

Identidade e interculturalidade na Educação do Campo brasileira: intersecção com o currículo

 Leandro dos Santos¹,  Leonardo Mendes Bezerra²,  Sanny Fernanda Nunes Rordrigues³

¹Secretaria de Desenvolvimento Ambiental de Rondônia (SEDAM). Rua Humaita, 3933, Centro. Departamento de Análise Ambiental. Colorado do Oeste – RO. Brasil. ^{2,3}Universidade Estadual do Maranhão – UEMA.

Autor para correspondência/Author for correspondence: leandrobiosantos7@gmail.com

RESUMO: A Educação do Campo na realidade brasileira envolve diferentes espaços geográficos, culturais. No entanto, historicamente, tem sido atrelada a estratégias políticas e ideológicas de manutenção do capitalismo. Assim, o trabalho busca investigar, a partir de uma pesquisa de revisão bibliográfica, como estão postas as questões referentes à Educação do e no Campo na literatura da área. Foi realizada revisão bibliográfica com busca no Google Acadêmico, utilizando-se termos como “educação do campo”, “identidade”, “interculturalidade”, mas sem um intervalo de tempo específico das publicações, e através da seleção dos textos com maior qualidade. Os resultados demonstram que, com o advento dos movimentos sociais do campo, este cenário educacional tem se modificado, visando à construção de uma educação que enfatize as necessidades específicas das comunidades. O trabalho destaca também a necessidade de efetivação de mudanças mais profundas, contemplando questões relativas ao currículo, à identidade do camponês e à interculturalidade, a fim de construir um processo educacional que instaure processos de ensino e aprendizagem mais coerentes a estas realidades.

Palavras-chave: educação do campo, currículo, cultura, identidade.

Identity and interculturality in Brazilian rural education: intersection with the curriculum

ABSTRACT: Rural Education in the Brazilian reality involves different geographical and cultural spaces. However, historically, it has been linked to the political and ideological maintenance of capitalism. Thus, the work seeks to investigate from a bibliographic review research, as the issues related to Education in and in the Field in the literature of the area. A bibliographic review was carried out with a Google Scholar search, using terms such as "country education", "identity", "interculturality", but without a specific time interval of publications, and through the selection of texts with higher quality. The results of the education of social movements, with the aim of promoting the advent of communities. The work also highlights the need to effect deeper changes, contemplating issues related to the curriculum, peasant identity and interculturality, in order to build an educational process that establishes the processes of and learning more coherent with these realities.

Keywords: rural education, resume, culture, identity.

Identité et interculturalité dans l'enseignement rural brésilien : intersection avec le programme d'études

RÉSUMÉ. L'éducation rurale dans la réalité brésilienne implique différents espaces géographiques et culturels. Cependant, historiquement, il a été lié à des stratégies politiques et idéologiques pour maintenir le capitalisme. Ainsi, le travail vise à investiguer, à partir d'une recherche de revue bibliographique, comment les questions liées à l'Éducation dans et dans le Terrain se posent dans la littérature de la région. Une revue bibliographique a été réalisée avec une recherche sur Google Scholar, en utilisant des termes tels que "country education", "identity", "interculturality", mais sans intervalle de temps précis de publications, et en sélectionnant des textes de meilleure qualité. Les résultats montrent qu'avec l'avènement des mouvements sociaux dans les campagnes, ce scénario éducatif a été modifié, visant la construction d'une éducation qui met l'accent sur les besoins spécifiques des communautés. Le travail souligne également la nécessité d'opérer des changements plus profonds, en considérant les questions liées au curriculum, à l'identité paysanne et à l'interculturalité, afin de construire un processus éducatif qui établisse des processus d'enseignement et d'apprentissage plus cohérents avec ces réalités.

Mots clés: education rurale, continuer, culture, identité.

Identidad e interculturalidad en la educación rural brasileña: intersección con el currículo

RESUMEN: La Educación Rural en la realidad brasileña involucra diferentes espacios geográficos y culturales. Sin embargo, históricamente ha estado ligado a estrategias políticas e ideológicas para mantener el capitalismo. Así, el trabajo busca indagar, a partir de una investigación de revisión bibliográfica, cómo se plantean las cuestiones relacionadas con la Educación en y en el Campo en la literatura del área. Se realizó una revisión bibliográfica con una búsqueda en Google Scholar, utilizando términos como “educación país”, “identidad”, “interculturalidad”, pero sin un intervalo de tiempo específico de publicaciones, y mediante la selección de textos con mayor calidad. Los resultados muestran que, con el advenimiento de los movimientos sociales en el campo, este escenario educativo se ha modificado, visando la construcción de una educación que enfatiza las necesidades específicas de las comunidades. El trabajo también destaca la necesidad de efectuar cambios más profundos, contemplando temas relacionados con el currículo, la identidad campesina y la interculturalidad, a fin de construir un proceso educativo que establezca procesos de enseñanza y aprendizaje más coherentes con estas realidades.

Palabras llave: educación rural, reanudar, cultura, identidad.

Introdução

A Educação do Campo, tratada como educação rural na legislação brasileira, incorpora os espaços da floresta, da pecuária, das minas e da agricultura, mas, vai além, ao envolver os espaços pesqueiros, de caiçaras, ribeirinhos e extrativistas. O campo, nesse sentido, mais do que um perímetro não urbano, corresponde a um espaço de possibilidades, que dinamiza a ligação dos seres humanos com a própria produção das condições da existência social e com as realizações da sociedade humana (Brasil, 2012). Essa proposta de educação busca se distanciar de uma perspectiva de educação rural que vê o campo como um meio designado apenas para a produção agrícola, onde o sucesso estudantil estaria possivelmente relacionado à cidade, o que pode promover certo abandono das raízes e valores culturais, corroborando para o êxodo rural, porque, ideologicamente, permanecer no campo significaria estar sujeito ao trabalho árduo e sem expectativa de vida.

Ao longo dos anos, essa proposta educativa tem sido destinada a oferecer conhecimentos considerados elementares de leitura, escrita e operações matemáticas simples. No entanto, as escolas multisseriadas, ainda comuns nesse cenário educacional, não têm cumprido esta função, o que tem repercutido em altas taxas de analfabetismo e baixos índices de escolarização nas áreas rurais (Ribeiro, 2010), além da evasão escolar. A respeito das escolas multisseriadas, Hage (2011, p. 101) explica que este tipo de ensino, por vezes, “... contribui para o fracasso escolar das populações do campo, pois reforça uma compreensão universalizante de currículo, orientada por uma perspectiva homogeneizadora, que sobrevaloriza uma concepção urbanocêntrica de vida e de desenvolvimento”.

Diante desse cenário, uma Educação do campo, que valorize a cultura dos povos, precisa construir um currículo que não seja mera cópia do que é aplicado na zona urbana, e buscar contribuir para com a diminuição do fracasso escolar campesino. Optar por esse viés incide em transformações de aspectos como: didática, técnicas e maneiras de ensinar e aprender, características de gestão, mudanças de condições de ensino, de salários de professores, de condição econômica das famílias. Mas não há apenas essas questões, pois, como explica Moura (1995), trata-se, portanto, de uma mudança filosófica e ética, de opção política e ideológica.

