
Interculturalidade e políticas de formação docente direcionadas à Educação do Campoⁱ

Interculturality and teacher training policies directed to Countryside Education

Telma Maria de Freitas Araújo
Luciane Terra dos Santos Garcia
Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)
Natal/RN, Brasil

Resumo

Este estudo visa analisar as políticas de formação docente para a Educação do/no Campo desenvolvidas no período de 1995 a 2022 na perspectiva da educação intercultural crítica. O estudo é qualitativo, com procedimentos de análise documental e pesquisa bibliográfica. O resultado mostra que a educação intercultural pode implicar na promoção de mudanças profundas na educação e na sociedade, à medida que, entre outras ações, os cursos de formação docente assumam uma educação pautada no respeito à diferença e à dignidade humana, refletida nos currículos, bem como nas práticas de ensino e de aprendizagem, visando construir novos sentidos e valores para as relações humanas.

Palavras-chave: Interculturalidade; Formação Docente; Educação do Campo.

Abstract

This study aims to analyze teacher training policies for Education of/in the Countryside developed from 1995 to 2022 from the perspective of critical intercultural education. The study is qualitative, with procedures for document analysis and bibliographical research. The result shows that intercultural education can imply the promotion of profound changes in education and society, as, among other actions, the teacher training courses assume an education based on respect for difference and human dignity, reflected in the curricula, as well as in teaching and learning practices, aiming at building new meanings and values for human relationships.

Keywords: Interculturality; Teacher Training; Countryside Education.

1. Introdução

A educação, na qualidade de processo de construção humana, tem na cultura seus parâmetros de formação, ao exprimir processos ativos de construção de sentidos, valores, saberes, obras e modos por meio dos quais os sujeitos se relacionam em sociedade. Cada grupo possui cultura própria, a partir de cuja lente os sujeitos veem o mundo, de modo que a educação tanto pode colaborar para reforçar padrões culturais, quanto pode proporcionar a construção de novos sentidos, crenças, modos de ver e de estar no mundo.

Na sociedade contemporânea, marcada por profundas mudanças fomentadas pela globalização socioeconômica e cultural, torna-se imprescindível discutir acerca da interculturalidade na educação. Nesse sentido, Fleuri (2003, p. 17) defende ser premente que o processo educativo se pautem no respeito à diversidade cultural, a fim de que se constitua uma intercultura, interpretada como complexo espaço de debate entre “[...] as variadas concepções e propostas que enfrentam a questão da relação entre processos identitários socioculturais diferentes, focalizando especificamente a possibilidade de respeitar as diferenças e de integrá-las em uma unidade que não as anule”.

Sob essa ótica, a intercultura assume uma perspectiva epistemológica, sendo, ao mesmo tempo, objeto de estudo interdisciplinar e transversal que tematiza e teoriza “[...] a complexidade [...] e a ambivalência ou o hibridismo [...] dos processos de elaboração de significados nas relações intergrupais e intersubjetivas, constituídas de campos identitários em termos de etnias, de gerações, de gênero, de ação social” (FLEURI, 2003, p. 17).

No ambiente educativo, a multiplicidade de culturas confirma a urgente necessidade de se ofertar uma educação para além do etnocentrismo sociocultural, visto que a escola ainda desconsidera conhecimentos e experiências dos grupos sociais ali presentes, com padrões culturais variados, que não correspondem aos estabelecidos pela cultura ocidental hegemônica (ALMEIDA; MOREIRA, 2005).

Persiste, assim, a dificuldade em reconhecer que grande parcela do alunado está em descompasso com os parâmetros determinados por uma concepção universalista de cultura, sobretudo quando se trata de escolas do campo. Tal fato evidencia que as políticas educacionais ainda se mostram ineficazes para fomentar uma educação escolar que respeite a diversidade cultural e social, porquanto a escola, historicamente, exclui os alunos menos

favorecidos, que não se adaptam ao currículo tradicional, e cujos valores e saberes não são aceitos, nem validados institucionalmente.

Nesse sentido, a discussão sobre a interculturalidade, o respeito à diferença e à diversidade cultural na educação tem emergido no Brasil e na América Latina, sustentada pelos movimentos sociais (FLEURI, 2001), em particular, o Movimento de Educação do Campo, que nasceu como crítica à realidade da educação brasileira e destinada às pessoas que trabalham e vivem no/do campo.

Caldart (2009, p. 40) reforça que a educação do campo “[...] não pode ser compreendida em si mesma, ou apenas desde o mundo da educação ou desde os parâmetros teóricos da pedagogia [...]”. Configura-se, portanto, em um movimento real de combate ao atual estado de coisas, constituindo-se como movimento prático que “[...] expressa e produz concepções teóricas, críticas a determinadas visões de educação, de política de educação, de projetos de campo e de país, mas que são interpretações da realidade construídas em vista de orientar ações/lutas concretas” (CALDART, 2009, p. 40).

