

## EDUCAÇÃO DO CAMPO E CURRÍCULO NARRATIVO: UMA PROPOSTA DE TRABALHO

Gabriela Furlan Carcaioli  
Universidade Estadual de Campinas  
gabrielafulancarcaioli@gmail.com

### Resumo

Este texto procura apresentar, de forma breve, a proposta de um currículo narrativo defendida por Ivor Goodson, como possibilidade de trabalho na Educação do Campo. Para isso, baseando-se em Michel de Certeau, é lançado um olhar para as “artes de fazer” dos sujeitos praticantes de um cotidiano peculiar – o acampamento Elizabeth Teixeira, localizado no interior do estado de São Paulo – e, a partir desse cotidiano e das narrativas de histórias de vida dos sujeitos que lá habitam, é possível construir uma proposta de trabalho. Destaca-se que as narrativas apresentadas foram trabalhadas utilizando uma metodologia específica chamada mônadas, carregadas de significados e cheias de meandros e que dão potencialidade às narrativas e à proposta de currículo apresentada.

**Palavras-chave:** Currículo narrativo; Educação do Campo; Currículo; Narrativas.

### Introdução

O presente texto origina-se da pesquisa de mestrado realizada pela autora em um contexto bastante peculiar do trabalho de campo, o acampamento rural Elizabeth Teixeira, vinculado ao Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), localizado no interior do estado de São Paulo.

A partir de narrativas dos camponeses que vivem nesse lugar e o transformam em seus espaços de vida, procura-se discutir, com base em Michel de Certeau (2012), as “artes de fazer” desses camponeses quando procuram lidar com processos de legitimação de conhecimentos, que também se vinculam aos processos de legitimação do modo de viver camponês e Sem Terra. Para Certeau (2012), os sujeitos desenvolvem suas “artes de fazer” cotidianas, que nada mais são que suas maneiras de fazer, ser e estarem no mundo.

Portanto, para esta pesquisa, Michel de Certeau (2012) foi um autor extremamente importante, pois fez direcionar todo o olhar para dentro do contexto do acampamento Elizabeth Teixeira de forma que se buscassem elementos que dessem respaldo aos objetivos da pesquisa e com eles fosse possível refletir sobre a educação nas áreas rurais brasileiras. Para Certeau, a sociedade contemporânea parece ser, a todo o momento,

marcada pelo consumo; por isso, os sujeitos, chamados de “homens ordinários”<sup>1</sup>, buscando “fugir a essa conformação, inventam seu cotidiano, com diversas “artes de fazer”, “astúcias sutis” e “táticas de resistência” aos modelos “estratégicos” impostos” pelos meios de dominação<sup>2</sup> (CARCAIOLI, 2014, p. 62). Para ele, as multidões anônimas são capazes de abrir caminhos no uso dos produtos impostos pelas políticas culturais, numa liberdade em que cada um procura viver, do melhor modo possível, a ordem social e a violência das coisas (CERTEAU, 2012).

As discussões sobre legitimação de conhecimentos populares parecem já bastante debatidas na área de Educação, porém, até hoje, não há soluções para as diversas questões que as envolvem e, enquanto isso, os homens ordinários de Certeau, continuam vivendo à margem da sociedade e tendo seus conhecimentos oprimidos e obliterados por todo um sistema que os mantém nesse lugar. Lopes (2000), discute o lugar de diversos conhecimentos na sociedade capitalista e destaca que,

Na medida em que o conhecimento científico permanece sendo compreendido como legitimado por instâncias transcendentais, mais automática se torna a tendência de buscar esse mesmo processo de legitimação para outros saberes sociais, bem como mais fácil se torna o estabelecimento de uma superioridade hierárquica do conhecimento científico em relação a esses outros saberes. Isso ocorre por que, a própria concepção do que vem a ser conhecimento fica submetida à ideia de verdade fixa e aos processos de legitimação instituídos para as ciências. (LOPES, 2000, p.188-189).