Nesse âmbito, este artigo busca realizar uma discussão sobre a Educação do e no Campo, diante do que é posto por autores de referência desta área de conhecimento, suscitando reflexões e perspectivas para ampliação dos debates sobre questões pertinentes a

este cenário educacional. Assim, para a consecução da presente pesquisa, foi utilizada a proposta de revisão bibliográfica, conforme as colocações de Gil (2006). Este autor considera este tipo de investigação relevante para os estudos acadêmicos, visto que proporciona fundamentação para a realização de novas pesquisas e revela descobertas acerca do tema em questão. Sendo que esta proposta de pesquisa “... não pode ser constituída apenas por referências ou sínteses dos estudos feitos, mas por discussão crítica do ‘estado atual da questão’” (Gil, 2006, p. 162).

A pesquisa de revisão bibliográfica realizada culminou na construção de três diferentes abordagens, que constituem os tópicos apresentados a seguir no presente artigo. Nesse ínterim, a primeira abordagem que emergiu da pesquisa remete a algumas reflexões sobre a Educação do Campo, a partir de seu desenvolvimento histórico no Brasil, realçando a necessidade atendimento a condições específicas dos cenários socioeconômicos e educacionais do campesinato no país. O segundo tópico aborda as relações entre identidade, currículo e cultura na Educação do Campo, tendo sido construído também com base em questões enfatizadas por autores desta área de conhecimento, discutindo a relevância destes aspectos para a valorização das idiosincrasias do campo. Por fim, a terceira abordagem, que emergiu da revisão bibliográfica, discute sobre a proposta de currículo intercultural como uma possibilidade para a emancipação da Educação do Campo no contexto brasileiro.

Algumas reflexões sobre a construção da Educação do Campo no Brasil

A partir da revisão bibliográfica realizada no Google Acadêmico, utilizando-se termos como “educação do campo”, “identidade”, “interculturalidade”, mas sem um intervalo de tempo específico das publicações, foram selecionados textos com maior qualidade, e foi possível constatar que a constituição da história da Educação do Campo perpassa por duas perspectivas principais: por um lado, a capitaneada pelos ruralistas; do outro polo, a encabeçada pelos movimentos sociais do campo (Bezerra Neto, 2003; Bezerra, 2022; Sikora, 2013). A respeito das iniciativas de educação para o meio rural, em meados do século XX, consoante as ideias de Bezerra Neto (2003) e Bezerra (2022), as propostas elaboradas nesse período ressaltavam a formação de uma pedagogia que tentava fixar o trabalhador no meio rural, o que ficou conhecido como “ruralismo pedagógico”. Segundo este autor, essa proposta apresentava cunho capitalista e nacionalista.

Complementando este ponto, Sikora (2013, p. 51) expõe que foi implementada no Brasil a Extensão Rural ou Assistência Técnica, que tinha como um de seus focos a formação de professores rurais, sendo oferecida em duas fases: a primeira, denominada de “humanismo assistencialista”, que durou até a década de 1960 e possuía equipes de formadores constituídas por profissionais da área de Economia Doméstica e Agrícola; já a segunda fase (1960 a 1980) ficou intitulada como “difusionismo produtivista”, uma vez que houve aumento do crédito agrícola, objetivando inserir as pessoas do campo na dinâmica do mercado, almejando a ampliação da produtividade.

Conforme Sikora (2013), a escola era vista como um local propício para manter as pessoas no campo, com o intuito também de se tornar disseminadora de formas e técnicas de produção. Todavia, o conhecimento considerado como legítimo era o dos centros urbanos, cuja educação escolar reflete certos aspectos de controle social, perpassando também significados e ideologias, o que coaduna com a visão de Apple (2006), sobre o fato de que algumas escolas conferem legitimação cultural ao conhecimento de grupos específicos. Ou seja, o “conhecimento dos poderosos”, então, acaba sendo amparado por escolas rurais espalhadas pelo Brasil, que carecem de condições mínimas exigidas para estudar, estimulando também certo esvaziamento dessas instituições, com a busca por escolas localizadas nos centros urbanos.

Bezerra Neto (2003) contribui com esta discussão ao relatar que, no período que ficou conhecido como Era Vargas (1930-1945), emergiu uma ideologia da “fixação” das pessoas no campo, bem como um currículo que buscava atender as necessidades desse meio, com conhecimentos pertinentes ao seu cotidiano, como, por exemplo, a introdução de conteúdos ligados à pecuária e à agricultura. No entanto, Sikora (2013) considera que há uma contradição ideológica na própria formação dos professores, uma vez que não foram criadas escolas normais rurais para atender essas necessidades, mas sim um curso de ruralismo anexo às escolas normais já existentes. Nesse sentido, a autora expõe que a educação para o meio rural estava ligada à manutenção do capitalismo, já que a elite empresarial buscava investir em educação para formar indivíduos aptos ao trabalho, sendo os cursos técnicos direcionados para tal fim. Todavia, o paradoxo é que “... perante o processo de modernização agrícola, e a aplicação de processos técnicos disseminados pela educação no meio rural, ocorre um aumento do deslocamento dos sujeitos para as áreas urbanas” (Sikora, 2013, p. 53). Assim, essa proposta de uma educação reconhecida como estratégia para modernizar a agricultura e, ao mesmo tempo, conter o fluxo migratório, não alcançou seus objetivos.

Cavalcante (2009) discorre sobre os movimentos de educação popular ocorridos principalmente na segunda metade do século XX, os quais buscavam contestar o que estava instituído como política de educação para todos, e repensar a escola para os trabalhadores, tanto no campo quanto na cidade. A autora pondera que somente na década de 1990 é que a educação do campo passou a receber mais força de lutas com a participação do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) em conjunto com a Organização das Nações Unidas, a Universidade de Brasília e a Confederação Nacional dos Bispos do Brasil, que pressionaram o Estado a dar prioridades a esse setor.

Desse modo, a sociedade camponesa passou a questionar a função da escola frente ao processo do êxodo rural, inserindo-se na perspectiva apontada por Sikora (2013, p. 55):

Considera-se que a educação necessita ter um caráter emancipatório que proporcione o conhecimento e a opção de escolha por parte de quem a recebe. É fundamental compreender a educação como um processo de apropriação e transformação da cultura (...) não é função da escola “fixar” as pessoas no campo, sendo que isso depende das medidas econômicas. De outra forma, não é função da escola retirar essas pessoas de lá. Ela pode mostrar por meio de um processo educativo a possibilidade de decisões autônomas dos sujeitos em relação à produção de suas vidas, formas de trabalho e locais de residência.

Enquanto, na cidade, a escola tem como prioridade a ação educativa; no meio rural, ela é muitas vezes compreendida como a única instituição que procura agrupar diferentes tarefas que não sejam a formação exclusivamente pedagógica, estando diretamente relacionada ao trabalho, à práxis sociocultural ali existente. No entanto, a suposição de que o conhecimento “universal”, produzido pelo mundo dito civilizado deveria ser estendido – ou imposto - a todos, de acordo com a “capacidade” de cada um, serviu, por vezes, para escamotear o direito a uma educação contextualizada, promotora do acesso à cidadania e aos bens econômicos e sociais, que respeitasse os modos de viver, pensar e produzir dos diferentes povos do campo. Ao invés disso, foi oferecida, a uma pequena parcela da população rural, uma educação que pode ser vista como instrumental, reduzida ao atendimento de necessidades educacionais elementares e ao treinamento de mão de obra (Brasil, 2007).

