



**Políticas Educacionais e Povos do Campo na América Latina:
Percepções sobre o Papel das Escolas e dos Currículos**

Marco Antônio de Carvalho¹

Antônio Miranda de Oliveira²

Resumo: Buscando refletir sobre políticas públicas educacionais brasileiras e o contexto latino-americano, foi realizada uma investigação documental e bibliográfica que permitiu correlacionar fatos históricos e observar que as escolas e os currículos, predominantemente, com viés na pedagogia tradicional, em diversos momentos têm sido mais instrumento de desvalorização dos povos do campo do que propriamente emancipatórios. Recorreu-se ao materialismo histórico-dialético, pertinente a estratégias de aproximação em relação ao referido objeto à luz das categorias de trabalho como princípio formativo e de reprodução cultural dos povos do campo, políticas educacionais, escolas, currículos e seus impactos na integração cultural dos povos do campo do Brasil, bem como a percepções dos latino-americanos sobre tais questões em um contexto global. O procedimento metodológico de investigação foi de caráter exploratório, por meio de um questionário semiestruturado visando captar percepções dos informantes acerca do papel da educação na (des)valorização das culturas dos povos camponeses, indígenas e afrodescendentes em seus respectivos países. Pelas características similares entre camponeses, indígenas (povos originários) e afrodescendentes, a perspectiva pedagógica ativa e participativa deveria prevalecer como diretriz de tais políticas educacionais, entretanto, por se tratar de instrumento ideológico de um Estado Burguês, tais políticas têm sido mais alienantes do que propriamente emancipadoras.

Palavras-Chave: Políticas Educacionais. Educação do Campo. Escolas. Currículo.

**Educational Policies and Rural People in Latin America:
Perceptions about the Pole of Schools and Curricular**

Abstract: In order to reflect on Brazilian educational public policies and the Latin American context, a documentary and bibliographical research was carried out that allowed to correlate historical facts and to observe that schools and curricula, predominantly with bias in traditional pedagogy, at different times have been more instrument of devaluation of the peoples of the countryside, than properly emancipatory. We have used historical-dialectical materialism, pertinent to strategies of approximation in relation to this object in light of the categories of work as a formative principle and cultural reproduction of the rural peoples, educational policies, schools, curricula and their impacts on the cultural integration of peoples of the Brazilian countryside as well as perceptions of Latin Americans on such issues in a global context. The methodological investigation procedure was an exploratory one, through a semistructured questionnaire aimed at capturing perceptions of informants about the role of education in the (und) valorization of the

¹ Pós-Doutor em Educação pela Universidade Autônoma de Barcelona (UAB-ES). Doutor em Educação pela PUCU Goiás. Professor EBTT IF Goiano. Professor do Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica (IA/Campus Morrinhos). Professor de Educação do Campo na Licenciatura em Pedagogia do IF Goiano/Campus Morrinhos. Membro do Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Educação Rural no Brasil (NEPERBR/UEG).

² Doutor em Geografia pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Professor da Universidade Federal do Tocantins (UFT/Miracema do Tocantins). Coordenador do Grupo de Pesquisa Educação, Cultura e Mundo Rural da UFT/EDURUAL.



cultures of peasant, indigenous and Afro - descendant peoples in their respective countries. The active and participatory pedagogical perspective should prevail as a guideline for such educational policies. However, because it is an ideological instrument of a Bourgeois State, such policies have been more alienating than properly emancipating.

Keywords: Educational Policies. Field Education. Schools. Curriculum.

Introdução

Com o propósito de fazer uma reflexão acerca da importância da educação formal e informal, conforme categoriza Libâneo (1998), no processo de ressignificação das culturas dos diversos povos do campo e sua integração crítica e cidadã aos diversos mecanismos de universalização cultural globalizada. Isso feito a partir de políticas públicas educacionais, que sob as diretrizes dos órgãos multilaterais, dentre os quais apontamos a Organização das Nações Unidas (ONU), Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), Fundo Monetário Internacional (FMI), Banco Mundial, Organização Internacional do Trabalho (OIT), vêm estabelecendo “recomendações” aos países signatários dos diversos tratados, como a Declaração de Jomtien ou Declaração Mundial sobre Educação Para Todos, expressão utilizada a partir da Conferência Mundial sobre Educação para Todos³, conhecida também como Conferência de Jomtien, realizada na Tailândia, em 1990, dentre outras conferências mundiais com mesmos propósitos que a sucederam.

O texto está organizado a partir de uma contextualização relativa à educação como política social e suas ações inerentes aos povos do campo, como também trata dos procedimentos metodológicos visando iniciar a aproximação do leitor com o objeto. Em seguida, a revisão teórica busca fundamentar as análises e reflexões sobre o tema, a começar sobre a cultura campesina e as práticas desenvolvidas por povos do campo que, pelo trabalho individual e coletivo, buscam sua subsistência, sua reprodução familiar e simbólica bem como sobre, os impactos das diretrizes políticas educacionais na desconstrução de tais culturas ao benefício do etnocentrismo cultural dominante. Finalizando as discussões propostas, são apresentados os resultados da pesquisa

³ O evento, que teve a participação dos principais organismos internacionais, como a UNESCO e a UNICEF, resultou na elaboração de um dos documentos mundialmente mais significativos em educação, lançados a partir de sua realização: a Declaração de Jomtien ou Declaração Mundial sobre Educação Para Todos. Esse documento dá sequência a uma série de tratados internacionais, declarações e recomendações realizados desde o início do século XX para tornar realidade o direito à educação, estabelecido na Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948. Fonte: <<http://www.unesco.org/new/pt/brasil/education/education-2030/education-for-all/>>. Acesso em 15 mar. 2018.



exploratória realizada com alunos de doutorado em educação da Universidade Autônoma de Barcelona (Espanha) e da PUC/Goiás (Brasil), conforme veremos.

