



Pesquisa e Educação na Contemporaneidade: Perspectivas Teórico-Methodológicas
Caruaru, 13 e 14 de setembro de 2012

Eixo Temático 3- Currículo, Ensino, Aprendizagem e Avaliação

POLÍTICA NACIONAL PARA A EDUCAÇÃO DO CAMPO E CONCEPÇÕES DE CURRÍCULO PARA AS ESCOLAS CAMPELINAS: UM OLHAR DA INTERCULTURALIDADE CRÍTICA

Aline Renata dos Santos-UFPE-CAA
Rafaela dos Santos Ferreira -UFPE-CAA

RESUMO

Este trabalho apresenta a pesquisa em andamento **Política Nacional para a Educação do Campo e Concepções de Currículo para as Escolas Campesinas: um olhar da Interculturalidade Crítica**, que tem por objetivo compreender as concepções de currículo contidas na política nacional que normatiza a Educação do Campo. A Abordagem Teórica que fundamenta esta pesquisa são os Estudos Pós-coloniais Latino-americanos (QUIJANO, 2005; MIGNOLO, 2008, WASLH, 2008), que traz a discussão sobre: Interculturalidade Funcional e Crítica, Educação Intercultural e a Pedagogia Decolonial (WASLH, 2007; SARTORELLO, 2009; CANDAU, 2010). O enfoque Teórico dos Estudos Pós-coloniais está ligado à discussão e à construção do Paradigma da Educação do Campo (FERNANDES e MOLINA, 2004; KOLLING, CERIOLI e CALDART, 2002). Para o desenvolvimento deste trabalho está sendo realizada uma pesquisa documental. As fontes são a legislação que normatiza a Educação do Campo. Para tratar os dados será utilizada a Análise de Conteúdo (BARDIN, 1977). As conclusões parciais apontam a consolidação da legislação para a Educação do Campo que refletem diretamente na formulação do currículo das escolas campesinas.

PALAVRAS CHAVE: Currículo; Estudos Pós-coloniais Latino-americanos; Educação do Campo.

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa em desenvolvimento parte da seguinte questão: quais as concepções de currículo escolar contido nas políticas nacionais para a Educação do Campo? E tem por objetivo geral compreender as concepções de currículo contidas na política nacional que normatiza a Educação do Campo à luz da Interculturalidade Crítica. Os objetivos específicos são: a) identificar os dispositivos legais que normatizam a Educação do Campo; b) caracterizar as concepções de currículo escolar; c) relacionar às concepções de currículo descritos nos dispositivos legais com os tipos de Interculturalidade Funcional e Crítica.

A Abordagem Teórica que fundamenta o olhar interpretativo dessa pesquisa são os Estudos Pós-coloniais Latino-americanos (QUIJANO, 2005; MIGNOLO, 2008,

WASLH, 2008) que questionam os modelos teóricos eurocêntricos e suas metanarrativas. Dentro dos Estudos Pós-coloniais Latino-americanos, destacamos a discussão sobre Interculturalidade Funcional e Crítica, Educação Intercultural e a Pedagogia Decolonial (WASLH, 2007; SARTORELLO, 2009; CANDAU, 2010).

O enfoque Teórico dos Estudos Pós-coloniais está político e epistemologicamente ligado à discussão e à construção do Paradigma da Educação do Campo (FERNANDES e MOLINA, 2004; KOLLING, CERIOLI e CALDART, 2002). Partimos da premissa de que os construtos teóricos dos Estudos Pós-coloniais permitem a construção de um olhar compreensivo crítico firmado em **epistemologias outras** que se aproximam das epistemologias presentes na territorialidade campesina.

DESENVOLVIMENTO

A preocupação sobre as concepções de currículo escolar apoia-se, também, na própria orientação legal ao afirmar que Educação do Campo precisa ter “organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas” (BRASIL, 2010, p. 12) e que,

a identidade da escola do campo [e seu currículo] 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. 01).

