

# **Educação do e no campo:** problematizações acerca do currículo escolar e das políticas educacionais

Reginaldo Peixoto<sup>1</sup>, Márcio de Oliveira<sup>2</sup>, Eliane Rose Maio<sup>3</sup>

## **Resumo**

O objetivo deste artigo é discutir o currículo para as escolas do e no campo, ou seja, para as escolas que hoje, no Brasil, são pensadas para crianças, jovens e adultos/as que estão ligados/as à educação da terra. A noção de currículo é problematizada e defende-se que ele seja diferenciado em seus aspectos sociais e culturais para escolas do e no campo. Nesse sentido, por meio de uma pesquisa de caráter bibliográfico e investigativo, são apresentados/as pesquisadores/as que defendem uma pedagogia da diversidade pautada em um currículo que leva em consideração as comunidades que hoje moram, produzem e criam os espaços políticos no campo. Este artigo proporciona uma reflexão sobre a necessidade de levar em consideração a diversidade e a realidade do campo no momento de elaborar os currículos e efetivar a prática docente nestas escolas específicas.

## **Palavras-chave**

Educação do e no Campo. Currículo. Diversidade Cultural. Formação de Professores/as.

**1.** Doutorando em Educação, Arte e História da Cultura da Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo. E-mail: regi.peixoto77@gmail.com.

**2.** Doutorando em Educação pela Universidade Estadual de Maringá, Paraná; professor colaborador da Universidade Estadual do Paraná, Campus Paranavaí, Paraná; coordenador pedagógico na Secretaria Municipal de Educação de Sarandi, Paraná. E-mail: marcio.1808@hotmail.com.

**3.** Pós-doutora em Educação Escolar pela Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Campus Araraquara, São Paulo; professora da Universidade Estadual de Maringá, Paraná. E-mail: elianerosemaio@yahoo.com.br.

# **Education of the countryside and in the countryside:** issues on the school curriculum and education policies

Reginaldo Peixoto\*, Márcio de Oliveira\*\*, Eliane Rose Maio\*\*\*

## **Abstract**

The objective of this article is to discuss the curriculum for schools of the countryside and in the countryside, that is to say, for those schools geared towards children, young people and adults currently connected with land education in Brazil. The curriculum concept is questioned and it is argued that it should be socially and culturally different for schools of the country and in the country. Therefore, a bibliographic and investigative research was conducted where it draws attention to researchers defending a diversity pedagogy based on a curriculum which takes into consideration the communities that live and discuss politics in the country. This article encourages reflection on the importance of taking into account the diversity and the reality of the countryside when designing the curricula so as to make teaching practices more effective at those types of schools.

## **Keywords**

Land Education. Curriculum. Cultural Diversity. Teacher Training.

\* PhD student in Education, Art and History of Culture, Mackenzie Presbyterian University, State of São Paulo, Brazil. E-mail: regi.peixoto77@gmail.com.

\*\* PhD student in Education, State University of Maringá, Campus Paranavaí, State of Paraná, Brazil; pedagogic coordinator at Municipal Secretary of Education of Sarandi, State of Paraná, Brazil. E-mail: marcio.1808@hotmail.com.

\*\*\* Postdoctoral degree in Education, "Júlio de Mesquita Filho" São Paulo State University, State of São Paulo, Brazil, professor at State University of Maringá, State of Paraná. E-mail: elianerosemaio@yahoo.com.br. elianerosemaio@yahoo.com.br.

## Introdução

Este artigo apresenta uma discussão sobre a necessidade de currículo para a educação do e no campo. Por educação no campo entende-se a educação de comunidades ligadas aos movimentos sociais dos/as sem terra, do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), de todos/as que se inserem na luta pela terra. Quando esses movimentos chegam à posse de terras, eles precisam se manter como comunidade, mantendo, inclusive, escolas. Todavia, essas escolas não podem ser apenas a reprodução das escolas urbanas, elas devem ser escolas diferenciadas pedagógica e culturalmente. Tal é a importância disso que a educação rural é uma modalidade da educação brasileira, apresentando especificidades.

Para iniciar, define-se o currículo não como um rol de conteúdos, mas como o produto de uma filosofia educacional em que as práticas pedagógicas são pensadas como ações para a emancipação humana (ou não).

A educação do campo<sup>4</sup>, entendida nas legislações anteriores à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96) como educação rural, se configura hoje como uma modalidade de ensino presente nos diversos níveis, seja na educação infantil, seja no ensino médio e superior.

A conquista do direito a uma educação específica para o campo emergiu da demanda de lutas sociais de educadores/as e movimentos sociais de resistência e busca pela terra. Nesse sentido, a educação que almejam os sujeitos residentes no campo brasileiro deve ser pensada a partir da realidade rural, das concepções históricas e culturais de seus sujeitos, assim como de seu modo de vida e de suas relações humanas e sociais.

O currículo para uma educação do e no campo, nesse sentido, deve ser elaborado

tomando como premissas a construção do respeito, a valorização do sujeito e das suas manifestações típicas, bem como ser construído a partir da realidade, do tempo escolar com conteúdos agregados aos valores que permeiam o meio rural e as práticas que se estabelecem entre os seus sujeitos.

