

Políticas de Diferenciação do Currículo: da organização do conhecimento às práticas pedagógicas¹

José Augusto Pacheco²

Jacqueline Cunha da Serra Freire³

RESUMO

Políticas de Diferenciação do Currículo: da organização do conhecimento às práticas pedagógicas. Neste artigo, escrevemos sobre a Educação do Campo, uma forma especial e particular de educação relacionada a contextos específicos, especialmente a dos contextos rurais. Por isso, discutimos não só o conhecimento e a organização curricular, como também o espaço da educação. Por último, escrevemos algumas notas curriculares acerca de uma escola da Educação do Campo.

Palavras-chave: organização curricular; conhecimento; Educação do Campo.

ABSTRACT

Policies of Curriculum Differentiation: from knowledge organization to educational practices. In this article we propose to write about the Field Education, a special and particular form of education related to specific contexts, especially the rural ones. Therefore, we discuss not only the curricular organization and the knowledge but also the space of education. Finally, we write some curricular notes about a Field Education school.

Key words: curriculum organization; knowledge; Field Education.

INTRODUÇÃO

Tendo-se tornado visível nos movimentos sociais e nos espaços académicos de apresentação e discussão da pesquisa em educação, a Educação do Campo é uma temática recente, com raízes e antecedentes na crítica à Educação Rural, que começa a ganhar foros de cidadania epistemológica, constituindo, hoje em dia, uma área de forte expressão académica (CALDART, 2000; ARROYO, CALDART & MOLINA, 2004; BOF, 2006; SANTOS, 2006; FERNANDES, 2006; AZEVEDO, 2007; LANDIM, 2010) e que engloba a multiculturalidade e a diversidade sociocultural dos projetos de educação formal, não-formal e informal, pelo que “só pode ser compreendida com base no contexto em que é desenvolvida” (VENDRAMINI, 2009, p. 98).

Mais do que designá-la como um espaço, que será sempre dicotómico, sobretudo quando campo e cidade tornam-se duas categorias centrais, torna-se crucial abordá-la não só pela lógica cultural e diferença (HALL, 2003), bem como pela lógica de emancipação (FREIRE, 1968;2006).

Neste sentido, abordamos a Educação do Campo no quadro das políticas de diferenciação do currículo, tendo como referentes quer a organização do conhecimento, quer as práticas pedagógicas. Entendemos a Educação do Campo

1 Toda a correspondência relativa a este artigo deve ser enviada para José Augusto Pacheco, Instituto de Educação, Universidade do Minho, Campus de Gualtar, 4710-057, Braga, Portugal, jpacheco@ie.uminho.pt

2 Professor Titular do Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho/Portugal. Contato: jpacheco@ie.uminho.pt

3 Professora Adjunta da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira. E-mail: jacqueline@unilab.edu.br

“como uma particularidade do universal, uma realidade específica, diferenciada, mas não oposta, antagónica ou em contradição com a cidade e a educação que lá se desenvolve. Para compreendê-la, precisamos usar o recurso dialético, com base na conexão entre o geral, o específico e o particular” (VENDRAMINI, 2009, p. 100). Por isso, como afirma Santos (2006, p. 72), quando o “movimento por uma Educação do Campo se inscreve na pauta sobre a educação que o campo deseja e necessita, nem sempre toma a cidade como um campo de discussão, apenas aponta a sua necessidade e educação como direito. Entendemos que a relação campo-cidade é um eixo que necessita ser considerado em sua dialeticidade, como condição de educação de qualidade para todos os brasileiros”.

Com este texto procuramos analisar a Educação do Campo através da problematização da organização curricular, levantando-se interrogações sobre os seguintes aspetos: que tipo de conhecimento? Que espaços de formação? Que atores? Que contextos? Que identidades?

Para além do recurso a autores fundamentais na educação e no currículo, utilizaremos, ao longo do texto, elementos discursivos resultantes de notas de campo recolhidas em abril de 2010, numa escola ribeirinha em Belém do Pará, depois de uma visita de trabalho que envolveu professores da Universidade do Minho e da Universidade Federal do Pará. Assim, são desenvolvidos três pontos: organização curricular e tipo de conhecimento; espaços e atores da Educação do Campo; notas curriculares sobre uma escola ribeirinha.