Seguindo a ideia de que há vários povos que habitam e coabitam os territórios campesinos, é premente a necessidade de uma educação escolarizada que seja diferenciada e específica, contrapondo-se ao Paradigma da Educação Rural Hegemônico¹. Assim, a discussão sobre currículo passa pela necessidade de sua diferenciação para atender as singularidades socioculturais, ambientais e econômicas.

Estudar o currículo regulamentado para as escolas campesinas é entrar em três tensionamentos: a) um currículo liberal que historicamente foi pensado e vivido para legitimar culturas eurocentradas e deslegitimar as culturas subalternizadas; b) um currículo crítico que emerge das Teorias Críticas que foi fundado na ideia da construção escolarizada de um cidadão crítico, mas urbanizado; c) um currículo que é tecido por

¹ Este Paradigma alimentava-se e nutria a ideia-ação de uma educação homogeneizadora e urbanocêntrica, tratando o currículo como um instrumento de assepsia cultural ao tomar a cultura urbana como cultura de referência.

meio das Teorias Pós-críticas que traz à tona questões ligadas à identidade étnica, racial, de gênero, geracional e territorial, entre outras. Desse modo, é urgente a construção de um currículo que não se alicerça nas metanarrativas, como também não as nega, mas que questiona os processos euro-urbanocêntricos de seleção e de legitimação de fragmentos culturais².

Um dos princípios da discussão epistêmica que vê na Educação do Campo como território de produção de conhecimento para além das amarras modernas e coloniais é o diálogo que se estabelece com povos silenciados do processo de colonização: índios, negros e povos em geral do campo. Estes assumem papel fundamental na construção de conhecimentos crítico-propositivos transgressores à episteme moderna. Como afirma Santos (2000), as comunidades periféricas foram um dos espaços menos contaminados e controlados pelo poder de regulação da sociedade e do Estado moderno como também menos influenciado pela episteme moderna.

Por isso, é importante realizar uma assimetria invertida, ou seja, escutar mais aqueles e aquelas que historicamente foram silenciados. Estes povos trazem consigo a marca do hibridismo³, possuem uma existência caracterizada pela tensão constante entre as imposições globais e as necessidades locais. Tensão esta impulsionada pelas interseções assimétricas entre as investidas de assepsias epistêmicas e culturais dos grupos hegemônicos locais e globais e as posturas de resistência e de transgressão propositiva dos povos (agricultores, criadores, extrativistas, pescadores, ribeirinhos, caiçaras, quilombolas, seringueiros, entre outros). As interseções constituem e são constituídas de hibridismo de várias ordens.

Esse hibridismo se contrapõe às ideias de pureza, de neutralidade e de dicotomia herdadas das ciências modernas. Assim, ouvir os silenciados é uma exigência política, epistêmica e pedagógica em diálogo com as influências globais. Por isso a Educação do Campo nas suas dimensões política, epistêmica e pedagógica, em tese, é contrária à missão histórica imposta pela Educação Moderna (Urbana) que “exerceu um papel fundamental, tendo por função difundir e consolidar uma cultura comum de base ocidental e eurocêntrica, silenciando e/ou inviabilizando vozes, saberes, cores, crenças e sensibilidades” (CANDAUI; RUSSO, 2010, p. 154).

² Uma dos falseamentos do currículo moderno eurocentrado foi ser constituído de fragmentos culturais que passam a ter e a conter a ideia de totalidade cultural.

³ “A hibridação é a presença simultânea de duas consciências linguísticas diferentes em um único enunciado”. Assim, o hibridismo é visto como “estratégia de compreensão, o hibridismo revela no discurso colonial (...) os saberes negados, isto é, de saberes dos colonizados, revelando os entremeios das fronteiras das identidades coletivas” (ARAUJO, 2010, p. 223-224).

Por isso vemos a Educação do Campo assentada na perspectiva da Interculturalidade Crítica. Esta vista como,

señala y significa procesos de construcción de un conocimiento otro, de una práctica política otra, de un poder social (y estatal) otro y de una sociedad otra; una forma otra de pensamiento relacionada con y contra la modernidad/colonialidad, y un paradigma otro que es pensado a través de la praxis política (WALSH, 2007, p. 47).