Neste texto, são apresentadas algumas narrativas camponesas que procuram mobilizar conhecimentos cotidianos, chamados populares, pois a reflexão em torno da legitimação de conhecimentos se dá a partir dos hibridismos que surgem quando se assume o debate da educação no meio rural – a Educação do Campo. A partir desse conceito de Educação, extrapola-se os muros da escola e entende-se o debate além das estruturas educacionais formais para compô-lo com fundamento nas “artes de fazer” cotidianas dos sujeitos do campo. Para tanto, é preciso entender histórica e epistemologicamente a Educação do Campo e, assim, contextualizá-la, tanto localmente – no acampamento Elizabeth Teixeira – quanto no campo universal dos debates educacionais.

---

<sup>1</sup> Michel de Certeau dedica sua obra “A invenção do cotidiano – artes de fazer” ao “homem ordinário”. Para Certeau, esse homem ordinário representa os homens e mulheres comuns, as massas, ou seja: o povo. Para ele, esse “herói comum” vive à margem da sociedade e inventa, com suas práticas comuns, seu cotidiano.

<sup>2</sup> Todos os termos listados e colocados entre aspas dentro da citação são termos de análises dentro da obra de Certeau. “As artes de fazer, assim como as astúcias anônimas dos sujeitos, são para Certeau, uma nova forma de interpretação das práticas culturais contemporâneas.” (CARCAIOLI, 2014, p.63). A distinção entre *tática* e *estratégia* é proposta por Certeau para pensar as várias maneiras dos sujeitos praticarem suas artes de fazer. Para ele, a tática representa a arte de fazer dos homens ordinários, chamados de fracos, e as estratégias são as artes de fazer dos fortes, ou seja, aqueles que detêm os meios de produção capitalista.

## O campo da Educação do Campo

Por muito tempo – e isso prevaleceu na memória coletiva –, o campo foi tratado como sinônimo de atraso cultural, social e científico, em que o sujeito do campo, que era visto como o arcaico, o atrasado, precisava superar essa posição e, dessa forma, atingir o mundo civilizado. Esses sujeitos eram filhos de camponeses que ingressavam cedo na lida diária das roças, de forma a contribuir com o sustento da família (RIBEIRO, 2012).

Tanto a escola quanto o modelo de educação destinados a esses camponeses baseavam-se em teorias e práticas pensadas e projetadas para o meio urbano e com a proposta de retirar o “atraso” do campo. Conhecida como Educação Rural, essas práticas se davam através de assistência técnica e extensão rural que, com um discurso científico reiterado pelas metodologias de memorização de conhecimentos e seleção de conteúdos, deixavam clara a marginalização dos conhecimentos dos camponeses e o descaso às identidades culturais e à realidade da vida no campo. Esse modelo de educação resistiu entre os anos de 1930 a 1980 (RIBEIRO, 2012).

Outro ponto importante a destacar é que a Educação Rural e as escolas rurais eram sustentadas e influenciadas por agências de fomento norte-americanas, com o apoio do Ministério da Educação (MEC). Esses apoios constituíam-se da distribuição de materiais escolares – principalmente cartilhas que influenciavam a utilização de veneno nas lavouras (WERTHEIN; BORDENAVE, 1981 *apud* RIBEIRO, 2012). Assim,

A Educação Rural projeta um território alienado porque propõe para os grupos sociais que vivem do trabalho da terra, um modelo de desenvolvimento que os expropria. (...) A Educação Rural está na base do pensamento latifundista empresarial, do assistencialismo, do controle político sobre a terra e as pessoas que nela vivem. (FERNANDES; MOLINA, 2004, p. 62)

Como resistência à Educação Rural e ao modelo de desenvolvimento agrícola no Brasil, destacam-se os movimentos sociais como os principais sujeitos coletivos desse processo. Nos anos de 1980, no Brasil, a organização de movimentos sociais do campo dá origem ao Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), que contestava as políticas agrárias, lutando contra o agronegócio, ocupando os espaços públicos, exigindo a reforma agrária e levando-a às pautas das agendas políticas – incluindo uma educação que dialogasse com demandas sociais do campo.