Defende-se que uma educação para os sujeitos do e no campo só pode ser realizada mediante a expectativa da emancipação humana, na perspectiva das experiências e da cultura, pela qual alunos/as e professores/as partilharão seus conhecimentos socializando-os para construir a igualdade entre os sujeitos. Na educação do e no campo ambos/as ensinam e aprendem, pois esse é um espaço cultural em que se produzem ricos conhecimentos sobre as diferentes formas de cultivo de plantas, de produção de alimentos etc.

Aos/as profissionais da educação cabe contribuir para que homens e mulheres, meninos e meninas, jovens e adultos/as possam se reconhecer como sujeitos de seus direitos e, dessa forma, garantir sua participação em todas as conquistas sociais e educacionais. Para isso, a formação desses/as profissionais deve ser garantida e implementada dentro e fora das escolas, em instâncias institucionais e superiores da educação, conforme determina a legislação atual.

Nesse sentido, este artigo discute, em um primeiro momento, as concepções de educação e currículo para a formação das comunidades do e no campo. Em seguida, a discussão versa sobre a educação diferenciada para a realidade do campo e, depois, serão apresentadas políticas educacionais, práticas pedagógicas e formação de professores/as voltadas à educação do e no campo.

**4.** Campo, nesse sentido, reconhecido como espaço de vivência de comunidades rurais e de produção de conhecimento (PARANÁ, 2006).

## **Educação e currículo para a formação de comunidades do e no campo: problematizando suas concepções**

A educação do e no campo presente na legislação educacional brasileira tem sido assunto de muita discussão dentro e fora dos movimentos sociais. Esses movimentos almejam um modelo de educação singular, emancipatória e estão preocupados com as temáticas de relações entre os sujeitos que compõem o campo brasileiro, uma educação que tenha seu currículo construído a partir da vivência do campo e dos modos de vida que os seus sujeitos seguem, considerando inclusive a sua participação para elaboração desse currículo (BRASIL, 2002).

Discutir o currículo da escola do campo com o povo do campo implica pensar na organização de uma instituição democrática baseada nos princípios, nas suas relações humanas, nas relações de trabalho e na cultura de um povo que tem suas peculiaridades, como o modo de ser, de viver, de trabalhar, de pensar e de agir, que fazem pensar sobre a necessidade de compreender os princípios políticos dos/as moradores/as desse espaço.

A escola deve responder às demandas sociais, pois, como afirma Antunes et al. (2011, p. 12185),

para a organização curricular de uma instituição é preciso ter presente que a realidade escolar e o tipo de educação que se pretende realizar são aspectos que devem ser discutidos junto com a comunidade escolar,

assim, a educação de uma determinada comunidade deve responder aos seus anseios locais, com um ensino característico, fundamentado nos preceitos ideológicos e culturais que congregam seus sujeitos.

Sacristán (2000, p. 97) contribui para essa discussão evidenciando que

o novo currículo exige metodologias, saberes

e habilidades profissionais diferentes, o que leva a uma alteração na própria forma de relacionar-se com os alunos [e as alunas], em esquemas de direção, avaliação e controle novos. Os [/As] professores [/as] e o conhecimento pedagógico atual não podem responder a certas exigências crescentes em terrenos muitas vezes movediços nos quais é difícil estabelecer critérios de competência profissional e esquemas de atuação que possam ser considerados válidos. Tudo isso se reflete em tensões para o professorado. A crescente responsabilidade que é atribuída a ele, como conseqüente pressão social, não tem correspondência com os meios, as condições de trabalho e sua formação.

O currículo como elemento importante para a construção de uma escola democrática deve versar sobre os novos modos de vida, as relações sociais contemporâneas e as diversidades de sujeitos. Para efetivar esse percurso, tanto o currículo quanto o trabalho pedagógico dos/as professores/as e demais profissionais da educação devem conceber a escola como espaço de manifestação social, de respeito às múltiplas culturas e à diversidade. Isso significa um trabalho educativo capaz de privilegiar a emancipação do sujeito, não somente das áreas rurais, mas de quaisquer outras desenhadas pela geografia.

Além dos problemas educacionais no Brasil, a elaboração do currículo também é feita com dificuldades. Antunes et al. (2011, p. 12186) afirmam que

a forma como o currículo está sendo organizado não consegue dar conta das necessidades da sociedade atual, pois o mesmo se encontra fechado em si mesmo sem possibilidade para ser questionado. Devido às mudanças sociais, é preciso que o currículo se articule com estas mudanças, uma vez que a identidade cultural apresenta uma nova conformação que o currículo, na forma como está organizado, não dá conta das necessidades da sociedade que desejamos. Neste sentido, é preciso que a instituição escolar, o corpo docente não vejam o currículo como algo estanque, mas

como um processo passível de mudança.

O que os pesquisadores alegam é que o currículo escolar tem que ser construído pautado nas relações sociais, nas manifestações culturais e no jeito de ser do povo do campo. Isso é necessário para que a escola e seus/ suas educadores/as compreendam a função do currículo e a relação que este deve ter com a realidade e contexto social dos/as alunos/as.

