



CURRÍCULO E PODER: REFLEXÕES SOBRE OS ENCONTROS DE FORMAÇÃO PARA A EDUCAÇÃO DO CAMPO NO MUNICÍPIO DE CAMPINA GRANDE-PB

CURRICULUM AND POWER: REFLECTIONS ON THE TRAINING MEETINGS FOR RURAL EDUCATION IN THE MUNICIPALITY OF CAMPINA GRANDE-PB

CURRICULUM ET POUVOIR: RÉFLEXIONS SUR LES RENCONTRES DE FORMATION POUR L'ÉDUCATION RURALE DANS LA MUNICIPALITÉ DE CAMPINA GRANDE-PB

1

Simony Araújo de Morais¹

Ramonildes Alves Gomes²

DOI: <https://doi.org/10.22481/sertanias.v4i1.12540>

Resumo: Esse artigo consiste em um exercício de reflexão, a partir de uma agenda de formação para educadores de escolas do campo, que buscou analisar as relações de poder que se expressam pela dimensão da formação com os educadores no município de Campina Grande-PB. *A pesquisa adotou a* abordagem qualitativa, e técnicas de pesquisa como, o diálogo com a bibliografia e registros de observação direta, realizadas durante o exercício da pesquisa para feitura da tese de doutorado que está em andamento. Assim, apresentamos uma descrição dos encontros de formação promovidos pela Secretaria de Educação (SEDUC) de Campina Grande no ano de 2022 para os educadores de escolas do campo refletindo as relações de poder que se expressam pela dimensão do currículo. Nesse artigo trazemos um recorte desses encontros de formação pensando a partir do debate do currículo como poder (SILVA, 2005), dos processos

¹ Doutoranda em Ciências Sociais pela Universidade Federal de Campina Grande-PB. Mestre em Educação na área de Políticas Educacionais pela Universidade Federal da Paraíba. Especialista em Educação pela Universidade Federal de Campina Grande na área de Políticas e gestão da Educação básica no Brasil. Especialista em Coordenação Pedagógica pela Universidade Federal da Paraíba em parceria com o MEC através do programa Escola de Gestores. Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual da Paraíba, com Habilitação em Supervisão Educacional. É Supervisora Educacional da Rede Municipal de Ensino de Campina Grande-PB. É professora da Educação Infantil. E-mail: simonycg2@gmail.com ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6086-9574>

² Professora Titular na Universidade Federal de Campina Grande (UFCG). Mestrado em Sociologia pela Universidade Federal de São Carlos - UFSCAR. Doutorado em Sociologia pela Universidade Federal de Pernambuco e pós-doutorado pela École des Hautes Études en Sciences Sociales (CRBC/EHESS - 2010), pós-doutorado Université Paris Ouest Nanterre La Défense (2010) na França. Desde 2006 atua como Docente Permanente do Programa de Pós Graduação em Ciências Sociais da Universidade Federal de Campina Grande. Com experiência de pesquisa, orientação (em nível de mestrado e doutorado), tendo se dedicado aos estudos sobre agricultura familiar, novas ruralidades, políticas públicas para o desenvolvimento rural, processos de enquadramento institucional, processos de mudança social no Semiárido nordestino, sistemas agroalimentares e agricultura alternativas. E-mail: rnildes@hotmail.com ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5009-9625>



de hierarquia e dominação simbólica (BOURDIEU, 1997) que podem se expressar nas práticas de formação docente, no desafio da construção da interculturalidade crítica (FREIRE, 1987) e do diálogo cultural (MARTINS, 2005) necessários a um currículo que acolhe crenças, ideias, imagens, modos de significação, símbolos e conhecimentos diversos. Ao final, apontamos elementos de regularidade nos encontros formativos que sinalizam para uma tendência monoculturalista de padronização curricular, destacando o foco na exposição e caráter instrumental a partir de oficinas, o estudo e exposição de um modelo como referência a ser seguida, a invisibilidade dos atores envolvidos no processo educativo e os termos novos para práticas já conhecidas que reforçam relações de poder e a posição hierárquica do currículo no cenário analisado.

Palavras-chave: Currículo. Educação do campo. Relações de poder.

Abstract: This article consists of an exercise of reflection, based on a training agenda for educators of rural schools, which sought to analyze the power relations that are expressed by the dimension of education with educators in the city of Campina Grande-PB. The research adopted the qualitative approach, and research techniques such as, dialogue with the bibliography and records of direct observation, carried out during the exercise of the research to make the thesis for the acquisition of the Ph. D. that is in progress. Thus, we present a description of the training meetings promoted by the Department of Education (SEDUC) of Campina Grande in the year 2022 for educators of rural schools reflecting the power relations that are expressed by the dimension of the curriculum. In this article we bring an excerpt of these training meetings thinking from the debate of the curriculum as power (SILVA, 2005), of the processes of hierarchy and symbolic domination (BOURDIEU, 1997) that can be expressed in teacher education practices, in the challenge of the construction of critical interculturality (FREIRE, 1987) and cultural dialogue (MARTINS, 2005) necessary for a curriculum that gathers beliefs, ideas, images, modes of meaning, symbols and diverse knowledge. At the end, we point out elements of regularity in the formative meetings that signal a monoculturalist tendency of curricular standardization, highlighting the focus on exposure and instrumental character from workshops, the study and exhibition of a model as a reference to be followed, the invisibility of the actors involved in the educational process and the new terms for practices already known that reinforce power relations and the hierarchical position of the curriculum in the analyzed scenario.

Keywords: Curriculum. Rural education. Power relations.

Résumé: Cet article consiste en un exercice de réflexion, basé sur un programme de formation pour les éducateurs des écoles rurales, qui a cherché à analyser les relations de pouvoir exprimées par la dimension de la formation avec les éducateurs dans la municipalité de Campina Grande-PB. La recherche a adopté une approche qualitative et des techniques de recherche telles que le dialogue avec la bibliographie et les fiches d'observation directe, réalisées lors de l'exercice de recherche pour la thèse de doctorat en cours. Ainsi, nous présentons une description des réunions de formation promues par le Secrétariat à l'Éducation (SEDUC) de Campina Grande en 2022 pour les éducateurs des écoles rurales, reflétant les relations de pouvoir qui s'expriment par la dimension du curriculum. Dans cet article, nous apportons un extrait de ces rencontres de formation, en pensant à partir du débat sur le curriculum comme pouvoir (SILVA, 2005), les processus de hiérarchie et de domination symbolique (BOURDIEU, 1997) qui peuvent s'exprimer dans les pratiques de formation des



enseignants, en le défi de la construction d'une interculturalité critique (FREIRE, 1987) et d'un dialogue culturel (MARTINS, 2005) nécessaires à un curriculum accueillant la diversité des croyances, des idées, des images, des modes de sens, des symboles et des savoirs. En fin de compte, nous soulignons des éléments de régularité dans les réunions formatives qui indiquent une tendance monoculturaliste de normalisation des programmes, mettant en évidence l'accent mis sur l'exposition et le caractère instrumental des ateliers, l'étude et l'exposition d'un modèle comme référence à suivre, la invisibilité des acteurs impliqués dans le processus éducatif et nouveaux termes pour des pratiques déjà connues qui renforcent les relations de pouvoir et la position hiérarchique du curriculum dans le scénario analysé.

Mots-clés: Curriculum. Enseignement sur le terrain. Relations de pouvoir.

Introdução

O exercício de reflexão aqui apresentado resulta de análises feitas a partir de notas do caderno de campo organizado durante a pesquisa de doutorado que está em andamento. Os dados e informações foram obtidos por meio da técnica de observação direta realizadas nos encontros de formações pedagógicas ocorridos no ano de 2022, com os profissionais da educação que atuam em escolas do campo do município de Campina Grande PB. Neste artigo trazemos um recorte desses encontros de formação, com o objetivo de refletir sobre as relações de poder cristalizadas na educação do campo e que se expressam pela dimensão do currículo.

