

Organizador@s  
Iranete Lima  
Janssen Felipe da Silva  
Michele Guerreiro Ferreira



# DIÁLOGOS DA EDUCAÇÃO DO CAMPO

*1ª edição*

# **DIÁLOGOS DA EDUCAÇÃO DO CAMPO**

1ª edição

# DIÁLOGOS DA EDUCAÇÃO DO CAMPO

1ª edição

Organizador@s

Iranete Lima  
Janssen Felipe da Silva  
Michele Guerreiro Ferreira

*A propriedade intelectual, o conteúdo dos capítulos, as imagens e as fontes de informação são de inteira responsabilidade dos(as) autores(as).*

  
Editora  
UFPE  
2018

**Universidade Federal de Pernambuco**

*Reitor:* Prof. Anísio Brasileiro de Freitas Dourado

*Vice-Reitor:* Profa. Florisbela de Arruda Camara e Siqueira Campos

*Diretor da Editora:* Prof. Lourival Holanda

1ª Edição 2018

**Catálogo na fonte**

**Bibliotecária Kalina Ligia França da Silva, CRB4-1748**

---

D536 Diálogos da educação do campo [recurso eletrônico] / organizadoras: Iranete Lima, Janssen Felipe da Silva, Michele Guerreiro Ferreira. – 1.ed. – Recife : Ed. UFPE, 2018.

Vários autores.

Inclui referências.

ISBN 978-65-5962-195-8 (online)

1. Educação. 2. Educação rural. 3. Camponeses – Educação. 4. Educação e Estado – Brasil. 5. Professores – Formação. I. Lima, Iranete Maria da Silva (Org.). II. Silva, Janssen Felipe da (Org.). III. Ferreira, Michele Guerreiro (Org.).

370

CDD (23.ed.)

UFPE (BC2023-058)

---



Rua Acadêmico Hélio Ramos, 20 | Várzea, Recife-PE

CEP: 50740-530 | Fone: (81) 2126.8397

editora@ufpe.br | editora.ufpe.br

Esta obra está licenciada sob uma Licença Creative Commons  
Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.



## SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO .....	9
PREFÁCIO .....	10
<i>Edmerson dos Santos Reis</i>	
<b>PARTE 1 - EDUCAÇÃO DE CAMPO E LIVRO DIDÁTICO .....</b>	<b>15</b>
Capítulo 1	
UMA LEITURA DO FEMINISMO LATINO-AMERICANO DESCOLONIAL SOBRE OS DESDOBRAMENTOS DO III PLANO NACIONAL DE POLÍTICAS PARA AS MULHERES NO PNDL CAMPO/2016 .....	16
<i>Aline Renata dos Santos – CAA/UFPE</i> <i>Janssen Felipe da Silva – CAA/UFPE</i>	
Capítulo 2	
EDUCAÇÃO DO CAMPO E LIVROS DIDÁTICOS: SIGNIFICADOS DA OCUPAÇÃO CURRICULAR ATRAVÉS DAS CONCEPÇÕES DE SUJEITO EM LIVROS DIDÁTICOS DO PNDL-CAMPO/2013 .....	32
<i>Filipe Gervásio Pinto da Silva - UFCG-CDSA</i>	
Capítulo 3	
CULTURA INDÍGENA E LIVROS DIDÁTICOS: REPRESENTAÇÕES IMAGÉTICAS DA CULTURA INDÍGENA .....	52
<i>Isaias da Silva - UFPE/CAA</i>	

#### Capítulo 4

UMA ANÁLISE SOBRE AS REPRESENTAÇÕES IMAGÉTICAS DAS CULTURAS NEGRAS EM LIVROS DIDÁTICOS DO PNDL/CAMPO 2013: UM OLHAR ATRAVÉS DOS ESTUDOS PÓS-COLONIAIS ..... 74

*Maria Iveni de Lima Silva* - CAA/UFPE

*Janssen Felipe da Silva* - CAA/UFPE

### **PARTE 2 - EDUCAÇÃO DO CAMPO E EDUCAÇÃO MATEMÁTICA.. 93**

#### Capítulo 5

O ENSINO DE MATEMÁTICA RELACIONADO À EDUCAÇÃO DO CAMPO: UM ENFOQUE NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO EMANCIPATÓRIA ..... 94

*Aldinete Silvino de Lima* - UFRB

*Iranete Lima* - CAA/UFPE

#### Capítulo 6

RELAÇÃO ENTRE A MATEMÁTICA ESCOLAR E AS ATIVIDADES CAMPONESAS: UM ESTUDO A PARTIR DO OLHAR DO ALUNO .... 107

*Josias Pedro da Silva* - CAA/UFPE

*Iranete Lima* - CAA/UFPE

#### Capítulo 7

ATIVIDADES PROPOSTAS POR PROFESSORES DE MATEMÁTICA QUE TRABALHAM EM ESCOLAS DO CAMPO ..... 119

*Renata Fabrícia Villa Nova da Silva* - CAA/UFPE

*Iranete Lima* - CAA/UFPE

*Aldinete Silvino de Lima* - UFRB

### **PARTE 3 – EDUCAÇÃO DO CAMPO E EPISTEMOLOGIAS DO SUL..132**

## Capítulo 8

ESTUDOS PÓS-COLONAIS E EDUCAÇÃO DO CAMPO: COMO FOI PLANEJADA A SUBORDINAÇÃO DOS TERRITÓRIOS RURAIS E DOS POVOS CAMPESINO ..... 133

*Denise Xavier Torres* – UFCG/UAEDUC

## Capítulo 9

EDUCAÇÃO DO CAMPO: LEITURAS POSSÍVEIS ATRAVÉS DOS ESTUDOS PÓS-COLONIAIS .....153

*Jéssica Lucilla Monteiro da Silva*

## Capítulo 10

RACISMO, RACISMO TERRITORIAL E RACISMO EPISTÊMICO: CONSTRUÇÃO E EXTENSÃO DE UM CONCEITO SOB A PERSPECTIVA DO PENSAMENTO DECOLONIAL ..... 171

*Michele Guerreiro Ferreira* - FAFICA

**PARTE 4 – EDUCAÇÃO DO CAMPO, CURRÍCULO E FORMAÇÃO DO(A) PROFESSOR(A) ..... 185**

## Capítulo 11

A ORGANIZAÇÃO CURRICULAR DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS DO CAMPO E O ATENDIMENTO AO PARADIGMA DA EDUCAÇÃO DO CAMPO EM PERNAMBUCO ..... 186

*Maria Fernanda dos Santos Alencar* – CAA/UFPE

*Marcos Antonio Soares da Silva* – UFRPE/FUNDAJ

## Capítulo 12

A POLÍTICA NACIONAL PARA EDUCAÇÃO DO CAMPO NO BRASIL: QUE PARADIGMAS ALICERÇAM ESSA POLÍTICA? ..... 204

*Girleide Tôrres Lemos* – CAA/UFPE

## Capítulo 13

PROCESSOS FORMATIVOS DOS/DAS PROFESSORES(AS)  
NA MULTISSÉRIE: UM ESTUDO A PARTIR DA FORMAÇÃO  
CONTINUADA DOS/AS PROFESSORES/AS EM PERNAMBUCO ... 226

*Maria Joselma do Nascimento Franco* – PPGEduc/CAA/UFPE

*Adriana Soares de Carvalho Elias* – PPGEduc/CAA

## Capítulo 14

EDUCAÇÃO DO CAMPO E FORMAÇÃO INICIAL DE  
PEDAGOGAS(OS): DESAFIOS E POSSIBILIDADES ..... 240

*Simone Salvador de Carvalho Meneses* – AESA/CESA

AUTOR@S E ORGANIZADOR@S ..... 260



## APRESENTAÇÃO

O livro *Diálogos em Educação do Campo* é financiado pelo Programa de Extensão Educação do Campo, Agroecologia e Agricultura Familiar: núcleo de integração de saberes, aprovado pelo Edital PROEXT MEC/SESu/2013-2016, e é fruto da sementeira das pesquisas e extensões realizadas pelos membros do Grupo de Pesquisa, Ensino, Aprendizagem e Processos Educativos – GPENAPE. Este Grupo trabalha em interface com o Núcleo de Pesquisa, Extensão e Formação em Educação do Campo (NUPEFEC/UFPE), com os Programas de Pós-graduação em Educação (UFPE), Educação Contemporânea (UFPE), Educação Matemática e Tecnológica (UFPE) e o Programa Educação, Cultura e Identidade (UFRPE/FUNDAJ).

As pesquisas e as extensões que dão vida ao livro foram possíveis pelos diálogos internos realizados no âmbito da UFPE, mas também com outras instituições de Ensino Superior de Pernambuco, como a Universidade Federal Rural de Pernambuco, a Fundação Joaquim Nabuco, a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Caruaru e a Autarquia de Ensino Superior de Arcoverde. Fortalecendo o intercâmbio entre pesquisadores(as) e estudantes, dialogamos com instituições de outros Estados do Nordeste, a saber, a Universidade Federal de Campina Grande - Campus Sumé, a Universidade Federal do Recôncavo da Bahia e a Universidade do Estado da Bahia - Campus Juazeiro.

A obra concebe a Educação do Campo como solo fértil para discutir temas da atualidade nas áreas da Educação e do Ensino, como é o caso do Livro Didático, da Educação Matemática, das Epistemologias do Sul, do Currículo e da Formação de Professores(as) do Campo. Estes temas são permeados por debates que envolvem a diferença de gênero, de etnia e de raça, bem como as práticas pedagógicas e o ensino nas escolas do campo.

É um trabalho tecido no entrelaçamento entre: a graduação e a pós-graduação; o ensino, a pesquisa e a extensão; a universidade e o território camponês; a Educação Superior e a Educação Básica. Este entrelaçamento

originou olhares epistêmicos e temáticos diferenciados que possibilitaram leituras outras sobre e na Educação do Campo. Por isso, o livro foi pensado para as professoras e professores da educação básica e superior, graduandas e graduandos, pós-graduandas e pós-graduandos, pesquisadoras e pesquisadores que estudam as temáticas abordadas e, em particular, para os povos do campo.

Por fim, este livro visa contribuir para a consolidação do Centro Acadêmico do Agreste da Universidade Federal de Pernambuco como ambiência privilegiada de pesquisas e extensões sobre/da Educação do Campo em suas diversas interfaces. Afirma, assim, a missão política de interiorizar as universidades públicas federais; não somente as suas estruturas físicas, mas, principalmente, suas atividades acadêmicas. Isto ocorre quando consideramos o Campo como tempo-espço de produção de conhecimentos e seus sujeitos como sujeitos epistêmicos outros, que exigem das universidades novas estratégias de aproximações dialógicas. Estas aproximações conduzem a *sentires-pensares-fazeres* que cultivem pluri-utopias e alimentem as práxis educativas nas interseções entre os territórios acadêmico/universitário e o camponês, contribuem para um presente e futuro de rupturas das estruturas desertificantes da sociedade moderna-colonial-patriarcal-capitalista.

@s Organizador@s

## PREFÁCIO

*Edmerson dos Santos Reis<sup>1</sup>*

Sempre existirão os que tentam destruir as sementes que produzem bons frutos, mas elas vão nos mostrando a sua virtual potencialidade, capaz de gerar novas árvores, produzir novas copas, frutos, novas sementes e promover novos tempos. É essa a metáfora dos nossos dias no que se refere à Educação do Campo na luta pela afirmação do direito e no semear da decolonialidade como possibilidade de nos vermos como somos, na tentativa de superar o que foi e ainda é a negação de coletivos diversos e tão singulares que precisam serem reafirmados, não caindo no imobilismo, mas indo avante sempre.

Em cada canto desse país são enormes os coletivos de sujeitos ou sujeitos coletivos de direitos que vão fortalecendo, protegendo e multiplicando essa semente, apesar das ameaças de impedirem a semeadura e promoverem o retrocesso nas conquistas, até o momento, afirmadas.

A publicação - DIÁLOGOS DA EDUCAÇÃO DO CAMPO - organizada pelos professores, pesquisadores, intelectuais e militantes Iranete Maria da Silva Lima, Janssen Felipe da Silva e Michele Guerreiro Ferreira, se insere nesse processo de semear em tempos tão difíceis, de um golpe maior do que aparenta, mas que necessita ser o ponto de mobilização, uma vez que, por dentro dele, tem se tentado desconstruir a caminhada e as políticas públicas, frutos de uma construção coletiva e ativa dos movimentos sociais, sindicais, organizações não governamentais, universidades, fóruns e outros coletivos diversos que foram, no diálogo com o Estado, afirmando caminho e as possibilidades de uma Educação do Campo de fato e de direito

---

<sup>1</sup> Professor DCH - Campus III da UNEB e do Programa de Pós-graduação - Mestrado em Educação, Cultura e Territórios do Semiáridos - PPGESA, Militante do Movimento Nacional de Educação do Campo, Membro do Fórum Nacional de Educação do Campo - FONEC e da Rede de Educação do Semiárido Brasileiro - RESAB.

construída com os sujeitos do campo. Mas, mesmo em fase de consolidação, as políticas que entendíamos garantidas se encontram ameaçadas por um governo que não reconhece as diferenças, os direitos afirmativos e nem o seu lugar de Estado, enquanto promotor do combate às assimetrias no que diz respeito às desigualdades sociais históricas que, cada vez mais, colocam em vulnerabilidade o campo e os seus povos.

Assim, sistematizar, divulgar, professar ideias é expor (ex-pôr) como nos ensina Bondia<sup>2</sup> (2002, p. 24-25):

O sujeito da experiência é um sujeito “ex-posto”. Do ponto de vista da experiência, o importante não é nem a posição (nossa maneira de pormos), nem a “o-posição” (nossa maneira de opormos), nem a “imposição” (nossa maneira de impormos), nem a “proposição” (nossa maneira de propormos), mas a “exposição”, nossa maneira de “ex-pormos”, com tudo o que isso tem de vulnerabilidade e de risco. Por isso é incapaz de experiência aquele que se põe, ou se opõe, ou se impõe, ou se propõe, mas não se “ex-põe”. É incapaz de experiência aquele a quem nada lhe passa, a quem nada lhe acontece, a quem nada lhe sucede, a quem nada o toca, nada lhe chega, nada o afeta, a quem nada o ameaça, a quem nada ocorre.

Esse é o sentido desse trabalho, que no seu conjunto professa, semeia, propõe, - *ex-põe*, cria vínculos e nos chama para uma luta em afirmação e que torna possível, pois já não somos tão pequenos, mas, sermos um país tão grande que não pode, e nem deve, se tornar refém de um querer de poucos que tenta ignorar a classe trabalhadora.

A primeira parte do livro, intitulada **EDUCAÇÃO DO CAMPO E LIVRO DIDÁTICO**, tem o intuito de compreender a figuração presente nos livros didáticos dos sujeitos de direitos nesses materiais distribuídos por meio do Programa Nacional do Livro Didático Campo. Esta parte é composta pelos seguintes Capítulos e autores(as): Capítulo 1 - *Uma Leitura do Feminismo Latino-Americano Descolonial sobre os desdobramentos Do III Plano Nacional de Políticas para as Mulheres no PNLDCampo/2016*, de Aline

---

2 BONDIA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. In: **Revista Brasileira de Educação**, Nº 19, Jan/Fev/Mar/Abr, 2002.

Santos e Janssen Silva; Capítulo 2 - *Educação do Campo e Livros Didáticos: significados da Ocupação Curricular através das concepções de sujeito em livros didáticos do PNLDC-Campo/2013*, de Filipe Gervásio Pinto da Silva; Capítulo 3 - *Cultura Indígena e Livros Didáticos: representações imagéticas da Cultura Indígena*, de Isaias da Silva; e, o Capítulo 4 - *Uma análise sobre as Representações Imagéticas das Culturas Negras em Livros Didáticos do PNLDC/Campo 2013: um olhar através dos Estudos Pós-Coloniais*, de Maria Iveni Silva e Janssen Silva.

A parte 2 – intitulada EDUCAÇÃO DO CAMPO E EDUCAÇÃO MATEMÁTICA, apresenta um foco mais direcionado para uma problemática essencial do ensino que é a relação entre o que se ensina, o sentido, intencionalidades e forma como esse ensino pode contribuir com os usos sociais e contextualizados, colaborando para o desvendar do mundo. Aqui, a matemática é tomada como possibilidade e aliada desse processo, o que necessita um redirecionamento do seu fazer-compreender que vá para além do uso de fórmulas e regras amorfas, convocando sentidos e significados genuínos para os sujeitos do processo de aprendizagem. Esta parte é composta pelos três capítulos seguintes: Capítulo 5 - *O Ensino de Matemática relacionado à Educação do Campo: um enfoque na perspectiva da educação emancipatória*, de Aldinete Lima e Iranete Lima; Capítulo 6 - *Relação entre a Matemática Escolar e as Atividades Camponesas: um estudo a partir do olhar do aluno*, de Josias Silva e Iranete Lima; e, o Capítulo 7 - *Atividades propostas por Professores de Matemática que trabalham em Escolas do Campo*, de Renata Silva, Iranete Lima e Aldinete Lima.

Na parte 3 – EDUCAÇÃO DO CAMPO E EPISTEMOLOGIAS DO SUL – busca-se o exercício de aproximação e de olhar com outras lentes a Educação do Campo a partir das Epistemologias do Sul, fazendo uso dos estudos pós-coloniais e do pensamento decolonial. Essa é uma aproximação e um exercício cada vez mais necessários no âmbito do movimento da Educação do Campo, que precisa beber em outras fontes, com o objetivo de reafirmar, cada vez mais, os seus intuídos de uma Educação que se faz, não somente a partir dos sujeitos do campo e no campo, mas considerando, também, a particularidade de cada espaço em que os sujeitos tecem e entretecem as suas vidas e lutas. Para esse diálogo, 3 capítulos estão

articulados e se tornam essenciais para a ampliação deste entendimento: Capítulo 8 - *Estudos Pós-coloniais e Educação do Campo: como foi planejada a subordinação dos territórios rurais e dos povos camponeses*, de Denise Xavier Torres; Capítulo 9 - Educação do Campo: leituras possíveis através dos Estudos Pós-Coloniais, de Jéssica Silva; e o Capítulo 10 - Racismo, Racismo Territorial e Racismo Epistêmico: construção e extensão de um Conceito sob a perspectiva do Pensamento Decolonial, de Michele Guerreiro Ferreira.

A Quarta e última parte do livro – EDUCAÇÃO DO CAMPO, CURRÍCULO E FORMAÇÃO DO(A) PROFESSOR(A) – composta de quatro capítulos traz para os leitores um diálogo importantíssimo na afirmação e concretização de uma Educação do Campo autóctone, apresentando perspectivas e vertentes, muitas vezes, desconsideradas e que são indispensáveis quando, de fato, se pretende promover mudanças e a construção de outra Educação. Compreendemos que não se faz mudanças de concepções de Educação sem alterar o Currículo Escolar e se a política pública não deixa evidenciados os fundamentos e paradigmas da Educação no país e nem dá a devida importância aos processos formativos dos educadores que a protagonizam ou a protagonizarão. Com essa intenção, os trabalhos dessa parte ainda destacam duas realidades que sempre demandam maior cuidado e atenção, pois possuem território e presenças históricas no Campo, que são a Educação de Jovens e Adultos e as classes multisseriadas. Estas necessitam de um olhar diferenciado e contextual para as respectivas especificidades e para os sujeitos do campo que as frequentam cotidianamente. Dessa forma, não podemos continuar a negligenciar essas realidades que compõem a Educação no Campo e que clamam por orientações e fundamentações dos princípios da Educação do Campo. Assim, os três capítulos que compõem essa parte apresentam contextos específicos e semeiam possibilidades desse fazer, não deixando de tocar em questões tão gritantes: Capítulo 11 - *A Organização Curricular da Educação de Jovens e Adultos do Campo e o atendimento ao paradigma da Educação do Campo em Pernambuco*, de Maria Fernanda Alencar e Marcos Silva; Capítulo 12 - *A Política Nacional para Educação do Campo no Brasil: que paradigmas alicerçam essa política?*, de Girleide Lemos; Capítulo 13

- *Processos Formativos dos/das professores(as) na multissérie: um estudo a partir da formação continuada dos/as professores/as em Pernambuco*, de Maria Joselma Franco e Adriana Elias; e, por fim, o Capítulo 14 - Educação do Campo e Formação Inicial de Pedagogas(os): desafios e possibilidades, de Simone Meneses.

Portanto, esse trabalho semeia desejos de concretização de uma caminhada, com o intuito de despertar no leitor a compreensão, ampliação das referências e novas lentes que possam ajudar a olhar e a fluidificar as lutas na busca de promover a saída do lugar comum. Sem deslocamento do pensar, do formar, da leitura do nosso mundo não há cumprimento do caminhar formativo. Que seja esse o olhar dos leitores no contato com esta obra, o de que não há um caminho, nem uma única direção, mas que as possibilidades são construídas quando o intuito é comum. Que a Educação do Campo se fortaleça enquanto política pública e que seja esse o fruto do semear de cada um de nós.

Boa leitura!

*Edmerson dos Santos Reis*

# **PARTE 1**

## **EDUCAÇÃO DO CAMPO E LIVRO DIDÁTICO**



# **Uma Leitura do Feminismo Latino-americano Descolonial sobre os Desdobramentos do III Plano Nacional de Políticas para as Mulheres no PNLD Campo/2016**

*Aline Renata dos Santos – CAA/UFPE*

*Janssen Felipe da Silva – CAA/UFPE*

## **INTRODUÇÃO**

O presente trabalho é parte da pesquisa de mestrado que foi desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal de Pernambuco. Objetivamos com este artigo compreender qual o diálogo entre III PNPM/2013 e o PNLD Campo/2016? Em que se aproximam (declarado) e em que se distanciam (silenciamento)? Para responder a estas questões tomamos como ponto de partida o objetivo específico referente ao segundo capítulo (Educação para igualdade e cidadania) do III PNPM/2013, que visa “eliminar conteúdos sexistas e discriminatórios e promover a inserção de temas voltados para a igualdade de gênero e valorização das diversidades nos currículos, materiais didáticos e paradidáticos da educação básica” (BRASIL, 2013, p 23).

Nessa direção, o PNPM/ 2013 constitui-se enquanto um elemento estrutural na configuração de um Estado democrático, na medida em que contribui para o fortalecimento e a institucionalização da Política Nacional para as Mulheres. Política que é resultante das lutas travadas pelos movimentos sociais feministas, na busca por direitos que visem à igualdade de gênero, de raça, de etnia, entre outras.

Diante disso, entendemos que o PNLD Campo/2016 é uma das materializações das políticas curriculares, na medida em que estabelece, através de critérios avaliativos, a organização e os conhecimentos que as

coleções didáticas devem possuir. Dessa maneira, o PNLD Campo/2016 valida uma concepção de currículo, de organização curricular e de conhecimentos. Segundo Lopes (2004, p. 111), “toda política curricular é, assim, uma política de constituição do conhecimento escolar: um conhecimento construído simultaneamente para a escola (em ações externas à escola) e pela escola (em suas práticas institucionais cotidianas)”.

Neste caso, o PNLD Campo é compreendido enquanto uma política que seleciona e valida os conhecimentos escolares que deverão estar presentes nas coleções didáticas, isto acontece por meio de ações externas às escolas. O livro didático é resultado deste processo de seleção, constituindo texto curricular (SILVA, 1999) uma vez que são recortes culturais que podem legitimar e/ou subalternizar culturas, conhecimentos, sujeitos, formas de ser mulher, de ser homem, entre outros aspectos.

Dessa forma, os livros didáticos estão localizados em um campo de disputas e tensões uma vez que são resultados concretos de lutas sociais pela legitimação de um currículo nacional que atenda aos anseios tanto da esfera federativa como da sociedade civil, representada, principalmente, pelos movimentos sociais, entre estes, os movimentos feministas.

As fontes de análise do presente trabalho são: o III PNPM/2013, Edital de Convocação e o Guia de Livros Didáticos do PNLD Campo/2016, tomando como lente interpretativa a Abordagem Teórica do Feminismo Latino-americano Descolonial e como técnica de análise a Análise de Conteúdo via Análise Temática (BARDIN, 2004).

A análise temática acontece por meio de três fases, sendo elas: pré-análise; exploração do material e tratamento e inferências dos dados. Na primeira fase foi realizado o levantamento dos documentos referentes ao PNLD Campo/2016. Utilizamos-nos das seguintes regras: a) exaustividade; b) representatividade; c) homogeneidade e; d) pertinência (BARDIN, 2004).

A regra da exaustividade diz respeito à reunião de todos os documentos passíveis de análise. Em relação à regra da representatividade, elegemos os documentos representativos que permitam generalizações dos resultados. A regra da homogeneidade refere-se à coesão entre os documentos e, por fim, a regra da pertinência concerne à adaptação dos documentos ao conteúdo e ao objetivo do trabalho.

A segunda fase exploração do material se deu por meio de leituras minuciosas dos documentos, buscando codificar, classificar e categorizar os dados. Por fim, realizamos o tratamento e inferências que permitiram tecer redes de sentidos analíticos sobre os dados.

A título de organização, este artigo está subdividido nas seguintes seções: a) Feminismo Latino-americano Descolonial; b) III Plano Nacional de Políticas para as Mulheres; c) Programa Nacional do Livro Didático do Campo/2016; d) Conclusões.

## **FEMINISMO LATINO-AMERICANO DESCOLONIAL**

Nesta seção discorreremos sobre o Feminismo Latino-americano Descolonial, apontando como se deu a sua constituição e abordamos os seguintes conceitos: a) patriarcado colonial/neoliberal; b) gênero; c) interseccionalidade; d) despatriarcalização.

O Feminismo Latino-americano Descolonial surge dos reclamos das mulheres da Abya Yala<sup>1</sup> que, historicamente, foram vistas como incapazes de construir epistemologias enraizadas em seus territórios. O referido Feminismo encontra-se em construção de uma genealogia do pensamento produzido desde as mulheres latino-americanas racializadas e subalternizadas. Dialoga com epistemologias geradas por intelectuais e ativistas, ao realizar uma virada epistêmica no intuito de desconstruir a matriz de poder fundada com o nascimento do Sistema Mundo Patriarcal/Colonial/Moderno.

O Feminismo Latino-americano Descolonial realiza rachaduras epistêmicas ao denunciar as formas de exploração e de opressão sofridas pelos povos da Abya Yala durante o processo de Colonialismo e ainda permanecem através das heranças coloniais. Destacamos que as mulheres durante o processo de colonização-colonialismo foram exploradas duplamente: por ser mulher e por ser de raças classificadas e hierarquizadas como inferiores, neste caso, índias e negras.

---

<sup>1</sup> Destacamos que Abya Yala é uma das nomeações atribuídas a América pelos povos Kuna, que “significa Terra Madura, Terra Viva ou Terra em florescimento e é sinônimo de América” (Porto-Gonçalves, 2009, p. 25).

De acordo com Espinosa Miñoso (*et al.* 2013), o Feminismo Latino-americano Descolonial busca uma transformação radical das relações sociais de poder que oprimem e subordinam as mulheres indígenas, afro e mestiças pobres na Abya Yala e rupturas epistêmicas com o Feminismo Hegemônico. Ressaltamos que o Feminismo Hegemônico surge com a Ilustração através de uma ideia de história linear e eurocêntrica, este tem negado e ocultado outros lugares-tempos em que mulheres se colocam contra o patriarcado.

Segundo Paredes (2011), o patriarcado colonial/neoliberal é um sistema de morte construído historicamente sobre o corpo das mulheres, este engloba costumes, tradições, normas, hábitos, ideias, símbolos, leis, entre outros. Deste modo, o patriarcado colonial/neoliberal determina, naturaliza e universaliza papéis e lugares das populações, mulheres e homens em diferentes tempos e lugares.

O patriarcado colonial/neoliberal atinge a todas as mulheres, mas de formas e intensidades distintas de acordo com o contexto histórico, cultural, social, político e econômico de cada realidade. De acordo com Paredes (2011, p. 6),

el Patriarcado, se recicla y se nutre de los cambios sociales y revolucionarios de esta misma humanidad. Afina sus tentáculos, corrige sus formas brutales de operar y relanza las opresiones con instrumentos cada vez más sutiles y difíciles de detectar y responder.

O patriarcado, na década de 1990, se reestrutura através da institucionalização dos movimentos sociais, visando com isso despolitizar os movimentos feministas na luta por libertação das opressões sofridas, via patriarcado. A institucionalização dos movimentos feministas refere-se a processos de cooptação de mulheres feministas para assumirem cargos dentro das Organizações não governamentais (ONG).

A institucionalização dos movimentos sociais feministas trouxe o gênero como categoria central de análise para explicar a diferença entre homens e mulheres. Para Valdivieso (2014, p. 28), “el “género” no es suficiente para entender la situación de las mujeres negras, indígenas o

mestizas, como tampoco para comprender las relaciones de subordinación que se dan entre mujeres por razones de clase”.

A partir desta institucionalização dos movimentos sociais surge, em contraposição, o movimento feminista autônomo que levanta a bandeira pela autonomia das mulheres, entendida “en primera instancia desde la autonomía de nuestros cuerpos de mujeres y hombres y de nuestras decisiones, remarcamos aquí la autonomía del cuerpo y las decisiones de las mujeres” (PAREDES, 2011, p.14).

Frisamos que a categoria gênero, ao ser entendida por meio de um olhar eurocêntrico-moderno, limitou-se a analisar as relações de opressões pautadas apenas pelo olhar das desigualdades entre homens e mulheres, silenciando as desigualdades de classe, de raça e de sexualidade, ou seja, a interseccionalidade.

De acordo com Crenshaw (2002, p. 177) a interseccionalidade é

uma conceituação do problema que busca capturar as consequências estruturais e dinâmicas da interação entre dois ou mais eixos da subordinação. Ela trata especificamente da forma pela qual o racismo, o patriarcalismo, a opressão de classe e outros sistemas discriminatórios criam desigualdades básicas que estruturam as posições relativas de mulheres, raças, etnias, classes e outras. Além disso, a interseccionalidade trata da forma como ações e políticas específicas geram opressões que fluem ao longo de tais eixos, constituindo aspectos dinâmicos ou ativos do desempoderamento.

Seguindo esta linha de raciocínio, compreendemos a interseccionalidade enquanto um elemento essencial para mirarmos as opressões sofridas pelas mulheres racializadas, situando-as a partir dos lugares e dos papéis em que seus corpos ocupam na sociedade, que não se resume apenas a papéis de gênero.

Para Femenías (2009), a adoção da categoria de gênero, até certa medida, desviou o foco do estrutural sócio-político para o discurso sócio individual, exaltando o modo como cada pessoa vivencia a sua sexualidade, abandonando o projeto feminista, uma vez que a categoria gênero tem abordado descritivamente a condição das mulheres.

Não obstante, Paredes (2010) defende a urgência dos processos de descolonizar e de desneoliberalizar o gênero. Esses processos acontecem ao localizar o gênero a partir de diferenças raciais, étnicas, geográficas, culturais, entre outras, nas relações de poder internacionais estabelecidas entre o norte e o sul global. Para tanto, é urgente que as mulheres do norte global questionem sua filiação ao patriarcado transnacional.

Assim, a luta pela autonomia das mulheres caminha para despatriarcalização (PAREDES, 2011) entendida como um processo que visa romper com o sistema de dominação sobre o corpo das mulheres, o patriarcado colonial/neoliberal. Nesta linha de raciocínio, será que o III PNPM e o PNLD Campo 2016 ao tratar da discussão de gênero questiona o patriarcado colonial/neoliberal e/ou o legítima.

### **III PLANO NACIONAL DE POLÍTICAS PARA AS MULHERES**

Nesta seção apresentamos o III PNPM/2013, destacando sua construção democrática e tratamos, especificamente, do segundo capítulo, que aborda a importância da promoção de uma educação para igualdade e cidadania.

O III PNPM 2013-2015 é resultado da 3ª conferência de políticas para as mulheres, ocorreu em dezembro de 2011, teve a participação em todo o país de 200.000 participantes e na fase nacional de 2.125 mulheres delegadas, que participaram da elaboração e definições das resoluções aprovadas na conferência.

O Processo de elaboração do III PNPM/2013 revela-se como um movimento plural e contínuo. É plural porque contou com a participação da sociedade civil e dos movimentos sociais. E é contínuo na medida em que o III PNPM/2013 reafirma as metas e as ações propostas nos PNPM I e II, bem como aponta para tratar questões que pouco tem avançado no caminho de práticas sociais igualitárias.

Nessa direção, O III PNPM/2013 reafirma os princípios orientadores da Política Nacional para as Mulheres, são eles:

1) autonomia das mulheres em todas as dimensões da vida; 2) busca da igualdade efetiva entre mulheres e homens, em todos os âmbitos; 3) respeito à diversidade e combate a todas as formas de discriminação; 4) caráter laico do Estado; 5) universalidade dos serviços e benefícios ofertados pelo Estado; 6) participação ativa das mulheres em todas as fases das políticas públicas; 7) transversalidade como princípio orientador de todas as políticas públicas (BRASIL, 2013, p. 9-10).

Evidenciamos que estes princípios são de duas ordens: específica e geral. A respeito da ordem específica estão os princípios (1 e 2) que tratam diretamente da condição de subalternidade das mulheres, visando promover sua emancipação. No tocante aos de ordem geral estão os princípios (3, 4, 5, 6 e 7) que correspondem às ações de responsabilidade do Estado em garantir as condições para efetivar a igualdade e, conseqüentemente, a emancipação de gênero.

Tais princípios revelam o quanto, ainda, as mulheres estão distantes de alcançar liberdade e autonomia plenas. Ressaltamos a importância de cada princípio norteador do III PNPM/2013 no intuito de romper com o modelo de sociedade patriarcal colonial/neoliberal que, ainda, ceifa a vida das mulheres.

No intuito de romper com as desigualdades de gênero, raça, classe, sexualidade, entre outras, o III PNPM/2013 propõe que as políticas públicas adotem a perspectiva da transversalidade. Esta entendida como um construto teórico e como um conjunto de ações e de práticas políticas e governamentais. Como um construto teórico ressignifica conceitos-chave no intuito de expandir a compreensão sobre as estruturas e dinâmicas sociais que produzem desigualdades de gênero, de raça, de classe, de sexualidade, de geração, entre outras. E, como um conjunto de ações e de práticas políticas e governamentais, compõe uma nova estratégia para o desenvolvimento democrático em função da inclusão sociopolítica das diferenças tanto no âmbito privado quanto no público (BRASIL, 2013). A Perspectiva da transversalidade visa perpassar todas as esferas das políticas federativas, municipais e estaduais na busca da igualdade de gênero na vida em sociedade como um todo, como é o caso das políticas educativas e curriculares.

Nessa direção, seguindo a perspectiva da transversalidade da Política Nacional para as Mulheres, o III PNPM/2013 está organizado em

dez capítulos, são eles: 1) igualdade no mundo do trabalho e autonomia econômica; 2) educação para igualdade e cidadania; 3) saúde integral das mulheres, direitos sexuais e direitos reprodutivos; 4) enfrentamento de todas as formas de violência contra as mulheres; 5) fortalecimento e participação das mulheres nos espaços de poder e decisão; 6) desenvolvimento sustentável com igualdade econômica e social; 7) direito a terra com igualdade para as mulheres do campo e da floresta; 8) cultura, esporte, comunicação e mídia; 9) enfrentamento do racismo, sexismo e lesbofobia; 10) igualdade para as mulheres jovens, idosas e mulheres com deficiência.

Neste artigo, focamos, em especial, o segundo capítulo **Educação para igualdade e cidadania**, visto que a educação “é um meio fundamental para o desmonte das desigualdades sociais de gênero, raciais, étnicas, geracionais, de orientação sexual, regionais e locais” (BRASIL, 2013, p. 22). Vale salientar que da mesma forma que a educação pode ser um elemento central no desmonte das desigualdades, em suas distintas formas, esta, também, é produtora, reprodutora e/ou legitimadora de desigualdades. Os Movimentos Feministas desde sua gênese denunciam que a educação, as escolas, os currículos, os livros didáticos (enquanto textos curriculares) e os conteúdos, disseminam uma educação sexista e androcêntrica.

Tal educação determina lugares e papéis das mulheres e dos homens socialmente, não obstante, os atributos tidos como naturalmente masculinos eram exaltados e alimentados, enquanto que os atributos tidos como naturalmente femininos não possuem *status* social. É por meio das denúncias realizadas pelos Movimentos Feministas que as identidades e as relações de gênero tidas como naturais passam a ser entendidas como sócio e historicamente construídas. “É com este enfoque que estas políticas são avaliadas por pesquisadores e pesquisadoras, pelo movimento de mulheres e feminista, e são identificados os mecanismos que existem e contribuem para a discriminação contra as mulheres” (BRASIL, 2013, p. 22).

Destacamos que para além das diferenças entre mulheres e homens é necessário considerar a interseccionalidade entre gênero, raça, etnia, rural/urbano e orientação sexual, entre outras, para desenvolver políticas específicas que combatam preconceitos, mesmo entre mulheres (BRASIL, 2013).

Nesta linha de raciocínio, o III PNPM/2013 tem avançado no combate a qualquer forma de discriminação quando toma por objetivo “eliminar



conteúdos sexistas e discriminatórios e promover a inserção de temas voltados para a igualdade de gênero e valorização das diversidades nos currículos, materiais didáticos e paradidáticos da educação básica” (BRASIL, 2013, p.23).

Assinalamos a importância deste objetivo no que diz respeito à formulação e avaliação dos conteúdos disseminados nos currículos, nos materiais didáticos, entre outros. Nessa direção, vislumbramos que tal objetivo passa a ser critério de escolha e de eliminação na seleção das coleções didáticas do PNLD Campo - 2016.

Percebemos, assim, um esforço no III PNPM/2013 em criar as condições políticas para superar a herança patriarcal que ainda é hegemonicamente presente no cotidiano da sociedade brasileira. Contudo, ressaltamos que o Plano em questão não é suficiente para a superação do patriarcado, sendo necessário analisar que implicações ocorreram nos diversos ambientes político-social e cultural da realidade. Por isso sentimos a necessidade de relacioná-lo com o PNLD Campo 2016.

Diante do exposto, analisamos o Edital de Convocação e o Guia do Livro Didático do PNLD Campo 2016 no intuito de percebermos se o PNLD Campo tem considerado na avaliação e na seleção das coleções didáticas o referido objetivo apontado pelo III PNPM/2013.

## **PROGRAMA NACIONAL DO LIVRO DIDÁTICO DO CAMPO/2016**

A presente seção visa apresentar e analisar os documentos que constituem o PNLD Campo 2016, a saber: Edital de Convocação 04/2014 – CGPLI, (Coordenação-Geral dos Programas do Livro) o Guia de Livros Didáticos PNLD Campo/2016. Tal análise objetiva tecer redes interpretativas que respondam ao objetivo proposto neste trabalho.

No tocante ao Edital de Convocação 04/2014 – CGPLI, este é responsável por convocar editores para o processo de inscrição e avaliação das coleções didáticas destinadas ao atendimento de escolas e de turmas do território campesino, que ofertem os anos iniciais do ensino fundamental em turmas multisseriadas, seriadas e por segmento de aprendizagem.

A estrutura organizacional do Edital de Convocação 04/2014 – CGPLI está ordenada através de itens, são eles: 1) do objeto; 2) dos prazos; 3) da caracterização das obras; 4) das condições de participação; 5) da inscrição; 6)

das Etapas da Triagem e Avaliação Pedagógica das Obras; 7) da Acessibilidade; 8) dos Processos de Habilitação, Negociação e Contratação; 9) das Etapas de Produção, Controle de Qualidade e Distribuição; 10) das Disposições Gerais.

Referente ao Guia de Livros Didáticos PNLD Campo 2016, este visa auxiliar a/o professora/o na escolha dos livros didáticos que melhor se adequem ao ensino nas Escolas do Campo para o período de 2016 a 2018. O aludido Guia está organizado por meio de seções, a saber: apresentação; a constituição das escolas do campo e o Programa Nacional do Livro Didático - PNLD Campo 2016; princípios e critérios que orientaram a avaliação dos livros didáticos para as escolas do campo destinadas ao Ensino Fundamental; informações para a escolha; resenha dos livros didáticos; resenha dos livros regionais; fichas de avaliação; referências.

No processo de convocação das editoras o PNLD Campo/2016 houve a inscrição de dez coleções, destas apenas duas coleções foram aprovadas, são elas: a) Coleção: Campo Aberto; b) Coleção Novo Girassol: Saberes e Fazeres do Campo. Referente aos livros regionais houve a inscrição de seis coleções das quais foram aprovadas duas: a) Culturas e Regiões do Brasil; b) Tempo de Aprender - Região Norte (BRASIL, 2015).

No tocante a análise dos referidos documentos iniciamos pelo Edital de Convocação, buscando identificar possíveis diálogos com o III PNPM/2013 no que concerne a eliminação “de conteúdos sexistas e discriminatórios na promoção de temas que tratem da igualdade de gênero e valorização das diversidades nos currículos, materiais didáticos e paradidáticos da educação básica” (BRASIL, 2013, p. 23).

Nessa direção, através da análise do Edital de convocação identificamos que apenas em dois itens foram identificados possíveis diálogos com o III PNPM/2013, são o item 3 da caracterização das obras e o item 10 das disposições gerais.

A respeito do item 3 da caracterização das obras identificamos no subitem 3.8 o seguinte fragmento,

Poderão ser também apresentadas obras que, atendidas às exigências do subitem 3.2, abordem, de forma transversal, os seguintes temas de educação: a) relações étnico-raciais; b) história e cultura afro-brasileira e africana; c) história

e culturas indígenas; d) direitos humanos; e) relações de gênero; f) inclusão de pessoas com deficiência, transtornos globais e altas habilidades; g) sustentabilidade socioambiental e h) direito das crianças e adolescentes (BRASIL, 2015, p. 3).

Evidenciamos, através deste fragmento, indícios de um diálogo com o III PNPM/2013 uma vez que o Edital de Convocação aponta como uma das características das coleções didáticas a perspectiva da transversalidade referente ao tema relações de gênero. Nessa direção, vislumbramos avanços no sentido de considerar que este tema seja tratado de forma transversal nas coleções didáticas. Contudo, vale destacar que o tema relações de gênero revela uma generalização por parte do PNLDC Campo 2016 na medida em que não é especificado o que são as relações de gênero e como devem ser tratadas nas coleções didáticas. De acordo com Paredes (2010, p 62), o uso funcional da categoria gênero silencia o seu potencial de denúncia, visto que “el género denuncia las relaciones subordinadas de las mujeres respecto a los hombres y a esta subordinación social que es uno de los mecanismos del sistema, repetimos, le llamamos género”.

Referente ao item 10 das disposições gerais<sup>2</sup>, identificamos trechos que apontam possíveis rupturas com o sexismo e a discriminação de gênero, raça, etnia, sexualidade, geracional. Vejamos,

reconhecer e tratar adequadamente a diversidade de gênero, considerando a participação de mulheres e homens em diferentes trabalhos, profissões e espaços de poder, discutindo diferentes possibilidades de expressão de feminilidades e masculinidades, desmistificando preconceitos e estereótipos sexuais e de gênero, considerando o gozo dos direitos civis e políticos, visando à construção de uma sociedade não-sexista, não-homofóbica; promover a discussão acerca das relações de gênero, das minorias sexuais, etnicorraciais, geracionais, das hierarquias entre localidades urbanas e rurais, das relações socioambientais, visando a educar para enfrentamento de toda sorte de preconceito, de discriminação e das violências correlatas, com vistas a superar preconceitos e discriminações (BRASIL, 2014, p.49-50).

---

<sup>2</sup> Identificamos especificamente no anexo IV, que dispõe dos Princípios e Critérios para a Avaliação das Coleções/Obras Didáticas.

Destacamos nestes trechos o desejo de ruptura com o modelo de sociedade fundado no patriarcado colonial/neoliberal (PAREDES, 2010) uma vez que entende a necessidade de respeitar as diferenças de gênero, raça, etnia, geracional, de território.

Não obstante é preciso saber de que maneira estão sendo tratados tais temas nas coleções selecionadas e aprovadas pelo PNLD Campo/2016, visto que se forem tratados separadamente acabam por silenciar as desigualdades causadas por meio da interseccionalidade de raça, etnia, classe, gênero, sexualidade (LUGONES, 2008).

Assinalamos que o Edital de Convocação tem se preocupado em valorizar e combater as distintas formas de discriminação, entretanto, destacamos que referente à eliminação de conteúdos sexistas das coleções didáticas não é tratado de forma específica. As menções sobre a importância de tratar as relações de gênero são generalizações. Salientamos que, de acordo com Paredes (2011), é preciso descolonizar o gênero visto que este pode estar relacionado apenas à descrição dos lugares e papéis desempenhados pelas mulheres sem que o Patriarcado seja questionado.

A respeito da análise do Guia do Livro Didático do PNLD Campo/2016 identificamos diálogo com o III PNPM/2013 nas seguintes seções: A constituição das Escolas do Campo e o Programa Nacional do Livro Didático - PNLD Campo 2016; Resenha dos livros didáticos e Resenha dos livros regionais.

No tocante a seção A, constituição das Escolas do Campo e o Programa Nacional do Livro Didático - PNLD Campo 2016, destacamos o seguinte fragmento:

o Programa Nacional do Livro Didático PNLD Campo), em sua segunda edição, tem como objetivo considerar as especificidades do contexto social, econômico, cultural, político, ambiental, de gênero, geracional, de raça e etnia dos Povos do Campo, como referência para a elaboração de livros didáticos para os anos iniciais do Ensino Fundamental (seriado e não seriado), de Escolas do Campo, das redes públicas de ensino (BRASIL, 2015, p.8).

Percebemos que o Guia do PNLD Campo assinala que sejam consideradas as especificidades do contexto social, dentre estes o de gênero,

entretanto ressaltamos que o aludido Guia reforça a visão generalista do Edital de Convocação, uma vez que não explicita a necessidade de romper com as relações desiguais de gênero. Nessa linha de raciocínio, “el género” no es suficiente para entender la situación de las mujeres negras, indígenas o mestizas, como tampoco para comprender las relaciones de subordinación que se dan entre mujeres por razones de clase” (VALDIVIESO, 2014, p.28). Assim sendo, o gênero permanece colonizado na medida em que não expressa a interseccionalidade entre raça, etnia, classe, sexualidade e geração.

Referente à seção Resenha dos Livros Didáticos identificamos na Coleção Campo Aberto que há menção a respeito das diversidades de gênero, contudo, a discussão de gênero é reduzida a organização distinta das famílias. Como podemos ver no seguinte fragmento:

são identificados temas relativos à diferença e à **pluralidade social e cultural brasileira: (a) ao tratarem dos diferentes tipos de família**, diferentes brincadeiras de diferentes regiões, das diversas festas populares; (b) ao se mostrar uma escola quilombola e uma comunidade indígena Xicrin, imagens de crianças de diferentes etnias, diferentes paisagens urbanas e rurais e (c) ao se trabalhar com calendários agrícolas produzidos por diferentes povos em diferentes épocas. Assim, são retratados, além de camponeses, os grupos afro-descendentes e a população indígena (BRASIL, 2015, p.37, grifo nosso).

Através deste trecho, evidenciamos que o tratamento dado à discussão sobre diversidade, silencia a discussão sobre a diversidade de gênero, sexualidade, entre outras. Este silenciamento tem mascarado o patriarcado colonial/neoliberal, uma vez que naturaliza e universaliza papéis e lugares das populações, das mulheres e dos homens em diferentes tempos e lugares (PAREDES, 2011).

Referente à resenha da Coleção Novo Girassol: Saberes e Fazeres do Campo, evidenciamos que as questões relativas a não disseminação de conteúdos sexistas e a busca pela igualdade de gênero entrecruzada pela de raça, etnia, classe, sexualidade e geração não são mencionadas. Apontamos que não tratar destas questões acaba por naturalizar as relações desiguais estabelecidas por meio do patriarcado colonial/neoliberal (PAREDES, 2010).

Em relação à resenha do livro regional Culturas e Regiões do Brasil, não foram identificadas menções referentes à eliminação de conteúdos sexistas e/ou a respeito da diversidade de gênero. Destacamos que o silenciamento das relações de gênero é uma forma de naturalizar os lugares, papéis das mulheres dentro do modelo de sociedade patriarcal colonial/neoliberal (PAREDES, 2010).

No tocante a resenha do livro regional Tempo de Aprender - Região Norte, apontamos que o livro busca discutir os processos formadores da diversidade cultural assinalando para as questões de gênero como podemos perceber no seguinte fragmento,

os processos formadores da diversidade natural e cultural brasileira estão ancorados numa abordagem que alcança conceitos como: paisagem, trabalho, riqueza e sua distribuição, moradia, questões de gênero, lutas, e do direito como expressão das conquistas sociais (BRASIL, 2015, p.57, 58).

Enfatizamos que as questões de gênero permanecem sendo tratadas de forma geral nas resenhas dos livros didáticos e dos livros regionais, silenciando as desigualdades de gênero dentro de uma sociedade, ainda, patriarcal. Dessa maneira, assinalamos que o Guia do Livro Didático do PNLD Campo 2016, ainda, está a serviço de um Estado patriarcal que inclui de forma superficial a discussão de gênero sem questionar o patriarcado colonial/neoliberal.

## **CONCLUSÕES**

Através das análises realizadas sobre o III PNPM percebemos um esforço em criar condições políticas para superar o patriarcado, levando em consideração os princípios constitutivos da Política Nacional para as Mulheres. Evidenciamos que no PNLD Campo 2016 a preocupação em tratar das questões relacionadas a gênero e a etnia no processo avaliativo das coleções didáticas e dos livros regionais.

Concernente aos critérios de escolha das coleções estabelecidos pelo Edital, percebemos que as resenhas das coleções didáticas e dos livros regionais quando tratam da diversidade de gênero é de forma generalista.

Ressaltamos que não há um detalhamento sobre o que os avaliadores identificaram como discussões ou questões de gênero.

Destacamos, também, que as resenhas não trazem com detalhamento as discussões sobre a diversidade de gênero, o foco ainda prevalece sobre a diversidade cultural dos povos do campo. Vale ressaltar que ao tratar apenas da diversidade cultural silenciando a diversidade de gênero, oculta as relações desiguais presentes na própria diversidade cultural. Sentimos falta nas resenhas dos livros didáticos e regionais a problematização do lugar e da função das mulheres dos distintos povos do campo.

Assinalamos que tratar de forma genérica ou mesmo silenciar as diversidades de gênero entrecruzadas pela raça, etnia, classe, sexualidade e geração no Guia do Livro Didático compromete a escolha do livro didático de maneira qualitativa, visto que este guia é o instrumento utilizado pelos professores para a seleção das coleções didáticas.

Retomando as questões centrais deste trabalho: qual o diálogo entre III PNPM/2013 e o PNLD Campo 2016? Em que se aproximam (declarado) e em que se distanciam (silenciamento)? A aproximação se dá quando ambos apontam a necessidade de abordar as questões relacionadas a gênero e a etnia. E se distanciam uma vez que no III PNPM/2013 aponta a urgência de se romper com o patriarcado, enquanto o PNLD Campo/2016 fica em uma discussão genérica sobre as relações de gênero sem questionar o patriarcado.

## **REFERÊNCIAS**

BARDIN, L. Análise de conteúdo. Lisboa: Edições 70, 2004.

BRASIL. Governo Federal-Portal do FNDE. Edital de Convocação 04/2014 – CGPLI. Disponível em: [http://www.fnde.gov.br/programas/livrodidatico/pnld\\_campo\\_2016\\_edital\\_consolidado](http://www.fnde.gov.br/programas/livrodidatico/pnld_campo_2016_edital_consolidado). Acesso em 02 jun. 2015.

BRASIL. Governo Federal-Portal do FNDE. Guia de Livros Didáticos- Educação do Campo. Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico/guia-do-livro/item/3957-guia-pnld-campo-2016>. Acesso em 02 jun. 2015.

BRASIL. Presidência da República. Secretaria de Políticas para as Mulheres. Plano Nacional de Políticas para as Mulheres. Brasília: Secretaria de Políticas para as Mulheres, 2013.

CRENSHAW, Kimberlé. Documento para o Encontro de especialistas em aspectos da Discriminação Racial Relativos ao Gênero. Estudos Feministas, São Carlos, v. 10, nº 1, 2002.

ESPINOSA MIÑOSO, Y., GOMEZ, D., LUGONES, M., OCHOA, K. Reflexiones Pedagógicas en torno al Feminismo Decolonial: una conversa en cuatros voces. En WALSH, C. (Org.). Pedagogías Decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir. Serie Pensamiento decolonial. Quito-Ecuador: Ediciones Abya-Yala, 2013.

FEMENÍAS, M. L. Género y feminismo en América Latina. Debate feminista. Año 20. Vol. 40. Octubre, 2009.

LOPES, A. C. Políticas curriculares: continuidade ou mudança de rumos? Revista Brasileira de Educação, n. 26, Maio /Jun /Jul /Ago, 2004.

LUGONES, M. Colonialidade e gênero. Tabula Rasa. Bogotá - Colombia, nº 9, p. 73-101, julio-diciembre 2008.

PAREDES, J. Hilando fino desde el feminismo comunitário. La Paz: Mujeres creando comunidad. 2010.

PAREDES, J. Una sociedad en estado y con estado despatriarcalizador. Cochabamba: Diciembre, 2011.

PORTO-GONÇALVES, C. W. Entre América e Abya Yala – tensões de territorialidades. Desenvolvimento e Meio Ambiente, n. 20, p. 25-30, jul./dez. Editora UFPR, 2009.

VALDIVIESO, M. Otros tiempos y otros feminismos en América Latina y el Caribe. En. Carosio, A. Feminismos para un Cambio Civilizatorio. Fundación Celarg. Clacso centro de estudio de la mujer. Caracas-Venezuela, 2014.



# **Educação do Campo e Livros Didáticos: Significados da Ocupação Curricular Através das Concepções de Sujeito em Livros Didáticos do PNL-D-Campo/2013<sup>1</sup>**

*Filipe Gervásio Pinto da Silva- UFCG-CDSA*

## **INTRODUÇÃO**

Este trabalho socializa parte de uma dissertação de mestrado intitulada “Os Paradigmas Educacionais que alicerçam os Livros Didáticos da coleção Didática Projeto Buriti Multidisciplinar: um olhar através das Epistemologias do Sul” e trata especificamente das concepções de sujeito presentes nos textos curriculares dos livros didáticos (LD). O objetivo deste trabalho é compreender as concepções de sujeito presentes na coleção mencionada. Para tanto, lançamos mão de um diálogo entre o Pensamento Decolonial Latino-Americano (QUIJANO, 2005; MIGNOLO, 2005; WALSH, 2008) e a Sociologia das Ausências e a Sociologia das Emergências (SANTOS, 2010a). Para o tratamento e análise dos dados, fizemos uso da Análise de Conteúdo (BARDIN, 1977), via Análise Temática (VALLA, 1990).

A pesquisa concluída levou a cabo uma análise envolvendo as Concepções de Sociedade, Território, Sujeito e Conhecimento presentes na Coleção Didática Projeto Buriti Multidisciplinar. Para o limite deste texto, optamos por tratar detidamente das Concepções de Sujeito presentes nos LD, uma vez que estas se apresentam elucidativas em relação à síntese analítica à qual chegamos no caminho percorrido na pesquisa, que é: a presença coexistente e assimétrica da *Colonialidade/monoculturas* com a *Decolonialidade/ecologias* nos LD analisados, de modo que sobressai nos

---

<sup>1</sup> Este capítulo é uma versão corrigida do artigo publicado nos Anais do VII Colóquio Internacional de Políticas e Práticas Curriculares, realizado em João Pessoa-PB em 2015 (SILVA, 2015).

extratos investigados uma Concepção de Interculturalidade Funcional, na qual as Diferenças apenas são oficializadas, mas não contestam/transgridem o cânone societal/educacional/curricular. Desta forma, permanece intocável a estrutura monocultural dos textos curriculares das coleções didáticas, em questão, no que se refere aos seus LD de História e Geografia.

## **METODOLOGIA**

A metodologia deste trabalho se constitui da seguinte estrutura: o diálogo teórico metodológico das Epistemologias do Sul, que fundamenta a construção, organização dos dados e análise; a natureza qualitativa do presente estudo, uma vez que objetiva compreender o universo de sentidos presentes nas concepções de Sujeitos presentes nos LD; as fontes de pesquisa, que constituíram o *corpus* documental submetido à análise e a técnica de organização e análise de dados do material investigado caracterizada pela Análise de Conteúdo (BARDIN, 1977), via Análise Temática (Vala, 1990).

As *Epistemologias do Sul* são uma expressão do Paradigma da Coexistência. Este paradigma nos possibilita ampliar a nossa visão sobre as condições dos diálogos/monólogos entre as epistemologias imperiais e as epistemologias decoloniais. Torna-se importante, no que tange à Educação, aproximar-se tanto da produção das afirmações, como das ausências para conferir-lhes sentidos decoloniais. Assim, busca-se um *Ainda-Não* metodológico não ocidental que “começa a documentar as influências específicas da história de vida, do contexto concreto, da raça, classe, gênero e sexualidade sobre os pesquisadores e o conhecimento que produzem” (KINCHELOE, 2007, p. 23).

São produzidas ausências e presenças nos LD utilizados nas escolas localizadas nos territórios campesinos que relevam estes materiais didáticos como objeto da nossa curiosidade epistemológica. Esta curiosidade se deve ao poder epistêmico que os LD exercem, uma vez que são textos curriculares que possuem determinadas visões de sociedade, de campo, de sujeitos, de saberes e de conteúdo. Funcionaram historicamente como guardiões e instrutores dos conteúdos de aprendizagem considerados válidos. Paradoxalmente são silenciados nas pesquisas em Educação. Desta

forma nos propomos a pesquisar aquilo que é descartado e encoberto, trazendo visibilidade às ideologias que apagaram determinados mundos e suas experiências marginais (KINCHELOE; BERRY, 2007).

A compreensão destas relações tem aproximado a natureza deste trabalho de uma Abordagem Qualitativa. Esta abordagem se estabelece como possibilidade de aprofundar as relações com os significados do campo de pesquisa. A partir de uma lente metodológica qualitativa torna-se possível estabelecer proximidades com as motivações e os valores que fundamentam o objeto de estudo investigado.

As fontes adotadas no trabalho são todos os LD de História e Geografia da Coleção Didática Projeto Buriti Multidisciplinar aprovada no PNLD-CAMPO/2013<sup>2</sup>, uma vez que estas disciplinas subalternizadas na Hierarquia de Excelência curricular tratam de maneira mais incisiva dos sujeitos campesinos e seus saberes. A técnica de análise utilizada foi a Análise de Conteúdo (BARDIN, 1977), via Análise Temática (VALA, 1990), que se realiza através de três fases. A primeira compreendeu a exploração geral do material através das leituras flutuantes. A segunda fase compreende a codificação dos dados brutos em núcleos de sentido, a fim de que estejam suscetíveis para a análise. Por fim, a terceira fase compreende as interpretações e inferências sobre os dados codificados. Diante disto, as concepções de sujeito analisadas podem ser sumariadas da seguinte forma: Sujeito Geral (Diferente em si) e Sujeito Campesino (Abissal e Pós-abissal). A Concepção de Sujeito Campesino é subcategorizada em Concepção de Sujeito Abissal e Concepção de Sujeito Pós-Abissal. A Concepção de Sujeito Abissal se apresenta através de: Concepção de Sujeito Campesino Local e Concepção de Sujeito Campesino Retirante. Por sua vez, a Concepção de Sujeito Campesino Pós-Abissal se apresenta através das concepções de: Concepção de Sujeito Campesino Resistente/Militante e Sujeito Campesino Ecológico.

---

2 O primeiro programa nacional a produzir e distribuir LD específicos e diferenciados para as escolas campesinas seriadas e multisseriadas.

## REFERENCIAL TEÓRICO

A abordagem teórica utilizada no trabalho é *Pensamento Decolonial* (MIGNOLO, 2005; QUIJANO, 2005) em diálogo com a *Sociologia das Ausências* e a *Sociologia das Emergências*. (SANTOS, 2010), compondo assim o que designamos por *Epistemologias do Sul*. O *Pensamento Decolonial* surge com as lutas dos Movimentos Sociais na América Latina, sobretudo Indígena, Negro, Feminista e Campesino. A opção por esta vertente está justificada por possibilitar o deslocamento do lócus de enunciação epistêmica para as culturas subalternizadas, que torna possível uma visão não europeia do contexto latino- americano, dentro do qual está a trajetória histórica das lutas sociais travadas pelos povos campesinos e suas representações nos LD.

A *Sociologia das Ausências* amplia o cânone de reconhecimento epistemológico para além das possibilidades que o modelo eurocêntrico-colonial de razão declara válido. Assim, torna possível compreender os processos de produção das inexistências das experiências sociais campesinas nos LD, ao desvelar as *Monoculturas do Saber e do Rigor do Saber*, da *Classificação Social*, da *Temporalidade*, da *Escala Global e da Produtividade Capitalista*, bem como permite propor estratégias de desocultação e afirmação destas experiências sociais produzidas como inexistentes pelas *Ecologias de Saber*, de *Reconhecimentos*, de *Temporalidades*, de *Produtividades e Trans-escalas* (SANTOS, 2010). Aliada à *Sociologia das Ausências*, está a *Sociologia das Emergências*. Consiste em substituir o futuro pensado sob a lógica do pensamento linear, pelas possibilidades concretas e plurais de futuros construídos a partir do presente decolonial ampliado. Assim, a *Sociologia das Emergências* se ocupa da construção de um futuro intercultural, um *Ainda-Não* decolonial que repercute nos LD dos territórios rurais (SANTOS, 2010).