Apesar das conquistas e dos avanços alcançados para se chegar a uma concepção de Educação do Campo, ainda é possível verificar que as propostas pedagógicas para suas escolas traduzem um currículo com viés urbanocêntrico, que não contempla a diversidade cultural desse espaço social, visto que a prática de muitos docentes atuantes no campo é marcada por valores e conteúdos próprios dos centros urbanos. Tal persistência decorre dos cursos de formação de professores que, de modo geral, não adentram na concepção e nem nos princípios norteadores da Educação do Campo (AZEVEDO; QUEIROZ, 2010), muito embora se observe, após a década de 1990, o crescimento no país de políticas e programas destinados à formação docente para atuar nas escolas do campo.

Este artigo objetiva, portanto, analisar políticas de formação docente para a Educação do/no Campo, desenvolvidas no período de 1995 a 2022, na perspectiva da educação intercultural crítica. O estudo apresenta caráter qualitativo (LÜDKE; ANDRÉ, 1986), utilizando como procedimentos metodológicos a análise documental, técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, completando as informações obtidas por outras técnicas (LÜDKE; ANDRÉ, 1986); e a pesquisa bibliográfica, aqui desenvolvida com base em livros, artigos científicos, dissertações e teses (GIL, 2008).

Conforme pontua Marques (2017, p. 451), no contexto brasileiro “[...] são escassos os estudos com experiências educativas inovadoras baseados nos princípios da educação intercultural”. Logo, este estudo justifica-se não só por contemplar esse aspecto, mas também por propor a análise das políticas de formação docente para a Educação do Campo com a temática da Interculturalidade, ao defender que essas políticas considerem a importância do tema na formação de sujeitos, em respeito às suas identidades e diversidades.

Em sua proposição estrutural, o artigo discute, após esta introdução, as temáticas da interculturalidade, sua relação com a Educação do Campo e a necessidade de uma formação docente que prepare o professor para atuar nessa perspectiva; em seguida, analisa as políticas de formação docente para o campo sob o enfoque da interculturalidade; e, por fim, tece considerações acerca do objeto discutido.

2. Interculturalidade, Educação do Campo e formação de professores

O processo de globalização da economia, da tecnologia e da comunicação tem intensificado conexões, interferências e conflitos nas culturas dos mais diversos grupos sociais. Cresce, inclusive, no contexto recente, agravado por ações políticas de caráter belicista por parte de nações hegemônicas e pelas diversas formas de “terrorismo” desenvolvidas por organizações fundamentalistas. Para minimizá-los, “[...] diferentes iniciativas e movimentos vêm desenvolvendo propostas de educação para a paz, para os direitos humanos, para a ecologia, para os valores, etc.” (FLEURI, 2003, p. 16).

Em um cenário de intolerância e de desrespeito ao “outro”, que também se reproduz no interior das sociedades e das famílias, emerge a perspectiva de se desenvolver um trabalho intercultural com o intuito de contribuir para superar atitudes negativas na relação com o outro, traduzidas pela xenofobia, preconceito, desrespeito e intolerância.

Para tanto, é necessário que as pessoas tenham “disponibilidade para a leitura positiva da pluralidade social e cultural”, como refere Fleuri (2003, p. 17), respeitem as diferenças, reconheçam a paridade de direitos. Isso requer uma proposta de “educação para a alteridade”, voltada ao reconhecimento dos direitos do outro, à igualdade de dignidade e de oportunidades, definida como uma ampla proposta democrática de educação multicultural, que assume diferentes denominações: pedagogia do acolhimento, educação para diversidade, educação comunitária, educação para a igualdade de oportunidades ou, simplesmente, educação intercultural.

Sob a ótica de Vieira (2001), o termo intercultural encerra variados significados e aponta para o que é identificado quando se refere à existência de diversas culturas, povos, religiões, línguas, políticas, costumes, tradições etc. Essas discussões não são novidade do mundo moderno, pois, ao longo da história, os homens se encontram e mantêm relacionamentos culturais diferenciados, vertiginosamente acentuados com a globalização.

No cenário mundial, o desafio de novas relações interculturais vem se constituindo, gradativamente, com mais força, sendo possível constatar duas tendências simultâneas e contraditórias: uma que enfatiza características nacionais, étnicas e culturais que busca se impor; e outra que prega a universalização específica e progressiva das culturas, imposta pelo império do capitalismo moderno, como sistema global.

Na América Latina, segundo Walsh (2010), a diversidade cultural sempre esteve à margem das propostas políticas e das práticas educativas, pautando-se no ideal homogeneizador do Estado-Nação, cujos resultados apontam para o baixo rendimento escolar entre as crianças dos grupos sociais menos abastados. Nem mesmo a implementação de propostas educativas sustentadas pelo viés compensatório tem revertido os altos índices de repetência e evasão escolar registrados nesses grupos, exigindo a reavaliação do papel das diferenças culturais no processo de ensino-aprendizagem.

