

## Tensionamentos e diálogos sobre culturas, currículos e docência da educação do campo

Eduardo Carlos Souza Cunha<sup>1</sup>, Erineu Foerste<sup>2</sup>, Ozana Luzia Galvão Baldotto<sup>3</sup>, Silas Lacerda dos Santos<sup>4</sup>

### Resumo

Objetivamos tensionar e analisar como operam a docência, os currículos e as culturas no cotidiano escolar em diálogo com a educação do campo, tecendo e desvelando discussões a respeito de como conceitos tão importantes no processo educacional estruturam a identidade de professores e professoras, mediante os currículos nos espaços escolares a partir das culturas vivenciadas no cotidiano da educação campesina. Questionamos: qual a importância das culturas nos currículos e nas docências da educação do campo? Qual a importância de currículos construídos junto com a comunidade campesina? Como a docência pode contribuir para a vivência e constituição de um currículo emancipatório e político no cotidiano escolar, levando em consideração os sujeitos camponeses, suas culturas e a educação do campo? Mediante levantamento bibliográfico, empreendemos discussões acerca das docências, dos currículos vividos e praticados no cotidiano escolar e as culturas que caracterizam identidades, saberes e fazeres dos sujeitos camponeses. Inferimos uma discussão face aos desafios que se impõem num mundo marcado por sistemas de padronização e uniformização territorial que visam à homogeneização social, espacial e cultural imposta e determinada por uma lógica neoliberal e capitalista.

### Palavras-chave

Culturas. Currículos. Docência. Educação do campo.

---

<sup>1</sup> Doutorando em Educação na Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil; professor EBTT no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Santa Catarina, Campus São Miguel do Oeste, Brasil; integrante do Grupo de pesquisa do Culturas, Parcerias e Educação do Campo (UFES/CNPq) e do Grupo de Pesquisa Amefricanidade (IFSC). E-mail: eduardo.cunha@ifsc.edu.br.

<sup>2</sup> Doutor em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Brasil; estágio pós-doutoral pela Erziehungswissenschaftliche Fakultät da Universität-Siegen, Alemanha; professor titular da Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil; fundador e líder do Grupo de Pesquisa Culturas, Parcerias e Educação do Campo (UFES/CNPq); fundador e coordenador do Núcleo de Estudos e Pesquisas Educação do Campo, da Cidade e Educação Social (NEPECES/UFES); coordenador do Programa de Educação do Campo (UFES). E-mail: erineu.foerste@ufes.br.

<sup>3</sup> Doutoranda em Educação na Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil; membro do Grupo de pesquisa do Culturas, Parcerias e Educação do Campo (UFES/CNPq). E-mail: ozanabaldotto@gmail.com.

<sup>4</sup> Doutorando em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil; membro do Grupo de pesquisa do Culturas, Parcerias e Educação do Campo (UFES/CNPq); bolsista vinculado à Fundação de Amparo à Pesquisa e Inovação do Espírito Santo (FAPES). E-mail: silaslacerda16@gmail.com.

## Tensions and dialogues about cultures, curriculums and teaching in countryside education

Eduardo Carlos Souza Cunha<sup>5</sup>, Erineu Foerste<sup>6</sup>, Ozana Luzia Galvão Baldotto<sup>7</sup>, Silas Lacerda dos Santos<sup>8</sup>

### Abstract

We aimed to tension and analyze how teaching, curriculums, and cultures operate in school everyday in dialogue with countryside education, weaving and unveiling discussions about how concepts so important in the educational process structure the identity of teachers, through the curriculum in the school spaces from the cultures experienced in the everyday of countrymen education. We ask: what is the importance of cultures in the curriculums and doctrines of field education? What is the importance of curricula built together with the countrymen community? How can teaching contribute to the living and establishment of an emancipatory and political curriculum in everyday life of school, taking into account the countrymen subjects, their cultures and the countryside education? Through bibliographic survey, we undertake discussions about the teaching, the curricula lived, and practiced in the daily school life and the cultures that characterize identities, knowledge, and actions of countrymen subjects. We discuss the challenges posed in a world marked by systems of standardization and territorial uniformization aimed at social, spatial, and cultural homogenization imposed and determined by a neoliberal and capitalist logic.

### Keywords

Cultures. Curriculums. Teaching. Countryside education.

---

<sup>5</sup> PhD student in Education, Federal University of Espírito Santo, State of Espírito Santo, Brazil; EBTT professor, Federal Institute of Education, Science and Technology of Santa Catarina, São Miguel do Oeste campus, State of Santa Catarina, Brazil; member of the Cultures, Partnerships and Rural Education research group (UFES/CNPq) and the Amefricanidade Research Group (IFSC). E-mail: eduardo.cunha@ifsc.edu.br.

<sup>6</sup> PhD in Education, Pontifical Catholic University of Rio de Janeiro, State of Rio de Janeiro, Brazil; post-doctoral internship, Erziehungswissenschaftliche Fakultät of the Universität-Siegen, Germany; full professor, Federal University of Espírito Santo, State of Espírito Santo, Brazil; founder and leader of the Cultures, Partnerships and Rural Education Research Group (UFES/CNPq); founder and coordinator of the Center for Studies and Research in Countryside, City and Social Education (NEPECES/UFES); coordinator of the Rural Education Program (UFES). E-mail: erineu.foerste@ufes.br.

