

“Educação do campo é direito e não esmola¹”: currículo e formação de professores

“Rural Education is a Right and not Alms¹”: curriculum and teacher training

Ana Cláudia da Silva RODRIGUES²
Luciélío Marinho da COSTA³
Lucinete Gadelha da COSTA⁴

Resumo

O artigo apresenta o conceito de qualidade a partir das políticas educacionais que orientam o currículo e a formação de professores no Brasil e reflete outras possibilidades de arranjos curriculares que considerem as demandas dos povos que vivem no e do campo. Metodologicamente, utiliza uma abordagem qualitativa em educação, com caráter exploratório, subsidiada pela pesquisa documental e bibliográfica. A análise aponta que os contextos socioeconômicos e políticos que possibilitam a organização, aprovação e implementação de políticas educacionais são perpassados por interesses privatistas que seguem princípios neoliberais, contrapondo-se à organização de uma educação que atenda aos princípios defendidos pelos movimentos sociais que lutam pela garantia do direito à educação aos povos do campo.

Palavras-chave: Políticas Educacionais. Currículo. Educação do Campo. Formação de Professores.

Abstract

The article presents the concept of quality based on the educational policies that guide the curriculum and teacher training in Brazil and reflects other possibilities for curricular arrangements that consider the demands of people living in and around the countryside. Methodologically, it uses a qualitative approach to education, with an exploratory nature, supported by documentary and bibliographical research. The analysis points out that the socioeconomic and political contexts that enable the organization, approval and implementation of educational policies are permeated by privatist interests that follow neoliberal principles, opposing the organization of an education that meets the principles defended by social movements that fight for the guarantee of the right to education for rural people.

Keywords: Educational Policies. Curriculum. Rural Education. Teacher training.

1 Fragmento da letra da música “Não Vou Sair do Campo” de autoria de Gilvan Santos, do álbum “Cantares da Educação do Campo”. A letra da música expõe a dificuldade enfrentada pelos moradores do campo para terem acesso à educação. O trecho “Não vou sair do campo, pra poder ir pra escola” ressalta a necessidade de muitos jovens em deixarem suas raízes para obterem oportunidades acadêmicas. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=rNYQ1fRCh8>. Acesso em: 06 abr de 2024.

2 Mestre e Doutora em Educação pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Docente Permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPB. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6240637144545401>. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-6621-1861>. E-mail: ana.rodrigues@academico.ufpb.br

3 Doutor em Educação pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Professor Associado da UFPB. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1598260481710295>. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-5872-4349>. E-mail: leomarinhosufpb@gmail.com

4 Pós-Doutora em Educação pela Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ). Professora Adjunta da Universidade do Estado do Amazonas (UEA). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0865054663877935>. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-2433-123X>. E-mail: lucinetegadelha@gmail.com

Introdução

Este texto se origina de reflexões produzidas para conduzir o debate em uma mesa intitulada “Educação do Campo, Currículo e Formação de Professores”, no Seminário de Educação, realizado no Instituto de Educação da Universidade Federal do Mato Grosso, Cuiabá-MT/Brasil, no ano de 2023, cujo tema versou sobre “A educação e seus atuais labirintos: qual educação? Com e para quem? Com qual escola?”. Com pesquisadores da região nordeste e norte do país, aprofundamos as questões advindas das discussões e estruturamos em forma de texto suas principais proposições.

Considerando o tema e o debate postos desde o início do terceiro mandato do presidente Luiz Inácio Lula da Silva⁵, sobre a retomada, revogação e reorientação de políticas aprovadas após a destituição da Presidenta Dilma Rousseff⁶, para conduzir nossas reflexões, propomos a seguinte questão: quais aproximações podemos considerar a partir das políticas atuais para o currículo, a formação de professores e a educação do campo e que outros currículos são possíveis?

O texto deste artigo está estruturado da seguinte forma: apresentamos as considerações introdutórias sobre as políticas curriculares e seus contextos a partir da abordagem do ciclo de políticas de Stephen Ball e colaboradores: Bowe, Ball e Gold (1992) e Ball (1994), especificamente nos concentramos nos contextos de influência durante os últimos anos no Brasil e destacamos a utilização do conceito de qualidade como justificativa para as mudanças nas relações de poder e na produção de um outro tipo de sujeito; evidenciamos as discussões em torno do movimento da educação do campo a partir das reflexões de Caldart (2009), Taffarel e Munarim (2015), Molina e Antunes-Rocha (2014); apresentamos uma discussão sobre a formação de professores com enfoque

5 O governo de Luiz Inácio Lula da Silva, do Partido dos Trabalhadores (PT), em sua primeira fase, correspondeu ao período que se iniciou em 1º de janeiro de 2003, quando assumiu a presidência do Brasil, e encerrou-se no dia 1º de janeiro de 2011, perfazendo dois mandatos de 4 (quatro) anos. A segunda fase teve início no dia primeiro de janeiro de 2023, quando assumiu a presidência do país pela terceira vez. Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/historiab/governo-luis-inacio-lula-da-silva.htm>. Acesso em: 17 abr. 2024.

6 Dilma Vana Rousseff, que foi presidente da República Federativa do Brasil de janeiro de 2011 a agosto de 2016 (reeleita nas eleições de 2014), sofreu um processo de impeachment que resultou em sua destituição do cargo. Disponível em: <https://mundoeducacao.uol.com.br/historiadobrasil/impeachment-dilma-rousseff.htm>. Acesso em: 17 abr. 2024.

nas políticas de currículo, a partir dos estudos de Lopes e Macedo (2011), Bhabha (2013), Arroyo (2014), entre outros/as. Por fim, tecemos as considerações finais.