A discussão suscitada pelo diálogo entre estas abordagens subsidiou as nossas reflexões sobre os paradigmas que alicerçam historicamente a Educação do Campo, sendo eles: o Paradigma da Educação Rural, que oferta educação descontextualizada e assistencialista (ARROYO; CALDART; MOLINA; 2011); o Paradigma da Educação do Campo, que

surge das lutas dos Movimentos Populares pela afirmação de uma educação crítica (ARROYO; CALDART; MOLINA; 2011); o Paradigma Decolonial da Educação do Campo, que busca a afirmação epistêmica específica e diferenciada dos povos camponeses no Currículo e o Paradigma da Educação do Campo Funcional, que se apropria das diferenças dos territórios camponeses para integrá-las ao Agronegócio.

Diante destes contextos paradigmáticos, evidenciamos os LD como textos curriculares que veiculam mensagens curriculares coloniais e/ou decoloniais, compreendo que a discussão do Currículo perpassa a indagação de quais coletivos sociais são dignos de estabelecer conhecimentos válidos e formas de organização curricular válidas (ARROYO, 2011). Assim, o Currículo é atravessado por relações de forças coloniais/decoloniais que se expressam nos textos curriculares dos LD. Os LD, por sua vez, estão relacionados prioritariamente com a lógica do Estado e das Editoras (FREITAG; COSTA; MOTTA, 1989), constituindo um campo de tensão entre os interesses dos povos do campo e os interesses de uma educação euro-urbanocêntrica.

## **DESENVOLVIMENTO**

A coleção didática Projeto Buriti Multidisciplinar apresenta uma gama diferenciada de concepções de sujeito. Estas concepções podem ser categorizadas em dois grandes grupos, sendo eles: *Sujeito Geral*, que se apresenta na forma de Concepção de Sujeito Diferente em Si e *Concepção de Sujeito Camponês*, que é subcategorizada em Concepção de Sujeito Abissal e Concepção de Sujeito Pós-Abissal. A Concepção de Sujeito Abissal se apresenta através de: Concepção de Sujeito Camponês Local e Concepção de Sujeito Camponês Retirante. Por sua vez, a Concepção de Sujeito Camponês Pós-Abissal se apresenta através das seguintes concepções: Concepção de Sujeito Camponês Resistente/Militante e Sujeito Camponês Ecológico. Desta forma, temos um quadro diversificado de concepções de sujeito, mas que obedecem a duas grandes classificações de Sujeito geral e Sujeito Camponês. Em seguida apresentamos estas concepções e seus Constituintes.

## Sujeito Geral

A Concepção de Sujeito Geral dá conta de uma apresentação genérica do que vem a ser um sujeito para a Coleção Projeto Burity Multidisciplinar. Esta concepção é materializada através da Concepção de Sujeito Diferente em si, apresentada pelos LD de Geografia do 2º e 3º Ano, como pode ser visualizado na próxima subseção.

## Concepção de Sujeito Diferente em Si

Identificamos nos LD de Geografia do 3º Ano a Concepção de Sujeito Diferente em Si. Esta concepção diz respeito a uma ideia construída de diferença, na qual os agentes, apenas em si mesmos, são responsáveis pelas diferenças. Esta concepção se materializa nos LD em quatro noções, sendo elas: **física**, **comportamental**, **étnica** e **de gênero**. Trata-se de uma ideia de referência distanciada das relações de poder assimétricas entre modelos de sociedade e consequentemente de identidades que os constituem, como pode ser visto no tópico “Somos diferentes” exposto a seguir:

**As pessoas são diferentes.** Observe o professor e os colegas de sua classe. Note que você é diferente de cada um deles. Você vai perceber, também, que seus colegas são diferentes uns dos outros: alguns têm cabelos lisos, outros têm cabelos crespos; alguns são negros, outros são brancos; uns são mais altos, outros são mais baixos etc. Essas diferenças não são boas nem ruins; elas são apenas diferenças (LD. GEO. 2º Ano. p. 362 – grifo nosso)

No enunciado em questão, a diferença é constatada logo de início mediante a própria observação empírica do estudante em sala de aula, na relação com o professor e os alunos. Sobressaem características físicas diferenciadas, como tipos de cabelo, cor de pele e altura como elementos produtores de diferenças. Cabe considerar que a representação de um conjunto diferenciado de formas de ser denota diferentes formas de construção de culturas da infância a representação de diferentes grupos sociais nos textos curriculares. Todavia, ressaltamos que esta concepção

de diferença, trazida pelo livro, silencia à medida que se propõe amenizar a construção das diferenças aos aspectos individuais. Evidentemente, os sujeitos possuem traços característicos que os diferenciam, mas o lugar hierárquico desta diferenciação é socialmente construído e não construído individualmente. A harmonização da hierarquia cultural que constrói as diferenças com tal é expressa, sobretudo, no trecho: “essas diferenças não são boas nem ruins; elas são apenas diferenças” (LD. GEO. 2º Ano. p. 362), ou seja, não existe assimetria nas diferenças pessoais e nem mesmo elas são sociais, segundo o LD.

Identificamos que, mais adiante, a Concepção de Sujeito Diferente em Si é realimentada por outras vias, a saber: jeitos, gostos e preferências. Essas assertivas podem ser visualizadas abaixo, no tópico “Pessoas diferentes, jeitos diferentes”:

**Cada um tem seu jeito.** Não são apenas as nossas características físicas que nos tornam diferentes uns dos outros. As pessoas têm jeitos, gostos e preferências diferentes. Cada um tem um jeito de pensar, agir, vestir e falar; gosta de um tipo de comida; tem crenças e hábitos diferentes. Cada pessoa é única. (LD. GEO. 2º Ano. p. 364 – grifo nosso).

Assim, segundo o LD de Geografia as diferenças dos sujeitos podem não ser apenas físicas, mas simbólicas, isto é, relacionadas a modos de ser. Todavia, estes modos de ser, permanecem à distância absoluta da *Diferença Colonial* que atravessa a valorização de estereótipos físicos e comportamentais. Esta relação pode ser percebida na seguinte proposta de atividade do tópico “pessoas diferentes, jeitos diferentes”:

Em Grupo, leiam o texto abaixo. Texto: **Gostos diferentes** Daniela e Hugo são irmãos. Eles dormem no mesmo quarto. Para se divertir, Hugo gosta de ler e Daniela gosta de ouvir música. Um dia, Hugo estava lendo no quarto e Daniela entrou com o rádio ligado no último volume. Hugo tirou os olhos do livro, olhou para a irmã e... a) Daniela e Hugo são irmãos. Que semelhanças há entre eles? E diferenças? b) eles gostam de fazer a mesma coisa para se divertir. Expliquem (LD. GEO. 2º Ano. p. 365 – grifo nosso).

Daniela e Hugo são irmãos, mas diferentes e a relação ilustrada torna as diferenças entre eles suficientes de serem elucidadas pelos seus gostos. Destacamos a pouca abrangência temática e cognitiva da atividade proposta, de modo a fortalecer factualmente a compreensão de diferença em si dos irmãos personagens. “Cada pessoa é única” e sendo única, é diferente. Esta é a expressão da diferença em si que se mantém absoluta para o LD em questão, mesmo quando se refere à classe e geração, como exposto tópicamente “Somos diferentes”, desta forma, apresenta-se a correspondência no seguinte enunciado a seguir, bem como na sua imagem correspondente: **“Respeitando cada um. Mesmo diferentes, ricos ou pobres, adultos ou crianças, somos todos seres humanos. E nisso, com certeza, somos iguais. Assim, todas as pessoas devem ser respeitadas”** (LD. GEO. 2º Ano. p. 364 – grifo nosso).

**Figura 1: Imagem sobre a concepção de sujeito diferente em si**

DE UM TIPO DE COMIDA, TEM CRENÇAS E HÁBITOS DIFERENTES. CADA PESSOA É ÚNICA.

**RESPEITANDO CADA UM**

MESMO DIFERENTES, RICOS OU POBRES, ADULTOS OU CRIANÇAS, SOMOS TODOS SERES HUMANOS. E NISSO, COM CERTEZA, SOMOS IGUAIS. ASSIM, TODAS AS PESSOAS DEVEM SER RESPEITADAS.



CRIANÇA NAMÍBIA, NAMÍBIA, 2011.  
 CRIANÇA KALAPALCO, BRASIL, 2011.  
 CRIANÇA ABORIGINE AUSTRALIA, 2009.  
 CRIANÇA NEPALESA, NEPAL, 2010.  
 CRIANÇA BRASILEIRA, BRASIL, 2008.  
 CRIANÇA SAUDITA, ARÁBIA SAUDITA, 2009.  
 CRIANÇA BOLIMANA, BOLÍVIA, 2010.

**GLOSSÁRIO**

**CRENÇAS:** AQUILO EM QUE SE ACREDITA.

**HÁBITOS:** COSTUMES.

364

Fonte: LD de Geografia do 2º Ano.



Ao conjunto de particularidades de classe e geracionais destacadas pelo LD, silenciam-se inúmeras outras de variadas ordens, como culturais, de gênero, etc. estas especificidades étnicas e de gênero aparecem apenas na Imagem 01. Não obstante, o estatuto de humanidade se sobrepõe aos aspectos geracionais e de classe para afirmar a necessidade de respeito a todas as pessoas. Mesmo não sendo falso, este enunciado falseia as condições de uma suposta harmonia social, cultural, econômica e educativa pretendida. Aqui, a condição de ser humano impõe o respeito, mas sem tocar nas assimetrias que produzem as diferenças e as desigualdades, desta forma a abstração da condição de humanidade assume um sentido silenciador das desumanizações coloniais.

Destacamos que a *Colonialidade do Ser* permanece intocável nos LD em questão, dada a impossibilidade de contestação dos padrões individuais e coletivos que são suavizados pelos textos curriculares aqui analisados. Neste sentido, os textos curriculares de História e Geografia, ao evidenciarem a diferença em si, acabam não apenas por produzir a ausência dos conflitos sociais, senão tornar as próprias identidades dos sujeitos fixas. Uma vez que o outro não é necessário para a construção das diferenças, as diferentes culturas não se colocam em contato e não sofrem transformações decorrentes de relações de poder.

## **Concepção de Sujeito Campesino**

A coleção didática projeto Buriti Multidisciplinar apresenta também a Concepção de Sujeito Campesino. Esta concepção é subcategorizada em Concepção de Sujeito Campesino Abissal e Concepção de Sujeito Campesino Pós-Abissal.

## **Concepção de Sujeito Campesino Abissal**

A Concepção de Sujeito Campesino é uma das formas identificadas de tratar as identidades dos sujeitos campesinos nos LD de História e Geografia do projeto Buriti Multidisciplinar. Esta concepção dá conta do tratamento inferiorizante dos sujeitos campesinos, como sujeitos

expropriados de sua condição de narrar-se como alternativa válida, portanto como sujeitos produzidos, como não existentes (SANTOS, 2010a). Neste sentido, apresentam-se as seguintes concepções que compõem do Sujeito Campesino Abissal: Concepção de Sujeito Campesino Local e Concepção de Sujeito Campesino Retirante, como se verá adiante

### **Concepção de Sujeito Campesino Local**

Identificamos nos LD de Geografia a Concepção de Sujeito Campesino Local. Esta concepção se refere aos dados que apontam para uma minoria de povos campesinos no território brasileiro, ou seja, o **sujeito campesino como residual**. A concepção de Sujeito Campesino pode ser encontrada no LD de Geografia do 3º Ano, no tópico “Conhecendo a população brasileira”, como exposto: “Em 2010, uma pesquisa realizada pelo IBGE mostrou que, de cada 100 habitantes do país, 84 viviam em áreas urbanas e 16 viviam em áreas rurais” (LD. GEO. 4º ANO. p. 393).

Chama a atenção, pela estatística apresentada, que um contingente populacional tão grande de brasileiros seja considerado urbano em detrimento de uma minoria campesina. Esta afirmação está diretamente articulada com os indicadores que a produzem. Estes indicadores datam de 1938 e passam por um intenso processo de crítica pela sua inadequação às dinâmicas de organização do território contemporâneas (VEIGA, 2013). A atribuição de cidade a todas as aglomerações que tenham a função de sede em determinado território acaba por consagrar as grandes cidades, mas também por formar cidades muito pequenas. Neste sentido, muitas das cidades criadas segundo este critério não possuem de fato, características urbanas constituindo-se no que Veiga (2013) chama de *idades imaginárias*.

A aceitação da ideia de um Brasil urbano, para além desta implicação territorial, tem também uma implicação epistêmica reforçada pelo LD de Geografia, que é a de reforçar a *Monocultura do Universal e do Global* imposta pela *Colonialidade* aos povos afetados por esta matriz de poder como, por exemplo, povos indígenas, quilombolas e campesinos. A localização residual atribuída a estes povos os torna nos textos curriculares, tal qual na geografia territorial, tendentes ao desaparecimento. A produção

desta inexistência, todavia, é socialmente construída como forma de legitimar o locus urbano como referência social e epistêmica, portanto, passível de ser universalizada e ampliada pelo futuro metonímico. Neste sentido, um local não é simplesmente inferior, como também inexistente como alternativa válida ao que existe no presente. Uma vez que é inexistente como alternativa válida tende ao êxodo do território de não referência, que é o campo.

### **Concepção de Sujeito Campesino Retirante**

A Concepção de Sujeito Campesino Retirante pode ser encontrada no LD de Geografia do 5º Ano e responde às compreensões de território seco como fator de expulsão dos sujeitos campesinos e desenvolvimento urbano como fator de expulsão dos sujeitos campesinos. Assim, a referida concepção se manifesta no tópico “O Sertão que dá frutos” da seguinte forma: “Nessas épocas de seca, muitos desses pequenos agricultores ficam sem meio de sustento e boa parte decide se mudar para outros locais, em busca de melhores condições de vida. Essas pessoas que saem do Sertão para fugir da seca são chamadas retirantes” (LD. GEO. 5º ANO. p. 374).

O texto curricular consagra a imagem do retirante e a fuga do calor sertanejo para os grandes centros urbanos. Todavia, as condições climáticas, às quais são submetidos os pequenos agricultores, nem sempre se resumem ao território sertanejo, como também este território não se resume ao calor e às más condições para a produção de alimentos. Diz o nome do tópico, do qual foi extraído o fragmento: “O sertão que dá frutos” e ao dizê-lo, deixa clara a referência infrutífera que pesa historicamente sobre o Sertão. Ressaltamos que, segundo o texto, o lugar almejado, o lugar de referência que o sertanejo procura é um “oásis” urbano que, em tese, oferece melhores condições de vida ao retirante. Assim, é território infrutífero, o território campesino, assim como a natureza colonizada e os que dela fazem parte. Este é, assim, o território da seca e seus habitantes são sujeitos estereotipados de acordo com este ideário.

Mais adiante, o lugar de chegada para as populações campesinas, predominantemente pequenos agricultores, é anunciado no tópico denominado “O Sudeste é a região mais populosa e urbanizada”. Segue o referido trecho:

Na Região Sudeste, a superação da população urbana em relação à população rural ocorreu a partir de 1950. Essa urbanização foi favorecida principalmente pelo êxodo rural, isto é, uma intensa migração de pessoas do campo para as cidades. Os migrantes eram, em sua maioria, camponeses sem condições de comprar a própria terra. Eles buscavam oportunidades de trabalho nas indústrias e nas atividades de comércio e de prestação de serviços que se desenvolviam rapidamente nas cidades do Sudeste, principalmente em São Paulo e no Rio de Janeiro. Além de trabalho, os migrantes também buscavam melhores condições de vida, pois as cidades ofereciam serviços quase inexistentes no campo, como hospitais, postos de saúde, escolas e cursos profissionalizantes (LD. GEO. 5º ANO, p. 382 - grifo nosso).

Este é o período também de intensas manifestações sociais que buscavam a transformação das estruturas vigentes. Todavia, estes Movimentos não ganham espaço no texto em virtude da eminência da formação dos grandes centros urbanos, principalmente, na região Sudeste. Destacamos também que as elites fundiárias já se encontravam, no período descrito, melhor estabelecidas, o que ocasionou a dificuldade, descrita no texto, de inúmeros camponeses em conseguir o acesso e permanência na terra. Ao contrário, estes se veem obrigados a migrar para o território urbano de referência, cujas características priorizadas pelo texto são: a indústria, a prestação de serviços inexistentes no campo e o comércio. Esta ênfase, longe de ser falsa, revela, simultaneamente, a referência assumida para tratar dos povos camponeses retirantes e não dialogam com as razões coloniais de sua não existência. Desta forma, o LD de Geografia, neste ponto, investe em sentidos históricos hegemônicos, silenciando as lutas dos movimentos sociais, as assimetrias vigentes para estabilizar a figura do “retirante”.

As ênfases assumidas no LD e, especificamente a ênfase na identidade camponesa retirante produz seus significados e com eles produz também sujeitos legítimos e sujeitos deslegitimados, ausentes. Desta forma, a não existência camponesa se coloca de par com a segura e a não existência dos territórios de origem dos povos camponeses.

## Concepção de Sujeito Campesino Pós-Abissal

A Concepção de Sujeito Campesino Pós-Abissal diz respeito ao conjunto de concepções que investem em sentidos decoloniais para as identidades campesinas nos textos curriculares. Neste sentido, são considerados sujeitos que produzem formas outras de existência e reexistência política, epistêmica e pedagógica (SANTOS, 2010a). A Concepção de Sujeito Campesino Pós-Abissal é composta de: Concepção de Sujeito Campesino/Militante e Concepção de Sujeito Campesino Ecológico. Estas concepções serão por nós apresentadas na próxima subseção.

## Sujeito Campesino Resistente/Militante

No LD de História do 5º Ano encontramos referências aos movimentos históricos de resistência dos povos campesinos: **resistência/militância de Canudos** e **resistência/militância das Ligas Camponesas**. Estas referências foram descritas entre os tópicos “O poder dos fazendeiros” e “A crise da democracia”, nos quais podem ser localizados os conteúdos que vão desde o período da construção da República brasileira até o período da Ditadura Militar. Desta forma, os sujeitos campesinos assumem a condição de Sujeitos Campesinos Resistentes/Militantes, como pode ser visualizado no tópico “O poder dos fazendeiros” em seguida:

No fim do século XIX, os sertanejos do Nordeste sofriam com a pobreza, a seca e a exploração dos coronéis. Descontentes, parte deles seguiu o pregador Antônio Conselheiro. O grupo se reuniu em uma região do interior da Bahia chamada Canudos e se organizou em um povoado com leis próprias. O modo de vida de Canudos atraiu uma grande quantidade de pessoas, que viam na comunidade liderada por Conselheiro uma oportunidade de escapar da miséria. O crescimento do povoado incomodou fazendeiros, comerciantes e governo. Esses grupos contrários a Canudos divulgaram que a comunidade era monarquista e, portanto, uma ameaça à república. Por esse motivo, ela passou a ser atacada por tropas do governo. No quarto ataque, em 1897, a população de Canudos foi dizimada (LD. HIST. 5º ANO, p. 340).

Na página seguinte ao enunciado, apresenta-se a imagem do Arraial dos Canudos, como pode ser visto na Figura 2:

**Figura 2: Imagem sobre a Concepção de Sujeito Campesino Militante**



Fonte: LD de História do 5º Ano

A descrição das comunidades campesinas que se reuniram em torno da figura do líder Antônio Conselheiro é breve, mas demonstra que, como anunciado no tópico, existia o poder dos coronéis imperando sobre os povos do campo. Segue-se uma descrição do contexto de dificuldades relacionadas, sobretudo, à seca e à miséria enfrentada pelas populações campesinas e descrição do modo específico de organização campesina em torno de Canudos. Ressaltamos a presença da representação das lutas sociais campesinas nos LD, que possibilita reflexões decoloniais em sala de aula, mediada por uma *Ecologia de Reconhecimentos* sociais e pedagógicos em contraponto à concentração fundiária no Brasil. Esta concentração fundiária seria fortalecida nos anos vindouros, no período da Ditadura Militar. Neste período surgiram as Ligas Camponesas, tratadas da seguinte forma pelo tópico “A crise da democracia”:

a partir de 1955, as Ligas Camponesas se fortaleceram em grande parte do país, especialmente na Região Nordeste,

lideradas por Francisco Julião, advogado e político nascido em Pernambuco. Os objetivos das ligas Camponesas eram garantir a permanência dos pequenos proprietários e arrendatários em suas terras e conseguir a realização de uma reforma agrária para dar terra a quem quisesse trabalhar nela. Após o golpe militar de 1964, as Ligas Camponesas foram proibidas e Francisco Julião, preso e exilado (LD. HIST. 5º ANO, p. 347).

O fortalecimento nacional das Ligas Camponesas e a liderança de Francisco Julião são elementos destacados pelo texto, assim como o objetivo de Reforma Agrária. Ressaltamos que o enunciado possibilita reflexões curriculares decoloniais ao colocar como objeto de estudo a luta pela terra. Todavia, após tratar do enfraquecimento das Ligas no período ditatorial, não são narrados os importantes desdobramentos das Ligas Camponesas nas lutas pela terra, como a consolidação de novos Movimentos Sociais organizados em torno da luta pela terra. Este silêncio acaba por colocar a resistência camponesa no passado, em um passado impotente de estar próximo da realidade contemporânea.

### **Sujeito Camponesino Ecológico**

Nos LD de Geografia identificamos a presença da Concepção de Sujeito Camponesino Ecológico que se manifesta através das compreensões de **Relação não abissal sujeito/natureza e protagonismo dos sujeitos do campo no desenvolvimento sustentável**. Esta Concepção denota os sujeitos camponesinos como sujeitos que possuem modos de vida outros e não abissais em relação à natureza. Esta Concepção pode ser identificada no LD de Geografia, cujo tópico é denominado “Os povos da floresta”, como se segue abaixo:

**Quem são os povos da floresta.** Além de vários povos indígenas, também vivem na floresta amazônica castanheiros, seringueiros e ribeirinhos. Eles constituem as chamadas populações tradicionais que se autodenominam povos da floresta. Esses povos têm seu modo de vida adaptado às condições naturais da floresta. Eles têm muitos

conhecimentos sobre ela e também sobre a utilização de sua biodiversidade. Eles conhecem, por exemplo, várias plantas que podem ser utilizadas na fabricação de medicamentos e cosméticos. **Como vivem os povos da floresta.** A maneira como essas atividades são praticadas por esses povos gera poucos impactos ambientais e contribui para a preservação da biodiversidade da floresta. Afinal, ela é o meio de sustento desses povos (LD. GEO. 3º ANO, p. 366- grifo nosso).

Este aspecto comunitário do conhecimento dos Povos da Floresta se deve ao fato de estarem em comunhão consigo mesmos e com a Floresta, de modo que se não há a exploração desordenada e desigual da natureza; ela também perde força como um terreno propício para a acumulação capitalista e a desapropriação material e simbólica. Ainda que seja possível a força da *Colonialidade da Natureza*, ela é enfraquecida pela visão ecológica e não ecológica originária das populações campesinas.

Outra questão importante trazida pelo LD é a utilização da biodiversidade da floresta, uma vez que esta utilização, sobretudo medicinal, ocorre segundo uma lógica distinta da apropriação indiscriminada dos recursos naturais. A utilização não abissal da natureza garante não apenas a sobrevivência dos povos da floresta, como o bem-estar das populações e uma forma outra de pensar a relação com a natureza e com o modelo de sociedade.

Em outro extrato do LD de Geografia (seção extra chamada o Mundo que queremos), as atividades desenvolvidas pelos povos da floresta, descritas no tópico anterior, são associadas ao conceito de desenvolvimento sustentável, como pode ser visualizado a seguir:

**Agir no presente, pensando no futuro.** Você já ouviu falar e, desenvolvimento sustentável? Parece uma coisa complicada não é mesmo? Veja como a Organização das Nações Unidas (ONU) define esse termo: “Desenvolvimento sustentável é o desenvolvimento capaz de suprir as necessidades da geração atual, sem comprometer a capacidade de atender as necessidades das gerações futuras. É o desenvolvimento que não esgota os recursos para o futuro”. Os povos da floresta, por exemplo, praticam suas atividades de maneira



sustentável, isto é, eles utilizam os recursos da floresta sem destruí-la. Assim, ao conservar o ambiente e os recursos da floresta, eles mantêm seu próprio sustento e modo de vida, contribuindo para a sobrevivência das gerações futuras (LD. GEO. 3º ANO, p. 368- grifo nosso).

Ressaltamos que o termo desenvolvimento sustentável tem sido terreno de grandes debates internacionais, quer pelo seu contexto de produção, quer pelas implicações que passa a ter na agenda internacional, interferido na vida de muitas populações. Contudo, é preciso ressaltar que os povos camponeses, desde as lutas sociais mais antigas como as Ligas Camponesas, passando pelo MST, até desembocar em um Movimento Nacional por Uma Educação do Campo (ARROYO; CALDART; MOLINA, 2011), têm proposto a transformação do modelo de sociedade brasileiro. Esta transformação se refere, em igual medida, ao modelo de desenvolvimento adotado historicamente e a repercussão do lugar do campo e dos povos do campo no interior deste modelo, notadamente desenvolvimentista e urbanocêntrico.

Desta feita, nos indagamos, em interlocução com Santos (2010c), se o desenvolvimento sustentável, creditado pelas grandes nações e pela ONU como um desenvolvimento alternativo, de fato, o é e, mais ainda, se o desenvolvimento alternativo significa, mais radicalmente, uma alternativa ao desenvolvimento. Ocorre que o conceito de desenvolvimento sustentável está dentro de um contexto de reestruturação capitalista que sucede o período da chamada Revolução Verde, no qual os interesses do capital internacional esbarraram na deflagração global da biodiversidade do planeta.

Desta forma, atender às necessidades da geração atual continua sendo uma necessidade própria do capital, na medida em que estas relações se geram, dentre outras dimensões, por relações de classe assimétricas. Suprir as necessidades da geração atual, sem comprometer as possibilidades de atendimento das gerações futuras, significa ser predatório em menor intensidade para passar o maior tempo possível sendo predatório com os seres humanos e com a natureza. Desta forma, o LD aglutina um conceito incompatível com as experiências sociais de muitas comunidades

campesinas brasileiras. Assim, a discussão de desenvolvimento sustentável só pode constituir-se como uma transgressão à não existência campesina, na medida em que convida ao diálogo os sujeitos campesinos de modo a possibilitar possíveis emergências decoloniais desta compreensão de desenvolvimento.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Diante da análise realizada, torna-se possível compreender que existem tensões sociais e paradigmáticas, presentes nos LD de História e Geografia, correlativas aos textos curriculares. Assim, compreendemos que a assimetria entre Colonialidade e Decolonialidade é hegemonizada pela Colonialidade/monoculturas coloniais, de modo que estes enunciados predominam nos textos curriculares destes livros.

Trata-se da predominância exercida através da Concepção de Sujeito Geral, que se apresentam domesticadora e apaziguadora dos conflitos étnico-sociais e campesinos. Esta prerrogativa colonizante se estende às concepções de Sujeito Abissal como sendo desenvolvidas através da fixação de sentidos coloniais aos sujeitos campesinos.

De modo contrário à hegemonia da assimetria constatada, discursos decoloniais que possibilitam a afirmação das identidades campesinas resistem e reexistem nos LD, possibilitando a contradição no seio dos textos curriculares. Assim, constituem os germes produtores de um Paradigma Outro, a ser potencializado pelas resistências sociais/curriculares na garantia pelo direito específico e diferenciado à Educação do Campo. Assim, as conquistas dos povos campesinos no nível dos LD permanecem no nível do inacabamento, no qual predomina a concepção de Currículo Monocultural em detrimento do Currículo Intercultural Crítico.

## REFERÊNCIAS

ARROYO, M. G. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

ARROYO, M. G.; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C. **Por uma educação do campo**. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

FREITAG, B.; COSTA, W. F.; MOTTA, V. R. **O livro didático em questão**. São Paulo: Cortez, 1989.

KINCHELOE, J. L. O poder da bricolagem: ampliando os métodos de pesquisa. In: KINCHELOE, J. L.; BERRY, K. S. **Pesquisa em Educação: conceituando a bricolagem**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

KINCHELOE, J. L.; BERRY, K. S. **Pesquisa em Educação: conceituando a bricolagem**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

MIGNOLO, W. D. Cambiando las éticas y las políticas del conocimiento: la lógica de la colonialidade y la postcolonialidad imperial. Herencias coloniales y teorías postcoloniales. **Revista chilena de literatura**, Coimbra, 2005.

QUIJANO, A. Colonialidade do poder. In: LANDER, E. (Org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires: CLACSO, 2005.

SANTOS, B. S. **A gramática do tempo para uma nova cultura política**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2010a.

SANTOS, B. S. **Descolonizar el saber, reinventar el poder**. Montevideú: Trilce, 2010b.

SANTOS, B. S. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. In: SANTOS, B. S.; MENESES, M. P. (Org.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010c. p. 31-83.

SILVA, F. G. P. da. Concepções de Sujeito nos Livros Didáticos de História e Geografia do Projeto Buriti Multidisciplinar. In: **Anais do VII Colóquio Internacional de Políticas e Práticas Curriculares**: João Pessoa: Universidade Federal da Paraíba, 2015.

VALLA, J. A Análise de Conteúdo. In: SILVA, A. S.; PINTO, J. M. (Org.). **Metodologia das Ciências Sociais**. 4. ed. Porto: Edições Afrontamento, 1990.

VEIGA, J. E. **Cidades imaginárias**: o Brasil é menos urbano do que se calcula. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

WALSH, C. Interculturalidad, Plurinacionalidad y Decolonialidad: Las Insurgencias Político-Epistémicas de Refundar el Estado. **Tabula Rasa**. Bogotá, Colombia, n. 9, p. 131-152, jul-dic 2008.

# **Cultura Indígena e Livros Didáticos: Representações Imagéticas da Cultura Indígena**

*Isaias da Silva-UFPE/CAA*

## **INTRODUÇÃO**

O presente capítulo é parte do trabalho de conclusão de curso de graduação intitulado “Aprender a desaprender e a reaprender a cada passo: um estudo sobre as representações da Cultura Indígena na Coleção Didática Girassol – Saberes e Fazeres do Campo, aprovada pelo PNLD/Campo 2013”<sup>1</sup>, realizada no curso de Pedagogia, vinculado ao Núcleo de Formação Docente do Centro Acadêmico do Agreste na Universidade Federal de Pernambuco. Nesta pesquisa, partimos da seguinte questão problema: como a Cultura Indígena vem sendo traduzida através das iconografias nos Livros Didáticos de Educação do Campo?

Esta pesquisa está alicerçada no seguinte pressuposto: os livros didáticos como textos curriculares identitários evidenciam/traduzem os sentidos que essa Cultura Indígena é retratada, bem como representa a tensão entre os silenciamentos impostos pelos grupos hegemônicos e a desobediência política e epistêmica dos movimentos indígenas, ao longo da história, na busca do lócus de enunciação. Assim, o referido estudo apresenta como objetivo geral: compreender como a cultura indígena vem sendo traduzida através das iconografias nos Livros Didáticos da Educação do Campo. Como objetivos específicos, elencamos: a) identificar e caracterizar os elementos da Cultura Indígena nas iconografias que constituem os livros didáticos que compõem a coleção didática pesquisada; b) identificar os sentidos destes elementos nos livros didáticos que constituem a coleção didática investigada; c) analisar como a Cultura Indígena vem sendo traduzida nos Livros Didáticos da Educação do Campo.

---

1 Orientado pelo Professor Dr. Janssen Felipe da Silva.

Para o tratamento do objeto de pesquisa adotamos a Abordagem Teórico- Metodológica dos Estudos Pós-coloniais Latino-americanos (QUIJANO, 2005; MIGNOLO, 2005, 2008; WALSH, 2008) que emergem das lutas dos movimentos sociais (feminista, negros, indígenas). Esses Estudos possibilitam o trato de questões silenciadas, revelando os mecanismos utilizados para forjar o silenciamento e a subalternização entre os povos. Assim, nos oferecem elementos para analisar os sentidos da Cultura Indígena nos Livros de Didáticos do Campo, pois compreendemos que Livro Didático se constitui enquanto um espaço de tensão entre as heranças coloniais e os projetos outros, que se forjam pela desobediência política e epistêmica dos povos e Movimentos Indígenas.

Este trabalho está organizado em quatro seções: cultura/culturas indígenas e livro didático: um olhar a partir dos Estudos Pós-coloniais Latino-americanos; procedimentos metodológicos; representações da Cultura Indígena na Coleção Didática Girassol – Saberes e Fazeres do Campo, aprovada pelo PNLD-CAMPO/2013; e as considerações finais.

### **Cultura/Culturas Indígenas e Livro Didático: um olhar a partir dos Estudos Pós-coloniais Latino-americanos**

Nesta seção, estabelecemos interlocuções entre os seguintes conceitos: Cultura (BHABHA, 1998; CASTILLO; MALLET, 1997, FORQUIN, 1993, HALL, 2003); Cultura Indígena (BANIWA, 2006; JESUS, 2013; SILVA, 2013); Livro Didático enquanto textos curriculares (BONAFÉ; RODRÍGUEZ, 2013; FERREIRA, 2013; MOREIRA; MARTINS, 2015; PESAVENTO, 2004), a partir da Abordagem Teórica dos Estudos Pós-coloniais Latino-americanos (QUIJANO, 2005; MIGNOLO, 2005, 2008; WALSH, 2008). Estes estudos nos possibilitam questionarmos e refutarmos as amarras coloniais/ eurocêtricas, evidenciando as experiências de luta dos povos silenciados da América Latina, entre eles, os Povos Indígenas.

A partir da complexidade do termo “Cultura”, bem como de suas concepções, evidenciamos a necessidade de sinalizarmos a perspectiva que embasa esse estudo, compreendendo que toda opção teórica é também uma opção política e epistêmica. Assim, pontuamos que as Culturas não

se constituem isoladas e linearmente, mas sim, permeadas nos contextos dinâmicos dos sujeitos (BHABHA, 1998). Assim, salientamos que “estamos sempre em processo de formação cultural. A cultura não é uma questão de ontologia, de ser, mas de se tornar” (HALL, 2003, p. 44).

Desse modo, faz-se necessário refletirmos sobre cultura no plural, colocando em pauta que cada povo expressa a sua cultura, de forma específica e diferenciada. Assim, é no contexto das inter-relações que as culturas vão se forjando, pois como evidenciam Castillo; Mallet (1997, p.04) culturas são “[...] los modos de vivir o los modos de ser compartidos por seres humanos”.

Ao tratarmos de Culturas dos Povos Indígenas é imperativo compreendermos quem são esses povos aos quais nos referimos. Nessa pesquisa, não enxergamos os Povos Indígenas como sujeitos que estão cristalizados no período da colonização, partimos da compreensão que

os índios estão mais do que nunca vivos: para lembrar e viver a memória histórica e, mais do que isso, para resgatar e dar continuidade aos seus projetos coletivos de vida, orientados pelos conhecimentos e pelos valores herdados dos seus ancestrais, expressos e vividos por meio de rituais e crenças (BANIWA, 2006, p. 18).

Desse modo, evidenciamos que os Povos Indígenas não são homogêneos que “não só são diferentes da sociedade não indígena, mas também são diferentes entre si” (SILVA, 2013, 86). Essa compreensão nos desafia a repensar as generalizações acerca dos Povos Indígenas (JESUS, 2013) centradas na perspectiva homogeneizante que nega as especificidades e diferenças culturais, identitárias, políticas, sociais, educacionais, territoriais de cada Povo Indígena.

Pautados nessa perspectiva ressaltamos a importância que as Culturas Indígenas sejam reconhecidas como elementos que constituem povos/sujeitos de valores/tradição e de direitos. Assim, é centrado no reconhecimento das diferenças que nos reportamos aos Livros Didáticos, compreendendo esse material enquanto Texto Curricular.

Os Livros Didáticos se constituem enquanto um artefato intencional, que retratam escolhas, “relacionadas com discursos impostos

por políticas públicas, práticas de produção editorial, expressando uma relação de ‘decisão’ que é muito comum nas práticas sociais contemporâneas, textualmente mediadas” (MOREIRA; MARTINS, 2015, p.05-06).

Nesse sentido, ao refletir sobre os elementos culturais que constituem os Povos Indígenas, pontuamos a importância que essas questões sejam contempladas nos Livros Didáticos. Desse modo, nos indagamos “quais culturas e saberes são apresentados nos textos, e como eles são produzidos e apresentados? [...]. Quais culturas e saberes os livros didáticos produzem?” (BONAFÉ; RODRÍGUEZ, 2013, p.210). Dessa maneira, pontuamos as inconclusões e as intencionalidades que constituem os Livros Didáticos e a importância de submetê-los a análises/reflexões.

Nesse viés, a Cultura se forja enquanto um patrimônio composto de conhecimentos, valores, símbolos (FORQUIN, 1993) que se constrói e se ressignifica a partir das vivências/ experiências das comunidades. Assim, os Estudos Pós-coloniais Latino-americanos contribuem nos questionamentos sobre o processo perverso de Colonização/Colonialismo ocorrido na América (MIGNOLO, 2005) que silenciou os elementos culturais com a invasão da Abya Yala<sup>2</sup>, centrado em dois pilares: na Racialização e na Racionalização.

A Racialização centra-se na construção da ideia de raça – elemento biológico, como construção mental e social, para difundir o novo padrão mundial de poder, evidenciando os sujeitos superiores e inferiores. Nesse sentido, se forja o modelo de sujeito superior que deve ser seguido, apresentando as seguintes características: homem, heterossexual, europeu, **branco**, cristão e urbano. Todos os demais sujeitos que não atendam esses elementos são hierarquizados e classificados como sujeitos inferiores (MIGNOLO, 2005). Nessa lógica, os Povos Indígenas se constituem enquanto seres inferiores, considerados, por exemplo, no século XIX como fósseis vivos, sem história (JESUS, 2013).

Atrelado diretamente à Racialização, o processo de Racionalização caminha nessa mesma perspectiva, passando a determinar uma única

---

<sup>2</sup> Abya Yala é um dos nomes da América, utilizados pelos indígenas antes da invasão dos europeus. AbyaYala é da língua kuna e significa Terra madura, Terra viva ou Terra em florescimento (PORTO-GONÇALVES, 2009).



epistemologia válida. No contexto da Racialização, foram instituídos os territórios e sujeitos, produtores de conhecimentos e dentro desta mesma orientação,

también, y a formalmente, *naturalizadas* las experiencias, identidades y relaciones históricas de la colonialidad y de la distribución geocultural del poder capitalista mundial. Ese modo de conocimiento fue, por su carácter y por su origen, eurocéntrico. Denominado *racional*, fue impuesto y admitido en el conjunto del mundo capitalista como la única racionalidad válida y como emblema de *la modernidad* (QUIJANO, 2007, p. 343).

Assim, os Povos Indígenas nesse processo de Colonialismo/Colonização não eram sujeitos produtores de epistemologias, eram tidos como povos “mansos”, “domesticados”, “bárbaros”, “embrutecidos”. Estereótipos estes que ganharam relevo entre as décadas de 1940 e 1960 por intermédio da produção literária do Romantismo, tendo como seus maiores representantes Gonçalves Dias e José de Alencar.

Desse modo, destacamos que o Colonialismo não acabou no momento em que as colônias ficaram independentes de seus colonizadores, passando a se materializar e se reconfigurar na Colonialidade—quando hierarquiza, subalterniza e dita os valores tidos como únicos/ verdadeiros (europeus). Nesse sentido, Quijano (2005, p. 342) concebe a Colonialidade como “uno de los elementos constitutivos y específicos del patrón mundial del poder capitalista. Se funda en la imposición de una clasificación racial/ étnica de la población del mundo [...]”.

A Colonialidade como processo de exploração/controla penetra na estrutura social na dimensão material quando dita lugares e papéis que os sujeitos ocuparão e, na dimensão subjetiva, ao legitimar comportamentos e epistemologias. Para Quijano (2005) esse processo desdobra-se em três eixos: Poder, Saber, Ser. Nesse sentido, ampliando essa discussão, Walsh (2008) pontua um quarto eixo: a Colonialidade da Natureza.

A Colonialidade do Poder busca hierarquizar de forma racial os povos entre inferiores e superiores. A partir dessa perspectiva “los indios no eran solamente siervos, como eran esclavos los negros. Eran, ante todo, ‘razas

inferiores. Y la idea de raza había sido impuesta no solamente como parte de la materialidad de las relaciones sociales [...]” (QUIJANO, 2006, p. 58).

Atrelada a esta classificação e hierarquização, manifesta-se a Colonialidade do Saber, legitimando uma razão hegemônica, única e eurocêntrica de se produzir conhecimento. Na medida em que o único conhecimento válido é o produzido pelo europeu (colonizador), todos os elementos epistêmicos, políticos e culturais produzidos pelos povos indígenas, nessa lógica, não são válidos. No processo constante da Colonialidade do Poder e do Saber, constitui-se aquela do Ser, com a internalização da subalternidade do não europeu/colonizador. Tal dimensão contribui para naturalizar os Povos Indígenas, e suas culturas, enquanto sujeitos inferiores, não epistêmicos, não válidos.

A Colonialidade da Natureza (WALSH, 2008) coloca em evidência a divisão binária entre o homem e a natureza. Nesse contexto, o homem branco concebe os elementos naturais meramente como fonte de exploração, alicerçada à concepção mercantilista, oriunda do capitalismo. Dessa forma, os Povos Indígenas se constituem como uns elementos da natureza, devido seu pertencimento a Terra. A partir desta lógica justifica-se a colonização/exploração desses povos, negando assim suas identidades e seus territórios.

No contexto das Heranças Coloniais, forjam-se as opções descoloniais pensadas “a partir da exterioridade e em uma posição epistêmica subalterna vis-à-vis à hegemonia epistêmica que cria, constrói, elege um exterior a fim de assegurar sua interioridade” (MIGNOLO, 2008, p.304). Assim, os Povos Indígenas constituem-se enquanto uma força impulsionadora desse processo decolonial quando, por exemplo, advogam pelo lócus de enunciação, distanciando-se da cosmovisão de uma suposta identidade e cultura defendida/propagada de forma imperativa por um único povo. Desse modo, destacamos a importância de reconhecermos as diferenças e tensões existentes, entre os povos, a partir de uma perspectiva intercultural.

Nessa tessitura, a Interculturalidade vem sendo ressignificada através das perspectivas Funcional e Crítica (WALSH, 2008) que anunciam e constituem projetos sociais distintos. A Interculturalidade Funcional oficializa a diferença, porém “no cuestiona las reglas de juego y es perfectamente compatible con la lógica del modelo neo-liberal existente”

(TUBINO, 2005, p. 24). Esta perspectiva se funda na Colonialidade do Poder, do Ser, do Saber e da Natureza e contribui para efetivação de processos de silenciamentos e de subalternização dos Povos Indígenas quanto a seus valores, crenças, culturas, conhecimentos e identidades.

Em contrapartida, a Interculturalidade Crítica (WALSH, 2008) centra-se no respeito às diferenças, tornando possível o diálogo entre as Culturas, possibilitando o rompimento das estruturas de poder. Assim, evidenciamos que a Interculturalidade Crítica vai além “del respeto, la tolerancia y el reconocimiento de la diversidad; señala y alienta, más bien, un proceso y proyecto social político dirigido a la construcción de sociedades, relaciones y condiciones de vida nuevas y distintas” (WALSH, 2008, p.140).

Dessa forma, compreendemos que a Interculturalidade Crítica se constitui como força motriz para o rompimento do silenciamento e subalternização dos Povos Indígenas, que reivindicam a construção de um projeto de sociedade outro, pautado nas diferenças geopolíticas do conhecimento.

É nesse contexto de tensões que se constituem e nas quais residem, conflituosamente, as diferenças entre Política de Identidade e Identidade em Política (MIGNOLO, 2008). Na Política de Identidade existe a valorização de identidades culturais e a criação de políticas que reforcem essas identidades, no entanto, funciona na perspectiva de homogeneizar lutas e identidades. Segundo Mignolo (2008, p. 289) “a política de identidade se baseia na suposição de que as identidades são aspectos essenciais dos indivíduos, que podem levar à intolerância, e de que nas políticas identitárias posições fundamentalistas são sempre um perigo”.

No que tange aos Povos Indígenas, a Política de Identidade dissemina a ideia de que todos são “índios”. Assim, criam-se políticas de identidade que naturalizam essa ideia, silenciando as diferenças que constituem os diversos povos<sup>3</sup>. Chaves; Ronco (2012, p. 88) ao refletirem

---

3 No Censo de 2010, 817.963 indivíduos se autodeclararam indígenas. Pernambuco possui a terceira maior população indígena no Brasil, com 53.284 mil indígenas, que constituem as seguintes etnias: Truká, Pankará, Pankararu, Kambiwá, Entre Serras Pankararu, Kapinawá, Xukuru, Pankará, Atikum, Truká, Fulni-ô, Pipipã e Tuxá. Disponível em: <http://censo2010.ibge.gov.br/>

sobre o termo “índio” evidenciam que “durante séculos, [...] também fez referência a pessoas vistas como exóticas, que andavam nuas, relacionadas à natureza. ou seja, selvagens sem cultura que se organizavam em tribos sem uma identidade e sem unidade”.

Já a Identidade em Política, que se constitui enquanto uma opção decolonial, se distancia da lógica que alicerça a Política de Identidade, pois se constrói Identidade em Política à medida que se rompe com a ideia de política neutra e se avança no sentido de política plural. Nesse sentido, Mignolo (2008, p. 289) elucida que

identidade em política é relevante não somente porque a política de identidade permeia, como acabei de sugerir, todo o espectro das identidades sociais, mas porque o controle da política de identidade reside, principalmente, na construção de uma identidade que não se parece como tal, mas como a aparência “natural” do mundo.

Desse modo, os Povos Indígenas advogam por Políticas Públicas que reconheçam e sejam elaboradas com sua participação, tendo como referências suas marcas e diferenças identitárias e culturais. Nesse sentido, refletimos sobre as políticas que norteiam a elaboração dos Livros Didáticos, que possam ser pensadas a partir das culturas e identidades dos povos indígenas.

## **PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS**

Nesta seção, apresentamos procedimentos metodológicos utilizados na pesquisa. Desse modo, evidenciaremos: a abordagem metodológica que faremos uso, o tipo de pesquisa, as fontes documentais da pesquisa que constituem o nosso campo empírico e os procedimentos de análise.

Esta pesquisa objetiva compreender como a Cultura Indígena vem sendo traduzida nos Livros Didáticos da Educação do Campo. Assim, este estudo centra-se na abordagem metodológica de cunho qualitativo que “além de permitir desvelar processos sociais ainda pouco conhecidos referentes a grupos particulares, propicia a construção de novas abordagens,

revisão e criação de novos conceitos e categorias durante a investigação” (MINAYO, 2010, p.21).

A partir da abordagem qualitativa, nos aproximamos da Pesquisa Documental que se constitui “pela busca de informações em documentos que não receberam nenhum tratamento científico” (OLIVEIRA, 2007, p.69). Nesse sentido, evidenciamos que os Livros de Didáticos constituem-se enquanto um desses documentos possíveis de análise.

No tocante às fontes documentais dessa pesquisa, faremos uso da Coleção Girassol- Saberes e Fazeres do Campo<sup>4</sup>, que foi aprovado, e selecionado, pelo Programa Nacional do Livro Didático para as Escolas do Campo (PNLD-CAMPO/2013)<sup>5</sup>. Para tratar os dados utilizaremos a Análise de Conteúdo via Análise Temática (BARDIN, 1977, VALA, 1999), por nos possibilitar acessar os núcleos de sentidos que constituem o nosso objeto. De acordo com Vala (1999, p. 104), a Análise de Conteúdo “permite inferências sobre a fonte, a situação em que esta produziu o material objecto de análise, ou até, por vezes, o receptor ou destinatário das mensagens”.

Desse modo, evidenciamos que a Análise do Conteúdo via Análise Temática, segundo Bardin (1977), ocorre 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 (Livros Didáticos, focando as iconografias que tratam da Cultura Indígena). A segunda fase da Análise Temática corresponde à exploração do material (Livros Didáticos/ iconografias que tratam da Cultura Indígena). Esse procedimento diz respeito à codificação dos dados, transformando os dados brutos em núcleos de compreensão para inferirmos significados. A terceira fase do procedimento da Análise Temática é o tratamento dos resultados e inferências. Esse procedimento trata da construção de uma rede de sentido e de significados em torno da temática em questão (representações imagéticas das Culturas Indígenas nos

---

4 Esta coleção é composta por 9 (nove) volumes, sua composição é constituída de forma seriada e multidisciplinar por área. O primeiro ano apresenta 1(um) volume, e os demais anos, apresentam 2 (dois) volumes.

5 O PNLD-CAMPO/2013, também aprovou a coleção Projeto Buriti Multidisciplinar, Editora- Moderna LTDA.

Livros Didáticos) realizada com base na abordagem teórico-metodológica dos Estudos Pós-coloniais Latino-americanos.

### **Representações da Cultura Indígena na Coleção Didática Girassol – Saberes e Fazeres do Campo Aprovada pelo PNLD-Campo/2013**

Nesta seção, apresentamos a análise dos dados realizada nos Livros que constituem a Coleção Didática Girassol – Saberes e Fazeres do Campo, aprovada pelo PNLD-CAMPO/2013, no que refere aos elementos Culturais Indígenas retratados nas iconografias. Assim, partimos da premissa que os Livros Didáticos “podem ser entendidos como espaços políticos de disputas sociais que representam concepções e anseios históricos” (FERREIRA, 2013, p. 137).

Inicialmente, buscamos evidenciar o quantitativo das iconografias referentes às Culturas Indígenas presentes na Coleção Didática Girassol – Saberes e Fazeres do Campo. Depois, apresentamos as categorizações dos elementos da Cultura Indígena.

**Tabela 1. Coleção Girassol: iconografias que representam à Cultura Indígena**

Ano Escolar	Quantidade de iconografias
1º	07
2º	13
3º	04
4º	11
5º	03
<b>Total</b>	<b>38</b>

Fonte: Coleção Girassol– Saberes e Fazeres do Campo, 2012.

A partir dos dados é possível evidenciar que as 38 iconografias identificadas, referentes à Cultura Indígena, sinalizam que a discussão sobre a Cultura dos Povos Indígenas está presente na coleção didática pesquisada. Desse modo, nos instiga compreender de que maneira a Cultura Indígena

vem sendo representada, através dessas iconografias. Para tal compreensão buscamos caracterizar as imagens encontradas.

Assim, identificamos, a partir das iconografias dos livros didáticos da Coleção Girassol saberes e fazeres do campo, que a Cultura Indígena vem sendo traduzida através de elementos Culturais. Neste sentido, os categorizamos da seguinte maneira: a) **Artefatos Culturais**; b) **Modos de Vida**; c) **Modos de ser**; d) **Lazer**; e) **História Indígena**; f) **Expressões Religiosas**; g) **Ancestralidade**. No quadro a seguir apresentamos a categorização e quantificação das imagens que apresentam elementos da Cultura Indígena.

**Tabela 2. Categorização e quantificação das iconografias referentes à Cultura Indígena**

Categorias	Quantidade de Iconografias
Artefatos Culturais	05
Modos de Vida	08
Modos de Ser	10
Lazer	06
História Indígena	04
Expressões Religiosas	02
Ancestralidade	03
Total	<b>38</b>

Fonte: Coleção Girassol– Saberes e Fazeres do Campo, 2012.

Os Artefatos Culturais, nos Livros Didáticos, surgem no sentido de trabalhar a perspectiva da Simetria. A seguir, vê-se que são frequentes as figuras geométricas na arte indígena brasileira (perspectiva da simetria), meramente como exemplo. Outra iconografia apresentada retrata um elemento utilizado nos rituais indígenas “dança da chuva”, onde a proposta é a confecção do instrumento para que possa ser “imitado” o barulho da chuva, de modo folclórico, além de esperiotipar o ser indígena.

## Figura 1. Artefatos Culturais



**Fonte:** Coleção Girassol– Saberes e Fazeres do Campo, 2012.

Assim, evidenciamos que os **Artefatos Culturais** retratados acabam sendo inferiorizados e junto a eles seus Povos, sendo úteis meramente para exemplificar conteúdos das áreas de conhecimento (Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História e Geografia) e não como conteúdos. Dessa forma, as iconografias analisadas aproximam da Interculturalidade Funcional (WALSH, 2008) ao oficializar a diferença, aqui, retratadas pelos Povos Indígenas e suas formas de produções e representações de seus artefatos culturais, sem questionar a perspectiva ideológica que a constitui.

A representação da Cultura Indígena nos **Modos de Vida** é identificada como **moradia**. As iconografias retratam as formas de moradias dos Indígenas, apresentando as **aldeias** enquanto um conjunto de casas organizadas de formas variadas dependendo do grupo indígena. **Ocas**, por sua vez, são representadas como casas feitas de troncos e folhas de palmeiras, vejamos a seguir:

## Figura 2. Modos de Vida



**Fonte:** Coleção Girassol– Saberes e Fazeres do Campo, 2012.

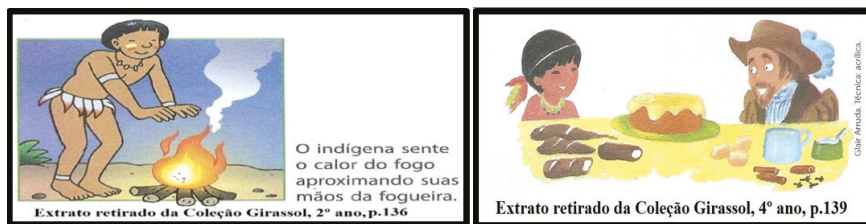


No entanto, faz-se necessário pontuar que não são as únicas formas de moradias utilizadas visto que muitos povos indígenas moram em casa de alvenarias, apartamentos etc. e não deixam de ser indígenas, “pode-se afirmar que os modos de vida dos povos indígenas variam de povo para povo conforme o tipo de relações que é estabelecido com o meio natural e o sobrenatural” (BANIWA, 2006, p.44). Desse modo, evidenciamos a importância de romper com a concepção dos indígenas do século XIX nas quais eram retratados como fósseis vivos, sem história (JESUS, 2013). Essa ideia apresenta resquícios / perpetuam até os dias atuais no viés da Colonialidade (QUIJANO, 2005) quando, por exemplo, aloca os Povos Indígenas como inferiores.

Atrrelado a essa concepção de **Modos de vida**, identificamos a de **Modo de ser**. A partir desses elementos, identificamos iconografias que estereotipam o ser indígena, retratando-o enquanto um **ser dócil, frágil, não desenvolvido** evidenciando as **diferenças entre os Povos Indígenas**, diferenças estas que vão desde o modo de ser de cada indígena, até as respectivas formas realizar de compras e organizar-se, como é caso da organização Escolar Indígena, ter seu jeito próprio de ser; indígenas fazendo compras; e organização Escolar Indígena etc.

No que se refere às representações iconográficas do **Modo de ser**, estas estereotipam o ser indígena, retratando-o enquanto **ser dócil, frágil, não desenvolvido**. Identificamos os seguintes extratos:

**Figura 3. Modo de ser**



**Fonte:** Coleção Girassol– Saberes e Fazeres do Campo, 2012.

Ambas as iconografias colocam o ser indígena enquanto ser dócil, frágil não desenvolvido, que utiliza a fogueira como instrumento para se

aquecer, bem como retrata os povos indígenas enquanto seres passivos em contato com os colonizadores. Com isso, evidenciamos que estas iconografias corroboram na construção de uma visão colonializada, que mascara os reais entraves que se constituíram entre os colonizadores e os que foram colonizados. Foram ignoradas lutas e resistências de Povos que tinham e têm seus modos próprios de organização social, política, econômica, educacional etc., antes do contato com os colonizadores (BANIWA, 2006).

As diferenças entre os povos indígenas vão desde cada indígena ter seu jeito próprio de ser; indígenas fazendo compras; e organização Escolar Indígena estão retratadas nas figuras a seguir:

**Figura 4. Jeito próprio de ser**



**Fonte:** Coleção Girassol– Saberes e Fazeres do Campo, 2012.

As referentes iconografias possibilitam realizarmos reflexões sobre as diferenças existentes entre os Povos Indígenas, diferenças estas que são evidenciadas, por exemplo, quando explicitam que cada criança tem seu modo de ser. Outro elemento a ser considerado, no que se refere ao Ser Indígena é o que diz respeito à identidade que se forja nas relações.

Evidenciamos que o **Lazer**, também constituem aspectos das Culturas Indígenas, retratado, no vícios de brincadeiras realizadas por crianças indígenas em meio a natureza e jogos realizados por crianças e adultos. Um aspecto que é possível destacar é a relação coletiva os Povos Indígenas nas atividades. Ver a seguir:

## Figura 5. Lazer



**Fonte:** Coleção Girassol– Saberes e Fazeres do Campo, 2012.

Na condição de sujeitos protagonistas de suas histórias, os Povos Indígenas realizam atividades de Lazer de acordo com seus valores e tradições. As crianças, por exemplos são retratadas nas iconografias, brincando na aldeia em meio à natureza. A natureza e a coletividade são importantes na cultura indígena, esses elementos contribuem para o “viver bem” que, segundo Baniwa (2006, p. 211) significa “viver em harmonia com os familiares, os membros da comunidade e com a natureza, o que só é possível com a prática das virtudes de solidariedade, reciprocidade e a partilha de tudo o que por mérito se possa alcançar”.

As iconografias acenam para a perspectiva do “viver bem”, à medida que, os indígenas realizam atividades que contribuem em sua formação enquanto povo, por exemplo, a Corrida de Toras Buriti. Esta é uma atividade cultural realizada pelas mulheres dos povos da aldeia de Pimentel Barbosa, MT. Neste mesmo sentido, os meninos e as meninas indígenas ao jogar bolas de gude e brincar de cama de gato, podemos compreender que tais práticas possibilitam momentos de lazer e interação.

Ao tratarmos das práticas de Lazer realizadas pelos Povos Indígenas, faz-se necessário ressaltar que o lazer não se dissocia das ações culturais. No entanto, faz-se necessário nas diversas formas de Lazer referenciadas sócio-historicamente como do não-Indígena, como, por exemplo, o uso das tecnologias. Desse modo, reafirmamos que privar os povos indígenas de ter acesso às novas tecnologias é também uma forma de subalternização, pois os alocamos enquanto, incapazes.

Referente à **História Indígena** as iconografias situam as Culturas Indígenas no **Tempo Histórico** voltado para o período de Colonialismo/Colonização. As representações evidenciadas nos Livros Didáticos alocam os Povos Indígenas e seus elementos culturais na condição de inferioridade/explorados e que, no máximo, podem ser estudados, contribuindo para narrar à história a partir dos colonizadores como se pode observar a seguir:

### Figura 6. História Indígena



**Fonte:** Coleção Girassol– Saberes e Fazeres do Campo, 2012.

Uma característica recorrente nas iconografias que retratam o período de colonialismo/colonização é a postura dos indígenas. Eles sempre estão em uma relação de inferioridade em relação ao branco colonizador, principalmente, com seus corpos retratados, sempre na condição de quem segue, do ser menos/inferior.

A iconografia que retrata o Desembarque de Pedro Álvares Cabral em Porto Seguro, ano de 1500, obra de Oscar Pereira da Silva, 1992; e aquela que representa a Aldeia de Tapuias, de Rugendas, 1835, evidenciam os

processos de exploração dos milhões de indígenas que habitavam no Brasil, que retrata a escravização indígena. Aloca a história dos Povos Indígenas centrada no passado, reportando-se aos primeiros contatos desumanos dos colonizadores.

Desse modo, estas iconografias centram-se na lógica da Colonialidade do Poder, Saber, Ser e da Natureza, tomando como referência os povos e as histórias do colonizador não-indígena (branco). Assim, hierarquizando, classificando e invalidando sujeitos, identidades, culturas, saberes e formas de produção de conhecimentos.

No que se refere às **Expressões Religiosas**, identificamos iconografias que retratam **Rituais/ danças** realizadas pelos Povos Indígenas. Ver a seguir:

### Figura 7. Expressões Religiosas



**Fonte:** Coleção Girassol– Saberes e Fazeres do Campo, 2012.

As iconografias retratam um elemento extremamente importante para as Culturas dos Povos indígenas que diz respeito aos rituais/danças. Baniwa (2006, p.102) afirma que os indígenas “quando dançam e realizam seus rituais, estão fazendo uma experiência de encontro com a natureza, com o mundo dos anciãos e dos sábios que estão vivos no outro lado da vida”. Nesse sentido, faz-se necessário refletir sobre as tentativas de os colonizadores buscarem instituir uma religião única e universal. As Expressões Religiosas enquanto movimentos de resistências e lutas, de adoração ao Sagrado, são contrárias as intencionalidades do processo de Colonialismo/Colonização.

No que concerne à Ancestralidade se materializam nos atos de transmissão dos saberes tradicionais aprendidos. Ver a seguir:

### Figura 8. Ancestralidade



**Fonte:** Coleção Girassol– Saberes e Fazeres do Campo, 2012.

A primeira iconografia retrata um indígena mais velho contando histórias para as crianças da aldeia Pinto-Te, da etnia Guarani. A segunda apresenta um indígena, retratado de forma estereotipada, narrando à história da colonização, para indígenas crianças e não indígenas, evidenciando que no desenrolar da história das comunidades, cada geração vai deixando suas heranças, seus saberes e fazeres, para as novas gerações e a terceira iconografia representa crianças e mulheres indígenas da etnia Yanomami tomando banho coletivo no Rio Toototobi, Barcelos Amazonas.

