

“Representações sobre agricultor/agricultura no programa pedagógico denominado Escola Família Agrícola de marabá”

Marizete Fonseca da Silva[□]

RESUMO:

O objetivo deste artigo é fazer uma apresentação parcial do projeto de pesquisa em andamento, que pretende analisar como o programa pedagógico por alternância da Escola Família Agrícola de Marabá-PA investe na construção da identidade dos jovens agricultores, ou seja, que representações e imagens sobre agricultor/agricultura estão presentes no currículo do programa. Pautando-se em bases etnográficas, o estudo utilizará os instrumentais de análise fornecidos pelas teorias pós-críticas em educação. Espera-se que os resultados da pesquisa possam identificar qual é o modelo e o anti modelo que estão sendo construídos e com quais fundamentos este anti modelo vem contribuindo para ajudar os jovens a formularem suas perspectivas para o futuro e assim, tentar compreender o que está sendo desenvolvido como campo simbólico na escola.

Palavras chaves: Identidade, jovens, representações, imagens, agricultor/agricultura, currículo, Pedagogia da Alternância,.

ABSTRACT:

The objective of this article is to do a partial presentation of the research project in process that intends to analyze as the pedagogic program for alternation of the School Agricultural Family of Marabá-PA. It invests in the construction of the farming youths' identity, in other words, what representations and images on farmer and agriculture are present in the curriculum of the program. Being ruled in bases etnografics the study intends to use the instrumental of analysis supplied by the theories powder-critics in education. It is waited that the results of the research can identify which is the model and the anti model that are being built and with which foundations this anti model is contributing to help the youths to formulate her/it your perspectives for the future and like this, to bring to the light that is being developed as symbolic field in the school.

[□] Pedagoga, Especialista em Educação e Problemas Regionais – CED/UFPA, Mestranda em Agriculturas Familiares e Desenvolvimento Sustentável – CAP/NEAF/UFPA, Professora de Metodologia de Ensino da UFPA/CSSP. End. Pass. Dalva, nº 1194, Marambaia, Belém-PA, CEP: 66.623-610, Fone: 091-231-5193, Cel: 091-9661-9862, Mail: marizete@ufpa.br

Introdução:

A questão educacional vem se destacando no meio rural como uma temática de indiscutível importância no debate público, principalmente entre trabalhadores e trabalhadoras politicamente organizados. Essa notoriedade tem sido estendida para além do caráter de denúncia, oriundo da constatação de que, na trajetória histórica da educação, esta tem servido muito mais como um instrumento de expulsão dos filhos de agricultores da terra, que como instrumento de permanência.

Paralelamente à ação de denúncia vem consolidando-se, ao longo dos últimos anos, uma ação política voltada à proposição e ao desenvolvimento de alternativas educacionais que possam ser capazes de contribuir para o desenvolvimento de um novo projeto de desenvolvimento rural, que possa ser repositório de uma concepção da atividade agropecuária que congregue qualidade de vida e trabalho e respeito à natureza.

Tanto em fóruns de trabalhadores/as¹, quanto em fóruns acadêmicos, tem sido colocada em evidência a questão educacional rural. Especificamente, na área da pesquisa, os estudos sobre educação no meio rural, vêm apresentando contribuições que ajudam a compreendê-la e apontar alternativas. O grupo de trabalho “Educação e Movimentos Sociais” da ANPED (Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Educação), já há mais de uma década, vem reunindo pesquisadores dedicados a este estudo, centrados em duas temáticas básicas que são: Educação escolar e Meio Rural e Educação e Movimento social.

Por outro lado, é importante destacar as diversas experiências² em curso que propõem elaborar alternativas ao programa oficial de educação. Nessas experiências é possível destacar um elemento crucial em suas proposições pedagógicas: a percepção de que não basta adaptar currículo, calendário e material didático ao meio rural. É preciso apreender a riqueza que emana das vivências no movimento social, cultural e identitário que vem, negando, na prática, a matriz dominante, que propõe um modelo único e adaptável de educação. Estas próprias concorrentes abrem então outras possibilidades educacionais para a infância e a

¹ Conferir relatórios da Conferência Nacional Por Uma Educação Básica do Campo - Luziânia-GO/1998, relatório do seminário de educação da transamazônica e Xingu-Altamira-PA/1997, Relatório da Conferência de Educação rural do sul e sudeste do Pará-Marabá-PA/2001, Relatório do seminário denominado "Pesquisa Agroambiental na Região da Transamazônica"- Uruará-PA-1993 entre outros.