O município de Campina Grande-PB localizado no semiárido³ paraibano é integrante do território da Borborema possui, conforme dados do IBGE 2010, uma população de 385.213 mil habitantes, destes, 18.004 residem na área rural e 367.209 na área urbana. O município tem uma área territorial de 594.182 Km² e possui três distritos.

Na nossa trajetória profissional como supervisora educacional em escolas municipais localizadas em áreas rurais do município de Campina Grande-PB desde o ano de 2008, realizando o planejamento, acompanhamento pedagógico e a formação continuada junto aos docentes dessas escolas, vários questionamentos nos convidaram a refletir sobre o cotidiano

³ O semiárido compõe “uma região composta por 1.262 municípios pertencentes a 10 estados, delimitados oficialmente pelo Ministério da Integração para fins administrativos, que inclui Alagoas, Bahia, Ceará, Pernambuco, Piauí, Rio Grande do Norte, Sergipe, Maranhão e Minas Gerais, ocupando uma área de mais 1 milhão de Km²” (SANTOS; GOMES, 2019, p. 2). Na Paraíba, estado formado por 223 municípios, 194 destes estão localizados no semiárido.



escolar em contextos rurais e sua relação com a dinâmica da sociedade, reforçando e justificando o interesse em fazer uma tese de doutorado sobre o tema em questão.

Ao refletir sobre a dimensão curricular apresentamos uma descrição dos encontros de formação, promovidos pela Secretaria de Educação (SEDUC) de Campina Grande no ano de 2022 para os educadores de escolas do campo, assumindo como pressuposto que esses encontros refletem relações de poder hierárquicas que se expressam pela dimensão do currículo. Pensando a partir do debate do currículo como poder (SILVA, 2005), dos processos de hierarquia e dominação simbólica (BOURDIEU, 1997) que podem se expressar nas práticas de formação docente, no desafio da construção da interculturalidade crítica (FREIRE, 1987) e do diálogo cultural (MARTINS, 2005) necessários a um currículo que acolhe crenças, ideias, imagens, modos de significação, símbolos e conhecimentos diversos.

Para apresentar as reflexões estruturamos o artigo em três momentos, no primeiro faremos uma breve discussão em torno da constituição da demanda por educação do campo no Brasil, os discursos, agenciamentos e a compreensão do tema no debate das novas ruralidades. No segundo momento, apresentamos em síntese como ocorreram os encontros de formação para professores da educação do campo, destacando o tema central, pensando sobre os elementos das práticas sociais vividas e narradas na construção curricular que os encontros promovem. Por fim, delineamos algumas considerações finais e impressões gerais.

Educação rural, educação do campo e novas ruralidades

Quando pensamos em educação para as populações do campo e da cidade no Brasil nos deparamos com o lento reconhecimento de fato da educação como direito de todos e dever do Estado ao identificar que a educação, enquanto um direito concreto para parte da população brasileira, ainda se apresenta desigual em termos de acesso e qualidade. Bem como ao observar na trajetória histórica como se optou por ações pontuais e com pouco alcance em sua implementação na educação para as populações que vivem no espaço rural.

Elencando alguns dos principais acontecimentos vinculados à trajetória da educação para populações do campo no Brasil, entre iniciativas de educação formal e não formal a partir dos anos de 1920, destacamos no quadro abaixo alguns dos pontos descritos por Silva (2004, p. 11)

Quadro 1: A trajetória da educação para populações do campo no Brasil de 1920 à 1988

Ano / período	Acontecimento
1920	Construção das primeiras escolas primárias: casa da professora ou escola típica rural;
1934	Reconhecimento da educação como dever do Estado; Obrigatoriedade do ensino primário;
1937	Início da alfabetização de jovens e adultos Ruralismo pedagógico – as missões rurais; cursos de magistério rural; Clubes Agrícolas; semanas ruralistas, primeiro curso de pedagogia;
1952	Campanha Nacional de Educação Rural – CNER com ênfase numa pedagogia da educação comunitária;
1958	Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo – CNEA;
1960	Lançamento do Programa Nacional de Alfabetização com o método Paulo Freire; substituído durante a ditadura militar pelo Mobral;
1980	Programa de Expansão e Melhoria da Educação - EDURURAL-NE;
1988	A Constituição de 1988 estabelece educação como direito subjetivo que abrange todos os níveis e modalidades de ensino ministrados em qualquer parte do país.

Fonte: Silva (2004)

É do campo que advém as menores taxas de escolarização e onde a oferta de serviços educacionais são mais precarizados como escolas sem infraestrutura física, salas pequenas, número de matrículas estável ou baixo o que gera poucos avanços no tocante ao financiamento por parte do governo federal, com poucos recursos materiais e humanos. A escola do campo por vezes não representa qualidade o que também gera em algumas famílias o desejo de migrar para ter acesso à escolarização com qualidade, supostamente na cidade. Mencionando o quadro de desafios que as populações do campo enfrentam para assegurarem o seu direito à escolarização de qualidade, uma educação, escolarização capaz de assegurar o direito de aprender, competir e desenvolver competências. Hage (2011) expõe que há um quadro dramático de precarização e abandono que reflete o descaso com a escolarização obrigatória, que é ofertada às populações do campo. Para esse autor os desafios vão desde a precariedade das condições existenciais das escolas multisseriadas, a sobrecarga de trabalho dos professores e a instabilidade no emprego, o currículo deslocado da realidade do campo, baseado numa visão urbanocêntrica⁴ de vida e valores, o fracasso escolar e a defasagem idade-série elevados em

⁴ Sobre a concepção urbanocêntrica, Hage (2011) explica que, “A visão urbanocêntrica apresenta o espaço urbano como o lugar de possibilidades, modernização e desenvolvimento, acesso à tecnologia, à saúde, à educação de qualidade e ao bem-estar das pessoas e o meio rural como o lugar de atraso, miséria, ignorância e não desenvolvimento” (p. 105).



face do pouco aproveitamento escolar e das atividades de trabalho infanto-juvenil, os dilemas relacionados à participação dos pais na escola e a falta de acompanhamento pedagógico das Secretarias de Educação (HAGE, 2011).

Sobre esse cenário Favareto (2010) chama a atenção, assinalando que apesar dos esforços das políticas públicas voltadas aos espaços rurais, assistimos uma lenta diminuição das assimetrias em relação ao Brasil urbano. A partir do final do século XX se fortalece uma série de questionamentos e mobilizações em função das várias limitações enfrentadas pelas escolas rurais no Brasil, sobre isso Bezerra Neto afirma que

Para a população do campo o sistema educacional sempre foi ainda mais perverso, permitindo a existência de prédios escolares em condições miseráveis, professores leigos e muitas vezes voluntários. Pouco tempo de aulas nas classes multisseriadas, pouco ou quase nenhum investimento em recursos pedagógicos, infraestrutura inadequada e sem falar que muitas vezes a manutenção dessas escolas ficava a cargo dos próprios professores ou do fazendeiro. Com essas condições de oferecimento educacional, a possibilidade de ingresso da classe trabalhadora do campo no ensino superior era quase impossível, tanto pela pouca oferta de vagas quanto pelo limitado conhecimento transmitido nas escolas rurais e nos anos de escolaridade que não permitiam sequer a ilusão de concorrer às vagas universitárias (Idem, 2013, p. 13-14).

A partir do ano de 1997 entra em cena uma rede de atores e agências⁵ encaminhando a pauta da Educação do Campo, aliançados no Movimento Por uma Educação Básica do Campo. Esse movimento reivindica o reconhecimento da necessidade da escola do campo, sua oferta em todos os níveis e uma proposta político-pedagógica coerente com a realidade dos povos do campo (FERNANDES, 1999). Esse movimento político e pedagógico defende uma educação capaz de instrumentalizar tecnicamente e politicamente aqueles homens e mulheres, adultos, jovens e crianças do Campo, para que possam viver como cidadãos e terem condições materiais e técnicas no espaço rural. Na dimensão legal e entre os profissionais que atuam na educação

⁵ Essa rede foi inicialmente organizada pela articulação entre o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), pela Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB) através do setor de Educação e Pastorais Sociais, pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), pela Organização das Nações Unidas para a Educação e Cultura (UNESCO) e a Universidade de Brasília (UnB) (BRASIL, 1999). Posteriormente outros movimentos vão fortalecendo essa rede com outros movimentos sociais citados anteriormente, Organizações sociais, Centrais sindicais, Escolas-Família Agrícola (EFAs); Centro de Formação Familiar por Alternância– CEFFAS, entre outros.



houve reconhecimento do direito à educação do campo, específica e coerente com a realidade, os valores, saberes, história e modos de vida de suas populações.