Nesse sentido, compreendemos que existem traços culturais que são transmitidos de geração em geração e continuam a ser praticados por muitos séculos. Estas iconografias nos possibilitam analisar que

os saberes ancestrais são transmitidos oralmente de geração em geração, permitindo a formação de músicos, pintores, artesãos, ceramistas ou cesteiros, além de todos saberem cultivar a terra e a arte de caçar e pescar. Os pais e os avós são os responsáveis por transmitir aos seus filhos ou netos, desde a mais tenra idade, a sabedoria aprendida de seus ancestrais (BANIWA, 2006, p. 130).

Assim, desde cedo as crianças indígenas vão tendo acesso a suas tradições/ saberes ancestrais para cada vez mais reafirmar sua cultura e identidade. Desse modo, pontuamos a relevância que os próprios Indígenas sejam sujeitos de enunciação e que possam narrar sua própria história, como retrata a segunda iconografia, para a sociedade do não-indígena que os exploraram e os inferiorizaram.

Desse modo, na contramão da Colonialidade os Povos Indígenas lutam e resistem a esse processo de dominação por intermédio da Decolonialidade (MINGOLO, 2008), à medida que, reivindicam cotidianamente pelo reconhecimento de suas histórias diferenciadas e de direitos próprios. Povos estes que lutam pelo direito de ser mais, frente a uma sociedade que historicamente os silenciaram.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Diante do objetivo de compreender como a Cultura Indígena vem sendo traduzida através das iconografias nos Livros Didáticos da Educação do Campo, que norteou esta pesquisa, evidenciamos que os Livros Didáticos da Coleção Girassol- Saberes e Fazeres do Campo são textos curriculares identitários que se constituem na relação conflitiva da Diferença Colonial, por meio das lutas dos Movimentos Sociais que reivindicam o direito de contar suas próprias histórias/culturas. No entanto, são constituídos com muitas marcas coloniais que contribuem direta e indiretamente no processo de invisibilidade dos sujeitos, aqui, em especial, dos Povos Indígenas que tencionam pela sua condição de sujeitos de direito.

Assim, pontuamos que os Livros Didáticos são frutos da Herança Colonial e corroboram no fortalecimento do processo de Colonialidade quando: a) Contribui no processo de epistemicídio/ esquecimento, ao retratarem os indígenas no tempo do passado, alocando-os como fósseis; b) hominizam os povos indígenas, atribuindo-lhes uma “única identidade”, ou seja, todos são “índios”, desconsiderando assim suas diferenças culturais e identitárias e c) tratam dos elementos culturais indígenas, no viés meramente do reconhecimento, centrada na Interculturalidade Funcional, ao tornar folclóricas as expressões culturais dos indígenas.

Desse modo, compreendemos que os Livros Didáticos são instrumentos que necessitam serem analisados, na busca de contribuir no processo de Decolonização dos currículos/práticas, que historicamente foram fundantes para alimentar a lógica colonial/eurocêntrica.

## REFERÊNCIAS

BANIWA, Gersem dos Santos Luciano. **O índio brasileiro**: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje. Organização das Nações Unidas para a Educação a Ciência e a Cultura. Ministério da Educação. Brasília, 2006.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BHABHA, Homi K. **O Local da Cultura**. Belo Horizonte, Editora UFMG, 1998.

BONAFÉ, Juame Mártiz.; RODRIGUEZ, Jesús R. O currículo e o livro didático: uma dialética sempre aberta. In: SACRISTÁN, José Gemenó. (Org.). **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013. pp. 209-225.

CASTILLO, Madeleine Zúñiga; MALLET, Juan Ansión. **Interculturalidad y educación en el Peru**. Lima: Foro Educativo, 1997.

FERREIRA, Gilberto Geraldo. A construção dos índios nos livros didáticos de História de Alagoas. In: SILVA, Edson; SILVA, Maria de Penha da (Org.). **A temática indígena na sala de aula: reflexões para o ensino a partir da Lei 11.645/2008**. - Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2013, pp.137-150.

FORQUIN, Jean-Claude. **Escola e Cultura**: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Trad. Guacira Lopes. Louro. Porto Alegre, Artes Médicas, 1993.



HALL, Stuart. **Da Diáspora: Identidades e mediações culturais.** - Belo Horizonte: Editora UFMG; Brasília: Representação da UNESCO no Brasil, 2003.

JESUS, Zeneide Rios de. As universidades e o ensino de história indígena. In: SILVA, Edson; SILVA, Maria de Penha da (Org.). **A temática indígena na sala de aula: reflexões para o ensino a partir da Lei 11.645/2008.** - Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2013, pp.47-67.

MIGNOLO, Walter. Cambiando las éticas y las políticas del conocimiento: la lógica de la colonialidade y la postcolonialidad imperial. Herencias coloniales y teorías postcoloniales. **Revista chilena de literatura**, Coimbra, 2005.

MIGNOLO, Walter. Desobediência Epistêmica: a opção decolonial e o significado de identidade em política. **Cadernos de Letras da UFF – Dossiê: Literatura, língua e identidade**, Rio de Janeiro, nº. 34, 2008, pp. 287-324.

MINAYO, Maria. Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde.** São Paulo: Hucitec, 2010.

MOREIRA; Maria Cristina do Amaral; MARTINS, Isabel. A influência da pesquisa acadêmica em Livros Didáticos de Ciências: uma contribuição para o currículo de Ciências. ANPED, 37ª Reunião, 2015. **Anais...** Disponível em: <http://www.anped.org.br/>

OLIVEIRA, Maria Marly de. **Como fazer pesquisa qualitativa.** Petrópolis, Vozes, 2007.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. **História & História Cultural.** 2ª Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do Poder. In: LANDER, Edgardo (Org.). **A Colonialidade de Saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latinoamericanas.** Colecion Sur, CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. Setembro, 2005.

QUIJANO, Aníbal. El Movimiento Indígena y Las Cuestiones Pendientes en America Latina. **Argumentos**, enero-abril, año/vol.19, número 050. Universidad Autónoma Metropolitana-Xochimilco Distrito Federal, México, pp. 51-77, 2006.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidad del Poder y Clasificación Social. Em: CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSGOUEL, Ramon (Org.). **El Giro Decolonial: Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global**. Bogotá: Siglo del Hombre Editores. 2007.

SILVA, Maria da Penha da. Educação Intercultural: a presença indígena nas escolas da cidade e a lei 11.645/2008. In: SILVA, Edson; SILVA, Maria de Penha da (Org.). **A temática indígena na sala de aula: reflexões para o ensino a partir da Lei 11.645/2008**. - Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2013, pp.69-100.

TUBINO, Fidel. La interculturalidad crítica como proyecto ético-político. **Encuentro continental de educadores agustinos**, Lima, enero, 2005, pp. 24-28.

VALA, Jorge. A Análise de Conteúdo. In: SILVA, Augusto Santos; PINTO, José Madureira (Org.) **Metodologia das Ciências Sociais**. Porto, 1999.

WALSH, Catherine. Interculturalidad, plurinacionalidad y decolonialidad: las insurgências político-epstémicas de refundar el Estado. **Revista Tabula Rasa**, n. 9, 2008.

# Uma Análise sobre as Representações Imagéticas das Culturas Negras em Livros Didáticos do PNLD/Campo 2013: Um Olhar Através dos Estudos Pós-coloniais

*Maria Iveni de Lima Silva - CAA/UFPE*

*Janssen Felipe da Silva - CAA/UFPE*

## INTRODUÇÃO

O presente texto é fruto da pesquisa de iniciação científica e do trabalho de conclusão de curso desenvolvidos no curso de Pedagogia do Centro Acadêmico do Agreste. Neste artigo objetivamos identificar quais os sentidos atribuídos às representações imagéticas sobre Cultura Negra nos livros didáticos da coleção do PNLD-Campo Projeto Buriti Multidisciplinar 2013, através da identificação e da caracterização dos lugares e dos papéis da Cultura Negra presentes nos livros didáticos em questão. Para a realização de nossa intencionalidade fazemos uso das seguintes fontes documentais: livros da Coleção Buriti Multidisciplinar 2013.

Utilizamos a abordagem Teórico-Metodológica dos Estudos Pós-Coloniais que se constitui enquanto opção epistêmica e política. Os autores para este diálogo são: Quijano (2000; 2005); Mignolo (2005); Grosfoguel (2007); Walsh (2007; 2008). Esta abordagem nos possibilita fortalecer nossa desobediência à lógica eurocêntrica e compreensões *outras* sobre a história colonial e a realidade inserida sobre os sujeitos subalternizados socialmente e historicamente.

A princípio, evidenciamos que esta pesquisa nos oferece contribuições *outras* para um olhar decolonial, tanto sobre as questões de representação da Cultura dos Povos Negros, quanto sobre os livros didáticos. Este último aspecto pode ou não proporcionar aos alunos uma

construção mental descontextualizada que negue e silencie as matrizes africanas na formação das nacionalidades e de suas identidades.

O tipo de pesquisa trata-se do estudo Documental (OLIVEIRA, 2007). No tratamento dos dados coletados utilizaremos a Análise de Conteúdo via Análise Temática (BARDIN, 1977, VALA, 1999), por nos possibilitar acessar os núcleos de sentidos que constituem o nosso objeto.

Deste modo, além da Introdução, o presente artigo está estruturado da seguinte maneira: 2- O diálogo entre as Relações Étnico-Raciais e os Estudos Pós-coloniais; 3- Cultura e Culturas Negras; 4- Currículo: Livro Didático enquanto texto curricular; 5- destacamos a metodologia desenvolvida; 6- O diálogo entre a discussão teórica e os dados coletados; 7- Nossas Considerações Finais.

## **O DIÁLOGO ENTRE AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E OS ESTUDOS PÓS-COLONIAIS**

Nesta seção apresentamos um diálogo entre as discussões das Relações Étnico-Raciais e a abordagem Teórico-Metodológica dos Estudos Pós-Coloniais. Com base nestes estudos discutimos questões sobre o período colonial brasileiro e o enfrentamento dos grupos subalternizados sobre as imposições do sistema eurocêntrico.

A temática das Relações Étnico-Raciais vem sendo cada vez mais discutida no meio acadêmico e social, acentua-se ao debate as formas como os diferentes grupos se relacionam e estabelecem com base na ideia de Raça estereótipos que refletem exclusões e inferiorizações. Desse modo, a discussão das Relações Étnico-Raciais diz respeito ao debate sobre os diferentes grupos étnicos, dentre estes ressaltamos os povos negros.

A abordagem Teórico-Metodológica adotada são os Estudos Pós-Coloniais que nos possibilita compreensões *outras* sobre o tratamento dado aos colonizados e a refletirmos numa perspectiva crítica sobre o padrão de dominação colonial. Para este diálogo utilizamos os autores: Quijano (2000; 2005); Mignolo (2005); Grosfoguel (2007); Walsh (2007; 2008). Portanto, fazemos uso dessa Abordagem por nos possibilitar diálogos com

questões que foram/são negados pelos modelos teóricos eurocêntricos sobre os povos *outros*, como por exemplo, os Povos Negros.

A Educação das Relações Étnico-Raciais imbricada na discussão de Raça e Etnia possui vinculações políticas e epistemológicas com os Estudos Pós-coloniais, pois são estudos que valorizam os saberes daqueles que historicamente foram silenciados, reconhecendo-os como produtores de conhecimentos e de saberes válidos para a humanidade e no desenvolvimento desta.

Nesse contexto, pensar a história dos povos negros no trajeto da colonização é refletirmos e nos posicionarmos sobre questões que são reflexo desse passado-presente colonial na sociedade como: o conceito de Raça, racismo, preconceito, dentre outras questões. Assim, consideramos que a diversidade da cultura brasileira é reflexo, em grande parte, dos resultados do nosso processo histórico que consolidou um sistema mundo-moderno-colonial (GROSFOGUEL, 2007).

Desse modo, ao analisarmos o período colonial brasileiro, compreendemos que muitos dos povos negros foram expulsos e sequestrados de suas terras e transportados em condições não humanas para o Brasil, sendo mantidos escravos e maltratados a serviços dos denominados “senhores” foram desconsiderados como seres humanos. Segundo Munanga (2009, p.43), esse processo se perpetuou de maneira que “o negro foi reduzido, humilhado e desumanizado desde o início, em todos os cantos em que houve confronto de culturas, numa relação de forças (escravidão x colonização) no continente africano e nas Américas”.

Logo, entendermos que no andamento da colonização as condições de direitos dos povos colonizados foram negadas e a condição de poder dos colonizadores colocava cada vez mais os brancos como senhores (se privilegiando com os altos e médios postos de poder) e os povos negros como inferiores. Nesse raciocínio, o colonialismo “era, inicialmente, uma relação política e econômica na qual a soberania de uma nação é subjugada por outra” (SILVA; FERREIRA; SILVA, 2013, p. 254), com isso por meio do poder um povo exercia em detrimento de suas vantagens explorações diversas sobre outro povo.

Nesse movimento, entender o processo colonização-colonialismo é compreendê-lo vinculado à discussão de Raça, na qual este conceito passa a ser usado nas relações entre classes sociais a fim de legitimar as formas de dominação e de submissão entre as classes. A ideia de Raça é forjada a partir de dois pilares: a Racialização e a Racionalização.

Este primeiro processo buscou, a partir de explicações biológicas, justificar a soberania de uma classe sobre outra, com isso os povos que se diferenciavam da classificação do homem europeu, branco, heterossexual, cristão e urbano seriam biologicamente inferiores (MIGNOLO, 2005). Dessa forma, os povos negros por não fazerem parte desse sistema (tido padrão) foram destinados às condições de subalternização. O segundo processo, a Racionalização, surge para naturalizar a condição de inferioridade tornando únicas e válidas apenas as epistemologias dos colonizadores, ou seja, os saberes dos sujeitos outros não têm valor científico.

Contudo, após a independência das colônias e o fim do Colonialismo seu sistema não foi aniquilado. Seu padrão de poder eurocêntrico e suas relações políticas e econômicas de soberania foram ressignificadas se estendendo com a Colonialidade. Este último sistema continuou mantendo o poder de um povo sobre outro povo, interferindo também nas formas de valorização do conhecimento e na divisão do trabalho.

Compreendemos também que a Colonialidade atua como novo padrão de dominação sobre várias dimensões do colonizado, essas dimensões são: os eixos da Colonialidade do Poder, do Saber e do Ser (QUIJANO, 2005). Estes eixos são formas de hierarquizações e inferiorizações sobre os povos colonizados, pois “atuam de maneira a afirmar e a celebrar os sucessos epistêmicos europeus, ao passo que silenciam, negam e rejeitam outras formas de racionalidade e de história” (SILVA; FERREIRA; SILVA, 2013, p.255).

Nesse viés o autor Quijano (2000) nos ajuda a compreender que o eixo da Colonialidade do Poder diz respeito ao estabelecimento de um sistema de classificação social baseada, inicialmente, na hierarquia racial como também na formação e distribuição de identidades sociais como: branco, mestiços, índios e negros.

No eixo da Colonialidade do Saber ocorre a superioridade do que é dito como sendo conhecimento válido. Esta forma de Colonialidade nega e silencia outras formas de produção de conhecimento, pois esta negação constitui o lugar que é reservado aos povos colonizados no currículo como sendo o lugar de inferiorização, além de validar apenas os conhecimentos que favorecem ao sistema branco-eurocêntrico.

Contudo, a posição de resistência dos Movimentos Sociais Negros reafirma os povos negros enquanto sujeitos de direitos contrapondo-se ao padrão hegemônico-branco. Este padrão, com o eixo da Colonialidade do Ser, impõe à Cultura Negra a interiorização da condição de sujeitos servis e de favor. Neste caso, a Colonialidade do Ser não é somente a criação do estereótipo de inferior, mas o esforço de torná-lo natural para que haja sua aceitação passiva por parte dos povos negros.

Evidenciamos também que o processo da Colonialidade não ocorre em sua totalidade, pois encontra resistências por parte dos povos colonizados que reivindicam dentre outras questões, os currículos que sustentam a Herança Colonial. Como também evidencia as formas que sustentam o padrão eurocêntrico fundado em uma única forma de ser, saber e de viver, estabelecendo o lugar e o papel para os grupos subalternos e mantendo a hegemonia do padrão: europeu, branco, cristão, masculino e o urbano.

Apesar da forte imposição da cultura europeia em que silenciou a cultura dos povos negros e indígenas, houve muitas resistências que se constituem na continuidade das lutas e reivindicações dos povos colonizados. Tais lutas estão pautadas para que não haja o silenciamento e a subalternização das Histórias e Culturas desses sujeitos *outros*. Podemos compreender também que:

o Movimento social negro nos últimos 30 anos fez uma verdadeira revolução cultural contra a prática e mentalidade escravocrata arraigada no pensamento da elite brasileira. O Movimento Negro coloca em xeque o mito da democracia racial e apresenta novos caminhos para a reeducação de uma sociedade fundada no colonialismo, no patriarcalismo, machismo e racismo. [...] Seu objetivo é combater o racismo

manifesto nas relações sociais brasileiras marcadas pelo preconceito, a discriminação e o racismo, defender os direitos da população negra e empoderar sua presença nas instancias jurídico-políticas (NOGUEIRA; PASSOS; SILVA, 2010, p. 16).

Surge nesse contexto de lutas as ações afirmativas, dentre elas a **Lei nº 10.639/03**<sup>1</sup> e a **Lei nº 11.645/08**, que acrescenta o estudo da História e Cultura Indígena. Esta última contempla as reivindicações de ambos os povos: negros e indígenas.

## **CULTURAS E CULTURAS NEGRAS**

Nesta parte do trabalho, apresentamos um diálogo sobre o conceito de cultura, destacando aproximações entre Forquin (1993) e Castillo e Mallet (1997) e ampliando este debate com Fanon (1956) e Hall (2003). Assim, buscamos reflexões sobre o conceito de cultura, destacando-o não como um conceito fechado, mas a partir de vários olhares que nos possibilitaram compreensões no que tange às Culturas Negras.

No andamento do presente texto, vemos que a cultura da classe dominante “historicamente difundiu a ideia de que sua cultura era superior a dos povos indígenas e a dos descendentes de africanos que teriam uma cultura inferior, primitiva, pouco desenvolvida” (ANDRADE, 2006, p. 38). Essa difusão dos sentidos de supremacia dos colonizadores sobre os colonizados impôs, segundo Fanon (1956): exploração, torturas, razias, racismo, liquidações coletivas que se revezavam a níveis diferentes fazendo dos colonos um objeto nas mãos da nação ocupante.

A partir dessas compreensões inserimos que a cultura representa vários elementos que abarcam desde as manifestações artísticas até os conhecimentos adquiridos e construídos coletivamente. Esse entendimento nos aproxima de Forquin (1993) quando se refere à Cultura como um patrimônio composto de conhecimento e de competências; de valores

---

1 A Lei n. 10.639/2003 altera o artigo 26 e 79 da Lei nº 9.394/96 das Diretrizes e Bases da Educação Nacional e inclui no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade de inclusão de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.



e símbolos constituídos ao longo de gerações e característicos de uma comunidade humana particular.

O conceito de cultura está associado ao ser humano, ao seu meio, seus costumes, valores, manifestações e ao modo de vida de um determinado grupo, ou seja, está presente desde os aspectos de uma realidade social, como o modo que os caracteriza, até as ideais e crenças de um povo. Este, por sua vez, não tem uma definição única, pois não há uma única forma de cultura e sim múltiplas culturas.

Segundo os autores Castillo e Mallet a Cultura é como “los modos de vivir o los modos de ser compartidos por seres humanos” (1997, p.4). Assim, compartilhamos a ideia baseada nos autores Castillo e Mallet (1997) e Forquin (1993) de que cultura representa um conhecimento que é perpassado ao longo de trajetórias; um conhecimento em que um grupo faz parte do que é compartilhado coletivamente, desvelando saberes e práticas. É um resultado obtido através do próprio processo de viver.

Nesse contexto, tais compreensões se assemelham à compreensão de Hall (2003) expondo que cultura não é apenas uma viagem de retorno, de redescoberta; não é uma arqueologia, mas sim uma produção. E, enquanto produção, a mesma não está paralisada, mas em movimento, em ação por meio de que se busca no passado, mas se renova no presente.

Após tais compreensões, ressaltamos que: cultura faz parte de uma série de fatores: sociais, políticos, econômicos, históricos e linguísticos, mas para que esses fatores sejam considerados, compreendemos a necessidade de um diálogo Intercultural. Diálogo que possibilite retirar privilégios de uma forma única da cultura hegemônica em prol do reconhecimento, legitimação e valorização de todas as outras manifestações culturais.

Por fim, salientamos que a violência colonial colocada historicamente sobre os colonizados estabeleceu várias formas de liquidar as tradições e exterminar a cultura dos subalternos, entre eles a dos povos negros. Da mesma forma, alimentou a noção de superioridade na medida em que naturalizou a condição de *não Ser* (no sentido humano da palavra). Impôs aos colonos a perversão de uma lógica baseada nos interesses dos colonizadores e a uma tarefa de desvalorização do passado dos oprimidos

para que estes não tivessem referências e história, impondo-lhes o aniquilamento de suas tradições (FANON, 1956).

Dessa forma, após o entendimento sobre cultura ampliamos o debate ressaltando compreensões sobre as Culturas Negras e os elementos constitutivos representantes desta cultura. Ressaltamos também que a Cultura Negra é constituída da Cultura Africana e do pertencimento Afro, por exemplo: no Brasil com a cultura afro-brasileira.

Nessa perspectiva de compreensão, retratamos que “Culturas Negras” é a expressão que representa a existência de mais de uma representação de cultura africana no nosso país. Nesse sentido, a autora Algarve nos expõe que: “Culturas Negras, na verdade, será a referência correta, uma vez que no Brasil os africanos escravizados foram trazidos de nação africana com diferentes raízes culturais como: Bege, Bantu, Ioruba” (2004, p. 42).

Portanto, falar sobre as Culturas Negras é pensar também na territorialização dos povos negros no Brasil, pois “o território afro-brasileiro não é o espaço físico africano, mas a forma como os povos negros brasileiros singularizam o território nacional. O espaço físico reterritorializado é um símbolo-cultural” (OLIVEIRA, 2003, p. 83). Como também a maneira como os negros manifestaram sua cultura no território brasileiro singulariza uma forma de pertencimento de suas ancestralidades e do lugar de vivência.

As Culturas Negras manifestam diversas formas de ligação do pertencimento da origem Afro que perpassa não só a dimensão territorial, mas a esfera religiosa e muitos outros fatores, tais como: do esporte, da música, da literatura, da dança, das artes (OLIVEIRA, 2003).

Desse modo, a forma como os negros vivem, trabalham, manifestam sua religião, fazem suas festas, se alimentam, lutam, assumem sua negritude, enfim, o modo de ser e viver dos povos negros são todas manifestações de Culturas Negras (ALGARVE, 2004). Nessa conjuntura compreendemos que os elementos constitutivos das Culturas Negras estão desde os aspectos de uma cultura material como também imaterial.

## CURRÍCULO: UM OLHAR SOBRE OS LIVROS DIDÁTICOS

Esta sessão trata do livro didático enquanto texto curricular. Para tanto, realizamos uma discussão sobre currículo, enfatizando sua definição e compreensões das seleções curriculares que são resultados de um mecanismo seletivo de poder, posteriormente as discussões e definições sobre o conceito de livro didático e imagem.

Nesse intuito, uma ideia que precisa ser apresentada e discutida é o conceito de currículo. Segundo Sacristán:

o conceito de currículo, desde seu uso inicial, representa a expressão e a proposta da organização dos segmentos e fragmentos dos conteúdos que o compõem; é uma espécie de ordenação ou partitura que articula os episódios isolados das ações, sem a qual esses ficariam desordenados, isolados entre si ou simplesmente justapostos, provocando uma aprendizagem fragmentada (2013, p. 17).

O currículo pode ser compreendido também como o “resultado de uma seleção: de um universo mais amplo de conhecimentos e saberes seleciona-se aquela parte que vai constituir, precisamente, o currículo” (SILVA, 2000, p. 13). Essa seleção implica em tomada de decisões, em que estas são resultados de poder e de um mecanismo seletivo.

Desse modo, é importante que o livro didático expresse um currículo constituído da pluralidade epistemológica e identitária, pois, de acordo com Silva, o livro didático é também “um texto curricular recheado de narrativas nacionais, étnicas, de gênero e **raciais**. Em geral, essas narrativas celebram os mitos de origem nacional, confirmam o privilégio das identidades dominantes e tratam as identidades dominadas como exóticas ou folclóricas” (1999, p. 101, grifo nosso).

Dessa forma, ressaltamos a importância que esses materiais didáticos têm enquanto discurso informativo e formativo que ao privilegiar uma parcela de conhecimentos válidos acaba por silenciar Outros de matrizes culturais como, por exemplo: as matrizes africanas. Segundo Oliveira:

o livro didático, estaria, em síntese, prejudicando a população negra. Em primeiro lugar, por veicular uma organização de conteúdo que não permite ao negro ter visibilidade enquanto sujeito do processo histórico. Em segundo, o livro didático mantém a população negra confinada a determinadas temáticas que reafirmam o lugar social ao qual ela está limitada. Por último, foi criticado o fato dos livros estarem substituindo o mito da democracia racial, pelo mito da mestiçagem que anularia a construção de uma identidade negra (2000, p. 127).

Nessa linha de compreensões, os livros didáticos por serem um produto cultural continuam sendo o dispositivo didático hegemônico, que oferecem saberes tidos como de referência. Assim a reconfiguração do currículo é tão colocada em debate, principalmente pelas lutas dos Movimentos Sociais, por inserção do conhecimento negado e/ou silenciado dos sujeitos *outros*.

Nesse contexto, ampliamos o debate sobre as imagens nos livros didáticos e, para tanto, precisamos compreender que as imagens utilizadas pelos historiadores e educadores se reportam como análises que mobilizam o leitor para uma aproximação com o cotidiano narrado. Como também nos reportamos à imagem, segundo Joly (2007), como dentre seus múltiplos sentidos enquanto instrumentos de expressão e de comunicação, enfim a maneira como as imagens suscitam significados, interpretações, demonstra que é realmente uma linguagem (específica e heterogênea).

Nesse sentido, entendemos o quanto as imagens são importantes instrumentos de representações históricas, antigas e contemporâneas. No caso dos livros didáticos suas representações podem levar a interpretações distorcidas, caso não sejam analisadas com um olhar criterioso, repassando valores culturais de um discurso hegemônico. Afinal, os saberes históricos, culturais, políticos e econômicos, dentre outros fatores que circulam neste material curricular, envolvem processos de seleção e de disputa de sentidos no âmbito da Educação.

## PERCURSO METODOLÓGICO

Nesta sessão, apresentaremos a metodologia adotada para a realização das análises das imagens referentes às Culturas Negras da Coleção Projeto Buriti Multidisciplinar, destacando: o tipo de pesquisa; as fontes documentais da pesquisa e os procedimentos de análise.

Neste estudo utilizamos a Pesquisa Documental, que segundo Oliveira (2007, p.69), “caracteriza-se pela busca de informações em documentos que não receberam nenhum tratamento científico”, portanto, compreendemos que os livros didáticos são fontes documentais propícios a análises.

No que se refere às fontes documentais dessa pesquisa fazemos uso da coleção didática: Projeto Buriti Multidisciplinar<sup>2</sup> 2013, direcionada a Educação Básica do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental. A escolha por esta fonte teve como critérios: a) fazer parte de uma política específica para a Educação do Campo e b) por ser trabalhada nas escolas públicas no município em que resido: o município da Lagoa dos Gatos- PE.

Para a análise dos dados utilizaremos a **Análise de Conteúdo** via **Análise Temática** (BARDIN, 1977; VALA, 1999), por nos possibilitar acesso aos núcleos de sentidos que constituem o nosso objeto. A Análise de Conteúdo permite ao pesquisador compreender o contexto de produção do modelo de análise. Segundo Valla, a Análise de Conteúdo é: “uma técnica de tratamento de informação, não é um método. Como técnica pode integrar-se em qualquer dos grandes tipos de procedimentos lógicos de investigação e servir igualmente os diferentes níveis de investigação empírica” (1990, p. 104).

Neste viés, no primeiro momento, selecionamos os livros da Coleção projeto Buriti multidisciplinar 2013, totalizando 5 (cinco) exemplares. No segundo momento (com a exploração do material) selecionamos as imagens referentes às Culturas Negras. Em seguida, nos debruçamos sobre os dados, procedendo à caracterização e quantificação das imagens referente às Culturas Negras, bem como às nossas inferências.

---

<sup>2</sup> Que se constitui enquanto uma das coleções aprovadas e selecionadas pelo Programa Nacional do Livro Didático para as Escolas do Campo (PNLD-CAMPO/2013).

Assim, ressaltamos que as expressões imagéticas, referentes às Culturas Negras na Coleção Projeto Buriti Multidisciplinar 2013, estão localizadas em duas dimensões: a) Cultura Africana e b) Cultura Afro-brasileira. Apresentamos a seguir, a tabela 1 evidenciando o quantitativo de imagens para cada categoria encontrada.

**Tabela 1. Categorização e quantificação das imagens referentes às culturas negras nas dimensões de cultura africana e cultura afro-brasileira**

<b>Cultura Africana</b>		<b>Cultura Afro-brasileira</b>	
Culinária	02	-	-
Artefato Cultural	04	-	-
Modos de Vida	01	Modos de Vida	02
Manifestação artística	01	Manifestação artística	03
História da África	03	História Afro-brasileira	16
<b>Total</b>	<b>11</b>	<b>Total</b>	<b>21</b>

**Fonte:** Coleção Projeto Buriti Multidisciplinar 2013.

Neste momento, compreendemos que as imagens referentes às Culturas Negras nas dimensões a) Cultura Africana e b) Cultura Afro-brasileira correspondem a 32 imagens, dentre estas, apresentamos algumas de acordo com a caracterização que realizamos.

## **O DIÁLOGO ENTRE A DISCUSSÃO TEÓRICA E OS DADOS COLETADOS**

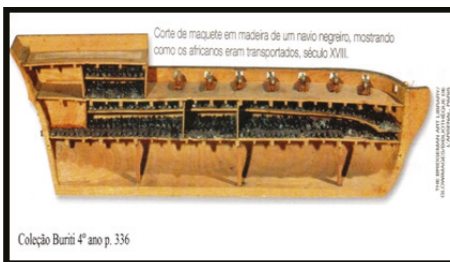
Neste momento, apresentamos as análises dos dados a partir da categorização e das inferências sobre as imagens referentes às Culturas Negras. Para tanto, organizamos os dados dividindo-os em duas sessões: a) a categorização das imagens referentes à cultura africana e b) a categorização das imagens referentes à cultura afro-brasileira.

## a) Representação Imagética da Cultura Africana

A cultura Africana nos livros didáticos da Coleção: Buriti Multidisciplinar está evidenciada nas imagens sobre: Culinária, Artefatos Culturais, Modos de Vida, Manifestação artística e História da África.

Manifestação Artística

História da África



Culinária	Artefatos Culturais	Modos de Vida
-----------	---------------------	---------------

**Fonte:** Livros didáticos da Coleção Buriti Multidisciplinar 2013.

Os dados apresentados evidenciam que apesar de encontrarmos imagens nos livros didáticos sobre a cultura africana, sua presença não significa a valorização dos conhecimentos sobre as Culturas Negras, pois não há informação sobre os conhecimentos representados nas imagens serem de manifestações da cultura dos Povos Negros.

O conhecimento passado mediante as imagens está pautado na perspectiva funcional, ou seja, enquadrado na Interculturalidade Funcional do Currículo, pois evidenciam apenas sentidos históricos: primitivo, colonização (com as imagens referentes à escravidão), como também em uma estrutura de Racionalização. Para tanto, quando há mudança nessa estrutura, esta não é desvinculada dos padrões funcionais e/ou para o rompimento com as formas da Colonialidade.

Assim, compreendemos que as imagens sobre essa ordem de categorização perpassam um conhecimento apenas para oficialização das diferenças, centrado na Interculturalidade Funcional de valorização das epistemes do modelo social/educacional vigente.

## b) Representação Imagética da Cultura Afro-Brasileira

A cultura Afro-brasileira nos livros didáticos da Coleção: Buriiti Multidisciplinar está evidenciada nas imagens sobre: Modos de Vida, Manifestação artística e História da África.

### Modos de Vida



### Manifestação artística



### História da África



**Fonte:** Livros didáticos da Coleção Buriiti-Multidisciplinar, 2013.

As imagens, nesta ordem de categorização, perpassam, predominantemente, um conhecimento de história no sentido passado, abordando os povos negros enquanto sujeitos servís e escravos. As manifestações artísticas variam entre o conhecimento da capoeira e do instrumento musical, embora tais conhecimentos também sejam desvalorizados, pois estão enquadrados na perspectiva funcional, abordando imagens em contexto nacional e desvinculados de sua gênese.



Nesse contexto, ressaltamos que as imagens referentes à Cultura Afro-brasileira estão enquadradas nas formas da Colonialidade do Poder, do Ser e do Saber, pois apresentam os postos de trabalho vinculados às formas de escravidão e à naturalização das condições negativas de vida dos povos de Raça negros, tidos inferiores (julgados por padrões biológicos, estabelecidos pelo padrão de poder.)

Também compreendemos a naturalização das inferiorizações dos conhecimentos dos povos negros ao passo que são privilegiadas as epistemes do sistema eurocêntrico, evidenciando a negação dos conhecimentos que não se enquadram no padrão de poder; estabelecendo quais as seleções de informações sobre a Cultura dos Povos Negros serão contextualizadas/informadas nos livros didáticos.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

No decorrer deste trabalho procuramos identificar e caracterizar os lugares e os papéis que as Culturas Negras ocupam nos livros didáticos do PNLD/Campo 2013, uma vez que os lugares e os papéis, assim como os não-lugares e os não-papéis nos indicam os sentidos que são atribuídos às Culturas Negras nos livros didáticos analisados.

Desse modo, identificamos, a partir da categorização, os **lugares** atribuídos à cultura africana e afro-brasileira:

- a) **Cultura Africana:** Culinária: tempo histórico (passado); Artefatos Culturais: atividade cultural; Modos de Vida: território campesino (apresentado no tempo histórico: passado); Manifestação Artística: atividade cultural; História da África: tempo histórico (passado);
- b) **Cultura Afro-brasileira:** Modos de Vida: território campesino (tempo histórico: passado e presente); Manifestação Artística: atividade cultural; História afro-brasileira: tempo histórico (passado: 15 imagens e presente: 1 imagem).

Em seguida, identificamos a partir da categorização os **papéis** atribuídos à cultura africana e afro-brasileira.

- a) **Cultura Africana:** Culinária: a culinária; Artefatos Culturais: arqueológico; Modos de Vida: história arqueológica; Manifestação Artística: na condição passiva; História da África: nas condições de sujeitos passivos, subalternos
- b) **Cultura Afro-brasileira** identificamos: Modos de Vida: política de resistência, Manifestação Artística: sujeitos ativos e passivos; História afro-brasileira: nas condições de história arqueológica, de sujeitos escravos e servos, trabalho informal, representação cultural, política social e epistemológica.

Desse modo, os lugares e os papéis indicam os sentidos atribuídos às Culturas Negras nos livros didáticos do PNLD/Campo 2013, sentidos estes de subalternização e de condições que inferiorizam os conhecimentos dos povos negros. Assim, compreendemos que nos livros didáticos há uma predominância dos saberes das Culturas Negras sobre questões de uma história de período escravo e de um trabalho informal.

Estes sentidos desvalorizam a construção de saberes, experiências, ou seja, o processo de vivência dos povos negros, uma vez que os livros didáticos vinculados às formas da Colonialidade expõem uma seleção curricular que ignora as Culturas Negras como produção.

Portanto, as imagens encontradas nas dimensões de Culturas Negras expressam os não-lugares e os não-papéis destinados aos povos negros quando, por exemplo: expõe a condição do presente de forma limitada, o que expressa a falta de valorização das Culturas Negras nos contextos atuais. Nesse viés, o currículo expresso nessas imagens impõe aos colonos uma perversão da lógica baseada nos interesses dos colonizadores, ou seja, uma tarefa de desvalorização da história dos povos negros (no tempo histórico na dimensão do passado e do presente).

Diante disso, os lugares e papéis das Culturas Negras estão condicionados na Herança Colonial, ou seja, nos lugares e nos papéis em que os de cultura branca não ocupam. Nessa compreensão, a natureza dos lugares e dos papéis condicionados à Cultura Negra está em sua maioria no espaço da escravidão, abordando os povos negros enquanto sujeitos escravos, servos, subalternos, passivos e em condições arqueológicas.

Para tanto, quando à mudança nessa estrutura esta não é desvinculada dos padrões funcionais e/ou para o rompimento com as formas da Colonialidade.

As análises apontam que, apesar das reivindicações dos movimentos sociais e das implementações das Leis nº: 10.639/03 e a 11.645/08, o currículo das imagens não se libertou do processo Colonização-Colonialismo, pois estão disseminando intencionalidades no processo de tensão de disputa do currículo não dando condições para o diálogo sobre Culturas.

Assim, a uma presença de um passado-presente-colonial no qual questões que já deveriam estar desvinculadas dos currículos dos LD ainda disseminam uma ideia de África primitiva, rudimentar, legitimação entre classes (com as relações de dominação e de submissão) e formas de inferiorizações.

## REFERÊNCIAS

ALGARVE, Valéria Aparecida. **Cultura negra na Sala de Aula: pode um cantinho de Africanidades elevar a auto-estima de crianças negras e melhorar o relacionamento entre crianças negras e brancas?.** (Dissertação Mestrado em Educação), UFSCar- São Carlos: 2004.

ANDRADE, Paulo Sérgio de. **Pertencimento Étnico-Racial e Ensino de História.** (Dissertação de Mestrado em Educação), UFSCar- São Carlos: 2006.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo.** Lisboa: Edições 70, 1977.

CASTILLO, Madeleine Zuñiga; MALLET, Juan Ansión. **Interculturalidad y Educación em el Perú.** Lima: Foro Educativo, 1997.

FANON, Frantz. **Em Defesa da Revolução da África.** Paris, junho-novembro de 1956.

FORQUIN, Jean Claude. **Escola e Cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar.** Porto Alegre, RS: Artes Médicas, 1993.

GROSFOGUEL, Ramón. **Entrevista a Ramón Grosfoguel**. In: Polis, Revista de la Universidade Bolivariana Santiago, Chile. (realizada por: Angélica Montes Montoya e Hugo Busso). Recebido el 23.12.07/ aceito em 29.12.07: 2007. Disponível: <https://polis.revues.org/4040>.

HALL, Stuart. **Da Diáspora Identidade e Mediações Culturais**. Belo Horizonte: Editora UFMG; Brasília: Representação da UNESCO no Brasil, 2003.

JOLY, Martine. **Introdução à Análise da Imagem**. Lisboa, Ed. 70, 2007.

MIGNOLO, Walter. Cambiando las éticas y las políticas del conocimiento: la lógica de la colonialidad y la postcolonialidad imperial. Herencias coloniales y teorías pos-coloniales. **Revista chilena de literatura**, Coimbra, 2005.

MUNANGA, Kabengele. **Negritude usos e sentidos**. Coleção Cultura Negra, 3ª edição. Belo Horizonte, 2009.

NOGUEIRA, João Carlos; PASSOS, Joana Célia dos; SILVA, Vânia Beatriz Monteiro da. **Negros no Brasil: política, cultura e pedagogia**. Florianópolis: Atilénde, 2010.

OLIVEIRA, Eduardo David de. **Cosmovisão Africana no Brasil: para uma filosofia afrodescendente**. Fortaleza: LCR, 2003.

OLIVEIRA, Marco Antonio de. **O Negro no ensino de história: temas e representações**. 2000. (Dissertação de Mestrado em educação) Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2000.

OLIVEIRA, Maria Marly. **Como fazer pesquisa qualitativa**. Petrópolis, Vozes, 2007.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do Poder. In: LANDER, Edgardo (Org). **A Colonialidade de Saber: eurocentrismo e ciências sociais**. Perspectivas latinoamericanas. Colecion Sur, CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. Setembro, 2005.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. In: LANDER, Edgardo (Org). **La colonialidad del saber: eurocentrismo y**

ciencias sociales. Perspectivas Latinoamericanas. CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, Buenos Aires, Argentina, p. 246, 2000.

SATRISTÁN, José Gimenso. **Saberes e Incertezas sobre o Currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013.

SILVA, Janssen Felipe da.; FERREIRA, Michele Guerreiro; SILVA, Delma Joseja da. Educação das relações étnico-raciais: um caminho aberto para a construção da Educação intercultural crítica. **Revista Eletrônica de Educação**. São Carlos, SP: UFSCar, v. 7, n. 01, p. 248-272, mai. 2013.

SILVA, Tomás Tadeu da. **Teorias do Currículo**: uma introdução crítica. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

VALLA, Jorge. A Análise de Conteúdo. In: SILVA, A. S.; PINTO, J. M. (Org.). **Metodologia das Ciências Sociais**. 4. ed. Porto: Edições Afrontamento, 1990.

## **PARTE 2**

EDUCAÇÃO DO CAMPO  
E EDUCAÇÃO MATEMÁTICA

# O Ensino de Matemática Relacionado à Educação do Campo: Um Enfoque na Perspectiva da Educação Emancipatória

Aldinete Silvino de Lima – UFRB<sup>1</sup>

Iranete Lima – CAA/UFPE

## INTRODUÇÃO

No movimento da Educação Popular iniciado no Brasil nos anos de 1950, o educador Paulo Freire apresentou as relações indissociáveis que há entre a educação e a sociedade, ressaltando a perspectiva emancipatória como forma de enfrentar a opressão e a dominação dos sujeitos. Segundo Arroyo (2012), no final dos anos de 1990, os movimentos sociais do campo tomaram por base os conceitos basilares da *Pedagogia do Oprimido* para construir a matriz formadora da Educação do Campo. O debate acentuou-se no país e originou um movimento nacional em defesa de políticas de educação básica para as escolas do campo, de desenvolvimento territorial, da Reforma Agrária, do direito à Saúde e moradia, ao trabalho e a outras condições de vida dos camponeses.

Com efeito, a Educação do Campo objetiva romper com a dominação do urbano sobre o campo, a descaracterização do rural, a exploração da mão de obra dos camponeses e a expansão da produção capitalista que. Segundo Alentejano (2012) este modo de conceber o campo foi instituído desde a colonização do Brasil pelos portugueses e ainda perdura nos dias atuais por meio do *Ruralismo Pedagógico*<sup>2</sup> e da expansão do agronegócio.

---

<sup>1</sup> Pesquisa financiada pela Fundação de Amparo à Ciência e Tecnologia de Pernambuco (FACEPE). Este capítulo é uma versão corrigida do artigo publicado nos Anais do XXX Congresso Latino-Americano de Sociologia - Alas, realizado em Costa Rica, em 2015 (LIMA; LIMA, 2015).

A Educação do Campo se contrapõe à Educação Rural que foi instituída nos anos de 1930 para atender os interesses da elite que teima em definir o campo como lugar de atraso, sem cultura e sem saberes e dependente da cidade.

Para romper com o modelo de campo disseminado na Educação Rural e constituir o conceito da Educação do Campo, os aspectos sociais, culturais, políticos e econômicos assumem papel de destaque porque são indissociáveis dos conceitos e conteúdos trabalhados na escola em todas as áreas de conhecimento, inclusive, na Matemática. Como acentuam Frankenstein e Powell (2002), tornam-se urgentes os debates das relações de poder que abrangem historicamente a Matemática em diversos países. Os autores também reconhecem as contribuições do educador Paulo Freire para o estudo das dimensões sociais e políticas associadas à Etnomatemática e a luta pela transformação da sociedade. É neste contexto que se insere a nossa pesquisa que volta o seu olhar, em particular, para o Ensino de Matemática em escolas do campo.

Apresentamos, portanto, um recorte da pesquisa já concluída, que objetivou investigar a articulação entre a Educação do Campo e a Educação Matemática a partir dos olhares de professores de duas escolas do campo localizadas em Pernambuco e de camponeses que tinham filhos matriculados nas referidas escolas. A pesquisa buscou elementos de respostas para a seguinte questão: que relações são estabelecidas por professores de Matemática que atuam em escolas do campo e camponeses entre os conteúdos matemáticos escolares e as atividades produtivas desenvolvidas em comunidades do Agreste e do Sertão de Pernambuco?

Nesse capítulo, destacamos parte do referencial teórico com ênfase no surgimento do Movimento por uma Educação do Campo e os elementos constitutivos do ensino de Matemática relacionado à Educação do Campo. Apresentamos também o itinerário teórico-metodológico adotado na pesquisa e discutimos sobre os principais resultados da entrevista com professores e camponeses.



## O MOVIMENTO POR UMA EDUCAÇÃO DO CAMPO NO BRASIL

O *Movimento Nacional por uma Educação do Campo* fundamenta-se em conceitos sociais, políticos e pedagógicos (re)construídos pelos movimentos sociais do campo a partir dos anos de 1980. O I Encontro Nacional de Educadores da Reforma Agrária (ENERA) realizado em julho de 1997 na Universidade de Brasília é considerado o nascimento do movimento.

No ano de 1998 aconteceu em Luziânia no Estado de Goiás a I Conferência Nacional Por Uma Educação Básica do Campo. Para Arroyo e Fernandes (1999) essa conferência também faz parte da trajetória inicial que deu origem ao movimento. Posteriormente, difundiram-se diversas proposições pedagógicas para as escolas do campo, entre elas: elaboração do projeto institucional e da gestão democrática, organização da proposta curricular, e a flexibilização do calendário letivo. Estas proposições estão presentes na Resolução CNE/CEB 01/2002 que institui as Diretrizes Operacionais de Educação Básica para as Escolas do Campo.

Por conseguinte, propagou-se pelo país o debate para articular os princípios da Educação do Campo às práticas educativas adotadas pelos professores, com vistas a construir outro projeto de educação. Em 2004, as mesmas instituições integrantes do movimento realizaram a II Conferência Nacional “Por Uma Educação do Campo” em Luziânia-GO. O debate da II Conferência traçou uma nova trajetória da Educação do Campo em defesa da luta pela identidade e legitimação das Diretrizes Operacionais de Educação Básica para as Escolas do Campo.

Ao tratar sobre a ampliação do Movimento, Souza (2007) elucida que a divulgação da história de lutas e resistências dos sujeitos do campo está aliada ao surgimento de grupos de pesquisas e programas de pós-graduação nas universidades. Com o fortalecimento desses coletivos, em 2010 foi criado o Fórum Nacional de Educação do Campo (FONEC) que congrega o *Movimento por uma Educação do Campo* na atualidade e se constitui em um espaço de discussão e de novas proposições. O fórum foi criado com o compromisso, dentre outros, de lutar contra o agronegócio e o fechamento de escolas do campo. Segundo Freitas (2011), a partir das ações deste Movimento surge o debate adverso à Educação

Rural. Conforme destaca a autora, a Educação Rural teve sua trajetória associada à industrialização, acompanhada do discurso da necessidade de modernização do campo para adaptar o camponês ao modelo industrial em desenvolvimento. Nesse modelo, o campo foi tratado como o lugar de “fracasso”, de “atraso”, diferentemente do “processo de modernização” dos grandes centros urbanos.

A busca pela ruptura da Educação Rural e a consolidação da Educação do Campo esbarra, ao mesmo tempo, em avanços e desafios. Dentre os principais avanços, Molina e Freitas (2011) destacam a instituição de marcos legais; de programas educacionais destinados aos sujeitos do campo, a inserção do tema em programas de pesquisas nas universidades e a articulação entre as diferentes instituições públicas e sociais em um movimento nacional. Quanto aos desafios, as autoras apresentam questões referentes à formação de educadores, à constituição do projeto de campo da agroecologia e às práticas pedagógicas emancipatórias para transformação do campo e da educação no país.

Molina (2015) ressalta que o Movimento possibilitou um avanço das lutas pelos direitos dos trabalhadores do campo e evidencia os desafios e potencialidades da expansão da educação superior por meio dos Cursos de Licenciatura em Educação do Campo oferecidos em 42 universidades públicas no Brasil.

Os avanços conquistados pelo *Movimento Nacional por uma Educação do Campo* podem indicar o início de uma ruptura com a Educação Rural. Entretanto, como afirma Ribeiro (2012), apesar da luta pela Educação do Campo, a Educação Rural ainda predomina intensamente no chão das escolas do campo. Faz-se necessário, portanto, refletir sobre como acontece o ensino nas diferentes áreas de conhecimento, articulado às questões sociais e políticas que permeiam o campesinato.

Diante desse cenário, destacamos algumas relações entre o ensino de Matemática e a Educação do Campo na perspectiva de uma Educação Emancipatória.

## O ENSINO DE MATEMÁTICA RELACIONADO À EDUCAÇÃO DO CAMPO

Para que o Ensino de Matemática se relacione com a Educação do Campo é necessário considerar as dimensões sociais, culturais e políticas, dentre outras que são inerentes à vida da escola e dos alunos. Partindo desta premissa fazemos os seguintes questionamentos: as atividades matemáticas propostas por professores de escolas do campo permitem a problematização e a crítica ao campesinato? O ensino contribui para a transformação do campo e de sociedade, na perspectiva emancipatória?

Freire (1996), ao afirmar que ensinar exige respeito aos saberes dos alunos, discutiu a possibilidade de o professor problematizar o contexto e realizar a leitura de mundo. A problematização é uma estratégia que permite suscitar dúvidas e leva o sujeito educativo a questionar os diversos aspectos da investigação e a conhecer com mais profundidade os problemas enfrentados pela comunidade. É também uma oportunidade de comparar informações de diferentes lugares e regiões e ampliar o olhar sobre questões análogas, ou não, além daquelas circunscritas ao local. Contudo, não se pode ignorar nesse processo que o ensino de conteúdos matemáticos institui múltiplas relações entre si e com saberes de outras naturezas.

Ao refletir sobre a diferença entre a ingenuidade e a criticidade, Freire (1996, p. 31) afirma: “ao criticizar-se, tornando-se então, permito-me repetir, curiosidade epistemológica, metodologicamente ‘rigorizando-se’ na sua aproximação ao objeto, conota seus achados de maior exatidão.” De fato, a criticidade é essencial para a construção da cidadania e o Ensino de Matemática não se exclui deste contexto, visto que ele pode ser realizado a partir de situações que questionem a realidade.

De acordo com Valero (2002), as dimensões sociais e políticas do ensino de Matemática não devem ser discutidas apenas na sala de aula. Segundo a autora, o debate destas dimensões ocorre na articulação entre o *micro* e o *macro* contexto, envolvendo as relações com a sociedade.

Nesta perspectiva, Alrø e Skovsmose (2006) apresentam um modelo de Ensino de Matemática, por meio de ambientes de aprendizagem, que permite a investigação e a criticidade. Os principais elementos dos ambientes de aprendizagem são: “estabelecer contato, perceber, reconhecer,

posicionar-se, pensar alto, reformular, desafiar e avaliar” (ALRØ; SKOVSMOSE, 2006 p. 77). Esses elementos são discutidos pelos autores como possibilidades de elaborar um cenário para investigação com o intuito de ensinar os conteúdos matemáticos escolares, diferentemente do uso repetitivo de exercícios elaborados por pessoas externas à sala de aula.

Este modelo de ensino está em consonância com Roseira (2010), quando afirma:

Admitir os aspectos sociais, culturais e históricos como imprescindíveis para entender a Matemática é considerá-la um construto do sujeito, não apenas no âmbito de sua individualidade, mas também no entendimento de um sujeito inserido em sua cultura, estabelecendo as relações sociais necessárias à sua sobrevivência, enfim, construindo sua história e a história de sua coletividade (ROSEIRA, 2010, p. 50).

Para Skovsmose (2014, p. 45), um cenário para investigação é “um terreno sobre o qual as atividades de ensino-aprendizagem acontecem”. Logo, é possível elaborar cenários que articulem conteúdos escolares ao contexto social. Nessa mesma direção, a Educação do Campo dialoga com diferentes saberes e conhecimentos e discute diferentes dimensões para instituir outro projeto de desenvolvimento educacional, econômico, social, cultural e intelectual da população camponesa. Diante destas possibilidades, o professor poderá orientar seus alunos a elaborar questões e buscar explicações de determinados conteúdos matemáticos explorando, sobretudo, a *problematização* e *críticidade* da realidade investigada no território.

Como acentua Lima (2014), é mister refletir sobre o lugar das dimensões política, social e cultural nas aulas de matemática, sem desconsiderar o conhecimento escolar sistematizado. Com base nessas reflexões, apresentamos, em síntese, o itinerário metodológico adotado na pesquisa e os principais resultados obtidos no recorte que apresentamos neste capítulo.

## ITINERÁRIO METODOLÓGICO DA PESQUISA

A pesquisa foi desenvolvida nos domínios da Educação do Campo e da Educação Matemática com o objetivo de investigar as relações estabelecidas por camponeses e professores de Matemática de escolas do campo do Agreste e Sertão de Pernambuco, entre os conteúdos matemáticos escolares e as atividades produtivas desenvolvidas pelos camponeses.

Apresentamos os resultados das entrevistas semiestruturadas que foram realizadas em 2014 com 4 professores de Matemática que ensinavam em uma escola situada na Região Agreste e outra no Sertão de Pernambuco, e também com 6 camponeses destas mesmas regiões. As escolas estavam inseridas em um projeto social desenvolvido pelo Serviço de Tecnologia Alternativa (SERTA), em parceria com o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF). De acordo com Silva (2009), o projeto social desenvolvido pelo SERTA representa um dos *Lugares Institucionais da Educação do Campo* no país.

Aos camponeses entrevistados atribuímos nomes fictícios relacionados à luta dos povos do campo pelo direito à terra e por qualidade de vida no campesinato, a exemplo de Adelaide, Albertino, Margarida, Manoel Tenório, Rose e Severino Correia<sup>2</sup>. Aos professores atribuímos os nomes de Arquimedes, Euclides, Hipátia e Tales<sup>3</sup> que representam a História da Matemática.

No Estado de Pernambuco, o debate sobre a Educação do Campo vêm acontecendo em diferentes espaços e instituições. A realização de projetos e programas por ONG, secretarias de educação, universidades e movimentos sociais, a criação do *Núcleo de Pesquisa, Extensão e Formação em Educação do Campo* (NUPEFEC/UFPE) na Universidade Federal de Pernambuco, dentre outras ações desenvolvidas, principalmente nos últimos cinco anos, vêm fortalecendo o *Movimento pela Educação do Campo* neste Estado da federação.

---

2 Ver o livro: Retrato da repressão política no campo - Brasil 1962-1985: camponeses torturados mortos e desaparecidos (CARNEIRO, CIOCCARI, 2011)

3 Matemáticos da Grécia Antiga

Para analisar os dados coletados apoiamo-nos nos estudos sobre a Educação do Campo, dentre eles as pesquisas de Ribeiro (2012), Caldart (2012), Molina e Sá (2012), Arroyo, Caldart e Molina (2011), Munarim (2011), Freitas (2011) e nos estudos de Freire (1996) no que diz respeito às categorias *investigação*, *problematização* e *críticidade* relacionadas à educação emancipatória. Com relação ao ensino de Matemática baseamo-nos, fundamentalmente, nos trabalhos de Godoy (2011), Roseira (2010) e nos estudos de Skovsmose (2008) e Valero (2002) sobre a Educação Matemática Crítica.

## **ALGUNS RESULTADOS DA PESQUISA**

Para estudar as relações entre o ensino de Matemática com a Educação do Campo levamos em conta a cultura, o modo de vida, os meios de produção, dentre outros aspectos do campesinato. No que diz respeito ao pensamento dos camponeses sobre o ensino de Matemática nas escolas do campo, Margarida, uma das camponesas entrevistadas, considera que a Matemática é difícil principalmente nos momentos da avaliação da aprendizagem nas “provas de Matemática”, aplicadas pelo professor. Do mesmo modo, os camponeses Manoel Tenório, Adelaide, Albertino, Rose e Severino Correia afirmam que os conteúdos matemáticos são de difícil aprendizado.

Mesmo apontando que os conteúdos matemáticos são complexos, os camponeses consideram que a Matemática é importante e que deve ser articulada ao modo de vida das famílias. Para Albertino, o conteúdo escolar é muito importante, mas que a atividade que ele desenvolve na sua propriedade é igualmente importante. Ele reconhece a importância dos conteúdos ensinados na escola e indica que o conhecimento escolar deve ser articulado às atividades desenvolvidas no campo. Ressalta também que a sua filha, estudante do 9º ano do Ensino Fundamental e uma das escolas do campo “tem que entender das duas coisas”. Como se pode observar, para este camponês é importante que sua filha aprenda os conteúdos matemáticos trabalhados na escola, mas ela precisa aprender também sobre as atividades produtivas que eles desenvolvem no Campo.

No que diz respeito às relações entre os conteúdos matemáticos e as atividades produtivas, os camponeses indicam que elas acontecem

nas diversas atividades do campesinato. Margarida exemplificou algumas dessas relações na criação de animais da seguinte forma: “assim, se a gente cria um animal, então, a gente tá vendo ali o desenvolvimento dele. Aí no final quando chega o tempo de vender a gente vai ver o quanto a gente aplicou ali”. Em suma, as entrevistas com os camponeses revelam que mesmo baseados no senso comum, eles expressam a ideia de integração entre os conteúdos matemáticos e as atividades produtivas.

Quanto aos professores, suas respostas evidenciam a relevância que eles atribuem à relação em foco, no entanto, afirmam que não se trata de uma tarefa fácil. O professor Euclides responde da seguinte maneira: “a gente faz a pesquisa em campo, traz para a escola, discute, consolida aqueles dados e transforma aquilo em atividades trabalhando dentro dos conteúdos, quando é possível, lógico”.

De acordo com o professor Euclides, a escola realiza atividades de campo com os estudantes para investigar o contexto e relacionar os dados pesquisados com os conteúdos escolares, instituindo assim a relação entre o micro e macro contexto, conforme Valero (2002) discute em seus estudos. O professor Tales relatou uma atividade que propôs aos seus alunos, na qual estabelecia uma relação do conteúdo matemático com a confecção do jeans em fabricos de roupas, uma atividade produtiva desenvolvida no lugar. No entanto, seu relato não traz indícios de que a atividade permitiu aos alunos problematizarem a realidade ou construírem uma crítica sobre as condições de trabalho ou a exploração da mão de obra, como mostra a pesquisa Lira de (2011) que foi desenvolvida no mesmo contexto.

O professor Arquimedes citou a Álgebra e as Grandezas e Medidas como sendo campos da Matemática favoráveis para se estabelecer uma relação com as produtivas no campesinato. Já a professora Hipátia ponderou que tais relações não são fáceis de serem estabelecidas no ensino e que ela pouco conhecia as atividades que seus alunos desenvolviam no cotidiano.

Diante das respostas dadas tanto pelos professores quanto pelos camponeses investigados, destacamos a relevância da articulação entre o ensino de Matemática com o campesinato. Isso implica dizer que é fundamental o estudo dos aspectos políticos e sociais do ensino, uma vez que estabelecer relações nesse sentido vai além de exemplificações das

atividades desenvolvidas pelos camponeses. Exige, sobretudo, uma reflexão crítica para a emancipação dos sujeitos e a transformação da sociedade.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Entendemos que estabelecer relações entre o ensino de conteúdos escolares, particularmente os conteúdos matemáticos, e atividades produtivas dos camponeses, não é algo tão simples para o professor, pois, significa discutir outro projeto de campo e de educação, uma vez que esse debate ainda não se materializou na escola do campo.

A pesquisa realizada fez emergir algumas possibilidades apontadas por camponeses para a constituição de relações entre os contextos escolar e social, além de evidenciar alguns desafios enfrentados pelos professores para estabelecer com criticidade essas relações. Como afirma Caldart (2011), não é possível haver transformação social sem mudar as finalidades educativas. Mesmo que se modifiquem os conteúdos ou as atividades propostas na sala de aula, se não houver alterações no projeto de educação a situação vigente se perpetuará ao longo do tempo.

Romper com o ensino baseado na concepção da Educação Rural, que reflete a lógica do Agronegócio e ainda se encontra em livros didáticos, vídeos e outros materiais didático-pedagógicos, requer a adoção dos princípios da Educação do Campo e a implementação das políticas públicas delineadas pelos movimentos populares. Concordamos com Shor e Freire (1986) quando afirmam que a transformação depende da dimensão política que o educador ensina na sala de aula. Depende, sobretudo, da emancipação dos sujeitos educativos do campo.



## REFERÊNCIAS

ALENTEJANO, P. Trabalho no campo. In: CALDART, R. et al. (Orgs.). **Dicionário da educação do campo**. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, São Paulo: Expressão Popular, 2012. p. 755-759.

ALRØ, H.; SKOVSMOSE, O. **Diálogo e aprendizagem em educação matemática**. Tradução de Orlando Figueiredo. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

ARROYO, M. Pedagogia do oprimido. In: CALDART, R. et al. (Orgs.). **Dicionário da educação do campo**. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, São Paulo: Expressão Popular, 2012. p. 553-560.

ARROYO, M.; CALDART, R.; MOLINA, M. (Orgs.). **Por uma educação do campo**. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

ARROYO, M.; FERNANDES, B. **A educação básica e o movimento social do campo**. Brasília: Articulação Nacional por uma Educação Básica do Campo, 1999 (Coleção Por Uma Educação Básica do Campo, n. 2).