Como instrumental teórico-metodológico, recorremos ao materialismo histórico-dialético, pertinente a estratégias de aproximação em relação ao referido objeto à luz das categorias de trabalho, como princípio formativo e de reprodução cultural dos povos do campo, políticas educacionais, escolas, currículos e seus impactos na integração cultural dos povos do campo do Brasil, bem como as percepções de latino-americanos sobre tais questões em um contexto global.

Nesse sentido, é possível fazer inferências de que tais políticas instituidoras têm sido instrumentos eficazes ao processo de reprodução cultural e ideológico da classe dominante, conforme assevera Enguita (1993), particularmente quando objetivando a homogeneização dos processos de organização escolar e currículos, como tem sido observado no Brasil, inclusive já na fase inicial da colonização, em que o Rei de Portugal decretava tais diretrizes às suas colônias⁴, assim como, mais recentemente, com as políticas neoliberais dos anos de 1990.

A ênfase dada a presente análise recai sobre as diversas diretrizes educacionais, que em momentos históricos distintos do desenvolvimento econômico e cultural brasileiro, ajustaram-se aos interesses hegemônicos. De igual forma, faremos inferência às ações pontuais de profissionais da educação que fizeram o contraditório na defesa de uma educação realmente democrática e que universalize o acesso aos bens culturais, para além dos discursos ideológicos dominantes.

Educação como Política Social e Povos do Campo no Brasil

É importante que façamos referência que a educação enquanto política pública poderá ser mais ou menos inclusiva, em conformidade com os interesses do bloco hegemônico que, como nos esclarecem Marx e Engels (2007) ao discutirem as relações entre o Estado e o direito de propriedade, apontam evidências de que a organização estatal e sua estrutura não são mais do que a forma com que os burgueses encontraram para defender e garantir seus interesses. No caso brasileiro não é distinto e, da mesma forma, o Estado brasileiro tem historicamente sido útil no cumprimento deste papel.

Ainda segundo Marx e Engels (2007), é necessário que se compreenda que os pensamentos da classe dominante são e foram, em diferentes épocas, os pensamentos hegemônicos, o que lhe é

⁴ Dom João III ao combater a burguesia mercantil como instrumento de Estado, instituiu em 1549 um Regimento que fazia uma simbiose entre catequese e educação; O referido Regimento continha as diretrizes a serem seguidas pelo Primeiro Governo Geral da Colônia Brasileira. (SAVIANI, 2008)



facultado em decorrência da posse dos meios materiais e o poder a ela atribuído pela sociedade. Assim, ao propor um modelo agroexportador, os senhores de engenho e barões do café da burguesia agrária brasileira, que perderam a hegemonia política e econômica, logo igualmente o poder de pensamento dominante ficaram reféns do capital financeiro e industrial, hegemônico desde as décadas de 1960 e 1970. Mais recentemente no âmbito internacional, com as vulgatas e diretrizes neoliberais do Estado Mínimo, em que os ajustes fiscais, modelos de gestão pública, baseados na lógica empresarial, redução de custos e política de resultados, a educação para os povos do campo fica relegada ao segundo plano.

Por outro lado, só para que tenhamos referências comparativas para as análises a seguir, quando se refere ao Estado em processo de democratização, as prioridades das políticas educacionais estão voltadas para a democratização do acesso, a ampliação do número de escolas, contratações e formação continuada de professores, disponibilização gratuita de materiais didáticos e equipamentos, além de propor gestão democrática das escolas.

Contextualizando o Papel Histórico da Educação como Política Social no Brasil

Para discorrer historicamente sobre políticas públicas educacionais para os povos do campo no Brasil é imprescindível falar do processo de construção e desconstrução de identidades frente aos interesses do bloco hegemônico de poder, desde os primórdios do período colonial brasileiro. Destacamos as preocupações, ou melhor, despreocupações das políticas educacionais brasileiras com relação aos povos originários brasileiros, ditos índios, bem como em relação aos demais imigrantes pobres e seus descendentes, brasileiros natos e aos negros africanos, todos de certa forma escravizados a serviço dos donos do capital fundiário.

Latifundiários estes reconhecidos por escrituras públicas do Rei de Portugal, as ditas Sesmarias⁵, que auferiam ao seu detentor todos os direitos sobre os seres moventes, semoventes, recursos naturais, dentre outras formas de exploração econômica que viesse a ocorrer no âmbito do referido território.

⁵ A coroa portuguesa concedeu extensas doações de terra chamadas sesmarias, durante o período colonial, foi o único meio de obtenção de terras e seu título de propriedade durante todo o período colonial. Pequenos produtores apropriaram-se de terras devolutas mediante simples ocupação, conhecida como posse. Sesmaria, cuja origem remonta a 1375, no caso de outras colônias portuguesas e é um exemplo de transposição de instituição. Às vésperas de independência a prática da doação de terras por sesmaria foi suspensa sem que outro meio legal fosse promulgado em substituição. Fonte: <<http://www.anpec.org.br/encontro2005/artigos/A05A024.pdf>>.



No que se refere aos povos originários, que por ocasião do mencionado período, nem sequer eram considerados humanos, mas selvagens, conforme apontam diversos pesquisadores brasileiros, dentre os quais Silva (1987), Grupioni (1995) e Santiago (2009) ocupavam e se utilizavam secularmente dos recursos que a natureza lhes facultava e da qual extraíam seu sustento, não eram donos de nada, embora possuíssem e se utilizassem das terras, mas do ponto de vista formal e na perspectiva do colonizador etnocêntrico, nem sequer mereciam a atenção, muito menos políticas educacionais específicas. Na perspectiva dos povos tradicionais, esses recursos naturais não eram apropriados privadamente, todos eram bens de uso comum, o que diferia da lógica do capitalismo mercantil da Coroa portuguesa e seus representantes.