Por décadas assistimos à configuração de um sistema educacional que assumia o dualismo entre Campo e Cidade. E no final do século XX assistimos, de maneira mais expressiva, à reação de vários atores sociais do campo individuais e coletivos (Via Campesina, MST, MMC, MPA, MAB, Pastoral da Terra, etc), lutando bravamente por justiça social no campo, melhorias de condições e qualidade de vida. A Educação do Campo vai por diferentes dispositivos legais se constituindo na política educacional como uma modalidade de educação.

Sem negar todas as conquistas sociais e o valor da luta por políticas públicas justas empreendidas na educação brasileira, as oportunidades ainda não são iguais, embora o artigo 5º da Constituição Federal enuncie que “todos são iguais perante a lei” constatamos que apesar dos avanços, entre as populações rurais, mantém-se os índices reduzidos de condições que possibilitariam o acesso à educação. Essas condições reduzidas de acesso envolvem a insuficiência de escolas e a oferta de turmas em diferentes etapas da educação básica em seu próprio espaço de vida, ou seja, na comunidade, no sítio onde reside, o que gera uma série de desafios quanto às condições de deslocamento e a permanência nas instituições educacionais. O baixo número de alunos em algumas escolas e a não oferta de todas as etapas escolares em escolas do campo (anos finais do ensino fundamental e ensino médio) têm sido usado como argumento em favor de uma intensa política de investimento em transporte escolar, o que se apresenta como positivo ao possibilitar o acesso à escola, porém igualmente negativo por acabar reforçando a justificativa de gestores de muitos municípios para o fechamento das escolas multisseriadas nas comunidades. Esse fechamento acontece pela desativação da escola ou a partir da nucleação destas com aquelas das sedes dos municípios, indicando a não priorização da ampliação da oferta de turmas e de uma escola com maior qualidade de infraestrutura nos territórios.

O fenômeno da educação do campo traz como marcador de sua anunciada especificidade a preposição “do”, que a distingue semântica e conceitualmente da Educação rural. Esta última fora classificada como a proposta até então direcionada às escolas rurais no Brasil, caracterizadas por negligenciarem as particularidades das chamadas populações do campo e por incorporar práticas que refletem os conhecimentos e valores do homem da cidade, além de uma formação instrumental comprometida com as demandas do mercado de trabalho

da cidade. Em contraposição a educação rural, a educação do campo adere à narrativa de uma educação de qualidade no campo, uma educação que contemple as especificidades, modos de vida, história e cultura dos povos do campo (CALDART, 2012). A professora Roseli Caldart define a Educação do Campo como “fenômeno da realidade brasileira atual, protagonizado pelos trabalhadores do campo e suas organizações, que visa incidir sobre a política de educação desde os interesses sociais das comunidades camponesas” (2012, p. 259).

Nas últimas duas décadas presenciamos no Brasil uma série de programas e ações públicas direcionadas às populações rurais, em geral, como resultado das negociações a partir das demandas de movimentos populares. Podemos citar o Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE - reformulado em 2009), o Programa de Aquisição de Alimentos (PAA - criado em 2003), a criação do Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome – MDS em 2005, o Ministério do Desenvolvimento Agrário – MDA, criado em 2003, a criação de fóruns de participação social envolvendo diferentes momentos da formulação dos programas e políticas.

No âmbito educacional, temos em 1998, a criação do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) como expressão de mais uma demanda reivindicada pelos movimentos sociais do campo. Foi criado, pelo Ministério da Educação, em junho de 2003, o Grupo Permanente de Trabalho, cujo objetivo era apoiar a realização dos seminários nacionais e estaduais para a implementação das ações relacionadas à educação do campo. Em 2004 surge a coordenação geral de Educação do Campo, instância responsável pelo atendimento à demanda a partir do reconhecimento de suas necessidades e singularidades (BRASIL, 2007). Outros programas em âmbito federal direcionados à Educação do Campo foram implementados como a Escola Ativa⁶, o Programa Nacional de Tecnologia Educacional (PROINFO Rural), o Programa Nacional do Livro didático (PNLD – Campo), o Programa Nacional de Inclusão de Jovens (PROJOVEM Campo), entre outros.

⁶ O Escola Ativa consistiu em uma política federal voltada para as escolas do campo multisseriadas, em vigência no país no período de 1997 a 2012. O programa foi instituído mediante um convênio do Ministério da Educação com o Banco Mundial (BM) e teve como finalidades anunciadas enfrentar os desafios relacionados aos altos índices de evasão, repetência e analfabetismo presentes nas escolas multisseriadas brasileiras e contribuir para a melhoria da qualidade educacional de áreas rurais (BRASIL, 1999). No ano de 2012, houve o encerramento do programa escola ativa e o Ministério da Educação instituiu outras ações por meio do Programa Nacional de Educação do Campo (PRONACAMPO).



Tivemos a aprovação das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo e das Diretrizes Complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo. Tais diretrizes definem, entre outras, a necessidade da garantia do direito das crianças a serem atendidas na sua comunidade, evitando-se os processos de nucleação de escolas, promovendo a formação adequada dos professores e a adequação das escolas para o trabalho com turmas multisseriadas (BRASIL, 2008).

Em 2010 foi instituído o Decreto que dispõe sobre a política de Educação do Campo que estruturou o Programa Nacional de Educação do Campo – PRONACAMPO e dentre os eixos desse programa tem-se a instituição das licenciaturas em Educação do Campo ofertadas por universidades federais do País. Para além da legislação, houve também um fortalecimento desta área no meio acadêmico com a criação de cursos, realização de pesquisas, estudos e publicações relacionadas ao tema no Brasil, nas duas últimas décadas.

Em termos de eventos o I Encontro Nacional de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária – I ENERA realizado pelo MST em parceria com diversas instituições em julho de 1997 na cidade de Brasília é tido como referência na sistematização de uma proposta de educação diferenciada. Esse evento precedeu as duas Conferências Nacionais pela Educação do Campo. Conferências estaduais e seminários municipais também foram realizados como ação pactuada nos marcos da política de Educação do campo em todo o Brasil. Em Campina Grande, no corrente ano de 2023, foi realizado o IV Seminário Municipal de Educação do Campo. Esses eventos são protagonizados por diferentes movimentos sociais do campo, sindicatos, universidades, órgãos públicos, entre outros. No cenário atual, o Fórum Nacional de Educação do Campo – FONEC, criado em 2010, se constitui como um dos espaços sociais que agrega indivíduos e grupos de interesse engajados com a Educação do Campo e em 2023 volta a ser consultado como órgão de representação da agenda de luta por Educação do Campo pelo Ministério da Educação.

Os movimentos sociais do campo, articulados à histórica luta pelo direito à terra no Brasil, em sua defesa por uma educação de qualidade no espaço rural, reivindicam o reconhecimento da necessidade da escola do campo e sua oferta em todos os níveis e uma proposta político-pedagógica coerente com a realidade dos povos do campo (FERNANDES,



1999). Neste sentido, a Educação do Campo assume um papel político na direção da desconstrução de um imaginário negativo sobre este espaço.