A relação entre Educação do Campo e Interculturalidade Crítica se faz, entre outros motivos, pela própria constituição dos povos do campo e de suas formas de perceber o mundo e produzir conhecimento sobre ele. Estes povos tiveram historicamente tanto a forma como o conteúdo de seus saberes e práticas sociais negados. Saberes e práticas que consubstanciavam suas leituras do mundo. Encontramos nas formas e nos conteúdos negados desses povos as condições de produzir modelos epistêmicos outros que vão para além das amarras modernas colonialistas e imperialistas.

A escola fundada no Paradigma da Educação Rural Hegemônico, é comprometida com disseminação da identidade colonizadora como modelo de ser e as identidades colonizadas como modelo de não ser. Uma educação escolarizada atrelada e comprometida com a construção de identidades subalternizadas, tornando a função da escola firmada na *Colonialidade do Ser* (QUIJANO, 2005).

Assim, temos no Paradigma da Educação Rural Hegemônico um currículo escolar constituídos de alienações. A primeira alienação na construção, quando o currículo é pensando a partir de uma outra realidade, a realidade urbana. A segunda alienação se dá na constituição de seus sujeitos pensantes, ou seja, o currículo é elaborado enquanto um instrumento técnico feito por especialistas que pensam urbanocentricamente. A terceira alienação ocorre quando tais especialistas usam de procedimento e de critérios de seleção cultural que validam extratos da cultura daqueles e daquelas que pertencem às classes e aos grupos sociais hegemônicos. Estas três alienações se articulam e se atrelam a *Colonialidade do Saber* (QUIJANO, 2005) na constituição e na vivência do currículo escolar nas escolas localizadas nas áreas rurais.

Outra questão que merece destaque é a premissa moderna da educação como direito universal. Como pensar a educação universalizada considerando as contribuições da perspectiva teórica e política da Interculturalidade Crítica? Como pensar a Educação do Campo a partir da ideia da Educação como direito universal apregoado pelo projeto Moderno de Sociedade Urbana, Branca, Cristã, Patriarcal e Eurocêntrica? Ou seja,

como a universalização da Educação Escolarizada, pensada para a criação e o fortalecimento dos Estados-Nações uni-nacionais e uni-identitários, pode dialogar com as identidades não-hegemônicas dos povos do campo?

Para nos aproximarmos de respostas a essas indagações, a universalização da Educação Escolar, na perspectiva da Interculturalidade Crítica e da Educação do Campo, materializa-se a partir das singularidades locais e inter-locais em diálogo com a globalidade. Assim, a universalização da Educação Escolarizada não implica em assepsia que leve a padronização cultural, mas ao contrário, em evidenciar as diferenças e superar discriminações de várias ordens.

Com isso emergem curiosidades epistêmicas, política e pedagógica: a legislação nacional para a Educação do Campo orienta para a valorização das culturas dos povos camponeses na seleção e na validação na construção e na vivência curricular das Escolas do Campo? A legislação aponta os povos camponeses como sujeitos no processo de planejamento e de efetivação do currículo dessas escolas?

Para podermos dialogar com essas indagações é preciso distinguir o Paradigma de Educação Rural Hegemônico do Paradigma da Educação do Campo, buscando compreender, por exemplo, que concepções de educação as orientam. Por isso partimos da compreensão de que,

A diferença [entre Educação do Campo e Educação Rural Hegemônica] reside na concepção de educação que as norteia. A Educação do Campo está assentada em uma perspectiva emancipatória, em uma educação projetada para o futuro. A Educação Rural Hegemônica está assentada numa perspectiva que concebe o campo como o lugar do atraso, e os trabalhadores, como pessoas que precisam de orientação e de escola que transmita conteúdos com caráter urbano. Muitas iniciativas governamentais em educação rural foram higienistas, tecnicistas e voltadas ao desenvolvimento da produção capitalista (SOUZA, 2009, p. 48).

Enquanto a Educação Rural Hegemônica tem suas bases em uma “cultura política fortemente alicerçada numa economia agrária com base no latifúndio e no trabalho escravo” (NASCIMENTO, 2009, p. 160), a Educação do Campo emerge das vozes dos movimentos sociais arautos dos anseios dos povos do campo.

