



## A EDUCAÇÃO INTERCULTURAL E OS DESAFIOS PARA A ESCOLA E DOCENTES DO CAMPO

### INTERCULTURAL EDUCATION AND THE CHALLENGES FOR THE SCHOOL AND TEACHERS OF THE FIELD

### LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL Y LOS DESAFÍOS PARA LA ESCUELA Y LOS DOCENTES DEL CAMPO

1

Silvano da Conceição<sup>1</sup>

Vilma Aurea Rodrigues<sup>2</sup>

DOI: <https://doi.org/10.22481/sertanias.v3i2.10555>

**Resumo:** O presente artigo objetiva analisar o processo de ensino aprendizagem em contextos campestres à luz da educação intercultural. Por meio da pesquisa qualitativa e com o método da revisão sistemática da literatura, realizou-se estudos observacionais sobre a Educação intercultural, a fim de perceber de que forma a escola e os docentes têm evidenciado e priorizado a educação na perspectiva da interculturalidade, respeitando as diferenças e fortalecendo a identidade dos sujeitos do campo. Foram analisados alguns estudos publicados nos periódicos da CAPES e na BDTD. Constatou-se com a pesquisa que a educação dialógica e despreendida de estereótipos discriminatórios são princípios básicos das práticas pedagógicas interculturais, bem como a necessária formação intercultural dos docentes para atuarem nas escolas do campo. Contudo, há grandes desafios e contradições na formação docente para atuação nas escolas do campo que passam pela construção de currículos capazes de dialogar com a temática. Enfim, o estudo destaca a necessidade de se discutir/problematizar as contradições entre a formação de professores e a educação intercultural sob a ótica de epistemologias pluralistas, contra hegemônicas e emancipadoras, pois, só assim, os sujeitos do campo serão reconhecidos e respeitados, tanto na diferença e como no seu lugar de fala.

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

---

1 Doutorado em Sociologia pela Universidade Federal de São Carlos – UFSCar; professor adjunto do Departamento de Filosofia e Ciências Humanas (DFCH) da Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC). É professor permanente do Programa de Pós-Graduação em Ensino (PPGEEn) e do Programa de Pós-Graduação em Relações Étnicas e Contemporaneidade (PPGREC), ambos da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). E-mail: silconceicao@uesb.edu.br ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3577-2268>

2 Mestrado em Ensino pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB. Professora da rede municipal de Sebastião Laranjeiras –BA. E-mail: vilmaaurea@gmail.com ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0141-9308>



**Abstract:** This article aims to analyze the teaching process learning in peasant contexts in the light of intercultural education. Through qualitative research and with the method of systematic literature review, observational studies were conducted on intercultural education, in order to understand how the school and teachers have evidenced and prioritized education from the perspective of interculturality, respecting differences and strengthening the identity of the subjects of the field. Some studies published in CAPES journals and BDTD were analyzed. It was found with the research that the dialogical education and detached from discriminatory stereotypes are basic principles of intercultural pedagogical practices, as well as the necessary intercultural training of teachers to work in the schools of the field. However, there are great challenges and contradictions in teacher education to work in the schools of the field that go through the construction of curricula capable of dialoguing with the theme. Finally, the study highlights the need to discuss/problematicize the contradictions between teacher education and intercultural education from the perspective of pluralistic epistemologies, against hegemonic and emancipatory, because, only in this way, the subjects of the field will be recognized and respected, both in difference and in their place of speech.

**Keywords:** Field Education. Teacher Training. Interculturality.

**Resumen:** Este artículo tiene como objetivo analizar el proceso de enseñanza-aprendizaje en contextos rurales a la luz de la educación intercultural. Mediante una investigación cualitativa y el método de revisión sistemática de literatura, se realizaron estudios observacionales sobre la educación intercultural, con el fin de comprender cómo la escuela y los docentes han destacado y priorizado la educación desde la perspectiva de la interculturalidad, respetando las diferencias y fortaleciendo la identidad de los sujetos rurales. . Se analizaron algunos estudios publicados en revistas CAPES y BDTD. Se constató con la investigación que la educación dialógica y desligada de estereotipos discriminatorios son principios básicos de las prácticas pedagógicas interculturales, así como la formación intercultural necesaria de los docentes para trabajar en las escuelas rurales. Sin embargo, existen grandes desafíos y contradicciones en la formación de docentes para actuar en las escuelas rurales que pasan por la construcción de currículos capaces de dialogar con la temática. Finalmente, el estudio destaca la necesidad de discutir/problematicizar las contradicciones entre la formación docente y la educación intercultural desde la perspectiva de epistemologías pluralistas, contrahegemónicas y emancipatorias, pues sólo así los sujetos del campo serán reconocidos y respetados, tanto en la diferencia como en el respeto, como en su lugar de habla.