No Brasil, não foi elaborada uma proposta de educação e de escola que levasse em conta a realidade daqueles que vivem no meio rural (Romanelli, 2001; Gritti, 2003). O que houve foi um processo de desenvolvimento econômico que representou a entrada e o crescimento intensivo/extensivo do capitalismo (Ianni, 1997). Junto com o capitalismo, vieram modelos de educação e de escola embutidos na proposta de “modernização” do campo e da produção agrícola, que tiveram como consequência a desestruturação da pequena

produção camponesa. Ao utilizar máquinas, tecnologias e insumos, esse novo processo produtivo demandou aumento das lavouras e propriedades, provocando diretamente o êxodo rural e a urbanização desenfreada. Isto fortaleceu a incorporação dos trabalhadores do campo como força de trabalho assalariado na cidade, no processo de industrialização e urbanização da sociedade brasileira (Ribeiro, 2004; Bonamigo, 2007).

Em busca de mudanças para esse contexto, a partir da década de 1970, a luta por uma educação diferenciada nas escolas rurais passou a fazer parte das pautas de reivindicações dos movimentos sociais do campo. A maior ênfase deu-se, especialmente, a partir da “I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo”, realizada em 1998, na cidade de Luziânia, em Goiás, com a participação de diversos movimentos sociais, movimentos sindicais, organizações sociais de trabalhadores do campo e da educação, universidades e organizações não-governamentais vinculadas aos interesses das comunidades camponesas e às comunidades tradicionais. Nesse encontro, foram expostas as carências e as necessidades da educação, como também graves problemas da educação do campo, que continuam até os dias atuais, dentre os quais, currículos deslocados das necessidades e das questões do campo e dos interesses dos seus sujeitos (Brasil, 1998).

Conforme Teixeira (2014, pp. 27-28), “... na ocasião foi reafirmada a luta para concretizar o projeto educativo da Escola/Educação no e do Campo, com a proposta de prestigiar os conhecimentos formais e informais dos agentes/atores que compõem a comunidades rurais”. Dentre as reivindicações do evento constaram a criação de políticas curriculares, escolha e distribuição de material didático-pedagógico que levasse em conta a identidade cultural dos povos do campo, o respeito à especificidade e à diversidade de seus sujeitos. Como afirmado em Brasil (2004), toda essa diversidade de coletivos humanos apresenta formas específicas de produção de saberes, conhecimentos, ciência, tecnologias, valores, culturas, que devem ser respeitadas e incorporadas pelas políticas públicas e pelo Projeto Político-Pedagógico (PPP) da Educação do Campo, a exemplo dos fundamentos da Pedagogia da Alternância. Essa luta expõe que “... há uma tendência dominante em nosso país, marcado por exclusões e desigualdades, de considerar a maioria da população que vive no campo, como a parte atrasada e fora de lugar no almejado de modernidade” (Brasil, 2004, p. 5). Diante de uma ideologia desenvolvimentista, em que o espaço rural é visto apenas como produtor de matéria-prima e como território que ainda não foi urbanizado, os povos que ali vivem podem vir a ser considerados inferiores culturalmente, portanto, sem a necessidade de políticas públicas específicas que deem conta desse cenário social.

Com a aprovação das “Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo” (Brasil, 2001), a Educação do Campo passou a ser tida como política pública. Um marco importante, pois torna possível a criação pelas escolas de um Projeto Político Pedagógico (PPP) condizente com a realidade do campo, que “... tenha em sua essência os saberes e os fazeres do campo como eixos norteadores, pois são transmitidos e perpetuados por gerações” (Teixeira, 2014, p. 32). Assim, o PPP das escolas do campo corresponde a mais do que um documento norteador da práxis, é também a expressão da ideologia contra-hegemônica defendida por estes povos.

Ao contrário da educação urbana, a práxis pedagógica na educação do campo deve relacionar-se com as particularidades da vida campesina, que, de acordo com Abramovay (1998) e Bonamigo (2007), manifestam-se, sobretudo, em torno da realização do trabalho no núcleo familiar, onde há comercialização dos excedentes da produção e aquisição de insumos e materiais não produzidos na terra, sendo o objetivo fundamental a satisfação das necessidades familiares. Fernandes, Cerioli e Caldart (2008) corroboram com este ponto, ao afirmarem que umas das características que identifica o camponês é o trabalho da família na sua própria terra ou na terra alheia, por meio da organização associativa e cooperativa, no mutirão, no trabalho coletivo, comunitário ou individual.

Assim, a educação campesina deve ocorrer a partir destas características, pois “... apesar das determinações sociais mais amplas, há uma autonomia relativa nas atividades camponesas, configurando, ao mesmo tempo, um espaço sociocultural com características próprias” (Bonamigo, 2007, p. 184). Segundo Ribeiro (2004) e Carvalho (2005), estas características se manifestam através da organização dos ritmos, rotinas e tempos de trabalho. Nesse contexto, mesmo sendo a educação entendida como uma prática cultural específica, relaciona-se com o contexto mais amplo de organização da sociedade (Saviani, 1984). Apesar das recentes mudanças, este cenário denota que ainda há carência de políticas públicas educacionais para a educação do campo, que considerem as características socioculturais presentes nos diferentes territórios campesinos existentes no Brasil, ideologicamente contrárias à hegemonia capitalista, tendo em vista que esta desfavorece a agricultura familiar e provoca êxodo rural.

Identidades, currículo e cultura na Educação do Campo

A respeito desta abordagem, autores como Gritti (2003), por exemplo, destacam que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (nº 9394/96) prevê certa flexibilidade para a organização do calendário escolar, contudo, em várias realidades escolares, impôs-se uma cultura e uma organização do ano letivo, levando em conta apenas o período de férias que corresponde ao cotidiano da vida urbana, o que tende a interferir sobremaneira no currículo das escolas do campo. Sobre este aspecto, Apple (2006) explica que a escola está relacionada à sociedade capitalista, abordando conhecimentos considerados relevantes para a economia e a produção, ou seja, o currículo está relacionado às estruturas econômicas e sociais, refletindo, conseqüentemente, os interesses das classes dominantes.

Por outro lado, a Educação do Campo, além de um calendário específico, também requer um currículo que possibilite a emancipação, e não apenas a adaptação ao sistema urbano capitalista, porque, conforme Silva (2010), o currículo é pensado como conhecimento, no entanto, envolve a formação da identidade e da subjetividade. Nesse sentido, cabe ressaltar que, identidade se relaciona com “diferença”, porque a diferença, segundo o autor, “... não é estabelecida de forma isolada e independente. Ela depende de processos de exclusão, de guarda de fronteiras, de estratégias de divisão. A diferença nunca é apenas e puramente diferença, mas também e fundamentalmente hierarquia, valoração e categorização” (Silva, 2010, p. 20).

Assim, a diferença entre quem é considerado do campo e quem é da cidade está além da demarcação territorial geograficamente dita, está intimamente relacionada à cultura. Contudo, ainda prevalece uma hierarquização e valorização do urbano em detrimento ao campo. Já a identidade “... é a vertente subjectiva da integração do sistema, a maneira como o actor interiorizou os valores institucionalizados através dos papéis. É pela sua pertença, por vezes herdada, a este ou àquele grupo social, a que correspondem papéis e estatutos, que o indivíduo se define” (Lopes, 2001, p. 124).

