



Revista de História e Estudos Culturais

Janeiro - Junho de 2024

Vol. 21 Ano 21 nº 1

www.revistafenix.pro.br

ISSN 1807-6971

A EDUCAÇÃO DO CAMPO E A PARTICIPAÇÃO POPULAR: RETROCESSOS E ESPERANÇA, A LUTA CONTRA FORÇAS ANTAGÔNICAS

COUNTRYSIDE EDUCATION AND POPULAR PARTICIPATION: SETBACKS AND HOPE, THE FIGHT AGAINST ANTAGONICAL FORCES

Gisely Storch do Nascimento Santos*

Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de Rondônia – IFRO

 <https://orcid.org/0000-0002-9665-6594>
gisely.storch@ifro.edu.br



Rafael Norberto de Aquino**

Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de Rondônia – IFRO

 <https://orcid.org/0000-0001-9423-3742>
rafael.norberto@ifro.edu.br

Fábio Santos de Andrade***

Universidade Federal de Rondônia - UNIR

 <https://orcid.org/0000-0002-5658-4485>
fabioandrade@unir.br

* Doutoranda em Educação pela Universidade Federal de Rondônia. Mestre em Educação Escolar pela Universidade Federal de Rondônia UNIR. Atualmente é professora de Língua Portuguesa e Literatura Brasileira no IFRO - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia - Campus Colorado do Oeste.

** Doutor em Agronomia pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP). Professor de Ensino Básico, Técnico e Tecnológico no IFRO - Campus Colorado do Oeste

*** Professor Associado da Universidade Federal de Rondônia (UNIR); Líder do HUMANIZE - Grupo de Pesquisa sobre História, Educação Social e Vida Cotidiana; membro da coordenação da Rede Brasileira de Educação em Direitos Humanos (REBEDH).

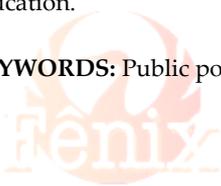
*Falaram-me os homens em humanidade,
Mas eu nunca vi homens nem vi
humanidade.
Vi vários homens assombrosamente
diferentes entre si.
Cada um separado do outro por um espaço
sem homens.
(Alberto Caeiro. In: Pessoa, 2001: 169)*

RESUMO: O presente estudo tem por objetivo refletir sobre a educação do campo na perspectiva da valorização dos saberes e vivências como instrumento de emancipação e contraposição à ideologia política, econômica, cultural colonial e capitalista. A pesquisa evidencia a importância dos movimentos sociais no processo de construção de políticas públicas para a educação do campo, os retrocessos e a esperança para a luta em prol da educação do campo.

PALAVRAS-CHAVES: Política pública; educação do campo; pluralidade cultural; movimentos sociais.

ABSTRACT: The present study aims to reflect on rural education from the perspective of valuing knowledge and experiences as an instrument of emancipation and opposition to political, economic, cultural colonial and capitalist ideology. . The research highlights the importance of social movements in the process of building public policies for rural education, the setbacks and the hope for the fight for rural education.

KEYWORDS: Public policy; rural education; cultural plurality; social movements.



www.revistafenix.pro.br

INTRODUÇÃO

O presente estudo é fruto da pesquisa de Doutorado pela Universidade Federal de Rondônia - UNIR, do Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar - Mestrado e Doutorado Profissional, em andamento com o objetivo de compreender se e de que maneira as vivências das crianças do campo são incorporadas ao currículo e se materializam em práticas educativas atendendo, desta forma, às políticas de educação no campo, em especial para a educação infantil, com vistas a uma educação mais significativa e emancipatória que respeita a pluralidade cultural de suas comunidades.

O traçado do presente trabalho se forma em torno das políticas educacionais para o campo, em seguida, abordamos a importância de um

currículo que compreenda e (re)conheça as vivências dos sujeitos do campo como elementos simbólicos importantes a serem incorporadas ao currículo, bem como materializadas em práticas educativas, propondo assim uma educação significativa que reconheça o contexto histórico e cultural dos sujeitos do campo, bem como a importância dos movimentos sociais na construção de políticas que valorizem as suas singularidades. Em análise aos movimentos que impulsionaram a luta pela educação do campo, encontramos o pensamento Freiriano como grande alicerce dessa perspectiva, bem como marco importante para o início das discussões sobre a educação para a interculturalidade.

Como Freire anuncia, a luta pela educação que respeite as singularidades não pode se curvar a ingenuidade de que não enfrentará forças adversas que se contrapõe ao projeto intercultural em prol de uma educação homogênea e acrítica, atendendo assim aos ideais neoliberais e ao pensamento colonial eurocêntrico.

Nesse viés, o presente trabalho se propõe a debater as forças que se opõem à luta dos camponeses em defesa de uma educação que respeite as suas singularidades, reconhecendo-os como sujeitos historicamente constituídos, valorizando seus saberes e promovendo a emancipação crítica em busca de uma sociedade mais justa e igualitária.

