



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA  
CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO CAMPO  
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO DO CAMPO**

**ODAIR LEDO NEVES**

**EDUCAÇÃO DO CAMPO, CURRÍCULO E MULTICULTURALISMO  
CRÍTICO: UM ESTUDO A PARTIR DA FORMAÇÃO DE  
PROFESSORES EM UMA ESCOLA DE SERRA DO RAMALHO - BA**

AMARGOSA-BA  
2019

ODAIR LEDO NEVES

**EDUCAÇÃO DO CAMPO, CURRÍCULO E MULTICULTURALISMO  
CRÍTICO: UM ESTUDO A PARTIR DA FORMAÇÃO DE  
PROFESSORES EM UMA ESCOLA DE SERRA DO RAMALHO - BA**

Relatório técnico científico apresentado ao Programa de Pós-Graduação – Mestrado Profissional em Educação do Campo da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, como requisito parcial para obtenção do Título de Mestre em Educação do Campo.

Linha de Pesquisa: Formação de Professores e Organização do Trabalho Pedagógico nas Escolas do Campo.

Orientadora: Profa. Dra. Débora Alves Feitosa.

AMARGOSA-BA  
2019

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA  
BIBLIOTECA UNIVERSITÁRIA DE AMARGOSA - CFP/UFRB  
Bibliotecário: André Montenegro – CRB-5º / 1515

N518e

Neves, Odair Ledo.

Educação do campo, currículo e multiculturalismo crítico: um estudo a partir da formação de professores em uma escola de Serra do Ramalho, BA. / Odair Ledo Neves. – Amargosa, BA, 2019.

178f.; il. color; 30 cm.

Orientadora: Profª. Dra. Débora Alves Feitosa.

Relatório científico (Mestrado Profissional em Educação do Campo) – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. – UFRB – Amargosa, BA, 2019.

Bibliografia: fls. 170-177.

Inclui Apêndice.

1. Educação do Campo. 2. Educação. 3. Professores - formação. I. Feitosa, Débora Alves. II. Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. III. Título.

CDD – 379

ODAIR LEDO NEVES

**EDUCAÇÃO DO CAMPO, CURRÍCULO E MULTICULTURALISMO  
CRÍTICO: UM ESTUDO A PARTIR DA FORMAÇÃO DE  
PROFESSORES EM UMA ESCOLA DE SERRA DO RAMALHO – BA**

Relatório técnico científico apresentado ao Programa de Pós-Graduação – Mestrado Profissional em Educação do Campo da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, como requisito parcial para obtenção do Título de Mestre em Educação do Campo.

Orientadora: Profa. Dra. Débora Alves Feitosa.

Aprovado em: 27/06/2019

**BANCA EXAMINADORA**

---

Prof.<sup>a</sup> Débora Alves Feitosa – Orientadora  
Doutora em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS  
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia – UFRB

---

Prof.<sup>a</sup> Terciana Vidal Moura – Examinadora Interna  
Doutora em Ciências da Educação, Universidade do Minho – UMINHO  
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia - UFRB

---

Prof.<sup>a</sup> Dinalva de Jesus Santana Macêdo – Examinadora Externa  
Doutora em Educação e Contemporaneidade, Universidade do Estado da Bahia – UNEB  
Universidade do Estado da Bahia - UNEB

## **DEDICATÓRIA**

Dedico este trabalho a todos os educadores do campo que acreditam em um mundo melhor construído e alicerçado na educação. E, acima de tudo, fazem da prática educativa uma ação social, atingindo e reconhecendo nas diferenças potencialidades próprias da diversidade.

## AGRADECIMENTOS

Após dois anos de caminho percorrido é muito gratificante olhar para cada marca deixada ao longo do percurso e relembrar as pessoas e instituições que fizeram parte direta ou indiretamente da tessitura deste trabalho.

Ao longo do mestrado, tive a honra de conviver com pessoas maravilhosas. Elas de alguma forma contribuíram para que eu chegasse até aqui. Algumas já fazem parte da minha caminhada, outras, tive o prazer de conhecer/conviver no decurso desta pesquisa. Assim, nesse momento, de encanto e realização, jamais poderia deixar de agradecer a todas essas pessoas.

Ainda que as palavras não são suficientes, mas por meio delas, posso externar a minha gratidão por elas se fazerem presentes ao longo do caminho trilhado.

Primeiramente, a Deus o dom da vida, saúde, perseverança, serenidade e coragem para enfrentar os desafios rumo à consolidação de uma etapa formativa.

Agradeço meu pai (em memória), minha mãe e meus irmãos, que além de me darem a vida, ensinaram-me a ser persistente e valorizar cada conquista.

A minha esposa, Rosileide, pela compreensão e paciência diante das minhas ausências, principalmente, nos dias em que me refugiei na UFRB.

As minhas filhas Alice e Aline, razão da minha existência e motivo pelo qual busco qualificação.

Aos professores do mestrado profissional do PPGEDUCAMPO/UFRB, pela contribuição oferecida, de forma direta ou indireta fazem parte desta construção.

A Secretaria Municipal de Educação de Serra do Ramalho, em especial, a professora Cida Rosa, por me liberar para a realização desse curso.

Um agradecimento muito especial a minha orientadora, prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup> Débora Alves Feitosa, pelo apoio, paciência, sabedoria, firmeza, incentivo e profissionalismo com que me orientou.

A prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Terciana Vidal Moura e a prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup> Dinalva de Jesus Santana Macêdo, por contribuírem para a qualificação deste trabalho e finalmente no exame de defesa.

Aos meus colegas e aos amigos de trabalho: Alessandra, Ana Vilma, Gal, Fátima, Jerry, José Nunes, Rodrigo Gomes, Dyll, Romário, Reginaldo, Fernando que muito me incentivaram neste percurso.

Ao amigo de todas as horas, prof. Givaldo de Souza.

Aos meus colegas e amigos do mestrado que compartilharam da mesma caminhada e contribuíram para minha formação profissional e pessoal. Com tom especial: Ivanete, Helson, Leo Jaime, Railda, Cheirla, Lúcia, Ana Elisa, Bandeira e Rosinete.

A todos os interlocutores participantes da pesquisa pela aceitação, interação e construção durante a caminhada.

De coração, meu muito obrigado a todos!!

“A alegria não chega apenas no encontro do achado, mas faz parte do processo da busca. E ensinar e aprender não pode dar-se fora da procura, fora da boniteza e da alegria”.

Paulo Freire.



NEVES, Odair Ledo. **Educação do Campo, currículo e multiculturalismo crítico: um estudo a partir da formação de professores em uma escola de serra do ramalho – BA.** 2019. 214p. [Relatório Técnico Científico]. Programa de Pós-Graduação em Educação do Campo da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia.

## RESUMO

A presente pesquisa teve como objeto de investigação os sentidos e significados atribuídos pelos professores ao currículo, ao multiculturalismo e à Educação do Campo. Parte da compreensão que a Educação do Campo se constitui no diálogo entre sujeitos diversos. Defende a importância do diálogo da Educação do Campo com outras epistemologias, a exemplo das discussões sobre currículo e multiculturalismo, principalmente no sentido de fortalecer o campo como espaço diverso. O objetivo geral da pesquisa foi analisar por meio de encontros formativos, a compreensão dos professores de uma escola municipal sobre currículo, multiculturalismo e sua interface com a Educação do Campo no município de Serra do Ramalho-BA. Para tanto, os procedimentos metodológicos usados nesta pesquisa enquadram-se numa abordagem qualitativa. A partir das bases epistemológicas da Pesquisa-Ação realizou-se entrevista com 5 (cinco) alunos do 6º e 7º ano do Ensino Fundamental e professores da escola Municipal Bartolomeu Guedes, 1 (uma) moradora da comunidade Fechadinha e a secretaria de educação do município de Serra do Ramalho. Na segunda etapa, realizou-se a operacionalização do processo formativo com 18 (dezoito) professores do/no campo do referido município, organizado em três blocos formativos que viabilizaram discussões sobre a concepção de Educação do Campo, a realidade curricular das escolas do/no campo e sua vinculação com a cultura, além de fornecer elementos para tencionar a formação do professor e situá-los como investigadores da própria prática. A guisa de conclusão é possível constatar que os professores passaram a atribuir sentidos e significados ao currículo, ao multiculturalismo e à Educação do Campo, a partir das leituras e provocações realizadas durante o projeto formativo, pois, anterior ao projeto, tais temáticas não faziam parte da proposta formativa e atuação desses profissionais. Assim, sem negar os avanços alcançados pela Educação do Campo, muito precisa ser feito no sentido de garantir os direitos adquiridos e assegurá-la como projeto de educação.

**Palavras-Chave:** Educação do Campo. Currículo. Multiculturalismo Crítico. Formação de Professores.

NEVES, Odair Ledo. **Rural education, curriculum and critical multiculturalism:** a study from the teachers formation in a school of Serra do Ramalho - BA. 2019. 214p. [scientific technical report]. Postgraduate program in rural education at the Federal University of Recôncavo da Bahia.

### ABSTRACT

The present research had as object of investigation the senses and meanings attributed by the teachers to the curriculum, the multiculturalism and the Rural Education. It starts from the understanding that Rural Education is constituted in the dialogue between diverse subjects. It defends the importance of the dialogue of the Rural Education with other epistemologies, like the discussions about curriculum and multiculturalism, mainly in the sense of strengthening the countryside as a diverse space. The general objective of the research was to analyze through formative meetings, the understanding of teachers of a municipal school about curriculum, multiculturalism and its interface with the Rural Education in Serra do Ramalho-BA. Therefore, the methodological procedures used in this research fit a qualitative approach. From the epistemological bases of the Action Research, an interview was conducted with 5 (five) students from the 6th and 7th grade of elementary school and teachers from the Bartolomeu Guedes Municipal School. , 1 (one) resident of the Fechadinha community and 1 (one) secretary of education of the municipality of Serra do Ramalho. In the second stage, there was the operationalization of the training process with 18 (eighteen) teachers from / in the field of that municipality, organized into three training blocks that enabled discussions on the concept of Field Education, the curricular reality of schools in the field and its connection with the culture, besides providing elements to intend the formation of the teacher and to situate them as researchers of the own practice. In conclusion, it is possible to verify that teachers started to assign meanings and meanings to the curriculum, multiculturalism and rural education, from the readings and provocations made during the formative project, because prior to the project, such themes were not part of formative proposal and performance of these professionals. Thus, without denying the advances achieved by the Rural Education, much needs to be done to guarantee the acquired rights and ensure it as an education project.

**Keywords:** Rural Education. Curriculum. Critical multiculturalism. Teacher training.

## **LISTA DE SIGLAS**

- BNCC** – Base Nacional Comum Curricular
- CAPAESF** - Central das Associações do Projeto Agroextrativista São Francisco
- CCRU** - Contrato de Concessão Real de Uso
- CEB** - Câmara de Educação Básica
- CETA** - Movimento dos Trabalhadores e Trabalhadoras Acampado/as Assentado/as e Quilombolas da Bahia
- CME** - Conselho Municipal de Educação
- CNE** - Conselho Nacional de Educação
- CODEVASF** – Companhia de Desenvolvimento dos Vales do São Francisco e do Parnaíba
- CPT** - Comissão Pastoral da Terra
- FNDE** - Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
- IBGE** - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
- INCRA** - Instituto de Colonização e Reforma Agrária
- LDB** - Lei de Diretrizes e Bases
- MAB** - Movimento dos Atingidos por Barragem
- MEC** – Ministério de Educação
- MST** - Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra
- PAA** – Programa de Aquisição de Alimentos
- PAALeite** – Programa de Aquisição de Alimentos Leite
- PCT** – Programa Cédula da Terra
- PDDE** - Programa Dinheiro Direto na Escola
- PEA** - Projeto de Assentamento Agroextrativista São Francisco
- PEC-SR** - Projeto Especial de Colonização de Serra do Ramalho
- PME** - Plano Municipal de Educação
- PNCF** – Programa Nacional de Crédito Fundiário
- PPGEDUCAMPO** - Programa de Pós-Graduação em Educação do Campo
- PRONERA** - Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
- UFRB** - Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
- UNEB** - Universidade do Estado da Bahia

## **LISTA DE DIAGRAMA**

**Diagrama** - Representação em quatro fases do ciclo básico da investigação-ação.....44

## **LISTA DE GRÁFICO**

<b>Gráfico 1:</b> Brasil: Assassinatos em Conflitos por Terra (2001-2017).....	60
--	----

## **LISTA DE MAPAS**

<b>Mapa 1.</b> Divisão dos Territórios de Identidade da Bahia.....	61
<b>Mapa 2:</b> Mapa cultural de Serra do Ramalho.....	151

## **LISTA DE TABELAS**

<b>Tabela 1:</b> Projetos de assentamentos de reforma agrária – TI Velho Chico – 2016.....	62
<b>Tabela 2:</b> População do Município de Serra do Ramalho. ....	67

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1:</b> Localização de Serra do Ramalho no estado da Bahia.....	65
<b>Figuras 2:</b> Foto aérea de Serra do Ramalho.....	66
<b>Figuras 3 e 4:</b> Lote rural 20 hectares e casa cedida aos colonos.....	67
<b>Figura 5 e 6:</b> Vaquejada de Serra do Ramalho e Festa de São Sebastião.....	68
<b>Figura 7:</b> Cavalgada em Serra do Ramalho.....	68
<b>Figura 8:</b> Localização Territorial do Projeto Agroextrativista São Francisco.....	69
<b>Figura 09 e 10:</b> A esquerda, posto de saúde e à direita, quadra e escola.....	72
<b>Figura 11 e 12 :</b> Igreja evangélica na comunidade .....	72
<b>Figura 13 e 14:</b> Sistema de abastecimento de água e campo de futebol.....	73
<b>Figura 15:</b> Escola Municipal Bartolomeu Guedes.....	74
<b>Figura 16:</b> Fundamentos e princípios da Educação do Campo.....	138



## LISTA DE QUADRO

<b>Quadro 1:</b> Teorias do currículo.....	89
<b>Quadro 2:</b> Entrevista aos sujeitos da Educação do Campo.....	112
<b>Quadro 3:</b> Concepção de Educação do Campo e a questão agrária do campo brasileiro e sua relação com o contexto local.....	129
<b>Quadro 4:</b> Construído a partir das leituras, roda de conversa e discussões do primeiro eixo formativo.....	136
<b>Quadro 5:</b> A realidade curricular das escolas do campo, a sua vinculação com a cultura e a visão dos sujeitos do campo sobre a escola.....	139
<b>Quadro 6:</b> Visão dos professores sobre as turmas multisseriadas.....	146
<b>Quadro 7:</b> Estudo das diferentes concepções de currículo, cultura e sua vinculação com as práticas da Educação do Campo.....	154

## LISTA DE FLUXOGRAMA

**Fluxograma:** Elaborado a partir da leitura e discussão do material produzido pelo Ministério da Educação (MEC). Indagações sobre currículo: currículo, conhecimento e cultura, (MOREIRA; CANDAU, 2008).....156

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>21</b>
<b>1. SUJEITOS DO CAMPO E O DIREITO A EDUCAÇÃO.....</b>	<b>29</b>
1.1. CONSTRUÇÃO DO OBJETO DE PESQUISA .....	35
1.2. ABORDAGEM TEÓRICO-METODOLÓGICA.....	40
<b>2. DE QUE LUGAR FALAMOS: O campo e a Concentração de Terras no Brasil .....</b>	<b>58</b>
2.1 SERRA DO RAMALHO: O CONTEXTO HISTÓRICO, CULTURAL E SOCIAL ...	63
2.2. COMUNIDADE FECHADINHA E SUA CONSTITUIÇÃO HISTÓRICA.....	69
2.3. CULTURA, IDENTIDADE E DIFERENÇA .....	75
2.4 MULTICULTURALISMO.....	80
<b>3. EDUCAÇÃO DO CAMPO E A INTERFACE COM UMA POLÍTICA CURRICULAR MULTICULTURAL: As Questões Curriculares.....</b>	<b>86</b>
3.1 TEORIA TRADICIONAL .....	89
3.2 TEORIA CRÍTICA.....	91
3.3 TEORIA PÓS-CRÍTICA .....	95
3.4 CURRÍCULOS, CULTURA E MULTICULTURALISMO: A INTERFACE COM A EDUCAÇÃO DO CAMPO .....	100
3.5 A EDUCAÇÃO DO CAMPO NA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR ...	102
<b>4. EDUCAÇÃO DO/NO CAMPO, CURRÍCULO, MULTICULTURALISMO E A INTERFACE COM A EDUCAÇÃO DE SERRA DO RAMALHO: CAMINHOS TRILHADOS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES POR MEIO DA PESQUISA-AÇÃO .....</b>	<b>106</b>
4.1. DIÁLOGO COM OS SUJEITOS DA EDUCAÇÃO DO CAMPO.....	111
4.2. PERFIL DOS PROFESSORES PARTICIPANTES DA FORMAÇÃO.....	124
4.3. FORMAÇÃO DE PROFESSORES DO/NO CAMPO POR MEIO DA PESQUISA-AÇÃO: UMA EXPERIÊNCIA EM TRÊS BLOCOS FORMATIVOS .....	126
4.3.1 Concepção de Educação do Campo e a questão agrária do campo brasileiro e sua relação com o contexto local.....	127
4.3.2 A realidade curricular das escolas do campo, a sua vinculação com a cultura e a visão dos sujeitos do campo sobre a escola .....	139

4.3.3 Estudos das diferentes concepções de currículo e cultura e sua vinculação com as práticas da Educação do Campo.....	153
4.4 FORMAÇÃO DE PROFESSORES: AVALIANDO OS CAMINHOS TRILHADOS	160
<b>5. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>165</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>170</b>
<b>APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM DONA FRANCISCA.....</b>	<b>178</b>
<b>APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM ALUNOS.....</b>	<b>179</b>
<b>APÊNDICE C– ROTEIRO DE ENTREVISTA COM A SECRETÁRIA DE EDUCAÇÃO .....</b>	<b>180</b>
<b>APÊNDICE D – ROTEIRO DO DIÁLOGO COM OS PROFESSORES .....</b>	<b>181</b>
<b>APÊNDICE E – PROJETO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES.....</b>	<b>182</b>
<b>APÊNDICE F – RELATÓRIO DA APLICAÇÃO DO PROJETO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES .....</b>	<b>190</b>
<b>APÊNDICE G - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO CARTA AOS PROFESSORES .....</b>	<b>211</b>
<b>APÊNDICE H - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO CARTA AOS PAIS E/OU RESPONSÁVEIS .....</b>	<b>213</b>

## INTRODUÇÃO

O interesse pelo estudo da Educação do Campo é inerente à minha trajetória pessoal e profissional, pois toda minha história está circunscrita à vida no campo, espaço onde aconteceu o meu processo de escolarização, no que tange a educação básica, embora o ensino e as práticas curriculares não contemplassem tal realidade.

Assim, completando a formação, minha atuação na educação do campo começou em 2003, com formação em magistério, passei a atuar como professor contratado, na escola em que iniciei minha escolarização. Nesse período, reproduzia em minha prática concepções e metodologias apreendidas no magistério, de modo que não contemplava a educação do campo e suas especificidades. Na verdade, só pude perceber tais fragilidades quando ingressei na universidade, no curso de pedagogia, onde tive o primeiro contato com as discussões sobre Educação do Campo. No curso, pudemos nos debruçar sobre o estudo que envolve os aspectos teóricos, históricos e legais da Educação do Campo de modo a perceber que apesar do Brasil ser um país eminentemente agrário, as políticas públicas desenvolvidas no espaço rural sempre privilegiaram uma concepção educacional urbanocêntrica, em que o cerne da questão está na reprodução de um currículo alheio a diversidade, saberes e culturas, que ora reproduz as estruturas dominantes, ora se ausenta destas temáticas.

A partir das leituras e dos trabalhos realizados na universidade, nasceu em mim, o desejo de entender a dinâmica de ensino que predomina nas escolas campesinas, principalmente, em Serra do Ramalho-BA, contexto desta pesquisa, município eminentemente rural, geograficamente complexo, formado por agrovilas e povoados, estes com uma dinâmica de funcionamento próprio, com uma grande maioria das escolas situada no perímetro rural.

Percebemos que o município cumpre os preceitos legais estabelecidos pela Constituição Federal brasileira de 1988 que assegura a educação como direito de todos e dever do Estado e da família, mas por outro lado, atuar como professor da rede municipal em Serra do Ramalho possibilita perceber que o ensino desenvolvido no município é dissociado da realidade dos sujeitos que demandam educação, em outros termos, a realidade social e cultural dos alunos é suplantada por uma proposta de ensino centrada nos programas oficiais.

A esse respeito, emerge a importância e o desafio de pensar uma Educação do Campo contextualizada, que valorize as diferentes culturas presentes nesse espaço e principalmente, fortaleça o campo como lugar de possibilidades que dinamizam a relação dos seres humanos com a produção das condições necessárias à existência social.

Nesse sentido, compreendemos por educação contextualizada a construção de um currículo que valoriza os conhecimentos populares, a diversidade cultural e, que tenha clareza que os conhecimentos historicamente construídos não são os únicos, pois existe uma diversidade de conhecimentos que tradicionalmente tem ocupado lugares marginais na escola.

Assim, aos poucos fui percebendo que o currículo escolar e as práticas da educação do campo devem ser organizados em função do lugar social, político e histórico em que os sujeitos se encontram, bem como da relação direta com os sujeitos que demandam essa educação, em que o currículo se torne algo vivo e praticado, organizado de maneira que os saberes historicamente construídos não sejam os únicos discutidos nas escolas.

Nesse sentido e, considerando que o ato de educar também é um ato político, minha atuação enquanto professor busca valorizar a diversidade e a condição humana. Daí a importância de discutir um currículo que respeite os princípios da Educação do Campo e a diversidade em nível de município, uma proposta de educação em que se inclua a cultura, as sabedorias populares e o trato com a terra, bem como um pensamento local e global, dimensionando a valorização do sujeito. Um trabalho que recupere o vínculo efetivo entre formação humana e produção material da existência, como defende os fundamentos da Educação do Campo.

O desejo em contribuir com o processo de discussão sobre o currículo e as práticas pedagógicas da Educação do Campo em Serra do Ramalho-BA emerge ao perceber que a escola recebe alunos com os mais diferentes anseios, expectativas e dificuldades, mas segue uma proposta curricular dissociada da realidade social e cultural desses alunos.

Aos poucos, fui sentindo a necessidade de fazer algo mais significativo para a escola do campo, criando metodologias diferenciadas, inovando na minha própria postura como docente, pois enquanto desenvolvia minha formação acadêmica também lecionava. Visualizo a Educação do Campo como lugar que possa ser de fato caracterizado pela qualidade, capaz de estarem em sintonia, os sujeitos e o seu contexto.

Assim, para que a educação consiga corresponder aos anseios da sociedade pressupõe que ela seja pensada a partir da conjuntura local, para a valorização do sujeito e projeção deste a outra realidade, para tanto, é preciso que esse sujeito se sinta parte de sua cultura e de suas vivências, de maneira a intervir e assegurar a diversidade cultural.

Nesse sentido, pensar a Educação do Campo é refletir sobre a história de vida dessas pessoas, suas identidades, suas lutas e resistências. É valorizar os saberes acumulados da experiência, que tornam possível uma relação amistosa entre homem e natureza. Essa

educação precisa pensar um currículo que inclua a minoria “excluída”, no assunto em questão, homens e mulheres camponeses.

No contexto atual, as discussões se voltam para a valorização de um currículo que privilegie as realidades camponesas, uma formação em que apareçam as especificidades do campo numa dimensão política, ao mesmo tempo em que alicerça o direito a educação, movimento necessário para a transformação da realidade camponesa.

Assim sendo, compreender a Educação do Campo na prática exige o trabalho com as dimensões: social, política, econômica e cultural, uma vez que ao defender uma formação humana que assegure a produção da existência requer novos padrões de relações sociais, bem como o vínculo com outras formas de produção, incluindo assim, o trabalho associado livre, compromissos políticos com a população do campo, lutas sociais que enfrentam as condições inerentes a esse processo.

Durante a minha atuação em escolas no campo percebi a pouca relação da escola com o contexto social e cultural dos alunos, isto é, conhecer o aluno e o que ele procura na escola, suas expectativas e as suas condições. Pois, são pessoas que criam estratégias para suas relações sociais, para seus próprios aprendizados e têm expectativas quanto ao próprio processo de escolarização.

Hoje, sinto a urgência em discutir um currículo que contemple a Educação do Campo e tenha um olhar que respeite e valorize a diversidade cultural, tão importante para as pessoas que vivem no campo no município de Serra do Ramalho-BA. Uma proposta que desmistifique a ideia de superioridade da cidade em relação ao campo e acima de tudo o mostre como território, espaço de vida, onde se concretizam todas as dimensões da existência humana. Para tanto, partimos do princípio que o currículo urbanizado que se tem desenvolvido nas escolas do campo, acontece de forma fragmentada e não problematiza as vivências sociais e culturais de maneira que possibilite a articulação entre os saberes escolares e os saberes produzidos no contexto do campo.

Nesse sentido, pensar uma proposta curricular que respeite o lugar social e cultural dos sujeitos está no bojo desse trabalho, principalmente, quando analisamos que construir propostas curriculares que não dialogam com a realidade sociocultural dos camponeses contribui, de acordo com Machado (2009), para que as pessoas neguem sua própria condição de camponesa sob a influência expressa na ideia do campo como lugar do atraso sócio-cultural e econômico.

Nesse aspecto, “Os conhecimentos transmitidos são concepções abstratas, autônomas, independentes da realidade socioeconômica e política tidos como universal” (VEIGA, 1995,

p.79). Assim, partimos da defesa que o currículo não pode ficar restrito aos saberes científicos, historicamente construídos, pois os saberes dos camponeses, nem sempre são reconhecidos e incluídos no rol dos saberes construídos historicamente de modo que acolha a diversidade, os saberes, crenças, sonhos que constituem a realidade social e cultural do campo.

Concordamos com Paraíso (2015, p.50) quando defende “um currículo como espaço de possibilidades e como território onde as forças podem deformar as formas de um currículo, instaurando o movimento que é fundamental para o aprender”. Compreendemos que o currículo das escolas do campo não pode ser construído sem que se tematize e dê voz aos diferentes sujeitos sociais e históricos que constituem o espaço do campo em sua diversidade. Como assinala Caldart,

O campo tem diferentes sujeitos. São pequenos agricultores, quilombolas, povos indígenas, pescadores, camponeses, assentados, reassentados, ribeirinhos, povos da floresta, caipiras, lavradores, roceiros, sem-terra, agregados, caboclos, meeiros, bóia-fria, e outros grupos mais. Entre estes há os que estão ligados a alguma forma de organização popular, outros não; há ainda as diferenças de gênero, de etnia, de religião, de geração; são diferentes jeitos de produzir e de viver; diferentes modos de olhar o mundo, de conhecer a realidade e de resolver os problemas; diferentes jeitos de fazer a própria resistência no campo; diferentes lutas (CALDART, 2002, p.21).

Ressaltamos que além do reconhecimento da diversidade cultural que permeia o campo, o currículo deve ser visto como processo que dinamiza a produção da vida das pessoas do campo e, respeite o direito a diferença na diversidade.

Assim, o presente estudo foi desenvolvido no Programa de Pós-Graduação em Educação do Campo (PPGEDUCAMPO), curso de Mestrado Profissional em Educação do Campo da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), vinculado a linha de pesquisa 1: Formação de Professores e Organização do Trabalho Pedagógico nas Escolas do Campo. Apresenta como objeto de investigação os sentidos e significados atribuídos pelos professores ao currículo, ao multiculturalismo e à Educação do Campo.

Nesse sentido, este estudo é momento importante e único para construir/discutir uma proposta que repense o lugar social dos camponeses e veja o campo como local que produz cultura, identidade, educação e política, sobretudo porque me percebo mais maduro e motivado na busca de novos caminhos.

Diante do exposto, o estudo apresenta como objetivo geral: Analisar por meio de encontros formativos, a compreensão dos professores de uma escola municipal sobre



currículo e multiculturalismo e sua interface com a Educação do Campo no município de Serra do Ramalho – BA, isto é, uma educação com referenciais culturais e político para a atuação e intervenção das pessoas no contexto social em que vivem. Para chegarmos ao objetivo principal do estudo, formulamos os seguintes objetivos específicos: 1) apresentar aos professores, nos encontros formativos, a concepção de Educação do Campo como possibilidade de construção de uma proposta curricular emancipadora, por meio do reconhecimento da questão agrária que estrutura o campo brasileiro e sua relação com a cultura local; 2) realizar estudo diagnóstico sobre a identidade da escola do campo, identificando a visão dos sujeitos que estão envolvidos na escola sobre Educação do Campo, Currículo e Cultura; 3) estudar as diferentes concepções de Currículo, Cultura e Multiculturalismo Crítico como possibilidade de relação com a Educação do Campo; 4) analisar como a Educação do/no Campo está organizada em nível de município; e, 5) analisar a relação entre a escola e as vivências na comunidade Fechadinha, a partir da visão dos alunos.

Nesse sentido, criou-se um grupo de estudo com os professores que atuam na Educação do Campo, no referido município, contemplando assim a proposta de pesquisa aplicada. Este tipo de pesquisa, busca gerar conhecimentos para aplicação prática, com vista à solução de problemas específicos (SILVEIRA; CÓRDOVA, 2009). Assim, além de tecer reflexões sobre currículo e multiculturalismo, o trabalho pautará em discutir a partir do contexto da Educação do Campo no município de Serra do Ramalho uma proposta curricular que contemple conhecimentos, cidadania e a diversidade cultural, uma vez que no campo existem as mais diversificadas formas de produção, culturas heterogêneas, sujeitos diferenciados, que comungam entre si valores e aspirações próprias.

Dessa forma, espera-se que essa proposta possa contribuir para ressignificar o trabalho desenvolvido pelos professores da Educação do Campo no município de Serra do Ramalho, no sentido de articular discussões e firmar uma proposta curricular que respeite o lugar social, político e cultural dos educandos e insira-os na luta pelos direitos ao conhecimento e à cultura produzida socialmente.

Partimos do princípio que a Educação do Campo no Brasil bem como na Bahia tem alcançado um grande avanço no sentido de mudanças significativas nesta modalidade de ensino. Essas mudanças perpassam por concepções de educação e de sujeito que vão para além dos elementos centrais apenas da sala de aula, isto é, envolve a concepção de políticas públicas educacionais, currículo, práticas pedagógicas, dentre outras, numa visão em que essas concepções devem estar em sintonia com as necessidades dos sujeitos nela inserida.

Nesse sentido, o cenário da década de 1990 foi palco do nascimento e desenvolvimento de movimentos por uma Educação do Campo, respaldados na Carga Magna de 1988 no artigo 205 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96 em seu artigo 2º que ressalta o dever do Estado com a educação.

Arroyo (2007) afirma que a educação como direito universal de todo cidadão significa uma grande conquista, somente na medida em que avancemos no reconhecimento das especificidades e das diferenças. Ao trazer a educação como direito humano, faz-se necessário que ela seja garantida a todos os seres humanos, independente de qualquer condição social.

As reivindicações dos Movimentos Sociais do Campo versam sobre direitos universais de sujeitos concretos, com olhar para especificidades culturais, identitárias, territoriais, étnicas ou raciais, decorre daí a importância de políticas focalizadas, a fim de que as especificidades dos povos camponeses sejam asseguradas.

Grandes avanços e conquistas surgem com a criação, em 1998, do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA. Esse programa visava promover a educação de jovens e adultos do campo, especialmente os residentes em áreas de assentamento de reforma agrária. O PRONERA, na conjuntura atual, desenvolve ações desde a alfabetização de jovens e adultos a cursos de pós-graduação.

Como afirma Arroyo (2007, p. 11):

Os movimentos sociais reivindicam que nos programas de formação de educadores e educadoras do campo sejam incluídas o conhecimento do campo, as questões relativas ao equacionamento da terra ao longo de nossa história, as tensões no campo entre latifúndio, a monocultura, o agronegócio e a agricultura familiar; conhecer os problemas de reforma agrária, a expulsão da terra, os movimentos de luta pela terra e pela agricultura camponesa, pelos territórios dos quilombos e dos povos indígenas. Conhecer a centralidade da terra e do território na produção da vida, da cultura, das identidades, da tradição, dos conhecimentos... Um projeto educativo, curricular, descolado desses processos de produção da vida, da cultura e do conhecimento estará fora do lugar. Daí a centralidade desses saberes para a formação específica de educadoras e educadores do campo.

Assim, não há espaço para pensar a educação do campo como extensão da educação urbana, tão pouco políticas universalistas ou generalistas, organizadas para todos, sem distinção. As escolas do campo precisam de um currículo que levando em consideração o que se estabelece nas diretrizes curriculares nacionais, deve ser organizado em função do lugar social, cultural, político e histórico em que os sujeitos se encontram. Para Sacristán (2000, p.15-16)

O currículo é uma *práxis* antes que um objeto estático emanado de um modelo coerente de pensar a educação ou as aprendizagens necessárias das crianças e dos jovens, que tampouco se esgota na parte explícita do projeto de socialização cultural nas escolas. É uma prática, expressão, da função socializadora e cultura que determinada instituição tem, que reagrupa em torno dele uma série de subsistemas ou práticas diversas, entre as quais se encontra a prática pedagógica desenvolvida em instituições escolares que comumente chamamos de ensino. O currículo é uma prática na qual se estabelece diálogo, por assim dizer, entre agentes sociais, elementos técnicos, alunos que reagem frente a ele, professores que o modelam (Grifo do autor).

Nessa linha de raciocínio, Macedo (2013), defende que é na experiência da heterogeneidade que pessoas e segmentos sociais, na condição de curriculantes, podem significar o currículo e ter seus implicados anseios e pautas socioculturais discutidos como pautas formativas, ápice da perspectiva curricular multirreferencial e da formação como experiência, em que a existência individual e coletiva, bem como seus projetos não se desvinculam da experiência aprendente.

Partindo desse postulado, fica evidente que é na construção das propostas curriculares que se define o tipo de sociedade e cidadão que se pretende construir. Em outros termos, essas propostas ajudam os estudantes do campo a entenderem melhor sua história e a compreenderem o mundo que os cerca. Decorre disso, a importância de propostas contextualizadas que valorizem os saberes locais.

Nessa direção, Candau (2013) discute que as culturas não podem ser ignoradas pelos educadores e educadoras, uma vez que a escola corre o risco de distanciar dos universos simbólicos, das mentalidades e das inquietudes das crianças e jovens de hoje. A escola do campo deve proporcionar conhecimentos, cidadania e continuidade cultural, como defende Leite (1999, p.99):

A função primordial da escola é ensinar, transmitir valores e traços da história e da cultura de uma sociedade. A função da escola é permitir que o aluno tenha visões diferenciadas de mundo e de vida, de trabalho e de produção, de novas interpretações de realidade, sem, contudo, perder aquilo que lhe é próprio, aquilo que lhe é identificador.

Assim sendo, o que se propõe é uma educação pensada a partir dos sujeitos camponeses, que reconheça as especificidades, diversidades, diferenças, culturas, memórias, lutas, histórias, vidas e produções que marcam as formas de existência no campo.

Nesta direção, esta pesquisa está estruturada em quatro capítulos, além da Introdução, Considerações finais e apêndice, que apresenta o projeto de formação. O primeiro capítulo

discute sobre os sujeitos do campo, situando a Educação do Campo como direito, a partir dos marcos legais que a compreende como projeto de educação. Apresenta a construção do objeto de pesquisa e a abordagem teórico-metodológica que sustenta o desenvolvimento da pesquisa.

O segundo capítulo apresenta uma discussão sobre a concentração de terras no Brasil, a constituição histórica e a diversidade social e cultural do município de Serra do Ramalho. Em seguida, realizamos uma discussão sobre a cultura do campo e uma reflexão conceitual sobre cultura, ajustando o olhar para o *lócus* da pesquisa.

No terceiro capítulo realizamos uma discussão sobre as concepções de currículo: tradicional, crítico e pós-crítico, apresentando a contribuição teórica de cada concepção e o contexto histórico e social em que essas teorias surgem. Faz uma relação entre currículo, cultura, multiculturalismo e Educação do Campo. E, discute como a Educação do Campo é apresentada na Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

No quarto e último capítulo, apresentamos os caminhos trilhados durante o desenvolvimento da formação de professores, *Educação do Campo, Currículo e Multiculturalismo: um olhar para a diversidade do campo*, realizada com o objetivo de apresentar possibilidades de uma formação que contemple a diversidade cultural do campo, aspecto muito característico do município de Serra do Ramalho. Nesse capítulo é traçada a análise em relação aos significados atribuídos à Educação do Campo, Currículo e multiculturalismo pelos sujeitos da pesquisa. Para finalizar, apresentamos uma avaliação da operacionalização da formação.

Finalmente, são expostas as considerações finais sobre o problema investigado apontando elementos para tencionar a importância de uma formação de professores para o município de Serra do Ramalho, no sentido de valorizar, a partir do reconhecimento, a Educação do Campo e a diversidade cultural, marcas fortes no município. E, pontuam achados importantes, que validam o desenvolvimento desta formação.

O desenvolvimento deste trabalho e o tema proposto imprimiram resultados positivos para a rede municipal de ensino de Serra do Ramalho, contribuindo para a construção de discussões sobre Educação do Campo, Currículo e Multiculturalismo Crítico ampliando a percepção dos professores sobre esses conceitos. Por fim, acreditamos que as ponderações levantadas nesta pesquisa além de possibilitar a produção de conhecimentos teórico-práticos, suscitarão a realização de outras pesquisas no município.

## CAPÍTULO I

### 1. SUJEITOS DO CAMPO E O DIREITO A EDUCAÇÃO

Neste capítulo discutimos sobre os sujeitos do campo, situando a Educação do Campo como espaço de direito fruto de conquistas recentes com o objetivo de estabelecer os marcos legais que a compreende como projeto de educação. Na continuidade, apresentamos o objeto de pesquisa e a abordagem teórico-metodológica que orientou a construção dessa pesquisa.

A luta por uma Educação do Campo não é um fenômeno recente no Brasil, todavia sua força enquanto articulação nacional aparece com veemência no final da década de 1990, ocasião em que trabalhadores e movimentos sociais e sindicais do campo reivindicam políticas públicas de educação no interior da política nacional brasileira. Não era qualquer política. Pelo contrário, uma política que pensasse o campo, suas especificidades e atendesse aos interesses da classe trabalhadora do campo.

Fruto dessas lutas, temos a criação do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) em 16 de abril de 1998, por meio da Portaria nº 10/98, publicada pelo Ministério Extraordinário de Política Fundiária. Com esse programa, se concretiza a educação de jovens e adultos do campo, principalmente os residentes em áreas de assentamento de reforma agrária. Sua ampliação possibilitou o desenvolvimento de ações desde a alfabetização de jovens e adultos a cursos de pós-graduação.

Outro ponto que merece reconhecimento enquanto avanço para a educação do campo foi a instituição das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (CNE/CEB n.1, 2002), que no artigo 2º, Parágrafo Único esclarece sobre a concepção de escola do campo a partir dos sujeitos sociais que a ela estão vinculados,

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.

A partir desse olhar, a educação discutida para o campo questiona o modelo de educação, escola e estrutura pedagógica marcada por práticas excludentes e seletivas. No cerne de sua origem, busca firmar os imperativos do movimento social, que a educação e a escola sejam democráticas, que promovam igualdade, respeito e dê dignidade aos povos do campo.

Partindo do princípio que o campo, historicamente, foi marcado pela ausência de políticas públicas que atentassem para a situação de abandono, a que a população campesina está submetida, paralela a tal situação, os sujeitos moradores do campo são constantemente vítimas de preconceitos e estereótipos de natureza social, cultural e econômica.

É lugar comum vê o campo como espaço de atraso e de pouca qualidade de vida. Essa situação é reflexo do processo histórico do contexto agrário brasileiro, em que predominava os senhores de engenho e os barões do café, no cenário atual, os donos do agronegócio.

É nesse contexto, que emerge o camponês, grupo de pessoas que possuem terras cultivadas pelos próprios membros da família, como enfatiza Costa e Carvalho (2012, p.113, *apud* Costa, 2000, p.116-130):

Camponeses são aquelas famílias que, tendo acesso à terra e aos recursos naturais que ela suporta, resolvem seus problemas produtivos – suas necessidades imediatas de consumo e o encaminhamento de projetos que permitam cumprir adequadamente um ciclo de vida da família – mediante a produção rural, desenvolvida de tal maneira que não se diferencia o universo dos que decidem sobre a alocação do trabalho dos que se apropriam do resultado dessa alocação.

É preciso destacar que as famílias que vivem no campo produzem, consomem e comercializam o excedente da produção e, tal relação tem sido cada vez mais comprometida com a invasão e o desenvolvimento do capitalismo no campo, que traz consigo, a introdução de insumos e máquinas agrícolas.

Frente a esse postulado, precisamos entender que para os povos que vivem no campo a terra se configura como espaço polissêmico, dada à amplitude de relações que o camponês estabelece com ela, como lugar de produção e reprodução da vida, de produção de cultura, de saberes, de sociabilidade, de sustentabilidade. Fato constatado por Fernandes (2008, p. 40-41), ao diferenciar a paisagem do território do agronegócio do território camponês:

A paisagem do território do agronegócio é homogênea, enquanto a paisagem do território camponês é heterogênea. A composição uniforme e geométrica da monocultura se caracteriza pela pouca presença de pessoas no território, porque sua área está ocupada por mercadoria, que predomina na paisagem. A mercadoria é a expressão do território do agronegócio. A diversidade dos elementos que compõem a paisagem do território camponês é caracterizada pela grande presença de pessoas no território, porque é nesse e desse espaço que constroem suas existências, produzindo alimentos. Homens, mulheres, jovens, meninos e meninas, moradias, produção de mercadorias, culturas e infraestrutura social, entre outros, são os componentes da paisagem dos territórios camponeses (...).

A reflexão trazida por Fernandes permite entender o território camponês em sua totalidade, isto é, marcado por uma diversidade de paisagens, modos de vida e a presença de pessoas que vivem nele. Os camponeses convivem hoje com o grande desafio de conseguirem manter seu território e sua soberania e fazer enfrentamento ao capital.

Ao pensar o território camponês, é possível discutir as relações culturais que permeiam o espaço do campo, marcado pela diversidade cultural. Neste sentido, cultura aqui é compreendida como “toda criação humana resultante das relações entre os seres humanos e deles com a natureza que leva ao estabelecimento de modos de vida. Trata-se da criação e da recriação que emergem daquelas relações em que os humanos ao transformarem o mundo, simultaneamente transformam a si próprios” (TARDIN, 2012, p. 178).

Tardin (2012) é enfático ao afirmar que o campesinato tem sua constituição a partir da diversidade de sujeitos sociais históricos tecidos culturalmente na relação familiar, comunitária e com a natureza, demarcando assim territórios, fazendo transformações necessárias à reprodução material e espiritual, isto é, ao mesmo tempo em que determina e marca sua humanização, humaniza a natureza num intrincado complexo de agroecossistemas.

Discutir os sujeitos do campo requer o reconhecimento de traços marcantes de identidades e manifestações culturais, a saber: religiosidade, festas, modos de falar, de vestir e de se relacionar entre si e com o meio. Essas peculiaridades são características próprias da cultura como bem ressalta Santos (2006, p.8) “cultura diz respeito à humanidade como um todo e ao mesmo tempo a cada um dos povos, nações, sociedades e grupos humanos. Quando se considera as culturas particulares que existem ou existiram, logo se constata a sua grande variação”.

Assim sendo, toda cultura é permeada de valores e sentidos para aqueles que a vive e, materializa-se dentro de uma lógica interna que justifica suas práticas, costumes, concepções e, até mesmo as transformações que são passíveis de acontecer. Ao discutirmos sobre as culturas do campo e os processos de constituição dos sujeitos e da educação oferecida no meio rural, é interessante situar o papel da escola nesse processo.

A escola do campo que tem sua origem a partir dos projetos da educação do campo materializa-se numa proposta que contrapõe à ideia de uma educação elitizada, pensada pela aristocracia e colocada em funcionamento por ela. Assim, ao refletir a escola no contexto atual, percebemos que ela mantém estreita relação com a visão de quando ela surgiu na Europa, vista como central na construção e manutenção da nova ordem social, fortemente ligada ao capitalismo, visando principalmente o preparo para o manejo das máquinas. E, com a burguesia, a preocupação central era formar trabalhadores disciplinados.

Ao analisar o surgimento da escola, Monier (1989, p. 113 apud Enguita, 1985, p.162) afirma, “Hoje em dia, um dos maiores interesses da civilização, em meio ao desenvolvimento imenso da indústria, é a educação dos operários, a educação moral mais que a educação técnica” temos clara evidência que a escola historicamente foi pensada para a perpetuação da ordem vigente, em que se percebia práticas compensatórias, silenciadas e de conformismos.

Por outro lado, a instituição escolar foi sendo construída vinculada a contextos urbanos, em que se mantém o controle do trabalho docente e do aluno em nome de um saber escritural e objetivado. Em outras palavras, a escola torna-se espaço privilegiado, portanto, único da educação.

A escola – como instituição na qual fazem presentes formas de relações sociais baseadas em um enorme trabalho de objetivação e de codificação - é o lugar da aprendizagem de formas de exercício de poder. Na escola, não se obedece mais a uma pessoa, mas a regras supra-pessoais que se impõem tanto aos alunos quanto aos mestres (VICENTE; LAHIRE; THIN, 2001, p.30).

Nesse contexto de surgimento da escola, as investidas dos séculos XIX e XX, foram para a transformação da escola em instituição principal de educação das novas gerações. Todavia, essa organização nega as diferentes e diversificadas formas de saber construídas socialmente, como aponta Arroyo (2007, p.54):

A educação da gente comum, dos trabalhadores, na visão dos teóricos da economia política, é defendida apenas como mecanismo de libertação dos obstáculos que se podem opor a essa marcha inexorável do progresso econômico. Alguns desses obstáculos estavam nos preconceitos e na ignorância dos trabalhadores e, sobretudo, nas desordens sociais e políticas dos vencidos pela revolução burguesa: os camponeses, artesãos, pequenos proprietários e radicais, que tentavam desviar o curso da revolução desencaminhando as massas ignorantes.

A educação do povo como bem define Arroyo, foi pensada para o silenciamento em nome de uma ordem determinada pelo sistema capitalista. Ao desenhar a escola como espaço de aprendizagem de formas de exercício de poder, organizada pela elite para manutenção da ordem vigente, perde-se de vista que a escola é um lugar de cultura, de valores e identidades.

Dito isso, não se pode perder de vista também que a escola além de exercer o papel de transmissora de cultura legítima e legitimada, ela possui uma cultura própria, a cultura escolar, como afirma Silva (2006, p.204): “A cultura perpassa todas as ações do cotidiano escolar, seja na influência sobre seus ritos ou sobre a sua linguagem, seja na determinação das suas formas de organização e de gestão, seja na construção dos sistemas curriculares”.



Nesse contexto, emerge as discussões sobre a escola do campo como possibilidade de uma nova cultura escolar, tal aspecto só foi possível a partir da Constituição Federal de 1988 ao ser proclamada a educação como direito de todos e dever do Estado, tornando-o direito subjetivo, o que independe que o sujeito resida no campo ou na cidade.

A Educação do Campo deve ser específica e diferenciada como defendeu a Primeira Conferência Nacional “Por uma Educação Básica do Campo”... deve ser educação, no sentido amplo de processo de formação humana, que constrói referências culturais e políticas para a intervenção das pessoas e dos sujeitos sociais na realidade, visando a uma humanidade mais plena e feliz” (FERNANDES, CERIOLI, CALDART, 2009, p.23).

Uma grande conquista para a Educação do Campo acontece com a aprovação do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA em 16 de abril de 1998 por meio da Portaria nº10/98, do então Ministério Extraordinário de Política Fundiária. A aprovação desse programa contribuiu para o fortalecimento da Educação do Campo enquanto espaço de direito e o surgimento de políticas educacionais para o campo.

Para Caldart (2012, p. 257):

A Educação do Campo nomeia um fenômeno da realidade atual, protagonizada pelos trabalhadores do campo e suas organizações, que visa incidir sobre a política de educação desde os interesses sociais das comunidades camponesas. Objetivo e sujeitos a remetem 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.

Nesse sentido, a Educação do Campo nasce das reivindicações dos movimentos sociais, por uma política educacional para comunidades camponesas. Ela aglomera de um lado, as lutas dos sem-terra pela implantação de escolas públicas nas áreas de reforma agrária e, por outro lado, a resistência de inúmeras organizações e comunidades camponesas para não perder suas escolas, suas experiências de educação, suas comunidades, seu território, suas identidades (CALDART, 2008).

Assim sendo, fazer Educação do Campo exige a afirmação da tríade: Campo – Política Pública – Educação; por outro lado, essa educação é uma especificidade na discussão de país, de política pública, de educação; por fim, a Educação do Campo é composta de três momentos distintos e que se complementam, a saber: “é negatividade – denuncia/resistência”, “é positividade – a denúncia não é espera passiva, mas se combina com práticas e propostas concretas do que fazer, do como fazer” e “é superação – projeto/utopia: projeção de uma outra

concepção de campo, de sociedade, de relação campo e cidade, de educação, de escola. Perspectiva de transformação social e de emancipação humana” (CALDART, 2008, p. 75).

Neste ponto, é necessário discutir a organização da escola do campo, partindo do princípio de que a ação que acontece no âmbito da organização escolar faz parte de processos educativos sociais e escolares, tornando visível a articulação entre organização escolar e organização social.

Freitas (2002) é enfático ao categorizar a organização do trabalho pedagógico em dois níveis, um predominantemente em sala de aula e o outro, o da organização pedagógica da escola. É neste segundo nível, que me apego para explicar, que não se pode pensar a organização da escola dissociada da organização da sociedade.

A organização do trabalho pedagógico na educação do campo deve ser desenvolvida a partir de um trabalho coletivo da equipe pedagógica, que discuta e respeite o tempo humano de aprender, assim, o trabalho pedagógico deve considerar a realidade da escola e o contexto em que ela se insere. Nesse sentido, merece atenção, a Pedagogia da Alternância e o trabalho como princípio educativo, discussões que respeitam os tempos educativos e as especificidades da Educação do Campo.

A pedagogia da Alternância é uma metodologia que favorece o acesso e a permanência dos jovens e adultos do campo nos processos escolares, ao romper com as dificuldades impostas pelas características das turmas seriadas e propor a articulação com a realidade e os modos de vida do campo. Nesse aspecto,

Sendo a Educação do Campo considerada estratégica para o desenvolvimento socioeconômico do meio rural, a Pedagogia da Alternância nesse âmbito passou a mostrar-se como uma alternativa adequada para a educação básica, especialmente para os anos finais do ensino fundamental, o ensino médio e a educação profissional técnica de nível médio, devido à relação expressiva que promove entre as três agências educativas – família, comunidade e escola (CORDEIRO; REIS; HAJE, 2011, p. 121).

Neste sentido, o cerne educativo da Educação do Campo consiste na formação de sujeitos coletivos da produção e das lutas sociais do campo, busca entender os processos econômicos, políticos, culturais que são formadores do ser humano, trata-se de um projeto de educação para emancipação do sujeito, portanto ela pode acontecer em qualquer espaço, inclusive na escola.

## 1.1. CONSTRUÇÃO DO OBJETO DE PESQUISA

*Nas margens do velho Chico<sup>1</sup>  
Um novo alvorecer  
Em cada olhar ansioso a esperar  
Um novo sonho nascer.*

*Um povo humilde que veio  
Trazendo consigo a união  
No peito saudades dos lares de lá  
Só lembranças e recordações.*

*Aos que partiram in memoriam  
Semeando aqui nesse chão  
Nasceu Serra do Ramalho Deus pai  
Abençoe nossos grandes irmãos.*

*Terra de grandes riquezas  
Liberdade cultura e o saber  
Gente que canta que chora e sorrir  
Mas te exalta com muito prazer.*

Conhecer o passado permite refletir e analisar criticamente os acontecimentos, suas implicações e transformações no decorrer do tempo, por isso, recorro ao Hino de Serra do Ramalho, epígrafe que abre esta sessão, pois ele descreve marcas de subjetividades do imaginário social de um povo humilde, esperançoso e responsável pela diversidade cultural desse município. É o momento de reviver, recriar lembranças marcadas na memória “*No peito saudades dos lares de lá/ Só lembranças e recordações*”, possibilitando a compreensão do contexto atual e uma possível intervenção na realidade. É nessa conjuntura que a Educação do Campo se insere, uma vez que ela é fruto de lutas históricas e conquistas dos movimentos sociais pelo direito de acesso e permanência na educação.

Assim, a aprovação da Resolução CNE/CEB de 2002, que Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo; a Resolução CNE/CEB de 2008, que Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo e o Decreto nº 7.352 de 2010 que dispõe sobre política de educação do campo e o Pronera, em sua totalidade, constituem momentos significativos de lutas e conquistas a diversidade que constitui os povos do campo.

Nessa conjuntura, podemos apontar que estas conquistas normativas reconhecem a diversidade que constituem as populações do campo - agricultores familiares, os extrativistas,

---

<sup>1</sup> Trecho do Hino de Serra do Ramalho do compositor e cantor Tobias Alves de Oliveira.

os pescadores artesanais, os ribeirinhos, os assentados e acampados da reforma agrária, os trabalhadores assalariados rurais, os quilombolas, os caiçaras, os povos da floresta, os caboclos, dentre outros que sobrevivem a partir da vinculação com o meio rural. O Decreto nº 7.352 de 2010, em seu artigo 2º estabelece os princípios da Educação do Campo:

Art. 2º São princípios da educação do campo:

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

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

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

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

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

Assim, os apontamentos apresentados nos documentos normativos, como mostra o artigo citado acima, sinalizam para uma nova maneira de pensar e conceber a educação dos povos do campo, isto é, não há espaço para uma educação que idealiza a cidade, em que o urbano é a inspiração do direito à educação e, o campo é o lugar do atraso, do tradicionalismo cultural (ARROYO, 2007).

Não podemos perder de vista que o mesmo Estado que assegura o direito a educação em suas particularidades, institui também políticas educacionais generalistas. Por outro lado, convivemos no cenário brasileiro com a ausência de uma preocupação com as diferenças e, os currículos têm centrado mais na uniformização de um saber escolarizado do que no reconhecimento da diversidade, tal aspecto é bastante problematizado por Miguel Arroyo:

Apesar de tudo, o campo e a diversidade de seus povos não são esquecidos. A palavra *adaptação*, utilizada repetidas vezes nas políticas e nos ordenamentos legais, reflete que o campo é lembrado como o *outro lugar*, que são lembrados os povos do campo como os outros cidadãos, e que é lembrada a escola e os seus educadores (as) como a outra e os outros. A recomendação mais destacada é: não esquecer os *outros*, adaptando às condições do campo a educação escolar, os currículos e a formação dos profissionais pensados no paradigma urbano (ARROYO, 2007, 158-159).

Ao situar os povos do campo como os outros, Arroyo aponta o quanto os sujeitos do campo são polissêmicos, denuncia também que as reivindicações dos Movimentos Sociais do Campo versam sobre direitos universais de sujeitos concretos, com olhar para especificidades culturais, identitárias, territoriais, étnicas ou raciais, decorre daí a importância de políticas focalizadas, a fim de que as especificidades dos povos camponeses sejam asseguradas, em outras palavras, “Nunca o campo esteve tão dinâmico, mostrando sua identidade, cultura, valores e organização política” (ARROYO, 2007, p.160).

Diante dessa constatação, minha atuação como professor no município de Serra do Ramalho, permitiu perceber que as discussões sobre Educação do Campo, diversidade cultural e currículo ainda são embrionárias se considerarmos o contexto social, histórico e cultural desse município, criado para assentar a população desapropriada de seu território, para a construção da barragem hidrelétrica de Sobradinho em princípios da década de 70. O município foi se constituindo, agregando famílias de migrantes de diferentes partes do país, tal situação culminou na diversidade cultural presente em Serra do Ramalho.

Aqui, cabe refletir que tal situação, não se deu de forma pacífica, pois estamos falando de pessoas que naquele contexto, em nome de um projeto de modernidade, deixaram seu espaço de vivência para habitar noutro lugar em um processo de deslocamento compulsório (ESTRELA, 2004).

As pessoas que povoaram o município de Serra do Ramalho, seja com o desejo de ter a própria terra, obter um trabalho ou por terem suas terras submersas pela barragem de Sobradinho, tiveram que se adaptar a nova forma de vida, criar novos vínculos e buscar a sobrevivência no novo lugar, com elas, a diversidade cultural.