1 - As políticas educacionais e a tentativa de padronização: amanhecerá um novo em nós! Amanhã, será?

As políticas educacionais, de modo especial as curriculares, nas últimas décadas, têm dominado a pauta das discussões de pessoas ligadas à política, economistas, empresários, banqueiros, militares, religiosos, profissionais das mais diversas áreas, além de representantes de organizações não governamentais que defendem uma perspectiva mercadológica da educação, “muito bem” intencionados, atribuindo à comunidade escolar a responsabilidade pelo desenvolvimento econômico do país, assim como o seu fracasso.

Tal compreensão tem sido responsável pela aprovação de políticas curriculares descontextualizadas dos interesses das pessoas que delas precisam, sendo elaboradas em gabinetes por “projetistas amadores” (assessores parlamentares das mais diversas áreas que desconhecem a diversidade dos territórios escolares e seus sujeitos). Eles utilizam orientações de parceiros econômicos e organizações nacionais e internacionais ao formularem suas proposições, sendo responsáveis por experiências pedagógicas aviltantes que buscam controlar a criação curricular, tentam homogeneizar os sujeitos e contribuem para a expulsão de crianças, jovens e adultos da escola pública, principalmente daquelas localizadas no campo.

Ressaltamos que as políticas educacionais não são constituídas de forma isolada, visto que se articulam e no atual contexto da educação básica a Base Nacional Comum Curricular direciona as ações das etapas e suas modalidades. As competências estabelecidas e sua forma de organização orientam a formação inicial e continuada dos professores. Os programas educacionais como o Programa Nacional do Livro Didático-PNLD, Programa Nacional da Alimentação Escolar-PENAE, Programa Dinheiro Direto na Escola-PDDE e o Programa Nacional do Transporte Escolar-PNATE se articulam para subsidiar as ações educativas, porém os valores

financeiros destinados a sua implementação interferem nos recursos destinados à educação como um todo, seus resultados estão vinculados às métricas estabelecidas pela avaliação de larga escala e que serão conduzidas por um modelo de gestão previamente estabelecido. Ao tratarmos da educação do campo neste texto, por exemplo, estamos também refletindo sobre as demais políticas destinadas a formar, gerenciar, financiar e avaliar o processo formativo dos sujeitos que formam nossa sociedade.

Destacamos que alguns termos têm sido usados nas últimas décadas por grupos empresariais com o intuito de demonstrar preocupação com a relevância da educação no Brasil: qualidade, eficiência, eficácia, competências, habilidades, recomposição, empreendedorismo, projeto de vida, meritocracia, performatividade, *accountability*. Percebemos, no entanto, um alinhamento das políticas propostas, aprovadas e atuadas com as mudanças que estão ocorrendo em todo o mundo. Para Ball e Mainardes (2024, p. 12) “o que há é uma política educacional global, recontextualizada, em cada país, de diferentes formas”. Argumentam que essa “importação” de políticas atende a três grandes componentes ou tecnologias que reinventam o setor público: o mercado, a gestão e o desempenho. A partir desses componentes o modelo de educação defendido por grupos empresariais no Brasil foi constituído, uma vez que se fundamenta em uma “crença neoliberal que a educação é uma área da economia como qualquer outra” (p. 13).

Com a defesa da “Educação de Qualidade” como elemento fundante, a escola pública tem sido, constantemente, atacada. Os discursos calorosos de congressistas, empresários, consultores internacionais e mobilizadores de políticas têm dominado a mídia, que denunciam a falência do ensino da escola pública, o despreparo dos docentes e a necessidade de intervenção para garantir às futuras gerações a sobrevivência de nossa sociedade. Propõem-se a competição entre as escolas, a premiação por mérito, a limitação do tempo para aprender e a flexibilização curricular como condições para a melhoria dos índices educacionais.

Ao serem divulgados os dados das avaliações de larga escala, observamos que medidas elaboradas em gabinetes pelos técnicos implementadores de políticas não surtiram o efeito esperado e não contribuíram para a diminuição das taxas de evasão, abandono escolar, analfabetismo, escolarização, anos de estudo, distorção idade/ano/série, frequência escolar. Porém, são justamente estes consultores/empresários

vinculados às organizações sociais/empresas os entrevistados sobre o que não deram certo nos programas aprovados e sobre o fracasso da educação pública (SAEB, 2021) que não atingiu os índices de países desenvolvidos ou em desenvolvimento (PODER 360, 2024).

Os argumentos desses técnicos/especialistas sempre apontam a questão da ausência de qualidade da educação pública. Mas, a que conceito de qualidade eles estão se referindo? Não é preciso adentrar profundamente na questão para entender que o termo utilizado é polissêmico e se vincula a perspectivas epistemológicas distintas e contraditórias.

Muitos têm defendido que a qualidade da educação, principalmente a pública, é demonstrada nas avaliações de larga escala, a partir da aquisição de competências e habilidades pelos estudantes principalmente nos componentes de Língua Portuguesa e Matemática. Tais instrumentos avaliativos são utilizados desde os anos iniciais do ensino fundamental até o ensino superior. Seus resultados são veiculados nos meios de comunicação e nas redes sociais, sendo responsáveis por ranqueamentos que se traduzem em gratificações aos docentes, exposição pública em frente às escolas e constrangimento aos que não alcançaram o êxito almejado. Municípios e estados fazem, anualmente, verdadeiros alvoroços quando atingem, ou não, as metas estabelecidas.