METODOLOGIA

Para a pesquisa optamos pela abordagem qualitativa, considerando que os investigadores das pesquisas qualitativas tendem a analisar os seus dados de forma indutiva, ou seja, não recolhem dados ou provas com o objetivo de confirmar ou infirmar hipóteses construídas previamente; ao invés disso, as abstrações são construídas à medida que os dados particulares que foram recolhidos vão se agrupando (BODGAN; BIKLEN, 1994).

Creswell (2010) define a pesquisa qualitativa como um meio para explorar e entender como os indivíduos ou os grupos sociais atribuem significados aos problemas sociais e humanos. Gibbs (2009) descreve a pesquisa qualitativa como o abordar o mundo lá fora, descrever, analisar e, às vezes, explicar os fenômenos sociais.

Os dados coletados a partir das estratégias de investigação qualitativa são designados dados qualitativos. Com base em Marconi e Lakatos (1994) é por meio da pesquisa qualitativa que procuramos analisar os enfoques de problematizações sobre a importância dos movimentos sociais para a educação do campo, pela valorização dos seus saberes e peculiaridades, bem como as forças que se contrapõem ao projeto de sociedade mais justa e emancipada.

Entre as estratégias para coleta de dados, optamos pelo estudo bibliográfico, pois permiti refletir sobre informações e temas já investigados, ou, temas novos que requerem investigações e reflexões, e além disso, propicia condições para analisar o material de maneira inovadora através do olhar sensível dos pesquisadores que devem se empenhar para contribuir cientificamente com o problema de pesquisa, por meio de descobertas significativas para a sociedade.

Pizzani *et al.* (2012, p. 54), afirmam que a pesquisa bibliográfica pode ser compreendida como a “[...] revisão de literatura sobre as principais teorias que norteiam o trabalho científico [...]”, assim, a coleta de dados pode ser realizada em “[...] livros, periódicos, artigos de jornais, sites de internet e demais fontes”. Para a presente pesquisa, nos debruçamos em artigos científicos publicados em periódicos indexados, livros que tratam da questão da educação do campo e marcos legais que versam sobre a temática.

Ainda sobre a pesquisa bibliográfica, Gil (1999) pondera que a principal vantagem consiste em permitir ao pesquisador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia investigar diretamente.

Os dados foram tratados envoltos por significados podendo assim ser compreendidos por meio da busca de dados e da análise sistemática. Por essas bases, a pesquisa bibliográfica foi apropriada desde o início da estruturação da pesquisa até sua conclusão.

A ORIGEM DO OUTRO COMO ANTAGONISTA: CONSEQUÊNCIAS DO PROCESSO DE COLONIZAÇÃO

Ao longo da história da humanidade, vários episódios de exclusão e disseminação do outro ficaram registrados, entre eles: conflitos bélicos, às cruzadas, o apartheid, ditaduras militares, extermínio de grupos étnicos etc. No entanto, Duschatzky; Skliar (2001) nos advertem que não é apenas a violência física que propaga a exclusão do outro, pois a própria civilização desloca a violência externa à coação interna, mediante a regulação de leis, costumes e moralidade.

Os autores ainda asseveram que a modernidade construiu várias estratégias de regulação e controle, como a denominação do outro o transformando em sujeito ausente. A ausência do outro se materializa à medida que esse se distancia da moral, da cultura imposta, se materializa à medida que o outro se afasta da identidade fixa, estanque, hegemônica. Assim, a modernidade constrói o binarismo como estratégia de exclusão, não mais a exclusão em sua face mais perceptível, mas em uma face paradoxalmente velada/sutil e ao mesmo tempo tão ou mais nociva que a outra face. São estratégias que são instituídas de maneira a perpetuar o outro como antagonista, de perpetuar a supremacia de uma cultura, de um grupo social em detrimento ao outro, nesse sentido, compreender como ocorre o *modus operandi* dessa estratégia se constitui importante ação no processo de contraposição.

A colonização, a partir da visão européia, inaugura várias faces da exclusão, especificamente no Brasil, a princípio serão excluídos os povos

indígenas, os negros, as mulheres, mas a exclusão do outro alastra-se por vários grupos que se distanciam da lógica colonizadora, europeia, branca, cristã e “cultura”. Nesse traçado, o homem do campo se configura como um estereótipo folclórico, o outro.

Como consequência dessa lógica excludente, o Estado negligencia esse grupo social em várias frentes, em especial a educação. Ao campo oferta-se uma educação importada dos meios urbanos como uma “catequese” cultural, desvinculada de todo e qualquer pensamento crítico que reconheça o processo histórico, cultural e social do campo, sendo o currículo uma estratégia de dominação do outro, visto que a escola se debruça a elitizar os saberes eurocêntricos.

Durante muito tempo o homem do campo foi estereotipado pelo seu falar, sua cultura, suas vestimentas como um sujeito de cultura inferior, isso é perceptível nas personagens de histórias em quadrinhos, na literatura, filmes, desenhos, novelas etc, todos os objetos culturais representam o homem do campo desta forma.