**Palabras clave:** Educación Rural. Formación de Profesores. Interculturalidad.

## Introdução

No decorrer da história da educação brasileira, os trabalhadores camponeses, quando não excluídos, tiveram acesso restrito à educação. Por mais que a Constituição Federal de 1988 não disponha de um artigo específico sobre educação do campo, entende-se, que com a

determinação constitucional de que a educação é um direito de todos e para todos, a educação do campo estaria contemplada. Na esteira dessa discussão gostaríamos de pontuar que, embora se configure como um direito dos povos camponeses, a educação do campo tem enfrentado inúmeros desafios, tanto para a sua permanência no campo (com o fechamento de centenas de escolas Brasil afora) como para corresponder as reais necessidades dos povos camponeses. Dessa forma, a educação do campo que defendemos e acreditamos é aquela capaz, por um lado, de fortalecer a identidade camponesa, com uma educação sensível aos temas importantes para o campo, capaz de respeitar o modo de ser e de viver do camponês e, por outro, de garantir a permanência desses povos em seus territórios.

Não iremos nos aprofundar, porém é importante pontuar que o presente trabalho aproxima-se do Paradigma da Questão Agrária (PQA), na medida em que, concordando com Camacho (2017, p. 650), entendemos que a educação do campo se configura como um “território imaterial, construído política-ideologicamente a partir da tendência camponesa do PQA”, perspectivando, nesse sentido, a formação de quadros tanto para a resistência como para a militância nos movimentos socioterritoriais.

De acordo com Conceição e Brito (2018), o termo Educação Rural foi muito utilizado até 1988, porém, com a aprovação da Resolução CNE/CEB nº. 01 de 03 de abril de 2002 (Diretrizes Operacionais da Educação do Campo), passou-se a utilizar Educação do Campo. Buscando garantir a oferta de uma educação adequada e adaptada à vida na zona rural, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN - 9394/96), em seu artigo 28, destaca alguns compromissos que deveriam ser assumidos, a saber:

Art. 28: Na oferta de 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 adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas; III - adequação à natureza do trabalho na zona rural. (BRASIL, 2017, p. 161).

No trecho anterior é impossível não lembrarmos de uma reflexão de Bourdieu (2001), sobre a necessidade de denunciar a representação que as elites usam para enganar o povo. Isso porque o compromisso assumido, no artigo citado da LDBEN, completará 26 anos sem que a

educação do campo tenha, efetivamente, ganhado a atenção enunciada no documento supra. Ou seja, embora a lei seja explícita sobre o que deva ser feito o governo federal, estados e municípios tem feito muito pouco para que a população campesina possa desfrutar de uma educação adequada e adaptada às suas necessidades.

As escolas do campo, sobretudo, aquelas compostas por classes multisseriadas, encontram-se enfraquecidas, com metodologias tradicionais, ultrapassadas e incoerentes com o novo modelo de educação que se configura como necessária numa época marcada pela rapidez das inovações tecnológicas, do acesso às informações, do fluxo intenso de pessoas e culturas. Assim, este trabalho busca perceber de que forma a escola do campo, e os docentes que nela trabalham, têm evidenciado e priorizado um trabalho didático-pedagógico na perspectiva da interculturalidade, capaz de contemplar a diversidade (social, cultural, política, econômica, de gênero, etnia e geracional) e as diferenças, fortalecendo a identidade dos sujeitos do campo.

Entende-se que a escola, enquanto instituição formativa, deve decidir por seus rumos e questionar constantemente sua função. O que ensinar, e a forma como ensinar, devem ser indagações/preocupações constantes entre os envolvidos no processo de ensino aprendizagem, uma vez que, tal como evidenciam Moreira e Candau (2003, p. 156), “refletem visões de cultura, escola, ensino e aprendizagem que não dão conta, a nosso ver, dos desafios encontrados em uma sala de aula “invadida” por diferentes grupos sociais e culturais, antes ausentes desse espaço”.

Nesse sentido, o objetivo deste trabalho consiste na realização de uma revisão sistemática da literatura sobre a educação intercultural e os desafios para a escola e professores do campo, visando analisar o processo de ensino aprendizagem em contextos campesinos. Os principais temas citados nos estudos, seus objetivos e síntese dos resultados serão destacados e problematizados.

O trabalho está dividido em três seções, sendo que na primeira é apresentado o percurso metodológico adotado e o material que serviu de corpus de análise. Na segunda, registra-se os resultados. E por fim, considerações finais, com base na análise e nos resultados obtidos.

## **Percurso Metodológico**

O estudo ora apresentado, se caracteriza como uma revisão bibliográfica sistemática da literatura, que se justifica na perspectiva de que,

[...] as revisões sistemáticas são desenhadas para ser metódicas, explícitas e passíveis de reprodução. Esse tipo de estudo serve para nortear o desenvolvimento de projetos, indicando novos rumos para futuras investigações e identificando quais métodos de pesquisa foram utilizados em uma área. (SAMPAIO RF; MANCINI MC. p. 83-89).

Para a pesquisa, utilizou como fonte de dados os estudos sobre o processo de ensino-aprendizagem nas classes multisseriadas, a partir da busca no Portal Periódicos da Capes e na Biblioteca Digital Brasileira de teses e dissertações (BDTD).

Na opção “Busca Avançada”, com a aplicação dos seguintes filtros: temporalidade (de 2015 a 2021), assunto (educação), idioma (Língua Portuguesa), com as palavras-chave (interculturalidade, educação do campo), realizou-se a busca. Na base de dados CAPES, foram encontrados seis (06) artigos e na base de dados BDTD, vinte (20) resultados entre teses e dissertações. Feito o mapeamento das produções científicas encontradas, realizou-se a análise exploratória a partir dos resumos dos artigos, dissertações e teses encontradas.