1. Organização curricular e tipo de conhecimento

Na diversidade de conceitos e teorias que o caracterizam (SILVA, 2000; SILVA & MOREIRA, 2001; MOREIRA, 2001, 1999; PACHECO, 2006, 1995; PINAR, 2007), currículo é um termo que encerra sentidos diversos porque também é diferente o modo como se olha para a educação e para o que é a sua razão de ser: o conhecimento. Por isso, e enquanto construção social, política e ideológica (GOODSON, 2001), currículo é discutido pelo conhecimento, como o fundamentam as teorias curriculares que têm sido propostas a partir dos quadros conceptuais de Horkheimer (1937; 2000) e Habermas (1987; 1990).

Nascida e construída em movimentos sociais (VENDRAMINI, 2007), a Educação do Campo abrange uma diversidade de situações caracterizadas tanto pela participação democrática (DAL RI & VIEITEZ, 2010), pela defesa da escola pública (AZEVEDO, 2007) e pelo registo da diferença (HAGE, 2006, FREIRE, 2002), quanto pelo reconhecimento das políticas de identidade (HALL, 2003), da equidade, pluralismo e justiça social (VENDRAMINI, 2007) e da promoção da cidadania (LANDIM, 2010).

Nas abordagens teóricas do currículo, o conhecimento é um conceito recorrente, associado à cultura e ao poder. Com os estudos estruturalistas e pós-estruturalistas sobre poder e cultura, a educação é um projeto diferentemente perspectivado, com ênfase nas estruturas e nos sujeitos, respectivamente, se bem que a educação mantenha, ao longo do diálogo geracional, um processo de reconstrução de identidades pessoais e sociais, isto é, a interseção das esferas privada e pública, como salienta Pinar (2007).

Entendido desse modo, a perspectivação da educação necessita ser questionada pelo referencial das políticas de diferenciação do currículo, isto é, a montante, no plano da organização do conhecimento, e a jusante, ao nível das práticas pedagógicas. Por conseguinte, toda a discussão da Educação do Campo é obrigatoriamente analisada à luz deste referencial, pois não há educação sem propósito.

Num artigo amplamente citado e criticado, Young (2007), em resposta à pergunta Para que servem as escolas?, afirma que a escola é válida pessoal e socialmente desde que valorize o conhecimento teórico, a que chama o conhecimento poderoso. Neste sentido e alegando que o conhecimento é social e que todo o conhecimento prepara para a vida, Young (2010) aborda o dilema epistemológico da valorização do conhecimento teórico e do conhecimento do quotidiano, isto é, a distinção entre o conhecimento formal, da ordem das disciplinas, e o conhecimento do quotidiano. O conhecimento do quotidiano é um conhecimento de contextos, sem que isso signifique o relativismo curricular.

Na abordagem que faz na contestação do conhecimento ortodoxo, Popper (2009) defende a prevalência do contexto na valorização de um conhecimento baseado na discordância e no método crítico, mas desde que os contextos não se apresentem como prisões ou barreiras à construção do conhecimento.

Se é poder e se é cultura, a distinção entre conhecimento teórico e conhecimento do quotidiano representa a distinção entre culturas globais e culturas locais. No entanto, as culturais globais “não têm como base a memória que une as pessoas em um senso de destino comum, pois não respondem a uma necessidade coletiva para a formação de identidades” (SMITH, 1999, citado por Garcia, 2007, p. 90), estando as culturas locais mais próximas dos sujeitos, fazendo parte de um processo de legitimação de laços de proximidade.

A questão do conhecimento teórico (da ordem do universal) e do conhecimento do quotidiano (da particularidade) é uma discussão que entronca numa interrogação curricular formulada em meados do século XIX: que conhecimento é mais valioso?

As respostas são múltiplas e divergentes, se bem que os sistemas educativos estejam estruturados em torno de um conhecimento oficial (APPLE, 2002) que opera como instrumento de legitimação de relações dos educandos com o conhecimento.

Na Educação do Campo, a particularidade do conhecimento ganha sentido não como algo que é diferente do outro conhecimento, de natureza universal e organizado no poder universal das disciplinas, mas como algo que traduz uma “luta pela democratização do acesso ao conhecimento”, reconhecendo sua “importância estratégica na formação de sujeitos capazes de construir novas alternativas para o desenvolvimento do campo (do país)” (CALDART, 2011, p. 9). Esta especificidade não significa que se aceita só o conhecimento da particularidade, uma vez que “há que repensar a noção de conhecimento oficial em si mesmo e reconstruir as imagens do conhecimento apropriado, necessário e válido que as escolas têm de ensinar (...) este repensar da noção de conhecimento oficial implica repensar a noção de poder, bem como as noções de democracia e cidadania” (TORRES, 2008, p. 288).

