



Conceito/ideia de cultura nos documentos normativos da educação no/do campo

Fabiany de Cássia Tavares da Silva¹,

Clarice Simão Pereira²

¹ Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, Mato Grosso do Sul, Brasil. ²Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, Mato Grosso do Sul, Brasil. *fabianyctavares@gmail.com

RESUMO. Incursionamos aqui por análises dos documentos normativos para os cursos de Licenciaturas em Educação do Campo no Brasil, na perspectiva de rastrear as formas pelas quais o conceito/ideia de cultura vem sendo apresentado. Para tanto, contextualizamos os aspectos jurídicos de implantação dos Cursos trazendo marcas da criação, os desafios e as perspectivas de autores, tais como Caldart e Arroyo. Neste contexto, nos aproximamos do debate sobre a cultura, contando com as contribuições de Eagleton, Williams e Cevasco. Ainda que pontuais, os resultados indicam a presença apontando para uma Educação do Campo que se anuncia heterogênea e se apoia nos princípios da diferenciação e da diversidade, contudo, parecem evidenciar um conceito padronizado de cultura.

Palavras-chave: Educação do Campo, cultura, documentos normativos.

Concept/idea of culture in regulatory documents for Field Education

ABSTRACT. Here we investigate the normative documents for Bachelor's Degree courses in Rural Education in Brazil, with the aim of tracking the ways in which the concept/idea of culture has been presented. To this end, we contextualize the legal aspects of implementing the Courses, bringing marks of creation, the challenges and perspectives of authors, such as Caldart and Arroyo. In this context, we approach the debate on culture, relying on the contributions of Eagleton, Williams and Cevasco. Although punctual, the results indicate the presence of Rural Education that announces itself as heterogeneous and is based on the principles of differentiation and diversity, however, they seem to demonstrate a standardized concept of culture.

Keywords: Rural Education, culture, normative documents.

Concepto/idea de cultura en documentos reglamentarios para la Educación de Campo

RESUMEN. Aquí investigamos los documentos normativos de las carreras de Licenciatura en Educación Rural en Brasil, con el objetivo de monitorear las formas en que el concepto/idea de cultura ha sido presentado. Para ello, contextualizamos los aspectos jurídicos de la implementación de los Cursos, trayendo marcas de creación, los desafíos y perspectivas de autores, como Caldart y Arroyo. En este contexto, abordamos el debate sobre la cultura, apoyándonos en los aportes de Eagleton, Williams y Cevasco. Aunque puntuales, los resultados indican la presencia de una Educación Rural que se anuncia heterogénea y se basa en los principios de diferenciación y diversidad, sin embargo, parecen demostrar una concepción estandarizada de cultura.

Palabras clave: Educación Rural; Cultura; Documentos normativos.

Introdução

A construção de uma educação diferenciada para os ‘povos do campo’¹ é relativamente recente. O movimento de articulação “Por uma Educação do Campo” tem início em 1998 com a I Conferência Nacional, realizada em Luziânia, Goiás, organizada a partir da mobilização de movimentos sociais e trabalhadores rurais.

De acordo com o texto introdutório da I Conferência:

Todos que participaram da promoção deste evento partilharam da convicção de que é possível e necessário pensar / implementar um projeto de desenvolvimento para o Brasil, que incluía as milhões de pessoas que atualmente vivem no campo, e de que a educação, além de um direito, faz parte desta estratégia de inclusão. (Texto Base, 1998, p. 22).

Historicamente, a educação do campo é apresentada na legislação como educação rural. A Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil: promulgada em 16 de julho de 1934 (1934), menciona o atendimento educacional diferenciado e expõe a responsabilidade do poder público ao atendimento à zona rural. Seu financiamento foi assegurado no Título dedicado à família, à educação e à cultura, conforme o seguinte dispositivo:

Art. 156. A União, os Estados e os Municípios aplicarão nunca menos de dez por cento e o Distrito Federal nunca menos de vinte por cento da renda resultante dos impostos, na manutenção e no desenvolvimento dos sistemas educativos.

Parágrafo único. Para realização do ensino nas zonas rurais, a União reservará, no mínimo, vinte por cento das cotas destinadas à educação no respectivo orçamento anual.