CALDART, R. A educação do campo e a perspectiva de transformação da forma escolar. In: MUNARIM et al. (Org.). **Educação do campo: reflexões e perspectivas**. 2. ed. rev. Florianópolis: Insular, 2011. p. 145-187.

\_\_\_\_\_. **Educação do campo**. In: CALDART, R. et al. (Org.). **Dicionário da educação do campo**. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, São Paulo: Expressão Popular, 2012. p. 257-265.

CARNEIRO, A.; CIOCCARI, M. **Retrato da repressão política no campo - Brasil 1962-1985: camponeses torturados mortos e desaparecidos**. 2. ed. Brasília: MDA, 2011.

FRANKENSTEIN, M.; POWELL, A. **Paulo Freire's Contribution to an Epistemology of Ethnomathematics**. 1;25/07/02; MF/ABP. 2002. Disponível em: <<http://andromeda.rutgers.edu>>. Acesso em: 10 jan., 2013.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, H. Rumos da Educação do Campo. In: MOLINA, M.; FREITAS, H. (Orgs.) Educação do campo, **Em Aberto**, Brasília, v. 24, nº.85, p. 1-177, abr., 2011. Disponível em:< <http://emaberto.inep.gov.br>>. Acesso em: 15 abr. 2012.

GODOY, E. **Currículo, cultura e educação matemática: uma aproximação possível?** 2011. 201f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, 2011.

LIMA, A. S.; LIMA, I. M. S. . O ensino de Matemática relacionado à Educação do Campo no Brasil: um enfoque na perspectiva da educação emancipatória. In: **Anais do XXX ALAS: Pueblos en movimientos: un nuevo diálogo en las ciencias sociales**. São José: Universida de Costa Rica, 2015. v. 1. p. 1-10.

LIMA, I. O ensino de matemática e os livros didáticos para os alunos dos anos iniciais do ensino fundamental em escolas do campo. In: CARVALHO, G.; MARTINS, M. **Livro didático e educação do campo**. Belo Horizonte: Faculdade de Educação da UFMG, 2014.

LIRA, S. **Muito além das feiras da sulanca: a produção da confecção no Agreste/PE**. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2011.

MOLINA, M.; FREITAS, H. (Org.) Educação do campo, **Em Aberto**, Brasília, v. 24, nº.85, p. 1-177, abr. 2011. Disponível em: <<http://emaberto.inep.gov.br>>. Acesso em: 15 abr. 2012.

MOLINA, M.; SÁ, L: Escola do campo. In: CALDART, R. et al. (Org.). **Dicionário da educação do campo**. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, São Paulo: Expressão Popular, 2012. p. 324-331.

MOLINA, M. Expansão das licenciaturas em educação do campo: desafios e potencialidades. **Educar em Revista**. Editora UFPR, Curitiba, n. 55, p. 145-166, jan./mar., 2015.

MUNARIM, A. et al. (Org.). **Educação do campo: reflexões e perspectivas**. 2. ed. rev. Florianópolis: Insular, 2011.

RIBEIRO, M. Educação rural. In: CALDART, R. et al. (Org.). **Dicionário da educação do campo**. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, São Paulo: Expressão Popular, 2012. p. 293-299.

ROSEIRA, N. **Educação matemática e valores: das concepções dos professores à construção da autonomia**. Brasília: Liberlivro, 2010.

SHOR, I.; FREIRE, P. **Medo e ousadia: o cotidiano do professor**. Tradução de Adriana Lopez. 9. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

SILVA, M. **As práticas pedagógicas das escolas do campo: a escola na vida e a vida como escola**. 2009. 463f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), Recife, 2009.

SKOVSMOSE, O. **Desafios da reflexão em educação matemática crítica**. Tradução de Orlando de Andrade Figueiredo, Jonei Cerqueira Barbosa. Campinas, SP: Papirus, 2008 (Coleção Perspectivas em Educação Matemática).

\_\_\_\_\_. **Um convite à educação matemática crítica**. Tradução de Orlando de Andrade Figueiredo. Campinas, SP: Papirus, 2014.

SOUZA, M. A pesquisa sobre educação e o movimento dos trabalhadores rurais sem terra (MST) nos programas de pós-graduação em educação. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, v. 12 n. 36 set./dez. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br>>. Acesso em: 12 jul. 2013.

VALERO, P. Consideraciones sobre el contexto y la educación matemática para la democracia. **Cuadrante**, v. 11, n. 1, 2002. Disponível em: <<http://cimm.ucr.ac.cr>>. Acesso em: 12 ago. 2013.

# Relação entre a Matemática Escolar e as Atividades Camponesas: Um Estudo a partir do Olhar do Aluno

Josias Pedro da Silva - CAA/UFPE<sup>1</sup>

Iranete Lima - CAA/UFPE

## INTRODUÇÃO

A Educação do Campo no Brasil tem se consolidado nos últimos anos. Tendo origem nas reivindicações dos movimentos sociais do campo, expressas pelo *Movimento por uma Educação do Campo*, ela representa a luta dos camponeses e camponesas pelo reconhecimento do Campo como espaço de produção de cultura e de trabalho, contrapondo-se à *Educação Rural*, fortemente arraigada no campo brasileiro. Lima e Lima (2013, p.3) afirmam que a Educação do Campo “âncora-se na concepção de campo como lugar de pertencimento, produção de cultura e de trabalho do povo camponês”. Nesse contexto, a educação voltada aos povos camponeses é concebida no sentido mais amplo da formação humana, construindo referências culturais e políticas para a intervenção dos sujeitos educativos nas realidades camponesas.

A concepção que sustenta a Educação do Campo se constitui em uma das âncoras da nossa pesquisa (SILVA, 2014) que buscou compreender como os conceitos matemáticos estudados na escola, em particular o conceito de função afim, adquire sentido para os alunos, considerando a articulação que eles estabelecem entre ele e as atividades produtivas camponesas que desenvolvem no cotidiano. Com efeito, é vasta a literatura

---

<sup>1</sup> O resumo deste artigo foi publicado nos Anais do II Seminário Internacional de Educação do Campo, realizado em Feira de Santana, BA, em 2015 (SILVA; LIMA, 2015).

que defende o ensino de conceitos e conteúdos escolares, de qualquer área de conhecimento, voltado à prática social. Um ensino que forme pessoas capazes de transformar o meio social em que vivem e convivem. Arroyo, Caldart e Molina (2004) enfatizam que o currículo precisa incorporar as realidades do campo e suas dinâmicas, articulando-as aos conteúdos escolares. Assim, pensar na construção do conhecimento pelo aluno, nessa perspectiva, requer repensar o ensino fundado nos princípios da Educação do Campo.

No quadro deste trabalho nos interessamos, em particular, pelo ensino de conteúdos matemáticos em escolas do campo. Como acentuam Lima e Lima (2013, p.4), o ensino neste contexto deve ultrapassar os conceitos formais e abstratos característicos da Matemática, contrapondo-se ao “modelo de ensino que prioriza a memorização, a repetição de exercícios, a aplicação de fórmulas, dentre outras formas mecânicas de ensino”.

Entendemos também que os conteúdos matemáticos trabalhados em escolas do campo devem ser abordados em uma perspectiva que busque o fortalecimento do Campo como espaço de produção de saberes e de cultura. Espera-se, portanto, que o ensino contribua para o aluno compreender o seu protagonismo na aprendizagem. Nas orientações dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) para as séries (anos) finais do Ensino Fundamental lemos que: “A Matemática caracteriza-se como uma forma de compreender e atuar no mundo e o conhecimento gerado nessa área do saber como um fruto da construção humana na sua interação constante com o contexto natural, social e cultural.” (BRASIL, 1998, p.24).

Apresentamos, portanto, um recorte da pesquisa realizada no quadro de um Trabalho de Conclusão de Curso da Licenciatura em Matemática (SILVA, 2014), com alunos egressos do Ensino Fundamental de duas escolas do campo do município de Bezerros no Agreste Pernambucano. Buscamos compreender como os alunos, enquanto sujeitos que realizam atividades produtivas camponesas, associam a matemática estudada na escola com estas atividades.

## ESCOLHAS TEÓRICAS

Roseira (2010, p.93) afirma que “é refutável a ideia de que a matemática é neutra e desconectada dos elementos sociais, culturais e políticos do contexto em que o seu ensino ocorre”. No entanto, muitas vezes, o ensino dos conceitos e conteúdos matemáticos não é realizado nessa perspectiva. Não são raras as situações em que a Matemática é considerada como um objeto finalizado, estático e imutável. Por consequência, o ensino segue uma organização pré-determinada e linear, condicionado a infundáveis pré-requisitos. Nesse modelo, predominam a valorização da memorização e do paradigma do exercício que se distanciam da natureza prática, histórica, social, cultural e política da Matemática. Assim, as aulas, independentemente do contexto em que são realizadas, restringem-se, na maioria das vezes, ao seguinte roteiro:

[...] uma introdução, pelo professor, com explicações teóricas e formais sobre o novo tópico matemático, alguns exemplos de questões e/ou aplicações resolvidos do quadro e, em seguida, uma lista de exercício, que em função da quantidade acabem, em parte, ficando como trabalho de casa (BENNEMANN; ALLEVATO, 2011, p. 103).

O distanciamento entre o ensino de Matemática na escola e a realidade se constitui em um dos fatores de dificuldades para o aluno, visto que nas atividades propostas não se estabelecem relações claras com o que ele vivencia, o que pode levá-lo a não reconhecer os conceitos matemáticos, estudados na escola, em outros espaços sociais e nas atividades produtivas que desenvolvem.

Skovsmose (2008) classifica as atividades matemáticas em três categorias: as que fazem *referência à matemática pura*, nas quais se operam com os objetos matemáticos a partir de comandos provenientes da própria matemática; as que fazem *referência à uma semirrealidade*, apresentadas como situações hipotéticas que contêm elementos e informações necessárias para a sua solução; e aquelas que fazem *referência à vida real*, caracterizadas por trabalhar situações cujos elementos personificam a realidade dos alunos, a partir de uma dimensão crítica.

Desse debate emergiu nosso questionamento: os alunos egressos do nono ano do Ensino Fundamental, que já estudaram a função afim, estabelecem uma relação entre esse conceito matemático e as atividades produtivas camponesas que desenvolvem no cotidiano? Para responder essa pergunta buscamos, inicialmente, identificar as atividades produtivas camponesas desenvolvidas pelos alunos no campo para, em seguida, analisar as possíveis relações que eles estabelecem entre o conceito matemático em foco e as referidas atividades (SILVA, 2014).

A escolha de trabalhar com o conceito de função afim, dentre os conteúdos matemáticos, se justifica por considerarmos que a construção deste conceito pelos alunos pode contribuir para a formação cidadã, perspectiva presente na Educação Matemática Crítica. Por um lado, porque favorece a articulação com outros conceitos matemáticos e, por outro, por possibilitar a modelagem de fenômenos da realidade.

A seguir apresentamos, em linhas gerais, o percurso metodológico que adotamos no estudo.

## **ELEMENTOS DO PERCURSO METODOLÓGICO**

Participaram da pesquisa 30 alunos egressos o nono ano do Ensino Fundamental de duas escolas do campo, sediadas em comunidades distintas, no município de Bezerros no Agreste Pernambucano<sup>2</sup>. Para manter o compromisso com o anonimato dos sujeitos optamos por nomear as escolas como Escola A e Escola B. Participaram da pesquisa 10 estudantes da Escola A e 20 estudantes da Escola B. Escolhemos trabalhar com alunos do 9º ano porque, via de regra, nesse ano escolar o ensino do conceito de função afim já foi realizado. Além disso, os alunos das escolas pesquisadas, em geral, já desenvolviam atividades produtivas camponesas.

Visando, em particular, analisar as relações estabelecidas pelos alunos entre a função afim e as referidas atividades produtivas, propomos três atividades que fazem, respectivamente, referência à matemática pura,

---

2 No momento da pesquisa os alunos cursavam o primeiro ano do Ensino Médio em diferentes escolas Estaduais na cidade.

a uma semirrealidade e à vida real. Para elaborar a atividade que faz referência a vida real, foi necessário aprofundarmos nosso conhecimento sobre as atividades produtivas desenvolvidas nas comunidades nas quais as escolas estão inseridas. Assim, além dos relatos de alunos e moradores, consultamos os registros do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE)<sup>3</sup>. Esses dados, publicados pelo IBGE e vigentes no momento da pesquisa, mostram que as atividades relacionadas à horticultura do município são diversificadas, sendo encontrados 27 tipos diferentes de lavouras, dentre as quais se destacam a produção de pimentão, seguido do milho verde (espiga) e do coentro. Com base nesses dados optamos por construir a atividade sobre o cultivo de pimentões. No entanto, por se tratar de um recorte, esse capítulo não contempla os resultados da pesquisa relativos a essas atividades<sup>4</sup>. Apresentamos tão somente o perfil dos alunos investigados enquanto sujeitos que desenvolvem atividades produtivas camponesas e como eles estabelecem a relação entre os conteúdos matemáticos estudados na escola e suas atividades.

O questionário foi um dos instrumentos de coleta de dados e cujos resultados apresentamos neste capítulo. Para Gil (2008), trata-se de uma

técnica de investigação composta por um conjunto de questões que são submetidas a pessoas com o propósito de obter informações sobre conhecimentos, crenças, sentimentos, valores, interesses, expectativas, aspirações, temores, comportamento presente ou passado etc. (GIL, 2008, p.121).

Assim, o questionário foi elaborado com a finalidade de obter informações sobre a realidade dos estudantes, no que concerne às suas atividades produtivas camponesas. Questionamos os alunos, também, sobre as características do lugar em que residiam, sobre a importância das atividades desenvolvidas para a comunidade local e se eles reconheciam algum conteúdo matemático que estudaram na escola nas atividades que desempenhavam. Perguntamos, ainda, como o ensino de Matemática

---

3 Disponível em <http://www.sidra.ibge.gov.br/>. Acessado em março de 2015.

4 A pesquisa e todos os seus resultados estão disponíveis em Silva (2014).



poderia contribuir para o desenvolvimento de tais atividades. Na próxima seção apresentamos, em síntese, os resultados obtidos.

## **ALGUNS RESULTADOS OBTIDOS**

Com a primeira pergunta buscamos caracterizar o lugar onde os alunos habitavam e exerciam suas atividades. As respostas dos alunos das duas escolas variaram entre cidade, povoado e campo. 6 dentre os 10 alunos da Escola A e 4 dentre os 20 alunos da Escola B afirmaram residir no campo e os demais em povoados. Entendemos que todos os alunos são camponeses, visto que um povoado é um lugar que se caracteriza por ter as residências organizadas como em uma rua, mesmo sendo um território camponês.

Os 10 alunos da Escola A afirmaram desenvolver algum tipo de atividade produtiva: 3 realizavam tarefas domésticas ajudando a seus pais; 2 alunos trabalhavam com a criação de animais; 4 trabalham na agricultura familiar, em pequenas plantações pertencentes às suas famílias e 1 aluno afirmou que exercia, simultaneamente, duas atividades (tarefas domésticas e criação de animais).

Os 20 alunos da Escola B também exerciam atividades produtivas: 7 alunos trabalhavam com a agricultura familiar, em particular, com a plantação de milho e/ou feijão em pequenas áreas de terra pertencentes à família e no cultivo de pequenas hortas; 2 alunos exerciam atividades remuneradas em grandes plantações de pimentões<sup>5</sup>; 4 alunos trabalhavam com a criação de animais; 5 exerciam atividades domésticas e 2 estudantes trabalham em fabricos de costura.

Na Tabela 1 apresentamos o número de alunos de cada escola em função das atividades produtivas camponesas desenvolvidas.

---

5 Nesse tipo de plantio são utilizados mecanismos para potencializar a produção, típicos do *agronegócio* como máquinas e agrotóxicos, bem como a exploração da mão de obra dos camponeses e camponesas.

**Tabela 1: Número de alunos das *Escolas A e B* e as *atividades produtivas desenvolvidas***

<b>Atividade</b>	<b>Escola A</b>	<b>Escola B</b>
Agricultura familiar	4	7
Plantio de pimentão (atividade remunerada)	---	2
Criação de animais	2	4
Tarefas domésticas	3	5
Fabrico de costura (atividade remunerada)	---	2
Tarefas domésticas e criação de animais	1	---

**Fonte:** acervo da pesquisa.

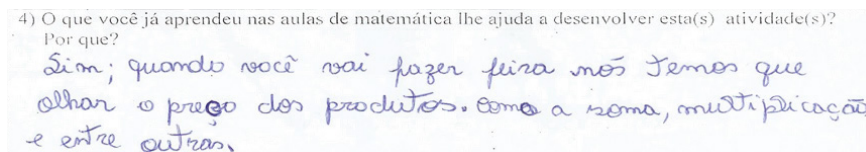
Nota-se que 11 dos 30 alunos trabalhavam com a agricultura familiar, salientando que eles desenvolviam estas atividades em família. Até mesmo os alunos que desenvolviam atividades remuneradas trabalhavam com seus familiares. Nestes casos, todos eram funcionários de um proprietário de terras ou de alguém que era responsável pelo trabalho na lavoura.

Ao responderem sobre a contribuição de suas atividades para o desenvolvimento da comunidade, 6 alunos da Escola A e 18 alunos da Escola B consideraram que elas são importantes. Entretanto, nas suas justificativas não há elementos que indiquem o grau de relevância que eles atribuíam a estas atividades. 4 alunos da Escola A e 2 da Escola B consideraram que suas atividades não contribuíam para o desenvolvimento da comunidade. Respostas desse tipo dão indícios de que os alunos não estavam conscientes do papel que desempenhavam no ciclo produtivo local. A nosso ver, esses resultados refletem a falta de debates nas perspectivas política, social e crítica, tanto na comunidade quanto na escola, o que inclui as aulas de Matemática.

Em seguida, perguntamos aos alunos: o que você aprendeu nas aulas de matemática lhe ajuda a desenvolver esta(s) atividade(s)? 6 dentre os 10 alunos da Escola A consideraram que apenas os conceitos ligados à matemática financeira são úteis para o cotidiano, restringindo-se quase que

exclusivamente às situações de compra e venda. O extrato a seguir é um exemplo das respostas dadas pelos alunos:

### Figura 1: Resposta da Aluna 1 da Escola A – Questão 4

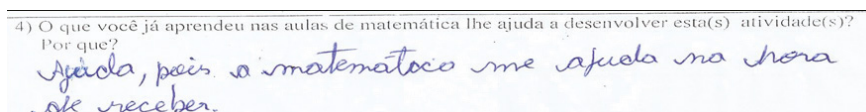


Fonte: acervo da pesquisa

Os outros 4 alunos da Escola A não associaram os conceitos matemáticos estudados na escola às suas atividades produtivas camponesas. Para eles, o que se aprende na escola é diferente do que fazem no cotidiano.

Os 20 alunos da Escola B responderam que a Matemática aprendida nas aulas contribui ou já contribuiu de alguma maneira com suas atividades. No entanto, nas justificativas, como no caso dos 6 alunos da Escola A, eles vincularam essa contribuição às transações financeiras e também às operações fundamentais com números naturais (adição, subtração, multiplicação e divisão). Como exemplo, apresentamos o extrato da resposta de um aluno que reconhece essa contribuição, no momento em que ele é remunerado pelo trabalho desenvolvido:

### Figura 2: Resposta do Aluno 4 da Escola B – Questão 4



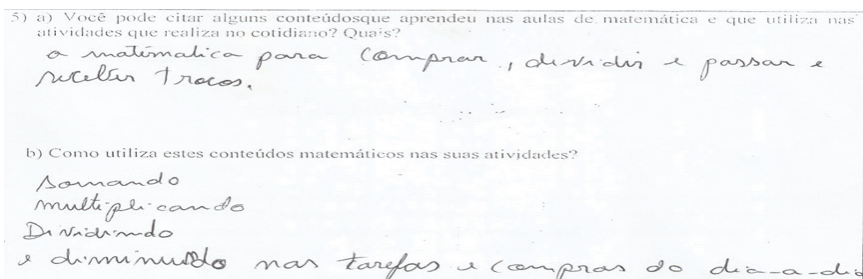
Fonte: acervo da pesquisa

Perguntamos também aos alunos: “você pode citar alguns conteúdos que aprendeu nas aulas de Matemática e que utiliza nas atividades que realiza no cotidiano?” 5 alunos da Escola A afirmaram utilizar as quatro operações fundamentais com números naturais, ressaltando ainda, que não as utilizam em todas as situações do cotidiano, mas apenas em situações

financeiras. Nenhum outro conteúdo matemático foi por eles citado. 4 dos alunos justificaram que não utilizam os conteúdos matemáticos que aprenderam na escola em suas atividades diárias e 1 aluno não respondeu esta pergunta.

Os 20 alunos da Escola B também citaram as quatro operações fundamentais com números naturais como contribuição das aulas de Matemática e justificaram, igualmente, que utilizam tais operações em situações de compra e venda, como podemos observar no exemplo a seguir.

**Figura 3:** Resposta do *Aluno 3 da Escola B – Questão 5.*



**Fonte:** acervo da pesquisa

O fato de os alunos não relacionarem a maioria dos conteúdos matemáticos estudados na escola com suas atividades produtivas aponta para um cenário em que o ensino não leva em conta suas realidades, privilegiando-se o paradigma do exercício que faz referência à própria matemática, como acentua Skovsmose (2008).

A última pergunta que fizemos aos alunos objetivou compreender como, para eles, o ensino de matemática poderia contribuir para a resolução de problemas do cotidiano. Na Escola A, 3 alunos ressaltaram a importância das aulas de reforço escolar para auxiliá-los na superação de dificuldades com os conteúdos matemáticos. 2 alunos consideraram que o ensino poderia contribuir para resolver situações passíveis de encontrarem no futuro como, por exemplo, na realização de concursos e/ou seleções de acesso ao Ensino Superior. 1 aluno considerou que o ensino de Matemática será útil quando ele “conseguir um emprego”. 4 alunos afirmaram

não saber se o ensino de matemática poderia contribuir para resolver problemas do cotidiano. Observamos que os alunos não se referiram ao fato de a Matemática poderia ajudá-los na realização das atividades que desenvolvem no presente, fora do espaço escolar. Ela é percebida, por alguns, apenas como parte do processo escolar e passível de contribuir no futuro, incluindo a atuação e o acesso ao mercado de trabalho. Para outros, a Matemática estudada na escola é completamente dissociada da realidade seja no presente ou em perspectiva para o futuro.

Ao analisar as respostas dos alunos da Escola B, observamos que 19 dentre os 20 ressaltaram a relevância da Matemática porque pode ajudar no trabalho e na vida pessoal, como, por exemplo, em situações de compra e venda. Entretanto, eles não expressaram em suas respostas como ela poder contribuir no enfrentamento de seus afazeres. Apenas um aluno sugeriu que o ensino de Matemática deveria ser mais direcionado às situações da vida prática.

Observamos, portanto, a partir das respostas dos alunos, que a articulação entre a Matemática escolar e as atividades produtivas que eles desenvolvem no cotidiano do Campo é percebida de maneira pontual e, por vezes, não é percebida.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Apresentamos neste capítulo parte de uma pesquisa que objetivou compreender a relação que alunos egressos do nono ano do Ensino Fundamental estabelecem entre o conceito de função afim e as atividades produtivas que eles desenvolvem no Campo. Para tanto, nos referenciamos na Educação Matemática Crítica e na Educação do Campo. Porém, não trazemos neste texto a parte do estudo que contemplou a função afim, centrando nossa discussão no perfil dos alunos enquanto sujeitos educativos que realizam atividades produtivas camponesas e nas relações que, eventualmente, eles estabelecem entre a matemática que estudam na escola e tais atividades.

Ressalta-se que os alunos investigados trabalhavam na agricultura familiar, no plantio de milho e/ou feijão e cultivo de pequenas hortas, criavam animais e realizavam tarefas domésticas. Havia também aqueles que desenvolviam atividades ligadas ao agronegócio.

Os resultados do estudo mostram que nem sempre os alunos estão conscientes do protagonismo que exercem no lugar onde habitam, por meio das atividades que desenvolvem. Alguns estudantes, conforme já expomos, não associam a Matemática estudada na escola com as atividades produtivas camponesas. Quando essa associação é feita se restringe quase sempre às transações financeiras. Além disso, os alunos responderam timidamente à questão sobre como o ensino de Matemática pode contribuir para resolver problemas do cotidiano, vislumbrando tão somente uma contribuição na perspectiva do futuro.

Com efeito, em geral o ensino de Matemática nos anos finais do Ensino Fundamental e em níveis posteriores é baseado em aplicação de fórmulas que não são facilmente identificadas pelos alunos como instrumentos facilitadores do cotidiano. Skovsmose (2001, p.129) afirma que essa visão “corrobora a ideia de que a Matemática é livre de influência humana e superior aos seres humanos”. Um modelo de ensino fundado nesta premissa pode trazer algumas consequências, dentre elas, o desinteresse dos alunos pela Matemática e a evasão escolar.

Os resultados obtidos nessa pesquisa, dentre eles os que apresentamos neste capítulo, apontam para a necessidade de se realizar um ensino de Matemática que favoreça um debate crítico na perspectiva da emancipação humana. Um ensino que valorize o trabalho comunitário, as atividades produtivas e os saberes dos camponeses e das camponesas, em consonância com os princípios da Educação do Campo. Em suma, um ensino que dê sentido aos conceitos e aos conteúdos matemáticos estudados na escola como meios para compreender a realidade e para contribuir com a transformação social, e isso inclui o ensino de Matemática nas escolas do campo.

## REFERÊNCIAS

ARROYO, M. G.; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C. (Org.). **Por uma Educação do Campo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: matemática ensino de quinta a oitava séries**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BENNEMANN, M.; ALLEVATO, N. S. G. **Educação Matemática Crítica**. Produção Discente em Educação Matemática, São Paulo, v.1, p. 103-112, 2012.

GIL, A. C. Métodos e técnicas de pesquisa social. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

LIMA, A.; LIMA, I. Educação Matemática e Educação do Campo: desafios e possibilidades de uma articulação. **EM TEIA: Revista de Educação Matemática e Tecnológica Iberoamericana**, v. 4, p. 1-10, 2013. Disponível em: [http://www.gente.eti.br/revistas/index.php/emteia/article/view/182/pdf\\_29](http://www.gente.eti.br/revistas/index.php/emteia/article/view/182/pdf_29). Acesso em março de 2015.

ROSEIRA, N. A. **Educação Matemática e Valores: das concepções dos professores a construção da autonomia**. Brasília: Liberlivro, 2010.

SILVA, J. P. ; LIMA, I. M. S . Relação entre a matemática escolar e as atividades camponesas: um estudo a partir do olhar do aluno. In: **II SIEC - II Seminário Internacional de Educação do Campo, 2015**, Feira de Santana. Os rumos da Educação do Campo e os desafios da sociedade civil. Feira de Santana - BA: UEFS, UFRB, 2015. v. Único. p. 67-68.

SILVA, J. P. **Ensino da função afim em escolas do campo: uma análise do ponto de vista dos alunos do primeiro ano do ensino médio**. Trabalho de Conclusão de Curso. Licenciatura em Matemática. Caruaru: Centro Acadêmico do Agreste da UFPE, 2014.

SKOVSMOSE, O. **Desafios da Reflexão em Educação Matemática Crítica**. Campinas, SP: Papirus, 2008.

\_\_\_\_\_. **Educação Matemática Crítica: a questão da democracia**. Campinas, SP: Papiros, 2001.

# **Atividades Propostas por Professores de Matemática que Trabalham em Escolas do Campo**

*Renata Fabrícia Villa Nova da Silva – CAA/UFPE<sup>1</sup>*

*Iranete Lima – CAA/UFPE*

*Aldinete Silvino de Lima –UFRB*

## **INTRODUÇÃO**

A história dos camponeses no Brasil é marcada, por um lado, pela exploração e a tortura e, por outro, pela luta e a resistência (CARNEIRO; CIOCCARI, 2011). Nos últimos anos, na agenda de debates desses sujeitos encontra-se a batalha por uma Educação do Campo, instituída, enquanto movimento de articulação, nas últimas décadas do século XX. Com o fortalecimento desse movimento, o debate se expandiu em todas as regiões do Brasil objetivando a transformação do projeto de sociedade e de campo. A luta se dá pela identidade do território camponês, pela valorização das relações entre os diversos saberes e pelo reconhecimento das diversidades culturais dos povos brasileiros.

Por muito tempo, o direito à escolarização de qualidade socialmente referenciada foi negado aos camponeses. Quando instituídas as escolas do campo, faltou-lhes infraestrutura, condições de trabalho e políticas de formação para o professor. O debate sobre as escolas do campo centrou-se em programas e projetos que são nacionais e, na maioria dos casos, ignoram as particularidades do campesinato e os conhecimentos dos sujeitos, sobretudo, quando essas escolas não possuem um Projeto Político Pedagógico que contemple a diversidade e as especificidades do

---

<sup>1</sup> Este capítulo é uma versão revisada do artigo publicado nos Anais do II Seminário Internacional e Fórum de Educação do Campo, realizado em Santa Maria – Rio Grande do Sul em 2014 (SILVA; LIMA; LIMA, 2014).



campo e de seus sujeitos. Como acentua Fernandes e Molina (2004), a estes sujeitos, pequenos agricultores, quilombolas, indígenas, pescadores, camponeses, assentados e reassentados, ribeirinhos, povos de florestas, caipiras, lavradores, roceiros, sem-terra, agregados, caboclos, meeiros, boias-frias, entre outros, foram destinados projetos e programas precários com características urbanas prontos a serem executados.

Pesquisas publicadas pelo *Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira* (INEP) (BRASIL, 2007) indicam que as escolas do campo funcionavam naquela época de forma precária: “as escolas rurais apresentam características físicas e dispõem de infraestrutura bastante distinta daquelas observadas nas escolas urbanas” (Ibid. p. 29). Passados alguns anos, estes dados ainda podem ser considerados atuais, tendo em vista que a realidade persiste, o que releva a disparidade entre as escolas nos dois contextos.

Assim, a escola do campo traz na sua constituição o desafio de assegurar o direito à educação dos camponeses, atrelado ao compromisso político e social. Concordamos com Caldart (2003, p. 64) quando afirma que, “se queremos novas relações de produção no campo, se queremos um país mais justo e com mais dignidade para todos, então também precisamos nos preocupar em transformar instituições históricas com a escola [...]”.

Desta forma, para que a Educação do Campo aconteça faz-se necessário que o trabalho realizado pelos professores e professoras na sala de aula observe a relação que se estabelece com os contextos político, social e cultural do campesinato.

Diante desse cenário, buscamos entender como a articulação entre os conteúdos escolares e os saberes dos camponeses acontecem na sala de aula, particularmente, no ensino de Matemática de uma escola do campo do Agreste pernambucano. Para tanto, desenvolvemos a pesquisa em um quadro de Iniciação Científica<sup>2</sup> (SILVA, 2014), buscando responder a seguinte pergunta: que atividades matemáticas são propostas por professores que atuam em escolas do campo do Agreste de Pernambuco aos alunos dos anos finais do Ensino Fundamental?

---

<sup>2</sup> Pesquisa desenvolvida no período de agosto de 2013 a julho de 2014, orientada pela profa. Dra. Iranete Maria e coorientada pela Profa. Ma. Aldinete Lima, e financiada pela Fundação de Amparo à Ciência e Tecnologia do Estado de Pernambuco (FACEPE).

A seguir, apresentamos alguns fundamentos da pesquisa, os procedimentos metodológicos e os principais resultados obtidos no estudo.

## **A EDUCAÇÃO DO CAMPO E O ENSINO DE MATEMÁTICA EM ESCOLAS DO CAMPO**

Refletimos nesta seção sobre alguns aspectos que diferenciam os paradigmas da Educação do Campo e da Educação Rural.

### **Educação do Campo versus Educação Rural**

O paradigma da Educação do Campo que, como acentuou Munarim (2011), ainda se encontra em construção, firma-se em oposição ao paradigma da Educação Rural que teve seu auge nos anos 1930 com o ruralismo pedagógico e permanece ainda hoje na grande maioria das escolas do campo do país. Para Ribeiro (2012), a Educação Rural, exerce de maneira implícita, porém esmagadora, um poder que favorece as relações de produção capitalista, que têm sua ênfase ao agronegócio e visa manter o controle político sobre a terra e as pessoas que nela vivem. Nesta perspectiva, a escola oferece apenas “conhecimentos elementares de leitura, escrita e operações matemáticas simples” (RIBEIRO, 2012, p. 293).

Em contraposição à Educação Rural, a Educação do Campo valoriza os saberes dos camponeses construídos na experiência e o direito à educação de qualidade socialmente referenciada e a luta por outro projeto societário, a favor dos camponeses e contra os interesses do agronegócio. Para Arroyo (1999, p.14) “[...] é a experiência do trabalho, da produção, o ato produtivo que nos produz como pessoas. O ser humano não produz apenas alimentos, roupas, ele se produz na medida em que produz”. Esse pensamento implica dizer que na Educação do Campo a produção de atividades dos camponeses faz parte da sua formação. E, para tanto, Caldart (2012) acentua a necessidade de se discutir a integração entre as políticas públicas, o campo e a educação, na perspectiva emancipatória.

Nesse sentido,

A Educação do Campo nomeia um *fenômeno da realidade brasileira atual*, [...] que visa incidir sobre a política de educação desde os interesses sociais das comunidades camponesas. Objetivo e sujeitos a remeterem às questões do trabalho, da cultura, do conhecimento e das lutas sociais dos camponeses e ao embate (de classe) entre projetos de campo e entre lógicas de agricultura que têm implicações no projeto de país e de sociedade e nas concepções de política pública, de educação e de formação humana (CALDART, 2012, p. 257).

Entendemos, assim, que as diferenças entre os dois paradigmas vão além da denominação “rural” e “campo” porque se trata de fundamentos, princípios e de projetos político e social antagônicos que incidem diretamente na vida dos sujeitos do campo.

## **O Ensino de Matemática em Escolas do Campo**

A escola do campo enquanto instituição formadora possui papel significativo no projeto de transformação da sociedade. Cabe, portanto, a ela o papel de “ajudar a construir e a fortalecer identidades, desenhar rostos, formar sujeitos” (CALDART, 2004, p. 26).

Arroyo (1999) explicita que,

A escola é mais um dos lugares onde nos educamos. Os processos educativos acontecem fundamentalmente no movimento social, nas lutas, no trabalho, na produção, na família, na vivência cotidiana. E a escola, que tem a fazer? Interpretar esses processos educativos que acontecem fora, fazer uma síntese, organizar esses processos educativos em um projeto pedagógico, organizar o conhecimento, socializar o saber e a cultura historicamente produzidos, dar instrumentos científico-técnicos para interpretar e intervir na realidade, na produção e na sociedade. A escola, 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 a formação que acontece fora da escola (ARROYO, 1999, p.14).

Com base nessa definição de escola buscamos entender o ensino de Matemática nos contextos da Educação do Campo.

A articulação entre a Matemática e o contexto social vem sendo estudada por diversos pesquisadores, a exemplo de Nunes, Carraher e Schliemann (2011). Os resultados desses estudos indicam que os professores, em geral, não consideram as experiências socioculturais dos alunos. Tratando-se, em particular, da escola do campo, o ensino dos conteúdos matemáticos tende a ser desarticulado do modo de vida, da cultura, do trabalho e das atividades produtivas desenvolvidas pelos camponeses.

Skovsmose (2001, 2008), por meio da Educação Matemática Crítica discute as dimensões políticas e sociais do ensino de Matemática e coloca em evidência o paradigma do exercício e os cenários para investigação. Para o autor, essas duas maneiras de pensar o ensino podem ser associadas a três tipos de referências, resultando em diferentes ambientes de aprendizagem. *Referências à Matemática Pura*, com ênfase em exercícios cujo enunciados buscam a resolução de regras e fórmulas matemáticas. *Referências à Semirrealidade*, com situações ilustradas por exercícios de realidades diferentes daquela vivenciada pelo estudante. E *Referências à Realidade*, associadas ao contexto real vivenciado dos alunos. Neste estudo, utilizamos estas três referências como categorias analíticas.

Compreendemos que na relação estabelecida pelo professor entre os conhecimentos matemáticos e as atividades produtivas dos camponeses, por exemplo, há referências à realidade e o diálogo de saberes torna-se fundante neste cenário. O movimento por uma Educação do Campo propõe o debate sobre os saberes, as práticas, as condições de trabalho, as formas de organização, a luta pelos direitos dos povos do campo articulados à proposta pedagógica das escolas. Os professores e alunos tornam-se, então, parte das situações vivenciadas na sala de aula porque propõem e resolvem problemas matemáticos que envolvem conhecimentos estatísticos, geométricos e algébricos, dentre outros e, sobretudo, relacionam esses problemas com a realidade, sem hierarquizar os saberes.

De fato, com atividades que integram diferentes saberes é possível reconhecer as iniciativas de outro projeto pedagógico de escola, diferente da prática escolar que historicamente reproduz conhecimentos “prontos”, que

reforça a crença de um campo “atrasado” e contribui com a exploração da mão de obra do camponês. Evidencia-se, assim, a necessidade de uma escola, conforme afirma Fernandes (1999, p. 33) “[...] que defende os interesses, a política, a cultura e a economia da agricultura camponesa, que construa conhecimentos e tecnologias na direção do desenvolvimento social e econômico dessa população”.

## **PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS**

Os procedimentos metodológicos que adotamos na pesquisa foram delineados com a finalidade de investigar as atividades propostas pelos professores de Matemática que atuam em uma escola do campo do Agreste pernambucano. Com base nos estudos de Lima e Lima (2012), selecionamos um município do Agreste de Pernambuco que possui uma escola municipal do campo inserida no projeto social *Jovens pela Educação e Convivência com o Semiárido*, realizado pelo Serviço de Tecnologia Alternativa (SERTA) em parceria com o Fundo das Nações Unidas para a Infância e Adolescência (UNICEF), no período de 2008 a 2012.

A escola selecionada oferece a educação infantil, os anos iniciais e finais do ensino fundamental e atende estudantes de diferentes comunidades do campo. Neste universo, selecionamos 4 cadernos de alunos com atividades propostas por 2 professores do 6º Ano A e B, 1 professor do 7º Ano e 1 professor do 8º Ano do Ensino Fundamental. Os cadernos foram escolhidos levando-se em conta o critério de maior número de atividades registradas pelos alunos. Realizamos a análise dos cadernos dos alunos com ênfase nas atividades elaboradas e/ou propostas pelos professores de Matemática no ano de 2013.

O estudo se configurou, portanto, em uma análise documental. Como afirmam Lüdke e André (2013), o estudo de documentos contribui para a compreensão do tema investigado, além de possibilitar a consulta por reiteradas vezes. A partir da análise dos cadernos buscamos melhor compreender as escolhas dos professores.

Para análise dos resultados, apoiamos-nos nos estudos de Molina e Sá (2012), Arroyo, Caldart e Molina (2011), Munarim et al. (2011), Caldart

(2004) referente à Educação do Campo e a classificação de atividades matemáticas proposta por Skovsmose (2001, 2007, 2008) na Educação Matemática Crítica. Assim, as atividades identificadas nos cadernos dos alunos foram analisadas a partir das seguintes categorias: *referência à matemática pura; referência à semirrealidade; referência à realidade* dos camponeses.

Vale destacar que anteriormente buscamos identificar as principais atividades produtivas desenvolvidas pelos camponeses (SILVA, 2013, p.5). Com esta finalidade, aplicamos um questionário a 211 estudantes do 6º ano ao 9º ano do Ensino Fundamental e do 2º ano ao 4º ano do Curso Normal Médio de uma mesma escola. Este estudo nos permitiu identificar as seguintes atividades produtivas: plantação de milho e feijão (agricultura); criação de caprinos e bovinos (pecuária); produção de confecções (fabricos de confecções com jeans). Salientamos que estas foram também as atividades apontadas pelos pais e mães dos mesmos alunos em etapa posterior da pesquisa.

Na realização do mapeamento das atividades produtivas camponesas verificamos que nem todos os sujeitos que moram no campo desenvolvem atividades que classificamos como “atividades produtivas camponesas” (CARVALHO; COSTA, 2012). Observamos que as atividades não originadas nas propriedades camponesas estão cada vez mais em expansão para atender aos interesses do capitalismo com a exploração da mão de obra do camponês como acontece, por exemplo, com a produção de confecções (vestuário) em fabricos localizados no campo. Segundo Lira (2011), uma das causas desse tipo de exploração refere-se à escassez de políticas públicas para o desenvolvimento do campo brasileiro.

Em seguida, selecionamos os camponeses, pais/mães ou responsáveis pelos estudantes das turmas pesquisadas com participação ativa no conselho escolar. Desse modo, identificamos três camponeses que nominamos Camponês 1, 2 e 3 para assegurar o anonimato. Realizamos, após, uma entrevista semiestruturada que segundo Triviños (2011, p. 152), “favorece não só a descrição dos fenômenos sociais, mas também sua explicação e a compreensão de sua totalidade”. Assim, levamos em conta, também as respostas dos camponeses para analisar as possíveis

articulações estabelecidas pelos professores entre as atividades matemáticas e o campesinato.

## **ALGUNS RESULTADOS OBTIDOS**

O Camponês 2 dá o seguinte depoimento:

A gente cria uns bichinhos, umas cabecinhas de bezerro lá, umas cabecinhas de ovelhas também [...]. A gente planta milho, planta feijão, jerimum. E aquela vitamina, melancia, é? Quiabo, maxixe, de tudo dá um pouco [...] e quando vem um moi de costura também fazemos [...] (CAMPONÊS 2, DIÁRIO DE CAMPO, 2013).

Este depoimento dá indícios das diversas atividades realizadas pelos camponeses no lugar onde vivem. Quando o camponês afirma que realiza muitas costuras significa que ele dedica parte relevante do seu tempo na produção de confecções, o que, provavelmente, reduz o tempo dedicado às demais atividades produtivas no campo.

Apresentamos na tabela 1 uma síntese dos resultados que obtivemos na análise dos cadernos dos alunos dos anos finais do ensino fundamental, organizados com base na categorização de atividades matemáticas propostas por Skovsmose (2008).

**Tabela 1: Categorização das atividades identificadas em cadernos de alunos dos anos finais do Ensino Fundamental**

Categorias analíticas	C1 6º Ano A	C2 6º Ano B	C3 7º Ano	C4 8º Ano	Total de Atividades por categoria
Referência à Matemática Pura	89	33	151	56	329
Referência a Semirrealidade (outros contextos sociais)	62	10	15	0	87
Referência à Realidade dos camponeses	0	0	0	0	0
Total de atividades analisadas					<b>416</b>

**Fonte:** Acervo da pesquisa.

Como se pode constatar nos dados apresentados, nos cadernos analisados prevalecem atividades matemáticas que fazem *referência à matemática pura*, com exercícios do tipo “calcule o valor de x”, “resolva a questão” e enunciados similares, sem estabelecer relação com o contexto social dos camponeses ou com as realidades do território no qual a escola está sediada.

Quando se faz referência a outros contextos sociais diferentes do campesinato (referência à semirrealidade), o maior número de atividades foi encontrado no Caderno 1 (C1) do 6º ano A: 62 atividades. Contudo, os instrumentos de análise que utilizamos não nos permitiram verificar as razões da ocorrência desse número que consideramos significativo sobre o total de 151 registradas pelo aluno no seu caderno.

Tratando-se de atividades que fazem *referência à realidade* dos camponeses, não encontramos nenhuma atividade que se aproximasse da discussão das características no território, das atividades produtivas por eles desenvolvidas, dos modos de vida, dos saberes e culturas, ou outros aspectos que caracterizam o campesinato que identificamos no estudo



precedente. Devemos considerar que a nossa análise se baseia apenas nos registros que os alunos fizeram em seus cadernos e que estes podem não retratar fielmente o trabalho que o professor realizou na sala de aula. No entanto, esse resultado pode indicar que a Matemática, ao menos no contexto investigado, não é ensinada com base na realidade dos alunos ou mesmo com base na semirrealidade.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Os resultados aqui apresentados apontam para a importância de se refletir sobre o ensino de Matemática nas escolas do campo e a articulação com os princípios da Educação do Campo.

A luta pela Educação do Campo reivindica a valorização da diversidade sociocultural e intelectual dos povos do campo e é protagonizada pelos coletivos dos movimentos sociais do campo e de outros sujeitos educativos. A Educação Matemática, por sua vez, evidencia a relevância das dimensões políticas e socioculturais no ensino, de modo que os conteúdos e conceitos matemáticos sejam trabalhados de maneira significativa para os alunos, superando a valorização apenas das listas de exercício, da memorização e da aplicação de fórmulas.

Para que o ensino de Matemática na escola do campo faça *referência à realidade* é necessário que os professores elaborem suas atividades articuladas à identidade dos sujeitos, às histórias e experiências no campo, às diversas atividades produtivas camponesas e às culturas e tradições dos territórios. No entanto, no quadro investigado não identificamos indícios desta relação, o que aponta para a necessidade de investigarmos as causas para esta ausência, sobretudo, considerando que se trata de uma escola em que a discussão sobre a Educação do Campo já é uma realidade.

Estes resultados nos instigam a continuar nossas investigações sobre esta temática, com o objetivo de melhor entendermos o processo de Ensino de Matemática nas escolas do campo.

## REFERÊNCIAS

ARROYO, M. Educação básica e o movimento social do campo. In: ARROYO, M.; FERNANDES, B. **A educação básica e o movimento social do campo**. Brasília: Articulação Nacional por uma Educação Básica do Campo, 1999 (Coleção Por Uma Educação Básica do Campo, n. 2).

ARROYO, M.; CALDART, R.; MOLINA, M. (Orgs.). **Por uma educação do campo**. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

CALDART, R. Educação do campo: notas para uma análise de percurso. **Trab. Educ. Saúde**, Rio de Janeiro, v. 7 n. 1, p. 35-64, mar./jun., 2009. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/tes/v7n1/03.pdf> >. Acesso em: 03 mar. 2014.

\_\_\_\_\_. Elementos para a construção no projeto político e pedagógico da educação do campo. In: MOLINA, M.; JESUS, S.(Org.) **Contribuições para a construção de um projeto de educação do campo**. Brasília: Vozes, 2004.

\_\_\_\_\_. **Educação do campo**. In: CALDART, R. et al. (Org.). **Dicionário da educação do campo**. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, São Paulo: Expressão Popular, 2012. p. 257-265.

CARNEIRO, A.; CIOCCARI, M. **Retrato da repressão política no campo - Brasil 1962-1985: camponeses torturados mortos e desaparecidos**. 2. ed. Brasília: MDA, 2011.

COSTA, F.; CARVALHO, H. Campesinato. In: CALDART, R. et al. (Org.). **Dicionário da educação do campo**. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, São Paulo: Expressão Popular, 2012. p. 113-120.

FERNANDES, B. Território camponês. In: CALDART, R. et al. (Org.). **Dicionário da educação do campo**. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, São Paulo: Expressão Popular, 2012. p. 744-748.

\_\_\_\_\_. Diretrizes de uma caminhada. In: ARROYO, M.; FERNANDES, B. **A educação básica e o movimento social do campo**. Brasília: Articulação Nacional por uma Educação Básica do Campo, 1999 (Coleção Por Uma Educação Básica do Campo, n. 2).

FERNANDES, B.; MOLINA, M. O campo da educação do campo. In: MOLINA, M.; JESUS, S. (Orgs.). **Contribuições para a construção de um projeto de educação do campo**. Brasília: Articulação Nacional Por uma Educação do Campo, 2004. p. 32-53 (Coleção Por uma Educação do Campo, v. 5).

LIMA, A.; LIMA, I. Educação matemática e educação do campo: desafios e possibilidades de uma articulação. **EM TEIA Revista de Educação Matemática e Tecnológica Iberoamericana** v. 4 n. 3, 2013. Disponível em: <[http://www.gente.eti.br/revistas/index.php/emteia/article/view/182/pdf\\_29](http://www.gente.eti.br/revistas/index.php/emteia/article/view/182/pdf_29)> Acesso em: 06 jun. 2014.

\_\_\_\_\_. Educação Matemática e Educação do Campo: um enfoque na articulação entre o ensino da matemática em escolas do campo e a produção campesina local. In: **Anais do EBRAPEM**. Canoas - RS: Universidade Luterana do Brasil, 2012. v. Único. p. 1-12.

LIRA, S. **Muito além das feiras da sulanca**: a produção da confecção no Agreste/PE. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2011.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. 2. ed. Rio de Janeiro: E.P.U., 2013.

MOLINA, M.; SÁ, L. Escola do campo. In: CALDART, R. et al. (Org.). **Dicionário da educação do campo**. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, São Paulo: Expressão Popular, 2012. p. 324-331.

MUNARIM, A. Educação do campo: desafios teóricos e práticos. In: MUNARIM et al. (Org.). **Educação do campo**: reflexões e perspectivas. 2. ed. rev. Florianópolis: Insular, 2011. p. 9-18.

MUNARIM, A. et al. (Org.). **Educação do campo**: reflexões e perspectivas. 2. ed. rev. Florianópolis: Insular, 2011.

NUNES, T.; CARRAHER, D.; SCHLEIMANN, A. **Na vida dez, na escola zero**. 16. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

RIBEIRO, M. Educação rural. In: CALDART, R. et al. (Org.). **Dicionário da educação do campo**. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, São Paulo: Expressão Popular, 2012. p. 293-299.

SILVA, R. F. V. N.; LIMA, I. M. S. Estudo das atividades matemáticas propostas por professores das Escolas do Campo do Agreste Pernambucano. In: Anais da 18ª Jornada de Iniciação Científica da Fundação de Amparo à Ciência e Tecnologia do Estado de Pernambuco (FACEPE). Recife – PE: Faculdade de Ciências da Administração de Pernambuco – FCAP/UPE, 2014.

SILVA, R. F. V. N.; LIMA, I. M. S.; LIMA, A. S.. Atividades propostas por professores de Matemática que trabalham em escolas do campo. In. **Anais II SIFEDOC**, Wizniewsky, C. R. F.; Cancellier, J. W.; Neto, T. A.; Lourenzi, L.; Menezes, L. J. M. (Org.). Santa Maria - RS: Universidade Federal de Santa Maria, 2014. v. 1. p. 3708-3719.

SILVA, R. F. V. N.; LIMA, I. M. S.. A relação entre a produção local de comunidades do Agreste pernambucano e o ensino da matemática em escolas do campo. In: 17º Jornada de Iniciação Científica: “Água, fonte de vida”. Recife – PE: Centro de Ciências Sociais Aplicadas da Universidade Federal de Pernambuco – CCSA/UFPE, 2013.

SKOVSMOSE, O. **Educação matemática crítica: a questão da democracia**. Campinas, SP: Papirus, 2001 (Coleção Perspectivas em Educação Matemática).

\_\_\_\_\_. **Educação matemática crítica: incerteza, matemática, responsabilidade**. Tradução de Maria Aparecida Viggiani Bicudo. São Paulo: Cortez, 2007.

\_\_\_\_\_. **Desafios da reflexão em educação matemática crítica**. Tradução de Orlando de Andrade Figueiredo, Jonei Cerqueira Barbosa. Campinas, SP: Papirus, 2008 (Coleção Perspectivas em Educação Matemática).

TRIVIÑOS, A. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. 1. ed. 16. reimpr. São Paulo: Atlas, 2011.

## **PARTE 3**

### **EDUCAÇÃO DO CAMPO E EPISTEMOLOGIAS DO SUL**

# **Estudos Pós-coloniais e Educação do Campo: Como foi Planejada a Subordinação dos Territórios Rurais e dos Povos Campesinos**

*Denise Xavier Torres – UFCG/UAEDUC<sup>1</sup>*

## **INTRODUÇÃO**

O presente texto é fruto da pesquisa de mestrado concluída e intitulada de “Concepções de Avaliação da Aprendizagem de professoras que atuam em escolas situadas em áreas rurais”. Para este texto, partimos do questionamento de como se constituiu e se naturalizou o lugar subalterno onde foi colocada grande maioria dos povos que habitavam/habitam as áreas rurais do Brasil. Assim, a partir da pesquisa bibliográfica aqui apresentada, objetivamos compreender como essa lógica classificatória se reproduziu e marcou a trajetória de oferta de educação escolarizada em áreas rurais no nosso país.

No caso da América Latina, os Estudos Pós-Coloniais (ARAUJO, 2010; QUIJANO, 2005; MALDONADO-TORRES, 2007; MIGNOLO, 1996; MIGNOLO, 2008) nos oferecem subsídios para questionarmos o processo de colonização ao qual fomos submetidos, questionando as bases que sustentaram/sustentam o processo de dominação política, econômica, cultural e epistêmica ocorrido desde o século XV.

Desta forma, este texto encontra-se dividido em duas partes: a) Estudos Pós-Coloniais Latino-americanos: origem e conceitos balizadores; e b) Aproximações entre Educação do Campo e Educação Intercultural: processos de resistência e de ruptura paradigmática.

---

<sup>1</sup> Este capítulo é uma versão revisada do artigo publicado nos Anais do VII Colóquio Internacional de Políticas e Práticas Curriculares, realizado em João Pessoa – Paraíba em 2015.

## ESTUDOS PÓS-COLONIAIS LATINO-AMERICANOS: ORIGEM E CONCEITOS BALIZADORES

As formas de sociedade que temos hoje se constituíram ao longo dos anos sob a influência de diversos fatores (econômicos, políticos, culturais, entre outros), fazendo com que a compreensão de suas atuais tessituras esteja intrinsecamente ligada à compreensão dos seus processos de formação.

Para além do questionamento das formas de dominação entre os povos, os Estudos Pós-Coloniais “põem em questão a metodologia da comparação e o tipo de narrativa histórica da sociologia moderna que coloca tudo o que está fora da Europa Ocidental, isto é, ‘o resto do mundo’, como um ‘ainda não existente’” (ARAÚJO, 2010, p. 225). Assim, “la modernidad es una máquina generadora de alteridades que, en nombre de la razón y el humanismo, excluye de su imaginario la hibridez, la multiplicidad, la ambigüedad y la contingencia de las formas de vida concretas (CASTRO-GOMES, 2005, p. 145).

Desta forma, partimos do questionamento dos mecanismos que naturalizaram e tornaram possível a propagação dos ideários da modernidade, ideários estes responsáveis pela produção do imaginário subalterno e do silenciamento de vozes, de culturas, de conhecimentos etc. Faz-se necessário questionar ainda o lócus de enunciação das verdades que sustentam este imaginário e que posteriormente se traduzem na justificação da dominação.

Logo, a validação e a disseminação do que poderia ser considerado conhecimento útil e universal, ou seja, científico, pautava-se pela lógica da *geopolítica do conhecimento* (MIGNOLO, 1996), o que equivale à criação de um método universal de comprovação, de validação e de generalização de conhecimentos, método este centrado nas narrativas eurocêntricas, o que forjou padrões de validação de conhecimento científico e de verdades universais, descartando epistemologias que se situassem em outras formas, pessoas e lugares distintos da lógica estabelecida.

Com base nessas verdades, fundou-se e propagou-se a racionalidade científica europeia-patriarcal-branca-cristã-urbana-industrial, tornando

inúteis e improdutivas as epistemes situadas, pelo próprio sistema, à margem. Assim, a *geopolítica do conhecimento* nos ajuda a compreender como se sustentaram/sustentam os processos de distanciamento entre a educação escolarizada ofertada nas áreas rurais e as vivências e as reais necessidades educacionais dos povos que nelas habitam.

Esses distanciamentos ocorreram e ocorrem devido ao fato de que os saberes desses povos, assim como dos demais povos subalternizados pela lógica colonial, foram postos à margem das políticas educacionais. Os saberes e os costumes da vida no campo não poderiam estar presentes nos conhecimentos que circulavam nas escolas, já que o modelo hegemônico se sustentou na racionalidade científica europeia-patriarcal-branca-cristã-urbana-industrial, inviabilizando e negando outras epistemes. Da mesma forma, a cultura e as vivências desses povos ocupa lugar inferior diante da exacerbação dos benefícios da vida em centros urbanos.

Os reflexos dessa postura colonial e homogeneizante são diretamente notados na educação escolar ofertada aos povos do campo, corroborando para a manutenção dos mecanismos de silenciamento e de subalternização desses povos. Por esse motivo, a adoção dos Estudos Pós-Coloniais Latino-americanos, como direcionamento teórico-epistêmico, possibilita-nos advogar pela produção de conhecimento por meio do lócus de enunciação outrora negado, neste caso, o território rural.

A justificação do processo de segregação se ancorou em duas pilastras, a racialização e a racionalização (QUIJANO, 2005). Estas pilastras sustentaram a sociedade colonial moderna, justificando a segregação dos povos a partir da raça e do trabalho intelectual. Essa divisão garantiu as bases sociopolíticas para a consolidação de um mercado mundial, culminando no sistema de capitalismo global<sup>2</sup>. Logo, a formação da sociedade moderna teve como pauta principal o atendimento das demandas mercantis dos colonizadores.

Para garantir o sucesso das promessas da modernidade, leia-se ainda, do capitalismo, a racialização forja a representação de uma nação

---

2 Quijano (2005) explicita como se forjou um padrão global de produção e divisão do trabalho, ancorado na ideia de raça e de produção de conhecimento.



masculina, branca, eurocêntrica, monocultural e urbana, supervalorizando esses padrões em detrimento das demais matizes culturais. Da mesma forma, a racionalização se traduziu na determinação das formas, pessoas e lugares ditos capazes de produzir cultura e conhecimento científico e desenvolver atividades econômicas reconhecidas. A estas pessoas reconhecidas se garantia não somente o direito à escola, mas a própria educação escolarizada tomava como referência a sua cultura.

Com a finalidade de realizar a distinção entre inferiores e superiores, a racialização e a racionalização ditam as formas de organização do trabalho, justificando a segregação dos povos a partir da ideia de raça e da distribuição racial do trabalho: aos brancos, trabalho intelectual e assalariado; aos índios, trabalho servil e aos negros, trabalho escravo.

Aos povos do campo é imposto um trabalho desprovido de prestígio social, mesmo que, para esses povos, o seu trabalho cotidiano tenha um valor, possua uma mística, uma relação com os modos de vida específicos da área rural, toda essa relação passa a ser negada. Em consonância com a *racialização* do trabalho, a educação escolar ofertada na área rural não considerava (não considera na maioria dos casos) o trabalho dos povos camponeses através de suas cosmovisões, mas, ao contrário, impunha uma cosmovisão urbanocêntrica que inferioriza o trabalho camponês, reduzindo-o a um trabalho braçal de pouca significação para a construção de conhecimentos científicos e de alguma validade social.

Outro aspecto que vale ser destacado é que a lógica colonial eurocentrada fica intacta pelo fato de que os povos inferiorizados são impedidos de produzir conhecimento válido por não se enquadrarem na *geopolítica do conhecimento* vigente, nem tão pouco serem considerados como produtores de algum tipo de episteme. Assim, justificou-se a eliminação da diferença cultural na reflexão epistemológica e na produção do conhecimento sistematizado (SANTOS; MENESES, 2010).

Esse processo perverso passou por várias atualizações ao longo dos anos, criando e retraduzindo mecanismos de aperfeiçoamento da organização dos povos ao redor do mundo, situando-os entre superiores/inferiores, centro/periferia, urbanos/rurais etc. A ideia de que, com o fim do processo de colonização e com a libertação das colônias de assentamento

profundo<sup>3</sup>, a dominação político-econômico e cultural também teria fim não considerou a plasticidade da lógica colonial, que para atender a uma nova configuração do sistema-mundo, aprimora o alcance de sua face, até então, oculta, a colonialidade, aqui definida

como un patrón de poder que emergió como resultado del colonialismo moderno, pero que en vez de estar limitado a una relación formal de poder entre dos pueblos o naciones, más bien se refiere a la forma como el trabajo, el conocimiento, la autoridad y las relaciones intersubjetivas se articulan entre sí, a través del mercado capitalista mundial y de la idea de raza (MALDONADO-TORRES, 2007, p. 131).

A colonialidade, ao condicionar as relações intersubjetivas entre os indivíduos, sustenta e aperfeiçoa a ideia de raças e a distinção valorativa entre elas. A sutileza da colonialidade se dá no seu poder de manipulação, justificação e naturalização de um padrão de poder hegemônico que perpassa desde a esfera do poder econômico até a das relações mais simples de convivência entre os povos. Assim,

essa velha história de negação, do direito à terra, ao trabalho, ao conhecimento, à justiça e à igualdade, à vida sempre tenta justificar-se nas representações sociais inferiorizantes que a partir da colonização pesam sobre os setores populares, os coletivos diferentes. Manter essas representações continua sendo uma condição para justificar a manutenção das desigualdades sociais, étnicas, raciais, do campo, regionais. Desiguais porque inferiores, subcidadãos, sub-humanos porque diferentes. Eles carregam as desigualdades porque como diferentes em etnia, raça, classe são inferiores. Nasceram desiguais, inferiores, sub-humanos. Uma condição de origem. Representações que as teorias pedagógicas tentam, mas não conseguem superar, porque se tornam estruturantes do sistema educacional e da autoidentidade de pensar e fazer a educação (ARROYO, 2012, p. 123).

---

3 Segundo Mignolo (1996), são as colônias criadas e mantidas através de processos brutais de ocupação dos territórios a serem colonizados.

Nesse sentido, compreender como a educação acentua essa inferiorização para os povos subalternizados, os impedindo de romper com a *colonialidade*, torna-se um imperativo, sobretudo, para compreendermos como essas hierarquias foram cristalizadas naturalizando a condição de inferioridade para esses coletivos silenciados e ajustando suas culturas e seu tempo às normas legitimadas pelo conhecimento (CASTRO-GOMES, 2005), logo, pela educação.