Por outro lado, recentemente, é comum a veiculação de propagandas que exaltem o campo, contudo, o campo exaltado é o campo do agronegócio, da monocultura, das grandes estruturas, esse com estreita relação com oligarquias econômicas. Desta forma, a agricultura familiar, o pequeno produtor, não se reconhece nesse campo exaltado pelas mídias, mais uma vez, assevera-se a estratégia de anular o outro, colocando-o como diferente, sem sucesso.

Frente a essas condições impostas pelo processo de colonização e pela lógica da sociedade capitalista é importante compreender o processo de organização e resistência do outro, especialmente, dos camponeses.

A IMPORTÂNCIA DOS MOVIMENTOS SOCIAIS PARA CONSTRUÇÃO DAS POLÍTICAS PARA EDUCAÇÃO DO CAMPO

O sistema educacional brasileiro foi pensado de maneira a privilegiar os espaços urbanos, Arroyo (2007) nos evidencia a primazia dos espaços urbanos como centro de cultura e de civilização, quando anuncia que:

[...], a essa idealização da cidade corresponde uma visão negativa do campo como lugar do atraso, do tradicionalismo cultural. Essas imagens que se complementam inspiram as políticas públicas, educativas e escolares e inspiram a maior parte dos textos legais. O paradigma urbano é a inspiração do direito à educação. A palavra adaptação, utilizada repetidas vezes nas políticas e nos ordenamentos legais, reflete que o campo é lembrado como o outro lugar, que são lembrados os povos do campo como outros cidadãos, que é lembrada a escola e seus educadores(as) como a outra e os outros (ARROYO, 2007, p. 159).

Coadunando com Arroyo (2007), a respeito da subsunção do campo ao urbano, Leite (1999) reitera:

A educação rural no Brasil, por motivos sócio-culturais, sempre foi relegada a planos inferiores, e teve por retaguarda ideológica o elitismo acentuado do processo educacional, aqui instalado pelos jesuítas e a interpretação políticoideológica da oligarquia agrária conhecida popularmente na expressão: “gente da roça não carece de estudos. Isso é coisa de gente da cidade” (LEITE, 1999, p.14).

Essa concepção da escola rural como uma adaptação do urbano negou aos povos do campo o acesso e garantia de uma educação de qualidade. Por vezes, essa adaptação representava um currículo reducionista que explicitava a compreensão de que o homem do campo é culturalmente atrasado ou até mesmo incapaz de compreender os conhecimentos produzidos pela humanidade, ou mesmo de tecer análises críticas, ou seja, trata-se de uma

assunção de que o homem do campo é culturalmente inferior ao homem urbano.

Todo esse contexto histórico-social corroborou para que a educação nos espaços rurais fosse negligenciada pelas elites dominantes, o Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo - GPTE - instituído pelo Ministério da Educação em 03/06/2003, reconhece as históricas omissões do Estado neste setor, reiterando os pensamentos dos autores acima mencionados:

O Estado brasileiro omitiu-se: (1) na formulação de diretrizes políticas e pedagógicas específicas que regulamentassem como a escola do campo deveria funcionar e se organizar; (2) na dotação financeira que possibilitasse a institucionalização e a manutenção de uma escola com qualidade em todos os níveis de ensino; (3) na implementação de uma política efetiva de formação inicial e continuada e de valorização da carreira docente no campo (BRASIL, 2005, p.7).

Todo esse processo de marginalização da educação nos espaços rurais pelo Estado levou as comunidades a se organizarem para construção de escolas que pudessem garantir aos filhos do homem do campo o acesso à educação. Por vezes, as comunidades contavam com o apoio de igrejas e de outras organizações comprometidas com a educação popular e movimentos sociais.

A partir do Século XX, com os movimentos sociais em prol da defesa de uma educação que respeitasse a identidade do homem do campo, a pauta ganhou espaço em meio às discussões nacionais. Desta forma, as políticas públicas para educação do campo deveriam propor uma educação do sujeito do campo e não para o sujeito do campo. Não se trata apenas de garantir escolas no meio rural, mas de projetos e um currículo que, de fato, respeite a identidade, a cultura e os anseios dos povos do campo.

Tais discussões se acentuaram, em especial com a promulgação da Constituição Federal de 1988 e com a publicação da Lei de Diretrizes e Bases

para Educação Nacional - LDB (LDB 9394/96), essa, em seu artigo 28, em especial, anuncia que:

Na oferta da educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias a sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente:

I – conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;

II – organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;

III – adequação à natureza do trabalho na zona rural (BRASIL, 1996).