Há necessidade de um currículo que envolva as diferenças e identidades do povo camponês, uma vez que essas não são fixas, mas temporárias e mutáveis, produzidas em relações sociais de poder (Ribeiro; Paraíso, 2012). No entanto, tem sido considerado como “natural” que o campesinato necessite ser urbanizado, o que pode ocorrer através da escola, como aparelho ideológico do estado. Assim como Santos (2015, p. 65), acreditamos que: “... não se trata apenas de adaptação ou adequação pura e simples de uma cultura à outra, de um

currículo a outro ... no entanto, de marcar e valorizar as diferenças identitárias e socioculturais a partir de uma proposta de política curricular como forma de política cultural”.

A práxis pedagógica da Educação d Campo requer, conforme as lutas em defesa, ser direcionada por uma política curricular que compreenda esses sujeitos como ideologicamente pertencentes ao campo, devendo ser valorizados, uma vez que o não atendimento a esses pressupostos instiga a uma necessidade de migração para a cidade. Visto que no sistema capitalista, a “... escola do campo, trabalho agrícola e terra como meio de produção das famílias dos agricultores se tornam cada vez mais difíceis de articular numa unidade a serviço daqueles que vivem do seu trabalho no/do campo” (Ribeiro, 2010, p. 97).

No entanto, Locks, Graupe e Pereira (2015, p. 152) argumentam que “... muitos estados da Federação ainda mantêm sua política educacional sustentada em valores da educação rural, não aderindo ao marco regulatório da Educação do Campo”, o que fortalece a hegemonia pelo agronegócio como motor do desenvolvimento do campo e do país, reforçando um paradigma de insustentabilidade. Garcia (2009, p. 2168) corrobora com esta discussão, ao acrescentar que “... os defensores do agronegócio afirmam tratar-se de um projeto que leva o desenvolvimento para o campo, quando na realidade o que se constata é o seu inverso ... o desenvolvimento da pobreza, a diminuição e eliminação das pequenas propriedades, o aumento do desemprego”.

Assim, o que os defensores da Educação do Campo desejam é que o desenvolvimento seja local, de acordo com as características próprias, e não através de um modelo baseado no agronegócio, que já mostrou ser excludente. Busca-se uma educação para a emancipação e não para a alienação, alicerçada em conhecimentos socioculturais relevantes. Santos (2015, p. 136) salienta que “... o currículo não é produto puramente de conhecimentos e saberes, mas de relações interessadas de poder, que responde inevitavelmente pelas nossas identidades e diferenças”. Para Silva (2010), é uma atividade não restrita à vida escolar, mas a todas as nossas experiências vividas. Já Pacheco (2001), explica que se trata de um conceito polissêmico e carregado de ambiguidades. Para Tanner e Tanner (1975), é um conjunto de aprendizagens planejadas e dirigidas pela escola, com base na sistematização do conhecimento. Ou seja, envolvendo produção e disseminação de conhecimento sistematizado, que pode ocorrer de maneira formal e não formal, contribuindo para a construção de identidades dos sujeitos a serem formados nesses processos.

Luzzardi, Altemburg e Bezerra (2010) expõem que, nas políticas educacionais, os currículos são pensados para a cidade, para a produção industrial urbana. Diante disso, Lima

(2013) defende que sejam criados novos projetos educativos voltados para as especificidades do meio rural, com um processo educativo em que valorizemos “... as diversidades socioculturais, ambientais e organizativas dos camponeses, preparemos jovens para serem protagonistas das políticas de desenvolvimento sustentável construídas de forma coletiva nas áreas rurais” (Lima, 2013, p. 609). Este mesmo autor esclarece não ser fácil construir projetos educacionais que deem conta de contemplar os anseios e necessidades dos diversos grupos sociais localizados no campo, visto que um dos motivos seria o fato de “... termos no Brasil vários mundos rurais que coexistem no seio da realidade brasileira, cada um com suas potencialidades, especificidades e necessidades” (Lima, 2013, p. 609).

É necessário repensar os currículos escolares, “[...] tornando-os mais democráticos e abertos para o diálogo com os diferentes saberes produzidos para além dos contextos escolares e acadêmicos”, pois isso possibilitaria “[...] o encontro de saberes e a resignificação das práticas educativas e suas finalidades” (Lima, 2013, p. 610). Com estas colocações, este autor destaca que a valorização do saber de classe como ponto de partida para o trabalho educativo é algo significativo na educação do campo. Segundo Veiga (1995, p. 82), “... 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”. Complementando esta discussão, Saviani (2003, p. 73) argumenta que os saberes podem ser produzidos “... a partir do velho, negando-o e transformando-o num processo dialético de continuidade/ruptura”.

Caldart (2002, p. 21) também discorre sobre este aspecto, ressaltando que:

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.

Toda essa diversidade não pode ser dirigida por um currículo urbanizado, logo, “... novas alternativas estão sendo construídas pelos profissionais da educação a fim de romper com o modelo de currículo fragmentado, descontextualizado e academicista” (Lima, 2013, p. 613). Dentre estas possibilidades, encontra-se o desenvolvimento de propostas baseadas na Pedagogia de Projetos, que, como enfatiza Santomé (1998), corresponde a um trabalho

pedagógico que visa a suscitar no aluno a vontade de saber. Também pode ser utilizado como forma de organização do currículo, nos projetos educativos desenvolvidos no campo, o trabalho com os Temas Geradores, inspirados nos projetos de alfabetização de adultos idealizados a partir da pedagogia freiriana. “A construção do currículo através dos temas geradores envolve um processo minucioso de análise do contexto histórico e cultural da comunidade com intuito de identificar os temas significativos que norteará a organização e as formas de abordagem do conhecimento” (Lima, 2013, p. 615).

Outra forma de organização curricular utilizada pela Educação do Campo é a Pedagogia da Alternância, onde alterna-se tempos em que os jovens permanecem na escola com tempos em que estes ficam na propriedade familiar. Sendo que a ideia básica é conciliar os estudos com o trabalho na propriedade rural da família (Nosella, 1977; Pessotti, 1978; Azevedo, 1999; Gimonet, 1999; Estevam, 2003; Magalhães, 2004).

Atualmente, existem no Brasil diversas experiências de educação escolar que utilizam a Pedagogia da Alternância como método. As experiências mais conhecidas são as desenvolvidas pelas Escolas Família Agrícola (EFAs) e pelas Casas Familiares Rurais (CFRs). Teixeira, Bernart e Trindade (2008)

O uso de metodologias diferenciadas está de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica de 2010, estabelecendo, em sua Seção IV, artigo 35, que: “[...] 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” (Brasil, 2010). Dessa forma, leva em consideração a abordagem de conteúdos curriculares apropriados a esse público, adequação do calendário às fases do ciclo agrícola e às condições do clima, além de outras especificidades da zona rural.

Ao pensar na organização e no currículo da escola do campo, é preciso lembrar que “... uma escola do campo é antes de tudo uma escola no contexto da sociedade moderna capitalista” (Silva, 2016, p. 110), e que essa totalidade interfere no funcionamento da escola, bem como das práticas da sala de aula. Uma das consequências disso são as classes multisseriadas, aqui já mencionadas, que são um retrato da realidade de parte das escolas rurais e das que se identificam com a proposta de educação do campo, mas tendem a seguir uma estrutura organizacional próxima à da escola da cidade, principalmente no que diz respeito à seriação. Ou seja, as classes multisseriadas são vistas como um reflexo da precarização e da falta de professor nas escolas do campo com formação específica para trabalhar nessa realidade, e, em certos casos, sem propostas pedagógicas bem definidas.

Assim, o que ocorre na realidade é a seriação da multisseriada, ou seja, o professor divide a sala de aula e realiza atividades diferenciadas para cada grupo (Lima, Costa & Pereira, 2017; Bezerra, 2022).