<sup>7</sup> PhD student in Education at the Federal University of Espírito Santo, Brazil; member of the Cultures, Partnerships and Rural Education research group (UFES/CNPq). E-mail: ozanabaldotto@gmail.com.

<sup>8</sup> PhD student in Education at the Federal University of Espírito Santo, Brazil; member of the Cultures, Partnerships and Rural Education research group (UFES/CNPq); scholarship linked to the Espírito Santo Research and Innovation Support Foundation (FAPES). E-mail: silaslacerda16@gmail.com.

## Introdução

Neste artigo buscaremos problematizar como as docências, os currículos e as culturas têm se configurado no cotidiano escolar da educação do campo, compreendendo os seus pressupostos, suas demandas, potencialidades e possibilidades. Trataremos dos processos culturais que se estabelecem numa espacialidade e temporalidade genuína do território campestre e que fogem às amarras de um tempo *chronos*, duro e determinado pelo avanço das práticas capitalistas e neoliberais.

Na atual conjuntura econômica e social brasileira, direitos conquistados ao longo da história do Brasil têm sido colocados em questão, face à emergência de políticas que vão na contramão das conquistas alcançadas arduamente por meio das lutas sociais. Destacamos a Base Nacional Comum Curricular (BNCC)<sup>9</sup> como tentativa de padronização e homogeneização do ensino, da educação, dos processos culturais e do apagamento das práticas e das políticas voltadas para uma educação do campo que valorize a vida no campo e a cultura campestre, que poderá desencadear novos processos de luta e resistência em prol da defesa da educação campestre.

Posto isso, as questões-problemas que movem este estudo são: 1) Qual a importância das culturas nos currículos e nas docências da educação do campo?; 2) Qual a importância de currículos construídos junto com a comunidade campestre?; 3) Como a docência pode contribuir para a vivência e constituição de um currículo emancipatório e político no cotidiano escolar, levando em consideração os sujeitos campestres, suas culturas e a educação do campo?

Tomamos como objetivo tensionar e analisar como operam a docência, os currículos e as culturas no cotidiano escolar em diálogo com a educação do campo, tecendo e desvelando discussões a respeito de como conceitos tão importantes no processo educacional estruturam a identidade dos educadores e das educadoras mediante os currículos nos espaços escolares a partir das culturas vivenciadas no cotidiano da educação campestre.

No recorte metodológico, transitamos por um levantamento bibliográfico, empreendendo discussões acerca da docência a partir de narrativas, dos currículos vividos e

---

<sup>9</sup> Documento normativo para toda a educação, em todos os níveis e sistemas de ensino abrangidos pelo território brasileiro, com um caráter padronizador, homogeneizador e uniformizador do currículo.

praticados no cotidiano escolar e as culturas que caracterizam identidades, saberes e fazeres dos sujeitos camponeses e da educação do campo.

Em suma, o presente estudo torna-se pertinente face aos desafios que se impõem num mundo marcado por sistemas de padronização e uniformização territorial que visam à homogeneização social, espacial e cultural imposta e determinada por uma lógica neoliberal e capitalista.

## **Culturas e sujeitos camponeses**

Iniciamos o diálogo com um trecho da música “Tocando em frente”<sup>10</sup>, do cantor e compositor Almir Sater, que representa uma poesia cantada e nos faz refletir acerca das diversas experiências vivenciadas.

*Ando devagar  
Porque já tive pressa  
E levo esse sorriso  
Porque já chorei demais  
Hoje me sinto mais forte  
Mais feliz, quem sabe  
Só levo a certeza  
De que muito pouco sei  
Ou nada sei  
Conhecer as manhãs  
E as manhãs  
O sabor das massas  
E das maçãs  
É preciso amor  
Pra poder pulsar  
É preciso paz pra poder sorrir  
É preciso a chuva para florir  
[...]  
Ando devagar  
Porque já tive pressa  
E levo esse sorriso  
Porque já chorei demais  
Cada um de nós compõe a sua história  
Cada ser em si  
Carrega o dom de ser capaz  
E ser feliz  
(Almir Sater, 2000).*

---

<sup>10</sup> Música de autoria de Almir Sater e Renato Teixeira.

Na estrada que percorremos, encontramos sujeitos que verdadeiramente têm impregnados na alma os sentidos e significados da vida e da existência no campo, bem como a luta e a resistência pela valorização das culturas que ao longo do tempo foram sendo desvalorizadas, como se estas fossem subalternas e inferiores a outras culturas e conhecimentos.

Nas palavras de Brandão (1984), entendemos que a vida no campo se processa em um constante aprendizado e em uma intensa relação de dialogicidade, em que aquele que cuida da terra também é afetado por ela. O homem e a mulher do campo que cuidam e preparam a terra para o plantio com total e plena devoção fornecem sentidos e significados para as suas existências. Esses sujeitos camponeses tornam-se, dialogicamente, artistas-devotos, pois, a partir do ato de devoção e de respeito à terra, exercem a linda e nobre arte de plantar, colher e produzir os frutos da arte/trabalho para as próprias sobrevivências e também de outros sujeitos.