Assim, reconhece-se que a Educação do Campo não corresponde a uma educação somente contextualizada ou particularizada, pois “o campo não é qualquer particularidade, nem uma particularidade menor” (CALDART, 2011, p. 3), pelo que, e procurando-se que conhecimento torna-se efetivamente mais valioso, “uma escola do campo deve ser uma escola que contenha em si um projeto de mudança, que possibilite o desenvolvimento total, completo, em todos os sentidos, das potencialidades humanas: intelectuais, artísticas, estéticas, produtivas, corporais” (VENDRAMINI, 2009, p. 103).

Com efeito, é pela valorização do conhecimento que a Educação do Campo transforma-se num processo de emancipação dos sujeitos, contribuindo para a construção de percursos escolares que não podem ser entendidos, como o foram em tempos de justificação da Educação Rural, como percursos empobrecidos curricularmente, naquilo que Goodson (2001) chama “currículo para as mãos”, em oposição ao “currículo para o cérebro”.

2. Espaços e atores da Educação do Campo

Na génese da Educação do Campo, a partir dos anos de 1980, “ocorreu um movimento (não contemplado na agenda oficial nem nos planos do Estado) que se foi fortalecendo na capacidade de reorganização político-ideológica de movimentos e das instituições sociais, aliado às sindicais do campo, além de outras organizações governamentais e não-governamentais envolvidas no debate sobre os problemas específicos desse setor, incluindo-se aí a educação” (AZEVEDO, 2007, p. 148).

Sendo uma educação do particular, do contexto e da diferença, a Educação do Campo é um projeto curricular de formação específica que contém nos seus elementos constituintes questões ligadas à educação e às aprendizagens de sujeitos que vivem em comunidade, permitindo, como sinaliza Landim (2007, p. 1087):

A vinculação a um projeto popular de educação e desenvolvimento específicos para essas populações, por meio de conteúdos, metodologias e práticas pedagógicas diferenciadas, segundo os interesses, as expectativas e a realidade de cada uma delas, mas sem esquecer o conhecimento universal, que também precisa ser considerado. Por isso, pensar a Educação do Campo implica situá-la em um movimento cuja génese se faz sentir pela ação organizada de sujeitos coletivos dos diversos segmentos da sociedade envolvidos com as questões agrárias. São movimentos sociais, organizações e instituições que se juntam aos educadores do campo e às populações camponesas em busca do direito de cidadania. De sua génese para cá, a força do movimento tem produzido resultados significativos, embora ainda exista um quadro de precariedade que se configura em “desumanização” da condição humana (FREIRE, 1989), de exploração e desigualdade.

Sabendo-se que o conhecimento universal está associado à técnica, “a qual passa a possuir um carácter de infalibilidade e esta associa o conhecimento à utilidade” (BONETI, 2003, p. 305), a particularidade da Educação do Campo contribui para que esta não só torne possível o diálogo entre saberes (PINHEIRO, 2010), sempre intersetados pelas noções de cultura e poder (GABRIEL, 2008), bem como torne real a invenção cultural do seu projeto curricular específico, aliás como propõe Martins (2010, p. 638):

A contemporaneidade apresenta um grande desafio às concepções e práticas curriculares. Temos, por um lado, uma crescente e opressiva disseminação das hegemonias institucionais, especialmente representadas pelas corporações de escala transnacional e pelos Estados Nacionais. Por outro, temos à nossa frente uma infinidade de possibilidades de contatos entre diferentes grupos étnicos e sociais, possibilitando oportunidades de reafirmação, vivência, recriação e invenções culturais, com uma escala, intensidade e quantidade nunca vistas.

Com epicentro na diferença, no contexto e no particular, a Educação do Campo não se conjuga na abstração do conhecimento, por mais teórico e poderoso que possa ser, e por mais utilidade econômica que também possa ter, sobretudo quando pautado por políticas de “prestação de contas” (TAUBMAN, 2009), mas no desenvolvimento local e endógeno que conduza a uma mediação pedagógica que toma a sério a dimensão metodológica quer da construção curricular, quer dos processos de ensino-aprendizagem (ANTUNES, COAN & CRUZ, 2007). Por isso, para além do conhecimento, a metodologia é uma questão crucial na Educação do Campo (ALVES & OLIVEIRA, 2010; SILVA, 2008), cuja construção curricular obriga a reconhecer processos identitários que dizem respeito a sujeitos e atores de uma educação que pela sua natureza está orientada para a discussão crítica. Nesse caso, a Educação do Campo é um espaço próprio de construção e afirmação de saberes, atitudes e valores, organizados por diferentes atores, com uma forte relação ao território, em torno de projetos específicos.