O que temos observado, no entanto, é que a insatisfação referente a essa forma de avaliação vinculada a uma concepção empresarial que tenta padronizar, homogeneizar e moldar crianças, jovens e adultos através da definição do que cada um deve ou não aprender para atender aos ditames do mercado tem aumentado consideravelmente nos últimos anos. A qualidade aferida a partir de “parâmetros de utilidade, praticidade e comparabilidade, utilizando medidas e níveis mensuráveis, padrões, rankings, testes comparativos, hierarquização e standardização” (Silva, 2009, p. 219), não converge para a compreensão de escola como responsável pela humanização dos sujeitos e sim para a visão de que a educação e a escola são mercadorias.

Não precisamos nos alongar na argumentação de que tal perspectiva tem como principal direcionamento o controle do processo, dos conteúdos, dos currículos, ou seja, da organização do trabalho pedagógico. Sua principal consequência, ou objetivo, é a formação de sujeitos desvinculados dos seus contextos, territórios, necessidades, subservientes à lógica empresarial e empreendedores de si mesmo.

Outra questão observada nos últimos anos por pesquisadores em seus grupos de pesquisas, e mesmo através dos indicadores sociais divulgados anualmente, é que tal concepção de qualidade vinculada aos ditames mercadológicos também converge para o distanciamento dos estudantes dos conteúdos responsáveis pela compreensão das pessoas enquanto sujeitos humanos, históricos, que devem ser respeitadas em suas formas de ser e estar no mundo, por isso somos iguais. A violência contra mulheres, crianças, negros, comunidade LGBTQIAPN+, povos originários e pessoas com deficiências pode ser vista como um reflexo desse processo de desumanização dos sujeitos, empreendido por políticas que consideram que só algumas vidas importam.

Por isso fazemos a defesa da necessidade de políticas que considerem a “qualidade socialmente referenciada”, principalmente para os estudantes de escolas públicas, visto que tal perspectiva segue em outra direção que se contrapõe da perspectiva mercadológica. No Congresso Nacional de Educação de 1997, a noção de qualidade social já apontava para os valores fundamentais, tais como: solidariedade, justiça, honestidade, autonomia, liberdade e cidadania. Destacava que a educação com qualidade social tem como consequência a “inclusão social através da qual todos os brasileiros se tornam aptos ao questionamento, à problematização, à tomada de decisões, buscando ações coletivas possíveis e necessárias ao encaminhamento dos problemas de cada um e da comunidade onde vivem e trabalham” (Congresso Nacional de Educação, *apud* Nardi, 2023, p. 37).

Cabe, portanto, a nós pesquisadores, mesmo a compreendendo como um campo de disputa, a defesa da qualidade socialmente referenciada nas políticas educacionais, porque a compreendemos como promotora da criação de um novo tipo de humanidade, com democracia econômica, política, social e cultural.

A estratégia 265, presente no documento orientador da CONAE 2024, defende que

é necessário garantir que as reformas educacionais não cedam a pressões reducionistas de interesses privados e oriundas de um modelo que enxuga o papel do Estado, como as agendas neoliberais que cresceram nos últimos anos no campo educacional. Exemplos de políticas que passam por tal problemática são: a Base Nacional Comum

Curricular (BNCC), a Base Nacional Comum Formação (BNC-Formação) e a Reforma do Ensino Médio (Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017) que precisam de revogação; a terceirização da gestão de instituições educacionais por meio de organizações sociais; a flexibilização dos marcos regulatórios e de avaliação da educação a distância; o controle pedagógico por meio das tecnologias e das plataformas virtuais. Em suma, é preciso contraposição a todas as formas de desqualificação da educação e de financeirização, privatização, terceirização e transferência de responsabilidades do Estado para a iniciativa privada (em todos os níveis, etapas e modalidades da educação), e contra todos os ataques aos direitos trabalhistas e previdenciários de seus profissionais (Documento Referencia, CONAE 2024, p. 58).

Por isso nos acostamos à compreensão de educação indicada no documento base da CONAE (2024), entendida como

um direito público subjetivo por meio do qual os seres humanos são elevados à condição de sujeito de direito. É também um bem público, ou seja, beneficia a comunidade como um todo e seu uso por um indivíduo não impede que outro o utilize também, sendo, portanto, não-excludente e não-rival. Assim, não há direito à educação se a educação não for inclusiva, equitativa e universal (Estratégia 247, p. 63).

Assim, a educação é, em si, fruto de um processo dialógico. Como processo dialógico, deve ser um processo democrático. A educação é, portanto, uma prática social constitutiva e constituinte das relações sociais mais amplas, e o direito à educação nunca pode ser reduzido ao direito à aprendizagem. Por isso, urge implementar e assegurar estruturalmente o que a CONAE (2024, p. 74) aprovou:

[...] garantir, até o final do segundo ano de vigência do PNE, uma política educacional promotora de uma cultura de paz, respeito ao próximo e de respeito às diversidades, antirracista (com efetiva implementação efetiva da Lei nº 10.639, de 2003), antixenofóbica, antimachista,

antimisérgico, antimilitarista e antiautoritária, antietarismo, anticolonial, antiexploração, antisexistista, antiLGBTQIAPN+fobia e anticapacitista, o combate às diversas formas de violência nas escolas, bem como em relação ao preconceito aos povos originários, discriminação religiosa, social, cultural, à pessoa com deficiência e/ou transtorno do neurodesenvolvimento, altas habilidades ou superdotação, aos povos originários, à prática de bullying, e a outras formas de discriminação, no SNE, viabilizando a garantia dos direitos humanos e a melhoria da qualidade do ensino do país, inclusive por meio da promoção da formação dos profissionais da educação.