Nesse aspecto, este trabalho tem como categorias teóricas a tríade Educação do Campo, Currículo e Multiculturalismo, apresenta como *locus* de pesquisa o município de Serra do Ramalho e, para refletir sobre o contexto social e cultural de Serra do Ramalho recorro aos escritos do compositor Tobias Alves, por meio da epígrafe, que inicia esta reflexão. Na escrita do compositor, Serra do Ramalho nasce à margem do Velho Chico e traz consigo a esperança “*Em cada olhar ansioso a esperar /Um novo sonho nascer*”. Sonho e esperança tolhidos por um projeto de modernidade, que em sua conjuntura, lançam os sujeitos para um não-lugar, pois tiraram dos beradeiros “um *modo de vida* e uma *cultura* profundamente marcadas por uma relação de dependência e de afetividade com o rio” (ESTRELA, 2004, p. 47).

Assim, este trabalho se constituirá de um olhar atento para cada espaço visitado, construções e sujeitos que compõem o município de Serra do Ramalho. Nesse sentido, retomo o escritor Tobias Alves, para entender como a cultura, a forma de vida e a relação com a terra se fazem presente nesse município “*Terra de grandes riquezas/ liberdade cultura e o saber*”, bem como as pessoas lidam com a especificidade do município, espaço eminentemente rural e rico em diversidade cultural. Neste entremeio, como a educação por meio do currículo faz emergir tais aspectos. Com esse propósito, esta pesquisa tem como objeto de investigação **quais os sentidos e significados atribuídos pelos professores ao currículo, ao multiculturalismo e à Educação do Campo?**

Neste estudo, compreendemos os enfrentamentos da Educação do Campo ao tentar firmar suas diferenças, sem perder de vista seus processos históricos de constituição, suas culturas, seus saberes e valores. Assim, um elemento importante nesse processo é o currículo, pois “cada vez mais os estudos sobre as questões curriculares têm levado em conta o papel crucial do currículo como um espaço produtor de identidades e de diferenças. O currículo é, portanto, um campo de lutas e de produção de sentidos identitários” (FREITAS, 2010, p.107).

Nesse viés de entendimento, o currículo não pode ser reduzido à reprodução de conhecimentos institucionalizados, como afirma Paraíso:

Um currículo, livre das formas que aprisionam, trabalha com a diferença para encontrar os desejos dos diferentes, para enfatizar as suas dinâmicas, reforçá-las e problematizá-las. Trabalha com a diferença não para justificar e fazer diferenciações, mas para atentar às forcas que produzem bons encontros e para dar alimento para a diferença seguir seu fluxo (PARAÍSO, 2015, p. 55-56).

Assim, para pensar um currículo que respeite a diferença, é importante trazer para a discussão, o multiculturalismo enquanto projeto que faz parte de uma visão pós-moderna da sociedade que centra suas bases na diversidade, na descontinuidade e na diferença ao trazê-las como categorias centrais (CANEN; OLIVEIRA, 2002). Dito isso, o multiculturalismo é uma categoria central para compreendermos a diversidade em Serra do Ramalho, primeiro porque ele representa uma ruptura ao projeto de modernidade centrado na homogeneidade da humanidade, bem como também ao questionar “à percepção moderna e iluminista da identidade como uma essência, estável e fixa” (CANEN; OLIVEIRA, 2002, p. 61).

Feita essas considerações, é importante situar o nosso lugar de entendimento sobre o pós-moderno. Primeiro esclarecer, porque não defendemos o fim das grandes narrativas, muito menos, entendemos o pós-moderno como uma ruptura com a modernidade. Segundo,

porque há uma compreensão de que os valores, as identidades e certezas encontram-se fragilizados, como pontua Stuart Hall (2001) que a identidade do sujeito não se define biologicamente, mas que essa busca, ou seja, definição de si mesmo, se dar historicamente, o que implica em dizer da não existência de uma identidade fixa, essencial ou permanente.

Para Canen e Xavier (2011), tem se compreendido o multiculturalismo como um campo teórico, prático e político que ao assumir a identidade como categoria central dar-se respostas à diversidade cultural e o enfrentamento a preconceitos, assim, o multiculturalismo tem ganhado espaço em vários setores da sociedade, dos quais podemos elencar a educação. E, para Canen (2015) o multiculturalismo<sup>2</sup> tem como pretensão fornecer as bases para uma educação valorizadora da diversidade cultural e questionadora das diferenças, de maneira que supere posturas dogmáticas, que tendem a congelar as identidades e desconhecer as diferenças no interior das próprias diferenças.

Pensando assim, intencionamos trazer para o debate, como o currículo enquanto território de disputa política e organização do saber faz aparecer à diversidade cultural da Educação do Campo de maneira que ela esteja presente nos espaços escolares.

Dito isso, reforçaremos as discussões sobre a escola do campo como espaço que dialoga com a realidade social e cultural dos sujeitos que vivem no campo, lugar em que se discute projeto de vida, pertencimento e anseios. Nesse ponto, Fernandes (2009) destaca que o campo é lugar de vida, lugar onde as pessoas podem morar, trabalhar, estudar com dignidade, próprio de quem tem seu lugar, sua identidade cultural.

Embora não seja o único lugar privilegiado, a escola contribui para discutir, construir e legitimar práticas e ideias. Ao apresentar um currículo pouco adequado à realidade em que os camponeses se encontram, geralmente, com forte influência do espaço urbano, acaba contribuindo para o ajustamento do camponês à cultura do outro, tida como melhor e mais adequada.

Partindo desse contexto, estudaremos o currículo da escola do campo e como ele dialoga com a realidade social e cultural dos povos que habitam o espaço rural. Analisando o contexto histórico e social do município de Serra do Ramalho, no que existe de mais evidente, a diversidade cultural.

Podemos afirmar que a contribuição desse estudo consiste em discutir a realidade social e cultural dos povos camponeses que habitam na região investigada, resgatando suas tradições, crenças, formas de vida e sobrevivência no contexto do campo, bem como, perceber

---

<sup>2</sup> O conceito e discussão sobre multiculturalismo será retomado mais adiante.

como a dinamicidade da vida, em especial, a vida no campo é tematizada nas propostas curriculares.

Assim, vamos analisar os marcos legais, teóricos, metodológicos e filosóficos que amparam a Educação do Campo e como o município se insere nesse processo; e, posteriormente, fazer uma discussão sobre currículo, em suas diferentes vertentes, de maneira a perceber a partir de qual delas tematizaremos a realidade social e cultural dos camponeses e contribua para o melhoramento da Educação do Campo em Serra do Ramalho.

Nessa tarefa, parto das seguintes categorias teóricas: Multiculturalismo Crítico, para compreender e tematizar a diversidade cultural que estão na base da formação do município de Serra do Ramalho, quando esse alocou povos de diferentes territórios do país ao ser constituído; Educação do Campo para discutir e entender as bases teóricas que dão sustentação a essa modalidade de educação; e, por fim, o Currículo, visando compreender como está construída a proposta curricular do município, e se nela há espaço de diálogo entre Educação do Campo, uma vez que é o contexto predominante do município e a diversidade cultural, que está na base de constituição desse local. Assim sendo, o produto deste trabalho, que teve como método condutor a pesquisa-ação, percorreu processos formativos que culminou numa proposta de formação continuada que discutiu o currículo da Educação do Campo no município como espaço de diálogo com a diversidade de Serra do Ramalho.

## 1.2. ABORDAGEM TEÓRICO-METODOLÓGICA

Neste primeiro momento, detenho-me em conceituar o que se compreende por pesquisa, enquanto processo sistemático responsável pela produção do conhecimento, busco respaldo, principalmente nos postulados trazidos por Demo (2000, p. 20), para quem “Pesquisa é entendida como procedimento de fabricação do conhecimento, quanto como procedimento de aprendizagem (princípio científico e educativo), sendo parte integrante de todo processo reconstrutivo de conhecimento”.

Ao fazer uma pesquisa, o pesquisador busca encontrar informações e/ou soluções sobre algo que se desconhece e, para tanto, faz uso de procedimentos científicos, isto é, um estudo planejado com uso de um método de abordagem que confere cientificidade a investigação. “A pesquisa sempre parte de um problema, de uma interrogação, uma situação para a qual o repertório de conhecimento disponível não gera resposta adequada” (PRODANOV; FREITAS, 2013, p. 43).



Nesse sentido, partimos da compreensão que “Método não é algo abstrato. Método é ato vivo, concreto, que se revela nas nossas ações, na nossa organização e no desenvolvimento do trabalho de pesquisa, na maneira como olhamos as coisas do mundo” (GATTI, s/d. p. 2). E, a metodologia enquanto organização dos caminhos a serem percorridos para o estudo dos fenômenos permite afirmar que faremos uso da abordagem qualitativa que se caracteriza por trabalhar no universo da subjetividade, lidando diretamente com crenças, valores, representações da realidade, opiniões, dentre outros, que devem ser observadas e seguir um registro preciso para que todas as informações adquiridas possam ser analisadas detalhadamente.

Para Sandím Estebam (2010, p. 117):

A pesquisa qualitativa é uma atividade orientada à compreensão em profundidade de fenômenos educativos e sociais, à transformação de práticas e cenários socioeducativos, à tomada de decisões e também no descobrimento e desenvolvimento de um corpo organizado de conhecimento.

Feito essa discussão, cabe ressaltar que, visando um estudo mais detalhado da realidade a ser investigada, privilegiou-se os princípios da pesquisa-ação, por ser comprometida com transformações sociais, que, segundo Thiollent (1988), nesse tipo de pesquisa, parte-se de uma situação concreta que é identificada pelos participantes como requerendo mudança, pois nela, os pesquisados assumem o papel de pesquisadores e, a intervenção parte da ação coletiva, em que garante a participação e intervenção a partir dos sujeitos envolvidos.

Corroborando com Thiollent, Gil (2002, p. 146) defende que:

A pesquisa-ação concretiza com o planejamento de uma ação destinada a enfrentar o problema que foi objeto de investigação. Isso implica a elaboração de um plano ou projeto que indique: a) quais os objetivos que se pretende atingir; b) a população a ser beneficiada; c) a natureza da relação da população com as instituições que serão afetadas; d) a identificação das medidas que podem contribuir para melhorar a situação; e) os procedimentos a serem adotados para assegurar a participação da população e incorporar suas sugestões; e f) a determinação das formas de controle do processo e de avaliação de seus resultados.

Compreendendo que a pesquisa-ação é uma forma de ação planejada, que culmina com a proposição de uma ação destinada a resolver o problema pesquisado, assim, a escolha por esse tipo de pesquisa, parte da análise metódica do mundo real, em suas dificuldades e contradições, procurando possíveis respostas e/ou soluções para os problemas levantados.

Partimos do entendimento que a pesquisa-ação é comprometida com as transformações sociais, em que partindo de situações reais, os participantes almejam mudanças.

Para Thiollent (1988) a pesquisa-ação é um tipo de investigação social com base empírica, sua realização mantém estreita relação com uma ação que tem como finalidade a resolução de problemas, nesse processo, pesquisador e pesquisados são envolvidos de modo cooperativo ou participativo.

A construção do conhecimento parte da interação e da cooperação entre os sujeitos envolvidos, pois a metodologia da pesquisa-ação tem um caráter participativo, em que os atores com conhecimentos diferenciados participam na resolução dos problemas, propondo soluções e aprendendo na ação.

Nesse sentido, as principais características da pesquisa-ação são: parte das necessidades práticas de grupos políticos e sociais marginalizados e/ou excluídos; é um tipo de pesquisa construído na interação entre pesquisador e grupo pesquisado; o momento da coleta, análise e uso dos dados são respaldados no diálogo permanente entre os participantes.

Durante o desenvolvimento da pesquisa-ação, ela segue um ciclo no qual a prática é melhorada obedecendo a uma movimentação sistemática que delinea caminhos mostrando como agir no campo da prática e como investigar a respeito dela. “Planeja-se, implementa-se, descreve-se e avalia-se uma mudança para a melhora de sua prática, aprendendo mais, no correr do processo, tanto a respeito da prática quanto da própria investigação” (TRIPP, 2005, p. 446).

Tripp (2005) discute que a pesquisa-ação se desenvolve obedecendo um ciclo que se inicia por meio do planejar uma melhora da prática, um agir para implantar a melhora planejada, monitorar e descrever os efeitos da ação e, por fim, avaliar os seus resultados. Assim, a solução de problemas inicia-se com a identificação do problema, o planejamento de uma solução, sua implementação, seu monitoramento e a avaliação de sua eficácia.

Neste mesmo ponto, a visão de Gil (2002) mostra que durante a pesquisa-ação a forma de atuação é planejada e tem como proposição desenvolver uma ação com o objetivo de resolver o problema pesquisado. As pessoas que compõe o grupo estudado são tratadas como sujeitos ativos do processo de pesquisa, isto é, produtoras do conhecimento.

Esse mesmo autor mostra que dentre as principais técnicas utilizadas na pesquisa-ação está à entrevista, que pode ser aplicada individual ou coletivamente. E aponta outras como a observação participante, a história de vida, a análise de conteúdo e o sociodrama. Vale

lembrar que neste tipo de pesquisa, existe uma tendência em usar processos flexíveis, principalmente, porque ao longo da pesquisa os objetos são constantemente redefinidos.

Assim, Franco (2005) nos lembra de que a pesquisa-ação não se sustenta na epistemologia positivista, nela, há a pressuposição da integração dialética entre sujeito e sua existência; entre fatos e valores; entre pensamento e ação; e entre pesquisador e pesquisado.

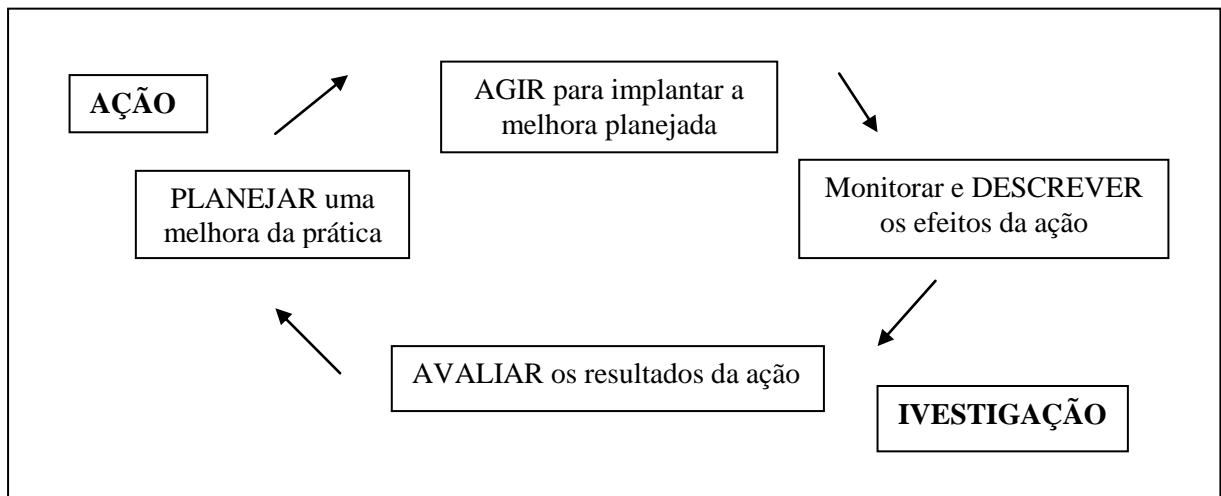
Neste ponto, a ênfase da pesquisa não é apenas para constar acerca de uma realidade, mas visa sua transformação por meio da participação engajada de todos os envolvidos, como enfatiza Franco:

A pesquisa-ação crítica considera a voz do sujeito, sua perspectiva, seu sentido, mas não apenas para registro e posterior interpretação do pesquisador: a voz do sujeito fará parte da tessitura da metodologia da investigação. Nesse caso, a metodologia não se faz por meio das etapas de um método, mas se organiza pelas situações relevantes que emergem do processo. Daí a ênfase no caráter formativo dessa modalidade de pesquisa, pois o sujeito deve tomar consciência das transformações que vão ocorrendo em si próprio e no processo. É também por isso que tal metodologia assume o caráter emancipatório, pois mediante a participação consciente, os sujeitos da pesquisa passam a ter oportunidade de se libertar de mitos e procedimentos que organizam a sua autoconcepção de sujeitos históricos. (FRANCO, 2005, p.486)

Neste ponto, para captar o fenômeno estudado, nesta pesquisa, a proposta que torna possível realizar um trabalho investigativo é a pesquisa-ação, pois ela consiste em “descobrir o significado concreto nas situações conflitivas e complexas, permitindo ver que a prática é um processo investigativo, de experimentar com as situações de forma a buscar novas e mais adequadas compreensões” (FRANCO, 2005, p. 500).

Assim sendo, fizemos uso dos seguintes instrumentos de coletas de dados: entrevista, diálogo formativo e a formação de professores; todos esses procedimentos estão em consonância com as características da pesquisa-ação.

**Diagrama** - Representação em quatro fases do ciclo básico da investigação-ação



Fonte: David Tripp (2005).

Para David Tripp (2005) a resolução de um problema começa a partir da identificação do problema, o planejamento da solução, implementação, monitoramento e avaliação de sua eficácia. Assim, o desenvolvimento da pesquisa aplicada, neste tipo de investigação, constrói diagnóstico, identifica os problemas e busca de soluções. A relação da pesquisa aplicada com a pesquisa-ação está na interação, ampla e explícita que existe entre pesquisador e as pessoas envolvidas na situação investigada.

Nesse sentido, esta pesquisa teve início com a entrevista a Dona Francisca, moradora da comunidade Fechadinha, (5) alunos do 6º e 7º ano do Ensino Fundamental Anos Finais da escola pesquisada e a secretaria municipal. Os primeiros entrevistados nos deram subsídios para analisar a relação entre a escola e as suas vivências na comunidade, a partir da visão dos alunos ouvidos; e a segunda entrevista, para analisar como a Educação do Campo está organizada em nível de município. Para o segundo momento, desenvolveu-se um diálogo formativo com 18 professores com a finalidade de identificar como eles compreendem a Educação do Campo, o currículo e o multiculturalismo presentes na comunidade em que a escola está situada. No terceiro e último momento, operacionalizamos a formação com os professores na escola Municipal Bartolomeu Guedes no período de novembro de 2018 a fevereiro de 2019 perfazendo uma carga horária de 80 horas, na qual foram discutidas e analisadas as questões levantadas nas duas primeiras etapas a partir de referenciais da Educação do Campo, do currículo e do multiculturalismo, organizada em três blocos formativos, construídos no diálogo com os professores:

## **BLOCO TEMÁTICO 1**

Concepção de Educação do Campo e a questão agrária do campo brasileiro e sua relação com o contexto local.

### **Objetivo**

- Apresentar aos professores a concepção de Educação do Campo como possibilidade de construção de uma educação emancipadora, por meio do reconhecimento da questão agrária que estrutura o campo brasileiro e sua relação com a cultura local.

### **Duração**

- 25 horas

### **Metodologia**

#### **1º Encontro: 07/11/2018**

Este encontro formativo será desenvolvido no período de 5 horas distribuídas em quatro momentos:

- **Apresentação do projeto e diálogo inicial**

#### **QUESTÕES QUE NORTEARÃO O DIÁLOGO INICIAL**

1. Você conhece os projetos e políticas de Educação do Campo?
2. Você durante o processo de formação tanto inicial quanto continuada já estudou Educação do Campo?
3. Para você, o que é ser uma escola do campo?
4. Diante de suas considerações e diálogo, você considera sua escola do campo? Por quê?
5. As propostas que você desenvolve são pensadas para uma Educação do Campo?
6. Você percebe a possibilidade de desenvolver uma proposta que fortaleça a Educação do Campo na escola em que você trabalha?
7. Qual é a sua expectativa em relação a esta formação?

- **Formação de grupo de estudo**

**EM GRUPO, OS PROFESSORES DEVERÃO LER OS VERBETES INICADOS E RELACIONAR OS CONCEITOS APONTADOS NO TEXTO COM O TRABALHO QUE DESENVOLVE NA ESCOLA.**

**Grupo 1.** Estudo do verbete: Educação Básica do Campo (p.237/244)

1. Contextualizar a Educação Básica do Campo.
2. Diferenciar Educação do Campo e Educação Rural.
3. Que proposta de educação minha escola desenvolve?

Apresentação/ Socialização.

**Grupo 2.** Estudo do verbete: Educação do Campo (p.257/265)

1. Como Caldart conceitua e problematiza a Educação do Campo?
2. Existe diferença entre Educação do Campo e Educação Rural? Como aparece no texto?
3. Que proposta de Educação minha escola desenvolve?

Apresentação/ Socialização.

**Grupo 3.** Escola do Campo (p.324/331)

1. Como nascem as concepções de Escola do Campo?
2. Quais as principais questões que devem ser problematizadas na Escola do Campo no sentido de fortalecer a Educação do Campo?
3. Que proposta de Educação minha escola desenvolve?

Apresentação/ Socialização.

**2º Encontro: 13/11/2018**

- **Sensibilização – mensagem reflexiva.**
- Socialização das leituras realizada no encontro anterior.
- **Estudo e discussão coletiva** a partir do texto “Educação do Campo: identidade e políticas públicas” Vol. 4
- **Diálogo e proposição** - Após leituras e apontamentos realizados no primeiro encontro e as discussões até o momento, foi possível conhecer os marcos legais, as lutas e

conquistas da Educação do Campo. Neste diálogo e proposição, aponte os limites e possibilidades para a construção e/ou fortalecimento da Educação do Campo na sua escola.

EDUCAÇÃO DO CAMPO			
Escola “x”	Professor	Escola e comunidade	Secretaria de Educação

### 3º Encontro: 28/11/2018

- Conversa inicial sobre o desenvolvimento do curso.
- Discussão e apresentação no coletivo sobre o quadro desenvolvido no encontro anterior sobre os limites e possibilidades para a construção e/ou fortalecimento da Educação do Campo na sua escola.
- Leitura e discussão sobre os sujeitos da Educação do Campo a partir do livro “Educação do Campo: identidade e política pública” organizado por Edgar Jorge Kolling, Paulo Ricardo Cerioli e Roseli Salette Caldart.
- Encaminhamentos do próximo encontro.

### 4º Encontro: 29/11/2018

#### Atividade 1 - Concepções e Princípios da Educação do Campo

A nossa atividade consiste em relembrar o nosso vínculo com a Educação do Campo, ao mesmo tempo, em que vamos pontuando bases teóricas que a fundamentam. Pode ser feita individual ou em dupla. Justifique a escolha da árvore. Não podem faltar, na raiz e caule, os fundamentos e princípios da Educação do Campo, bem como também, o seu vínculo com o campo.

Observação: Ao falar sobre os fundamentos e princípios da Educação do Campo, fundamentar nos textos sugeridos para leitura.  
Data de entrega: 05/12/2018



## REFERÊNCIAS

CALDART, Roseli Salete. Educação do campo. In: CALDART, Roseli Salete et al. (orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. 3. ed. Rio de Janeiro: Expressão Popular, 2012.

\_\_\_\_\_. 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.

FERNANDES, Bernardo Mançano [et al]. **Educação do Campo**: campo – política pública – educação. Brasília: Incra; MDA, 2008.

KOLLING, Edgar Jorge; CERIOLI, Paulo Ricardo; CALDART, Roseli Salete (Orgs). **Educação do Campo**: identidade e políticas públicas. Brasília, DF: Articulação Nacional “Por Uma Educação do Campo, 2002.

MOLINA, Mônica Castagna; SÁ, Lais Mourão. Escola do campo. In: CALDART, Roseli Salete et al. (orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. 3. ed. Rio de Janeiro: Expressão Popular, 2012.

OLIVEIRA, Lia Maria Teixeira; CAMPOS, Marília. Educação Básica do Campo. In: CALDART, Roseli Salete et al. (orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. 3. ed. Rio de Janeiro: Expressão Popular, 2012.

### BLOCO TEMÁTICO 2

A realidade curricular das escolas do campo, a sua vinculação com a cultura e a visão dos sujeitos do campo sobre a escola

#### Objetivo

- Realizar estudo e diagnóstico sobre a identidade da escola do campo, identificando a visão dos sujeitos que estão envolvidos na escola sobre educação do campo, currículo e cultura.

#### Duração

- 40 horas

#### Metodologia

##### 5º Encontro: 05/12/2018

- **Acolhida** – mensagem reflexiva.
- Socialização das leituras realizada no encontro anterior.
- **Roda de conversa**



1. O que você compreende por currículo?
  2. Durante a formação inicial você estudou currículo?
  3. Durante o planejamento da escola, vocês discutem currículo?
  4. Qual o lugar da Educação do Campo no currículo da escola?
  5. Existe relação entre o currículo da escola e o contexto local?
  6. Como a realidade da escola, do campo e dos sujeitos do campo aparece na proposta da escola?
- Exposição sobre currículo e Educação do Campo.

**Painel – debate a partir dos seguintes textos:**

<b>GRUPO</b>	<b>TEXTO BASE</b>	<b>PROPOSTA</b>
<b>G1</b>	Por um currículo do campo para além do campo: limites e contribuições da Proposta Pedagógica da Educação do Campo no Território Velho Chico - Bahia.  Cléber Eduão Ferreira Cláudio Félix dos Santos	Ler o texto em grupo e apresentar em plenária como aparece discutido nos textos a Educação do Campo, o currículo e a diversidade cultural.
<b>G2</b>	A escola do campo, currículo e suas traduções culturais. Selidalva Gonçalves de Queiroz, Ana Cristina Givigi	
<b>G3</b>	Educação do campo, currículo e diversidades culturais Elmo de Souza Lima	

- **Leitura compartilhada e debate** – Cada participante receberá uma parte do texto para leitura e discussão no coletivo.

**Tendências recentes dos estudos e das práticas curriculares**

Inês Barbosa de Oliveira

**6º Encontro: 23/01/2019**

- **Acolhida** – Mensagem reflexiva.
- **Tensões e reflexões: Construção de um currículo da Educação do Campo**

### **Diretrizes Operacionais de 2002**

Parágrafo único. A identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva no país (BRASIL, 2002, p. 01).

### **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica de 2010 estabelecem, em sua Seção IV, artigo 35, que:**

Art. 35 Na modalidade de Educação Básica do Campo, a educação para a população rural está prevista com adequações necessárias às peculiaridades da vida no campo e de cada região, definindo-se orientações para três aspectos essenciais à organização da ação pedagógica: 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, 2010a, p. 12)

A educação do campo é uma modalidade da educação que surge a partir das reivindicações dos movimentos sociais na década de 1990 para contrapor-se às concepções de educação rural, que possuía caráter mais assistencialista e não correspondia às necessidades formativas dos povos do campo. A legislação educacional trouxe avanços para essa discussão, principalmente, a partir da década de 1990, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996. Entretanto, apesar dos avanços na legislação e nas políticas públicas, na prática, a escola para os povos do campo, como tem ocorrido há anos na história da educação brasileira, não contempla as necessidades específicas dos povos do campo. Isso reverberou nas condições formativas dos professores do campo e nas condições estruturais e organizacionais das escolas do campo (p.1130).

**Maria Aires DE LIMA, Frederico Jorge Ferreira COSTA, Karla Raphaela Costa PEREIRA**  
*Educação do Campo, organização escolar e currículo: um olhar sobre a singularidade do campo brasileiro.*

Compreende-se que a organização da escola do campo também se articula à consolidação de uma concepção de escola no e do campo, isto é, de uma educação que seja pensada para a realidade dos povos do campo brasileiro. Assim, além do dever de garantir o acesso ao processo de escolarização e aos conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade, a escola do campo mostra-se fundamental para a manutenção e para o avanço da luta pela terra, para compreensão da identidade do sujeito coletivo do campo e para a construção de um projeto de escola que se integre a um projeto de transformação social (p.1130).

**Maria Aires DE LIMA, Frederico Jorge Ferreira COSTA, Karla Raphaela Costa PEREIRA**  
*Educação do Campo, organização escolar e currículo: um olhar sobre a singularidade do campo brasileiro.*

As leituras e discussões desenvolvidas durante o curso nos forneceu uma compreensão acerca da Educação do Campo, a realidade das escolas do campo, cultura e os diferentes sujeitos.

Tomando como base os fragmentos acima e as ponderações dadas em cada questão abaixo, reflita sobre a realidade curricular, cultura e visão dos sujeitos do campo a partir da escola que você atua.

“(....) a identidade da Educação do Campo deve ser construída a partir de uma cultura produzida por relações mediadas pelo trabalho, no sentido de produção material e cultural da existência humana. Isso porque se parte do princípio de que a educação do campo busca interpretar a realidade para a construção de conhecimentos emancipatórios que realmente garantam a melhoria da qualidade de vida dos povos que vivem no e do campo, assim como a permanência com dignidade dos jovens nos espaços do campo”

1. Existe uma relação entre seu planejamento e a cultura local e do município? Comente.
2. De que maneira o trabalho da escola contempla a identidade da Educação do Campo?
3. Existe espaço na proposta de trabalho para discutir a visão dos sujeitos do campo sobre a escola? Comente sobre.

[...] o currículo é um instrumento de confronto de saberes: o saber sistematizado, indispensável à compreensão crítica da realidade, e o saber de classe, que o aluno representa e que é resultado das formas de sobrevivência que as camadas populares criam. Valoriza o saber de classe e coloca como ponto de partida para o trabalho educativo (VEIGA, 1995, p. 82).

4. Aponte como seria o currículo para Educação do Campo.

### 7º Encontro: 30/01/2019

- Reflexão inicial
- A proposta deste encontro parte da leitura prévia do texto “**A educação básica e o movimento social do campo**” de Miguel Arroyo e Bernardo Mançano Fernandes.
- Encontro agendado das 19 às 20h30 horas para socializarmos por meio de um bate papo coletivo em que todos terão oportunidade de expor suas compreensões e entendimento, a partir da realidade vivenciada na escola.
- As discussões iniciarão a partir de provocações/ proposições apresentadas pelo coordenador do projeto, sempre tendo como ponto de partida as leituras realizadas durante o projeto de formação e contexto de cada professor/cursista.

- Os temas que farão parte das discussões são os seguintes: “Identidade da escola do campo”; “Relação comunidade e escola: a visão dos povos do campo sobre a escola”; “Turmas multisseriadas”.

Quando dizemos *Educação Básica do Campo* estamos afirmando a necessidade de duas lutas combinadas: pela ampliação do direito à educação e à escolarização no campo; e pela construção de uma escola que não apenas esteja *no* campo mas que sendo *do* campo, seja uma escola política e pedagogicamente vinculada à história, à cultura e às causas sociais e humanas dos sujeitos sociais do *movimento do campo* (FERNANDES, 1999, p.40)

1. Na escola em que você atua tem turma multisseriada? Aponte os desafios e potencialidade dessas turmas na escola?

Uma escola do campo não é, afinal, um tipo diferente de escola, mas sim é a escola reconhecendo e ajudando a fortalecer os povos do campo como sujeitos sociais, que também podem ajudar no processo de humanização do conjunto da sociedade, com suas lutas, sua história, seu trabalho, seus saberes, sua cultura, seu jeito. Também pelos desafios da sua relação com o conjunto da sociedade. Se é assim, ajudar a construir escolas do campo é, fundamentalmente, ajudar a constituir os povos do campo como sujeitos, organizados e em movimento. Porque não há escolas do campo sem a formação dos sujeitos sociais do campo, que assumem e lutam por esta identidade e por um projeto de futuro (CALDART, 2003, p. 66).

2. A partir das leituras realizadas até aqui, aponte como você compreende que deve ser a identidade da escola do campo e, como essa compreensão ajuda a tensionar a realidade da escola em que você trabalha.

3. Como a escola tem fortalecido a relação comunidade e escola?

- Durante a discussão, espera a participação de todos os envolvidos, lembrando que todos terão liberdade de participar quantas vezes acharem necessário.

### **8º Encontro: 01 a 05/02/2019**

- Construindo o mapa cultural de Serra do Ramalho

Este trabalho partirá de uma dinâmica de pesquisa no município de Serra do Ramalho, em que será realizado um levantamento das culturas e/ou manifestações culturais, presente nesse município. A pesquisa contará com 18 professores, membros do projeto de formação. O objetivo com esta atividade é construir um material de estudo e análise da diversidade de

Serra do Ramalho-BA, uma maneira de deixarmos uma contribuição para as escolas do município, uma vez que nas discussões levantadas, os professores foram enfáticos ao afirmar que a cultura, os saberes, as dinâmicas dos povos do campo, não servem e/ou pouco têm contribuído para o trabalho pedagógico, principalmente, na organização curricular, ensino, formação de professores e outros.

Assim, o trabalho se desenvolverá da seguinte forma:

- Estudo do texto “A identidade e cultura dos sujeitos do campo no currículo escolar” de Maria Iolanda Fontana, Eliane de Souza Silva e Ineis Bernadete Karachenski.
- Levantamento no município de Serra do Ramalho (pesquisa de campo) dos seguintes aspectos:
  - Cultura e manifestações culturais

Há um detalhe muito importante no entendimento da Educação do Campo: o campo não é qualquer particularidade, nem uma particularidade menor. Ela diz respeito a uma boa parte da população do país; ela se refere a processos produtivos que são a base de sustentação da vida humana, em qualquer país. Não é possível pensar um projeto de país, de nação, sem pensar um projeto de campo, um lugar social para seus sujeitos concretos, para seus processos produtivos, de trabalho, de cultura, de educação (CALDART, 2008, p. 3).

- Identidade dos povos campesinos

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

- Forma de vida/ relação com o trabalho.

Os dados coletados serão debatidos no grupo e servirão de base para produção de um mapa cultural do município de Serra do Ramalho. A produção do mapa é de responsabilidade do coordenador do curso.

### **Grupo de Trabalho**

<b>Levantamento cultural de Serra do Ramalho</b>	
<b>Grupo 1</b>	Barreiro Grande, Campinhos, Mata Verde, <b>Pambu</b> , Passos, Palmas, Bernabe, Caldeirão, Cural Novo, Tapera, Mariópolis, Pituba, Agrovila 3, Agrovila 5.
<b>Grupo 2</b>	<b>Fechadinha</b> , Agrovila 1, Agrovila 2, Agrovila 4, Agrovila 7, Agrovila 9, Agrovila 10, Água Fria, Agrovila 14, Agrovila 11, Agrovila 12, Agrovila 13,

	Boa Vista.
<b>Grupo 3</b>	Jenipapo, Nova Posse, Taquarí, Vila Boa Esperança, <b>CSB</b> , Agrovila 6, Agrovila 8, Agrovila 18, Agrovila 20, Agrovila 17, Agrovila 19, Agrovila 21, Agrovila 22.

## REFERÊNCIAS

FONTANA, Maria Iolanda; SILVA, Eliane de Souza; KARACHENSKI, Ineis Bernadete. A identidade e cultura dos sujeitos do campo no currículo escolar. In: XI CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 11., 2013, Curitiba. Anais... Curitiba: Pontífica Universidade Católica do Paraná, 2013. p.5471-5483.

ARROYO, Miguel; FERNANDES, Bernardo Maçano. **A educação básica e o movimento social do campo**. Brasília: Fundação Universidade de Brasília, 1999.

CALDART, Roseli Salette. A Escola do Campo em Movimento. **Currículo sem Fronteiras**. v.3, n.1, p.60- 81, Jan/Jun 2003. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol3iss1articles/roseli2.pdf>>. Acesso em: 25 de jan. 2019.

DE LIMA, Maria Aires; COSTA, Frederico Jorge Ferreira; PEREIRA, Karla Raphaella Costa. Educação do campo, organização escolar e currículo: um olhar sobre a singularidade do campo brasileiro. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v.15, n.4, p. 1127 – 1151 out./dez.2017

FERREIRA, Cléber Eduão; SANTOS, Cláudio Félix. Por um currículo do campo para além do campo: limites e contribuições da Proposta Pedagógica da Educação do Campo no Território Velho Chico – Bahia. I Seminário do Território Velho Chico sobre Educação do Campo. 2006.

LIMA, Elmo de Souza. Educação do campo, currículo e diversidades culturais. **ESPAÇO DO CURRÍCULO**. , v.6, n.3, p.608-619, Setembro a Dezembro de 2013

QUEIROZ, Selidalva Gonçalves; GIVIGI, Ana Cristina. **A escola do campo, currículo e suas traduções culturais**. (S/d)

### BLOCO TEMÁTICO 3

Estudo das diferentes concepções de currículo, cultura e sua vinculação com as práticas da Educação do Campo

#### Objetivo

- Estudar as teorias de currículo, cultura e sua relação com a Educação do Campo.

## Duração

- 20 horas

## Metodologia

### 9º Encontro: 05/02/2019

- Sensibilização – Dinâmica: cada participante receberá uma frase/pensamento e terão que relacionar com o curso e as suas atribuições.
- Encaminhamento do curso – retomando as discussões.
- Dialogo conceitual – apresentando e discutindo currículo e suas concepções.
- Leitura e discussão do texto: Currículo, conhecimento e cultura de Antônio Flávio Barbosa Moreira e Vera Maria Candau.
- Provocação: Que currículo tem sido desenvolvido na escola em que atuo? No coletivo, os professores apresentarão suas considerações por meio de palavras, frases e/ou texto.
- Socialização das considerações – Produção e um painel coletivo.

### 10º Encontro: 10/02/2019

- Este encontro terá duração de 10 horas e será contado como momento de leitura e estudo em grupo. Para tanto, será organizada três textos extraído do material “Indagações sobre currículo” presente no livro “Currículo, conhecimento e cultura” de Antônio Flávio Barbosa Moreira e Vera Maria Candau e o artigo “O lugar do currículo na/da educação do campo no Brasil: aproximações e teorias curriculares” de Juarez da Silva Thiesen e Marcos Antônio de Oliveira.
- Durante as leituras, os participantes terão que responder: Que currículo dar conta de dialogar com a Educação do Campo? – As considerações poderão ser fundamentada nas leituras e discussões desenvolvidas durante o projeto.
- Cada grupo terá 10 minutos para apresentar as considerações acerca do estudo desenvolvido:

<b>Que currículo dar conta de dialogar com a Educação do Campo?</b>		
<b>Grupo 1</b>	<b>Grupo 2</b>	<b>Grupo 3</b>
Esclarecendo o que entendemos por conhecimento escolar Página 21 a 25	Cultura, diversidade cultural e currículo Página 26 a 30	Princípios para a construção de currículos multiculturalmente orientados Página 31 a 43

O lugar do currículo na/da educação do campo no Brasil: aproximações e teorias curriculares de Juares da Silva THIESEN e Marcos Antônio de OLIVEIRA.

### 11° Encontro: 21/02/2019

- Mensagem inicial – Boas vindas!
- Roda de diálogo, cada professor, por escola, socializará as discussões que foram realizadas no momento de leitura e estudo do livro Currículo, conhecimento e cultura de Antônio Flávio Barbosa Moreira e Vera Maria Candau.
- Exposição e debate sobre multiculturalismo significados e abordagens na educação a partir dos textos “Multiculturalismo e currículo em ação: um estudo de caso” de Ana Canen e Angela M. A. de Oliveira e o texto “O multiculturalismo e seus dilemas: implicações na educação” de Ana Canen.
- Discutir em grupo, na visão deles, que perspectiva do multiculturalismo, dentre as discutidas, melhor mantém relação com a Educação do Campo, na nossa perspectiva – Consideração das discussões.

### **AVALIAÇÃO DO PROJETO DE FORMAÇÃO**

1. Que significado teve participar do projeto de formação “Educação do Campo, currículo e multiculturalismo: um olhar para a diversidade do campo”?
2. As temáticas discutidas suscitaram reflexão sobre sua atuação profissional?
3. Existe relação entre os assuntos abordados e a sua vivência na escola?
4. Como você avalia a metodologia do curso (encontros presenciais com o coordenador e momentos outros de leitura e estudo)?
5. Você considera a proposta de formação importante para o nosso município? Por quê?
6. Como você avalia a coordenação do curso?

### **REFERÊNCIAS**

CANEN, Ana; OLIVEIRA, Angela M. A. de. Multiculturalismo e currículo em ação: um estudo de caso. **Revista Brasileira de Educação**. Set/Out/Nov/Dez 2002 Nº 21



\_\_\_\_\_. O multiculturalismo e seus dilemas: implicações na educação. **Comunicação & política**, v.25, n°2, p.091-107, 2017.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. **Indagações sobre currículo: currículo conhecimento e cultura**. Brasília: Ministério da Educação, Secretária de Educação Básica, 2008.

THIESEN, Juarez da Silva; OLIVEIRA, Marcos Antônio de. O lugar do currículo na/da educação do campo no Brasil: aproximações e teorias curriculares. **Revista Educ.** Cuiabá. v.21, n.45, p.13-28, jan./abr. 2012.

Realizada a descrição dos encontros formativos, é oportuno dizer que o desenvolvimento da pesquisa se deu sem dificuldade de acesso aos sujeitos e a adesão dos mesmos aconteceu mediante o preenchimento do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido<sup>3</sup>, momento a partir do qual eles autorizaram o uso das informações e imagens coletadas através dos encontros formativos, debates e entrevistas.

---

<sup>3</sup> Ver apêndice.

## CAPÍTULO II

### 2. DE QUE LUGAR FALAMOS: O campo e a Concentração de Terras no Brasil

Neste capítulo, apresentamos uma discussão sobre a concentração de terras no Brasil, e o *locus* da pesquisa enfatizando sua constituição histórica e a diversidade social e cultural que caracterizam esse espaço, analisando principalmente, o processo de constituição do município de Serra do Ramalho. Na sequência, realizamos uma discussão sobre a cultura do campo e a discussão conceitual de cultura ajustando o olhar para o município pesquisado.

Discutir a concentração de riquezas no Brasil, aspecto característico, desse país que teve as questões históricas e culturais assentadas no processo de colonização portuguesa, modelo que se voltava para o exterior, que teve no estabelecimento das capitanias hereditárias e dos sistemas de sesmarias (1530 a 1850) seu grande feito ao proteger o território e impulsionar as atividades agrícolas em larga escala, as monoculturas.

Assim, sem nos prendermos ao processo histórico podemos afirmar que a partir da formação do Brasil colonial, com as capitanias hereditárias e a posterior doação de sesmarias pela Coroa, a propriedade da terra sempre foi concentrada no Brasil (GARCIA, 2012). E, foram essas doações feitas pela coroa que fizeram nascer no Brasil, o latifúndio<sup>4</sup>.

Nesse sentido, quem recebia a concessão de sesmarias assumia o compromisso de cultivar a terra, pois a não produção implicava na perda dessa concessão, assim, existe uma crença de que os beneficiários eram pessoas que dispunham de recursos financeiros. Para Medeiros (2012, p.445):

Na historia brasileira, a doação de sesmarias e a implantação de grandes unidades voltadas para a produção e a exportação (principalmente de cana-de-açúcar) foram acompanhadas pela tentativa de escravizar a população indígena. Como essas iniciativas se frustraram, buscou-se solucionar o problema da mão de obra com a vinda de escravos africanos. Assim, ficou como uma de suas marcas o trabalho forçado para o dono da terra.

A independência do Brasil extinguiu o regime de sesmarias deixando o país durante algum tempo sem leis que regessem a concessão de terras, quando finalmente, a aprovação da Lei de Terras, Lei nº 601, de 18 de setembro de 1850, legitimou a posse das terras concedidas ainda sob a forma de sesmarias. E, transformou as demais terras em devolutas do Estado, isto é, sua obtenção só se daria por meio de compra.

---

<sup>4</sup> Em virtude da perda progressiva de sua força política, o termo latifúndio tem sido cada vez mais substituído nos embates políticos por agronegócio (MEDEIROS, 2012).

A Lei de Terras além de legitimar a propriedade privada da terra do país, também regulamentou o modelo de grande propriedade rural, uma estrutura injusta quanto à posse da terra que perdura até hoje. Vale ressaltar que sempre existiram lutas contra essa concentração de terras, como aponta Garcia (2012, p. 458),

(...) a questão agrária desde muito cedo esteve no centro das lutas de emancipação no Brasil, fossem elas abolicionistas, republicanas ou separatistas, e atravessou os séculos até os dias atuais – como é o caso de movimentos tão díspares e importantes quanto a Revolução Farroupilha, a Sabinada, a Balaiada, a Cabanagem ou a Revolta de Canudos, e que redundaram em organizações como as Ligas Camponesas, as Uniões de Lavradores e Trabalhadores Agrícolas do Brasil (Ultrabs) ou o antigo Movimento dos Agricultores Sem Terra (Master), já no século XX, interrompidas pelo Golpe de 1964.

Ao analisar a conflitualidade no campo, a exemplo do exposto por Garcia (2012) é interessante pontuar que “Os camponeses são protagonistas dos conflitos do campo hoje, mas só porque donatários, senhores de engenho, fazendeiros, grileiros, agroindustriais, agronegociantes e políticos ruralistas o foram ontem” (WELCH, 2012, p.142). Assim, foram a acumulação primitiva da terra e a exploração do trabalho que mobilizaram os camponeses a se engajarem nos conflitos.

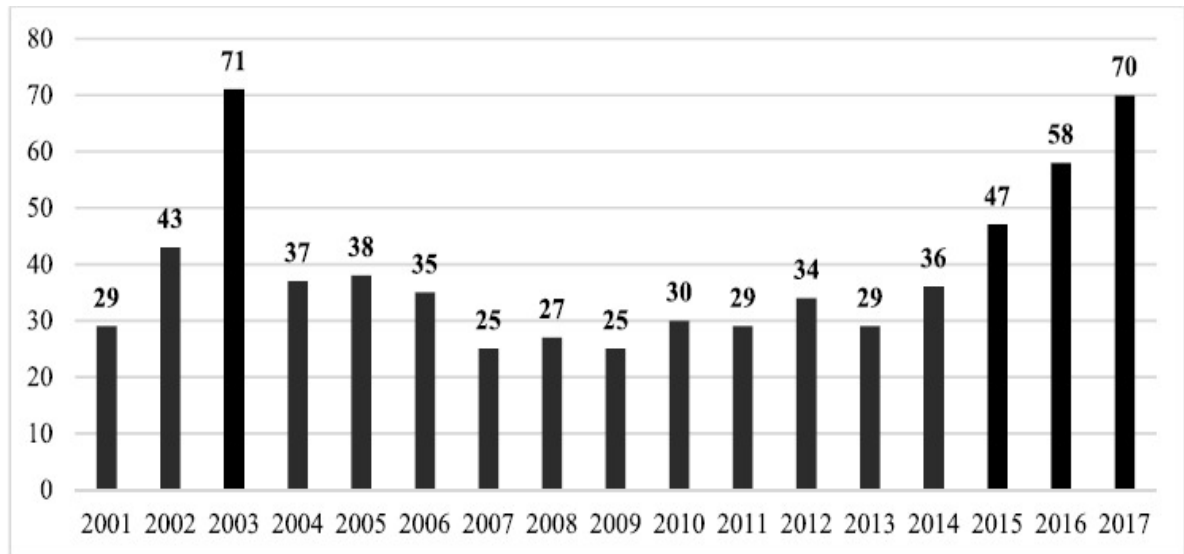
Neste sentido, Alentejano (2012) afirma que a concentração fundiária é uma marca inegável da estrutura fundiária brasileira e geradora de profundas desigualdades, ocasionando graves problemas tanto ao homem do campo, quanto ao país, dos quais podemos elencar: a expulsão dos trabalhadores do campo pela modernização da agricultura ao reduzir a necessidade de mão de obra no campo; boa parte das grandes propriedades pouco ou quase nada produz, e quando produz concentra-se na exportação ou fins industriais, gerando a insegurança alimentar; e, outras mazelas da concentração fundiária do campo brasileiro, residem na violência e devastação ambiental.

Esta estrutura posta para a população camponesa, a saber: modernização tecnológica das atividades agropecuárias e avanços sobre novas áreas agricultáveis, a exemplo da devastação nativa, intensificam os conflitos no campo, como aponta Medeiros (2012, p. 448):

Em resultado, os conflitos por terra e por direitos se ampliaram, permanecendo o latifúndio como símbolo de exploração e opressão. No que se refere às pequenas propriedades, em especial no sul do país, o endividamento causado pelo esforço de acompanhar a modernização levou muitos pequenos proprietários a vender suas terras, facilitando ainda mais a concentração fundiária.

A respeito da violência no campo, chama atenção, um relatório produzido pela Comissão Pastoral da Terra que expõe um aumento crescente a partir de 2015 de assassinato de trabalhadores e trabalhadoras rural sem-terra, de indígenas, quilombolas, posseiros, pescadores, assentados, entre outros, como explicita o gráfico abaixo.

**Gráfico 1:** Brasil: Assassinatos em Conflitos por Terra (2001-2017)



Fonte: Conflitos no campo Brasil, 2017.

Pela análise do gráfico acima, podemos perceber um crescimento brusco de assassinatos entre os anos de 2015 a 2017, isto sem contar, que o próprio relatório sinaliza a existência de muitos outros assassinatos que só a dor da família é que os registram. Neste mesmo aspecto, Alentejano (2012) constata que a violência sempre esteve presente no cotidiano do campo brasileiro e, nos últimos 25 anos houve uma média anual de 63 assassinatos; 422 pessoas presas por lutar pela terra; 765 conflitos diretamente relacionados à luta pela terra; e 92.290 famílias envolvidas diretamente em conflitos por terra.

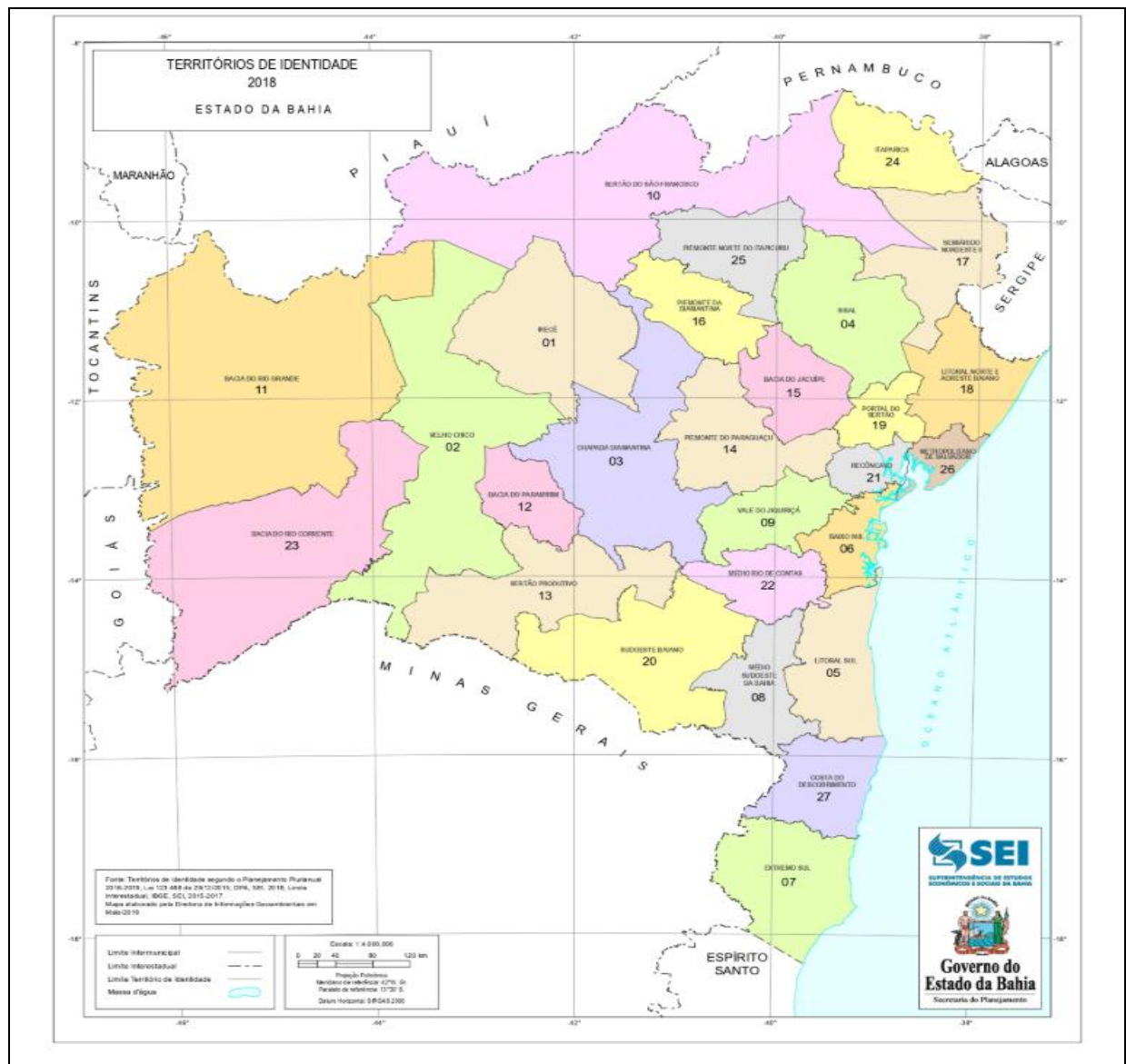
A concentração fundiária é uma realidade no contexto do país, o que não seria diferente na região Nordeste e no estado da Bahia, territórios em que se iniciaram a colonização, que resultou na concentração de Terras. Assim, no limite deste texto, caracterizamos o Território Velho Chico, que também sofreu o processo histórico de ocupação e, no contexto atual, apresenta grande concentração fundiária. Para Perafán e Oliveira (2013, p.9),

O território emerge a partir das relações sociais, relações que não são neutras ou livres de tensões e conflitos, o que nos leva a afirmar que tal emergência é produto de relações do poder exercidas em vários níveis da cadeia social.

O poder manifesta-se nas diferentes formas de ocupação e uso dos espaços regionais e locais. Podemos dizer que o território é a expressão política de organização desses espaços para alcançar objetivos comuns e que nele se evidenciam mobilizações concretas frente a finalidades concretas. Nesta construção são definidos limites que, em vez de isolar os territórios, deveriam favorecer a necessária interação entre eles.

A Bahia possui 27 Territórios de Identidade e Serra do Ramalho está inserida no Território Velho Chico composto de 16 municípios: Barra, Bom Jesus da Lapa, Brotas de Macaúbas, Carinhanha, Feira da Mata, Ibotirama, Igaporã, Malhada, Matina, Morpará, Muquém do São Francisco, Oliveira dos Brejinhos, Paratinga, Riacho de Santanta, Serra do Ramalho e Sítio do Mato.

**Mapa 1 - Divisão dos Territórios de Identidade da Bahia**



Fonte: <http://www.seplan.ba.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=17>

Dados do IBGE (2010), dão conta que o território possui uma população de 370.102 habitantes, sendo que 197.622 residem no campo. Tem uma área de 46.334,80 m<sup>2</sup>. O Território Velho Chico apresenta potencial econômico, destacando-se na produção das seguintes cadeias produtivas: mandiocultura, apicultura, bovinocultura, caprinocultura e piscicultura. O território concentra como maior produção as culturas temporárias: arroz em casca, feijão em grãos, fumo de folha, Mamona baga, mandioca, melancia, milho em grãos, sorgo granífero. Na agricultura permanente destacam-se: banana, cana-de-açúcar, coco-da-baía, laranja, mamão, manga, maracujá, uva, batata doce e café beneficiado.

O Território Velho Chico é uma área prioritária de atuação do INCRA, considerando os critérios de concentração fundiária, número de acampamentos, assentamentos e de agricultores familiares. De acordo com o relatório da CODESP (2010) existem atualmente 57 projetos de Reforma Agrária que abrangem uma área de 350 mil hectares aproximadamente, com 10 mil famílias assentadas. E, as formas de acesso à terra no Território, além da desapropriação, contou com o Programa Cédula da Terra (PCT) e a sua continuação, por meio do Programa Nacional de Crédito Fundiário (PNCF). O relatório ainda apresenta a existência de aproximadamente 32 acampamentos de trabalhadores sem terra no Território, totalizando um número aproximado de 1500, mas sempre há a intensificação dos movimentos de luta pela terra e o surgimento de novos acampamentos.

**Tabela 1:** Projetos de assentamentos de reforma agrária – TI Velho Chico – 2016

Municípios	Projetos	Área	Capacidades de famílias(nº)
Barra	Fazenda Santana	6.370,00	148
	Fazenda Itacoatiara	31.172,00	727
Carinhanha	Brasilândia	1.183,00	41
Ibotirama	Nova conquista	1.295,00	31
Malhada	Marreca	3.000,00	90
Morpará	Flórida	7.606,00	100
Muquém do São Francisco	Manoel Dias	3.933,00	114
Paratinga	Jovita Rosa	2.269,00	35
Riacho de Santana	Brejo de São José	3.722,00	102
Serra do Ramalho	Reserva Oeste	28.037,00	841
	CSB	5.664,00	209
Sítio do Mato	Riacho dos Cavalos	2.104,00	60

Fonte: Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (2016).