Em Campina Grande, município paraibano tomado como unidade empírica de nossa pesquisa, a Secretaria de Educação possui uma coordenação das escolas do campo desde o ano de 2002. A oferta de educação municipal no ano de 2023, no campo, acontece em 3 núcleos das áreas rurais localizados nos distritos São José da Mata, Galante e Catolé de Boa Vista. Ao todo, em Campina Grande, são 27 Unidades Educacionais municipais no campo (10 com ensino regular ano/série, 14 multianos/multisseriadas e 3 creches).

As disputas e os discursos em torno da Educação do campo, agenciados pela política pública, pelos movimentos sociais do campo e pelos atores envolvidos na efetivação da mesma parecem não se referir somente a educação, mas, também a temas como agricultura familiar e política de desenvolvimento rural, uma tríade complexa e que impacta na qualidade de vida das populações rurais. Percebemos que estão em disputa também imagens simbólicas do que seja o campo/rural.

Nesse sentido, entendemos que a perspectiva das novas ruralidades, enquanto uma abordagem que valoriza as relações complementares, interdependentes e reflexas entre o campo e a cidade, ancora o diálogo necessário com a educação do campo. Essa perspectiva percebe as transformações no espaço rural a partir de um processo relacional com a urbanização/modernização, mas, não considera que esse seja passivo, contrariamente, é o resultado de movimentos ativos e dinâmicos de reinterpretações, a partir dos atores e das comunidades locais. Essa corrente de pensamento está fundamentada na defesa da permanência das diferenças espaciais e sociais contextualizadas por processos históricos de reelaboração contínua da dualidade campo-cidade engendrando novas ruralidades (WANDERLEY, 2009). Segundo Wanderley (2009) o rural é uma categoria histórica que se transforma e não deve ser tido como uma essência, imutável presente em qualquer sociedade.

Considerando as ruralidades contemporâneas é possível dar conta desse processo de revalorização do campo a partir das dinâmicas de multifuncionalidade e de múltiplas interações que ela mobiliza. As novas ruralidades possibilitam a educação do campo apreender o cenário de um rural mais próximo em temporalidade das realidades em transformação que anunciam trocas cada vez mais constantes entre atores e espaços, urbano e rural sem que com isso se assista a perda de suas características distintivas.



Como destaca Carneiro (1998),

As transformações provocadas pela intensificação das trocas entre universos culturais distintos (*grosso modo*, os “urbanos” e os “rurais”) não resultam, necessariamente, na descaracterização de um sistema cultural e social, tido como “original” ou “autêntico”, sobretudo por aqueles que vão à busca de uma autenticidade. Mudanças nos hábitos, na maneira de se relacionar com os outros e com a natureza, e na percepção do mundo, se expressam de maneira irregular e diversificada, segundo os interesses e a posição social dos atores, o que não implica, necessariamente, uma ruptura decisiva no tempo nem no espaço (p. 33).

11

Pensando a conexão entre as ruralidades e o paradigma da educação do campo, percebe-se que para a educação do campo o rural diz respeito a um território educativo, espaço social e cultural dinâmico, de produção de vida, de trabalho, de cultura, de saberes, de valores, como espaço social onde vivem cidadãos e cidadãs (ARROYO; FERNANDES, 1999). Para os autores não é a localização que define as orientações filosóficas e didático pedagógicas da escola, ou os princípios norteadores da educação do campo e sim a defesa do reconhecimento desse espaço na sociedade mais ampla como espaço de cidadania, portanto, onde os que habitam devem ser incluídos e dotados de potencialidades para construir conhecimentos e tecnologias na direção do desenvolvimento social e econômico. O discurso da educação do campo parece se alinhar ao das novas ruralidades no sentido de que é o sentimento de pertencimento que atribui e nutre um valor distinto ao espaço rural para os indivíduos e grupos que o habitam. Analisar o direito e a qualidade da educação para essas populações, nos mobiliza a interpretar o rural assumindo suas transformações e fluxos como dados da sociedade moderna.

Currículo, relações de poder: mundos sociais desencontrados

Como o currículo é sempre resultado de uma seleção e selecionar é uma operação de poder (SILVA, 2005), na educação do campo se aspira por currículos contextualizados que promovam a convivência com o mundo rural desnaturalizando saberes legitimados e incorporando saberes locais que convergem para os valores das identidades. O acolhimento e a abertura das instituições de educação para as trocas culturais entre os sujeitos do contexto da prática educativa não é uma tarefa exclusiva da educação em contextos rurais. Paulo Freire (1987) levantava essa reflexão sobre a interculturalidade, enquanto reação a perspectiva bancária e monocultural já na década de 1960. Defendendo uma proposta de educação popular





que envolvia escolarização e formação da consciência política necessária ao processo de humanização. Sobre sua perspectiva de educação ele sugere,

Educação que, desvestida da roupagem alienada e alienante, seja uma força de mudança e de libertação. A opção, por isso, teria de ser também, entre uma “educação” para a “domesticação”, para a alienação, e uma educação para a liberdade. “Educação” para o homem-objeto ou educação para o homem-sujeito (FREIRE, 1967, p. 36).

O sentido da educação em Freire decorre da necessidade humana de mudança em virtude da incompletude do ser humano. Para ele, a educação é uma especificidade humana e ato de intervenção no mundo. O autor afirma que os humanos se educam em comunhão a partir da realidade: “Ninguém educa ninguém, como tão pouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo” (FREIRE, 1987, p. 79). Daí decorre sua defesa de que a “educação é um ato de amor” estabelecido pela relação interativa entre pessoas. Por isso, configura-se como potência em direção a transformação da realidade.

Uma passagem emblemática da obra de Freire (2000, p. 67) é sem dúvida a afirmação de que “Se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda”. Apesar da proposta educativa de Paulo Freire se configurar na direção da transformação social, o autor não atribui a educação o caráter redentor e salvacionista mas reconhece seu potencial complementar em direção a uma sociedade livre/emancipada. Renunciando as concepções que enquadram a educação como “simplesmente reprodutora da ideologia dominante” (FREIRE, 2007, p. 112). Segundo Freire (2007, p. 109).

Quando falo em educação como intervenção me refiro tanto à que aspira a mudanças radicais na sociedade, no campo da economia, das relações humanas, da propriedade, do direito ao trabalho, à terra, à educação, à saúde, quanto à que, pelo contrário, reacionariamente pretende imobilizar a história e manter a ordem injusta.

Pensando o diálogo cultural na escola, Martins (2005) destaca que em escola urbana ou rural o “ensino deveria ser mais flexível e culturalmente adaptado” num processo de ressocialização do educador a partir de diálogos e trocas culturais expressas nas constantes mudanças que ocorrem nesses espaços. Em suas palavras,

O ensino que atualmente se ministra tanto na zona rural quanto na cidade deveria ser diferente. A escola deveria ser uma instituição do diálogo cultural com sua clientela, com os circunstantes, e deveria considerar clientela não só o aluno burocraticamente matriculado, como preferem os educadores burocratas, mas também a comunidade de referência, a que pertencem os alunos. Para isso é necessário voltar ao professor de tempo integral na mesma



escola, que inclua entre os seus deveres o dever de conhecer os saberes daqueles que procura ensinar, aos quais procura transmitir e, não raro, até impor o seu próprio saber (MARTINS, 2005, p. 32).

Importante a ressalva de que não recaia sobre o professor individualmente esse compromisso e sim ao sistema educacional destacando todo o conjunto de interesses e disputas expressos nele. Pensamos que é por aí que caminham as tentativas de modelar uma educação específica para o campo.

Assim como nos mostrou Bourdieu (1997), o mundo social é rodeado por hierarquias e processos de dominação. Nas disputas por posições nos diferentes campos presentes na vida social vão sendo produzidos atributos e hierarquias a partir das relações de poder e dinâmicas próprias de cada campo. No caso das relações entre espaço rural e urbano há processos de desigualdade social que colocam o urbano como hierarquicamente acima do rural.