3. Notas curriculares sobre uma escola ribeirinha

Depois da hora marcada, dado que o barqueiro tinha demorado mais do que o normal porque se esquecera do que fora acordado no dia anterior, subimos no barco no trapiche da Universidade Federal do Pará e seguimos, no barulho lento dos barcos que cruzam o rio, em direção a uma escola ribeirinha. Na conversa realizada com duas professoras da Universidade, com um contato mais assíduo com a escola, falamos sobre a Educação do Campo e, sobretudo, sobre a problemática do conhecimento, colocando em confronto autores como Young e Pinar. Para este, “o propósito educativo do currículo da escola pública é compreender as relações entre o conhecimento acadêmico, o estado da sociedade, os processos de autoformação e o caráter do momento histórico em que vivemos, no qual outros viveram e no qual os nossos descendentes vão viver um dia” (PINAR, 2007, p. 292).

Conversamos quer sobre o “conhecimento do quotidiano”, lançando interrogações quanto ao modo como se materializa em saberes para os alunos de uma escola ribeirinha, quer sobre a noção de espaço, tão utilizado para a construção do currículo (ibid. p. 292) e para a discussão da educação crítica (FERRARE & APPLE, 2010). Deste modo, a compreensão crítica da educação e do currículo faz-se, cada vez mais, na emergência de discursos em que o espaço torna-se numa categoria central. Sendo relacional, diferente e marcado por dinâmicas sociais, o espaço é crucial na construção do currículo não só para compreender a diacronia/sincronia dos projetos, bem como para diferenciar as relações existentes entre as decisões curriculares que se operam nos níveis macro, meso e micro.

Ao longo da viagem, conversamos, ainda, que na utilização do espaço como referente curricular, não precisaremos, decerto, de novas teorias, mas precisamos utilizar ferramentas metodológicas para “pensar espacialmente” (ibid., p. 216).

A escola ribeirinha em Belém é vinculada à rede municipal de ensino do Acará, e tem educação infantil e ensino multisseriado, da 1ª à 4ª classes, funcionando das 7h:30min às 11h:00min, em horário continuado, em duas salas: uma para o Ensino Fundamental e a outra para a Educação Infantil. As duas professoras da escola têm mais de dez anos de experiência e encontram-se nesta escola há pelo menos três anos.

Uma das primeiras questões, segundo Taubman (2009), a serem focadas nos discursos dos professores e também dos seus entrevistadores, é a do (in)sucesso, o que está de acordo com o início desta conversa: que os alunos têm 70% de sucesso, que a maioria sabe ler, escrever e contar e que há disciplinas em que os alunos têm mais dificuldade, sobretudo Matemática e Língua Portuguesa.

A organização curricular do tempo de aprendizagem por disciplinas não é uma situação estranha às escolas, mas nesta escola ribeirinha os saberes do cotidiano estão inscritos em registros disciplinares de saberes que funcionam como marcadores temporais da semana de trabalho. Em cada dia da semana e segundo o planejamento realizado, todos os alunos aprendem saberes relativos a uma disciplina e fazem-no sem a diferenciação dos quatro anos de escolaridade existentes na turma. Olhando-se para os alunos e alunas, a diferenciação mais visível é a da ocupação do espaço, pois os alunos da primeira e segunda séries ocupam as fileiras mais perto do quadro negro, que é o centro da sala de aula, levando a aceitar pesquisas que evidenciam que há estruturas semelhantes quando se pesquisa a organização do espaço escolar, fatores decisivos da organização curricular (PACHECO, 1995). Pelas limitações dos recursos existentes, uma professora desta escola ribeirinha afirma que trabalha essencialmente com o quadro, ocupando parte do tempo a escrever o que depois os alunos devem ler, individualmente ou em grupo, e passar para os cadernos.

