



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

LA POLÍTICA NACIONAL DE EDUCACIÓN RURAL EN BRASIL: ¿QUÉ PARADIGMAS SUSTENTAN ESTA POLÍTICA?

THE NATIONAL POLICY FOR RURAL EDUCATION IN BRAZIL: WHICH PARADIGMS UNDERPINNING THIS POLICY?

Girleide Tôrres Lemos
Universidade Federal de Pernambuco - Brasil
E-mail: girleidetorres@hotmail.com

Eixo Temático 7: Epistemologia, política educacional e realidade latino-americana

Resumo: 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 apóia 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.

Palavras-chave: Política Nacional para Educação do Campo. Política Curricular.

Resumen: Este texto tiene como objetivo presentar los datos de la investigación de Maestría en Educación, que se desarrolló en el Programa de Posgrado en Educación de la Universidad Federal de Pernambuco (UFPE - BRASIL). Inicialmente analizamos la oferta de educación escolar para la zona rural, luego presentamos como la Política Educativa Nacional para la Educación Rural vigente orienta en cuanto a la organización, la planificación y los contenidos de aprendizaje para las escuelas de las zonas rurales y concluimos con un análisis de la Política Curricular de Educación Rural de un municipio. De un modo general, la discusión emprendida se apoya en el presupuesto de las Políticas Nacionales para la Educación Rural y las Políticas Curriculares del municipio investigado poseen las marcas de tres paradigmas: Educación Rural Hegemónica, Educación Rural Contra-Hegemónica y Educación Rural. Estos son movimientos de resistencia, ruptura y la transformación.

Palabras clave: Política Nacional de Educación Rural. Política curricular.

Abstract: This text aims to present the survey data Master of Education, which was developed in the Graduate Program in Education of the Federal University of Pernambuco (UFPE - BRAZIL). Initially treat the supply of school education for the rural area, following present as the National Education Policy Education for the current field guides and the organization, planning and learning content for schools of rural



areas and concludes with an analysis of policy course for Rural Education of a município. De general, the discussion undertaken rests on the assumption that the National Policy for Rural Education and curricular Policies city studied bear the marks three paradigms: hegemonic Rural Education, Education Counter-Hegemonic rural and Countryside Education. Such a resistance movement, disruptions and transformation.

Keywords: National Policy for Rural Education. Curriculum Policy.

Introdução

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.

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 apóia 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: Paradigma da Educação Rural Hegemônica; Paradigma da Educação Rural Contra-Hegemônica; Paradigma 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, prácticasteorias 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 campesinos.

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 campesinos 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 campesinos está alicerçada em três paradigmas que coexistem: Paradigma da Educação Rural Hegemônica; Paradigma da Educação Rural Contra-Hegemônica; Paradigma da 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 construindo a 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: o 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 agro-industriais e industriais, provocando mudanças na sociedade brasileira obrigando os grandes latifundiários a construírem 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 e à necessidade de urbanização, industrialização e ao desejo de crescer ditado pelo processo de desenvolvimento da modernização. Sobre esses moldes, a educação escolar ofertada no território rural consolidou-se nos anos 20 e 30 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 orientado 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, tentou se 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 deveriam 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) ao afirmar 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 campesinos.

Através da Educação Popular os povos campesinos 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 Campesinos, 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 campesinos 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 campesinos, 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 contras 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 camponeses 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 nº 36/2002, que instituiu as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das escolas do campo, orienta que o projeto de educação para as escolas camponesas 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) Lei nº 9394/96 – LDB; b) Resolução CNE/CEB nº 36/2002 - Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas escolas do campo; 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; d) Resolução CNE/CEB nº 4/2010 - Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica.



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 n° 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. (BRASIL, 1996).

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 legais nos levaram à construção da seguinte síntese (ver Quadro 01).

Quadro 01 - orientações nacionais para o currículo das escolas localizadas no território rural

CURRÍCULO	ORIENTAÇÃO LEGAL	PARADIGMAS
Organização	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



Planejamento	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
Conteúdos de aprendizagem	Terá Conteúdos Curriculares apropriados às reais necessidades e interesses dos estudantes do território rural.	Paradigma da Educação do Campo

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 devem propor 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 aproximam-se 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 articulando-se 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 camponeses.

Contexto Local das orientações da SEEJCT¹ 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).

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).

¹ Secretaria Municipal de Educação, Esporte, Juventude, Ciência e Tecnologia de Caruaru - Pernambuco/Brasil.

**Quadro 02 - entrevistados na SEEJCT de Caruaru**

SETOR	ENTREVISTADOS
Diretoria de Educação	Diretor de Educação (DE)
Gerência de Ensino	Gerente de Ensino (GE)
	Técnica de Ensino 1 (TE 1)
	Técnica de Ensino 2 (TE 2)

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 esta 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-nos 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 Ativa². Quanto ao Programa Escola Ativa, o Diretor de Educação deixou claro que não eram todas as escolas localizadas no território rural que seguiam o Programa, mas que a metodologia utilizada por este Programa serve de base para as outras escolas³.

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

² O Programa Escola Ativa faz parte da Política de Educação Nacional destinado às escolas com turmas multisseriadas.

³ 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.



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 construídas 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).

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 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.

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.



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 03 - orientações da SEEJCT para o currículo das escolas localizadas no território rural de Caruaru

CURRÍCULO	ORIENTAÇÃO DA SEEJCT	PARADIGMAS
Organização	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
Planejamento	Cada professor deve adequar seu planejamento aos períodos de cada BIM, buscando dar conta de vivenciar os conteúdos de aprendizagem; Orienta-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
Conteúdos de aprendizagem	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

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 aproximam-se 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 campesinos 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 Campesinos, 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 campesinos. Os saberes dos povos campesinos envolvem as diferentes formas de compreender o território rural, pois os povos campesinos 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.

Referências

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, E. (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. (Orgs.). **Por uma educação do campo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

KUHN, T. S. **A estrutura das revoluções científicas**. São Paulo: Perspectiva, 1994.

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



ReLePe

II Jornadas Latinoamericanas de Estudios Epistemológicos en Política Educativa

18, 19 e 20 de agosto de 2014 - Curitiba - Paraná - Brasil

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, v. 17, n. 1, 2009, p. 60-85.