Diante disso, precisamos manter a vigilância epistemológica e assim não reforçar a construção de um mundo separado por culturas e/ou sociedades isoladas como ilhas, mas, também não reforçar no currículo escolar o estereótipo negativo de quem vive, trabalha e convive no campo. Que as vivências do campo possam estar presentes fazendo sentido aos agentes sociais de uma escola, mas que não se remeta a um camponês genérico e idealizado inviabilizando a compreensão dos desafios e possibilidades particulares do espaço onde vivem. A identidade é plural e articulada de diferentes maneiras, em diversos momentos e contextos, assim é preciso revisar criticamente as concepções e não fantasiar que seja preciso protegê-la, não cair em impressões, desejos e sonhos românticos que estão nas nossas cabeças e não na realidade.

O currículo e os encontros de formação para professores da Educação do Campo desde Campina Grande-PB

O aluno do campo e sua identidade com o território de sentir

O primeiro encontro do ano aconteceu durante a programação do X Seminário Municipal de Educação, em 03 de fevereiro de 2022, evento ainda no formato online. O tema do GT da Educação do campo era “Os temas contemporâneos transversais na Base Nacional

Comum Curricular (BNCC) e a educação do campo”, estavam na sala do meet 63 pessoas⁷. A mediadora do encontro era a professora Rilma Suely, historiadora, posicionada nos movimentos sociais de longo tempo e também na SEDUC- Campina Grande e de outros municípios, membro da União Nacional dos dirigentes de Educação Municipal - UNDIME, coordenadora estadual da proposta curricular do estado da Paraíba. Os destaques da fala foram para a educação e a educação do campo como direito social, ressaltando a importância da rede de parceiros para efetivar esse direito. A mediadora ressaltou na sua fala de abertura que “o aluno do campo é portador de uma identidade e território de sentir” e a escola como espaço de vida e sociabilidade ligada ao campo e por vezes único espaço de representação do Estado na comunidade. O desdobramento da formação enveredou para a relação dos temas transversais contemporâneos⁸ propostos pela BNCC com o trabalho das escolas do campo sobretudo quando o tema é meio ambiente e multiculturalismo.

É preciso desconstruir a visão de que quem é do campo é bicho do mato

Era uma manhã de sábado nublada e de chuva fina naquele 24 de maio de 2022, data em que estava marcada a primeira formação presencial para educadores do campo desde março de 2020, quando a pandemia de covid19 impôs o distanciamento social. Finalmente acontecia o reencontro presencial de um grupo de educadores.

Participavam do encontro 57 pessoas dispostas em um círculo com cadeiras brancas delimitado por folhas de bananeiras e tecido de chita ao centro com uns livros sobre educação do campo, um jarro com folhas de costela de adão, sementes de girassol, milho e instrumentos usados para plantar. Na entrada recebemos um marcador de página com o poema “O girassol” de Vinicius de Moraes e um papel no formato folha para escrever uma palavra que representasse educação do campo. Após as saudações iniciais, a mediadora do encontro leu o poema e a pauta da formação em seguida projetou fotos de situações vivenciadas nas escolas cujo tema era “O

⁷ Em 2022 o público que atua em escolas municipais de educação do campo em Campina Grande é em média 140 educadores sendo 19 gestores escolares, 84 professores e 37 técnicos pedagogos distribuídos entre educação infantil, ensino fundamental anos iniciais e finais nos três distritos.

⁸ Temas transversais contemporâneos são Ciência e tecnologia; Multiculturalismo (Diversidade cultural; educação para a valorização do multiculturalismo nas matrizes históricas e culturais brasileiras); Cidadania e civismo (vida familiar e social; educação para o trânsito; educação em direitos humanos; direitos da criança e do adolescente; processo de envelhecimento, respeito e valorização do idoso); Saúde (saúde; educação alimentar e nutricional); Economia (trabalho; educação financeira; educação fiscal) Meio Ambiente (educação ambiental; educação para o consumo) (BRASIL, 2017).

pulsar da educação do campo”. Convidou os participantes a expressarem quais palavras representariam a educação do campo para eles e as palavras mais enunciadas foram: compromisso, dedicação, desafios, amor e superação.

Uma das formadoras da equipe da educação infantil da rede municipal de ensino proferiu uma fala sobre a educação infantil em escolas do campo, dando ênfase ao privilégio de atuar nessa etapa no campo, pois as crianças têm contato com a natureza e espaços externos o que tem sido uma constante orientação da equipe para as creches e escolas. Lembrou ainda de que o planejamento deve ter intencionalidade pedagógica e garantir o protagonismo das crianças em experiências pensadas a partir de vivências contextualizadas, articuladas aos campos de experiência. Após sua fala ela se ausentou da formação.

De posse da condução do encontro, a assessora da educação do campo voltou a refletir sobre o tema geral do encontro “Reflexões e práticas pedagógicas contextualizadas”, iniciou a reflexão problematizando o conteúdo de documentos normativos e usou a projeção em slides para listar vários desses documentos, se detendo em alguns. Destacou o que diferencia a escola do campo da urbana afirmando ser a localização e o público atendido, sendo DO campo a escola que atende público do campo e NO campo aquelas que atendem público do campo mesmo estando em perímetro não rural. Ela frisou bem que há uma especificidade na modalidade educação do campo que é trabalhar a identidade e cultura das pessoas que lá vivem. Foi nesse momento que uma professora participante disse e ela repetiu que era preciso “desconstruir as visões de que quem é do campo é bicho do mato”. Muitos cochichos podiam ser ouvidos entre professores que se viravam de suas cadeiras para comentar uns com os outros que isso era algo que acontecia muito. Uma professora disse: “as pessoas da cidade rotulam eles assim”. Uma supervisora disse: “quando eles vêm para a cidade são marginalizados”.

A assessora então exclamou que era preciso desconstruir essa dicotomia na vida das crianças e da dualidade trabalho manual e trabalho intelectual e citou a frase “se o campo não planta a cidade não janta”, que ouviu de um agricultor familiar quando trabalhava numa ONG. Finalizou essa parte destacando alguns movimentos sociais importantes para a luta por educação do campo como o MST, CPT, MAB. A pauta seguia com orientações sobre o plano de ação que todas as escolas estavam elaborando para enviar à SEDUC com base nos resultados de avaliações diagnósticas. Termos socializados nos grupos, as reflexões sobre as ações desses planos como agrupamentos produtivos, plano de ação, projetos de leitura e escrita, contação de

histórias e leitura por prazer, jogos pedagógicos, avaliações diagnósticas e outros são práticas antigas para quem já tem mais de 10 anos nessa rede de educação.

Após essa etapa ouvimos um relato de experiência do professor de educação infantil da Escola Manoel Joaquim de Aguiar, em Queimada da Ema, a partir do projeto “Lá no meu pé de Serra: o encanto dos cactos”. O professor disse que olhar para a realidade inspirou o projeto, ao observar que as crianças não sabiam nomear os facheiros e cactos presentes no entorno da escola. Partiram em busca dos mandacarus e cardeiros que se apresentavam em maior quantidade na paisagem para fazer fotos, desenhos de observação e buscar pela flor do mandacaru, seu cheiro, aparência e textura. As crianças diziam que essa flor era “fedorenta”, mas segundo o professor foi um trabalho que buscou ressignificar a beleza e o valor dos cactos, inclusive adquirindo literaturas sobre cactos (“Cacto Clovis”; “O cacto Frederico”; “O cacto que queria um abraço”). A palma era o mais conhecido deles por ser usada nas famílias na alimentação dos animais. O projeto continua, segundo o professor, agora sendo ampliado para as turmas maiores, por exemplo no 1º e 2º ano, apreciando as obras de Tarsila do Amaral com cactos. No 4º ano produzindo pesquisas e história em quadrinhos sobre a palma da plantação até o consumo animal entre outras.

Curioso não ter nenhum representante da educação infantil para ouvir o relato de um projeto tão interessante e nem a escola ser convidada no dia mundial da caatinga para apresentar sua experiência quando uma creche e escola urbana fizeram e a SEDUC postou em sua página do instagram.