Nessa perspectiva, para Antonio e Lucini (2007, p. 190-191),

um dos problemas importantes para debatermos refere-se a como estes temas são selecionados e hierarquizados para serem trabalhados, como uma preocupação permanente dos professores [e das professoras] que colocam a referência a um conhecimento a ser seguido uniformemente em cada momento da formação escolar. De modo controverso, as seleções de conhecimentos escolares, partindo dos conteúdos já tradicionalmente colocados como fundamentais para a aprendizagem das crianças, não recebem, muitas vezes, a devida atenção sobre sua concepção, que se tornou um amplo quadro de referências para os professores [e professoras], como os conteúdos das disciplinas no currículo.

Nesse entendimento, os conteúdos que devem ser trabalhados na educação do e no campo, ainda que sejam os velhos, tradicionalmente já conhecidos, precisam passar por reformulações quanto à linguagem e à adequação aos saberes locais, valorizando suas práticas sociais e especificidades.

Ainda hoje, a educação para as comunidades do campo não dá conta de novos imperativos curriculares, uma vez que está referenciada nos ideais e nas necessidades oriundas do meio urbano e atende a uma concepção reprodutivista, que exclui o trabalhador do campo e aqueles que não se incluem nessa lógica produtivista capitalista (MOURA et al., 2013).

A respeito do distanciamento que existe entre a educação do e no campo e as relações sociais, Moura et al. (2013, p. 24) observam que

a educação é pensada a partir do modo urbano, para atender as necessidades do mercado de trabalho. Em conformidade, as políticas educacionais são pensadas como políticas de caráter compensatório e os sujeitos do campo são tratados como “jeca tatu”, não valorizando a sua cultura e identidade que foram construídas por meio da e na terra.

Se o campo é o espaço onde se produz cultura e não somente um espaço de produção econômica (BRASIL, 1996), logo os povos do campo têm necessidade de uma educação com um olhar mais focalizado, que respeite as suas diferenças culturais e sociais e promova a igualdade pautada na diferença desses valores, percebendo os/as trabalhadores/as do campo como pessoas que têm histórias, memórias, culturas e expressões diversas. Isso porque, conforme analisam Antunes et al. (2011, p. 12186),

a escola que se propõe a restaurar a igualdade entre as culturas, com relações mais humanas, superando preconceitos de toda a espécie, principalmente os de raça e os de nível socioeconômico inferior, estará, dessa forma, trabalhando com princípios que levam a melhoria da qualidade da educação.

Dessa forma, a escola que se dispõe a realizar um trabalho que respeite os princípios do direito e a ouvir e envolver a sua comunidade fortalecerá suas ações e conquistará melhores níveis de ensino e de aprendizagem. Uma escola que não dialoga e se fecha tende a perecer nos insucessos escolares, uma vez que “a diversidade cultural é o que torna a humanidade rica e mais humana” (ANTUNES et al., 2011, p. 12186).

Outra questão passível de discussão são os conteúdos que estruturam as ações pedagógicas na escola do campo, pois o

desconhecimento da cultura campestre pode ocasionar, além do despreparo, arranjos errôneos quando a prática pedagógica não está vinculada com a cultura local, com o modo de vida e com as peculiaridades vivenciadas no campo para seus/suas agentes que buscam na educação uma possibilidade de transformar sua realidade. Esses conteúdos são produtos da transposição didática dos conhecimentos científicos para conhecimentos escolares.

Assim, encontram-se nas Diretrizes Curriculares da Educação do [e no] Campo, no estado do Paraná (PARANÁ, 2006, p. 29), por exemplo, que

Os conteúdos escolares são selecionados a partir do significado que têm para determinada comunidade escolar. Tal seleção requer procedimentos de investigação por parte do professor [e da professora], de forma que possa determinar quais conteúdos contribuem, nos diversos momentos pedagógicos, para a ampliação dos conhecimentos dos educandos [e das educandas]. Estratégias metodológicas dialógicas, nas quais a indagação seja frequente, exigem do professor [e da professora] muito estudo, preparo das aulas e possibilitam relacionar os conteúdos científicos aos do mundo da vida que os educandos [e educandas] trazem para a sala de aula.

A prática pedagógica na educação do e no campo exige outros momentos de reflexão além dos convencionais já praticados pelos/as professores/as, uma vez que além de conhecer os conteúdos programáticos comuns a cada disciplina em que os/as professores/as atuam, exige ainda reflexões acerca do currículo, da realidade do campo, das práticas sociais dos/as alunos/as e da cultura local e regional. Nesse sentido, os conteúdos devem ser planejados de forma que, ao serem ministrados, estejam relacionados às vivências dos sujeitos que constroem a escola do campo.

Ainda sobre a competência dos conteúdos

e do currículo, Silva (1998, p. 113) citado por Felipe e França (2012, p. 201) observa que

as escolas com seus currículos não reproduzem apenas conhecimentos neutros, dado que seus tentáculos aderem a um processo de conhecimento constituído de “negociações intersubjetivas conflitivas”. Assim, ao selecionarem os conhecimentos que deverão ser ensinados aos alunos [e às alunas], “as escolas fazem mais do que intermediar saberes ou constituir espaço único de internalização de valores e normas”, porque os sujeitos não são apenas receptores ou reprodutores, podem ser, também, [...] criadores de significados em relações socialmente construídas.