O texto da Carta de 1988 (1988) apresenta a educação como direito de todos e dever do Estado, transformando-a em direito público subjetivo para todos os sujeitos (independentemente do local onde residem, seja em áreas urbanas ou rurais). Tal garantia possibilitou às demais legislações a consideração da educação rural a partir do direito à igualdade e do respeito às diferenças.

Nesta direção, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9394, de 20 de dezembro de 1996 (1996), propõe em seu artigo 28, o respeito a tais especificidades:

Na oferta da educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação, às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente:

- I - conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;
- II - organização escolar própria, incluindo a adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e as condições climáticas;
- III - adequação à natureza do trabalho na zona rural.

O Plano Nacional de Educação – PNE (2014), art. 8º, prevê um tratamento diferenciado para a escola rural e formas flexíveis de organização escolar, indicando que se “considerem as necessidades específicas das populações do campo e das comunidades indígenas e quilombolas, asseguradas a equidade educacional e a diversidade cultural”.

Segundo as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas escolas do campo:

[...] há que se registrar, na abordagem dada pela maioria dos textos constitucionais, um tratamento periférico da educação escolar do campo. É uma perspectiva residual e condizente, salvo conjunturas específicas, com interesses de grupos hegemônicos na sociedade. As alterações nesta tendência, quando identificadas, decorrem da presença dos movimentos sociais do campo no cenário nacional. É dessa forma que se pode explicar a realização da Conferência Nacional Por uma Educação Básica do Campo, que teve como principal mérito recolocar, sob outras bases, o rural e a educação a que ele se vincula (Resolução CNE/CEB nº 1, 2002, p. 18).

Conforme Caldart (2002), a construção de um projeto específico para os sujeitos do campo nasce no processo de preparação da I Conferência Nacional por uma Educação do Campo. Este evento considerou a luta popular pela ampliação do acesso, permanência e direito à escola pública de qualidade no campo incorporando distintos processos educativos no seu Projeto Político Pedagógico, trazendo à pauta a questão da valorização da educação realizada no campo e da formação de professores para as especificidades rurais.

A criação dos cursos de licenciaturas em Educação do Campo

A partir da I Conferência Nacional em 1998, o movimento “Por uma Educação do Campo” é fortalecido e documentos oficiais são elaborados, com o objetivo de orientar e delimitar as ações. Entre estes, as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, criadas pelo Parecer nº 36, de 04 de dezembro de 2001, constituem-se como referência para a Política de Educação do Campo à medida que, com base na legislação

¹ Expressão utilizada por Caldart (2002, 2011) e Arroyo (2004) em seus textos.

educacional estabelecem um conjunto de princípios e de procedimentos que visam adequar o projeto institucional das escolas do campo às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e Médio, a Educação de Jovens e Adultos.

Em 2004, após a II Conferência Nacional por uma Educação no Campo, o Ministério da Educação e Cultura (MEC), lançou edital convidando universidades federais para a elaboração e execução de projetos-piloto de Licenciaturas em Educação do Campo.

No ano de 2007, iniciaram-se as atividades e quatro universidades aderiram ao projeto com o apoio da Secretaria de Educação Superior (SESu) e da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad), atual Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi), essas foram: Universidade de Brasília (UnB), Universidade Federal de Sergipe (UFS), Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e Universidade Federal da Bahia (UFBA).

A proposta de criação das licenciaturas em Educação do Campo surgiu com objetivo de “desenvolver um programa de formação para professores que atuam nos anos finais do ensino fundamental e ensino médio nas escolas do campo, preparando os educadores para uma atuação profissional que, para além da docência, se envolva e dê conta da gestão dos processos educativos que acontecem na escola e em seu entorno” (Resolução CNE/CEB nº2, 2008). A expansão dos cursos de licenciatura em Educação do Campo ocorre a partir de uma política pública, lançada em 2012 e intitulada Programa Nacional de Educação do Campo – Pronacampo – Edital Sesu/Setec/Secadi n. 2, de 31 de agosto de 2012, que teve como objetivo apoiar técnica e financeiramente aos Estados, Distrito Federal e municípios, para a implementação da Política Nacional de Educação do Campo.

O referido Edital, por meio de chamada pública para inscrição e seleção de Instituições Federais de Ensino Superior – IFES, estabeleceu os critérios para criação de cursos de Licenciatura em Educação do Campo a serem desenvolvidos em quatro anos, na modalidade presencial, em Regime de Alternância entre Tempo-Universidade e Tempo-Comunidade, atendendo ao que estabelece o Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo – Procampo, em cumprimento à Resolução CNE/CEB nº 1, de 03/04/2002, ao Decreto n.º 7.352, de 04/11/2010.