No Brasil, a Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), dialogando com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996), assegurou em seu Art. 32, parágrafo 4º, que o Ensino Fundamental deve fortalecer a solidariedade humana e a tolerância na vida social. Essas são as bases de uma educação intercultural que preza o reconhecimento e o respeito às diferenças, promovendo o estreitamento dos laços de solidariedade entre os povos, sejam eles internos ou não ao país.

O reconhecimento da diversidade que compõe o povo brasileiro se expressa também no Art. 28 da LDB (BRASIL, 1996), que garante aos povos camponeses, sejam eles pescadores, extrativistas, seringueiros, quilombolas, ribeirinhos, agricultores, dentre outros, o acesso a uma escola que considere suas especificidades, que respeite e valorize o conhecimento tradicional existente em seu meio, ofertando instrumentos necessários para o enfrentamento e a convivência com outras sociedades.

O reconhecimento dos direitos sociais e culturais desses povos se vincula aos mais variados movimentos de luta, existentes no Brasil, pelos direitos humanos, na busca de suas

Interculturalidade e políticas de formação docente direcionadas à Educação do Campo

respectivas identidades sociais e culturais. No entanto, esse viés ainda precisa ser construído, visto que muitas escolas do campo funcionam em condições inadequadas, mesmo situadas em comunidades com múltiplas finalidades para seus moradores. Há escolas localizadas em comunidades habitadas por trabalhadores que, no entanto, realizam diversos serviços na cidade, bem como o inverso: pessoas que moram na cidade, mas trabalham em sítios, fazendas, acampamentos, projetos agrícolas ou em outros espaços.

É necessário, portanto, considerar a diversidade de culturas, identidades, valores, pertencimentos, existentes nas escolas do campo. Adotar a perspectiva da interculturalidade é imprescindível para que não se reduza o outro ao que se pensa ou se quer dele, a partir de uma visão dominante, que exclui a diferença. O trabalho pedagógico no ambiente das escolas do campo exige que o professor esteja aberto ao desconhecido, que busque conhecer, além do sujeito com o qual interage, a percepção do outro que habita nele mesmo.

Isso demanda, entre outros requisitos, processos de formação docente, tanto inicial quanto contínua, capazes de preparar o profissional do campo para viver a interculturalidade como postura política e para embasar sua prática pedagógica de forma coerente. Formar o professor, atuante em uma perspectiva intercultural, implica prover-lhe conhecimentos teóricos, metodológicos e técnicos. Veiga (2009) considera que o professor deve receber uma formação com profundidade científico-pedagógica que lhe favoreça assimilar o papel da docência, capacite-o ao exercício da profissão e à compreensão da escola como instituição social. Sua prática articula as dimensões política e pedagógica, devendo fundamentar-se na reflexão, na crítica e na criatividade, resultando em aprendizagem significativa.

Uma formação docente intercultural para atuar em escolas do campo implica a capacidade de o professor refletir sobre o meio em que atua, construir currículo com metodologias e conteúdos que valorizem as especificidades, respeitando aquilo que é próprio dos sujeitos com os quais interage. Nesse processo formativo, cabe ao docente atentar para as formas e os conteúdos culturais dos sujeitos, considerando-os na definição e na construção de um currículo escolar inclusivo, cuja concepção deve estar expressa no projeto político-pedagógico da escola, que apresenta a opção política da escola vivenciar, segundo Walsh (2010), relações de cooperação, respeito e aceitação entre os sujeitos e as mais diversas culturas, buscando preservar identidades culturais, sob o intuito de oportunizar troca de experiências e enriquecimento mútuo.

Vieira (2001) esclarece que não se trata de harmonizar a convivência entre diferentes culturas, excluindo ou minimizando conflitos, de modo que uma cultura tolere a outra. A concepção intercultural não pretende desenvolver a tolerância, como situação daquele que suporta, que se contrapõe à relação de igualdade e reforça a ideia de superioridade de uma cultura sobre a outra, pois mesmo que “[...] os conflitos permaneçam, inclusive, em nome da democracia, [...] devem existir em uma condição de igualdade, onde as diferenças não se reflitam em preconceitos e discriminações (VIEIRA, 2001, p. 118). Assim, é possível “admirar os valores do outro, não simpatizar com eles ou mesmo se opor a eles. Mas é perverso desqualificar ou subjugar os valores do outro aos nossos” (VIEIRA, 2001, p. 118-119).