Nesse aspecto, o currículo deve não apenas passar pelas questões referentes ao ensino e à aprendizagem, mas transcendê-las, isto é, pensar quais sujeitos aprendem, ensinam e produzem conhecimentos. Os saberes científicos são importantes para a vida do sujeito cognoscente e cultural<sup>5</sup>, que somados aos produzidos pela cultura e (re) significados contribuem para a emancipação.

As ideologias, as regras sociais e as relações que os sujeitos desempenham em qualquer esfera social são fatores responsáveis pelas normas de convivência. Dessa forma, a escola como instituição social deve pensar o ensino como prática que vai além dos conteúdos estabelecidos em currículos escolares, e, ainda, como apontam Felipe e França (2012, p. 202),

os aspectos do currículo devem ser analisados como um todo, pois, por um lado, há um “currículo oficial”, que deixa explícito qual conteúdo deve ser trabalhado no ambiente escolar; por outro, deve-se considerar também o que está implícito nesse, as normas e os valores transmitidos de forma oculta. Embora esse processo não faça parte do currículo oficial, se faz presente na discussão e no ambiente escolar.

Isso demonstra que além dos componentes

##### **5. Sujeito que aprende por meio da interação com a sua cultura.**

curriculares oficiais existem outras questões que são diariamente objetos de diálogos e discussões entre os/as alunos/as e que devem ser observadas, inseridas nos planejamentos escolares e discutidas com os/as alunos/as. Isso porque além da aprendizagem escolar há a aprendizagem humana que estabelece os vínculos e as relações entre todos os sujeitos, sejam alunos/as, pais/mães, professores/as e funcionários/as.

A respeito da construção de uma escola do campo para os sujeitos que o habitam, Peixoto et al. (2013, p. 46) evidenciam que

o projeto de escola e educação pensada dentro do movimento MST, para os sujeitos do campo, é aquele que caminha em duas vertentes: a educação constituída pelos conhecimentos científicos descolados de ações sociais e a educação vinculada às práticas sociais denominadas por Paulo Freire de “práxis”, que se estabelece a partir da construção social do sujeito e da realidade.

Nesse sentido, a educação aspirada pelo movimento e pelos/as moradores/as do campo é aquela que além de estabelecer vínculo com os conhecimentos científicos, componentes das matrizes curriculares das várias disciplinas escolares, esteja também vinculada às relações sociais e culturais determinantes do modo de vida do e no campo, respeitando a diversidade de sujeitos e suas práticas sociais. Assim, torna-se necessária a discussão sobre uma educação diferenciada para estabelecer uma pedagogia do e no campo.

### **Educação diferenciada para uma pedagogia do e no campo**

Para Darcy Ribeiro (1995, p. 19), o povo brasileiro é um povo diferente, formado pela junção de várias culturas e delas herdeiro de traços bastante significativos para a construção de uma identidade nacional. É um povo novo, “novo porque se vê a si mesmo e é

visto como uma gente nova, um novo gênero humano diferente de quantos existam”. O povo brasileiro é diferente de outros povos porque mesmo tendo sua cultura oriunda de várias outras matrizes, criou um novo jeito de ser, que o diferencia de todos os demais, um jeito de ser brasileiro (RIBEIRO, 1995).

A respeito da formação do povo brasileiro, Ribeiro (1995, p. 19) argumenta que

A sociedade e a cultura brasileiras são conformadas como variantes da versão lusitana da tradição civilizatória europeia ocidental, diferenciadas por coloridos herdados dos [/as] índios [/as] americanos [/as] e dos [/as] negros [/as] africanos [/as]. O Brasil emerge, assim, como um renovado mutante, remarcado de características próprias, mas atado geneticamente à matriz portuguesa, cujas potencialidades insuspeitadas de ser e de crescer só aqui se realizariam plenamente.

No excerto, Ribeiro (1995) faz referência à origem da cultura e da sociedade brasileira, mostrando três culturas diferentes: a europeia portuguesa com seus ideais de civilidade, a cultura africana com suas matrizes religiosas e a indígena com sua produção artesanal, trançados e plumários coloridos. Dessa junção originaram nossas cores, que fazem do Brasil um país “alegre”, diversificado.

Apesar de o Brasil ter se formado com a miscigenação de diversas raças e culturas, ele continua sendo um país onde o poder é bastante notável entre os sujeitos, principalmente na força que decorre da herança cultural europeia sobre a negra ou indígena. O branco começou como colonizador, continuou colonizador e, ainda hoje, seus mandos dominam a cultura, a economia, as políticas e as relações sociais no nosso país (RIBEIRO, 1995).

A esse respeito Tenório e Gasparin (2009, p. 1169) corroboram observando que

a ausência de manifestações de reconhecimento e valorização dos negros

e da sua importância em todos os níveis de participação e conformação do estado brasileiro é responsável, em grande parte, pela propagação do racismo e extrema desigualdade social que assola essa população. Os números falam mais alto que quaisquer palavras e confirmam o silêncio tácito sobre a cor e as relações raciais no Brasil.