Para os camponeses, as escolas rurais não condiziam com o contexto de luta cotidiana em que toda sua família estava inserida. A escola precisava ir além dos modelos

urbanos, precisava articular ensino e trabalho e, principalmente, ser livre de preconceitos com o campo, com seus sujeitos e que não excluísse a atividade agrícola e a cultura rural de seus currículos, metodologias e conteúdos (RIBEIRO, 2008).

Dessa forma, junto à luta pela terra, esses sujeitos passaram a exigir uma educação condizente com a vida no campo e também que esta se desse *no* lugar onde eles vivem. A partir da pressão de trabalhadores e trabalhadoras do campo, a Educação *do* e *no* Campo<sup>3</sup> ganha lugar nas agendas políticas (CALDART, 2012).

É nessa tensão que emerge a Educação do Campo em defesa e luta pela reforma agrária, na qual os agricultores – assentados e acampados – passam a questionar e exigir uma educação digna para seus filhos, contextualizada no cotidiano em que toda a família está inserida. Além disso, diferente da Educação Rural, a Educação do Campo organiza os tempos da escola de acordo com as demandas do trabalho no campo, baseada na Pedagogia da Alternância.

[...] a Pedagogia da Alternância como método, consiste na articulação entre Tempo-Escola (TE) e Tempo-Comunidade (TC). No TE, os educandos permanecem de duas semanas a dois meses, dependendo do curso, no espaço da escola em regime de internato. No TC, os educandos retornam às suas propriedades familiares ou às comunidades ou aos assentamentos para colocarem em prática, a partir dos problemas anteriormente levantados no TC, os conhecimentos que foram objeto de estudo no TE. [...] a Pedagogia da Alternância também articula prática e teoria numa práxis e realiza-se em tempos e espaços que se alternam entre escola e propriedade, comunidade, assentamento, acampamento ou movimento social ao qual o educando está vinculado. (RIBEIRO, 2008, p. 29-30).

As artes de fazer cotidianas são compreendidas de modo tático: elas são as formas de lidar dos camponeses e camponesas, de seus familiares e das comunidades<sup>4</sup> onde vivem, na luta por dignidade de vida e legitimação de seus conhecimentos. Sendo assim, a Educação do Campo pretende, por convicção, uma formação humana alicerçada na vida, no trabalho, na cultura e nos saberes das práticas sociais dos camponeses e camponesas, junto aos movimentos sociais que os representam. Foi por essa educação para seu povo que lutaram, pensaram e escolheram coletivamente.

<sup>3</sup> **Do campo**: “o povo tem direito a uma educação pensada desde o seu lugar e com sua participação, vinculada à sua cultura e às necessidades humanas e sociais” (CALDART, 2012, p. 265), assumida na perspectiva de continuação da “luta histórica pela constituição da educação como um direito universal” (*ibidem*), que não deve ser tratada nem como serviço nem como política compensatória e, muito menos, como mercadoria. **No campo**: “o povo tem direito a ser educado no lugar onde vive” (*ibidem*).

<sup>4</sup> Nesta pesquisa, entende-se comunidade numa perspectiva intersticial, interativa e interdisciplinar, no conceito de Homi Bhabha. A “agência do conceito de comunidade vaza pelos interstícios da estrutura objetivamente construída e contratualmente regulada da sociedade civil, das relações de classe e das identidades nacionais” (BHABHA, 2007, p. 22; p. 315-316).