Nesse sentido, discutir interculturalidade requer tratar de temas como etnia, raça, cor, gênero, entre outros, visando construir um novo modo de perceber o mundo, sem preconceitos, que os sujeitos compreendam as diferenças e identidades culturais de cada povo. Uma formação docente contínua e intercultural fomentada por políticas educacionais, sejam em âmbito municipal, estadual e nacional, constitui a chave de muitas mudanças, entre elas a abertura de uma escola de fato inclusiva, que acolha e atenda às mais diferentes culturas, em particular as camponesas. Passaremos, então, a analisar as políticas de formação docente para educação do campo implementadas no país a partir da década de 1990, analisando sua correspondência às demandas da interculturalidade.

3. Políticas de formação docente na Educação do Campo na perspectiva da interculturalidade

Neste tópico, discutimos políticas e programas de formação docente para as escolas do campo implementados entre os governos de Fernando Henrique Cardoso (1995-2003) e Jair Messias Bolsonaro (2019-2022), mostrando a evolução das políticas, seus avanços e retrocessos. Buscaremos, assim, analisar se essas políticas fazem avançar as discussões sobre a interculturalidade nas escolas brasileiras no período considerado.

Os governos do presidente Fernando Henrique Cardoso (1995-1998 e 1999-2002) foram marcados por reformas educacionais fortemente influenciadas por delineamentos econômicos e sociais do paradigma neoliberal. As políticas educacionais desse período sofreram influências de organismos transnacionais que incentivaram a implementação de reformas orientadas pela lógica de mercado, em detrimento das considerações de entidades organizadas e dos resultados de pesquisas realizadas em universidades. Como consequência,

Interculturalidade e políticas de formação docente direcionadas à Educação do Campo

ênfatazaram a formação contínua, ofertada em cursos de curta duração, de caráter pontual e assistemático, sob a forma de treinamentos, capacitação e reciclagem.

Na primeira gestão FHC, em 1997, foi criado o Programa da Escola Ativa, oriundo da Colômbia, que usava uma metodologia da escola ativa, priorizando a autoaprendizagem e o trabalho em grupo, com módulos de estudo compostos por livros didáticos que orientavam a participação da comunidade nas atividades educativas.

Em relação à formação docente, promovia ações visando à “[...] formação e qualificação continuada dos professores e técnicos estaduais e municipais, além de acompanhamento técnico junto aos estados e municípios, a fim de se apropriarem dos fundamentos teórico-metodológicos da Escola Ativa” (AZEVEDO, 2010, p. 73). Ainda que de forma sutil, o referido programa procurou valorizar culturas locais, enfatizando que todas têm o seu valor e, assim, podiam contribuir para enriquecer os conhecimentos produzidos pelos sujeitos do campo. A interculturalidade aqui se mostrou na promoção da reciprocidade e na troca de experiência entre os mais diversos grupos sociais (FLEURI, 2001; 2003).

Ainda em 1997, foi realizado o I Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária e, em 1998, a I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo, em um contexto de ampla mobilização social e luta pela terra. Na defesa desses movimentos repousam as ideias da interculturalidade, quando os educadores exigem respeito, valorização profissional, condições dignas de trabalho e de formação, requerendo os direitos de pensar e de participar das decisões sobre a política educacional.

Após essa Conferência, em 1998, pela força dos movimentos campestinos, foi criado o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), sob a tutela do Ministério Extraordinário de Política Fundiária, por meio da Portaria nº 10/1998 (BRASIL, 1998). O PRONERA desenvolveu a formação docente em, pelo menos, três frentes: o respeito às práticas formativas de educadores para atender às necessidades de projetos de alfabetização e escolarização de adultos, agregados aos cursos ofertados em nível médio, na modalidade de Magistério; o conjunto massivo de práticas relacionadas à formação em nível superior para atuação nos anos iniciais, por meio dos cursos de Pedagogia da Terra, Pedagogia do Campo, Pedagogia das Águas, entre outros; e a formação para atuação nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio, por meio dos cursos de licenciatura (MOLINA; ANTUNES-ROCHA, 2014).

A formação docente promovida pelo PRONERA se construiu sob a égide intercultural, rompendo com práticas tradicionais que não atendiam às necessidades dos sujeitos do campo, distanciando-se da sua realidade. O programa considerou o universo cultural e as formas próprias de aprendizagem dos povos do campo, como norteadores de propostas de formação de professores do campo, abrangendo tanto formação inicial quanto contínua. O programa não só enfatizou pedagogias específicas para os povos do campo, como também abrangeu diferentes níveis e etapas de escolaridade, atendendo a diferentes demandas formativas.

Em 2002, final do segundo mandato, consolidou-se a política para a Educação do Campo, com a participação dos movimentos sociais do campo, garantindo a aprovação das Diretrizes Operacionais da Educação Básica das Escolas do Campo (DOEBEC) (BRASIL, 2002). Esta foi uma reivindicação histórica dos povos camponeses, primeiro passo para resgatar uma dívida histórica com esses sujeitos.