Nesse sentido, de acordo com Arroyo, Caldart e Molina (2008), torna-se urgente a afirmação de um projeto social por uma Educação do Campo que garanta a inserção do campo e a participação do rural, juntamente com o urbano, no conjunto da sociedade. No entanto, conforme Melo (2011) diferenciar aquilo que é considerado “rural” e o “urbano” não é uma tarefa fácil, já que as próprias noções de espaço rural e espaço urbano apresentadas no campo intelectual se encontram indefinidas. Isso se justifica porque, no Censo Educacional, o aluno do campo é aquele morador do meio rural, matriculado em uma escola do campo, ou então, matriculado numa escola urbana, quando este, é transportado do meio rural para a cidade.

Portanto, “... a educação do campo, antes educação rural, é definida como uma modalidade específica de educação em que os alunos são possuidores de uma cultura e um modo de vida que é peculiar do campo” (Santos, 2015, pp. 23-24) Mas, para Batista (2003, p. 40), a identidade da educação do campo se forma através de objetivos, pois “... se a escola do campo tiver como meta apenas ensinar a ler e escrever, o que se tem a acrescentar são apenas adaptações didáticas no atendimento ao aluno”. Contudo, a escola pode ser contra-hegemônica e ter “... como meta o modo de vida peculiar da população rural, então se justifica diferir a dicotomia existente entre o modelo curricular de educação do campo-cidade” (Batista, 2003, p. 40).

Fatores como os anteriormente destacados justificam a luta permanente por uma educação do e no campo, que segundo Arroyo, Caldart e Molina (2008) sob a vertente dos movimentos sociais passa a ser uma questão de direito social inalienável. Ou seja, o movimento não busca apenas que a práxis educacional seja realizada de forma integrada com a cultura do campo, mas também almeja que a identidade campesina seja preservada e respeitada. Como explicam estes mesmos autores, o direito a educação é inalienável às pessoas do campo, envolvendo as dinâmicas culturais e sociais do campo e dos movimentos sociais ligados a essas questões.

Santos (2015) comenta que o Plano Nacional de Educação (PNE) decênio (2011-2020), ao considerar as especificidades da Educação do Campo, enfatiza a preservação da identidade cultural e o atendimento específico. A educação do e no campo deve contribuir para a diminuição do êxodo rural, pois conforme Romeiro (2011, p. 16), “... outras atividades não

voltadas para a agricultura e que são praticadas no meio rural ou nos centros urbanos mais próximos é que estão contribuindo para a manutenção da população rural no campo”.

Assim, a Educação do Campo no Brasil encontra-se inserida em unidades de uso sustentável, áreas remanescentes de quilombos, terras indígenas e áreas de assentamento, sendo esta última a mais representativa, e como reforça Dalmagro (2017), o MST constitui uma vasta rede de escolas ligadas ao sistema público, que se localizam em suas áreas de influência ou sob sua coordenação. Segundo dados do MST (2010), existiam em suas áreas (assentamentos e acampamentos) cerca de 2500 escolas.

A Educação do Campo tem como desafios a manutenção dos povos no campo, a construção de uma práxis relacionada a posturas político-pedagógicas, críticas, dialéticas, dialógicas, postulando uma formação “técnica e política” (Candau, 2005), de sujeitos politicamente conscientes, com uma visão humanizadora, e que valorize a identidade cultural, o que ainda permanece como algo a ser conquistado.

O currículo intercultural como proposta para a emancipação na Educação do Campo

A última abordagem aqui apresentada, a partir da revisão de literatura, ressalta a relevância da Educação do Campo para a construção de um novo projeto de sociedade, o qual precisa estar fundamentado no conhecimento, na transformação, na preservação e conservação do ambiente, para o desenvolvimento integral do ser humano, e busca de sua emancipação e autonomia. Desse modo, além de ser uma alternativa ao modelo capitalista de produção, trata-se de uma proposta contra-hegemônica para a sociedade (Chamon, 2016). Mas, para que haja possibilidade de isso ocorrer, o currículo deve ser flexibilizado para atender aos saberes e necessidades do campo, pois, conforme Silva (2013), o currículo não é apenas um documento escrito, estreitamente relacionado às disciplinas escolares, à cultura escolar; é a seleção de conteúdos validados no jogo das relações sociais, políticas e econômicas.

O currículo, como seleção do conhecimento, é objeto de trabalho da instituição educativa, visto que, como asseveram Fleuri e Souza (2003, p. 71), este “... acentua o caráter de uma cultura didatizada, referida aos conteúdos cognitivos e simbólicos que são selecionados, organizados, normatizados e constituem o objeto de uma transmissão deliberada no contexto escolar”. Por isso, a escola do campo, para Silva (2013), deve tornar possível o encontro dialógico entre o projeto educacional e as identidades culturais que se apresentam

em sala de aula ou nas tramas das suas respectivas comunidades, o que envolve conflito e contradição. A respeito da identidade cultural, esta é aqui entendida segundo as proposições de Hall (2006), que as apresenta como entidades descontínuas, contraditórias e moventes, de acordo com as interpelações de gênero, classe, etnia, regionalismos, idade, religião, dentre outros.

Na defesa por um currículo intercultural no contexto da Educação do Campo, Candau (2008) reflete que o currículo precisa estar enraizado no mundo vivido, nas condições de produção da existência de todos os que vivem e sobrevivem da terra. Assim, deve haver uma articulação entre as políticas educacionais e as práticas pedagógicas, inserindo a diversidade cultural na esfera da política de direitos (Telles, 1999). Esta intencionalidade visa à construção do espaço rural numa perspectiva emancipatória, já que ainda não podemos falar de uma proposta educacional para o campo como desdobramento de outro projeto de sociedade, como defendem Arroyo, Caldart e Molina (2008).

Todavia, Candau (2008) considera que um currículo intercultural, portanto, não pode cair na armadilha das soluções simplificadas, como, por exemplo, achar que basta introduzir unidades específicas e esporádicas de conteúdos, supostamente interculturais como dedicar um dia do ano para “comemorar” a luta contra os preconceitos raciais. Outro equívoco é pensar que algumas áreas curriculares são mais propícias a essas atividades. Para Santomé (1998, p. 173), esses são exemplos de currículos turísticos nos quais a diversidade cultural é contemplada como “algo estranho, exótico ou até mesmo problemático”. Outro ponto de que nos fala Candau (2008) é a respeito de uma educação intercultural que questione o etnocentrismo presente nas políticas educativas, nas escolas, no currículo. “Por isso precisamos inquirir sobre os critérios utilizados para selecionar e justificar os conhecimentos, considerando as múltiplas dimensões da formação do ser humano” (Silva, 2013, p. 47).

Prazeres e Carmo (2011) entendem que o currículo intercultural na Educação do Campo deve direcionar-se para uma trajetória diferente daquela que fundamentou a educação rural, a qual precisaria ter levado em consideração a participação dos sujeitos que vivem no campo, assim como suas especificidades. Mas para que pudesse contemplar os diversos segmentos sociais seria necessário que a educação fosse do campo e no campo, que Caldart (2002, p. 26) assim pontua: “*No*: o povo tem direito a ser educado no lugar onde vive; *Do*: o povo tem direito a uma educação pensada desde o seu lugar e com sua participação, vinculado à cultura e às suas necessidades humanas e sociais”.