² Tais como a experiência das Casas Familiares Rurais, o Programa Pedagógico do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, entre outros.

juventude do campo e outras possibilidades de formação profissional. (Cf. KOLLING & MOLINA, 1999)

Dentre essas alternativas educacionais oriundas de variadas matrizes teóricas, vêm ganhando destaque as Escolas Famílias Agrícolas (EFAs). As experiências de EFAs são originárias da França, aí implantadas desde 1937. Foram iniciadas por um grupo de agricultores e um padre. Hoje existem quase 500 escolas na França (MFR) e estão presentes em 28 países dos 05 continentes, atingindo mais de 1000 centros (Cf. Chartier et al:1997). No Brasil, a primeira experiência data de 1969, em Anchieta, no Espírito Santo. Em seguida o modelo pedagógico se expandiu para outros Estados. Atualmente existem mais de 100 EFAs, em 18 Estados. No Pará, a idéia de desenvolver uma Escola Família Agrícola iniciou-se no município de Marabá, em 1993, através de um grupo de jovens sindicalistas, e se materializou através da APEFA (Associação de pais da Escola Família Agrícola de Marabá).

Pretende-se tomar para a análise esta experiência em alternância (EFA) do município de Marabá/PA, na microrregião Sudeste do Estado do Pará. Ela foi construída num universo característico de imigrantes do nordeste e centro-oeste que, recentemente, mais especificamente nas décadas de 70 e 80, se direcionaram para esta região em consequência de um processo migratório que, expandindo as fronteiras agrícolas, impôs mudanças na organização sócioeconômica, com traços específicos em algumas áreas do Estado do Pará³.

Ainda com o propósito de contextualização, convém ressaltar que as EFAs são instituições educativas destinadas a jovens do meio rural, de ambos os sexos, com idade acima de 14 anos, inseridos em atividades produtivas agrícolas e que tenham cursado até a 4ª série do ensino fundamental. Essas instituições oferecem aos jovens complementação de estudos no Ensino Fundamental, ou seja, formação da 5ª até a 8ª série e combinam, em seu currículo, disciplinas de formação geral do ensino regular com disciplinas relacionadas à atividade agropecuária, devendo contar, para isso, com um corpo docente habilitado em diversas áreas de formação.

A formação dos alunos se desenvolve através de dinâmica própria, denominada de Pedagogia da Alternância, que consiste em ciclos de atividades de 4 anos, nos

³ Reynal (1993), em seu trabalho denominado "*Agriculturas Familiares e Desenvolvimento em frente pioneira amazônica*" nos fornece elementos fundamentais para compreensão do contexto sócio-econômico onde se desenvolve a pesquisa.

quais os jovens passam **um período na propriedade dos pais** (15 dias) e **um período na EFA** (15 dias). A adoção da Pedagogia da Alternância tem por objetivo assegurar que o jovem não abandone a propriedade da família, onde vive e trabalha e, ao mesmo tempo, que a sua formação possa ter como ponto de partida os saberes elaborados em sua prática social cotidiana.

As Escolas Famílias Agrícolas (EFAs) desenvolvem metodologia específica, que consiste, entre outros pontos, em elaboração um *Plano de Formação*, no qual os docentes planejam o curso através de temas geradores oriundos de uma pesquisa sobre os principais problemas da população residente no local onde a escola está inserida. Do Plano de Formação decorrem as atividades que nortearão os estudos, buscando a efetivação de um processo interdisciplinar. Os estudos efetivamente se iniciam com a elaboração do *Plano de Estudo*. Nele os jovens elaboram roteiros de entrevistas a serem aplicadas à família e aos demais moradores, sobre o tema gerador definido pelo Plano de formação para ser estudado no período. Os Planos de Estudos são aplicados durante a época em que permanecem junto à família e visam assegurar que eles tenham contato inicialmente com os saberes locais sobre o tema gerador. E a partir daí, possam, durante o período de permanência na EFA, conhecer outras abordagens sobre o mesmo tema. Os resultados da pesquisa realizada através do plano de estudos, são sistematizados para serem relatados na *Colocação em comum*, momento em que os jovens têm contato com as experiências da população local e debater suas impressões. Os resultados desses estudos, bem como o contato com outras experiências são registrados em *Fichas Pedagógicas*, que são roteiros de estudos que sintetizam os conhecimentos da vida cotidiana e se convertem em eixos para aprofundamento de conhecimentos específicos. Durante o período de permanência na EFA, os jovens vivem momentos coletivos de *Visitas de Estudo às famílias e observação do ambiente comum*. A partir dos estudos realizados na escola, os jovens sob situação coletiva são levados a experiências agrícolas como, por exemplo: lotes de agricultores, instituições de pesquisa e extensão, etc., onde o que foi estudado e discutido pode ser observado na prática.(Cf. Relatórios e Dossiês - EFA, s/d).

1- O problema da Pesquisa:

Os estudos realizados⁴ sobre o desenvolvimento dos programas de educação no meio rural desde o início do século XX, dão conta que a escolarização rural aparece apenas quando se consolida o ideário do grupo de pioneiros do “Ruralismo Pedagógico”.