Entretanto, no que se refere à educação, à luz de Saviani (2008), os jesuítas, desde o Regimento do ano de 1.549, faziam uma simbiose entre catequese e educação para indígenas e populares, período no qual já se registrava as primeiras ações voltadas para o ensino profissional e agrícola, visto que o trabalho braçal em terras de clima tropical, considerando a cultura douta e eclesiástica dos missionários, ainda mantinha a conotação da antiguidade de ser “menos nobre”, ao passo que o ato intelectual de ensinar procedimentos e técnicas para que os aprendizes realizassem as tarefas do dia a dia na produção agrícola, artesanatos e manufaturas diversas, configurava-se como ação missionária de elevado valor espiritual e moral.

Mais tarde, após período lacunar em termos de educação no Brasil, decorrente das reformas pombalinas, em 1.772 o Governo Português edita o segundo instrumento legal que aponta diretrizes educacionais para as terras de além-mar, que promove dentre outras, a reforma das escolas de primeiras letras, porém mantém o caráter dicotômico: de um lado os estudos maiores para os filhos da elite e instrução paroquiana para o povo. Conforme destaca Saviani (2008, p. 96), “basta que uns acessem os estudos maiores e os exercícios de ler, escrever e contar aos demais cidadãos”.

Dessa forma, considerando que o propósito do presente texto não é discorrer sobre todo o contexto histórico das diversas fases da legislação e políticas educacionais brasileiras, buscamos apontar fatos que contribuíram e ainda permanecem incrustados nas memórias dos legisladores que, predominantemente, defendem interesses hegemônicos, representados pelo Estado Burguês, embora seja possível afirmar que em determinados períodos históricos ocorreram avanços no sentido de



inclusão quantitativamente relevante e ampliação do acesso aos despossuídos, mesmo que os propósitos e interesses, em termos educacionais, não fossem necessariamente os seus.

Caracterizando a Cultura Campesina e sua Reprodução entre os Povos do Campo

Ao buscar fazer aproximações conceituais relativas às práticas produtivas dos povos do campo, à luz da revisão de literatura realizada sobre o tema, foi possível perceber que na essência são tais hábitos de trabalho visando a manutenção e reprodução física e cultural de seu grupo caracterizadas por proximidades e similaridades de propósitos, sejam estes registrados e decorrentes de pesquisas junto a camponeses, povos originários, quilombolas, dentre outros, por se tratar de atividades econômico-produtivas não capitalistas.

A este respeito, nos reportamos a Chayanov (1974), quanto trata das questões relativas à Teoria dos Sistemas Econômicos Não Capitalistas, dentre os quais dá especial destaque ao camponato e suas principais características operativas e funcionais que lhe identifica como parte de um sistema econômico rudimentar e de caráter não capitalista. Considerando as similaridades entre as práticas laborais coletiva dos três segmentos em foco e analisados no presente texto, é possível fazer comparações de que, enquanto sistema produtivo de subsistência, é possível inferir que tais práticas camponesas são aplicáveis aos demais modos de produção não capitalistas dos povos do campo no Brasil e América Latina, sejam eles povos originários ou indígenas, afrodescendentes ou quilombolas, sendo formas de produção e reprodução cultural, aplicáveis aos sertanejos, ribeirinhos, caiçaras, ciganos, dentre outros que não serão explorados pela pesquisa, mas que são igualmente povos que sofrem impactos das diretrizes políticas sociais e educacionais vigentes.

De acordo com Ploeg (2016, p. 20-21), Chayanov deixa muito claro “que a propriedade camponesa existe dentro de uma economia dominada por relações capitalistas”; no entanto, este autor também aponta questões importantes que devem ser levadas em conta neste processo que é o fato “da propriedade camponesa não ser estruturada como um empreendimento capitalista”. Chayanov (1974) aponta, ainda, em relação ao camponato, que o que o diferencia de outras formas de exploração econômica da produção é o trabalho artesanal e familiar, onde são deles as responsabilidades pela produção e gestão das demais operações econômicas inerentes ao processo produtivo de subsistência, no qual a produção é baseada na força de trabalho predominantemente



familiar, podendo inclusive se utilizar do trabalho assalariado eventual, entretanto, sem qualquer aproximação que se configure ou possa adquirir o caráter capitalista de produção.

Ainda a respeito das características predominantes da cultura campesina, segundo Gianotten e Wit (1995), em investigação realizada em países latino-americanos, apontam que fica evidente entre esses povos, a necessidade de pertencimento a um agrupamento humano, de tal forma a compartilhar ideias e crenças, facultando a possibilidade de identificação cultural. Tais características, hoje ainda presentes, foram sendo transmitidas desde a época pré-hispânica, *era el ayllu*⁶, em que a comunidade campesina era tida, ao contrário da imagem de tradicionais e conservadores, como uma organização que vai se transformando conforme as necessidades concretas, mantendo seus princípios básicos de trabalho, administração e organização coletiva, na qual a Assembleia Comunal é o órgão máximo de Governo. As formas de trabalho predominantes são: *faena y minka* - que são trabalhos coletivos obrigatórios a toda comunidades e *ayni* - que é trabalho coletivo para atividades agrícolas, similar aos mutirões no Brasil, a partir do princípio da reciprocidade e o pagamento pelo trabalho não executado no caso, de ausência ou impossibilidade.

