



ANPEd - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

14440 - Resumo Expandido - Trabalho - 41ª Reunião Nacional da ANPEd (2023)

ISSN: 2447-2808

GT03 - Movimentos Sociais, Sujeitos e Processos Educativos

CONTEÚDOS OPERATIVOS DA POLÍTICA NACIONAL PARA A EDUCAÇÃO DO CAMPO: TENSÕES E DISPUTAS NO PROCESSO DE VALIDAÇÃO DE PARADIGMAS

Denise Xavier Torres - UFPE - Universidade Federal de Pernambuco

Janssen Felipe da Silva - UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO

**CONTEÚDOS OPERATIVOS DA POLÍTICA NACIONAL PARA A
EDUCAÇÃO DO CAMPO: TENSÕES E DISPUTAS NO PROCESSO DE
VALIDAÇÃO DE PARADIGMAS**

Resumo: Este texto é fruto de uma pesquisa concluída e teve por objetivo identificar e caracterizar os conteúdos da Política Nacional para a Educação do Campo e suas aproximações e distanciamentos com os paradigmas da Educação do Campo. O mosaico da metodologia da pesquisa adota como abordagem os Estudos Pós-Coloniais; a pesquisa do tipo Documental (MARCONI e LAKATOS, 2007); como fontes os documentos legais que normatizam e direcionam a oferta de educação nas escolas do campo, a saber: Lei 9.394/1996; o Parecer CNE/CEB 36/2001; a Resolução CNE/CEB 01/2002; a Resolução CNE/CEB 02/2008; e o Decreto 7.352/2010; e a adoção da Análise de Conteúdo via *Análise Temática* como técnica de análise dos dados. Concluímos que os *conteúdos operativos* se manifestam a partir de quatro tipos de referentes: a) **referentes**; b) **referentes normativos**; c) **referentes socioeconômicos**; e d) **referentes pedagógicos**. E estes conteúdos e seus referentes aproximam-se do Paradigma da Educação do Campo, uma vez que inscrevem na política sujeitos e territórios numa perspectiva do direito e não mais do favor.

Palavras-chave: Política para Educação do Campo, Conteúdos da Política, Conteúdos Operativos da Política, Paradigma da Educação do Campo.

INTORDUÇÃO

Este texto é fruto de uma pesquisa de doutorado concluída e parte da compreensão da educação como um direito e da Educação do Campo como um espaço de luta por justiça social e garantia desse direito, avançamos também na compreensão de que nosso país é *pluri-identitário* (GROSFOGUEL, 2010). Não somente no Brasil, bem como em outros países de herança marcadamente colonial, a adoção da prerrogativa da legalidade como garantia de direitos sociais acabou por sustentar e reeditar processos de homogeneização cultural e negação da diferença, agora envoltos em *políticas de identidade* (MIGNOLO, 2008), expressivamente veiculadoras de uma igualdade excludente e de uma inclusão subalternizadora.

Diante dessas colocações iniciais, torna-se imprescindível compreender quais conteúdos são veiculados nos documentos que normatizam a oferta de escolarização nas áreas rurais deste país, e mais ainda, compreender quais conteúdos sustentam a política curricular para a Educação do Campo. Assim, este estudo teve por objetivo identificar e caracterizar os conteúdos da Política Nacional para a Educação do Campo e suas aproximações e distanciamentos com os paradigmas da Educação do Campo.

É pertinente destacar que adotamos a compreensão de conteúdo apresentada por Souza (2009), por construir a ideia de conteúdo para além do conjunto de conceitos inerentes a campos disciplinares. Desta forma, nos documentos da política nacional de Educação do Campo foram mapeados e analisados os *conteúdos operativos*. Para o autor, esses conteúdos

são constituídos pelo desenvolvimento da capacidade de projetar intervenções sociais em diferentes âmbitos, do pessoal ao internacional, portanto pela aprendizagem da elaboração de planos, programas e projetos para encaminhar a solução dos problemas dos estudados nos conteúdos educativos e documentados pelos conteúdos instrumentais (SOUZA, 2009, p. 86-87).

Assim, compreendemos os *conteúdos operativos* como produto das tensões entre o contexto social e as políticas de conhecimento que se pretendem ser minimamente homogêneas. Muitos têm sido os desafios para a Educação do Campo, sobretudo, no cenário político e econômico atual. O fechamento massivo de escolas do campo, a adoção de uma base curricular homogeneizadora, os cortes de recursos para manutenção de condições básicas de funcionamento das escolas do e no campo, bem como para a formação de professores/as para as escolas camponesas, são expressões vivas da tensão entre o paradigma da Educação Rural (tendo por finalidade principal a homogeneização dos processos educacionais visando ao atendimento das demandas produtivas) e o paradigma da Educação do Campo (se expressa na no reconhecimento da pluralidade de sujeitos, territórios e saberes camponeses).