Os pesquisadores apontam que o distanciamento entre as classes sociais no Brasil, o preconceito e a discriminação, que marcam os centenários de colonização, continuam vivos e fortes nesta sociedade, o que exige uma maior participação social e reconhecimento da diversidade cultural que existe no Brasil assim como da diversidade de sujeitos, presentes nos morros, nas zonas rurais, embaixo das pontes, nas florestas etc.

Ao mencionar a cultura e a diversidade cultural, não se pode deixar de discutir a cultura do campo, uma cultura que é produzida, (re) significada e manifestada diariamente nos espaços sociais, familiares e escolares do campo. A resistência do/no campo demonstra que seu povo mantém viva suas tradições e sua cultura, nas práticas mais singelas como cantar uma música sertaneja de raiz, por exemplo.

Sobre a cultura do campo, Brasil (2004) citado por Moura et al. (2013, p. 25) apresenta que o campo é um

espaço rico e diverso, ao mesmo tempo produto e produtor de cultura. É essa capacidade produtora de cultura que o constitui um espaço de criação do novo e do criativo e quando não reduzido meramente ao espaço de produção econômica, como o lugar de atraso, da não cultura. O campo é, acima de tudo, o espaço da cultura.

Notadamente, a ideia de campo como espaço de produção rural econômica recebeu novos contornos. Ela foi redesenhada como espaço de convivência de diversos sujeitos, produtor de

conhecimento e cultura, de manifestação social e valores, e, ainda, como espaço homogêneo que reflete os velhos padrões culturais e sociais e cria o novo, em detrimento do velho.

Ao falar da cultura do campo e dos seus sujeitos, não se pode inviabilizar a importante participação do MST, que, nas últimas décadas, tem levantado a bandeira de luta em favor do campo, da posse da terra e da resistência como símbolo de sabedoria, de cultura e de conhecimento. A respeito da participação e lutas dos/as trabalhadores/as do campo, Peixoto et al. (2013, p. 40) explicam que

a luta pela terra acontece porque a terra é um bem importante, assim, muitas têm sido as lutas pela posse ou propriedade ao longo da história brasileira e muitos [/as] são os [/as] envolvidos [/as] nessas disputas. De um lado estão os [/as] latifundiários [/as] e, do outro, os [/as] trabalhadores [/as] do campo, chamados [/as] de sem-terra, que reivindicam o direito da propriedade e lutam pela posse dela, uma vez que, da terra, tiram sua sobrevivência.

Acreditar que o campo é o espaço da não cultura como faz a ideologia dominante, seria o mesmo que negar as raízes do Brasil. O campo é um espaço tão importante quanto qualquer outro, posto que dele decorre a produção que sustenta não somente o seu povo, mas todo o restante da nação. Negar a cultura e o conhecimento do/no campo seria negar as raízes e o passado social.

Rodrigues (2011) defende que os/as trabalhadores/as do campo, assim como as mulheres, os/as LGBTT<sup>6</sup>, os/as negros/as e tantos outros sujeitos de classes, etnias, religiões e profissões foram atores/atrizes importantes para o processo democrático que se estabeleceu no Brasil nos anos finais do século XX.

As lutas de classes foram responsáveis pela criação de políticas sociais implantadas no Brasil, mesmo que por meio da força de manifestações públicas e políticas que se tem

**6.** Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais e Transgêneros. Sigla construída dentro do movimento social.



visto acontecer ao longo das últimas décadas. Algumas das últimas manifestações foram convocadas por meio das redes sociais em meios de comunicação digitais como a internet e levaram milhares de pessoas às ruas em busca de igualdade de direitos, contra o fim da impunidade e contra a corrupção política. O povo brasileiro aprendeu a lutar pelo que deseja, e isso tem garantido, a curtos passos, mesmo que às forças da lei, a aplicação de medidas que acabam por beneficiar as diversas esferas da sociedade, principalmente as mais carentes e marginalizadas (RODRIGUES, 2011).

A respeito da participação social nas lutas pelo direito à igualdade, Peixoto et al. (2013, p. 40) observam que

no Brasil, os movimentos sociais tiveram um papel decisivo na construção do Estado democrático brasileiro, principalmente no século XX, período de luta pela democracia, transição política e de rupturas. Entre os grandes movimentos que surgiram no século XX, destacam-se os da educação, das mulheres e dos [as] trabalhadores [as] sem-terra [...] o movimento dos [as] trabalhadores [as] sem-terra no Brasil rompeu com as estruturas políticas e criou um novo processo de conquistas e lutas pelo direito da terra, que se perpetua até os nossos dias.

Ainda que a luta pela terra muitas vezes tenha garantido o direito a ela, a escola para esses sujeitos ainda é uma realidade distante das suas práticas e vivências, da sua cultura e do seu modo de ser e agir. Garantir a escola, nesse sentido, ainda que legalmente e por meio das lutas de classes, não garante um ensino pautado nas referências locais e do meio, conforme afirmam os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN

a aplicação e o aperfeiçoamento da legislação são decisivos, mas insuficientes. Para construir uma sociedade justa, livre e fraterna, o

processo educacional terá de tratar do campo ético, de como se desenvolvem no cotidiano atitudes e valores voltados para a formação de novos comportamentos, novos vínculos em relação àqueles [as] que historicamente foram alvo de injustiças. (BRASIL, 1997, p. 123).