Para entender como a *colonialidade* perpetua a negação da diferença e o silenciamento das lutas desses coletivos inferiorizados, faz-se necessária a distinção entre suas principais formas de manifestação, uma vez que ela se expressa em quatro eixos principais. São eles: *colonialidade do poder*; *colonialidade do saber*; *colonialidade do ser* (QUIJANO, 2005); e *colonialidade da natureza* (WALSH, 2008).

A *colonialidade do poder* se refere à imposição de um sistema de classificação social, baseado em uma hierarquia racial e sexual, cuja função é manter os processos de dominação social e exploração do trabalho. Como exemplo da ação da *colonialidade do poder* podemos frisar a relação histórica de subordinação imposta aos povos das áreas rurais em relação aos povos urbanos e a redução da cultura campesina à mímica.

O segundo eixo, o da *colonialidade do saber*, se sustenta na negação de outras formas de conhecimento que não sejam científicas, ou seja, situadas na *geopolítica do conhecimento* eurocêntrica. A existência de um padrão de poder exige um padrão de saber (QUIJANO, 2005). Assim, se ergue um *modelo epistemológico planetário* (MIGNOLO, 2003), que determina as línguas, as formas, as pessoas e os lugares de produção de conhecimento como mecanismo de legitimação política, econômica e cultural, descartando outras formas, outros sujeitos e outros lugares epistêmicos.

Para Arroyo (2012), as pedagogias gestadas na e para a *colonialidade* se caracterizam pela brutalidade com que são negadas as condições humanas e epistêmicas dos que estão à margem do modelo hegemônico. Destacamos, no caso da educação para os povos do campo, a relação de subordinação e de controle mantida pelas *pedagogias de desenraizamento* (ARROYO, 2012), que negaram/negam os conhecimentos gestados na

relação com a terra e com a coletividade do campo, em nome da instrução e da exacerbação da cultura urbanocêntrica.

O terceiro eixo diz respeito à *colonialidade do ser*. Ao definir os padrões de poder e quem são os aptos a produzir conhecimento e operar no controle da subalternização, definem-se as condições, os preceitos e os caminhos para *ser*, para ocupar o lugar do *ser* que comanda e que controla. São propagadas as matrizes do *ser*, aceitas culturalmente e situadas no centro do imaginário dominante. Mais que isso, a *colonialidade do ser* denota também a negação das epistemes não-hegemônicas, portanto, a inexistência da condição humana. Por isso, frisamos que

la colonización del ser consiste nada menos que en generar la idea de que ciertos pueblos no forman parte de la historia, de que no son seres. Así, enterrados bajo la historia europea del descubrimiento están las historias, las experiencias y los relatos conceptuales silenciados de los que quedaron fuera de la categorías de seres humanos, de actores históricos y de entes racionales (MIGNOLO, 2005, p. 30).

Nesse sentido, a *colonialidade do ser* dissemina a ideia e a postura de que para alcançar os padrões estabelecidos, os sujeitos necessitam calar-se, distanciar-se de sua cultura, costumes, posturas e modos de vida, porque não, de sua própria existência, na busca por referências culturais que não são suas, mas que vão lhe garantir a aceitação dentro do padrão hegemônico. No caso dos povos do campo, a *colonialidade do ser* faz com que os sujeitos do campo sejam vistos como caipiras, matutos, Jeca Tatus, ou seja, como seres inferiores. Neste caso, a perversidade da *colonialidade* reside não somente na criação do estereótipo inferior, mas, sobretudo, no esforço de torná-lo natural para que haja sua aceitação passiva por aqueles e aquelas que pertencem ao território campesino.

Por fim, o quarto eixo trata da *colonialidade da natureza*, que se materializa na relação de dominação e exploração do homem sobre a natureza, extraíndo dela tudo que possa ser lucrativo em nome da satisfação de um bem comum. Segundo Walsh (2008, p. 138), a *colonialidade da natureza*

encuentra su base en la división binaria naturaleza/sociedad, descartando lo mágico-espiritual-social, la relación milenaria entre mundos biofísicos, humanos y espirituales, incluyendo el de los ancestros, la que da sustento a los sistemas integrales de vida y a la humanidad misma.

A inferiorização do natural e a demonização da relação mística entre o ser humano e a natureza é um imperativo e, tanto a relação espiritual, quanto a relação de unidade entre a vida natural e a vida humana são descartadas, pois, essa relação não se enquadra nos padrões hegemônicos de lucratividade, muito menos de espiritualidade ou postura religiosa. Nessa lógica, se justifica a exploração do território campesino pelo agronegócio, exploração legitimada pela necessidade do desenvolvimento e do crescimento econômico dentro da antiga lógica da exploração colonial.

Nessa direção, a *colonialidade* se configurou, e ainda se configura, como forma eficaz de manutenção da organização sociopolítica, econômica e cultural, a partir das demandas do capitalismo mundial. Desta forma, o controle exercido pelo capitalismo, através da *colonialidade*, reitera os processos de silenciamento e de subalternização dos povos inferiorizados desde a colonização, povos estes historicamente localizados, principalmente, nas áreas rurais e nas periferias urbanas.

Assim, é pertinente pontuar que educação escolarizada disponibilizada para os povos do campo durante muito tempo esteve (e em muitos casos, ainda está) atrelada à lógica colonial, fazendo uso exacerbado da ideia de educação enquanto espaço de homogeneização cultural e privilegiando o ensino propedêutico e instrumentalista.

Mesmo com o grande investimento na manutenção desse modelo de sociedade, leia-se ainda, de educação formal, justificados pela *racialização* e pela *racionalização* e posta em prática pela *colonialidade*, muitos grupos resistiram e fomentaram espaços de contestação e de luta dentro da lógica estabelecida (como o Movimento Negro e os Movimentos Feministas em âmbito mais global, e os movimentos de resistência dos Zapatistas no México, dos indígenas no Equador, do Movimento dos Trabalhadores Sem Terra no Brasil, dentre tantos outros).

Para transgredir e propor outra forma de contar essas histórias, essas “minorias” lutam, primordialmente, para uma redistribuição/reorganização da geopolítica do conhecimento, pois se submetidas às leis estabelecidas pela geopolítica eurocentrada e colonial, correm o risco de serem submetidas aos mesmos processos de universalização que homogeneizaram o que hoje se conhece como história da humanidade,

con todo, la genealogía del pensamiento decolonial es pluriversal (no universal). Así, cada nudo de la red de esta genealogía es un punto de despegue y apertura que reintroduce lenguas, memorias, economías, organizaciones sociales, subjetividades, esplendores y miserias de los legados imperiales. La actualidad pide, reclama, un pensamiento decolonial que articule genealogías desperdigadas por el planeta y ofrezca modalidades económicas, políticas, sociales y subjetivas “otras” (MIGNOLO, 2005, p. 45).

Nesse sentido, os Estudos Pós-Coloniais Latino-americanos nos direcionam a essa aprendizagem, evidenciando formas outras de produzir conhecimento e relações humanas que não as que nos foram impostas pela modernidade colonial. Uma das possibilidades de aprendizagem é a compreensão dos posicionamentos dos coletivos que se engajaram na luta pela promoção do diálogo e da coexistência respeitosa entre os povos, em que a racialização e a racionalização são contestadas na busca pelo direito à diferença e à igualdade.

As lutas engendradas pelas “minorias” passam a ser compreendidas como crítica à legitimidade do Estado, enfraquecendo o discurso de unidade do Estado-Nação<sup>4</sup>. Uma forma de neutralizar a crítica à natureza do Estado Moderno é realizar o aparente atendimento das demandas reivindicadas pelos movimentos sociais. Tais reivindicações passam a ser ponto de pauta das políticas estatais.

No caso dos mecanismos legais para a Educação do Campo, conquistados pelas lutas dos movimentos sociais camponeses, ao menos duas indagações são possíveis: a) como fazer com que essa conquista não se

---

4 Aqui compreendido na perspectiva de Quijano (2005) como estrutura de poder e produto do poder em busca da homogeneização de seus membros.

transforme numa nova forma de silenciar as reivindicações desses sujeitos coletivos e homogeneizar o currículo dessas escolas?; b) como, a partir desses mecanismos, validar os conhecimentos dos povos do campo para além da mímica?

Diante desses questionamentos, a próxima seção apresenta as discussões acerca da Interculturalidade, evidenciando como se erguem os dois principais debates sobre ela e como esses debates nos apontam lentes de análise para a constituição, em marcha, do paradigma da Educação do Campo.

### **APROXIMAÇÕES ENTRE EDUCAÇÃO DO CAMPO E EDUCAÇÃO INTERCULTURAL: PROCESSOS DE RESISTÊNCIA E DE RUPTURA PARADIGMÁTICA**

Em meio a um cenário mundial em que se propagam lutas das “minorias” pela tolerância às diferentes culturas e às mais distintas formas de manifestação cultural, a resposta do Estado se insere nas bases da manutenção do sistema-mundo europeu/euro-norteamericano/capitalista/patriarcal/moderno/colonial/cristão<sup>5</sup> uma vez que, para a manutenção desse padrão de poder, são cedidos espaços para reconhecimento das diferenças que formam a sociedade.

O acolhimento das demandas reivindicatórias, além de possibilitar a criação de novos mecanismos de silenciamento através da concessão de pequenas quotas de poder pelo Estado para as “minorias” que reivindicam políticas de estado direcionadas às suas especificidades, acaba por dar outras direções à concepção de Interculturalidade enquanto luta Contra-Hegemônica em busca da coexistência respeitosa entre os povos. É pertinente observarmos que a propagação do discurso da inclusão tem se tornado lucrativo e, sobretudo, reforçador de posturas aceitáveis no cenário sócio-político-econômico-cultural.

---

5 Este postulado defendido por Castro-Gomes (2005) aponta a forma de sustentação do padrão de poder mundial, alimentado pela *colonialidade* e suas vertentes, na manutenção da divisão social entre aptos e não aptos, entre raças superiores e inferiores, entre sujeitos de favor e sujeitos de direitos.

Quando esse cenário aparentemente assinala mudanças ou concessões por parte do Estado, nem sempre essas ações obedecem a uma nova postura, pois

em nenhum momento o discurso hegemônico ignora a existência de diferentes culturas; o pensamento eurocêntrico reconhece a diferença, porém, como objeto de conhecimento: diversidade. Exclui do processo de produção do conhecimento o *Outro* ao qual se refere, mantendo a relação de dominação. A exclusão do *Outro* não o elimina. Subalternizado, negado, silenciado e invisibilizado, permanece através de signos apropriados, traduzidos, inseridos em outras tramas históricas e discursivas (ESTEBAN, 2010, p. 56).

O reconhecimento e a aceitação da diferença fazem parte da reorganização interna de um sistema de dominação em que as ações empreendidas seguem novos caminhos, porém uma mesma lógica, funcionando como espaços de reconhecimento e oficialização da existência de posturas distintas; todavia essas ações não chegam a representar mudanças potenciais nas estruturas consolidadas, apenas conformam os sujeitos em novos padrões de aceitação.

É nesse ponto que reside a diferença entre *identidade em política* e *política de identidade* (MIGNOLO, 2008). A *política de identidade* se justifica pela valorização de identidades culturais e pela criação de políticas para reforçar essas identidades, porém tende a homogeneizar tais lutas sob a ideia de identidade coletiva, por exemplo, ao disseminar a ideia de que todos os sujeitos que moram no campo são agricultores, se criam políticas de identidade que naturalizam essa ideia de distinção racial atrelada ao território geográfico, só que de forma mascarada, menos explícita e mais aceita.

Já a *identidade em política* é uma *opção decolonial*, ou seja, é uma postura política de enfrentamento à ideia de política racial. Constrói-se *identidade em política* à medida que se rompe com a ideia de política neutra e se avança no sentido de política plural. Ou ainda, como ressalta Arroyo (2012), a política deve aprender com os movimentos sociais a redefinir os marcos legitimadores de políticas, no sentido de romper com



os mecanismos de segregação, de forma que, por exemplo, a escola situada na área rural seja pensada a partir e para o rural.

Nesse sentido, compreender o papel da Interculturalidade é um imperativo para compreender como essas demandas vêm sendo traduzidas e ressignificadas, seja através de uma perspectiva Funcional ou de uma perspectiva Crítica, anunciando projetos de sociedade distintos. A *Interculturalidade Funcional* fundada na *colonialidade do poder, do ser, do saber e da natureza*. A *Interculturalidade Crítica* rompendo com os processos de silenciamento e de subalternização dos povos que sofreram processos de colonização, estando fundada na decolonialidade, uma vez que parte da *desobediência epistêmica* dentro de espaços da *diferença colonial*.

A *Interculturalidade Funcional* (SARTORELLO, 2009; WALSH, 2008) é assim nomeada para designar esse processo de incorporação do discurso das demandas subalternas em vistas à criação de artifícios de manutenção do poder de dominação do Estado. Suas bases estão fincadas na oficialização da Interculturalidade. Nesse cenário, o Estado lança mão de um posicionamento deliberadamente colonialista e

para luchar en contra de los riesgos de fragmentación social y política, restaurar su legitimidad y capacidad de acción, el Estado necesita entonces modificar su discurso y crear nuevas formas de articulación con la sociedad nacional y, en particular, con los pueblos indígenas. Es así como, en toda América Latina, se presentan propuestas de descentralización y democratización que pretenden aproximar el Estado a sus ciudadanos, restaurar su gobernabilidad y legitimidad (SARTORELLO, 2009, p. 80).

Sob essa ótica, a criação de uma proposta oficial de Interculturalidade é favorável principalmente à manutenção da legitimidade e do poder de controle social, se traduzindo como mais uma forma de *colonialidade do poder*. Na perspectiva da *Interculturalidade Funcional* a incorporação das reivindicações é meramente simbólica e não tem força política para contestar as estruturas da sociedade capitalista/colonial.

Um exemplo dessa face do discurso abrangente do Estado é trazido por Sartorello, ao analisar o cenário de lutas dos povos indígenas na

América Latina e concessões por parte do Estado nas políticas educacionais, apontando que

el proceso de oficialización y retorización de la interculturalidad, aunado a la concesión de pequeñas cuotas de poder y nuevos - pero limitados - derechos a los pueblos indígenas, serviría entonces para invisibilizar las crecientes asimetrías socio-económicas producto de las políticas neoliberales, resultando por lo tanto funcionales al modelo económico y político hegemónico (2009, p. 82).

Nesse sentido, a *Interculturalidade Funcional* se dispõe a realizar o acolhimento superficial da diferença, mas um dos reflexos dessas propostas é o enfraquecimento das lutas, como foi/é a questão da reforma agrária<sup>6</sup> no Brasil, em que, como aponta Stedile (2005), os avanços e os retrocessos são reflexos de uma “quebra de braço” entre Estado e Movimentos Sociais. Isso se dá principalmente por um fator específico: as cotas de poder deliberadas às “minorias” nem sempre têm a representatividade necessária para a tomada de decisões e acabam por silenciar as reivindicações.

Desta forma, questionamos se a criação de uma política nacional que acolhe as reivindicações dos movimentos sociais camponeses, instituindo uma legislação específica para a Educação do Campo, não seria apenas um desdobramento da *Interculturalidade Funcional*, cujo objetivo maior seria silenciar um movimento popular cada vez mais representativo, apontando também a necessidade de se desenvolverem pesquisas que analisem essa relação.

Assim, incluindo as demandas silenciadas e ofertando-lhes pequenos espaços na lógica lucrativa do discurso inclusivo, são mantidas as estruturas de dominação, sem que se questionem os objetivos de um projeto político de raízes coloniais, de estruturas fincadas na homogeneização cultural. Em educação se traduz como acolhimento das diferenças inserindo conteúdos

---

6 Stedile (2005) vai conceituar a reforma agrária como movimento de luta pela democratização das terras públicas, que tem início com a crise que se instaura no período pós-escravidão (1888-1930) e com o fracasso do modelo agroexportador, ampliando o conceito, a partir das conquistas e retrocessos na distribuição de terras, até incluir a dimensão social que compreende a terra como um bem para atender às necessidades coletivas.

desconexos e descontextualizados que tratam superficialmente da história dos povos subalternizados.

Em contrapartida, a *Interculturalidade Crítica* (SARTORELLO, 2009; CANDAU; RUSSO, 2010; WALSH, 2010) se traduz enquanto luta Contra-Hegemônica pela igualdade de direitos e pela colaboração entre os povos, e assume outros delineamentos. Nesse sentido, é específico a esta proposta a criação de um posicionamento alternativo que possibilite formas justas e igualitárias de partilha, de complementaridade e de coexistência entre os povos e a natureza. Não é objetivo da Interculturalidade a apropriação do *status* de legitimidade de um povo sobre outro, ou ainda a mera descrição do imediato, reconhecendo a exclusão histórica sofrida por esses povos.

Por sua vez, a *Interculturalidade Crítica* possibilita a ruptura com a subalternização, ou ainda com as novas formas de silenciamento, considerando que ela

Va mucho más allá del respeto, la tolerancia y el reconocimiento de la diversidad; señala y alienta, más bien, un proceso y proyecto social político dirigido a la construcción de sociedades, relaciones y condiciones de vida nuevas y distintas. Aquí me refiero no sólo a las condiciones económicas sino también a ellas que tienen que ver con la cosmología de la vida en general, incluyendo los conocimientos y saberes, la memoria ancestral, y la relación con la madre naturaleza y la espiritualidad, entre otras (WALSH, 2008, p. 140).

A *Interculturalidade Crítica* ultrapassa as ações de absorção das demandas emergentes e do reconhecimento das formas violentas de silenciamento, pois reconhecer a importância desses aspectos não assegura que as formas de coexistência entre os povos serão mudadas; o desejo por um novo projeto societal em formas outras de conceber as relações entre sujeitos, bem como entre eles e a natureza. Esse posicionamento possibilita-nos conhecer e refletir sobre os sustentáculos de estruturas consolidadas ao longo do tempo, como é o caso da educação, mais especificamente, da educação ofertada para os povos camponeses.

É nesse sentido que Walsh (2007) chama atenção para a necessidade de olhar para a educação como espaço privilegiado de possibilidades de efetivação da *Interculturalidade Crítica*, uma vez que a educação se configurou, desde a colonização, como lócus privilegiado de detenção das formas de produção e de disseminação do conhecimento. Essas políticas e práticas sofrem ainda mais dos efeitos subalternizadores da *colonialidade* em determinados territórios, como é o caso das áreas rurais e das periferias urbanas.

A autora destaca que devemos “considerar cómo lá institución de la educación há contribuido, y sigue contribuyendo, a la colonización de las mentes, a la noción de que la ciencia y la epistemología son singulares, objetivas y neutrales, y que cierta gente es más apta para pensar que otras” (WALSH, 2007, p. 28), destaque esse que nos ajuda a compreender melhor a postura adotada e difundida durante muito tempo na oferta de educação para os povos do campo no Brasil, principalmente a partir da validação de alguns saberes/conhecimentos em detrimento de outros.

Nesse sentido, pensar um projeto de educação que rompa com essa lógica é um imperativo que passe do mero reconhecimento e celebração da diferença e proponha o diálogo horizontal e não linear entre esses diferentes. É nesse viés que a autora desenvolve o conceito de *Educação Intercultural* (WALSH, 2005, p. 23) em que a educação “intenta promover una relación comunicativa y crítica entre seres y grupos distintos, y también extender esa relación en la tarea de construir sociedades realmente plurales y equitativas”.

Logo, pensar a educação sob o olhar da *Interculturalidade Crítica* representa um posicionamento crítico frente aos modelos sócio-culturais pré-estabelecidos, sobretudo, aos modelos neoliberais de expropriação dos direitos básicos de coexistência social, econômica, política e cultural, como os que foram impostos na oferta de uma educação escolar homogeneizadora e silenciadora dos povos do campo ao longo das últimas décadas.

Uma das prerrogativas da *Educação Intercultural* é a construção partilhada de espaços de diálogo intercultural e de novas geopolíticas do conhecimento. Nesse sentido, Candau e Russo (2010, p. 166) evidenciam que

a interculturalidade é então concebida como uma estratégia ética, política e epistêmica. Nesta perspectiva, os processos educativos são fundamentais. Por meio deles questiona-se a *colonialidade* presente na sociedade e na educação, desvela-se o racismo e a racialização das relações.

Assim, a *Educação Intercultural* propõe que o processo educativo vá além da apreensão de conhecimentos. Logo, fazem-se necessárias uma discussão e uma desconstrução do papel que, historicamente, a educação tem assumido enquanto mecanismo que contribui para o controle de conduta, de seleção e de validação de conhecimentos e identidades.

Tomando como cerne os princípios que norteiam um projeto de educação, outro aspecto que acentua o distanciamento entre a *Interculturalidade Funcional* e a *Interculturalidade Crítica* são as pedagogias adotadas em cada um dos projetos. De acordo com os estudos de Arroyo (2012), grandes são os esforços para implementar *pedagogias de desenraizamento e de desterritorialização*, bem como para efetivar suas missões humanizadoras aos grupos subalternizados, pois esta é uma das formas mais eficazes de destituí-los de sua *condição epistêmica*. Essas pedagogias são reflexos da ação *Interculturalidade Funcional*, que reconhece a necessidade de ofertar educação para esses silenciados no intuito de descaracterizar suas matrizes culturais, bem como de enfraquecer suas lutas.

Nesse sentido, se foi possível disseminar violentas pedagogias de segregação, há que pleitear mudanças, há que se semear pedagogias *outras*, há que se aprender com as “pedagogias que esfuercen por transgredir, desplazar e incidir en la negación ontológica, epistémica y cosmogónica-espiritual que ha sido, y es, estrategia, fin y resultado del poder de la colonialidad. Es decir, pedagogía(s) de-colonial(es)” (WALSH, 2009, p. 15). Há que se conhecer como os povos do campo, os povos indígenas, os negros, as mulheres, entre tantos outros coletivos desenraizados e desterritorializados, preservaram e ressignificaram suas *pedagogias decoloniais*.

Então, enfatizamos que a *pedagogia decolonial* é condição primordial para que se fortaleçam projetos de sociedade mais comprometidos com o

rico diálogo intercultural, do que com a homogeneização e silenciamento de sujeitos individuais e coletivos. Logo, pensar a *Educação Intercultural* nesse viés é considerar que ela

debe ser entendida como designio y propuesta de sociedad, como proyecto político, social, epistémico y ético dirigido a la transformación estructural y socio-histórica, asentado en la construcción entre todos de una sociedad radicalmente distinta. Una transformación y construcción que no quedan en el enunciado, el discurso o la pura imaginación; por el contrario, requieren de un accionar en cada instancia social, política, educativa y humana (WALSH, 2010, p. 79).

Nessa perspectiva, a educação é espaço de formação social, cultural e política, bem como de crítica à realidade posta, assumindo o compromisso transformador de construir um novo posicionamento de enfrentamento às formas excludentes de organização social. No Brasil, as lutas por uma educação que atenda às especificidades dos povos do campo se inserem nesse contexto e nestas prerrogativas, pois esses povos lutam para construir um projeto outro de educação que conceba o campo como lugar de enunciado, como lugar de produção cultural, epistêmica, política.

Da mesma forma, a Educação do Campo se expressa na luta por espaços representativos de participação social, em vistas à adoção e à criação de outras *geopolíticas do conhecimento*, bem como na formação de modelos *outros* de sociedade, mais preocupados com o direito à diferença (*Interculturalidade Crítica*), distanciando-se das ideias e práticas voltadas à lucratividade da homogeneização e da segregação de grupos sociais (*Interculturalidade Funcional*).

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

O conhecimento produzido sob a alegação da objetividade e da neutralidade, durante muito tempo, serviu para reiterar as formas hegemônicas de produção de conhecimento e/ou para subalternizar outros conhecimentos e grupos sociais, como foi o caso da negação dos saberes camponeses na escola.

De sorte que esse processo de assepsia epistêmica não obteve êxito total, pois encontrou barreiras produzidas pelas lutas e reivindicações desses coletivos silenciados. No caso dos processos de escolarização ofertados aos povos do campo, a contestação ao modelo hegemônico se deu a partir das lutas pela retomada do lugar epistêmico, denunciando as falsas justificativas à subjugação do lugar do campo e dos povos camponeses.

Nesse sentido, seria possível pensar a Educação do Campo enquanto Educação intercultural? Ou ainda, como efetiva inserção crítica e propositiva dos povos camponeses nas políticas de Estado, transformando o próprio Estado uni-identitário em pluri-identitário?

## REFERÊNCIAS

ARAÚJO, S. M. S. Educação do Campo no Brasil: um discurso para além do pós-colonial? **Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales**, Niñez y Juventude. Vol. 8, nº 1, enero-junio, 2010, PP. 221 – 242.

ARROYO, M. G. **Outros Sujeitos, Outras Pedagogias**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

CANDAU, V. M.; RUSSO, K. Interculturalidade e Educação na América Latina: uma construção plural, original e complexa. **Revista Diálogo Educacional**, Paraná, vol. 10, núm. 29, enero-abril, 2010, pp. 151-169.

CASTRO-GÓMEZ, S. Ciências sociais, violência epistêmica e o problema da “invenção do outro”. In. LANDER, E. (Org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires: CLACSO, 2005.

ESTEBAN, M. T. Diferenças, aprendizagem e avaliação: perspectiva pós-colonial e escolarização. **Olhares e Interfaces** – reflexões críticas sobre avaliação. São Paulo: Cortez, 2010.

MALDONADO-TORRES, N. Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. In. CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSFOGUEL, R. (Org.). **El giro decolonial**. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007.

MIGNOLO, W. **Herencias coloniales y teorías postcoloniales**. Biblioteca Virtual de Ciencias Sociales, 1996. Disponível em: <www.choconautas.edu.pe>. Acesso em: 25 abr. 2011.

MIGNOLO, W. D. Pensamiento fronterizo y diferencia colonial. In: MIGNOLO, W. D. **Histórias locais/desenhos globales: colonialidad, conocimientos subalternos y pensamiento frinteriço**. Madrid: Ediciones Akal, 2003.

MIGNOLO, W. Cambiando las éticas y las políticas del conocimiento: la lógica de la colonialidade y la postcolonialidade imperial. **Tabula Rasa**. Bogotá - Colombia, No.3: 47-72, enero-diciembre de 2005.

MIGNOLO, W. Desobediência Epistêmica: a opção decolonial e o significado de identidade em política. **Cadernos de Letras da UFF – Dossiê: Literatura, língua e identidade**, Rio de Janeiro, nº. 34, p. 287-324, 2008.

QUIJANO, A. Colonialidade do poder: eurocentrismo e America Latina. In: LANDER, E. (Org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires: CLACSO, 2005.

SANTOS, B. S.; MENESES, M. P. Introdução. In. SANTOS, B. S.; MENESES, M. P. (Org.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010.

SARTORELLO, S. C. Una perspectiva crítica sobre interculturalidad y educación intercultural bilingüe: El caso de la Unión de Maestros de la Nueva Educación para México (UNEM) y educadores independientes en Chiapas. **Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva**, Santiago do Chile, 2009 (p. 77 – 90).



STEDILE, J. P. História da questão agrária no Brasil. In. STEDILE, J. P. (Org.). **A questão agrária no Brasil: programas de reforma agrária 1946 – 2003**. São Paulo: Expressão Popular, 2005.

WALSH, C. **La interculturalidad en la educación**. Lima: Ministerio de Educación, 2005.

WALSH, C. Interculturalidad, Colonialidad y Educación. **Revista Educación y Pedagogía**. Bogotá, Vol. XIX, nº 48, mayo – agosto, 2007.

WALSH, C. Interculturalidad, plurinacionalidad y decolonialidad: las insurgencias político-epistémicas de refundar el Estado. **Tabula Rasa**. Bogotá - Colombia, No.9: 131-152, julio-diciembre 2008.

WALSH, C. Interculturalidad crítica y pedagogia de-colonial: apuestas (des) de insurgir, re-existir e re-vivir. **Educação on-line**. Departamento de Educação PUC-Rio, 2009.

WALSH, C. Interculturalidad crítica y educación intercultural. In. VIAÑA, J.; TAPIA, L.; WALSH, C. **Construyendo Interculturalidad Crítica**. La Paz, Bolivia Instituto: Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello., 2010.

# **Educação do Campo: Leituras Possíveis Através dos Estudos Pós- coloniais**

*Jéssica Lucilla Monteiro da Silva*

## **INTRODUÇÃO**

Este capítulo apresenta um recorte do diálogo realizado na dissertação de mestrado concluída em 2015, intitulada: “Os conteúdos de ensino referentes aos saberes campesinos presentes no currículo da formação de professores de um curso de licenciatura em educação do campo do sertão pernambucano: um olhar através dos Estudos Pós-coloniais Latino-americanos”. A referida pesquisa teve início em junho de 2013 sendo finalizada em 2015 e trouxe como objeto de pesquisa o currículo da formação de professores, em especial aquilo que diz respeito aos conteúdos de ensino que tratam dos saberes campesinos. Esta pesquisa partiu do pressuposto que o Campo, enquanto território, é tecido de uma complexidade social, cultural, econômica, epistêmica e educacional e que historicamente as populações campesinas foram silenciadas (FERNANDES; MOLINA, 2004). Assim, compreendemos que, por seu caráter heterogêneo, a Educação do Campo avoca uma educação específica e diferenciada, o que por sua vez demanda uma Formação que trate das epistemes produzidas nesse território que é material e imaterial. Tendo em vista a complexidade que perpassa o território campesino, nos ancoramos na Abordagem Teórica-Metodológica dos Estudos Pós-coloniais Latino-americanos uma vez que esta Abordagem nos permite compreender o Campo como território historicamente silenciado pelos modelos Coloniais, mas que paralelo apresenta tramas Decoloniais que possibilita a vivência de modelos Educacionais Outros (QUIJANO, 2005; MIGNOLO, 2005, WALSH, 2008).

Dito isto, afirmamos nosso interesse de discorrer, para finalidade deste artigo, sobre a Educação do Campo a partir de leituras possíveis frente à abordagem teórica dos Estudos Pós-Coloniais. Desta forma, elencamos como Objetivo Geral deste artigo “Compreender as relações possíveis dos Estudos Pós-Coloniais com a discussão da Educação do Campo”. Para tanto, propomos como objetivos específicos: a) apresentar os conceitos principais da Abordagem Teórica dos Estudos Pós-Coloniais; b) estabelecer a relação dos referidos conceitos com a discussão teórica da Educação do Campo.

Apresentamos a discussão sobre: a Ferida Colonial entendida como a marca deixada para e nos subalternos; o Colonialismo enquanto; um padrão mundial de poder; a Interculturalidade enquanto caminho funcional e crítico postos pela diferença.

## **FERIDA COLONIAL, A MARCA DEIXADA PARA E NOS SUBALTERNOS**

Para nós, a opção pela abordagem teórica dos Estudos Pós-Coloniais está intimamente ligada ao lugar geográfico de qual falamos, o sul global, lugar marcado pela Ferida Colonial. Esta se materializa nas imposições subalternizadoras postas aos sujeitos caracterizados como radicalmente inferiores, incapazes epistemicamente, culturalmente e socialmente. No que concerne, especificamente, aos povos camponeses, as marcas dessa ferida encontram-se na imposição dos discursos pejorativos que atribuem aos sujeitos os adjetivos de jeca-tatu, rudes e grossos. A Ferida Colonial forja que os sujeitos camponeses são incapazes de aprender e produzir conhecimentos, por isso justificou-se historicamente o não investimento qualitativo na educação escolarizada para esses sujeitos e a não validação dos seus saberes, conseqüentemente, a não transformação desses saberes em Conteúdos de Ensino. Fernandes e Molina (2004) denunciam ainda que a escolarização ofertada, ancorada em um paradigma rural, apenas expropriava os sujeitos de sua terra, pois era atrelado ao urbano o atributo do progresso. Nesse sentido, o que prevaleceu no território camponês foram currículos de formação de professores recheados de conteúdos curriculares urbanocêntricos.

A marca deixada em forma de Ferida Colonial, segundo Fanon (1979), foi maquinada para e nos Condenados da Terra sob um discurso hegemônico validado na Racialização e na Racionalização. Porém, “el dolor, la humillación y la indignación que general a reproducción constante de la herida colonial originan, a su vez, proyectos políticos radicales, nuevas clases de saber y movimiento sociales” (1979, p. 118). Corroboramos este pensamento, considerando possíveis possibilidades de transformação a partir da dor da Ferida Colonial. Nesse sentido, situamos a luta dos Movimentos Sociais Campesinos que mesmo sendo sujeitos forjados pela Ferida Colonial, não se sujeitam a ela. A título de exemplo, temos a luta por uma educação específica e diferenciada que demanda, dentre outras coisas, uma formação docente com Conteúdos Curriculares específicos para os profissionais que irão atuar no território campesino.

Historicamente foi (im)posto pela Ferida Colonial que os povos campesinos mantivessem o baixo nível de escolaridade. Contudo, os Movimentos Sociais motivados por meio de tramas Decoloniais, juntamente com alguns teóricos da universidade, não aceitaram essa imposição e passaram a denunciar o caráter excludente da escolarização descontextualizada, ofertada no território campesino. Segundo Arroyo (2012), passou-se a lutar pelo latifúndio do saber.

Reflexo dessas lutas foi a homologação de dois decretos. O primeiro, o Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009, sinalizava para ampliação de formação de professores para a Educação do Campo. Já o segundo, Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010, defendia o/a: acesso à educação superior, com prioridade para a formação de professores do campo; formação inicial e continuada específica de professores que atendessem às necessidades de funcionamento da escola do campo; formação específica de gestores e profissionais da educação que atendessem às necessidades de funcionamento da escola do campo. Impulsionado por esses dois decretos, foram pensados e construídos os Cursos de Licenciaturas em Educação do Campo, cursos forjados a partir da dor da Ferida Colonial, mas não submetidos a ela.

Nesta direção, compreendemos que o Currículo da Formação de Professores se constituiu historicamente, no Brasil, como uma das marcas da Ferida Colonial, na imposição de uma validade de conhecimento

racional urbanocêntrico, disciplinar e monocultural, materializado nos conteúdos curriculares. Contudo, a partir das indagações e da indignação frente a esse currículo, encontramos a luta, tanto dos Movimentos Sociais Campesinos, como de algumas iniciativas das universidades em prol da perspectiva emancipatória que contemple as diferentes *epistemes*, dentre elas as dos Saberes Campesinos, possibilitando *geopolíticas outras* do conhecimento na ocupação do latifúndio do saber

Assim, sentimos a necessidade de compreender os modelos de dominação e de resistências a partir dos Estudos Pós-Coloniais Latino-americanos, considerando que esta Abordagem Teórica se propõe a pensar o que antes era impensável. Tal ato implica romper com a estrutura colonial hierárquica, excludente e monocultural que inferiorizou os povos e os saberes campesinos de: índios, quilombolas, ribeirinhos, assentados da Reforma Agrária, extrativistas, entre outros.

## **COLONIALISMO: UM PADRÃO MUNDIAL DE PODER**

Para se autoafirmarem como os únicos povos civilizados, os povos colonizadores se utilizaram do Colonialismo como projeto de dominação. Tal projeto foi intensificado com o advento da modernidade. O Colonialismo como estrutura de dominação “es el resultado de las acciones imperiales que tiene el capitalismo como principio y base de los modos de organización y vida social” (MIGNOLO, 2007, p.106). O mesmo se materializa na Colonização e se reestrutura na Colonialidade, ambos como latentes atos de dominação que, segundo Quijano (2005), ancoram-se sobre duas pilstras bases: a Racialização e a Racionalização.

Na Racialização, foi imposta a construção mental da ideia de Raça como fator biológico determinante para as imposições hierárquicas que determinavam naturalmente o lugar do subalterno. Conforme salienta Quijano (2005, p. 13), na visão eurocêntrica “certas raças são condenadas como ‘inferiores’ por não serem sujeitos ‘racionais’ Em certo sentido, isto os converte em domináveis e exploráveis”. Essa atribuição racial determinava os lugares sociais que podiam ser frequentados pelos sujeitos classificados racialmente como inferiores, justificava a divisão social do trabalho e

invalidava as epistemologias produzidas por esses sujeitos. Nesse modelo de Racialização os sujeitos camponeses ocupam o lugar da subalternidade, por este motivo não são dignos de terem seus conhecimentos validados. Tal fato nos ajuda a compreender o silenciamento histórico dos Conteúdos de Ensino que tratam dos Saberes Camponeses no âmbito curricular.

A Racionalização é, nesse contexto, o mecanismo de ratificação dessa lógica. Esta se materializa como matriz que valida uma única forma de conhecimento, o eurocentrado, e invalida as produções epistêmicas dos povos colonizados. Conforme verbaliza Quijano (2007, p. 343), “ese modo de conocimiento fue, por su carácter y por su origen, eurocéntrico. Denominado racional, fue impuesto y admitido en el conjunto del mundo capitalista como la única racionalidad válida y como emblema de la modernidad”. Sobre o preceito da Racionalização foram validados historicamente o lugar de produzir o conhecimento dito verdadeiro, os sujeitos dessa produção e a maneira de produzi-lo.

O lugar da produção do conhecimento científico era as universidades localizadas no hemisfério norte. Este lugar tinha o privilégio de criar os critérios epistemológicos de validação, de produção e de difusão do conhecimento científico. Os sujeitos produtores deste conhecimento, em sua maioria, eram homens, brancos, europeus e urbanos que produziam conhecimentos universais. Nesse pilar colonial não há lugar para que os Saberes Camponeses se transformem em conhecimentos válidos (Conteúdos de Ensino) por dois motivos. O primeiro versa sobre a procedência desses saberes que advêm das raízes (ancestralidades) camponesas, lugar subalternizado na matriz colonial. O segundo motivo versa sobre os sujeitos produtores os povos camponeses, os não dignos na Corpolítica do conhecimento.

As duas pilastras da Racialização e da Racionalização garantiram as bases sociopolíticas para a consolidação de um mercado mundial capitalista que, para Grosfoguel (2010), culminou no Sistema Mundo europeu/euro-norte-americano moderno/capitalista colonial/patriarcal. Este modelo de dominação foi eficaz na expropriação dos sujeitos de seus territórios, suas culturas, de suas *epistemes*. O início desse modelo colonial foi difundido amplamente no Colonialismo.

O Colonialismo como modelo de dominação, a princípio, se materializou através do processo de Colonização. Na América Latina, a Colonização iniciou-se no século XVI, e foi marcada pela invasão de Espanha e Portugal aos territórios do Tawantinsuyu, Anáhuac e Abya-Yala<sup>1</sup> posteriormente inventados cartograficamente como América. Tal acontecimento histórico implicou na apropriação do dito “novo” continente e sua integração ao imaginário eurocristão (MIGNOLO, 2007).

Com o fim da Colonização, que aconteceu com o processo histórico das independências das colônias, os povos subalternizados libertaram-se do colonizador visível. Contudo, permaneceram no que Mignolo (2005) chama de Heranças Coloniais, que consiste na Colonialidade. São denominadas de Heranças uma vez que o padrão mundial de poder caminhou de uma mão para outra. Assim, o dominador deixa de ser instituído pela presença visível do colonizador e passa a ser reestruturada pela da burguesia crioula como reestruturação da lógica de controle e dominação, através da Colonialidade. Esta permanece até os dias atuais e tornou-se o meio pelo qual são impostas hierarquias subalternizadoras aos que não pertencem ao universalismo hegemônico, atuando, segundo Mignolo (2007), em quatro domínios: econômico, político, social e epistêmico.

Sob tal prisma o poder colonial se mantém nas mãos dos filhos dos colonizadores que lutam para que prevaleça um modelo de sociedade que lhes garanta poder. Nesse contexto, a ideologia do Colonialismo se reestrutura e é implantada por meio da Colonialidade, como lógica de dominação. A Colonialidade encontra-se, nesse cenário, como mecanismo aprimorado da subalternização e do silenciamento que penetra nas estruturas econômicas, políticas, sociais e epistêmicas se desdobrando através da Colonialidade do Poder, Colonialidade do Ser, Colonialidade do Saber (QUIJANO, 2005) e Colonialidade da Natureza (WALSH, 2008).

---

1 As nomenclaturas de Tawantinsuyu, Anáhuac e Abya-Yala constituíam os nomes dados por algumas populações indígenas ao território que atualmente conhecemos como América Latina. Tawantinsuyu correspondia à região andina. Anáhuac correspondia ao que hoje é o vale do México. Abya-Yala correspondia à região que hoje é o Panamá. (MIGNOLO, 2007)

A Colonialidade do Poder vem se materializando através de hierarquias subalternizadoras. Para Quijano (2005), tais hierarquizações implicam na invisibilidade dos povos não europeus através da imposição de padrões de poder eurocentrado. Nesse sentido, a Colonialidade do Poder produz inferiorização e subalternização através das hierarquias culturais, sociais, econômicas e epistêmicas, estabelecidas como padrão de poder.

Nesse contexto, podemos evidenciar a presença da Colonialidade do Poder nas hierarquizações subalternizadoras estabelecidas polarmente entre o campo e a cidade; entre o urbano e o rural. Essa dicotomia intensificou-se historicamente com o processo de industrialização quando o Brasil deixa de ser uma economia agrária e passa a introduzir-se no contexto industrial. Nesse movimento histórico, o êxodo rural torna-se latente e ao espaço urbano é atrelado o valor de progresso enquanto que ao território campesino atrela-se o atraso.

A dicotomia torna-se evidente até nos aspectos etimológicos que englobam as palavras Campo e Cidade de maneira mais contundente quando voltamos nosso olhar para a terminologia das palavras civilizado e rústico. Civilizado vem do latim *Civitas*, que quer dizer cidades da qual deriva a palavra cidadão – o que habita a cidade, o que tem direitos e deveres. Já a etimologia da palavra rústico deriva do latim *Rus* que significa campo e que deriva o termo rústico – algo pouco desenvolvido, grosseiro, atrasado. Essa polarização posta ao campo e cidade, urbano e rural transcende a terminologia das palavras e efetiva-se nas relações sociais,

No contexto dicotômico, o Campo é visto apenas como um apêndice da cidade, ou seja, um lugar geográfico que está agregado ao espaço urbano. Problematizando essa polarização, Veiga (2003) vai demonstrar que o Brasil é menos urbano do que se calcula, que o que temos são cidades imaginárias. Nessa direção, corrobora a ideia que a distinção brasileira entre urbano e rural é uma atitude arbitrária, “dela resultam profundas distorções na visão da realidade socioeconômica brasileira e, o que é mais grave, crucial mesmo, inadequações das nossas políticas públicas” (VEIGA, 2003, p.24).

Nas relações hierárquicas impostas pelos padrões de poder, historicamente, foram enobrecidos uns e subalternizados outros, ancorados na Colonialidade do Ser. Esta é caracterizada pela internalização da subalternidade



dos sujeitos afetados pela dominação colonial. Segundo Quijano (2005), nesse eixo da Colonialidade os sujeitos naturalizam a sua condição de subalternidade e internalizam as formas pejorativas com que são rotulados.

No território campesino, a Colonialidade do Ser vem sendo (im)posta por estereótipos pejorativos como “jeca-tatu”, “rústicos”, “atrasados” que são atribuídos e internalizados pelos sujeitos campesinos. A internalização da subalternidade vem condicionando povos campesinos a se negarem como sujeitos de direito, aceitando o condicionamento de serem sujeitos de favor. Para Mignolo (2007, p. 100), esse processo é “a aceitação de viver na Colonialidade do ser adormecido na ferida colonial”. Assim, ao internalizarem a inferioridade e invalidação instituída do seu ser buscam como referência um padrão urbanocêntrico de homem/mulher que se encontra em um contexto específico do progresso: a cidade em seu perímetro urbano.

Sobre o eixo da Colonialidade do Ser, os sujeitos campesinos naturalizam a condição de inferioridade e aceitam que não são sujeitos dignos. Por este motivo, para serem sujeitos tidos como dignos buscam imitar os padrões do colonizador como meio de tomar empoderamento. Assim a negra para ser bela adota os traços de brancos e o campesino para ser “civilizado” adota o modelo urbanocêntrico.

Já na Colonialidade do Saber é posta quando validada uma única perspectiva de conhecimento, o de padrão eurocentrado. Segundo Lander (2005), este é um conhecimento egocêntrico baseado na imposição universal de conhecimento que a partir de tal modelo eurocêntrico estuda todas as outras culturas como objeto e não como produtoras de conhecimento. Mignolo (2005a) ainda salienta que nessa hierarquia do saber há uma geopolítica do conhecimento. Esta geopolítica define o lugar de produção do conhecimento que atribui ao hemisfério Norte a produção e a difusão do conhecimento; e ao hemisfério Sul o papel de consumidor do conhecimento eurocêntrico podendo no máximo produzir saber literário.

A Colonialidade do Saber vem sendo imposta ao território do Campo na desvalorização dos conhecimentos campesinos em detrimento da validação de uma única forma de conhecimento, o urbanocêntrico. No âmbito educacional escolarizado, os conhecimentos validados

encontram-se nos componentes curriculares, como Conteúdos de Ensino, que disciplinarmente hierarquizam os conhecimentos urbanocêntricos e folclorizam as *epistemes* produzidas no contexto campestre, tidas como provenientes do senso comum. Nesse contexto, Arroyo (2012) defende a luta pela inserção das Outras pedagogias e dos Outros Sujeitos no campo curricular, defende a luta contra o latifúndio do saber.

Romper com a lógica da Colonialidade do Saber, através da luta contra o latifúndio do saber é uma posição Decolonial que, segundo Mignolo (2008), só vem sendo possível pelo Pensamento Fronteiriço ou Pensamento de Fronteira. Este é o tenso território no qual se encontra a interseção da cultura eurocêntrica com a cultura dos Diferentes Coloniais. Para Grosfoguel (2010), este território fronteiriço é importante tendo em vista que nenhuma cultura do mundo permaneceu intacta perante a modernidade europeia, e nem a modernidade europeia se manteve intacta ao estabelecer contato com os diferentes povos. Sendo assim, o Pensamento Fronteiriço apresenta-se como tenso território no qual se estabelece a relação entre as diferentes culturas.

Uma das tramas Decolonial é posta por Fernandes (2004), quando concebe o Campo como lugar de vida, um território ativo que em sua dinâmica produz Saberes fazendo-se parte integrante do mundo. Essa trama Decolonial rompe o modelo Colonial de dominação que enxerga o território rural como lugar de atraso com um significado meramente setorial que atende à demanda capitalista da produção de mercadorias por meio principalmente do agronegócio, um modelo social econômico que exclui e expropria os trabalhadores do Campo que dele dependem e nele vivem.

Por meio de pensamentos Decoloniais como estes, vem sendo possível a luta contra o latifúndio do saber a partir do Pensamento de Fronteira. Um dos espaços fronteirísticos é o Marco Legal referente à Educação do Campo, que vem sendo impulsionado pela atuação dos Movimentos Sociais Campestres juntamente com alguns teóricos das universidades que coadunam em prol de uma educação específica e diferenciada para os povos campestres. Um dos principais documentos legais dessa luta foi a Resolução de 3 de abril de 2002, que instituiu as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo.

Por fim, retornando aos eixos de Colonialidade, a Colonialidade da Natureza se faz presente na relação binária entre homem e natureza. Nessa relação dicotômica os sujeitos colonizados tratam a natureza não mais numa relação de interdependência, mas sim de dominação (WALSH, 2008). Ancorado na Colonialidade da Natureza, o homem moderno justifica a exploração da natureza em nome do desenvolvimento e do crescimento econômico. Ao praticar tal Colonialidade desconsidera a relação mística que alguns povos, como os indígenas, têm com a natureza.

No território campesino, a Colonialidade da Natureza se expressa no modelo econômico que trata a Natureza como meio-recurso para aumentar a riqueza dos latifundiários. Modelos tais como a agroindústria e o agronegócio que, para Fernandes (2004, p. 131), estão atrelados a interesses particulares de empresas capitalistas que “supõem a centralidade do lucro como fundamentos da racionalidade decisória de seus componentes”. Nessa perspectiva, não há restrição para explorar os recursos naturais, pois o lucro é o interesse maior. Em contrapartida a esse modelo agro economicista, a luta dos movimentos campesinos é em prol da Agricultura Campesina que vise prioritariamente o fortalecimento da identidade camponesa e não apenas o lucro (CALDART; ALENTEJANO; FRIGOTO, 2012, p. 33). É uma perspectiva Decolonial que possibilita construir e ensaiar as bases de um paradigma *outro* econômico para se fazer agricultura, para se relacionar com a natureza.

Diante do contexto de dominação imposto pela Colonialidade em seus vários eixos e considerando o Campo como território tecido de uma complexidade social, cultural, econômica, epistêmica e educacional (FERNANDES, 2004), ratificamos que a Colonialidade não consegue se estabelecer por completo, tendo em vista que os diferentes povos tidos como inferiores Racialmente e Racionalmente não foram totalmente passíveis aos modelos de dominação. É nesse contexto que julgamos relevante destacar a atuação constante dos Movimentos Sociais na (re)afirmação e (re)construção em prol de um pensamento *Outro* contra a dominação econômica, política, social e epistêmica dos diferentes povos campesinos. Dentre eles destacamos a atuação do Movimento Negro, Movimento Feminista, Movimento dos Sem Terra, entre outros que contribuíram na transformação social, cultural e epistêmica na atualidade.

De tal modo, a luta dos Movimentos Sociais evidencia o que Mignolo (2005a, p. 10) denomina de Diferença Colonial como “a resposta a coerção programada ou exercida pela colonialidade do poder”, ou seja, a Diferença Colonial constitui o pensamento e as experiências que são constituídas à margem do pensamento colonial eurocentrado. Ela possibilita a produção de conhecimentos *outros* considerando os modos de ser e de viver dos povos subalternizados.

Por este motivo, tomamos os Estudos Pós-Coloniais Latino-americanos como lente teórica entendendo que a mesma nos permite compreender as pilastras que mantiveram os modelos coloniais ativos e a discussão sobre as formas Decoloniais de lutas dos povos subalternizados o que nos subsidia para discutirmos o contexto da diferença através da Interculturalidade na atualidade.

## **A INTERCULTURALIDADE: CAMINHOS FUNCIONAIS E CRÍTICOS POSTOS PELA DIFERENÇA**

Nessa seção, é nosso intuito discutir sobre o trato com a diferença na atualidade. Para tanto, retomamos o nosso olhar ao período da Colonização e da manutenção da lógica colonial através da Colonialidade para compreender como se construiu e afirmou-se o conceito do outro como diferente. Nesses modelos de dominação a diferença foi posta como naturalmente e racionalmente inferiorizada, por uma visão de mundo colonizadora e eurocentrada. Contudo, nas lutas Decoloniais os diferentes sujeitos se autoafirmam e colocam em xeque a verdade naturalizada e racionalizada de que a diferença pressupõe a subalternização. É no contexto da discussão sobre a diferença que falaremos sobre a Interculturalidade. Ressaltamos que a diferença neste trabalho não é vista como algo nato (biologicamente determinado) do ser humano, mas sim uma construção social perpassada por conceitos e valores que determinam os valores e papéis sociais dos sujeitos (MELO, 2011).

No princípio histórico da Colonização, a diferença nem era discutida/tratada. O modelo eurocentrado dos colonizadores tinha como objetivo homogeneizar a população deixando à margem os que não se

enquadravam em tais modelos. Com o fim da Colonização, a diferença foi vista como realidade presente nas múltiplas culturas que formavam as ex-colônias, contudo o trato que foi dado à diferença era na perspectiva da tolerância ao multiculturalismo, “tolere que significa suportar” (TUBINO, 2005, p. 2). No contexto contemporâneo, a luta vem sendo a superação da perspectiva da tolerância possibilitando o trato com a diferença através da interação entre as culturas proporcionada pelo Interculturalismo.

Ao tomarmos a Interculturalidade para pensar o contexto campesino percebemos que esse território, a princípio, foi tolerado. Segundo Borba (2008), as políticas educacionais no início do século XX expressam a vontade urbana de manter os sujeitos campesinos no Campo, reconhecendo a diferença e tolerando sua existência, mas, demarcando que lugares podiam ou não ser ocupados por esses sujeitos.

Para discutir Interculturalidade nos embasamos no pensamento de Tubino (2005, p. 7) que verbaliza “en América Latina la interculturalidad surgió como respuesta a la imposición cultural y a la incapacidad de los estados nacionales modernos de manejar razonablemente los conflictos de las identidades”. Desta forma, a Interculturalidade é aqui entendida como contestação à homogeneização posta pelo modelo colonial moderno. Porém, faz-se necessário ressaltar que o trato com a diferença na Interculturalidade assume duas perspectivas, conforme nos chama atenção Walsh (2008, 2010): a Interculturalidade Funcional e a Interculturalidade Crítica.

Na Interculturalidade Funcional, a diferença por si só não é negada, ela é funcional a um sistema-mundo patriarcal/capitalista/colonial/moderno (GROSFUGUEL, 2010). Nessa lógica, a Interculturalidade Funcional parte da premissa da oficialização da diferença. Segundo Sartorello (2009), tal fato acontece numa perspectiva integralista e funcional ao sistema, na qual se reconhece a existência de várias culturas, mas não incorpora o modo consistente de suas vidas, impossibilitando o insurgir de uma nova relação social. Como salienta Walsh (2008, p. 54), “una inclusión que, en esencia, significó un poco menos que las mínimas (ya menudo estereotipadas) consideraciones hacia la ‘diversidad étnica’”.

No espaço campesino, a Interculturalidade Funcional vem se materializando na apropriação da diferença como possibilidade de lucro

para uma sociedade capitalista, posto pela exploração turística e pelo agronegócio. Nesse sentido, mecanismos funcionais também são postos ao espaço da formação dos sujeitos camponeses a exemplo do investimento em programas de formação técnica que prezam pela qualificação de mão de obra profissional para atuação nas áreas do turismo predatório ou do agronegócio. Assim, a apropriação da diferença de maneira funcional reconhece o campo como lugar existente, contudo, não agrega o valor de seus modos próprios de vida, não incorpora sua cultura a menos que isso proporcione lucro ao modelo de dominação e de exploração colonial/moderno.

Contra-pondo-se à perspectiva funcional e ancorada nas lutas dos Movimentos Sociais, a Interculturalidade Crítica, como é proposta por Walsh (2008), firma-se nos processos de transformação da sociedade, tomando o diálogo entre as diferentes culturas como pilastra de uma transformação social outra. Para Tubino (2005, p. 11), “el diálogo intercultural produce la recreación y la fecundación recíproca de las identidades”. Nessa perspectiva crítica e dialógica a diferença é problematizada e gera processos de construção de conhecimento, de modo de vida outros.

Consideramos que a perspectiva da Interculturalidade Crítica, ao avocar um pensamento outro de sociedade e de conhecimento, possibilita aos povos, historicamente foram silenciados e subalternizados, lutarem contra as práticas do sistema mundo patriarcal/capitalista/colonial/moderno que se manifesta no Poder, no Ser e no Saber.

Entender as perspectivas da Interculturalidade faz-se necessário nesse trabalho para compreendermos sua atuação no âmbito educacional, no qual estão inseridos esses diferentes sujeitos que podem ter suas diferenças problematizadas em prol de uma sociedade *outra* ou podem ter suas diferenças integralizadas a modelos segregadores.

Nesse sentido, consideramos pertinente trazer o conceito de Educação Intercultural discutido por Candau e Russo (2010) quando verbalizam que a educação Intercultural está ancorada na Interculturalidade Crítica, possibilitando aos diferentes sujeitos o reconhecimento e o diálogo dos vários saberes em uma perspectiva Outra de Ser, de Poder, de Saber, de Viver.

Inicialmente, a Educação intercultural foi pensada no âmbito da Educação Indígena, a partir da Escola bilíngue, mas obteve também a participação dos outros Movimentos Sociais. Dentre eles destacamos a atuação dos movimentos Negros e das Mulheres que atuaram frente à esfera pública em prol de uma Educação que considerasse uma leitura outra dos processos históricos que subalternizaram as suas diferenças.

Os Movimentos Sociais juntamente com alguns teóricos da universidade entendem a Educação Intercultural como possibilidade para se estabelecer efetivamente o diálogo entre as várias culturas e as várias epistemes. Para Candau e Russo (2010), o espaço escolar é propício para o questionamento da Colonialidade, ancorada nos eixos da Racialização e da Racionalização; é nesse espaço que se promovem o reconhecimento e o diálogo entre os saberes e é também nesse espaço que há possibilidades do empoderamento de pessoas e grupos excluídos.

Assim, corroboramos Candau e Russo (2010) quando verbalizam que o processo educativo, na Educação Intercultural, é mais do que a apreensão do conhecimento dentro de uma sala de aula. Nesse sentido, pensar em uma Educação Intercultural implica considerar que existem outros sujeitos e outras pedagogias.

Desta forma, romper com os mecanismos de dominação vem sendo possível por se pensar em uma Pedagogia Decolonial que são pedagogias outras. Segundo Walsh (2010, p. 15), são “pedagogías que esfuercen por transgredir, desplazar e incidir en la negación ontológica, epistémica y cosmogónica-espiritual que ha sido -y es- estrategia, fin y resultado del poder de la colonialidad. Es decir, ‘pedagogía(s) de-colonial(es)’”.

Assim consideramos que compreender a Educação Intercultural por meio de uma Pedagogia Decolonial articulada com a Interculturalidade Crítica nos permite ratificar o uso dos Estudos Pós-Coloniais para discutir as possibilidades de afirmação emancipatória através do viés da educação.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente discussão realizada nesse artigo nos permite problematizar o território campesino bem como os sujeitos e saberes que o disputam. A realização de uma leitura teórica a partir dos Estudos Pós-Coloniais tem evidenciado as tensões paradigmáticas existentes no Campo apontando como possibilidade o trabalho educativo através da Interculturalidade Crítica fundamentada em uma Educação Intercultural.

Os caminhos para a construção dessa perspectiva Intercultural são fomentados pela luta da ocupação do latifúndio do saber que tem como protagonista os sujeitos campesinos que se afirmam enquanto existentes, resistindo aos modelos de dominação Colonial impostos ao longo do tempo.

## REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel Gonzalez. **Outros Sujeitos, Outras Pedagogias**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

BRASIL, Ministério da Educação. **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).

BRASIL, Ministério da Educação. **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).

CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio (Orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. São Paulo: Expressão Popular, 2012.



CANDAU, Vera Maria Ferrão.; RUSSO, Kelly. Interculturalidade e Educação na América Latina: uma construção plural, original e complexa. **Revista Diálogo Educacional**. Curitiba: Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Paraná, v. 10, n. 29, p. 151-159, Jan/Abri, 2010.

FANON, Franz. **Os Condenados da Terra**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979.

FERNANDES, Bernardo Maçano. **O campesinato no século XXI: possibilidades e condicionantes do desenvolvimento do campesinato no Brasil**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

FERNANDES, Bernardo Maçano; MOLINA, Mônica Castagna. O Campo da Educação do Campo. In: MOLINA, Mônica Castagna de; JESUS, Sônia Meire Santos de (Org.). **Por uma Educação do Campo: Contribuições para a construção de um projeto de Educação do Campo**. 5. ed. Brasília: Edição do Autor, 2004.

GROSGOUEL, Ramón. Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: transmodernidade, pensamento de fronteira e Colonialidade global. IN: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (Org.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010.

LANDER, Edgar. Ciências Sociais: Saberes Coloniais e eurocêtricos. IN: LANDER, Edgar (Org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais**. Buenos Aires, Argentina: CLACSO, 2005.

MELO, Simony. Freitas de. **A diferença cultural nas diretrizes curriculares nacionais e nos projetos curriculares dos cursos de Pedagogia da UFPE**. 187f. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2011.

MIGNOLO, Walter. Cambiando las éticas y las políticas del conocimiento: la lógica de la Colonialidade y la postcolonialidad imperial. Herencias coloniales y teorías postcoloniales. **Revista Tábula Rasa**, Bogotá, Colômbia: Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca; Bogotá, Colômbia: Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca, n. 3, p. 47-72, Dez./Jan. 2005

MIGNOLO, Walter. **La Idea de América Latina: la herida colonial y la opción decolonial.** Barcelona: Gedisa, 2007.

MIGNOLO, Walter. Desobediência epistêmica a opção descolonial e o significado de identidade em política. **Cadernos de Letras da UFF – Dossiê: Literatura, língua e identidade:** Departamentos do Instituto de Letras da UFF; Rio de Janeiro: UFF, n. 34, p. 287-324, Jan/Jun. 2008.

QUIJANO, Aníbal. **Colonialidade do poder.** IN: LANDER, Edgar. (Org.). **A Colonialidade do saber:** eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Colección Sur Sur, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina: CLACSO, 2005.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidad del Poder y Clasificación Social. In: CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSFUGUEL, Ramón (Org.). **El Giro Decolonial:** Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Siglo del Hombre Editores, 2007.

SARTORELLO, Stefano Claudio. Una perspectiva crítica sobre interculturalidad y educación intercultural bilingüe: El caso de la Unión de Maestros de la Nueva Educación para México (UNEM) y educadores independientes en Chiapas. **Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva,** Santiago, Chile: Escuela de Educación Diferencial de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Central de Chile, v. 3, n. 2, p. 77-90, Jul/Dez 2009.

TUBINO, Fidel. La Praxis de la Interculturalidad en los estados nacionales latinoamericanos. **Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal Scientific Information System. Cuadernos Interculturales,** Valparaíso, Chile: Universidad de Playa Ancha; México: Sistema de Información Científica Redalyc, n. 5, p.83-96, Jul./Dez. 2005.