Um dado que revela a concentração fundiária no Território é apresentado pelo índice de Gini<sup>5</sup>, que mesmo o município de Serra do Ramalho, tendo originado-se do Projeto Especial de Colonização, em que as terras foram divididas equitativamente, para abrigar os atingidos pela construção da Barragem do Lago de Sobradinho, demonstra uma concentração de terras. Após 10 anos de institucionalização, o índice de Gini está na faixa de 0,410, considerado como fraca a média, quando a classificação deveria ser nula ou fraca.

O Território Velho Chico é rico em programas culturais, onde se constata a existência de festas tradicionais, ligadas ao rio, boa parte da população trabalha e mora no meio rural, assim, são muitas as procissões e romarias, nos povoados ainda se mantém grupos de reisados, rodas de São Gonçalo, os reis do boi, os reis da mulinha, as cavalhadas, as marujadas, as rodas de samba as rodas de coco.

## 2.1 SERRA DO RAMALHO: O CONTEXTO HISTÓRICO, CULTURAL E SOCIAL

*O homem chega já desfaz a natureza<sup>6</sup>  
Tira gente põe represa, diz que tudo vai mudar.  
O São Francisco lá pra cima da Bahia  
Diz que dia menos dia vai subir bem devagar  
E passo a passo vai cumprindo a profecia  
De um beato que dizia que o sertão ia alagar  
O sertão vai virar mar,  
Dá no coração  
O medo que algum dia o mar também  
Vire sertão  
Vai virar mar, dá no coração  
O medo que algum dia o mar também  
Vire sertão  
Adeus Remanso, Casa Nova, Sento Sé,  
Adeus Pilão Arcado vem o rio te engolir  
Debaixo d'água lá se vai a vida inteira  
Por cima da cachoeira o gaiola vai subir  
Vai ter barragens no salto do Sobradinho  
O povo vai-se embora com medo de se afogar*

Intento trazer um breve histórico do município de Serra do Ramalho e nesse processo sinto-me movido pela necessidade de refletir a partir da música *Sobradinho*, música que se tornou hino para os ribeirinhos e beradeiros<sup>7</sup> atingidos pela barragem de Sobradinho que

<sup>5</sup> Índice de Gini, criado pelo matemático italiano Conrado Gini, é um instrumento para medir o grau de concentração de renda em determinado grupo. Neste trabalho, foi usado para expor a concentração fundiária.

<sup>6</sup> Sobradinho, música de Sá e Guarabyra, *O melhor de Sá e Guarabyra* (1999).

<sup>7</sup> O termo beradeiros usado neste trabalho se refere àquelas pessoas que mantinham uma relação de dependência com o rio São Francisco, pelo valor social e cultura que o rio representava na vida dessas pessoas.

“provocou a submersão de ampla faixa de terra propícia à agricultura, submergiu 26 povoados e quatro sedes municipais — antigas vilas tradicionais — como Casa Nova, Sento Sé, Pilão Arcado e Remanso e desterrando, aproximadamente 70 mil pessoas” (ESTRELA, 2004, p.85), também era uma forma de mostrar resistência diante de um Estado arbitrário que desconsidera o imaginário social de um povo: cultura, relações sociais, formas de vida, trabalho e produção da existência.

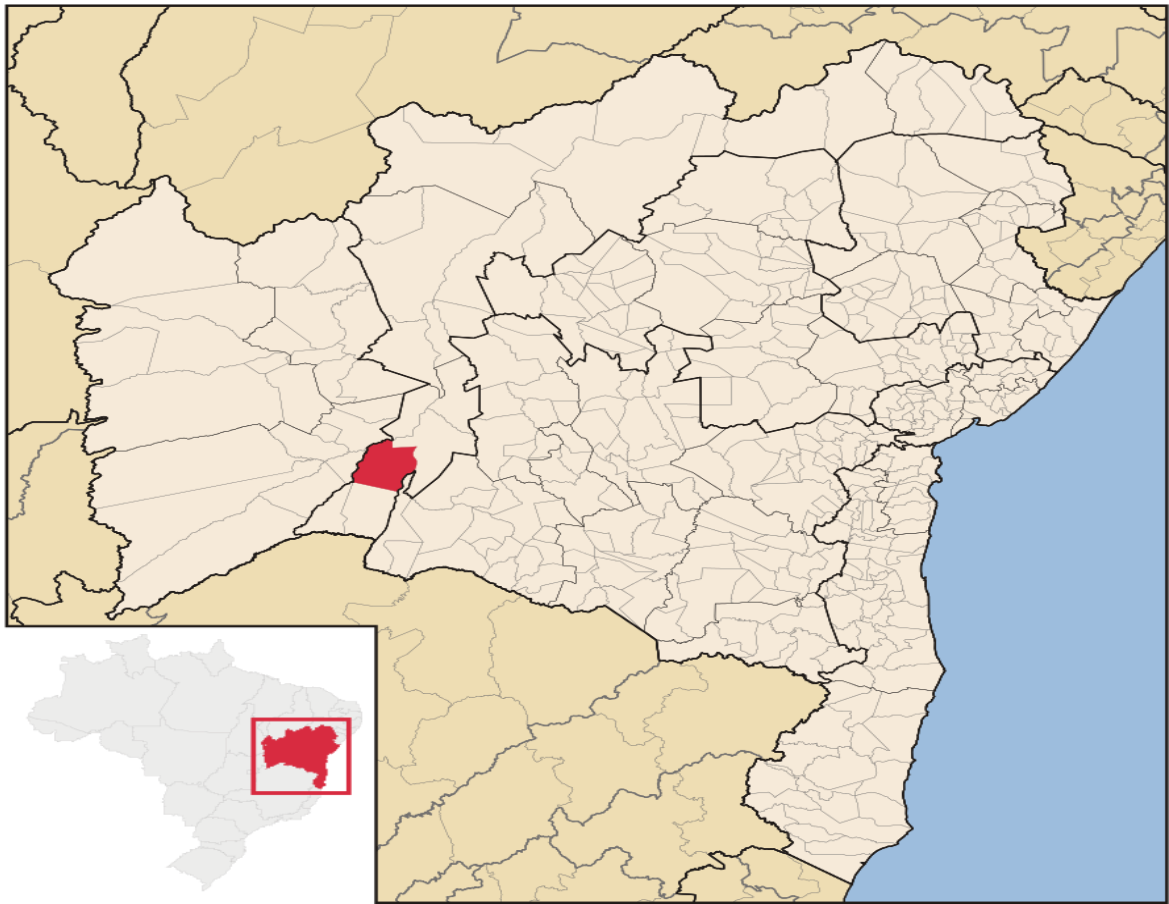
O município de Serra do Ramalho foi fundado em 1975 por meio do Projeto Especial de Colonização— PEC-SR com o objetivo de reassentar cerca de 4.000 famílias que viviam na zona rural dos municípios atingidos pela construção da barragem de Sobradinho, mas acabou por abrigar sem terras de várias partes do país, fato constatado por Ely Estrela (2004) em sua tese de doutorado ao descrever o deslocamento que deu origem a população de Serra do Ramalho, “há em Serra do Ramalho uma polifonia, podendo se diferenciar três grupos de vozes: a dos originários da área que ficou submersa pela Represa de Sobradinho, a dos antigos moradores de Serra do Ramalho e a dos indivíduos que vieram de outros recantos da Bahia, bem como do Nordeste” (ESTRELA, 2004, p.19).

Assim sendo, o município de Serra do Ramalho possui uma diversidade cultural, em que o principal motivo está em sua formação, pois, não só abrigou pessoas atingidas pela barragem de Sobradinho, como também de outros municípios baiano e de outros estados como Paraíba, Pernambuco, Mato Grosso, entre outros. Toda a cultura desse povo se juntou com as que já existiam neste território, em que podemos dizer que a maioria tem os traços dos remanescentes dos quilombos além de uma tribo indígena, distribuídas pelo município: Vargem Alegre (Agroviola 18), Indualha (Agroviola 05), Lagoa Bonita, Capinauí (Agroviola 19) e Pataxó Rã rã rãe (Caldeirão Verde).

Vale ressaltar que as margens do Rio São Francisco já eram habitadas por comunidades remanescentes de quilombo.



**Figura 01:** Localização de Serra do Ramalho no estado da Bahia



Fonte: [https://pt.wikipedia.org/wiki/Serra\\_do\\_Ramalho\\_%28Bahia%29](https://pt.wikipedia.org/wiki/Serra_do_Ramalho_%28Bahia%29).

Ao estudar uma comunidade quilombola de Serra do Ramalho, Shirley Pimentel de Souza (2015) aponta em sua pesquisa que os elementos da organização social já existente, isto é, anterior ao PEC-SR, identidades étnicas e as formas tradicionais de reprodução social e cultural, não foram levadas em consideração no processo de desapropriação das comunidades tradicionais.

Assim, podemos afirmar que a formação desse município impulsionou impactos de diferentes ordens: ambiental, social, econômica, política e cultural ao cotidiano e vida dos desabrigados e dos que ali habitavam, bem como, contribuiu para a diversidade social e cultural em Serra do Ramalho.

**Figura 02:** Foto aérea de Serra do Ramalho



Fonte: PME de Serra do Ramalho (2015).

No contexto atual, o município apresenta em sua estrutura vinte (20) agrovilas: Agrovila 01, 02, 03, 04, 05, 06, 07, 08, 09, 10, 11, 12, 13, 14, 17, 18, 19, 20, 21, 22, distribuídas em dois (2) eixos: ímpar e par. O único espaço considerado como urbano é a sede do município que fica na Agrovila 09. O município conta também com diversos povoados distribuídos de forma aleatória: Barra da Impuera, Fechadinha, Pambu, Araçá, Tapera, Caldeirão, Capão Preto, Curral Novo, Boca da Vereda, Boa Vista, Vila Boa Esperança, Palma, Passos, Mata Verde, Nova Posse, Taquari, Mineira, Tabuleiro, Fazenda Roberto, Bem Bom, Rondoinha, Serra Solta, Barnabé, Mandiaçu, CSB<sup>8</sup>, Fazenda Busato, Jenipapo, Olho D'água e Batatas. Assim este extenso território agroextrativista conta com duas comunidades tradicionais reconhecidas como quilombolas: Barreiro Grande a Água Fria. Está localizado à margem esquerda do Rio São Francisco, no Oeste baiano, sua extensão territorial é de 2.593,4 km<sup>2</sup> e uma população de aproximadamente 31.638 habitantes, limita-se ao Leste com os municípios de Bom Jesus da Lapa e Malhada, a Oeste com São Felix do Coribe, ao Norte com Bom Jesus da Lapa e Santana e ao Sul com o município de Carinhanha.

O nome Serra do Ramalho é devido à existência de uma serra com 438 m de altura, e Ramalho em homenagem a uma família que habitava a região desde o século XIX e tinha o sobrenome Ramalho. Em 1975 sob a administração do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA) os colonos foram assentados. Recebiam uma casa, um lote de

<sup>8</sup> Comunidade Social de Benefícios.

vinte (20) hectares, sendo que duas delas estavam prontas para o cultivo e as demais eram mata nativa.

**Figura 03 e 04:** Lote rural 20 hectares e casa cedida aos colonos



Fonte: Dados da Pesquisa de campo.

No que se refere aos aspectos socioeconômicos, no município há uma diversidade de atividades agrícolas, das quais podemos citar os seguintes cultivos: milho, sorgo, feijão de corda, mandioca, pequenas irrigações de tomates, irrigação de pepino, coco, banana, melancia e cebola; a pecuária é representada por pequenos rebanhos de bovino e caprino.

A fonte de renda do município está centrada nas seguintes atividades: agricultura, pecuária, comércio, aposentadorias, serviços autônomos e públicos.

Analisando a geografia do município, cultura, forma de vida e relação com a natureza é correto afirmar que se trata de um município rural, fato confirmado pelos dados do IBGE, censo demográfico de 2010 que confirmam que 80% da população de Serra do Ramalho reside em área rural.

**Tabela 2:** População do Município de Serra do Ramalho

Anos	Total da População	Total de Homens	Total de Mulheres	Total da População Urbana	Total da População Rural
2000	32.600	17.000	15.600	3.742	28.858
2010	31.646	16.381	15.265	6.282	25.364

Fonte: PME de Serra do Ramalho (2015).

O município de Serra do Ramalho teve seu surgimento para abrigar pessoas atingidas pela barragem de Sobradinho, na ocasião, aglomerou povos atingidos por barragem de diferentes territórios, além de outras pessoas de várias partes do país, demarcando sua diversidade cultural.

Dentre a diversidade de atividades culturais do município podemos citar: a Festa de vaquejada, que acontece no mês de junho, organizada na sede do município e conta com a participação de vaqueiros da região e de vários estados; festas religiosas que acontecem em todo o município, em que cada agrovila e povoado celebra um padroeiro; Torneio leiteiro, que acontece anualmente no mês de junho na Agrovila 18, onde os produtores levam suas vacas para a competição do leite; Exposserra, nesse evento são expostos os produtos da agricultura familiar e os produtores de leite e criadores de ovinos, caprinos e equinos apresentam os seus rebanhos para serem vendidos ou para participarem de concurso; no artesanato, os produtos que se destacam são: o bordado, crochê, tricô, quadros de madeira, tapetes com restos de tecidos, dentre outros.

**Figura 05 e 06:** Vaquejada de Serra do Ramalho e Festa de São Sebastião



Fonte: PME (2015).

**Figura 07:** Cavalgada em Serra do Ramalho



Fonte: PME (2015).

O município de Serra do Ramalho teve seu surgimento marcado por um processo de construção, destruição e transformação de paisagens, lugares, pessoas e culturas, em que os ribeirinhos ao mesmo tempo em que “dava adeus às velhas cidades sanfranciscanas,

traduzindo também um sentimento de repreensão à ousadia do homem em “desfazer” a natureza no que se inclui, não só fazer “*o sertão virar mar*”, mas, sobretudo, fazer “*o mar virar sertão*” (ESTRELA, 2004, p.85), projetava para novos modos de existir, conviver com a natureza e o outro lugar, hoje marcado pela diversidade de “*Gente que canta que chora e sorrir*”.

## 2.2. COMUNIDADE FECHADINHA E SUA CONSTITUIÇÃO HISTÓRICA

A comunidade de Barra da Ipueira também conhecida como Fechadinha integra o Projeto de assentamento Agroextrativista São Francisco. O nome Barra da Ipueira, segundo os moradores, está associado ao quantitativo de lagoas existentes na comunidade, em que Barra da Ipueira é a mais extensa e seu elevado nível de água, garante a comunidade o acesso à água e peixes no período de seca.

O Projeto de Assentamento Agroextrativista São Francisco abriga mais de cem famílias, cadastradas no Instituto de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), esse assentamento encontra-se dividido em três vilas, a saber: Barra da Ipueira, Povoado de Baraúna e Fechadinha. Um dado importante verificado é que mesmo sendo uma comunidade pequena, com uma escola de pequeno porte, atende as localidades que compõe o assentamento.

**Figura 08:** Localização territorial do Projeto Agroextrativista São Francisco



Fonte: Araújo (2016) dissertação de mestrado.

Ainda sobre o Projeto de Assentamento é importante destacar que ele é fruto da luta e resistência dos povos ribeirinhos, que têm em sua origem a ocupação de áreas situadas às margens do rio São Francisco. Esses povos trabalhavam como diaristas nas fazendas da

região, com o processo de expulsão pelos fazendeiros, foram obrigados a fixarem residência em ilhas às margens do rio, no caso da comunidade Fechadinha, também aqueles beradeiros, que acostumados a trabalharem às margens do rio, não conseguiram ficar nas agrovilas.

Vale lembrar, que o Projeto Agroextrativista São Francisco objetiva regularizar a vida dos povos ribeirinhos que tinham o direito de acesso ao seu território negado, tendo que reivindicar contra fazendeiros, políticos e comerciantes pela posse e domínio do território.

Em contexto de luta, reivindicação e embates, no ano de 1995 aconteceu à regularização fundiária, reconhecendo a comunidade como Assentamento Agroextrativista, por meio da portaria específica SR-05/ nº 62, de 27 de novembro de 1995. A regularização aconteceu quando o INCRA concedeu o Contrato de Concessão Real de Uso (CCRU), deixando como responsável a Central das Associações do Projeto Agroextrativista São Francisco (CAPAESF), uma área coletiva e com um plano de utilização.

De acordo com Francisca Luiza Guedes de Araújo<sup>9</sup>, moradora da comunidade de Fechadinha desde 1982, militante do Movimento dos Trabalhadores e Trabalhadoras Acampado/as Assentado/as e Quilombolas da Bahia (CETA<sup>10</sup>) e organizadora de movimentos de mulheres, o surgimento da comunidade se deu com pessoas que vieram de Sobradinho, mas não se deu bem nas agrovilas,

É a comunidade aqui de Barra da Ipueira surgiu com pessoas que veio de lá de baixo de Juazeiro daquele pessoal da barragem que vieram para as agrovilas e não se deu bem e alguns vieram para cá. Igual nós tivemos o companheiro Francisco, que o pessoal muito chamava de Chico Correa e mais pessoas que se instalaram aqui às margens do rio, trabalhando na agricultura, a partir do momento de 93 para 94 eles começaram a formalizar uma associação dos pequenos produtores e a gente foi continuando aí em 1995 que criou o projeto PEA<sup>11</sup> Extrativista São Francisco e por ser uma

---

<sup>9</sup> Cito o nome da entrevistada, pois para os participantes de movimentos sociais é questão de honra firmar a identidade utilizando o verdadeiro nome e, mediante o dialogo com Dona Francisca foi possível essa construção.

<sup>10</sup> O movimento CETA surge no estado da Bahia nas mesmas ramificações dos demais movimentos sociais de luta pela terra, oriundo das áreas de bases acompanhadas pela Comissão Pastoral da Terra (CPT), pela Comissão de Justiça e Paz (CJP), Centro de Estudos e Ação Social (CEAS), Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), dentre outras entidades. Suas principais práticas e estratégias de lutas são realizadas através de reuniões, assembleias, marchas, mobilizações, ocupações e negociações de terras devolutas (ARAUJO, 2016).

<sup>11</sup> Projeto de Assentamento Agroextrativista (PAE) São Francisco está situado na região Oeste do Estado da Bahia às margens do Rio São Francisco, localizado nos municípios de Serra do Ramalho e Carinhanha. Ocupa uma área de 20.820 ha e é composto por onze (11) Comunidades que tem capacidade para 600 famílias.

comunidade tradicional ribeirinha, o INCRA não poderia retirar o pessoal que já estavam morando aqui ai acabou sendo todos assentados assim as famílias que já estavam aqui foram assentados no projeto, a gente foi levando os trabalhos para frente com a associação (Dona Francisca, entrevista realizada em 14/05/2018).

A presença de moradores na comunidade remonta a década de 1980, por meio do apoio e assessoria da Comissão Pastoral da Terra (CPT) e do CETA à comunidade foi oficialmente instituída como Projeto de Assentamento da Reforma Agrária. No ano de 1995 a comunidade de Barra da Ipueira instituiu a Associação de Pequenos Produtores, passando a ser a principal ferramenta de lutas da comunidade.

O movimento CETA tem grande importância na melhoria de vida da comunidade, pois conquistas significativas para ela veio através desse movimento, de acordo com relatos da senhora Francisca, foi por meio do movimento CETA que se conseguiu habitação para muitas famílias, energia elétrica para a comunidade e a defesa de direitos dos trabalhadores, dos jovens, principalmente em estudar na própria comunidade.

Ao falar sobre a atuação do CETA, a senhora Francisca reconhece que sempre foram acompanhados pelo movimento, mas agora está um pouco parado, devido a grandes perdas de líderes do movimento, mas existem pessoas dentro do CETA fazendo o possível para reativar as ações. Nesse ponto, impossível não tecer uma reflexão sobre o papel da escola e da educação para fortalecer a atuação das pessoas no contexto em que elas estão inseridas, não qualquer educação, mas aquela comprometida com o lugar em que ela acontece. Pois, um movimento social e cultural, não deve acabar com a ausência de um líder e, a educação tem esse papel de garantir essa continuidade respeitando as transformações próprias de cada contexto.

Na conjuntura atual, a comunidade de Barra da Ipueira conta com uma infraestrutura e serviços públicos, das quais podemos citar: uma escola que oferta as etapas de educação infantil, anos iniciais e finais do ensino fundamental; posto de saúde; quadra poliesportiva, estruturas construídas pela prefeitura municipal.

**Figuras 09 e 10:** À esquerda, posto de saúde e à direita, quadra e escola



Fonte: Dados da Pesquisa de Campo.

Podemos perceber na comunidade uma diversidade de manifestações e crenças religiosas como católica, evangélica e o candomblé, em que essas duas últimas predominam na comunidade.

Temos aqui os festejos de Santo Antônio que tio Selvino reza todo ano, nós já temos aqui também o samba de roda, do reisado que parou porque a pessoa que fazia esse trabalho faleceu que é a mulher do seu Godofredo e aí agora eles não fazem mais essa cultura que essa aí nos deixou muita saudade pois se tivesse outras pessoas que tivesse levando esse trabalho pra frente pra nós seria importante eu mesmo gosto muito do reisado. (Dona Francisca, entrevista realizada em 14/05/2018).

**Figuras 11 e 12:** Igreja evangélica na comunidade



Fonte: Dados da Pesquisa de Campo.

Outras estruturas físicas também presentes na comunidade, que merecem ser citadas nesse trabalho são: a casa de farinha, dois sistemas de água, que segundo os moradores são precários e o campo de futebol, que a maioria dos jovens utiliza para praticar esportes.



**Figura 13 e 14:** Sistema de abastecimento de água e campo de futebol



Fonte: Dados da Pesquisa de Campo.

O problema nosso aqui mais é a questão da água a gente ainda não está com água tratada. A estrada a gente deu uma melhoria. A saúde melhorou um tempo depois, ‘nós não tinha’ (*sic*) nem posto na comunidade agente conseguiu o posto de saúde e aí a partir do momento que fizeram o posto já melhorou mais para a comunidade (Dona Francisca, entrevista realizada em 14/05/2018).

Sem perder de vista o que as imagens e relatos nos mostram, principalmente, se analisarmos a diversidade de vida e cultura, a ressignificação de crenças, o relato aqui apresentado, tem como função situar a comunidade de Fechadinha e compreender um pouco a forma de vida e pertencimento das pessoas, os avanços, as dificuldades, dentre outros, assim para essa construção fiz uma escuta sensível dos moradores, que muito contribuíram para esses registros, embora tenha explicitado durante o relato a conversa com a senhora Francisca Luiza Guedes de Araujo, por diversos motivos, dos quais destaco sua importância na comunidade, sua militância social e política e a receptividade durante o desenvolvimento do trabalho. O que mais deixa a senhora feliz na comunidade?

É a partilha! A gente viver bem com a comunidade quando a gente vai defender um direito dos trabalhadores, das famílias que estão aqui que é contemplado para isso, isso aí deixa a gente muito feliz. Eu mesma eu me sinto muito feliz quando tem as demandas de projeto que é para beneficiar as famílias para melhorar a vida de cada um deles que a gente resolve, aí isso me deixa muito feliz (Dona Francisca, entrevista realizada em 14/05/2018).

Também analisamos a escola, primeiro porque ela é o resultado da luta dos moradores para que seus filhos tenham o direito de estudar na própria comunidade; e, segundo, porque ela é o objeto importante neste trabalho. Dito isso, a escola presente na comunidade tem o nome de Escola Municipal Bartolomeu Guedes foi criada pelo decreto – Lei Municipal 077/97, Conselho Municipal de Educação – CME 0032/2005 – e autorizada em 27 de julho de

2005. É uma escola de pequeno porte, em sua estrutura física é um prédio constituído por cinco salas de aula, uma secretaria, uma diretoria, um almoxarifado e três banheiros.

A escola é de pequeno porte, conta com 164 alunos distribuídos entre o turno matutino e vespertino. Com exceção da Educação Infantil, tanto os anos iniciais quanto os anos finais do ensino fundamental são classes multisseriadas. Para Santos,

As escolas de turmas multisseriadas apresentam uma forma de organização escolar caracterizada pela oferta do ensino a um grupo de estudantes constituído de vários níveis de aprendizagem (ano, série, grau, ciclo, etc) e diferentes idades, reunidos em um mesmo espaço (uma sala de aula), geralmente sob responsabilidade de apenas uma professora ou professor (SANTOS, 2016, p.3).

Essa forma de organização escolar representa uma alternativa para permanência da escola no campo favorecendo o acesso de grandes contingentes populacionais, além do mais, ela representa possibilidades de uma organização escolar mais aberta, flexível, interdisciplinar, que supera o modelo seriado.

Assim, a escola pesquisada é bem organizada, tem estrutura e materiais em boas condições de uso. Conta com cinco salas de aula funcionando no turno matutino e vespertino. O público atendido é de Fechadinha, local em que se encontra a escola, Barra da Ipueira e Baraúna. Os alunos de Barra da Ipueira e de Baraúna fazem uso do transporte escolar, dada à distância e localização geográfica.

**Figura 15:** Escola Municipal Bartolomeu Guedes



Fonte: Dados da Pesquisa de Campo

Os alunos são provenientes de família de baixa renda, em sua maioria, assentados, pequenos produtores, aposentados, beneficiários de programas do governo federal e trabalhadores do projeto Formoso<sup>12</sup>.

Os professores possuem formação em nível superior, trabalham em regime efetivo de 20 horas semanais e atuam na escola há mais de 10 anos. A maioria deles reside no município vizinho, Bom Jesus da Lapa.

A escola recebe recursos do PDDE/FNDE – Programa Dinheiro Direto na Escola e o Conselho Escolar: órgão consultivo e deliberativo composto por pais/responsáveis, alunos, professores, auxiliares e diretora, são responsáveis pelo gerenciamento escolar. Vale ressaltar que tanto a estrutura física quando os mobiliários se apresentam em boas condições, o que representa um avanço, uma vez que as discussões atuais reforçam a luta contra a precarização das escolas do campo.

### 2.3. CULTURA, IDENTIDADE E DIFERENÇA

Nesta seção, intento fazer uma contextualização de como as diferenças são tematizadas nas escolas do campo. Buscando entender se há espaço nessas escolas para uma abordagem multicultural que respeita e valoriza as diferentes culturas presentes no entorno da escola. Para tanto, fazemos uma breve discussão sobre os significados atribuídos à cultura e discutimos sobre identidade e diferença.

Tematizar sobre a cultura é uma preocupação da contemporaneidade, dada à abrangência que o tema suscita e a urgência em compreender os processos os quais conduziram os grupos humanos às relações que se dão hoje. Nesse viés interpretativo, Santos (2006) aponta que o desenvolvimento da humanidade traz como marca os contatos e conflitos entre os modos diferentes de organizar a vida social, de se apropriar dos recursos naturais e transformá-los, bem como conceber a realidade e expressá-la.

A cultura sofre transformações constantemente, produto de suas próprias forças internas e das relações que ela mantém, isto é, contatos e conflitos que se dão por diversos motivos. Assim, para Santos (2006) a discussão sobre cultura deve entender a humanidade em toda a sua riqueza e diversidade de formas de existência.

---

<sup>12</sup> O Projeto Formoso é o resultado de iniciativa de agricultura irrigada do governo Federal no município de Bom Jesus da Lapa-BA. Executado pela Odebrecht e contratado pela Companhia de Desenvolvimento dos Vales do São Francisco e do Parnaíba (Codevasf) entre 1988 e 1999, o projeto de irrigação tornou o município um polo de cultivo de banana. No contexto atual, reúne cerca 1.165 lotes irrigados em uma área de 12 mil hectares.

Assim sendo, ao adentrar a leitura sobre cultura, é possível perceber a multiplicidade de sentidos e significados que ela carrega, só assim, compreendemos a evolução que o termo cultura foi adquirindo no transcorrer dos séculos. Nesse viés, o primeiro e mais antigo sentido atribuído à palavra cultura, remonta ao século XV, nesse período, o termo cultura significava cultivo da terra, de plantações e de animais. O termo cultura assim compreendido, deu origem a diferentes termos, a saber: agricultura, floricultura, suinocultura, dentre outros.

No século XVI, o termo cultura amplia seu universo de significado, passando a denotar, além da ideia de cultivo da terra e de animais, passa a se falar em mente humana cultivada, firma-se a ideia de que somente algumas nações, indivíduos, grupos ou classes sociais apresentam mentes e maneiras cultivadas, defendendo que apenas algumas nações apresentam elevado padrão de cultura ou civilização.

Já com o advento do século XVIII, consolida-se uma ideia classista de cultura, deixando evidente que somente as classes privilegiadas da sociedade europeia eram capazes de atingir o nível de refinamento que as configuravam como pessoas cultas. Nesse sentido, Moreira e Candau (2008, p.26) apontam que,

O sentido de cultura, que ainda hoje a associa às artes, tem suas origens nessa segunda concepção: cultura, tal como as elites a concebem, corresponde ao bem apreciar música, literatura, cinema, teatro, pintura, escultura, filosofia. Será que não encontramos vestígios dessa concepção tanto em alguns de nossos atuais currículos como em textos que se escrevem sobre currículo? Para alguns docentes, o estudo da literatura, por exemplo, ainda tende a se restringir a escritores e livros vistos como clássicos. Para alguns estudiosos da cultura e da educação, os grandes autores, as grandes obras e as grandes ideias deveriam constituir o núcleo central dos currículos de nossas escolas.

A visão de cultura como erudição passa a ser abalada no século XX, quando a noção de cultura passa a incluir a cultura popular, em tempos atuais, fortemente influenciada pelos meios de comunicação de massa. Nesse ponto, “diferenças e tensões entre os significados de cultura elevada e de cultura popular acentuam-se, levando a um uso do termo cultura que se marca por valorizações e avaliações” (CANDAU, 2008, p.26).

A cultura também assume um terceiro sentido originado no iluminismo, que tem uma forte associação a um processo secular geral de desenvolvimento social, pois “é comum nas ciências sociais, sugerindo a crença em um processo harmônico de desenvolvimento da humanidade, constituído por etapas claramente definidas, pelo qual todas as sociedades inevitavelmente passam” (CANDAU, 2008, p.26).

O quarto sentido, apresenta a “cultura” no plural para representar os diversos modos de vida, valores e significados compartilhados por diferentes grupos sociais e períodos históricos. Essa é uma visão antropológica de cultura, que valoriza os significados atribuídos pelos grupos culturais, portanto, “Cultura identifica-se, assim, com a forma geral de vida de um dado grupo social, com as representações da realidade e as visões de mundo adotadas por esse grupo” (MOREIRA; CANDAU, 2008, p.27).

Os apontamentos trazidos por Moreira e Candau, ajudam-nos entender que por meio da cultura é possível descrever e compreender não só uma dada realidade, mas também entender os caminhos que as conduziram a transformação. Em outros termos, conhecer a cultura é um momento de leitura do processo histórico que produz a sociedade, seus conflitos, suas relações de poder, dentre outros, e, no contexto da escola espera-se que nos favoreça pensar a própria realidade social e o processo de construção de identidades culturais.

Continuando a análise do sentido e significado atribuído a cultura, temos um quinto sentido que deriva da antropologia social e ressalta a dimensão simbólica da cultura, em que a preocupação maior é significar o que a cultura faz, considerando-a como prática social. Assim, a cultura compartilha significados que são atribuídos a partir da linguagem, como bem enfatiza Moreira e Candau (2008, p. 27):

Quando um grupo compartilha uma cultura, compartilha um conjunto de significados, construídos, ensinados e aprendidos nas práticas de utilização da linguagem. A palavra cultura implica, portanto, o conjunto de práticas por meio das quais significados são produzidos e compartilhados em grupo. São os arranjos e as relações envolvidas em um evento que possam, predominantemente despertar a atenção dos que analisam a cultura com base nessa quinta perspectiva, possível de ser resumida na ideia de que cultura representa um conjunto de práticas significativas.

É esse ponto que fundamenta nossa análise, os significados que a cultura exerce para a construção da identidade, principalmente, se entendemos a cultura como produção de significados que são compartilhados por um coletivo. Apontamento reforçado por Tardin (2012) que faz uma definição contundente para cultura ao situá-la como toda criação humana resultante das relações entre os seres humanos e deles com a natureza em que o resultado é o estabelecimento de modos de vida.

Nesse sentido, ao reconhecer o papel que a cultura exerce para forjar uma identidade, é válido ressaltar também que a identidade é algo que particulariza o ser humano, que diferencia as pessoas umas das outras, e, caracteriza um grupo social. Para Tomaz Tadeu da Silva, “identidade é simplesmente aquilo que se é [...]. A identidade assim concebida parece ser uma positividade (‘aquilo que sou’), uma característica independente, um ‘fato’ autônomo”

(SILVA, 2014, p.76) ao passo que “a diferença é aquilo que o outro é [...] Da mesma forma que a identidade, a diferença é, nesta perspectiva, concebida como autorreferenciada, como algo que remete a si própria. A diferença, tal como a identidade, simplesmente existe” (SILVA, 2014, p.76).

Depreende-se da visão desse autor que identidade e diferença são interdependentes e, como tal, são frutos de criações linguísticas,

Dizer que são o resultado de atos de criação significa dizer que não são ‘elementos’ da natureza, que não são essências, que não são coisas que estejam simplesmente aí, à espera de serem reveladas ou descobertas, respeitadas ou toleradas. A identidade e a diferença têm que ser ativamente produzidas. Elas não são criaturas do mundo natural ou de um mundo transcendental, mas do mundo cultural e social. Somos nós que as fabricamos, no contexto de relações culturais e sociais. A identidade e a diferença são criações sociais e culturais (SILVA, 2014, p.76).

Partindo da ideia que identidade e diferença são construções sociais e culturais, elas não podem ser compreendidas dissociadas do universo que as constituíram, o que Tomaz Tadeu da Silva reforça ao dizer que elas não são seres naturais, mas resultado da cultura e dos sistemas simbólicos que as produziram. E, seguindo a análise a partir da linguagem, elas são entendidas como sistemas de representação, como tal, a própria linguagem é uma produção instável, isto é, esses termos são fortemente marcados pela indeterminação e pela instabilidade.

Assim, fica claro que tanto a identidade quanto a diferença fazem parte de um processo de produção simbólico e discursivo, em outros termos, a busca de reconhecimento da identidade está relacionada à luta por reconhecimento e por recursos simbólicos e materiais da sociedade. De acordo com Tomaz Tadeu da Silva:

A afirmação da identidade e a enunciação da diferença traduzem o desejo dos diferentes grupos, assimetricamente situados, de garantir o acesso privilegiado aos bens sociais. A identidade e a diferença estão, pois, em estreita conexão com relações de poder. O poder de definir a identidade e de marcar a diferença não pode ser separado das relações mais amplas de poder. A identidade e a diferença não são, nunca, inocentes (SILVA, 2014, p.81).

Partindo desse ponto, identidade e diferença carregam consigo as marcas de como a sociedade produz e faz uso das classificações, principalmente, porque “As classificações são sempre feitas a partir do ponto de vista da identidade” (SILVA, 2014, p.82). Nesse aspecto, uma das formas de classificação é a que se estrutura a partir do binarismo, corrente marcada pela divisão do mundo em duas classes, bem como, pela supremacia de uma cultura sobre a

outra. Assim, um ponto bastante colocado é que questionar as relações de poder, significa questionar os binarismos.

Para Hall, “A oposição binária, derivada do Iluminismo – Particularismo versus Universalismo, Tradição versus Modernidade – produz uma forma específica de compreensão da cultura” (STUART HALL, 2003. p. 73). Esse mesmo autor esclarece que se trata de culturas distintas, homogêneas, autossuficientes, fortemente marcadas pela influência das chamadas sociedades tradicionais. Em outros termos, Hall (idem) discute que a tradição cultural impregna comunidades inteiras, uma vez que subordina os indivíduos a formas de vida tradicionalmente determinadas.

Nesse ponto, Silva (2014) é enfático ao problematizar que a forma que o mundo social é dividido não é simples agrupamento simétrico, pelo contrário, dividir e classificar significa hierarquizar e, quem detém esse poder, atribui valores aos grupos classificados, completa o autor:

Normatizar significa eleger – arbitrariamente – uma identidade específica como o parâmetro em relação ao qual as outras identidades são avaliadas e hierarquizadas. [...] A identidade normal é “natural”, desejável, única. A força da identidade normal é tal que ela nem sequer é vista como uma identidade, mas simplesmente como a identidade (SILVA, 2014, p.82).

O domínio de uma identidade hegemônica é constantemente interrompido pela existência de um outro, que ao mesmo tempo que lhe confere existência, dar-lhe sentido. Homi Bhabha (1998) esclarece que o lugar da diferença cultural pode tornar-se um mero fantasma de uma terrível batalha disciplinar, em que não há espaço para a diferença, embora ela seja citada, falada, exemplificada, mas não tem o poder de significar, uma vez que,

[...] O outro perde seu poder de significar, de negar, de iniciar seu desejo histórico, de estabelecer seu próprio discurso institucional e oposicional. Embora o conteúdo de uma “outra” cultura possa ser conhecido de forma impecável, embora ela seja representada de forma etnocêntrica, é seu local enquanto fechamento das grandes teorias, a exigência de que, em termos analíticos, ela seja sempre o bom objeto de conhecimento, o dócil corpo da diferença, que reproduz uma relação de dominação e que é a condenação mais séria dos poderes institucionais da teoria crítica (BHABHA, 1998, p. 59).

Problematizando a ideia de identidade hegemônica, Silva (2014) argumenta que sem a existência do outro a identidade não faria sentido, pois é a diferença que contribui para a formação da identidade. Assim, Canen e Canen (2005) nos dizem que ao compreender que as identidades são construídas na pluralidade, desafia os discursos que constroem visões estáticas, dicotômicas e homogeneizadas das identidades. Ampliando essa compreensão,

propõe três dimensões centrais pelas quais a identidade pode ser visualizada, a saber: individual, coletiva e institucional.

Nesse sentido, “a identidade individual é compreendida como aquela constituída da pluralidade de marcadores que perfazem a constituição dos sujeitos, eles próprios híbridos e plurais” (CANEN; CANEN, 2005, p. 43). Dito isso, é impossível falar em uma identidade sem que se considere as redes de significação a ela atribuída.

Ao falar sobre identidade coletiva, Canen e Canen (2005) afirmam que se refere a algum marco da identidade percebido como central na construção de sua história de vida e das relações desiguais e preconceituosas que a atingem. Nesse aspecto,

(...) a tensão entre as dimensões individual e coletiva torna-se central, de modo a não se reduzir o multiculturalismo apenas à valorização da pluralidade identitária, como no multiculturalismo liberal ou, em outra perspectiva, apenas à luta contra o preconceito contra os oprimidos, como no multiculturalismo crítico, sem perceber a dialética eu-outro, identidade-diferença, opressor-oprimido, presentes a partir do reconhecimento da hibridização identitária (CANEN; CANEN, 2005, p. 43).

Antes de discutir a identidade institucional, é interessante uma reflexão sobre o multiculturalismo, enquanto corpo teórico e campo político que tem como campo de interesse ser uma resposta à sociedade contemporânea que é multicultural, ou seja, apresenta um caráter plural de culturas, pois “para alguns teóricos o multiculturalismo não se trata de simples diversidade cultural, mas das respostas dadas a essa diversidade” (BATISTA, 2013, p. 57).

Feitas essas considerações, retomo as afirmações de Canen e Canen (2005) sobre identidade institucional para quem, se trata de um conjunto de marcadores que caracterizam um ambiente institucional, fruto das tensões entre as identidades individuais plurais, as identidades coletivas e um projeto de instituição que se almeja construir.

Para Canen e Canen (2005) o multiculturalismo pode fornecer perspectivas para se compreender as culturas e ambientes que contribuem para construção das identidades tanto individuais quanto coletivas. Dito isso, na próxima seção conceituamos multiculturalismo a partir de suas diferentes abordagens, buscando uma relação com a Educação do Campo.

#### 2.4. MULTICULUTRALISMO

O multiculturalismo surge em território estadunidense no final do século XIX, incorporado pelos movimentos negros, tinha como eixo orientador o combate ao racismo e as lutas por direitos civis. No espaço escolar, trata-se de uma abordagem curricular contrária a



toda forma de preconceito e discriminação nesse espaço (CARNEIRO; KNECHTEL; MORALES, 2012).

Os movimentos multiculturais tornaram possível o debate sobre as diferenças culturais e suas identidades no espaço escolar, exigindo novas formas de reconhecer, valorizar e incorporar as identidades plurais em políticas e práticas curriculares, pois “o multiculturalismo surge como um conceito que permite questionar no interior do currículo escolar e das práticas pedagógicas desenvolvidas, a ‘superioridade’ dos saberes gerais e universais sobre saberes particulares e locais” (PANSINI; NENEVÉ, 2008, p.32).

Neste ponto, é interessante a definição de multiculturalismo presente em Hall (2003, p.52):

(...) o termo ‘multiculturalismo’ é substantivo. Refere-se às estratégias e políticas adotadas para governar ou administrar problemas de diversidade e multiplicidade gerados pelas sociedades multiculturais. É usualmente utilizado no singular, significando a filosofia específica ou a doutrina que sustenta as estratégias multiculturais.

O referido autor argumenta que o multiculturalismo não é uma única doutrina, tão pouco se caracteriza como uma estratégia política e não representa um estado de coisas já alcançado. Nesse sentido, assim como existem distintas sociedades multiculturais, existem multiculturalismos bastante diversos (HALL, 2003).

Candau (2013) apresenta uma abordagem multicultural que defende a aceitação da interculturalidade e interrelação entre diferentes grupos culturais, a constante renovação da cultura, seu processo de hibridização, e busca dar ênfase a discussão sobre a ligação entre as questões de desigualdade e diferenças. Nesse sentido, a mesma autora faz uso de duas grandes concepções multiculturais. A primeira, descritiva, vê o multiculturalismo como uma característica das sociedades atuais, em que suas configurações multiculturais dependem de cada contexto histórico, político e sociocultural. Assim, essa concepção enfatiza “a descrição e a compreensão da construção da configuração multicultural de cada contexto específico” (p.19-20).

No que se refere à perspectiva propositiva, “entende o multiculturalismo não simplesmente como um dado da realidade, mas como uma maneira de atuar, de intervir, de transformar a dinâmica social” (CANDAU, 2013, p. 20). A perspectiva propositiva entende o multiculturalismo como projeto político cultural-cultural, que tem um modo de se trabalhar as relações culturais de uma determinada sociedade. Para essa perspectiva, as políticas públicas têm como finalidade radicalizar a democracia e construir estratégias pedagógicas que dialoguem com essa perspectiva.

Tendo como referência a perspectiva propositiva, Candau (2013) discute três abordagens multiculturais, quais sejam: o multiculturalismo assimilacionista, o multiculturalismo diferencialista ou monoculturalismo plural e o multiculturalismo interativo, também denominado interculturalidade.

A vertente assimilacionista afirma que vivemos numa sociedade multicultural no sentido descritivo, que não existe igualdade de oportunidade para todos. Nesse modelo, predomina a política assimilacionista, pois defende que todos sejam integrados à sociedade e incorpore à cultura hegemônica. Para Candau:

Uma política assimilacionista - perspectiva prescritiva - vai favorecer que todos se integrem na sociedade e sejam incorporados à cultura hegemônica. No caso da educação, promove-se uma política de universalização da escolarização. Todos e todas são chamados a participar do sistema escolar, mas sem que se coloque em questão o caráter monocultural presente na sua dinâmica, tanto no que se refere aos conteúdos do currículo, quanto às relações entre os diferentes atores, às estratégias utilizadas nas salas de aula, aos valores privilegiados, etc (CANDAU, 2011, p.246).

Os aspectos negativos dessa abordagem como se pode perceber, reside no fato de não considerar os grupos que não têm o mesmo acesso a serviços e bens considerados como fundamentais pela classe média ou alta com elevados níveis de escolarização. Por outro lado, são grupos reféns de políticas compensatórias que têm por objetivo incluir o sujeito. “Essa posição defende o projeto de afirmar uma “cultura comum”, a cultura hegemônica, e, em nome dele, deslegitima dialetos, saberes, língua, crença, valores ‘diferentes’, pertencentes aos grupos subordinados considerados inferiores, explícitos ou implicitamente” (CANDAU, 2013, p. 21).

A mesma autora discute outra concepção denominada de multiculturalismo diferencialista ou monoculturalismo plural. Nessa abordagem, existe a defesa de que quando se enfatiza a assimilação, acaba por negar a diferença ou por silenciá-la. A grande crítica a essa concepção é que ela coloca sua ênfase no reconhecimento das diferenças e existe a crença de que para garantir a expressão das diferentes identidades culturais é preciso assegurar espaços próprios e específicos a fim de que eles possam expressar com liberdade coletivamente.

Algumas das posições nesta linha terminam por ter uma visão estática e essencialista da formação das identidades culturais. São então enfatizados o acesso a direitos sociais e econômicos e, ao mesmo tempo, é privilegiada a formação de comunidades culturais homogêneas com suas próprias

organizações – bairros, escolas, igrejas, clubes, associações etc. Na prática, em muitas sociedades atuais terminou-se por favorecer a criação de verdadeiros *apartheids* socioculturais (CANDAU, 2013, p.21-22).

Finalmente, a terceira abordagem trazida por Candau (2013), a concepção que propõe um multiculturalismo aberto e interativo, denominado também de interculturalidade, é a concepção que sustenta a linha de estudo da autora e, a partir dela que este estudo se desenvolve, pois ela centra sua crença na construção de sociedades democráticas e inclusivas que defendem a articulação entre as políticas de igualdade com as políticas de identidade.

Para Candau (2011) o multiculturalismo aberto e interativo defende a promoção deliberada da interrelação entre diferentes sujeitos e grupos socioculturais avivados numa sociedade; rompe com as visões diferencialistas e essencialistas das culturas e das identidades culturais. Vê as culturas em um processo contínuo de construção, desestabilização e reconstrução e, defende que as características das sociedades são:

(...) os processos de hibridização cultural são intensos e mobilizadores da construção de identidades abertas, em construção permanente, o que supõe que as culturas não são puras, nem estáticas. A hibridização cultural é um elemento importante na dinâmica dos diferentes grupos socioculturais (CANDAU, 2011, p. 247).

Desenvolvida uma reflexão conceitual do multiculturalismo a partir de Candau (2011, 2013), vejo necessário dizer que a perspectiva do multiculturalismo que assumimos neste trabalho, para discutir a diversidade cultural do município de Serra do Ramalho, é a vertente multiculturalismo crítico, que para McLaren (2000a, p. 123) “a perspectiva que chamo de multiculturalismo crítico compreende a representação da raça, classe e gênero como resultado de lutas sociais sobre signos e significações e, enfatiza não apenas o jogo textual, mas a tarefa de transformar as relações sociais”.

Nesta mesma perspectiva, Batista (2013) discute que o multiculturalismo crítico apresenta uma agenda política de transformação da sociedade, destacando dos demais, por pensar a diversidade e pluralidade das identidades que constituem as sociedades. Importante firmar também ao assentar o multiculturalismo crítico na visão pós-moderna temos como categorias centrais a diversidade, a descontinuidade e a diferença.

Para McLaren (2000a) o multiculturalismo crítico tem como posição central a ideia de que as diferenças são produzidas de acordo com a produção ideológica e a recepção de signos culturais e, as diferenças são construções históricas e raciais. Nesse aspecto, o multiculturalismo crítico apresenta uma perspectiva de identificar e superar os mecanismos

históricos, sociais, políticos e culturais, em que discursos que silenciam identidades e marginalizam grupos foram construídos.

Neste mesmo aspecto, recorreremos também, a Canen (2007), que apresenta críticas a vertente do multiculturalismo que exalta a diversidade cultural, mas omite as desigualdades. Assim ela reforça a importância do multiculturalismo crítico,

O multiculturalismo crítico ou perspectiva intercultural crítica busca articular as visões folclóricas a discussões sobre as relações desiguais de poder entre as culturas diversas, questionando a construção histórica dos preconceitos, das discriminações, da hierarquização cultural. Entretanto, o multiculturalismo crítico também tem sido tensionado por posturas pós-modernas e pós-coloniais, que apontam para a necessidade de ir além do desafio a preconceitos e buscar identificar, na própria linguagem e na construção dos discursos, as formas como as diferenças são construídas (CANEN, 2007, p. 93).

Tanto Canen (2007) quanto McLaren (2000b) afirmam que a visão de multiculturalismo crítico, associada à perspectiva pós-moderna e pós-colonial procura “descolonizar” os discursos, identificando expressões preconceituosas (metáforas e imagens discriminatórias), bem como marcas e construções da linguagem que estejam impregnadas por uma perspectiva ocidental, colonial, branca, masculina etc” (CANEN, 2007, p. 94).

No município de Serra do Ramalho mais de 80% da população reside no campo e seu processo de formação e habitação, culminou com uma hibridização de diferentes povos e culturas. A educação desenvolvida deve manter viva a cultura, a vivência dos alunos, seus costumes, valores e forma de vida. Sobre esse aspecto Caldart afirma que:

O que nos parece fundamental entender para não nos desviarmos da discussão de origem é que a especificidade de que trata a Educação do Campo é do campo, dos seus sujeitos e dos processos formadores em que estão socialmente envolvidos. Não tem sentido, dentro da concepção social emancipatória que defendemos afirmar a especificidade da Educação do Campo pela educação em si mesma; menos ainda pela escola em si mesma (uma escola específica ou própria para o campo). Isso é reducionismo; politicamente perigoso e pedagogicamente desastroso (CALDART, 2008, p.73).

Partindo dos aspectos apontados por Caldart percebemos que a escola do campo é aquela que dialoga com a realidade social e cultural dos sujeitos aprendentes, que discute projeto de vida, pertencimento e anseios, algo difícil de conseguir apenas pela educação em si mesma. Fernandes (2009) destaca que o campo é lugar de vida, lugar onde as pessoas podem morar, trabalhar, estudar com dignidade, próprio de quem tem seu lugar, sua identidade

cultural. Nesse sentido, um dos problemas levantado pelos estudiosos da Educação do Campo refere-se a que educação tem sido oferecida para o meio rural e que concepção de educação tem amparado essa oferta. Como bem ressalva Caldart (2008, p.78-79):

A visão de campo da Educação do Campo exige por si só uma visão mais alargada de educação das pessoas, à medida que pensa a lógica da vida no campo como totalidade em suas múltiplas e diversas dimensões. Mas, ainda assim, há um risco de instrumentalização. Já sabemos pela história: toda vez que se subordina a educação a interesses/necessidades de formação imediata (por “melhores” que sejam), a educação se empobrece do ponto de vista de formação humana, de perspectiva omnilateral, necessariamente de ‘tempo longo’. E essa perspectiva pedagógica não tem nada a ver com a defesa de uma educação deslocada da vida real. Ao contrário, é exatamente a vida real que para ser emancipada exige processos educativos mais complexos, densos, relacionais, de longa duração.

Ter a escola no campo não significa que o ensino esteja sendo pensado/ organizado a partir da realidade dos sujeitos que habitam o campo. A discussão que precisa ser firmada é a de garantir que todas as pessoas que vivem no campo tenham acesso a uma educação de qualidade, voltada para os interesses da vida no campo, que respeite a diversidade do campo.

Tendo como base os fundamentos da cultura, do multiculturalismo e da diversidade discutidos ao longo deste texto, analisaremos na sequência as diferentes concepções de currículo, buscando entendê-las a partir de seu contexto de surgimento e, buscando fazer a interface entre Educação do Campo e uma política curricular multicultural.

## CAPÍTULO III

### 3. EDUCAÇÃO DO CAMPO E A INTERFACE COM UMA POLÍTICA CURRICULAR MULTICULTURAL: As Questões Curriculares

Neste capítulo realizamos uma discussão sobre as concepções de currículo: tradicional, crítico e pós-crítico, traz-se a contribuição teórica de cada concepção e o contexto histórico e social em que essas teorias surgem; faz uma relação entre currículo, cultura, multiculturalismo e Educação do Campo; por fim, para nos situarmos no debate atual, discute como a Educação do Campo é apresentada na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), tendo como análise que esse documento se propõe a orientar as construções curriculares.

Currículo, partindo da etimologia, vem da palavra latina *Scurrere* que significa carreira, caminhada, jornada e, apresenta a ideia de continuidade, de sequência. Os estudos apontam que, datam do século XVI, os primeiros registros de quando a palavra *curriculum* foi utilizada relacionada à educação. Assim, sem o objetivo de se prender ao histórico das concepções de currículo, podemos afirmar que elas são frutos de decisões que visavam racionalizar, aos moldes administrativos, a gestão do currículo, para que esse atendesse aos anseios econômicos, sociais, e culturais da época.

Dito isso, o currículo está associado às distintas concepções que a educação foi assumindo ao longo da história, isto é, o reflexo de posicionamentos teóricos que se fazem presentes em um dado momento e, influencia as correntes pedagógicas e as teorias de aprendizagem.

As abordagens recentes de currículo rompem com uma visão linear do currículo centrada em questões meramente técnicas, em que a ênfase recaia em procedimentos, métodos e técnicas.

Fazendo uma análise das novas abordagens do currículo, podemos perceber que elas trazem uma nova maneira de conceber o currículo, isto é, apontam para uma tradição crítica orientada por diferentes ordens, a saber: sociológica, política e epistemológica, em que o currículo passa a ser visto como artefato cultural. Para Moreira e Silva (2011, p. 14),

O currículo não é um elemento inocente e neutro de transmissão desinteressada do conhecimento social. O currículo está implicado em relações de poder, o currículo transmite visões sociais particulares e interessadas, o currículo produz identidades individuais e sociais particulares. O currículo não é um elemento transcendental e atemporal – ele tem uma história, vinculadas a formas específicas e contingenciais de organização da sociedade e da educação.

Recuperando o lugar histórico do currículo e, firmando a ausência de neutralidade em sua concretização, uma vez que ele é fruto de um momento histórico, de um contexto social, e de uma visão de sociedade, a teoria crítica de currículo emerge primeiramente, nos Estados Unidos e, se desenvolve na Inglaterra, tendo o currículo como foco central da Sociologia da Educação, algo que será aprofundado no decorrer desse texto.

Moreira e Silva (2011) discutem que mesmo antes de ser um objeto de especialização do conhecimento pedagógico, o currículo sempre interessou a todos que buscavam entender e organizar o processo educativo. As teorizações sobre currículo são recentes, situando-se entre o final do século XIX e início do século XX e, o centro das preocupações era com os processos de racionalização, sistematização e controle da escola e do currículo.

Nesse sentido, ao analisar o contexto em que se deu o surgimento das teorizações sobre o currículo, é possível constatar que a economia americana passava por um processo de dominação pelo capital industrial, em que as palavras de ordem centravam-se em cooperação e especialização e o sucesso na vida profissional mantinha estreita relação com evidência de mérito na vida escolar (MOREIRA; SILVA, 2011).

Desse modo, as transformações ocorridas nos Estados Unidos, no século XX, de ordem econômica, política e social, bem como a industrialização e a urbanização, põem em risco a preservação do modo de vida e da homogeneidade da comunidade rural. Para Moreira e Silva (2011) a presença de imigrantes nas grandes metrópoles, choques de culturas e costumes, ameaça à cultura da classe média americana, como consequência surge à defesa de um projeto nacional comum visando restaurar a homogeneidade e ensinar comportamentos vistos como dignos de serem adotados.

Depreende-se desse contexto, o reforço da visão que a escola desempenha a função de facilitadora da adaptação das novas gerações às transformações econômicas, sociais e culturais. “Na escola, considerou-se o currículo como o instrumento por excelência do controle social que se pretende estabelecer. Coube, assim, à escola inculcar os valores, as condutas e os hábitos “adequados” (MOREIRA; SILVA, 2011, p. 17).

Partindo dessa premissa, Moreira e Silva (2011) discutem que o novo campo do currículo não pode ser analisado como monolítico, uma vez que diferentes intenções e interesses podem ser identificados. Assim, explicitam duas grandes tendências que predominaram nesse cenário: a primeira apresenta um currículo voltado para a valorização do interesse do aluno, tendência fortemente influenciada pelo americano Dewey, em sua teoria conhecida como escolanovismo; e, a segunda, a construção de um currículo que valorizasse os

aspectos da personalidade do adulto, tendência apoiada nas ideias de Bobbit, que deu base para o tecnicismo.