Independente do grau de instrução ou de escolaridade, o sujeito camponês se torna um intelectual orgânico e resiste na tentativa de validar seus conhecimentos por meio das experiências e dos sentidos que a prática constitui como forma de manutenção das culturas que pulsam a vida do campo. Contudo, percebemos uma desvalorização dos conhecimentos oriundos de uma ancestralidade, de uma temporalidade e espacialidade que fazem sentido para os diversos sujeitos camponeses. Os intelectuais orgânicos, artistas-devotos da terra, têm suas ações invisibilizadas e muitas vezes desconsideradas a partir da falácia de que são saberes do senso comum e, portanto, sem relevância epistemológica. Gramsci (1982) corrobora ao escrever a respeito da geração dos intelectuais orgânicos e a limitação da ação desse intelectual, que ocorre de forma compartimentada e parcial, reproduzindo apenas a lógica social vigente em cada tempo.

O autor, ao discutir acerca de intelectuais orgânicos, destaca que “cada nova classe cria consigo e elabora em seu desenvolvimento progressivo, são, no mais das vezes, ‘especializações’ de aspectos parciais da atividade primitiva do tipo social novo que a nova classe deu à luz” (Gramsci, 1982, p. 4). A busca por direitos e reconhecimento a partir de políticas públicas torna imprescindível a emergência de intelectuais que tenham no cerne da própria atuação a disseminação de conhecimentos identitários das culturas que permeiam os grupos sociais.

O conhecimento da escola deve estar em sintonia com o conhecimento que se estabelece fora da escola. Arroyo (2011, p. 78) nos diz que “a escola e os saberes escolares são um direito do homem e da mulher do campo, porém esses saberes escolares têm que estar em sintonia com os saberes, os valores, a cultura e a formação que acontece fora da escola”.

O discurso hegemônico busca apagar marcas de uma herança cultural e social que remete à manutenção dos diversos sentidos que compõem o espaço e o tempo campesino, que lhe atribui significados indissociáveis, pois estabelecem uma forte ligação entre o passado, o presente e o futuro.

A cultura hegemônica trata os valores, as crenças, os saberes do campo de maneira romântica ou de maneira depreciativa, como valores ultrapassados, como saberes tradicionais, pré-científicos, pré-modernos. Daí que o modelo de educação básica queira impor para o campo currículos da escola urbana, saberes e valores urbanos, como se o campo e sua cultura pertencessem a um passado a ser esquecido e superado. Como se os valores, a cultura, o modo de vida, o homem e a mulher do campo fossem uma espécie em extinção (Arroyo, 2011, p. 79).

Entendemos que a educação do campo deve ser respeitada e valorizada em seus pressupostos, especificidades e direitos. Arroyo (2011) nos mostra a importância desta prerrogativa e nos leva a pensar em sentido mais amplo acerca da educação, para além das meras formalidades.

Uma experiência humana sem mais sentido, a ser superada pela experiência urbano-industrial moderna. Daí que as políticas educacionais, os currículos são pensados para a cidade, para a produção industrial urbana, e apenas se lembram do campo quando se lembram de situações “anormais”, das minorias, e recomendam adaptar as propostas, a escola, os currículos, os calendários a essas “anormalidades”. Não reconhecem a especificidade do campo (Arroyo, 2011, p. 80).

Entender o campo como produção de culturas, sentidos, lutas, resistências e resiliências significa ampliar possibilidades e novos devires para o espaço campesino tão estigmatizado na atual configuração política, econômica e social caracterizada pela imposição de um *status quo*<sup>11</sup>.

---

<sup>11</sup> Ideia de manutenção do atual cenário firmado em uma lógica neoliberal, capitalista e de negação das minorias.

Resistência e resiliência são fatores determinantes na luta dos povos e das comunidades tradicionais, e se constituem como armas para, em um primeiro momento, resistir às tentativas de apagamento, desvalorização e subalternidade impostas pela política neoliberal e, em um segundo momento, firmadas na resiliência, se adaptar às imposições e permanecer na luta.

Podemos a partir deste contexto entender a escola como uma instituição de caráter único que se estrutura sobre processos, valores, significados, rituais e formas de pensamento que constituem a própria cultura, sendo assim múltipla, irrepetível e complexa. É com base nesses elementos que se estrutura a instituição escola, que Forquin chama de “mundo social”, ou seja, o conjunto de “[...] características de vida próprias, seus ritmos e ritos, sua linguagem, seu imaginário, seus modos próprios de regulação e de transgressão, seu regime próprio de produção e de gestão de símbolos” (Forquin, 1993, p. 167).

É este conjunto de características inerentes ao cotidiano escolar que caracteriza cada espaço e temporalidade ao longo de um processo sócio-histórico de “Cultura da Escola” (Forquin, 1993). O pesquisador ainda nos diz que “[...] o mundo humanamente construído, mundo das instituições e dos signos no qual, desde a origem, se banha o indivíduo humano, tão somente por ser humano, e que constitui como que sua segunda matriz” (Forquin, 1993, p. 168).