PERCURSO METODOLÓGICO

Para o desenvolvimento deste trabalho está sendo realizada uma pesquisa documental. As fontes são os dispositivos legais nacionais que normatizam a Educação do Campo. Para tratar os dados será utilizada a Análise de Conteúdo Bardin (1977)

através da técnica da Análise Temática que se efetivará em três fases: *pré-análise*, *exploração do material*, *tratamento e inferências*. A primeira se materializa por meio da seleção do material de investigação e da retomada dos objetivos e dos pressupostos iniciais da pesquisa. A segunda fase da Análise Temática corresponde à *exploração do material* (legislação). Esse procedimento diz respeito à codificação dos dados, transformando os dados brutos em núcleos de compreensão, para deles inferirmos significados. O terceiro procedimento da Análise Temática é o tratamento dos resultados e inferência sobre eles. Esse procedimento trata da construção de uma rede de sentido e à construção de um mosaico de significados em torno da temática em questão, considerando o contexto da construção das mensagens, nesse caso, a legislação para a Educação do Campo.

As fontes da pesquisa estão indicadas no quadro 01.

QUADRO 01 LEGISLAÇÃO PARA A EDUCAÇÃO DO CAMPO

Legislação	Assunto
Parecer CNE/CEB Nº. 36 de 12 de 2001.	Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo
Parecer CNE/CEB Nº: 21/2002 -	Solicita análise da possibilidade de reconhecimento nacional das Casas Familiares Rurais
Parecer CNE/CEB Nº: 1/2006 -	Dias letivos para a aplicação da Pedagogia de Alternância nos Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFA)
Parecer CNE/CEB N.23, de 12 de Setembro de 2007.	Consulta referente às orientações para o atendimento da Educação do Campo.
Parecer CNE/CEB N.3, de 18 de Fevereiro de 2008.	Reexame do Parecer CNE/CEB nº 23/2007, que trata da consulta referente às orientações para o atendimento da Educação do Campo.
Parecer CNE/CEB N. 7, de Abril de 2010.	Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica.
Resolução CNE/CEB N. 1, de 3 de Abril de 2002.	Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo.
Resolução nº 2, de 28 de Abril de 2008.	Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo.
Resolução CEE/PE Nº2 de 31 de Março 2009	Institui diretrizes, normas e princípios para a Educação Básica e suas Modalidades de Ensino nas Escolas do Campo que integram o Sistema de Educação do Estado de Pernambuco.
Resolução CEE-PE/ CEB Nº 2, de 28 de Maio de 2009.	Fixa as Diretrizes Nacionais para os Planos de Carreira e Remuneração dos Profissionais do Magistério da Educação Básica Pública, em conformidade com o artigo 6º da Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008, e com base nos artigos 206 e 211 da Constituição Federal, nos artigos 8º, § 1º, e 67 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e no artigo 40 da Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007.
Resolução Nº 4, de 13 de Julho de 2010.	Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica.
Decreto 6755, de 29 DE Janeiro de 2009.	Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior -CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências.
Decreto 7352, de 4 de Novembro de 2010.	Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA.

LEI N. 9394, de 20 de Dezembro de 1996.	Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.
Lei 10.172, de 9 de janeiro de 2001.	Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências.

CONCLUSÕES PARCIAIS

Em síntese, percebemos que há uma consolidação da política nacional específica para a Educação do Campo. Esta política advém dos vários debates travados pelos Movimentos Sociais Campestinos que lutam por uma educação que supere o Paradigma da Educação Rural Hegemônico na busca por uma educação do e no campo, que tem por objetivo emancipar os povos que habitam o meio rural.

A formulação da política para a Educação do Campo está permeada por duas forças que a normatiza: a Interculturalidade Funcional e a Crítica. A primeira é oficialização da diferença pelo Estado, este reconhece as singularidades dos povos do campo, porém não valida à forma como estes produzem seus conhecimentos e os vivenciam, não permite assim mudanças na estrutura social. A segunda busca tornar visível e válido os saberes dos povos campestinos, que foram silenciados pelo modelo eurocêntrico de produção de conhecimento e cultura. A Interculturalidade Crítica busca elucidar as relações sociais desiguais que os povos subalternizados foram e ainda são submetidos, visando contribuir para um processo de transformação social que enalteça as vozes outras, que por tanto tempo foram silenciadas.