VEIGA, José Eli da. **Cidades imaginárias: O Brasil é menos urbano do que se calcula.** 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

WALSH, Catherine. Interculturalidad, Plurinacionalidad y Decolonialidad: Las Insurgencias Político-Epistémicas de Refundar el Estado. **Revista Tábula Rasa**, Bogotá, Colômbia: Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca; Bogotá, Colômbia: Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca, n. 9, p. 131-152, Jul./Dez. 2008.

WALSH, Catherine. Interculturalidad crítica y educación intercultural. IN: VIAÑA, Jorge.; TAPIA, Luis.; WALSH, Catherine. **Construyendo Interculturalidad Crítica**. 3. ed. La Paz, Bolivia: CAB Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello, 2010.

# **Racismo, Racismo Territorial e Racismo Epistêmico: Construção e Extensão de um Conceito sob a Perspectiva do Pensamento Decolonial<sup>1</sup>**

*Michele Guerreiro Ferreira - FAFICA*

## **INTRODUÇÃO**

O presente artigo faz parte da pesquisa<sup>2</sup> de doutorado em Educação, que está sendo desenvolvida no CE/UFPE na linha de pesquisa Formação de Professores e Prática Pedagógica, bem como articula as reflexões propiciadas pelo Grupo de Estudos Pós-Coloniais e Teoria da Complexidade em Educação (CAA/UFPE) e pelo Grupo de Pesquisa Ensino, Aprendizagem e Processos Educativos, ligado ao Núcleo de Pesquisa, Extensão e Formação em Educação do Campo – NUPEFEC.

Nosso objetivo nesse texto é compreender como as pessoas negras e os povos do campo, bem como seus conhecimentos, são subalternizados por meio de um padrão de poder instituído no âmbito do colonialismo, mas que sobrevive até os dias atuais por meio da Colonialidade (QUIJANO, 2005, 2007; MIGNOLO, 2005) em seus diversos eixos.

Baseamo-nos no Pensamento Decolonial (QUIJANO, 2005; CASTRO-GOMES, 2005; MIGNOLO, 2011; MALDONADO-TORRES, 2007) para desenvolver nossas análises. A escolha desta abordagem se deu por nos ajudar a compreender que a descolonização que assistimos desde o final da segunda guerra mundial até os anos 70 do século XX, foi apenas

---

1 Trabalho apresentado e premiado no VI EPEPE, realizado de 18 a 20 de maio de 2016, no Complexo Multieventos da UNIVASE, promovido pela UFPE e pela FUNDAJ, sob o título: O Enfrentamento do Racismo na Construção de Currículos Decoloniais.

2 Intitulada: Educação das Relações Étnico-Raciais e *Praxis* Curricular de Enfrentamento do Racismo: o caso da UNILAB, sob a orientação do Prof.º Dr. Janssen Felipe da Silva.

uma primeira parte da descolonização, isto é, a independência política e jurídica das ex-colônias não significa que o processo de descolonização foi concluído, dada a força da Colonialidade que mantém viva as marcas do colonialismo através de estruturas subjetivas e objetivas e da colonização epistemológica, como veremos mais adiante. Para tal perspectiva teórica, a descolonização só será completa quando as ex-colônias concluírem o processo em marcha, chamado de Decolonialidade.

O presente texto está dividido em três partes, além da presente introdução: a) na primeira parte apresentaremos como a abordagem teórica adotada revela a constituição e extensão do racismo para os territórios campesinos e para o conhecimento; b) em seguida, abordaremos o enfrentamento do racismo, por meio da atitude decolonial; c) por fim, traremos as considerações finais deste texto.

## **COLONIALIDADE DO PODER, DO SABER E DO SER: EIXOS DA CONSTITUIÇÃO E DA EXTENSÃO DO RACISMO, DO RACISMO TERRITORIAL E DO RACISMO EPISTÊMICO**

Nessa seção, discutimos, por meio da abordagem teórica, que adotamos a constituição do racismo para compreendermos a sua extensão para além da utilização usual para referir-se às relações entre negros e brancos. As chaves conceituais aqui apresentadas nos ajudam a perceber que há outras conformações do racismo, tais como as que nos detemos aqui: o territorial e o epistêmico.

De acordo com Mignolo (2008), o Pensamento Decolonial é uma vertente da crítica pós-colonial, especialmente das teorias surgidas na Ásia e África, no contexto das lutas pela libertação e descolonização, as quais produziram importantes teorizações acerca do que representou o Colonialismo para os países colonizados pela Europa. Suas formulações remontam ao período das lutas de libertação colonial, mas incorporam também a influência de outras produções que distingue as formulações latino-americanas:

a genealogia global do pensamento decolonial (realmente outra em relação com a genealogia da teoria pós-colonial) até Mahatma Gandhi, W. E. B. Dubois, Juan Carlos Mariátegui, Amílcar Cabral, Aimée Césaire, Frantz Fanon, Fausto Reinaga, Vine Deloria Jr., Rigoberta Menchú, Gloria Anzaldúa, o Movimento Sem-Terras no Brasil, os zapatistas em Chiapas, os movimentos indígenas e afros na Bolívia, Equador e Colômbia, o Fórum Social Mundial e o Fórum Social das Américas. **A genealogia do pensamento decolonial é planetária e não se limita a indivíduos, mas incorpora nos movimentos sociais** (MIGNOLO, 2008, p. 258 – Grifo nosso).

Percebemos que o Pensamento Decolonial em diálogo com os Estudos Pós-coloniais, mas não se circunscreve à mesma condição, pois, de acordo com Mignolo (1996), o pós-colonial não significa apenas uma categoria histórica, mas, sobretudo, uma mudança epistemológica radical a partir de novos *loci* de enunciação da produção teórica e intelectual. Desta maneira, no Pensamento Decolonial há o interesse em promover um deslocamento do eixo moderno/colonial que o situa em outra perspectiva, ou seja, o argumento pós-colonial é radicalizado por meio da noção de “giro decolonial” e amplia os horizontes de utopia política e de radicalismo intelectual.

Assim, entendemos que as chaves conceituais trazidas pelas/os autoras/es dessa abordagem estão interessadas em desenvolver sistemas de interpretação que valorizam a prática social para alterar não só os termos contidos nas epistemologias hegemônicas, mas como nos lembra Mignolo (2005), para alterar também “os termos da conversa” com a finalidade de desenvolver um pensamento e uma ação decolonizadora.

É nesse sentido que buscamos compreender suas chaves conceituais e partimos de sua premissa básica: “a Colonialidade é constitutiva e não derivada da Modernidade” (MIGNOLO, 2005, p. 75). O que Mignolo quer dizer é explicado de outra forma por Quijano (2005) ao afirmar que Modernidade e Colonialidade são dois lados da mesma moeda e constituem o ponto cego dos Estudos Pós-coloniais Anglo-saxônicos que não conseguiam articular os aspectos econômicos e culturais sem cair em reducionismos.

Como nos mostra Quijano (Ibid.), a criação da identidade do conquistador europeu se traça quando em contato com a América, constituindo um padrão de poder que se funda em duas pilstras: a **racialização** (forma de classificar a sociedade em raças) e a **racionalização** (formas de articulação de controle do trabalho, de seus recursos e de seus produtos). Num primeiro momento, no âmbito do colonialismo, tais pilares se constituem com o objetivo de estabelecer as relações de dominação dos povos conquistados, mas depois este padrão de poder acabou por se expandir para todo o mundo e, ainda hoje, sentimos suas consequências por meio da Colonialidade.

Para Quijano (2007) o colonialismo é um padrão de dominação e exploração que, apesar de exercer o controle da autoridade política, dos recursos de produção e do trabalho de uma determinada população com identidades diferentes e situados em jurisdição territorial diferentes, não representa, necessariamente, relações racistas de poder, senão uma relação política e econômica na qual a soberania de uma nação é subjugada por outra. Porém o Colonialismo forja em seu bojo a Colonialidade e passam a ser estabelecidas, dessa maneira, relações racistas de poder. Vejamos o que nos diz Maldonado-Torres:

**La colonialidad** se refiere a un patrón de poder que emergió como resultado del colonialismo moderno, pero que en vez de estar limitado a una relación formal de poder entre dos pueblos o naciones, más bien **se refiere a la forma como el trabajo, el conocimiento, la autoridad y las relaciones intersubjetivas se articulan entre sí, a través del mercado capitalista mundial y de la idea de raza**. Así, pues, aunque el colonialismo precede a la colonialidad, la colonialidad sobrevive al colonialismo. La misma se mantiene viva en manuales de aprendizaje, en el criterio para el buen trabajo académico, en la cultura, el sentido común, en la autoimagen de los pueblos, en las aspiraciones de los sujetos, y en tantos otros aspectos de nuestra experiencia moderna. En un sentido, respiramos la colonialidad en la modernidad cotidianamente (Ibid., 2007, p. 131 – Grifo nosso).

A Colonialidade, como podemos perceber, atua sobre várias dimensões do colonizado, por isso pode ser apresentada a partir de pelo menos diversos eixos: Colonialidade do Poder (QUIJANO, 2005, 2007); Colonialidade do Saber (GROSFOGUEL, 2007); Colonialidade da Mãe Natureza (WALSH, 2005, 2007), Biocolonialidade do Poder (CAJIGAS-ROTUNDO, 2007), Colonialidade do Ser (MIGNOLO 2005, 2007; MALDONADO-TORRES, 2007), Colonialidade de Gênero (LUGONES, 2008). Estes eixos possuem sentidos sociais, culturais, epistêmicos, existenciais e políticos. Eles atuam de maneira a afirmar e celebrar os sucessos intelectuais e epistêmicos europeus, ao passo que silencia, nega e rejeita outras formas de racionalidade e história (WALSH, 2007).

Não é nosso interesse definir cada um desses eixos da Colonialidade, neste trabalho propomos compreender como os eixos (Poder, Saber e Ser) se articulam em função da constituição e extensão do racismo.

Dessa forma, cabe apenas lembrar que a Colonialidade do Poder é o termo cunhado por Quijano (2005) para se referir a um sistema de classificação social da população mundial baseada na ideia de “raça”<sup>3</sup>. De acordo com esta construção mental se formam identidades sociais e se desenvolve uma hierarquia social classificando de superior a inferior os brancos, mestiços, índios e negros. Vale destacar que “mestiços”, “índios” e “negros” são tomados como identidades homogêneas e negativas (WALSH, 2008) no intuito de negar as diferenças e as especificidades, e impor como referência, um único padrão: branco, masculino, heterossexual, cristão, urbano, “europeu”. Esta noção de “raça” surge com o objetivo de afirmar a hegemonia europeia.

A Colonialidade do Poder também está relacionada à exploração do trabalho baseada na hegemonia do capitalismo mundial. Assim, Quijano (2005, p. 231) nos mostra que “as novas identidades históricas produzidas sobre a ideia de ‘raça’ foram associadas à natureza dos papéis e lugares na nova estrutura global de controle do trabalho”. Em suma, a Colonialidade

---

3 Quijano entende a raça como uma ficção. Dessa forma, para marcar esse carácter fictício o autor sempre usa o termo entre aspas. Da mesma forma quando se refere a termos com «europeu», «índio» sempre entre aspas para mostrar que estes termos representam uma classificação racial.



do poder associa esses elementos para manter uma acomodação social onde o padrão hegemônico do branco europeu se situa acima dos “outros”.

Embora a “raça” seja uma construção (mental, sociológica, política), dá origem a uma doutrina conhecida como **racismo** que, de acordo com Guimarães (2005), se apresenta sob a forma de uma pretensa superioridade estética, cultural e, até mesmo, moral, todavia, baseada na “ideia construída” como vimos acima.

Buscamos três definições de racismo em autor/as de campos e abordagens teóricas distintas e todas convergem para a constatação de que mesmo sem fundamentos científicos, a ideia de “raça” dá origem ao racismo. A primeira definição é trazida pela professora Nilma Lino Gomes na qual afirma que:

O racismo é, por um lado, um comportamento, uma ação resultante da aversão, por vezes, do ódio, em relação a pessoas que possuem um pertencimento racial observável por meio de sinais, tais como: cor da pele, tipo de cabelo, etc. Ele é por outro lado um conjunto de ideias e imagens referente aos grupos humanos que acreditam na existência de raças superiores e inferiores. O racismo também resulta da vontade de se impor uma verdade ou uma crença particular como única e verdadeira (2005, p. 52).

A segunda definição é da psicóloga Lia Vainer Schucman que dentro da sua compreensão a ideia de raça se estende também às questões étnicas, de gênero, geracionais, econômicas, etc:

Considero racismo qualquer fenômeno que justifique as diferenças, preferências, privilégios, dominação, hierarquias e desigualdades materiais e simbólicas entre seres humanos, baseado na ideia de raça. Pois, mesmo que essa ideia não tenha nenhuma realidade biológica, o ato de atribuir, legitimar e perpetuar as desigualdades sociais, culturais, psíquicas e políticas à “raça” significa legitimar diferenças sociais a partir da naturalização e essencialização da ideia falaciosa de diferenças biológicas que, dentro da lógica brasileira, se manifesta pelo fenótipo e aparência dos indivíduos de diferentes grupos sociais (2010, p. 44).

E a terceira definição é extraída do filósofo francês Christian Delacampagne, citado pelo sociólogo Antonio Sérgio Guimarães que aponta que o racismo hierarquiza as “raças” humanas baseando-se em estereótipos pseudo-naturais abalizadas nas características físicas, como também, psicológicas, morais, intelectuais, etc:

O racismo, no sentido moderno do termo, não começa necessariamente quando se fala da superioridade fisiológica ou cultural de uma raça sobre outra; ele começa quando se faz a (pretensa) superioridade cultural de um grupo direta e mecanicamente dependente da sua (pretensa) superioridade fisiológica; ou seja, quando um grupo deriva as características culturais de outro grupo das suas características biológicas. O racismo é a redução do cultural ao biológico, a tentativa de fazer o primeiro depender do segundo. O racismo existe sempre que se pretende explicar um dado *status* social por uma característica natural (1990, p. 85-86 *Apud*. GUIMARÃES, 2005, p. 32).

Percebemos nas três definições que o racismo tem servido à dominação e à exploração dos povos subalternizados, como os negros, índios, mulheres, gays, refugiados, povos do campo, entre outros. É nesse sentido que desponta outro eixo da Colonialidade, o **do Saber**.

É por meio da Colonialidade do Saber que se materializa a definição das epistemes/conhecimentos, estabelecendo um *locus* de enunciação de conhecimentos (Europa) e inviabilizando as outras formas de saber que são invisibilizadas e silenciadas (saberes dos povos do campo, indígenas, quilombolas, das mulheres, etc.). Desta forma, as epistemes válidas estabelecidas pelo padrão de dominação servem para inferiorizar e desqualificar as outras formas de produção de conhecimento (QUIJANO, 2005; MIGNOLO, 2005).

Pela definição acima podemos inferir a constituição do **racismo epistêmico** que, de acordo com Grosfoguel (2007), seria a negação e a inferiorização de qualquer tipo de conhecimento produzido fora do eixo euro-referenciado. É um tipo de racismo invisibilizado produzido por agentes autorizados do saber, sendo eles de cor branca, do gênero

masculino, de religião cristã vindos da Europa ou do norte-americano. O autor é taxativo ao destacar que

se observarmos o conjunto de pensadores e ideias hegemônicas, tanto na academia quanto nas instituições estatais e religiosas, vemos que nos diversos campos de produção de conhecimentos, sem exceção, privilegiam-se os pensadores e as teorias ocidentais como referência de produção da verdade (*Ibid.*, p. 33).

Ainda chamamos a atenção para um terceiro eixo da Colonialidade, o do **Ser**, o qual para Maldonado-Torres (2010, p. 423), “refere-se ao processo pelo qual o senso comum e a tradição são marcadas de poder de caráter preferencial: discriminam pessoas e tomam por alvo determinadas comunidades”. Este é o eixo da Colonialidade que, da mesma maneira que a Colonialidade do Saber, estabelece um padrão de SER. Neste sentido, este padrão se baseia numa lógica masculina/branca/heterossexual/cristã/urbana europeia ou europeizada para definir como o **ser** deve se apresentar.

Neste sentido, o padrão de ser humano instituído por este eixo da Colonialidade invisibiliza e inferioriza todas as diferenças humanas, impondo aos outros modos de vida e cultura (povos do campo, negros, quilombolas, indígenas, ciganos, mulheres, pessoas homossexuais e transexuais) a condição de não ser (QUIJANO, 2005; MIGNOLO, 2005). Através da inferiorização e subalternização, desumaniza o outro, por meio da negação sistemática do estatuto de humanidade do outro, como foi feito aos africanos e indígenas no âmbito do colonialismo. A Colonialidade do Ser faz com que o subalternizado não questione a situação imposta pela Colonialidade (do Poder e do Saber), mas questionar quem sou eu? E fazê-lo acreditar que realmente é de uma raça inferior, por isso deve se submeter aos desígnios da raça superior

E aqui podemos inferir o **racismo territorial**, pois de acordo com Silva (2014, p. 48) por meio da Colonialidade do Ser:

a condição de não ser é imposta aos homens e às mulheres do campo através de estereótipos de atraso e ignorância, como por exemplo, o *Jeca Tatu*. Os estereótipos discriminam

e impõem a não contestação da referência urbana imposta. Assim, forja-se uma relação de, no máximo, imitação dos sujeitos inferiores em relação aos modos de ser dos sujeitos classificados como superiores. Esta relação se faz presente, por exemplo, na ausência de preocupação governamental com o acesso e a permanência dos alunos de origem campesina em escolas localizadas em seus territórios de origem. Estes alunos se veem obrigados a migrarem para as escolas urbanas para concluir a escolarização e sofrem inúmeros preconceitos nas escolas urbanas onde precisam concluir os estudos.

É partindo dessa compreensão ancorada no Pensamento Decolonial que se faz importante discutir o racismo compreendendo que este é um conceito forjado desde construções mentais, sociológicas e políticas para que, assim, possamos desnaturalizá-lo e, conseqüentemente, enfrentá-lo. Nessa seção, apresentamos sua constituição e extensão na próxima, vamos problematizar a atitude decolonial como estratégia de enfrentamento do racismo e construção da decolonialidade.

## **ATITUDE DECOLONIAL NO ENFRENTAMENTO DO RACISMO, DO RACISMO TERRITORIAL E DO RACISMO EPISTÊMICO**

Como vimos na seção anterior, o padrão colonial de poder instituiu uma ideia de “raça”, que é uma construção mental, sociológica e política da qual derivam práticas sociais discriminatórias do ser, do saber e do território. Porém, como vimos, não é qualquer ser, qualquer saber, ou qualquer território. Mas aqueles que se distanciam do eixo eurocentrado de poder, por isso está relacionado à Colonialidade e à articulação entre seus eixos que configuram e reconfiguram padrões de poder no intuito de manter a hegemonia eurocêntrica e etnocêntrica intocadas.

Dessa forma, entendemos que enfrentar e superar o racismo significa uma atitude decolonial, entendida como as diversas estratégias políticas de descolonização do conhecimento e libertação do ser. Estamos falando sobre a Decolonialidade, que assume um caráter que ultrapassa a descolonização, mas pressupõe a viabilidade de lutas contra a Colonialidade a partir das pessoas e de suas práticas sociais, políticas e epistêmicas.

O problema das relações raciais no Brasil é uma questão que não afeta apenas às comunidades negras, como vimos na seção anterior, e a superação do racismo faz parte da luta pela construção da cidadania e da democracia para todos, representa um projeto de sociedade. De acordo com Mignolo (2008, p 248), “a opção descolonial toca tanto o colonizado como o colonizador, ou seja, a opção descolonial propõe o desprendimento da lógica da colonialidade”. Tal desprendimento pode ser evidenciado, por exemplo, quando o povo negro passa a assumir o termo “raça” e o termo “negro” de uma forma ressignificada, o qual não tem nada de reforçar o racismo, como chegam a afirmar certos discursos, mas por meio do uso das categorias teóricas de identidade para desmascarar a própria existência do racismo, se não vejamos:

Es cierto que ser negro, por ejemplo, fue al comienzo una identidad impuesta por el colonizador, pero también se volvió una forma de vida de sujetos con piel oscura al igual que un lugar de resistencia, de lucha, y de propuestas de cambio radical. Para muchos, hablar de una identidad negra es de por sí continuar el racismo, no percibiéndose así que esta puede entenderse de forma no esencialista tal y como lo han hecho múltiples movimientos e instituciones antes de pero sobre todo a partir de la Segunda Guerra Mundial (MALDONADO-TORRES, 2007, p. 15).

A ressignificação do termo negro, ou lutar em favor da “raça” negra assume uma postura de enfrentamento à lógica instituída assim como exposto no discurso de Fausto Reinaga (*Apud.* MIGNOLO, 2008 p. 290), o qual nos ajuda a compreender o espírito destas lutas quando afirma: **“Danem-se, eu não sou um índio, sou um Aymara. Mas você me fez um índio e como índio lutarei pela libertação”**<sup>4</sup>. Ressignificar os termos aqui mencionados representam mudar os “termos da conversa”, mudar a epistemologia que pauta essa ou aquela categoria.

---

4 Utilizamos o negrito para destacar o potencial decolonizador desse discurso do intelectual Aymara, que reconhece a colonialidade do poder ao classificar o seu povo, assim como vários outros, em uma categoria homogeneizadora e subalternizadora (índios), a qual será, ela mesma usada na luta pela libertação de seu povo. Assim como os negros, que recusaram termos eufêmicos e adotam o termo “negro”, igualmente para lutar por sua libertação, assim como o povo Aymara, segundo Fausto Reinaga.

Podemos perceber que tal atitude decolonial enfrenta tanto o racismo enquanto categoria que distingue negros, brancos e indígenas, bem como, provoca uma fratura epistemológica onde se gestam projetos epistêmicos, políticos e éticos do século XXI e que apontam:

para o temor do pensamento hegemônico, moderno e pós-moderno, que poderia perder seu privilégio a partir do momento em que os subalternos começam a pensar por si mesmos, sem esperar a orientação do maestro (MIGNOLO, 2008, p. 246).

Não esperar a orientação do maestro, pensar por si mesmo é o que temos visto nas lutas tanto dos Movimentos Negros através da luta que conseguiu institucionalizar a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana nos sistemas de ensino, assim como, dos Movimentos Campesinos, tal como nos mostra Silva (2014, p. 67):

Os sujeitos dos territórios rurais, através dos Movimentos Sociais, rompem com a *Colonialidade do Ser* e do *Saber* para confirmar que a condição de camponês deriva de territórios vivos de enunciações sociais, epistêmicas e educacionais outras. Desta forma, defendem uma educação específica e diferenciada em relação aos territórios urbanos.

É nesse sentido que Maldonado-Torres (2007) fala da importância de enfrentar de cara ao racismo para construir uma sociedade outra, baseada em outros projetos, pois na atual conformação baseada nos padrões instituídos pela Colonialidade o racismo assume formas diversas de ação, inclusive empurrando-o para as próprias vítimas deste, dizendo que os negros são racistas, por exemplo. Para o autor, estas são estratégias para manter o padrão de poder constituído que podem ser rompidas com a atitude decolonial pois:

Cuando el sujeto de piel oscura dice “soy negra” o soy “negro” significa “blanco, llego tu fin,” no porque se quiera eliminar al blanco como persona, sino porque se plantea eliminar el orden que le da sentido y poder (*Ibid.* p.17).

As lutas dos movimentos sociais pela superação do racismo estão impactando nos currículos da educação brasileira e esta é uma possibilidade de desnaturalizar a subalternização a que foram submetidos. Colocando em marcha o processo de construção de uma sociedade, de fato, decolonial.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A construção da ideia de “raça” e o racismo servem para negar as diferenças culturais e tentar silenciar as formas de pensamento-outro. Dessa forma, compreendemos que a decolonização exige superar o etnocentrismo e o eurocentrismo, ou seja, a Colonialidade. Pois é preciso pensar e agir de outro modo para alcançar as mudanças que o projeto de decolonização exige.

Embora não tenhamos nos debruçado sobre as conquistas dos movimentos sociais, podemos perceber por meio das lutas tanto dos Movimentos Sociais Negros, como dos Camponeses que tem sido alcançada políticas que abrem a possibilidade de os currículos escolares valorizarem epistemologias outras e materializar a união de nossas histórias e culturas.

As lutas dos Movimentos Negros, como aquelas dos Movimentos Camponeses no âmbito educacional, atingiram diversas frentes, desde a bandeira pelo direito à educação até a luta para desconstruir a perpetuação da desigualdade racial no sistema brasileiro de ensino. Fica evidenciada a luta contra a geopolítica do conhecimento eurocêntrico e contra a colonialidade quando reivindicam políticas para combater as expressões de racismo e de atitudes preconceituosas entre as pessoas na sociedade e no ambiente escolar.

A atitude Decolonial a que nos referimos é o que coloca em marcha um projeto epistêmico outro, baseado não apenas em uma única forma de pensar, mas valorizando as diversas formas de ser, de saber, de viver. Já compreendemos os efeitos da Colonialidade e sabemos que o enfrentamento de seus diversos eixos não é uma tarefa fácil, dada as diversas reconfigurações por ela expressa a cada passo das lutas dos sujeitos subalternizados em busca de sua libertação.

## REFERÊNCIAS

CAJIGAS-ROTUNDO, J. C. La biocolonialidad del poder, Amazonia, biodiversidad y ecocapitalismo. In: CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSFUGUEL, R. (Org.). **El Giro Decolonial**. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Universidad Javeriana-Instituto Pensar, Universidad Central-IESCO: Siglo del Hombre Editores, 2007, p. 169-194.

GROSFUGUEL, Ramón. Dilemas dos estudos étnicos norte-americanos: multiculturalismo identitário, colonização disciplinar e epistemologias descoloniais. In: **Ciência e Cultura**. São Paulo: v. 59, nº. 2, 2007, p. 32-35.

FERREIRA, Michele Guerreiro; SILVA, Janssen Felipe da. Perspectiva Pós-Colonial das Relações Étnico-Raciais nas Práticas Curriculares: Conteúdos selecionados e silenciados. **Revista Teias** v. 14, n. 33, p. 25-43, 2013: Dossiê Especial.

GOMES, Nilma Lino. Alguns Termos e Conceitos Presentes no Debate sobre Relações Raciais no Brasil: Uma breve discussão. In: **Educação Anti-racista: Caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03**. Brasília, 2005, p.39 – 62.

GUIMARÃES, Antonio Sérgio A. **Racismo e Anti-racismo no Brasil**. 2. ed. São Paulo: Fundação de Apoio à Universidade de São Paulo: Ed. 34, 2005.

LUGONES, María. Colonialidad y Género. **Tabula Rasa**. Bogotá - Colombia, No.9, julio-diciembre 2008, pp. 73-101.

MALDONADO-TORRES, Nelson. Del mito de la democracia racial a la descolonización del poder, del ser, y del conocer. conferencia internacional “**Reparaciones y descolonización del conocimiento**”. Salvador, Brazil, el 25 y 26 de mayo del 2007

MALDONADO-TORRES, Nelson. Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. In: CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSFUGUEL, Ramon. (Org.). **El Giro Decolonial**. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Universidad Javeriana-Instituto Pensar, Universidad Central-IESCO: Siglo del Hombre Editores, 2007. p. 127-167



MIGNOLO, Walter D. Cap. I: Pensamiento Fronterizo y diferencia colonial. In. MIGNOLO, Walter D. **Historias Locales/diseños globales: colonialidad, conocimientos subalternos y pensamiento fronterizo**. Akal, S.A.: Madrid, 2003, pp. 111-154.

MIGNOLO, Walter. **Cambiando las Éticas y las Políticas del Conocimiento: La Lógica de la Colonialidad y la Postcolonialidad Imperial**. 2005. Disponível em: [www.tristestopicos.org](http://www.tristestopicos.org). Acesso em 09/08/2011.

QUIJANO, Aníbal . Colonialidad del Poder y Clasificación Social. In: CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSFOGUEL, Ramon. (Org.). **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, p. 93-126.

SCHUCMAN, Lia Vainer. Racismo e Antirracismo: a categoria raça em questão **Psicologia Política**, Vol. 10. nº 19. pp. 41-55. jan. – jun. 2010.

SILVA, Filipe Gervásio Pinto. **Os Paradigmas que Alicerçam os Livros Didáticos de História e Geografia da Coleção Didática Projeto Buriti Multidisciplinar: um olhar através das epistemologias do sul**. Universidade Federal de Pernambuco, PPGEDU/CAA: Dissertação de Mestrado, Caruaru, 2015.

WALSH, Catherine. Interculturalidad y Colonialidad del Poder: Un pensamiento y posicionamiento “otro” desde la diferencia colonial. In: CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSFOGUEL, Ramon. (Org.). **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, p. 47-62.

## **PARTE 4**

**EDUCAÇÃO DO CAMPO, CURRÍCULO  
E FORMAÇÃO DO(A) PROFESSOR(A)**

# **A Organização Curricular da Educação de Jovens e Adultos do Campo e o Atendimento ao Paradigma da Educação do Campo em Pernambuco**

*Maria Fernanda dos Santos Alencar – CAA/UFPE*  
*Marcos Antonio Soares da Silva – UFRPE/FUNDAJ*

## **INTRODUÇÃO**

Este texto tem por objetivo fazer uma reflexão sobre a organização da matriz curricular da Educação de Jovens e Adultos (EJA) destinada às populações do campo, elaborada pela Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco. Para isso considera as discussões postas pelos movimentos sociais do campo na perspectiva do atendimento ao paradigma da Educação do Campo, o que envolve outro olhar sobre as concepções de educação, de escola e do papel dessas na formação dos trabalhadores do campo e na transformação da realidade na qual estão inseridos. As discussões sobre a materialização do paradigma da Educação do campo, na modalidade EJA, e as questões de currículo aparecem como elementos centrais, uma vez que possibilitam situar de que posição teórica, política e cultural se fala, e que visões de mundo e de homem e mulher se quer fortalecer. Nesse sentido, torna-se um espaço de luta por possibilitar, entre diferentes grupos e interesses, a consolidação de um projeto de educação e de formação. Ao atendimento desta finalidade, buscamos fazer uma breve análise dos avanços, desafios e possibilidades para a implantação de uma matriz curricular da EJA destinada às populações do campo no sentido de atender as representações, discussões e luta dos movimentos sociais do campo para um processo de escolarização que promova o fortalecimento da construção da autonomia e da emancipação humana.

Os movimentos sociais do campo, na luta por uma educação que atenda necessidades culturais, sociais, econômicas e políticas da população do campo, reivindica uma educação básica, na modalidade de Educação de Jovens e Adultos, que possibilite a integração do ensino fundamental e médio à qualificação social e profissional de forma que promova o desenvolvimento sustentável da comunidade e a formação humana dos trabalhadores agrícolas. Nesse sentido, o Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010, que dispõe sobre a Política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) indica conforme Art. 3º.II “fomentar educação básica na modalidade Educação de Jovens e Adultos, integrando qualificação social e profissional ao ensino fundamental” (BRASIL, 2010) visando essa articulação.

Entretanto, a articulação que deve existir na formulação de uma política de educação básica que considere o mundo do trabalho e o processo de escolarização não é simples; ao contrário, é tenso e complexo porque envolve muito mais do que uma simples articulação, envolve processos de lutas e ideais de sociedade e de formação que são antagônicos no percurso histórico de nossa sociedade, porque atendem interesses e perspectivas distintas como aponta o documento Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica, elaborado pelo Ministério da Educação

O contexto da questão rural/campo, no Brasil, é tenso e complexo. Ele envolve diferentes lógicas de produção agrícolas polarizadas entre uma agricultura voltada para a produção de alimentos – identificada como agricultura camponesa – e uma voltada para o negócio, sobretudo para a produção de commodities – o agronegócio ou agricultura industrial. Na primeira lógica há uma conexão direta entre produção e consumo, ou seja, a produção de alimentos e as necessidades alimentares das populações, na segunda há uma progressiva desconexão entre produção e consumo, ou seja, a lógica se inverte: produz-se para o mercado que então precisa induzir o consumo. (BRASIL, 2013, p.225).

Os processos educacionais, historicamente, foram sendo implantados considerando o atendimento à necessidade de crescimento econômico dos grandes centros urbanos. Esse encaminhamento retrata o

grande êxodo rural ocorrido nas últimas décadas, no Brasil, cuja população rural, em busca de direitos sociais, fugiu para os grandes centros urbanos. Esse processo de exclusão de direitos sociais, que provocou o êxodo rural, resultou em um grau maior de urbanização, passando, em 10 anos, conforme Censo demográfico, considerando 2000, de 81,2%, para 84,4% em 2010 (IBGE, 2010).

Documento do Ministério da Educação intitulado “Educação do Campo: diferenças mudando paradigmas” explica que as políticas educacionais adotadas na década de 60 até pouco tempo atrás, quando se deu a luta dos movimentos sociais do campo por direito à educação no lugar onde vivem e trabalham, foi o da adaptação ao campo sem o devido reconhecimento da cidadania, mas como estratégia de manutenção na área rural objetivando a contenção do êxodo rural em consequência do grande aumento do índice de favelas nas periferias dos grandes centros urbanos.

Na década de 60, a fim de atender aos interesses da elite brasileira, então preocupada com o crescimento do número de favelados nas periferias dos grandes centros urbanos, a educação rural foi adotada pelo Estado como estratégia de contenção do fluxo migratório do campo para a cidade. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1961, em seu art. 105, estabeleceu que “os poderes públicos instituirão e ampararão serviços e entidades que mantenham na zona rural escolas capazes de favorecer a adaptação do homem ao meio e o estímulo de vocações profissionais”. (BRASIL, 2007, p.11).

A Educação do campo, como um paradigma contra-hegemônico, ressurge na luta e no contexto de mobilização social em prol de direitos sociais reivindicando o que dispõe a Constituição Federal do Brasil de 1988, buscando consolidar o compromisso do Estado e da sociedade brasileira em promover a educação para todos e garantir o direito ao respeito e à adequação da educação às singularidades culturais e regionais.

Assim, em contraposição à perspectiva política da adaptabilidade à realidade de exclusão de direito e de cidadania, situa-se pelo reconhecimento do campo como espaço de vida que contemple um projeto de desenvolvimento que incorpore a luta do povo camponês a sua cultura,

as suas memórias e que seja reconhecido como lugar de vida e de produção; tornando-se, assim, um local onde se promova o vínculo entre o ensino e o trabalho e se discuta os conhecimentos relacionados ao trabalho com a terra, aproximando a escola das discussões sobre agricultura familiar e sobre as questões que geram a exclusão de direitos. (ALENCAR, 2010).

Mas, para o atendimento do acima exposto, os movimentos sociais do campo requerem um currículo que materialize essa perspectiva política, o que demanda outros olhares para além da formalização dos padrões “legalmente” instituídos, nos quais o conhecimento é construído de forma fragmentada, por meio das chamadas disciplinas escolares.

Desta forma, torna-se necessário o reconhecimento dos saberes e das experiências incorporados pelo trabalhador, das propostas pedagógicas desenvolvidas pelos movimentos sociais do campo, em suas experiências educativas, e a compreensão de que homens e mulheres são seres histórico-sociais que atuam no mundo concreto e, por isso, não cabe uma pedagogia bancária, conforme expressa Paulo Freire (1997), mas libertadora. Nesse sentido, há a necessidade de uma matriz diferenciada e concreta que contemple a luta dos movimentos sociais do campo na política de Educação de Jovens e Adultos destinada às populações do Campo, doravante denominada de EJA do Campo.

## **EDUCAÇÃO DO CAMPO E CURRÍCULO PARA A EJA DO CAMPO**

A Educação do Campo surge da luta dos movimentos sociais do campo, ao final dos anos 90, demarcando um novo olhar, pensar e sentir sobre a construção de uma concepção de educação para o povo campestre e não apenas a ser implantada na área rural; ou seja, os movimentos sociais do campo reivindicam uma educação dos e não para os sujeitos do campo, construída com os próprios sujeitos dos direitos que as exigem (CALDART, 2004).

O período de 2003-2010 foi promissor em legislações que marcaram a materialização de uma política educacional para o campo. Dentre esses documentos dois são importantes para compreendermos a concepção de Educação do Campo e os princípios que a norteiam. O primeiro, a

Resolução<sup>1</sup> n. 01, de 03/04/2002, do Conselho Nacional de Educação, diz em seu Art. 2º que Educação do Campo

“É toda ação educativa desenvolvida junto às populações do campo que se fundamenta nas práticas sociais constitutivas dessas populações: os seus conhecimentos, habilidades, sentimentos, valores, modo de ser, de ver, de viver e de produzir formas de compartilhar a vida”.

E as Referências Nacionais para uma Educação do Campo (MEC, 2005) que nos trazem os princípios pedagógicos que direcionam a Educação do Campo para a identidade da escola do campo e ao mesmo tempo provoca mudanças estruturais nas propostas pedagógicas, nos currículos e nos processos de formação de professores.

Considerando o acima posto, Alencar (2015, p. 45) expõe que devemos

[...] pensar-agir sobre uma educação e uma escola- em nossa discussão: a educação e a escola do campo – para o desenvolvimento de uma práxis pedagógica<sup>2</sup> que produza mudanças no sujeito do campo, na (re) reconstrução de sua identidade, no interior da escola e da sociedade.

É nesse sentido que se necessita desestruturar a organização curricular que, estruturada nos moldes da educação escolar urbanocêntrica, não atende a perspectiva da Educação do Campo, não representa os trabalhadores jovens e adultos do campo expulsos dos espaços escolares e nem representa os interesses e demandas da população do campo. Essa realidade se apresenta

---

1 A relatora desse documento foi a Profa. Edla Soares que à época era conselheira da Câmara Nacional da Educação Básica/Conselho Nacional de Educação; e hoje membro permanente do Comitê Pernambuco da Educação do Campo (CPEC) e do Conselho Estadual de Educação de Pernambuco (CEE) onde representa o Comitê Pernambuco de Educação do Campo.

2 Prática pedagógica situada por Alencar (2015) a partir de Souza (2009), o qual a entende “como realização de um currículo por meio das relações que se dão entre os sujeitos em suas práticas”. Esses sujeitos são o sujeito educador, o sujeito educando, o sujeito gestor que “em suas ações e relações, serão mediados pela construção dos conteúdos pedagógicos ou do conhecimento” que, em consequência, corresponderá a uma “prática gnosiológica e/ou epistemológica” (SOUZA, 2009, p. 60; *apud* ALENCAR, 2015, p. 45)

porque há um desconhecimento do sistema de ensino em relação aos estudantes-trabalhadores, como explica Arroyo (2011, p. 224)

Quando nos defrontamos com a pergunta: “Quem são esses adolescentes e jovens?” (acrescentamos aqui adultos e idosos que retornam ao ambiente escolar.) e constatamos que são Outros podemos perceber que são os mesmos vistos como um incômodo nas cidades, nas ruas, nas manifestações culturais, até nas famílias. São os adolescentes e jovens (adultos e idosos) objeto de reportagens negativas da mídia e das ocorrências policiais. Até os destinatários de programas de assistência, de reeducação moral, de integração na ordem, de capacitações para emprego que lhes abram alguma perspectiva de futuro. As famílias, a mídia, os governantes e a sociedade coincidem: **são Outros porque sem futuro, sem lugar.** (grifos nossos).

O autor ainda nos leva a refletir sobre os cuidados que devemos ter ao elaborar propostas pedagógicas, currículos e metodologias, pois tendemos a precarizar as situações considerando que não há possibilidade de aprendizagem em determinados espaços de aprendizagens, cujos sujeitos são considerados desinteressados, e, em consequência, se oferece menos como se fosse mais; o que Paulo Freire (1997) denomina como ações desumanizadoras nos processos de inclusão, ou Sawaia<sup>3</sup>, (2001), como uma inclusão-perversa.

Todo cuidado é pouco ao caracterizar esses jovens, adolescente e até crianças como Outros. Estão mais próximos das perversas e indignas formas de viver o passado que persiste no presente. Análises sobre jovens, adolescentes e crianças em outros contextos de mudança nem sempre servem para contextos de persistentes formas tão precarizadas e inumanas de viver com que os docentes-educadores convivem nas escolas públicas. Precisamos ver os jovens e adolescentes em nossos contextos sociais e raciais.

A pergunta que devemos fazer ao elaborar um currículo para o atendimento de trabalhadores do campo é quem são esses *outros*. Quem

---

3 Sawaia discute a dialética da exclusão/inclusão pela perspectiva da Psicologia Social, explicando que estão relacionadas ao descompromisso social com o sofrimento do próximo, existindo nessa relação um processo de transmutação, o que possibilita as condições da ordem social desigual, criando o caráter ilusório da inclusão.



são esses jovens, adultos e idosos que retornam à sala de aula? O que os fez não estudar, ou o que os afastou da escola? Que escola querem? Que conteúdos são necessários para as suas perspectivas de mundo e interesse de luta? Ou seja, o que querem aprender esses jovens, adultos e idosos? E de que forma o processo de escolarização possibilita essa aprendizagem?

É nesse sentido que surge a discussão de uma organização curricular que possa atender a uma nova proposta de educação para o campo. Uma proposta pautada em sujeitos concretos, com realidades concretas de exclusão e de utopias em relação a uma nova realidade que possa ser construída por meio da conquista de direitos sociais negados. Ou seja, são *outros sujeitos*,

Logo, precisamos de outro sistema, outros ordenamentos, outras didáticas, até de outra formação profissional. Sendo outros será complicado incorporá-los nos mesmos e tradicionais processos pedagógicos, docentes, de ensino-aprendizagem, nos currículos, nas metodologias e nas avaliações, em um ordenamento que foram pensados para outros adolescentes e jovens (adultos e idosos). **Nem melhores, nem piores, apenas outros.** (ARROYO, 2011, p. 226, grifos nossos).

É dessa maneira que o autor, em suas discussões, diz que devemos incluir, mas não em estruturas excludentes: “O que esses adolescentes e jovens (adultos e idosos) questionam não são as disciplinas nem a autoridade gestora e docente, mas as estruturas e ordenamentos escolares, o que é mais radical” (Ibid., 2011, p. 226).

Na mesma dimensão discursiva vêm os movimentos sociais do campo. Para esses, não há a negação dos conhecimentos/conteúdos sistematizados por meio da formação escolar. Esses são importantes e necessários para a compreensão e caminho às respostas e problemáticas da população do campo. Os conhecimentos produzidos pela humanidade não são isolados dos problemas sociais pelas quais a humanidade passa, são essenciais para fazer refletir sobre as questões sociais do viver em sociedade em relação às contradições sociopolíticas representadas pelas lutas sociais nela inclusa.

Para os movimentos sociais do campo, a educação que se espera extrapola o papel da reprodução do conhecimento por meio dos conteúdos

escolares disciplinares. Vai além, é uma educação que traz os saberes sociais como prática social, na qual “os saberes das experiências de luta e de trabalho dos camponeses possam ser identificados como um saber social, que expressa não só a consciência camponesa, mas que é, sobretudo, um saber útil ao trabalho e aos enfrentamentos vividos no cotidiano dos camponeses” (RIBEIRO, 2013, p. 187).

## **ORGANIZAÇÃO CURRICULAR DA EJA DO CAMPO E O ATENDIMENTO AO PARADIGMA DA EDUCAÇÃO DO CAMPO**

O atendimento da EJA do campo iniciou-se em 2013, no estado de Pernambuco, por reivindicação dos movimentos sociais do campo, procurando garantir a continuidade do processo de escolarização dos estudantes camponeses para além dos anos finais do Ensino Fundamental; por meio de um processo interligado e contínuo que pudesse garantir o acesso e a permanência desde o processo de alfabetização até o ensino médio, possibilitando, assim, a garantia do direito constitucional subjetivo da educação.

Ademais, ainda não havia surgido, por meio de políticas públicas nacionais, advindas do Ministério da Educação, financiamento específico que pudesse possibilitar o avanço do atendimento na etapa do ensino médio, na perspectiva político-pedagógica do ProJovem Campo-Saberes da Terra.

### **Organização curricular da EJA campo**

A matriz curricular<sup>4</sup> da EJA do campo foi elaborada no período de 2013-2015, com a participação de professores e lideranças que

---

4 Matriz curricular é compreendida como um documento que tem por objetivo retratar a organização de um curso específico, de forma a nortear o trabalho dos professores, da gestão da escola e orientar os processos pedagógicos, ou seja, serve como instrumento organizador do currículo. Assim, busca detalhar a sua organização quanto à distribuição da carga horária total do curso, por área do conhecimento e por componentes curriculares relativos. Salienta-se que a matriz curricular deve ser parte integrante do Regimento e do Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola e/ou de outros documentos que compõe as orientações. A matriz da EJA do Campo do Ensino Médio, de forma específica, segue as orientações da Resolução CNE/CEB n.02, de 30/01/ 2012; além do que diz a LDB 9.394, de 20/12//96. A documentação escolar da rede de ensino do Estado de PE está sob a orientação da Gerência de Normatização do Sistema Educacional, setor ligado à Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco.

representavam os movimentos sociais do campo -Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra (MST), Federação dos Trabalhadores na Agricultura no Estado de Pernambuco (FETAPE), Comissão Pastoral da Terra (CPT), Comissão Estadual de Educação Quilombola e técnicos da Coordenação Estadual da Educação do Campo-Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco (SEPE); além da participação de representantes da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE) e Universidade de Pernambuco (UPE), como membros do Comitê Pernambucano da Educação do Campo.

As discussões procuraram acolher os debates promovidos pelos grupos de pesquisa sobre Educação do campo e currículo e ainda pesquisas divulgadas sobre a temática, principalmente, as análises dos movimentos sociais do campo e dos educadores que atuavam nos espaços educativos da EJA; trazendo como ponto de partida as experiências com as matrizes curriculares do Programa Saberes da Terra e do ProJovem Campo-Saberes da Terra e os olhares experimentados dos docentes, partindo das práticas desenvolvidas, das concepções de educação, de formação de sujeito social e coletivo, de sociedade e de trabalho que, pautadas pelos movimentos sociais do campo, buscavam um currículo que fortalecesse não só os temas e conteúdos negados pelos sistemas de ensino, mas que, também, reconhecesse os novos sujeitos concretos que alicerçavam a luta pela terra e por cidadania materializando, conforme afirma Arroyo (2011, p. 149 ), o currículo como um território em disputa.

As disputas no território dos currículos não são apenas pela entrada e pelo reconhecimento de novos temas, novos conteúdos, mas de novos sujeitos. Há disputas de sujeitos concretos, os trabalhadores pobres, injustiçados, que tardiamente vão chegando. Os coletivos populares que nunca antes entravam nem nas escolas e menos nos conhecimentos nobres dos currículos. Sua chegada tem um significado histórico pessoal para a educação básica e para os cursos de formação: pressionam por reconhecimentos.

Seguindo o caminho, por meio das experiências dos Programas citados, das discussões e das concepções em disputa para um currículo que busca um

lugar neste território fechado; a matriz da EJA do campo organizou-se em 4 (quatro) eixos temáticos, articulados a um eixo norteador denominado de “Trabalho e Educação do Campo”. Os eixos temáticos são trabalhados em quatro semestres conforme carga horária total de cada etapa da educação básica.

I – Trabalho, Produção e suas Formas de Organização no Campo;

II – Política, Emancipação: Estado e Sociedade;

III – Questão Agrária e Organizações Sociais do Campo; e

IV – Cultura e Territorialidade. (PERNAMBUCO, 2014).

Os eixos temáticos são os mesmos da alfabetização ao ensino médio. O desenvolvimento do processo de escolarização e de letramento proporciona a complexidade da discussão dos eixos temáticos, segundo o nível exigido em cada etapa da educação básica – ensino fundamental (anos iniciais e final) e ensino médio.

Em sua estrutura, o currículo da EJA do campo é composto pelas quatro áreas do conhecimento (Linguagens, Ciências Humanas, Matemática e Ciências da Natureza) e seus respectivos componentes curriculares de acordo com a Base Nacional Curricular Comum (BNCC). Desta forma, o estudante trabalha todos os componentes curriculares das áreas do conhecimento, considerando o conhecimento social e político dialogando com o conhecimento escolar.

A proposição procura trazer em seu bojo a concepção de Currículo Integrado<sup>5</sup> e da Pedagogia da Alternância. O processo de escolarização, assim, deve ter como base a vinculação entre a qualificação profissional e as práticas agrícolas, por meio do regime de alternância, que organiza os tempos de aprendizagens em Tempo Escola (TE) e Tempo Comunidade

---

5 A discussão sobre Currículo integrado na EJA surge quando do debate acerca da integração entre Educação Profissional e a Educação Básica (DecretoNº 5.154, de 23/07/2004. Art.3º, §2º) que incorpora a modalidade EJA objetivando a elevação do nível de escolaridade do trabalhador e a qualificação para o trabalho. Nesse debate, a EJA do campo, pautou-se, considerando, principalmente, as proposições dos movimentos sociais do campo pelos referenciais da formação humana integral na perspectiva do pensamento pedagógico socialista. Assim busca acolher, nesse processo, a experiência e a trajetória de luta e de organização, enquanto classe, dos trabalhadores, num projeto de educação e de sociedade, desde os interesses sociais, políticos e culturais dos trabalhadores do campo como “sujeitos concretos que se movimentam dentro de determinadas condições sociais de existência em um dado tempo histórico” (CALDART, 2004, p 04).

(TC), atendendo, dessa forma, a concepção de Currículo Integrado que não apenas busca a integração entre as áreas do conhecimento e dentre essas os componentes curriculares, partindo do eixo temático, mas considera a articulação com o trabalho, a escola e a vida dos sujeitos do campo.

A perspectiva do trabalho pedagógico, a partir do eixo temático norteado pelo eixo articulador e não pelas áreas do conhecimento, organiza-se pela ideia da problematização de questões históricas, econômicas e sociais vinculadas as questões do campo e da realidade à qual os trabalhadores do campo estão inseridos; de forma que, no processo de formação, possam assimilar, refletir, analisar e compreender a exclusão e a luta por políticas públicas sociais como possibilidade de mudança e não de adaptação; pois considerando o que diz Paulo Freire (1997) são o homem e a mulher seres de mudança e não de adaptação.

Mas, para isso, necessita-se ter outras compreensões sobre o papel do currículo no âmbito da formação dos sujeitos concretos, ou seja, necessita haver mudanças no pensar sobre o currículo.

Falar em mudança envolve muitos conflitos, contradições e o confronto de forças que expõem relações que, como vimos, são partes da constituição do próprio currículo. Tal discussão nunca está separada da questão do poder, da politicidade do ato educativo, da correlação de forças no interior da escola, da própria sociedade e da reflexão sobre uma outra maneira de compreender o currículo escolar. Isso pressupõe, certamente, a reflexão sobre a possibilidade, ou não, de superar, quando discutirmos as teorias de currículo, a sua própria visão dicotômica, que tende a tornar menor e a limitar o alcance da discussão. Em vez de promover mudanças, colocamo-nos num lado ou no outro do problema, simplificando-o. (PADILHA, 2004, p. 126).

O currículo para a EJA destinada às populações do campo, considerando a inovação na organização de sua matriz, deu-se entre o que é historicamente instituído, ou seja, a discussão do currículo por disciplinas e o papel das mesmas no processo de escolarização e a compreensão dos movimentos sociais do campo por outro currículo possível que suscite a situação histórico-político-social dos camponeses como conteúdo. E nesse trâmite ocorrem resistências, as quais são explicadas por Gadotti (1997, p. 36).

[...] à nossa pouca experiência democrática, a mentalidade que atribui aos técnicos e apenas a eles a capacidade de planejar e governar e que considera o povo incapaz de exercer o governo ou de participar de um planejamento coletivo em todas as suas fases, a própria estrutura de nosso sistema educacional que é vertical, o autoritarismo que impregnou nossa prática educacional e o tipo de liderança que tradicionalmente domina nossa atividade política no campo educacional.

Além da preocupação acima posta, ainda há aquela do reconhecimento do certificado de conclusão das etapas da educação básica em atendimento aos dispositivos infraconstitucionais que legitimam a escolarização ou parte desse processo. Esse fato decorre da garantia de um documento que possa ser válido - certificado de conclusão (a chamada ficha 18 (Ensino Fundamental) e Ficha 19 (Ensino Médio); ou de transferência-, caso necessário, para que fossem aceitos em qualquer rede de ensino de qualquer estado ou município do país, o que não é raro de acontecer com a população do campo, trabalhadores agrícolas, que migram buscando terra, trabalho e condições de sobrevivência.

### **Matriz curricular: avanços, desafios e possibilidades**

A formalização da matriz curricular da EJA destinada às populações do campo é um grande avanço no que se refere à busca da materialização de uma organização curricular que se organiza por meio de um eixo norteador denominado de “Trabalho e Educação do Campo” articulado aos quatro eixos temáticos, acima descritos, os quais afirmam a realidade e os sujeitos históricos concretos, com rostos e histórias de vida, vinculados a uma luta e a “um projeto de classe que aponta para o tipo de sociedade que se quer construir” (CALDART, 2012, p. 24). Assim, possibilita agregar a discussão da organização de um trabalho pedagógico, em escolas do campo, que contempla, além do projeto de escola, um projeto político de formação humana e de sociedade.

Nesse sentido, a matriz curricular da EJA do Campo também se apresenta como um grande desafio, pois revela um campo de disputa no qual encontramos “de forma mais ou menos implícita e imediata, uma

filosofia curricular ou uma orientação teórica que é, por sua vez, síntese de uma série de posições filosóficas, epistemológicas, científicas, pedagógicas e de valores sociais” (SACRISTÁN, 2000, p. 35).

Nesse campo de disputa, localizamos a regulamentação (normatização) da matriz curricular da EJA pelo sistema de ensino, como uma modalidade da educação básica que procura atender ao que se prescreve para a certificação do processo de escolarização. Nesse caminho, o marco regulatório que trata da normatização do ensino propõe a construção de um documento curricular que garanta os componentes curriculares obrigatórios, o número e o tempo de aulas, dias letivos e carga horária anual, além do atendimento às orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Por outro lado, temos a concepção de educação e, de forma específica, de Educação do Campo, pensada no âmbito dos movimentos sociais do campo. Para esses, a concepção de educação defendida extrapola, em sua compreensão, para além do processo de escolarização; envolve a organização e produção do conhecimento em favor de direitos e a superação das condições instituídas, tornando os estudantes trabalhadores partícipes do processo do movimento da história. Assim, defendem que a Educação do Campo se organize em torno da escola, colocando essa a favor de sua tarefa em relação ao ensino e ao conhecimento, estabelecendo o vínculo entre teoria e prática, ou seja, entre escola e realidade, colocando o processo educativo num movimento real e situado (CALDART, 2012), não sendo apenas proposição de processo de escolarização fragmentado por áreas do conhecimento e por disciplinas sem estabelecer a compreensão do mundo em favor da compreensão e intervenção sobre o mesmo.

Nesse contexto, se estabelece o conflito em torno da organização de um currículo para a Educação do campo, na perspectiva dos movimentos sociais do campo. Sacristán (2000) explica que se torna inevitável a intervenção dos sistemas de ensino organizado, por meio dos processos de burocratização<sup>6</sup> que regulam os níveis educativos para a validação escolar.

Entretanto, essa exigência legal se contrapõe a concepção de Educação e de Educação do Campo, de forma mais específica, idealizada pelos movimentos

---

<sup>6</sup> Os processos de burocratização a que se refere Sacristán (2000) são: o acesso e nomeação de professores, os mínimos nos quais se baseia a promoção de estudantes, as validações escolares e o currículo como parte da estrutura escolar dentre outros processos.

sociais do campo, que as têm pensado como um processo que promova nos sujeitos do campo a sua emancipação e não apenas a apropriação dos saberes escolares. Por isso, o grande embate hoje é em torno do papel da escola e da organização do trabalho pedagógico. E dentro dessa discussão encontra-se o da matriz curricular da EJA que se destina às populações do campo, porque ainda se guia pela divisão/fragmentação dos componentes curriculares uma vez que estrutura a carga horária que cada componente dever ter, valorando alguns como Língua Portuguesa e Matemática em detrimento de outros. Segundo os movimentos sociais, há nesse processo a descaracterização da concepção de currículo integrado, pois o interesse está em reproduzir o modelo de educação compartimentada, tão combatida pelos movimentos camponeses. Apple (2006) esclarece que a discussão da organização curricular centrada em disciplina vem atender a um processo ideológico no qual os conhecimentos ditos de alto *status*, como, por exemplo, matemática e ciências; em contraponto as artes e humanidades, de menor valor, atendem a duas razões:

Primeiramente, a questão de utilidade econômica. Os benefícios de maximizar a produção do conhecimento científico e técnico são facilmente visíveis [...]. Segundo, o conhecimento de alto *status* parece ser um conhecimento discreto, isolado, independente. Tem (supostamente) um conteúdo identificável e (ainda supostamente) uma estrutura estável que se pode tanto ensinar quanto, o que é fundamental, testar. [...]. Assim, temos uma proposição quase circular e bidimensional em operação: o conhecimento de alto *status* é visto como *macroeconomicamente* vantajoso em termos de benefícios de longo prazo para as classes mais poderosas da sociedade, e as definições socialmente aceitas desse conhecimento impedem considerações sobre o conhecimento não técnico. (APPLE, 2006, p. 72, grifos do autor).

O autor nos explica que a razão de a organização curricular se centrar em disciplinas que ele denomina de alto *status* é o do lugar da escola na maximização da produção desse tipo de conhecimento, configurando um controle e ampliação da dominação ideológica por meio do controle do conhecimento que preserva e produz, por meio da transmissão da cultura, fazendo uso da escola, sem a devida compreensão



de que a realidade é construída de várias maneiras. Partindo desse ponto de vista, ainda considerando as explicações do autor podemos entender o porquê de determinadas disciplinas serem ou não selecionadas com maior carga horária e valor social por meio da escola, e não outras; fortalecem significados sociais e culturais e se relacionam “ao predomínio ideológico de grupos poderosos em uma coletividade social” (APPLE, 2006, p. 62).

Numa visão contra-hegemônica do papel da educação e da escola, a EJA do campo, que absorve na sua metodologia as concepções e o paradigma da Educação do Campo, precisa reconhecer os sujeitos como protagonistas desse processo, tendo na centralidade do seu currículo o campo, os seus sujeitos e as lutas desses sujeitos; pois, antes de pensar no processo de escolarização se faz necessário pensar o lugar em que estão inseridos esses sujeitos; para que, a partir daí, se pense numa educação que não apenas instrumentalize as pessoas, mas numa educação que seja capaz de transformar a realidade e os sujeitos nela em movimento. Esse caminho se materializa como uma possibilidade de mudanças, fortalecida no diálogo que possa se estabelecer entre os movimentos sociais do campo e os representantes dos sistemas de ensino com o intuito de derrubar uma tradição não democrática e centralizadora nas discussões sobre a organização curricular, com a escassa participação dos interessados no processo.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Esse texto buscou refletir um pouco a discussão sobre a organização do currículo na perspectiva da materialização da matriz curricular da EJA destinada às populações do campo e os conflitos e contradições inerentes a esse processo que une duas posições: por um lado, a gestão do sistema de ensino pautada em normas e marco regulatórios a serem observados de forma a garantir o direito à certificação dos estudantes e, por outro, um olhar diferenciado sobre o papel dos movimentos sociais do campo em relação à organização curricular na perspectiva das condições reais em que se desenvolve, conforme objetivo e papel do processo formativo em questão. A compreensão do movimento social do campo surge como elemento que interfere na organização do trabalho pedagógico nas escolas do campo, além de abranger a discussão sobre a

compreensão do papel da Educação do Campo para a formação humana do trabalhador, seus filhos e a transformação de suas realidades.

A apropriação dos conhecimentos produzidos pela humanidade é fundamental para os movimentos sociais do campo; entretanto, deve ir além da simples apropriação e a regulação pelo sistema gestor dos processos de escolarização por meio da organização na distribuição da carga horária e da seleção dos conteúdos a serem trabalhados dentro desses componentes curriculares. Deve ser trabalhado no movimento de suas contradições sociais e possibilitar um olhar crítico sobre a realidade e a composição dessa realidade, situando e compreendendo o ser nesse contexto.

Assim, a organização curricular tem uma outra objetividade, a de organizar não a distribuição da carga horária dos componentes curriculares como se alguns fossem mais importantes que outros, mas situá-los, conforme o objetivo formativo, dentro de um processo educativo que pressupõe o diálogo entre as áreas do conhecimento e não a fragmentação do conhecimento em conteúdos específicos trabalhado por tal disciplina. Há o diálogo, há o respeito a cada epistemologia de cada área do conhecimento na formação de um sujeito concreto situado historicamente, com saberes, lutas e utopias que precisam ser explicadas no contexto das contradições existentes nas realidades sociais vividas e experimentadas nos processos de exclusão.

Compreende-se que há um avanço na formulação da matriz curricular da EJA destinada às populações do campo, mas compreende-se também que se colocam vários desafios a vencer, os quais estão ligados a mudanças estruturais dentro do próprio sistema estatal que possibilite outros olhares para a discussão e inserção de outros sujeitos e outras pedagogias, como aborda Arroyo (2011); além da abrangência da discussão do papel da educação e da escola na relação dialética que se estabelece entre o controle cultural, a estrutura social e econômica, conforme também nos esclarece Apple (2006).

Ademais, procura-se ainda neste texto visualizar caminhos em construção que podem trazer, por meio das experiências e práticas desenvolvidas na educação formal ou não formal, subsídios para o fortalecimento e amadurecimento desta temática.