O planejamento da aula centra-se em conteúdos e atividades, tendo escassa importância curricular, nesta e noutras salas de aula, os objetivos e as competências, embora nos documentos estruturantes do currículo e dos projetos político-pedagógicos tenham um valor acrescido que lhes é dado pelos discursos de inovação curricular, já que constituem poderosas ferramentas técnicas na organização do desenvolvimento do currículo. Mesmo assim, no planejamento didático, os professores trabalham com objetivos gerais e objetivos específicos, muitos deles presentes nos livros didáticos. No entanto, esta escola ribeirinha é diferente: a escola está despida de livros, apenas existem os que os alunos trabalham e levam para casa, porque se forem deixados o capim toma conta e inviabiliza a sua utilização. O material utilizado é proveniente de projectos existentes com a Universidade Federal do Pará, não sendo possível utilizar o computador ou outros recursos e materiais que exijam o dispêndio de verbas financeiras. O livro didático é um marcador curricular com importância acrescida quer pela fonte de conhecimento teórico em que se torna para os alunos, quer pelo modo como é utilizado pelas professoras, já que a escola não dispõe de outros materiais, senão os que são providenciados por projectos específicos.

Como se trata de uma escola seriada, a professora do Ensino Fundamental utiliza como estratégia pedagógica a ajuda dos alunos das primeiras séries pelos alunos das outras séries, colaborando de forma ativa nos saberes que dominam melhor, pois a escola tem 37 alunos/alunas, sendo 16 da Educação Infantil, mas que frequentemente têm atividades em conjunto, principalmente na ocupação dos espaços não letivos. Também têm em comum a refeição que é servida às 9h30min, sendo normal que as crianças desta escola se levantem às 6h:00min, tendo, a maioria, cerca de uma hora de viagem de barco, e isto quando a maré o permite.

Sobre o sucesso, as professoras desta escola ribeirinha afirmam estar satisfeitas com os resultados dos alunos, sobretudo se as condições de trabalho forem tidas em conta, e que os alunos realizam quatro provas durante o ano: maio, junho, outubro e dezembro. Numa escala de 0 a 10, estas provas valem 50% da classificação, sendo os outros 50% determinados pelo trabalho individual, pelos trabalhos de grupo, pela pesquisa dos alunos e pelo trabalho realizado em sala de aula. É neste sentido que a avaliação das aprendizagens obedece a um jogo com regras (HADJI, 1989) e que a sua aprendizagem é algo que se faz diariamente.

Como deste jogo resultam ganhos e perdas, o aluno que reprova fica na sala de aula, continuando o processo de aprendizagem na repetição de um formalismo que a escola, enquanto instituição pública, ainda não resolveu em termos de políticas de inclusão e diferenciação positiva, pois quando se fala em avaliação, a tendência é para a existência dos seus sabores amargos (SAMPAIO, 1998).

Apesar destes sabores amargos, os pais olham, segundo palavras das professoras desta escola ribeirinha, de forma muito positiva, lutando pela sua existência e interessando-se pelo sucesso dos seus educandos, como vão falando com elas nos vários pontos de acesso ao barco, situados ao longo do percurso. Por outro lado, os pais, e na continuação das vozes docentes, gostam de uma escola tradicional, isto é, uma escola que valoriza os conteúdos e os trabalhos de casa, o que comprova que o espaço da Educação do Campo, como qualquer outro projeto de educação tem barreiras tradicionais que nem sempre são fáceis de serem ultrapassadas.

Por isso, a questão do conhecimento teórico e do conhecimento do quotidiano é algo que está em discussão nestes discursos tanto de pais como de professores/professoras. Enquanto falamos com as professoras e com os/as alunos/alunas, temos presente que a discussão sobre que tipo de conhecimento é mais válido, é algo que não se coloca como pergunta, pois nesta escola procuram-se, em primeiro lugar, respostas para as preocupações dos pais, mais comprometidos com um conhecimento de base disciplinar e, depois, para problemas diários que incluem a compreensão pessoal e social do contexto. O conhecimento é, neste caso, uma ferramenta que é utilizada em contextos específicos de uma comunidade de aprendizagem (CHANG, 2010), que é distinta de outras comunidades, embora tenha aspectos comuns a outras escolas que necessitam ser problematizados.

No diálogo com alunos/alunas, e sobretudo na observação das atividades escolares realizadas, constata-se que a escola, na sua generalidade, é ainda muito marcada por uma racionalidade tyleriana, ou mesmo por uma racionalidade cartesiana, mesmo que estejam presentes nos discursos teóricos as políticas identitárias (PACHECO, 2003), evidenciando que quando se discute, em termos teóricos, tipologias de educação, há conceitos comuns - papel social, sexo, género, comunidade, identidade, classe, família, status, mobilidade, consumo, capital simbólico, poder, centro, periferia, hegemonia, entre outros, recorrendo-se à referência realizada por Burke (2000) que são utilizados de forma diferente para tentar responder a problemas específicos.