Não poderíamos conduzir o tema sem destacar as desigualdades sociais, econômicas e educacionais dos sujeitos que a vivenciam. Compreendemos que falar sobre educação é refletir sobre questões de gênero, raça, etnia, colonialidade, patriarcado, xenofobia, feminicídio, violência e exclusão, entre outras questões relacionadas. Contudo, não temos como abordá-las de forma breve para não incorremos no erro de tratar superficialmente questões tão importantes. Vamos nos deter em analisar as políticas para a educação do campo e formação de professores para essa modalidade após o *impeachment* da presidente Dilma Rousseff em 2016, visto que em texto anterior (Costa, Rodrigues, Costa, 2019), já refletimos sobre o período dos governos do partido dos trabalhadores no Brasil e a importante atuação dos movimentos sociais na visibilização de pautas importantes para a educação e para a educação do campo.

2 - A educação do campo não é esmola⁷. É direito!

Compreendemos a educação do campo como um movimento político-pedagógico e epistêmico articulado a um projeto de desenvolvimento para o campo brasileiro, pensado e reivindicado pelos movimentos sociais, especificamente, a partir dos anos de 1990, no Brasil. Caldart (2009) define educação do campo como uma proposta de educação que busca promover

⁷ O termo “esmola” aqui utilizado problematiza a educação como direito aos povos do campo. Termo utilizado na música “Não Vou Sair do Campo” de autoria de Gilvan Santos, do álbum “Cantares da Educação do Campo”. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=rNYQI1fRCh8>. Acesso em: 06 abr de 2024.

um ensino que respeite as particularidades e valorize os saberes, a cultura, a memória e a história dos povos do campo em seus diversos territórios.

A educação ofertada pelo Estado aos povos do campo foi historicamente negligenciada, tanto pelas precárias condições de infraestrutura, relacionadas à falta de investimento, quanto pela própria condição de existência nas áreas agrárias do país, configurando-se em ambiente abandonado pelo poder público, com problemas de acesso às condições básicas à qualidade de vida, dentre essas, a educação.

A discussão sobre educação do campo precisa ser também pela reflexão dos aspectos socio-históricos e econômicos dos territórios onde as instituições escolares estão localizadas. Enquanto movimento político, ressaltamos a importância do I Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária (ENERA), realizado em julho de 1997, e da I Conferência Nacional Por Uma Educação Básica do Campo, realizada em Luziânia-GO, no ano de 1998, em que foram ratificadas as discussões iniciadas no I ENERA e deu início a uma mobilização em favor da educação do campo.

No campo da política pública, destacamos a importância da aprovação, pelo Conselho Nacional de Educação, das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das Escolas do Campo, através da Resolução CNE/CEB nº 01, de 03 de abril de 2002 (Brasil, 2002). Esse documento representa, do ponto de vista histórico, um marco da política da educação do campo no país. Em 2004, novamente em Luziânia-GO, foi realizada a II Conferência Nacional de Educação do Campo, momento que fortaleceu a construção de um processo histórico da educação do campo. Na declaração final dessa conferência fica visível a defesa da ética, da diversidade e o respeito ao ambiente:

Defendemos o campo como um lugar de vida, cultura, produção, moradia, educação, lazer, cuidado com o conjunto da natureza, e novas relações solidárias que respeitem a especificidade social, étnica, cultural e ambiental dos seus sujeitos. Dessa dinâmica social e cultural se alimenta a Educação do Campo que estamos construindo (II Conferência Nacional Por Uma Educação do Campo- Declaração Final, 2004, p. 3).

Considerando o ENERA como um marco, em seus mais de 20 anos, a educação do campo vem se fortalecendo como um campo político e pedagógico na história da educação do país, e se reverberando nas políticas, nos programas, no crescimento de pesquisas de mestrados e doutorados, na continuidade do fortalecimento do sujeito coletivo, protagonizados por diferentes movimentos sociais e sindicais que defendem a educação do campo como direito fundamental às pessoas que vivem no e do campo.

Os movimentos sociais do campo divergem de um modelo de desenvolvimento agrário que vem sendo marcado por um capitalismo latifundista concentrador de terras e de relações sociais de produção de escravidão, exploração e opressão, que tem negado aos camponeses o direito à terra como instrumento de direito à vida.

Por muito tempo a ideia de território rural e sua educação, segundo Whitaker e Antuniasse, (1992, p. 13) apud (Silva, 2018, p. 83), tinham três características:

[...] ser urbanocêntrica, com conteúdos ligados ao processo de urbanização e industrialização. [...] o mundo rural precisa ser abandonado por quem quer vencer na vida (idem); ser sociocêntrica, voltada aos interesses de certas classes sociais (idem); e ser etnocêntrica, que privilegia conhecimentos relativos ao mundo ocidental industrializado.

A ideia de uma educação urbanocêntrica advém do pensamento eurocêntrico com foco na modernidade/colonialidade, problematizado pelos estudos decoloniais latino-americanos que questionam o poder eurocêntrico que desde a colonização se instalou e impõe padrões culturais e epistemológicos da racionalidade que silencia e nega a existência de sujeitos em suas diversidades. De acordo com Caldart (2009), a educação do campo surgiu como uma crítica ao modelo de educação praticado pelo poder público.