“(...) Na trajetória da formação escolar brasileira, embora se possam destacar eventos dispersos que denotam intenções do setor público, já no século XIX, de dotar as populações do meio rural de escola, sabe-se que somente a partir de 1930 ocorreram programas de escolarização considerados relevantes para as populações do campo .(Calazans, 1993)

A partir daí, entretanto, a educação rural ganha poucos momentos de atenção no cenário público, e essa atenção se faz sentir de forma mais efetiva naqueles momentos em que há oscilação no fluxo migratório, gerando maior pressão sobre as áreas urbanas. Nesse caso, nota-se um interesse por parte das elites políticas da sociedade brasileira em destacar a importância da escolarização rural, muito embora as políticas educacionais em desenvolvimento não retratem as reais necessidades das camadas populares rurais, quando muito assumindo caráter compensatório frente à suposta necessidade de superarem a condição de inferioridade que lhes é inerente porque incessantemente reproduzida e reafirmada.

Essa visão se expressa no currículo escolar uniforme, que é praticado tanto para campo como para a cidade, refletindo muito mais a estrutura da educação urbana, produzindo/reproduzindo uma cultura idealizada de vida e de trabalho, aparentemente coesa e harmoniosa, alheia à vida cotidiana dos indivíduos, não os permitindo de, no fazer pedagógico, aproximarem-se por suas experiências sociais comuns, valorizando-as na forma de compreendê-las e de representá-las como resultante de suas construções sócio-culturais.

Uma das principais experiências negligenciadas pela escola rural oficial é a prática produtiva do agricultor. “A prática produtiva pressupõe a existência de uma aprendizagem envolvendo o processo de trabalho bem como as relações sociais de produção que geram um tipo de ‘saber social’. Gesta-se aqui um saber prático oriundo do processo de trabalho”(Calazans, 1993). Essa experiência passa, no âmbito da escola, a ser desqualificada nos significados ou desconsiderada como elemento presente no cotidiano dos indivíduos.

⁴ (Mia, 1982; Paiva, 1987; Alazãs, 1993; Leite , 1999)

As experiências dos programas em alternância têm se proposto produzir uma ruptura com essa lógica, constituindo uma prática pedagógica que, partindo da vivência dos jovens no meio rural, possa resignificar o fazer agrícola, reconhecendo e recriando o *ofício* de agricultor com base em novos valores. Buscam serem capazes de, através da luta pela terra e pela dignidade do trabalho no campo, fomentar, junto a outras instâncias da vida social, relações novas de produção, formando trabalhadores capazes de enfrentar desafios da produção na sociedade atual, através do trabalho cooperativo, com uma produção que não dicotomize os seres humanos e a terra e que visualize relações sociais democráticas e solidárias. Enfim, pretendem desenvolver uma formação baseada em novas formas de relações sociais.

A problemática de pesquisa situa-se neste ponto, ou seja, na busca de compreender quais imagens sobre agricultor e sobre agricultura estão sendo produzidas no currículo do programa pedagógico por Alternância da Escola Família Agrícola de Marabá. Elaborar sistematização e analisar os significados construídos no contexto de qualificação do Programa. Compreender este campo simbólico que identifica o conceito de agricultor/agricultura e que o diferencia ao construir um anti modelo. Interessa saber quais os fundamentos deste anti modelo e como vem contribuindo para ajudar os jovens a formularem suas perspectivas para o futuro.

2 - Metodologia:

2.1 Currículo e Identidade: campos de interconexão

Muitas pesquisas na temática do currículo vem sendo produzidas, ao ponto de daí, historicamente, terem emergido teorias de longo alcance e com estruturas conceituais sólidas. Entretanto, para uma incursão nas chamadas Teorias do Currículo, é necessário reconhecer a contribuição de Tomás Tadeu da Silva⁵, um dos principais expoentes das Teorias do Currículo no Brasil, e retomar a noção que está na base da atual discussão sobre currículo e que nos parece fundamental na orientação metodológica desta pesquisa: a própria noção de teoria.

Para este autor se se tomar a noção tradicional de teoria, chega-se à suposição de que o estudioso deve “desvelar”, “descobrir” a realidade. A teoria seria então essa

⁵ 1992; 1993; 1996; 1998; 2000; 2001

representação da realidade. Entretanto, em abordagens mais recentes⁶ a noção representacional da realidade não seria adequada para conceituar a teoria, uma vez que não se trata simplesmente de representá-la, mimetizá-la. É muito mais que isso. Tratar-se-ia, de certo modo, de criar o objeto. Para Silva (2001), faria mais sentido falar não em teorias, mas em discursos ou textos. Estes por sua vez, teriam um papel muito diferente daquele de descrever e explicar a realidade. “Ao descrever um ‘objeto’ a teoria de certo modo inventa-o” (Silva, 2001: 11).

