

## A DIVERSIDADE CULTURAL EM FOCO: DIÁLOGOS E INTERFACES COM A JUVENTUDE E A EDUCAÇÃO DO CAMPO

Edilânia de Paiva Silva (1); Eliene Maria Sales Santos (1); Fabiana Lopes Cavalcante (2);  
Emanuela O. Carvalho Dourado (3)

*Universidade do Estado da Bahia (UNEB, DCH IV) edipaivasn@hotmail.com; liusalys10@gmail.com;  
fabianacavalcante08@hotmail.com; emanueladourado2003@yahoo.com.br;*

### **Resumo**

Este artigo traz uma análise bibliográfica, com a finalidade de apresentar um panorama histórico das políticas de diversidade e as interfaces com a educação do campo e a juventude, para a qual, também traz como aliada uma breve revisão sistemática. Deste modo, este trabalho de abordagem qualitativa, através das pesquisas pós-críticas em educação, rejeitam os pressupostos universais da racionalidade que sustentam a concepção de um sujeito humanista, centrado e com identidades fixas, distanciando-se da existência de um sujeito universal. Na perspectiva aqui traçada, consideramos o contexto multicultural da sociedade, bem como a necessidade da escola se configurar como espaço legítimo de discussão da diversidade reconhecendo-se como ambiente de respeito às diferenças. O presente texto busca, ainda, discutir outras questões relativas à diversidade, entrelaçando aos pressupostos teóricos pós-críticos a partir dos diálogos contemporâneos sobre a juventude e suas identidades sociais. As reflexões aqui explicitadas consideram que a juventude, por definição, é uma construção social na busca por maiores espaços de expressão e afirmação de suas identidades culturais. Em se tratando da juventude do campo, atribuímos o sentido e significado de que os jovens do campo passaram a ser reconhecidos como sujeitos de direitos com constituições identitárias marcadas pela condição juvenil, em sua relação com o campo, e pelos processos históricos e sociais de suas identidades culturais. Assim, cabe à escola assumir uma educação valorizadora da diversidade cultural e questionadora das diferenças, em busca de equidade na igualdade por seus direitos, que considere a diversidade e assegure a representatividade dos grupos sociais em suas diferentes expressões.

**Palavras-chave:** Diversidade, Juventude, Educação do Campo.

### **PARA INÍCIO DE CONVERSA...**

O presente artigo utiliza-se da abordagem qualitativa, por meio das teorias pós-críticas em educação, caracterizadas pelas substituições, rupturas e mudanças na educação, nas práticas pedagógicas e nos currículos. Essas teorias desconstruem a lógica binária hierarquizada, de modelo universalizante, que discrimina as diferenças e reproduz as desigualdades, ao tratar as questões de gênero, sexualidade, etnia, identidade, multiculturalidade, relações de poder, entre outras.

Desse modo, o campo das “teorias pós-críticas” se distancia da perspectiva teórica que o pensamento moderno tem acerca de um sujeito centrado, visto como uma unidade racional que ocupa o centro dos processos sociais e que tem uma identidade fixa e permanente, ao tempo em que rejeita os pressupostos universais dessa forma de racionalidade.

Nesta perspectiva, este trabalho constitui-se em uma análise bibliográfica com a

finalidade de apresentar um panorama histórico da temática da diversidade e como esta entra na pauta das políticas educacionais brasileiras, em diálogo e interfaces com a juventude e a educação do campo aliando a uma breve revisão sistemática a partir dos conectores diversidade, juventude e educação do campo, no período de 2013 a 2016, para configurar como está a produção de conhecimento sobre juventude, uma temática aqui abordada, a partir das discussões contemporâneas, que reconhecem a juventude como uma categoria em (des)construção.

O texto busca discutir outras questões relativas à diversidade, entrelaçando aos pressupostos teóricos pós-críticos, a partir dos diálogos contemporâneos sobre a juventude e suas identidades sociais, encerrando com breves considerações sobre o assunto em discussão.

## **1 PANORAMA DAS POLÍTICAS DE DIVERSIDADE E DIÁLOGOS COM A EDUCAÇÃO DO CAMPO**

O projeto de educação no pensamento moderno ocidental estava pautado sob o princípio de homogeneização dos sujeitos em identidades fixas ou permanentes, um indivíduo totalmente centrado. Nesta perspectiva, o que prevaleceu, por muito tempo, na maioria das instituições escolares foi uma visão uniformizadora e padronizada dos conteúdos e sujeitos presentes no processo educacional, com uma pedagogia alicerçada em práticas que silenciam, excluem ou desvalorizam a realidade sociocultural e histórica de grupos sociais minoritários.

Nos últimos vinte anos, a diversidade e outros temas a ela relacionados, como identidade, cultura, globalização, entre outros ganhou espaço nos debates e discussões teóricas que se evidenciam nas ciências sociais, especialmente na área de educação. Diferentes grupos culturais atrelados aos movimentos sociais vêm ganhando maior presença no cenário público brasileiro pelas tentativas de diálogo e negociação, tensionando pela igualdade de acesso a bens e serviços e por reconhecimento cultural.