Para critério de seleção dos trabalhos encontrados, excluiu-se todos: de língua estrangeira; que não abordavam a educação “do” ou “no” campo; que falavam em relação étnico-racial sem citar a interculturalidade; que não falavam em prática pedagógica na perspectiva da interculturalidade. Assim, como corpus de análise para esse trabalho, restaram da base CAPES cinco (05) artigos e da BDTD duas (02) teses remetendo à temática pesquisada. A partir disso, iniciou-se a análise mais detalhada dos trabalhos encontrados.

## A Interculturalidade e a Educação Intercultural

Iniciamos esse item do trabalho com uma tabela que apresenta os dados dos trabalhos encontrados no Portal de Periódicos da CAPES (tabela 1), para, na sequência apresentar os trabalhos encontrados na BDTD (tabela 2).

**Tabela 1:** Artigos da base de dados do Portal da CAPES

Título	Autor	Palavra-chave	Revista	Ano
--------	-------	---------------	---------	-----



<b>Interculturalidade na formação de professores do campo: análise de uma experiência</b>	MARQUES, Luiz Otávio Costa	Interculturalidade e Educação do Campo	Revista Brasileira de Educação do Campo	2017
<b>Interculturalidade e conhecimento tradicional sobre a Lua na formação de professores no/do campo</b>	CREPALDE, Rodrigo dos Santos; KLEPKA, Verônica; PINTO, Tânia Halley Oliveira	Interculturalidade e Educação do Campo	Revista Brasileira de Educação do Campo	2017
<b>Interculturalidade e afirmação identitária dos Juruna da aldeia Boa Vista</b>	SILVA, Taiane Lima; FERNANDES, Daniel dos Santos	Interculturalidade e Educação do Campo	Revista Brasileira de Educação do Campo	2019
<b>Interculturalidade e Educação: abordando a Temática Indígena na Educação Básica</b>	GONÇALLO, Regina Lima Andrade; KATO, Danilo Seithi; OVIGLI, Daniel Bovolenta	Interculturalidade e Educação do Campo	Vértices	2019
<b>Interculturalidade na Escola Urbana: a diversidade tecida por jovens estudantes do campo</b>	DOURADO, Emanuela Oliveira Carvalho; SILVA, Edilania de Paiva	Interculturalidade e Educação do Campo	Revista temas em Educação	2019

---

Fonte: a autora.

A partir do artigo intitulado **Interculturalidade na formação de professores do campo: análise de uma experiência**, que objetiva “promover uma reflexão sobre a proposta pedagógica de um curso de licenciatura em Educação do Campo de uma universidade federal brasileira sob a perspectiva teórica da interculturalidade” (MARQUES, 2017, p. 447), podemos perceber as nuances conceituais de interculturalidade e educação intercultural.



Se fossemos analisar a palavra interculturalidade, poderíamos dizer que é pura e simplesmente relação entre culturas e educação cultural seria promover essa relação entre as culturas. Mas, a interculturalidade está para além de ser uma relação simplista entre culturas. São relações de caráter “simétrico e horizontal”, onde o objetivo é o desenvolvimento pleno dos sujeitos, não favorecendo uma cultura, em detrimento de outra, mas fortalecendo mutuamente, para uma maior plenitude humana” (MARQUES, 2017, p. 452).

Em relação à educação intercultural, percebemos que se trata do ensino com vistas à aprendizagem e transformação dos sujeitos envolvidos, culminando em seu reconhecimento como pessoa pertencente àquele meio cultural e da paridade de direitos. A esse fenômeno, Marques (2017, p. 452) vai chamar de “alteridade cultural”.

Seguindo esse raciocínio do autor, podemos afirmar que a educação intercultural crítica<sup>3</sup> favorece a alteridade cultural porque permite outras formas de produção de conhecimento e saberes, excluindo qualquer forma de discriminação. É uma educação com vistas ao desmonte da pedagogia opressora, tornando-se uma “educação voltada para a transformação, a humanização e a decolonização” (MARQUES, 2017, p. 453).

Neste sentido, a educação intercultural, compreendida e trabalhada na perspectiva de construção da alteridade cultural, possibilita aos sujeitos envolvidos reflexão sobre sua condição de oprimido e as consequências vivenciadas, transformando-os em indivíduos ativos e protagonistas na produção de conhecimento, vê-se que, a educação é pensada “*com*” e não apenas “*para*” eles.

O segundo artigo da tabela 1, intitulado **Interculturalidade e conhecimento tradicional sobre a Lua na formação de professores no/do campo**, procura mostrar que a troca entre diferentes culturas presentes na sala de aula, em especial no ensino de ciências, no qual a interculturalidade indica o ensino como mais uma cultura, sem permitir que uma sobreponha a outras, deixa evidente a incompletude das culturas, quando observadas de forma singular.

---

3 Defendida por Walsh (2010, p. 76, *apud* MARQUES, 2017, p. 452), como um projeto político-social-epistêmico e como pedagogia de-colonial, dando pistas para uma práxis distinta.