## Educação do Campo e currículo narrativo

A Educação do Campo advém de uma proposta que supera modelos hegemônicos desenvolvidos no Brasil, dando espaço a formas alternativas de pensar e organizar a pedagogia das escolas do campo. Por isso, com base nos estudos de Ivor Goodson (2007), apresenta-se, neste texto, a proposta de um currículo narrativo para a Educação do Campo, engendrado em uma pedagogia fundamentada na participação popular. Isso, distintamente, pressupõe abrir mão de uma visão tradicional de currículo prescritivo, no sentido de superá-lo, pensando e agindo de acordo com os princípios de um currículo narrativo, tornando-o aberto a todos os envolvidos: a família, a comunidade e a escola.

Nessa proposta, a ideia é permitir que os sujeitos se tornem ativos e parte do processo pedagógico (FREIRE, 2011), compreendendo que a escola é também um “espaço de vivência da cidadania, da pluralidade de saberes e de trocas culturais, ou seja, propõe a educação escolar como um processo de apropriação coletiva dos conhecimentos (que também são coletivos)” (FETZNER, 2010, p. 90). Além disso, é preciso não esquecer que a Educação do Campo propõe que a produção de conhecimentos consiga transcender os muros da escola.

Com essa perspectiva, acredita-se que seja possível dar oportunidade de a própria comunidade determinar, coletivamente, o que é importante para ela, respeitando o espaço-tempo de cada um e permitindo que os “homens ordinários” de Certeau (2012) saiam da invisibilidade social em que vivem. Também se compreende que esse percurso seria deveras importante para diminuir as disparidades sociais, traçar um novo caminho e repensar a construção coletiva de uma nova escola e de uma nova forma dos educandos e educandas e toda a comunidade compreenderem esse processo e dele se tornarem sujeitos ativos.

As entrevistas colhidas durante o trabalho de campo produziram narrativas que foram trabalhadas a partir de uma metodologia específica conhecida como mônadas (PETRUCCI-ROSA *et. al.*, 2011). As mônadas aparecem nas tensões espaço-tempo entre o particular e o universal (*idem*) como pequenos fragmentos de histórias carregadas de significados e cheias de meandros. As mônadas apresentam uma forma bem definida, aparecem em blocos nos textos e dispensam uma rígida análise. Sendo pequenas “historietas”, as mônadas apresentam a capacidade de “falar por elas mesmas”

(PETRUCCI-ROSA *et. al*, 2011). É a partir delas que a proposta de um currículo narrativo é formalizada.

## **O Acampamento Elizabeth Teixeira: o contexto narrado**

Como já apresentado anteriormente, a pesquisa compreendida neste texto ocorreu em um Acampamento Rural vinculado ao Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), localizado no município de Limeira, interior de São Paulo, o *Acampamento Elizabeth Teixeira*. A comunidade formada por cerca de cento e quatro (104) famílias aguarda, há mais de sete anos, uma decisão judicial para implementação de um assentamento rural nos moldes do Instituto Nacional da Reforma Agrária (INCRA). Por meio de táticas de resistência na luta cotidiana por moradia, água, alimentos, escola para seus filhos, recursos financeiros, entre outras premências, a comunidade do acampamento resiste e sobrevive reinventando seu cotidiano e mostrando suas artes de fazer na simplicidade dos saberes populares e coletivos.

É pressuposto que as narrativas ouvidas e adensadas dentro de um contexto local possam ser transbordadas para contextos universais, uma vez que demonstram experiências vividas comuns aos camponeses, sujeitos da Educação do Campo. Compreende-se também que as experiências individuais e coletivas devem ser consideradas, no trabalho pedagógico, para a compreensão da cultura e dos valores locais.

## **Narrativas como mônadas**

Dentre centenas de histórias de vida do acampamento Elizabeth Teixeira, são apresentadas a seguir algumas narrativas decorrentes da entrevista com moradores do acampamento que serão identificados neste texto pelos nomes fictícios de Roseli, Dandara e Oziel.