Para que haja o respeito à cultura campesina torna-se imprescindível aprofundar uma “... pedagogia que respeite a cultura e a identidade do povo do campo: tempos, ciclos da natureza, festas populares, amor à terra, valorização do trabalho e sua dimensão educativa, respeitando as diferenças locais e regionais” (Prazeres & Carmo, 2011, p.3). Ao analisar a realidade educacional amazônica, por exemplo, estas mesmas autoras constatarem que há insuficiências da ação do Estado no meio rural, não somente relacionados ao aspecto educacional, assim como a outros direitos constitucionais, e que a oferta dos direitos básicos ao campo segue na perspectiva de oferecer, como destaca Souza (2005, p. 07), “... uma educação pobre aos pobres do campo”.

Além da carência de políticas públicas, capazes de minimizar os muitos obstáculos dos sujeitos do campo e incentivar uma nova dinâmica para as escolas que ali se encontram, tem-se gerado uma perspectiva de que as melhores escolas e a educação de qualidade estão localizadas no espaço urbano. Isto tem levado muitos trabalhadores rurais e ribeirinhos a saírem de suas comunidades em busca de melhores ofertas educacionais para seus filhos. Por isso, “... o êxodo rural deve ser compreendido ligado às demandas do modo de produção capitalista a partir da modernização da agricultura” (Sikora, 2013, p. 49), sendo aspectos históricos que caracterizam o Campo no Brasil no século XX: o êxodo rural, o analfabetismo, a modernização agrícola e, recentemente, a pressão por parte dos movimentos sociais.

Conforme o IBGE (2017), no Brasil, 76% da população vivia em municípios “urbanos” e 60% dos municípios eram “rurais”. A tipologia proposta demonstra que 76% da população brasileira se encontrava em municípios “predominantemente urbanos”, o que corresponde a 26% do total de municípios. A maior parte dos municípios brasileiros foi classificada como “predominantemente rural” (60,4%), sendo 54,6% “rurais adjacentes” e 5,8% “rurais remotos”.

Também pode-se considerar que as ligações urbano-rurais podem ser representadas pelos fluxos de bens, pessoas, recursos naturais, capital, trabalho, serviços, informação e tecnologia, conectando zonas rurais, periurbanas e urbanas, sendo que essas conexões são complementares e sinérgicas e impactam na configuração espacial brasileira. Oportuno dizer que os limites oficiais entre zona urbana e zona rural são em grande parte instrumentos definidos segundo objetivos fiscais que enquadram os domicílios sem considerar necessariamente as características territoriais e sociais do município e de seu entorno. Atendem, portanto, aos objetivos das prefeituras, mas dificultam políticas públicas e

investimentos preocupados com as outras facetas e escalas da classificação rural-urbano (IBGE, 2017).

A ideia de um *continuum* rural-urbano parece promissora tendo em vista a dificuldade de distinção entre as morfologias rural e urbana. Contudo, como aponta Sposito (2010), admitir esse *continuum* não pressupõe o desaparecimento da cidade e do campo enquanto “unidades espaciais distintas”, mas o reconhecimento de zonas de transição entre esses espaços “... pelo compartilhamento, no mesmo território ou em microparcels territoriais justapostas e sobrepostas, de usos do solo, de práticas socioespaciais e de interesses políticos e econômicos associados ao mundo rural e ao urbano” (Sposito, 2010, p. 121).

Da mesma forma que essa dicotomia urbano-rural é influenciada por ideologias político-econômicas, a Educação do Campo, através dos currículos e saberes, discute diretamente o descompasso entre a realidade da vida rural e o conhecimento que é transmitido/construído na escola campesina, o que, conforme Bezerra e Damasceno (2004) e Sales (2007), inclui a grande distância entre o currículo da escola rural e a vida daqueles que são atendidos, sendo consequência evidente da falta de diálogo entre a clientela da escola rural e os técnicos que planejam e constroem esse mecanismo.

Como reflete Carvalho (2011, p. 100), o conceito de campo precisa ser entendido

... a partir do conceito de território, este apreendido como o lugar marcado pelo humano. São lugares simbólicos permeados pela diversidade cultural, pela multiplicidade de geração e recriação de saberes, de conhecimentos, que são organizados com lógicas diferentes, de lutas, de mobilização social, de estratégias de sustentabilidade. Assim, o desenvolvimento humano e o fortalecimento do capital social, por meio dos vínculos sociais, culturais e de relações de pertencimento a um determinado lugar, a um espaço vivido, são imprescindíveis para o desenvolvimento territorial sustentável e solidário.

Teixeira (2014, p. 28) complementa esta discussão apresentando alguns desafios e problemas que ainda precisam ser enfrentados diariamente: estrutura física das escolas, os livros didáticos descontextualizados, professores sem formação adequada, alimentação escolar insuficiente tanto em quantidade como em valor nutricional, transporte escolar com veículos em péssimas condições. Problemas, como os anteriormente mencionados, tornam-se fatores de insatisfação, por não corresponder ao que os alunos esperam da escola do campo até mesmo pela falta de identidade e representatividade – tudo que até aqui foi discutido, provocando insucesso e até mesmo evasão escolar.

Considerações finais

A propósito da primeira abordagem sobre a construção da Educação do Campo no Brasil, o estudo bibliográfico aqui reunido demonstrou que a educação do campo tem passado por uma série de transformações ao longo de seu processo histórico de desenvolvimento, de um início mais amorfo e distanciado das realidades sociais e idiossincrasias do campo, em alguns casos, visando à manutenção da situação política vigente, a um tempo em que novos alentos são instaurados com a pressão realizada pelos movimentos sociais do campesinato, principalmente na luta pela construção/reformulação de políticas públicas que implementem novas práticas educacionais, valorizando os aspectos históricos, geográficos, socioculturais, políticos, econômicos e ambientais que demarcam a vida no campo.

Nesse interim, os resultados encontrados, na segunda abordagem, que trata sobre Identidades, currículo e cultura na Educação do Campo reforçou que a flexibilidade do calendário escolar deve ser mentida para atender as peculiaridades de cada comunidade do campo. Além disso, a proposta curricular deve integrar e valorizar o pensamento crítico e reflexivo para fomentar uma educação emancipadora valorizando os aspectos culturais dos camponeses e os seus modos subjetivos de pensar e agir em conjunto com outras pessoas. Valorizar e integrar a cultura local do campo no currículo escolar reforçará a valorização identitária e afastará a necessidade de urbanizar o campo. Porém não é fácil fazer esse diálogo cultural, identitário e curricular, pois as forças hegemônicas, interferem nas ações educacionais, pois, os currículos pensados e organizados carregam nas suas entrelinhas as relações de força e de poder urbano em detrimento da cultura do campo. Para fomentar um currículo educativo das escolas camponesas é preciso estar aberto ao diálogo, haver participação efetiva da comunidade escolar e circunvizinhas e pensar de modo democrático, reflexivo e crítico em que a Educação do Campo mantenha relações de coparticipações da cultura urbana e do campo sem considerar uma em detrimento da outra, pois ambos os espaços são interculturais.