Esta crítica nunca foi à educação em si mesma porque seu objeto é a realidade dos trabalhadores do campo, o que necessariamente remete ao trabalho e ao embate entre

projetos de campo que têm consequências sobre a realidade educacional e o projeto de país. Ou seja, precisamos considerar na análise que há uma perspectiva de totalidade na constituição originária da Educação do campo (Caldart, 2009, p. 39).

Até a realização do primeiro ENERA muitos foram os embates enfrentados pelos movimentos sociais do campo para a garantia, pelo menos institucionalizada, do direito à educação, conforme lembram Torres, Silva e Moraes (2014). Apesar de, até meados do século XX, o Brasil ter sido um país predominantemente agrário, foi apenas no ano de 1934 que o termo “educação rural” passou a ser incorporado à Constituição, documento que também instituiu a educação pública e obrigatória, além de reservar uma quantia do orçamento para a educação rural. Apesar desse avanço, do ponto de vista de uma política de Estado, três anos depois, na Constituição de 1937, houve um considerável retrocesso, pois a obrigatoriedade da educação pública foi direcionada à profissionalização dos povos do campo, não com o objetivo emancipatório, mas para a formação de mão de obra no contexto do processo de industrialização do país (Brasil, 2001).

Podemos destacar vários outros exemplos através de uma perspectiva histórica para mostrar os avanços e retrocessos, bem como as disputas de poder que impediram e impedem a construção de uma educação do campo de qualidade no país. Um fenômeno histórico que ilustra bem o descaso com a infraestrutura do campo foi o deslocamento em massa de pessoas dos territórios rurais para as grandes cidades, entre as décadas de 1950 e 1980, conhecido como Êxodo Rural.

A falta de saneamento básico adequado e de estrutura capazes de prover o bem-estar dos povos que residiam nos territórios rurais contribuíram para acentuar a migração dessas populações e, assim, sob o signo da esperança, os retirantes partiam para as grandes cidades em busca de melhores condições de vida. Se no início da década de 1950 a maior parte da população brasileira ainda vivia em áreas rurais, no fim de 1980 a população já era predominantemente urbana.

A pesquisa do Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação que monitora a adoção de Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) na educação mostrou

que em 2020 apenas 52% das escolas localizadas no campo possuíam acesso à internet, e apenas 16% utilizavam uma boa rede de transmissão de internet via fibra ótica (NIC, 2022). Os exemplos acima demonstram que os recursos alocados para os povos do campo parecem ser insuficientes ou mal direcionados para garantir mudanças nas condições estruturais dos diferentes contextos rurais do país.

Em contextos de crise econômica, a educação é um dos setores mais afetados com os cortes de gastos ou ajustes fiscais. No ano de 2015, por exemplo, o planejamento para a retomada econômica significou um corte de 69,9 bilhões de reais que atingiu, principalmente, as políticas sociais, segundo Taffarel e Munarim (2015), comprometendo o funcionamento de escolas, especialmente daquelas unidades de ensino que já sofrem historicamente com a falta de investimentos, como é o caso das escolas do campo.

Os dados citados evidenciam que grande parte dos investimentos direcionados para os territórios campestres não se traduz em melhores condições de vida para os povos que ali vivem, mas na sobrevalorização das atividades do agronegócio, dos grandes latifundiários e das políticas das *commodities*, por intermédio, por exemplo, de isenções fiscais ou da flexibilização das legislações ambientais.

A população que ainda reside no campo carrega consigo alguns estigmas históricos como comunidades “não desenvolvidas”, “ultrapassadas”, “atrasadas”, por isso, na lógica dos governantes, pensar nesses povos seria um investimento sem nenhum tipo de retorno financeiro e social. É nesse ambiente que o acesso a uma educação de qualidade para os povos que lá residem é negado e/ou negligenciado.

Grande parte das políticas educacionais implementadas nas escolas no campo são adequações mal-feitas, tendo os centros urbanos como referência. São homogeneizadoras e promovem o silenciamento, a negação das culturas, da história e da memória das populações camponesas. Conforme enfatizam Peripolli e Zoia (2011, p. 191), [...] “os conhecimentos, princípios, valores, desenvolvidos na escola são aqueles que interessam ao projeto urbano/industrial/burguês, e não aqueles que nascem e partem de experiências acumuladas no fazer cotidiano destes trabalhadores, os camponeses”.

As escolas do campo, organizadas sob a égide da educação urbanocêntrica, tentam adaptar à realidade do campo um currículo utilizado e pensado para a realidade urbana. Isso ajuda a explicar os índices

de evasão escolar no campo e as dificuldades vivenciadas pelos estudantes e educadores, haja vista que o calendário escolar e o currículo que são praticados nas escolas urbanas não são capazes de contemplar as particularidades históricas e culturais das pessoas que vivem no e do campo, que geram necessidades específicas do ato de ensinar e aprender.

A sociabilidade do campo, os modos de produção, as culturas, os ciclos sazonais de chuva e colheita e a economia não encontram espaço nas diretrizes curriculares elaboradas pelas secretarias de educação dos municípios, sem a realidade do campo como referência.

Resultado da luta dos movimentos sociais e sindicais do campo e suas reflexões acumuladas e sistematizadas em fóruns, seminários temáticos e em documentos normativos, a educação do campo assume o caráter de um Movimento da Educação do Campo, conforme assinalam Molina e Antunes-Rocha (2014), mas é no marco do Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010⁸ (Brasil, 2010), que a educação do campo passa a ser institucionalizada como uma política de educação do Estado brasileiro.