Voltando essa definição para o que se convencionou chamar de currículo, o autor nos indica que esses estudos remontam os anos 20 do século XX e que foram nos Estados Unidos nesse período, que o currículo emergiu como objeto de estudo. O contexto teria sido aquele marcado pelo processo de industrialização e pelos movimentos de imigração, que forçavam a massificação escolar. Embora esses fatores fossem marcantes para o desenvolvimento dos estudos sobre o currículo, foi a mentalidade racionalizadora dos administradores da educação que impulsionou o processo de construção, desenvolvimento e testagem de currículos com vistas a assegurar resultados educacionais de forma cuidadosa e rigorosamente especificados e medidos.

T.T.Silva (2001) nos indica que a definição de currículo, como um modelo institucional, é baseado no livro de Bobbit, denominado “*The Curriculum*”, de 1918. Neste livro, estariam as bases que orientaram a escola para uma visão fabril, um modelo institucional de currículo baseado no Taylorismo.

“No modelo de currículo de Bobbit, os estudantes devem ser processados como um produto fabril. No discurso curricular de Bobbit pois, o currículo é supostamente isso: a especificação precisa de objetivos, procedimentos e métodos para a obtenção de resultados que possam ser precisamente mensurados.” (T.T.Silva, 2001: 12-13)

Conforme é possível perceber na citação acima, Silva (2001) elabora a noção de currículo como um discurso. Para ele, Bobbit criou uma noção particular de currículo, ou então, Bobbit tornou real uma definição de currículo.

Existem algumas vantagens em se adotar a noção de teoria como discurso. Em primeiro lugar, seria dispensável o esforço de separar a asserção da realidade, do que deveria ser a realidade. Trazendo este debate para a discussão mais específica

⁶ Alguns autores, entre eles T.T. da Silva (2001), têm denominado estas abordagens de pós-estruturalistas.

sobre a noção de currículo, as asserções sobre ele acabam tornando-se o que se pretende que o currículo seja. Portanto, é preciso estar atento ao papel ativo da 'teoria' na constituição daquilo que ela supostamente descreve.

Uma outra vantagem da percepção dos efeitos discursivos da 'teoria' é que tornaria um contrasenso a tentativa de, diríamos, captar finalmente o *verdadeiro* significado de currículo, ao adotar aquela atitude estaríamos diante de abordagem menos ontológica e mais histórica.

Alguns autores⁷ têm colocado no centro do debate, a questão sobre: *o quê deve conter o currículo?* Uma vez que há sempre uma seleção de um determinado conteúdo, para em seguida justificar a escolha, justifica-se a proeminência da pergunta *o quê?* sempre acompanhada de um *"para quê?"* Há sempre considerações implícitas ou explícitas nas teorias do currículo sobre o tipo de conhecimento considerado importante para formar a pessoa idealizada.

No fundo das teorias do currículo está, pois, uma questão de 'identidade' ou de 'subjetividade'. Se quisermos recorrer à etimologia da palavra 'currículo', que vem do latim curriculum, 'pista de corrida', podemos dizer que no curso dessa 'corrida' que é o currículo está inextricavelmente, centralmente, vitalmente, envolvido naquilo que somos, naquilo que nos tornamos: na nossa identidade, na nossa subjetividade. Talvez possamos dizer que, além da questão de conhecimento, o currículo é uma questão de identidade. É sobre essa questão também que se concentram as teorias do currículo. (Silva, 2001: 16 e 17)

2.2- As principais teorias sobre currículo:

Embora a Sociologia da Educação possa ser considerada hoje como um campo fluido e tão indeterminado que torna difícil sistematizar as principais perspectivas, talvez seja possível, num esforço, tentar mapear alguns elementos que dão um contorno de sua produção na área das Teorias do Currículo. Inicialmente é possível dizer que, para a Sociologia da Educação, as teorias tradicionais, filiadas à matriz positivista, colocam-se como "neutras", "científicas", "desinteressadas". Trabalham com uma concepção de currículo que se propõe meramente técnica. Mesmo quando

⁷ Corazza, 2001; Santos, 1998; Apple, 2000; Varela, 2000; Giroux, 1997 e 1998; Sacristán, 2001; Forquin, 1989; Costa, 2000; Popkewitz, 1997; Pucci, 1994; Rocha, 1999.

ainda não havia sido institucionalizado o campo de estudos do currículo, como hoje o concebemos, de certa forma as teorias pedagógicas poderiam ser consideradas também teorias do currículo, ainda que o termo não fosse utilizado. Comenius e sua *Didática Magna* são citados como exemplo dessa preocupação com o que deveria ser ensinado na história ocidental moderna, uma vez que já manifestavam preocupações com questões de organização e método.

Conforme já mencionado anteriormente, o termo surge na literatura educacional americana, mas especificamente nos Estados Unidos, no início do século passado e influencia fortemente alguns países europeus. Com base nas pesquisas de David Hamilton, que buscava as origens dos termos classe e curriculum, chega-se ao discurso de Bobbit, que pretendia que a escola fosse capaz de definir com precisão onde pretendia chegar, para a partir daí, especificar seus métodos e formas de avaliar se alcançados os resultados que eram desejáveis. Estas premissas podem ser consideradas as bases da teoria tradicional de currículo. Nelas estariam definidos termos chaves que a identificam, tais como: ensino, aprendizagem, avaliação, metodologia, didática, organização, planejamento, eficiência e objetivos. Estes termos podem identificar uma das vertentes dominantes da educação nos Estados Unidos.