Segundo a citada resolução, o Procampo se constitui em uma política de formação de educadores, conquistada a partir da pressão e das demandas apresentadas ao Estado pelo Movimento da Educação do Campo e visa à formação por áreas de conhecimento -Linguagens e Códigos, Ciências Exatas e da Natureza, Ciências Humanas e Sociais, e Ciências Agrárias.

As licenciaturas em Educação do Campo das universidades participantes dos projetos-piloto foram organizadas no sistema presencial e funcionam em regime de alternância, composto pelo Tempo-Universidade, período em que os alunos vêm até a universidade para terem aulas, e pelo Tempo-Comunidade, período em que os alunos desenvolvem atividades orientadas pelos professores em suas próprias comunidades, preferencialmente nas escolas do Campo. Conforme Pineau (2004), “estes tempos já não se encadeiam linearmente, mas se combinam, se organizam para se formar de outra maneira” (Pineau, 2004, p. 183).

No ano de 2012, 33 universidades estavam ofertando o curso de licenciatura em Educação do Campo. A partir do edital n.º 2 de 2013, mais cursos foram aprovados e iniciaram suas atividades no ano de 2014.

Conforme Caldart (2011), em que pesem as conquistas e os avanços de uma educação rural para uma educação do campo, a defesa da garantia de uma educação diferenciada, voltada aos interesses dos camponeses, e a valorização de sua identidade e cultura permanece como grande desafio.

Documentos normativos para a Educação do Campo – conceitos/ideias de cultura

Com o objetivo de normatizar os cursos de licenciatura em Educação do Campo, o Ministério da Educação publicou, em 2012, o documento “Educação do Campo: Marcos Normativos”², uma coletânea organizada pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi).

Na apresentação, o texto evidencia a responsabilidade do Ministério da Educação pela construção de uma política de educação do campo diante da diversidade das populações rurais brasileiras, reconhecendo a dívida do poder público em relação ao direito dos povos do campo à educação:

Construir uma política de educação do campo referenciada na grande diversidade das populações rurais brasileiras é uma tarefa a que o Ministério da Educação, juntamente com os sistemas públicos de ensino e os movimentos sociais e sindicais do campo, tem se dedicado com grande zelo em virtude do reconhecimento da enorme dívida do poder público em relação ao direito dos povos do campo à educação (Ministério da Educação, 2012).

² Os marcos normativos abrangem um conjunto de documentos que regulamentam o funcionamento das licenciaturas em Educação do Campo, quais sejam: Parecer n.º 36, de 04/12/2001; Resolução CNE/CEB n.º 1, de 03/04/2002; Parecer CNE/CEB n.º 1, de 02/02/2006; Parecer CNE/CEB n.º 3, de 18/02/2008; Resolução CNE/CEB n.º 2, de 28/04/2008; Lei n.º 11.947, de 16/06/2009; Decreto n.º 6.755, de 29/01/2009; Decreto n.º 7.352, de 04/11/2010. Neste texto, abordaremos apenas alguns aspectos relacionados à cultura.

Os documentos que compõem tal publicação apresentam o delineamento de uma política específica para os povos do campo que pretende garantir a singularidade dos camponeses³, sua identidade e cultura.

A Resolução n.º 1, de 03 de abril de 2002 (2002), que Institui Diretrizes Operacionais para a Educação do Campo, traz em seu artigo 5º as orientações acerca das propostas pedagógicas e adverte que sejam respeitadas as diferenças e o direito à igualdade e cumprindo imediata e plenamente o estabelecido nos artigos 23, 26 e 28 da Lei n.º 9.394 (1996), a fim de contemplar a diversidade do campo em todos os seus aspectos: sociais, culturais, políticos, econômicos, de gênero, geração e etnia.

Nesta direção, a Resolução n.º 2, de 28 de abril de 2008 (2008), estabelece Diretrizes Complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento à Educação do Campo. Em seu artigo 1º, apresenta os sujeitos aos quais se destina: “o atendimento às populações rurais em suas mais variadas formas de produção da vida – agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da Reforma Agrária, quilombolas, caiçaras, indígenas e outros”.