A publicação da LDB reconhece a necessidade das adaptações necessárias dos sistemas educacionais às peculiaridades do campo. Embora a LDB tenha sido relevante para a luta em prol de uma educação do campo que, de fato, respeitasse e valorizasse a identidade do homem do campo, Leite (1999) aponta vários desafios que a LDB por si só não conseguiu transpor, a saber: a condição do aluno como trabalhador rural; a distorção série e idade; as salas multisseriadas; a infraestrutura precária das escolas do campo; a baixa participação das famílias no cotidiano escolar; o currículo inadequado; a baixa formação docente etc.

Ainda que pesem as problemáticas apontadas por Leite (1999), Arroyo (2004) evidencia que, nas últimas décadas do Século XX, a sociedade assistiu ao crescimento da luta e da presença dos sujeitos do campo nas discussões e formulações de políticas públicas. Denunciaram a negligência do Estado e reivindicaram uma escola do/no campo que realmente reconhecesse e valorizasse a cultura e os saberes do campo, não aceitando um arremedo de escola que reproduza os saberes e a proposta pedagógica das escolas urbanas.

É inegável a importância do protagonismo dos movimentos sociais para que a educação do campo ocupasse o espaço necessário e assim suas

singularidades fossem respeitadas, da mesma forma como as pesquisas acadêmicas, em especial em programas de Pós-Graduação, corroboraram sobremaneira para o crescimento dessa agenda no âmbito das políticas públicas educacionais.

Podemos observar os frutos das lutas sociais no texto das Diretrizes Operacionais da Educação do Campo - Resolução Nº 1, de 2002, do Conselho Nacional de Educação, resultante dos debates promovidos pelo movimento Articulação Nacional por uma Educação do Campo, que assim a define:

A identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva no país (BRASIL, 2002, p. 1).

Ainda sobre a consolidação da educação do campo no âmbito das políticas públicas, a Resolução nº 2, de 28 de abril de 2008, do Conselho Nacional de Educação estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo que define:

A Educação do Campo compreende a Educação Básica em suas etapas de Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação Profissional Técnica de nível médio integrada com o Ensino Médio e destina-se ao atendimento às populações rurais em suas mais variadas formas de produção da vida - agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da Reforma Agrária, quilombolas, caiçaras, indígenas e outros. (BRASIL, 2008, p.1).

Em 2010, caminhando um pouco mais em busca da construção de uma política pública para educação do campo, tivemos a aprovação do Decreto nº 7.352 que incorporou o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária -

PRONERA instituindo a Política Nacional de Educação do Campo. O Artigo 2º do Decreto nº 7.352 de 2010 trata dos princípios da educação do campo:

I - respeito à diversidade do campo em seus aspectos sociais, culturais, ambientais, políticos, econômicos, de gênero, geracional e de raça e etnia;

II - incentivo à formulação de projetos político-pedagógicos específicos para as escolas do campo, estimulando o desenvolvimento das unidades escolares como espaços públicos de investigação e articulação de experiências e estudos direcionados para o desenvolvimento social, economicamente justo e ambientalmente sustentável, em articulação com o mundo do trabalho;

III - desenvolvimento de políticas de formação de profissionais da educação para o atendimento da especificidade das escolas do campo, considerando-se as condições concretas da produção e reprodução social da vida no campo;

IV - valorização da identidade da escola do campo por meio de projetos pedagógicos com conteúdos curriculares e metodologias adequadas às reais necessidades dos alunos do campo, bem como flexibilidade na organização escolar, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas; e

V - controle social da qualidade da educação escolar, mediante a efetiva participação da comunidade e dos movimentos sociais do campo. (BRASIL, 2010)



Para o movimento dos trabalhadores, a escola do campo deve promover a formação para o trabalho não alienado. Pensar a formação humana de maneira a respeitar as diversidades, no reconhecimento das necessidades humanas e na legitimação da identidade dos sujeitos do campo, bem como se reconhecendo como sujeito fruto de um processo histórico e social.

Ainda com foco na construção e consolidação de políticas públicas para a educação do campo, em 2013, por intermédio da Portaria nº 86, de 01 de fevereiro de 2013, foi instituído o Programa Nacional de Educação do Campo - PRONACAMPO. O Programa abarca uma série de propostas que visa fomentar a educação do campo e se subdivide em quatro eixos, sendo eles: Gestão e

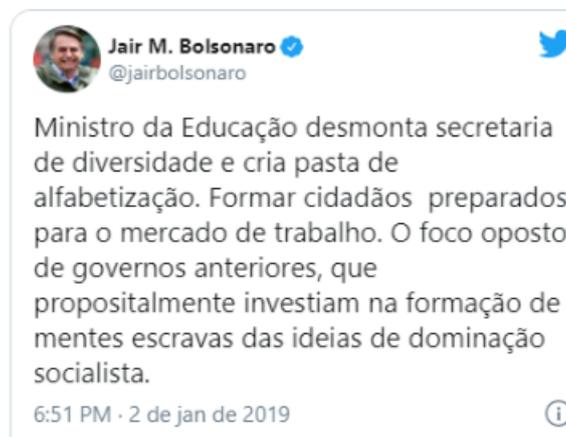
Práticas Pedagógicas; Formação de Professores; Educação de Jovens e Adultos; Educação Profissional e Tecnológica e Infraestrutura Física e Tecnológica.