Entretanto, essa vertente passa a concorrer com uma outra, qualificada como mais progressista e que tem em John Dewey um dos seus principais expoentes. Dewey havia adotado o termo currículo em um livro anterior ao de Bobbit, porém, diferentemente deste último, Dewey defendia que deveriam ser consideradas as experiências e os interesses das crianças e jovens no momento da elaboração do planejamento escolar. Enquanto o interesse de Bobbit no funcionamento da escola se orientava muito mais pela preocupação com a economia, o foco das preocupações de Dewey estavam no funcionamento da democracia. Mas, foi sob a influência de Bobbit que se fundou este campo de estudos curriculares, talvez porque, enquanto Dewey assumiu uma atitude supostamente mais filosófica quanto aos fins da educação, Bobbit preocupava-se com seus fins práticos, ou seja, a vida ocupacional adulta.

Pode-se dizer que as duas, em seus momentos iniciais, representaram diferentes respostas às transformações sociais, políticas e econômicas por que passava o país e que, ainda que de formas diversas, procuraram adaptar a escola e o currículo à ordem capitalista que se consolidava. As

duas tendências, juntamente com vestígios e revalorização de uma perspectiva mais tradicional de escola e de currículo, dominavam o pensamento curricular dos anos vinte ao final da década de 60 e início da década seguinte. (Moreira & Silva, 1995: 12)

Outros autores contribuíram para superar problemas que julgavam estar presentes em ambas, entre eles estão Harold Rugg e Ralph Tyler. Especificamente no livro de Ralph Tyler de 1949, estão as consolidações das perspectivas esboçadas inicialmente por Bobbit. Suas teorizações influenciaram fortemente não só os pedagogos dos Estados Unidos como de diversos outros países, entre eles e ainda hoje, o Brasil. Para este autor, o currículo também é uma questão eminentemente técnica e deve responder a pelo menos quatro questões básicas: 1) que objetivos devem ser alcançados pela escola?; 2) quais experiências podem ser proporcionadas para que se alcance esses objetivos? 3) como devem ser organizadas tais experiências? 4) como se pode saber se estes objetivos foram alcançados? Essas questões enquadram-se na tradicional divisão da atividade educacional: currículo, ensino, instrução e avaliação.

Já na década de 50, em função da conjuntura sóciopolítica que envolveu os Estados Unidos, concentrada na corrida espacial, desenvolveu-se uma série de críticas à educação, principalmente aquela veiculada pelos progressistas. Considerava-se que as causas de muitos males sociais estava na suposta qualidade educacional perdida, daí resultaram uma série de programas de reformas em diversas áreas educacionais.

Estes programas de reformas com ênfase na estrutura receberam críticas, pois pareciam não contribuir para a solução de problemas que marcavam a sociedade americana na década de 60, tais como: racismo, desemprego, violência urbana, crime, condições de moradia precárias, e principalmente o envolvimento dos Estados Unidos na guerra do Vietnã.

Como consequência disso, desenvolveu-se um movimento de contracultura, que atingiu a escola, criticava-se que ela não promovia a ascensão social, nem mesmo para os grupos dominantes a escola deixava de ser tradicional e opressiva. Seria necessário modificá-la, democratizando-a ou abolindo-a, substituindo-a por outra instituição. (Moreira & Silva, 1995)

Porém, após a vitória de Nixon, em 1969, resurge na escola o clima de conservadorismo que procurou neutralizar a onda de protestos e valores

considerados subversivos. Permaneceram entretanto, a produção de autores interessados em denunciar as mazelas da educação e a fonte de inspiração desses autores foram as teorias sociais desenvolvidas principalmente na Europa. Correntes tais como o neomarxismo, a chamada Escola de Frankfurt, as teorias da reprodução, a nova Sociologia da Educação de inspiração inglesa, a psicanálise, a fenomenologia, o interacionismo simbólico e a etnometodologia tornaram-se importantes referenciais para os teóricos preocupados com os problemas do currículo.

Um outro importante campo conceitual passou a ser construído na chamada Nova Sociologia da Educação, a partir do desenvolvimento da Teoria Crítica do Currículo. Neste campo se sobressaem agora noções como ideologia, reprodução cultural e social, poder, classe social, capitalismo, relações sociais de produção, conscientização, emancipação e libertação, currículo oculto, resistência. O berço dessa produção teórica estava concentrada nos Estados Unidos e em alguns países europeus. No Brasil destaca-se nesse processo de produção teórica a figura de Paulo Freire, fortemente influenciado neste momento pelas teorias reprodutivistas. Entre os autores que estão ligados à produção teórica crítica estão: o sociólogo inglês Michael Yong, os franceses Althusser, Bourdieu e Passeron, Baudelot e Establet. Para T.T.Silva (2001), se for feita uma avaliação mais equilibrada, pode-se dizer que não se tratou de uma simples produção teórica e sim de um movimento de renovação da teoria educacional que iria abalar a teoria educacional, tradicional e produzir verdadeiras revoluções práticas nas próprias experiências educacionais, invertendo os fundamentos das teorias tradicionais.