Isso porque “nenhuma forma singular de conhecimento pode responder por todas as intervenções possíveis no mundo, todas elas são, de diferentes maneiras, incompletas” (SANTOS, 2009, p. 49, apud CREPALDE, et al., 2017, p. 842). Assim, a interculturalidade vem para inter-relacionar as culturas, na tentativa de formar um todo que se completa sem que nenhuma se sobreponha a outra.

Crepalde (2017), destaca que a partir dessa mistura de culturas nasce a diversidade, e que a interculturalidade, neste caso, favorece o reconhecimento e o empoderamento dos sujeitos com culturas distintas, esmagadas pelo processo histórico de uma sociedade globalizada e capitalista. Neste sentido, a escola por meio da formação do professor numa perspectiva intercultural, deve:

adotar a perspectiva do intercultural como processo de diálogo, comunicação entre pessoas ou grupos pertencentes a culturas diferentes (nacionalidades, origem social, gênero, ocupação, etc.), que promove a integração e o respeito à diversidade e permite ao educando encontrar-se com a cultura do outro sem deixar de lado a sua própria, ou seja, incentiva o respeito a outras culturas, a superação de preconceitos culturais e do etnocentrismo. (WALESKO, 2006, p. 27, apud CREPALDE et al., 2017, p. 843).

Nesse sentido, a prática docente na pedagogia intercultural é um grande desafio, haja vista a imposição de currículos histórica e culturalmente construídos para que o capitalismo reine e os sujeitos, sobretudo, camponeses continuem sendo formados com parâmetros ditatoriais das classes dominantes. Para Faroni (2017, apud Crepalde et al., 2017, p. 843),

o principal desafio da prática pedagógica intercultural torna-se a necessidade de elaborar a multiplicidade e a contraditoriedade de modelos culturais que interferem na formação de visão de mundo dos educandos e compreender as relações que tal visão estabelece com os “modelos” transmitidos por meio de situações educativas vividas, particularmente, na escola.

Nessa perspectiva, o ensino com vistas à interculturalidade deve estar contido no currículo para que haja a transformação e valorização dos sujeitos em suas vivências, costumes e necessidades. A compreensão dos pontos contraditórios exibidos nos moldes do currículo apresentado em sala de aula, oportuniza aos sujeitos agir, contestar e se fazer ouvir diante da diferença.



Ao se reconhecerem nos modos de vida socioculturais, valorizados na prática pedagógica, os estudantes se sentem enaltecidos e com “confiança e predisposição para a aquisição de outros saberes”, inclusive no encontro e debates culturais (CREPALDE et al., 2017, p. 844).

Os debates culturais em sala de aula são ferramentas para o fortalecimento da interculturalidade, pois as culturas sofrem mutações, constantemente são remodeladas a partir das interações sociais e culturais e isso instiga os sujeitos a refletir sobre sua própria condição sociocultural e aceitação do outro. É por essa razão que, a formação do professor campesino, que entendemos ser do campo e para o campo, deva ser feita na chave da interculturalidade. Segundo Crepalde (2017) não se pode deixar de contemplar a cultura trazida pelos sujeitos, é importante compreendê-la e inseri-la no currículo de forma a abarcar as ações propostas pela escola. É preciso também, que o docente compreenda quem são os estudantes e em qual destino a escola quer que eles cheguem.

Para tanto, é indispensável que se pense numa proposta pedagógica que dialogue com as vivências e necessidades socioculturais dos sujeitos do campo<sup>4</sup>. É justamente com essa visão que o artigo **Interculturalidade e afirmação identitária dos Juruna da aldeia Boa Vista**, nos apresenta uma reflexão acerca da interculturalidade na proposta pedagógica.

Silva e Fernandes (2019), chamam atenção para propostas pedagógicas que considerem o diálogo e a produção do conhecimento como fator de novas possibilidades para o campesino, que fuja do imposto pelo capital, visando apenas lucro e mão de obra. Assim, a interculturalidade toma forma por meio da dialogicidade.

Dada às variadas maneiras de pensar e agir dos indivíduos, o diálogo se torna mais grandioso, pois as ações pedagógicas saem de sua linearidade e passa a oportunizar diferentes pontos de vista para as mesmas situações desafiadoras. Neste sentido, o outro passa a ser visto na sua diferença com eficiência, cuidado e respeito. As práticas pedagógicas com viés dialógico

---

4 Entre eles: pequenos agricultores, quilombolas, povos indígenas, pescadores, camponeses, assentados, reassentados, ribeirinhos, povos da floresta, caipiras, lavradores, roceiros, sem-terra, agregados, caboclos, meeiros, boia-fria, e outros grupos mais (CALDART, 2004, p.21)



não deixam de ser desafiadoras e com vistas à resistência, como quem diz não ao tradicionalismo imperante. Desta feita, é importante destacarmos que:

a plenitude intercultural se realizará quando, graças ao trabalho simultâneo nos três níveis<sup>5</sup>, toda a sociedade for transformada, mudando seu modo de pensar e agir; quando chegarmos a ser iguais sem deixar de ser diferentes: iguais por sermos aceitos publicamente, iguais em oportunidades, mas distintos em nossa identidade pessoal e de grupo. Quando nos sentirmos todos felizes e orgulhosos de viver em uma sociedade baseada e organizada em função desse respeito por sua diversidade cultural, que a todos nos enriquece. (ALBÓ, 2005, p. 52).