3 - Que tipo de formação de professores estamos pensando para a educação do campo?

Pensar a formação de professores na atualidade é uma tarefa desafiadora, pois envolve várias tendências que precisam estar evidenciadas nas proposituras curriculares que constroem possibilidades imprevisíveis de produção curricular. Esse desafio e problematização aumentam quando relacionados às regiões diversas e complexas no Brasil, que são vistas por diferentes interesses geopolíticos externos e internos. É necessário, portanto, a reflexão quanto à colonialidade, que diz respeito a uma estrutura de dominação enraizada em nossa sociedade, um padrão de classificação de poder imposto pelo colonizador. Ao problematizarmos essas questões consideramos o movimento que se realiza e apontam para

8 Embora esse Decreto tenha instituído a educação do campo como uma política, é importante destacar outros dispositivos jurídicos que constituem a política de educação do campo: Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de abril de 2002-Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo; Norma de Execução nº 42, de 02 de setembro de 2004-Programa Nacional de Educação do Campo: Formação de Estudantes e Qualificação Profissional para a Assistência Técnica (Residência Agrária) e outros. Destaca-se também a publicação de diversos documentos/cartas/manifestos aprovados em seminários realizados no país.

outros efeitos e deslocamentos da lógica imposta, e se abre para outras possibilidades de produção cultural para/com/a formação de professores numa perspectiva da educação do campo.

Fazemos neste texto uma crítica da prescrição normativa nacional, direcionada pela Base Nacional Comum Curricular-BNCC, que institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação), fundamentada em uma concepção pragmática, reducionista e prescritiva de formação inicial de professores pautada em habilidades e competências, aliada à ideia de ensino apenas focando na reprodução mecânica de conhecimentos/conteúdos. Contrapondo-se a essa lógica, defendemos uma educação democrática que apresenta caminhos para o rompimento do autoritarismo e da hegemonia epistêmica de um currículo prescritivo, negando a construção do humano em sua subjetividade a partir da relação com o outro que não é igual.

Refletimos sobre as práticas descontextualizadas que ainda trazem o viés mecanicista, revelando a necessidade de pensarmos sobre a formação e as experiências formativas produtoras de novas significações. Questões centrais sobre a formação de professores não podem ficar de fora, como é o caso da cultura, identidade, ambiente, contextualização, organização comunitária, sustentabilidade etc., uma vez que estamos tratando de sujeitos de diferentes territórios que trazem potenciais criadores para se constituírem protagonistas desses contextos em um movimento sem fim.

Salientamos a importância de experiências de formação deslocadoras de sentidos únicos que produzem efeitos inesperados na política curricular para além da ideia de homogeneização, a partir da formação por competências e habilidades para todo o Brasil. Não há como discutir a formação de professores sem que se faça a relação com as disputas que acontecem nas políticas educacionais regidas pelas mudanças no mundo do trabalho e relações de produção destacadas como ponto essencial no alinhamento com as ideias neoliberais, objetivando a inserção da lógica economicista nas políticas de formação, no alcance de um projeto universalista moderno, pautado na eficiência e produtividade da escola que acontecem, estrategicamente, através da formação, do controle do processo e na aprendizagem focada apenas nas questões do ensinar.

O universalismo nas políticas curriculares compõe o discurso de padronização. No entanto, essas políticas não recebem influência das mesmas condições em seus diferentes contextos, pois guardam em si

marcas de sua singularidade, produzidas por práticas, concepções, valores e intenções de vários sujeitos nos diferentes territórios a que pertencem no campo educacional e social. Lopes e Macedo (2011) apontam que não há um esgotamento ou saturação que impeça as produções e enunciações políticas e culturais.

Entendemos o conceito de cultura como enunciação que contraria a ideia do estático e que não permite que os sujeitos sejam visibilizados, se desloquem e intervenham em seus contextos, resistindo a uma padronização imposta pela lógica do mercado. Essa padronização gera desigualdades, mas acaba por fazer ressurgir os traços culturais dos grupos que pretende apagar, representando um movimento de resistência.

Salientamos que uma forma de intervenção pode participar de movimentos de subversão, construída em um processo de produção de deslocamentos que desestabiliza a concepção economicista que fundamenta a padronização (Bhabha, 2013).

Concordamos com Lopes (2015, p. 120) quando defende “uma concepção discursiva de currículo que concebe a prática inserida na política”. A inserção da política aponta para a necessidade de aproximação com sujeitos que historicamente sofreram pelas práticas colonizadoras da modernidade em suas múltiplas facetas na tentativa de “enquadrar” o que e quem está fora. E nessa aproximação os tensionamentos são produzidos como efeitos políticos deslocadores em diferentes contextos.

O que nos permite pensar uma reorientação curricular que, significa incorporar novas interrogações, dos sujeitos invisibilizados no próprio território de vida, o que denota um rompimento com a lógica de colonização. Nesse sentido, encontramos e mobilizamos a produção curricular através das experiências dos sujeitos envolvidos no processo de formação, assumindo as políticas curriculares como campo de produção de sentidos e de confronto, espaço de criação cultural que considera as pessoas como sujeitos de disputas incessantes em seu contexto, transformando sua prática em ação política crítica, diante das tentativas de padronização de uma única identidade docente (Arroyo, 2014).