Fazendo uma síntese das duas tendências, tanto a influenciada por Dewey quanto a de Bobbit, elas apresentaram diferentes respostas às transformações sociais, políticas e econômicas, pelas quais passavam o Brasil, em que, cada uma a seu modo, procurava adaptar a escola e o currículo à ordem capitalista que se encontrava em processo de consolidação.

De acordo com Shirley Malta (2013), currículo abrange as experiências de aprendizagens das instituições escolares e, está comprometido de forma explícita ou não, com uma época histórica, com uma corrente pedagógica, com uma teoria de aprendizagem. Dessa forma temos as teorias tradicionais em que o objetivo do currículo é preparar para aquisição de habilidades intelectuais por meio de práticas de memorização; as teorias críticas que afirmam que não existe uma teoria neutra e toda teoria está baseada nas relações de poder. Isso está implícito nas disciplinas e conteúdos que reproduzem a desigualdade social e por fim a teoria pós-crítica.

Ademais, quando retomamos o conceito de currículo não podemos negar a sua relação com conhecimento, cultura, posicionamento, visão de homem, de mundo e de sociedade. Dito isso, necessário se faz discutir essas relações com base nas diferentes teorias de currículo, a saber: tradicional, crítica e pós-crítica.

Assim, o grande divisor dessas teorias está na sua relação com o conhecimento, uma vez que as teorias tradicionais firmam seu posicionamento na neutralidade científica, na teoria, isto é, defende apenas a escolarização. Já as teorias críticas e pós-críticas, rompendo com a visão tradicional, afirmam que nenhuma teoria é neutra, pois ela se encontra inevitavelmente imbricada em relações de poder.

Neste ponto, exponho um quadro síntese das teorias de currículo, a partir da obra de Tomaz Tadeu da Silva (2017), **Documento de Identidade: uma introdução às teorias do currículo**, no sentido de compreendermos, as categorias teóricas em consonância com os conceitos que elas enfatizam.



**Quadro1:** Teorias do currículo

TEORIAS DO CURRÍCULO		
Tradicional	Crítica	Pós-crítica
Ensino Aprendizagem Avaliação Metodologia Didática Organização Planejamento Eficiência Objetivo	Ideologia Reprodução cultural e social Poder Classe social Capitalismo Relações sociais de produção Conscientização Emancipação e liberdade Currículo oculto Resistência	Identidade, alteridade, diferença Subjetividade Significação e discurso Saber-poder Representação Cultura Gênero, raça, etnia, sexualidade multiculturalismo

Fonte: Livro Documento de Identidade: uma introdução às teorias do currículo de Tomaz Tadeu da Silva (2017).

A leitura do quadro deixa evidente como a teoria é construída por conceitos e como a compreensão deles, nos favorece um entendimento da realidade, pois “Os conceitos de uma teoria dirigem nossa atenção para certas coisas que sem elas não ‘veríamos’. Os conceitos de uma teoria organizam e estruturam nossa forma de ver a realidade” (SILVA, 2017, p. 16-17).

Debater sobre currículo não é estar restrito apenas a discussões puramente técnicas ou estratégicas. Debater currículo é discutir a concepção de homem e de mundo em seu contexto histórico e social. É construir conhecimentos, elaborar conceitos e possibilitar um enriquecimento teórico e prático. Nesse viés de entendimento, passo a discutir o currículo a partir das diferentes teorias: tradicional, crítica e pós-crítica, no sentido de compreendermos o contexto social, histórico e cultural em que elas emergiram, e delinear os porquês de nossas escolhas teóricas.

### 3.1 TEORIA TRADICIONAL

Para Silva (2017) a existência de teorias sobre currículo emerge da ideia do campo do currículo como um campo profissional, especializado, de estudos e pesquisas sobre o currículo e, pretendia a formação de um corpo de especialistas sobre currículo, que envolve desde a formação de disciplinas e departamentos universitários a setores institucionalizados sobre currículo na educação em âmbito nacional.

A ideia do currículo como campo profissional especializado surge nos Estados Unidos com a institucionalização da educação de massa, visando à manutenção da ordem estabelecida, como aponta Silva (2017, p. 22):

Estão entre as condições: a formação de uma burocracia estatal encarregada dos negócios ligados à educação; o estabelecimento da educação como um objeto próprio de estudo científico; a extensão da educação escolarizada em níveis cada vez mais altos a segmentos cada vez maiores da população; as preocupações com a manutenção de uma identidade nacional, como resultado das sucessivas ondas de imigração; o processo de crescente industrialização e urbanização.

O currículo como campo institucionalizado, teve como fundamentação a obra de Bobbit, escrita em 1918, período histórico marcado pela influência de diferentes forças econômicas, políticas e culturais, que tinha como objetivo exercer o controle sobre a educação da massa no sentido de definir as finalidades e contornos da escolarização. Podemos acenar que a preocupação era formar um trabalhador especializado que desenvolvesse as habilidades básicas de escolarização necessária às ocupações profissionais.

A proposta de Bobbit era que a escola deveria se organizar da mesma maneira que uma empresa comercial ou indústria, pois o modelo proposto por ele estava voltado para a economia, como comenta Silva (2017, p. 23) “O sistema educacional deveria ser tão eficiente quanto qualquer outra empresa econômica. Bobbit queria transferir para a escola o modelo de organização proposto por Frederick Taylor”.

Ao propor o currículo baseado na teoria de administração econômica de Taylor, em que a palavra de ordem era a eficiência, Bobbit confirma a ideia de que o currículo era uma questão de organização e ocorria de forma mecânica e burocrática. Assim, Silva (2017), afirma que na perspectiva de Bobbit, a questão do currículo se transforma numa questão de organização e, a atividade do especialista traduz em burocracia.

Vale ressaltar que a orientação dada por Bobbit, constituiu uma vertente bastante recorrente nos Estados Unidos, durante o século XX, embora ele concorresse com uma vertente progressista, liderada por John Dewey, que afirmava uma preocupação com a construção da democracia. Diferente de Bobbit, que desenvolveu um estudo centrado no adulto e nos imperativos da economia, Dewey defendia que no planejamento escolar, devia considerar os interesses e as experiências das crianças e jovens. Via na educação tanto uma preparação para a vida adulta, quanto uma fonte de vivência e prática direta de princípios democráticos (SILVA, 2017).

Finalizando essa reflexão, o currículo na vertente tradicional defende a neutralidade e tem como objetivo o desenvolvimento de uma educação escolarizada, formar o trabalhador especializado, bem como, desenvolver para a população uma educação geral e acadêmica, em que a questão principal se resume em: conteúdos, objetivos e ensino, este último, precisa ser

feito de maneira eficaz para se obter a eficiência nos resultados. Assim sendo, a grande crítica a essa teoria consiste na sua aceitação das formas de poder e se concentrar em questões técnicas.

### 3.2 TEORIA CRÍTICA

A partir das leituras, começo a situar minhas reflexões sobre a teoria crítica do currículo, assim, podemos dizer que, essa vertente, entende que o conhecimento não pode ser analisado sem que se considere sua constitucionalidade social e histórica. Isto equivale a dizer, que a teoria curricular não pode mais se preocupar apenas com a organização do conhecimento escolar. Para Silva e Moreira (2011) a teoria crítica se preocupa com a organização do conhecimento escolar e defende que tanto a organização quanto a maneira que é transmitida nas escolas, tem uma implicação na produção de relações de poder existente no interior da escola e da sociedade.

Nesse sentido, a teoria crítica problematiza que a análise do conhecimento curricular deve acontecer por dentro de sua constituição social e histórica, isto é, o currículo além de ser lugar de contestação é uma arena política, não é neutro e reproduz as relações de poder.

As teorias críticas desconfiam do *status quo*, responsabilizando-o pelas desigualdades e injustiças sociais. “[...] As teorias críticas são teorias de desconfiança, questionamento e transformação radical. Para as teorias críticas o importante não é desenvolver técnicas de como fazer o currículo, mas desenvolver conceitos que nos permitam compreender o que o currículo faz” (SILVA, 2017, p. 30).

Feita essas considerações acerca da teoria crítica, a análise pauta-se em três vertentes bastante difundida na abordagem crítica: ideologia, cultura e poder. Assim, as teorias críticas se preocuparam em desenvolver conceitos que ampliassem a compreensão a partir do marxismo, no sentido de problematizar o que o currículo faz.

Na teorização crítica, a ideologia aparece como conceito central para analisar a escolarização e o currículo, assim, Silva e Moreira (2011) argumentam que o ensaio de Louis Althusser (1983) – “Ideologia e os Aparelhos Ideológicos do Estado” sinaliza o início das preocupações com as questões da ideologia em educação, esta obra rompe com a noção liberal e tradicional da educação, neutra e centrada na transmissão de conhecimento e lança as bases para as novas teorizações.

Para Silva (2017), Althusser faz uma referência sumária a educação, para ele, “a permanência da sociedade capitalista depende da reprodução de seus componentes

propriamente econômicos (força de trabalho, meios de produção) e da produção de seus componentes ideológicos” (SILVA, 2017, p.31).

Althusser traz uma definição bastante enfática para ideologia enquanto crença que faz aceitar as estruturas sociais, ou seja, o capitalismo como estrutura boa e desejável. Nesse viés, o currículo é o instrumento pelo qual a ideologia dominante transmite seus princípios, assegurando a reprodução da estrutura social existente.

A ideologia, nessa perspectiva, está relacionada às divisões que organizam a sociedade e às relações de poder que sustentam essas divisões. O que caracteriza a ideologia não é a falsidade ou verdade das ideias que veicula, mas o fato de que essas ideias são interessadas, transmitem uma visão de mundo social vinculada aos interesses dos grupos situados, em uma posição de vantagens na organização social (MOREIRA; SILVA, 2011, p.31).

Nessa vertente, a ideologia é um dispositivo importante para que os grupos dominantes mantenham as vantagens que advém das posições privilegiadas. Assim, o interesse reside em saber quais relações de poder a ideologia justifica ou legitima.

Essa vertente ajuda a compreender a ideologia como a maneira pela qual a linguagem constitui e produz o mundo social, tal compreensão supera a difusão da ideologia como conhecimento falso e não ideologia como conhecimento verdadeiro.

Fazendo uma análise do papel da ideologia no currículo, Moreira e Silva (2011) trazem apontamentos de como os significados atribuídos a ideologia foram ressignificados na abordagem crítica. Assim, a teoria crítica inicialmente compreende ideologia como imposição das ideias dominantes sobre a sociedade e o mundo. Esse entendimento ampliado, dará margem para se discutir ideologia em três aspectos.

No primeiro aspecto, defende que a ideologia não é uma elaboração exclusiva de materiais originais, mas se aproveita de materiais preexistentes na cultura e na sociedade, fruto do senso comum. Já o segundo aspecto, aponta a ideologia como fragmento de materiais de diferentes naturezas, de diferentes conhecimentos, pois “a ideologia não age sem resistência por parte daqueles aos quais é dirigida. (...) algumas constituem uma resistência e uma luta efetiva contra a ideologia” (MOREIRA; SILVA, 2011, p. 33). Por fim, no terceiro aspecto, há um esvaziamento do caráter idealista da ideologia, dando lugar a visão de uma existência material.

Para o referido autor, essa dinâmica conceitual permite perceber que para a teoria crítica do currículo, a ideologia ajuda a entender as formas que o conhecimento trazido no currículo atua para forjar identidades individuais e sociais no interior das instituições escolares.

Nesse sentido, a produção e a disseminação da ideologia acontecem no interior dos aparelhos ideológicos do Estado, dentre eles, situa a instituição escolar.

A escola atua ideologicamente através de seu currículo, seja de forma mais direta, através das matérias mais suscetíveis ao transporte de crenças explícitas sobre a desejabilidade das estruturas sociais existentes, como Estudos Sociais, História, Geografia, por exemplo; seja de uma forma mais indireta, através de disciplinas mais “técnicas”, como Ciências e Matemática (SILVA, 2017, p.32).

Partindo desse pressuposto, a ideologia atua de forma discriminatória ao inclinar as pessoas das classes subordinadas à submissão e a obediência, enquanto as pessoas das classes dominantes aprendem a comandar e a controlar – tal situação é evidenciada nos mecanismos que fazem com que a classe dominada deixe a escolarização antes de alcançarem os níveis onde se aprendem os hábitos e habilidades próprios das classes dominantes (SILVA, idem).

Para o referido autor, a ligação entre escola e economia, entre educação e produção. Em síntese, a escola e a educação dão as bases para que a sociedade continue sendo dividida: os capitalistas (detentores dos meios de produção) e os trabalhadores (proprietários unicamente de sua capacidade de trabalho). Nesse ponto, “Althusser enfatizava o papel do conteúdo das matérias na transmissão da ideologia capitalista” (SILVA, idem, p.32).

Desenvolvida essa discussão sobre ideologia, passamos a analisar outro ponto central na teoria crítica do currículo, a cultura. Desde a vertente tradicional, cultura e currículo estão inseparáveis, uma vez que a educação e o currículo são profundamente envolvidos com o processo cultural.

O divisor de águas é que, se para a vertente tradicional, o currículo é uma forma legitimada para se transmitir a cultura de uma sociedade, para a tradição crítica, a educação e o currículo estão envolvidos com o processo cultural, mas resguardando seus fundamentos políticos.

Na tradição crítica, a cultura não é vista como um conjunto inerte e estático de valores e conhecimentos a serem transmitidos de forma não problemática a uma nova geração, nem ela existe de forma unitária e homogênea. Em vez disso, o currículo e a educação estão profundamente envolvidos em uma política cultural, o que significa que são tanto campos de produção ativa de cultura quanto campos contestados (MOREIRA; SILVA, 2017, p. 34).

Nesse contexto, para a tradição crítica o currículo é um terreno de produção, criação simbólica e cultural. Isto equivale a dizer que o currículo pode ser movido pelas intenções oficiais de transmissão de uma cultura oficial, mas o resultado nunca será o intencionado, uma

vez que a transmissão desse currículo ocorre em contexto cultural de significação ativa dos materiais recebidos (MOREIRA; SILVA, 2011).

Nessa visão, isto é, para a concepção crítica, não existe uma cultura na sociedade que seja unitária, homogênea, aceita e praticada por todos, que seja digna de ser transmitida às novas gerações por meio do currículo. Para esse grupo, a cultura é um terreno de luta e, como tal, permeia diferentes e conflitantes concepções de vida social. A cultura segue pelo viés daquilo pelo que se luta e não pelo que se recebe.

Reforçando essa ideia, Moreira e Silva (2011), afirmam que para a vertente crítica, a ideia de cultura não se dá separada da ideia de grupos e classes sociais, vê a cultura como o lugar da luta pela manutenção e/ou superação das divisões sociais.

É nesse ponto que o sociólogo Pierre Bourdieu se afasta da análise marxista e em seus estudos aponta que a reprodução social ocorre por meio da cultura, meio pelo qual a cultura dominante assegura sua hegemonia, prevalecendo assim, os valores dessa cultura: valores, gestos, costumes e hábitos, enquanto os costumes da classe dominada são desconsiderados.

Para Bourdieu e Passeron, a dinâmica da reprodução social está centrada no processo de reprodução da cultural. É através da reprodução da cultura dominante que a reprodução mais ampla da sociedade fica garantida. A cultura que tem prestígio e valor social é justamente a cultura das classes dominantes: seus valores, seus gostos, seus costumes, seus hábitos, seus modos de se comportar, de agir (SILVA, 2017, p.34).

Ao analisar o papel da escola e da cultura nesse processo, Bourdieu se afasta de outras análises críticas e aponta que a escola não desenvolve a inculcação da cultura dominante às classes dominadas, mas pelo contrário, pelo mecanismo de exclusão. Assim, para Bourdieu (apud, SILVA, 2017, p. 34)

(...) O currículo da escola está baseado na cultura dominante: ele se expressa na linguagem dominante, ele é transmitido através do código cultural dominante. As crianças das classes dominantes podem facilmente compreender esse código, pois durante toda sua vida elas estiveram imersas, o tempo todo, nesse código. É o seu ambiente nativo. Esse código é natural para elas. Elas se sentem à vontade no clima cultural e afetivo construído por esse código.

Assim sendo, a análise de Bourdieu aponta para o distanciamento que há entre a classe dominante e a dominada, e a cultura nesse meio termo, corrobora para a exclusão da classe dominada. Para Silva (2017) é por meio da reprodução cultural que as classes sociais se mantêm assegurando assim o processo de reprodução social.

Após analisar o papel da cultura na vertente crítica do currículo, passo a analisar outro aspecto bastante discutido nessa vertente, isto é, a relação de poder, pois ao defender que a educação e o currículo estão implicados em relação de poder, a teorização crítica de currículo assume seu caráter político.

Ampliando essa compreensão, Moreira e Silva (2011) apresentam que as relações de poder acontecem em relações sociais em que certos indivíduos estão subordinados às vontades do outro, isto é, o poder se manifesta na relação que separa os diferentes grupos sociais em termos de classe, etnia, gênero, etc. Assim,

É nessa perspectiva que o currículo está centralmente envolvido em relação de poder. (...) Por um lado, o currículo, enquanto definição 'oficial' daquilo que conta como conhecimento válido e importante, expressa os interesses dos grupos e classes colocadas em vantagem em relação de poder. Dessa forma, o currículo é expressão das relações sociais de poder. Por outro lado, apesar de seu aspecto contestado, o currículo, ao expressar essas relações de poder, ao se apresentar, no seu aspecto 'oficial' como representação dos interesses do poder, constitui identidades individuais e sociais que ajudam a reforçar as relações de poder existentes, fazendo com que os grupos subjugados continuem subjugados (MOREIRA; SILVA, 2011, p.37-38).

Assim, os referidos autores apontam que o currículo como espaço de construção e produção de significados e sentidos é um terreno fértil para as transformações das relações de poder. Podemos apontar que ideologia, cultura e poder são conceitos importantes para entendermos as preocupações e problemáticas apontadas na teorização educacional crítica.

Desenvolvida uma breve reflexão sobre a vertente crítica do currículo, passo agora a discutir a vertente pós-crítica, uma vez que essa vertente dá ênfase a diversidade cultural no mundo contemporâneo.

### 3.3 TEORIA PÓS-CRÍTICA

Para problematizar o contexto em que emergem as teorias pós-críticas e, ao mesmo tempo, marcar o porquê de ser essas teorias que ajudam a entender as características da sociedade e das instituições na pós-modernidade, recorro a Lopes (2013):

Um tempo de fim das utopias e das certezas, de desmoronamento da ideia de verdade centrada na prova empírica, na objetividade, na natureza ou na evidência matemática. Um tempo de explosão das demandas particulares e das lutas da diferença, de aceleração das trocas culturais e dos fluxos globais, de compressão espaço-temporal. Estamos aqui e ao mesmo tempo estamos noutro lugar e outros lugares e tempos estão em nós, fazendo com que relativizemos a ideia de passado e a de futuro, já que narramos a nossa

vida tendo em vista um passado que inventamos e um futuro que projetamos, passado e futuro que não são os mesmos nos diferentes lugares (Lopes, 2013, p.8).

Partilhando da ideia de Lopes (2013), olhando para a subjetividade, que irrompe com a ideia de um ser humano centrado, conhecedor de seus direitos, sendo assim capaz de reivindicar seu projeto de vida, cede lugar e afirma o sujeito como um ser limitado, pois o que somos depende do outro e do contexto. Nessa vertente, o currículo pós-crítico utiliza outras bases para compreender o social, bem como, serve de inspiração para questionar as teorias críticas, fortemente influenciadas pelo marxismo e tem como lugar de análise a conexão entre currículo, poder e ideologia.

Para discutir sobre as teorias pós-críticas é interessante trazer para o cenário o currículo multiculturalista, estudo que busca tornar evidente a existência da diversidade de formas culturais. Tem suas bases na antropologia, ampliando a ideia que nenhuma cultura pode ser julgada como melhor que outra.

Para Malta,

Em relação ao currículo, o multiculturalismo aparece como movimento contra o currículo universitário tradicional que privilegiava a cultura branca, masculina, europeia e heterossexual, ou seja, a cultura do grupo socialmente dominante. A partir dessa análise, houve a proposição de que o currículo também incluísse aspectos de formas mais representativa das diversas culturas dominadas (MALTA, 2013, p.351).

Nesse sentido, Silva (2017) afirma que a diversidade defendida pelo multiculturalismo convive com fenômenos de homogeneização cultural, uma vez que ao mesmo tempo em que colocam em evidência as manifestações e expressões culturais dos grupos dominados, observa-se o predomínio de formas culturais produzidas e veiculadas nos meios de comunicação de massa. Assim, “A ‘diversidade’ cultural é, aqui, fabricada por um dos mais poderosos instrumentos de homogeneização. Trata-se de um exemplo claro do caráter ambíguo dos processos culturais pós-modernos” (SILVA, 2017, p.85).

As ponderações apresentadas acima, ao apontar as contradições culturais pós-modernas, revelam a relação existente entre as questões culturais e as questões de poder. Principalmente, se consideramos que o multiculturalismo tem sua origem nos países dominantes do Norte, o que explica seu caráter ambíguo.

Por um lado, o multiculturalismo é um movimento legítimo de reivindicação dos grupos culturais dominados no interior daqueles países para terem suas formas culturais reconhecidas e representadas na cultura nacional. O



multiculturalismo pode ser visto, entretanto, também como uma solução para os ‘problemas’ que a presença de grupos raciais e étnicos coloca, no interior daqueles países, para a cultura nacional dominante. De uma forma ou de outra, o multiculturalismo não pode ser separado das relações de poder que, antes de mais nada, obrigaram essas diferentes culturas raciais, étnicas e nacionais a viverem no mesmo espaço (SILVA, 2017, p. 85).

Nesse sentido, o multiculturalismo representa um importante instrumento de luta política ao transferir para o terreno político uma compreensão da diversidade que durante muito tempo esteve restrito ao domínio da antropologia. Desenvolvendo essa reflexão, Silva (2017) aponta duas perspectivas para analisar o multiculturalismo: a primeira, liberal ou humanista, e a segunda, a mais crítica. Na vertente liberal ou humanista, as manifestações culturais não passariam de manifestações superficiais, de características humanas mais profundas, defendendo que os grupos humanos seriam iguados por sua comum humanidade. “É em nome dessa humanidade comum que esse tipo de multiculturalismo apela para o respeito, a tolerância e a convivência pacífica entre as diferentes culturas. Deve-se tolerar e respeitar a diferença porque sob a aparente diferença há uma mesma humanidade” (SILVA, 2017, p.86).

Questionando a visão liberal, aparece a visão mais política enfatizando que as diferenças culturais não podem ser concebidas separadas das relações de poder. Assim, a perspectiva crítica, firma a argumentação que não só a diferença é resultado da relação de poder, mas a própria definição do que a visão liberal apresenta como humano.

Dito isso, a concepção crítica do multiculturalismo divide-se em duas concepções, a saber: uma pós-estruturalista e a outra materialista. Para a concepção pós-estruturalista, a diferença é o resultado de um processo linguístico de significação. “A diferença não é uma característica natural: ela é discursivamente produzida. Além disso, a diferença é sempre uma relação: não se pode ser ‘diferente’ de forma absoluta; é-se diferente relativamente a alguma outra coisa, considerada precisamente como ‘não diferente’ (SILVA, 2017, p.87).

Partindo dessa visão, não existe um referente absoluto, isto é, a diferença é uma relação social e, o processo que a produz acontece em conexão com relações de poder. E, para a visão pós-estruturalista, é o processo discursivo que produz a diferença. Diferentemente, a vertente materialista, afirma que são os processos institucionais, econômicos e estruturais que estão na base da produção dos processos discriminatórios e desiguais baseados na diferença cultural, assim, a análise da diferença cultural não pode se limitar às análises discursivas, mas as estruturas institucionais e econômicas que estão em suas bases (SILVA, 2017).

Essa reflexão ajuda a entender que mesmo o multiculturalismo apontado para a existência de princípios mínimos culturais, as vertentes multiculturais divergem em aspectos significativos, aqui cabe sintetizá-los:

A perspectiva liberal ou humanista enfatiza um currículo multiculturalista baseado nas ideias de tolerância, respeito e convivência harmoniosa entre as culturas. Da perspectiva mais crítica, essas noções deixaram intactas as relações de poder que estão na base da produção da diferença. Apesar de seu impulso aparentemente generoso, a ideia de tolerância, por exemplo, implica também uma certa superioridade por parte de quem mostra ‘tolerância’. Por outro lado, a noção de “respeito implica um certo essencialismo cultural, pelo qual as diferenças culturais são vistas como fixas, como já definitivamente estabelecidas, restando apenas “respeitá-las”. Do ponto de vista mais crítico, as diferenças estão sendo constantemente produzidas e reproduzidas através de relações de poder (SILVA, 2017, p. 88).

Ao trazer o posicionamento da vertente mais crítica, percebemos que não se trata apenas de respeitar ou tolerar as diferenças, mas entender que as diferenças são constituídas num processo permanente, em que sempre está em jogo às relações de poder que presidem essa constituição.

Assim sendo, estão no centro do currículo inspirado na visão mais crítica do multiculturalismo, a análise de como as diferenças são produzidas nas relações assimétricas e desiguais e, as diferenças mais que a tolerância são sempre colocadas em questão (SILVA, 2017).

Para Batista (2013) o multiculturalismo é um campo teórico, político e se constitui em uma resposta a sociedade contemporânea, que é por excelência multicultural, isto é, apresenta uma pluralidade de culturas. Desse modo, ele representa uma ruptura ao projeto de sociedade monocultural e homogeneizada. Portanto,

(...) o multiculturalismo é uma estratégia política de reconhecimento e representação da diversidade cultural, não podendo ser concebido dissociado dos contextos das lutas dos grupos culturalmente oprimidos. Politicamente, o movimento reflete sobre a necessidade de redefinir conceitos como cidadania e democracia, relacionando-os à afirmação e à representação política das identidades culturais subordinadas. Como corpo teórico questiona os conhecimentos produzidos e transmitidos pelas instituições escolares, evidenciando etnocentrismos e estereótipos criados pelos grupos sociais dominantes, silenciadores de outras visões de mundo. Busca, ainda, construir e conquistar espaços para que essas vozes se manifestem, recuperando histórias e desafiando a lógica dos discursos culturais hegemônicos. Os estudos sobre os fenômenos culturais partem da necessidade de compreensão dos mecanismos de poder que regulam e autorizam certos discursos e outros não, contribuindo para fortalecer certas

identidades culturais em detrimento de outras (SILVA; BRANDIN, 2008 p.10-11).

Fruto desse entendimento, o multiculturalismo em sua vertente crítica representa a possibilidade de desestabilizar as relações de poder envolvidas nas situações em que as diferenças coexistem e, não basta constatar as diferenças, mas entender as relações de poder que as produzem. Ana Canen é enfática ao defender que:

Ao lidar com o múltiplo, o diverso e o plural, o multiculturalismo encara as identidades plurais como a base de constituição das sociedades. Leva em consideração a pluralidade de raças, gêneros, religiões, saberes, culturas, linguagens e outras características identitárias para sugerir que a sociedade é múltipla e que tal multiplicidade deve ser incorporada em currículos e práticas pedagógicas (CANEN, 2007, p. 94).

Assim, na perspectiva do multiculturalismo crítico, as identidades que constituem a sociedade são diversas e plurais, não são congeladas e fixas, mas sua construção se dá na relação que os sujeitos estabelecem nos diversos espaços discursivos, em que essas relações se dão. Portanto, “Mais do que celebrar a diversidade cultural, o multiculturalismo, em sua vertente mais crítica, busca denunciar e superar mecanismos que calam as vozes oprimidas e lutar por sua representação em currículos e práticas cujo horizonte norteador é a emancipação, a tolerância e a justiça social” (CANEN, 1999, p.91).

As contribuições apontadas acima mostram a importância da relação entre currículo e multiculturalismo, pois “(...) cada vez mais os estudos sobre as questões curriculares têm levado em conta o papel crucial do currículo como um espaço produtor de identidades e de diferenças. O currículo é, portanto, um campo de lutas e de produção de sentidos identitários” (FREITAS, 2010, p. 107).

Nesse mesmo entendimento, Silva (2017) aponta que no centro de uma perspectiva crítica de currículo deveria estar uma concepção de identidade que a concebesse como histórica, contingente e relacional, assim, para a perspectiva crítica não existe identidade fora da história e da representação. E, por outro lado, trabalhar as diferenças culturais está no cerne do multiculturalismo. Nesse sentido, passamos a tecer uma reflexão sobre uma possível relação entre currículo, cultura e multiculturalismo, tencionando a interface dessa discussão com a Educação do Campo.

### 3.4 CURRÍCULOS, CULTURA E MULTICULTURALISMO: A INTERFACE COM A EDUCAÇÃO DO CAMPO

Ao fazer reflexões sobre currículo, multiculturalismo, buscando a relação com Educação do Campo, percebemos a ausência de produções teóricas, que discutam tais relações com um olhar para a diversidade, principalmente, a discussão curricular, tomando esse, como campo de poder, disputa e identidade.

O primeiro aspecto que tivemos cuidado de observar nesta análise, é que as raízes da Educação do Campo estão na correlação de forças de dois projetos antagônicos: o primeiro, o projeto do capital e do latifúndio, responsável por protagonizar, durante muito tempo uma educação precarizada, ao transpor para o campo uma concepção urbana de educação, vale ressaltar que essa educação se dá pela transmissão de saberes elementares, tais como: ler, escrever e calcular. O segundo, o projeto dos povos do campo que lutam pelo direito de produzir e viver de outra forma; projeto fortalecido pelo Movimento Nacional Por Uma Educação do Campo, fruto da articulação e luta dos movimentos sociais no contexto da década de 1990, momento que surge a concepção de Educação do Campo.

Nesse sentido, a Educação do Campo é um fenômeno da realidade brasileira atual, fruto de lutas e reivindicações dos trabalhadores do campo e suas organizações, tomando posição diante das políticas públicas no sentido de resguardar os interesses sociais das comunidades do campo (CALDART, 2012).

Assim, a Educação do Campo não é o resultado de uma teoria educacional, mas combinação da “luta pela educação com luta pela terra, pela Reforma Agrária, pelo direito ao trabalho, à cultura, a soberania alimentar, ao território” (CALDART, 2012, p.261).

A identidade da Educação do Campo tem como traço fundamental, a luta do povo do campo por políticas que lhes assegure o direito a educação no campo, pois o povo tem direito de ser educado no lugar onde vive; e do campo, que remete a pensar desde o lugar, resguardando sua participação, vínculo à cultura e as necessidades humanas e sociais (CALDART, 2002).

E a Educação do Campo se constitui no diálogo entre sujeitos diversos, que também apresentam uma identidade comum de luta e reivindicações frente a negação e opressão do estado brasileiro,

São pequenos agricultores, quilombolas, povos indígenas, pescadores, camponeses, assentados, reassentados, ribeirinhos, povos da floresta, caipiras, lavradores, roceiros, sem-terra, agregados, caboclos, meeiros, bóia-

fria, e outros grupos mais. Entre estes há os que estão ligados a alguma forma de organização popular, outros não; há ainda as diferenças de gênero, de etnia, de religião, de geração; são diferentes jeitos de produzir e de viver; diferentes modos de olhar o mundo, de conhecer a realidade e de resolver os problemas; diferentes jeitos de fazer a própria resistência no campo; diferentes lutas (CALDART, 2002, p.21).

Diante dessa conjuntura, percebo a importância do diálogo da Educação do Campo com outras epistemologias, a exemplo das teorias curriculares e o multiculturalismo, no sentido de fortalecer esse espaço diverso. Assim, a teoria curricular, a fim de discutir diretrizes para a Educação do Campo, já que não se percebe uma reflexão curricular para essa modalidade de ensino, que respeite a formação da população do campo em suas especificidades. O multiculturalismo, se apresenta como espaço de diálogo entre os diversos saberes e conhecimentos, evidenciando que as identidades são múltiplas e transitórias, que são resultantes de uma pluralidade de marcadores identitários (CANEN; OLIVEIRA, 2002).

Nesse sentido, Fleuri (2005) propõe a convivência democrática entre os diferentes grupos e culturas, por meio da construção de referências epistemológicas pertinentes, em que o trabalho com a interculturalidade visa superar atitudes de indiferente tolerância com o diferente “construindo uma possibilidade para a leitura positiva da pluralidade social e cultural” (FLEURI, 2005, p. 92-93).

Esse mesmo entendimento é apresentado por Gomes (2008) ao apontar que a educação se constitui da experiência humana, o que justifica sua presença em toda e qualquer sociedade, assim a escolarização, é um recorte do processo educativo mais amplo, pois a nossa vida é atravessada das mais diversas aprendizagens e, certamente, é na interação que construímos nosso conhecimento, valores, representações e identidades. Ao discutir um currículo para a diversidade, defende que:

Os currículos e práticas escolares que incorporam essa visão de educação tendem a ficar mais próximas do trato positivo da diversidade humana, cultural e social, pois a experiência da diversidade faz parte dos processos de socialização, de humanização e desumanização. A diversidade é um componente do desenvolvimento biológico e cultural da humanidade. Ela se faz presente na produção de práticas, saberes, valores, linguagens, técnicas artísticas, científicas, representações do mundo, experiências de sociabilidades e de aprendizagens (GOMES, 2008, p. 18).

A Educação do Campo também está pensada para a diversidade, uma vez que ela se constitui no diálogo entre os diferentes sujeitos do campo e tem a cultura vista como matriz formadora, como nos mostra Molina,

A cultura também forma o ser humano e dá as referências para o modo de educá-lo; são os processos culturais que ao mesmo tempo expressam e

garantem a própria ação educativa do trabalho, das relações sociais, das lutas sociais. A Educação do Campo precisa recuperar a tradição pedagógica que nos ajuda a pensar a cultura como matriz formadora, que nos ensina que a educação é uma dimensão da cultura, que a cultura é uma dimensão do processo histórico, e que processos pedagógicos são construídos desde uma cultura e participam de sua reprodução e transformação simultaneamente (MOLINA, 2004, p.21).

Neste aspecto, é que se propõe o diálogo da Educação do Campo com outras matrizes formadoras, pois não tem como negar a diversidade cultural e as subjetividades presente no contexto do campo, não se insinua reduzir a concepção de Educação do Campo, mas pelo contrário, afirma sua “tríade estruturante: campo-educação-política pública” (CALDART, 2012, p. 263) e, por meio dela, discutir o que há de diverso em termo de cultura, numa vertente curricular que dialogue com as especificidades do campo.

Assim sendo, partimos do entendimento que a “escola pública do campo e no campo se contrapõe a toda política de erradicação da infância e adolescência de suas raízes culturais, de seu território, de suas comunidades, dos processos de produção da terra e de sua produção como humanos” (ARROYO, 2007, p.163).

Diante dessa discussão, os movimentos sociais afirmam que não tem como separar educação, socialização, sociabilidade, identidade, cultura, terra, território, espaço e comunidade (ARROYO, 2007), ampliando assim, a importância do diálogo com outras possibilidades de discussão.

### 3.5 A EDUCAÇÃO DO CAMPO NA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR

Apresentamos ao longo da construção deste trabalho, a história da educação no Brasil tem mostrado que a educação dos povos do campo sempre foi alvo de pouco investimento, marcado pela ausência de formação de professores para atuarem nas escolas do meio rural. As poucas iniciativas governamentais, desde a República Velha até a década de 80, eram pautadas em objetivos bem específicos: garantir a permanência do homem no campo, criar mão de obra para a demanda industrial que estava surgindo no país e contribuir com o desenvolvimento agrário.

Assim, o modelo educacional brasileiro, desde a época da colonização até os dias de hoje tem apresentado caráter dualista, privilegiando a classe dominante, enquanto os direitos educacionais dos povos do campo são negados. Nessa perspectiva, o processo educacional, até o final do século XX, não apresentou uma proposta educacional específica para o homem do campo. A escolarização apresentava como base as propostas educacionais urbanas, dando origem a um processo marginal do estudante do campo, que exigiu um enfrentamento por

parte dos camponeses e dos movimentos sociais do campo no sentido de combater representações sociais ideológicas que inferiorizavam as populações rurais.

Ao longo do tempo, os movimentos sociais organizados no campo passaram a contestar a realidade educacional precária dos povos do campo e reivindicam não apenas escolas, mas, também, uma educação que contemple as especificidades do modo de vida no campo. Em 1998, durante a Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo, ocorrida na cidade de Luziânia, em Goiás, foram definidas as bases conceituais desta concepção de Educação. Momento que fortaleceu a luta pela afirmação de uma educação específica para o campo.

Resultado das reivindicações por uma Educação do Campo de qualidade e efetiva, no âmbito das políticas públicas aconteceu com a criação da Resolução CNE/CEB nº1, de 03 de abril de 2002, que instituiu as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. E, com a criação dessas diretrizes surgem propostas de efetivação de uma educação direcionada especialmente para as pessoas do campo, desenvolvida dentro das especificidades e da cultura desse povo. No entanto, a realidade educacional campesina ainda é insipiente, precária e cheia de lacunas. Não é porque está no campo que a educação pode ser considerada do campo e para as pessoas do campo, ou seja, para ser considerada do campo a educação deve ser pensada e construída de forma a contemplar a realidade desse espaço, com todas as suas especificidades. A educação do meio rural precisa, então, ser construída a partir dos valores, costumes e saberes das pessoas que ali vivem. Da mesma forma, os professores que são designados para atuarem no campo não possuem uma formação adequada para atuarem nessa realidade e, muitas vezes, não concluíram sua formação acadêmica.

Nesse cenário, no contexto das mudanças na educação brasileira um documento tem gerado polêmicas e discussões entre profissionais da educação, pesquisadores e no meio acadêmico: a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Descrita em seu texto introdutório como “um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica”, (BRASIL, 2017, p. 7), esse documento tem propósito de unificar o ensino nas diversas regiões do país e representa uma mudança significativa na organização do trabalho pedagógico do professor. O currículo escolar será norteado pela BNCC, que prevê os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento dos alunos e estabelece dez competências a serem desenvolvidas nos estudantes.

No que concerne à Educação do Campo a BNCC trata do tema de maneira genérica e associada à educação indígena e quilombola, sem descrever uma proposta específica para

qualquer delas. Ao apresentar as decisões estabelecidas pelo documento a Educação do Campo é citada da seguinte forma:

Essas decisões precisam, igualmente, ser consideradas na organização de currículos e propostas adequados às diferentes modalidades de ensino (Educação Especial, Educação de Jovens e Adultos, Educação do Campo, Educação Escolar Indígena, Educação Escolar Quilombola, Educação a Distância), atendendo-se às orientações das Diretrizes Curriculares Nacionais (BRASIL, 2017, p. 17).

Nesse sentido, a BNCC pretende a unificação dos conteúdos tidos como básicos e que devem ser ensinados nas escolas de todo o país e que correspondem ao currículo mínimo obrigatório de todas as escolas. Entretanto, os ensinamentos tradicionais e regionais passam a corresponder à parte diversificada do currículo escolar e não é dada ênfase às propostas didático-pedagógicas que tratem das especificidades culturais das comunidades. Nesse sentido, a reestruturação curricular proposta pela BNCC limita o espaço para discussões de áreas importantes para a formação humana e cidadã do sujeito como as questões filosóficas, sociológicas e artísticas. O que contribuirá para o esfacelamento da aprendizagem dos estudantes do campo.

Embora esse documento fale, a princípio, em uma educação com abordagem mais ampla, centrada no sujeito e pautada em competências importantes para o desenvolvimento integral do estudante, na segunda parte do documento, a base enfatiza determinados componentes curriculares, numa listagem extensa de habilidades que devem ser desenvolvidas nas Áreas de Linguagens e suas Tecnologias, com foco em Língua Portuguesa, Matemática e suas Tecnologias, de Ciências da Natureza e suas Tecnologias e de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Assim, no cerne das reformas educacionais e da implantação da BNCC o que se vê é o enfraquecimento da Educação do Campo e a limitação da atuação do professor de maneira autônoma. Levando-se em conta que essa modalidade da educação é constituída por sujeitos com características culturais diversas, anseios e necessidades surgidas a partir de diferentes realidades, essa padronização no ensino concorrerá para a perda de sentido da escola para esses sujeitos.

Nesse sentido, uma análise criteriosa da BNCC nos leva à compreensão de que a Educação do Campo é tratada de maneira frágil e com desprezo pelas particularidades culturais das pessoas que residem no campo. É possível observar que ocorrências aos termos ‘campo’ e ‘rural’ relacionam-se à distribuição geográfica, ao ambiente em que vive a população. Com isso, constata-se que a Educação do Campo ainda carece de políticas públicas que garantam uma educação de qualidade construída junto com o povo desse espaço



e de acordo com sua cultura, com seus valores, visão de mundo e suas necessidades, assim como, valorizando a relação com a terra, que muito mais que espaço de cultivo é espaço de produção de vida e de conhecimento. Finalizando esse ciclo da reflexão, passo a discutir no capítulo seguinte, uma proposta de formação para professores do campo do município de Serra do Ramalho.

## CAPÍTULO IV

### **4. EDUCAÇÃO DO/NO CAMPO, CURRÍCULO, MULTICULTURALISMO E A INTERFACÊ COM A EDUCAÇÃO DE SERRA DO RAMALHO: CAMINHOS TRILHADOS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES POR MEIO DA PESQUISA-AÇÃO**

Neste capítulo apresentamos os caminhos trilhados na formação de professores: “Educação do Campo, Currículo e Multiculturalismo: um olhar para a diversidade do campo”, proposta idealizada no sentido de apresentar possibilidade de uma formação que contemple a diversidade cultural do campo, aspecto muito característico do município de Serra do Ramalho-BA.

O desenvolvimento da formação de professores utilizou os princípios da pesquisa-ação, na qual se planeja, implementa, descreve e avalia, numa lógica que permite aprender mais tanto a respeito da prática quanto da pesquisa (TRIP, 2005). Sua construção teve início por meio de entrevista a diferentes sujeitos: moradora da comunidade pesquisada, secretária municipal de educação, alunos, diálogos e encontros formativos com professores da Escola Municipal Bartolomeu Guedes. Vale ressaltar que contamos com a participação de professores de mais duas escolas do município: Escola Municipal Nossa Senhora Aparecida e Escola Marcos Freire<sup>13</sup>, todas situadas no município de Serra do Ramalho-BA.

Neste sentido, compreendendo que a formação de professores assume grande significado para a melhoria da qualidade do ensino, como pontua Pimenta (1999, p. 24):

A questão fundamental, para nós, é a necessidade de se construir teorias fertilizadas das práxis dos professores no sentido de transformação das persistentes condições de ensino e aprendizagem seletivas e excludentes; da gestação de práticas pedagógicas capazes de criar, nos âmbitos escolares, as condições de emancipação e desenvolvimento social, cultural e humano dos alunos pertencentes aos segmentos desfavorecidos da sociedade e que, por isso, sofrem o processo de marginalização nas nossas escolas.

Ao trazer para o cenário a discussão da importância de teorizar sobre a formação de professores, reconhecendo-a como lugar de emancipação e desenvolvimento social Pimenta (idem) traz uma reflexão que coaduna com a proposta de formação dos profissionais da Educação do Campo. A proposta de formação dos profissionais do campo tem em seus

---

<sup>13</sup> Os professores da Escola Municipal Nossa Senhora Aparecida e Marcos Freire ao saberem da pesquisa e proposta de formação manifestaram interesse em participar, pois sentiram a necessidade de estudo e leitura sobre Educação do Campo. Mas nesta produção não apresentamos caracterização dessas escolas, pois as mesmas não foram lócus de pesquisa.

projetos, uma formação que rompe com a qualificação instrumental e reconheça que a raiz de tudo é o ser humano, em seu processo de humanização e de emancipação humana (ARROYO, 2012).

Nesse sentido, ao tencionar a formação de professor, apresentamos a partir de um passado recente, década de 1980, momento marcado por avanços, ao questionar a visão tecnicista de educação que tanto influenciou as décadas anteriores, como nos mostra Freitas (2002, p. 139):

Os anos 80 representaram a ruptura com o pensamento tecnicista que predominava na área até então. No âmbito do movimento da formação, os educadores produziram e evidenciaram concepções avançadas sobre formação do educador, destacando o caráter sócio-histórico dessa formação, a necessidade de um profissional de caráter amplo, com pleno domínio e compreensão da realidade de seu tempo, com desenvolvimento da consciência crítica que lhe permita interferir e transformar as condições da escola, da educação e da sociedade.

Para Freitas (2002) a década de 80 representou avanços na democratização da escola, fortalecendo as relações de poder e projetos coletivos no seu interior, além de construir a concepção de profissional de educação que tem na docência e no trabalho pedagógico a sua especificidade e peculiaridade.

Vale salientar, que esses avanços não mantiveram os mesmos ritmos na década de 1990, que “contraditoriamente, foram marcados também pela centralidade no conteúdo da escola (habilidades e competências escolares), fazendo com que fossem perdidas dimensões importantes que estiveram presentes no debate dos anos 80” (FREITAS, 2002, p.141). Assim, a educação vivenciou uma forte ênfase ao que acontecia no interior da sala de aula, perdendo-se de vista a escola como um todo.

Outro agravante deste período, de acordo com Freitas (ibdem) é que houve o abandono da categoria trabalho pelas categorias da prática, prática reflexiva e, mesmo em um momento histórico de abertura política, de democratização da escola e, de recuperação de sujeitos, em que se dava ênfase aos professores como sujeitos de suas práticas, deu-se espaço para o crescimento de políticas neoliberais.

(...) a ênfase no caráter da escola como instituição quase que exclusivamente voltada para a socialização dos conhecimentos histórica e socialmente construídos terminou por centrar a ação educativa na figura do professor e da sala de aula, na presente forma histórica que ela tem, tornando-se alvo fácil das políticas neoliberais baseadas na qualidade (da instrução, do conteúdo), em detrimento da formação humana multilateral (FREITAS, 2002, p.141).

Depreende desse entendimento que os professores deveriam ser preparados para desenvolver um ensino melhor. Nesse sentido, a formação de professores vai ser afetada pelos organismos internacionais “a formação de professores tem sido uma tônica em todos os países, como uma maneira de evidenciar a importância do desempenho educacional para o crescimento econômico, o que em tese depende da atuação dos profissionais da educação” (MAUÉS, 2003, p.99).

Nesse sentido, Freitas (2002) pontua que as atuais políticas para graduação e pós-graduação ambicionam gradativamente retirar a formação de professores da formação científica e acadêmica própria do campo da educação. Essa prerrogativa encontra respaldo em estudos que vêm sendo desenvolvido por diferentes autores e, tem colocado a formação de professores em um novo campo de conhecimento, isto é, da “epistemologia da prática” como nos apresenta Tardif (2000, p. 10):

É, portanto, nesse contexto duplamente coercitivo que a questão de uma epistemologia da prática profissional acha sua verdadeira pertinência. De fato, se admitirmos que o movimento de profissionalização é, em grande parte, uma tentativa de renovar os fundamentos epistemológicos do ofício de professor, então devemos examinar seriamente a natureza desses fundamentos e extrair daí elementos que nos permitam entrar num processo reflexivo e crítico a respeito de nossas próprias práticas como formadores e como pesquisadores.

Assim, Tardif (2000) mostra que a finalidade de uma epistemologia da prática profissional é revelar os conhecimentos, as competências, as habilidades e as atitudes, bem como compreender como esses saberes são integrados concretamente nas atividades profissionais, isto é, como os professores incorporam, produzem, utilizam, aplicam e transformam em função dos limites e dos recursos inerentes às suas atividades profissionais.

As ideias defendidas por Tardif (2000) são que a formação profissional deve centrar na própria prática, visão que tem sido fortalecida pelas reformas educativas das últimas décadas. Neste ponto, Maués (2003) discute que a formação prática é um elemento da reforma internacional da formação do magistério:

(...) o futuro professor precisa entrar em contato real com o meio em que deverá atuar, devendo desde o início da formação assumir tarefas específicas e ter um acompanhamento direto para a realização delas. Outro argumento utilizado é que os cursos de formação têm sido muito teóricos, desvinculados do meio escolar e, para confirmar esse raciocínio, são apresentados alguns exemplos provenientes dos resultados das avaliações realizadas com os alunos, como é o caso do Pisa (MAUÉS, 2003, p.101).

Para Maués (2003) uma crítica a essa proposta de formação, consiste em evidenciar que o saber que passa a ser valorizado é o saber prático, entendido como o que pode ser usado para solucionar os problemas do cotidiano. E, ao priorizar os sistemas de avaliações como o Pisa, a ênfase recai sobre o produto em detrimento do processo. Essa provocação encontra-se em Freire na obra “Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa” quando o autor afirma que “A reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação Teoria/Prática sem a qual a teoria pode ir virando blábláblá e a prática, ativismo” (FREIRE, 1996, p.11).

Uma visão também consistente de formação encontramos em Pimenta (1999) quando ela reconhece que a formação envolve uma mobilização de vários tipos de saberes. Não restringe a prática e, deixa evidente que a formação perpassa por saberes de uma prática reflexiva, saberes de uma teoria especializada, saberes de uma militância pedagógica. Assim, a referida autora evidencia que os problemas da prática profissional não são apenas instrumentais. Para Pimenta,

A formação de professores na tendência reflexiva se configura como uma política de valorização do desenvolvimento pessoal-profissional dos professores e das instituições escolares, uma vez que supõe condições de trabalho propiciadoras da formação como contínua dos professores, no local de trabalho, em redes de autoformação, e em parceria com outras instituições de formação. Isso porque trabalhar o conhecimento na dinâmica da sociedade multimídia, da globalização, da multiculturalidade, das transformações nos mercados produtivos, na formação dos alunos, crianças e jovens, também eles em constante processo de transformação cultural, de valores, de interesses e necessidades, requer permanente formação, entendida como ressignificação identitária dos professores (PIMENTA, 1999, p. 31).

Nesse sentido, existe o reconhecimento que “o papel do professor é fundamental e a sua formação assume uma função central nas políticas educacionais” (MAUÉS, 2003, p.118). Mas, não é qualquer formação, cabendo uma crítica uma tendência das últimas décadas, a formação de professores pelo viés da “epistemologia da prática”, essa perspectiva de formação faz parte de um pacote neoliberal que reduz o trabalho a capacidade de empregabilidade, como aponta Freitas (2002) ao avaliar as políticas de formação de professores.

(...) privilegiam a formação descomprometida com a pesquisa, a investigação e a formação multidisciplinar sólida ao deslocar a formação da universidade e, em seu interior, das faculdades/centros de educação e cursos de pedagogia para os institutos superiores de educação e cursos normais superiores em instituições isoladas; privilegiam processos de avaliação de desempenho e de competências vinculadas ao saber fazer e ao como fazer em vez de processos

que tomam o campo da educação em sua totalidade, com seu *status* epistemológico próprio, retirando a formação de professores do campo da educação para o campo exclusivo da prática (FREITAS, 2002, p.161).

Feitas essas considerações, passamos a apontar de que formação de professores falamos e, o porquê de tencionar uma formação de professor, usando o princípio da pesquisa-ação, para professores de escolas no/do campo, como afirma Pimenta (2005) que situa a importância da pesquisa na formação de professores por compreender os docentes como sujeitos que podem construir conhecimentos ao ensinar na reflexão crítica, na dimensão coletiva e contextualizada institucional e historicamente. Neste ponto, retornamos a Freire, para quem somos seres inacabados:

É o saber da História como possibilidade e não como determinação. O mundo não é. O mundo está sendo. Como subjetividade curiosa, inteligente, interferidora na objetividade com que dialeticamente me relaciono, meu papel no mundo não é só o de quem constata o que ocorre mas também o de quem intervém como sujeito de ocorrências. Não sou apenas objeto da História mas seu sujeito igualmente. No mundo da História, da cultura, da política, constato não para me adaptar mas para mudar. No próprio mundo físico minha constatação não me leva à impotência. O conhecimento sobre os terremotos desenvolveu toda uma engenharia que nos ajuda a sobreviver a eles. Não podemos eliminá-los mas podemos diminuir os danos que nos causam. Constatando, nos tornamos capazes de intervir na realidade, tarefa incomparavelmente mais complexa e geradora de novos saberes do que simplesmente a de nos adaptar a ela. É por isso também que não me parece possível nem aceitável a posição ingênua ou, pior, astutamente neutra de quem estuda, seja o físico, o biólogo, o sociólogo, o matemático, ou o pensador da educação (FREIRE, 1996, p.46).

Ao tencionar uma formação para professores que atuam nas escolas do/no campo, é importante situar “as marcas de especificidade da formação: entender a força que o território, a terra, o lugar tem na formação social, política, cultural, identitária dos povos do campo” (ARROYO, 2007, p. 163). Nesse viés, é que Arroyo (idem) ressalta a importância de se compreender as especificidades do vínculo ente território, terra, lugar e escola como componentes da formação de educadoras e educadores do campo. E, como problematiza Freire (1996) não podemos estar no mundo, com o mundo e com os outros de forma neutra, é preciso conhecer, compreender e intervir na realidade.

Decorre deste postulado, o porquê de uma formação de professores para escolas do/no campo, no sentido de colocar na pauta de discussão e estudo, os conhecimentos do campo, suas especificidades e a necessidade de uma política de formação que discuta as diversidades presentes no campo, como os movimentos sociais têm reivindicado.

Os movimentos sociais reivindicam que nos programas de formação de educadoras e educadores do campo sejam incluídos o conhecimento do campo, as questões relativas ao equacionamento da terra ao longo de nossa história, as tensões no campo entre o latifúndio, a monocultura, o agronegócio e a agricultura familiar; conhecer os problemas da reforma agrária, a expulsão da terra, os movimentos de luta pela terra e pela agricultura camponesa, pelos territórios dos quilombos e dos povos indígenas. Conhecer a centralidade da terra e do território na produção da vida, da cultura, das identidades, da tradição, dos conhecimentos... Um projeto educativo, curricular, descolado desses processos de produção da vida, da cultura e do conhecimento estará fora do lugar. Daí a centralidade desses saberes para a formação específica de educadoras e educadores do campo. (ARROYO, *ibidem*, p. 167).

Assim sendo, nesta proposta de formação, esteve presente a discussão sobre a Educação do Campo, cultura, diversidade, currículo, escola e as especificidades da Escola Municipal Bartolomeu Guedes, da comunidade Fechadinha do município de Serra do Ramalho, como veremos nas próximas seções.

#### 4.1. DIÁLOGO COM OS SUJEITOS DA EDUCAÇÃO DO CAMPO

Esta seção apresenta um diálogo com diferentes pessoas<sup>14</sup> que fazem parte da Educação do/no Campo do município de Serra do Ramalho-BA. Ao possibilitar que as pessoas falassem, ajudou a construir o repertório metodológico da formação dos professores, uma vez que o diálogo tecido por meio de entrevista semiestruturada trouxe aspectos singulares no sentido de problematizar a Educação do Campo. Fizeram parte desse diálogo a secretária de educação do município de Serra do Ramalho e 05 alunos da escola Municipal Bartolomeu Guedes. Os alunos foram escolhidos de forma aleatória. Para melhor situar o leitor, organizamos um quadro abaixo que apresenta os objetivos da entrevista.

---

<sup>14</sup> Para preservar o nome dos sujeitos desta pesquisa, optamos por nomes fictícios. Assim os sujeitos entrevistados: alunos e secretária receberam nomes de flores e os professores, nomes de plantas, que se encontram no espaço geográfico do sertão.

**Quadro 2:** Entrevista aos sujeitos da Educação do Campo

Participantes	Objetivo da entrevista
Secretária Municipal de Educação	Analisar como a Educação do/no Campo <sup>15</sup> está organizada em nível de município.
Alunos da Escola Municipal Bartolomeu Guedes	Analisar a relação entre a escola e as vivências na comunidade Fechadinha, a partir da visão dos alunos.

Fonte: Elaboração do autor.

Exposto o quadro, apresentamos uma pequena descrição dos sujeitos participantes. A secretaria tem 43 anos de idade, é professora do município há mais de 20 anos. Tem formação em pedagogia e cursa mestrado em Gestão Educacional na Universidade de Brasília – UnB. Quanto aos alunos, são cinco: 04 meninas e 01 menino com faixa etária entre 12 e 15 anos de idade, estudantes do 6º e 7º ano do Ensino Fundamental Anos Finais. Todos residem na comunidade Fechadinha e moram com os pais. Ajudam os pais nos afazeres de casa e da roça, mas não reconhecem esses afazeres como trabalho. São pessoas de baixa renda. Quanto a religião, dois são católicos e três são evangélicos.