Dessa forma, para o presente trabalho, há o entendimento de que a educação formal que atenda às demandas das comunidades rurais e aos diversos povos do campo, não deve prescindir de instrumentos que valorizem e ressignifiquem suas respectivas culturas, tanto no Brasil como nos demais países latino-americanos. Tal assertiva se dá com base em estudos de Gianotten e Wit (1995), que ao investigarem as questões da organização campesina e o papel da educação popular, foram incisivos em afirmar que:

Para la educación popular, la participación está íntimamente ligada con la organización política de los campesinos en la sociedad global, [...] pueden considerarse aislados de las organizaciones existentes. De acuerdo con los **objetivos y fines de la educación popular, la búsqueda de una mayor participación** del grupo beneficiario [...] iniciado por el intelectual externo, sólo puede justificarse cuando esta técnica participativa sirve para el surgimiento o la consolidación de una participación popular organizada. [...], entonces, esclarecer a qué tipo de organización nos referimos (GIANOTTEN; WIT, 1995, p. 211, grifos originais).

Consideram-se as especificidades das culturas destes povos que vivem do e no campo, os propósitos da educação e transmissão de hábitos e valores culturais de geração em geração, mas também os instrumentos de formação e integração cidadã com outras culturas. Era de se esperar que

⁶ Na organização social dos Incas, um grupo de famílias de parentes formavam um *ayllu*, e vários *ayllus*, uma aldeia ou povoado governados por um curacá (chefe ou cacique).



tais aspectos viessem a ser observados quando da elaboração de diretrizes nacionais para a educação, mas isso é outra história.

Diretrizes Educacionais, suas Reformas e seus Impactos nos Avanços e Recuos para a Democratização do Acesso aos Bens Culturais

Sem promover um recuo histórico significativo, mas com o propósito de situar o leitor em relação às especificidades e nuances das políticas educacionais no Brasil, ao longo de nossa história e os reflexos da maior ou menor valorização das culturas periféricas e ainda dar visibilidade às referências sociológicas de análise em relação aos recentes registros de diversos tipos, agressões – inclusive extermínio – de povos do campo, sejam eles camponeses, indígenas, quilombolas.

Conforme já mencionado por Enguita (1993), ressalta-se que a educação formal tem sido instrumento ideológico de dominação e impactos em relação aos povos do campo. Esses aspectos são facilmente evidenciáveis quando olhamos a forma como tais agressões têm sido tratadas pela mídia, legisladores, justiça e população urbana em geral.

No que se refere às diretrizes educacionais, desde o período colonial, passando pelo imperial e início do republicano, as reformas se sucederam em diversos momentos políticos, econômicos e sociais, contudo, sem trazerem mudanças substanciais, particularmente no que tange à efetiva inclusão dos mais pobres ao processo educacional formal.

Pela proximidade de propósitos entre as demandas formativas dos povos do campo e o histórico papel da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, que foi constituída em 1909 a partir da criação das 19 Escolas de Aprendizizes e Artífices, onde o público prioritário eram os desvalidos da fortuna⁷, em particular pelo seu foco de atuação no ensino Básico, Técnico e Tecnológico, não podemos deixar passar despercebida que em sua gênese a aparente inclusão, pelo caráter utilitário, assim como, a catequese/educação de indígenas e populares pelos jesuítas nos anos iniciais de 1500, tinham propósitos de reduzir a presença de crianças e jovens pobres que vagavam como pedintes em regiões metropolitanas das capitais, ficando fatalmente, pela falta de opções, relegados ao vandalismo e banditismo como forma de subsistência e reprodução social, o que para a elite passou a ser um problema.

⁷ Tratava-se de jovens pobres e/ou órfãos que desprovidos de condições de moradia e sobrevivência adequadas, à ocasião, início do século XX, de caráter assistencialista visando a formação para o trabalho útil à sociedade.



Com a criação de tais escolas profissionalizantes seriam facultadas formações de trabalhadores em ofícios para os quais os “bem nascidos” ou mesmo filhos de famílias melhor inseridas laboralmente nas cortes, não se dispunha a realizar. Logo, quem melhor poderia ser preparado a tais propósitos que os desvalidos?

Mesmo que tenha ocorrido alguma forma de inclusão no que se refere às políticas educacionais, a dualidade estabelecida em suas diretrizes deixa claros os propósitos do gestor público, ao estabelecer em suas reformas certos mecanismos que tratam de forma diferenciada os que acessam os estudos maiores, daqueles que sendo filhos dos que vivem do trabalho, deveriam acessar apenas o elementar para continuar, na qualidade de trabalhador útil ao processo de desenvolvimento e interesses hegemônicos.

Assim, nos anos de 1930 ocorreram férteis debates em diversos âmbitos da sociedade brasileira, inclusive na educação. A chamada Revolução de 1930, além de romper com a prevalência hegemônica do bloco agroexportador, agrário e rural da política do café com leite, mudou o foco para o desenvolvimento urbano industrial. Em relação às questões educacionais, a efervescência de debates acerca da Reforma Francisco Campos e a criação do Conselho Nacional de Educação e da Associação Brasileira de Educação (ABE) foram fatos relevantes no início da década. Em seguida, após a publicação do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, que além de preconizar princípios deweyanos⁸ de democratização e universalização do acesso à educação de qualidade e não confessional contribuiu para que os educadores católicos se retirassem da ABE e criassem a Confederação Católica Brasileira de Educação.

Ainda no contexto dos debates educacionais da década de 1930, com a constituição de 1937 e o contexto da ditadura Vargas, embora a efervescência dos debates no campo da educação tenha continuado e ainda a gradual mudança do eixo hegemônico de poder político e econômico do setor agroexportador-rural ao urbano-industrial, foi mantido ou mesmo ampliado o caráter dual da educação formal, inclusive com o ensino pré-vocacional, que passa a ser prioritário ao Estado, visando à formação do trabalhador e a atender demandas do processo de modernização da indústria nacional.