Enquanto espaço de formação, uma escola ribeirinha é uma oportunidade concreta para a construção do conhecimento, não porque é pautada por regras universais e por resultados predefinidos, mas porque no seu interior são utilizadas ferramentas de construção quotidiana do conhecimento que não está desligada do contexto e que também não se separa do que é fundamental que todas as crianças aprendam para que não sejam discriminadamente diferentes. E enquanto decorre a conversa-entrevista com as professoras desta escola ribeirinha, surge-nos uma questão: de que necessitam estas duas profissionais para serem duas agentes de uma Educação do Campo?

Como a questão não foi colocada empiricamente, ficamos com esta resposta: “o professor não precisa de dominar apenas o conteúdo que ensina. Precisa de conhecimentos didáticos, de conhecimentos mais amplos sobre o processo educativo e o papel da escola no mundo de hoje, precisa entender as relações entre o processo educativo, a escola e a cultura. Precisa de pensar em como se deve responder à situação de desigualdade e à diversidade cultural que encontramos em nossa sociedade. Precisa compreender como se processa a aprendizagem, principalmente no caso

do aluno concreto, real, com que lida todo o dia e que difere do modelo que gostaria de encontrar na sala de aula (...) precisa refletir sobre que valores têm sido difundidos pela escola e que valores precisariam ser difundidos. Precisa refletir sobre as identidades sociais que a escola tem ajudado a construir e que outras identidades poderão ser pensadas” (MOREIRA, 2003, p. 11).

Aplicando-se estas palavras à realidade descrita, as professoras desta escola ribeirinha fazem muito mais do que isso: mantém aberta uma escola que é um espaço de aprendizagem, de ligação ao mundo do conhecimento, e tornam possíveis aprendizagens pessoais e sociais que são marcantes para alunos e alunas que se não estivessem na escola se limitariam a olhar para a água corrente do rio, deixando de ter sonhos e não embarcando diariamente para uma casa que, na floresta da Amazônia, é uma casa de aprendizagem em construção.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Das interrogações levantadas na Introdução, pretendemos focalizar a Educação do Campo como espaço de construção de um conhecimento que ajude as pessoas a tornarem-se indivíduos e sujeitos numa comunidade, entendida como um referencial de uma identidade coletiva com sentimentos de pertença, com participação social e com capacidade de reflexão. Com efeito, o conhecimento é uma questão curricular fundamental que não pode ser ignorada e que não é pelas dicotomias - cidade/campo/, rural/urbano, teórico/quotidiano, abstrato/concreto - que os projetos de educação presentes nas propostas curriculares são social e culturalmente reconhecidos. As notas curriculares escritas sobre uma escola ribeirinha denotam que o conhecimento é uma construção diária e que nem sempre a sala de aula é o referente principal, ainda que as práticas curriculares estejam marcadamente dependentes de um conhecimento teórico.

Enquanto espaço de formação, uma escola ribeirinha é uma oportunidade concreta para a construção do conhecimento, não porque é pautada por regras universais e por resultados predefinidos, mas porque no seu interior são utilizadas ferramentas de construção quotidiana do conhecimento que não se encontram desligadas do contexto e que também não estão separadas de saberes teóricos.

A efetividade da Educação do Campo torna-se num poderoso instrumento de democratização da escola e de observação do pluralismo contextual no seu interior pela exploração de saberes, atitudes e valores que são reconhecidos como territorialmente diferentes, ainda que tais saberes sejam intersetados pelos saberes teóricos que a escola continua a incluir no seu projeto político-pedagógico. Neste sentido, o espaço da Educação do Campo faz parte de uma realidade ampla, inscrita em movimentos sociais, com objetivos precisos e com formas específicas de olhar para um mundo que se torna cada vez mais globalizado, mas que também não pode estar dissociado de outras realidades.

REFERÊNCIAS

ALVES, C.V., & OLIVEIRA, L.M. Pedagogia da alternância- projeto socioeducativo constituído em processos identitários do campo. In C. LEITE, A.F. MOREIRA, J. A. PACHECO, J. C. MORGADO & A. MOURAZ (Org.), **Debater o Currículo e seus campos. Actas do IX Colóquio sobre Questões Curriculares (V Luso-Brasileiro)**, p. 1369-1380. Braga: Centro de Investigação em Educação da Universidade do Minho, 2010.