É importante destacar que o PRONACAMPO foi pensado como um programa macro, que abarcou diversas ações, portanto, a priori, foi gerenciado pelo Ministério da Educação e Pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão - SECADI, que tinha como objetivo fomentar a educação para diversidade. No entanto, no ano de 2019, o Decreto nº 9.465 que alterou a estrutura administrativa do Ministério da Educação e extinguiu a SECADI.

A extinção da SECADI representou, em termos políticos, o anúncio das políticas públicas vigentes a partir da eleição do então Presidente da República, Jair Messias Bolsonaro, uma agenda neoliberal que defende o estado mínimo e uma educação a serviço da lógica do mercado. Vejamos a figura abaixo em que Jair Messias Bolsonaro anunciou a extinção da SECADI:



Figura 1. Anúncio de Jair Messias Bolsonaro sobre a extinção da SECADI



Fonte: Twitter. Bolsonaro (2022)

A manifestação de Jair Messias Bolsonaro a respeito da extinção da SECADI representou um retrocesso à luta pelo respeito às diversidades, em especial, um retrocesso no âmbito das políticas públicas no que se refere à educação do campo.

Como é possível observar, a educação do campo, impulsionada pela luta dos movimentos sociais, teve significativos passos na construção de políticas públicas que valorizaram a identidade e a cultura do homem do campo, em especial entre os anos de 1997 a 2015. Contudo, com o advento de políticas neoliberais tivemos um retrocesso no âmbito das políticas públicas para a educação do campo, como por exemplo, a extinção do livro didático para as escolas do campo, uma das ações do PRONACAMPO coordenada pela SECADI.

A extinção do livro didático para as escolas do campo foram ao encontro das diretrizes da Nova Base Nacional Comum Curricular - BNCC, que tem como objetivo uniformizar o ensino, contudo, essa uniformização desconsidera as peculiaridades da educação do campo, em especial em termos curriculares.

A uniformização do currículo teve como escudo o discurso da garantia de uma educação de qualidade a todos os estudantes, garantindo a eles o acesso aos conhecimentos sistematizados. No entanto, essa perspectiva acaba por desconsiderar as aprendizagens construídas a partir das práticas sociais, desconsiderando os conteúdos culturais, artísticos, políticos e sociais dos camponeses, essenciais para a construção de uma educação que atenda ao projeto idealizado pelas lutas sociais já mencionadas.

Quanto a isso, Canen (2010) nos adverte que, no campo do currículo, devemos desconfiar de discursos que se anunciam como puramente técnicos, buscando perceber as vozes autorizadas e vozes silenciadas.

É importante avaliarmos o quanto a proposta da BNCC pode comprometer os projetos curriculares voltados ao contexto sociopolítico e cultural do campo, bem como a incorporação das vivências e saberes dos camponeses, essenciais à construção de uma educação defendida pela luta dos movimentos sociais que se contrapõe ao projeto tradicional de educação que

historicamente negligenciou o campo, entregando-lhe uma educação reducionista.

É importante perceber como as escolhas políticas têm forte influência e ditam os caminhos que as políticas públicas seguirão, ou até mesmo, o desmonte das políticas já instituídas. Um dos primeiros atos do Governo do então Presidente, Jair Messias Bolsonaro, foi extinguir a SECADI, consigo, todo o processo de amplo debate sobre políticas públicas importantes para a promoção da diversidade e inclusão foram interrompidas. Na mesma medida, em 2023, com a troca de Presidente e com a publicação do Decreto nº 11.342 de 01 de janeiro de 2023, A SECADI é reestruturada.

Ao mesmo passo, a partir da reestruturação da SECADI, comissões especiais foram criadas para assessoria à gestão das pastas, como a Comissão Nacional da Educação do Campo (CONEC), que conta com representantes dos Movimentos Sociais ligados à terra, do poder público, da sociedade civil organizada e de pesquisadores.

A participação ativa dos movimentos sociais ligados à terra, nos debates a respeito da educação do campo remete à (re)construção de políticas públicas que, de fato, estejam ao encontro do homem do campo. Para tanto, é importante que sejam legitimadas pela participação popular no amplo debate e formulação de políticas públicas para a educação do campo. Apesar da participação popular, Boneti (2007) afirma que:

[...] torna-se impossível pensar que a formulação das políticas públicas é pensada unicamente a partir de uma determinação jurídica, fundamentada em lei, como se o Estado fosse uma instituição neutra, como querem os funcionalistas. Se assim fosse, as políticas públicas seriam definidas tendo como parâmetro unicamente o bem comum e este seria entendido como de interesse de todos os segmentos sociais. Esse entendimento nega a possibilidade do aparecimento de uma dinâmica conflitiva, envolvendo uma correlação de forças entre interesses de diferentes segmentos sociais ou classes. (BONETI, 2007, p. 56)

Conforme aponta Boneti (2007), pensar que o Estado, de forma unilateral, possa promover políticas públicas adequadas à pluralidade de uma sociedade é um ledor engano. Garantir espaços efetivos para que a participação popular seja efetiva é um passo significativo, embora não o único necessário, para a retomada do fortalecimento e ampliação das políticas para a educação do campo, bem como para a legitimação das ações do Estado.