T.T.Silva(2001) apresenta uma cronologia das publicações que marcaram os fundamentos da teoria educacional crítica:

“1970 – Paulo Freire, a Pedagogia do Oprimido

1970 – Louis Althusser, A ideologia e os Aparelhos Ideológicos do Estado

1970 – Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron, A reprodução

1971 – Baudelot e Establet, L'école capitaliste en France

1971 – Basil Bernstein, Class, codes and control, v.1

1971 – Michael Young, Knowledge and control: new directions for the sociology of education

1976 – Samuel Bowles e Herbert Gintis, Schooling in capitalist America

1976 – William Pinar e Madeleine Grumet, Toward a poor curriculum

1979 – *Michael Apple*, Ideologia e Currículo” (Silva, 2001: 30)

As discussões travadas por estes autores estiveram centralmente ligadas à crítica à escola capitalista e a apreensão da reprodução das relações sociais na educação. A conexão entre escola e produção foi marcante em várias dessas obras, que buscaram apreender o funcionamento da escola e da cultura através de metáforas econômicas. Em outras, como é o caso de Bourdieu e Passeron, a escola não atuaria pela inculcação da cultura dominante às crianças e jovens das classes dominadas, ao contrário, a própria cultura dominante atuaria muito mais como um mecanismo de exclusão. Neste caso, o currículo seria uma linguagem alheia às experiências e modo de vida das crianças de classes populares, tornando-se indecifrável a elas e, por conseguinte elas fracassariam, ficando retidas nos níveis iniciais da escolarização.

A riqueza das abordagens presentes na teoria crítica não poderiam ser suficientemente exploradas ainda neste momento. Certamente há pontos que as identificam, mas há muitos mais pontos que as diferenciam. Existe um conjunto de textos no Brasil⁸ que dão conta de analisá-las, considerando todos esses aspectos que as diferenciam e as aproximam. Os autores citados anteriormente podem ser identificados como “pioneiros” na tradição da Teoria Crítica, porém eles apenas apresentaram as primeiras contribuições a uma nova forma de pensar a educação. Novas abordagens foram sendo feitas a partir das Teorias Críticas, abordagens que hoje passam a ser inseridas no âmbito das Teorias Pós-críticas.

Há uma linha tênue que divide os autores que estariam inseridos nas abordagens da Teoria Crítica e os autores que podem também ser identificados nas chamadas Teorias Pós-críticas, uma vez que alguns, dentre os muitos intelectuais ativos da Teoria Crítica, defendem uma concepção de educação e currículo como uma forma de política cultural, ou seja, como um empreendimento pedagógico multiculturalista, marcado por relações de raça, classe, gênero e poder na produção e legitimação de significado e experiência, dentre estes autores podemos destacar Michael Apple, Henry Giroux, Peter McLaren, Thomas Popkewitz, e Jennifer Gore, todos com textos traduzidos no Brasil. Nos Estudos Culturais produzidos no país destaca-se Tomás Tadeu da Silva, dentre muitos outros.

⁸ entre elas podem ser citadas Silva, 1992; Pucci, 1995; Silva, 2001; Moreira & Silva, 1995, entre outras.

Os Estudos Culturais estão concentrados na relação entre cultura, conhecimento e poder, possuindo uma herança em muito creditada à análise crítica da Escola de Frankfurt, principalmente a autores como Horkheimer e Adorno⁹.

Entretanto, pode-se dizer que talvez o marco entre as Teorias Críticas do Currículo e as Teorias pós-críticas esteja na concepção que se poderia chamar de “materialista” e na concepção “pós-estruturalista”, presente respectivamente em cada uma delas. A concepção “materialista”, base das teorias críticas, é fundada na escola marxista e enfatiza os processos institucionais, econômicos, estruturais que embasariam a exclusão, a desigualdade e a discriminação na diferença cultural. Para essa perspectiva, não são suficientes as análises exclusivamente discursivas, seria necessário analisar as estruturas institucionais e econômicas.

Já para a concepção pós-estruturalista, a diferença não pode ser concebida fora dos processos linguísticos de significação. É no discurso que a diferença é produzida, ela não é uma característica natural. Dessa forma, a diferença só é possível na relação, nunca fora dela. Ela somente se produz na existência de um não-diferente. Portanto, o pós-estruturalismo teoriza a linguagem e os processos de significação.