Acreditamos que é preciso repensar o currículo de formação de professores, considerando as críticas acerca dos processos formativos no que se refere ao abismo imposto entre teoria e prática. Sobre as tensões apresentadas, concordamos com Arroyo (2013) quando trazemos para discussão a ideia de currículo como território em disputa.

Controlar o trabalho e resistir a esses controles sempre foi o centro de todo o processo de produção. Podemos levantar a hipótese de que tantos cuidados e tanto peso normatizante sobre os currículos podem ser vistos como normas, diretrizes do trabalho docente [...]. Esses cuidados todos mostram que em nossa tradição o currículo é o núcleo duro, sagrado, intocável do sistema escolar (Arroyo, 2013, p. 15).

Podemos pensar a formação de professores como um campo de conquista que a torna mais do que um espaço de formação. Ela vem se tornando um movimento de produção curricular, refletindo a potencialização da organização das comunidades de formas diferentes, a depender do movimento provocado pelas enunciações e pelas disputas, trazendo à tona o ato transgressor frente ao que é apenas prescritivo. Entende-se que a ausência de uma compreensão desse contexto, no respeito às suas singularidades locais e seus movimentos contextuais, dificulta, tensiona e desloca a projeção de propostas voltadas para um ensino descontextualizado.

Esse movimento de construção curricular implica olhar a formação do professor como possibilidade de compromisso com a escola pública e destaca o quanto são importantes e urgentes as discussões em torno da produção curricular e a função social da escola. A partir dessa problematização, observamos que pensar a formação de professores da educação básica no Brasil, frente a atual conjuntura, vinculada a proposições neoliberais e neoconservadoras, exige a necessidade de fortalecer o processo de resistência dos grupos sociais considerados como minoritários a partir dos aspectos teórico-metodológicos cujos pilares são o conhecimento, a prática e o engajamento, que façam a articulação dos sujeitos com o outro, com a vida e com o trabalho.

Para Arroyo (2013), são esses conhecimentos em discussão no espaço de formação, em uma ação sociopolítica e cultural do indivíduo, que construirão os diversos currículos, permitindo aberturas para novas perspectivas e interpretações, com significados diversos que se sustentam na tradução do que pensa um grupo, uma escola, uma comunidade ou uma sociedade, de acordo com a sua realidade. O conhecimento sobre o processo histórico do currículo na escola com os professores é importante numa visão panorâmica da realidade para que se perceba a influência

teórica, as intenções políticas, a relação de poder e as necessidades presentes causadas pela diferença.

Acreditamos que com uma perspectiva de formação pautada em um currículo na educação do campo, construído no próprio processo de formação, dando abertura para as criações e significações nas experiências cotidianas, torna-se possível resistir e lutar por uma formação que anuncie outras possibilidades, abrindo caminhos por dentro de normativas que trazem a lógica de um comum. A formação como um campo diverso em que defendemos a construção de diferentes experiências curriculares que darão vida às escolas do campo brasileiro.

Considerações Finais

O texto aborda as políticas educacionais, especificamente as políticas atuais para o currículo e para a formação de professores, considerando o contexto das escolas camponesas que se organizam através de um currículo que atende as especificidades da educação do campo, na tentativa de apresentar outras possibilidades de arranjos curriculares referenciados pelos sujeitos e seus territórios.

A partir da conceituação de nossa compreensão do termo qualidade, refletimos sobre as atuais políticas educacionais voltadas para as escolas públicas, em especial a escola do campo, e as impossibilidades da proposição de currículos homogeneizadores que não consideram as diversidades dos sujeitos e seus territórios. Negamos as políticas voltadas para atender demandas do mercado por entendermos que o mundo do trabalho é mais amplo e pode ser considerado quando se pensa a educação para os sujeitos camponeses.

Defendemos a importância de uma educação que atenda aos preceitos dos sujeitos que residem no campo, não como esmola, mas como direito. Expomos o quanto a população camponesa foi negligenciada e invisibilizada nas políticas educacionais. Observamos nos últimos anos, tentativas de apagamento dos sujeitos e seus territórios, principalmente nas últimas políticas aprovadas pelo Congresso Nacional sobre o currículo nacional e a formação de professores.

Por fim, assumimos a defesa de uma outra orientação curricular

para a educação básica que se interligue às propostas de formação de professores e que atenda às necessidades dos sujeitos camponeses, visto que as duas contribuem para a formação de pessoas responsáveis pela construção de suas trajetórias. Compreendemos que as políticas deveriam fomentar os projetos político-pedagógicos locais, estimulando as redes de conhecimento e solidariedade nas e com as universidades e as escolas, garantindo o direito de ensinar e aprender com liberdade e pluralidade, com atenção aos direitos humanos. Compreendemos que mesmo globais, os problemas como as desigualdades educacionais existem nos locais, nos territórios, exclusivamente, onde podem ser enfrentados. Por isso, apostamos nos currículos que se constituem em redes nesses cotidianos como outra possibilidade de enfrentamento às necropolíticas (Mbembe, 2018), impostas a escola pública. Concluímos defendendo a educação pública, democrática, com gestão pública, laica, inclusiva, de qualidade e socialmente referenciada para os sujeitos do campo.