O Art. 5º da mesma resolução ressalta a necessidade de “considerar o processo de diálogo com as comunidades atendidas, respeitados seus valores e sua cultura” (Resolução CNE/CEB nº2, 2008).

Segundo Caldart (2011, p. 118), a proposta de organização dos cursos de licenciatura em Educação do Campo,

[...] dar-se-á na elaboração de um currículo, cujo centro esteja no estudo dos próprios fenômenos da realidade (da vida). Contudo, sem ignorar os conhecimentos acadêmicos e cientificamente institucionalizados em cada área de conhecimento. Portanto, se constitui em um novo modelo de formação, que ambiciona articular o local e o global para que se possa construir uma nova escola, um novo projeto.

Tal organização pressupõe o atendimento à diversidade/diferença, a partir da execução do trabalho pedagógico direcionado a esta especificidade. Neste sentido, a questão da cultura se constitui em categoria fundamental para pensar a diversidade.

O termo “cultura” é apresentado das mais diversas formas, nos contextos e adquire significados diferentes nas várias áreas do conhecimento.

Entre os muitos conceitos/ideias existentes, trazemos alguns apontamentos das reflexões de Eagleton (2000), Williams (1969; 1992) e Cevalco (2003), como referenciais fundamentais para pensarmos a complexidade da temática.

Em relação à definição de cultura, Cevalco (2008, p. 9), explica que,

a palavra ‘cultura’ entrou na língua inglesa a partir do latim *colere*, que significava habitar – daí, hoje, ‘colono e colônia’; adorar – hoje com sentido preservado em ‘culto’; e também cultivar – na acepção de cuidar, aplicado tanto à agricultura quanto aos animais [...] Até o século XVIII, cultura designava uma atividade, era cultura de alguma coisa.

Para Williams (1992, p. 10), a definição do termo cultura é complexa:

Começando como nome de um processo – cultura (cultivo) de vegetais ou criação e reprodução) de animais e, por extensão, cultura (cultivo ativo) da mente humana – ele se tornou, em fins do século XVIII, particularmente no alemão e no inglês, um nome para configuração ou generalização do “espírito” que informava o “modo de vida global” de determinado povo.

O mesmo autor (1992, p. 13), ao destacar a complexidade do termo cultura, expõe alguns aspectos históricos que evidenciam a evolução do termo, relacionado às transformações da sociedade. Defende a cultura como “o sistema de significações mediante o qual necessariamente uma dada ordem social é comunicada, reproduzida, vivenciada e estudada”. Desse modo,

[...] há certa convergência prática entre (i) os sentidos antropológico e sociológico de cultura ‘como modo de vida global’ distinto, dentro do qual percebe-se, hoje, um ‘sistema de significações’ bem definido não só como essencial, mas como essencialmente envolvido em todas as formas de atividade social, e (ii) o sentido mais especializado, ainda que também mais comum, de cultura como ‘atividades artísticas e intelectuais’, embora estas, devido à ênfase em um sistema de significações geral, sejam agora definidas de maneira muito mais ampla, de modo a incluir não apenas as artes e as formas de produção intelectual tradicionais, mas também todas as ‘práticas significativas’ – desde a linguagem, passando pelas artes e filosofia, até o jornalismo, moda e publicidade – que agora constituem esse campo complexo e necessariamente extenso (Williams, 1992, p. 13).

Williams explica que a natureza do termo está comprometida tanto com o que se entende por “tradição” ou herança cultural da humanidade, quanto com os processos criativos da vida ordinária de pessoas comuns.

Para Eagleton (2000, p. 153):

A cultura é uma rede de significados partilhados e de atividades, jamais autoconsciente como um todo, desenvolvendo-se antes no sentido de um avanço em consciência e, conseqüentemente, em humanidade plena, de toda uma sociedade. Uma cultura comum implica a produção coletiva destes significados, com a total participação de todos os seus membros.

³ O conceito de “camponês” é definido por Feliciano (2006) como “o sujeito (coletivo) da Educação do Campo”.

Neste entendimento, de acordo com os documentos normativos, a “cultura camponesa” seria uma forma particular de cultura, que “se constitui a partir de uma diversidade de sujeitos sociais históricos que se forjaram culturalmente numa íntima relação familiar, comunitária e com a natureza, demarcando territorialidades com as transformações necessárias à sua reprodução material e espiritual” (Caldart, 2012, p. 12).