Contraposta à cultura da escola, Forquin (1993) apresenta a cultura escolar como sendo aquele conjunto de saberes, que, uma vez organizado, sequenciado, prescrito historicamente, compõe a base de conhecimentos sobre a qual trabalham professores e estudantes, e nesta cultura está inserida *a priori* uma rigorosa seleção de elementos da cultura humana, científica ou popular, erudita ou de massas. Nesse contexto, o conceito de interculturalidade basicamente se traduz em uma relação dialógica em meio à diferença, entre as diversas formas de cultura e vozes que se fazem ouvir nas várias espacialidades e temporalidades, como um processo de resistência social, política e cultural, vislumbrando assim a possibilidade da (re)construção de uma educação dialógica com trabalhadores e trabalhadoras.

O direito à educação deve ser problematizado em seu sentido mais amplo e verdadeiramente sendo acessível a todos por meio de políticas educacionais e públicas que visem ao diálogo permanente com as diferentes culturas que se constituem no atual cenário, em sua minoria, invisibilizadas e que resistem aos desdobramentos, por muitas vezes, perversos de um modelo neoliberal e capitalista que pensa a educação sob um viés meramente elitista.

Fornet-Betancourt (2004, p. 13) corrobora no sentido da interculturalidade como a possibilidade de “[...] um processo real de vida, como uma forma de vida consciente, na qual se vai forjando uma tomada de posição ética a favor da convivência com as diferenças”. Freire (1996, p. 60) contribui afirmando que “[...] a dialogicidade verdadeira, em que os sujeitos dialógicos aprendem e crescem na diferença, sobretudo, no respeito a ela, é a forma de estar sendo coerentemente exigida por seres que, inacabados, assumindo-se como tais, se tornam radicalmente éticos”.

A interculturalidade em muito nos ajuda a entender as diversas culturas e, conseqüentemente, as vozes que se anunciam e dialogam cotidianamente e que se situam no tempo e no espaço, nos quais a busca pela constituição e garantia de direitos se torna fundamental em um processo de apropriação e legitimação da cultura por meio da linguagem e da palavra, que permeiam uma disputa, uma arena de interesses, desejos, direitos ao longo de uma temporalidade sócio-histórica.

### **Currículo e escola: contextos e possibilidades com a educação do campo**

A escola é o lugar propício à aprendizagem e, por vezes, está ligada a vários fatores, tais como o ambiente, os sujeitos e as relações que são construídas entre a diversidade de sujeitos que expressam a realidade social. Os contextos sociais estão fluídos de movimentos de identidades e culturas, sobretudo, no cotidiano escolar; podemos assim dizer que estão inseridos na educação e nos currículos, tendo em vista que algumas das funções dessas instituições agenciadoras são, justamente, assumir e condicionar a interação social.

Moreira e Candau (2007), ao tratarem de conhecimento e cultura, apresentam a definição de currículo relacionando-o a distintas concepções que influenciam e podem se tornar hegemônicas, considerando conhecimentos escolares, procedimentos e relações humanas em constante movimento, em que se ensina e aprende-se. Compreende-se que, a partir dos valores inculcados e de identidades, construímos e conscientizamos os sujeitos de forma coletiva. Fato é que diálogos na perspectiva do conhecimento, poder e identidade marcam, invariavelmente, discussões sobre questões curriculares.

Na discussão entre currículo e cultura, Macedo e Lopes (2011) levam-nos a tensionamentos e repertórios de significados na perspectiva de que um conjunto de sentidos pode ser socialmente (re)criado. Ou seja, esses sentidos vão permitir que os sujeitos se identifiquem uns com os outros, a se enxergarem como pessoas de saberes diversos, pois

existe “um sistema de significações dentro das quais os sentidos são produzidos pelos sujeitos” (Macedo; Lopes, 2011, p. 186).

Quando Moreira e Candau (2007) discutem cultura, diversidade cultural e currículo, nos apresentam inúmeras definições, contudo, destacamos o sentido amplo da palavra culturas (no plural) como:

[...] diversos modos de vida, valores e significados compartilhados por diferentes grupos (nações, classes sociais, grupos étnicos, culturas regionais, geracionais, de gênero etc) e períodos históricos. Trata-se de uma visão antropológica de cultura, em que se enfatizam os significados que os grupos compartilham, ou seja, os conteúdos culturais. Cultura identifica-se, assim, com a *forma geral de vida* de um dado grupo social, com as representações da realidade e as visões de mundo adotadas por esse grupo (Moreira; Candau, 2007, p. 27).

Nesse sentido, a expressão culturas, no contexto curricular, se expressa no respeito e acolhimento das manifestações culturais dos diversos estudantes. Macedo e Lopes (2011) justificam o quanto a cultura é inegociável e deve ser pensada por meio de uma criticidade. Ao tratarem do multiculturalismo, por exemplo, evidenciam o perigo de um posicionamento conservador e tendencioso à negociação, naturalizando a cultura como algo comum, com o risco de inferiorizar as diversas culturas de grupos. Ou seja, existe o risco tendencioso da prática do conservadorismo, de tratar o currículo de forma hegemônica, negando e/ou inferiorizando a diversidade cultural existente em nosso país, de modo que não haja espaço para que todas as culturas se expressem.

Silva (2010), ao tratar de identidade nas discussões em torno das teorias do currículo, ressalta a necessidade do rompimento do modelo hegemônico existente, tomando os princípios e as operacionalizações, as teorias e as práticas, os planejamentos e as ações, de modo que estes estejam interligados às questões culturais e identitárias.