O PENSAMENTO INTERCULTURAL NO BRASIL E A EDUCAÇÃO DO CAMPO: A BUSCA PELO RECONHECIMENTO DOS GRUPOS MINORITÁRIOS

No Brasil, os primeiros movimentos em defesa de uma educação que respeite as diversidades culturais foram inspirados nos pensamentos Freirianos. Freire (2005) defende que a valorização da cultura popular é o caminho para o reconhecimento das pessoas como sujeitos históricos, bem como, o diálogo entre as diferentes culturas, estratégia para ampliar a visão das pessoas sobre o mundo e seu lugar no mundo, configurando-se como uma alternativa para emancipação das classes populares. Nesse sentido, vejamos o que Faundez e Freire dizem:

[...] a cultura não é só a manifestação artística e intelectual que se expressa no pensamento. A cultura manifesta-se, sobretudo, nos gestos mais simples da vida cotidiana. Cultura é comer de modo diferente, é dar a mão de modo diferente, é relacionar-se com o outro de outro modo. A meu ver, a utilização destes três conceitos – cultura, diferenças, tolerância – é um modo novo de usar velhos conceitos. Cultura para nós, gosto de frisar, são todas as manifestações humanas, inclusive o cotidiano e é no cotidiano que se dá algo essencial: o descobrimento da diferença (FREIRE; FAUNDEZ, 1985, p. 34)

É necessário compreender o processo histórico da sociedade, em especial do Brasil, para que possamos identificar as raízes das marginalizações de uns em detrimento aos outros. Para (DUSCHATZKY; SKLIAR, 2001), a

noção dos outro diferente, detentor de todo mal e portador de todas as falhas sociais é fruto da conquista a partir da visão europeia, que vem inaugurar antagonismos essenciais: de um lado a mão redentora do conquistador, do outro a brutalidade do índio.

Não apenas a brutalidade do índio se configura como o outro antagonista, mas também a inferioridade do homem do campo; a inferioridade feminina; a falta de inteligência do outro; a sexualidade; as necessidades específicas; o pensamento político progressista etc. Tudo que não coaduna com o pensamento colonizador, com a então salvação, anunciada já na certidão de nascimento do Brasil, a carta escrita por Pero Vaz de Caminha.

Em uma sociedade como a Brasileira, fruto de um processo de colonização exploratório, de subjulgação do negro e de inferiorização do homem do campo, o pensamento Freiriano, de uma educação que valorize e reconheça na diversidade cultural a construção de sujeitos emancipados e capazes de interpretar o mundo de forma autônoma, rompendo assim com as amarras coloniais, é um passo importante em busca de uma sociedade mais fraterna.

Brandão (2002) destaca o pensamento Freiriano como um marco na luta contra a educação colonizadora implementada no Brasil, visto que se reconheceu na educação brasileira uma cultura alienada, produtora de sucessivas estruturas sociais de dominação e tradutora de sequentes esquemas simbólicos de valores, conhecimentos e princípios de relações sob controle de grupos e classes dominantes.

Nesse sentido, os movimentos sociais contribuíram sobremaneira para que os preceitos da educação intercultural ganhassem espaço e força na agenda das políticas públicas brasileiras. A pedagogia dos movimentos sociais em educação proporcionou a compreensão das tensões e contradições sociais, ampliando assim a compreensão do sujeito como resultante de um processo histórico e cultural. Em se tratando do movimento social do campo, conduz a

um “horizonte de possibilidades concretas de uma educação pautada na dinâmica de organizações e movimentos que participam da luta por um projeto de reconhecimento social e desconstrução da inferioridade dos sujeitos do campo”. (SANTOS, 2012, p.44).