Com o objetivo de conhecer como é apresentado o conceito/ideia de “cultura” nos Documentos Normativos para a Educação do Campo, procedemos à leitura de todos os textos e, considerando os limites deste artigo, selecionamos alguns aspectos para análise.

O texto dos documentos normativos ressalta que, a educação do campo recebeu um tratamento periférico nos textos constitucionais, a partir de interesses de grupos hegemônicos da sociedade. Destaca a presença dos movimentos sociais do campo no cenário nacional, por ocasião da I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo, que “teve como principal mérito recolocar, sob outras bases, o rural e a educação que a ele se vincula” (Ministério da Educação, 2012, p. 19).

Na introdução, a discussão referente ao respeito às diferenças é apresentada:

[...] o campo como espaço heterogêneo, destacando a diversidade econômica, em função do engajamento das famílias em atividades agrícolas e não-agrícolas (pluriatividade), a presença de fecundos movimentos sociais, a multiculturalidade, as demandas por educação básica e a dinâmica que se estabelece no campo a partir da convivência com os meios de comunicação e a cultura letrada (Ministério da Educação, 2012, p. 8).

Ao citar a multiculturalidade, o documento normativo sinaliza a garantia de subsídios para o desenvolvimento de propostas pedagógicas que contemplem a mencionada diversidade, “no espaço diverso e multicultural do campo”, em todas as suas dimensões (p.9).

Para Forquin (1993, p. 139), o “multiculturalismo significa abertura, troca, intercomunicação”. No entanto, há também “riscos de desenraizamento, de dispersão e de desagregação da identidade”.

O mesmo autor assevera que,

[...] o princípio do multiculturalismo não poderia significar que se deve aceitar tudo e não importa o quê em nome da autenticidade e da identidade cultural, mas ele supõe, ao contrário, definir um método objetivo, aberto e explícito de exploração, de avaliação e de escolha (Forquin, 1993, p. 140).

De forma geral, o respeito às características regionais, na organização e operacionalização da Educação do Campo, é previsto de forma genérica na legislação, sem incluir, normas e/ou princípios voltados especificamente para o ensino rural.

Os documentos normativos reiteram que, na estruturação dos currículos, deve-se incluir conteúdos voltados para a representação dos valores culturais, artísticos e ambientais da região. Neste sentido,

[...] se nos ativermos às Constituições Estaduais, privilegiando-se o período que se segue à promulgação da Carta Magna de 1988, marco indelével do movimento de redemocratização no país, pode-se dizer que nem todas as Cartas fazem referências ao respeito que os sistemas devem ter às especificidades do ensino rural, quando tratam das diferenças culturais e regionais (Ministério da Educação, 2012, p. 19).

Apenas algumas Cartas Estaduais trazem referências mais específicas à educação rural, determinando, na oferta da educação básica para a população do campo, adaptações concretas inerentes às características e peculiaridades desta. Prescrevem que “sejam os calendários escolares da zona rural adequados aos calendários agrícolas e às manifestações relevantes da cultura regional” (Ministério da Educação, 2012, p. 20).

Essa orientação também é identificada nos documentos de alguns estados, que determinam a fixação de currículos para a zona rural, conforme as especificidades culturais da população escolar:

[...] que se organizem currículos capazes de assegurar a formação prática e o acesso aos valores culturais, artísticos e históricos nacionais e regionais [...] Estes devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela (Ministério da Educação, 2012, p. 22).

Desse modo, a proposta das diretrizes operacionais para a educação do campo supõe, em primeiro lugar, a identificação de um modo próprio de vida social e de utilização do espaço, delimitando o que é rural e urbano, sem perder de vista o nacional. Esta relação entre o particular e o universal, nos reporta a Eagleton (2000, p. 124), que assevera:

O universal é aquela fenda ou fissura na minha identidade que a abre ao Outro, impedindo-me de me identificar totalmente com um qualquer contexto particular. Esta, porém é a nossa forma de pertencer a um contexto, não uma forma de o não ter. Faz parte da condição humana estar “desacoplado” relativamente a qualquer situação concreta. E a violenta ruptura que decorre desta ligação do universal a um conteúdo particular é aquilo que conhecemos por sujeito humano.