O currículo é um local onde, ativamente, se produzem e se criam significados sociais. Esses significados, entretanto, não são simplesmente significados que se situam no nível da consciência pessoal ou individual. Eles estão estreitamente ligados a relações sociais de poder e desigualdade. Trata-se de significados em disputa, de significados que são impostos, mas também contestados (Silva, 2010, p. 57).

A partir de Silva (2010), compreendemos que o currículo e o cotidiano da escola estão condicionados a uma visão extensiva, progressiva e associada, de modo a constituir um projeto pós-colonialista, com condições que visem à dominação e homogeneidade existentes, influenciando e promovendo, assim, inúmeros estudos culturais. O currículo é uma questão

identitária e de subjetividade, que deve deixar de estar envolvido com questões de poder ou de privilégio em razão de qualquer tipo de saber, mas exatamente situar-se a um campo epistemológico social. Inferimos ainda, pautando-se em Forquin (1993), que a educação e a cultura justificam-se pelo fato de estarem amalgamadas se pensarmos como um empreendimento educativo quanto à responsabilidade de transmitir e perpetuar experiências culturais e identitárias, ascendendo como uma existência pública, virtualmente comunicável e memorável, com vistas aos saberes cumulativos e controláveis, como também dos sistemas de símbolos inteligíveis, nesse sentido, justifica-se que a cultura é conteúdo substancial da educação. “A educação não é nada fora da cultura” (Forquin, 1993, p. 14).

Na educação do campo, é importante discutirmos o conceito e suas multifacetadas funcionalidades. Nesse sentido, o campo se constitui como um espaço-tempo de pluralidade de pessoas camponesas: quilombolas, indígenas, agricultores familiares, ribeirinhos, sem-terra e todos aqueles que ocupam a terra e sobrevivem a partir dela. Discutir os camponeses e os diversos estereótipos que os circulam torna-se urgente, já que estes sujeitos são por vezes denominados com sentidos pejorativos e preconceituosos, de modo a serem classificados como caipiras ou sertanejos, caboclos ou meeiros, e vistos como atrasados, ignorantes, preguiçosos, ingênuos. O uso desses conceitos traz à cena a imagem de um folclore e de um preconceito que o colonizador instituiu acerca da população camponesa ao longo dos anos. O campo, o camponês e o campesinato são espaço-tempo de sujeitos que se ocupam de dinâmicas, cooperações, como orgânicos que rompem o conceito de terra e rural, que cumprem meramente uma função exploratória e de representação de poder.

Nesse escopo, abrimos um recorte para a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento homologado em 2018, que constitui uma política curricular destinada à Educação Básica das escolas de todo o país. Heleno (2017) salienta que a BNCC assume um caráter de padronização da educação escolar e desconsidera o papel social da escola, desvalorizando a diversidade cultural e as especificidades do povo brasileiro em detrimento de uma lógica capitalista, o que representa extrema ameaça à identidade e à cultura camponesa que permeiam o cotidiano escolar.

Assim, faz-se necessário compreender que a educação do campo se insere na luta e no movimento pela busca de uma escolarização, construindo espaço de emancipação dos sujeitos. Uma vez que uma educação no campo parte da prerrogativa de que o povo deve ter o direito a ser educado de preferência onde vive, enquanto o termo do campo considera uma educação condicionada a partir dos sujeitos, de modo a buscar assim a vinculação ao meio cultural e atender necessidades e demandas sociais desses grupos. Para tanto, as escolas do

campo não são apenas as que estão sediadas no espaço geográfico tido como rural, mas são definidas preferencialmente pelas culturas, pelas relações sociais, ambientais e de trabalho dos sujeitos do campo, que a elas se identificam e delas fazem parte (Munarim; Locks, 2012, p. 86).

Inferimos que a prática pedagógica deve considerar o contexto dos sujeitos do campo no que diz respeito às culturas deles, a maneira de se relacionarem com o tempo, espaço e meio ambiente, o modo de viver e as relações com o trabalho, não obrigando que eles saiam do campo para estudar nas cidades. Para Caldart (2008, p. 67),

[...] a Educação do Campo é negatividade-denúncia/resistência, luta contra. Basta de considerar natural que os sujeitos trabalhadores do campo sejam tratados como inferiores [...]; que no campo não tenha escola, que seja preciso sair do campo para frequentar uma escola; [...] A Educação do Campo é positiva – a denúncia não é espera passiva, mas se combina com práticas e propostas concretas do que fazer: a educação, as políticas públicas, a produção, a organização comunitária, a escola [...]. A Educação do Campo é superação – projeto/utopia: projeção de que uma outra concepção de campo, de sociedade, de relação campo e cidade, de educação, de escola. Perspectiva de transformação social e de emancipação humana.

Vale ressaltar que as escolas do campo não são apenas as que estão sediadas no espaço geográfico tido como rural, mas são definidas preferencialmente pela cultura, pelas relações sociais, ambientais e de trabalho dos sujeitos do campo, que a elas se identificam e delas fazem parte (Munarim; Locks, 2012). O Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010, compreende por escola do campo aquela situada em área rural, mediante definição da Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), ou aquela unidade escolar situada em área urbana, que atenda predominantemente às populações do campo (Brasil, 2010).