A pauta dos movimentos sociais pelo reconhecimento da sua cultura e do seu processo histórico questiona e coloca em xeque o eurocentrismo que se instalou nos currículos escolares. Para Freire, pensar a educação como o diálogo entre os conhecimentos científicos e às práticas sociais é importante, pois:

img alt="Logo of Fênix, featuring a stylized bird in a circle with the word 'Fênix' below it." data-bbox="168 461 304 538"/>

img alt="Watermark: www.fenix.pro.br" data-bbox="327 498 825 525"/>

Todos os produtos que resultam da atividade do homem [e das mulheres], todo o conjunto de suas obras, materiais ou espirituais, por serem produtos humanos que se desprendem do homem [e das mulheres], voltam-se para ele [ela] e o [a] marcam, impondo-lhe formas de ser e de se comportar também culturais. Sob este aspecto, evidentemente, a maneira de andar, de falar, de cumprimentar, de se vestir, os gestos são culturais. Cultural também é a visão que tem ou estão tendo os homens [e as mulheres] da sua própria cultura, da sua realidade (FREIRE, 1986, p. 57)

Assim, a cultura é evidenciada como inerente à essência humana, ao processo de criação e recriação do mundo, ou seja, o que gera significado à vida humana. Nesse sentido, o pensamento Freiriano foi de fundamental importância para a educação intercultural, em especial por impulsionar projetos educativos que reconheçam as particularidades dos sujeitos sociais. Assim como os movimentos sociais reafirmam a diversidade e exigem políticas públicas e projetos educacionais que atendam as particularidades e reconheçam as culturas várias como fonte e promotoras de conhecimento. Exigem que não se silenciem as vozes que por anos foram silenciadas em detrimento a um projeto hegemônico e colonizador que perpetua a estratificação da sociedade.

Em especial, os movimentos sociais ligados ao campo, têm reafirmado as especificidades do campo e reivindicado propostas curriculares que dialoguem com a cultura, saberes, organização e produção da vida do homem

do campo. Incorporar ao contexto escolar os saberes, cultura, modo de organização e produção da vida dos diversos atores sociais é abrir caminho para uma sociedade mais justa e fraterna.

Entretanto, Freire nos alerta que a busca pela construção de uma sociedade que promova de forma livre e aberta ao diálogo entre as diferentes culturas, propiciando assim uma sociedade mais democrática e a emancipação do sujeito, nem sempre será uma luta pacífica, vejamos:

[...] não se constitui na justaposição de culturas, muito menos no poder exacerbado de uma sobre as outras, mas na liberdade conquistada, no direito assegurado de mover-se cada cultura no respeito uma da outra, correndo risco livremente de ser diferente, sem medo de ser diferente, de ser cada uma “para si”, somente como se faz possível crescerem juntas e não experiência da tensão permanente, provocada pelo todo-poderosíssimo de uma sobre as demais, proibidas de ser (FREIRE, 1992, p. 156)

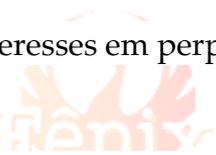
Neste particular, a extinção da SECADI e os projetos de sociedade pautados no neoliberalismo são exemplos de tensões que cercam a busca pelos projetos sociais que corroboram com o ideal de uma sociedade para todos. Falas como do então presidente da república, Jair Messias Bolsonaro, primando por uma educação que forme para o mercado de trabalho, vai de encontro a todos os avanços e conquistas dos movimentos sociais, das pesquisas acadêmicas, dos referenciais teóricos que alicerçam a escola democrática e a educação para a interculturalidade.

Projetos educacionais que valorizem as singularidades do homem do campo possibilitam que a população camponesa compreenda que suas especificidades não os inferiorizam em detrimento ao outro, como também promovem a assunção que esse discurso de inferioridade foi propagado pelo discurso eurocêntrico. Fortalecer projetos educacionais que reconhecem e reafirmam as culturas camponesas aviva a cultura contra-hegemônica e

questiona os processos impostos pela lógica de dominação cultural e política do sistema capitalista. Para Machado:

[...] o fortalecimento da cultura e da economia local pode revelar-se um poderoso instrumento de mudanças e de armação de uma nova ordem social. Contudo, isso não pode se dar com base em uma atitude romântica e ingênua de pensar que tudo se esgota/resolve em âmbito local, perdendo-se a dimensão do universal, do global (MACHADO, 2010, p. 151).

Machado (2010) nos alerta sobre o perigo de nos atentarmos apenas às questões locais. É preciso compreender que a ideologia de dominação política e cultural da sociedade capitalista interfere diretamente nas condições locais, portanto é necessária a vigilância crítica, a compreensão das consequências dos processos históricos de exclusão e bem como das propostas que se transvestem de democráticas, mas que, por trás do véu, revelam suas contradições e interesses em perpetuar a lógica excludente eurocêntrica.



www.revistafenix.pro.br

CONSIDERAÇÕES FINAIS À GUIA DE CONCLUSÕES

É evidente que o Estado brasileiro, tensionado pelas lutas sociais, avançou consideravelmente no sentido de termos hoje dispositivos legais que garantem aos diferentes grupos sociais, em especial ao campo, a constituição de políticas e projetos educacionais que respeitem as suas singularidades. Contudo, ainda há um imenso desafio quando se pensa em materializar as políticas instituídas no âmbito de cada escola do campo.

Tais desafios se agigantam ainda mais quando verificamos governos que, claramente se opõe ao projeto de sociedade, que rompa com as estruturas hegemônicas patriarcais, fruto de um pensamento colonizador e que vem ao encontro dos ideais neoliberais, defendendo uma educação uniforme, acrítica de maneira a atender as demandas do mercado de trabalho. Oposição essa que se materializa nos âmbito dos discursos e das ações, como é o caso da extinção

da SECADI, ou não ações, como é o caso da ausência de projetos que fortaleçam a educação do campo.