### **Mônada 1: *Só aprendi o A-E-I-O-U!***

*Quando eu estava com 12 anos, minha família se mudou para Palmares Paulista, perto de Rio Preto. Nós morávamos na cidade, mas trabalhávamos nas fazendas com a colheita da laranja! Meu pai conseguiu colocar eu e meus irmãos na escola da cidade. Porém, eu já estava com 12 anos e entrei na primeira série. Tinha vergonha, pois era mais velha que as outras crianças e não sabia ler. Só aprendi o A-E-I-O-U! Então, acabava entrando na brincadeira dos meninos mais velhos, com meus irmãos. Pulávamos o muro da escola para brincar e matar passarinho! Saíamos da escola e íamos trabalhar com nossos pais, colhendo laranja! Colhíamos três caminhões de laranja por dia! Eu tinha apenas 12 anos! (Roseli)*

A narrativa de Roseli apresenta o cotidiano de muitas crianças e jovens do campo que necessitam conciliar o trabalho no campo e o estudo. Muitos acabam atrasando os estudos e até abandonando a escola, assim como aconteceu com Roseli. Com essa narrativa, diversas questões caras à Educação do Campo como, por exemplo, a necessidade de escolas *do* campo e *no* campo são mobilizadas. Além disso, vem justificar o quanto a Educação de Jovens e Adultos é ainda tão importante como modalidade de estudo.

#### **Mônada 2: Sementes crioulas**

*A minha infância na roça foi só de criancice. Eu aprontava muito! Meu pai costumava dizer que eu não prestava atenção no que ele ensinava. Mas é interessante, porque hoje vejo tudo e começo a lembrar! Naquela época, não existiam sementes tratadas com venenos. Não existiam transgênicos! Em dias de chuva, minha mãe colocava as espigas de milho em cima da mesa para escolhermos. O melhor milho era para plantar, e os piores eram para dar aos animais. O amendoim era selecionado desse mesmo jeito. Para guardar a semente para plantar no outro ano, nós pegávamos as melhores espigas, retirávamos as sementes das extremidades, e as do meio — que são as mais fortes — guardávamos. Essas do meio são as chamadas sementes crioulas! Hoje em dia, para plantarmos temos que comprar tudo! Se quero um pé de milho, tenho que comprar semente! Se quero amendoim tenho que comprar semente! Nesses dias, ganhei umas sementinhas de milho crioulo. Se eu conseguir cultivar, será uma maravilha! Acredito que assim que eu cultivar esse milho crioulo, vou voltar ao meu passado! Lá vou eu escolher tudo de novo! Voltarei à minha infância e poderei ensinar a todos aqui dentro como cultivar uma semente crioula! (Dandara)*

#### **Mônada 3: Orai-por-nós**

*Veja esta planta aqui. Chama-se Ora-pro-nobis! Deve-se comer a folha! Mas abrisileirei e a chamo de Orai-por-nós! Outro dia veio um agrônomo aqui em casa e expliquei-lhe sobre a planta. Ele comeu uma folha e foi embora. Mas, no outro dia, voltou para levar mais. Ele disse que fez uma pesquisa na internet para saber se era boa mesmo! Então, veio aqui e levou um saco cheio de folhas, colocou na geladeira e disse que vai comendo aos poucos todos os dias! A proteína dela é igual à proteína da carne! Como você pode ver, tenho muita força e não fico doente! Afinal, me alimento muito dela! Essa planta era usada pelos escravos, que comiam e davam às crianças como forma de proteínas! (Oziel)*

Dandara e Oziel, ao rememorarem suas histórias de vida, mobilizam diversos conhecimentos cotidianos, populares. Para eles, esses conhecimentos trazem a esperança que os move na luta diária pela terra e pela produção de alimentos saudáveis disponível à toda sociedade – bandeira principal do movimento social do qual fazem parte.