Portanto, reforçamos que somos herdeiros de uma cultura escravocrata e autoritarista, repleta de preconceitos que perpassam pela constituinte das sociedades de classe, por isso, o constante destaque em nossos estudos da concepção do binômio indissociável campo/cidade. Se o campo tem sua identidade enquanto espaço, nele, vivem sujeitos sociais com diferentes identidades culturais. Para a educação do campo, tornam-se imperativos o reconhecimento e o tratamento político-pedagógico.

### **Docência campesina: formação e prática escolar**

A cultura escolar dominante em instituições educativas, construída a partir da matriz político-social e epistemológica da modernidade, prioriza o uniforme e o homogêneo,

considerados como componentes constitutivos do universal. Nesse cenário, as diferenças são depreciadas ou consideradas um problema a ser resolvido. A escola configura-se como espaço de disputa, mas também de direitos. Nessa configuração, recorremos a Arroyo (2000), que entrelaça a docência, a escola e o currículo em uma ação conjunta que se materializa no cotidiano escolar.

Nossa docência é mais do que docência, porque escola é mais do que escola, os conteúdos educativos são mais do que as matérias. Eles, a escola e nossa docência, existem em uma cultura, em uns significados sociais e culturais, em uma trama de interesses, de valores e lógicas. Essa trama é materializada no cotidiano escolar. É aprendida pelas crianças, adolescentes e jovens nas longas horas de vivência do cotidiano escolar. São as grandes lições com que enfrentarão o mercado, o poder, a sobrevivência, a participação ou exclusão. Com essas ferramentas, mas não apenas com elas, enfrentarão a diversidade de sua condição de gênero, raça e classe (Arroyo, 2000, p. 186).

Diante disso, o Dicionário Paulo Freire<sup>12</sup> (2019) contextualiza a cultura, o currículo e a docência como elos primordiais para uma educação crítica. A cultura representa a experiência humana em que “todos, letrados ou iletrados, são fazedores de cultura, criam e recriam condições que os tornam sujeitos críticos, respondendo pela reflexão-ação-reflexão à curiosidade epistemológica” (Osowski, 2019, p. 119). O currículo se configura como um termo amplo, oposto a uma compreensão restrita e tecnicista. Na acepção freireana, o currículo é a “política, a teoria, e a prática do ‘*que-fazer*’ na educação, no espaço escolar, e nas ações que acontecem fora desse espaço, numa perspectiva crítico-transformadora” (Saul, 2019, p. 129). Na visão epistemológica de Freire, a discência e a docência formam um vínculo, sendo impossível olhar esses movimentos de forma separada, em que o aprender e o ensinar se complementam (Cunha, 2019). Para evidenciar a relação entre docência e discência, Freire forjou a “expressão ‘do-discência’, afirmando que ‘ensinar, aprender e pesquisar lidam com dois momentos do ciclo gnosiológico: o que se ensina e se aprende o conhecimento já existente e o que se trabalha a produção do conhecimento ainda não existente’” (Cunha, 2019, p. 148).

Nesse cenário, a educação do campo se configura como um movimento que se mobilizou, lutou e, gradativamente, ocupou as normativas educacionais, pautando o direito à educação dos sujeitos do campo. Não se trata da educação ofertada de qualquer forma e de maneira excludente, mas a educação que possua um currículo que valorize os sujeitos

---

<sup>12</sup> A organização do Dicionário Paulo Freire está diretamente vinculada ao Fórum de Estudos Leituras de Paulo Freire, da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos), Porto Alegre/RS.

campesinos, com práticas pedagógicas que evidenciem a realidade e os saberes dos povos que, historicamente, estiveram esquecidos na oferta educacional.

Essa luta levantou bandeiras que evidenciaram a necessidade de uma escola do campo que seja definida pela identidade vinculada às questões inerentes à realidade dela, aos saberes próprios dos estudantes, à memória coletiva, à ciência, à tecnologia e aos movimentos sociais que se mobilizam em defesa dos direitos coletivos no país (Brasil, 2002).

Além do direito representado pelo acesso do estudante, a escola passa a ter como direito a autonomia técnico-pedagógica, embora, em muitos casos, ainda tenha que lutar para fazer valer o poder do Projeto Político Pedagógico (PPP) junto aos gestores públicos. Os conhecimentos que adentram uma escola são diversos, principalmente, pela organicidade das populações camponesas, que possuem diferentes saberes e identidades.

Diferentes povos possuem culturas e formas específicas de (re)produzir sua existência: há aqueles que estão ligados a alguma forma de organização social e outros não; existe a diferença de gênero, etnia, religião, entre outras realidades. Assim, se constitui historicamente a luta do movimento da educação do campo pela escola, mas não qualquer escola, e sim a que trabalha por um currículo em diálogo com os saberes da diversidade popular.

Ao afirmarmos que não há trabalho isolado em uma escola em território camponês, estamos sustentando que não há como realizar uma educação contextualizada sem envolver os saberes e as identidades que estão no entorno da escola. Em outras palavras, faz-se necessário trazer o currículo que pulsa na vida dos estudantes para o cotidiano da sala de aula. Nesse contexto, Tardif (2019) destaca a profissão do professor, não como quem aplica conhecimentos produzidos por outros e nem como um agente determinado por mecanismos sociais, mas como “um sujeito que possui conhecimentos e um saber-fazer provenientes de sua própria atividade e a partir dos quais ele a estrutura e a orienta” (p. 230).