Outro ponto de alerta é as propostas que, travestidas de um discurso de garantia da democratização da educação, propõe um currículo uniforme que não atende às especificidades dos diversos grupos sociais, muito menos promove o senso crítico a partir da compreensão dos processos históricos e culturais que nos compõem enquanto sujeitos históricos e sociais.

Todo esse cenário assevera ainda mais a importância da militância política dos movimentos sociais e das contribuições relevantes das pesquisas acadêmicas em defesa de uma educação intercultural. Principalmente, no que tange ao fortalecimento das políticas públicas, na discussão e implementação da BNCC, de forma a evitar que a proposta de democratização da educação não resulte em uma escola que floucarize as singularidades ou se proponha a reproduzir a escola urbana nos demais espaços multiculturais, como é o caso das escolas do campo.

REFERÊNCIAS

- ARROYO, M. G; CALDART, R. S. MOLINA, M. C. (Orgs.) **Por uma educação do campo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.
- ARROYO, M. G. **Políticas de formação de educadores(as) do campo**. Caderno CEDES, Campinas, vol.27, n.72, mai/ago 2007.
- BOGDAN, R; BIKLEN, A. K. **Investigação qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e métodos**. Porto Editora Ltda, 1994.
- BONETI, L.W. Educação e movimentos sociais hoje. In: ALMEIDA, M.L.P.; JEZINE, E. **Educação e movimentos sociais: novos olhares**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2007.
- BRANDÃO, C. R. **A Educação popular na escola cidadã**. Petrópolis: Vozes, 2002.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Nova LDB** (Lei no 9394/96). Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Acesso em: 11 nov. 2022.
- BRASIL. Ministério da Educação – **Diretrizes operacionais para a educação básica nas escolas do campo**. Brasília, DF, 2002. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13800-rceb001-02-pdf&category_slug=agosto-2013-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 11 nov. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação – Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo. **Referência para uma política nacional de Educação do Campo**. Caderno de subsídios, Brasília, DF, 2005. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/educacaodocampo/referencias.pdf>>.

Acesso em 01 dez de 2022.

BRASIL. Ministério da Educação – **Diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo**. Brasília, DF, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/resolucao_2.pdf>. Acesso em 05 jan de 2023.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Decreto nº 7.352/2010**. Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA. Brasília, 2010. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/marco-2012-pdf/10199-8-decreto-7352-de4-de-novembro-de-2010/file>>. Acesso em 01 fev de 2023.

CANEN, A. **Sentidos e dilemas do multiculturalismo: desafios curriculares para o novo milênio**. In: MACEDO, Elizabeth; LOPES, Alice Casimiro. Currículos, debates contemporâneos. São Paulo: Cotez, 2010.

CRESWELL, J. W.. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. Trad. Magda Lopes 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2010.

DUSCHATZKY, S; SKLIAR, C. **O nome dos outros: narrando a alteridade na cultura e na educação**. In: LARROSA, Jorge; SKLIAR, Carlos (Org.). Habitantes de Babel: Políticas e Poéticas da diferença. Autêntica: Belo Horizonte, 2001.

FREIRE, P. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1992

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17 ed. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2005.

FREIRE, P; FAUNDEZ, A. **Por uma Pedagogia da Pergunta**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

FREIRE, P. **Educação e mudança**. 11 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

GIBBS, G. **Análise de dados qualitativos**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

GIL, A. C. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. São Paulo, SP: Atlas, 1999.

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

MACHADO, I. F. **Educação do campo e diversidade**. Perspectiva, Florianópolis, v.28, n. 1, 141-156, Jan./Jun. 2010.

MARCONI, M. A; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. São Paulo, SP: Atlas, 1994.

PIZZANI, L. *et al.* **A arte da pesquisa bibliográfica na busca do conhecimento**. RDBCI: Revista Digital de Biblioteconomia e Ciência da Informação, Campinas, SP, v. 10, n. 2, p. 53–66, jul./dez, 2012.

PESSOA, F. **Poesia, Alberto Caeiro**. Edição de Fernando Cabral 97 Martins e Richard Zenith. Lisboa, Assírio & Alvim. 2001.

SANTOS, S. C. M. **Nas veredas por reconhecimento social: o papel da educação na desconstrução da inferioridade dos sujeitos do campo**. 2012. f. 264. Tese (Doutorado em Ciências Sociais). Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal-RN, 2012.

Twitter. Bolsonaro, J. M. **Ministro da Educação desmonta secretaria de diversidade e cria pasta de alfabetização**. Brasília, 02, janeiro de 2019.

RECEBIDO EM: 25/09/2023

PARECER DADO EM: 06/11/2023



www.revistafenix.pro.br