### **Considerações finais**

Procurando finalizar este breve texto, salienta-se que a proposta apresentada tem como finalidade contribuir para que os currículos das escolas do campo possam ser pensados e praticados de forma aberta, participativa e narrativa entre todos e todas que o praticam. Para isso, os conhecimentos cotidianos precisam conseguir adensar esse contexto, não procurando uma legitimação por parte do conhecimento científico, pois ambos operam em lógicas bastante distintas, mas fazendo com que os espaços científicos

estejam abertos a receber esses conhecimentos e compreendê-los a partir de sua lógica própria, sendo possível, assim, uma hibridização.

Procurando as brechas e lidando com as tensões que podem emergir no campo do currículo, acredita-se que o currículo narrativo pode trazer força para que hibridismos possam ocorrer em favor dessas populações marginais e que o ensino das diversas ciências por eles mobilizadas seja levado para dentro das escolas do campo, de modo a dialogar com o cotidiano das comunidades, tornando-se uma forma de empoderamento desses sujeitos. O currículo narrativo prevê isso, pois deixa de lado a prescrição dos currículos tradicionais e passa a incluir a comunidade, seus saberes, conhecimentos, memórias e a cultura local.

Essa mudança no modo de compreender o currículo permite estar mais perto dos “caminhos para transformação da escola” (CALDART, 2010), já que se compromete com as demandas locais, com os sonhos, com as memórias e com as identidades, que são os propósitos da Educação do Campo na luta por uma escola digna para camponeses e camponesas.

## Referências

BHABHA, H. K. *O local da cultura*. Belo Horizonte, Editora UFMG, 2007.

CALDART, R. S. *Educação do Campo*. Verbetes do *Dicionário da Educação do Campo*. EPSJV/Expressão Popular, 2012. p. 257-265.

\_\_\_\_\_. *Caminhos para transformação da escola*. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

CARCAIOLI, G. F. *Conhecimentos ordinários, currículo e cultura: artes de fazer no Acampamento Elizabeth Teixeira*. Dissertação de Mestrado defendida no Programa de Pós-Graduação Multiunidades em Ensino de Ciências e Matemática na Faculdade de Educação da UNICAMP. Campinas, 2014.

CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano: 1*, Artes de fazer. Petrópolis: Vozes, 2012.

FERNANDES, B. M.; MOLINA, M. C. O campo da Educação do Campo. In: MOLINA, Mônica C. & AZEVEDO de JESUS, S. M.S. (Orgs). *Por uma Educação do Campo – contribuições para a construção de um projeto de Educação do Campo*. Caderno nº5. Brasília: DF: Articulação Nacional por uma “Educação do Campo”, 2004.

FETZNER, A. R. Ciclos e democratização do conhecimento escolar. In: CALDART, R.S. *Caminhos para transformação da escola*. São Paulo: Expressão Popular, 2010, p. 87 – 100.



FREIRE, P. *Pedagogia da Autonomia – saberes necessários à prática educativa*, São Paulo: Paz e Terra, 2011.

GOODSON, I. F. Currículo, Narrativa e Futuro Social. *Revista Brasileira de Educação*, v.12, n.35, p.241-252, maio/ago.2007.

LOPES, A. C., Conhecimento Escolar e Conhecimento Científico: Diferentes Finalidades, Diferentes Configurações. In: LOPES, A. C. *Currículo e Epistemologia*, Ijuí: Editora UNIJUÍ, 2000.

PETRUCCI-ROSA, M. I. P., *et. al.*. Narrativas e Mônadas: potencialidades para uma outra compreensão de currículo. *Currículo sem Fronteiras*, v.11, n.1, p.198-217, Jan/Jun 2011.

RIBEIRO, M. Educação rural. Verbete do *Dicionário da Educação do Campo*. EPSJV/Expressão Popular, 2012. p. 293 – 299.

\_\_\_\_\_. Pedagogia da alternância na educação rural/do campo: projetos em disputa. *Educação e Pesquisa*. v. 34, n. 1. São Paulo: FAE/USP, p .27-46, jan/abr., 2008.