Considerando a relação rural e urbano, os documentos alertam para a “dominação do urbano sobre o rural, que exclui o trabalhador do campo da totalidade definida pela representação urbana da realidade. Com esse

entendimento, é possível concluir pelo esvaziamento do rural como espaço de referência no processo de constituição de identidades, desfocando-se a hipótese de um projeto de desenvolvimento apoiado, entre outros, na perspectiva de uma educação escolar para o campo.

Com respaldo em Arroyo (2004), o texto dos documentos normativos afirma que há na perspectiva dominante a proposta de adaptação de um modelo único de educação aos que se encontram fora do lugar, como se não existisse um movimento social, cultural e identitário que afirma o direito à terra, ao trabalho, à dignidade, à cultura e à educação. O autor explica que, historicamente as escolas do campo foram pensadas a partir do modelo de educação implementado na cidade, desconsiderando as especificidades sociais, culturais, econômicas, políticas e ambientais do contexto rural.

Para Arroyo (2004), parte desse processo está associada à perspectiva de negação do campo enquanto espaço de produção cultural, econômica e política, influenciado pelo capitalismo que insiste em compreender as comunidades rurais como espaço do atraso, subdesenvolvimento e de improdutividade.

Desse modo, a organização da proposta pedagógica para a Educação do Campo parece ocorrer de forma vertical e fragmentada, sem a preocupação com o aprofundamento do saber escolar e sem articulação com os saberes produzidos pelos alunos.

Embasados em Caldart (2002, p. 23), os documentos normativos indicam que uma proposta pedagógica para as licenciaturas em Educação do Campo deve considerar a realidade sociocultural dos camponeses, a fim de “que forme e cultive identidades, autoestima, valores, memória, saberes, sabedoria; que enraíze sem necessariamente fixar as pessoas em sua cultura, seu lugar, seu modo de pensar, de agir, de produzir”.

A mesma autora ressalta que novas formas de pensar a Educação do Campo implicam no rompimento com a lógica da exclusão e dominação, através da negação das diferenças e da imposição de modelos urbanos. A organização desta educação deve possibilitar a integração dos conhecimentos científicos e dos saberes populares, com vistas à superação da dicotomia entre campo e cidade, na qual o urbano está relacionado ao progresso e o campo à pobreza, ao atraso.

Nesta perspectiva, os documentos norteadores propõem que novas alternativas sejam construídas a fim de romper com o modelo de currículo fragmentado, descontextualizado e “academicista”, que historicamente norteia a produção do currículo no contexto do campo.

O discurso presente nos documentos norteadores expressa a compreensão de cultura, como sendo uma cultura própria, específica dos povos do campo - a “cultura camponesa”, que busca romper com propostas generalistas e direcionadas ao público geral, para atender as especificidades dos sujeitos do campo, sua identidade e cultura, considerando a diversidade e a diferença.

Contudo, observamos que, os discursos apresentados pelos documentos parecem evidenciar uma cultura determinada, estática, definida – “a cultura dos povos do campo”, indicando certa imobilidade no termo. É como se existisse um conceito padronizado de cultura.

É necessário lembrar, entretanto, que a cultura não pode ser tratada como estática e imutável, visto que são constantes as transformações no modo de vida dos sujeitos. Portanto, afirmar que existe uma cultura camponesa requer a compreensão de que esta cultura está em movimento e é constantemente influenciada por outras culturas.

Todas as sociedades do mundo estão em interação umas com as outras, todas conhecem conflitos internos, são atravessadas por correntes contraditórias, divididas entre símbolos diversos, condenadas à instabilidade, à ambiguidade, à desordem. Como assimilar uma sociedade, um país, um povo a uma cultura? O pluralismo cultural não existe somente entre as nações, ele está no interior das nações, no interior das comunidades que as compõem, e os próprios indivíduos não escapam à lei da diferenciação interna da mestiçagem. (Forquin, 1993, p. 125).

Entende-se, desse modo, o caráter dinâmico da cultura. Ao contrário de ser considerada estática ou homogênea, é mutável, ativa e diversa.

Conforme Eagleton (2000, p. 124),

Afirmar que somos criaturas inteiramente culturais absolutiza a cultura com uma mão, enquanto relativiza o mundo com a outra. É como afirmar que o fundamento do mundo é a mudança. Se a cultura é, de facto, totalmente abrangente e constitutiva da minha própria identidade, então é-me difícil imaginar como não sendo o ser cultural que sou, embora isso seja precisamente o que o conhecimento da relatividade da minha cultura me convida a fazer.