METODOLOGIA

O primeiro passo para compor o mosaico da metodologia da pesquisa foi a adoção dos Estudos Pós-Coloniais como lente teórico-metodológica. Para atender ao propósito objetivado na pesquisa, realizamos uma pesquisa do tipo Documental (MARCONI e LAKATOS, 2007). Tivemos como fontes os documentos legais que normatizam e direcionam a oferta de educação nas escolas do campo, de forma mais específica, a legislação que trata do currículo para a Educação do Campo, a saber: Lei 9.394/1996; o Parecer CNE/CEB 36/2001; a Resolução CNE/CEB 01/2002; a Resolução CNE/CEB 02/2008; e o Decreto 7.352/2010.

Por fim, nesta pesquisa optamos pela Análise de Conteúdo (BARDIN, 2011) via *Análise Temática* como técnica de análise dos dados. Desta forma, de acordo com Minayo (2010, p. 316), “consiste em descobrir os núcleos de sentido que compõem uma comunicação, cuja presença ou frequência signifiquem alguma coisa para o objeto analítico”. Para esta pesquisa, a Análise Temática se constitui num investimento de ir além da certificação ou da negação de nossos pressupostos iniciais, a fim de reconstruí-los e, como afirma Bardin (2011), possibilitar o avanço a novas interpretações.

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Como já explicitado, tratamos aqui da análise dos *conteúdos operativos* da Política Nacional para a Educação do Campo, mais especificamente da política curricular. As inferências interpretativas realizadas nos documentos em tela nos apontaram que os conteúdos neles presentes se manifestam a partir de referentes, ou seja, apresentam pertencimento a campos operativos da materialização dessa política.

Nesse sentido, após a fase de organização e categorização dos dados, identificamos que os *conteúdos operativos* se manifestam a partir de quatro tipos de referentes: a) **referentes sociais** (responsáveis para operacionalização dos elementos sociais de materialização da política); b) **referentes normativos** (intrínsecos às normatividades, leia-se ordenações políticas); c) **referentes socioeconômicos** (atrelados às questões econômicas ou advindas da economia com rebatimento social); e d) **referentes pedagógicos** (agregam os conteúdos educacionais, mais especificamente atrelados à compreensão e disseminação de conhecimentos).

Iniciamos elencando os conteúdos de **referentes sociais**, que são categorizados a partir de sua localização com relação à materialização da política, ou seja, com relação à materialização da Educação do Campo. Nesse sentido, esses conteúdos podem ser denominados como *internos/comunitários* ou *externos/globalizantes*.

Os **referentes sociais internos-comunitários** dizem respeito ao conjunto de conteúdos inerentes à realidade social em que a escola está inserida, propiciando o diálogo local-global. Quando a legislação reconhece o território para além do território material, amplia também a ideia de conteúdos internos. Ao observarmos, por exemplo, que uma das finalidades da

política é a garantia de *direitos*, dentre eles o atendimento às *especificidades materiais*, os conteúdos que possibilitam o atendimento a essa demanda poderão ser do tipo *interno-comunitário*: realidade local; e/ou do tipo *externo-global*: qualidade da vida individual e coletiva.

O segundo tipo de conteúdo diz respeito aos conteúdos de **referente normativo**, ou seja, indicadores de processos de regulamentação, de normas a serem cumpridas para a efetivação das finalidades da política, intrínsecos mecanismos de *pressão reguladora e seletiva* (GIMENO-SACRISTÁN, 1998). Nos documentos analisados esses conteúdos irão indicar o desencadeamento de normas de três tipos. São elas: a) *contextualização*; b) *regulação*; e c) *adequação*.

Nos conteúdos de **referente normativo de contextualização** ocorre a indicação do atendimento às demandas dos movimentos sociais. Ainda tratando deste tipo de referente e ao observarmos que “A oferta de Educação do Campo com **padrões mínimos de qualidade** estará sempre **subordinada** ao cumprimento da **legislação educacional** e das **Diretrizes Operacionais** enumeradas na Resolução 02/2008” (BRASIL, 2008, Art. 9º), a legislação indica não somente uma regulação para atendimento da legislação, mas também a regulação que promova o atendimento a padrões mínimos de qualidade.

Ao utilizar o termo “legislação educacional”, o texto legal concorre não somente para expressar um **conteúdo normativo de regulação**, mas também recomenda **conteúdos normativos de adequação**, isso se manifesta na indicação de adaptações. Frisamos que são adequações em primeiro plano à normas genéricas, e em seguida fazendo contraponto a esse dado, irá indicar que a legislação específica seja conteúdo para essa adaptação, leia-se, serão essas as *hierarquias de excelência* (PERRENOUD, 1999), determinantes dos alcances da política.

O terceiro tipo de conteúdo mapeado apontou para os conteúdos operativos de **referentes socioeconômicos**. Esses conteúdos apresentam referentes que consideram os fatores socioeconômicos como conteúdos a serem levados em consideração na efetivação da política. Esses conteúdos podem ser classificados em dois tipos: *referentes socioeconômicos da homogeneização da diferença* e *referentes socioeconômicos do direito à diferença*.