⁸ Referem-se ao pensador John Dewey, este foi um filósofo, pedagogo e pedagogista norte-americano. É considerado o expoente máximo da escola progressiva e pragmatista estadunidense.



Com relação ao ensino primário obrigatório e gratuito, fica mantido o princípio de “educação para os pobres”, visto que o favorecimento às iniciativas do ensino privado e outras medidas complementares sinalizam, mais uma vez, que o dever do Estado para com a educação equânime e o acesso democrático aos bens culturais que ele proporciona, foi colocado em segundo plano.

Assim, os debates, avanços e retrocessos no campo da educação pública vão se sucedendo, passando pela Reforma Capanema dos anos de 1940, que faz emergir o conceito da “educação como um direito de todos” e estabelece as diretrizes que, após acalorados debates se transformam, já nos anos de 1960, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação – Lei 4.024/1961, cria o Fundo Nacional para o Desenvolvimento da Educação (FNDE), institui os decretos-leis das leis orgânicas da educação nacional e o Sistema Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), que inaugura a formação do denominado Sistema S.

No que refere às políticas e diretrizes educacionais para os povos que vivem e trabalham no campo, cabe lembrar que tal efervescência foi mais modesta, podemos até nos arriscar a afirmar que, ao contrário, houve um processo de desvalorização e criação de uma imagem estereotipada do sertanejo, particularmente com os ideários do ruralismo pedagógico da década de 1920 e 1930, em que o Jeca Tatu, personagem imortalizado por um dos signatários do Manifesto dos Pioneiros, Monteiro Lobato, conforme estudos realizados por Carvalho (2016) evidencia o caráter ideológico de desconstrução da imagem do rural como local de abundância e riquezas, para uma imagem de um espaço de pessoas preguiçosas, tradicionais e resistentes a qualquer mudança.

Portanto, ser e permanecer no espaço rural eram sinais de atraso e de não ter perspectivas de futuro melhor, visto que o emprego formal e o acesso aos bens de consumo urbano-industriais estavam nas cidades, estratégia de manipulação e desvalorização que resultou, mais tarde, já nos anos de 1950 a 1970, no forte êxodo rural e na criação do exército de reserva de força de trabalho para o segmento então hegemônico, a indústria. Na sequência do movimento histórico, não linear, o que vemos é a luta dos pobres do campo e das periferias das cidades para retomar seu principal instrumento de trabalho, a terra.

Nesse sentido o público alvo de tais políticas educacionais não se referia necessariamente aos demais povos do campo, que afinal, segundo a mesma autora, já eram invisíveis aos olhares do



Estado burguês. Tal fenômeno se deu pelo caráter artesanal, rudimentar tecnologicamente e não capitalista de suas explorações produtivas.

Da mesma forma, conforme veremos abaixo, as escolas rurais e currículos específicos para tais povos e seus filhos, do ponto de vista das diretrizes formais recebiam a mesma atenção, especificamente em relação aos livros didáticos, utilizavam-se, guardadas as devidas proporções e especificidades, dos mesmos recursos didáticos aplicados às escolas urbanas, inclusive a visão estereotipada dos povos do campo, todos retratados no passado, respectivamente o caipira, os indígenas e o negro, como atrasados e preguiçosos, selvagens e do mato, braçal e escravos, conforme destaca Carvalho (2016).

As Escolas e os Currículos: Um Breve Passeio pelas suas Histórias no Brasil

Historicamente as escolas rurais foram caracterizadas como espaços improvisados nas grandes fazendas, para os filhos dos trabalhadores das lavouras de cana de açúcar, café, gado e outras, onde ordinariamente figura de uma professora voluntária, geralmente filha do senhor ou agregado, que teve acesso às primeiras letras e se interessava pelo ofício de ensinar, o que simbolizava assim o ato pedagógico com o algo missionário, de forma similar ao ocorrido com os jesuítas, no período inicial da colonização.

Como política pública a construção de escolas rurais e a formação de professoras normalistas para atuarem no Brasil, podem ser datadas do chamado ruralismo pedagógico dos anos de 1920, mas em geral predominavam o improvisado estrutural e logístico, assim como, o pedagógico com a presença predominante de professores leigos, o que além de prejudicar qualitativamente os processos formativos desse público, ainda tinha nas salas multisseriadas uma prática que diminuía ainda mais, as possibilidades de consecução de seus propósitos maiores de educar.

No que se refere às abordagens curriculares que historicamente predominaram no Brasil, tanto nas escolas urbanas como nas rurais, a perspectiva tradicional prevaleceu e, é possível afirmar que, segundo Libâneo, Oliveira e Toschi (2012) ainda prevalecem. Dentre suas características predominantes e que interessam ao presente trabalho, damos destaque ao fato de que a perspectiva mencionada favorecia a manutenção e reprodução cultural, a partir de um processo de discursos ideológicos e de convencimento, no sentido de que a dominação econômica pode transformar-se em dominação cultural e etnocêntrica, como estratégia ideológica dominante, visando à naturalização das ações, passando inclusive a ter um sentido e aceitação comum, em que os aprendizes são



agentes passivos dos processos formativos, como tábuas rasas de conhecimentos, supostamente, depositários dos conteúdos considerados úteis e selecionados pelos educadores, únicos detentores do saber.

Já a perspectiva crítica, aqui entendida como adequada à educação dos povos do campo, tem como principais características a realização de ações que facultem tornar o processo pedagógico mais democrático, em que o conhecimento fortalece e promove em consequência, a qualidade de vida para todos, movimento no qual os aprendizes são agentes críticos do processo formativo, problematizando e dialogando com os educadores e contextualizando com a vida produtiva, cultural, artística no âmbito local, mas também permitindo interações com os processos globais.