A abordagem sobre o currículo intercultural como proposta para a emancipação na Educação do Campo é indicado que o currículo é vivo e não estático. O currículo não é um documento apenas e escrito para não ser praticado. Na proposta educativa do/no campo é necessário considerar a interculturalidade dos povos, as suas identidades, os modos de ser, viver e agir dos camponeses. A escola deve pensar e fazer uma conexão do pensado, sentido e vivido no campo com as propostas das políticas educacionais e reelaborar o currículo sempre

que for necessário. Assim, o currículo intercultural nas escolas do campo deve possuir a capacidade de fomentar na comunidade escolar métodos, estratégias que considerem axiologicamente a pluralidade, a democracia, a solidariedade e a justiça social. São esses alguns dos elementos que devem integrar o currículo vivido e que substancialmente são relevantes a medida em que, os conteúdos essenciais do núcleo formativo devem perfilar a formação ética, político e social.

Ademais, ainda há muito a ser conquistado e a ser aprendido com o aprimoramento destas novas práticas educacionais nas distintas realidades do campo no Brasil. A ampliação de espaços que proporcionem o intercâmbio de experiências pode ser um dos caminhos para que possa haver um compartilhamento das dificuldades e de possibilidades de enfrentamento das principais questões que desafiam a construção de um processo educacional legítimo e autóctone às comunidades que vivem no campo. Ao mesmo passo, novas pesquisas que desvelem estas relações também podem contribuir fundamentalmente para a ampliação de conhecimentos e de reflexões a respeito destas realidades.

Referências

- Abramovay, R. (1998). *Paradigmas do capitalismo agrário em questão*. 2ª ed. São Paulo/Campinas: Hucitec/Editora da UNICAMP.
- Apple, M. W. (2016). *Ideologia e currículo*. Artmed Editora.
- Arroyo, M. G., Caldart, R. S., & Molina, M. C. (2008). *Por uma educação do campo*. Petrópolis: Vozes.
- Batista, F. M. C. (2003). *Educação Rural: das experiências à política pública*. Brasília: Abaré.
- Bezerra, B., & Damasceno, M. N. (2004). Estudos sobre Educação Rural no Brasil: estado da arte e perspectivas. *Educ. Pesquisa*, 30(1), 73-89.
- Bezerra Neto, L. (2003). *Avanços e retrocessos na educação rural no Brasil* (Tese de Doutorado). Universidade Estadual de Campinas, Campinas.
- Bezerra, L. (2022). *Arqueologia antropofágica em rotas não lineares: narrativas educacionais reveladas no sertão maranhense* (Tese de Doutorado). Universidade de Sorocaba, Sorocaba.
- Bonamigo, C. A. (2007). Educação do campo: um estudo sobre as concepções, princípios e currículos da educação do campo/rural em Francisco Beltrão – PR. *EDUCERE - Revista da Educação*, 7(2), 181-204.

Brasil. (1998). *I Conferência Nacional por uma Educação do Campo*. Recuperado de: http://portal.mec.gov.br/arquivos/conferencia/documentos/doc_final.pdf. Acesso em: 20/04/2018.

Brasil. (2001) Parecer nº36/2001 - *Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo*. Recuperado de: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/EducCampo01.pdf>. Acesso em: 20/04/2018.

Brasil. (2004). *II Conferência Nacional de Educação do Campo*. Recuperado de: http://portal.mec.gov.br/arquivos/conferencia/documentos/doc_final.pdf. Acesso em: 20/04/2018.

Brasil. (2007). Ministério da Educação. *Educação do Campo: diferenças mudando paradigmas*. Brasília: SECADI.

Brasil. (2010). Ministério da Educação. *Resolução CNE/CEB n. 04, de 13 de julho de 2010*. Brasília: MEC.

Brasil. (2012). Ministério da Educação. *Educação do Campo: marcos normativos*. Brasília: SECADI.

Caldart, R. S. (2002). Por uma Educação do campo: traços de uma identidade. In Kolling, E. J. et al. (Orgs.). *Educação do Campo: identidade e políticas públicas*. (s./p.). Brasília: Articulação Nacional por uma Educação do Campo.

Candau, V. M. (2005). *Cultura(s) e Educação: entre o crítico e o pós-crítico*. Rio de Janeiro: DP&A.

Candau, V. M. (2008). *Reinventar a escola*. Petrópolis: Vozes.

Carvalho, H. M. (2005). *O campesinato no século XXI: possibilidades condicionantes do desenvolvimento do campesinato no Brasil*. Petrópolis: Vozes.

Carvalho, R. A. (2011). *A construção da identidade e da cultura dos povos do campo, entre o preconceito e a resistência: o papel da educação* (Tese de Doutorado). Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba.

Cavalcante, L. O. H. (2009). *Das políticas ao cotidiano: entraves e possibilidades para a Educação do Campo alcançar as escolas no rural*. Recuperado de: <http://www.anped.org.br/reunioes/32ra/arquivos/trabalhos/GT03-5106--Res.pdf>. Acesso em: 05/03/2018.

Chamon, E. M. Q. D. O. (2016). As dimensões da Educação do Campo. *Educação UFSM*, 41(1), 183-195.

Dalmagro, S. L. (2017). História da escola no Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra. *Revista HISTEDBR On-line*, 17(3), 782-810.

Estevam, D. O. (2003). *Casa Familiar Rural: a formação com base na Pedagogia da Alternância* (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

Fernandes, B. M., Cerioli, P. R., & Caldart, R. S. (2008). Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo In Arroyo, M. G., Caldart, R. S., & Molina, M. C. (Orgs.). *Por uma Educação do Campo* (pp. 21-62). Petrópolis: Vozes.

Fleuri, R. M., & Souza, M. I. P. (2003). Entre limites e limiares de culturas: educação na perspectiva intercultural. In Fleuri, R. M. (Org.). *Educação intercultural: mediações necessárias* (s./p.). Rio de Janeiro: DP&A.

Garcia, F. M. (2009). *A contradição entre teoria e prática na escola do MST* (Tese de Doutorado). Universidade Federal do Paraná, Curitiba.

Gil, A. C. (2006). *Métodos e Técnicas de Pesquisa Social*. São Paulo: Atlas.

Gimonet, J. C. (1999). Nascimento e desenvolvimento de um movimento educativo: as Casas Familiares Rurais de Educação e Orientação. In *Seminário Internacional da Pedagogia da Alternância: Alternância e Desenvolvimento* (pp. 39-48). Salvador: UNEFAB.

Gritti, S. M. (2003). *Educação Rural e Capitalismo*. Passo Fundo: UPF.

Hage, S. M. (2011). Por uma escola do campo de qualidade social: transgredindo o paradigma (multi)seriado de ensino. *Em Aberto*, 24(85), 97-113.

Hall, S. A. (2006). *Identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A.

Ianni, O. (1997). *A era do globalismo*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.

IBGE. (2017). *Classificação e caracterização dos espaços rurais e urbanos do Brasil: uma primeira aproximação*. Rio de Janeiro: IBGE.

Lima, E. S. (2013). Educação do campo, currículo e diversidades culturais. *Espaço do Currículo*, 6(3), 608-619.

Lima, M. A., Costa, F. J. F., & Pereira, K. R. C. (2017). Educação do campo, organização escolar e currículo: um olhar sobre a singularidade do campo brasileiro. *Revista e-Curriculum*, 15(4), 1127-1151.

Locks, G. A., Graupe, M. E., & Pereira, J. A. (2015). Educação do campo e direitos humanos: uma conquista, muitos desafios. *Conjectura: Filos. Educ.*, 20, 131-154.

Lopes, A. (2001). *Libertar o desejo, resgatar a inovação: a construção de identidades profissionais docentes*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Luzzardi, R., Altemburg, S. N., & Bezerra, A. J. A. (2001). Refletindo nos Territórios dos Currículos Escolares da Educação do Campo. *Reflexão & Ação*, 18(2), s./p.