Os conteúdos de **referentes socioeconômicos** do primeiro tipo são majoritariamente apresentados no Parecer CNE/CEB nº 36/2001 e são inscritos como conteúdos que se dedicam a assegurar que o passado histórico não seja apagado. As indicações desses conteúdos apontam para a necessidade de compreender o caráter de reparação da política vigente, evidenciando que os povos camponeses foram/são os protagonistas das lutas pela ruptura com os modelos retrógrados de escolarização ofertados nas áreas rurais de nosso país.

Nesse sentido, os *conteúdos operativos de referentes socioeconômicos* que tratam da *homogeneização da diferença* são aqui inscritos não no sentido de verdade a ser disseminada, mas, sobretudo, no sentido de denúncia do que propagou o *Paradigma da Educação Rural*.

Os conteúdos do segundo tipo, do *direito à diferença*, registram a necessidade de compreender as condições socioeconômicas que concorrem e promovem esse direito. Nessa direção, são registrados conteúdos como direito e acesso à educação com qualidade, justiça social, solidariedade, entre outros, corroborando a criação de vínculos críticos, amorosos e utópicos (FREIRE, 1967).

O quarto e último tipo de conteúdo operativo diz respeito aos conteúdos de **referente pedagógico**. Esses conteúdos são caracterizados por apresentarem as demandas relativas ao trato com o conhecimento e com as práticas pedagógicas. Nesse sentido, foram identificados dois tipos de conteúdos operativos de **referente pedagógico**: os *internos* (quando se remetem/referem aos sujeitos e contextos camponeses); e os *externos* (quando se debruçam sob elementos de natureza genérica e exterior aos sujeitos e territórios camponeses).

Os conteúdos de **referente pedagógico interno** incorrem para a adoção das vivências dos sujeitos camponeses como fio condutor da materialização da política. Logo, a legislação sugere que a pedagogia pensada para o campo seja outra, ou como nos diz Arroyo (2012), que sejam *outras pedagogias*. Pedagogias essas que consideram os elementos que são e dão materialidade à vida desses sujeitos camponeses, como por exemplo a relação com as condições climáticas é elemento que influi diretamente no cotidiano das escolas camponesas. Esses elementos nos direcionam à compreensão de que o trato dado à educação carrega consigo elementos fecundos do *Paradigma da Educação do Campo*.

Já os conteúdos de **referentes pedagógicos externos** tomam como horizonte a materialização da política educacional dentro de perspectivas mais gerais. Esses conteúdos apontam para especificidades que são pedagógicas e pertencentes a concepções gerais, como é por exemplo o caso da *gestão democrática*. As experiências de gestão das escolas camponesas produziram formas plurais de gestão, ultrapassando o conceito genérico de gestão democrática veiculado nas políticas educacionais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os conteúdos de forma geral funcionam como microunidades de regulação da política (GIMENO-SACRISTÁN, 1998). Se as finalidades inscrevem seu alcance, são os conteúdos que irão trilhar o caminho a ser percorrido para tal, há dois questionamentos que necessitam ser evidenciados. Primeiramente, uma vez que no texto legal essas regulações são indicadas como regulações dinâmicas, qual a garantia de que na prática elas também assim se materializem? Segundamente, ao elencar majoritariamente conteúdos ligados à trajetória recente da Educação do Campo não estaria a política novamente negando a sua culpa histórica no ocultamento (ARROYO, 2012) do brutal processo de negação do direito às diferenças?

Diante destas indagações, concluímos que os *conteúdos* presentes nos documentos analisados, concorrem para a inserção da Política Curricular para a Educação do Campo no

Paradigma da Educação do Campo, uma vez que inscrevem na política sujeitos e territórios numa perspectiva do direito e não mais do favor. Nessa direção, o sujeito e o território campesino são inscritos como lugar de vida.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel Gonzalez. **Outros Sujeitos, Outras Pedagogias**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2011.

BRASIL. **Resolução Nº 2, de 28 de abril de 2008**. (Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo).

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

GIMENO-SACRISTÁN, José. **Compreender e transformar o ensino**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

GROSGOUEL, Ramón. Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (Org.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Técnicas de Pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisa, elaboração, análise e interpretação de dados**. 6ª ed. São Paulo: Atlas, 2007.

MIGNOLO, Walter. Desobediência Epistêmica: a opção decolonial e o significado de identidade em política. **Cadernos de Letras da UFF – Dossiê: Literatura, língua e identidade**, Rio de Janeiro, n. 34, p. 287-324, 2008.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. São Paulo: Hucitec, 2010.

PERRENOUD, Philippe. **Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens – entre duas lógicas**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

SOUZA, João Francisco. **Prática Pedagógica e Formação de Professores**. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2009.