No Brasil, por força da pressão e conquista dos trabalhadores, viu-se durante alguns anos, mesmo que de forma fragmentária e limitada, o Estado brasileiro, assumir algumas perspectivas do ponto de vista dos trabalhadores, inclusive com a conquista de espaços de poder, no interior dos organismos de Estado, por segmentos importantes que representam ou representavam os interesses populares e dos trabalhadores em geral. Por outro lado, em contrapartida a essa territorialização dos trabalhadores no núcleo do estado, estamos vendo também um processo de despolitização dos pobres no campo e nas cidades, o que é muito próprio do estado populista com seus processos de cooptação dos trabalhadores e suas lideranças. Como diz Farias (2000, p. 41): “O Estado é um agente de intervenção econômica e durante os últimos 150 anos, a utopia burguesa abstrata é dominante, apesar de certos abalos conjunturais”. Assim, conforme preconiza o Artigo 2º, § Único da Resolução CNE/CEB n. 1, de 3/04/2002.

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

Compreende-se, portanto, que educação é uma prática social cuja origem e destino é a sociedade e a cultura e é falso imaginar uma educação que não parte da vida real: da vida tal como existe e do homem tal como ele é, como nos propõe Brandão (2002). Assim, é necessário questionar todos os dias sobre o conteúdo, a forma e as finalidades da educação que pensamos e praticamos no interior de nossas escolas e para além dos muros destas, especialmente daquela destinada aos povos do campo.



Neste sentido, passaremos a discutir propriamente questões relacionadas aos reflexos das políticas educacionais, onde suas ações ocorrem e podem ser aferidas em seus propósitos, reconhecendo a necessidade de se fazer recortes pontuais e delimitar suas pretensões.

Percepções de Educadores Latino-Americanos sobre os Impactos das Escolas e dos Currículos na Valorização de Povos do Campo

A preocupação para o embasamento teórico abrangeu uma retrospectiva da bibliografia específica dos temas e suas diretrizes instituidoras, além de uma pesquisa exploratória sobre as percepções dos dezessete discentes do Programa de Doutorado em Educação da Universidade Autônoma de Barcelona, realizada por meio de um questionário aplicado ao universo dos participantes. O mesmo instrumento foi aplicado no Brasil para sete dos oito discentes (participação foi voluntária), presentes em uma Conferência realizada no contexto da disciplina Pensamento Educacional: estudos históricos, políticos, sociais e culturais, Programa de Doutorado em Educação da PUC/Goiás. Este questionário foi composto por questões abertas e norteadoras sobre percepções acerca do papel da educação na valorização das culturas dos povos originários (indígenas), camponeses e afrodescendentes em seus respectivos países.

Salientamos que todos os entrevistados são professores de disciplinas dos campos das ciências humanas, da natureza e sociais em seus respectivos países, visto que atuam exatamente em disciplinas que, em princípio, tratam as questões que lhes foram indagadas, conforme veremos. No caso dos informantes da UAB, trata-se de 17 professores que atuam nas redes de ensino de seus respectivos países, em disciplinas de Ciências Sociais (05), Pedagógicas (05), História (04), Filosofia (02) e Biologia (01), sendo 07 deles de origem chilena, 04 colombiana, 02 argentina, 02 brasileira, 01 mexicana e 01 espanhola. Suas respectivas formações iniciais à docência foram, (05) licenciados em história, (04) licenciados em pedagogia ensino básico, (04) licenciados em ciências sociais e (04) licenciados em ciências humanas. Em relação ao mestrado, realizaram suas formações nas seguintes áreas: (10) em educação, (04) em didáticas das ciências sociais, (02) no ensino de ciências e (01) em ciências humanas.

No que se refere ao campo de pesquisas predominante, ficou assim estratificado: (09) em Didática das Ciências Sociais, (02) em Educação, e quanto aos demais, em sociologia urbana, gestão do conhecimento, tempo histórico, pensamento histórico, metodologia qualitativa, desenvolvimento e sustentabilidade, minorias étnicas e gênero. Em relação aos sete informantes da



PUC Goiás, igualmente professores, houve predomínio de atuação no ensino superior (05) e outros dois respectivamente (01) educação infantil e (01) outro na disciplina de história do Ensino Médio, sendo quatro goianos, dois mato-grossenses e um paulista.

Suas respectivas formações iniciais à docência foram, (04) licenciados em pedagogia, sendo um deles igualmente licenciado em letras, (01) licenciado em história, (01) licenciado e bacharel em biologia e (01) um bacharel em administração. No que se refere ao mestrado, realizaram nas seguintes áreas: (04) em educação, (01) em ciências sociais, (01) em biologia e outro em psicologia. Com relação ao campo de pesquisas em que predominantemente atuam, a distribuição ficou dispersa, sendo (02) em educação infantil, (01) em Didática, (01) em políticas educacionais e linguagens, (01) movimentos sociais e (01) em infância indígena.

Valorização da Cultura e Signos Ancestrais

Ao serem indagados sobre o papel das escolas e dos currículos na valorização da cultura e signos ancestrais dos povos camponeses, povos originários e afrodescendentes, as percepções dos informantes da UAB se distribuíram sem necessariamente fazer recortes por origem do informante, mas de forma agregada, visto que todos se encontravam por ocasião da coleta de dados, em junho de 2017, na qualidade de doutorandos em educação pela Autônoma de Barcelona.