Dito isso, a atenção à atitude de olhar a cultura ou um elemento cultural impõe a compreensão de que os indivíduos estão condicionados a terem um modo de vida específico e particular de acordo com o processo de endoculturação, sendo entendido que seus sistemas de valores são próprios de sua cultura.

Considerações em processo

Ao iniciarmos o possível fim, retomamos a questão inicial, isto é, de que forma o conceito/ideia de cultura é apresentado nos documentos normativos para a Educação do Campo? Os resultados indicam que o conceito/ideia de cultura apresentado define a forma de convivência, experiências, valores, expressões dos sujeitos do campo.

O conjunto de documentos normativos expõe uma cultura específica para os camponeses – a forma como se organizam, se apropriam do conhecimento acumulado em sua comunidade e transmitem às próximas gerações seus costumes, suas crenças, seu “modo de vida”. A defesa de que esta cultura seja preservada, em meio aos muitos conflitos e desafios é evidenciada na totalidade do texto.

Os vários espaços e realidades vivenciadas pelos trabalhadores do campo espalhados pelo Brasil indicam acentuada diversidade. Por esta razão, em que pese a aparente homogeneidade da cultura apresentada pelos documentos, mediante as semelhanças, aproximações que caracterizam grupos ou comunidades, há que se reconhecer o caráter histórico e dinâmico deste conceito.

Conforme Williams (1969, p. 326):

Uma cultura comum não é, em nenhum nível, uma cultura igual. Mas pressupõe, sempre, a igualdade do ser, sem a qual a experiência comum não pode ser valorizada. Uma cultura comum não pode impor restrições absolutas ao acesso a qualquer das suas atividades: este é o sentido real do princípio de igualdade de oportunidades.

Nesta perspectiva, compreendemos que a afirmação de uma “cultura camponesa” indica certa forma de igualdade que aproxima os camponeses, em suas características, identidades, e “modos de vida”, porém há grande diversidade nas diferentes realidades vivenciadas por estes.

Conforme Forquin (1993, p. 141), “o único fundamento possível de um multiculturalismo aberto e pedagogicamente produtivo reside no reconhecimento de uma dimensão humana normativa que transcende a priori às distinções e separações culturais”.

As diferenças expressam a pluralidade e a singularidade aponta para a diversidade dos sujeitos. Ao longo da história, as diversas culturas passam por transformações, influenciam e sofrem influência a partir das relações em diferentes espaços de convivência.

O que nos une aos sujeitos é tão importante para o indivíduo quanto o que singulariza cada um. Essa dualidade – assemelhar-se e compartilhar traços com os demais, ao mesmo tempo que se individualizar e ser diferente dos outros – exige da educação o duplo propósito de propor um projeto em alguma medida compartilhado por todos, criando laços e garantindo vínculos sociais e culturais, devendo simultaneamente contemplar e respeitar (inclusive estimular em alguns casos) as diferenças particulares dos indivíduos (Gimeno Sacristán, 2002, p. 224).

Nesta direção, entendemos que a defesa de uma proposta pedagógica específica para as licenciaturas em educação do campo, necessita afastar-se do caráter reducionista, ligado às experiências e interesses particularizados, sob o risco de limitar os sujeitos do campo ao ensino e aprendizagem de sua cultura de origem, ao mesmo tempo, que negar-lhes o acesso à uma cultura geral e universal. Em síntese, ainda que superficialmente, alguns aspectos do conceito/ideia de cultura presentes nos documentos normativos para a Educação do Campo, refletem múltiplas possibilidades de entendimento, organização e utilização.