Ao final do relato a outra assessora da educação do campo apresentou práticas sugestivas voltadas a contextualização da educação do campo como a montagem de horta ou pomar na escola, o reconhecimento da fauna e flora local, a elaboração de um herbário ou portfólio, o resgate das receitas das famílias e de produtos da agricultura familiar local, um projeto de leitura com obras literárias que abordem o campo. O encontro foi encerrado por volta das 11h com a leitura de um texto final intitulado “Como você cultiva as sementes que a vida te dá”.

Agricultura Familiar precisa de apoio, recursos e outras políticas públicas

A Agricultura familiar, no contexto da Diversidade cultural, foi o tema da formação realizada em 23 de julho de 2022 na qual participaram 37 pessoas. Essa formação acontece aos



sábados para os profissionais que atuam em um dos três distritos do município de Campina Grande e, para quem preferiu não participar nos distritos pois, depois de uma consulta aos educadores, eles escolheram que essas formações do campo fossem nos distritos à noite. Na entrada recebemos uma florzinha de papel pautado para escrever uma mensagem de bom dia e trocar com um colega.

Na abertura, a diretora técnico pedagógica falou da aproximação das mostras pedagógicas, da realização dos conselhos de classe e da escolha do livro didático dos anos iniciais no qual deveriam observar se aquele livro se adequa ou não à realidade do campo. Porém uma gestora argumentou que não faz muito sentido escolher o livro, porque quando chega nem sempre a escolha é respeitada. A diretora técnico pedagógica explicou que a falha acontece, porque a secretaria de educação indica o modelo escolhido e em Campina Grande o critério tem sido a escolha pela maioria, o que tem gerado esse problema. A SEDUC então sugere que as escolas escolham seu livro didático, prezando pela adequação à realidade do campo, porém essa escolha fica condicionada a opção da maioria das escolas do município, argumentando a necessidade de considerar a homogeneidade do fazer pedagógico. Considerando o quantitativo de escolas urbanas e rurais certamente prevalecerá a escolha feita pelas escolas urbanas, que ficam na sede do município, reforçando as relações estigmatizantes que prevalecem no tratamento e percepção das escolas do campo.

A assessora disse que o tema dessa formação foi escolhido a partir da solicitação de alguns educadores, uma vez que nem todos os docentes têm aproximação com a realidade da agricultura familiar, inclusive ela, e por isso pedia a colaboração daqueles que tem experiência no assunto. Ela foi lançando reflexões a partir de alguns pontos como diversificação da produção, produção familiar, pequenas propriedades, comercialização em feiras locais, impactos no ambiente, agrobiodiversidade e relação direta com a agroecologia, técnicas que ajudam a preservar o meio ambiente, as consequências dos desertos verdes que são monoculturas que provocam desequilíbrio ambiental e prejuízos à saúde. Exibiu imagens com créditos do Centro de Ação Cultural (CENTRAC).

Apresentou alguns dados de produção de feijão, arroz, mandioca, etc., pela agricultura familiar. Ela destacou uma fala interessante de um professor que alertou para o perigo da romantização da agricultura familiar se não analisarmos as dificuldades que os agricultores familiares enfrentam sem apoio, sem recursos e sem políticas públicas. De acordo com a





assessora esse comentário aponta para a necessidade de problematizar essa realidade com os estudantes do campo o fato de a agricultura familiar não ter tanto apoio.

Duas professoras levantaram como questão desafiadora os alimentos sem qualidade que consumimos e com preço elevado e que a agricultura familiar poderia ajudar nisso. Ambas as professoras disseram ter vivência junto a agricultura.

Foi exibido um vídeo do centro de desenvolvimento agroecológico intitulado “Comida que alimenta” cujo enredo era a mãe e a filha numa feira agroecológica, em seguida foram compartilhados subtemas (diversidade das matrizes indígenas, africanas e europeias até chegar em Campina Grande e suas feiras) para articular ao tema do projeto do 3º bimestre que é diversidade cultural. Os educadores foram convidados a se reunirem por etapas para propor sugestões de articulação do tema agricultura familiar com o projeto do bimestre. Após as socializações, a assessora sugeriu que fossem disponibilizados na pasta digital alguns materiais sobre agricultura familiar e indicou como fonte bibliográfica o site e canal do youtube do FONEC.

Ao final do encontro a gerente de ensino fundamental fez uma fala de encerramento, em seguida uma professora do distrito de Catolé de Boa Vista direcionou à supervisora uma pergunta. A professora questionava o que a SEDUC tem feito para resolver a situação de alunos que não estão chegando às escolas devido à falta de transporte escolar, destacando que muitas vezes os professores chegam e os alunos não e como seriam realizadas reposições desses dias letivos. A gerente disse que entendia e estava mapeando essas situações e que a SEDUC pensaria numa forma de remunerar o professor para essas reposições uma vez que é direito do aluno, assim como, garantir o ônibus para o trajeto dos alunos dessas comunidades até à escola como era o caso da escola de Queimada da Ema, e que cada escola deveria fazer um plano de trabalho indicando a possibilidade de fazer as tais reposições. Uma gestora pediu a palavra e bastante revoltada tomou a palavra para dizer que coisas simples poderiam ser feitas em parceria com outras secretarias para ajudar nessa questão dos ônibus, por exemplo resolver os buracos passando a máquina em alguns trechos que ocasionam sempre os mesmos danos nos ônibus, ou inviabilizam o percurso por um caminho mais curto, o que facilitaria o acesso à escola. A gerente tentou argumentar mas concordou que há inúmeros problemas que fogem ao controle da gestão da Secretaria de Educação.



O transporte escolar é um elemento importante para garantir a permanência dos alunos nas escolas do campo. O recorrente problema com essa situação denunciada pela professora e gestora é uma evidência da escola do campo como algo precário, sem rotina, sem qualidade e que é naturalizado e está distante de ser tratada efetivamente como direito constitucional à educação.

A linguagem e os saberes dos agricultores no uso da matemática como prática social – etnomatemática

O dia amanheceu ensolarado em Campina Grande, em 20 de agosto de 2022, e umas 37 pessoas se fizeram presentes no encontro de formação desse dia. Após a leitura de um texto de acolhida, alguns informes, a fala inicial foi proferida pela diretora técnico pedagógica e pela gerente de ensino fundamental que destacaram qual era o foco daquela formação, ou seja, a recomposição da aprendizagem.

A assessora iniciou a discussão, refletindo sobre o tema da formação, qual seja, “Concepções matemáticas no contexto da Educação do campo: sugestões e possibilidades” apresentando alguns dados e desafios gerais para superar lacunas na aprendizagem, que é uma ocorrência em todo o mundo. Essa proposta de estar acompanhando temas mais gerais como esse da recomposição da aprendizagem e não somente limitado aos temas que fazem referência à realidade do campo é algo positivo.

A formadora do encontro era uma professora que já atuou em escola do campo, que em seu mestrado pesquisou sobre o tema da matemática e agora compõe a equipe de formadores da SEDUC atuando na área da matemática. Nesse encontro, a formadora se propôs a refletir sobre a **etnomatemática, numeracia, contextos de aprendizagem, gamificação e campos conceituais**.

Os participantes foram divididos em grupos para pensar o que já sabiam sobre aqueles conceitos e o que gostariam de saber para aplicar em sala de aula. Sobre a etnomatemática, uma participante, que era professora de história, disse que certamente etno se remetia à origem, porém a formadora explicou que tinha a ver com a matemática do dia a dia do pedreiro, do feirante etc. Então o grupo inferiu que se tratava de pensar na matemática como prática social. Logo relacionando a matemática do agricultor com sua linguagem e seus saberes como a



marcação do tempo de plantio, colheita. Um supervisor que estava no grupo compartilhou o exemplo do seu avô que media a área da terra a ser cultivada, usando como unidade de medida a braça ou vara.

A formadora disse que todo o material da formação está disponível num site cujo link é sempre compartilhado após as formações para toda a rede e disse “vocês também são rede”.