A educação do e no campo precisa romper com paradigmas de preconceitos que a inferiorizam a partir da valorização do local, da produção de materiais de consumo e serviços, das relações sociais, da cultura e do modo de ser, pensar e agir.

A valorização da diversidade presente em todos os espaços, inclusive, no campo, passa pela valorização da miscigenação e da multilateralidade cultural existente no nosso país, para que brancos/as, negros/as, índios/as, homens, mulheres, LGBTT, evangélicos/as, umbandistas, candomblecistas, católicos/as e tantos/as outros/as tenham a igualdade e o respeito como princípio das relações humanas<sup>7</sup>. Princípios esses que se iniciam nas convivências sociais, passando pelo currículo escolar e pelas práticas escolares que criam competências capazes de emancipar os/as educandos/as, os/as preparando para a vida em sociedade.

### **Políticas educacionais, práticas pedagógicas e formação de professores/as**

O direito de acesso e permanência à educação é atualmente garantido pela Constituição da República Federativa do Brasil, promulgada no ano de 1988 (BRASIL, 1988), e reafirmado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) (Lei nº 9.394) (BRASIL, 1996). Garantir o acesso e a permanência dos/as alunos/as do campo na escola do campo é uma luta que demanda muita negociação entre os governos e os movimentos

**7.** Oliveira e Santos (2011) discutem – com maior foco em sexualidades – a defesa ao respeito como o princípio das relações humanas, pautado e pautada em bases legais, o autor e a autora trazem ideias apontando para a não discriminação de qualquer tipo.

sociais desse segmento. Além dos problemas encontrados, como a estrutura das vias e o sucateamento do transporte escolar (PEIXOTO et al., 2013), por exemplo, faz-se necessária uma força tarefa por parte de professores/as, diretores/as, prefeitos/as e pais/mães/responsáveis, a fim de que a educação do e no campo seja não só um direito de garantia de acesso, mas também de permanência e aprendizagem de qualidade.

É sabido que a educação brasileira ocupa os últimos lugares nas avaliações internacionais, assim como também é sabido que as políticas de avaliações internas por meio do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), Programa para a Avaliação Internacional de Estudantes (PISA), entre outros, têm medido o desempenho da educação básica, inclusive com projeções futuras (ALMEIDA; PEIXOTO, 2011). Os desafios que o Brasil possui para elevar a educação em níveis maiores partem do pressuposto de que é preciso maior investimento financeiro, melhor formação dos/as professores/as e gestores/as e uma inclusão pautada no respeito à diversidade.

A escola é um espaço onde se processa o conhecimento e é também o espaço de diversas expressões, porque nela está representada a sociedade com suas mais intrínsecas diferenças que à luz do direito são traduzidas em igualdade. No entanto, professores/as e alunos/as, assim como todos/as os/as outros/as agentes sociais, devem entender que a escola do campo, em sua concepção mais sublime e primária, foi pensada para os diferentes sujeitos. Como discute Candau (2005) citada por Felipe e França (2012, p. 195),

reconhecer a diferença é questionar os conceitos homogêneos, estáveis e permanentes que excluem o [/a] diferente de certo padrão estabelecido socialmente. Dessa maneira, trabalhar em uma perspectiva do currículo, enquanto artefato cultural demanda que as certezas que foram socialmente construídas sejam fragilizadas e desvanecidas. Para tanto,

é preciso desconstruir, pluralizar, ressignificar, reinventar identidades e subjetividades, saberes, valores, convicções, horizonte de sentidos. Somos obrigados [/as] a assumir o múltiplo, o plural, o diferente, o híbrido, na sociedade como um todo.

Isso significa que a prática pedagógica na escola do e no campo exige o rompimento com conceitos, estereótipos e preconceito. Exige dos/as professores/as um novo olhar, reconhecendo o/a aluno/a como um sujeito plural, com manifestações culturais pautadas nos modos de vida, na cultura local e familiar. É preciso uma formação capaz de compreender a diversidade do sujeito para que a educação do e no campo faça sentido para quem ensina e aprende e para quem aprende e ensina.

Visto que uma das metas (meta 16) do Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024 é

formar, em nível de pós-graduação, 50% (cinquenta por cento) dos [/as] professores [/as] da educação básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos (as) os (as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino. (BRASIL, 2014).

É esperado que a educação do e no campo nos próximos anos possa contar com professores/as melhor preparados/as para lidar com os conteúdos curriculares e as questões específicas que engendram as relações nas instituições do e no campo, considerando esta área de atuação.

A formação continuada dos/as profissionais da educação é uma garantia estabelecida na LDBEN 9.394/96, artigos 63 e 64 (BRASIL, 1996):

Art. 63. Os institutos superiores de educação manterão:

I - cursos formadores de profissionais para a educação básica, inclusive o curso normal superior, destinado à formação de docentes para a educação infantil e para as primeiras

séries do ensino fundamental;

II - programas de formação pedagógica para portadores de diplomas de educação superior que queiram se dedicar à educação básica;

III - programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis.