Feita essa breve descrição, passamos a analisar a entrevista realizada com os alunos, durante o mês de outubro de 2018. Assim, motivados em compreender como se dar a relação entre a escola e as vivências dos alunos, iniciamos a entrevista composta de 9 perguntas<sup>16</sup>, que em seu teor, faz referência a importância dada a escola, a relação entre o trabalho desenvolvido pela escola e vivência na comunidade, se eles compreendem a escola como do campo e se existe um trabalho com a cultura presente na comunidade.

É interessante ressaltar que os alunos foram unânimes em apontar que eles esperam que a escola ofereça um ensino de qualidade, pois veem na escola uma perspectiva de futuro, que só será possível mediante um ensino de qualidade. “Eu espero bons estudos, bom ensino, boa companhia, um futuro melhor” (Roseira, Entrevista concedida em 05/10/2018).

Observamos nos relatos dos alunos um sentimento de perspectiva por meio da escola, principalmente em perceber que precisa de educação de qualidade por meio de aulas diferenciadas, assunto referenciado por Caldart (2002) no texto “Por uma Educação do Campo: traços de uma identidade em construção” ao afirmar que a Educação do Campo tem

<sup>15</sup> Neste trabalho, fazemos uso da expressão Educação do Campo para significar um conceito, um paradigma teórico e político, que tem sua materialidade de origem pensada a partir da tríade: Campo – Política Pública – Educação. E Educação do/no Campo para problematizar a realidade de muitas escolas que mesmo estando situadas no campo, não tem conseguido ter uma educação construída/pensada pela comunidade e povos do campo.

<sup>16</sup> O roteiro de perguntas aparece em anexo no trabalho.



como perspectiva educar pessoas que trabalham no campo, no sentido que essas pessoas se articulem, se organizem e assumam a condição de sujeitos da direção de seu destino.

Nesse viés de entendimento, os alunos também pontuaram o que mais os agradam na escola e o que menos os agradam. Assim, eles foram categóricos, em dizer que são os professores que os agradam, por meio do trabalho desenvolvido na escola. “O que mais me agrada é a dedicação dos professores, eles explicam de um jeito que faz a gente aprender, o que menos me agrada é o desrespeito dos alunos com os funcionários da escola” (Esperança, Entrevista concedida em 05/10/2018).

Nesse sentido, não basta a dedicação do professor, uma escola do campo deve contribuir para a melhoria constante da vida e da realidade dos povos do campo, decorre dessa compreensão, a importância de se construir escolas vivas, ligadas à vida e mergulhada na realidade dos camponeses (QUEIROZ, 2011).

Os relatos dos alunos evidenciam a boa convivência entre professor e aluno, algo bastante presente na fala deles. “O estudo, a disciplina, os ensinamentos. O jeito que os professores agem com a gente, eles lutam pela gente” (Esponja, Entrevista concedida em 05/10/2018). Esta visão aparece no relato dos cinco alunos entrevistados. Nesse sentido, nos reportamos a Arroyo (2013) que, ao discutir as especificidades da ação educativa, nos mostra a importância do professor “Quanto mais nos aproximamos do cotidiano escolar mais nos convencemos de que ainda a escola gira em torno dos professores, de seu ofício, de sua qualificação e profissionalismo. São eles e elas que a fazem e reinventam” (ARROYO, 2013, p.19).

Neste ponto, concordamos com Arroyo (2013) sobre o quanto o professor exerce influência no cotidiano escolar e os relatos dos alunos são claros quanto a esse ponto “O que mais me agrada é o jeito de trabalhar dos professores, acho muito bonito” (Chanana, Entrevista concedida em 05/10/2018).

Outro ponto também presente na entrevista foi a relação entre o trabalho desenvolvido pela escola e a vivência na comunidade, neste ponto, recorremos a Caldart (2004), quando ela apresenta a cultura como matriz formadora.

A cultura também forma o ser humano e dá as referências para o modo de educá-lo; são os processos culturais que ao mesmo tempo expressam e garantem a própria ação educativa do trabalho, das relações sociais, das lutas sociais. A Educação do Campo precisa recuperar a tradição pedagógica que nos ajuda a pensar a cultura como matriz formadora, que nos ensina que a educação é uma dimensão da cultura, que a cultura é uma dimensão do processo histórico, e que processos pedagógicos são constituídos desde uma

cultura e participam de sua reprodução e transformação simultaneamente (CALDART, 2004, p.21).

Os alunos entrevistados apresentaram pontos divergentes quanto à relação do trabalho escolar e a vivência na comunidade, bem como, se a escola trabalha a cultura da comunidade, 3 dos entrevistados disseram que não trabalham e 2 disseram que sim. Como nos mostra a fala de Cipó “O trabalho que a gente faz na escola como, por exemplo, a preservação do meio ambiente é o que a gente convive na comunidade é a nossa vivência na comunidade”.

A fala de Cipó e parte significativa dos alunos que disseram que não há relação entre o trabalho da escola com a comunidade, coloca em evidência, que a escola não mantém um diálogo com a diversidade que existe no entorno da escola, a própria compreensão restrita do que seria a relação da escola com a cultura da comunidade coloca em evidência essa constatação.

Nesse aspecto, Moreira e Candau (2013) denunciam que a cultura escolar é marcada pela homogeneização, um caráter monocultural que inviabiliza as diferenças, fazendo com que todos sejam vistos como iguais. Esses mesmos autores afirmam que:

O daltonismo cultural tende a não reconhecer as diferenças étnicas, de gênero, de diversas origens regionais e comunitárias ou a não colocá-las em evidência na sala de aula por diferentes razões: a dificuldade e falta de preparo para lidar com estas questões, o considerar que a maneira mais adequada de agir é centrar-se no grupo “padrão”, ou, em outros casos, por convivendo com a multiculturalidade quotidianamente em diversos âmbitos, tender a naturalizá-la, o que leva a silenciá-la e não considerá-la como um desafio para a prática educativa. (Moreira; Candau, 2013, p. 27-28)

Analisando as ideias de Moreira e Candau (2013), podemos perceber nas respostas negativas e/ou genéricas dos alunos ao falarem se na sala de aula os professores trabalham sobre a comunidade “Os professores sempre fazem trabalhos com a gente sobre a comunidade e nós tivemos a ideia de fazer uma horta, produzir alimentos na escola” (Chanana, Entrevista concedida em 05/10/2018), na mesma linha Esponja complementa “Sim, como por exemplo entrevistas com as pessoas que já moram aqui há muito tempo, como aqui era antes das reformas das casas (Esponja, Entrevista concedida em 05/10/2018).

Fazendo analogia das falas de Chanana e Esponja, podemos afirmar que a escola do campo deve desenvolver a relação entre os conhecimentos científicos e os saberes contextualizados no sentido que os educandos compreendam “a realidade da terra no Brasil e na sua região; as características agrárias da sua região, a propriedade da terra no Brasil e na

sua região; como tem se dado a Reforma Agrária no Brasil e na sua região” (QUEIROZ, 2011, p. 42).

A esse respeito, a escola como instituição está assentada na disseminação de conhecimentos universais, como aponta Moreira e Candau (2013) “(...) se aprofundarmos um pouco termina por estar assentada na cultura ocidental e europeia, considerada como portadora da universalidade” (MOREIRA; CANDAU, 2013, p.33).

Outro ponto da entrevista foi analisar como deve ser a escola do campo, nesse sentido, Caldart (2004) defende que para compreender o lugar da escola na Educação do Campo é preciso ter claro que ser humano ele ajuda formar, bem como pode contribuir para a formação de novos sujeitos sociais que vem se constituindo no campo hoje.

A Educação do Campo precisa incluir em seu projeto pedagógico uma reflexão cuidadosa e mais aprofundada sobre como acontecem no cotidiano da escola os processos de socialização, sua relação com os processos de conservação e de criação de culturas e com a formação dos novos sujeitos sociais do campo (CALDART, 2004, p.25).

Neste ponto, parte significativa dos alunos acredita que: “(...) uma escola no campo tem que ter um plantio de alimentos saudáveis e tem que ter várias atividades no campo bem organizada” (Chanana, Entrevista concedida em 05/10/2018), outra “Deve ser bem preservada, com experiência no campo, com plantação de horta, etc” (Cipó, Entrevista concedida em 05/10/2018) e, “Uma escola normal como a da cidade grande, pois o ensino é o mesmo, os professores fazem de tudo para nós aprendermos, pois é tudo escola”(Esperança, Entrevista concedida em 05/10/2018). Os apontamentos dos alunos trazem uma perspectiva da escola do campo como espaço significativo, que proporcione futuro, por meio do ensino, espaço agradável de estudar e também com experiência no campo. A esse respeito, o campo como um modo de vida social, faz-se necessário resgatar e firmar a identidade dos povos do campo, bem como construir suas escolas “É preciso conhecer, reconhecer, resgatar e afirmar a diversidade sociocultural dos povos que vivem/habitam no campo e do campo. (...) mas cada escola, a partir das suas realidades, deverá trabalhar este tema, ampliando e aprofundando esta diversidade dos povos do campo” (QUEIROZ, 2011, p.43).

Neste sentido, Caldart (2004, p.25), argumenta que “A escola muitas vezes trabalha conteúdos fragmentados, ideias soltas, sem relação entre si e muito menos com a vida concreta; são muitos estudos e atividades sem sentido, fora de uma totalidade, que deveria ser exatamente a de um projeto de formação humana”. Caldart ao denunciar as fragilidades da escola, também aponta como tarefa desta instituição a construção de um ideário que oriente a

vida das pessoas, por meio das ferramentas culturais, que os ajudem a ler a realidade em que vivem (CALDART, 2004).

Partindo dos apontamentos de Caldart, perguntamos se os alunos consideravam a escola que eles estudam como do campo, dos cinco alunos, três responderam que sim e, ao explicar o porquê de considerá-la do campo, percebemos que dois o fizeram pela localização geográfica “Considero porque nós somos do campo e também nossa escola está construída no campo” (Chanana, Entrevista concedida em 05/10/2018) e a outra “Porque o ensinamento fala muito sobre vivências no campo, a preservação do meio ambiente” (Cipó, Entrevista concedida em 05/10/2018). Mas, o que despertou a atenção, mesmo foram os dois alunos que não consideram a escola como do campo, principalmente pela justificativa apresentada, as quais merecem uma reflexão: “Não, porque eu acho que a escola não tem nada haver com o campo” (Esponja, Entrevista concedida em 05/10/2018) e “Não, porque na escola em que eu estudo o ensino é muito bom. A nossa escola não tem condições mais ela está em uma ótima condição” (Roseira, Entrevista concedida em 08/10/2008).

As falas de Esponja e Roseira colocam em evidência que muito ainda precisa ser feito no sentido de problematizar, uma visão retrógrada de que a escola do campo é inferior. Esses apontamentos refletem a ausência de um trabalho de cultivo de identidade como defende Caldart (2004) ao falar da função da escola:

(...) é uma das funções da escola: trabalhar com os processos de percepção e de formação de identidades, no duplo sentido de ajudar a construir a visão que a pessoa tem de si mesma (autoconsciência de quem é e com o que ou com quem se identifica), e de trabalhar os vínculos das pessoas com identidades coletivas, sociais: identidade de camponês, de trabalhador, de membro de uma comunidade, de participante de um movimento social, identidade de gênero, de cultura, de povo, de nação (CALDART, 2004, p. 26).

Questionamos também se os professores ensinam coisas sobre o campo, sobre a vida do campo, todos pontuaram que sim. Mas todas as respostas direcionavam para a relação homem e natureza, em seu aspecto de preservação dos recursos naturais, nenhum aluno pontuou e/ou aprofundou sobre os aspectos sociais e culturais da vida no campo “Sim, como plantação de canteiros, práticas de esportes, como viver no campo, a importância de preservar o meio ambiente” (Esponja, Entrevista concedida em 05/10/2018). Nesse aspecto, Caldart (2004) discorre que educar é ajudar a construir e fortalecer identidades, desenhar rostos, formar sujeitos, algo que tem a ver com valores, forma de vida, memória e cultura.

Nesta seção, intencionamos analisar as relações entre a escola e as vivências da comunidade, a partir da visão dos alunos. Assim, a entrevista aos cinco alunos foi oportuna no sentido de perceber como eles concebem a escola e a importância da mesma, o trabalho desenvolvido pela escola e a relação do ensino com a cultura da comunidade, questionamos também como deve ser uma escola do campo, se os alunos consideram a escola como do campo e se os professores trabalham sobre estes aspectos em suas aulas.

Assim sendo, ao fechar esse ciclo da pesquisa, percebemos que os alunos atribuem sentidos e significados a escola. A maioria deles, não percebe relação entre o trabalho desenvolvido pela escola e a cultura da comunidade. Ao falar sobre a Educação do Campo, percebemos que eles identificam a escola do campo a partir da localização geográfica e, alguns ainda têm uma visão da escola do campo como espaço precarizado e inferior. Por fim, os relatos dos alunos deixam claro que o ensino desenvolvido na escola não aborda a Educação do Campo a partir da relação com o social, político e cultural.

Dando continuidade à análise, apresentamos a entrevista com a secretária de educação, a mesma foi realizada no mês de outubro de 2018, por meio de oito perguntas acerca da Educação do Campo, as políticas públicas, o currículo desse projeto de educação, bem como os desafios da Educação do/no Campo no município de Serra do Ramalho.

Partindo da compreensão que a Educação do Campo tem como ponto de reivindicação a luta pelo direito à educação e por um projeto político-pedagógico que reconheça e trabalhe a diversidade dos povos que constituem o campo, em específico, o município de Serra do Ramalho, iniciamos a entrevista semiestruturada com a secretaria municipal de educação, questionando o que ela sabia sobre Educação do Campo?

A Educação do Campo é uma educação formal que deve levar em consideração os aspectos culturais, sociais, econômicos, políticos de uma população. Eu vejo que a Educação do Campo no passar dos anos vem aprimorando estudo sobre, porém ainda há muitas dificuldades nas questões dos profissionais da educação diferenciar o que trabalhar na educação do campo e o que trabalhar na cidade, porém a gente sabe que deve ser o mesmo conteúdo, porém com foco diferente (Secretária Calliandra, Entrevista concedida em 10/10/2018).

A Educação do Campo é mais que uma educação formal, Caldart (2012) reconhece nela o protagonismo dos trabalhadores do campo e defende que deve ser construída a partir dos interesses sociais das comunidades camponesas. Assim, pensar a Educação do Campo apenas pela polarização e ajuste curricular entre o que se trabalha na cidade e no campo é

desvirtuar a realidade que a produz, isto é, a luta por políticas públicas que garantam ao camponês o direito a educação no e do campo.

Neste aspecto, Caldart (2002) tem desenvolvido um amplo debate que a escola do/no campo representa tanto o direito de acesso das pessoas a educação no lugar onde moram, como também a importância de se ter um projeto educativo que respeite a participação das pessoas, suas culturas, formas de vida e necessidades. Um ponto bastante enfático, na fala da secretária Calliandra, que a Educação do Campo deve considerar os aspectos culturais, sociais, políticos e econômicos de uma população, já faz parte das discussões mais gerais da educação e também das políticas públicas para os sujeitos do campo, mas uma realidade ainda distante no município de Serra do Ramalho, analisando o aspecto social, político e cultural desse local

Neste sentido, podemos mencionar a LDB 9394/96, que no artigo 28 destaca a necessidade de os sistemas de ensino realizar adequações para atender as peculiaridades da vida rural de cada região em relação aos conteúdos curriculares, procedimento de ensino e organização curricular, tal postulado é reforçado na Resolução 01/2002 do Conselho Nacional de Educação,

Art.5º As propostas pedagógicas das escolas do campo, respeitadas as diferenças e o direito à igualdade e cumprindo imediata e plenamente o estabelecido nos artigos 23, 26 e 28 da Lei 9394/96, contemplarão a diversidade do campo em todos os seus aspectos: sociais, culturais, políticos, econômicos, de gênero, geração e etnia.

Parágrafo único. Para observância do estabelecido neste artigo, as propostas pedagógicas das escolas do campo, elaboradas no âmbito da autonomia dessas instituições, serão desenvolvidas e avaliadas sob a orientação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica e a Educação Profissional de Nível Técnico (BRASIL, 2002, p. 23).

Nesse sentido, a legislação educacional reflete significados que contribuem para pensar a diversidade, o trato com a cultura, o currículo e os saberes necessários para a Educação do/no Campo. Neste viés, perguntamos também se ela conhece as políticas de Educação do Campo, assim ela nos responde:

As políticas de Educação do Campo eu conheço, mas não tenho aprofundado nessas políticas, acredito que para o próximo ano, nós precisamos realmente pensar e repensar sobre as políticas de Educação do Campo até mesmo para ver a questão de quilombolas, indígenas que nós temos aqui no município de Serra do Ramalho. Nós somos praticamente 85% rural então essas políticas de Educação do Campo são necessárias que a gente realmente aprofunde e nós estamos nos preparando enquanto secretaria (Secretária Calliandra, Entrevista concedida em 10/10/2018).

A fala de Calliandra afirma que o município de Serra do Ramalho é um espaço campesino, apresenta uma diversidade de povos, dos quais podemos ressaltar: quilombolas, indígenas, ribeirinhos e outros. Mas, que por outro lado, não tem por parte da secretaria uma política para trabalhar essa característica do município, embora ela sinalize que precisa aprofundar e, reconhece esta lacuna.

Não compreender e não tencionar as políticas de Educação do Campo em um município tão diverso como Serra do Ramalho é negar a especificidade do referido município, que apresenta a maioria de suas escolas situadas no campo, assim, “Não é possível pensar um projeto de país, de nação, sem pensar um projeto de campo, um lugar social para seus sujeitos concretos, para seus processos produtivos, de trabalho, de cultura, de educação”(CALDART, 2008, p.74). Ao ser questionada se existe uma proposta para a Educação do Campo no município de Serra do Ramalho:

A respeito da proposta de Educação do Campo em Serra do Ramalho ainda não existe. Temos objetivo de contratar alguém formado na área de Educação do Campo para que possamos aprofundar os nossos estudos e conseqüentemente trabalhar melhor as políticas de Educação do Campo (Secretária Calliandra, Entrevista concedida em 10/10/2018).

Ao apontar que tem objetivo de contratar um profissional com formação em Educação do Campo, a secretária de educação reconhece que no município não tem um trabalho voltado para este projeto de educação, situação complexa, se considerarmos a diversidade econômica, social e cultural de Serra do Ramalho. Assim, ao intencionar elaborar uma proposta para Educação do Campo é, preciso compreender que o campo é um espaço de vida, em que se realizam diferentes dimensões da existência humana (FERNANDES, 2008).

Um agravante da proposta da secretária Calliandra consiste em não priorizar a Educação do Campo, discutindo e firmando proposta que contemple todos os professores da rede de ensino, já que o município é em sua maioria campesino, apenas contratar alguém de fora, formado e que compreende as políticas de Educação do Campo não é o suficiente, pelo contrário é andar na contra mão, de um projeto educativo que nasceu firmando a importância do debate pedagógico relacionado a realidade dos sujeitos, de suas relações concretas, de vida acontecendo em sua necessária complexidade (CALDART, 2008).

Neste sentido, Lima e Sá (2005) defendem que os sujeitos imersos em diversas comunidades já possuem muitos saberes acerca do funcionamento da sociedade e interagem em vários eventos que demandam atuação política e engajamento social, assim, o que se defende é uma formação que promova a emancipação dos sujeitos do campo. Para Lima e Sá,

(...) a Educação do Campo procura espaços articulados entre Estado e a sociedade civil organizada, apresentando avanços no processo de reconhecimentos dos direitos dos povos do campo à Educação, como também impulsionando as buscas por práticas pedagógicas alternativas que contribuam, a partir das práticas já existentes, para a formação dos sujeitos do campo (LIMA; SÁ, 2005, p. 46).

Outro ponto também questionado na entrevista foi a respeito da dificuldade enfrentada pela Educação do Campo no município, como podemos acompanhar nos apontamentos da secretária,

A principal dificuldade é encontrar professores dentro da própria comunidade, que more na comunidade que respeite os costumes da comunidade. Por exemplo, na comunidade quilombola que temos registrada aqui, não temos professores efetivos, isso dificulta o trabalho de preservação da cultura. Os professores que trabalham não são quilombolas, então, a dificuldade é manter as raízes, manter os costumes daqueles povos. Os professores não têm formação específica e também não são moradores, não convivem dia a dia e eu entendo que na Educação do Campo é necessário para que se respeitem todas as políticas e os direitos que o homem do campo tem, que a criança do campo tem, é necessário que você realmente conheça, sem conhecer impossível você trabalhar algo (Secretária Calliandra, Entrevista concedida em 10/10/2018).

A fala da secretária Calliandra coloca em evidência que o município de Serra do Ramalho não tem apresentado uma proposta que atenda a diversidade, como povos indígenas, comunidade quilombola e assegurar que professores efetivos atuem nessas comunidades. Outro aspecto também apontado diz respeito à formação de professores, que no município, os professores não têm formação específica para trabalhar uma proposta que respeite a cultura e os costumes da comunidade.

Por outro lado, a fala da secretária revela a negação que enfrentam os sujeitos do campo, grupos sociais, étnicos e culturais, que sofrem discriminações por serem diferentes, mas que resistem lutando pelo direito a diversidade. Esse conflito é problematizado por Arroyo (2015) ao afirmar que a educação como um direito universal não pode prescindir de ser um direito concreto, histórico e situado num lugar. E, os sujeitos coletivos negados lutam contra a discriminação ao mesmo tempo em que exigem políticas de reconhecimento da diversidade e das diferenças. O autor destaca que para se garantir a educação como direito universal faz-se necessário a construção de políticas públicas de reconhecimento das diferenças.

No que se refere a formação de professores, a falta de formação específica, Alencar (2010) denuncia que o professor da educação básica do campo faz parte de uma formação escolar que traz uma experiência de negação das singularidades dos grupos sociais, que uma



vez excluídos como sujeitos de saberes, também não representam os conhecimentos construídos pela humanidade e, conclui “Ser professor do campo exige rever posições sobre a educação, a escola, o aluno (a), o currículo e a sua própria formação” (ALENCAR, 2010, p. 221).

Nesse sentido, Arroyo (2007) interroga as políticas de formação generalista, que pensa um protótipo profissional único para qualquer coletivo e aponta a necessidade de cursos específicos para educadores do campo. Os próprios movimentos como indígena, movimento negro reivindicam formação que dêem conta de suas histórias e culturas. “Os coletivos vistos e tratados como inferiores em nossa história intelectual e cultural vêm afirmando suas memórias e culturas, seus saberes, valores, afirmando sua presença positiva na produção intelectual, cultural, artística e literária” (ARROYO, 2013, p. 41).

No município de Serra do Ramalho, os professores tiveram sua formação a partir de parceria com a Universidade do Estado da Bahia para formação de pedagogos e, uma parte significativa fez sua formação em faculdades privadas, por meio do ensino a distância, dificultando assim, uma discussão sobre Educação do Campo e uma análise sobre o município, confirmando que não existe no município uma política de formação para educadores do campo.

Compreendendo esta conjuntura do município, foi questionado durante a entrevista: levando em consideração o município de Serra do Ramalho, na sua concepção, que aspectos devem ser contemplados numa proposta de formação para educadores das escolas do campo?

Deve levar em consideração os aspectos culturais, de formação de gênero, acho bem importante porque para o homem do campo essa política não é bem trabalhada. Eu vejo também que é necessário levar em consideração a cultura de cada comunidade, ver, por exemplo, uma proposta de educação do campo é necessária que leve em consideração as comunidades quilombolas, as comunidades ribeirinhas, as comunidades do pé de serra que são extrativistas e também da margem do rio, devemos levar em consideração a tribo indígena que nós temos aqui no município. Fazer com que essa proposta contemple tudo isso, leve em consideração todos esses aspectos políticos e culturais da comunidade (Secretária Calliandra, Entrevista concedida em 10/10/2018).

A fala de Calliandra coloca em evidência a diversidade de povos que existem em Serra do Ramalho, apresenta também que uma proposta de formação para professores no município precisa dar conta dessa diversidade. Nesse sentido, Moreira e Candau (2008, p. 35- 36) defendem que “A escola precisa, assim, acolher, criticar e colocar em contato diferentes

saberes, diferentes manifestações culturais e diferentes óticas. A contemporaneidade requer culturas que se misturem e ressoem mutuamente, que convivam e se modifiquem”.

Embora a fala de Calliandra traga elementos para discutirmos a Educação do Campo em Serra do Ramalho ao reconhecer o espaço diverso do município: comunidades quilombolas, ribeirinhas, extrativistas, entre outras, povos que têm uma singularidade ao relacionar com o trabalho, a natureza, a cultura e seus valores, não se percebe no município uma proposta de educação que dialogue com essas peculiaridades, tal constatação, torna evidente que “Os sujeitos que trabalham e vivem do campo e seus processos de formação pelo trabalho, pela produção de cultura, pelas lutas sociais, não têm entrado como parâmetro na construção de teoria pedagógica e muitas vezes são tratados de modo preconceituosos, discriminatório” (CALDART, 2008, p. 73).

Nesse aspecto, a secretária aponta os principais desafios a serem enfrentados pela Educação do Campo no município,

Acredito que um dos principais desafios é a logística do município. O município é atípico, muito difícil de ser visitado. As escolas ficam muito distantes umas das outras. As comunidades são bastante diferentes. Nós temos também a questão da cultura das comunidades que às vezes uma comunidade que diferencia uma da outra por um quilômetro tem cultura totalmente diferente e não se aceita é muito difícil você trabalhar, então são dificuldades que eu acredito que acaba desmotivando o professor a fazer um excelente trabalho, como também eu vejo a formação do professor na área específica para Educação do Campo é uma grande necessidade por que nem um de nós somos capazes de fazer um bom trabalho se nós não temos conhecimento da parte científica é necessário conhecer para fazer bem, ninguém faz bem sem conhecer. E um grande desafio é fazer a formação de toda a nossa rede, tanto docente quanto pessoal de apoio (Secretária Calliandra, Entrevista concedida em 10/10/2018).

A fala da secretária Calliandra aponta para a geografia do município, formado por povoados e agrovilas, distantes uns dos outros e marcado por cultura e costumes diferentes. Traz também uma reflexão sobre a formação de professor que dê conta de trabalhar essa diversidade, pois sem que o professor tenha conhecimento, mas distante fica o trabalho com tal realidade.

Outro aspecto também presente na fala da secretária é a ausência de um trabalho com a diversidade cultural do município, uma vez que há resistência entre as comunidades por apresentarem culturas diferentes, nesse sentido, Silva (2014) é enfático quanto afirma que:

A questão da identidade, da diferença e do outro é um problema social ao mesmo tempo que é um problema pedagógico e curricular. É um problema social porque, em um mundo heterogêneo, o encontro com o outro, com o estranho, com o diferente, é inevitável. É um problema pedagógico e

curricular não apenas porque as crianças e os jovens, em uma sociedade atravessada pela diferença, forçosamente interagem com o outro no próprio espaço da escola, mas também porque a questão do outro e da diferença não pode deixar de ser matéria de preocupação pedagógica e curricular (SILVA, 2014, p. 97).

Saber relacionar com a diversidade cultural deve ser um dos aspectos presentes nas propostas pedagógicas e curricular, principalmente em um contexto como o de Serra do Ramalho, espaço marcado por uma diversidade de povos e culturas e, “Os grupos sociais, étnicos, raciais, carregam para seus movimentos e para as escolas vivências de como foram pensadas e alocadas na ordem social, econômica, política, cultural e pedagógica” (ARROYO, 2012, p.36).

Fechando a entrevista, a secretária Calliandra aponta como deveria ser um currículo para Educação do Campo no município de Serra do Ramalho,

Deve ser um currículo que não negue os direitos e os deveres de cada cidadão. Um currículo que contemple os aspectos culturais, os aspectos sociais e os aspectos políticos de todas as comunidades. Acredito que um currículo para o campo deve contemplar tudo isso, a parte histórica, na verdade a parte histórica mesma dos cidadãos. (...) Um currículo que contempla todos os direitos e deveres de uma criança, mas que foca, que tenha um foco para o homem do campo que ela conheça também a sua realidade para que ela possa se aceitar como ser humano como homem do campo, como pessoa que está vivendo ali daquilo que trabalha, então acredito que o currículo da educação do campo perpassa mais ou menos por esse viés (Secretária Calliandra, Entrevista concedida em 10/10/2018).

A visão de currículo apresentado por Calliandra aponta um olhar cuidadoso para as formas de vida e o lugar dessas pessoas na história, principalmente, ao apontar que deve ser um currículo que não negue direitos e deveres, que contemple a cultura, o social e o político. Reflete também que deve ser um currículo que trabalhe a realidade para que o cidadão/homem do campo se reconheça como tal. Uma vez que:

O currículo para as escolas do campo deve ter sua base na consideração do campo, suas populações, seu modo de vida e as necessidades de transformações sociais; na consideração da vida concreta do campo, da organização da cultura do campo, dos sujeitos que produzem a vida do campo, dos seus processos migratórios, seu modo de vida, da organização do trabalho e da produção agropecuária, das lutas organizadas dos camponeses (BRASIL, 2010, p. 193)

Assim sendo, um currículo da Educação do Campo deve expressar a compreensão do modo de vida do campo e, ao mesmo tempo em que traz a organicidade dos conhecimentos historicamente produzidos, seja capaz de expressar a diversidade do campo e a “compreensão

e apreensão dos processos sociais, culturais, políticos e econômicos, que delimitam e influenciam a formação do ser humano capaz de interferir nos rumos da vida individual e coletiva, enfim, da história” (BRASIL, 2010, p. 194).

#### 4.2. PERFIL DOS PROFESSORES PARTICIPANTES DA FORMAÇÃO

Do lugar de onde o sujeito fala representa uma construção de vozes as quais autorizam a dizer quem ele é naquele tempo e espaço específico. Nesse movimento de sentidos entre falar e o silenciar, a identidade de um sujeito que não é mais una, indivisível e singular; torna-se híbrida, fluída, produzida discursivamente a partir de um posicionamento histórico e social do sujeito frente aos diversos papéis sociais por ele exercidos (RIOS, 2011, p.13).

Nesta dinâmica de construir o perfil dos sujeitos participantes da formação de professores, buscamos situar de que lugar os sujeitos falam e aos poucos captar sua importância no tempo e no espaço, típico de quem é fruto de um processo que é histórico, social e condiciona os diversos papéis por eles exercidos, como aponta Rios (2011).

Os participantes da formação totalizam 18 pessoas, das quais 16 atuam em sala de aula, 01 na direção e 01 na secretaria da escola. Destes, 10 fazem parte da Escola Municipal Bartolomeu Guedes, pertencente à comunidade Fechadinha, espaço da pesquisa; 4 da Escola Municipal Nossa Senhora Aparecida, pertencente a comunidade Pambu e 4 da escola Marcos Freire, comunidade CSB. Vale salientar que o foco da pesquisa foi a escola da comunidade Fechadinha, os demais professores manifestaram interesse em participar da formação por tematizar Educação do Campo e terem como espaço de trabalho escolas situadas no campo.

Assim, ao construir o perfil dos professores, observamos o seguinte: das 18 pessoas que participaram da formação, 15 são mulheres. A faixa etária dos docentes está entre 30 e 45 anos de idade. Outra informação que merece atenção é que os professores da escola Municipal Bartolomeu Guedes não residem na comunidade em que a escola funciona, a maioria deles moram no município vizinho, Bom Jesus da Lapa, mas não constitui um fator de distanciamento dos professores da comunidade, uma vez que alguns deles têm familiares na comunidade e atuam na escola há mais de 10 anos.

Os professores das três escolas citadas acima atuam em regime efetivo de 20 horas semanais e, não sofrem rotatividade docente, grande parte se deve a especificidade do município, formado por agrovilas e povoados, em sua maioria, muito distante um do outro,

assim, a menos que diminua o quantitativo de alunos<sup>17</sup>, os professores têm suas vagas reservadas nas escolas.

Sobre a formação dos professores, apenas 1 tem só magistério e está em processo de formação inicial, os demais, 5 possuem graduação e 12 possuem graduação e especialização. Outro dado também que merece reflexão é que a formação destes professores, em sua maioria, aconteceu por meio de universidades privadas e cursos de educação a distância, 04 cursaram universidade pública. Esta situação foi bastante discutida e problematizada por Freitas (2007) ao apontar a má qualidade da formação com a forte presença de cursos aligeirados e a ausência de condições adequadas ao trabalho dos professores.

A maioria dos cursos de formação na modalidade a distância, no Brasil, (...) se apresenta como uma forma de aligeirar e baratear a formação. Por isso mesmo, tende a ser pensada mais como uma política compensatória, que visa a suprir a ausência de oferta de cursos regulares a uma determinada clientela, sendo dirigida a segmentos populacionais historicamente já afastados da rede pública de educação superior (FREITAS, *ibidem*, p. 1214).

Para o referido autor, o trabalho docente passa a ser reduzido a prática individual, as dimensões técnicas, facilmente de ser avaliado, mensurado e certificado num processo que visa adequar tanto o professor quanto a escola e seus processos formativos às reformas propostas, marcada pela regulação do trabalho docente e fragmentação da formação.

Assim, fazendo um levantamento da formação dos professores por área, temos os seguintes dados: 01 formada em magistério, 09 graduados em pedagogia, 03 licenciados em letras, 02 licenciados em matemática, 03 licenciados em geografia e 01 licenciada em biologia. Para compreender o cenário da formação dos professores, retomamos Freitas (2007) quando alerta para o cuidado que devemos ter diante da impossibilidade de desenvolver uma formação de caráter emancipatório, por estarmos no interior de um sistema excludente e desigual, bem como, o cuidado de não cairmos na armadilha das soluções fáceis e de menor custo.

Ao voltarmos o nosso olhar para a formação dos professores envolvidos nesta pesquisa, constatamos que em sua grande maioria, fizeram parte dessa nova política de formação, marcada pelo aligeiramento, baixa carga horária, esvaziamento de discussões teóricas e ofertada pelo sistema de educação a distância, totalizando 14, dentre os 18 professores.

---

<sup>17</sup> O quantitativo de alunos tem sido um dos critérios usado para a continuidade da escola nas comunidades.

Merece problematizar nesta discussão que apenas 03 professores, os que fizeram universidade pública, especificamente, o curso de pedagogia, tiveram uma disciplina sobre Educação do Campo. Ressaltamos aqui a importância da universidade pública por ter comprometimento com o social e desenvolver uma formação humana que discute e problematiza os diversos segmentos sociais. Por outro lado, percebemos que os professores, receberam uma formação generalista, modelo de formação que capacita o professor para desenvolver os mesmos saberes e competências do ensino fundamental sem que se considere a diversidade de coletivos humanos (ARROYO, 2012).

Assim sendo, Arroyo (2012) denuncia os problemas de uma formação genérica para os professores do campo,

Sem a superação desse protótipo único, genérico de docente, as consequências persistem: a formação privilegia a visão urbana, vê os povos-escolas do campo como uma espécie em extinção, e privilegia transportar para as escolas do campo professores da cidade sem vínculos com a cultura e os saberes dos povos do campo. As consequências mais graves são a instabilidade desse corpo de professores urbanos que vão às escolas do campo, e a não conformação de um corpo de profissionais identificados e formados para a garantia do direito à educação básica dos povos do campo (ARROYO, 2012, p.359).

A ausência de discussão sobre Educação do Campo na formação dos professores traz como agravante a falta de reconhecimento dessa modalidade de educação, problematização sobre a cultura do campo e os enfrentamentos próprios dos homens e mulheres camponeses.

#### 4.3. FORMAÇÃO DE PROFESSORES DO/NO CAMPO POR MEIO DA PESQUISA-AÇÃO: UMA EXPERIÊNCIA EM TRÊS BLOCOS FORMATIVOS

Ao tentar desenvolver uma proposta de formação, dando voz aos sujeitos e problematizando a realidade dos professores, em um curso com carga horária de 80 horas, demandou uma organização intensa, no sentido de assegurar uma proposta que possibilitasse leituras, debates e reflexões acerca da Educação do Campo, Currículo e Cultura.

Vale lembrar, que a proposta inicialmente, tinha 40 horas de duração, durante o primeiro encontro, com o fluir das discussões e a própria demanda dos professores por formação e reconhecimento na carreira fez com que ampliássemos para 80 horas. Assim, tornou possível ampliar as discussões e leituras e novas estratégias foram debatidas no grupo de formação e, juntos acordamos o melhor para todos – no coletivo, produzimos um calendário formativo e estratégias metodológicas, que a cada operacionalização era discutido.

Nesse sentido, construímos um calendário formativo com encontros coletivos e momentos distintos de leitura e atividades. Tal organização tornou viável ampliar a carga horária da formação, contemplando leituras e produção, como veremos no decorrer desta seção.

Os rumos da formação foram sendo dados a cada encontro formativo, tais como: escolha de textos e propostas de atividades. Assim, fechamos um ciclo formativo composto por três blocos temáticos, que mantinham relação entre si e tornou-se viável problematizarmos assuntos como Educação do Campo, Currículo e Diversidade Cultural. Nesse sentido, passaremos agora a exposição e análise dos encontros formativos a partir dos eixos temáticos: Concepção de Educação do Campo e a questão agrária do campo brasileiro e sua relação com o contexto local; A realidade curricular das escolas do campo, a sua vinculação com a cultura e a visão dos sujeitos do campo sobre a escola; por fim, Estudos das diferentes concepções de Currículo e Cultura e sua vinculação com as práticas da Educação do Campo.

#### 4.3.1 Concepção de Educação do Campo e a questão agrária do campo brasileiro e sua relação com o contexto local

Tencionar a formação de professores que atuam em escolas no/do campo é um dos objetivos desta proposta. Nesse processo, organizamos o eixo “Concepção de Educação do Campo e a questão agrária do campo brasileiro e sua relação com o contexto local” em 25 horas distribuídas em encontros presenciais e momentos de leitura, estudos e desenvolvimento de atividades. Os encontros foram desenvolvidos por meio de roda de diálogo, em que ouvíamos os professores e utilizávamos os aportes teóricos, para os momentos de leitura e discussão – para refletirmos sobre Educação do Campo com um olhar para o contexto das escolas do município de Serra do Ramalho.

Para Oliveira e Campos (2012) o cenário educacional recente do mundo rural sofreu transformações de movimentos instituídos que iniciaram suas articulações no final dos anos de 1980. Nesse período, o Brasil estava saindo do regime militar, organizando o espaço público e de lutas democráticas reivindicando vários direitos, entre eles, podemos citar a luta pela reforma agrária e à Educação dos trabalhadores do Campo. A década de 1990 foi momento de ampliação de outros movimentos pela universalização do direito à educação básica e as diversas modalidades de educação, tais movimentos fizeram com que se reconfigurassem os espaços públicos e privados no quadro das lutas populares, ampliando o campo de conquistas de direitos.

Neste viés, desenvolve-se a compreensão acerca da importância da universalização da educação básica, “a educação básica necessita de políticas de ‘universalização’ para se tornar efetivamente um direito de todos, inclusive dos povos do campo, para que os profissionais da educação e os usuários das instituições escolares se formem assegurando suas territorialidades e identidades sociais” (OLIVEIRA; CAMPOS, 2012, p.238).

A luta pelo reconhecimento da educação básica, também fez parte da pauta do I ENERA, movimento protagonizado pelos Movimentos dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), atores políticos e outras instituições universitárias e científicas. Nesse sentido, Oliveira e Campos (2012) afirmam que a rebeldia como sentimento/luta é um traço pedagógico que faz parte de diversas populações do campo: camponês, indígenas, caiçaras, quilombolas, atingidos por barragens, de agricultores urbanos, que buscam uma perspectiva de educação que inclua suas formas de significar a existência humana.

Assim, podemos pontuar avanços recentes na legislação como apontam Molina e Freitas (2011) a importância dos movimentos sociais, que por meio de lutas e práticas educativas tem interrogado e apresentado alternativas ao projeto hegemônico de desenvolvimento rural, às tradicionais escolas rurais e aos processos de formação de educadores.

Molina e Freitas (idem) discutem que a Educação do Campo se origina no processo de luta dos movimentos sociais contra a expropriação de terra e objetiva a construção de um modelo de desenvolvimento rural que atenda os diversos sujeitos sociais do campo, para tanto, é preciso contrapor-se ao modelo de desenvolvimento hegemônico que sempre atendeu aos anseios dos grandes latifundiários no Brasil. Assim, os autores falam de um projeto maior de educação, nascido da classe trabalhadora e, que tenha suas bases na construção de um outro projeto de sociedade e nação. Para Molina e Freitas,

(...) a Educação do Campo compreende os processos culturais, as estratégias de socialização e as relações de trabalho vividas pelos sujeitos do campo em suas lutas cotidianas para manterem essa identidade como elementos essenciais de seu processo formativo. O acesso ao conhecimento e a garantia do direito à escolarização para os sujeitos do campo fazem parte dessas lutas. (MOLINA; FREITAS, 2011, p.19).

Analisando o processo formativo que envolve a luta por educação e a materialidade de origem da Educação do Campo, é salutar compreender as formas de vida dos sujeitos do campo, suas lutas e vivências cotidianas que marcam as identidades dos sujeitos do campo. Assim, planejamos o eixo formativo, como mostra o quadro abaixo:



**Quadro 3:** Concepção de Educação do Campo e a questão agrária do campo brasileiro e sua relação com o contexto local

BLOCO TEMÁTICO	OBJETIVO	MATERIAL DE LEITURA	DATAS
Concepção de Educação do Campo e a questão agrária do campo brasileiro e sua relação com o contexto local	Apresentar aos professores, nos encontros formativos, a concepção de Educação do Campo como possibilidade de construção de uma educação emancipadora, por meio do reconhecimento da questão agrária que estrutura o campo brasileiro e sua relação com a cultura local.	<b>Dicionário de Educação do Campo:</b> Educação Básica do Campo; Educação do Campo; Escola do Campo.	07/11/2018
		<b>Educação do Campo:</b> identidade e políticas públicas. Articulação Nacional “Por Uma Educação do Campo,2002.	13/11/2018
		<b>Educação do Campo:</b> identidade e políticas públicas. Articulação Nacional “Por Uma Educação do Campo,2002.	28/11/2018
		Educação do Campo: notas para uma análise de percurso – Caldart. FERNANDES, Bernardo <b>Educação do Campo:</b> campo – política pública – educação. – Bernardo Mançano Fernandes	29/11/2018

Fonte: Elaboração do autor.

Tomando como ponto central, o quadro acima, o eixo formativo iniciou com uma roda de diálogo, em que o propósito principal era ouvir os relatos dos professores sobre Educação do Campo, desde a compreensão dos projetos e políticas dessa modalidade de educação a atuação dos professores.

Os relatos dos professores trouxeram reflexões válidas para discutirmos tanto a ausência de políticas para a Educação do Campo no município de Serra do Ramalho, quanto analisar a negação da formação de professores que dê conta das demandas impostas pelo próprio espaço de atuação do professor.

Assim, refletindo com Molina e Freitas (2011) e Caldart (2009) que apresentam uma análise que situa os avanços educacionais conquistados pela Educação do Campo, ainda nos deparamos com a ausência dessa discussão nas práticas e formação dos professores. Para situar a importância desse debate na conjuntura atual, analisando principalmente o contexto em que emergiu esta formação, recorreremos a Caldart (2009, p. 38) que afirma que:

(...) gostaria de defender/reafirmar é a necessidade e a importância, política, teórica, de compreender este fenômeno chamado de Educação do campo em sua historicidade, o que implica buscar apreender as contradições e tensões que estão na realidade que a produziu e que a move, e que ela ajuda a produzir e mover; que estão no ‘estado da coisa’, afinal, e não apenas nas ideias ou entre ideias sobre o que dela se diz. (CALDART, 2009, p.38).

Caldart (2009) desperta nossa atenção para compreender o movimento histórico em que emerge a Educação do Campo, principalmente, nas contradições e tensões, que a produziu “já surgiu como contraponto de práticas, construção de alternativas, de políticas, ou seja, como crítica projetiva de transformações” (CALDART, 2009, p.40).

A Educação do Campo tem buscado ocupar o espaço da escola, mas sem perder a concepção de educação que orienta suas práticas, pois se trata de construção que não se limita às lógicas do sistema escolar e tenciona ocupar outros espaços enquanto projeto educativo.

A Educação do Campo surgiu em um determinado momento e contexto histórico e não pode ser compreendida em si mesma, ou apenas desde o mundo da educação ou desde os parâmetros teóricos da pedagogia. Ela é um movimento real de combate ao atual estado de coisas: movimento prático, de objetivos ou fins práticos, de ferramentas práticas, que expressa e produz concepções teóricas, críticas a determinadas visões de educação, de política de educação, de projetos de campo e de país, mas que são interpretações da realidade construídas em vistas de orientações/lutas concretas (CALDART, 2009, p.40).

Ao analisar a Educação do Campo resgatando suas contradições, movimento e contexto histórico que deram origem ao seu surgimento, Caldart (2009) afirma que a Educação do Campo não é uma proposta de educação, mas que se trata de uma crítica acerca da educação em que se procura firmar uma concepção de educação e de campo. A Educação do Campo traz as marcas da dimensão da cultura, vinculada às relações sociais e aos processos produtivos da existência social no campo. Ancora-se em uma tradição pedagógica que pensa a natureza da educação vinculada ao destino do trabalho, em uma dimensão que pensa a educação a partir de sujeitos concretos e os processos formadores que os tornam seres humanos desde a *práxis* social (CALDART, 2008).

Neste sentido, sem que o professor tenha conhecimento e compreenda o processo histórico que deu origem as discussões da Educação do Campo, fica cada vez mais distante firmar uma concepção de educação e de campo que deem conta de trabalhar a diversidade de campo, de sujeitos e de culturas. Assim, ao desenvolver esta formação procurou-se ouvir os participantes, por meio de diálogo e tencionar discussões nas leituras e produção de atividades.

As discussões firmadas durante o primeiro eixo formativo trouxeram o entendimento e compreensão dos professores sobre Educação do Campo, enquanto política pública, processos formativos, proposta de trabalho, dentre outros, numa proposição de olhar para a realidade em que eles atuavam.

Os professores, em sua maioria, afirmaram que não têm conhecimento de projetos e políticas de Educação do Campo. Questão, bem discutida por Munarim (2011) em artigo que analisa o engendramento das políticas públicas na área específica de Educação do Campo, como afirma o referido autor:

As organizações e movimentos sociais do campo, com apoio em significativos setores universitários, protagonizaram uma campanha pela construção de uma concepção de Educação do Campo, que se contrapôs ao conceito, às definições e às políticas de educação rural ou ausentes na história da educação brasileira (MUNARIM, 2011, p.52).

Sem conhecer o processo histórico de enfrentamento e as políticas públicas que tornam legítima a Educação do Campo, ampliam ainda mais as dificuldades de desenvolver uma proposta de ensino que respeite esta concepção. No diálogo com os interlocutores, eles reconhecem que a proposta desenvolvida pela escola não mantém relação com as discussões da Educação do Campo, “Trabalho em uma comunidade rural, é uma escola do campo. Só que o ensino não é do campo” (Aroeira). A fala de Aroeira impulsionou, no grupo, uma reflexão sobre a negação que permeia o cenário educacional do município, pois mesmo o município tendo uma especificidade de campo, os participantes pontuaram a necessidade de cobrar no âmbito da secretaria de educação municipal uma coordenação específica para as escolas do/no campo, tendo em vista, que o fato da escola estar situada no campo não significa que a proposta de educação seja pensada a partir da realidade campesina.

Freitas (2010) nos esclarece que a relação da escola é com a vida, compreendida como atividade criativa, nesse mesmo aspecto, pontua que a vida no campo não é a mesma da cidade, ressaltando que o campo possui suas singularidades, que produz relações sociais, culturas e formas de vida diferentes, assim não faz sentido desenvolver uma educação urbana no campo, ainda que os conteúdos sejam os mesmos.

Neste sentido, Molina e Sá (2012) nos mostram que uma escola do campo deve contribuir para o fortalecimento das lutas e resistência dos camponeses, bem como assegurar a articulação político-pedagógica entre escola e comunidade, democratizando o acesso ao conhecimento científico. Este ponto é bastante enfático nas Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (2012) que define a identidade da escola do campo a partir da vinculação da escola com a realidade em que ela está situada.

Outro ponto tencionado na formação dos professores refere-se à ausência de formação tanto inicial quanto continuada no sentido de trabalhar e discutir sobre a Educação do Campo:

“não tenho muito conhecimento sobre as políticas do campo, então talvez falta isso, mais conhecimento, por isso aceitamos as propostas que vêm da secretaria” (Barriguda).

A fala de Barriguda põe em evidência a ausência de formação que discuta sobre a Educação do Campo, uma vez que dentre os 18 participantes, apenas 4 tiveram uma disciplina que discutia sobre os princípios desse projeto de educação para os povos do campo. Neste aspecto, Arroyo é enfático ao dizer que,

Os movimentos sociais reivindicam que nos programas de formação de educadoras e educadores do campo sejam incluídos o conhecimento do campo, as questões relativas ao equacionamento da terra ao longo de nossa história, as tensões no campo entre o latifúndio, a monocultura, o agronegócio e a agricultura familiar; conhecer os problemas da reforma agrária, a expulsão da terra, os movimentos de luta pela terra e pela agricultura camponesa, pelos territórios dos quilombos e dos povos indígenas. Conhecer a centralidade da terra e do território na produção da vida, da cultura, das identidades, da tradição, dos conhecimentos... Um projeto educativo, curricular, descolado desses processos de produção da vida, da cultura e do conhecimento estará fora do lugar. Daí a centralidade desses saberes para a formação específica de educadoras e educadores do campo (ARROYO, 2007, p. 167).

O apontamento de Arroyo (2007) é cabal para problematizarmos os conflitos do campo e a oposição de projetos para o campo brasileiro, além de questionar o modelo de formação de professores, mais precisamente a ausência dela, o que acaba por comprometer o direcionamento dado às demandas que o campo apresenta, principalmente, no sentido de garantir os direitos conquistados pela Educação do Campo, como nos mostra a participante, ao dizer sobre as políticas da Educação do Campo: “Percebo que existe, só que não são respeitadas, pois a secretaria não respeita quando a portaria de matrícula vem a mesma para todos, não respeita o calendário em questão das chuvas, a merenda vem igual para todos”(Bromélia).

Ao desconhecer as políticas públicas, diretrizes e programas da Educação do Campo, fica difícil questioná-la no âmbito do município, reservando apenas executar o que a secretaria de educação determina, como afirma uma professora ao dizer que a maior preocupação do município é seguir a proposta da secretaria, indicando assim, a ausência de preocupação do município em discutir a Educação do Campo, “o município não tem um olhar diferenciado para o campo” (Juazeiro).

É importante pontuar que no município de Serra do Ramalho, não existe uma política para os trabalhadores rurais, no sentido de garantir/ assegurar que os povos camponeses tenham uma vida digna no campo, assim, percebemos poucas ações voltas para agricultura familiar, a

exemplo de cultivo e criação, entre as existentes, estão o Programa de Aquisição de Alimentos (PAA<sup>18</sup>), criado pelo artigo 19 da Lei nº 10.696 de 2003, que cumpre o objetivo de promover o acesso à alimentação e incentivo a agricultura familiar. O município conta com 42 Associações de Moradores/ Produtores, 11 participam do PAA, que garante a complementação da alimentação escolar e 4 participam do Programa de Aquisição de Alimentos Leite (PAALeite<sup>19</sup>), o leite é usado na alimentação escolar. No mais, há com bastante força a concentração de trabalhadores assalariados no Projeto Formoso, situado no município de Bom Jesus da Lapa-BA, uma iniciativa do agronegócio, forte na região na produção de banana.

Caldart (2004) discute que a Educação do Campo não dialoga com o modelo de agricultura capitalista que combina latifúndio e agronegócio, pois esse modelo de agricultura ocasiona exclusão e morte dos camponeses e, afirma que a Educação do Campo busca fortalecer a Reforma Agrária, a agricultura camponesa e a agroecologia popular. Neste ponto, o campo do município de Serra do Ramalho precisa debater o fortalecimento da agricultura familiar, no sentido de “fortalecer um modelo popular de agricultura, identificando as características da produção camponesa que devem ser preservadas, e também as que devem ser transformadas na perspectiva de um outro projeto de desenvolvimento” (CALDART, 2004, p. 16).

Neste sentido, os professores estão percebendo a importância desta formação, pois as discussões desenvolvidas trazem novas perspectivas para que eles questionem o município, como revela a fala da professora “a partir do momento em que já estamos nos formando, já podemos discutir uma proposta de educação do campo na escola” (Barriguda).

O projeto de formação assume uma nova perspectiva na visão de Barriguda por possibilitar momentos de discussão e conhecimento, ampliando a visão sobre o campo entre os professores do município. Por outro lado, revela que as discussões sobre Educação do Campo estão se iniciando agora com o projeto e, os próprios professores reconhecem que o ensino presente na escola não contempla a realidade dos alunos, ou não se voltou para tal

---

<sup>18</sup> O PAA foi instituído pelo art. 19 da Lei nº 10.696, de 02 de julho de 2003, no âmbito do Programa Fome Zero. Esta Lei foi alterada pela Lei nº 12.512, de 14 de outubro de 2011 e regulamentada por diversos decretos, o que está em vigência é o Decreto nº 7.775, de 4 de julho de 2012

<sup>19</sup> O PAA Leite é a modalidade por meio do qual o Governo Federal compra leite de cooperativas ou associações da agricultura familiar e/ou de agricultores individuais que, após beneficiamento, é doado gratuitamente às pessoas em situação de insegurança alimentar e nutricional e àquelas atendidas pela rede socioassistencial, como os centros de referência de assistência social – CRAS, e pelos equipamentos de alimentação e nutrição, como os restaurantes populares, bancos de alimentos e cozinhas comunitárias.

discussão. Mesmo o município de Serra do Ramalho concentrando a maioria das escolas e de sua população no campo, ainda não tinha existido uma formação, quer seja inicial, quer seja continuada, que discutisse e problematizasse a realidade do campo e a educação que se oferece aos seus sujeitos, o que tem ocasionado o desconhecimento dos professores, acerca deste projeto educativo.

A ausência de formação que tencione a Educação do Campo no município inviabiliza a construção de uma escola do campo, como preconiza Caldart (2002) que tem o cuidado de trazer sua materialidade própria - matrizes pedagógicas ligadas às práticas sociais; combinar estudo com trabalho, com cultura, com organização coletiva, com postura de transformar o mundo.

Aprofundando as leituras, discutimos sobre a Educação do Campo apontando as lutas e conquista desta modalidade de educação, na fala da professora, para se ter uma escola do campo que dialogue com a vida dos camponeses precisa romper com a visão preconceituosa que veem os sujeitos do campo como menor, que não produz conhecimento. Nesse sentido, prevalece nos discursos que o aluno precisa se dedicar para ter uma aprendizagem satisfatória para conseguir algo melhor em outros espaços, “Você tem que estudar menino para tirar notas boas para você conseguir alguma coisa melhor lá fora” (Carnaúba).

As considerações de Carnaúba trazem um discurso perigoso ao apontar o outro como melhor, exemplo a ser seguido e, acaba por negar o contexto, o social e o cultural, no qual a escola e a comunidade se inserem. Outro ponto, também que pode ser analisado é que esses discursos contribuem para cada vez mais esvaziar o campo. Na contramão desse discurso, Queiroz (2011) defende que a Educação do Campo precisa contribuir para melhorar a realidade dos povos que vivem no campo, ou seja, romper com a visão de que a escola do campo é pobre, ignorada e marginalizada, em outros termos, que os sujeitos do campo precisam sair para estudar ou estudar para sair do campo (KOLLING; CERIOLI; CALDART, 2002).

Nesse sentido, Arroyo (2012) discute os embates que estão postos no pensamento político educacional, em que os movimentos reivindicam políticas específicas de reconhecimento e afirmação dos povos, a exemplo, dos povos camponeses, mas ao contrário, são oferecidas políticas generalistas, compensatórias, distributivas, não afirmativas das diferenças. Por outro lado, perde-se de vista que o currículo é um instrumento que serve para desenvolver os processos de conservação, transformação e renovação dos conhecimentos acumulados, como também para socializar as crianças e aos jovens os valores tidos como

desejáveis (MOREIRA, 1997). O que não faz sentido a idealização do outro como melhor, no exemplo em questão, a valorização da escola urbana.