Embora o pós-estruturalismo possa ser considerado como uma perspectiva difusa, bastante ambígua e indefinida, ainda assim é possível identificar um novo grupo de conceitos presentes nas produções das teorias pós-críticas sobre os quais se baseiam a concepção de currículo. São eles: identidade, alteridade, diferença, subjetividade, significação, discurso, saber, poder, representação, imagem, cultura, gênero, raça, etnia, sexualidade, multiculturalismo.

Embora não se possa falar propriamente de uma teoria pós-estruturalista de currículo, já que o próprio pós-estruturalismo não aceita sistematizações algumas críticas pós-estruturalistas podem ser aplicadas à análise do currículo, nos seguintes pontos: 1) Na transcendência e permanência no estruturalismo, o pós-estruturalismo partilha a ênfase na linguagem como sistema de significação, ou melhor, o pós-estruturalismo amplia a importância que a linguagem tem com a noção de "discurso" em Foucault e com a noção de "texto" em Derrida; 2) Amplia também a crítica feita pelo estruturalismo à noção do sujeito humanista e à filosofia da consciência. Esse

⁹ A noção de Indústria Cultural é um exemplo da crítica à razão instrumental desenvolvida por Horkheimer e Adorno. Isso pode ser conferido nos seguintes textos: “Indústria Cultural: O esclarecimento como mistificação das massas, IN: Adorno/Horkheimer (1986)” e “Teoria da Semicultura, Adorno IN: Ramos, (1992)”

sujeito não seria mais que uma invenção cultural, social e histórica. O sujeito perderia definitivamente, no pós-estruturalismo, qualquer propriedade essencial ou originária. Não existiria mais sujeito a não ser como invenção histórica e social; 3) A mudança na noção de poder, contribuição fundamental de Foucault, também é vista com extrema relevância pelos pós-estruturalistas. O poder não seria algo que possui um centro como queriam os marxistas, nem mesmo é algo que se possui. O poder não é fixo. Ao contrário, o poder é algo móvel, é fluido, está em toda parte. O poder é uma relação. Para os pós-estruturalistas, o poder não é o outro do saber. Ambos existem numa relação de dependência. *"Não existe saber que não seja a expressão de uma vontade de poder"* (T.T.Silva, 2001: 121). Portanto, o currículo é uma questão de poder. Selecionar é posicionar-se diante do poder. Dar destaque a uma identidade, a uma subjetividade ao invés de outras múltiplas possibilidades, é uma questão de poder.

2.3 - Representações e Imagens de agricultor/agricultura no currículo da EFA Marabá.

Em algumas produções textuais recentes na área da educação, a discussão sobre imagem, representação e construção de identidade através do currículo vem sendo exploradas de forma cada vez mais intensa. Nesses debates, o currículo é uma linguagem e, portanto, arbitrária e ficcional. Dessa forma, o dotamos de um caráter eminentemente construcionista. Por essa razão, é fundamental conceber abertamente que o currículo tem por base uma seleção de conteúdos e, por conseguinte, tais conteúdos tendem a promover uma identidade e uma diferenciação. Esta é a tese fundamental que sustenta o Projeto de Pesquisa, ou seja, os conteúdos sobre agricultor/agricultura presentes no Programa da EFA-Marabá participam na formação dos jovens promovendo uma identidade e uma diferenciação, comunicam um discurso, são uma linguagem.

Sandra Corazza (2001) destaca essa condição *linguajeira* do currículo e defende que as palavras que um currículo utiliza para nomear as *coisas*, os *fatos*, a *realidade*, os *sujeitos*, são produtos de seu sistema de significação e que como tal, disputa com outros sistemas de significação - que são práticas sociais que se corporificam através de um discurso e de um não-discurso nas instituições, nos saberes, nas normas, nas prescrições morais, nos regulamentos, nos programas, nas relações, nos valores, nos modos de ser sujeitos, enfim, nas identidades.

Por isso, convém enfatizar que pretendemos realizar a pesquisa tomando por base as discussões sobre currículo/identidade. Porém, não o currículo em sua totalidade, mas apenas a unidade analítica situada nas imagens e representações sobre agricultor e agricultura que estão sendo geradas na EFA-MA. Embora, a pesquisa não tenha a intensão de apresentar soluções para os *"problemas"* que estão sendo investigados, a idéia de tomá-los a partir dessas unidades analíticas agricultor/agricultura, poderá esclarecer os conceitos centrais produtores de identidades nas representações das práticas em desenvolvimento na EFA.

"(...)É por meio dos significados produzidos pelas representações que damos sentido à nossa experiência e àquilo que somos. Podemos inclusive sugerir que esses sistemas simbólicos tornam possível aquilo que somos e aquilo no qual podemos nos tornar." (woodward, 2000)

É na análise deste processo iminentemente cultural que pretendemos nos debruçar, afim de compreender esses sistemas simbólicos e para tanto será necessário estudar as teorias sobre identidades e representações para, como nos diria Corazza (2001), pô-las provisoriamente de lado, afim de buscar os sentidos novos.