Freire (2019) ressalta a importância da prática, ou seja, da ação e reflexão, evidenciando o que-fazer como um posicionamento crítico que ultrapasse o sistema educativo e provoque uma análise contextualizada do sistema capitalista. Nada de crítica pela crítica, ou apenas verbalismos, mas pelo fato de a docência possibilitar que estudantes conheçam a diversidade de conhecimentos que os circulam. Porém, o perigo é que o educador se satisfaça com a transmissão do próprio discurso e se deslumbre com os discursos dos estudantes, esquecendo-se de analisar as relações entre a realidade concreta e a prática docente (Gadotti; Freire; Guimarães, 1995).

Diante disso, enfatizamos que a realidade da classe trabalhadora possui importantes referências históricas de lutas e resistências, em que o educador pode articular toda uma ação

curricular e possibilitar aos estudantes mobilizarem de forma crítica os conhecimentos que influenciam, em diferentes conjunturas, a classe dominante e os trabalhadores.

Reforçamos que a docência mobiliza diversos saberes no cotidiano escolar e que a atuação docente permeia diretamente toda uma formação na vida do estudante. Partindo dessa concepção, o questionamento “Como a docência pode contribuir para a vivência e constituição de um currículo emancipatório e político no cotidiano escolar, levando em consideração os sujeitos inseridos e a realidade do campo” nos impacta a olhar a docência em um alicerce que movimenta o currículo e toda a cultura que adentra as escolas. Assim, docência, currículo e culturas possuem um elo primordial na efetivação da educação dos trabalhadores e dos povos do campo, que reivindicam a valorização dos territórios, das identidades e dos saberes construídos historicamente.

Nesse cenário, Freire (1994) ressalta a urgência com o rompimento dos atuais modelos hegemônicos de ensino, sendo necessário avançar para a construção de uma educação que leve em consideração as complexidades da sociedade, fundada nas realidades e necessidades da vida.

Quanto à prática docente, Franco (2008) enfatiza que possui caminhos complexos e pode “formar, informar e transformar” o sujeito em suas diversas circunstâncias, sendo considerada, antes de tudo, como “o exercício de convicções que foram tecidas histórica e coletivamente” (Franco, 2008, p. 111), porém, há uma prática que oprime, congela e contribui com as regras opressoras da instituição escolar exercida pelo docente.

A docência representa o compromisso com a identidade e a autonomia dos estudantes, com as culturas e territorialidades deles. Ou seja, o fazer docente corrobora com a realização de um fazer educacional que considera os saberes e as vivências do “Outro”. Arroyo (2000, p. 187) colabora com esse cenário ao frisar que:

Nossa docência se vincula sim com a vida dos educandos, com sua realidade de trabalhadores, de cidadãos, com seu preparo para vida ativa, produtiva e cívica, mas por onde passam esses vínculos nem sempre está claro. Passam pelo domínio de competências e ferramentas amplas, nem sempre as que caem nas provas de concursos (que aliás são elaboradas por ocultos professores e pedagogos com uma visão demasiado estreita e instrumental). Não esquecer que os alunos entrarão no mundo do trabalho e da participação política com a totalidade de ferramentas e significados da cultura aprendidos em sua trajetória de vida, inclusive escolar.

Freire (2001, p. 11) afirma que “o homem não vive autenticamente enquanto não se acha integrado com a sua realidade. Criticamente integrado com ela. E que vive vida

inautêntica enquanto se sente estrangeiro na sua realidade. Dolorosamente desintegrado. Alienado de sua cultura”. Frisamos que a escola, ao dialogar com a realidade social dos sujeitos que a compõem, está trabalhando o currículo real e possibilitando o reconhecimento de heróis concretos, ou seja, oportunizando um posicionamento crítico aos estudantes.

### **Considerações finais**

A educação campestre necessita e deve basear-se em uma vertente ideológica no atendimento dos seus interesses, sobretudo, políticos, sociais e econômicos. O currículo não pode se restringir apenas à prescrição de conteúdos por séries escolares, nem na apresentação de matrizes organizadas verticalmente, horizontalmente e transversalmente, tampouco, na prescrição de instrumentos internos e externos de avaliação, capazes de apontar melhorias na qualidade da modalidade de ensino.

O direito à educação deve ser problematizado em seu sentido mais amplo e acessível a todos por meio de políticas educacionais e públicas que visem ao diálogo permanente de diferentes culturas que se constituem no atual cenário brasileiro. Espera-se condições para uma possível autonomia e atendimento das necessidades sociais, pedagógicas e culturais dos estabelecimentos de ensino localizados no meio rural.

Mediante as discussões inerentes à docência, foi possível emprendermos a compressão do quanto os currículos vividos e praticados no cotidiano escolar e as culturas caracterizam identidades, saberes e fazeres dos sujeitos campestres e da educação do campo. Não há como realizar uma educação contextualizada sem envolver os saberes e as identidades que estão no entorno da escola. Em outras palavras, faz-se necessário trazer o currículo que pulsa na vida dos estudantes para o cotidiano da sala de aula.