Assim, apontamos a necessidade de pesquisas que possam auxiliar

o estudo de organizações curriculares para o processo educativo escolar dos sujeitos trabalhadores do campo. Nesse sentido, propomos algumas questões: Como se desenvolve as práticas educativas no âmbito da EJA destinada às populações do campo e qual seu impacto e influência na elaboração e organização de matrizes curriculares no interior dos sistemas de ensino? Como se processa o diálogo entre os movimentos sociais e o sistema de ensino na materialização de organizações curriculares; e de que forma esse diálogo possibilita um novo olhar na organização do currículo nas escolas do campo? Que fundamentos fortalecem a concepção de currículo para a educação do campo e como são incorporados no processo de organização do mesmo?

## REFERÊNCIAS

ALENCAR, Maria Fernanda dos Santos. Educação do Campo e a Formação de Professores: construção de uma política educacional para o campo brasileiro. **Revista Ciência & Trópico**. Recife/PE. v.34, n. 2, p.207-226, 2010.

\_\_\_\_\_, Maria Fernanda dos Santos. Princípios Pedagógicos da Educação do Campo: caminho para o fortalecimento da escola do campo. **Revista Ciência & Trópico**. Recife/PE. v.39, n. 2, p.41-72, 2015.

APPLE. M. W. **Ideologia e Currículo**. Trad. por Vinicius Figueira. 3ª Ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

ARROYO, M. G. **Currículo: território em disputa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

BRASIL, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Referência para uma política nacional de educação do campo**: caderno de subsídios. Coord.: Marise Nogueira Ramos, Telma Maria Moreira, Clarice Aparecida dos Santos – 2.ed. – Brasília; MEC, SECAD, 2005.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Educação do Campo: diferenças mudando paradigmas. Cadernos SECAD. Brasília/DF: SECAD/ MEC, 2007.

\_\_\_\_\_. BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília/DF: MEC, SEB, DICEI, 2013.

CALDART, R. Caminhos para transformação da escola. *In*. AUED. B. W.; VENDRAMINI. C.R. (orgs.). **Temas e problemas no ensino em escolas do campo**. São Paulo: Ed. Outras Expressões, 2012.

CALDART, Roseli Salete. Elementos para construção do Projeto Político e Pedagógico da Educação do Campo. **Revista Trabalho Necessário**. ano 2. N. 2, 2004.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

GADOTTI, Moacir. Projeto Político Pedagógico da Escola: fundamentos para a sua realização. *In*: GADOTTI, Moacir; ROMÃO, José Eustáquio (orgs.). **Autonomia da Escola princípios e propostas**. São Paulo: Cortez, 1997.

IBGE. Censo Demográfico. Disponível em <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2010>. Acesso em jun.2016.

PADILHA, Paulo Roberto. **Currículo Intertranscultural**: novos itinerários para a educação. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2004. (Biblioteca Freriana; v. 9).

PERNAMBUCO. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DE PERNAMBUCO. **Orientações Didático-metodológicas para a Educação de Jovens e Adultos do Campo**. Recife: Coordenaria Estadual da Educação do Campo/ Secretaria de Educação de Pernambuco, 2014. (material impresso).

RIBEIRO, Marlene. **Movimento Camponês, trabalho e educação-liberdade, autonomia, emancipação**: princípios/fins da formação humana. 2ª ed. São Paulo: Expressão Popular, 2013.

SACRISTÁN. J.G. **O Currículo: uma reflexão sobre a prática**. Trad. por Ernani F. da F. Rosa. 3ª Ed. Porto Alegre: Artmerd, 2000.

SAWAIA, Bader. Exclusão ou Inclusão perversa? *In*. **As Armadilhas da Exclusão**. \_\_\_\_\_ (org.) . Petrópolis: Vozes, 1999.

# **A Política Nacional para Educação do Campo no Brasil: Que Paradigmas Alicerçam essa Política?**

*Girleide Tôrres Lemos – CAA/UFPE*

## **INTRODUÇÃO**

Este texto se propõe a apresentar os dados da pesquisa de Mestrado em Educação, que foi desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE - BRASIL). Inicialmente tratamos da oferta da educação escolar para o território rural, na sequência apresentamos como a Política Educacional Nacional para Educação do Campo vigente orienta quanto a organização, o planejamento e os conteúdos de aprendizagem para as escolas do território rural e concluímos com uma análise da Política curricular para a Educação do Campo de um município. De uma forma geral, a discussão empreendida se apoia no pressuposto de que as Políticas Nacionais para Educação do Campo e as Políticas Curriculares do município pesquisado trazem as marcas de três paradigmas: Educação Rural Hegemônica, Educação Rural Contra-Hegemônica e Educação do Campo. Estes num movimento de resistência, rupturas e transformação.

Discutirmos o tema Política Nacional para Educação do Campo nos impõe, considerando as lutas dos Movimentos Sociais do Campo por uma educação específica e diferenciada, apresentar como historicamente a oferta da educação escolar para o território rural aconteceu no Brasil, evidenciando os contextos histórico, social, cultural e político que permearam e permeiam estas políticas.

---

1 Artigo original publicado nos Anais das II Jornadas Latinoamericanas de Estudios Epistemológicos em Política Educativa – RELEPE (LEMOS, 2014).

Este texto se propõe a apresentar os dados da pesquisa de Mestrado em Educação, que foi desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Inicialmente tratamos da oferta da educação escolar para o território rural, na sequência apresentamos como a Política Educacional Nacional para Educação do Campo vigente orienta quanto a organização, o planejamento e os conteúdos de aprendizagem para as escolas do território rural e concluímos com uma análise da Política curricular para a Educação do Campo de um município.

De uma forma geral, a discussão aqui empreendida se apoia no pressuposto de que as Políticas Nacionais para Educação do Campo e as Políticas Curriculares do município pesquisado trazem as marcas de três paradigmas: Educação Rural Hegemônica, Educação Rural Contra-Hegemônica e Educação do Campo. Estes num movimento de resistência, rupturas e transformação.

## **PANORAMA HISTÓRICO DA OFERTA DA EDUCAÇÃO ESCOLAR PARA O TERRITÓRIO RURAL NO BRASIL**

Apresentamos um panorama histórico sobre a educação escolarizada do território rural na tentativa de tratarmos das especificidades desta discussão, orientada através de três fases históricas alicerçadas pelos seguintes paradigmas: da Educação Rural Hegemônica; da Educação Rural Contra-Hegemônica; da Educação do Campo.

Kuhn (1994) entende o conceito de paradigma como as realizações científicas universalmente reconhecidas que fornecem problemas e soluções para as questões da comunidade científica. Essas realizações são processos de construção do conhecimento que elaboram teorias, sofrem rupturas e superações por meio do que vem denominando de revoluções científicas.

Ressaltamos que o surgimento e o fim de paradigmas são resultados de transformações que ocorrem nas realidades e nas teorias, assim “compreendendo o conhecimento como um processo infinito” (KUHN, 1994, p. 38). Logo, os paradigmas fazem a ponte entre a teoria e a realidade, ou seja, praticasteorias tendo como referências os conhecimentos construídos a partir de determinada visão de mundo que projeta as ações

necessárias para a construção e a transformação da realidade, no nosso caso a realidade dos povos camponeses.

Discordamos da ideia científica universalizante defendida por Kuhn, pois esta foi responsável por hierarquizar o que deveria ser saber válido na sociedade, mas entendemos que, em certa medida, ela possibilitou uma compreensão sobre a realidade sociocultural, política e econômica da sociedade. Se partirmos da ideia de científico universalmente reconhecido, a oferta da educação escolar para os povos camponeses estaria à margem do que se denomina científico, mas como entendemos que estes estudos são, também, realizações científicas partimos do pressuposto que a oferta da educação escolar para os povos camponeses está alicerçada em três paradigmas que coexistem a Educação Rural Hegemônica, Educação Rural Contra-Hegemônica e Educação do Campo.

Vale salientar que compreendemos estes paradigmas coexistindo ainda hoje no território rural. A primeira fase emerge no final do século XIX e início do século XX, a segunda fase, entre os anos 50, 60 e 70, e a terceira fase, a partir da década de 80.

Na primeira fase da oferta da educação escolar, o cenário educacional do país foi sendo construído à imagem de que, para viver na “roça”, não havia a necessidade de conhecimentos socializados que tratassem das diferenças socioculturais desses povos. Podemos compreender o surgimento da educação escolar no território rural a partir de dois períodos distintos: século XIX e século XX. O primeiro período foi marcado pelas grandes transformações dos setores social, político e econômico do país que deram origem às revoluções agroindustriais e industriais, provocando mudanças na sociedade brasileira obrigando os grandes latifundiários a construir escolas em seus domínios. Estes fatos inauguraram, ainda que tardiamente, a oferta da educação escolar no território rural do Brasil, iniciado de forma descontínua e descomprometida com os reais interesses dos povos camponeses.

No segundo período, já no início do século XX, a educação escolar foi instituída atrelada ao mundo da produção capitalista, à necessidade de urbanização, industrialização e ao desejo de crescer, ditado pelo processo de desenvolvimento da modernização. Nesses moldes, a educação escolar

ofertada no território rural consolidou-se nos anos 1920 e 1930 através do Ruralismo Pedagógico. Neste período, a educação escolar esteve pautada por práticas curriculares descontextualizadas da vida, do trabalho e da cultura dos povos camponeses, pois o território rural era compreendido como lugar de atraso e que, para sair desta condição, precisava ser industrializado (CALDART, 2004).

A concepção de educação, que desvinculava a vida dos povos camponeses dos saberes científicos, buscou substituir os saberes e as atitudes destes povos por conhecimentos científicos e valores urbanos, promovendo a desigualdade entre os que viviam no território rural e aqueles que viviam no território urbano, classificando-os como inferiores e superiores, respectivamente. Esta concepção de educação forjou o que, através dos estudos de Wanderley (2001), denominamos de Paradigma da Educação Rural Hegemônica; neste, a educação escolar correspondia a um dos suportes da exclusão social de grande parcela da população brasileira.

No Paradigma da Educação Rural Hegemônica as práticas curriculares estavam alicerçadas numa visão dicotômica de sociedade (urbano/rural, indústria/agricultura, científico/popular, atrasado/moderno) no qual o modelo a ser seguido era urbanocêntrico. A escola orientada por essa racionalidade foi sendo organizada através de critérios restritos de seleção dos saberes culturais, no qual o território rural era encarado como lugar de atraso que precisava passar pelo processo de desenvolvimento industrial e de urbanização.

A seleção dos saberes culturais, socializados nas escolas, foi orientada pelo princípio instrumental/funcionalista, atrelado à dimensão da dominação, da reprodução e do monoculturalismo, pautado pelos padrões hegemônicos do poder mundial moderno e capitalista (QUIJANO, 2005). Com isso, se tentou cumprir o Projeto Hegemônico que subalternizava os camponeses, utilizando-se, também, da educação escolarizada como meio de ensinar o povo a aceitar, educadamente, a função que deveria ocupar e desempenhar na sociedade capitalista.

Nas décadas de 50, 60 e 70, a segunda fase, a Educação Popular surge no cenário político educacional do país em contraposição ao que se instituiu como política educacional, caracterizando a segunda fase da oferta



da educação escolar. Os movimentos populares questionavam a lógica segregadora e classificatória imposta pelo capitalismo, apresentando práticas propositivas necessárias à composição teórico-prático das instituições educacionais no país. Esta perspectiva ganhou materialidade nas lutas pelas transformações sociais a partir da educação, pois compreendia as questões educacionais num quadro político-democrático, que estaria por mostrar sua força e repercussão para além dos seus territórios invisíveis.

As práticas curriculares orientadas pela perspectiva de Educação Popular permearam os territórios rurais, tomando como referência o modo de vida desses sujeitos, sob o princípio de uma educação que transforma e concebe a vida humana para além das desigualdades. O território rural que era visto até então como a fonte de problemas – desenraizamento, miséria, isolamento, currais eleitorais – começa a ser reconhecido e percebido como protagonista na organização sociocultural, política e econômica da sociedade.

Neste sentido, ancoramo-nos em Santos (2005) quando afirma que os paradigmas nascem, crescem e morrem, e trazem dentro de si contradições que geram o novo paradigma. As tensões geradas pelo Paradigma da Educação Rural Hegemônica, a partir das questões construídas na perspectiva de Educação Popular, alicerçaram o Paradigma Rural Contra-Hegemônico, tendo como protagonistas diferentes Movimentos Sociais, dentre estes o Movimento de Cultura Popular e as Comunidades Eclesiais de Base (CEB).

A educação escolar desenvolvida nos territórios rurais, com isso, torna-se objeto de discussão dos sujeitos que a compõem, diferentemente de outros momentos quando a organização das Práticas Curriculares das escolas passou a ser orientada a contextualizar os saberes científicos aos saberes socioculturais dos povos, estimulando o trabalho coletivo, a troca de experiências, de vivências e de saberes. Os critérios utilizados para fazer a seleção dos saberes culturais passaram a ser orientados pelo princípio multicultural, cuja organização dos saberes se dava enquanto espaço tempo de fronteira entre culturas, garantindo a centralidade das especificidades dos povos camponeses.

Através da Educação Popular os povos camponeses compuseram inúmeros espaços de contestação às ações subalternizadoras que marcaram o território rural. Um desses espaços pode ser identificado nas práticas educativas dos Movimentos Sociais Camponeses, entendendo a instituição

educacional como um dos espaços que partilha cotidianamente dos modos de vida e de saberes construídos historicamente. No plano político, estes Movimentos Sociais conseguiram pressionar o governo, fazendo crítica às políticas educacionais.

Já a terceira fase perpassa o final dos anos 80 e início dos anos 90, um período marcado pela redemocratização do país; os movimentos sociais reivindicavam um novo projeto de sociedade e, dentre as lutas e as reivindicações, temos a proposta dos camponeses de uma educação escolar que atendesse às necessidades específicas e diferenciadas do território rural, compreendendo a terceira fase da oferta da educação escolar. A luta por uma Educação do Campo, liderada pelos povos camponeses, questiona a Geopolítica do Conhecimento urbanocêntrico que ditou o que deveria ser reconhecido como saber válido a ser ensinado nos conteúdos de aprendizagem das escolas.

Os movimentos sociais camponeses propõem uma ruptura epistêmica e estrutural com os padrões dominantes hegemônicos, ao defenderem um Paradigma da Educação do Campo, cuja necessidade não era apenas de reconhecer as diferenças dos povos camponeses ou o seu protagonismo na organização social, mas o direito de ter garantida a sua condição epistêmica, ou seja, o direito de ter validado seus saberes/conhecimentos na educação escolar, melhor dizendo, validação de suas epistemes no currículo das escolas, e neste sentido, ter práticas curriculares nas instituições educacionais que organizem, selecionem e vivenciem os saberes socioculturais dos povos camponeses.

A luta por uma Educação do e no campo pensa a escola como um dos espaços que contribui com a organização da sociedade através de suas lutas, sua história, seu trabalho, seus saberes, sua cultura, seu jeito (CALDART, 2004). Essas práticas exigem um exercício de aprender a desaprender o que foi historicamente defendido como saber único e válido, pautado pelos moldes urbanos, mais ainda, questionam os sujeitos e as formas de produzir saberes/conhecimentos válidos. Os Movimentos Sociais Camponeses promoveram tanto uma Desobediência Civil, quando lutaram contra as Políticas Educacionais, quanto uma Desobediência Epistêmica, quando lutaram por ter seus saberes/conhecimentos validados na sociedade (MIGNOLO, 2008).

Dos anos 90 a 2000, na busca pela garantia de sua condição epistêmica os povos campestinos começaram a demarcar território nas políticas educacionais do país, através da Articulação Nacional por uma Educação Básica do Campo, que teve sede em Brasília. Neste período, podemos destacar em 1997 o Primeiro Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária (I ENERA), que simboliza o surgimento do Movimento por uma Educação do Campo. Em decorrência desse encontro, iniciou-se um diálogo entre Estado e sociedade civil, no qual temos por parte do Estado o reconhecimento das diferenças socioculturais e das necessidades de reconstrução do projeto político pedagógico para as escolas do território rural.

Em 2002, como resultado dessas mobilizações é constituída a primeira legislação educacional para Educação Básica para as escolas do campo. A Resolução CNE/CEB n° 36/2002, que instituiu as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das escolas do campo, orienta que o projeto de educação para as escolas campestinas converge para o desenvolvimento sustentável dos povos do campo.

Percebemos com este panorama histórico apresentado sobre a oferta da educação escola no território rural que o foco de análise para compreender o que vem sendo ensinado nas escolas localizadas no território rural está no currículo, pois é nele que vem materializando-se o saber validado. Com isso, outras indagações surgiram: Como as Políticas Nacional para as Escolas do território rural materializam o trato específico e diferenciado para as escolas do território rural? Quais são as orientações nacionais para a organização, planejamento e conteúdos de aprendizagem para as escolas do território rural? Que Paradigmas alicerçam essa política?

## **CONTEXTO NACIONAL DA LEGISLAÇÃO PARA O CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO**

Para tratar das políticas nacionais para educação do campo, especificamente as orientações nacionais para o currículo das escolas localizadas no território rural, tomamos como referência quatro documentos nacionais, a saber: a) Lei n° 9394/96 – LDB (BRASIL, 1996); b) Resolução CNE/CEB n° 36/2002 - Diretrizes Operacionais para a

Educação Básica nas escolas do campo (BRASIL, 2002); c) Resolução CNE/CEB nº 2/2008 - Diretrizes complementares normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo (BRASIL, 2008); d) Resolução CNE/CEB nº 4/2010 - Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (BRASIL, 2010).

Partimos do pressuposto que tratar das orientações nacionais para o currículo das escolas localizadas no território rural implica, inicialmente, compreendermos até que ponto a escolarização serviu/serve como mecanismo de controle social, especificamente em que medida o currículo expressa a manutenção da hegemonia ideológica das classes mais poderosas da sociedade (APPLE, 2006).

Para caracterizarmos as orientações nacionais para o currículo das escolas localizadas no território rural, seguimos a ordem apresentada acima dos documentos, trazendo as orientações quanto à organização, ao planejamento e ao conteúdo de aprendizagem. Em seguida apresentamos um quadro síntese, caracterizando estas orientações e as análises tomando como referência os Paradigmas: Educação Rural Hegemônica, Educação Rural Contra-Hegemônica e Educação do Campo.

Na Lei nº 9394/96 – LDB, no que diz respeito à organização, ao planejamento e aos conteúdos do currículo, os Artigos 23, 26 e 28 trazem as especificidades do território rural, no que diz respeito ao social, ao político e ao econômico. No *caput* do Artigo 23 da LDB, encontra-se a garantia da organização do calendário escolar para o território rural de acordo com suas peculiaridades locais, inclusive climáticas e econômicas. Já o Artigo 26 da referida Lei orienta que o currículo, além de atender à base comum nacional, deverá adequar-se a cada “sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela” (BRASIL, 1996).

No *caput* do Artigo 28 da LDB, encontra-se a garantia de um sistema de ensino que organiza e planeja um currículo adequando às diferenças socioculturais do território rural, requerendo do sistema de ensino um currículo adequado às suas especificidades. Tal *caput* dispõe que “na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades

da vida rural e de cada região” (BRASIL, 1996). Neste Artigo, dos incisos I ao III, existe um detalhamento quanto ao trato das especificidades do território rural no currículo, dispondo sobre a garantia de conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural; organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas; adequação à natureza do trabalho na zona rural.

De acordo com a Resolução CNE/CEB nº 36/2002 - Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas escolas do campo, as escolas localizadas no território rural devem ser organizadas levando em consideração a sua vinculação às questões inerentes à realidade deste território; para tanto devem ancorar-se na temporalidade e nos saberes próprios dos estudantes. Neste viés, esclarece o Artigo 7:

É de responsabilidade dos respectivos sistemas de ensino, através de seus órgãos normativos, regulamentar as estratégias específicas de atendimento escolar do campo e a flexibilização da organização do calendário escolar, salvaguardando, nos diversos espaços pedagógicos e tempos de aprendizagem, os princípios da política de igualdade (BRASIL, 2002).

Sobre estes aspectos a Resolução esclarece no Artigo 8, nos incisos I e II, que a Proposta Curricular do Sistema de Ensino deverá ser articulada às Diretrizes Curriculares Nacionais, direcionando as atividades curriculares para um projeto de desenvolvimento sustentável e na garantia do trato no Currículo das especificidades dos moradores do território rural.

Na Resolução CNE/CEB nº 2/2008 - Diretrizes complementares normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo, é ratificado o compromisso com a garantia do trato das especificidades do território rural na escola, como podemos identificar no *caput* do Artigo 7 inciso I: “a organização e o funcionamento das escolas do campo respeitarão as diferenças entre as populações atendidas quanto à sua atividade econômica, seu estilo de vida, sua cultura e suas tradições” (BRASIL, 2008). A intencionalidade desta orientação evidencia a responsabilidade do Sistema de Ensino em construir uma Proposta Curricular que compreenda as diferenças destas populações do território rural.

É orientação da Resolução CNE/ CEB nº 4/2010 - Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica que o currículo das escolas localizadas no território rural se dê através de formas de organização e metodologias pertinentes à realidade do campo. Sobre estes aspectos podemos identificar no *caput* do Artigo 35 quando afirma que “a educação para a população rural está prevista com adequações necessárias às peculiaridades da vida no campo e de cada região” (BRASIL, 2010). Esta Resolução define orientações para três aspectos essenciais à organização da ação pedagógica, que são

I - conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos estudantes 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, 2010).

Estes aspectos nos remetem à LDB de 1996, que no seu Artigo 28 já traz tais orientações. A intencionalidade desses aspectos reforça a necessidade de se fazer presente nos Sistemas de Ensino Propostas Curriculares, conteúdos e metodologias que contemplam as diferenças nos aspectos sociais, culturais, políticos, econômicos, de gênero, de geração e de etnia presentes no território rural.

As orientações apresentadas pelos documentos nos levaram à construção da síntese que apresentamos no Quadro 1.

### Quadro 1. Orientações nacionais para o currículo das escolas localizadas no território rural

CURRÍCULO	ORIENTAÇÃO LEGAL*	PARADIGMA
<b>Organização</b>	Respeitará as diferenças entre as populações atendidas quanto à sua atividade econômica, seu estilo de vida, sua cultura e suas tradições;  O sistema de ensino fará adaptações necessárias às peculiaridades da vida rural, articulando a um calendário escolar que se adéqua às particularidades locais, inclusive climáticas e econômicas;  Terá atividades curriculares voltadas a um projeto de desenvolvimento sustentável.	Paradigma da Educação do Campo
<b>Planejamento</b>	Será elaborado no âmbito da autonomia das escolas, articulando-se à Proposta Curricular do Sistema de Ensino, sendo desenvolvido sob a orientação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica.	Paradigma da Educação do Campo
<b>Conteúdos de aprendizagem</b>	Terá Conteúdos Curriculares apropriados às reais necessidades e interesses dos estudantes do território rural.	Paradigma da Educação do Campo

**Fonte:** \*Resolução CNE/CEB Nº 36/2002. Resolução CNE/CEB Nº 02/2008. Resolução CNE/CEB Nº 04/2010.

Com base neste quadro, realizamos aproximações entre as orientações estabelecidas na legislação e as discussões do Paradigma da Educação do Campo. Para tanto, focamos nas discussões que caracterizam as orientações para o currículo das escolas, quanto à organização e ao planejamento do currículo, e os conteúdos de aprendizagem.

Ao analisarmos as orientações quanto à organização do currículo, observamos que elas trazem elementos que se aproximam do Paradigma da Educação do Campo no tocante ao respeito às diferenças de cada população, bem como os aspectos relacionados ao estilo de vida, da cultura e das tradições dos povos camponeses. Estes aspectos, de acordo com as orientações legais, devem embasar as orientações para o currículo sistematizadas nos Sistemas Municipais de Ensino, que propoem os

calendários escolares de acordo com as particularidades locais através de atividades curriculares voltadas ao projeto de desenvolvimento sustentável.

Quanto ao planejamento curricular, as orientações também se aproximam do Paradigma da Educação do Campo, pois evidenciam que o currículo deve ser planejado de acordo com cada escola, ou seja, de acordo com os aspectos relacionados ao estilo de vida, da cultura e das tradições de cada população, assim, um currículo que parte das escolas se articulando à Proposta Curricular do Sistema de Ensino, bem como às Diretrizes Curriculares Nacionais.

No que se refere aos conteúdos de aprendizagem, as orientações também se aproximam do Paradigma da Educação do Campo, pois orientam que estes conteúdos devem ser apropriados às necessidades dos estudantes do território rural. Contudo, não explicam se estes conteúdos serão determinados pelos saberes produzidos no território rural ou se estes serão determinados pelos Sistemas de Ensino, incorporando-os nos currículos dessas escolas, bem como se nas Práticas Curriculares dos (as) professores (as) investigados (as) existe a preocupação de tratar dos saberes dos povos campestinos.

## **CONTEXTO LOCAL DAS ORIENTAÇÕES DA SEEJCT<sup>2</sup> PARA O CURRÍCULO DAS ESCOLAS LOCALIZADAS NO TERRITÓRIO RURAL**

Ressaltamos que, nesta seção, apresentamos as orientações para o currículo das escolas localizadas no território rural do município Caruaru-PE, buscando evidenciar como o Sistema Municipal de Ensino desta referida cidade trata as especificidades do território rural. Como também, compreender em que medida essas orientações dialogam com as Políticas Educacionais para a Educação Básica da Educação do Campo.

Para tanto, organizamos nossas análises através da descrição e da caracterização das orientações do Sistema Municipal de Ensino de Caruaru, na qual realizamos entrevistas semiestruturadas e tivemos acesso, junto à SEEJCT, a um documento que compreende o Currículo Prescrito. Com esse material, analisamos as orientações tomando como referência os seguintes teóricos: Arroyo (2009-2011); Borges (2012); Caldart (2004-2009).

---

2 Secretaria Municipal de Educação, Esporte, Juventude, Ciência e Tecnologia de Caruaru - Pernambuco/Brasil.



Para descrever e caracterizar as orientações do Sistema Municipal de Ensino de Caruaru focamos nos seguintes aspectos: organização e planejamento do currículo e os conteúdos de aprendizagem. Para tanto, lançamos mão de entrevistas semiestruturadas e de uma fonte documental. As entrevistas foram realizadas na Secretaria de Educação de Caruaru com: Diretor de Educação, Gerente de Ensino e duas técnicas ligadas à Gerência de Ensino (ver Quadro 02).

**Quadro 2. Entrevistados na SEEJCT de Caruaru**

<b>SETOR</b>	<b>ENTREVISTADOS</b>
<b>Diretoria de Educação</b>	Diretor de Educação (DE)
<b>Gerência de Ensino</b>	Gerente de Ensino (GE)
	Técnica de Ensino 1 (TE 1)
	Técnica de Ensino 2 (TE 2)

Fonte: Dados da pesquisa de Mestrado, 2013.

As entrevistas tiveram como objetivo identificar a Proposta Curricular do Município. A fonte documental foi apresentada pelos entrevistados como documento que orienta os/as professores/professoras na organização e no planejamento do currículo das escolas localizadas no território rural, bem como na seleção dos conteúdos de aprendizagem.

Na entrevista realizada com o Diretor de Educação, fomos informados que o município não possui uma proposta curricular, pois ela se encontrava em fase de elaboração. Diante desta informação, perguntamos ao Diretor de Educação o que existia de orientação para o currículo das escolas localizadas no território rural do Município. Ele informou que o documento que orienta o currículo das escolas corresponde a uma Listagem de Conteúdos e de Habilidades, e que a metodologia adotada segue o Programa Escola Ativa<sup>3</sup>. Quanto ao Programa Escola Ativa, o Diretor de Educação deixou claro que não eram todas as escolas localizadas no

<sup>3</sup> O Programa Escola Ativa faz parte da Política de Educação Nacional destinado às escolas com turmas multisseriadas.

território rural que seguiam o Programa, mas que a metodologia utilizada por este Programa serve de base para as outras escolas<sup>4</sup>.

O Diretor de Educação informou, também, que as orientações para o currículo das escolas acontecem através de formações mensais:

O recurso que temos são os encontros mensais, nós temos uma formação continuada com os professores que trabalham no espaço do campo, não só os da Escola Ativa, mas também das demais escolas, porque apesar das demais escolas do campo que não aderiram ao programa Escola Ativa [...]. Nós entendemos que a orientação dada pelas escolas do Programa escola ativa também se aplica as demais escolas do campo (DE).

Sobre estas formações mensais, o Diretor de Educação pediu que perguntássemos à Gerente de Ensino. Assim, voltamos à SEEJCT e realizamos uma entrevista com a Gerente de Ensino, na ocasião ela esclareceu que a organização e o planejamento das orientações para o currículo das escolas são construídos pelas Supervisoras Regionais (Técnicas de Ensino) e que o documento referência é Listagem de Conteúdos e Habilidades por disciplina, destinada a cada série do Ensino Fundamental. Sobre estas formações esclareceu a Gerente de Ensino:

Temos uma formação no início de cada Semestre enquanto Secretaria de Educação com os professores e eles têm outra enquanto escola que acontece todos os meses organizado pelos supervisores e gestor de cada Núcleo [...]. Sendo orientação da Secretaria que nessas formações os professores organizem o Plano de Ensino (GE - Gerente de Ensino).

Quando perguntada quais eram as referências para os(as) professores(as) organizarem o currículo, a Gerente de Ensino informou que os(as) professores (as) devem seguir o calendário escolar e a divisão por unidade de cada bimestre (BIM), que é igual para todas as escolas municipais sejam escolas localizadas no território rural ou urbano, onde todos(as) os(as) professores(as) recebem a Listagem de Conteúdos e Habilidades de cada disciplina por BIM. A Listagem corresponde ao

---

<sup>4</sup> De acordo com as Técnicas de Ensino, o programa atende, apenas, a 30 escolas localizadas no território rural de Caruaru de um total de 91 escolas localizadas no território rural.

agrupamento dos conteúdos de aprendizagem por disciplina, bem como as habilidades que os(as) professores(as) devem desenvolver a cada Bimestre (BIM) de acordo com cada série do Ensino Fundamental.

Observamos que a orientação da SEEJCT para a organização do currículo das escolas localizadas no território rural vai de encontro à Legislação Nacional para a Educação Básica no território rural, haja vista que a legislação orienta que o Sistema de Ensino faça adaptações necessárias às peculiaridades da vida rural. Neste viés, a SEEJCT pautar-se-ia em um currículo que respeite as diferenças entre as populações quanto às suas atividades econômicas, seus estilos de vida, suas culturas e suas tradições.

No que se refere ao planejamento do currículo, esclareceu a Gerente de Ensino: “falamos nas formações que os professores devem elaborar na escola o Plano de Ensino de acordo com os conteúdos de cada Bimestre que eles recebem daqui da Secretaria, pois antes de enviar para a escola nós selecionamos o que deve ser ensinado em cada disciplina” (GE). Podemos observar que é orientação da SEEJCT que os (as) professores (as) devem adequar o planejamento do currículo à Listagem de Conteúdos que foram preestabelecidos para serem vivenciados em cada BIM nas escolas.

Perguntamos, então, se a realidade do território rural era tratada nesta Listagem de Conteúdo e ela respondeu: “Não, ainda não. É como eu vinha falando que nesse ano não tivemos como trabalhar dessa forma, infelizmente nós gostaríamos muito de ter trabalhado diferenciado, mas a gente não conseguiu, ainda é igual para a cidade e o campo” (GE). A fala da Gerente leva-nos a inferir que o currículo da escola é estritamente instrumental/funcionalista, pois o contexto local do território que a escola pertence não é considerado, reforçando a ideia de currículo monocultural e de única matriz epistêmica. Logo, um currículo que reforça o Paradigma da Educação Rural Hegemônica.

Contudo, vale esclarecer que nas escolas do território rural, que não desenvolvem o Projeto Escola Ativa, os (as) professores (as) são orientados a partirem de exemplos e de contextualizações dos conteúdos de aprendizagem pré-estabelecidos, onde a realidade de cada escola é tratada, apenas, para justificar estes conteúdos. Como evidencia a Gerente de Ensino, “como são escolas do campo a gente pede que os professores trouxessem exemplos da vida dos alunos, que eles contextualizem mesmo

o conteúdo para a vida deles, para não ficar difícil deles entenderem, já que o campo não tem tudo que a cidade tem” (GE).

Podemos observar que a Gerente de Ensino reforça a ideia de currículo como transmissão de conteúdos de aprendizagem pré-estabelecidos, pois os exemplos e as contextualizações sugeridas aos (às) professores (as) são para reafirmar a validação desses conteúdos pré-estabelecidos. Sobre estes aspectos entrevistamos as Técnicas de Ensino responsáveis por acompanhar as escolas do território que realizam formações com os (as) professores (as), os (as) supervisores (as) escolares e os (as) gestores (as).

Voltamos à SEEJCT e realizamos entrevistas com as duas Técnicas de Ensino, TE 1 e TE 2, responsáveis por acompanhar as escolas que desenvolvem o Projeto Escola Ativa e por formações com os (as) professores (as) que lecionam em escola localizadas no território rural e não desenvolvem o Projeto Escola Ativa. Na ocasião, perguntamos qual era o objetivo de ter reuniões com os (as) professores (as) de escolas localizadas no território rural que não são contempladas com o Programa Escola Ativa, e TE 1 respondeu:

Estamos num momento de sensibilização dessa discussão, e alguns momentos nós já realizamos trabalhos com alguns professores, também levando em consideração as Diretrizes Operacionais que apesar de já ter um bom tempo poucas pessoas conhecem e tem esse conhecimento aprofundado do que seria esse documento e qual a importância dele (TÉCNICA DE ENSINO 1 - TE 1).

Observamos na fala de TE 1 que o objetivo destas formações é apresentar as proposições das Políticas Nacionais para Educação do Campo e sensibilizar tanto professores(as) quanto os(as) supervisores(as) e gestores(as) que atuam em escolas localizadas no território rural.

Ainda sobre o objetivo destas formações TE 2 esclareceu que o fato de não existir uma Proposta Curricular no Município que trate das especificidades do território rural, as orientações para o currículo dessas escolas situadas no território rural concentram-se em formações onde se pede que os (as) professoras contextualizem os conteúdos a cada localidade, haja vista que o Município tem diferentes realidades no território rural. Sobre estes aspectos, TE 2 evidencia quais são as necessidades de se pensar uma Proposta Curricular para as escolas do território rural de Caruaru:

É preciso construir uma proposta que tenha a participação do campo, que atenda a realidade do campo dos movimentos, pois eles precisam participar. Para que possa construir realmente um Currículo que tenha a realidade do Município, por que o campo aqui no Município é muito variado, pois ele não tem só a agricultura e a gente lida com a questão da facção têxtil e é preciso que entenda que a educação do campo não é só para agricultor [...]. Precisamos trabalhar essa questão do que é a Educação do Campo para que de fato a gente possa construir o Currículo. (TÉCNICA DE ENSINO 2 - TE 2).

Observamos que, mesmo sem ter formalmente a Proposta Curricular, o Sistema Municipal de Ensino de Caruaru assumiu posturas que podemos nomeá-las de orientações para o currículo das escolas localizadas no território rural, como podemos observamos no Quadro 03.

**Quadro 3. Orientações da SEEJCT para o currículo das escolas localizadas no território rural de caruaru**

<b>CURRÍCULO</b>	<b>ORIENTAÇÃO DA SEEJCT</b>	<b>PARADIGMAS</b>
<b>Organização</b>	Os (as) professores (as) devem seguir o calendário escolar e a divisão por Unidade de cada Bimestre (BIM), que é igual para todas as escolas municipais, onde todos (as) os (as) professores (as) recebem a lista de conteúdo de aprendizagem e as habilidades de cada disciplina por BIM.	Paradigma da Educação Rural Hegemônica
<b>Planejamento</b>	Cada professor deve adequar seu planejamento aos períodos de cada BIM, buscando dar conta de vivenciar os conteúdos de aprendizagem; Orientar-se que os professores (as) contextualizem os conteúdos de aprendizagem à realidade de cada escola.	Paradigma da Educação Rural Hegemônica Paradigma da Educação Rural Contra-Hegemônica
<b>Conteúdos de aprendizagem</b>	A listagem de conteúdos de aprendizagem é igual para todo o município independente de ser território rural ou território urbano.	Paradigma da Educação Rural Hegemônica

Fonte: Dados da pesquisa de Mestrado, 2013.

Para caracterizar estas orientações para o currículo das escolas localizadas no território rural, recorreremos às discussões dos Paradigmas da Educação Rural Hegemônica e Contra-Hegemônico, pois identificamos elementos que se aproximam destes Paradigmas, principalmente quanto à organização, ao planejamento e ao conteúdo de aprendizagem.

A organização do currículo é de responsabilidade apenas dos Técnicos de Ensino da SEEJCT, onde os professores (as) recebem uma listagem de conteúdos de aprendizagem pré-determinada a ser vivenciada nos bimestres. Observamos que estas orientações se aproximam do Paradigma da Educação Rural Hegemônica, pois ficava a cargo dos especialistas, os Técnicos de Ensino, definir o que ensinar e a quem ensinar, materializando um Currículo Tradicional.

O planejamento, com isso, resulta da adequação das práticas pedagógicas desenvolvidas aos conteúdos de aprendizagem pré-determinados pelos especialistas, aproximando-se do Paradigma da Educação Rural Hegemônica que serve a uma cultura hegemônica.

Essa cultura hegemônica condiciona a seleção dos saberes culturais, socializados nas escolas através dos Currículos Tradicionais que, com isso, tem um caráter estritamente instrumental/funcionalista, reforçando a dimensão de dominação, da reprodução e do monoculturalismo do padrão de poder hegemônico, como esclarece Arroyo (2009, p. 79):

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.

Desta forma, a função da educação escolar está atrelada aos interesses subservientes de um Estado Neoliberal utilizando-se, para tanto, das instituições escolares através dos conteúdos de aprendizagem como meio de ensinar o povo a aceitar educadamente a função a ser desempenhada na

sociedade. Com isso, o currículo das escolas se constituía como espaço, por excelência, que definia o tipo de saber que os indivíduos aprendem para tornarem-se cidadão “sujeito de direito”. A definição do que ensinar tem consequências nas relações sociais e, mais concretamente, no *status* que esse indivíduo ocupa na sociedade, como esclarece Borges (2012, p. 88):

A divisão social estabelecida na sociedade capitalista, na cidade e no campo, coloca os que não possuem propriedades e os que não são donos dos meios de produção em situação de inferioridade. Portanto, não necessitam de conhecimentos para desenvolver sua função de trabalhador, pois só precisam dominar as técnicas do fazer, por meio do trabalho manual, deixando de lado o conhecimento sistematizado, ou seja, o intelecto, que fica para os que possuem bens e meios de produção.

No Paradigma da Educação Rural Hegemônica a formação escolar está alicerçada em uma visão dicotômica de sociedade (urbano/rural, indústria/agricultura, científico/popular, atrasado/moderno) no qual o modelo a ser seguido é urbanocêntrico, no qual os saberes dos povos camponeses são folclorizados. Uma educação escolar pautada pelo modelo didático-pedagógico das escolas urbanas, com saberes científicos urbanos, pois são eles as referências para os currículos escolares das escolas do território rural, condicionando a seleção dos conteúdos de aprendizagem, a organização e o planejamento, reforçando a sujeição do território rural ao território urbano.

Frente a essa cultura hegemônica em um movimento de resistência e ruptura que o Paradigma da Educação do Campo, protagonizados pelos Movimentos Sociais Camponeses, especificamente o Movimento Sem Terra (MST), que a educação escolar precisa atender a esses processos repensado, sobretudo no âmbito dos currículos, como estes estão tratando dos saberes dos povos camponeses. Os saberes dos povos camponeses envolvem as diferentes formas de compreender o território rural, pois os povos camponeses não anulam os saberes já existentes, mas os compreendem tomando como lente os seus saberes, as suas epistemes, pois, a Educação do Campo tem como princípios:

A intencionalidade de resistência cultural e também de transformações culturais em vista de uma humanização mais plena; Educação do Campo é intencionalidade de

formação dos sujeitos das lutas sociais que estão em sua origem; Educação do Campo é intencionalidade de educar e reeducar o povo que vive no campo, na sabedoria de se ver como “guardião da terra” e não apenas como seu proprietário ou quem trabalha nela. Ver a terra como sendo de todos que podem se beneficiar dela. Aprender cuidar da terra e apreender destes cuidados algumas lições de como cuidar do ser humano e de sua educação (CALDART, 2004, p. 155).

A luta por uma Educação do Campo compreende a relação território rural – território urbano em um processo de interdependência que se constitui como espaço propício para reflexões interculturais espaço de fronteira de diálogos. Esse processo fomenta discussões que contribuem na desconstrução do imaginário sobre a relação hierárquica que se constituiu entre território rural e o território urbano. Neste viés, o currículo possibilita o diálogo dos diferentes saberes, onde os conteúdos de aprendizagem contribuem para as relações interpessoais e de inserção social.

## **CONSIDERAÇÕES EM CURSO**

Podemos concluir, por hora, que as orientações nacionais para o Currículo das escolas localizadas no território rural apresentam elementos que evidenciam a incorporação das lutas dos povos camponeses, por uma educação específica e diferenciada, nas orientações legais. Contudo, ao analisarmos as políticas curriculares do município essas orientações não ganham materialidade.

Nesse sentido, frisamos que o Paradigma da Educação do Campo não se restringe às orientações legais, mas também a materialização de uma educação escolar que trate as formas de produção e de disseminação dos saberes de forma específica e diferenciada. Ou seja, que se coloque enquanto trato às diferenças potencializando as epistemes e o lócus de enunciação dos territórios e sujeitos rurais, sem que essa postura tenha pretensão à homogeneizações ou criação de lócus e sujeitos de excelência.

Em síntese, destacamos que o trato específico e diferenciado requerido pelos Movimentos Sociais Camponeses nas lutas por uma



Educação do Campo são indícios nas Políticas Nacionais para a Educação do Campo. Esses indícios podem ser percebidos nas orientações normativas para a organização, para o planejamento e para os conteúdos de aprendizagem dos Currículos das escolas do território rural, sinalizando possibilidades de atender às necessidades apontadas pelas lutas dos movimentos. Porém, voltamos a enfatizar que nas políticas curriculares do município analisado o trato específico e diferenciado não são princípios que orientam a proposta curricular desse município, o que demonstram o lugar/tempo de conflito e disputa que é a Política Educacional para a Educação do Campo.

## REFERÊNCIA

APPLE, M. W. **Ideologia e Currículo**. Tradução Vinícius Figueira - 3. ed. Porto Alegre. Artmed, 2006.

BRASIL. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB N° 36/2002**. Diretrizes Operacionais para Educação Básica nas escolas do campo. Brasília: CNE, 2002.

BRASIL. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB N° 02/2008**. Estabelece Diretrizes Complementares, Normas e Princípios para o desenvolvimento de Políticas Públicas de atendimento da Educação Básica do Campo. Brasília: CNE, 2008.

BRASIL. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB N° 04/2010**. Discute as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Brasília: CNE, 2010.

BORGES, H. S. Educação do Campo como processo de luta por uma sociedade justa. In: GHEDIN, Evandro (Org.). **Educação do campo: epistemologia e práticas**. São Paulo: Cortez, 2012.

CALDART, R. S. A escola do campo em movimento. In: ARROYO, M. G.; CALDART, R.; MOLINA, C. M. (Org.). **Por uma educação do campo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

KUHN, T. S. **A estrutura das revoluções científicas**. São Paulo: Perspectiva, 1994.

LEMOS, G. T. A política nacional para educação do campo no Brasil: que paradigmas alicerçam essa política? Anais das II Jornadas Latinoamericanas de Estudios Epistemológicos em Política Educativa. ISSN: 2358-3533. 2014. Disponível em: <http://www.relepe.org/index.php/component/content/article/77-organizacion/176-ponencias-ii-jornadas>

MIGNOLO, W. D. Desobediência epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em política. **Cadernos de Letras da UFF – Dossiê: Literatura, língua e identidade**, Rio de Janeiro, n° 34, p 287-324, 2008.

QUIJANO, A. Colonialidade do Poder, Eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, E. (Org.). **A Colonialidade do Saber: eurocentrismo e Ciências Sociais**. 3. ed. Buenos Aires: CLACSO, 2005, p. 227-278.

SANTOS, B. S. **A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

WANDERLEY, M. N. B. A ruralidade no Brasil moderno. Por um pacto social pelo desenvolvimento rural. In: NORMA G. (Org.) CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales. **Uma nueva ruralidad em América Latina?**. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. 2001, p. 31-44. Disponível em: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/rural/wanderley.pdf>

WANDERLEY, M. N. B. O mundo rural brasileiro: acesso a bens e serviços e integração campo-cidade. **Estud.soc.agric**, Rio de Janeiro, vol. 17, n° 1, 2009, p. 60-85.

# **Processos Formativos dos/das Professores(as) na Multissérie: Um Estudo a partir da Formação Continuada dos/as Professores/as em Pernambuco**

*Maria Joselma do Nascimento Franco – PPGEduC/CAA/UFPE  
Adriana Soares de Carvalho Elias – PPGEduC/CAA*

## **INTRODUÇÃO**

O presente estudo se desenvolve no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea, pela Universidade Federal de Pernambuco – UFPE, Centro Acadêmico do Agreste – CAA e se inscreve nas discussões acerca dos processos formativos dos/as professores/as das escolas multisseriadas, a partir do Programa Escola da Terra do estado de Pernambuco e a sua relação com a docência, especificamente no agreste pernambucano.

O interesse por este estudo nasce mediante a trajetória histórica que vem configurando os processos de formação continuada para os/as professores/as na multissérie. Tem por objetivo elencar as contribuições da formação aos professores/as a partir dos projetos de intervenção, além da coerência entre a formação desenvolvida e a contribuição trazida para a escola e comunidade. Diante deste contexto, nos questionamos: Que contribuições os Processos Formativos do Programa Escola da Terra apresentam para os/as professores/as da multissérie?

Neste sentido, tomamos como procedimento metodológico a análise documental de três projetos de intervenção social e pedagógica construídos em três escolas multisseriadas municipais da cidade de Belo Jardim, elaborados por três professoras cursistas e orientados por uma tutora e dois professores universitários.

Os resultados mostram que as professoras iniciam a partir da formação, a constituir um diálogo com a comunidade, tomando suas necessidades como eixo balizador para a elaboração dos projetos de intervenção, o que ajuda a tomar como ponto de partida a realidade local, a escuta atenta de seus atores/atrizes sociais, além de iniciar o desenvolvimento de sua autoria, a partir da escrita dos projetos de intervenção, mediados/as pelas necessidades contextuais e mobilizadas pela perspectiva de identificar as contribuições dos Processos Formativos do Programa Escola da Terra, além da coerência entre a formação e as contribuições para a escola e a comunidade.

Dessa forma, concebemos que os processos formativos são aqueles que se desenvolvem em diferentes espaços e tempos, dentre eles os das secretarias de educação, universidades, associações dentre outros espaços frequentados pelos/as professores/as, colaborando assim, com sua formação. Os que nos dispomos a tratar são os que se desenvolvem a partir do Programa Escola da Terra, tratado na condição de formação continuada de professores do campo.

A formação continuada necessita de atuação comprometida e flexível com a realidade para qual se destina, neste caso, com a realidade da multissérie, pois a organização das escolas multisseriadas dar-se, desde a sua constituição inicial, pela junção em um só espaço de sala de aula de estudantes dos diferentes níveis de aprendizagem, trazendo desafios para o/a professor/a no processo diário, como metodologias adequadas para desenvolver uma prática que assegure o ensino e aprendizagem destes estudantes.

Portanto, ao refletirmos sobre as condições que se apresentam o cenário dos/as professores/as atuantes nas escolas multisseriadas, com seus avanços e desafios, conceberemos que os/as mesmos/as realizam esforços diários para atender as demandas da multissérie. Nesse sentido Hage (2010, p. 28) assinala que

(...) eles se sentem pressionados pelo fato de as secretarias de educação definirem encaminhamentos padronizados no que refere à definição de horário do funcionamento das turmas e ao planejamento e à listagem de conteúdo, reagindo de forma a

utilizar sua experiência acumulada e criatividade para organizar o trabalho pedagógico com várias séries ao mesmo tempo e no mesmo espaço, adotando medidas diferenciadas em face das especificidades de suas turmas. (HAGE, 2010, p. 28).

Dessa forma, Hage (2010) sinaliza fragilidades que interferem na atuação profissional docente na multisseriada: as diversas atribuições que o/a profissional assume para além da docência. Neste sentido, a formação continuada para professores/as que atuam nas escolas multisseriadas é um desafio frente a este contexto. Ressalta-se, porém, a necessidade desta formação, uma vez que participar desses processos formativos pode colaborar com o exercício diário da docência.

Considerando o papel da formação continuada dos/as professores/as na perspectiva do desenvolvimento e atuação profissional identificamos que, nos municípios, a busca por alternativas para dar suporte aos mesmos é diversa, assim o Programa Escola da Terra emerge como uma possibilidade para formação continuada principalmente para os que trabalham em escolas multisseriadas.

O Programa Escola da Terra constitui uma ação do PRONACAMPO, lançado em 2012 pelo Governo Federal, trazendo para os/as professores/as das escolas multisseriadas brasileiras a possibilidade do diálogo com a realidade da multisseriada.

Para Hage (2006, p. 4), “as escolas multisseriadas [...] têm assumido a responsabilidade quanto à iniciação escolar da grande maioria dos sujeitos no campo”. Todavia, o autor afirma que isso acontece com um grande ônus para as escolas multisseriadas. Assim, as mesmas são consideradas escolas pelo fato de possuírem portaria oficial como escolas, mesmo que em sua estrutura física possuam, na maioria delas: uma sala de aula, uma cozinha e um banheiro, além das dificuldades dos/as professores/as que atuam nestas escolas passam diariamente, como o distanciamento das Secretarias Municipais de Educação, o planejamento, os diversos diários, o índice de reprovação, a formação de professores/as que não contemple suas especificidades e até as más condições de infraestrutura que desmobilizam a vontade dos/as professores/as para continuarem naqueles contextos.

Essas escolas apresentam uma relação para além da educação escolarizada, pois é no seu espaço e no seu entorno que a comunidade se reúne e se encontra para tratar de diferentes temáticas, problemáticas do território, sendo a escola nas comunidades do campo, um lugar de referência, de encontro e de significação para sua população.

Em se tratando da prática docente, o olhar atento para realizar na aula ou fora dela metodologias que respondam as demandas contextuais, a fim de que os/as estudantes consigam articular em seus processos de aprendizagem os saberes populares aos escolares, é uma especificidade que desafia os/as docentes.

Na perspectiva acima exposta, as propostas de ensino e aprendizagem são o elo de ligação com a prática docente e quando estruturadas com base nos objetivos, na metodologia, nos processos avaliativos, nas relações sociais e no respeito à cultura local, podem trazer significativos avanços na prática docente. Segundo Franco (2012).

A prática docente, quando considerada como prática social, historicamente construída, condicionada pela multiplicidade de circunstância que afetam o docente, a instituição, o momento histórico, o contexto cultural e político, realizar-se-á como práxis, em um processo dialético que, a cada momento, sintetiza as contradições da realidade social em que se insere, e assim se diferenciará de uma prática organizada de forma a-histórica, como sucessão de procedimentos metodológicos (FRANCO, 2012, p. 203-204).

Diante do exposto, a autora nos ajuda a compreender que a prática docente alimentada por demandas contextuais, pela articulação dos saberes, por propostas educativas que incluam relações sociais, cultura local, o contexto histórico e político, e balizado por processos de aprendizagem, se caracteriza enquanto práxis.

## **DIALOGANDO COM O MARCO LEGAL E TEÓRICO A PARTIR DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES/AS NA CONTEMPORANEIDADE**

Pautadas nas reflexões a partir dos marcos legais na formação de professores/as, abordamos alguns focos da legislação sobre a formação, e prosseguimos situando os processos formativos na contemporaneidade e seus entraves.

### **Os Marcos Legais na Formação de Professores/as**

No Brasil a educação foi se constituindo a partir da luta e da busca dos sujeitos coletivos para construir o que temos hoje, ainda com fragilidades, mas em busca de superação. Para tratarmos a formação do/a professor/a nos reportamos a Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB, Lei 9394/96, que afirma

**Art. 62º.** A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal (BRASIL, 1996, p. 22).

Embora tenhamos mais de vinte anos da aprovação da LDB 9.394/96, a formação inicial de professores/as, na região, ainda conta com um percentual que concentra sua formação no normal médio, o que aponta para necessidade de políticas que fomentem a formação inicial do/a professor/a no ensino superior.

No que concerne a articulação entre a formação inicial e continuada, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica (2015) explicitam que o profissional do magistério necessita alimentar-se de conhecimentos, assegurando para sua formação aprendizagens. Nesta perspectiva

[...] a formação dos (das) profissionais do magistério da educação deve ser entendida na perspectiva social e alçada ao nível da política pública, tratada como direito, superando o estágio das iniciativas individuais para aperfeiçoamento próprio, por meio da articulação entre formação inicial e continuada, tendo por eixo estruturante uma base comum nacional e garantia de institucionalização de um projeto institucional de formação. (BRASIL, 2015, p.8).

O fragmento das Diretrizes, acima, expressa o compromisso com a necessária relação entre a formação inicial e continuada, bem como a importância do diálogo na constituição de uma política pública, a fim de possibilitar ao/a professor/a novas aprendizagens.

Para alcançar o proposto a partir dos marcos legais são necessários outros olhares não só em relação ao/a professor/a, mas também à escola.

Desta forma, é fundamental pensar a relação entre processos formativos e a constituição da política de educação municipal, com foco na busca pela qualidade socialmente referenciada.

### **Situando os processos formativos na contemporaneidade**

O campo da formação continuada de professores/as da educação básica no Brasil tem se caracterizado como desafiador, sobretudo, porque os processos formativos desenvolvidos pelos sistemas educacionais, por vezes, se distanciam das especificidades necessárias aos sujeitos e contextos.

Sendo assim, a formação continuada dos/as professores/as do campo, é esperada com expectativas de inclusão do contexto, no entanto, há entraves entorno desta formação. Desse modo Gatti (2008), retrata que

Com a multiplicação da oferta de propostas de educação continuada, apareceram preocupações quanto à “criteriosidade”, validade e eficácia desses cursos, nas discussões da área educacional em geral, nas falas de gestores públicos da educação, em instituições da sociedade civil financiadoras de iniciativas dessa natureza e nas discussões e iniciativas dos legisladores. (GATTI, 2008, p. 60 -61).



A autora sinaliza preocupações quanto aos critérios de validade dos diferentes cursos por parte dos gestores públicos para além de outras instituições, no entanto, na formação para multissérie; há expectativas quanto às suas especificidades, apontadas por diferentes coletivos da educação do campo e não incorporadas às políticas de formação continuada de professores/as nas redes públicas.

## **O OLHAR DA FORMAÇÃO PARA PROFESSORES/AS DE MULTISSÉRIE**

Para compreendermos a formação continuada de professores/as de escolas multisseriadas, retomamos no âmbito nacional a formação do Programa Escola Ativa que atuou no Brasil, especificamente na formação desses/as professores/as. O Programa, concebido como um “pacote educacional” comprado na Colômbia que, embora tenha passado por ajustes no Brasil, não atendeu às especificidades da multissérie, segundo os coletivos da educação do campo e foi concluído em 2012.

Embora se identifique, até o presente, que este Programa seja lembrado pelos/as professores/as, consideramos que o mesmo se esgotou no contexto em questão pelo pouco investimento numa perspectiva reflexiva, que possibilitasse a análise da realidade e a partir de seus atores/atrizes sociais, identificasse as necessidades do entorno social que constituísse seu projeto educativo com autoria.

Para Barros (2005, p. 144), “as escolas multisseriadas possuem um papel de pertencimento e existência da educação no local, nas suas vilas e comunidades, haja vista que a preferência seja que as crianças e adolescentes estudem na escola da e na comunidade”. Por isso, as escolas multisseriadas são vistas como instrumentos de promoção da formação humana através da comunicação, das relações sociais, contribuindo para a formação do humano em sociedade.

Tomemos as Diretrizes Operacionais para uma Educação do Campo (BRASIL, 2002), um marco legal que assegura:

A identidade das escolas do campo é definida para 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 do País (BRASIL, 2002).

O extrato acima aponta caminhos para o conjunto de escolas do campo da federação. Pensada e elaborada para os diferentes contextos educativos do campo brasileiro, as Diretrizes foram constituídas com o intuito de ver acontecer, nos territórios camponeses, o direito à educação de qualidade social, bem como uma proposta pedagógica de valorize os espaços e a cultura local.

No entanto, a marca deixada pela trajetória das multisseriadas se configurou durante anos como “junção de alunos de diferentes níveis de aprendizagem (normalmente agrupadas em “séries”) em uma mesma classe, geralmente submetidos à responsabilidade de um único professor (SANTOS e MOURA, 2010, p.35).

Desta forma, os autores nos remetem ao fato de que ainda há resistências em relação a estas escolas e, sobretudo, aos/as professores/as que nelas atuam.

## **O PROGRAMA ESCOLA DA TERRA**

O Programa Escola da Terra é uma ação do PRONACAMPO que objetiva, dentre outras, a Formação Continuada de professores/as que atuam nas escolas multisseriadas do campo. Desenvolvido em diferentes estados brasileiros e finalizados em outros, o Programa vem construindo caminhos formativos a partir da diversidade de especificidades presentes na educação do campo no Brasil.

No estado de Pernambuco, o Programa iniciou suas atividades formativas em 2014/2015, em sua primeira versão. Estas são realizadas pela Universidade Federal de Pernambuco - UFPE, no Centro Acadêmico do Agreste – CAA, e se constituem no formato de um curso de 180 horas, em alternância pedagógica, constituindo assim os tempos formativos do Tempo Universidade (TU) e Tempo Comunidade (TC). No TU trabalha-se a partir das diferentes áreas de conhecimento e campos do saber, além

das rodas de diálogo, seminários dentre outras atividades formativas. Na articulação entre o TU e o TC, trabalha-se com os projetos de Intervenção Pedagógica e Social, orientados, acompanhados pelo tutor e professores/as da Universidade, a partir do acompanhamento pedagógico realizado nas escolas do campo, em diferentes comunidades. É o tratamento dos projetos de intervenção, elaborados nas comunidades, a partir das Escolas, que passaremos a tratar no item a seguir.

## **CONSIDERAÇÕES EM TORNO DOS DADOS**

Apresentamos aqui um recorte do estudo, partindo do tratamento dos primeiros dados levantados, através da análise documental dos projetos de intervenção pedagógica e social, elaborados durante os processos formativos do Programa, a partir das necessidades das comunidades e suas escolas.

As temáticas emergiram das problematizações presentes nas comunidades através dos/as professores/as. Analisamos três projetos de escolas multisseriadas que, ao longo do texto, são tratadas como Escola/comunidade A, B, e C e as professoras como P1, P2, P3. Os referidos projetos foram: A - Valorizando a identidade camponesa na implantação de ações agroecológicas; B - Agrotóxico - um risco para saúde humana e o meio ambiente: um estudo na comunidade B; e C - Implantação e valorização de horta comunitária na Escola C: os princípios da agroecologia.

O período de elaboração e de desenvolvimento de atividades se deu no início de dezembro de 2014, após o primeiro Tempo Universidade, com atividades de mobilização dos/as estudantes e comunidade, reuniões com as associações, atividades didáticas realizadas em sala de aulas com estudantes, elaboração de cartazes e apresentações. Com o término do curso em julho de 2015, antes do Seminário de Conclusão do Programa Escola da Terra, os projetos foram apresentados no município, a partir do Seminário Municipal de Educação do Campo em Belo Jardim.

Destas apresentações, um percentual foi indicado para ser apresentado a uma banca avaliadora dos trabalhos na Universidade, um dos *lócus* da formação, bem como para a população de professores/as das escolas multisseriadas do conjunto de municípios participantes, o que sinalizou para a

conclusão da formação do Programa Escola da Terra, em sua primeira versão, mas também demarcou a continuidade dos projetos em desenvolvimento nas comunidades, o que nos permite tratá-los a partir do presente estudo.

Considerando que esta primeira aproximação dos documentos para coleta de dados - os projetos - teve por objetivo, elencar as contribuições da formação aos/as professores/as a partir dos projetos de intervenção, além da coerência entre a formação desenvolvida e a contribuição trazida para a escola e comunidade, apresentamos o quadro que se segue:

**Quadro 1. Primeiros dados dos projetos de intervenção pedagógica e social**

<b>Sujeitos</b>	<b>Título do projeto de intervenção pedagógica e social</b>	<b>Objetivo Geral</b>	<b>Parceiros envolvidos</b>
Professora P1	Valorizando a identidade camponesa na Escola A na implantação de ações agroecológicas	Mobilizar a valorização pessoal e social através do trabalho na implantação de ações agroecológica, envolvendo a comunidade escolar e a comunidade local.	Estudantes, Professora, demais funcionários, Secretaria Municipal de Educação, Tutora, Universidade e Comunidade local
Professora P2	Agrotóxico: um risco para saúde humana e o meio ambiente: um estudo na comunidade B.	Analisar o uso impróprio dos agrotóxicos, considerando os riscos que eles causam a saúde humana e ao meio ambiente.	Estudantes, Professora, demais funcionários, Secretaria Municipal de Educação, Tutora, Universidade, Associação e comunidade local
Professora P3	Implantação e valorização de horta comunitária na Escola C: os princípios da agroecologia.	Proporcionar aos alunos/as experiências práticas para a produção de alimentos que possam experienciá-las com seus familiares, conscientizando a importância da agroecologia a partir de horta comunitária.	Estudantes, Professora, demais funcionários, Secretaria Municipal de Educação, Tutora, Universidade e Comunidade Local

**Fonte:** Quadro construído a partir dos dados contidos nos projetos de intervenção pedagógica e social das escolas A, B e C.