No que tange aos informantes da PUC/Goiás, cabe observar que houve maior convergência de opiniões, visto que os processos formativos se aproximam, bem como pelo fato de que se originam e/ou residem em regiões em que se fazem presentes e em quantidades variáveis as populações em foco, em particular Goiás e Mato Grosso, apenas um de São Paulo. Chamamos a atenção igualmente para o fato de que nas três unidades federativas evidenciadas historicamente houve registros da presença de indígenas, negros e camponeses, em particular a partir do Ciclo do Ouro no século XVIII, onde já se faziam presentes diversos percalços decorrentes do modelo de exploração econômica em questão, com destaque para o trabalho escravo de índios e negros, mas também pela presença da emergente cultura camponesa e subsistência.

O entendimento para 35% dos informantes da UAB e 72% da PUC é de que consideram relevante o papel da escola para os processos de maior ou menor valorização da cultura ancestral, entretanto, apontaram que os currículos prescritos não realizam um exercício de pluralismo, mestiçagem e sincretismo cultural. Para 24% dos informantes da UAB e 43% da PUC os currículos têm um caráter instrumental e deveria revalorizar os grupos de povos do campo, como camponeses e

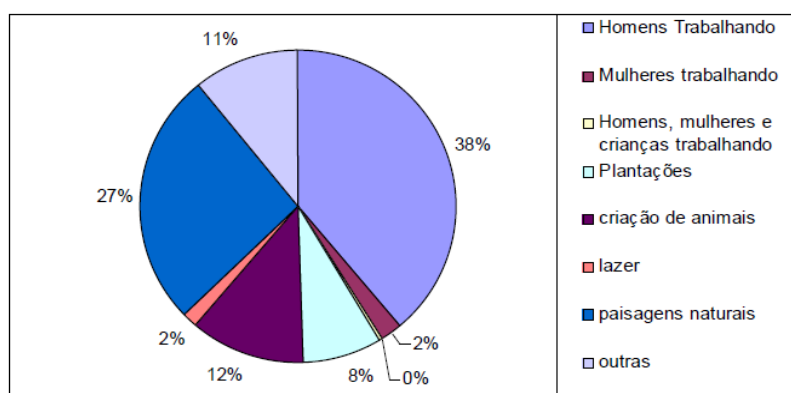


indígenas, dentre outros povos minoritários, vistos como parte da sociedade e menos pela lógica de dominação branca, desvalorizando, portanto, as culturas e signos destes povos, informando ainda os doutorandos da PUC, 43%, que a escola é estruturada para a maioria e as especificidades ficam fora da organização curricular.

Cabe destacar que uma informante, especialista em educação infantil indígena, evidenciou o fato de que nas escolas indígenas não é muito presente o professor indígena, particularmente aqueles pertencente à própria comunidade, ao contrário, são raros, o que dificulta ainda mais o processo de valorização e reprodução cultural. No que se refere aos livros didáticos, para 24% da UAB estão ausentes as especificidades regionais destes povos, dentro do próprio país e tão pouco se referem ao contexto de outros países da América Latina. Da mesma forma, para outros 28% dos informantes da PUC. Os livros didáticos mais desconstroem que fortalecem as especificidades e respectiva integração das diversidades regionais e globais.

Na percepção de 24% dos informantes da UAB são raros tanto nas escolas como nos currículos os registros de ações que valorizem o campesinato, que quando aparece, ou é mencionado, as situações evidenciadas retratam contextos econômicos e produtivos pontuais. Também para 24% dos informantes da UAB é raro nas escolas e nos currículos, a valorização dos camponeses, que, quando mencionados, aparecem em situações geográficas e econômicas pontuais, tais como: camponês aparece na qualidade de trabalhador e sua relação com o patrão, onde mulheres, crianças e filhos são invisíveis. As percepções dos informantes estão em conformidade com os resultados apresentados em pesquisa de Carvalho (2016) sobre a mesma questão em livros didáticos no Brasil (Gráfico 1).

Gráfico 1 - Ilustrações encontradas relacionadas ao campo – Primeira etapa



Fonte: Carvalho (2016)



Da mesma forma em relação a 28% informantes da PUC, as escolas, currículos e em particular os livros didáticos, pelo caráter homogeneizante não impactam as percepções dos alunos em relação às diferenças culturais entre os povos, assim como não trazem grandes acréscimos relativos às principais características e traços culturais destes povos do campo em particular, mas apenas aspectos genéricos e estereotipados.

Algumas especificidades que emergiram das respostas dos informantes da UAB e que merecem destaque por se tratarem de questões pontuais dos países de origem destes, quais foram: na Colômbia os afrodescendentes, de igual forma os povos indígenas, aparecem no passado, como escravos e selvagens. A Lei 115/1994, que trata da educação no país, confere às escolas autonomia para tratar os temas, mas todos são considerados minorias. De maneira similar no México, onde tal reconhecimento de tais povos é recente e tem caráter folclórico, portanto, um currículo prescritivo. No que se refere ao Chile, historicamente a presença dos negros africanos e afrodescendentes foi pouco expressiva, com destaque para informações sobre povos indígenas que desapareceram em diretrizes curriculares recentes de 2012.

No que se refere às recentes legislações brasileiras que tratam das questões relativas à valorização dos povos do campo, há que se ressaltar que tanto na Constituição de 1988, como na LDB 9.394/1996, Lei 9.193/1997, bem como especificamente as Leis 10.639/2003 e a posterior 11.645/2008, que tratam das questões da cultura afro-brasileira, africana e indígena na educação básica, o que em princípio deveria ser indicativo positivo de valorização, de fato não são ainda evidenciáveis. Conforme já mencionado nos relatos dos informantes brasileiros, embora as legislações estabeleçam diretrizes gerais, as linhas de ação e procedimentos para a consecução de propósitos, via escolarização, são pouco efetivos.