10

Portanto, à medida que a escola oportuniza a preservação da cultura e abre caminhos para outras entrarem, a interculturalidade acontece. Mas, há que se destacar que esse diálogo entre culturas não ocorre de forma pacífica, sem tensões e sobressaltos, pois está para além da existência das diferenças culturais, há um caminho a ser percorrido e consumado, que é o “respeito e aceitação do outro, de convivência com o diverso”, para, a partir daí, “estabelecer canais reais de comunicação” (COPETTE, 2007, apud LOSSO; BORGES, 2012, p. 04).

O compromisso em inserir a interculturalidade no sistema de ensino do país pode ser notado no artigo 78 da LDBEN/1996: “O Sistema de Ensino da União, com a colaboração das agências federais de fomento à cultura e de assistência aos índios, desenvolverá programas integrados de ensino e pesquisa, para oferta de educação escolar bilíngue e intercultural aos povos indígenas [...]”. Em 10 de março de 2008 tivemos a publicação da Lei 11.645/2008<sup>6</sup>, que tornou obrigatória, no currículo dos estabelecimentos de ensino fundamental e médio (públicos e privados), a inclusão da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”, tirando do silenciamento e da invisibilidade povos e etnias que contribuíram intensamente para a construção do país.

---

5 Xavier Albó (2005, apud SILVA, FERNANDES (2019) apresenta a interculturalidade sob a ótica de três níveis. O primeiro e o segundo seriam as pessoas e seus grupos sociais. O terceiro diz respeito às instituições e estruturas desse sistema social. As escolas, as igrejas, a política, os meios de comunicação e tantas outras estruturas seriam convidadas a refletir e facilitar o diálogo entre os diversos grupos de pessoas.

6 Essa alterou a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei 10.639/2003, que estabeleceu as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”.



O artigo **“Interculturalidade e Educação: abordando a Temática Indígena na Educação Básica”**, começa justamente chamando a atenção para a lei supra que deu notoriedade à diversidade na escola, por meio da obrigatoriedade da inclusão da temática da história e cultura afro-brasileira e indígena no ensino (fundamental e médio). Tal feito, fomenta a educação na perspectiva intercultural, dada a pluralidade de povos, culturas e grupos sociais presentes no contexto escolar.

Para Gonçallo *et. al.* (2019, p. 19), “trabalhar a interculturalidade na escola favorece o combate à discriminação, estimula o respeito pelas diferentes culturas e ajuda a promover a integração entre elas, produzindo novos sentidos e ampliando o conhecimento”. Esse trecho dialoga, de forma muito próxima, aos povos camponeses, na medida em que estes possuem culturas e necessidades diversas e diferenciadas, além de produzirem conhecimentos e saberes dentro de suas realidades socioculturais e socioterritoriais.

Para os autores do artigo em questão, garantir aos sujeitos uma educação que respeite a pluralidade desses povos é essencial, mas fazer com que sua cultura se multiplique para o maior número de pessoas também é importante. É nesse sentido que a Lei 11.645 possui um papel central, uma vez que insere nos currículos da educação básica diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir das culturas africanas e indígenas.

Percebemos ainda a necessidade dos docentes priorizarem o uso de uma prática pedagógica crítica sobre o estudo da cultura dos sujeitos camponeses na escola, assegurando sua realidade e integrando suas vivências com as variadas formas de produção de conhecimento, numa perspectiva contra hegemônica e à luz da autonomia e do reconhecimento da paridade de direitos (FLEURI, 2003).

O artigo intitulado **“Interculturalidade na Escola Urbana: a diversidade tecida por jovens estudantes do campo”**, remete a situação das juventudes que além de enfrentar seus dilemas por estarem indo para a fase adulta, se depara, na escola urbana, com currículos engessados e hierarquizados, separados por disciplinas soltas. É importante destacar que na maioria das vezes, os estudantes camponeses quando concluem o ensino fundamental, precisam ser obrigados a buscar escolas urbanas pra dar continuidade aos seus estudos.

Sabemos que o decreto Nº 7.352, de 04 de novembro de 2010, determina que seja considerada escola do campo aquela em que os alunos sejam majoritariamente oriundos do campo. Contudo, para Dourado; Silva (2019, p. 104), é necessário “fazer refletividade acerca da formação de professores/as em exercício, de forma que aconteça a articulação entre os processos educativos com o contexto sociocultural do/a estudante, no caso em questão, dos jovens estudantes do Ensino Médio, cotidianamente”. Apenas por si o decreto não garante uma educação de qualidade para o camponês e para o seu fortalecimento sociocultural e socioterritorial.

Neste sentido, a perspectiva de educação intercultural para o trabalho com a juventude, precisa de reflexão sobre os jovens em sua totalidade: de onde, como e para que vem para a escola. Isso, com o intuito de fazer a mediação entre suas vivências socioculturais e identitárias com o currículo escolar e seu projeto político pedagógico, com o objetivo de oferecer uma educação feita com e para os jovens camponeses. Assim,

uma condição necessária para o trabalho com a juventude é que os/as docentes e a instituição escolar conheçam individual, social e antropológicamente o/a jovem estudante que enfrenta seus desafios na transição para a vida adulta. Contemporaneamente, dada à complexidade da sociedade, e considerando que os jovens em estudo são moradores do campo e vão, diariamente, para a cidade estudar, os desafios se ampliam, exigindo uma conexão entre as suas identidades socioculturais e a proposta pedagógica da escola (CARRANO, 2010, *apud* DOURADO; SILVA, 2019, p.104).