Os projetos ora tratados possibilitam identificar inicialmente que há uma mudança no presente tipo de formação, considerando que os/as professores/as em formação são protagonistas de suas escolas e comunidades, trazendo suas necessidades para constituir os projetos. Uma segunda questão, que identificamos, é que os/as professores/as assumem com dificuldades a autoria de seus projetos - o que é algo desafiador para o/a professor/a da escola de educação básica, considerando que, em seus processos formativos, assumem com frequência o lugar de ouvintes. Neste eles/as precisam fazer o diálogo com a comunidade, levantar as temáticas, problematizá-las e eleger, com a comunidade, qual delas é prioritária para ser desenvolvida.

Por fim, o/a professor/a começa a se desafiar na escrita dos projetos, a partir das atividades de cada TC e, em seguida, inicia o desenvolvimento das ações numa articulação entre a comunidade e a escola, o que consideramos um ganho para a formação dos/as professores/as.

Identificamos, ainda, nos projetos que os três apresentam temáticas diretamente relacionadas ao campo, a saber: Valorizando a identidade camponesa na Escola A - na implantação de ações agroecológicas; Agrotóxico - um risco para saúde humana e o meio ambiente: um estudo na comunidade B; e Implantação e valorização de horta comunitária na Escola C: os princípios da agroecologia.

Os três projetos buscaram criar relações de convivência com a natureza pois, entre eles, há dois realizados pelas professoras P1 e P2, que tiveram como ponto de partida as necessidades das comunidades e das escolas, por estarem localizadas em uma região favorável a implantação da agroecologia, ainda que havendo sinais do uso de agrotóxicos, sendo esse um desafio a ser superado. Para tanto, foram desenvolvidas atividades didáticas em sala de aula, conteúdos a serem vivenciados e na prática com ações na comunidade, tais como: a implantação de horta e o reconhecimento de áreas nas proximidades da escola que utilizam os agrotóxicos despertando, assim, a mobilização dos/as estudantes, na perspectiva de propor pequenas ações a partir da agroecologia.

Em relação ao projeto desenvolvido por P3, intitulado: “Implantação e valorização de horta comunitária na Escola C: os princípios da agroecologia”, a formação possibilitou reflexões que ajudaram a pensar, junto à comunidade, ações alternativas que permitiram vivenciar, a partir da experimentação, os princípios da agroecologia, iniciando pela horta comunitária, considerando que na região há escassez de água e o solo é desgastado.

Os projetos de intervenção pedagógica e social iniciados demonstraram as aproximações dos/as professores/as com os títulos que emergiram de uma problemática levantada nas comunidades, despertando outro olhar para sua atuação docente.

Os objetivos dos projetos, tanto da P1, quanto da P3 apresentaram articulação entre a problematização e o que se propuseram a realizar, apontando coerência com um projeto de intervenção. Já o objetivo do projeto de P2, se distanciou deste tipo de proposta intervenção.

Em relação à população envolvida no projeto, indicada como parceira, vimos que nos três projetos, os sujeitos são os mesmos, apresentados na mesma ordem e da mesma forma, o que provoca estranhamento, considerando que as escolas estão no campo, mas se encontram em comunidades diferentes.

Desta forma, concluímos que o curso propiciou a formação continuada dos/as professores/as, o projeto pertence à comunidade e se mantém em desenvolvimento. A metodologia adotada possibilitou uma aproximação entre as escolas e a comunidade, a partir de temáticas que emergiram enquanto necessidades do contexto. A condição de autoria do/a professor/a neste curso, é um diferencial nos processos formativos. E por fim, considerar que os encontros propiciados pelo Projeto, entre a escola, a comunidade, as famílias e os/as demais atores/atrizes sociais foi profícuo para os diferentes sujeitos educativos.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando que o presente recorte do estudo se propôs a elencar as contribuições da formação aos/as professores/as a partir dos projetos de intervenção, além da coerência entre a formação desenvolvida e a contribuição trazida para a escola e comunidade, concebemos que os primeiros dados levantados mostram que os/as professores/as assumem o protagonismo nas cenas formativas em suas comunidades. O enfrentamento das dificuldades em relação à escrita dos projetos é um ganho para professores/as de escolas multisseriadas, considerando que, os/as mesmos/as, não desenvolveram a cultura da escrita acadêmica, ainda que nos cursos superiores. Nesta perspectiva, o desafio de aprender a ouvir a comunidade, levantar dados e eleger a temática mais significativa para a população participante, ajudou a cada professor/a aprender a dialogar com os sujeitos da comunidade, que estão para além da escola e iniciar o desenvolvimento da cultura da escrita, a partir do projeto propiciador do desenvolvimento de sua autoria.

Identificamos que as temáticas dos três projetos se articulam aos contextos de onde emergem, o que nos faz compreender que os processos formativos podem auxiliar na aproximação entre os elementos da formação e a articulação com as necessidades contextuais comunitárias e escolares.

Enfim, os dados iniciais tratados a partir dos projetos de intervenção pedagógica e social do Programa Escola da Terra, em Pernambuco, apresentam articulações entre os títulos dos projetos e seus objetivos, apontando para uma relativa coerência entre a formação, o diálogo constituído com as comunidades e a escola, além da intervenção desenvolvida a partir de suas demandas sociais.

Até o momento, é assim que pensamos.

## REFERÊNCIAS

BARROS, Oscar Ferreira; HAJE, Salomão Mufarrej, (Orgs.). **Educação do Campo na Amazônia: retratos de realidades das escolas multisseriadas no Pará**. Belém: Gutemberg, 2005.

CORDEIRO, G. N. C.; REIS, N. S.; HAJE, S. **Pedagogia da alternância e seus desafios para assegurar a formação humana dos sujeitos e a sustentabilidade do campo**. In: Em Aberto, Brasília, v. 24, n. 85, p. 115-125, abr. 2011.

FRANCO, Maria Amélia do Rosário Santoro. **Pedagogia e Prática Docente**. São Paulo: Cortez, 2012.

GATTI, Bernardete A. **Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década**. Fundação Carlos Chagas. Revista Brasileira de Educação v. 13 n.37 jan./abr. 2008. Disponível em :<<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v13n37/06.pdf>> Acessoem: 02 jan. 2013.

HAGE, S. Mufarrej. **A Realidade das Escolas Multisseriadas frente às conquistas na Legislação Educacional**. 29ª Reunião Anual da ANPED, Educação, Cultura e Conhecimento na Contemporaneidade: desafios e compromissos manifestos. Anais... Caxambu: ANPED, 2006. CD ROM.

SANTOS, Fábio Josué Souza; MOURA, Terciana. Políticas Educacionais, modernização pedagógica e racionalização do trabalho docente: problematizando as representações negativas sobre as classes multisseriadas. In.: HAGE, Salomão Mufarrej; ROCHA, Maria Isabel Antunes. **Escola de direito: Reinventando a Escola multisseriada**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.



# **Educação do Campo e Formação Inicial de Pedagogas(os): Desafios e Possibilidades**

*Simone Salvador de Carvalho Meneses – AESA/CESA*

## **INTRODUÇÃO**

O presente texto construído a partir de revisão teórica é resultado de uma pesquisa de mestrado em andamento. Tem por objetivos: identificar os elementos característicos presentes nas práticas da Educação do Campo; compreender a importância da formação inicial de professoras(es) para materialização dessas práticas; descrever avanços e contradições na relação entre Educação do Campo e Pedagogia. O estudo sinaliza que, se por um lado essa relação é essencial por ser este o curso responsável pela formação dos profissionais que atuam principalmente na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental (demanda comum nas escolas do campo), por outro, é preciso identificar como ele poderá contribuir com uma formação que tenha sintonia com os projetos de sociedade, de campo e de educação defendido na Educação do Campo

A educação para os povos do campo no Brasil por muito tempo foi relegada a um segundo plano, apesar de somente a partir da década de 70 a população urbana aparecer nos dados oficiais do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) ultrapassando aquela do campo, o que comprova que a maior parte da população era esquecida ou invisibilizada em relação às políticas públicas educacionais. Segundo o Parecer Nº 36/2001 - CNE/CEB:

No Brasil, todas as constituições contemplaram a educação escolar, merecendo especial destaque a abrangência do tratamento que foi dado a partir de 1934. Até então, em que pese o Brasil ter sido considerado um país de origem

eminentemente agrária, a educação rural não foi sequer mencionada nos textos constitucionais de 1824 e 1891, evidenciando-se de um lado, o descaso dos dirigentes com a educação do campo e, do outro, os resquícios de matrizes culturais vinculadas a uma economia agrária apoiada no latifúndio e no trabalho escravo (BRASIL, 2001).

A partir das primeiras décadas do século XX, o projeto de desenvolvimento implantado exigiu a superação dos elevados índices de analfabetismo e a redução do êxodo rural. Assim, o Movimento Ruralista passou a defender a organização de uma escola que contribuísse para manter a população nesse espaço. Para tanto, “tinha como centralidade acentuar a educação como possibilidade de garantir a fixação do homem no campo. Os debates em geral adotaram como tema gerador a tensão urbano/rural” (ANTUNES-ROCHA, 2011, p. 130).

Para o ruralismo pedagógico, a escola precisava adequar-se ao meio onde estava localizada, preparando os estudantes para o trabalho com práticas agrícolas, difundindo a higiene e o sanitarismo. De acordo com Bezerra-Neto (2003, p. 11):

O termo ruralismo pedagógico foi cunhado para definir uma proposta de educação do trabalhador rural que tinha como fundamento básico a ideia de fixação do homem do campo por meio da pedagogia. Ou seja, um grupo de intelectuais, pedagogos ou livres pensadores defendiam que deveria haver uma pedagogia que ajudasse a fixar o homem do campo, ou, pelo menos, dificultasse, quando não impedisse, sua saída desse habitat, considerado natural para as populações que o habitaram ao longo de muito tempo.

O modelo de educação implantado tinha por finalidade civilizar, disciplinar, regenerar essas populações, buscando estratégias que pudessem mantê-las no campo, contendo a migração na sua fonte. O trabalho objetivava desenvolver no aluno o amor pela terra (PAIVA, 1987), propagando uma visão romântica e bucólica de campo.

Uma das finalidades dessa visão era ofuscar os movimentos de resistências presentes em nossa história, a exemplo das revoltas e

fugas dos escravos, dos movimentos de caráter messiânico, da luta de trabalhadores(as) por melhores condições de trabalho e pela reforma agrária, iniciada no período de 1954 a 1964 pelas Ligas Camponesas e pela Comissão Pastoral da Terra (CPT).

A década de 60 é marcada pela reação dos movimentos sociais e sindicais contra a lógica excludente historicamente implantada no Brasil. Conforme Lunas e Rocha (2009, p. 17) “o campo tornou-se importante referência de diferentes lutas e iniciativas de educação popular (educação política, formação de lideranças, alfabetização, formação sindical e comunitária)” lançando assim, as bases para o nascimento do paradigma da Educação do Campo.

Para Daltro (2007), mesmo diante de toda repressão sofrida durante a Ditadura Militar, os enfrentamentos provocaram mobilizações que levaram à criação, a partir de 1984, do Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST). Desde a sua fundação, esse movimento já defendia o papel estratégico que a escola poderia desempenhar na formação dos sujeitos.

Com o passar do tempo, a articulação entre movimentos sociais do campo, instituições comprometidas com as suas lutas, governo e universidades, a Educação do Campo foi se estruturando e alcançando dimensões cada vez mais amplas, formando o Movimento da Educação do Campo, o qual vem dando importantes contribuições para a consolidação da política pública de Educação do Campo.

Nesse processo, a formação docente assume um papel estratégico, uma vez que não pode haver mudanças na educação, sem investimentos nos processos formativos de seus profissionais, uma vez que segundo Reis (2004, p.53),

É comum, nas universidades e nas escolas de formação de professores, uma tendência de formação a partir de um currículo urbanizado que considera a educação voltada apenas para a cidade, como se fosse parâmetro que contribuiria diretamente na futura atuação do professor. Este profissional ao ser admitido em algum concurso para exercer a sua profissão, é designado para trabalhar na zona rural, levando consigo todos os requisitos, metodologias e demais práticas de uma educação urbana.

Assim, o presente texto é fruto de revisão teórica em torno do tema e tem por objetivos: identificar as diferenças entre os paradigmas da educação rural e do campo; descrever os elementos característicos comuns presentes nas práticas da Educação do Campo; compreender a importância da formação inicial de professoras(es) para materialização das práticas de Educação do Campo; descrever avanços e contradições na relação entre Educação do Campo e formação de pedagogas(os).

Na construção do referencial teórico apoiamos-nos, principalmente, nos estudos de Freire (2000), Caldart (2002, 2004, 2008, 2010), Silva (2006, 2011), Fernandes; Molina (2004), Molina; Freitas (2011), Brzezinski (2008), Saviani (2012).

O texto está dividido em quatro partes: na primeira trataremos da Educação do Campo enquanto paradigma em construção. Na segunda, faremos uma reflexão a partir dos elementos característicos comuns das práticas em Educação do Campo. Na terceira parte buscaremos evidenciar a importância da formação inicial de professoras(es) na Educação do Campo. Na quarta parte, apresentaremos alguns avanços e contradições na relação entre a Educação do Campo e a Pedagogia, enquanto espaço de disputa e de materialização de projetos antagônicos de formação.

## **EDUCAÇÃO DO CAMPO: um paradigma em construção**

Para Bourdieu (1983), todo campo é um campo de forças e, ao mesmo tempo, um campo de lutas para conservar ou transformar o campo de forças. Assim, ao refletirmos sobre o campo da Educação do Campo é necessário considerarmos o processo histórico de sua formação e as rupturas e transformações ocorridas para atender aos interesses de grupos antagônicos.

Em linhas gerais, identificamos a presença de dois paradigmas. O primeiro deles é o da educação rural, surgido a partir das primeiras décadas do século XX, relacionado à visão do agronegócio, na qual a política de educação está voltada para a instrução do indivíduo a desenvolver atividades no mundo do trabalho, transformando a força de trabalho em mercadoria. Para Fernandes e Molina (2004, p. 36):

Historicamente, o conceito educação rural esteve associado a uma educação precária, atrasada, com pouca qualidade e poucos recursos [...]. Tinha como pano de fundo um espaço rural visto como inferior e arcaico. Os tímidos programas que ocorreram no Brasil para a educação rural foram pensados e elaborados sem seus sujeitos, sem sua participação, mas prontos para eles.

Trata-se, portanto do desenvolvimento de processos educativos descomprometidos com a melhoria da qualidade de vida dos sujeitos e de sua emancipação, nos quais, o urbano é tomado como referencial de qualidade a ser imitado. É um modelo fundado a partir “do pensamento empresarial, do assistencialismo, do controle político sobre a terra e as pessoas que nela vivem” (FERNANDES E MOLINA, 2004, p. 62).

Para romper com essa lógica, surge, na segunda metade do século XX, o paradigma da Educação do Campo, pautado na luta dos movimentos sociais pela garantia de direitos, emancipação dos povos do campo, reconhecimento de uma visão positiva do campo como espaço de vida e de vínculos identitários (*Ibid.*). Nesse contexto, à educação é atribuído pelos movimentos sociais do campo um papel fundamental uma vez que

por meio da educação acontece o processo de construção do conhecimento, da pesquisa necessária para a proposição de projetos de desenvolvimento. Produzir seu espaço significa construir o seu próprio pensamento. E isso só é possível com uma educação voltada para os seus interesses, suas necessidades, suas identidades, aspectos não considerados pelo paradigma da educação rural (*Ibid.*, p. 36).

Dessa forma, há uma diferença de conceituação, paradigmática e funcional entre rural e campo. A Educação do Campo teve início nas lutas e experiências desenvolvidas principalmente a partir da década de 60, com as contribuições de Paulo Freire e sua pedagogia libertadora (LUNA, ROCHA, 2009). Na consolidação desse paradigma, o MST é considerado um dos pioneiros. No documento aprovado no 6º Encontro Nacional, em 1991, as duas primeiras linhas políticas já apontavam a necessidade de:

- transformar as escolas de 1º grau dos assentamentos em instrumentos de transformação social e de formação de militantes do MST e de outros movimentos sociais com o mesmo projeto político. - desenvolver uma proposta de educação que proporcione as crianças, conhecimentos e experiências concretas de transformação da realidade, a partir dos desafios do assentamento ou acampamento, preparando-se crítica e criativamente para participar dos processos de mudança na sociedade. (MST, 2005, p. 29)

Nesse sentido, o MST foi também o primeiro a estabelecer parcerias que viabilizassem a materialização das práticas educativas almeçadas. Em 1997 realizou, em parceria com a Universidade de Brasília (UnB), o I Encontro Nacional dos Educadores e Educadoras da Reforma Agrária - ENERA. Para Munarim (2008) o nascimento do Movimento da Educação do Campo, ocorreu nesse evento, que representa o fato que melhor simboliza esse acontecimento histórico. Conforme o autor, “o *‘Manifesto das Educadoras e Educadores da Reforma Agrária ao Povo Brasileiro’*, lançado na ocasião do evento pode ser considerado a certidão de nascimento do Movimento” (*Ibid.*, p. 02).

O Movimento de Educação do Campo é caracterizado pela organização dos movimentos sociais e sindicais que desencadearam um processo nacional de luta pela garantia de seus direitos, articulando as exigências do direito a terra com as lutas pelo direito à educação. Diferente da visão de educação rural, nele a novidade é o protagonismo dos trabalhadores(as) do campo ocupando o cenário educacional brasileiro, o que até então não havia ocorrido em nenhum outro momento histórico (MOLINA E FREITAS, 2011). Para as autoras:

O Movimento da Educação do Campo põe em questão o abandono das escolas rurais pelo Estado. A partir de suas práticas e suas lutas, vai construindo, simultaneamente ao seu desenvolvimento, uma nova concepção de escola. O movimento desencadeado pelos sujeitos coletivos de direito do campo interroga a tradicional escola rural na sua forma de ensinar, de lidar com o conhecimento, de tratar as relações sociais que dentro dela ocorrem, de recusar vínculos com a

comunidade que está ao seu redor (MOLINA; FREITAS, 2011, p. 20).

Trata-se de um paradigma cujo diferencial encontra-se na ação permanente dos sujeitos envolvidos no processo. Para Munarim (2011, p. 10) é “uma concepção de educação forjada a partir da luta pela terra e por políticas públicas, empreendida pelos movimentos e organizações sociais do campo”. Dessa forma, não há como entender o conceito desvinculado da luta desses sujeitos.

Nessa luta, o Movimento tem investido na articulação de diferentes atores sociais que possam ampliar e fortalecer a construção de estratégias capazes de superar o modelo de educação rural vigente, com destaque para a realização de conferências nacionais e da conquista da legislação específica.

A I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo, realizada de 27 a 31 de julho de 1998 “foi o momento de batismo coletivo de um novo jeito de pensar a educação para o povo brasileiro que vive no e do campo” (CALDART, 2004, p.13). Nessa conferência ficou definido o uso do termo campo em contraposição a meio rural. De acordo com Kolling, Nery, Molina, (1999, p. 17) o documento preparatório traz seguinte justificativa:

Utilizar-se-á a expressão *campo*, e não a mais usual *meio rural*, com o objetivo de incluir no processo da conferência uma reflexão sobre o sentido atual do trabalho camponês e das lutas sociais e culturais dos grupos que hoje tentam garantir a sobrevivência desse trabalho. Mas quando se discutir a educação do campo se estará tratando da educação que se volta ao conjunto dos trabalhadores e das trabalhadoras do campo, sejam os camponeses, incluindo os quilombolas, sejam as nações indígenas, sejam os diversos tipos de assalariados vinculados à vida e ao trabalho no meio rural.

A mudança do tempo “rural” por “campo” campo e rural, usualmente utilizados como sinônimos, embora tendo significados antagônicos, é uma das marcas centrais nesse processo.

Na II Conferência Nacional Por Uma Educação do Campo, realizada em Luziânia – GO, de 02 a 06 de agosto de 2004, houve uma ampliação acerca das práticas que contemplam a Educação do Campo. Enquanto na I Conferência os debates focaram a educação básica, nesta, ficou definido que a Educação do Campo compreende as experiências de educação formal e não formal, sendo o primeiro grupo constituído pela educação básica e superior, a serem assumidas como direito de todos e dever do Estado (II Conferência Nacional por uma Educação do Campo, 2004).

Do ponto de vista legal, o Movimento conquistou a aprovação das Diretrizes Operacionais de Educação Básica para as Escolas do Campo - Resolução Nº 01/2002, do Parecer Nº 01/2006, que reconhece os Dias Letivos da Alternância, das Diretrizes Complementares - Resolução Nº 02/2008 e do Decreto Nº 7.352 de 04 de novembro de 2010 (MOLINA e FREITAS, 2011). Assim, o desafio atual tem sido a garantia da implementação dessa legislação.

## **ELEMENTOS CARACTERÍSTICOS NAS PRÁTICAS DE EDUCAÇÃO DO CAMPO**

Para Caldart (2008) a Educação do Campo é uma concepção não elaborada e fixada, até porque a tentativa de fechar o conceito em um conjunto de palavra poderá matar a ideia de movimento da realidade que ele quer apreender. É, portanto,

um conceito que não se fecha nele mesmo, pois incorpora a própria dinâmica dos movimentos sociais do campo e intelectuais que se dedicam à questão agrária brasileira, aos problemas da exclusão social, da distribuição desigual da terra e da renda aos problemas de soberania alimentar, das patentes, entre outros (JESUS, 2004, p. 65).

Nesse sentido, trabalhar com esse conceito, ainda em construção, requer compreendê-lo a partir de sua dinâmica, “um conceito próprio do nosso tempo histórico e que somente pode ser compreendido/discutido no contexto de seu surgimento: a sociedade brasileira atual e a dinâmica



específica que envolve os sujeitos sociais do campo” (CALDART, 2008, p. 69). Mas, se por um lado, o conceito de Educação do Campo não pode ser visto como algo fixo, tampouco ele é aleatório. Há, portanto, a necessidade de vinculá-lo a dinâmica histórica que lhe origina. Nessa discussão conceitual, é necessário identificar elementos característicos centrais para o entendimento desse movimento em construção, pois as experiências que dele emergem são diversas.

Como diferenciar as práticas desenvolvidas na educação rural daquelas praticadas na Educação do Campo uma vez que os dois paradigmas ainda estão em curso? Quais elementos caracterizam a Educação do Campo?

Caldart (2010), Molina e Freitas (2011), em seus estudos, apontam elementos característicos que devem orientar as práticas educativas desenvolvidas na Educação do Campo. Primeiro, é preciso trabalhar na construção da identidade da escola do campo. De acordo com o parágrafo único, Art. 2º das Diretrizes Operacionais (BRASIL, 2002)

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.

Assim, é fundamental reconhecer a contribuição que a escola do campo pode trazer ao processo mais amplo de transformação social. Para tanto, é necessário que a instituição esteja aberta à construção e vivência de práticas educativas que fortaleçam os processos de transformação e emancipação, em sintonia com os interesses dos povos do campo.

Outro elemento central numa instituição que se propõe a adotar esse paradigma é reconhecer as contribuições que a comunidade poderá trazer para essa mudança, transformando aquela num espaço de interação e de construção democrática, com reconhecimento e valorização dos saberes populares, abertura a construção dos processos educativos com

a comunidade, diálogo entre os conhecimentos e saberes dos educandos e os conhecimentos científicos. Espera-se, portanto, que as instituições educativas venham a ser:

[...] protagonistas na criação de condições que contribuam para a promoção do desenvolvimento das comunidades camponesas a partir das concepções sobre as possibilidades de atuação das instituições educativas na perspectiva contra hegemônica, além das funções tradicionalmente reservadas à escola, de socialização das novas gerações e de transmissão de conhecimentos (MOLINA, FREITAS, 2011, p. 25).

Falar de Educação do Campo é, portanto, falar de processos dinâmicos, que envolvem sujeitos concretos atuando em sua (re)construção, considerando as especificidades dos diferentes grupos na luta por um projeto de sociedade mais justo, democrático e emancipatório, perspectiva diferente daquela defendida pelo ruralismo pedagógico (cujo objetivo era conter o êxodo rural) e/ou pela educação rural (na qual o campo é visto como o lugar do atraso e da pobreza, necessitando tomar por referência o modelo único de educação urbana).

Para que essas transformações possam se efetivar, é fundamental que os profissionais, que atuam à frente desses processos formativos seja na educação básica ou superior, possam assumir-se enquanto agentes de mudança. Daí a importância de não apenas lutar pela garantia da formação diferenciada, mas, principalmente, de trazer para esses espaços as questões estruturantes da Educação do Campo. Para Freire (2000, p. 40) “a educação tem sentido porque o mundo não é necessariamente isso ou aquilo [...] A educação tem sentido, porque, para serem, mulheres e homens precisam de estar sendo. Se mulheres e homens simplesmente fossem não haveria porque falar em educação”.

## **A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORAS(ES) NA EDUCAÇÃO DO CAMPO**

A transformação da escola perpassa pela vivência de processos formativos que tenham sintonia com o projeto que se pretende implementar.

No documento final da I Conferência Nacional de Educação Básica do Campo, o tema aparece como uma das propostas de ação, apontando quatorze itens que incluíam estratégias diversas, sendo as seis descritas a seguir, voltadas a formação inicial:

- c) Construir alternativas urgentes de escolarização e de profissionalização dos docentes não-titulados, assegurando uma formação específica contínua, partindo da realidade do trabalho do professor, para atuação no meio rural.
- d) Reorganizar as formas, os currículos e os métodos dos cursos de formação de educadores/educadoras para que atendam a educação básica e à educação especial, tendo como referência a realidade do campo. [...]
- f) Exigir a garantia de formação universitária dos educadores e das educadoras do meio rural.
- g) Incluir, nos cursos de pedagogia, disciplinas voltadas para a realidade do campo. [...]
- k) Incentivar estágios de magistério e de pedagogia no meio rural. [...]
- m) Criar uma Universidade Popular dos Movimentos Sociais. (KOLLING; NÉRY; MOLINA, 1999, p.51)

As propostas listadas acima descrevem não somente a preocupação na garantia da aquisição de uma titulação, mas com o desenvolvimento desse processo, incluindo questões como: especificidade, reflexões a partir das práticas já vivenciadas, preocupação com a organização do currículo, com os métodos utilizados, com a inclusão de temáticas que trabalhem a realidade do campo, entre outros.

Assim, as experiências de formação específica em nível superior na Educação do Campo começaram a partir de 1999, com o Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia para Educadores e Educadoras da Reforma Agrária (FOERST; FOERST-SCHÜTZ, 2004), por meio da parceria entre o MST, a Universidade Federal do Espírito Santo (UFES) e o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA) com o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA).

Já a proposta da Licenciatura em Educação do Campo começou a ser construída em 2005, pela Secretaria de Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) e representantes do Instituto Técnico de Capacitação e Pesquisa da Reforma Agrária (Iterra). Em 2006, o MEC convidou as Universidades a dar

início às experiências pilotos. Por meio da parceria entre o MEC, o Iterra e a UnB, foi iniciado em 2007 o primeiro curso, seguido de mais três projetos em parceria com a Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG, Universidade Federal da Bahia - UFBA e Universidade Federal de Sergipe - UFS.

Com o início das experiências pilotos, o MEC criou o Programa de Apoio a Implantação de Cursos de Licenciatura em Educação do Campo – Procampo. A partir daí, foram lançados editais de convocação a instituições de ensino superior para apresentação de projetos de criação de novas turmas. Além disso, experiências em nível médio foram implementadas, a exemplo do Curso Normal/Nível Médio/Magistério do Campo - MAGICAMPO, financiado pelo PRONERA e desenvolvido pela Universidade Estadual de Montes Claros – UNIMONTES, o INCRA e a Federação dos Trabalhadores na Agricultura do Estado de Minas Gerais – FETAEMG.

Com a aprovação da legislação específica e o esforço desencadeado pelos diversos atores para a implementação de ações pautadas nessa legislação, a Educação do Campo foi paulatinamente alcançando espaços cada vez maiores e mais relevantes, inclusive na Educação Superior.

No Art. 8º das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia (BRASIL, 2006) encontramos, ainda que de forma pouco expressiva, a Educação do Campo como uma das experiências possíveis para a integralização dos estudos.

Ao defender que a Educação do Campo seja assumida enquanto direito de todos e dever do Estado, os movimentos sociais ao mesmo tempo que compartilham seus projetos de educação e de sociedade para todos os municípios brasileiros, reconhecem os riscos advindos das tensões e resistências comuns, tanto em relação à aceitação do novo, quanto àquelas ligadas à visão preconceituosa e de criminalização das lutas sociais ainda fortalecida pela mídia e que permeiam o imaginário social em relação a esses grupos. Assim,

À medida que a Educação do Campo vai se afirmando na sociedade, que entra como nome de secretarias ou coordenações de governos, que aparece como especificidade de preceitos legais, que dá nome a cursos e a linhas de pesquisa, que indica determinadas práticas ou reflexões de

movimentos sociais, de movimentos sindicais ou de grupos sociais específicos, começa a aparecer uma tendência que desloca a Educação do Campo de sua identidade originária (CALDART, 2008, p. 70).

Quais os riscos desse deslocamento? Como garantir essa identidade? Quais elementos precisam ser trabalhados na formação de professoras(es) em Educação do Campo? Para Arroyo (2007) trata-se de um processo que exige desde a preparação específica da equipe docente formadora, a incorporação de questões centrais ao currículo e aos materiais didáticos utilizados nos cursos, tais como: a compreensão da força que o território, a terra, o lugar tem na formação social, política, cultural, identitária dos povos do campo; a inclusão dos conhecimentos do campo, do equacionamento da terra e as tensões daí originadas; os problemas da reforma agrária, a expulsão da terra, os movimentos de luta pela terra e pelos territórios dos quilombos e de indígenas; a construção histórica do sistema escolar, das especificidades da gestão e das formas educar no campo.

É ingênuo, nesse sentido, imaginar que a temática seja incorporada sem maiores problemas, correndo-se, inclusive, o risco da mesma reduzir-se a práticas desprovidas de uma discussão crítica, desvinculada do contexto histórico da luta pela transformação social e órfã de seus reais protagonistas, os movimentos sociais do campo.

### **EDUCAÇÃO DO CAMPO E FORMAÇÃO DE PEDAGOGAS(OS): avanços e contradições**

Com base nos estudos de Silva (2006, 2011), Brzezinski (2008) e Saviani (2012), entre outros, é possível perceber que a Pedagogia é uma área de formação com muitas tensões desde a sua implementação em 1939, até os dias atuais. As principais tensões advêm da dualidade entre a licenciatura e o bacharelado, das questões em torno da identidade profissional e da inserção do egresso no mercado de trabalho, da dificuldade de organização dos cursos para atender ao perfil profissional exigido em cada momento histórico, ou ainda a sua vinculação aos diferentes projetos de sociedade e de educação em pauta, entre outros.

Apesar dessas questões, dados do INEP (BRASIL, 2013) apontam o Curso de Pedagogia com a principal opção de formação docente em nível superior na atualidade: de um total de 407.865 docentes matriculados no ensino superior em 2011, 48,98% estavam neste curso, seguido de Letras, com 10,57% e de Matemática com 4,71%.

Para Cavalcante (2013, p. 124 - 125)

A Pedagogia é um campo de estudo que traz implicações formadoras e, por conta disso, suas conjecturas são partilhadas por muitos donos e sobre preceitos híbridos. Pressupõe-se que se não consolidadas em princípios educacionais e políticos comprometidos com uma sociedade democrática e justa, a Pedagogia (assim como as demais ciências) pode colaborar, via do discurso da neutralidade política, para visões de sociedade que, em tese, deveria confrontar. Por conta disso, o campo de estudo da Pedagogia requer consistência formativa e política para engendrar um universo profissional menos sujeito as intervenções circunstanciais da sociedade mercantil solidamente presente.

As preocupações apontadas pela autora são bastante pertinentes, principalmente pela necessidade de garantir uma formação consolidada em princípios educacionais e políticos comprometidos com uma sociedade democrática e igualitária, elementos também buscados na Educação do Campo. Mas até que ponto os cursos tem dado conta desse desafio? Quais as possibilidades desse comprometimento acontecer?

As exigências de formação em nível superior para atuação nos anos iniciais do ensino fundamental, realidade da maioria das escolas do campo, têm ampliado essa demanda, inclusive com cursos semipresenciais e a distância. Em Pernambuco, por exemplo, desde 1999, o governo do Estado, por meio da Universidade de Pernambuco (UPE) em parceria com 82 municípios e 42 polos, muitos deles localizados no sertão, implantou o Programa Especial de Graduação em Pedagogia (PROGRAPE) que em 2011 já havia formado 12.000 professoras(es), sendo que, no referido ano, a matrícula neste programa era equivalente a 2.380 estudantes (PERNAMBUCO, 2014).

Para Brzezinski (2008) a LDB ao acelerar a criação de instituições desobrigadas de realizar pesquisa,<sup>1</sup> acabou por favorecer a propagação de experiências de formação aligeiradas, fundadas no treinamento para transmitir conhecimentos em suas aulas, com base nos princípios da qualidade total, da economia de mercado e da ideologia neoliberal, priorizando a produção de saberes instrumentais e utilitários à preparação da mão de obra para o mercado de trabalho.

Considerando a representatividade do Curso de Pedagogia na preparação dos profissionais que irão atuar nas séries iniciais e nas equipes de coordenação dos municípios, as questões apontadas por Brzezinski (2008) são preocupantes, pois as mesmas remetem ao paradigma da educação rural, que por sua vez tem relação com o projeto hegemônico.

Assim, as tensões e contradições presentes nesse curso, tendem a acirrar-se ainda mais com a inclusão das temáticas presentes na Resolução 01/2006, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Pedagogia, oriundas dos grupos que defendem o projeto contra hegemônico. Para Fontana (2012) essa inclusão só foi possível devido aos intensos debates promovidos pelos movimentos comprometidos com as classes populares e com a democratização da educação que lutaram pela defesa de um outro projeto formativo. De acordo com o autor:

As reivindicações embasadas na concepção emancipatória da educação defenderam outro projeto formativo para professores e pedagogos. Entre outras reivindicações, o movimento ressaltava a necessidade do curso de Pedagogia preparar professores para realizarem práticas pedagógicas que levassem em conta a diversidade social e cultural, as relações de gênero e étnico-raciais da sociedade brasileira, além da importância de incluir estudos sobre a problemática ambiental e a sexualidade (FONTANA, 2012, p.2).

Após um longo período de lutas e debates travados entre o Conselho Nacional de Educação e as demais entidades ligadas aos movimentos de educadores(as), a Resolução aprovada pode ser considerada uma “solução negociada” (SAVIANI, 2012 p. 60), mas que está longe de representar um

---

1 Institutos Superiores de Educação e Escola Normal Superior.

consenso e ainda continua sendo alvo de inúmeras críticas. Para Cavalcante (2013, p. 124):

É nesse território contraditório e fértil que a Ciência da Educação encontra eco na Educação do Campo, quando a prática pedagógica busca sua alma teórica e política entre o fazer a educação e o pensar a educação, quando a Pedagogia transita em universos múltiplos e leva consigo a responsabilidade de não permitir que a educação funcione “suspensa no ar”.

Dessa forma, é de suma importância o desenvolvimento de pesquisas que apresentem resultados sobre a formação de pedagogas/os na atualidade, na tentativa de analisar como estão sendo trabalhadas as questões sobre politização, emancipação, compromisso com a transformação da realidade, entre outros. É fundamental ainda identificar os processos que favoreçam a incorporação de visões que tendem a naturalizar problemáticas historicamente construídas, levando os sujeitos à aceitação de discursos fatalistas e imobilizadores que apenas contribuirão como instrumentos eficazes para a acomodação e manutenção do *status quo* (FREIRE, 2000).

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A Educação do Campo é um paradigma que surge da necessidade de romper com processos de exclusão e dominação historicamente implantados no Brasil contra os povos do campo, buscando superar a lógica da educação rural, na qual o urbano é tomado como referência de desenvolvimento. Trata-se de um conceito atual e em construção, o que exige a identificação de elementos característicos que possam diferenciar suas práticas daquelas vivenciadas no modelo de educação rural, ainda tão presente em nossas escolas.

Para atingir seus objetivos, a formação de professoras(es) é uma de suas linhas estratégicas de ação, pois é somente por meio dela que os profissionais poderão ser capazes de desenvolver seu papel na superação de práticas arcaicas e preconceituosas, assumindo-se enquanto parceiros na transformação da realidade, na emancipação e valorização dos sujeitos e de sua cultura.



Assim, por meio da articulação de diferentes parceiros, o Movimento da Educação do Campo já alcançou conquistas importantes, dentre as quais merecem destaque a realização de eventos que deram dimensão nacional ao tema, a aprovação da legislação específica e as conquistas pela garantia do acesso as universidades.

Além dos Cursos de Pedagogia da Terra e as Licenciaturas em Educação do Campo, vários Cursos de Pedagogia vêm inserindo o tema seja como componente curricular ou como área de aprofundamento. Assim, é fundamental a realização de pesquisas que possam refletir sobre os desafios e possibilidades dessa inserção, considerando principalmente as questões postas a partir da aprovação da LDB 9.394/96 e da Resolução nº 01/2006, que sinalizam embates entre projetos de sociedade antagônicos.

## REFERÊNCIAS

ANTUNES-ROCHA, M. I. Formação de docentes para atuação nas Escolas do Campo: lições aprendidas com as Escolas Normais Rurais. *In: Educação do Campo: reflexões e perspectivas*. MUNARIM, A. BELTRAME, S. CONDE, S. F. PEIXER, Z. I. 2ª Ed. Florianópolis: Editora Insular, 2011a. p. 123-143.

ARROYO, M. **Políticas de formação de educadores(a) para o campo**. Caderno Cedes, Campinas, vol. 27, n. 72, p. 157-176, maio/ago. 2007. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 08 nov. 2013.

BEZERRA-NETO, L. **Avanços e retrocessos da educação rural no Brasil**. Doutorado em Educação. Campinas: UNICAMP, 2003.

BOURDIEU, P. O Campo científico. In: ORTIZ, R. (Org.). **Pierre Bourdieu**. São Paulo: Ática, p.122-155, 1983.

BRASIL, **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Disponível em <[portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf](http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf)>. Acesso em: 14 set. 2013.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho de Educação Básica. **Parecer 36/2001: Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo.** Brasília - DF: CNE/CEB, 2001.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB Nº 01 de 03 de Abril de 2002:** Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Brasília - DF: CNE/CEB, 2002.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB Nº 02 de 28 de Abril de 2008:** Institui diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo. Brasília - DF: CNE/CEB, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. **Censo da Educação Básica 2012:** Resumo Técnico. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP/MEC, 2013.

BRASIL. **Decreto Nº 7.352, de 04 de novembro de 2010.** Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA. Brasília –DF, 2010.

BRZEZINSKI, I. **Políticas contemporâneas de formação de professores para os anos iniciais do ensino fundamental.** Revista Educação e Sociedade - Campinas, vol. 29, n. 105, p. 1139-1166, set./dez. 2008. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 20 fev. 2014.

CALDART, R. S. Elementos para a construção de um projeto político e pedagógico da educação do campo. *In:* MOLINA, M. C. JESUS, S. M. S. A. (Org.) **Por uma Educação do Campo:** Contribuições para a construção de um projeto de educação do campo. Brasília, DF: Articulação Nacional “Por Uma Educação do Campo”, 2004. (Coleção: Por uma Educação do Campo – Vol. 5), p. 13-52.

CALDART, R. S. Sobre Educação do Campo. *In:* SANTOS, C. A. (Org.) **Educação do Campo:** Campo – Políticas Públicas – Educação. Brasília, DF: Articulação Nacional “Por Uma Educação do Campo”, 2008. (Coleção: Por uma Educação do Campo – Vol. 7), p. 67-86.

CALDART, R. S. (Org.) **Caminhos para transformação da escola:** Reflexões desde práticas da Licenciatura em Educação do Campo. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

CAVALCANTE, L. O. H. A Pedagogia como ciência da educação e a Educação do Campo como enriquecimento na Pedagogia. *In:* NASCIMENTO, A. D. RODRIGUES, R. M. C. SODRÉ, M. D. B. (Org.) **Educação do Campo e contemporaneidade:** paradigmas, estratégias, possibilidades e interfaces. Salvador: EDUFBA, 2013.p. 109-128.

CONFERÊNCIA NACIONAL POR UMA EDUCAÇÃO DO CAMPO – II. **Documento Final:** Por Uma Política Pública de Educação do Campo. Luziânia - GO, 02 a 06 de Ago / 2004. Disponível em <http://educampoparaense.org/site/pages/biblioteca/documentos.php> Acesso em: 28 out. 2013.

DALTRO, R. R. Movimentos sociais e Educação no Campo. VIDYA – **Revista do Centro Universitário Franciscano de Santa Maria** (UNIFRA). Disponível em <http://sites.unifra.br/vidya/Artigos/2007/Volume27n2/tabid/1405/Default.aspx> Acesso em: 04 mar. 2013.

FERNANDES, B. M. MOLINA, M. C. O Campo da Educação do Campo. *In:* MOLINA, M. C. JESUS, S. M. S. A. de. (Org.) **Por uma Educação do Campo:** Contribuições para a construção de um projeto de educação do campo. Brasília, DF: Articulação Nacional “Por Uma Educação do Campo”, 2004. (Coleção: Por uma Educação do Campo – Vol. 5). p. 53-89.

FREIRE, P. **Pedagogia da Indignação:** cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

FOERST, E. FOERST-SCHÜTZ, G. M. Professores, Sem Terra e Universidade: qual parceria? *In:* ANDRADE, M. R. DI PIERRO, M. C. MOLINA, M. C. JESUS, S. M. A. **A educação na reforma agrária em perspectiva:** uma avaliação do Programa de Educação na Reforma Agrária. São Paulo: Ação Educativa; Brasília: PRONERA, 2004.p. 211-228.

FONTANA, Maria Iolanda. Educação do Campo no currículo do Curso de Pedagogia: experiência para a ação docente emancipadora. XVI Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino. 2012, **Anais**. Campinas: UNICAMP, Junqueira & Marin Editores, 2012. Livro 2.

JESUS S. M. S. A. de. Questões paradigmáticas na construção de um projeto político da Educação do Campo. *In*: MOLINA, M. C. JESUS, S. M. S. A. de. (Org.) **Por uma Educação do Campo**: Contribuições para a construção de um projeto de educação do campo. Brasília, DF: Articulação Nacional “Por Uma Educação do Campo”, 2004. (Coleção: Por uma Educação do Campo – Vol. 5), p. 53-89.

KOLLING, E. J. NÉRY, I. MOLINA, M. C. (Org.) **Por uma Educação do Campo (Memória)**. Brasília: Fundação UnB, 1999.

LUNAS, A. C. ROCHA, E. N. Histórico e luta do MSTTR pela construção de políticas públicas de educação do campo. *In*: LUNAS, A. C. ROCHA, E. N. (Org.) **Práticas Pedagógicas e Formação de Educadores(as) do Campo**. Brasília: Dupligráfica, 2009.

MOLINA, M. C. FREITAS, H. C. de A. **Avanços e desafios na construção da Educação do Campo**. Revista Em Aberto, Brasília, v. 24, n, 85, p. 17 – 31. Abr / 2011.

MUNARIM, A. **Movimento Nacional de Educação do Campo: Uma trajetória em construção**. Trabalho apresentado no GT 3: Movimentos sociais e educação, na 31ª Reunião Anual da ANPEd. Caxambu – MG, 2008.

PERNAMBUCO, Secretaria de Ciência e Tecnologia. **PROGRAPE, Mestrado e Doutorado da UPE serão gratuitos**. Disponível em <http://www.vermelho.org.br/pe/noticia> Acesso em: 14 abr. 2014.

## **AUTOR@S E ORGANIZADOR@S**

### **Adriana Soares de Carvalho Elias**

Mestra em Educação Contemporânea, na linha de pesquisa de Formação de Professores e Processo de Ensino e Aprendizagem pela Universidade Federal de Pernambuco - Centro Acadêmico do Agreste. Possui graduação em Ciências com Habilitação em Matemática pela Faculdade de Belo Jardim - FBJ (1998). É pós-graduada em Ensino de Matemática e as novas tecnologias (2012), pela mesma instituição. Atualmente é professora dos anos iniciais do ensino fundamental na rede pública Municipal de Belo Jardim e Coordenadora Pedagógica da rede pública municipal de Brejo da Madre de Deus. Tem experiência como professora e coordenadora nas escolas do campo. **E-mail:** adrianascelias@hotmail.com.

### **Aldinete Silvino de Lima**

Doutoranda do Programa de Pós-graduação em Educação Matemática e Tecnológica (EDUMATEC), bolsista da CAPES. Mestre em Educação Contemporânea pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), Centro Acadêmico do Agreste. Licenciada em Ciências com Habilitação em Matemática pela Autarquia de Ensino Superior de Arcoverde (AESA/CESA) e especialista em Avaliação Educacional em Matemática pela UFPE. É professora da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia e participa do Grupo de Pesquisa Ensino, Aprendizagem e Processos Educativos (GPENAPE), Grupo de Pesquisa em Educação Matemática nos Contextos da Educação do Campo (GPEMCE) e do Grupo de Pesquisa Fenômenos Didáticos na Classe de Matemática (FDCM) da UFPE. É colaboradora voluntária do Projeto de Extensão: Educação do Campo, Agroecologia e Agricultura Familiar: núcleo de integração de saberes – UFPE. **Email:** aldineteserta@hotmail.com

## **Aline Renata dos Santos**

Mestra em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco-UFPE/ Centro de Educação-CE, Pedagoga pela UFPE/Centro Acadêmico do Agreste-CAA e Doutoranda em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco-UFPE. É professora substituta da UFPE, atuando na Licenciatura de Pedagogia do Centro Acadêmico do Agreste. Faz parte do Grupo de Estudos Pós-Coloniais e Teoria da Complexidade em Educação, coordenado pelo Prof. Dr. Janssen Felipe da Silva PPGEduc/PPGEDUC-UFPE/CAA. Faz parte do Núcleo de Pesquisa, Extensão e Formação em Educação do Campo (NUPEFEC/UFPE) e do Grupo de Pesquisa Ensino, Aprendizagem e Processos Educativos (GPENAPE).  
**E-mail:** aline.renata24@hotmail.com

## **Denise Xavier Torres**

Mestra em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco. É professora Assistente da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), atuando na Unidade de Educação do Campo (UAEDUC) e Unidade de Ciências Sociais (UACIS) do Centro de Desenvolvimento Sustentável do Semiárido (CDSA). Doutoranda do Programa de Pós-graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal de Pernambuco. Participa do Núcleo de Pesquisa, Extensão e Formação em Educação do Campo (NUPEFEC/UFPE); do Grupo de Pesquisa Ensino, Aprendizagem e Processos Educativos (GPENAPE) e do Instituto de Estudos da América Latina (IAL/UFPE); do Grupo Formação de Professor e Profissionalização Docente (UFPE). É pesquisadora do Grupo de Pesquisa Educação do Campo, formação de professores e práticas pedagógicas (UFCG). **E-mail:** dniseduca77@gmail.com

## **Filipe Gervásio Pinto da Silva**

Mestre em Educação Contemporânea pela Universidade Federal de Pernambuco/ Centro Acadêmico do Agreste UFPE/CAA; Pedagogo pela Universidade Federal de Pernambuco/Centro Acadêmico do Agreste- UFPE/CAA. Professor da Universidade Federal de Campina Grande- Centro de Desenvolvimento Sustentável do Semiárido-UFPG-CDSA. É Integrante do Grupo de Pesquisa Estudos Pós-Coloniais e Teoria da Complexidade em Educação; do Núcleo de Pesquisa, Extensão e Formação em Educação do Campo - NUPEFEC e do Grupo Ensino, Aprendizagem e Processos Educativos - GPENAPE; Vice Coordenador do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Etnicidades e Cultura- NEPEC; Integrante do Núcleo de Pesquisa Educação do Campo, Formação de Professores/as e Prática Pedagógica- NUPEFORP. **E-mail:** [filipe.gps@hotmail.com](mailto:filipe.gps@hotmail.com)

## **Girleide Tôres Lemos**

Mestra em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) e Doutoranda em Educação pela UFPE. É professora Assistente da UFPE/ Centro Acadêmico do Agreste (CAA) atuando no Núcleo de Formação Docente. Participa do Núcleo de Pesquisa, Extensão e Formação em Educação do Campo – NUPEFEC/UFPE. Doutoranda do Programa de Pós-graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal de Pernambuco. Participa do Grupo de Pesquisa Discursos e Práticas Educacionais e do Grupo de Pesquisa Ensino, Aprendizagem e Processos Educativos (GPENAPE). **E-mail:** [girleidetorres@gmail.com](mailto:girleidetorres@gmail.com)

## **Iranete Lima (autora e organizadora)**

Doutora em Matemática e Informática pela *Université Joseph Fourier* (Grenoble-FR), com pós-doutorado em Didática da Matemática pelo *Institut Français de l'Éducation - École Normale Supérieure* de Lyon e pós-doutorado em Educação, com ênfase em Educação do Campo, pela Universidade Federal do Pará (UFPA). É professora associada da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), atuando na Licenciatura em Pedagogia e no Mestrado em Educação Contemporânea (PPGEduC) do Centro Acadêmico do Agreste; e no Mestrado e Doutorado em Educação Matemática e Tecnológica (EDUMATEC) do Centro de Educação. Coordena o Núcleo de Pesquisa, Extensão e Formação em Educação do Campo (NUPEFEC/UFPE); representa a UFPE no Comitê de Educação do Campo de Pernambuco; integra a Comissão Executiva do Fórum Nacional de Educação do Campo (FONEC). É líder do Grupo de Pesquisa Ensino, Aprendizagem e Processos Educativos (GPENAPE) e pesquisadora dos GP Fenômenos Didáticos e GP EMCE da UFPE, e GEPERUAZ da UFPA. **E-mail:** iranete.lima@pq.cnpq.br

## **Isaias da Silva**

Especialista em Psicopedagogia Institucional, Clínica e Hospitalar pela Faculdade Vale do Piranga (FAVAPE) e cursa a Especialização em Culturas Africanas, Diásporas e dos Povos Indígenas – UPE- Polo UAB Palmares. Pedagogo pela UFPE/Centro Acadêmico do Agreste-CAA. Professor da Rede Pública Municipal de Educação de Vitória de Santo Antão-PE e Professor da Rede Pública Municipal de Educação de Barra de Guabiraba-PE. Faz parte do Grupo de Estudos Pós-Coloniais e Teoria da Complexidade em Educação, coordenado pelo Prof. Dr. Janssen Felipe da Silva PPGEdu/PPGEDUC-UFPE/CAA. Faz parte do Núcleo de Pesquisa, Extensão e Formação em Educação do Campo (NUPEFEC/UFPE) e do Grupo de Pesquisa Ensino, Aprendizagem e Processos Educativos (GPENAPE). **E-mail:** isaiassilva-@hotmail.com



## **Janssen Felipe da Silva (autor e organizador)**

Doutor em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Professor Associado I do Centro Acadêmico do Agreste (CAA) da UFPE no Curso de Licenciatura em Pedagogia e no Curso de Licenciatura Intercultural Indígena. Professor permanente do Programa de Pós-graduação em Educação do Centro de Educação (CE) e Professor Colaborador do Programa de Pós-graduação em Educação Contemporânea do CAA. Membro do Conselho Gestor do Instituto de Estudos da América Latina (IAL) - UFPE. Editor Responsável da Revista Interterritórios - UFPE. Co-tutor do Programa de Educação Tutorial PET Infoinclusão demanda da cultura, direito de todos (CAA-UFPE). Membro do Núcleo de Pesquisa, Extensão e Formação em Educação do Campo (Nupefec) do CAA. Pesquisador dos Grupos de Pesquisa: Ensino-Aprendizagem e Processos Educativos; Laboratório de Estudos Antropológicos (vice-líder); Formação de Professor e Profissionalização Docente. Coordena o Grupo de Estudo Pós-Coloniais e Teoria da Complexidade em Educação. **E-mail:** janssenfelipe@hotmail.com

## **Jéssica Lucilla Monteiro da Silva**

Mestra em Educação Contemporânea do PPGEDUC - UFPE/CAA discutindo sobre os Conteúdos Curriculares presentes no Currículo da Formação nos Curso de Licenciatura em Educação do Campo. Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Pernambuco - Centro Acadêmico do Agreste. Participante do Grupo de Pesquisa intitulado: Estudos Pós-Coloniais e Teoria da Complexidade em Educação. Membro do Núcleo de Pesquisa, Extensão e Formação em Educação do Campo (Nupefec). Componente do Grupo de Pesquisa: Ensino, Aprendizagem e Processos Educativos - GPENAPE. Possui experiência profissional na Educação Infantil, Anos Iniciais do Ensino Fundamental e Ensino Superior. Atualmente desenvolve pesquisa discutindo sobre Currículo e Educação do Campo tendo como lente teórica os Estudos Pós-Colônias Latino-Americano; **E-mail:** jessicalucilla@hotmail.com

## **Josias Pedro da Silva**

Mestre em Educação Contemporânea (PPGEduC) do Centro Acadêmico do Agreste da Universidade Federal de Pernambuco, Licenciado em Matemática pelo CAA/UFPE. Membro do Núcleo de Pesquisa, Extensão e Formação em Educação do Campo (NUPEFEC/UFPE), do Grupo de Pesquisa Ensino, Aprendizagem e Processos Educativos (GPENAPE). Professor substituto do Curso de Administração do CAA/UFPE. **E-mail:** josias\_pedro\_2007@hotmail.com

## **Marcos Antonio Soares da Silva**

Mestrando em Educação, Culturas e Identidades pela UFRPE/FUNDAJ (2017). Licenciado em Pedagogia pela FAFIRE-PE. Professor da Rede Estadual de Ensino de Pernambuco- atuando na Secretaria de Educação de Pernambuco, na Gerência de Políticas Educacionais para Educação do Campo (GEPEC), onde desenvolve ações de coordenação, acompanhamento, monitoramento e formação de professores (as) da Educação do Campo e Educação de Jovens e Adultos (EJA). Pesquisador da área da Educação Popular, Educação do Campo, Educação de Jovens e Adultos (EJA), e currículo e ensino da Matemática nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Integrante do Grupo de Pesquisa e Estudos em Educação do Campo e Quilombola (GEPECQ-CNPQ) e do Núcleo de Pesquisa, Extensão e Formação em Educação do Campo (NUPEFEC/UFPE). **E-mail:** marcos\_antonioedcampo@hotmail.com

## **Maria Fernanda dos Santos Alencar**

Doutora em Ciências da Educação pela Universidad Del Mar (Udelmar-Chile). Professora adjunta da Universidade Federal de Pernambuco, Centro Acadêmico do Agreste, atuando no Núcleo de Formação Docente-curso de Pedagogia. Professora Colaboradora do Mestrado Profissional de Gestão Pública para o Desenvolvimento do Nordeste (CCSA/UFPE). Líder do Grupo de Pesquisa e Estudos em Educação do Campo e Quilombola (GEPECQ-CNPQ). Integrante do Núcleo de Pesquisa, Extensão e Formação em Educação do Campo (NUPEFEC/UFPE) e do Centro Paulo Freire: Estudos e Pesquisa (UFPE). Experiência na área de Educação com ênfase nas políticas educacionais e formação de professores; atuando principalmente nas seguintes temáticas: Educação do Campo, Educação Quilombola, Educação de Jovens e Adultos, Prática educativa e Saberes docentes. **E-mail:** [Fernanda.alencar@ufpe.br](mailto:Fernanda.alencar@ufpe.br)

## **Maria Iveni de Lima Silva**

Estudante do Curso de Especialização em Psicopedagogia Institucional da Fundação de Ensino Superior de Olinda – FUNESO. Pedagoga pela Universidade Federal de Pernambuco UFPE/ Centro Acadêmico do Agreste- CAA. Participante do Grupo de Estudos Pós-Coloniais e Teoria da Complexidade em Educação, coordenado pelo Profº. Dr. Janssen Felipe da Silva- UFPE/CAA. Atualmente desenvolve pesquisa discutindo sobre Currículo, Livro didático e Educação das Relações Étnico-Raciais, tendo como lente teórica os Estudos Pós-Colônias. **E-mail:** [ivenilima@gmail.com](mailto:ivenilima@gmail.com)

## **Maria Joselma do Nascimento Franco**

Doutora em educação pela Universidade de São Paulo (2005). Mestre em Educação pela Universidade Metodista de Piracicaba (1998), graduada em Pedagogia pela Faculdade de Filosofia de Caruaru (1988), graduada em História pela Faculdade de Formação de Professores de Belo Jardim (1988), Professora Associada na Universidade Federal de Pernambuco – UFPE, pesquisadora no Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea – PPGEduc-CAA-UFPE, do Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Desenvolvimento Profissional Docente - PUC-SP. Vice-coordenadora do Núcleo de Pesquisa, Extensão e Formação em Educação do Campo (NUPEFEC) e vice-líder do Grupo de Pesquisa Ensino, Aprendizagem e Processos Educativos (GPENAPE). Coordenadora do Grupo de Estudo em Educação do Campo – GEECampo – CAA-UFPE; Membro pela UFPE do Comitê Pernambucano de Educação do Campo. Constitui experiência e desenvolve estudos na área de Educação, com ênfase em Práticas Escolares, atuando principalmente nos seguintes temas: Formação Inicial e Continuada de professores; Pesquisa e Prática Pedagógica, Coordenação Pedagógica, Projeto Político-Pedagógico, Educação do Campo e Escolas Multisseriadas. **E-mail:** mariajoselmadonascimentoofranco@gmail.com.

## **Michele Guerreiro Ferreira (autora e organizadora)**

Graduada em Ciências Sociais e Especialista em História do Brasil pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Caruaru (FAFICA). Mestra em Educação Contemporânea e doutoranda em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). É professora da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Caruaru (FAFICA), atuando nas Licenciaturas em Filosofia, Letras, História e Pedagogia e na Pós-Graduação Lato Sensu em Gestão Escolar e Coordenação Pedagógica. Professora de História na Educação Básica da Rede Estadual de Ensino de Pernambuco (SEDUC/PE). Doutoranda do Programa de Pós-graduação em Educação da UFPE. Participa do Núcleo de Pesquisa, Extensão e Formação em Educação do Campo (NUPEFEC/UFPE), do Instituto de Estudos da América Latina (IAL/UFPE) e do Grupo de Estudos Pós-Coloniais e Teoria da Complexidade em Educação (CAA/UFPE). **E-mail:** mguerreirof@hotmail.com.

## **Renata Fabrícia Villa Nova da Silva**

Atualmente professora substituta da Universidade Federal de Pernambuco, Centro Acadêmico do Agreste, leciona na Escola Francisco de Assis Barros e no Colégio Diocesano de Caruaru. Integrante dos seguintes grupos: Grupo de Pesquisa GEIPE; Grupo de Pesquisa Ensino Aprendizagem e Processos Educativos (GPENAPE); Grupo de Pesquisa em Educação Matemática nos Contextos da Educação do Campo (GPEMCE) e membro do Núcleo de Pesquisa, Extensão e Formação em Educação do Campo (NUPEFEC/UFPE). Atualmente leciona no Colégio Diocesano de Caruaru. **E-mail:** renatafvns@hotmail.com

## **Simone Salvador de Carvalho Meneses**

Mestre em Educação Contemporânea pela Universidade Federal de Pernambuco - UFPE (2015). Coordenadora do Curso de Licenciatura em Pedagogia do Centro de Ensino Superior de Arcoverde - CESA. Professora no Curso de Licenciatura em Pedagogia, e em cursos de Pós-Graduação no Centro de Ensino Superior de Arcoverde (CESA). Professora na Rede Estadual de Educação de Pernambuco. Membro do Grupo de Pesquisa Ensino, Aprendizagem e Processos Educativos - GPENAPE, do Comitê Pernambucano de Educação do Campo e do Núcleo de Pesquisa, Extensão e Formação em Educação do Campo - NUPEFEC / UFPE. Extencionista na Universidade Federal de Pernambuco, por meio do Projeto de Extensão: Educação do Campo, Agroecologia e Agricultura Familiar - Núcleo de Integração de Saberes **E-mail:** simonesalvador91@hotmail.com

## **FINANCIAMENTO**

Programa de Extensão *Educação do Campo, Agroecologia e Agricultura Familiar: núcleo de integração de saberes.*

Edital PROEXT MEC/SESu



Núcleo de Pesquisa, Extensão e Formação em Educação do Campo –  
NUPEFEC/UFPE

## **REVISÃO TEXTUAL**

Profa. Dra. Anna Rita Sartore – CAA/UFPE

## **REALIZAÇÃO**

Grupo de Pesquisa Ensino, Aprendizagem e Processos Educativos –  
GPENAPE

[dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/5484428080514768](http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/5484428080514768)

*Título* **Diálogos da Educação do Campo**

*Organizador@s* Iranete Lima  
Janssen Felipe da Silva  
Michele Guerreiro Ferreira

*Diagramação* Denise Simões

*Capa* Regianne Andrade

*Revisão de Texto* Profa. Anna Rita Sartore

*formato* 15,5 x 22,0 cm

*fontes* Minion Pro, Myriad Pro