As referidas DOEBEC, em seu Art. 1º, definem as bases legais dos fundamentos pedagógicos nacionais que norteiam os processos de ensino e aprendizagem das escolas do campo, em consonância com as diretrizes estaduais e municipais dos sistemas de ensino. Segundo Walsh (2010), essas diretrizes foram delineadas sob uma visão intercultural não crítica, no sentido de que essa concepção pode ser identificada em políticas ou programas implementados por alguns governos neoliberais, que respeitam a particularidade cultural (ou linguística e cultural) mas, ao mesmo tempo, enfatizam a necessidade de aceder ao “verdadeiro” saber da “cultura universal”: o conhecimento que provém da tradição científica euro-usa-cêntrica (que reforça a colonialidade do saber).

Embora assumindo uma perspectiva não crítica da interculturalidade, essas diretrizes exigiram discussões sobre a função social da escola, no sentido de considerar e praticar alternativas educacionais que levassem a uma prática pedagógica autônoma, rompesse com práticas opressoras no interior do sistema escolar, do currículo, do material didático e da formação de professores. Isso porque “[...] a educação intercultural apresenta-se como uma proposta político-pedagógica que visa à formação para a cidadania e a superação de preconceitos e discriminações que expropriam de seus direitos indivíduos e coletividades” (VIEIRA, 2001, p. 126).

Interculturalidade e políticas de formação docente direcionadas à Educação do Campo

Em 2003, ao assumir o governo, o presidente Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2006 e 2007-2010), embora não se contraponha à concepção neoliberal já instalada no Estado e na educação, reforçou espaços de diálogo com os movimentos sociais, retomando discussões iniciadas anteriormente sobre o campo brasileiro. As mudanças políticas repercutiam nas políticas econômicas, sociais e externas ao Estado brasileiro, incluindo-se as educacionais.

Sob essa ótica, em 2004, no primeiro mandato do governo do supracitado presidente, foi criada a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), no âmbito do Ministério de Educação (MEC), abrigando programas específicos destinados à Educação do Campo, vinculada à Coordenação Geral de Educação do Campo. As medidas significaram a inclusão da modalidade na estrutura da esfera federal como instância responsável, especificamente, pelo atendimento das demandas dela advindas, por reconhecer suas necessidades e singularidades.

A educação, nesse novo cenário político, passou a ser compreendida como estratégia de emancipação e promoção da cidadania dos sujeitos que vivem e trabalham no campo, contribuindo para a formação de crianças, jovens e adultos, visando ao desenvolvimento regional e nacional sustentável, com políticas de revalorização e respeito ao povo camponês. Esse cenário se aproxima de uma concepção de educação intercultural crítica, pautada em relações de cooperação, respeito e aceitação existentes entre os sujeitos e suas diferentes culturas, capaz de resguardar identidades culturais, ao mesmo tempo em que ratifica a revisão crítica das metodologias e conteúdos de aprendizagem, considerando os aspectos da vida multicultural (WALSH, 2010; VIEIRA, 2001).

No início do seu segundo mandato (2007-2010), em 2007, foi criado o Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (PROCAMPO) (BRASIL, 2007), ante às necessidades de formação inicial para os educadores que atuavam nas escolas do campo, visando contribuir para o fortalecimento do debate sobre as políticas públicas educacionais e para o enfrentamento de problemas que ainda não haviam sido discutidos em âmbito governamental. O Programa foi uma iniciativa do MEC com a SECAD, respondendo à formulação de políticas públicas de combate às desvantagens educacionais históricas das populações do campo e de valorização da diversidade dessas políticas.

Ao fim desse segundo mandato, o referido presidente, em 2010, por meio do Decreto nº 7.352/2010 (BRASIL, 2010), regulamentou a Política Nacional de Educação do Campo (PNEC) e tornou o PRONERA integrante da política de desenvolvimento do campo. Com isso, a

modalidade de ensino Educação do Campo tornou-se política pública de Estado, impedindo que sua execução se desse a partir de programas transitórios de governos, destituída de garantia quanto à permanência e continuidade das propostas. Ratificava-se, dessa forma, o compromisso com a formação docente assumida anteriormente. Por isso, o Decreto foi/é considerado um marco na luta por uma Educação do/no Campo.

Nele, o Art. 4º, Inciso VI, explicita que as formações inicial e contínua de professores deveriam atender às “necessidades de funcionamento da escola do campo” (BRASIL, 2010, p. 84). O Art. 5º prevê que a formação deve considerar os princípios e os objetivos da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, orientada pelas diretrizes do Conselho Nacional de Educação (CNE). Ademais, poderá ser feita concomitantemente à atuação profissional, conforme metodologias adequadas.