No entanto, Candau (2020), chama a atenção para minimização da expressão educação intercultural, quando ela não reflete e não questiona as relações de poder existente entre os diversos grupos sociais, potencializando ainda mais a negação do outro. Nas palavras da autora:

Esta realidade explicita o caráter polissêmico da expressão educação intercultural, muitas vezes reduzida à mera visibilização de diversos grupos socioculturais, assumindo um enfoque exclusivamente descritivo e turístico, não questionando as relações de poder presentes nas interações entre os diferentes grupos socioculturais, reforçando assim relações assimétricas entre grupos, processos de legitimação da inferiorização e estereótipos estigmatizantes em relação a diversos sujeitos sociais (CANDAU, 2020, p. 680).

Nessa mesma direção crítica, Dourado; Silva (2019), pontuam que as escolas que têm seus espaços padronizados numa linha homogênea e monocultural, favorecem o aumento da

discriminação, amordaçando as vozes plurais existentes nesse espaço. As culturas são silenciadas e muitas vezes, estereotipadas como inferiores por pertencerem a meios socioculturais que fogem do padrão aceitável naquele modelo de espaço.

No cenário atual, essa ideia de monocultura já deveria estar superada, uma vez que escola e cultura estão numa contínua inter-relação, e, conseqüentemente, se acentuam em sujeitos diferentes, que chegam à escola exigindo “outras pedagogias”<sup>7</sup> (ARROYO, 2014).

Sem dúvida, as juventudes do campo que chegam nas escolas urbanas trazem para o ambiente escolar urbano, características socioculturais provenientes de seus costumes e modos de vida, cabendo a esse ambiente cuidar para que essa diversidade seja reconhecida, respeitada e valorizada. Para cumprir esse papel “é importante repensar e refazer suas práticas educativas para o reconhecimento da diversidade sociocultural estudantil, em suas identidades e diferenças, a fim de desempenhar novos papéis frente aos sujeitos contemporâneos” (DOURADO; SILVA, 2019, p.117).

Passaremos agora a analisar as duas teses selecionadas para análise (na base de dados BDTD), demonstradas na tabela 2.

Tabela 2. Teses da base de dados BDTD

<b>Título</b>	<b>Autor</b>	<b>Palavra -chave</b>	<b>Revista</b>	<b>Ano</b>
<b>Por uma proposta pedagógica na perspectiva da educação intercultural decolonizadora</b>	MUNSBERG, João Alberto Steffen	Interculturalidade e Educação do Campo	Repositório institucional UNILASALLE	2020

<sup>7</sup> O referido autor menciona que, à medida que os “outros sujeitos” chegam à escola com outras experiências sociais, outras culturas, outros valores, impõe-se a necessidade de que “outras pedagogias” sejam (re)inventadas, a fim de dar conta das demandas e expectativas desses grupos. Esse movimento exigiu a adoção de uma postura descolonizadora do currículo homogeneizador, no sentido de abrir espaço para a diversidade e produzir novos sentidos para a instituição escolar (DOURADO; SILVA, 2019, p. 107).

**Participação e relações  
interculturais entre meninas e  
meninos e suas professoras em  
contexto escolar**

ROCHA, Jeruza  
da Rosa da

Interculturalidade  
e Educação do  
Campo

UFPEL

2019

A tese intitulada “**Por uma proposta pedagógica na perspectiva da educação intercultural decolonizadora**”, tem como objetivo analisar as potencialidades do Ensino Médio Politécnico como proposta pedagógica inscrita na perspectiva da educação intercultural decolonizadora. O ensino médio é a etapa final da educação básica e o jovem é o protagonista desse processo. A educação intercultural decolonizadora proporciona modelos menos engessados para o ensino.

Isto porque a prática pedagógica intercultural e decolonial, fomenta o desprendimento de que o mundo só é possível a partir de uma única lógica. O jovem precisa se ater sobre as possibilidades plurais de caminhos e que todos têm vez e voz. Trata-se de impulsionar principalmente, pensamentos outros (MIGNOLO, 2007).

Contudo, é preciso compreender o conceito de juventude, que para Munsberg (2020), tanto é um termo com variados sentidos, como também provocador por passar ideias plurais. Assim, o autor optou por utilizar o conceito empregado pelo Conselho Nacional de Juventude:

A juventude é tradicionalmente considerada como uma fase de preparação para uma vida adulta, reduzindo-se as ações voltadas aos jovens unicamente à preocupação com sua escolarização. Mas a vivência juvenil na contemporaneidade tem se mostrado mais complexa, combinando processos formativos com processos de experimentação e construção de trajetórias que incluem a inserção no mundo do trabalho, a definição de identidades, a vivência da sexualidade, da sociabilidade, do lazer, da fruição e criação cultural e da participação social. (NOVAES *et al.*, 2006, p. 20 *apud* MUNSBURG, 2020, p. 22).