Traçamos e definimos a luta e a resistência pela valorização das culturas, cabendo destacar que estar no campo não significa estar em um espaço desprovido de conhecimentos; significa viver em uma territorialidade em seu amplo sentido, que muitas vezes é invisibilizada e até mesmo inferiorizada, mas que carrega a força da coletividade, da luta, do amor e do afeto pela terra.

Em suma, atestamos a importância da docência priorizar as especificidades dos sujeitos, considerando toda a diversidade de saberes territoriais. Acreditamos que a educação precisa contagiar constantemente educadores, estudantes e famílias, caso contrário, esse processo correrá o risco de comungar com o modelo hegemônico, colonizador e excludente.

## Referências

- ARROYO, M. G. **Ofício de mestre: imagens e auto-imagens**. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2000.
- ARROYO, M. G.; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C. **Por uma educação do campo**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.
- ARROYO, M. G.; FERNANDES, B. M. **A Educação básica e o movimento social do campo**. Brasília, DF: Articulação Nacional Por Uma Educação Básica do Campo, 1999.
- BRANDÃO, C. R. **Casa de escola**. 2. ed. Campinas: Papirus, 1984.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de abril de 2002**. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Brasília, DF, 2002. Disponível em: [http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/mn\\_resolucao\\_%201\\_de\\_3\\_de\\_abril\\_de\\_2002.pdf](http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/mn_resolucao_%201_de_3_de_abril_de_2002.pdf). Acesso em: 15 jul. 2023.
- BRASIL. Decreto-lei nº 7.352, de 4 de novembro de 2010. Dispõe sobre a política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 15 nov. 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/marco-2012-pdf/10199-8-decreto-7352-de4-de-novembro-de-2010/file>. Acesso em: 23 jun. 2023.
- CALDART, R. S. Sobre educação do campo. In: SANTOS, C. A. (org.). **Por uma educação do campo: educação do campo: campo - políticas públicas - educação**. Brasília, DF: Inca/MDA, 2008. p. 67-86.
- CUNHA, M. I. Discência/docência. In: STRECK, D. R.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. J. (org.). **Dicionário Paulo Freire**. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2019. p. 159-160. Disponível em: [https://territoriosinsurgentes.com/wpcontent/uploads/2021/03/Danilo\\_R.\\_Streck\\_Dicion\\_rio\\_Paulo\\_Freirez-lib.org\\_.epub\\_.pdf](https://territoriosinsurgentes.com/wpcontent/uploads/2021/03/Danilo_R._Streck_Dicion_rio_Paulo_Freirez-lib.org_.epub_.pdf). Acesso em: 23 jun. 2024.
- FORNET-BETANCOURT, R. **Interculturalidade: crítica, diálogo e perspectiva**. São Leopoldo: Nova Harmonia, 2004.
- FORQUIN, J. **Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar**. Tradução de Guacira Lopes Louro. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.
- FRANCO, M. A. S. Pesquisa-ação e prática docente: articulações possíveis. In: PIMENTA, S. G.; FRANCO, M. A. S. (org.). **Pesquisa em educação: possibilidades investigativas/formativas de pesquisa-ação**. São Paulo: Loyola, 2008. p. 103-138.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 18. ed. São Paulo: Paz & Terra, 1996.
- FREIRE, P. **Pedagogia da esperança**. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 1994.
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 71. ed. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2019.
- FREIRE, P.; ROMÃO, J. E. (org.). **Educação e atualidade brasileira**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

GADOTTI, M.; FREIRE, P.; GUIMARÃES, S. **Pedagogia: diálogo e conflito**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1995. Disponível em: <https://www.afoiceemartelo.com.br/posfsa/autores/Freire,%20Paulo/Paulo%20Freire%20-%20PEDAGOGIA,%20DI%20LAGO%20E%20CONFLITO.pdf> . Acesso em: 29 jul. 2023.

GRAMSCI, A. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982.

HELENO, C. R. **Contribuição à crítica da Base Nacional Comum Curricular: a máscara do conformismo na educação do Banco Mundial**. 2017. 145 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Feira de Santana, Bahia, 2017. Disponível em: <http://tede2.uefs.br:8080/handle/tede/600>. Acesso em: 23 jun. 2023.

LOPES, A. C.; MACEDO, E. (org.). **Teorias do currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

MOREIRA, A. F. B.; CANDAU, V. M. **Indagações sobre currículo: currículo, conhecimento e cultura**. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/indag3.pdf>. Acesso em: 20 dez. 2023.

MUNARIM, A.; LOCKS, G. A. Educação do campo: contexto e desafios desta política pública. **Olhar de Professor**, Ponta Grossa, v. 15, n. 1, p. 83-95, 2012. DOI 10.5212/OlharProfr.v.15i1.0006. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/view/3666>. Acesso em: 12 jun. 2023.

OSOWSKI, C. I. Cultura. *In*: STRECK, D. R.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. J. (org.). **Dicionário Paulo Freire**. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2019. p. 119-121.

SATER, A.; TEIXEIRA, R. **Tocando em frente**. [s. l.]: Philips: 1990. YouTube (3:21 min).

SAUL, A. M. Currículo. *In*: STRECK, D. R.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. J. (org.). **Dicionário Paulo Freire**. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2019. p. 129-130.

SILVA, T. T. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2019.

Submetido em 26 de maio de 2024.

Aprovado em 1º de julho de 2024.