Durante as discussões, percebi um aspecto positivo nos relatos dos professores, uma vez que eles reconheceram que mesmo sem ser uma proposta elaborada e intencional da escola, eles desenvolvem práticas da Educação do Campo, como mostra o relato da professora,

Tudo que foi conquistado na escola foi através de luta dos movimentos da nossa escola, porque também nos preocupamos com a sustentabilidade, nos regates dos valores por exemplo dos valores dos sujeitos do campo. Nós demonstramos isso nos eventos da escola e extraescola. Quando nos preocupamos com o ensino aprendizagem (Bromélia, momento formativo, 2018).

Ao analisar o relato da professora, percebemos que ele traz a compreensão de que a Educação do Campo se faz na relação com o povo, no vínculo entre escola e comunidade, não se limita aos saberes sistematizados, mas problematiza a forma de vida e as relações de trabalho. O que defendemos é que tais propostas devem fazer parte do projeto da escola, não se restringir a eventos pontuais, como datas comemorativas e/ou eventos da escola, pois “a formação de educadores para as escolas do campo tem como desafio colocar a escola a serviço da transformação social, no sentido de mudar não apenas os conteúdos, mas suas práticas, estrutura organizacional e funcionamento” (SÁ, MOLINA, BARBOSA, 2011, p.85).

Neste viés de entendimento, durante os encontros formativos deste eixo, construímos um quadro síntese pontuando possibilidades para a construção e/ou fortalecimento da Educação do Campo na escola.

**Quadro 4:** Construído a partir das leituras, roda de conversa e discussões do primeiro eixo formativo

<b>Professor</b>	<p>Abordar a formação de professores para a educação do campo e suas particularidades é uma questão que merece grandes ponderações a respeito da concepção de um curso/formação especialmente para educadores do campo.</p> <p>O professor tem uma função importante dentro do espaço escolar, pois este pode propor ao aluno uma participação ativa no próprio aprendizado, contribuindo assim no processo de resgate de uma realidade do campo inserida no contexto escolar.</p> <p>A legitimação de um modelo educacional para o campo perpassa pela transformação do papel e do perfil do professor. A formação de educadores do campo engloba fatores como a construção de saberes docentes que viabilizem o desenvolvimento sustentável do campo, o fortalecimento dos valores, da identidade e do reconhecimento da terra como mantenedora da vida, conhecimento das particularidades e fazeres do homem do campo e valorização dos saberes construídos nesse espaço.</p> <p>O professor passa de dono do saber a educador e mediador da construção do conhecimento.</p>
<b>Escola e Comunidade</b>	<p>Desconstruir a imagem do homem do campo como ingênuo, coitado e incapaz de produzir novos conhecimentos. Fato que, muitas vezes, leva ao surgimento de uma educação fragilizada e dispensada de qualquer forma, sem coerência com a realidade dos sujeitos do campo e dada como caridade. Desse modo, é necessário fornecer elementos que contribuam para sociedade compreender que o povo do campo é diverso, por isso, precisa de um projeto de educação específico para sua realidade e necessidades.</p> <p>Desenvolver um projeto de educação de acordo com as especificidades da Educação do Campo, levando em consideração a cultura, os saberes, o modo de produção do povo camponês e sua relação com a terra.</p> <p>Promover maior aproximação entre escola e comunidade.</p>
<b>Secretaria de Educação</b>	<p>Aprofundar as discussões a respeito da formação de docentes do meio rural. Segundo Arroyo (2007), a especificidade na formação de educadores do campo não é mais para ser questionada, mas assegurada. O que só será possível quando a comunidade acadêmica e a sociedade urbana e rural exigirem dos governantes uma educação real, pensada de acordo com a cultura de cada povo.</p> <p>Contribuir na construção de um novo olhar sobre o homem do campo e a educação que é dispensada ao mesmo, bem como, analisar o processo de formação, inicial e continuada do educador que atua na escola do campo.</p> <p>Desenvolver uma proposta pedagógica de acordo com as especificidades de cada comunidade.</p> <p>No caso de Serra do Ramalho, que é um município eminentemente agrícola, é importante que a proposta pedagógica seja construída segundo as especificidades socioculturais de cada comunidade.</p> <p>Promover cursos de formação continuada para os professores que atuam nas escolas do campo.</p>

Fonte: Encontro formativo, pesquisa de campo (2018).



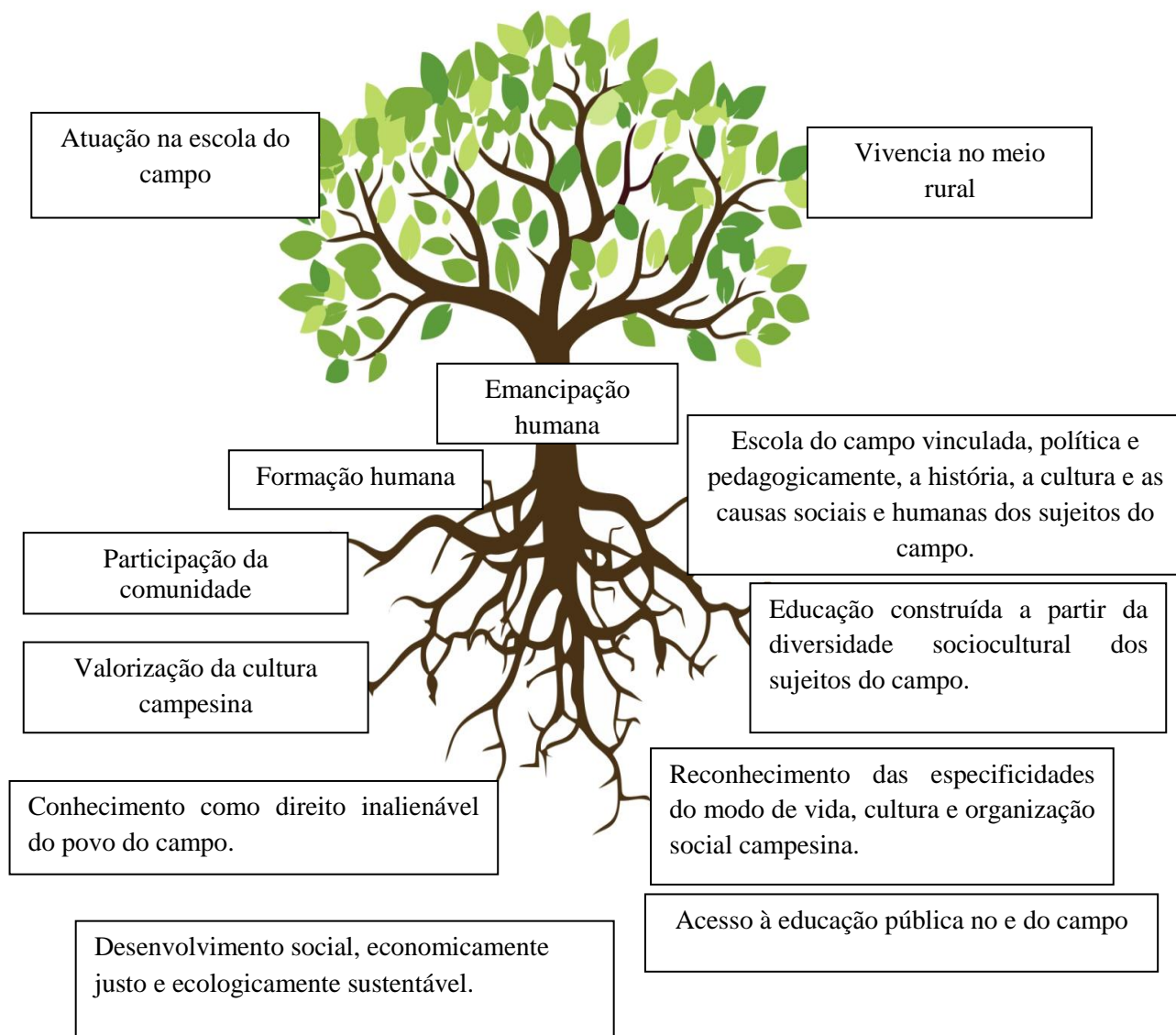
O quadro acima produzido pelo coletivo de professores nos ajuda a refletir sobre aspectos importantes para a Educação do Campo, tais como: o professor, ao discutir uma formação para educadores do campo, reconhecendo o papel desse profissional no espaço escolar, no sentido de trabalhar a realidade do campo para que o aluno desenvolva uma aprendizagem ativa, contribuindo para se trabalhar a realidade campesina no contexto escolar; escola e comunidade, desenvolver um projeto de educação de acordo com as especificidades da Educação do Campo, que valorize a cultura, os saberes, o modo de produção do povo campesino e sua relação com a terra; por fim, sobre a secretaria de educação, pontuaram a importância do município de Serra do Ramalho, que apresenta uma especificidade de campo, ter uma proposta pedagógica que seja construída de acordo com as especificidades socioculturais de cada comunidade, bem como, promover formação continuada para professores que atuam nas escolas do campo.

Ao falar da formação do professor, nos reportamos a Caldart (2007) que afirma que os educadores e educadoras do campo bem conhecem as discriminações que enfrentam os povos do campo, em nome de parâmetros arraigados na sociedade, que perpetuam padrões que ocasionam desigualdades culturais, econômicas e educacionais. Neste ponto, nos alerta para o desafio de ser educador do campo:

Por isso o desafio de ser educado para não reproduzir estas discriminações na relação com seus educandos, suas educandas. Mas aprendendo a reconhecer diferenças ou particularidades de pessoas, de grupos, de relações sociais, sem deixar de acreditar em um projeto coletivo ou de trabalhar pela unidade de sua classe (CALDART, 2007, p. 48).

Partindo das considerações de Caldart (2007), reconhecemos nas discussões dos professores que a legitimação de uma proposta educacional para o campo perpassa pela transformação do papel e do perfil do professor. A formação de educadores do campo engloba fatores como a construção de saberes docentes que viabilizem o desenvolvimento sustentável do campo, o fortalecimento dos valores, da identidade e do reconhecimento da terra como mantenedora da vida, conhecimento das particularidades e fazeres do homem do campo e valorização dos saberes construídos nesse espaço. Neste aspecto, os professores foram provocados por meio das leituras e atividades durante os encontros formativos, a relembrar o vínculo com a Educação do Campo, como veremos abaixo:

**Figura 16:** Fundamentos e princípios da Educação do Campo



Fonte: Elaboração do grupo formativo – Pesquisa de campo (2018).

Assim sendo, a concepção de Educação do Campo discutida durante esta formação de professores dialoga com a materialidade de origem da Educação do Campo, projeto que se vincula às lutas sociais camponesas, de natureza anticapitalista e fortemente vinculada a construção de um novo projeto de nação, de sociedade, de campo (CALDART, 2007).

#### 4.3.2 A realidade curricular das escolas do campo, a sua vinculação com a cultura e a visão dos sujeitos do campo sobre a escola

Este eixo foi desenvolvido numa carga horária de 40 horas, distribuídas em encontros presenciais, estudos de texto e pesquisa de campo. Os encontros foram pautados em compreender a realidade das escolas no/do campo, analisando principalmente a compreensão dos professores sobre currículo e, como este se relaciona à cultura e a visão dos povos do campo sobre a escola.

**Quadro 5:** A realidade curricular das escolas do campo, a sua vinculação com a cultura e a visão dos sujeitos do campo sobre a escola

BLOCO TEMÁTICO	OBJETIVO	MATERIAL DE LEITURA	DATAS
A realidade curricular das escolas do campo, a sua vinculação com a cultura e a visão dos sujeitos do campo sobre a escola.	Realizar estudo e diagnóstico sobre a identidade da escola do campo, identificando a visão dos sujeitos que estão envolvidos na escola sobre Educação do Campo, Currículo e Cultura.	Por um currículo do campo para além do campo: limites e contribuições da Proposta Pedagógica da Educação do Campo no Território Velho Chico, FERREIRA; SANTOS (2006).  Educação do campo, currículo e diversidades culturais. LIMA (2013) A escola do campo, currículo e suas traduções culturais. QUEIROZ; GIVIGI (S/d)	05/12/2018
		Educação do campo, organização escolar e currículo: um olhar sobre a singularidade do campo brasileiro. DE LIMA (2017)	23/01/2019
		A educação básica e o movimento social do campo. ARROYO (1999)  A Escola do Campo em Movimento - CALDART (2003)	30/01/2019
		A identidade e cultura dos sujeitos do campo no currículo escolar. FONTANA (2013)	01 a 5/02/2019

Fonte: Elaboração do autor (2018).

Neste sentido, ancoramos esta discussão em Costa (2005) que em suas pesquisas analisa a escola e seus currículos como territórios de produção, circulação e consolidação de significados. A autora aponta que tanto a escola quanto o currículo tornam-se lugares consagrados para que se concretizem a política de identidade e, “Quem tem força nessa

política impõe ao mundo suas representações, o universo simbólico de sua cultura particular” (COSTA, 2005, p.38).

E neste aspecto, que ao impor suas representações, quem detém o poder valoriza sua própria cultura, reservando ao outro o lugar do esquecimento, como nos fala Arroyo (2013) ao questionar a ausência dos sujeitos populares em diferentes espaços, inclusive no currículo,

As ausências dos sujeitos populares não se dão por ingênuo esquecimento, mas têm uma intencionalidade política, fazem parte dos processos políticos de segregação desses coletivos nos diversos territórios sociais, econômicos, políticos e culturais. Suas ausências nos centros tidos como produtores e transmissores únicos de conhecimento legítimo, do saber sério, válido, objetivo, científico que são as disciplinas e os ordenamentos curriculares é mais um dos mecanismos históricos de mantê-los ausentes, inexistentes como sujeitos sociais, políticos, culturais e intelectuais (ARROYO, *ibidem*, p. 143).

Para Arroyo (*idem*) a diversidade de experiências sociais, culturais, os diferentes modos de ver e pensar chega às escolas por meio da diversidade de sujeitos, que não podem ser negligenciados, pelo contrário, é urgente torná-los visíveis e reconhecê-los como sujeitos críveis. O espaço para discutir e propor este debate é o currículo.

Vale ressaltar que ao nos referirmos a currículo não estamos nos limitando a listas de conteúdos, disciplinas, métodos e experiências, dentre outros, mas a articulação desses elementos em um contexto que diferentes visões de mundo, sociedade, posicionamentos sociais, políticos e culturais disputando espaço e vez. Como ressalta Costa (2005, p. 41).

O currículo e seus componentes constituem um conjunto articulado e normatizado de saberes, regidos por uma determinada ordem, estabelecida em uma arena que estão em luta visões de mundo e onde se produzem, elegem e transmitem representações, narrativas, significados sobre as coisas e seres do mundo.

Costa (*ibidem*) procura discutir o currículo como um campo da política cultural, nesse sentido, a autora chama a atenção que os discursos e as narrativas constituem práticas que modelam o que convencionamos chamar de realidade, pois instituem sentido, hierarquizam e articulam relações específicas. A autora defende que os saberes são mediados pela linguagem, esta por sua vez não é neutra e suas manifestações não são isentas de relações de poder.

Assim, ao discutir sobre currículo abordando a partir da realidade cultural, é válido afirmar que conceito e abordagem de cultura ancora nossos olhares e análises. Partimos do entendimento que a cultura é o resultado de uma dimensão do processo social, um insumo para se compreender as sociedades no contexto contemporâneo (SANTOS, 2006).

Para Laraia (2006) a cultura é que nos ensina o jeito de ver o mundo, as aspirações de ordem moral, valorativa e os diferentes comportamentos sociais são resultados da operação de uma determinada cultura, assim,

O fato de que o homem vê o mundo através de sua cultura tem como consequência a propensão em considerar o seu modo de vida como o mais correto e o mais natural. Tal tendência, denominada etnocentrismo, é responsável em seus casos extremos pela ocorrência de numerosos conflitos sociais (LARAIA, *ibidem*, p.72-73).

Neste sentido, partilhamos da compreensão que “a cultura é um produto da história coletiva por cuja transformação e por cujos benefícios as forças sociais se defrontam” (SANTOS, 2006, p. 80). Decorre dessa visão a importância de discutir o currículo, compreendendo-o como um lugar privilegiado de circulação das narrativas, dos processos de subjetivação, da socialização dirigida e controlada. Nesse processo, reconhece-se que a escola tem assumido a competência para efetivar um projeto de indivíduo para um projeto de sociedade (COSTA, 2005), nas falas desta autora, “Quando uma narrativa do currículo fala sobre algo ou alguém, ela também dispõe sobre esse objeto e sobre sua posição adequada: ela nomeia, enquadra, regula, coordena” (COSTA, *ibidem*, p. 52).

E neste aspecto, compreendemos Arroyo (2013), para quem o conhecimento mais formador é aquele que reconhece que todo saber ou avanço científico tem autores, frutos do trabalho humano, de alguém, de coletivos, não se reduz a leis, conceitos descolados de uma realidade concreta, nas palavras do autor “Os desenhos curriculares teriam de reconhecer e destacar que o autor, os sujeitos existem e são centrais na produção do conhecimento ensinado e aprendido” (ARROYO, *ibidem*, p.145).

Assim, nos encontros formativos, iniciamos as discussões sobre a realidade curricular das escolas do campo, buscando tencionar o debate de como a escola compreende currículo, no sentido de captar a visão dos professores de como está estruturado o currículo e se nele há espaço para discutir a cultura do campo.

Durante uma roda de conversa acerca da compressão dos professores sobre currículo, esses, apresentaram os seguintes apontamentos: “Currículo é o que norteia o desenvolver da escola, conhecimento (Bromélia, momento formativo, 2018),

Currículo é uma grande ferramenta para o profissional da educação, que é através do currículo que o professor reforça seu conhecimento e reforça na área de trabalho e tem várias informações que hoje em dia está essa polêmica aí sobre currículo em todos os lugares que eu ando, eu não tenho muito conhecimento porque iniciamos agora (Jurema, momento formativo, 2018).

Percebemos nos relatos acima, que mesmo de maneira genérica, há uma compreensão por parte da professora Bromélia que o currículo é um instrumento de conhecimento, que define os rumos que a escola pretende seguir. Já Jurema, apresenta uma visão de currículo como ferramenta para o profissional de educação, mas reconhece a ausência de um conhecimento mais aprofundado, por se tratar de uma discussão recente para ela, neste ponto, a professora faz referência ao projeto de formação.

Diante destas constatações podemos apontar a ausência de uma compreensão mais ampliada, que possibilita ver o currículo como espaço que concentram e se desdobram as lutas em torno dos diversos significados sobre o social e o político, pois é no currículo que determinados grupos, em especial, os grupos dominantes expressam sua visão de mundo e de sociedade (SILVA, 1999).

Os professores também apontam a ausência de discussão e estudo sobre currículo ao serem questionados se durante a formação inicial eles estudaram currículo. Os relatos sempre apontam que eles receberam uma formação teórica, que não foi suficiente para que eles relacionassem com a prática, como nos relatam os professores “Quando eu fiz a licenciatura estudei um pouco de currículo, tive uma matéria, lá falava mais sobre os autores e referências bibliográficas, foi muito pouca essa formação” (Jericó) e “Eu estudei pouco também, mas eu lembro que discutia sobre a necessidade do ajuste de acordo a necessidade do aluno” (Bromélia).

Percebemos nos relatos do professor Jericó e da professora Bromélia que a formação inicial deles, não deu conta de discutir currículo de maneira que eles compreendessem os significados, potencialidades e intenções do currículo. Podemos perceber nesses relatos, a visão do currículo como algo dado, a ser seguida, uma relação de conteúdo, que pode ser adaptado a realidade dos alunos. Neste ponto, Moreira e Candau, discutem que o currículo é um território em que significados são disputados “O currículo é um território em que se travam ferozes competições em torno dos significados. O currículo não é um veículo que transporta algo a ser transmitido e absorvido, mas sim um lugar em que, ativamente, em meio a tensões, se produz e reproduz a cultura” (MOREIRA; CANDAU, 2008, p. 28). Dialogando com os apontamentos desses autores, a professora Jurema apresenta um olhar mais próximo das discussões atuais sobre currículo, ao citar sobre o seu processo formativo:

Quando eu fiz pedagogia, o que ficou na minha cabeça até hoje foi aquele livro Documento de Identidade, a professora estudou o livro o semestre todinho, com a análise dele, a gente ver que são vários currículos, porque ele tem que ser de acordo com cada realidade. Às vezes a gente entra na faculdade com o pensamento que é só conteúdo, mas quando a gente vai ver o currículo é toda prática, toda concepção que tem acerca de educação, de

escola, do aluno, vai permear tudo que a gente faz na sala de aula e fora dela nos corredores. Então assim, eu consegui um pouco durante a graduação construir essa compreensão que o currículo é aquilo que a gente trabalha, conteúdos formais, mas também tem que agregar cultura do aluno, tem que agregar a questão do respeito, é de fazer o aluno sentir-se importante na sala de aula (Jurema, momento formativo, 2018).

A fala de Jurema ressalta que o currículo precisa dialogar com a realidade na qual a escola se insere, sem negar os conhecimentos historicamente construídos, mas tecendo relação com a cultura, os saberes e as vivências do aluno. Como afirma Arroyo (2013, p. 151):

Na medida em que os coletivos segregados em nossa história como sujeitos irracionais, inferiores se afirmam presente em lutas por direitos, pela igualdade e equidade em todos os espaços sociais, os territórios do conhecimento serão pressionados para deixar de ignorá-los e passar a reconhecê-los como sujeitos na arena política e nos territórios do currículo.

Para Arroyo, os professores sabem como se manifestam os alunos na pluralidade, tornando o espaço da sala de aula rico em presença afirmativa. Neste ponto, os professores, nas discussões, reconhecem que desenvolvem práticas curriculares que dialogam com o contexto dos alunos, mas que não têm uma proposta organizada, na escola, para tal finalidade.

Durante o diálogo com os professores, também discutimos o lugar da Educação do Campo no currículo da escola, os relatos dos professores sinalizam a ausência de um planejamento que atenda as especificidades do campo, mas no cotidiano da escola, as atividades fazem emergir o contexto e a cultura local, principalmente, nas vivências dos alunos, como mostra a fala da professora: “Teve a confraternização do Mais Alfabetização, eu perguntei aos alunos quem gostaria de fazer uma homenagem para a professora, aí um aluno levantou e fez uma toada<sup>20</sup> para ela, a professora quase chorou” (Faveleira).

A fala da professora nos revela que mesmo de maneira não sistematizada, em suas práticas, existe uma relação com as manifestações culturais dos alunos, a exemplo da toada, uma canção predominante na cultura dos vaqueiros. Nas discussões, eles apontaram que desenvolvem atividades que resgatam a origem da escola e seus fundadores. A escola desenvolve práticas que sempre envolvem a participação da comunidade. Neste ponto, Fontana, Silva e Karachenski são enfáticos,

(...) a cultura dos povos do campo, historicamente negligenciada, precisa compor o currículo escolar e integrar-se ao conteúdo universal produzido pela humanidade. Para este propósito o papel do professor é fundamental,

---

<sup>20</sup> Toada é um tipo de canção predominante no Nordeste, cantada como uma fala rítmica. É muito conhecida como música de improviso, que sem perder a rima fala sobre a realidade.

pois é ele o responsável pela materialização do currículo na sala de aula. Frente a esta responsabilidade do professor, defende-se a criação de espaços na escola para o estudo e a pesquisa, considerando que no espaço escolar se manifestam os condicionantes da realidade sociocultural, que necessitam ser interpretados e questionados (FONTANA; SILVA; KARACHENSKI, 2013, p. 5472).

É preciso articular no currículo da escola a cultura, a identidade, os valores e o trabalho dos sujeitos do campo vinculado aos conhecimentos científicos universais necessários a sua emancipação. Na visão dos professores, a comunidade é bastante presente e os alunos durante as produções, sempre realizam os trabalhos de acordo com a realidade que eles vivem e, a escola não ignora essas produções. Os relatos dos professores evidenciam que as atividades que contemplam a diversidade cultural não apresentam um planejamento específico e, em sua maioria acontece nas datas festivas da escola, como sintetiza a fala da professora “É porque já procura fazer de acordo a realidade daqui, o máximo possível, em todos os eventos da escola, as atividades da comunidade se fazem presente e os moradores são lembrados” (Bromélia).

Outro ponto tensionado foi como a realidade da escola, do campo e dos sujeitos do campo aparece na proposta da escola. De acordo com o professor, os pais participaram da construção do Projeto Político-Pedagógico da escola,

Tudo que é pensado em fazer aqui na escola é articulado com a comunidade, com alunos. Então a gente tenta ingressar esse pessoal aí, todo mundo pra ‘tá’ sem excluir ninguém. É tanto que nas construções se a gente falar hoje vamos fazer um mutirão a comunidade, alunos professores tem essa interação” (Catingueira, momento formativa, 2018).

A fala da professora encontra sentido no que se espera de uma escola do campo, como relata Alencar (2010, p. 209),

A pretensão é que a escola do campo incorpore a luta do seu povo, a sua cultura, as suas memórias e que o campo seja reconhecido como lugar de vida, de produção, com um projeto de desenvolvimento. Que seja 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, da escola, as discussões sobre agricultura familiar e sobre as questões que geram a exclusão de direitos, bem como reconheça os saberes já produzidos na comunidade rural presentes nos alunos e nos saberes docentes.

A escola do campo defende a vinculação com os sujeitos da comunidade, que se reconheçam os saberes produzidos por eles, como aponta Arroyo (2013, p. 153) para quem a diversidade de sujeitos enriquece os conhecimentos: “Trazer os sujeitos para os currículos,



para o conhecimento significa trabalhar o ensinar-aprender sobre as experiências de vida dos seus sujeitos e não sobre matérias distintas, abstratas, significa aproximar mestres e alunos entre si e com os conhecimentos”.

Ressaltando o que afirma Arroyo (idem), a professora Malva ao falar da relação do trabalho em sala de aula, diz que os alunos expressam o próprio contexto nos desenhos, apresentações e produção de texto: “Nas produções de texto a gente pede para que eles produzam a partir da realidade deles. Outra questão, a questão cultural nós trabalhamos em artes, então teve muitas dicas sobre a cultura local, também a realidade ambiental, por meio de visita as lagoas e ao rio” (Malva, momento formativo, 2018).

Percebemos por meio da fala de Malva que existe abertura para que os alunos expressem a realidade que eles vivem. Mas não é uma proposta da escola fazer o diálogo com essa vivência, tal evidência, nos instiga a tencionar a importância do currículo e de uma educação pensada a partir dos sujeitos, o que na nossa compressão fortalece a cultura do campo, pois como nos afirma Costa (2005, p. 61): “o currículo escolar é um texto que pode nos contar muitas histórias: histórias sobre indivíduos, grupos, sociedade, culturas, tradições; histórias que pretendem nos relatar como as condições são ou como deveriam ser”.

Neste ponto, é importante trazer a participação de Carnaúba ao falar como deveria ser um currículo para a Educação do Campo “Um currículo que leve em conta todos os princípios e diretrizes da Educação do Campo, bem como entenda que a Educação do Campo exige uma educação política do aluno, no sentido de reconhecimento de direitos e capacidade de lutar por eles (Carnaúba, momento formativo, 2018).

Nesse sentido, entendemos o currículo como construção social e política e, que os povos do campo têm o direito de ter valorizado suas culturas e identidades, pois como defende Padilha (2004) o currículo da escola tem que ser um espaço de resgate da cultura local, espaço-tempo inserido num contexto político, econômico e social.

Tecidas estas reflexões e análises, passamos a discutir sobre as turmas multisseriadas, uma realidade presente, em muitas escolas de Serra do Ramalho, conhecida por todos os professores que participam deste projeto de formação, pois nas escolas que eles atuam, esta organização se faz presente.

Para Santos e Moura (2010) as classes multisseriadas ou unidocentes apresentam como característica a junção de alunos de diferentes níveis de aprendizagem, agrupados por ano, série, grau ou ciclo, em uma mesma classe, sob a responsabilidade de um único professor. As classes multisseriadas têm um papel importante para a população que atende, uma vez que elas têm sido uma condição ao funcionamento da escola no campo.

Neste sentido, Santos (2016) fez um panorama das escolas multisseriadas no mundo, no qual apresenta que:

Em muitos países, a escola de turma multisseriada tem sido uma resposta à existência de pequenos povoados com escasso número de alunos e as restrições financeiras dos governos. Nestes casos, a turma multisseriada surge como uma necessidade devido a dificuldades geográficas, demográficas ou materiais (SANTOS, 2016, p. 5)

Diante dessa constatação, percebemos que a multisserie assume papel significativo tanto do ponto de vista político, quanto pedagógico ao garantir a existência de escola no campo, como afirmam Santos e Moura (2012, p. 71) “Não fossem elas, os altos índices de analfabetismo que sempre marcaram a história da educação nacional seria ainda mais alarmantes”.

Assim, compreendendo a importância da multisserie e sabendo que boa parte das escolas tem turmas multisseriadas, realizamos uma discussão sobre essa temática. Exponho abaixo um quadro em que apresento a visão de alguns professores sobre as turmas multisseriadas, lembrando que nossa discussão partiu da seguinte provocação: Na escola em que você atua tem turma multisseriada? Aponte os desafios e potencialidade dessas turmas para a escola?

**Quadro 6:** Visão dos professores sobre as turmas multisseriadas

<b>Visão sobre as turmas multisseriadas</b>	
<b>Jurema</b>	Em nossa escola, a Marcos Freire, a experiência das turmas multisseriadas tem dado certo. Claro que os desafios são muitos, mas com planejamento temos conseguido bons resultados
<b>Catingueira</b>	Muito complicado. Trabalho com conteúdos onde tem três turmas. Quem perde é o aluno
<b>Aroeira</b>	Temos que rebolar. Atender a alunos com idades e níveis de conhecimentos diferentes
<b>Malva</b>	Complicado demais, apoio nenhum, professores se desdobrando para o melhor aprendizado dos alunos
<b>Jericó</b>	Trabalhei com multisseriada nos anos iniciais 3º, 4º e 5º ano. Foi difícil por se tratar de ciclos diferentes e sem contar com os materiais didáticos

Fonte: Encontro formativo, pesquisa de campo (2018).

A fala das professoras ajuda a compreender as dificuldades em trabalhar com turmas multisseriadas, fazendo com que elas sejam vistas como algo ruim a ser combatido, para dar lugar às turmas seriadas igual ao modelo urbano (SANTOS; MOURA, 2012). Por outro lado,

percebemos, nos próprios relatos, que o professor se sente sozinho, tendo que dar conta dos alunos de níveis diferentes de aprendizagem.

Neste aspecto, Arroyo (1999) afirma que o professor está tão acostumado com a organização seriada, que tal organização, já faz parte de seu imaginário escolar. Pois os professores vêem que a junção de turmas constitui em prejuízo para os alunos. Mais uma vez estamos diante de uma visão fragmentada de conhecimento, que determina o que os alunos devem aprender e em cada etapa, isto é, ano/série.

Para Esteban (2002, p. 9),

A singularidade de cada processo de ensino, aprendizagem ou desenvolvimento se constitui na pluralidade dos processos humanos. (...). As diferentes relações estabelecidas entre os diversos sujeitos que desenham o cotidiano escolar mostram que a dinâmica pedagógica se configura no diálogo singular/plural que constitui as práticas e os sujeitos.

Partindo das considerações de Esteban, podemos afirmar que o professor precisa trabalhar a partir da heterogeneidade, própria do espaço da sala de aula, ainda que “A homogeneidade era, e ainda é, em algumas escolas, a característica esperada pelo educador para facilitar sua atuação em sala de aula” (ROSA, 2008, p. 224). Nesse sentido, perde-se de vista a diversidade que é própria do ser humano e, ao defender a ideia de homogeneidade, pois “a troca de experiências e a valorização do indivíduo e de sua cultura são desconsideradas no processo pedagógico” (ROSA, *ibidem*, p. 225).

Neste aspecto, a fala de Catingueira e de Aroeira mostra que elas não conseguem dar conta da diversidade da sala de aula, como as turmas multisseriadas “Particularmente não apoio a multisserie. Sempre fui contra. Mas a escola do campo por conta de número de alunos fica difícil. Sem falar na Ameserra<sup>21</sup> que vem como serie normal e quem perde é a escola e principalmente os alunos” (Catingueira) e “Temos dificuldades de realizar atendimento individual para nossos alunos e planejar as aulas de 2/3<sup>22</sup> para uma mesma turma. Tem hora que não dava conta. Cada um vivendo um tempo diferente” (Malva).

Dito isso, podemos inferir na fala das professoras a dificuldade em acreditar que as trocas de experiência entre os alunos favorecem aprendizagem, por se tratarem de alunos

---

<sup>21</sup> Ameserra – Avaliação Municipal da Educação da Serra do Ramalho, realizada a cada bimestre no município, em turmas do 1º ao 9º ano, com a finalidade de coletar informações sobre aprendizagem dos alunos da rede municipal de ensino de Serra do Ramalho.

<sup>22</sup> Referência ao Decreto nº 0110/2018 que cumprindo a Lei federal nº 11.738, de 16 de julho de 2008, dispõe sobre a composição da carga horária de trabalho docente em 2/3 (dois terços) da carga horária para o desempenho das atividades de interação com os educandos, e, 1/3 (um terço) destinadas a atividades extraclasse.

provenientes de ano, série e/ou ciclos diferentes, a esse respeito, Rosa (2008) defende que o professor deve se organizar de maneira a não centrar a aprendizagem em si, acreditar na troca de experiência entre os alunos. “O professor deve conciliar o ‘saber e os alunos’ e, para isso, precisa aprender a manter o ritmo da atividade harmoniosamente, assim como captar a atenção dos alunos e desafiá-los com atividades significativas, gerenciando duas ou mais atividades dentro de sala de aula” (ROSA, 2008, p.233).

Percebemos também que o professor que têm uma experiência maior com turmas multisseriadas, reconhece as dificuldades, mas apresenta um olhar mais sensível a tal realidade, como mostra a fala da professora: “É verdade que exige mais do professor, entretanto em muitos casos é a única maneira do aluno possuir a escola em sua comunidade e o professor não precisar sair para lugares distantes” (Jurema, momento formativo, 2018).

Assim sendo, podemos apontar a partir dos relatos das professoras que a multissérie apresenta aspectos positivos os quais eles mesmo sinalizam a permanência da escola no campo, professores não precisam se deslocar tanto e, exige do professor um planejamento maior. Por outro lado, a dificuldade colocada por eles reside no fato de muitos ainda trabalharem a partir do paradigma seriado, ainda preso a proposta de seriação, bem como, a ausência de uma proposta que dê conta das turmas multisseriadas, algo muito presente nos discursos deles durante os encontros formativos.

Nesse aspecto, merece citar que o aumento da obrigatoriedade de escolarização de 4 a 17 anos, a partir da Emenda Constitucional nº 59 de 11 de novembro de 2009, provocou mudança na LDB, a pré-escola passou a ser obrigatória e os municípios estão incluindo essa etapa da educação básica em classes multisseriadas. Nesse ponto, merece destaque as Diretrizes Complementares de 2008 que defendem que em hipótese alguma a Educação Infantil seja ofertada em turmas multisseriadas, junto com turmas do Ensino Fundamental anos iniciais.

Outro assunto debatido durante o curso de formação refere-se à identidade da Escola do campo, ponto central, para se firmar a importância da Educação do Campo na proposta da escola. Como afirma Caldart (2009) a Educação do Campo além de buscar a interpretação da realidade para construção de conhecimentos emancipatórios, discute a garantia da qualidade de vida dos povos que vivem no e do campo.

No intuito de provocar diálogo e reflexão, questionei no grupo, como deve ser a identidade da escola do campo, bem como, de que maneira a compreensão deles sobre tal aspecto, ajuda a tensionar a realidade da escola em que eles trabalham. Para Jurema:

A identidade da escola do campo se constrói com a participação da comunidade, levando em conta os aspectos socioculturais de cada comunidade. Em seu chão se forma militantes em prol dos direitos do povo do campo. Direito à educação, à saúde, ao trabalho, ao acesso de maneira digna a serviços (Jurema, momento formativo, 2018).

Podemos perceber uma compreensão entre a fala de Jurema e de Mandacaru, no sentido de reconhecer que a identidade da escola do campo deve valorizar a cultura local, “Uma identidade que valorize a cultura local que leva em conta os elementos da cultura local. Que forme esse cidadão para superar as dificuldades a partir da sua realidade” (Mandacaru, momento formativo, 2018).

Identificamos na fala dos professores uma visão mais acentuada acerca dos aspectos que regem a Educação do Campo, percebemos também, que os posicionamentos dos professores já trazem com evidência as leituras realizadas no âmbito do projeto de formação, principalmente, ao vincular a Educação do Campo a participação e valorização dos aspectos tanto social quanto cultural.

Portanto, a identidade da Educação do campo definida pelos seus sujeitos sociais deve estar vinculada a uma cultura que se produz por meio de relações mediadas pelo trabalho, entendendo trabalho como produção material e cultural de existência humana. Para isso, a escola precisa investir em uma interpretação da realidade que possibilite a construção de conhecimentos potencializadores, de modelos de agricultura, de novas matrizes tecnológicas, da produção econômica e de relações de trabalho e da vida a partir de estratégias solidárias, que garantam a melhoria da qualidade de vida dos que vivem e sobrevivem no e do campo (BRASIL, 2004, p. 35).

Neste sentido, discutimos que o campo apresenta sujeitos concretos, de diferentes gêneros, etnias, religiões, que se vinculam e desenvolvem diferentes formas de produzir e viver individual e coletivamente (BRASIL, 2014). Diante dessa compreensão, foi questionado aos professores de que maneira o trabalho que eles desenvolvem na escola Municipal Bartolomeu Guedes contempla a identidade da Educação do Campo? Assim se posicionou Mandacaru:

O trabalho da escola contempla a identidade da Educação do Campo, a partir do momento que insere e valoriza a realidade local no contexto escolar. A partir do momento em que constrói o conhecimento onde o sujeito aprendiz valorize o seu espaço, no sentido de aprender a construir e se manter em seu espaço. Uma vez que o entendimento de educação do campo que vem sendo empregada pela cultura dominante e elitista, não tem favorecido o suficiente para combater o analfabetismo, elevar a escolaridade dos sujeitos, sua cultura e seu padrão de vida (Mandacaru, momento formativo, 2018).

Na fala de Mandacaru percebemos uma compreensão que a educação do campo deve atender as especificidades dos sujeitos do campo, trabalhando principalmente a realidade em que a escola está inserida, como afirma Caldart (2004) ao defender uma educação no e do campo: no, porque o povo tem o direito de estudar no lugar onde vive; do, porque a educação deve ser pensada a partir do seu lugar e com sua participação vinculada à sua cultura e às suas necessidades.

Nessa mesma direção, Carnaúba nos relata a falta de valorização da Educação do Campo por parte dos governantes, considerando a importância deste projeto educativo,

A Educação do Campo não é valorizada pelo governo devido à sua significância, pois é muito mais que um prédio com professores dando aula, é muito mais que formação para o trabalho ou para o mundo científico. Pressupõe formação política e cidadã, formação de sujeitos reflexivos e questionadores. Sujeitos que se reconhecem com direitos e sabem lutar por eles (Carnaúba, momento formativo, 2018).

Essa compreensão da Educação do Campo como nos mostra a fala de Carnaúba ajuda a entender o quanto é complexo esse projeto de educação, como também, nos faz refletir sobre como deve ser a relação da escola com o contexto local, com as manifestações e saberes locais, pois só assim, é possível discutir uma formação de sujeitos reflexivos e questionadores.

Aprofundando essas discussões, foi proposta uma atividade de pesquisa de campo, em que os participantes, em grupo, fizeram o levantamento das culturas e/ou manifestações culturais presentes no município de Serra do Ramalho. Os aspectos que nortearam essa discussão foram à compreensão do quanto esse município apresenta uma diversidade cultural e, que cabe a escola interagir com essa diversidade.

Nesse sentido, “se pretendemos abrir espaço na escola para a complexa interpretação das culturas e para a pluralidade cultural, tanto as manifestações culturais hegemônicas como as subalternizadas precisam integrar o currículo e ser objeto de apreciação crítica” (MOREIRA; CANDAU, 2008, p. 41). Assim sendo, o desenvolvimento dessa atividade, favoreceu a construção de um mapa cultural do município de Serra do Ramalho.

Mapa 2: Mapa cultural de Serra do Ramalho



### Legenda do Mapa cultura de Serra do Ramalho

Agrovila 01	Caretagem, Padroeiro Nossa Senhora da Conceição	Agrovila 14	Vaquejada
Agrovila 02	São Gonçalo	Agrovila 17	Extração de minero
Agrovila 03	Meladinha	Agrovila 18	Exposição de vaca leiteira, Capoeira
Agrovila 05	Apecuária	Agrovila 20	Agricultura
Jenipapo	Festa do Divino Espírito Santo	Agrovila 21	Divino
Agrovila 07	Banda de Pifano, São João.	Agrovila 22	Argolinha
Agrovila 08	Padroeira Nossa Senhora Aparecida	Pambu	Pega de boi no mato
Agrovila 09	Vaquejada, Exposserra Padroeiro São José Operário	Boa Vista	São Sebastião
Agrovila 10	Sagrado Coração de Jesus	Campinhos	Pescador, Sagrado Coração de Jesus, Reisado
Agrovila 11	Artesanto de madeira, Santo Antonio	Água Fria	Samba de Roda
Agrovila 12	Cavalgada	Barreiro Grande	Festa de Todos os Santos
Agrovila 13	Exposição de vaca leiteira	Taquari	Festeiro de Nossa Senhora Santana
Aldeia	Cultura indígena	CSB	Produção de Banana

Fonte: Elaboração do autor, pesquisa de campo (2019).

As discussões desenvolvidas neste eixo: realidade curricular do campo, identidade da escola do campo, turmas multisseriadas, dentre outros, e o exercício de pesquisar as culturas e, manifestações culturais que constituem a diversidade no município de Serra do Ramalho nos deu a dimensão do quanto o município é diverso culturalmente e, por outro lado, apreender os diferentes modos de significar a vida e a relação com o trabalho, como mostra a fala de Carnaúba:

Eles desenvolvem suas atividades do trabalho da criação de gado, ovelha, porco, galinha. Na agricultura familiar cultiva-se o milho, feijão de corda, mandioca e nas pequenas áreas irrigadas há o plantio de bananas, mamão, melão, goiaba, cebola e melancias, alguns tem conta ainda com o gado leiteiro e de corte. Muitos moradores vivem do trabalho prestado como diarista nas lavouras no Projeto Formoso povoado que faz divisa com a



comunidade pertencente ao município de Bom Jesus da Lapa (Carnaúba, momento formativo, 2018).

Neste ponto, é possível afirmar que apenas o conhecimento sistematizado, historicamente construído, não dar conta de tencionar uma discussão da Educação do Campo, em sua diversidade de sujeitos, identidades e diferentes formas de produzir a existência. Assim, afirmamos também a importância de olhar para esta diversidade de sujeitos ancorado nas discussões da teoria multicultural crítica, uma vez que ela busca as transformações das relações sociais, culturais e institucionais levando em consideração os significados concebidos.

Retomando as discussões, podemos partir dos apontamentos de Giroux (1992), que em sua obra “Escola Crítica e política cultural” realça a importância que a escola tem na formação, na educação, na promoção da justiça social e, destaca também a necessidade de se considerar a diversidade, o pluralismo cultural e as experiências dos estudantes. Assim, o autor faz uma crítica de como a escola tem servido à legitimação da cultura dominante. Ao apontar caminhos para restituir a educação, percebe-se um elo com a discussão pós-moderna, quando aceita a relatividade do conhecimento, o valor da subjetividade e da diferença.

Nesse sentido, é importante reconhecer que “A valorização dos conhecimentos populares, locais e relativos às experiências individuais permitirá a expressão de saberes habitualmente marginais à escola e, simultaneamente, a leitura crítica das relações de poder instaladas na sociedade” (FESTAS, 2015, p.716). Assim, podemos afirmar que a valorização destes conhecimentos só terá sentido e significado se a escola trabalhar um currículo contextualizado.

Assim, concluído esse eixo, podemos afirmar que as leituras, discussões, pesquisas e posicionamento do grupo formativo, nos encontros e debates, conferiram momentos de reflexão e pesquisa sobre diferentes aspectos, que tornaram possível problematizar o currículo para a Educação do Campo, a identidade da escola do campo e a vinculação com a cultura. Assim sendo, passaremos ao terceiro e último eixo formativo, em que faremos a discussão sobre as concepções de currículo e cultura, estabelecendo relação com o espaço do campo.

#### 4.3.3 Estudos das diferentes concepções de currículo e cultura e sua vinculação com as práticas da Educação do Campo

O terceiro e último eixo apresentou uma proposta de leitura e discussão sobre currículo, cultura e Educação do Campo distribuída em uma carga horária de 20 horas. Assim,

realizamos encontros presenciais e momentos de leitura, debates e atividades. As discussões e temáticas apresentadas mantinham ligação com os eixos um e dois.

**Quadro 7:** Estudo das diferentes concepções de currículo, cultura e sua vinculação com as práticas da Educação do Campo

BLOCO TEMÁTICO	OBJETIVO	MATERIAL DE LEITURA	DATAS
Estudo das diferentes concepções de currículo, cultura e sua vinculação com as práticas da Educação do Campo.	Estudar as diferentes concepções de Currículo, Cultura e Multiculturalismo Crítico como possibilidade de relação com a Educação do Campo.	Indagações sobre currículo: currículo conhecimento e cultura. MOREIRA; CANDAU (2008)	05/02/2019
		O lugar do currículo na/da educação do campo no Brasil: aproximações e teorias curriculares. THIESEN; OLIVEIRA (2012)	10/02/2019
		Multiculturalismo e currículo em ação: um estudo de caso. CANEN; OLIVEIRA (2002) O multiculturalismo e seus dilemas: implicações na educação. CANEN (2017)	21/02/2019

Fonte: Elaboração do autor (2018).

Nesse sentido, discutimos as diferentes concepções de currículo e, à medida que ampliávamos o debate, percebemos o reconhecimento do grupo de professores que na escola não se discute currículo e, que essa lacuna tem implicações na forma como os professores elaboram suas propostas de trabalho e relação com a cultura da comunidade, uma vez que não podemos perder de vista que o currículo, em suas acepções, também reflete as diferentes concepções que a educação assumiu no transcorrer da história, que também direciona as ações dos professores na cotidianidade da escola.

Vale ressaltar que essas compreensões e análises, partiram das leituras desenvolvidas durante o projeto de formação, pois as temáticas, tais como currículo, Educação do Campo, cultura e multiculturalismo perpassaram todo o projeto e, à medida que ampliávamos as leituras, tínhamos elementos para problematizar a realidade pesquisada, como nos mostra a fala da professora: “Observando a leitura, percebo que o currículo que temos seguido é esse aí, ditado pelas autoridades e propostas curriculares oficiais” (Flor de Jitirana, momento formativo, 2018).

Para situar essa constatação e reconhecimento da professora, recorro a Sacristán (1995) que problematiza que, os padrões de funcionamento da escolarização tendem à

homogeneização e, que a escola tem atuado como um mecanismo de normatização. Por outro lado, como desenvolver um currículo multicultural, quando tais discussões ainda não perpassaram a atuação e formação dos professores.

A diversidade é possível apenas quando existe variedade, e o problema fundamental está no fato de que nem o currículo, nem as práticas pedagógicas, nem o funcionamento da instituição admitem, na atualidade, muita variação. Será, quando menos, mais difícil que o ensino se abra a culturas distantes daquela em que está situada se não respeita um certo multiculturalismo interno (SACRISTÁN, 1995, p. 84).

Nesse contexto, Sacristán (ibidem) questiona as práticas da escola que, em sua maioria, tem uma organização pedagógica homogeneizante e centrada na assimilação da cultura dominante. Na contramão dessa visão de escola, “Constitui um consenso bastante aceito que o conceito de currículo tem acepções que cobrem realidades diferenciadas, que se projetam em formas de analisar e conceber a prática, a partir das quais se dá sentido às estratégias e políticas para mudar a realidade” (SACRISTÁN, idem, p. 85).

Neste ponto, durante as discussões, os professores pontuaram que a proposta pedagógica do município apresenta os conteúdos a serem trabalhados e que ao final é avaliado pelo município, por meio da Avaliação Municipal de Educação de Serra do Ramalho. Na visão dos professores, essa avaliação dificulta o trabalho a partir da realidade dos alunos. Pois, os professores se sentem obrigados a seguirem a relação de conteúdos e, inviabiliza a realização do trabalho com a cultura local. Mesmo não sendo o foco de discussão neste trabalho, é importante refletir sobre as propostas de avaliação externa, que termina por limitar a atuação do professor, bem como, pela ênfase que é dada ao resultado. Ao dar ênfase às avaliações externas, perde-se de vista uma educação mais contextualizada, que dialoga com o contexto de vida dos sujeitos, como defende Ferrazo (2008, p. 19-20),

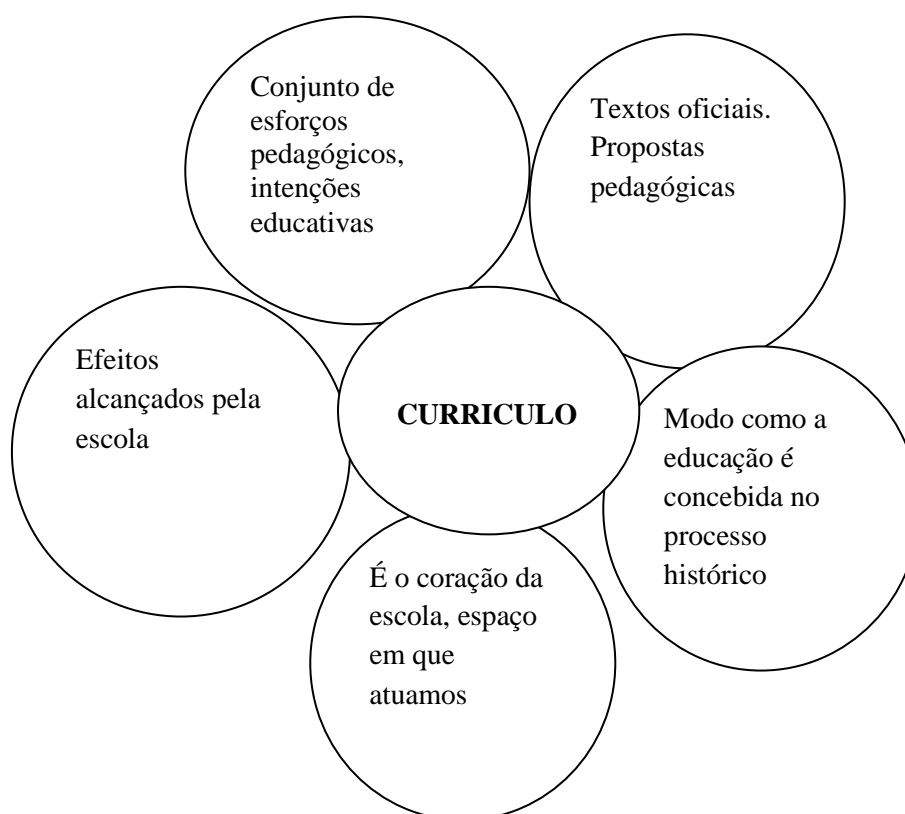
Se pensarmos cada sujeito como inserido em diferentes contextos de vida, não há como desconsiderar que suas possibilidades de conhecimento estão relacionadas às relações entre esses contextos. A história de vida de cada aluno ou aluna não é uma história apenas pessoal, descolada dos contextos sociais, econômicos, políticos e culturais que existem. Há, então, diferentes possibilidades de conhecimento para os alunos que precisam ser consideradas e ampliadas quando nos dedicamos a pensar ou realizar o currículo nas escolas.

As ponderações apresentadas por Ferrazo, ajudam a tencionar a importância de um currículo multicultural, que consiga refletir contextos sociais, econômicos, políticos e culturais, que não descole da realidade concreta, como afirma Sacristán (1995), ao falar do currículo real “o currículo real implica considerar a mudança dos métodos pedagógicos e

propiciar outra formação docente, estimulando uma perspectiva cultural que abarque a complexidade da cultura e da existência humana” (SACRISTÁN, 1995, p. 88).

As discussões sobre currículo, cultura e multiculturalismo, partiram da leitura do livro: *Indagações sobre currículo: currículo, conhecimento e cultura*, de Antônio Flávio Moreira e Vera Maria Candau (2008). No momento do encontro, os professores apontaram que se tratava de uma discussão, pouco realizada, no processo de formação inicial e durante a realização dos trabalhos pedagógicos, como planejamento. Assim, após as discussões, elaboramos no coletivo de professores um fluxograma, em que a intenção foi apontar uma compreensão do que é o currículo.

**Fluxograma:** Elaborado a partir da leitura e discussão do material produzido pelo Ministério da Educação (MEC) - *Indagações sobre currículo: currículo, conhecimento e cultura*, (MOREIRA; CANDAU, 2008)



Fonte: Encontro formativo, pesquisa de campo (2018).

Nesse sentido, o fluxograma ajuda a perceber que foi possível discutir e firmar a ideia de currículo e os seus sentidos e significados, principalmente, no contexto escolar. Na fala de Bromélia, “O currículo são textos oficiais que a escola deve seguir, como as propostas pedagógicas”, na fala de Jurema “Currículo é tudo que se realiza na escola, envolve os

esforços pedagógicos e o modo como a educação é concebida”. Esta constatação ajudou a problematizar, principalmente, nos debates, leitura e atividade a discussão acerca de, que currículo daria conta de trabalhar a Educação do Campo no município de Serra do Ramalho, tomando-o como espaço diverso em aspecto social e cultural.

Sacristán (2000) faz uma classificação que apresenta o currículo em cinco níveis que ajuda a compreender e tencionar a visão dos professores sobre currículo, são eles: *currículo prescrito*: às leis e projetos que normatizam e organizam os sistemas de ensino; *currículo apresentado aos professores*: documentos que apresenta os conteúdos disciplinares a serem abordados nas aulas; *currículo em ação*: são as aulas a serem trabalhadas; *currículo avaliado*: analisa se os objetivos estão sendo alcançado e o que precisa ser feito para melhorar os resultados; e por fim o *currículo oculto*: compreende às atitudes e às ideologias que são apresentadas em todos os outros níveis de currículo.

Assim, podemos afirmar, a partir da classificação de Sacristán que a concepção de currículo que sustenta a prática dos professores pesquisados envolve o currículo prescrito e o currículo em ação. Assim para se ter um currículo que fortaleça a Educação do Campo é necessário que a escola mantenha um diálogo com a comunidade, como relata a professora “O currículo para Educação do Campo deve ser construído no diálogo com a comunidade, dando voz, aos pais e ouvindo seus saberes” (Carnaúba). Neste ponto, chegamos à compreensão que apenas o saber sistematizado não é suficiente para desenvolver a Educação do Campo e, estas discussões precisam ganhar eco nos espaços escolares, principalmente no município de Serra do Ramalho.

Para Veiga (1995) o currículo é um instrumento de confronto de saberes, ela cita o saber sistematizado para compreender a realidade de forma crítica, e o saber de classe, destacando as formas de convivência e sobrevivência que são criadas pelas camadas populares.

Quando voltamos nosso olhar para a escola do campo, reconhecemos nela, o potencial para que compreenda a identidade do sujeito coletivo do campo, precisa ser uma escola que interaja com a construção de um projeto de transformação social e, tencionar um currículo para Educação do Campo se reveste de significado, pois como defende Moreira (1997, p. 11),

O currículo constitui significativo instrumento utilizado por diferentes sociedades tanto para desenvolver os processos de conservação, transformação e renovação dos conhecimentos historicamente acumulados como para socializar as crianças e os jovens segundo valores tidos como desejáveis.

Compreendendo a importância do currículo, enquanto espaço de significação, bem como também de conhecimento pedagógico, este terceiro eixo formativo, desenvolveu reflexão sobre um currículo para a Educação do Campo, que respeita a diversidade de povos e culturas do campo.

Ao promover essa reflexão, partimos da ideia que o multiculturalismo é um campo teórico e político, que traz uma resposta a sociedade contemporânea, que apresenta uma cultura de caráter plural (BATISTA, 2013). Buscamos também tecer reflexões a partir da vertente crítica do multiculturalismo, que para Moreira (2002), diferente do chamado multiculturalismo benigno que se restringe a identificar as diferenças e a estimular o respeito, a tolerância e a convivência entre elas, a vertente crítica, diferentemente, além de examinar as diferenças, as questiona.

Vale ressaltar que o propósito de apresentar o conceito de multiculturalismo, analisando e debatendo com o grupo de formação, intencionou dialogar sobre que perspectiva do multiculturalismo teria sentido e significado para a Educação do Campo no município de Serra do Ramalho. Assim, pudemos debater e problematizar questões inerentes ao trabalho pedagógico e a própria formação dos professores, participantes deste projeto de formação.