Desse modo, compreendemos que há um espaço de disputa, de conflitos e de tensões entre estas duas forças na formulação e na implantação da legislação da Educação do Campo. E que tal legislação e disputas influenciam diretamente a Política Curricular da Educação do Campo. Desta forma, percebemos que o currículo é um espaço de embates e tensões que, necessariamente, implica na disputa e na legitimação de poder.

REFERÊNCIAS

- ARAÚJO, S. M. S.. Educação do campo no Brasil: um discurso para além do pós-colonial? In. **Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud**, vol. 8, núm. 1, enero-junio, 2010, pp. 221-242, Universidad de Manizales, Colombia.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. [L'analyse de contenu] Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 1977.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução 04/10** - Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Brasília, 2010.

_____. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução 01/02** - Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Brasília, 2002.

CANDAU, V. M.; RUSSO, K. Interculturalidade e educação na América Latina: uma construção plural, original e complexa. In. **Revista Diálogo Educacional**, vol. 10, núm. 29, jan-abril, 2010, pp. 151-169 Pontifícia Universidade Católica do Paraná Brasil.

CAPRA, F. **O Ponto de mutação**: a ciência, a sociedade e a cultura emergente. São Paulo: Editora Cultrix, 1999.

FERNANDES, Bernardo Mançano; MOLINA, Mônica Castagna. O campo da Educação do Campo. In: MOLINA, Mônica Castagna; JESUS, Sônia Meire Santos Azevedo. (Orgs.). **Contribuições para a construção de um projeto de educação do campo**. Brasília: Articulação Nacional “Por uma Educação do Campo”, 2004. Coleção Por uma Educação do Campo, caderno nº5.

KOLLING, Edgar Jorge. CERIOLI, Paulo Ricardo, osfs. CALDART, Roseli Salette. (Orgs.). **A Educação Campo**: identidade e políticas públicas. Brasília, DF: Articulação Nacional Por uma Educação do Campo, 2002. Coleção Por Uma Educação do Campo, n.º 4.

MIGNOLO, Walter D. **Desobediência Epistêmica**: a opção descolonial e o significado de identidade em política. Cardenos de Letras da UFF – dossiê: Literatura, língua e identidade, nº 34, p. 287-324, 2008.

NASCIMENTO, C. G. **Educação do campo e políticas públicas para além do capital**: hegemonias em disputas. Universidade de Brasília, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação. Tese. 2009.

QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. Em livro. **A colonialidade do saber**: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Edgar Lander (Org.). Colección Sur, CLASCO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. Setembro. P. 201-245. 2005.

SANTOS, B. S. **A Crítica da razão indolente**: contra o desperdício da experiência. São Paulo: Cortez, 2000.

SARTORELLO, Stefano Claudio. Uma perspectiva crítica sobre interculturalidad y educación intercultural bilíngüe: El caso de Maestros de la Nueva Educación para México (UNEM) y educadores independientes em Chipas. Revista **Latinoamericana de Educación Inclusiva**, 3(2), p.77-90, 2009.

SOUZA, M. A. O Movimento da Educação do Campo, as tensões na por um direito social e os sinais da construção de políticas públicas. In. **EccoS-Rev. Cient.**, São Paulo, v. II, n. I, p. 39-59, jan./jun. 2009.

WALSH, C. Interculturalidad y colonialidad del poder un pensamiento y posicionamiento “otro” desde la diferencia colonial. In. CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSFUGUEL, R. **El giro decolonial**: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007.

_____. **Interculturalidad, Plurinacionalidad y Decolonialidad**: las insurgencias político-epistémicas de refundar el Estado. En libro: Tabula Rasa. Bogotá – Colombia, nº 9, P. 131-152. julio-diciembre. 2008.