Nessa perspectiva, a juventude, especialmente a campesina, se vê na contramão da educação escolar, visto que a escola parece estar mais interessada com a preparação urbanocêntrica, não se envolvendo com suas reais necessidades. De acordo com Fleuri (2003, p. 23), “tal deslocamento de perspectiva, que legitima a cultura de origem de cada indivíduo,

traz consequências para a elaboração dos métodos e das técnicas de ação pedagógica e de transmissão da cultura oficial”.

Nesse sentido, o sentimento de pertença dos sujeitos do campo fica cada vez mais distante de uma educação básica que os contemplem na chave da diferença. Nessa construção de juventude consciente de seu lugar no mundo, bem como seu reconhecimento identitário, Munsberg (2020) enxerga na diversidade um gargalo potencializador do diálogo e um aliado na construção de propostas pedagógicas que fortaleçam a educação sociocultural dos estudantes. Sobre isso temos que:

Significa ainda entender que uma proposta não se implanta de fora no outro, mas se planta com, junto, na prática cotidiana e em meio a seus embates, confrontos e divergências. O conhecimento disponível, o estudo teórico e o reconhecimento das histórias anteriormente vividas por professores e alunos, adultos e crianças e do saber consolidado na e para a prática são, assim, fundamentais. (KRAMER, 2007, p. 185, *apud* MUNSBURG, 2020, p. 26).

Assim, Munsberg (2020), chega a conclusão, em sua tese, de que a educação intercultural decolonizadora deixa no passado ideias de individualismos (excludentes e discriminatórios), para deixar florescer ideias de cooperação, colaboração, reflexão e encontros dialógicos. O autor evidencia ainda, que a interculturalidade reconhece a sociedade como plural e coloca em dúvida toda forma de discurso hegemônico, bem como as ações padronizadas que servem de opressão dos sujeitos.

A tese **“Participação e relações interculturais entre meninas e meninos e suas professoras em contexto escolar”**, buscou compreender como, na escola, meninas e meninos participam, manifestam-se e concebem as relações interculturais em práticas educativas que ocorrem entre pares e com as docentes.

A educação intercultural e todas as relações inter e intrapessoais que vem a partir dessa interação entre culturas, vislumbra outras tantas dimensões detectadas por Rocha (2019), que são originadas a partir de dois pontos importantes: às vezes manifesta-se em resposta a grupos geracionais ou em resposta a fatores excludentes em razão de saberes e práticas socioculturais. As dimensões são: “resistência às lógicas escolares; relações de gênero; conhecimentos escolares e práticas do cotidiano campesino; exclusão cognitiva, sociocultural e étnica;



participação como premissa da cidadania na escola; segregação religiosa" (ROCHA, 2019, p. 2).

Quando nos remetemos à dimensão das práticas do cotidiano campesino, é importante lembrar que falamos em espaços que vivem Povos Indígenas, Povos Quilombolas, Povo Pomerano, Extrativistas, Ribeirinhos, Assentados de Reforma Agrária, etc. Esses grupos apresentam culturas e saberes específicos. Neste sentido, dada a diversidade de saberes gerados nesses espaços é que as relações e diálogos entre eles são condutores da promoção e efetivação da educação na perspectiva intercultural.

## Considerações Finais

Neste trabalho, foi apresentado e discutido o que os estudos primários expostos na literatura nos dizem sobre a educação na perspectiva da interculturalidade, de maneira a perceber de que forma a escola e os professores têm evidenciado e priorizado esta perspectiva de educação, respeitando as diferenças e fortalecendo a identidade dos sujeitos do campo.

De maneira geral, todos os artigos, dissertações e teses analisados, evidenciaram que a educação dialógica e desprendida de estereótipos discriminatórios são princípios básicos das práticas pedagógicas interculturais, bem como a necessária formação intercultural dos professores do campo.

Os estudos apontaram que a variedade de saberes, conhecimentos e culturas do coletivo campesino, sejam explorados pela escola por meio da interculturalidade, visto que é pelo encontro que se dão as relações de respeito, valorização e reconhecimento.

Contudo, há grandes desafios na formação docente campesina no Brasil, visto que, embora tenhamos uma legislação de proteção e valorização da cultura e modo de vida desses povos, há uma crescente violação dos seus direitos constitucionais. O currículo (da educação infantil ao ensino superior) precisa ser reelaborado na perspectiva da educação intercultural, pois essa ação possui efeito direto na rotina e prática pedagógica dos docentes que atuam com estudantes campesinos. É inviável crer numa educação intercultural que não fomente as relações dialógicas, observados os infinitos saberes e culturas presente nessas relações, que os





estudos, selecionados para a construção desse texto, apontaram como engessados pelo modelo curricular hegemônico.

Estabelecimentos de ensino, que desconsideram a capacidade de transformação da educação intercultural, preferindo a incorporação de propostas pedagógicas urbanocêntricas e fortalecedoras da opressão imposta pelo sistema capitalista, promovem enormes prejuízos aos sujeitos do campo.