Essas alternativas de políticas e programas desenvolvidos para os povos do campo nos dois mandatos do presidente Luiz Inácio Lula da Silva proporcionaram uma relação dialógica entre as instâncias do governo e os movimentos sociais, em contraposição às políticas neoliberais que seguiam pautando as políticas brasileiras.

No primeiro mandato da presidenta Dilma Von Rousseff (2011-2014), em 2012, foi criado um dos mais importantes programas de formação docente, o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), pela Portaria nº 867, de 4 de julho de 2012 (BRASIL, 2012). O referido programa de formação contínua assumiu o compromisso de ampliar a prática dos professores, apontando para uma metodologia baseada em atividades práticas de sala de aula, visando alcançar seu principal objetivo: alfabetizar todos os alunos até os oito anos de idade, ou seja, no 3º ano do Ensino de nove anos.

O PNAIC do Campo, voltado à Educação do Campo, trouxe em seu bojo práticas pedagógicas fundamentadas nos princípios da interculturalidade quando se entrelaça à educação por considerar o contexto situacional do sujeito como ponto de partida para ações educativas na perspectiva humanística crítica.

Em 2013, deu-se a criação do Programa Nacional de Educação do Campo (PRONACAMPO), com base no Decreto nº 7.352, de 04 de novembro de 2010 (BRASIL, 2010), cujas ações se voltavam à Educação Profissional no Campo. Foi executado pelo Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego no Campo (PRONATEC), voltado ao acesso e à permanência na escola, à aprendizagem e à valorização do universo cultural das

Interculturalidade e políticas de formação docente direcionadas à Educação do Campo

populações camponesas, estruturado em quatro eixos: a) Gestão e Práticas Pedagógicas; b) Formação Inicial e Continuada de Professores; c) Educação de Jovens e Adultos e Educação Profissional; e d) Infraestrutura Física e Tecnológica (BRASIL, 2013).

No que diz respeito à formação contínua dos docentes, o PRONACAMPO tem como objetivo manter o apoio à oferta da formação para professores, gestores e coordenadores pedagógicos que atuam na Educação Básica, nas diferentes etapas e modalidades, em escolas do campo e quilombolas. Essa formação se dá mediante cursos de formação em nível de aperfeiçoamento e especialização em Educação do Campo e Quilombola, ofertados por Instituições Públicas de Ensino Superior no âmbito da Rede Nacional de Formação (RENAFOR) e da Universidade Aberta do Brasil (UAB) (BRASIL, 2013).

Para a educação quilombola, foram disponibilizados os seguintes cursos: Educação do Campo, Educação Quilombola, EJA Saberes da Terra, Classes Multisseriadas e Educação Integral. Em todos esses programas é possível perceber a vertente intercultural crítica, enfatizando-se sempre o respeito e a valorização do povo do campo.

O governo do presidente Michel Miguel Elias Temer Lulia (2016-2018), na concepção de Frigotto (2018, s/p), “[...] representou o maior retrocesso dos últimos setenta anos ou mais”, visto que acirrou as políticas de cunho neoliberais no país, em particular, fortalecendo políticas de privatização, além descumprir leis educacionais. Entre outros desacertos do período, não se visualizou nenhuma nova política destinada ao povo do campo, visto que após o “golpe parlamentar e empresarial que aprovou o *impeachment*” sofrido pela então presidenta Dilma Rousseff, iniciou-se o desmonte dessa educação, “[...] pondo em risco conquistas históricas das classes populares e trabalhadora” (JULIÃO, 2016, p. 52).

No governo do presidente Jair Messias Bolsonaro (2019-2022), aprofundou-se o projeto conservador da ultradireita, retraindo-se ainda mais as políticas em favor do povo camponês e de fomento à interculturalidade, após tantas lutas por uma política de Educação do Campo. São muitas as evidências de desmonte contínuo das políticas dessa modalidade de ensino no país. Nesse cenário, as vozes dos movimentos sociais do campo se arrefeceram ante ao descaso instalado, segundo Engemann (2022), confirmando o negacionismo do direito à educação pública para a população do campo imposto por esse governo. As políticas educacionais, sobretudo da Educação do Campo, conquistadas a duras penas por anos, perderam-se ante o obscurantismo e o negacionismo impostos à saúde, à educação e à cultura, que apresentavam avanços na vida do povo brasileiro.

Assim, desapareceram, propositadamente, programas como o PRONERA, precarizado desde o governo Temer e encerrado no governo Bolsonaro, que extinguiu a Coordenação Geral de Educação do Campo e Cidadania, responsável por sua gestão, via Decreto nº 20.252, de 20 de fevereiro de 2020 (BRASIL, 2020). Minava-se, assim, a Política Nacional da Educação do Campo (PNEC), enfraquecida, sem importantes programas para o desenvolvimento dos jovens e adultos do Movimento Sem Terra e dos Quilombolas (ENGELMANN, 2020).