Considerações Finais:

Os elementos levantados ao longo desse artigo, como componentes que são de um processo de pesquisa em andamento, deverão sofrer modificações. O contato com o campo de pesquisa está sendo fecundo para proporcionar novas impressões. Importante ainda assinalar que as dimensões balizadoras da análise estão sendo constituídas e definidas no decorrer da pesquisa. Não significa, no entanto, que a investida a campo está sendo arbitrária ou aleatória, as âncoras teóricas já esboçadas aliadas às questões norteadoras de pesquisa, são as referências iniciais para investigação e análise.

Bibliografia:

APPLE, M. *Educação e Poder*. Artes Médicas, Porto Alegre.
CHARTIER, D et all. *Soixante ans d'histoire de créations em Maison Familiale Rurale*. Paris: UNMFR, 1997.

CORAZZA, S. *O que quer um currículo? Pesquisas pós-críticas em educação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

COSTA, M. V.(Org). *Escola Básica na Virada do Século: Cultura, Política e Currículo*. 2ª ed. – São Paulo: Cortez, 2000.

FORQUIN, J.C. *Escola e Cultura. As bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar*. Artes Médicas, Porto Alegre, 1993.

GIMENO SACRISTÁN, J. *A educação Obrigatória: Seu sentido educativo e Social*. Artes Médicas, Porto Alegre, 2001.

GIROUX, H. *Cruzando as Fronteiras do Discurso Educacional: Novas Políticas em Educação*. Artes Médicas, Porto Alegre, 1998.

GIROUX, H. *Os Professores Como Intelectuais: Rumo a uma pedagogia crítica da Aprendizagem*. Porto Alegre: Artes médicas, 1997.

KOLLING & MOLINA (Orgs.). *Por uma educação básica do Campo*. vol I, II, III. Brasília . Ed. Universidade de Brasília, 1999.

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

LOPES, R.M. *Socialização e Organização Familiar Rural*. São Paulo, Cadernos CEDES, 1986.

MAIA, E.. *Educação Rural no Brasil: o que mudou em 60 anos*. Em Aberto. Brasília, INEP, 1982.

MOREIRA, A . F. & SILVA, T. T. (Orgs.)*Currículo, Cultura e Sociedade*. 2ª ed. Revista. São Paulo: Cortez, 1995.

POPKEWITZ, T. S. *Reforma Educacional - Uma política sociológica: Poder e Conhecimento em Educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

PUCCI, B (Org.). *Teoria Crítica e Educação: A questão da formação cultural na Escola de Frankfurt*. Petrópolis: Vozes; São Carlos: EDUFISCAR, 1994.

REYNAL, V. *Agriculturas Familiares e Desenvolvimento em frente pioneira amazônica*. GRET/LASAT/CAT/DAT/UAG, 1997.

ROCHA, S. *Novas Perspectivas Educacionais: Caminhada Coletiva de Reestruturação Curricular nas Escolas Municipais de Porto Alegre*. IN: SILVA, L.H. et all. (Orgs). *Novos Mapas Culturais Novas Perspectivas Educacionais*. Porto Alegre: Sulina: 1999.

SACRISTÁN, J.G. *A Educação Obrigatória: seu sentido educativo e Social*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2001.

SANTOS, B. S. *Para uma Pedagogia do Conflito*. IN: SILVA, L.H. et all. (Orgs). *Novos Mapas Culturais Novas Perspectivas Educacionais*. Porto Alegre: Sulina: 1999.

SILVA, T. T. *Trabalho, Educação e Prática Social*.(org). Artes Médicas, Porto Alegre, 1998.

_____ (Org.) *Identidade e Diferença: A perspectiva dos Estudos Culturais*. Petrópolis: Vozes, 2000.

_____ *Documentos de Identidade: Uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

_____ *O Que Produz e o Que Reproduz em Educação: Ensaio de Sociologia da Educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.

_____ (Org.) *O Sujeito da Educação: estudos foucaultianos*. 2ª ed. Petrópolis: Vozes; São Carlos: EDUFISCAR, 1996.

TERRIEN, J.DAMASCENO, M, (Coords.). *Educação e Escola no campo*. Campinas: Papirus, 1993.

Fontes Documentais:

Documentos do Seminário Internacional sobre Pedagogia da Alternância. Ed. Da UNEB, 1999.

Documentos: Centros Educativos por Alternância, EPN, UNEFAB, 1999.

FETAGRI – Regional Sudeste/PA. Projeto Piloto de Ensino Rural. Versão Preliminar, mimeo. s/d

Relatório da Conferência Nacional por uma educação Básica do campo. mimeo, Luziânia-GO/1998.

Relatório do seminário de educação da Transamazônica e Xingu. Mimeo. Altamira-PA/1997

Relatório da Conferência de Educação rural do sul e sudeste do Pará. Mimeo. Marabá-PA/2001

Relatório do seminário denominado "Pesquisa Agroambiental na Região da Transamazônica". Mimeo. Uruará-PA-1993.