O Banco Mundial como ator da narrativa da recomposição da aprendizagem

Sábado, 17 de setembro de 2022, a formação tinha uma diferença pois juntava educadores do campo e dos 3º ao 5º ano das escolas urbanas e participaram 56 pessoas. A assessora pedagógica da educação enviou mensagem avisando do encontro e se preocupou em explicar que as formações desde a anterior têm com foco a recomposição da aprendizagem, pois é demanda dos educadores e da SEDUC, por isso não apresentaram relação específica com educação do campo. Essa preocupação passa a impressão de que o lugar da distinção do que é do campo e do que é da cidade ora é desejado ora é criticado.

Haviam duas mediadoras do encontro que tinham como tema “Do planejamento pedagógico à avaliação somativa: focando nas habilidades priorizadas”, a centralidade era Língua Portuguesa e matemática dentro da perspectiva da recomposição da aprendizagem que segundo a gerente do ensino fundamental é um programa central da SEDUC para toda a rede e pelo caráter da formação não ser distinto entre cidade e campo é que juntou o público. As mediadoras explicaram que na hora do trabalho em grupo iriam separar campo e cidade.

As formadoras realizaram uma dinâmica com tangram, convidando 8 pessoas para se reunirem e essa já seria uma formação de grupos que permaneceria durante a formação. Em seguida pediram para cada participante escrever num postit o que é recomposição de aprendizagem. Após considerar alguns dos registros dos postits a assessora pedagógica da educação do campo exibiu e explicou o conceito de recomposição da aprendizagem, informando que era um conceito disseminado pelo Banco Mundial⁹ e que era uma estratégia

⁹ Numa busca vimos que o Conselho Diretor do Banco Mundial aprovou em **12 de maio de 2022** o projeto de [Recuperação das Perdas de Aprendizagem Provocadas pela Pandemia de COVID-19 no Brasil](#) no valor de US\$250 milhões. O programa apoiará a estratégia brasileira para a recuperação da aprendizagem e redução da evasão escolar relacionada à crise sanitária, por meio da implementação de programas e sistemas inovadores que visam fortalecer a gestão educacional nas escolas primárias e secundárias das regiões Norte e Nordeste do país. Este empréstimo concedido pelo Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD) ao Ministério



utilizada por países em contextos de crises. Os eixos dessa recomposição são planejamento para a diferenciação pedagógica, avaliação diagnóstica e processual, currículo priorizado, arranjos didáticos, planejamento de ações e acolhimento emocional. Ela informou brevemente que Campina Grande iria lançar a sua versão do programa e, que até o final do ano as equipes de formadores SEDUC estariam estudando com afinco sobre recomposição da aprendizagem. Esse tipo de acordo e atuação do Banco Mundial (BM)¹⁰ na educação dos países que ele considera do terceiro mundo não é algo novo. No Brasil, desde 1971, o Banco tem financiado diversos projetos educacionais junto ao Ministério da Educação. Durante o governo Fernando Henrique Cardoso (FHC), entre os anos de 1995 e 2002, o BM tornou-se importante interlocutor na definição das prioridades educativas no país. Os projetos financiados pelo Banco na educação escolar brasileira priorizaram os problemas educacionais identificados pelo próprio Banco, contemplando a oferta de livros didáticos e a ampliação do tempo de instrução, o treinamento dos professores para o uso dos materiais didáticos e ampliação da capacidade gerencial dos estados para atuarem nos projetos financiados (TOMMASI, 1998).

Em meados de 1997, o BM e o governo brasileiro estabeleceram o acordo do Programa Escola Ativa, que contemplou as escolas multisseriadas¹¹ das regiões Norte, Nordeste e Centro Oeste. O Programa Escola Ativa foi apresentado pelo MEC, em 1997, como uma estratégia inovadora, eficiente para os desafios enfrentados pelas escolas de “poucos recursos”, capaz de melhorar a aprendizagem e a qualidade em escolas multisseriadas situadas em áreas rurais (BRASIL, 1999).

Em 2022, a SEDUC, ao se alinhar a narrativa do Banco Mundial de recomposição da aprendizagem como consequência da pandemia deixa de problematizar o cenário que agrava ainda mais essas consequências para as escolas rurais pela situação desfavorável destas quanto ao acesso a recursos tecnológicos, internet e políticas de inclusão digital. Não fez levantamento

da Educação tem garantia da República Federativa do Brasil e prazo final de pagamento de 34,5 anos, com um período de carência de 5 anos (NAÇÕES UNIDAS BRASIL, 2022).

¹⁰ Não esqueçamos que o Banco Mundial configura-se como instituição organicamente ligada ao projeto do capital, inclusive atuando na disseminação de políticas, valores e ideias que garantam sua hegemonia. Nesse sentido, os empréstimos do BM aos países de capitalismo periférico, a partir da década de 1980, estiveram condicionados à aceitação de princípios neoliberais apontados como necessários às reformas administrativas dos países em desenvolvimento no momento da crise dos países de capitalismo central (CRUZ, 2003).

¹¹ Segundo dados do Censo Escolar de 2011, no Brasil existem 45.716 escolas rurais com salas multisseriadas.



da situação específica de Campina Grande sobre esse ponto específico e se fez não usa como indicador para suas ações.

Voltando ao relato do encontro de formação, após um rápido lanche os educadores foram convidados a trabalhar em grupo para analisar uma tabela contendo a indicação de habilidades prioritárias e objetivos de aprendizagem para a turma sugerida, bem como propor atividades que permitissem alcançar a habilidade desejada. Após a socialização, que foi bem agitada, em virtude do número de pessoas e o avançar da hora o encontro foi encerrado.

A gente já faz isso há muito tempo, só mudaram os nomes

Em 22 de outubro de 2022 ocorria a última formação com o grupo de educadores do campo nesse formato. Ao iniciar o encontro a assessora pedagógica se desculpava pelo local de realização do encontro, um local não apropriado para o tipo de formação que planejaram. Ela explicou que receberam dezenas de reclamações sobre a última formação, principalmente por ter sido feita em conjunto com escolas urbanas. Assim, em respeito à solicitação do grupo, resolveram separar os grupos. O encontro aconteceu em um mini teatro, dentro do Centro Cultural Municipal, o espaço estava com pouca iluminação e muito frio, com o ar condicionado em funcionamento. Participaram 37 pessoas.

O tema do encontro era “Do planejamento pedagógico à avaliação somativa: mobilização do conhecimento e arranjos didáticos”. E foi anunciado que o objetivo era oferecer subsídios para recompor a aprendizagem.

Realmente o trabalho em grupo no espaço de um teatro ficou desconfortável, era visível nas falas e posturas dos professores que se viravam em suas poltronas para dialogar em grupo sobre as propostas que a mediadora da formação solicitava. A assessora fez uma explicação do que são os arranjos didáticos e sua importância como estratégia de planejamento. Os elementos que compõem um arranjo didático, segundo a projeção que ela fazia eram: agrupamentos produtivos, avaliações processuais, auto avaliação, materiais personalizados e autogestão do conhecimento. Uma gestora escolar ao meu lado disse “a gente já faz isso há muito tempo” (gestora escolar). Uma professora sussurrava atrás da minha cadeira “tudo o que a gente já faz, porém mudaram os nomes” (professora). A assessora destacou na fala que em suas passagens pelas escolas urbanas e rurais percebeu que os profissionais das escolas do campo tinham mais



familiaridade com essas práticas, até pela longa experiência com multisseriação, o que exigia trabalhar com agrupamentos e estratégias de ensino personalizadas.

Lendo o material distribuído sobre como o conhecimento é mobilizado e metodologia dialética, os professores continuavam a comentar que não viam novidade e que era como já faziam porém com palavras mais bonitas. Eles se referem a orientações e às práticas desenvolvidas nos tempos do Programa Escola Ativa, que também fora financiado pelo Banco Mundial, e que possuiu metodologia semelhante a essa narrativa da recomposição da aprendizagem.