As opiniões e recomendações gerais e agregadas dos informantes da UAB em relação a tais distorções foram no sentido de que tais escolas e seus respectivos currículos deveriam atuar no sentido da valorização da cultura dos povos minoritários frente à cultura e poder hegemônico, assim como, possibilitar que tais povos conheçam efetivamente suas próprias culturas e as diversidades como estratégia para compreender o processo de dominação da cultura centrada nos valores hegemônicos. O entendimento é de que tal apreensão consciente e de forma crítica facultariam como que venha a exercer efetivamente sua cidadania e interferir nesta realidade.



Na percepção dos educadores brasileiros informantes, a educação deveria ser instrumento de formação e emancipação do homem histórico e cultural, de tal forma a desvelar concepções distorcidas e trazer à baila discussões consistentes no âmbito das escolas e comunidades envolvidas, desmistificando as alegorias que foram e continuam sendo construídas em torno de tais povos, dentre outras minorias, minimizando assim os preconceitos e desrespeito em relação ao diverso.

Considerações Finais

Preliminarmente cabe mencionar que o propósito do presente texto foi apenas fazer aproximações com o tema, visto que tratar de políticas educacionais para os povos do campo no contexto brasileiro e latino-americano seria um exercício árduo, em se tratando do limite proposto para um trabalho dessa dimensão.

Nesse sentido, entre os indícios levantados, é possível inferir que as escolas e currículos, em geral, historicamente decorrentes de políticas instituidoras fomentadas por organismos multilaterais e de feição neoliberal, considerando o predomínio de uma pedagogia tradicional e currículos prescritos conforme apontamos, certamente têm contribuído para a invisibilidade dos povos do campo no contexto atual, visto que são trazidos sempre, seja nos livros didáticos ou mesmo na mídia dos jornais, revistas em quadrinhos, dentre outras formas, como povos retratados no tempo passado, o que requer procedimentos metodológicos próprios da pedagogia ativa e, respectivamente, do currículo vivo, onde os hábitos, costumes e valores destes povos são fundantes nas diretrizes e gestão escolar.

No geral, em relação às ações desenvolvidas a partir das escolas e seus respectivos, é possível apontar que a consciência cidadã não está sendo trabalhada na escola e seus olhares tão pouco se voltam para o real destes povos, ainda vistos à luz dos chavões e símbolos distorcidos da cultura hegemônica de um Estado Burguês, que tem sido mais alienante do que propriamente emancipadora. Dentre seus mecanismos homogeneizantes se destacam as escolas, os currículos, particularmente o livro didático, ordinariamente principal veiculador do currículo prescrito e da pedagogia tradicional.

Em suma, a escola burguesa, era de se esperar que, pensada pelo Estado burguês, certamente tem seu olhar para seus próprios interesses hegemônicos e não para com as populações do campo. Mesmo que tenham ocorrido avanços em termos de legislação, tais diretrizes e em particular o atual processo de escolarização evidenciado possui muitas limitações para fortalecer as possibilidades de



utilização da escola, dos currículos, como meios para mostrar as contribuições desses povos (camponeses, indígenas, negros, e outros) para a formação sócio-histórica das sociedades nas quais vivem. Entretanto, tais possibilidades somente se darão pela vontade coletiva no sentido de conquista e não como dádiva.

Referências

- BRANDÃO, C. R. **A educação como cultura**. Campinas: Mercado de Letras, 2002.
- BRASIL. **Resolução CNE/CEB 1/2002**. Diário Oficial da União. Brasília, 9 de abril de 2002.
- CARVALHO, M. A. Universitat Autònoma de Barcelona. Conferências. **Seminário Internacional de Didáctica de las Ciencias Sociales del Programa de Doctorado en Educación - UAB**. Barcelona, 08 de junio de 2017.
- CARVALHO, R. A. **Identidade e cultura dos povos do campo no Brasil: entre preconceitos e resistências**, qual o papel da educação? Curitiba: Appris, 2016.
- CHAYANOV, A. V. **La organización de la unidad económica campesina**. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión, 1974.
- ENGUITA, M. F. **Trabalho, escola e ideologia: Marx e a crítica da educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.
- FARIAS, Flávio Bezerra de. **O Estado capitalista contemporâneo: para a crítica das visões regulacionistas**. São Paulo: Cortez, 2000.
- GIANOTTEN, V; WIT, T. **Organização campesina: el objetivo político de la educación popular y la investigación participativa**. Amsterdam: CEDLA Centro de Estudios e Documentación Latino-Americanos, 1985.
- GRUPIONI, L. D. Livros didáticos e fontes de informações sobre as sociedades indígenas no Brasil. In: SILVA, A. L.; GRUPIONI, L. D. **A temática indígena na escola**. Brasília: MEC/MARE/UNESCO, 1995.
- LIBÂNEO, J. C. **Adeus, professor, adeus, professora?: novas exigências educacionais e profissão docente**. São Paulo: Cortez, 1998.
- LIBÂNEO, J. C; OLIVEIRA, J. F; TOSCHI, M S. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2012.
- MARX, K; ENGELS, F. **A ideologia alemã**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- PLOEG, J. D. V. D. **Camponeses e a arte da agricultura: um manifesto cahyanoviano**. São Paulo: Editora UNESP/Porto Alegre: Editora UFRGS, 2016.
- SANTIAGO, L. A. S; DIAS, M. F. S. A questão indígena na cultura escolar no Brasil. **Revista Litteres**, Rio de Janeiro, v. 2, p. 01-14, 2009.
- SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 2 ed. Campinas: Autores Associados, 2008. (Coleção memórias da educação)
- SILVA, A. L. **A questão indígena na sala de aula**. São Paulo: Brasiliense, 1987.