Referências

- ARROYO, Miguel. **Outros sujeitos, Outras Pedagogias**. 2 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.
- ARROYO, Miguel G. **Currículo, território em disputa**. 5. ed. Petrópolis – RJ: Vozes, 2013.
- BALL, S. J.; MAINARDES, J. **Pesquisa em políticas educacionais: debates contemporâneos**. São Paulo: Editora Cortez, 2024.
- BALL, S. J. **Education Reform: a Critical and Post Structural Approach**. Buckingham: Open University Press, 1994.
- BOWE, R.; BALL, S.; GOLD, A. **Reforming Education & Changing Schools: Case Studies in Policy Sociology**. London: Routledge, 1992.
- BHABHA, H. **O local da cultura**. Belo Horizonte/MG: Editora UFMG, 2013.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CEB nº 36/2001**. Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do

Campo. Brasília, DF, 2001. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb36_01.pdf. Acesso em 17 ago. 2001.

BRASIL. **Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010**. Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2010/decreto/d7352.htm. Acesso em 17 abr. 2024.

BRASIL. Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de abril de 2002. Estabelece Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. **Diário Oficial da União**, seção 1, Brasília, DF, p. 31, 4 abr. 2002. Disponíveis em: <https://www.gov.br/imprensanacional/pt-br>. Acesso em 08 abr. 2024.

BRASIL. **Resolução nº 02/CNE/CP**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação), Brasília, 2019. Disponível em: www.portal.mec.gov.br. Acesso em 20 mar. 2022.

BRASIL. Sistema Nacional de Unidades de Conservação – SNUC. **Lei nº9.985, de 18 de Julho de 2000**. Diário Oficial da União, 2000. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9985.htm#:~:text=LEI%20N%209.985%2C%20DE%2018%20DE%20JULHO%20DE%202000.&text=Regulamenta%20o%20art.,Natureza%20e%20d%C3%A1%20o%20utras%20provid%C3%AAs. Acesso em 30 mar. 2020.

CALDART, R. S. Educação do Campo: notas para uma análise de percurso. **Trab. Educ. Saúde**, Rio de Janeiro, v.7, n.1, p.35-64, mar./jun.2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tes/a/z6LjzpG6H8ghXxbGtMsYG3f/>. Acesso em 15 mar. 2024.

CONFERÊNCIA NACIONAL POR UMA EDUCAÇÃO DO CAMPO. **Documento Final**. Luziânia, 2001. Disponível em: www.gepec.ufscar.br/publicacoes/livros-e-colecoes/livros-diversos/dossie-edoc-20-anos-e-book-2021.pdf. Acesso em 08 abr. 2024.

FRANGELLA, R. C. P.; OLIVEIRA, M. B. Políticas curriculares e formação de professores: isto, aquilo? Ou o mesmo? In: FRANGELLA, R. C. P.; OLIVEIRA, M. B. (Orgs.). **Currículo e formação de professores – sobre fronteiras e atravessamentos**. Curitiba: CRV, 2017.

IBGE - INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Sinopse do Senso Demográfico de 2010**. IBGE, 2010. Disponível em: <https://censo2010.ibge.gov.br/sinopse/index.php?dados=8>. Acesso em 20 ago. 2021.

LOPES, A. C.; BORGES, V. Formação docente, um projeto impossível. **Cadernos de Pesquisa (online)**, v. 45, n. 157, p. 486-507, 2015. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/198053143065>. Acesso em 26 mar. 2024.

LOPES, A. C.; MACEDO, E. **Teorias de currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

MOLINA, M. C.; ANTUNES-ROCHA, I. Educação do Campo: história, prática e desafios no âmbito das políticas de formação de educadores-reflexão sobre o PRONERA e o PROCAMPO. **Reflexão e Ação**, v. 22, n. 2, p. 220-253, 19 dez. 2014. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/5252>. Acesso em 17 abr. 2024.

NARDI, E. L. Uma qualidade para a escola pública: entre o socialmente referenciado e a lógica da regulação por resultados. **Caderno CEDES**, Campinas, v. 43, n. 121, p.34-43, Set.-Dez., 2023.

PERIPOLLI, O. J.; ZOIA, A. O fechamento das escolas do campo: anúncio do fim das comunidades rurais/camponesas. **Educação, cultura e sociedade**. Brasil, v.1, n.2, p.188-202, jul./dez. 2011. Disponível em: https://scholar.google.com.br/citations?view_op=view_citation&hl=pt-BR&user=6FdcPVgAAAAJ&citation_for_view=6FdcPVgAAAAJ:zYLM7Y9cAGgC. Acesso em 1 de ago. 2023.

SILVA, M. A. Qualidade social da educação pública: algumas aproximações. **Cad. Cedes**, Campinas vol. 29, n. 78, p. 216-226, maio/ago. 2009 219 Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br> Acesso em: 20 de janeiro de 2024.

SILVA, M. S. Educação do campo e políticas educacionais: avanços, contradições e retrocessos. **Revista Educação e Políticas em Debate**, v. 7, n.1, p. 23 - 41 – jan./abr. 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.14393/REPOD.issn.2238-8346.v7n1a2018-04>. Acesso em 01 de mai. 2022.

TAFFAREL, C. Z.; MUNARIM, A. Pátria educadora e fechamento de escolas do campo: o crime continua. **Revista Pedagógica**, Chapecó, v. 17, n. 35, p. 41-51, maio/ago. 2015.

Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5611503.pdf>. Acesso em 1 de ago. 2021.

TORRES, J. C; SILVA, C. R.; MORAES, A, I, D. Escolas públicas no campo: retrospectiva e perspectiva em um contexto de projetos políticos em disputa. **Revista eletrônica da educação**, São Paulo, v. 8, n. 2, p. 262-272, 2014. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.14244/19827199962>. Acesso em 28 out 2021.

Recebimento em: 21/04/2024.

Aceite em: 06/06/2024.