Nesses dois últimos governos, a Educação do Campo perdeu espaços conquistados com muita luta nos governos anteriores, com a extinção de órgãos que defendiam os direitos à educação do povo do/no campo, causando uma ruptura na construção de uma educação sob o viés intercultural. Com isso, rompe-se com os avanços implementados para efetivar uma política educacional que considere e respeite as diversas formas de vida no campo.

4. Conclusão

O estudo realizado mostrou a importância de políticas e programas destinados à formação docente intercultural nas instituições educacionais do campo, considerando tratar-se de um horizonte que precisa ser (re)construído, discutido e ampliado. A perspectiva intercultural se coaduna com os princípios da Educação do Campo, no sentido de que possibilita a construção de uma educação capaz de compreender a complexidade das interações humanas, de superar preconceitos e exclusão sociocultural das culturas do campo, nas próprias escolas camponesas, criando condições para o desenvolvimento e a valorização dos sujeitos e de seus respectivos grupos.

A educação intercultural pode implicar a promoção de mudanças profundas na educação e na sociedade, na medida em que, entre outras ações, os cursos de formação docente assumam uma educação pautada no respeito à diferença e à dignidade humana, refletida nos currículos, bem como nas práticas de ensino e de aprendizagem, visando à construção de novos sentidos e valores para as relações humanas.

As políticas de formação docente para a escola do campo, em uma perspectiva intercultural, implementadas no país, tiveram avanços significativos nos governos de Fernando Henrique Cardoso, Luiz Inácio Lula da Silva e Dilma Von Rouseff. O acirramento da lógica neoliberal nos governos de Temer e de Bolsonaro, no entanto, desmontaram políticas e programas implementados e dificultaram a execução de formações consistentes, que

Interculturalidade e políticas de formação docente direcionadas à Educação do Campo

atendessem às especificidades socioculturais e educacionais da realidade brasileira, sobretudo das escolas do campo.

Nesse sentido, é importante defender a (re)construção da PNEC a partir da retomada do diálogo com as diversas esferas estatais, movimentos e organizações sociais do campo brasileiro. Essa reconstrução deve aproximar a Educação do Campo dos preceitos interculturais: diversidade étnico-cultural como valor; reconhecimento do direito à diferença; promoção da cidadania; e a construção de uma base epistemológica que supere a dicotomia campo-cidade. Esses eixos orientadores podem contribuir para a construção de uma proposta pedagógica intercultural fundamentada na reflexão e no diálogo entre as diversas culturas e realidades.

Referências

ALMEIDA, Célia M. de Castro; MOREIRA, Marta Cândido. **Educação Intercultural e Formação de Professores/as**: uma experiência em assentamento rural. 2005. Disponível em: <https://www.anped.org.br/biblioteca/item/educacao-intercultural-e-formacao-de-professoras-uma-experiencia-em-assentamento> Acesso em: 21 dez. 2022.

AZEVEDO, Márcio Adriano. **Avaliação do Programa Escola Ativa como Política Pública para Escolas Rurais com turmas multisseriadas**: a experiência em Jardim do Seridó/RN (1998-2009). 2010. 213f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2010.

AZEVEDO, Márcio Adriano de; QUEIROZ, Maria Aparecida de. Políticas de Educação (a partir dos anos 1990) e trabalho docente em escolas do campo multisseriadas: experiência em município do Rio Grande do Norte. In: ANTUNES-ROCHA, M. I.; HAJE, S. M. (org.). **Escola de Direito**: reinventando a escola multisseriada. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

BRASIL. Senado Federal. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96, em 17 de dezembro de 1996**. Brasília: MEC/SEF, 1996.

BRASIL. Ministério Extraordinário de Política Fundiária. **Portaria n. 10/1998**. Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA). Brasília: MEPEF, 1998. Disponível em: http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/bib_educ_campo.pdf Acesso em: 20 fev. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Operacionais da Educação Básica de Escolas do Campo**. Brasília: MEC/SEF, 2002. Disponível em: http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/bib_educ_campo.pdf Acesso em: 20 fev. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo: PROCAMPO**. Brasília: MEC/SEF, 2007. Disponível em: http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/bib_educ_campo.pdf Acesso em: 20 fev. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010**. Política Nacional de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA. Diário Oficial da União, Poder Legislativo, Brasília, DF, 05 nov. 2010. Disponível em: http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/bib_educ_campo.pdf Acesso em: 20 fev. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 867 de 4 de julho de 2012**. Institui o Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa. Brasília: MEC/SEF, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa Nacional de Educação do Campo PRONACAMPO: Documento Orientador**. Brasília: MEC/SECADI, 2013. Disponível em: http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/bib_educ_campo.pdf Acesso em: 20 fev. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Decreto nº 20.252, de 20 de fevereiro de 2020**. Extinguiu a Coordenação Geral de Educação do Campo e Cidadania, responsável pela sua gestão. Brasília: MEC, 2020. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/decreto/d10252.htm. Acesso em: 15 abr. 2020.