ANTUNES, F., COAN, M., & FÁTIMA, R. Trabalho e educação em Portugal e no Brasil: estudos exploratórios. In C. LEITE, A. F. MOREIRA, J. A. PACHECO, J. C. MoORGADO & A. MOURAZ (Org.). **Debater o Currículo e seus campos. Actas do IX Colóquio sobre Questões Curriculares (V Luso-Brasileiro)**, p.1542-1553. Braga: Centro de Investigação em Educação da Universidade do Minho, 2010.

APPLE, M. **Currículo e ideologia**. Porto: Porto Editora, 2002.

ARROYO, M. G., CALDART, R. S., & MOLINA, M. C. (Org.). **Por uma Educação do Campo**. Petrópolis: Vozes, 2004.

AZEVEDO, M. Política de Educação do Campo: concepções, processos e desafios. In A. C. NETO, A. M. CASTRO, M. FRANÇA & M. A. QUEIROZ (Org.). **Pontos e contrapontos da política educacional**, p. 145-173. São Paulo: Liber Livro, 2007.

BOF, A. M. (Org.). **Panorama da Educação do Campo**. Brasília: INEP/MEC, 2006.

BONETI, L. A razão da escola, o espaço escolar e a formação docente. In N. S. FERREIRA (Org.). **Formação continuada e gestão da educação**, p. 305-318. São Paulo: Cortez Editora, 2003.

BURKE, P. **História e teoria social**. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

CALDART, R. S. **Pedagogia do Movimento Sem Terra: a escola é mais do que escola**. Petrópolis: Vozes, 2000.

CALDART, R. S. **Sobre Educação do Campo**. Disponível em http://www.ce.ufes.br/educacaodocampo/down/cdrom1/ii_03.html, acesso a 25 de Fevereiro de 2011.

CHANG, B. Culture as a tool facilitating knowledge in the context of a learning community. In: **International Journal of Lifelong Education**, 29 (6), 705-722, 2010.

DAL RI, N., & VIEITEZ, C. Gestão democrática na escola pública: uma experiência educacional do MST. In: **Revista Portuguesa de Educação**, 23 (1), 55-80, 2010.

ESTEVÃO, C. Organizações educativas, justiça e formação. In N. S. FERREIRA (Org.). **Formação continuada e gestão da educação**, p. 219-240. São Paulo: Cortez Editora, 2003.

FERNANDES, B. Os campos da pesquisa em Educação do Campo. Espaço e território como categorias essenciais. In: **I Encontro Nacional de Pesquisa em Educação do Campo**. Brasília: MEC, 2005.

FERNANDES, B. M. Os campos da pesquisa em Educação do Campo: espaço e território como categorias essenciais. In: MOLINA (Org.). **A pesquisa em Educação do Campo**. Brasília: Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária, 2006.

FERRARE, J., & APPLE, M. Spatializing critical education : progress and cautions. In: **Critical Studies in Education**, 51 (2), 209-221, 2010.

FREIRE, J. C. S. **Juventude Ribeirinha: identidade e cotidiano**. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Pará, Belém, 2002.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. (44ª ed.). São Paulo: Paz e Terra, 1968/2006.