Magalhães, M. S. (2004). *Escola Família Agrícola: uma escola em movimento* (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória.

Melo, J. C. (2011). *Por entre as águas do sertão: currículo e educação ambiental das escolas rurais do Jalapão* (Tese de Doutorado). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

Moura, A. (1995). *A pequena produção o Nordeste, a eterna marginal*. Serta-PE: mimeo.

MST - Movimento Sem Terra. (2010). *MST, Lutas e Conquistas*. São Paulo: Secretaria Nacional MST.

Nosella, P. (1977). *Uma nova educação para o meio rural: sistematização e problematização da experiência educacional das Escolas da Família Agrícola do Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo* (Dissertação de Mestrado). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

Pacheco, J. A. (2001). *Currículo: Teoria e Práxis*. 2.ed. Porto: Porto Editora.

Pessoti, A. (1978). *Escola da Família Agrícola: uma alternativa para o ensino rural* (Dissertação de Mestrado). Fundação Getúlio Vargas, Rio de Janeiro.

Prazeres, M. S. C., & Carmo, E. S. (1978). *Educação do campo e políticas públicas na Amazônia: desafios e possibilidades*. Recuperado de: <http://www.anpae.org.br/simpósio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompletos/posters/0104.pdf>. Acesso em: 25/03/2018.

Ribeiro, M. (2004). *Educação básica do campo: um desafio aos trabalhadores da terra*. Recuperado de: <http://www.ufrgs.br/tramse/perural/artigos.htm>. Acesso em: 10/02/2018.

Ribeiro, M. (2010). *Movimento Camponês, trabalho e Educação: liberdade, autonomia e emancipação: princípios/fins da formação humana*. São Paulo: Expressão Popular.

Ribeiro, V., & Paraíso, M. A. (2012). A produção acadêmica sobre educação do campo no Brasil: currículos e sujeitos demandados. *Educação*, 35(2), 169-180.

Romanelli, O. O. (2001). *História da Educação no Brasil (1930/1973)*. 25ª Ed. Editora Vozes. Petrópolis.

Romeiro, K. L. (2011). *O projeto político-pedagógico de uma escola rural e sua contribuição para a valorização da vida no campo: estudo de caso na escola municipal de ensino fundamental professora Candinha Saraiva, no município de Arroio dos Ratos* (Monografia de Graduação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

Sales, S. S. (2007). *A educação rural brasileira: limites e possibilidade do processo de nucleação em Patos de Minas, MG (1990-2002)* (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia.

Santomé, J. T. (1998). As culturas negadas e silenciadas no currículo. In Silva, T. T. (Org.). *Alienígenas na sala de aula* (s.p.). Petrópolis: Vozes.

Santos, A. L. (2015). *Educação do Campo: discursos sobre currículo, identidades e culturas* (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados.

Saviani, D. (1984). *Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política*. São Paulo: Cortez.

Saviani, N. (2003). *Saber Escolar, currículo e didática: problemas da unidade conteúdo/método no processo pedagógico*. Campinas: Autores Associados.

Sikora, D. (2013). A educação e seus condicionantes frente ao êxodo rural. *Revista HISTEDBR On-line*, 50, 61-80.

Silva, T. T. (2010). *Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo*. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica.

Silva, M. J. F. (2013). *Cultura sertânica e currículo: diálogo fundante para a Educação no/do Campo numa escola pública municipal de Tucano/BA* (Dissertação de Mestrado). Universidade Estadual de Feira de Santana, Feira de Santana.

Silva, P. R. (2016). Fundamentos político-pedagógicos para a educação do campo I: a escola do campo. In Zientarski, C., Pereira, K. R., & Costa, Freire, P. A. R. (Orgs.). *Escola da Terra Ceará: conhecimentos formativos para a práxis docente do/no campo* (pp. 293-302) Assis: Triunfal.

Souza, O. N. B. (2005). Contextualizando a Educação do Campo na Amazônia/Pará. In *II Seminário Estadual de Educação do Campo: por uma Educação do Campo na Amazônia/Pará*. Caderno de textos. Belém.

Sposito, M. E. B. A (2010). Questão cidade-campo: perspectivas a partir da cidade. In Sposito, M. E. B., & Whitacker, A. M. (Orgs.). *Cidade e campo: relações e contradições entre urbano e rural* (pp. 111-130). São Paulo: Expressão Popular.

Tanner, D., & Tanner, L. (1975). *Curriculum development: theory into practice*. Nova York: Mamillan.

Teixeira, E. S., Bernartt, M. D. L., & Trindade, G. A. (2008). Estudos sobre Pedagogia da Alternância no Brasil: revisão de literatura e perspectivas para a pesquisa. *Educação e pesquisa*, 34, 227-242.

Teixeira, S. L. (2014). *Projeto Político-Pedagógico das Escolas do Campo: os saberes e os fazeres do campo com a participação da comunidade escolar da Escola Classe Catingueiro* (Monografia de Graduação). Universidade de Brasília, Brasília.

Teixeira, E. S., Bernartt, M. de L., & Trindade, G. (2008). Estudos sobre Pedagogia da Alternância no Brasil: revisão de literatura e perspectivas para a pesquisa. *Educação e Pesquisa*, 34(2), 227-242.

Telles, V. S. (1999). *Direitos sociais: afinal do que se trata?* Belo Horizonte: EDUFMG.

Veiga, I. P. A. (1995). Escola, currículo e ensino. In Veiga, I. P. A., Cardoso, M. H. F. (Org.). *Escola Fundamental: currículo e ensino*. Campinas: Papirus.

Informações do Artigo / Article Information

Recebido em: 25/06/2022
Aprovado em: 26/08/2023
Publicado em: 21/10/2023

Received on June 25th, 2022
Accepted on August 26th, 2023
Published on October 21th, 2023

Contribuições no Artigo: Os(as) autores(as) foram os(as) responsáveis por todas as etapas e resultados da pesquisa, a saber: elaboração, análise e interpretação dos dados; escrita e revisão do conteúdo do manuscrito e; aprovação da versão final publicada.

Author Contributions: The author wereres possible for the designing, delineating, analyzing and interpreting the data, production of the manuscript, critical revision of the content and approval of the final version published.

Conflitos de Interesse: Os(as) autores(as) declararam não haver nenhum conflito de interesse referente a este artigo.

Conflict of Interest: No nere ported.

Avaliação do artigo

Artigo avaliado por pares.

Article Peer Review

Double review.

Agência de Fomento

Não tem.

Funding

No funding.

Como citar este artigo / How to cite this article

APA

Santos, L., Bezerra, L. M., & Rodrigues, S. F. N. (2023). Identidade e interculturalidade na Educação do Campo brasileira: interseção com o currículo. *Rev. Bras. Educ. Camp.*, 8, e14578. <http://dx.doi.org/10.20873/uft.rbec.e14578>

ABNT

Santos, L.; Bezerra, L. M.; Rodrigues, S. F. N. Identidade e interculturalidade na Educação do Campo brasileira: interseção com o currículo. **Rev. Bras. Educ. Camp.**, Tocantinópolis, v. 8, e14578, 2023. <http://dx.doi.org/10.20873/uft.rbec.e14578>

RBEC	Tocantinópolis/Brasil	v. 8	e14578	10.20873/uft.rbec.e14578	2023	ISSN: 2525-4863
------	-----------------------	------	--------	--------------------------	------	-----------------