A pesquisa apontou que é preciso discutir, problematizar essas contradições entre currículo, formação de professores e educação intercultural sob a ótica de epistemologias pluralistas, contra hegemônica e emancipadoras, pois, só assim, os sujeitos do campo serão reconhecidos, valorizados e respeitados, tanto na sua diversidade como na sua diferença.

## Referências

ARROYO, M. G. **Outros sujeitos, outras pedagogias**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

BOURDIEU, P. **Lição de Aula**. 2 edição. São Paulo: Ática, 2001.

BRASIL, Senado Federal. Secretaria Especial de Editoração e Publicações. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília 2007.

CALDART, R. S. Por uma Educação do Campo: Traços de uma identidade em construção. In. ARROYO, M. G. CALDART, R. S. MOLINA, M. C. (Org.). **Educação do Campo: identidade e políticas públicas**. Petrópolis – RJ: Vozes, 2004.

CONCEIÇÃO, S.; BRITO, P. F. A Educação Física como componente curricular de uma escola do campo do município Jitaúna/Bahia. **Revista Brasileira de Educação do Campo**, Tocantinópolis, v. 3, n. 2, mai./ago., p. 434-450, 2018.

CREPALDE, Rodrigo dos Santos; KLEPKA, Verônica; PINTO, Tânia Halley Oliveira. **Interculturalidade e conhecimento tradicional sobre a Lua na formação de professores no/do campo**. Tocantinópolis, v. 03, nº 03, 2017, p. 836-860. Disponível em: [Periódicos - UFT | Revista Brasileira de Educação do Campo](#). Acesso em 04 de jan. de 2022.

DOURADO, E. O. C.; SILVA, E. P. Interculturalidade e Educação do Campo. **Revista temas em Educação**. João Pessoa, Brasil, v. 28, n.2, p. 102-120, 2019. Disponível em : <https://periodicos.ufpb.br/index.php/rte/article/view/42906>. Acesso em: 08 de jan. de 2021.

FERNANDES, B. M. Território Camponês. In: CALDART, R. S. et al. (Org.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro: Expressão Popular, 2012. Disponível em: <https://www.epsjv.fiocruz.br/sites/default/files/1191.pdf>. Acesso em 03 de jan. De 2022.

FLEURI, R. M. Intercultura e educação. **Revista Brasileira de Educação** [online]. 2003, n. 23. Acesso em 08 de janeiro de 2022, pp. 16-35. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782003000200003>. Epub 06 Nov. 2006. ISSN 1809-449X. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782003000200003>.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra. 1968. 253p.

GONÇALLO, R. L. A.; KATO, D. S.; OVIGLI, D. B. Interculturalidade e Educação: abordando a Temática Indígena na Educação Básica. **Vértices**, 2019. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/332853979\\_Interculturalidade\\_e\\_Educacao\\_Abordando\\_a\\_Tematica\\_Indigena\\_na\\_Educacao\\_Basica](https://www.researchgate.net/publication/332853979_Interculturalidade_e_Educacao_Abordando_a_Tematica_Indigena_na_Educacao_Basica). Acesso em 08 de jan. de 2021.

KRAMER, S. Linguagem e tradução: um diálogo com Walter Benjamim e Mikhail Bakhtin. In: FARACO, Carlos Alberto; TEZZA, Cristovão; CASTRO, Gilberto de. **Diálogos com Bakhtin**. 4. ed. Curitiba: Editora UFPR, 2007.

LOSSO, C. R. C.; BORGES, M. K. Culturas em rede: possibilidades da educação intercultural em ambientes virtuais. **Anais do IV simpósio hipertexto e tecnologias na educação**. 2012. Disponível em: <http://www.nehte.com.br/simposio/anais/Anais-Hipertexto2012/Claudia%20Regina%20Castellano%20Losso%20&%20Martha%20Kaschny%20Borges%20-%20Culturas%20em%20rede-possibilidades%20da%20educacao....pdf>. Acessado em 07 de jan. de 2021.

MARQUES, L. O. C. Interculturalidade na formação de professores do campo: análise de uma experiência. **Revista Brasileira de Educação do Campo**, Tocantinópolis, v. 2, nº 2, 2017, p. 447-471.

MIGNOLO, W. El pensamiento decolonial: despredimiento y apertura. In: CASTRO-GÓMES, Santiago; GROSFOGUEL, Ramón. **El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global**. Bogotá: Siglo del Hombre editores; Universidade Central; Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana; Instituto Pensar, p. 25-47, 2007.

MOREIRA, A. F. B; CANDAU, V. M. Educação Escolar e cultura (s): construindo caminhos. **Revista Brasileira de Educação**, maio/Jun/Jul/Ago, 2003, n.23, pp.156-168. ISSN 1413-2478.

SAMPAIO, R. Estudos de Revisão Sistemática: Um guia para síntese criteriosa da evidência científica. **Revista Brasileira de Fisioterapia**, São Carlos, v. 11, n. 1, p. 83-89, jan./fev. 2007.



SOUZA, J. V. F.; GONÇALVES, R. M. Escolas multisseriadas no contexto da Amazônia.  
**Revista Periferia**, v.10, n.1, p. 244-260, Jan./Jun. 2018.

Recebido: 09 de julho de 2022

Aprovado: 10 de novembro de 2022



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