- GABRIEL, C. T. Conhecimento escolar, cultura e poder: desafios para o campo do currículo em “tempos pós”. In A.F. MOREIRA & V. CANDAU (Org.). **Multiculturalismo. Diferenças culturais e práticas pedagógicas** (pp. 212-245). Petrópolis: Editora Vozes, 2008.
- GARCIA, L. A cultura nas organizações escolares: proposições, construções e limites. In: A. C. NETO, A. M. CASTRO, M. FRANÇA & M. A. QUEIROZ (Org.). **Pontos e contrapontos da política educacional**. (pp. 85-113). São Paulo: Liber Livro, 2007.
- GOODSON, I. **Currículo e mudança**. Porto: Porto Editora, 2001.
- HABERMAS, J. **Técnica e ciência como “ideologia”**. Lisboa: Edições 70, 1987.
- HABERMAS, J. **O discurso filosófico da modernidade**. Lisboa Publicações D. Quixote, 1990.
- HADJI, C. **L' évaluation, règles du jeu**. Paris: ESF, 1989.
- HAGE, S. Movimentos sociais do campo e a afirmação do direito á educação: pautando o debate sobre as escolas multisseriadas na Amazônia paraense. In: **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, 87 (217), 302-312, 2006.
- HALL, S. **Da Diáspora. Identidades e mediações culturais**. Belo Horizonte: UFMG, 2003.
- HORKHEIMES, M. **Teoría tradicional y teoría crítica**. Barcelona: Paidós. Disp. em: http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/educacaodocampo/artigo_bernardo.pdf, acesso a 28 de Abril de 2011.
- LANDIM, T. Currículo: um espaço de promoção da cidadania do campo. In C. LELITE A.F. MOREIRA, J. A. PACHECO, J. C. MORGADO & A. MOURAZ (Org.). **Debater o Currículo e seus campos. Actas do IX Colóquio sobre Questões Curriculares (V Luso-Brasileiro)** (pp. 1085-1096). Braga: Centro de Investigação em Educação da Universidade do Minho, 2010.
- MARTINS, E. Contemporaneidade, culturas e currículos culturais. In C. LELITE, A.F. MOREIRA, J. A. PACHECO, J. C. MORGADO & A. MOURAZ (Org.). **Debater o Currículo e seus campos. Actas do IX Colóquio sobre Questões Curriculares (V Luso-Brasileiro)** (pp.638-651). Braga: Centro de Investigação em Educação da Universidade do Minho, 2010.
- MOREIRA, A. F. Começando com uma conversa sobre currículo. In R. L. GARCIA & A. F. MOREIRA (Org.). **Currículo na contemporaneidade. Incertezas e desafios** (pp. 7-39). São Paulo: Cortez Editora, 2003.
- MOREIRA, A. F. (Org.). **Currículo: questões e práticas**. Campinas: Papirus Editora, 1999.
- MOREIRA, A. F. (Org.). **Ênfases e omissões no currículo**. Campinas: Papirus Editora, 2001.
- PACHECO, J. A. **Políticas curriculares. Referenciais para análise**. Porto Alegre: ArMed, 2003.
- PACHECO, J. A. **O pensamento e a ação do professor**. Porto: Porto Editora, 1995.
- PACHECO, J. A. **Currículo: teoria e práxis**. (3ª ed.). Porto: Porto Editora, 2006.
- PINAR, W. **O que é a teoria do currículo?** Porto: Porto Editora, 2007.
- PINHEIRO, D. Diálogos entre saberes eruditos e populares: a agenda esquecida da educação popular. In C. LEITE, A.F. MOREIRA, J. A. PACHECO, J. C. MORGADO & A. MOURAZ (Org.). **Debater o Currículo e seus campos. Actas do IX Colóquio sobre Questões Curriculares (V Luso-Brasileiro)** (pp. 627-637). Braga: Centro de Investigação em Educação da Universidade do Minho, 2010.

POPPER, K. **O mito do contexto. Em defesa da ciência e da racionalidade.** Lisboa. Edições 70, 2009.

SAMPAIO, M. **Um gosto amargo de escola.** São Paulo: Educ, 1998.

Santos, F. Educação do Campo e educação urbana. Aproximações e rupturas. Educare et Educere. In: **Revista de Educação**, 1(1), 69-72, 2006.

SILVA, L. H. Educação do Campo e Pedagogia da Alternância. A experiência brasileira. Sísifo. In: **Revista de Ciências da Educação**, 5, 105-112, 2008.

SILVA, T. T. **Teorias do currículo.** Porto: Porto Editora, 2000.

SILVA, T.T., & MOREIRA, A. F. (Org.). **Territórios contestados. O currículo e os novos mapas políticos e culturais.** (5ª ed.). Petrópolis: Editora Vozes, 2001.

TAUBMAN, P. **Teaching by numbers.** New York: Routledge, 2009.

TORRES, C. A. Después de la tormenta neoliberal. La política educativa latinoamericana entre la crítica y la utopia. In: TEODORO A. (Org.). **Tempos e andamentos nas políticas de educação. Estudos Iberoamericanos** (pp.269-293). Brasília: Liber Livro, 2008.

VENDRAMINI, C. R. Educação do Campo. Educação virada para o futuro? In: R. CANÁRIO & S. M. RUMMERT (Org.). **Mundo do trabalho e aprendizagem** (p. 97-105). Lisboa: Educa, 2009.

WIEVIORKA, M. **A diferença.** Lisboa: Fenda, 2009

YOUNG, M. Para que servem as escolas? In: **Revista Educação & Sociedade**, 28 (101), 1287-1302, 2007.

YOUNG, M. **Conhecimento e currículo.** Porto: Porto Editora, 2010.

Submetido em: 05/2012

Aprovado em: 07/2012