Neste sentido, pudemos extrair da própria discussão dados significativos a partir da aplicação do projeto: o primeiro, que o multiculturalismo é uma discussão nova, que não perpassou o processo formativo que eles tiveram. Esta ausência de discussão tem forte implicação para o desenvolvimento de um trabalho que favoreça a construção da identidade cultural das pessoas, principalmente, quando a intenção é justamente discutir um olhar atento para a diversidade e a diferença, como propõem Canen e Xavier ao falar da formação de professores numa perspectiva multicultural.

Não mais a celebração acrítica da diversidade, e sim o questionamento, a participação e a decodificação de teorias, conceitos, discursos e mensagens que compõem o currículo e as práticas em sala de aula e que muitas vezes se apresentam impregnados de preconceitos, estereótipos, silêncios e omissões (CANEN; XAVIER, 2011, p. 643).

A ausência de discussão sobre o multiculturalismo contribui para o esvaziamento de uma proposta que de fato apresente uma visão crítica sobre a diversidade, segundo ponto observado durante a formação, pois nos relatos dos professores, constatamos que a escola trabalha a cultura, apenas nos momentos festivos e datas comemorativas, uma perspectiva, bastante combatida, que não dar conta de trabalhar a diversidade, o máximo que consegue é folcloriza-lá.

A fala dos professores também apontou para o esvaziamento das manifestações culturais da comunidade, como também a ressignificação da cultura tanto por parte dos jovens como pelos idosos, tais situações têm sentido direto na forma como são tratadas e por outro lado, é próprio das culturas sofrerem mudanças. Nesse sentido, Moreira (2002) afirma que a necessidade de uma postura multicultural por parte dos professores, perpassa pela formação docente, que na conjuntura atual, ainda não tem dado conta do tratamento da diversidade.

Reforçando a visão de Moreira (2002), apresento a fala de Palma sobre o multiculturalismo, enquanto uma descoberta a partir do curso “O multiculturalismo traz um olhar crítico para a diversidade, chama atenção porque eu estou vendo a realidade que muitas culturas estão se perdendo as rezas e as manifestações” (Palma). Já Quixaba “Nós deparamos sempre com esse multiculturalismo, dentro da sala de aula mesmo, cada aluno tem uma cultura, a gente tem que ter um olhar para esse multiculturalismo para poder entender mais, compreender mais o jeito de cada um ser e os valores também” (Quixaba).

Neste aspecto, os professores apontaram várias manifestações culturais presentes na comunidade que foram sendo ressignificadas, assumindo outras formas de expressão e/ou deixaram de existir, citaram como exemplo: Festejos de Padroeira – manifestação muito presente nos povoados e agrovila, cavalgada, Santo Reis e a própria relação dos povos com o trabalho e formas de vida na comunidade.

Outro ponto também apresentado, foi uma breve discussão sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), principalmente, ao discutirmos que ao pensar um currículo para Educação do Campo, ela faz parte de uma política que orienta esta construção, mas os rumos das discussões se deram principalmente pela constatação que embora a BNCC se apresente a partir de um forte discurso sobre a realidade local e uma educação intercultural, como apontado: “A BNCC expressa o compromisso do Estado Brasileiro com a promoção de uma educação integral voltada ao acolhimento, reconhecimento e desenvolvimento pleno de todos os estudantes, com respeito às diferenças e enfrentamento à discriminação e ao preconceito” (BRASIL, 2017, p.5). No decorrer do documento não se percebe uma discussão que aponte para as modalidades de educação e, não versa sobre a Educação do Campo.

Diante das pautas de reivindicações e conquistas da Educação do Campo nos últimos anos, da diversidade de sujeitos que compõe o campo brasileiro, a ausência de discussão da Educação do Campo, em um documento que se propõe orientar as construções curriculares, torna-se evidente as contradições e lacunas deste documento.

Concluído o terceiro e último eixo formativo, pudemos analisar que as discussões propiciaram momentos oportunos para discutir acerca do currículo, no sentido de analisar que

currículo daria conta da Educação do Campo, deixando evidente, que as discussões curriculares, não fazem parte da proposta de trabalho dos professores pesquisados, uma situação bastante complexa, principalmente, quando reconhecemos que o currículo é lugar de significação e espaço de disputa. No que se refere ao multiculturalismo, os professores, em sua maioria sinalizaram o não conhecimento e leitura sobre, dizem fazer um trabalho que reconhece a diversidade cultural, mas os próprios relatos trazem uma abordagem que folcloriza a cultura, pois os relatos dos professores foram contundentes em pontuar que trabalham a realidade da comunidade e as culturas, em datas comemorativas e festividades da escola, tal situação, distancia-se da concepção de multiculturalismo crítico que discute a articulação entre as visões folclóricas e a discussão sobre as relações desiguais de poder entre as culturas, responsável pelas construções de preconceitos, discriminações, típicos da hierarquização cultural (CANEN, 2007). Concluído o ciclo formativo, passamos agora a avaliação dos professores sobre o desenvolvimento da formação.

#### 4.4 FORMAÇÃO DE PROFESSORES: AVALIANDO OS CAMINHOS TRILHADOS

A avaliação é uma prática contínua e obrigatória no processo de pesquisa-ação, assim, podemos afirmar que ela fez parte de todo o processo desta pesquisa, pois a operacionalização de cada etapa, cada encontro e discussão perpassaram por análise e reflexão, no intuito de respeitar os princípios da pesquisa-ação, bem como, perceber os possíveis efeitos, advindas tanto da mediação quanto da pesquisa.

Nesse sentido, Thiollent (1986) argumenta que os pesquisadores desempenham um papel ativo no equacionamento dos problemas encontrados e, também no acompanhamento e na avaliação das ações desencadeadas em função dos problemas, aponta que a pesquisa-ação exige a relação entre o pesquisador e os sujeitos envolvidos na investigação.

Para Thiollent “(...) a participação do pesquisador não qualifica a especificidade da pesquisa-ação, que consiste em organizar a investigação em torno da concepção, do desenrolar e da avaliação de uma ação planejada” (THIOLLENT, 1986, p.15). Assim, mesmo a avaliação perpassando todas as etapas, reservamos um momento específico, ou seja, o último encontro formativo no intuito de avaliar as ações desenvolvidas.

Ao compor a avaliação, tivemos o cuidado de apontar questões como quais significados tiveram a participação no projeto de formação, se as temáticas suscitaram reflexão sobre a atuação profissional, se existe relação entre os assuntos abordados e a



vivência na escola, a metodologia do curso, se a proposta de formação era importante para o município e como avalia a coordenação do curso.

Nesse sentido, passo a expor os significados atribuídos pelos participantes: “Foi de grande significado, uma vez que a temática trouxe esclarecimentos e novas perspectivas de forma geral” (Quixaba). Há evidência também que o curso favoreceu a construção de conhecimento e pertencimento “Muito conhecimento, troca de experiências e resgate de valores” (Flor de Jitirana) e “Me senti privilegiada em poder discutir educação do campo em *lócus*, foi uma sensação gratificante ao tempo em que me sentia cobrada, pelo fato de fazer parte da educação no campo e do campo e ter uma obrigação, satisfação em dar minha parcela de contribuição” (Bromélia). Esse ponto de vista foi ressaltado por todos os participantes, como revela o posicionamento dos professores:

Esta formação para mim foi de grande significado, pois me possibilitou despertar e ampliar o horizonte sobre essa temática, uma vez que nunca tinha participado de uma formação neste nível. Ou seja, mesmo trabalhando no campo, não conhecia a trajetória da Educação do Campo, e neste sentido, esta formação veio alargar meus horizontes na compreensão da temática e de sua importância no contexto escolar em que estamos inseridos (Mandacaru, momento formativo, 2019).

Foi um momento significativo, pois ao mesmo tempo em que crescemos em formação, enriqueceu as discussões sobre Educação do Campo. Desse modo, pode se construir uma proposta de educação fortalecida para gerar oportunidades de permanência do jovem no campo por meio de políticas públicas de afirmação para formação desses jovens camponeses (Pinheira, momento formativo, 2019).

Um ponto notório nos relatos dos professores é que a discussão sobre Educação do Campo, currículo e diversidade, principalmente com um olhar para o contexto local é algo novo na trajetória deles “Significou muito, pois aprendi a importância da Educação do Campo e como daqui para frente desenvolver novas metodologias para o melhor desenvolvimento da comunidade onde atuo” (Catingueira). E eles perceberam essa possibilidade de trabalho como uma proposta de fortalecimento do vínculo com a Educação do Campo e a cultura da comunidade.

Outro ponto também avaliado pelos professores foi se as temáticas do projeto suscitaram reflexões acerca da atuação deles, os professores pontuaram que sim “A cada temática discutida, sempre se remetia a minha atuação como profissional de uma escola do

campo. Refletindo o quão distante ainda estamos de dar uma escola verdadeiramente do e no campo” (Carnaúba) e o professor completa:

As temáticas abordadas foram de grande valia e provocou uma profunda reflexão sobre minha atuação profissional, pois mesmo atuando no campo, não possuía uma visão mais crítica sobre a atuação neste contexto, embora boa parte de minhas ações estivessem voltadas para este contexto, mas não havia uma reflexão mais crítica (Mandacaru, momento formativo, 2019).

É importante considerar que a fala dos professores deixa evidente que eles ainda não tinham participado de uma formação que os provocassem a analisar a realidade, está na escola em um projeto de formação introduziu/ ampliou a leitura de textos, a reflexão sobre as situações vividas e, as atividades realizadas proporcionaram um olhar crítico acerca da atuação dos professores.

Ao avaliar se os assuntos abordados tinham relação com a vivência na escola, os professores apontaram que a formação trouxe aspectos que a escola vivência ou precisa desenvolver e, eles consideram que ampliaram alguns conceitos acerca do ambiente de trabalho “Os assuntos abordados nos permitiu ampliar alguns conceitos relacionados a nossa vivência no ambiente de trabalho” (Carnaúba) e “(...) muitas das situações abordadas são vivenciadas no dia a dia da sala de aula” (Quixaba).

Este mesmo questionamento possibilitou analisar as transformações pelas quais a cultura está passível de sofrer, bem como a necessidade de pensar um currículo que verse sobre as manifestações culturais “(...) percebe-se que de certa maneira os valores estão perdendo o vínculo com as culturas e com as manifestações culturais das comunidades tradicionais. Assim, é necessário um currículo que dialogue com a educação do campo respeitando a diversidade desses povos” (Pinheira). Além do mais, existe a sinalização por parte dos professores que é preciso contemplar a realidade em suas experiências “Deve haver mudanças em nossa prática, somos sufocados com valores e práticas diferentes de nossa realidade” (Aroeira).

Buscamos também perceber como os professores avaliaram a metodologia do projeto de formação, principalmente, por usarmos na formação diferentes estratégias para ampliar a leitura, discussão e atividade, sem perder de vista, o planejamento dos professores. Assim, segue os relatos dos professores “Esse processo de formação foi maravilhoso. Conheci muitas propostas para a comunidade e professores da educação do campo” (Palma) e “A metodologia do curso foi muito interessante uma vez que contemplou os principais pontos de uma

formação, distribuídos em três partes fundamentais: escuta, voz e embasamento teórico” (Bromélia).

Neste ponto, a formação foi promissora tanto no sentido de oferecer leituras a partir do contexto, em que os professores trabalham, campo e diversidade cultural, como também por dar voz aos professores em suas angústias, ansiedades, visões de mundo e fazer pedagógico. “De forma a direcionar o fazer pedagógico com as práticas escolares, analisei todos os pontos como positivo, nesse sentido, para que fosse realizado todo o processo do curso foi pensado numa proposta plural para trabalhar no dia a dia e não folclorizando as culturas” (Pinheira).

Neste mesmo sentido, os professores apontaram o Projeto de formação importante para o município “seria de grande valia e facilitaria o trabalho, contribuindo para a melhora das comunidades camponesas” (Quixaba).

Uma proposta de formação como esta é de suma importância para o município, principalmente de Serra do Ramalho, onde a maioria de suas escolas se situa no campo. A partir daí, percebemos a urgente necessidade de o município abraçar essa temática, abrangendo a Educação do Campo a partir de uma visão crítica e emancipadora (Mandacaru, momento formativo, 2019).

Importantíssima. Muitas vezes durante as discussões, falamos justamente da importância dessa formação para todo o município. Permitindo ampliar as discussões sobre educação do campo no município, que mais de 90% é do campo, no entanto muitas localidades não se reconhecem como tal, e nos deparamos com uma proposta pedagógica unificada para todo o município, ignorando todas as especificidades de cada localidade (Carnaúba)

Como podemos constatar na avaliação dos professores o reconhecimento de que as formações precisam versar sobre a realidade que eles atuam. Valorizar as especificidades de cada contexto em que a escola está situada e que abranja a Educação do Campo por meio de uma visão crítica e emancipadora, principalmente, no contexto de Serra do Ramalho, município marcado por uma diversidade de povos, cultura e uma especificidade de campo.

Finalizando, é interessante dizer que os participantes avaliaram o Projeto de Formação a partir de três conceitos: bom, ótimo e excelente. Logo abaixo exponho, na forma de texto, a avaliação do Projeto de Formação, feito por uma professora, contemplando todas as questões da avaliação.

É um momento de muito aprendizado e troca de experiências, muito rico, pois nos proporciona adquirir conhecimentos. O que nos ajuda enquanto profissionais da educação uma vez que, aborda assuntos que vivenciamos em

nossa escola. A metodologia é bem elaborada e, tanto nos momentos presenciais como nos momentos de leitura foi riquíssima. É uma proposta de suma importância em nosso município, pois ele é em sua maioria campo. O coordenador do curso é seguro no que está falando, claro e objetivo, facilitando assim a nossa compreensão (Flor de Jitirana, momento formativo, 2019).

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

No propósito de concluir este processo investigativo, externado na construção deste relatório de pesquisa, faço o exercício de escrever as considerações finais, com o sentimento de que as discussões tencionadas estão em movimento, não se encerraram com esta pesquisa, pois muitas provocações e inquietações apresentadas podem ser objeto de futuras investigações em outros contextos e outros lugares.

Nesse sentido, para situar o leitor, retomo, ainda que de forma breve, às questões centrais da pesquisa, momento que também externizo os caminhos percorridos, pontuando reflexões importantes desenvolvidas no decurso deste trabalho.

O objetivo central deste trabalho, qual seja, analisar por meio de encontros formativos, a compreensão dos professores de uma escola municipal sobre currículo, multiculturalismo e sua interface com a Educação do Campo no município de Serra do Ramalho-BA. Nesse processo, tomei como orientação metodológica a abordagem qualitativa, privilegiando a pesquisa-ação, uma forma de ação planejada, que culmina com a proposição de uma ação destinada a resolver o problema pesquisado, em que o pesquisador também é mediador do processo.

Partindo desse princípio, o estudo teve início a partir do diálogo com os diferentes sujeitos do campo, momento importante para demarcar a compreensão sobre espaço, atuação e visão dos sujeitos sobre a escola. Esse processo foi guiado pela entrevista semiestruturada, que tornou perceptível a organização social, política e cultural da comunidade pesquisada. Assim, por meio da entrevista a cinco alunos, eles externaram as suas visões sobre a escola e a importância da mesma, apontando principalmente, a relação entre o ensino e a cultura da comunidade.

Neste aspecto, os relatos dos alunos foram contundentes no sentido de atribuir sentido e significado a escola, mas em sua maioria, apontam que não existe relação entre o trabalho desenvolvido pela escola e a cultura da comunidade. Os alunos identificam a escola do campo, a partir da localização geográfica e, muitos a compreendem como espaço precário e inferior o que aponta para a ausência de discussão sobre Educação do Campo, a partir da relação com o social, político e cultural.

A entrevista com a Secretária Municipal de Educação tornou viável analisar como a Educação do Campo está organizada em nível de município, bem como, perceber a visão dessa instituição. Assim, existe uma compreensão que a Educação do Campo deve considerar os aspectos culturais, sociais e econômicos da população, principalmente, o município de

Serra do Ramalho, espaço campesino que apresenta uma diversidade de povos, dos quais, cabe elencar: quilombolas, indígenas, ribeirinhos e outros. Mas, o município, ainda não tem uma proposta para Educação do Campo, percebeu-se no diálogo com a secretária de educação, uma abertura para inserir uma proposta que contempla este projeto político de educação.

O município de Serra do Ramalho, dado a sua estrutura geográfica, formado por uma diversidade de agrovila e povoados, distantes uns dos outros, dificultam o acompanhamento, concomitantemente, encontrar professores formados dentro da própria comunidade, assim, uma dificuldade apontada pela secretária diz respeito à formação de professores, que dê conta de trabalhar a cultura e costumes da comunidade. Por outro lado, existe uma compreensão que é preciso um currículo que não negue direitos e deveres, mas que contemple a cultura, o social e o político, assim, deve ser um currículo que trabalhe a realidade do cidadão.

Logo após a realização das entrevistas, deu-se início ao processo de formação, organizado em três blocos formativos, em síntese, interessam-me como objeto dessa pesquisa, compreender quais os sentidos e significados atribuídos pelos professores ao currículo, o multiculturalismo e a Educação do Campo. Assim, desvelamos o projeto de formação, dando voz aos professores, tecendo debates, leitura e reflexões, que ao mesmo tempo em que se desenvolvia o processo formativo, possibilitou a coleta de dados, analisados ao longo do quarto capítulo.

Nesse aspecto, o primeiro bloco temático, tinha como objetivo apresentar aos professores, nos encontros formativos, a concepção de Educação do Campo como possibilidade de construção de uma educação emancipadora, por meio do reconhecimento da questão agrária que estrutura o campo brasileiro e sua relação com a cultura local, assim, esse bloco possibilitou a reflexão dos professores acerca das práticas desenvolvidas na escola e reconhecer que existe uma ausência de políticas para Educação do Campo no município de Serra do Ramalho.

As práticas de ensino não dialogam com o contexto da escola, quando há um aceno para o contexto local, isto acontece por meio de eventos esporádicos, a exemplo de datas comemorativas. Outro apontamento dado pelos professores consiste na ausência de propostas que contemplem a realidade sociocultural das escolas e, a maioria dos professores não recebeu formação sobre Educação do Campo, neste ponto, percebemos o reconhecimento por parte deles, da importância dessa formação. Nesse aspecto, os professores acenaram para a necessidade de uma coordenação que atenda as demandas do município, em suas especificidades. Encerrando o primeiro bloco, ficou nítido para os professores que a formação

do educador do campo deve acontecer comprometida com o desenvolvimento sustentável, o fortalecimento dos valores, da identidade e do reconhecimento da terra como mantenedora da vida, isto implica em valorizar e trabalhar os saberes construídos pelo camponês em seus contextos de atuação.

Ao adentrarmos ao segundo bloco temático, que apresenta como objetivo realizar estudo e diagnóstico sobre a identidade da escola do campo, identificando a visão dos sujeitos que estão envolvidos na escola sobre Educação do Campo, Currículo e Cultura, tornou-se viável dialogar sobre a identidade da escola do campo, tencionar a reflexão sobre o lugar da Educação do Campo no currículo da escola, assim, percebemos o reconhecimento dos professores sobre a ausência de um planejamento que esteja voltado para a essa proposta de educação, ainda que algumas atividades da escola façam emergir o contexto e a cultura local. Assim, refletimos que a escola do campo deve manter um vínculo com os sujeitos da comunidade e os saberes produzidos por eles.

O bloco temático também fez uma discussão sobre a multissérie por constituir uma realidade no município *lócus* dessa pesquisa, em que o maior questionamento está circunscrito a não discussão de uma proposta que atenda as turmas multisseriadas e, os professores terminam por trabalhar nessas turmas, propostas das turmas seriadas.

Ao fazermos a discussão sobre currículo e cultura, os professores apontaram que durante a formação inicial, não realizaram discussão mais aprofundada sobre currículo de maneira a trabalhar o contexto da comunidade nas propostas da escola. Assim, firmamos nas discussões e leitura, que a identidade da escola do campo se vincula a valorização social e cultural daqueles que vivem e sobrevivem no e do campo. Neste aspecto, os professores produziram uma pesquisa sobre as manifestações e formas de vida presentes nas comunidades de Serra do Ramalho, esta construção aparece no item 4.3.2 do quarto capítulo. Finalizando o segundo bloco, as leituras, discussões e produções proporcionaram reflexões sobre currículo, identidade da escola do campo e o vínculo com a cultural local.

O processo formativo constitui-se de grande significado para os professores, acredito que pela forma como foi conduzido, dando voz aos professores, tecendo reflexões situadas e problematizando o contexto em que os professores trabalham, com temáticas que nos relatos dos professores, não fizeram parte do processo de formação e tão pouco é provocado pelo município.

Assim sendo, passamos ao terceiro e último bloco formativo, que apresenta como objetivo estudar as teorias de Currículo e Cultura como possibilidade de relação com a Educação do Campo, discussão incipiente nas práticas pedagógicas e formativas dos

professores. As leituras e discussões trouxeram como sinalização a visão de um currículo para Educação, que respeita a diversidade de povos e culturas do campo. Nesse sentido, chegamos à conclusão que para se ter uma educação que de fato promova o fortalecimento da Educação do Campo, o currículo deve ser construído no diálogo com a comunidade, possibilitando a fala dos sujeitos e ouvindo seus saberes, assim, percebemos que apenas o saber sistematizado não é suficiente para desenvolver a Educação do Campo e, as discussões tecidas no projeto precisam ganhar eco nos espaços escolares do município de Serra do Ramalho.

E, ao discutir sobre o multiculturalismo, realizamos a partir da visão crítica. Na visão crítica as culturas não são apenas constatadas, mas problematizadas. Assim, os professores reconhecem que em Serra do Ramalho temos uma diversidade de culturas e, os trabalhos desenvolvidos nas escolas são de apresentação em momentos festivos, em outras palavras, não existe um trabalho que favoreça o diálogo com a diversidade.

Finalizando as discussões do terceiro bloco e, ao analisar que currículo daria conta da Educação do Campo, os professores foram provocados a discutir currículo, uma vez que eles reconheceram que tal discussão não estava presente em suas propostas, situação complexa, principalmente, se compreendemos o currículo como lugar de significação e espaço de disputa. No que se refere ao multiculturalismo, foi uma discussão nova atribuída ao repertório formativo dos professores e, ao sinalizar uma leitura a partir do multiculturalismo crítico, partimos da compreensão que nessa concepção é possível desenvolver um olhar crítico para a diversidade.

Realizada essas ponderações, neste espaço em que teço estas considerações, é possível dizer que este estudo, que se sustentou nos princípios da pesquisa-ação, traz elementos para tencionar a importância de uma formação de professores para o município de Serra do Ramalho, no sentido de valorizar, a partir do reconhecimento, a Educação do Campo e a diversidade cultural, marcas fortes no município. Por outro lado, ao colocar em prática o projeto de formação, tais características tornaram-se visíveis. Assim, passo agora, a pontuar achados importantes, que validam o desenvolvimento desta formação, quais sejam:

1. Desenvolver a formação continuada com os professores de escolas do/no campo. Tomando como ponto de análise que no município a maioria dos professores atua em escolas do/no campo, mas que não recebeu formação para tal, como revela a fala da secretaria.
2. Valorizar a relação escola e comunidade como ponto de diálogo para a construção de propostas de ensino, que leve em consideração os saberes acumulados, pois



compreendemos que na Educação do Campo os saberes sistematizados devem dialogar com os saberes acumulados.

3. Inserir as discussões sobre multiculturalismo crítico e currículo nas propostas de trabalho e na formação continuada dos professores, pois a diversidade cultural é uma marca do município de Serra do Ramalho e, como tal, precisa ganhar espaço no currículo.
4. Produção de materiais que faça o levantamento da história da comunidade, proposta que está sendo desenvolvida pelos professores participantes da formação, isto é, a produção de um Caderno Pedagógico, a partir das discussões e leituras realizadas na formação.
5. Implantar uma coordenação de Educação do Campo no município de Serra do Ramalho, proposta debatida nos encontros formativos.

Neste processo é interessante pontuar que ao realizar a avaliação do projeto de formação, última etapa, do referido projeto, os professores reconheceram a importância da formação, pois versou sobre a realidade que eles atuam. E, por outro lado, valorizou as especificidades de cada contexto em que a escola está situada e que abranja a Educação do Campo por meio de uma visão crítica e emancipadora, principalmente, no contexto de Serra do Ramalho, município marcado por uma diversidade de povos, cultura e uma especificidade de campo.

Assim sendo, contemplando o objetivo geral desta pesquisa, constatamos que os professores passaram a atribuir sentidos e significados ao currículo, ao multiculturalismo e a Educação do Campo, a partir das leituras e provocações realizadas durante o projeto formativo, pois anterior ao projeto, tais temáticas não faziam parte da proposta formativa e atuação desses profissionais, o que podemos apontar, que sem negar os avanços alcançados pela Educação do Campo, muito precisa ser feito no sentido de garantir os direitos adquiridos nesta modalidade de educação.

Neste aspecto, o desejo é que as ponderações discutidas e apresentadas no decorrer deste trabalho suscitem novas e desveladoras reflexões que contribuam para o aperfeiçoamento de leitura, estudo e práticas de Educação do Campo, entendimento de currículo e reconhecimento da diversidade cultural, por meio da compreensão do multiculturalismo crítico.

## REFERÊNCIAS

- ALENCAR, Maria Fernanda dos Santos. Educação do campo e a formação de professores: construção de uma política educacional para o campo brasileiro. **Ci. & Tróp.**, Recife, v.34, n. 2, p.207-226, 2010
- ALENTEJANO, Paulo. Estrutura fundiária. CALDART, Roseli Salete et al. (orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. 3. ed. Rio de Janeiro: Expressão Popular, 2012.
- ARROYO, Miguel G. **Currículo, território em disputa**. 5 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.
- \_\_\_\_\_. Formação de educadores do campo. In: CALDART, Roseli Salete et al. (orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. 3. ed. Rio de Janeiro: Expressão Popular, 2012.
- \_\_\_\_\_. Ciclos de Desenvolvimento Humano e Formação de Educadores. **Educação & Sociedade**, ano XX, nº 68, Dezembro/99 143.
- \_\_\_\_\_. Educação e exclusão da cidadania. In: BUFFA, Ester; ARROYO, Miguel G.; NOSELLA, Paola. **Educação e cidadania: quem educa o cidadão?** 13 ed. São Paulo, Cortez, 2007.
- \_\_\_\_\_. FERNANDES, Bernardo Mançano. **A educação básica e o movimento social do campo**. Brasília: Fundação Universidade de Brasília, 1999.
- BATISTA, Aline Cleide. Compreensões e implicações do multiculturalismo no campo do currículo: pensando um currículo multiculturalmente orientado. **Espaço do currículo**, v.6, n.1, p.55-68, Janeiro a Abril de 2013. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/256377644/Pensando-Um-Curriculo-Multiculturalmente-Orientado>.
- BHABHA, Homi K. **O local da cultura**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998.
- BRASIL. Resolução CNE/CEB 01/2002, de 03 de abril de 2002, Institui as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Brasília: MEC/CNE/CEB. **Diário Oficial da União**, Brasília, 9 de abril de 2002, Seção 1, p. 32, 2002. Disponível em: [http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/bib\\_educ\\_campo.pdf](http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/bib_educ_campo.pdf)
- \_\_\_\_\_. **Base Nacional Comum Curricular: Educação Infantil e Ensino Fundamental**. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2017.
- \_\_\_\_\_. Ministério de Educação e Cultura. **Cadernos Didáticos sobre educação no campo/UFBA**. Salvador, 2010.
- \_\_\_\_\_. Constituição da República Federativa do Brasil (1988). **Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009**. Disponível em: <https://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/823952/emenda-constitucional-59-09>. Acesso em: 10 maio 2019.

\_\_\_\_\_. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº. 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996.

CALDART, Roseli Salete. Sobre a educação do campo. In: SANTOS, Clarice Aparecida dos (Org.). **Educação do Campo**: campo, políticas públicas, educação. Brasília: INCRA/MDA, 2008, p.67-86.

\_\_\_\_\_. Por uma Educação do Campo: traços de uma identidade em construção. In: KOLLING, Edgar Jorge, CERIOLI, Paulo Ricardo, CALDART, Roseli Salete (Orgs.). **Educação do Campo**: identidade e políticas públicas. Brasília, DF: Articulação Nacional "Por Uma Educação do Campo, 2002.

\_\_\_\_\_. Por uma educação do campo: traços de uma identidade em construção. In: ARROYO, M. G., CALDART, R.S., MOLINA, M. C. **Por uma educação do campo**. Petrópolis: RJ: Vozes, 2009.

\_\_\_\_\_. Intencionalidades na formação de educadores do campo. **Caderno do Iterra**. Ano VII – nº 11 – maio 2007.

\_\_\_\_\_. Elementos para construção do projeto político e pedagógico da Educação do Campo. In: MOLINA, Mônica Castagna; JESUS, Sônia Meire Santos Azevedo de. **Contribuições para a construção de um projeto de Educação do Campo**. Coleção Por Uma Educação do Campo, nº 5. Brasília, DF: Articulação Nacional Por Uma Educação do Campo, 2004.

\_\_\_\_\_. Educação do campo. In: CALDART, Roseli Salete et al. (orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. 3. ed. Rio de Janeiro: Expressão Popular, 2012.

CANEAU, Vera Maria Ferrão. DIFERENÇAS CULTURAIS, COTIDIANO ESCOLAR E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS. **Currículo sem Fronteiras**, v.11, n.2, pp.240-255, Jul/Dez 2011. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol11iss2articles/candau.htm>.

\_\_\_\_\_. Multiculturalismo e educação: desafios para prática pedagógica. In: MOREIRA, Antônio Flávio; SILVA, Tomaz Tadeu da. Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas. 10 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

CANEN, Ana; XAVIER, Giseli Perili de Moura. Formação continuada de professores para a diversidade cultural: ênfases, silêncios e perspectivas. **Revista Brasileira de Educação**, v. 16 n. 48, Set/Dez 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v16n48/v16n48a07>.

CANEN, Ana. O multiculturalismo e seus dilemas: implicações na educação. **Comunicação e política**, v.25, nº2, p.091-107, 2007. Disponível em: <https://pt.slideshare.net/driadomaitis/o-multiculturalismo-e-seus-dilemas-ana-canen>.

\_\_\_\_\_; CANEN, Alberto G. Rompendo fronteiras curriculares: o multiculturalismo na educação e outros campos do saber. **Currículo sem Fronteiras**, v.5, n.2, pp.40-49, Jul/Dez 2005. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol5iss2articles/canen.htm>.

\_\_\_\_\_; OLIVEIRA, Angela M. A. de. Multiculturalismo e currículo em ação: um estudo de caso. **Revista Brasileira de Educação**, nº 21, Set/Out/Nov/Dez 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n21/n21a05>.

CANUTO, Antônio; LUZ, Cássia Regina da Silva; ANDRADE, Thiago Valentim Pinto. **Conflitos no campo**: Brasil 2017. Goiânia. CPT – Nacional. Brasil, 2017.

COSTA, Francisco de Assis; CARVALHO, Horacio Martins de. Campesinato. In: CALDART, Roseli Salete et al. (orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. 3. ed. Rio de Janeiro: Expressão Popular, 2012.

COSTA, Marisa Vorraber. Currículo e política cultural. In: COSTA, Marisa Vorraber (org). **O currículo nos limiares do contemporâneo**. 4 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

DEMO, Pedro. **Metodologia do conhecimento científico**. São Paulo: Atlas, 2000.

ESTRELA, Ely Souza. **Três felicidades e um desengano**: a experiência dos beraderos de Sobradinho em Serra do Ramalho – BA. 2004. Doutorado em História. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Salvador.

FERNANDES, Bernardo Mançano. Educação do campo e território camponês no Brasil. In: SANTOS, Clarice Aparecida dos (Org.). **Educação do Campo**: campo, políticas públicas, educação. Brasília: INCRA/MDA, 2008, p.39-66.

\_\_\_\_\_, CERIOLI, Paulo Ricardo, CALDART, Roseli Salete. Primeira conferência nacional “Por uma Educação Básica no Campo”. In. ARROYO, Miguel Gonzáles; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castanha (Orgs). **Por uma educação do campo**. Petrópolis: RJ: Vozes, 2009.

ESTEBAN, Maria Teresa. Avaliação e heterogeneidade: um diálogo possível? In: XXV ANPED - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, GT 06 - Educação Popular, 2002, Caxambu-MG, Brasil. **Anais**: Caxambu-MG, 2002, p. 1 – 16

FESTA, Maria Isabel Ferraz. A aprendizagem contextualizada: análise dos seus fundamentos e práticas pedagógicas. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 41, n. 3, p. 713-728, jul./set. 2015.

FLEURI, Reinaldo Matias. Intercultura e educação. **Educação, Sociedade e Cultura**, nº 22, pp. 91-124, 2005. Disponível em: <https://www.fpce.up.pt/ciie/revistaesc/ESC23/23-Reinaldo.pdf>.

FONTANA, Maria Iolanda; SILVA, Eliane de Souza; KARACHENSKI, Ineis Bernadete. A identidade e cultura dos sujeitos do campo no currículo escolar. XI Congresso Nacional de Educação. Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Curitiba, de 23 a 26/9/2013.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Pedagogia da pesquisa-ação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 483-502, set./dez. 2005.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 25 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 23, n. 80, setembro/2002, p. 136-167. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em 20 de dez de 2018.

\_\_\_\_\_. A (nova) política de formação de professores: a prioridade postergada. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1203-1230, out. 2007.

FREITAS, L. C. **Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática**. 5 ed. Campinas: Papirus, 2002.

FREITAS, Letícia Fonseca Richthofen de. Currículo cultural: o que ensinam os livros regionais sobre identidade? **Currículo sem Fronteiras**, v.10, n.2, pp.106-118, Jul/Dez 2010. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol10iss2articles/freitas>.

GARCIA, José Carlos. Legitimidade da luta pela terra. In: CALDART, Roseli Salette et al. (orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. 3. ed. Rio de Janeiro: Expressão Popular, 2012.

GATTI, Bernardete A.. **Algumas considerações sobre procedimentos metodológicos nas pesquisas educacionais**. S/d. FCC/ PUC-SP.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GIROUX, Henry. Escola crítica e política cultural. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1992.

GOMES, Nilma Lino. Indagações sobre currículo: diversidade e currículo. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2008.

HAGUETTE, Teresa Maria Frota. **Metodologias qualitativas na sociologia**. 6º. ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

HALL, Stuart. **Da diáspora: identidades e mediações culturais**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo 2010**. Disponível em: WWW.IBGE.gov.br. Acesso em: mar. De 2018.

KOLLING, Edgar Jorge; CERIOLI, Paulo Ricardo; CALDART, Roseli Salette (orgs.). **Educação do campo: identidade e políticas públicas**, Brasília, DF: articulação nacional Por uma Educação Básica do Campo, 2002.

LEITE, Sérgio Celani. **Escola rural: urbanização e políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 1999.

LIMA, Leila Britto de Amorim; SÁ, Carolina Figueiredo de. Educação do campo e ciclo de alfabetização: diversidade de experiências e modos de organização curricular. In. Brasil. MEC. Secretaria de Educação Básica-SEB. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**. Caderno 1. Brasília: MEC, SEB, 2015.

LOPES, Alice Casimiro. Teorias pós-críticas, política e currículo. **Educação, sociedade e cultura**, nº 39, 7-23, 2013. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/326082836/02-AliceLopes-TEORIAS-POS-CRITICAS-POLITICA-pdf>.

MACEDO, Roberto Sidnei. Atos de currículos: uma incessante atividade etnometódica e fonte de análise de práticas curriculares. **Currículo sem Fronteiras**, v. 13, n. 3, p. 427-435, Set/Dez 2013. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol13iss3articles/macedo.htm>

MCLAREN, P. **Multiculturalismo crítico**. São Paulo: Cortez, 2000a.

\_\_\_\_\_. **Multiculturalismo revolucionário: pedagogia do dissenso para novo milênio**. Porto Alegre: Artmed, 2000b.

MALTA, Shirley Cristina Lacerda. Uma abordagem sobre currículo e teorias afins visando à compreensão e mudança. **Espaço do Currículo**, v.6, n.2, p.340-354, Maio a Agosto de 2013. Disponível em: <http://www.periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/rec>.

MARIANO, Fernández Enguita. **A face oculta da escola: educação e trabalho no capitalismo: trad. Tomaz Tadeu da Silva**. Porto Alegre: Artes médicas, 1989.

MAUÉS, Olgaíses Cabral. Reformas internacionais da educação e formação de professores. **Cadernos de Pesquisa**, n. 118, p. 89-117, março/ 2003.

MEDEIROS, Leonilde Servolo de. Latifúndio. In: CALDART, Roseli Salete et al. (orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. 3. ed. Rio de Janeiro: Expressão Popular, 2012.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Ciência, técnica e Arte: o desafio da pesquisa social. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social: teoria, métodos e criatividade**. 20. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

MOLINA, Mônica Castagna. A educação do campo e o enfrentamento das tendências das atuais políticas públicas. *Educação em Perspectiva*, Viçosa, v.6, n.2, p. 378-400, jul./dez. 2015

\_\_\_\_\_; FREITAS, Helana Célia de Abreu. Avanços e desafios na construção da Educação do Campo. **Em Aberto**, Brasília, v. 24, n. 85, p. 17-31, abr. 2011

\_\_\_\_\_; SÁ, Lais Mourão. Licenciatura em educação do campo. In: CALDART, Roseli Salete et al. (orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. 3. ed. Rio de Janeiro: Expressão Popular, 2012.

\_\_\_\_\_. Escola do campo. In: CALDART, Roseli Salete et al. (orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. 3. ed. Rio de Janeiro: Expressão Popular, 2012.

MOREIRA, Antônio Flavio Barbosa. Currículo, Diferença Cultural e Diálogo. *Educação e Sociedade*. V. 23, n. 79, p. 15-38, 2002. Disponível em [www.scielo.br](http://www.scielo.br). Acesso em 03/11/2018.

\_\_\_\_\_; SILVA, Tomaz Tadeu da. **Currículo, cultura e sociedade**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

\_\_\_\_\_; CANDAU, Vera Maria. **Indagações sobre currículo: currículo, conhecimento e cultura**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2008.

MOURA, Terciana Vidal; SANTOS, Fábio Josué Souza dos. A pedagogia das classes multisseriadas: Uma perspectiva contra-hegemônica às políticas de regulação do trabalho docente. **Debates em Educação**, Vol. 4, nº 7, Jan./Jul. 2012.

MUNARIM, Antônio. Educação do Campo no cenário das políticas públicas na primeira década do século 21. **Em Aberto**, Brasília, v.24, n. 85, p. 51-63, abr. 2011.

NETO, Otávio Cruz. O trabalho de campo como descoberta e criação. *In*: MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social: teoria, métodos e criatividade**. 20. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

OLIVEIRA, Lia Maria Teixeira. CAMPOS, Marília. Educação básica do campo. *In*: CALDART, Roseli Salete et al. (orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. 3. ed. Rio de Janeiro: Expressão Popular, 2012.

PADILHA, Paulo Roberto. Currículo intertranscultural: novos itinerários para a educação. São Paulo: Cortez: 2004.

PANSINI, Flávia; NENEVÉ, Miguel. Educação multicultural e formação docente. **Currículo sem Fronteiras**, v.8, n.1, PP. 31-48, jan/jun. 2008.

PARAÍSO, Marlucy Alves. Um currículo entre formas e forças, **Educação**, v. 38, n. 1, p. 49-58, Jan/Abr 2015. Disponível em: <http://www.redalyc.org/html/848/84838252006/index.html>.

PERAFÁN, Mireya E. Valencia; OLIVEIRA, Humberto. **Território e identidade**. BAHIA. Secretaria de Cultura do Estado da Bahia, 2013.

PIMENTA, Selma Garrido Pesquisa-ação crítico-colaborativa: construindo seu significado a partir de experiências com a formação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 521-539, set./dez. 2005.

\_\_\_\_\_. Formação de professores: identidade e saberes da docência. *In*: PIMENTA, Selma Garrido. (Org). Saberes pedagógicos e atividade docente. São Paulo: Cortez Editora, 1999.

RIOS, Jane Adriana Vasconcelos Pacheco. **Ser e não ser da roça, eis a questão!** Identidade e discursos na escola. Salvador: EDUFBA, 2011.

ROSA, Ana Cristina Silva da. Classes multisseriadas: desafios e possibilidades. **Educação & Linguagem** • ANO 11 • N. 18 • 222-237, JUL.-DEZ. 2008

SÁ, Lais Mourão; MOLINA, Mônica Castagna; BARBOSA, Anna Izabel Costa. A produção do conhecimento na formação dos educadores do campo. *Em Aberto*, Brasília, v. 24, n. 85, p. 5-7, abr. 2011.

SACRISTÁN, J. Cimenó. **O currículo uma reflexão sobre a prática**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

\_\_\_\_\_. Currículo e diversidade cultural. In: SILVA, Tomaz Tadeu da; MOREIRA, Antônio Flávio (orgs.). **Territórios contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

SANDÍN ESTEBAN, Maria Paz. **Pesquisa qualitativa em educação: fundamentos e tradições**. Tradução Miguel Cabrera. Porto Alegre: AMGH, 2010.

SANTOS, Fábio Josué Souza dos. Números esquecidos, realidade invisível: uma geografia internacional das escolas multisseriadas. **Reunião científica regional da ANPED**, 20 a 23 de setembro de 2016.

\_\_\_\_\_. Números esquecidos, realidade invisível: uma geografia internacional das escolas multisseriadas. In: XXIII EPENN - Encontro de Pesquisa Educacional do Norte e Nordeste, GT 26 – Educação do Campo, 2016, Teresina-PI, Brasil. **Anais**: Teresina-PI: UFPI, 2016, p.1 – 16.

\_\_\_\_\_; MOURA, Terciana Vidal. Políticas educacionais, modernização pedagógica e racionalização do trabalho docente: problematizando as representações negativas sobre as classes multisseriadas. In: ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel; HAGE, Salomão Mufarrej (Org.). **Escola de Direito: reinventando a escola multisseriada**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

SANTOS, José Luiz dos. **O que é cultura**. São Paulo: Brasiliense, 2006.

PREFEITURA MUNICIPAL DE SERRA DO RAMALHO. **Plano Municipal de Educação**. Serra do Ramalho, 2015;

SOUZA, Shirley Pimentel de. **Educação escolar quilombola: as pedagogias quilombolas na construção curricular**. 112f. 2015. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, 2015.

SILVA, Fabiany de Cássia Tavares. Cultura Escolar: quadro conceitual e possibilidades de pesquisa. *Educar*, Curitiba, n.28, p.201-216, 2016. Editora UFPR.

SILVA, Maria José Albuquerque da; BRANDIM, Maria Rejane Lima. Multiculturalismo e educação: em defesa da diversidade cultural. **Diversa**, Ano I - nº 1: pp. 51-66, Jan./Jun 2008. Disponível em: [http://leg.ufpi.br/subsiteFiles/parnaiba/arquivos/files/rd-ed1ano1-artigo4\\_mariasilva.PDF](http://leg.ufpi.br/subsiteFiles/parnaiba/arquivos/files/rd-ed1ano1-artigo4_mariasilva.PDF).

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documento de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

SILVA, Tomaz Tadeu da (org). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. 15 ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2014.

SILVEIRA, Denise Tolfo; CÓRDOVA, Fernanda Peixoto. A pesquisa científica. In: GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo (Orgs). **Métodos de Pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.



TARDIF, M. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas conseqüências em relação à formação para o magistério. **Revista Brasileira de Educação**, Belo Horizonte, n. 13, p.5-24, 2000.

TARDIM, José Maria. Cultura camponesa. In: CALDART, Roseli Salete et al. (orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. 3. ed. Rio de Janeiro: Expressão Popular, 2012.

THIOLLENT, M. Metodologia da pesquisa-ação. São Paulo: Cortez & Autores Associados, 1988.

TRIPP, David. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez. 2005.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Escola, currículo e ensino. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; CARDOSO, Maria Helena Fernandes. (Org.) *Escola Fundamental: currículo e ensino*. Campinas – SP: Papirus, 1995.

VIANNA, Heraldo Marelim. **Pesquisa em educação: a observação**. Brasília: Plano Editora, 2003.

VINCENT, Guy; LAHIRE, Bernard; THIN, Daniel. Sobre a história e a teoria da forma escolar. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, n. 33, p. 7-47, jun. 2001.

WELCH, Clifford Andrew. Conflitos no campo. In: CALDART, Roseli Salete et al. (orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. 3. ed. Rio de Janeiro: Expressão Popular, 2012.

WOLFFENBÜTTEL, Andréa. O que é? - Índice de Gini . In: IPEIA. **Desafios do Desenvolvimento**. 2004. Ano 1. Edição 4. 2004. Disponível:  
[http://www.ipea.gov.br/desafios/index.php?option=com\\_content&id=2048:catid=28&Itemid=23](http://www.ipea.gov.br/desafios/index.php?option=com_content&id=2048:catid=28&Itemid=23) Acesso em: maio de 2019.

**APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM DONA FRANCISCA**

Universidade Federal do  
Recôncavo da Bahia

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA  
CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES - CFP  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO CAMPO**

**DONA FRANCISCA**

Nome:

Sexo:

Idade:

**Sobre a comunidade de Fechadinha**

1. Como surgiu a comunidade de Fechadinha?
2. Há quanto tempo mora na comunidade?
3. O que mais deixa o/a sr. /sr.<sup>a</sup> feliz na comunidade?
4. Quais os problemas enfrentados na comunidade?
5. Como o sr./sr.<sup>a</sup> organiza a vida no campo?
6. Na comunidade tem alguma organização, movimento social? Qual? Comente sobre.
7. Quais as manifestações culturais presentes na comunidade?
8. A escola é importante na comunidade? Fale sobre.
9. Como a sr./sr.<sup>a</sup> educa seu filho/a?
10. O que o seu filho/a faz quando volta da escola?

**APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM ALUNOS**



Universidade Federal do  
Recôncavo da Bahia

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA  
CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES - CFP  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO CAMPO**

**ALUNOS**

Local da entrevista: \_\_\_\_\_

Data: \_\_\_\_\_ Hora de Início: \_\_\_\_\_ Hora de Término: \_\_\_\_\_

Nº da entrevista: \_\_\_\_\_ Nome: \_\_\_\_\_

1. O que você espera que a escola lhe ofereça?
2. O que mais lhe agrada na escola? O que menos lhe agrada?
3. Há relação com o trabalho desenvolvido pela escola e a sua vivência na comunidade?
4. Nas aulas os professores trabalham sobre a comunidade? Em caso positivo, conte uma experiência.
5. Para você como deve ser uma escola do campo?
6. Você considera que sua escola é do campo? Por quê?
7. Os professores ensinam coisas sobre o campo? Falam sobre a vida do campo? O que falam?
8. Existe relação entre o que a escola trabalha e a cultura presente na comunidade?
9. Nas aulas, os professores falam sobre as culturas presentes na comunidade? Em caso positivo, o que falam?

**APÊNDICE C– ROTEIRO DE ENTREVISTA COM A SECRETÁRIA DE EDUCAÇÃO**



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA  
CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES - CFP  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO CAMPO**

**SECRETÁRIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO**

Local da entrevista: \_\_\_\_\_

Data: \_\_\_\_\_ Hora de Início: \_\_\_\_\_ Hora de Término: \_\_\_\_\_

Nº da entrevista: \_\_\_\_\_ Nome: \_\_\_\_\_

1. O que você sabe sobre a Educação do Campo?
2. Você conhece as políticas de Educação do Campo?
3. Existe uma proposta para a Educação do Campo no município de Serra do Ramalho?
4. Qual a principal dificuldade enfrentada pela Educação do Campo no município?
5. Existe alguma política de formação para educadores das escolas do campo?
6. Levando em consideração o município de Serra do Ramalho, na sua concepção, que aspectos devem ser contemplados numa proposta de formação para educadores das escolas do campo?
7. Quais os principais desafios a serem enfrentados pela Educação do Campo no município?
8. Ainda considerando o município de Serra do Ramalho, como você compreende que deve ser um currículo para a Educação do Campo?

**APÊNDICE D – ROTEIRO DO DIÁLOGO COM OS PROFESSORES**

Universidade Federal do  
Recôncavo da Bahia

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA  
CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES - CFP  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO CAMPO**

**PROFESSORES**

1. Você conhece os projetos e políticas de Educação do Campo?
2. Você durante o processo de formação tanto inicial quanto continuada já estudou Educação do Campo?
3. Para você, o que é ser uma escola do campo?
4. Diante de suas considerações e diálogo, você considera sua escola do campo? Por quê?
5. As propostas que você desenvolve são pensadas para uma Educação do Campo ?
6. Você percebe a possibilidade de desenvolver uma proposta que fortaleça a Educação do Campo na escola em que você trabalha?
7. Qual é a sua expectativa em relação a esta formação?

APÊNDICE E – PROJETO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES



Universidade Federal do  
Recôncavo da Bahia

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA**  
**CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES - CFP**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO CAMPO**

**EDUCAÇÃO DO CAMPO, CURRÍCULO E MULTICULTURALISMO:  
UM OLHAR PARA A DIVERSIDADE DO CAMPO**



**PROPOSTA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DO/NO CAMPO DO  
MUNICÍPIO DE SERRA DO RAMALHO**

Serra do Ramalho  
2019

## **1. PROJETO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES**

Educação do Campo, currículo e multiculturalismo: um olhar para a diversidade do campo.

## **2. INSTITUIÇÕES ENVOLVIDAS**

- Secretaria Municipal de Educação, Cultura, Desporto e Lazer (SMECD).
- Universidade Federal do Recôncavo da Bahia - Mestrado Profissional em Educação do Campo.

## **3. COORDENAÇÃO DAS ATIVIDADES**

- Dra. Débora Alves Feitosa – Professora da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia – Orientadora.
- Odair Ledo Neves – Pesquisador da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia e servidor da Secretaria Municipal de Educação de Serra do Ramalho – BA.

## **4. EQUIPE DE TRABALHO**

- 18 professores – servidores da Secretaria Municipal de Educação, Cultura, Desporto e Lazer de Serra do Ramalho – BA

## **5. PERÍODO DE REALIZAÇÃO E CARGA HORÁRIA TOTAL**

O Projeto de Formação de Professores teve duração de 80 horas realizadas por meio de encontros presenciais e momentos outros de leitura, atividades e pesquisa de campo. O desenvolvimento do referido projeto se deu no período circunscrito entre novembro de 2018 a fevereiro de 2019, na Escola Municipal Bartolomeu Guedes.

## **6. PALAVRAS-CHAVE**

- Educação do Campo. Currículo. Multiculturalismo

## **7. CONTEXTUALIZAÇÃO E JUSTIFICATIVA DA PROPOSTA**

A Educação do Campo no Brasil é marcada pelas práticas de negação ao longo da história da educação brasileira. Desde os primeiros momentos de escolarizações do povo brasileiro o campo foi negado enquanto espaço de vida de sujeitos que construíram e constrói essa nação. Pois, a escola no Brasil, durante muitos anos foi ofertada para poucos e a

população residente no campo sempre ficou à margem dessas escolas. Fruto dessa negação e em virtude da visão distorcida de campo que foi construída no país, durante os anos de 1930, de que o campo era o lugar do atraso, da pobreza, das pessoas sem cultura, enquanto a cidade era o espaço de qualidade de vida e junto à esse espaço a escola urbana se torna o padrão de qualidade e de referência educacional. Assim, as escolas rurais seriam as sobras desse urbano, desde os materiais didáticos, livros, infraestrutura, professores sem formação, difícil acesso, como também deveria seguir os modelos curriculares urbanocêntricos.

No espaço rural depois dos anos de 1930, por influência da chegada da indústria no Brasil, iniciou-se o processo de migração da sua população. As fábricas careciam de mão de obra barata e essa estava localizada no campo. No entanto, há uma provocação da crise agrícola para fortalecer os centros de produções industriais. Junto a tudo isso, o esvaziamento do campo vai deixando as comunidades com um número reduzido de crianças e jovens. Pois, já não havia mais perspectivas de sobreviver no campo. A cidade era a corrida para o desenvolvimento econômico do País.

Assim, podemos pontuar que as reivindicações para uma educação do campo fazem parte de um processo histórico, em que se reflete a negação que vive o campo. Em meio a tudo isso, somente na década de 90, que as lutas por educação do campo ganham força no sentido de pensar uma educação que respeitasse as formas de vida, luta e resistências presentes nesse espaço.

Em outras palavras, as discussões nos contextos atuais trazem uma forte crítica à ideia de que os saberes escolares desenvolvidos na escola rural deveriam ser poucos e úteis, ou seja, aprender os conhecimentos que garantissem o necessário para sobreviver. Assim, para Arroyo (1999) um projeto para educação básica do campo incorpora uma visão mais rica do conhecimento e da cultura, apresenta a cultura como direito e as pessoas do campo como sujeitos de direitos. No cerne dessa discussão, se reconhece 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).



Partindo dessa ideia, a educação não pode acontecer descolada da realidade complexa, diversificada e heterogênea tão presente no campo brasileiro. E, é nesse viés de entendimento que este plano de formação de professores se pauta em articular uma discussão que faça emergir a compreensão dos professores sobre currículo, multiculturalismo e a interface desses processos com a educação do campo e o reconhecimento da diversidade presente no município de Serra do Ramalho. Vale lembrar, que essas discussões se darão com professores que atuam na educação do campo, no referido município, contemplando assim a proposta de pesquisa aplicada.

Assim, algumas temáticas farão parte dessa discussão, dentre elas, cabe citar um estudo sobre o histórico de como a educação se constituiu no meio rural a partir do seu contexto social, cultural e político. Para entendermos que fruto das negações com o meio rural, as escolas do campo também foram se esvaziando. Não havia iniciativa do poder público em oferecer qualidade para essas escolas do campo que durante esse período até os anos de 1980 aproximadamente, foi aumentando o número de escolas multisseriadas. Escolas isoladas e de difícil acesso, sem condições de funcionamento e com professores sem formação para atuação na educação básica.

Assim, a multisserie será uma categoria para discutir a educação do campo, pois falar da importância das escolas multisseriadas no campo é ouvir dos educadores e pais que defendem o direito básico dos seus filhos de estudarem nas suas comunidades de origens. Direito esse que deve ser assegurado pelo Estado, enquanto provedor e responsável direto pela educação ao povo brasileiro. Muitas são as iniciativas por parte dos governos no Brasil de se acabar com as classes multisseriadas. Os processos de nucleação que tiveram início nos anos de 1990, ainda estão presentes nos dias de hoje, como alternativa de juntar os alunos em comunidades próximas ou se deslocar para as escolas urbanas.

Mas, paralelo a essa realidade, existe o Movimento Por uma Educação do Campo que nasce nos movimentos sociais como Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), Movimento dos Atingidos por Barragens (MAB), Sindicatos, dentre outros pelo direito à terra e junto a ela os outros direitos, dando mais visibilidade à essa luta nos últimos 15 anos no país, na defesa da Educação Básica do Campo, que a partir de 2001 se transformou em políticas públicas. Luta que não cessou com a conquista das políticas, pois as escolas do campo, na sua maioria, ainda vivem na invisibilidade dessas políticas. Principalmente as escolas multisseriadas que são consideradas por muitos como “um mal necessário”

Fazer a defesa das escolas ou turmas multisseriadas nesse País é reconhecer o direito legítimo das crianças e jovens de estudar nas suas comunidades e construir práticas sociais da

vida campesina numa tentativa de permanência no campo. Para muitas regiões do país, a permanência do povo no campo ainda está marcada pela ausência do direito à terra, pois as grandes concentrações de terra que ainda prevalecem no Brasil, impedem o desenvolvimento equitativo do povo que depende do campo para sobreviver.

Hage (2010), diz que “transgredir o paradigma multisseriado nas escolas do campo é transgredir à precarização do modelo seriado urbano”. Ou seja, o problema da escola multisseriada é o modelo curricular seriado que não dar conta de atender a diversidade presente na sala de aula. Muitas vezes são alunos de todas as séries iniciais do Ensino Fundamental, inclusive a Educação Infantil, presente no mesmo espaço e um único professor. Assim sendo, uma discussão que versa sobre currículo, cultura e educação precisa trazer para as discussões as escolas multisseriadas.