CALDART, Roseli Salette. Educação do campo: notas para uma análise de percurso. **Trab. Educ. Saúde**, Rio de Janeiro, v. 7 n. 1, p. 35-64, mar./jun.2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/jj/tes/a/z6LjzpG6H8ghXxbGtMsYG3f/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 14 fev. 2018.

ENGELMANN, Solange. **Fórum Nacional de Educação do Campo denuncia extinção do Pronera**. 2020. Disponível em: <https://mst.org.br/2020/02/28/forum-nacional-de-educacao-do-campo-denuncia-extincao-do-pronera/>. Acesso em: 10 abr.2020.

ENGELMANN, Solange. **Direito à educação aos povos do campo depende da vitória de Lula nas eleições deste ano**. 2022. Disponível em: <https://mst.org.br/2022/10/17/direito-a-educacao-aos-povo-do-campo-depende-da-vitoria-de-lula-nas-eleicoes-deste-ano/>. Acesso em: 20 nov. 2022.

FLEURI, Reinaldo Matias. Desafios à educação intercultural no Brasil. **Educação Sociedade & Cultura**, 45-62. 2001. Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/percursos/article/view/1490>. Acesso em: 16 out. 2022.

FLEURI, Reinaldo Matias. Intercultura e Educação. **Revista Grifos**, n. 15, p. 16-47, maio 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/jj/rbedu/a/SvJ7yB6GvRhMgcZQW7WDHsx/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 14 out. 2022.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A produção do conhecimento em educação num contexto de estado de exceção e interdição dos direitos. **HOLOS**, Ano 34, Vol. 05. 2018. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/6977>. Acesso em: 11 ago. 2021.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

JULIÃO, Elionaldo Fernandes. Escola na ou da Prisão? **Cadernos Cedes**. Campinas, v. 36, n. 98, p. 25-42, jan./abr. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/tQrmp78mcFp47TrN4qhhtHm/?lang=t>. Acesso em: 21. nov. 2022.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Elisa Dalmazo Afonso. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária, 1986.

MARQUES, Luiz O. Costa. Interculturalidade na formação de professores do campo: análise de uma experiência. **Rev. Bras. Educ. Camp**. Tocantinópolis v. 2 n. 2 p. 447-47. jul./dez. 2017. Disponível em: <https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/campo/article/view/3294>. Acesso em: 12 dez. 2022.

MOLINA, Mônica Castagna; ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel. Educação do Campo: história, práticas e desafios no âmbito das políticas de formação de educadores – reflexões sobre o PRONERA E O PROCAMPO. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v.22, n.2, p.220-253. 2014. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/index>. Acesso em: 11 out. 2020.

VEIGA, Ilma Passos da. **A aventura de formar professores**. Campinas: Papyrus, 2009.

VIEIRA, Ricardo. Educação intercultural: uma proposta de ação no mundo multicultural. In: FLEURI, R. M. (org.). **Intercultura: estudos emergentes**. Florianópolis: MOVER; Ijuí: Ed. Unijuí, 2001. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/180837>. Acesso em: 19 nov. 2022.

WALSH, Caterine. **Interculturalidad, Estado, Sociedad: Luchas (de)coloniales de Nuestra Época**. Quito: *Universidad Andina Simón Bolívar, Ediciones AbyaYala*, 2010. Disponível em: https://www.academia.edu/35011983/interculturalidad_estado_sociedad_luchas_de_coloniales_de_nuestra_epoca. Acesso em: 16 dez. 2022.

Nota

ⁱ Este trabalho provém do **Programa Nacional de Cooperação Acadêmica** - Procad Amazônia, envolvendo a Universidade do Estado do Pará, a Universidade Federal do Tocantins e a Universidade Federal do Rio Grande do Norte, financiado pela Capes.

Sobre as autoras

Telma Maria de Freitas Araújo

Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Professora do Programa de Pós-Graduação em cursos de Mestrado e Doutorado em Ciências da Educação (Instituição Privada). Integra a linha de pesquisa Educação, Política e Práxis Educativa (UFRN). E-mail: mariatelma42@hotmail.com ORCID: <https://orcid.org/0009-0008-6771-1049>

Luciane Terra dos Santos Garcia

Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Professora Associada da Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Professora do Programa de Pós-Graduação do Centro de Educação (UFRN), vinculada à linha de pesquisa Educação, Política e Práxis Educativa (UFRN). E-mail: ltsgarcia@gmail.com ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3089-4263>.

Recebido em: 28/03/2023

Aceito para publicação em: 31/08/2023