Art. 64. A formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica, será feita em cursos de graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida, nesta formação, a base comum nacional.

Ao tratar das especificidades, no artigo 63, a lei garante, inclusive, que a formação seja pensada nas práticas pedagógicas, levando em consideração os níveis e as modalidades. Ou seja, considere o/a alunado/a e suas relações, visto que a escola não é concebida a partir de um padrão preestabelecido, mas sim das relações e práticas sociais que a envolvem, considerando sua região e seu povo bem como a sua cultura. No caso da educação do e no campo, a formação continuada do/a professor/a deve estabelecer vínculo com a prática que envolve os sujeitos do e no campo.

Ao propor a formação que propicie o conhecimento científico e social e as competências para o trabalho (BRASIL, 1996), pode-se afirmar que a formação dos/as professores/as deve ser pautada em uma dinâmica de construção de conhecimento das dimensões científicas, abrangendo as relações sociais do e no campo e a preparação para a vida do trabalho, e no reconhecimento de que a vida na cidade depende da produção campestre. O curso de licenciatura em Pedagogia da Terra talvez demonstre um avanço na formação de professores/as, visto que é um curso com uma dinâmica específica e currículo próximo da realidade do povo do campo. Conforme

mencionam Antunes et al. (2011, p. 17),

pensar em Pedagogia da Terra, primeira denominação dada ao projeto, ou em Licenciatura em Educação do Campo, denominação que se adota nos últimos tempos, para, sobre e com os Movimentos Sociais, significa pensar sob outra lógica, quer seja a lógica da Terra, a lógica do Campo e, sobretudo, a dos sujeitos que ali vivem, constroem e defendem seu *modus vivendi*.

Em uma aproximação maior com a realidade do campo, a Pedagogia da Terra, nesse sentido, nasceu como uma ideologia dos e nos movimentos sociais da Terra, e no seu projeto está uma possibilidade de formação educacional que compreenda as relações do campo, suas perspectivas históricas, culturais e emancipadoras.

As escolas do e no campo, assim como as urbanas, apresentam necessidades bastante específicas, considerando a comunidade, região geográfica, o entorno e outras manifestações culturais que se relacionam aos/às seus/suas atores/atrizes. Nesse sentido, Antunes et al. (2011, p. 41) salientam que

as necessidades presentes na escola do campo exigem um [a] profissional com uma formação mais ampliada, mais totalizante, já que ele [a] tem que dar conta de uma série de dimensões educativas presentes nessa realidade. Nesse sentido, a demanda de formação do [a] Docente Multidisciplinar exige um repensar do modelo presente nas universidades brasileiras, centrado em licenciaturas disciplinares.

Isso significa que a formação que os/as profissionais recebem nos cursos de licenciatura não atendem às necessidades das práticas escolares, pedagógicas e curriculares da educação do e no campo, e, para Antunes et al. (2011), tais cursos necessitam de uma revisão curricular, de modo que a formação não contemple somente questões específicas da área

do conhecimento, uma vez que a educação do e no campo ocorre de forma multidisciplinar.

Considerando que a formação inicial e continuada dos/as professores/as é uma real necessidade, é esperado dos/as profissionais da educação e dos/as mantenedores/as federais, estaduais e municipais o cumprimento da legislação educacional, que garante aos/às profissionais da educação a formação durante e no local do trabalho (BRASIL, 1996).

Por meio da formação inicial e continuada, a educação do e no campo pode e deve dar grandes passos, desde que o olhar pedagógico leve em consideração a realidade do campo, suas manifestações culturais e históricas. Feito isso, pode-se afirmar que a educação brasileira é realmente democrática.

### **Considerações finais**

Este texto se iniciou com o objetivo de discutir acerca dos principais aspectos da educação do e no campo, como o currículo, os sujeitos sociais e as políticas educacionais que dialogam com as práticas pedagógicas e a formação de professores/as.

Ao discutir o currículo da educação do e no campo e alguns aspectos das diretrizes educacionais para essas escolas, compreende-se que a sua construção ocorre com a participação

de todos os sujeitos envolvidos nesse processo: pais, mães, responsáveis, alunos/as, movimentos sociais, pois essa ampla participação é essencial para uma escola diferenciada, emancipatória e de qualidade, que traduza a cultura e o modo de viver desses sujeitos.

Nesse sentido, a educação do e no campo deve ser pensada a partir das práticas sociais, históricas e culturais do seu povo, respeitando suas manifestações culturais e a diversidade de etnias e culturas existentes. Dessa forma, o conteúdo científico adotado assim como o cultural proposto para a educação do e no campo não deverão ser os mesmos conhecimentos escolares tradicionalmente mantidos pelos livros didáticos e pelos currículos vigentes no Brasil, dado que muitas vezes são construídos dentro de gabinetes, distante das realidades sociais.