Referências

- Arroyo, M. G. (2004). *A educação básica e o movimento social do campo*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Arroyo, M. G.; Caldart, R. S. & Molina, M. C. (2004). *Por uma educação do campo*. Petrópolis: Vozes.
- Caldart, R. (2002). *Educação do Campo: identidade e políticas públicas*. Brasília: Anca.
- Caldart, R. (2011). Por uma Educação do Campo: traços de uma identidade em construção In: *Por uma educação do campo*. Miguel Gonzalez Arroyo, Roseli Salet Caldart, Monica Castagna Molina (organizadores). 5. Ed. – Petrópolis, RJ: Vozes.
- Caldart, R. (2012). Educação do Campo. In: Calcart, R. S.; Pereira, I. B.; Alentejano, P.; Frigotto, G. (Orgs.). *Dicionário da Educação do Campo*. São Paulo: Expressão Popular.
- Cevasco, M. E. (2003). *Dez lições sobre estudos culturais*. São Paulo: Boitempo.
- Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil: promulgada em 16 de julho de 1934* (1934).
- Constituição da República Federativa do Brasil* (1988). Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico.
- Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010*. Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – Pronera. Diário Oficial da União, Brasília, Sessão1, 5 nov. 2010. Recuperado de: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2010/decreto/d7352.htm

Decreto Nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Capes no fomento a programas de formação inicial e continuada. Recuperado de: http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/bib_educ_campo.pdf

Eagleton, T. (2000). *A ideia de cultura*. Lisboa: Temas e Debates.

Edital de Seleção Sesu/Setec/Secadi n. 2, de 31 de agosto de 2012 (2012, 31 de agosto). Pronacampo. Chamada Pública para seleção de Instituições Federais de Educação Superior – Ifes e de Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia – Ifet, para criação de cursos de Licenciatura em Educação do Campo, na modalidade presencial. Recuperado de: http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/edital_%2002_31082012.pdf.

Feliciano, C. A. (2006). *Movimento camponês rebelde*. São Paulo: Contexto.

Forquin, Jean-Claude. (1993). *Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar*. Tradução: Guacira Lopes Louro. Porto Alegre: Artes Médicas.

Gimeno Sacristán, José. *Educar e conviver na cultura global: as exigências da cidadania*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9394, de 20 de dezembro de 1996 (1996). Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

Lei n.º 11.947, de 16 de junho de 2009. (2009). Dispõe sobre o atendimento da Alimentação Escolar do Programa Dinheiro Direto na Escola aos alunos da educação básica. Brasília. Recuperado de: http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/bib_educ_campo.pdf

Lei n.º 13.005, de 25 de junho de 2014. (2014). Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União [da] República Federativa do Brasil, Brasília.

Ministério da Educação (2012). Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão - Secadi. *Educação do Campo: Marcos Normativos*. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – Brasília: Secadi.

Parecer CNE/CEB n.º 1, de 2 de fevereiro de 2006. Dias letivos para a aplicação da Pedagogia de Alternância nos Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFA). Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade - Secad/MEC, UF: DF. Recuperado de: http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/bib_educ_campo.pdf

Parecer CNE/CEB n.º 3, de 18 de fevereiro de 2008; Reexame do Parecer CNE/CEB nº 23/2007, que trata da consulta referente às orientações para o atendimento da Educação do Campo. Ministério da Educação/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade – Secad, UF: DF. Recuperado de: http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/bib_educ_campo.pdf

Parecer nº 36, de 4 de dezembro de 2001 (2002). Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Brasília. Recuperado de: http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/bib_educ_campo.pdf

Pineau, G. *Temporalidades na formação*. São Paulo: Triom, 2004.

Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de abril de 2002 (2002). Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Brasília

Resolução CNE/CEB, nº 2, de 28 de abril de 2008 (2008). Institui Diretrizes Complementares, Normas e Princípios para o Desenvolvimento de Políticas Públicas de Atendimento da Educação Básica do Campo. Brasília: MEC/CNE.

Texto Base. *Conferência Nacional por uma Educação do Campo* - CNEC – Desafios e propostas de ação, Luziânia, 1998.

Williams, R. (1992). *Cultura*. Tradução de Lólio Lourenço de Oliveira. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Williams, R. (1969). *Cultura e sociedade*. São Paulo: Nacional.

Informações sobre os autores

Autor 1. Docente-pesquisadora da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). Programa de Pós-graduação em Educação. Pós-doutora em Educação, Universidade Federal de São Paulo (Unifesp). Bolsista Produtividade do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7106-690X>

E-mail: fabianyctavares@gmail.com

Autor 2: Acadêmica do Curso de Doutorado do Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). Docente da Licenciatura em Educação do Campo, Faculdade de Educação (Faed, UFMS).

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8949-7548>

E-mail: clarice.pereira@ufms.br

Nota: As duas autoras deste artigo participaram de todas as etapas da sua elaboração.

Aceito em: 19 de setembro de 2023
Publicado em: 24 de outubro de 2023