Dito isso, reforçaremos as discussões sobre a escola do campo como espaço que dialoga com a realidade social e cultural dos sujeitos que vivem no campo, lugar em que se discute projeto de vida, pertencimento e anseios. Nesse ponto, Fernandes (2009) destaca que o campo é lugar de vida, lugar onde as pessoas podem morar, trabalhar, estudar com dignidade, próprio de quem tem seu lugar, sua identidade cultural.

Embora não seja o único lugar privilegiado, a escola contribui para discutir, construir e legitimar práticas e ideias. Ao apresentar um currículo pouco adequado à realidade em que os campesinos se encontram, geralmente, com forte influência do espaço urbano, acaba contribuindo para o ajustamento do camponês à cultura do outro, tida como melhor e mais adequada.

Partindo desse contexto, estudaremos o currículo da escola do campo e como ele dialoga com a realidade social e cultural dos povos que habitam o espaço rural. Analisando o contexto histórico e social do município de Serra do Ramalho, no que existe de mais evidente, a diversidade cultural.

Podemos afirmar que a contribuição desse estudo consiste em discutir a realidade social e cultural dos povos campesinos, resgatando suas tradições, crenças, formas de vida e sobrevivência no contexto do campo, bem como, perceber como a dinamicidade da vida, em especial, a vida campesina é tematizada nas propostas curriculares.

Assim, vamos analisar os marcos legais, teóricos, metodológicos e filosóficos que amparam a Educação do Campo e como o município se insere nesse processo; e, posteriormente, fazer uma discussão sobre currículo, em suas diferentes vertentes, de maneira a perceber a partir de qual delas tematizaremos a realidade social e cultural dos campesinos e contribua para o melhoramento da Educação do Campo em Serra do Ramalho.

Nessa tarefa, parto das seguintes categorias teóricas: multiculturalismo para compreender e tematizar a diversidade cultural que estão na base da formação do município de Serra do Ramalho, quando esse alocou povos de diferentes territórios do país ao ser constituído; Educação do campo para discutir e entender as bases teóricas que dão sustentação a essa modalidade de educação; e, por fim, o currículo visando compreender como no município está construída a proposta curricular e se nela há espaço de diálogo entre educação do campo, uma vez que é o contexto predominante do município e a diversidade cultural, que está na base de constituição desse local. Assim sendo, o produto desse trabalho, que partirá da pesquisa-ação, percorrerá processos formativos que culminará numa Proposta de Formação de Professores, que tem como público-alvo professores do/no campo do município de Serra do Ramalho, uma formação que tenciona debates pertinentes ao contexto do município, aqui em questão, a Educação do Campo, o currículo e a diversidade de Serra do Ramalho.

## **8. OBJETIVO DA ATIVIDADE**

### 8.1 Geral

- Analisar por meio de encontros formativos, a compreensão dos professores de uma escola municipal sobre currículo e multiculturalismo e a interface com a Educação do Campo no município de Serra do Ramalho-BA.

### 8.2 Específicos

- Apresentar aos professores a concepção de Educação do Campo como possibilidade de construção de uma proposta curricular emancipadora, por meio do reconhecimento da questão agrária que estrutura o campo brasileiro e sua relação com a cultura local.
- Realizar estudo e diagnóstico sobre a identidade da escola do campo, identificando a visão dos sujeitos que estão envolvidos na escola sobre educação do campo, currículo e cultura.
- Estudar as diferentes concepções de currículo, cultura e multiculturalismo crítico como possibilidade de relação com a Educação do Campo.

## 9. METODOLOGIA DE EXECUÇÃO

Os trabalhos serão desenvolvidos por meio de grupo de estudo com os professores e a gestora de uma escola do campo. Esses encontros serão desenvolvidos com uma metodologia dialógica, de forma que possibilite a escuta dos docentes sobre suas práticas pedagógicas, suas concepções de currículo, de cultura e Educação do Campo, respeitem e valorizem as experiências, assim, o coletivo possa identificar as práticas curriculares que são significativas para a reconstrução da proposta curricular das escolas do campo, a partir da diversidade que ele apresenta. Nesse sentido, os encontros serão organizados por meio de blocos temáticos que possam contribuir com as reflexões, tomadas de decisões, para o processo de fortalecimento de uma compreensão curricular que discuta a diversidade presente no campo. Os blocos temáticos somarão 80 horas de curso. Abaixo, os eixos norteadores dos blocos temáticos:

- Concepção de Educação do Campo e a questão agrária do campo brasileiro e sua relação com o contexto local.
- A realidade curricular das escolas do campo, a sua vinculação com a cultura e a visão dos sujeitos do campo sobre a escola.
- Estudo das diferentes concepções de currículo e cultura, BNCC e sua vinculação com as práticas da Educação do Campo

## 10. CRONOGRAMA DE ATIVIDADES

Ação	Estratégia para Ação	Mês de Execução
Levantamento das problemáticas pesquisadas; discussão sobre os temas propostos e avaliação.	Leitura e debate em grupo – registro, análise e discussão dos resultados.	Novembro de 2018 a fevereiro de 2019.

## 11. RESULTADOS ESPERADOS

Que as discussões sobre currículo e multiculturalismo estejam presentes na Educação do Campo, de maneira que fortaleça a diversidade do campo.

## **12. INDICADORES DE AVALIAÇÃO**

A avaliação ocorrerá de forma processual, durante os encontros, fazendo autoavaliação e recebendo *feedback* do grupo. E ao final teremos a produção de um relatório que apresente a síntese dos trabalhos desenvolvidos, acompanhados das sistematizações e reflexão dos professores acerca do curso desenvolvido, para tanto, será apresentada ao final do projeto uma ficha de avaliação aos professores.

### **12.1 INSTRUMENTOS**

- Roda de conversa;
- Produção de pesquisa em grupo sobre a diversidade cultural de Serra do Ramalho;
- Produção de painel sobre a realidade da Educação do Campo e suas Concepções e princípios – produção de uma árvore;
- Ficha de avaliação do projeto – último encontro.

## **13. CERTIFICAÇÃO**

Ao final do projeto, os participantes receberão um certificado de 80 horas, assinado pela Universidade Federal do Recôncavo da Bahia.

## **14. PLANEJAMENTO DOS ENCONTROS**

O projeto contou com 11 encontros distribuídos em momentos presenciais e momentos outros para realizar de leitura, atividades e pesquisa de campo. Assim, nas próximas páginas, apresentamos o planejamento de cada encontro.

**APÊNDICE F – RELATÓRIO DA APLICAÇÃO DO PROJETO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES**



Universidade Federal do  
Recôncavo da Bahia

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA  
CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES - CFP  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO CAMPO**

**EDUCAÇÃO DO CAMPO, CURRÍCULO E MULTICULTURALISMO:  
UM OLHAR PARA A DIVERSIDADE DO CAMPO**



**PROPOSTA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DO/NO CAMPO DO  
MUNICÍPIO DE SERRA DO RAMALHO**

Serra do Ramalho  
2019

## **1. APRESENTAÇÃO**

Este relatório sistematiza o desenvolvimento do Projeto de Formação de Professores com o tema “Educação do Campo, currículo e multiculturalismo: um olhar para a diversidade do campo” no município de Serra do Ramalho-BA, realizado no período de novembro de 2018 a fevereiro de 2019, tendo como princípio os fundamentos da Pesquisa-Ação. Faz parte do Programa de Pós-Graduação em Educação do Campo, Mestrado Profissional em Educação do Campo, por isso, o projeto foi cadastrado na Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB).

Assim, os relatos contemplam 11 encontros organizados para assegurar leitura, debates e reflexão sobre as temáticas propostas. O projeto foi organizado contemplando momentos de encontro presencial e momentos outros de leitura e desenvolvimento de atividades em grupo, como poderemos verificar nos relatos dos encontros.

Uma reflexão que fazemos é a importância dada às falas e atividades realizadas pelos professores participantes, à medida que os textos e discussões aconteciam. Ressaltamos também, o desenvolvimento de temáticas que não fez parte do processo formativo de muitos participantes e, que o projeto favoreceu uma reflexão sobre, a saber: Educação do Campo, currículo e multiculturalismo.

As leituras e discussões das temáticas supracitadas foram realizadas durante a execução dos três eixos formativos propostos no projeto de formação. Assim, passamos a expor de forma sucinta o desenvolvimento do projeto formativo, nele, encontramos discussões, registros de atividades e a participação dos professores.

## **2. APLICABILIDADE DO PROJETO DE FORMAÇÃO**

Os registros expostos nessa seção se deram a partir dos encontros formativos de forma que apresentamos onze relatos, em que contemplamos aspectos significativos das leituras, discussões e problematizações tensionados no projeto de formação.

### **2.1 PRIMEIRO ENCONTRO**

O primeiro encontro formativo se deu primeiro pela afirmação da proposta e uma apresentação de como o projeto está estruturada, situando os professores, dos encaminhamentos realizados – uma maneira de mostrá-los os desdobramentos da pesquisa que vinha realizando em visita a escola. No segundo momento, expus aos professores os riscos e potencialidades de uma pesquisa e, que a formação tem uma perspectiva flexível e reflexiva no sentido de

construirmos uma proposta de formação para o município de Serra do Ramalho que dialogue com as peculiaridades do município enquanto espaço do campo e diverso em cultura.

Assim, o encontro teve uma atividade exitosa, diálogo inicial, mediado pelo coordenador, em que se buscava ouvir dos professores acerca do entendimento e compreensão sobre a Educação do Campo, enquanto política pública, processos formativos, propostas de trabalho, dentre outros.

O lugar de fala trazia o reconhecimento de que a educação que a escola desenvolve não contempla as discussões da Educação do Campo, merece reflexão, que esse reconhecimento traduzia no seu ápice o reflexo de não conseguir identificar projetos e políticas de Educação do Campo.

Na fala dos interlocutores, percebe-se uma clareza de que a escola está situada no campo, mas que o ensino que ela apresenta não consegue dialogar com essa realidade: “trabalho em uma comunidade rural, é uma escola do campo. Só que o que ensino não é do campo” (Aroeira). As discussões desenvolvidas neste momento do curso contribuíram para nossa reflexão acerca da negação de que permeia o cenário educacional do município no que se refere à Educação do Educação, que se traduziu em diferentes apontamentos dos participantes.

Notamos nos participantes a preocupação em apontar as lacunas que a escola e os professores apresentam quando tencionados a refletir sobre a Educação do Campo. Uma delas é a ausência de formação tanto inicial quanto continuada no sentido de discutir e trabalhar sobre a Escola do Campo: “não tenho muito conhecimento sobre as políticas do campo, então talvez falta isso, mas conhecimento, por isso aceitamos as propostas que vêm da secretaria” (Barriguda). Outro aspecto também apontado foi a ausência de um olhar direcionado às demandas que o campo apresenta, principalmente, no sentido de assegurar os direitos conquistados na Educação do Campo, como nos mostra a participante, ao falar das políticas e Educação do Campo: “percebo que existe, só que não são respeitadas, pois a secretaria não respeita quando, quando a portaria de matrícula vem a mesma para todos, não respeita o calendário em questão das chuvas, a merenda vem igual para todos” (Bromélia).

Por outro lado, percebemos que ainda existe uma visão de que o currículo das escolas urbanas é o aconselhável “vejo que trabalhamos com o currículo da zona urbana, pois quando os alunos saem da escola não tem dificuldade em outra escola da cidade” (Juazeiro). Esse posicionamento revela o quanto precisa ainda ser feito no sentido de se compreender a materialidade da Educação do Campo. Algo visível, durante o encontro, consistiu no reconhecimento pelos professores de que eles não desenvolvem a Educação do Campo.



Quando questionado, na roda de diálogo, quem durante o processo de formação, inicial e/ou continuada estudou sobre Educação do Campo, apenas duas pessoas sinalizaram ter estudado uma disciplina durante a formação inicial. Tal constatação coloca em evidência, a importância deste projeto para professores que atuam em escolas no campo.

Tal situação é tensionada por um professor durante a roda de conversa, ao apontar que “a partir do momento em que já estamos nos formando, já podemos possibilitar uma proposta educação do campo na escola” (Barriguda).

Dando seguimento ao diálogo, os professores apontaram que a maior preocupação e cobrança são para seguir a proposta da secretaria, indicando assim, a ausência de preocupação do município em discutir a Educação do Campo, “o município não tem um olhar diferenciado para o campo” (Carnaúba), esse relato deixa claro a negação de proposta para Educação do Campo.

Durante o diálogo, foi possível perceber que a discussão sobre Educação do Campo ainda não teve início na escola, quando os próprios professores reconhecem que o ensino presente na escola não contempla a realidade dos alunos; outro ponto também significativo é a perspectiva que o projeto assume no sentido ser um momento de discussão e conhecimento, bem como também a possibilidade de ampliar a visão sobre o campo entre os professores e o município.

## 2.2 SEGUNDO ENCONTRO

O segundo encontro teve como preocupação central, ampliar as discussões sobre Educação do Campo, apontando as lutas e conquistas desta modalidade de educação. Para desenvolver as possibilidades de discussão, iniciamos com o poema de Gilvan Santos, que de maneira poética adentra ao que se espera de uma Educação do Campo.

POEMA DO LIVRO CONSTRUTORES DO FUTURO  
POEMA DE GILVAN SANTOS

Eu quero uma escola do campo  
que tenha a ver com a vida, com a gente  
querida e organizada  
e conduzida coletivamente.

Eu quero uma escola do campo  
que não enxergue apenas equações  
que tenha como “chave-mestra”  
o trabalho e os mutirões.

Eu quero uma escola do campo,

que não tenha cercas,  
 que não tenha muros,  
 onde iremos aprender  
 a sermos construtores do futuro.

Eu quero uma escola do campo  
 onde o saber não seja limitado  
 que a gente possa ver o todo  
 e posso compreender os lados.

Eu quero uma escola do campo  
 onde esteja o ciclo da nossa semente  
 que seja como a nossa casa  
 que não seja como a casa alheia

Após a leitura compartilhada do poema, passei a ouvir relatos dos professores acerca da compreensão e enfrentamento para se construir uma Educação do Campo. O primeiro ponto sinalizado é romper com os preconceitos que ainda existem com os sujeitos do campo, no sentido de vê-los como menor, que não produz conhecimento.

Prevalece nos discursos de muitas escolas que o aluno precisa se dedicar para ter uma aprendizagem satisfatória para conseguir algo melhor em outros espaços “você tem que estudar menino para tirar notas boas para você conseguir alguma coisa melhor lá fora” (Carnaúba). O perigo desse discurso reside na própria inculcação de que o outro é melhor e, termina por negar o contexto, o social e o cultural, no qual a escola e a comunidade se inserem.

Um aspecto positivo nos relatos dos professores foi o reconhecimento, a partir do poema, que a escola desenvolve práticas da Educação do Campo, ainda que essa modalidade de educação não esteja presente na proposta da escola, como evidência o relato da professora,

Tudo que foi conquistado lá, foi através de luta dos movimentos da nossa escola, porque também nos preocupamos com a sustentabilidade, nos regates dos valores por exemplo dos valores dos sujeitos do campo. Nós demonstramos isso nos eventos dentro da escola e extraescola. Quando nos preocupamos com o ensino aprendizagem (Bromélia, momento formativo, 2018).

O relato da professora coloca em evidência a compreensão de que a Educação do Campo se faz na relação com o povo, no vínculo que a escola pode exercer com a comunidade, não se limita aos saberes sistematizados, mas problematiza a forma de vida e as relações de trabalho.

No coletivo, construímos um quadro síntese apontando possibilidades para a construção e/ou fortalecimento da Educação do Campo na escola.

<b>Escola</b>	Marcos Freire
<b>Professor</b>	<p>Abordar a formação de professores para a educação do campo e suas particularidades é uma questão que merece grandes ponderações a respeito da concepção de um curso/formação especialmente para educadores do campo.</p> <p>O professor tem uma função importante dentro do espaço escolar, pois este pode propor ao aluno uma participação ativa no próprio aprendizado, contribuindo assim no processo de resgate de uma realidade do campo inserida no contexto escolar.</p> <p>A legitimação de um modelo educacional para o campo perpassa pela transformação do papel e do perfil do professor. A formação de educadores do campo engloba fatores como a construção de saberes docentes que viabilizem o desenvolvimento sustentável do campo, o fortalecimento dos valores, da identidade e do reconhecimento da terra como mantenedora da vida, conhecimento das particularidades e fazeres do homem do campo e valorização dos saberes construídos nesse espaço.</p> <p>O professor passa de dono do saber a educador e mediador da construção do conhecimento.</p>
<b>Escola e Comunidade</b>	<p>Desconstruir a imagem do homem do campo como ingênuo, coitado e incapaz de produzir novos conhecimentos. Fato que, muitas vezes, leva ao surgimento de uma educação fragilizada e dispensada de qualquer forma, sem coerência com a realidade dos sujeitos do campo e dada como caridade. Desse modo, é necessário fornecer elementos que contribuam para sociedade compreender que o povo do campo não é diferente, mas, ao contrário, possuidores de um saber significativo e norteador de sua aprendizagem.</p> <p>Desenvolver um projeto de educação de acordo com as especificidades da Educação do Campo, levando em consideração a cultura, os saberes, o modo de produção do povo campestre e sua relação com a terra.</p> <p>Promover maior aproximação entre escola e comunidade.</p>
<b>Secretaria de Educação</b>	<p>Aprofundar as discussões a respeito da formação de docentes do meio rural. Segundo Arroyo (2007), a especificidade na formação de educadores do campo não é mais para ser questionada, mas assegurada. O que só será possível quando a comunidade acadêmica e a sociedade urbana e rural exigirem dos governantes uma educação real, pensada de acordo com a cultura de cada povo.</p> <p>Contribuir na construção de um novo olhar sobre o homem do campo e a educação que é dispensada ao mesmo, bem como, analisar o processo de formação, inicial e continuada do educador que atua na escola do campo.</p> <p>Desenvolver uma proposta pedagógica de acordo com as especificidades de cada comunidade.</p>

	<p>No caso de Serra do Ramalho, que é um município eminentemente agrícola, é importante que a proposta pedagógica seja construída segundo as especificidades socioculturais de cada comunidade.</p> <p>Promover cursos de formação continuada para os professores que atuam nas escolas do campo.</p>
--	---

### 2.3 TERCEIRO ENCONTRO

O terceiro encontro teve como ponto de partida a discussão sobre os sujeitos da Educação do Campo, tecida a partir das leituras realizadas e das sinalizações feitas pelos professores, no diálogo propositivo do encontro anterior. Assim, os professores fizeram algumas considerações sobre a resistência e enfrentamento para se fazer a Educação do Campo, mostrando que é precisa muita coragem e, que muitos não querem se indispor com o sistema estruturado a nível de escola e município, como mostra a fala da professora

“A nossa proposta atualmente é ficar na zona de conforto e dizer amém a tudo e para você fazer acontecer realmente à educação do campo você tem que dar a cara a tapa e partir para luta e assim é hoje levantar essa bandeira dentro do município, correr atrás e fazer valer o direito da nossa comunidade, realmente é isso, indispor” (Carnaúba, encontro formativo, 2018)

Nas discussões, os professores também apontaram a ausência de uma coordenação para Educação do Campo, no sentido, de perceber e ajudar nas provocações acerca das demandas que o município enfrenta, quais sejam: um olhar para a conjuntura do município, eminentemente rural; calendário escolar que dialoga com as demandas da comunidade, proposta pedagógica com um olhar para o local, as multisserias e nucleação de escolas. Ficou claro nas discussões que o enfrentamento no município é muito pequeno e os professores apenas atendem as decisões colocadas pela secretaria de educação.

Outro ponto também levantado pelos professores é que falta um reconhecimento por parte dos mesmos da identidade do educador do campo “Antes de mais nada, você tem que se colocar, tem que se aceitar, se reconhecer, a partir do momento que você se identifica, se reconhece como educador do campo, você vai viver a realidade dele, você vai pensar no outro” (Barriguda). Nesse ponto, percebemos que tal estado é o reflexo da ausência de discussão no município de uma proposta que dialogue com o contexto do município, bem como também, a ausência de formação de professores que problematize a realidade do campo.

Como problema maior, temos o apagamento da cultura que marca a vida do campo, uma vez que a escola apresenta uma cultura escolar que negligencia tal característica, “Hoje

tem muitas pessoas que vivem no campo, mas não se reconhecem como pessoa do campo” (Aroeira). Nesse sentido, problematizamos acerca de como as propostas pedagógicas, os trabalhos desenvolvidos na escola podem tencionar e intervir nessas situações.

As considerações apontaram para o rompimento com discursos que apresentam o campo como algo menor, principalmente, quando muitos educadores, ainda usa o discurso que é preciso estudar para ser bem-sucedido, encontrar um emprego melhor noutro lugar, “muitas vezes até inconscientemente nós contribuimos para essa desvalorização” (Carnaúba). Noutro momento, eu fui provocado, a expandir a discussão deste projeto para todo o município “você escolheu essa linha de Educação do Campo, aí eu queria que você fizesse não só com a gente, mas expandisse para todo o município, pois na escola não éramos leigos sobre Educação do Campo” (Bromélia, encontro formativo, 2018).

Os relatos dos professores tornaram evidente a dificuldade deles em desenvolver um ensino pautado pela realidade do campo, a própria fala do professor, traz uma revelação muito latente dessa negação, embora, ouvi de todos que a escola desenvolve atividades que contam com a participação da comunidade, mas não faz parte da proposta da escola incluir essa cultura no currículo.

Neste sentido, os professores lembraram a luta de moradores para que se tivesse escola na comunidade, em que um deles cedeu uma sala da casa, nesta sala, funcionavam as aulas. Estas pessoas sempre são lembradas pela escola.

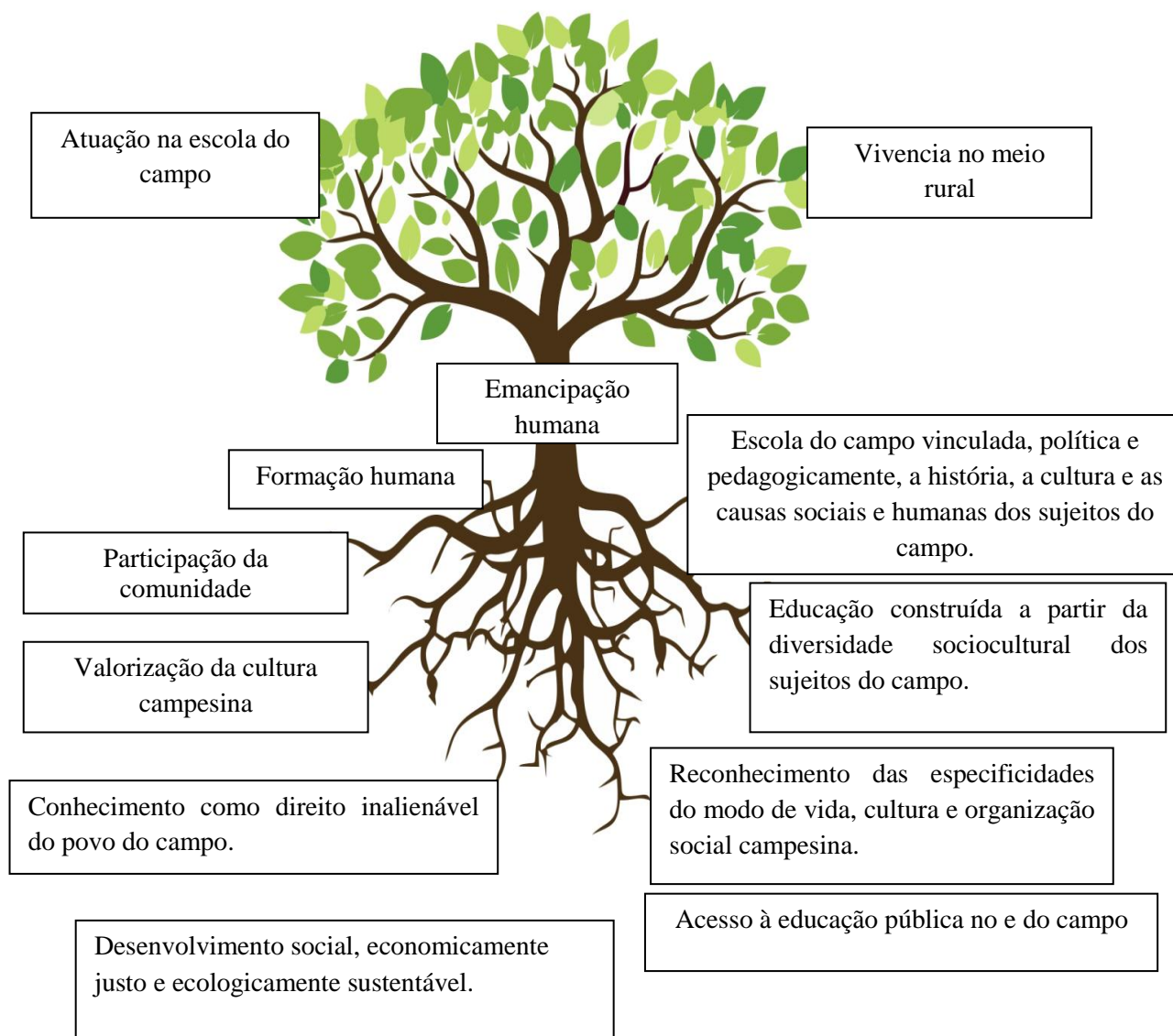
Ao adentrar as discussões sobre os sujeitos do campo, vimos que na comunidade tem a presença muito marcante de agricultores, pescadores, vaqueiros, ribeirinhos, rezadeiras, dentre outros, conseguimos firmar a ideia de que fazer a Educação do Campo é também valorizar os sujeitos que compõem a localidade, em que a comunidade se insere. Neste encontro, surgiu a ideia de construirmos um mapa cultural de Serra do Ramalho, de maneira que contribua para que as escolas insiram em suas propostas o trabalho com cultura local.

## **2.4 QUARTO ENCONTRO**

Este encontro, caracterizado como momento de leitura e estudo, partiu da análise cuidadosa de dois textos significativos para compreender a Educação do Campo, a saber: o livro Campo – Política Pública – Educação e o artigo Educação do Campo: notas para uma análise de percurso.

Assim, com o propósito de que os professores relembassem o seu vínculo com a Educação do Campo, construimos uma árvore com o tema Concepções e princípios da

Educação do Campo, nela, os professores puderam relembrar suas trajetórias a partir das leituras desenvolvidas. Abaixo, apresento a árvore produzida por um grupo da formação.



## 2.5 QUINTO ENCONTRO

Neste encontro, iniciamos as discussões sobre a realidade curricular das escolas do campo, buscando tencionar o debate de como a escola tem realizado, a vinculação entre a cultura e a visão dos sujeitos do campo sobre a escola, no sentido de captar a visão dos professores de como está estruturado o currículo e se nele há espaço para essas discussões.

O encontro teve início com uma roda de conversa acerca da compressão dos professores sobre currículo, esses, apontaram durante o diálogo, uma compreensão muito genérica, como a fala do professor “currículo é o que norteia o desenvolver da escola, conhecimento” (Bromélia), para outra:

Currículo é uma grande ferramenta para o profissional da educação, que é através do currículo que o professor reforça seu conhecimento e reforça na área de trabalho e tem várias informações que hoje em dia está essa polêmica aí sobre currículo em todos os lugares que eu ando, eu não tenho muito conhecimento porque iniciamos agora (Jurema, momento formativo, 2018).

Há um reconhecimento por parte dos professores da ausência de discussão e estudo sobre currículo, como apontado pelos professores ao ser questionados se durante a formação inicial eles estudaram currículo. A resposta sempre aponta que os professores receberam uma formação teórica, que não foi suficiente para que eles relacionassem com a prática “quando eu fiz a licenciatura estudei um pouco de currículo, tive uma matéria, lá falava mais sobre os autores e referências bibliográficas, foi muito pouco essa formação” (Jericó). A fala do professor denuncia a ausência de uma formação que garantisse a eles compreender as intencionalidades do currículo “eu estudei pouco também, mas eu lembro que discutia sobre a necessidade do ajuste de acordo a necessidade do aluno” (Bromélia). Podemos perceber nesses relatos, a visão do currículo como algo dado e a ser seguida, uma relação de conteúdo. Nesse ponto, uma professora apresenta um olhar mais próximo das discussões atuais sobre currículo:

Quando eu fiz a pedagogia, o que ficou na minha cabeça até hoje foi aquele livro documento de identidade, a professora estudou o livro o semestre todinho, com a análise dele, a gente ver que são vários currículos, porque ele tem que ser de acordo com cada realidade. Às vezes a gente entra na faculdade com o pensamento que é só conteúdo, mas quanto a gente vai ver o currículo é toda prática, toda concepção que tem acerca de educação, de escola, do aluno, vai permear tudo que a gente faz na sala de aula e fora dela nos corredores. Então assim, eu conseguir um pouco durante a graduação construir essa compreensão que o currículo é aquilo que a gente trabalha, conteúdos formais, mas também tem que agregar cultura do aluno, tem que agregar a questão do respeito, é de fazer o aluno sentir se importante na sala de aula (Jurema, momento formativo, 2018).

Compreendemos que o currículo precisa dialogar com a realidade na qual a escola se insere, sem negar os conhecimentos historicamente construídos, mas tecendo relação com a cultura, os saberes e as vivências em que o aluno está inserido. Os professores reconhecem que até desenvolve práticas curriculares que dialogam com o contexto local, mas que não têm uma discussão intencionada para tal finalidade.

Ao ser questionado qual o lugar da Educação do Campo no currículo da escola, os relatos dos professores sinalizam a ausência de um planejamento que dê conta de discutir as especificidades do campo, mas no cotidiano da escola, as atividades fazem emergir o contexto local “teve a confraternização do Mais Alfabetização, eu perguntei aos alunos quem gostaria de fazer uma homenagem para a professora, aí um aluno levantou e fez uma toada para ela, a

professora quase chorou” (Faveleira), com esse relato e outros, a professores sinalizam que desenvolvem uma relação com a cultura local permitir que os alunos manifestem e também ao falar sobre as diferentes culturas do local e a escola sempre resgata a origem da escola e seus fundadores. A escola desenvolve práticas que sempre envolvem a participação da comunidade.

Os professores pontuaram que a comunidade é bastante presente e os alunos durante as produções, sempre realizam os trabalhos de acordo a realidade que eles vivem e, a escola não ignora essas produções. Os relatos dos professores evidenciam que as atividades que contemplam a diversidade cultural não apresentam um planejamento específico e, em sua maioria acontece nas datas festivas da escola “é porque já procura fazer de acordo a realidade daqui, o máximo possível, em todos os eventos da escola, as atividades da comunidade fazem presente e os moradores são lembrados” (Bromélia).

Outro ponto tensionado foi como a realidade da escola, do campo e dos sujeitos do campo aparece na proposta da escola. De acordo com o professor, os pais participaram da construção do PPP, “tudo que é pensado em fazer aqui na escola é articulado com a comunidade, com alunos. Então a gente tenta ingressar esse pessoal aí, todo mundo pra tá sem excluir ninguém. É tanto que nas construções se a gente falar hoje vamos fazer um mutirão a comunidade, alunos professores tem essa interação” (Catingueira).

Ao falar sobre essa relação na sala de aula, os professores mostram que os alunos expressam o próprio contexto nos desenhos, apresentações e produção de texto, “nas produções de texto a gente pede para que eles produzam a partir da realidade deles. Outra questão, a questão cultural nós trabalhamos em artes, então teve muitas dicas sobre a cultura local, também a realidade ambiental, por meio de vista as lagoas e ao rio” (Malva).

No segundo momento, dedicamos a leitura em grupo, a partir de três textos, que em sua organização, tematizavam sobre a Educação do Campo, currículo e cultura. Essa atividade teve como objetivo fazer com que os professores dialogassem entre si, a partir das leituras, como é possível construir uma educação emancipadora que respeita a diversidade.



### Grupo 1



O grupo sistematizou, por meio de uma árvore, as conquistas da Educação do Campo. Problematicou a realidade do município de Serra do Ramalho e da escola. E citou a necessidade de trabalharmos a cultura do campo e as demais culturas, para que não seja negado o acesso do aluno ao conhecimento.

**Por um currículo do campo para além do campo: limites e contribuições da Proposta Pedagógica da Educação do Campo no Território Velho Chico - Bahia.** Texto de Cléber Eduão Ferreira e Cláudio Félix dos Santos



### Grupo 2

O grupo fez uma discussão sobre a educação do campo problematizando o fechamento das escolas do campo. Ressaltando a importância do diálogo com a comunidade como forma de fortalecimento da luta pelo não fechamento das escolas.

**A escola do campo, currículo e suas traduções culturais.** Texto de Selidivalva Gonçalves de Queiroz e Ana Cristina Givigi

### Grupo 3



O grupo encenou uma realidade vivida pelos alunos que sofre discriminação devido à realidade social e cultural. Pontuou a partir do texto, a importância do currículo trabalhar a diversidade cultural, bem como também o respeito às diferenças.

**Educação do campo, currículo e diversidades culturais.** Texto de Elmo de Souza Lima.

## 2.6 SEXTO ENCONTRO

Este encontro não fez parte dos estudos presenciais, foram organizadas atividades para corresponder ao tempo de leitura e estudo, totalizando uma carga horária de oito horas, vale lembrar que além das leituras, foi proposta também uma atividade de estudo visando que os professores tecessem reflexão sobre a comunidade.

As leituras e atividades ampliavam as discussões oferecidas na formação, principalmente, nos seguintes aspectos: Educação do Campo, a realidade das escolas do campo, cultura e os diferentes sujeitos. Como sintetizo o quadro de questões proposto:

1. Existe uma relação entre seu planejamento e a cultura local e do município? Comente.
2. De que maneira o trabalho da escola contempla a identidade da Educação do Campo?
3. Existe espaço na proposta de trabalho para discutir a visão dos sujeitos do campo sobre a escola? Comente sobre.

**[...] o currículo é um instrumento de confronto de saberes: o saber sistematizado, indispensável à compreensão crítica da realidade, e o saber de classe, que o aluno representa e que é resultado das formas de sobrevivência que as camadas populares criam. Valoriza o saber de classe e coloca como ponto de partida para o trabalho educativo (VEIGA, 1995, p. 82).**

4. Aponte como seria o currículo para Educação do Campo.

As questões foram organizadas para que o professor refletisse sobre o contexto de trabalho, a identidade da Educação do Campo, a visão dos sujeitos do campo e pensassem sobre como seria o currículo para Educação do Campo. Como mostra a fala de Mandacaru sobre como seria um currículo para Educação do Campo:

Como já vimos durante a realização desse curso que a educação do campo é uma modalidade de educação que surge a partir dos clamores dos movimentos sociais na década de 1990 para contrapor-se às visões de educação rural, que era mais assistencialista e não condizia com a educação que contemplasse a realidade do campo. Neste sentido, um currículo que contemple a educação do campo deve ser construído a partir de uma cultura causada por relações mediadas pelo trabalho, no sentido de produção material e cultural da existência humana. Isso porque se parte do princípio de que a educação do campo busca explicar a realidade para a construção de conhecimentos emancipatórios que realmente garantam a melhoria da qualidade de vida dos povos que vivem no e do campo, assim como a permanência com dignidade dos jovens nos espaços do campo, sem precisar

sair para os grandes centros à procura de emprego para se sustentar (Mandacaru, momento formativo, 2019)

A resposta de Mandacaru nos coloca diante de uma compreensão acerca dos processos de lutas e reivindicações dos movimentos sociais, que deram origem ao movimento da Educação do Campo, revela também a compreensão que um currículo para essa modalidade de educação deve valorizar a cultura. Por outro lado, foram comuns relatos, nas respostas dos professores, que o trabalho com a cultura local acontece de forma esporádica, isto é, em eventos da escola.

Assim sendo, conseguimos discutir que a escola contempla a Educação do Campo a partir do momento que insere e valoriza a realidade local no contexto escolar, ou seja, constrói conhecimento onde o sujeito aprendiz valorize o seu espaço, no sentido de percebê-lo adequado ou não para construir-se e manter nele.

## 2.7 SÉTIMO ENCONTRO

Durante o desenvolvimento da formação, discutimos e acordamos em grupo, um momento de discussão e socialização de leitura por meio das redes sociais. Assim firmamos que no sétimo encontro seria realizada uma discussão a partir da leitura prévia do texto “**A educação básica e o movimento social do campo**” de Miguel Arroyo e Bernardo Maçano Fernandes.

A escolha deste formato possibilitou uma participação significativa dos cursistas, que a cada provocação expunha os pontos de vista dos assuntos estudados e das temáticas discutidas. Vale lembrar, que fizeram parte da proposta do sétimo encontro, discussões como: turma multisseriada, identidade da escola do campo e a relação escola família para o fortalecimento da Educação do Campo.

O encontro se deu em horário marcado, isto é, das 19h às 22h, por meio do grupo de Watzapp, em que os participantes receberam um roteiro do que seria discutido, planejamento do encontro e o texto que fundamentaria tal discussão. Assim, as discussões tiveram início com o coordenador mediando os questionamentos presentes no roteiro.

1. Na escola em que você atua tem turma multisseriada? Aponte os desafios e potencialidade dessas turmas na escola?

Uma escola do campo não é, afinal, um tipo diferente de escola, mas sim é a escola reconhecendo e ajudando a fortalecer os povos do campo como sujeitos sociais, que também podem ajudar no processo de humanização do

conjunto da sociedade, com suas lutas, sua história, seu trabalho, seus saberes, sua cultura, seu jeito. Também pelos desafios da sua relação com o conjunto da sociedade. Se é assim, ajudar a construir escolas do campo é, fundamentalmente, ajudar a constituir os povos do campo como sujeitos, organizados e em movimento. Porque não há escolas do campo sem a formação dos sujeitos sociais do campo, que assumem e lutam por esta identidade e por um projeto de futuro (CALDART, 2003, p. 66).

2. A partir das leituras realizadas até aqui, aponte como você compreende que deve ser a identidade da escola do campo e, como essa compreensão ajuda a tencionar a realidade da escola em que você trabalha.

3. Como a escola tem fortalecido a relação comunidade e escola?

À medida que lançávamos os questionamentos, os participantes apresentavam suas considerações e debatiam com os colegas acerca das considerações deles. Ficou claro nas discussões que os professores das turmas multisseriadas não têm uma proposta que contemple tal realidade e, o professor termina por trabalhar vários planejamentos para obedecer ao parâmetro da série, tal situação, faz com que o professor não se identifique com essa proposta de ensino. Ainda que muitos exponham aspectos positivos como permanência da escola no campo, exigência de um planejamento mais consistente do professor, etc., mas vale lembrar que os professores que já têm uma experiência maior com multissérie tem um olhar mais sensível a essa proposta.

Ao falar sobre a identidade da escola do campo percebemos que eles compreendem que é preciso ouvir a comunidade, conhecer a realidade sociocultural do lugar em que a escola está inserida para que dessa forma ela contribua para o fortalecimento da Educação do Campo e a relação deles com a melhoria do lugar. Neste ponto, os professores afirmam que realizam reuniões com os pais e deixam sempre espaço para eles manifestarem, mostrando o que é importante para a escola.

A formatação do encontro foi bastante produtiva, uma vez que pudemos ao mesmo tempo discutir vários pontos de vista e a realidade da escola do campo, pontuando principalmente, a importância da participação da comunidade nos encaminhamentos da proposta de trabalho da escola do campo, neste encontro também, os professores apontaram a necessidade de um seminário no município para ampliar as discussões sobre Educação do Campo no município.

## 2.8 OITAVO ENCONTRO

O oitavo encontro tinha como propósito uma pesquisa no município de Serra do Ramalho, no sentido de realizarmos um mapeamento das manifestações e formas de vida, presentes nos diferentes povoados e agrovila de Serra do Ramalho. Pois, tínhamos um consenso no grupo, que no município, encontramos manifestações que se aproximam umas das outras, atividades diversas e uma maneira de se relacionar com a terra, entre si e com a comunidade.

Para este momento do curso, foi reservada uma carga horária de 18 horas, afim de que os professores além de fazer o levantamento das manifestações do município, também realizassem a leitura do texto “A identidade e cultura dos sujeitos do campo no currículo escolar” de Maria Iolanda Fontana, Eliane de Souza Silva e Ineis Bernadete Karachenski. O objetivo do encontro era construir um material de estudo e análise da diversidade de Serra do Ramalho.

A socialização desse encontro foi marcada pelo reconhecimento e leitura atenta acerca do município de Serra do Ramalho, do quanto ainda não problematizamos na escola o contexto histórico, social e cultural do município. Como produto final do encontro, isto é, por meio dos dados levantados, produzimos um mapa cultural do município de Serra do Ramalho, apontando principalmente as manifestações culturais e formas de vida.

## 2.9 NONO ENCONTRO

Na realização do nono encontro, iniciamos as discussões sobre as concepções de currículo. As atividades tiveram início com uma dinâmica, em que os professores receberam mensagens alusivas a educação e a vida no campo, e, a partir das mensagens refletiam sobre como eles concebiam a educação e as mudanças que o campo sofreu durante os últimos anos, inclusive questões climáticas.

Assim, durante a realização da dinâmica os professores rememoraram suas trajetórias no campo, pontuando as dificuldades, que todos enfrentaram, mas se mantinham unidos e preservando os costumes sempre em família. Ficou marcado nas falas dos professores que o campo sofreu transformações que alteram as formas de vida, de trabalho e o convívio.

Neste ponto, a fala de Flor de Jitirana foi bastante enfática,

Na minha comunidade as pessoas não plantam mais como antes, pois a falta de chuva tem feito eles perderem as plantações. Os que plantavam na ilha,

também estão afetados, pois o rio se distanciou do local que eles plantavam mais de um quilometro. Eu mesmo plantava no meu quintal, mas já não planto mais (Jitirana, momento formativo, 2019).

Todos concordaram que as mudanças climáticas têm feito os campesinos modificarem suas estratégias de trabalho, já que não tem condições de ter uma agricultura irrigada, fato que segundo eles, compromete o pequeno agricultor.

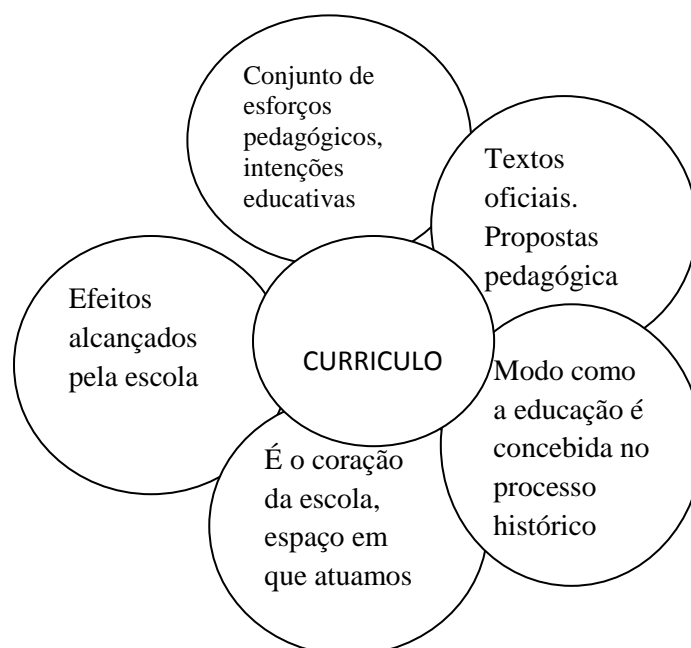
Outro ponto bastante pontuado por eles refere-se como as pessoas têm dinamizado a vida no campo, como afirma Juazeiro “Hoje as pessoas não tocam o gado a cavalo, muitos usam a mato”. Diante desta fala, pontuamos que as mudanças são próprias de toda e qualquer atividade humana e, que o campo faz parte desse processo.

Concluída a dinâmica, adentramos as discussões sobre currículo, neste momento, percebemos uma barreira para relacionar o currículo com os trabalhos pedagógicos desenvolvidos na sala de aula. Iniciamos a leitura do texto Currículo, conhecimento e cultura, assim discorremos no coletivo a nossa compreensão de currículo como as diferentes concepções que a educação assumiu no transcorrer da história, que direciona as nossas ações no cotidiano da escola.

Neste momento de discussão, pedi que os professores refletissem sobre que currículo tem sido realizado na escola, que eles voltassem o olhar para a Educação do Campo. Foi unânime o reconhecimento dos professores que na escola não se discute currículo. À medida que íamos lendo o texto, de forma coletiva, eles problematizavam a realidade deles, de escola e comunidade. Flor de Jitirana afirma: “observando a leitura, percebo que o currículo que temos seguido é esse aí, ditado pelas autoridades e propostas curriculares oficiais”.

Depois da fala da professora, todos os professores começaram a pontuar que a proposta pedagógica do município apresenta os conteúdos a serem trabalhados e que ao final é avaliado pelo município, por meio de uma avaliação municipal, tal avaliação obriga o professor a seguir os conteúdos determinados na proposta, dificultando assim, o trabalho a partir da realidade dos alunos “minha turma é multisseriada, mas as avaliações que os alunos fazem são das turmas seriadas” (Catingueira).

Aprofundando a leitura e discussão, partindo do texto, elaboramos uma compreensão do que é currículo, assim sistematizei no esquema abaixo:



Finalizamos o encontro sinalizando a importância do currículo para o desenvolvimento da escola, uma vez que é nele que se projeta a sociedade que se deseja construir. Nesse sentido, apresentei a proposta de leitura do 10º encontro, pedindo que eles refletissem sobre a seguinte provocação: Que currículo tem sido desenvolvido na escola em que atuo?.

## 2.10 DÉCIMO ENCONTRO

No décimo encontro foi programado um estudo em grupo, em que os professores foram tencionados a realizar leitura de três textos extraídos do livro “Indagações sobre currículo: currículo, conhecimento e cultura” de Antônio Flávio Barbosa Moreira e Vera Maria Candau e o artigo “O lugar do currículo na/da educação do campo no Brasil: aproximações e teorias curriculares” de Juarez da Silva Thiesen e Marcos Antônio de Oliveira.

A proposição do encontro era de realizar a leitura e discussão em grupo, uma vez que o texto de Moreira e Candau – apresenta uma reflexão sobre o currículo escolar e conhecimento, apontando elementos para entender a relação entre currículo e cultura. O segundo texto faz uma aproximação entre a Educação do Campo e as discussões curriculares.

As leituras foram orientadas para que os professores dessem conta de refletir e trazer proposição, no sentido de apontar que currículo dar conta de dialogar com a Educação do Campo. A intenção era que os professores pudessem analisar essa provocação a partir dos

textos sugeridos para leitura. Assim sendo, como atividade do grupo, ficou combinado que cada participante exporia a compreensão dos grupos no 11º encontro.

## **2.11 DÉCIMO PRIMEIRO ENCONTRO**

O desenvolvimento deste encontro teve como reflexão proposições sobre um currículo para Educação do Campo, que respeite a diversidade de povos e culturas do campo. Durante a operacionalização do encontro, as leituras e presunções, foram significativas para a análise de que currículo daria conta de trabalhar a diversidade do município de Serra do Ramalho.

Ao propor uma discussão sobre o multiculturalismo, ficou visível que para os professores trata-se de uma discussão nova, que não perpassou o processo formativo que eles tiveram. Está ausência de discussão tem forte implicação para o desenvolvimento de um trabalho que favoreça a construção da identidade cultural das pessoas. Neste aspecto, realizamos uma leitura significativa sobre o multiculturalismo a partir do artigo “O multiculturalismo e seus dilemas: implicações na educação” de Ana Canen.

Além de discutirmos o conceito de multiculturalismo, analisamos as diferentes abordagens deste conceito, no sentido de percebermos, que perspectiva do multiculturalismo daria conta das discussões de um currículo para Educação do Campo. O primeiro apontamento que possível tencionar é que mesmo diante de um lugar tão diverso, rico em culturas, crenças e costumes, as discussões multiculturais não fazem parte das propostas dos professores.

Assim, ao discutir que perspectiva daria conta da diversidade de Serra do Ramalho, introduzimos uma discussão sobre o multiculturalismo que não faz parte da agenda do professor, o que tornou possível entender que uma formação de professor que discute currículo, Educação do Campo e multiculturalismo é algo incipiente no município. Haja vista pela dificuldade dos professores em compreender e participar das discussões sobre o tema.

Mas durante as discussões, pontuamos que a escola procura dar conta do trabalho com a cultura, apenas nos momentos festivos da escola e datas comemorativos, ficando nítido, que esta perspectiva não contribui para o reconhecimento e fortalecimento da diversidade. Neste ponto, os professores pontuaram o esvaziamento das manifestações culturais da comunidade, bem como também a ressignificação da cultura tanto por parte dos jovens como pelos idosos.

Neste aspecto, merece destaque a fala da professora sobre a importância do multiculturalismo, enquanto descoberta recente, a partir do curso “O multiculturalismo traz um olhar crítico para a diversidade, chama atenção porque eu tou vendo a realidade que



muitas culturas estão se perdendo as rezas e as manifestações” (Palma). Discutimos também que a ressignificação e mudança faz parte da cultura. E que o currículo precisa trabalhar para que as pessoas possam conhecer as culturas existentes.

Neste aspecto, é importante tencionar que os professores apontaram várias manifestações culturais presentes na comunidade que foram sendo ressignificadas, assumindo outras formas de expressão e/ou deixaram de existir, citaram como exemplo: Festejos de Padroeira – manifestações presentes nos povoados e agrovila, cavalgada, Santo Reis e a própria relação dos povos com o trabalho e formas de vida na comunidade.

Discutimos também que estas manifestações culturais e formas de vida do povo não têm espaço nas propostas pedagógicas da escola, que apresenta um olhar atento para os saberes historicamente construído, na fala dos professores, o próprio município ao construir suas propostas não deixa espaço para discutir a realidade local.

Ao desenvolver uma discussão sobre que perspectiva do multiculturalismo ajudaria a discutir a diversidade do município de Serra do Ramalho trouxemos apontamentos a partir Ana Canen, que defende o multiculturalismo crítico ou perspectiva intercultural crítica que discute a articulação entre as visões folclóricas e a discussão sobre as relações desiguais de poder entre as culturas, responsável pelas construções de preconceitos, discriminações, típicos da hierarquização cultura (CANEN, 2007).

Encerrando o ciclo das discussões, discutimos que currículo daria conta da Educação do Campo?, uma problematização levantada desde o 10º encontro. Os professores, ressaltando as discussões desenvolvidas, pontuaram a partir das leituras e temáticas abordadas, como revela a fala da professora “O currículo para Educação do Campo deve ser construído no diálogo com a comunidade, dando voz, aos pais e ouvindo seus saberes” (Carnaúba).

Outro aspecto também discutido na formação foi sobre a BNCC, enquanto documento que se propõe ser orientador curricular, não faz referência às modalidades de educação, inclusive a Educação do Campo, tal ausência caracteriza uma lacuna no documento, além de uma contradição ao que preconiza o próprio documento.

Finalizando o curso, no 11º encontro, realizamos uma avaliação escrita sobre o curso, composta de seis questões, que traziam perguntas sobre o desenvolvimento do curso.

### **3. CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Ao desenvolver este relatório, pudemos refletir sobre a proposta de formação que estava alicerçada nos princípios da pesquisa-Ação. Refletimos sobre pontos relevantes da atuação do professor, sobre a proposta de Educação do Campo, sobre um currículo para essa modalidade e, sobre a diversidade presente no município de Serra do Ramalho. O diálogo com os professores, as leituras, debates e atividades trouxeram indícios para problematizarmos a educação do município e a própria formação do professor.

Assim sendo, podemos afirmar que as ações desenvolvidas contribuíram para pensarmos a atuação do professor, a própria concepção de educação que o município desenvolve bem como também ações que torne visível a diversidade presente em Serra do Ramalho.

## APÊNDICE G - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO CARTA AOS PROFESSORES



### UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES - CFP PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO CAMPO

Prezado/a Professor/a,

Realizaremos a pesquisa de Mestrado **“Educação do Campo na perspectiva do multiculturalismo crítico: uma proposta curricular para o município de Serra do Ramalho-BA”** na Escola Municipal Bartolomeu Guedes com o objetivo de analisar, por meio de encontros formativos, a compreensão dos professores de uma escola municipal sobre currículo e multiculturalismo e sua interface com a Educação do Campo no município de Serra do Ramalho-BA. Para isto, a pesquisa irá apresentar aos professores, nos encontros formativos, a concepção de Educação do Campo e de multiculturalismo, como possibilidade de construção de uma proposta curricular emancipadora, por meio do reconhecimento da questão agrária que estrutura o campo brasileiro e sua relação com a cultura local; realizar estudo diagnóstico sobre a identidade da escola do campo, identificando a visão dos sujeitos que estão envolvidos na escola sobre Educação do Campo, Currículo e Cultura; e, estudar as teorias de Currículo e Cultura como possibilidade de relação com a Educação do Campo.

Para atingir esse objetivo realizaremos encontros formativos com os professores e entrevista aos alunos. Os encontros formativos e entrevistas acontecerão no espaço da escola.

Conforme Resolução 466/12 não existe pesquisa sem riscos. No caso específico desta pesquisa, os procedimentos adotados não oferecem quaisquer riscos aos participantes. Todos os dados obtidos por meio dos encontros formativos e entrevistas serão sigilosos, e somente os pesquisadores responsáveis terão conhecimento ou acesso a eles. Os dados serão usados para análise que se transformarão em trabalhos acadêmicos, bem como para produção de um relatório científico. Ressaltamos que a participação é voluntária, não havendo nenhum compromisso financeiro com os pesquisadores da UFRB. Há plena liberdade dos sujeitos a se recusarem a participar ou retirar seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa.

O/A professor/a, ao aceitar participar da pesquisa, sob as condições descritas, assinará o termo de compromisso em duas vias, uma das quais permanecerá com ela e a outra será arquivada.

Em vista dos esclarecimentos prestados, dou o consentimento para a minha participação na pesquisa: **“Educação do Campo na perspectiva do multiculturalismo crítico: uma proposta curricular para o município de Serra do Ramalho-BA”**.

Serra do Ramalho, 12 de março de 2018.

---

(Assinatura do/a professor/a)

---

Débora Alves Feitosa – Professora do Centro de Formação de Professores /UFRB

---

Odair Ledo Neves – Mestrando na UFRB

**APÊNDICE H - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO CARTA  
AOS PAIS E/OU RESPONSÁVEIS**



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA  
CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES - CFP  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO CAMPO**

Prezados pais e/ou responsáveis

Realizaremos a pesquisa de Mestrado **“Educação do Campo na perspectiva do multiculturalismo crítico: uma proposta curricular para o município de Serra do Ramalho-BA”** na Escola Municipal Bartolomeu Guedes com o objetivo de analisar, por meio de encontros formativos, a compreensão dos professores de uma escola municipal sobre currículo e multiculturalismo e sua interface com a Educação do Campo no município de Serra do Ramalho-BA. Para isto, a pesquisa irá apresentar aos professores, nos encontros formativos, a concepção de Educação do Campo e de multiculturalismo, como possibilidade de construção de uma proposta curricular emancipadora, por meio do reconhecimento da questão agrária que estrutura o campo brasileiro e sua relação com a cultura local; realizar estudo diagnóstico sobre a identidade da escola do campo, identificando a visão dos sujeitos que estão envolvidos na escola sobre Educação do Campo, Currículo e Cultura; e, estudar as teorias de Currículo e Cultura como possibilidade de relação com a Educação do Campo.

Para atingir esse objetivo realizaremos encontros formativos com os professores e entrevista aos alunos. Os encontros formativos e entrevistas acontecerão no espaço da escola.

Conforme Resolução 466/12 não existe pesquisa sem riscos. No caso específico desta pesquisa, os procedimentos adotados não oferecem quaisquer riscos aos participantes. Todos os dados obtidos por meio dos encontros formativos e entrevistas serão sigilosos, e somente os pesquisadores responsáveis terão conhecimento ou acesso a eles. Os dados serão usados para análise que se transformarão em trabalhos acadêmicos, bem como para produção de um relatório científico. Ressaltamos que a participação é voluntária, não havendo nenhum compromisso financeiro com os pesquisadores da UFRB. Há plena liberdade dos sujeitos a se recusarem a participar ou retirar seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa.

Em vista dos esclarecimentos prestados, dou o consentimento para a participação do/a meu/minha filho/a na pesquisa: **“Educação do Campo na perspectiva do multiculturalismo crítico: uma proposta curricular para o município de Serra do Ramalho-BA”**.

Serra do Ramalho, 12 de março de 2018.

---

(Nome completo da criança)

---

(Assinatura dos pais ou responsáveis)

---

Débora Alves Feitosa – Professora do Centro de Formação de Professores /UFRB

---

Odaír Ledo Neves – Mestrando na UFRB