Outro assunto que pode estruturar a política educacional para as escolas do campo é a condição de trabalho e a formação dos/as professores/as. Apesar da afirmação de algumas ações, como a Pedagogia da Terra, por exemplo, sozinhas elas não são eficazes e eficientes. É necessária, antes de tudo, uma formação inicial e continuada que vá ao encontro da realidade do campo e dos seus sujeitos. Só assim cumpre-se o que está determinado na legislação educacional. Logo, é preciso colocar em prática o que, muitas vezes, fica restrito ao papel.

### **Referências**

ALMEIDA, M. P. de; PEIXOTO, R. **Estrutura e funcionamento da educação básica**. Maringá: CESUMAR, 2011.

ANTONIO, C. A.; LUCINI, M. Aprender e ensinar na educação do campo: processos históricos e pedagógicos em relação. **Caderno Cedes**, Campinas, v. 27, n. 72, p. 177-195, maio/ago. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v27n72/a05v2772.pdf> >. Acesso em: 5 ago. 2013.

ANTUNES, H. S. et al. **Currículo**: busca da identidade do campo. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – EDUCERE, 10.; SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE REPRESENTAÇÕES SOCIAIS,

SUBJETIVIDADE E EDUCAÇÃO – SIRSSSE, 1., 2011. Disponível em: <[http://educere.bruc.com.br/CD2011/pdf/5485\\_2743.pdf](http://educere.bruc.com.br/CD2011/pdf/5485_2743.pdf)>. Acesso em: 7 ago. 2013.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

\_\_\_\_\_. Conselho nacional de educação. Câmara de educação básica. **Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo**. Brasília, DF, 2002. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&id=12992:diretrizes-para-a-educacao-basica](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&id=12992:diretrizes-para-a-educacao-basica)>. Acesso em: 5 ago. 2015.

\_\_\_\_\_. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>>. Acesso em: 4 set. 2015.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: pluralidade cultura**. Brasília: MEC/SEF, 1997. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pluralidade.pdf>>. Acesso em: 4 set. 2015.

\_\_\_\_\_. **Plano Nacional de Educação**. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014. 86 p. (Série Legislação).

\_\_\_\_\_. **Referenciais para uma política nacional de educação do campo**. Brasília, DF: MEC, 2004. Disponível em: <<http://livros01.livrosgratis.com.br/me002045.pdf>>. Acesso em: 5 ago. 2015.

FELIPE, D. A.; FRANÇA, F. F. A diversidade na educação escolar: O currículo como artefato cultural. In: FAUSTINO, R. C.; MOTA, L. T. (Org.). **Cultura e diversidade cultural: questões para a educação**. Maringá: Eduem, 2012. p. 193-208.

MOURA, K. L. de et al. Movimentos sociais do campo: a luta por uma educação do campo. In: BOGATSCHOV, D. N. et al. (Org.). **Políticas públicas e educação do campo no Brasil: um conceito em construção**. Maringá: Massoni, 2013. p. 19-30.

OLIVEIRA, M.; SANTOS, P. L. O sexo vai à escola: um estudo sobre as políticas educacionais do estado do Paraná relacionado à sexualidade e diversidade sexual. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO SEXUAL, 2, 2011, Maringá. **Anais...** Maringá: UEM, 2011.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência da Educação. **Diretrizes Curriculares da Educação do Campo**. Curitiba: Secretaria de Estado da Educação/ Superintendência da Educação, 2006. Disponível em: <[http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/diretrizes/diretriz\\_edcampo.pdf](http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/diretrizes/diretriz_edcampo.pdf)>. Acesso em: 16 maio 2016.

PEIXOTO, R. et al. Educação do e no campo: desafios de um projeto em construção. In: BOGATSCHOV, D. N. et al. (Org.). **Políticas públicas e educação do campo no Brasil: um conceito em construção**. Maringá: Massoni, 2013. p. 31-48.

RIBEIRO, D. **O povo brasileiro: a formação e o sentido do Brasil**. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

RODRIGUES, C. M. L. Movimentos sociais (no Brasil): conceitos e práticas. **Sinais**, Vitória, v. 1, n. 9, p. 144-166, jun. 2011. Disponível em: <<http://www.periodicos.ufes.br/sinais/article/viewFile/2783/2251>>. Acesso em: 28 abr. 2015.

SACRISTÃN, J. G. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

TENÓRIO, A. F.; GASPARIN, J. L. Educar para a diversidade: desafios de uma prática escolar. CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – EDUCERE, 9. ENCONTRO SUL BRASILEIRO DE PSICOPEDAGOGIA, 3., 2009, Curitiba. **Anais...** Disponível em: <[http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/1912\\_1112.pdf](http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/1912_1112.pdf)>. Acesso em: 5 ago. 2013.

VASCONCELLOS, C. dos S. **O desafio da qualidade da educação**. Libertad: Centro de Pesquisas, Formação e Assessoria Pedagógica, Disponível em: <[http://www.celsovasconcellos.com.br/download/csv-desafio\\_da\\_qualidade.pdf](http://www.celsovasconcellos.com.br/download/csv-desafio_da_qualidade.pdf)>. Acesso em: 7 ago. 2013.

Submetido em 11 de março de 2016.

Aprovado em 10 de maio de 2016.