Em seguida, fizemos a análise de uma sequência de situações de aprendizagem apontando aspectos favoráveis ou não ao aprendizado da habilidade elencada. Os grupos socializaram suas impressões. Ao final a assessora ressaltou a importância de responderem a avaliação, de indicar os pontos negativos do espaço físico, mas também do formato da formação para que elas possam melhorar.

Considerações finais

A perspectiva da Educação do Campo que convida a olhar para o campo como espaço de cidadania e direitos sociais impactou por diferentes dimensões as políticas públicas relacionadas ao tema. O movimento que impulsionou a ressignificação do espaço rural denuncia o cenário que marca o campo brasileiro: desigualdades, violência e disputas pelo acesso à terra e à água, projetos de desenvolvimento distintos, envolvendo atores diferentes com identidades e modos de inserção social igualmente diversos – agricultores familiares, trabalhadores rurais, quilombolas, ribeirinhos, seringueiros, indígenas, etc.

Ao mesmo passo que promove um processo de valorização do campo como espaço de vida que precisa ser considerado nas práticas educativas escolares, num movimento que busca desmistificar os estereótipos que naturalizam o campo como o lugar do atraso, dentro de uma perspectiva ideológica que considera o camponês brasileiro como matuto analfabeto, ingênuo, incapaz, que precisa ser redimido pela modernidade para se integrar ao mercado (PEREIRA, 2011), e isso reflete também uma representação historicamente construída sobre o próprio semiárido nordestino como região pobre e inviável.

Considerando a realidade de Campina Grande - PB, pensando a partir das conexões entre formação docente e currículo na perspectiva de promover uma educação capaz de

considerar o campo como espaço singular de vida e de trabalho, consideramos que os relatos dos encontros de formação ofertados pela SEDUC em 2022 deixam explícitos traços de regularidade desses encontros. Em relação ao formato: uma fala de abertura de algum representante da gestão da SEDUC seguido de uma exposição teórica sobre o tema do encontro e um momento de oficina onde os educadores são convidados ao trabalho em grupo e a socialização. Em relação a representação que a SEDUC possui sobre os docentes: deixam explícito que os professores precisam aprender a planejar mais conscientemente a partir daqueles instrumentos e modelos ofertados nas formações. Em relação às impressões dos educadores: as propostas (reescrita de textos, levantamento de conhecimentos prévios, diagnósticos, agrupamentos produtivos, personalização da aprendizagem, entre outros) parecem estratégias requeitadas de práticas desenvolvidas em anos anteriores, porém com outras nomenclaturas.

Os elementos de regularidade que apontamos, foco na exposição e caráter instrumental a partir de oficinas, um modelo como exemplo a ser seguido, invisibilidade dos atores envolvidos no processo educativo e os termos novos para práticas já conhecidas sinalizam para relações de poder e a posição hierárquica do currículo nesse cenário investigado carregado de poder simbólico (BOURDIEU, 1997).

A tendência à perspectiva monoculturalista de padronização curricular invisibiliza-nos enquanto sujeitos de história, de saberes, de experiências e de fazeres. Currículo único é sinal de autoridade e Surdez Cultural (MARTINS, 2005), que é o desconhecimento da história das comunidades (disposição para a escuta, validação e troca de saberes).

Referências

ARROYO, M. G; FERNANDES, B. M. **A educação básica e o movimento social do campo**. Brasília, DF: Articulação Nacional por uma Educação Básica do Campo, 1999.

BEZERRA NETO, Luiz. A difícil, mas necessária relação entre os movimentos sociais e a Universidade: “educação e movimentos sociais: práticas pedagógicas, desafios e novos rumos”. *In*: BEZERRA NETO, Luiz. BEZERRA, Maria Cristina dos Santos. LEITE NETO, José. **Na luta pela terra, a conquista do conhecimento**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2013.

BOURDIEU, Pierre. (2007). A economia dos bens simbólicos (5a ed.). *In*: **Razões práticas: sobre a teoria da ação**. Campinas, Papirus. 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Escola Ativa**: capacitação de professores. Brasília, DF: FUNDESCOLA/MEC, 1999.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão - SECADI. **Educação do Campo: marcos normativos**. Brasília: SECADI, 2012.

BRASIL **Portaria n. 86, de 1º de Fevereiro de 2013**. Institui o Programa Nacional de Educação do Campo - PRONACAMPO. DOU de 04/12/2013 (nº 24, Seção 1, pg.28).

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo**. Brasília, DF: SECAD/MEC, 2002.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto nº 7.352, de 04 de novembro de 2010**. Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – Disponível em <http://portal.mec.gov.br/docman/marco-2012-pdf/10199-8-decreto-7352-de4-de-novembro-de-2010/file> > Acesso em: 10 set. 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. **Projovem Campo – Saberes da terra**. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/projovem-campo--saberes-da-terra>>. Acesso em: 17 jun. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **PDDE – Campo Programa Dinheiro Direto na Escola**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/par/194-secretarias-112877938/secad-educacao-continuada-223369541/18731-pdde-campo-programa-dinheiro-direto-na-escola>>. Acesso em: 17 jun. 2021.

CARNEIRO, M. J. (1998). Ruralidade: novas identidades em construção. *In: Estudos Sociedade e Agricultura*. Rio de Janeiro: CPDA-UFRRJ, n. 11, Out. pp.53-75.

FAVARETO, Arilson. As políticas de desenvolvimento territorial rural no Brasil em perspectiva – uma década de experimentações. **Desenvolvimento em debate**. v.1, n.2, p.47-63, janeiro–abril e maio–agosto 2010.

FERNANDES, Bernardo Mançano. Por uma educação básica do campo. *In: ARROYO, M. G; FERNANDES, B. M. A educação básica e o movimento social do campo*. Brasília, DF: Articulação Nacional por uma Educação Básica do Campo, 1999.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 35. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2007. 146p.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da Liberdade**. 14. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.



HAGE, S. M. Por uma escola do campo de qualidade social: transgredindo o paradigma (multi)seriado de ensino. **Em Aberto**, Brasília, v. 24, n. 85, p. 97-113, abr. 2011. Disponível em: <file:///C:/Documents%20and%20Settings/Pc/Meus%20documentos/Downloads/2569-9929-1-PB.pdf.>. Acesso em 30 mai 2013.

MARTINS, José de Souza. Cultura e educação na roça, encontros e desencontros. **Revista USP**, (64), 28-49, 2005. Disponível em <<https://doi.org/10.11606/issn.2316-9036.v0i64p28-49>>. Acesso em: 18 de set 2020.

NAÇÕES UNIDAS BRASIL. **Banco Mundial apoiará a Estratégia de Recuperação da Educação no Brasil**. Disponível em:< <https://brasil.un.org/pt-br/182486-banco-mundial-apoiar%C3%A1-estrat%C3%A9gia-de-recupera%C3%A7%C3%A3o-da-educa%C3%A7%C3%A3o-no-brasil>> Acesso em 05 dez 2022.

RIBEIRO, Marlene. Educação Rural. *In*: CALDART, Roseli Salete et all (Orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

SILVA, Maria do Socorro. **Educação do Campo e Desenvolvimento**: uma relação construída ao longo da história. 2004. Disponível em: http://www.contag.org.br/imagens/f299Educacao_do_Campo_e_Developolvimento_Sustentavel.pdf . Acesso em 14 de mai de 2021.

SILVA, Tomaz Tadeu. **Documentos de Identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

TOMMASI, Livia de. Financiamentos do Banco Mundial no setor educacional brasileiro: Os projetos em fase de implementação. *In*: TOMMASI, Livia de; WARDE, Miriam; HADDAD, Sérgio. (Org.). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**2. ed. São Paulo: Cortez, 1998.

WANDERLEY, M. N. B. O mundo rural brasileiro: acesso a bens e serviços e integração campo-cidade. **Estud. soc.agric**, Rio de Janeiro, vol. 17, no. 1, 2009: 60-85.

Recebido: 30 de abril de 2023

Aprovado: 16 julho de 2023



Este trabalho está licenciado sob uma licença [Creative Commons Attribution 4.0 International License](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