Desse modo, suas reivindicações e questionamentos eram em torno da lógica monocultural do currículo, para a adoção, pela escola, de uma perspectiva multicultural permeada pela diversidade que se concretiza no cotidiano escolar com base nas condições sociais (classes sociais), culturais (etnias, identidades religiosas, valores), de gênero, e também das regiões geográficas, dentre outros aspectos. Assim, o foco do debate passa a ser a qualidade da educação nos anos 1990/2000 e surge a necessidade de rever o papel da escola, no sentido de abrir espaço para a diversidade e produzir novos sentidos para a instituição

escolar.

Aliada a esta proposta, a diversidade cultural chama a atenção de organismos internacionais como a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e Cultura (UNESCO) que, a partir da década de 1990, reconhece a diversidade cultural não só como um direito, mas como uma condição para promover o diálogo entre os povos e que a educação é instrumento central para cumprir essa missão (RODRIGUES e ABRAMOWICZ 2013, p.17).

No contexto brasileiro, com a redemocratização da educação e do acesso à educação pública no Brasil, na década de 1980, trouxe para as escolas uma população de crianças e jovens que estavam à margem da sociedade, e, portanto, com seu direito a educação, até então negado. O campo educacional estava tensionado pela luta dos movimentos sociais que denunciavam o modelo de educação fundamentado em práticas de silenciamento e exclusão que desvalorizavam a realidade sociocultural e histórica dos grupos sociais “minoritários”.

Desta forma, não tinha mais como negar a diversidade que se estabelecia no contexto escolar e a necessidade de se trabalhar as diferenças culturais na educação. Isso se legitima a partir da Constituição Federal (CF) de 1988, a qual estabelece no Artigo 205, que a “educação é direito de todos os cidadãos sendo dever do Estado e da Família” (BRASIL, 1988).

Nos anos 1990, as diferentes reformas na área da educação no Brasil caminham na perspectiva de fortalecer os debates em torno da educação multiculturalista. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Nº 9394/1996, reafirma as questões referentes à diversidade cultural assumida pela CF de 1988 ao propor no Artigo 26, que o currículo da Educação Básica deve ter uma base nacional comum, a ser complementada, por uma parte diversificada, constituída pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos.

Candau (2011) reafirma que nos anos 1990, mesmo de modo amplo, algumas contribuições da obra de Paulo Freire (1921 – 1997) sobre a relevância da dimensão cultural na alfabetização de adultos inauguram uma nova perspectiva, pelo método dialógico que propõe implementar nos processos educativos, e adiantava o que hoje se configura como a perspectiva intercultural. Segundo Canen e Moreira (1999), Freire aspirava uma educação multicultural e crítica que desse voz aos silenciados na história e possibilitasse o diálogo com suas culturas.

Muitos estudiosos, como Moreira e Candau (2008), Rodrigues e Abramowicz (2013) e Fleuri (2003), apresentam em seus trabalhos que o debate brasileiro avança um passo importante em torno de uma proposta educacional e curricular multiculturalista com o

lançamento dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) que elegeram a pluralidade cultural como um dos temas transversais (BRASIL, 1997). Os PCN criaram um “território, um lugar” (RODRIGUES E ABRAMOWICZ, 2013) para a incorporação da diversidade cultural no cotidiano escolar, na medida em que reconhece a importância da pluralidade e diversidade como condição importante para o respeito às diferenças e formação para a cidadania.

No campo da política educacional brasileira, com a ascensão do Governo Lula, em 2003, o Brasil apresentava uma trajetória político-institucional favorável à consolidação das lutas dos movimentos sociais e, nessa direção logo em 2003, à temática da diversidade se fortalece e, é introduzida nos programas e ações, a exemplo da aprovação da Lei 10.639/03, a primeira votada no início do mandato do governo Lula, tornando obrigatório o ensino da história e da cultura afro-brasileira e africana, na Educação Básica.

Ainda, no mesmo período, foram criadas duas secretarias estratégicas para formulação e implementação de políticas de ações afirmativas e inclusão social, as quais: 1) Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR), criada em março de 2003 e, 2) Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD). Tais secretarias foram criadas, segundo Rodrigues e Abramowicz (2013), para dar um tratamento específico a determinados grupos, colocando o valor das diferenças e da diversidade, com seus conteúdos étnico-racial, geracional, de pessoas com deficiência, de gênero, de orientação sexual, regional, religioso, cultural e ambiental.

Aliada a estas discussões e baseada na CF de 1988, que versa sobre a educação na esfera de igualdade de direito e do respeito às diferenças, a educação para os povos do campo intensificaram-se a partir da LDBEN/1996. Nela, a Educação do Campo é legalmente visibilizada, passando a exigir adequações para uma educação específica para as populações rurais, conforme estabelecem os artigos 26 e 28. O Artigo 28 dispõe que:

Na oferta da educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação, às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente. I- Conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural; II- Organização escolar própria, incluindo a adequação do calendário escolar as fases do ciclo agrícola e as condições climáticas; III- Adequação à natureza do trabalho na zona rural (BRASIL, 1996).

Já no artigo 26, faz referência aos currículos que devem “[...] ter uma base nacional comum, a ser complementada, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela” (BRASIL, 1996),

abrindo possibilidades para se pensar nas particularidades e singularidades da educação do campo.

No ano de 1998 realizou-se a I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo, evento que foi realizado na cidade de Luziânia/GO e, desde então, consolida-se a expressão “Educação Básica do Campo” e aumentam as discussões por uma educação que considerasse as especificidades do campo, sem inferiorizar seus povos, na perspectiva de valorização de seus modos de vida, de suas culturas e em respeito às suas singularidades. Assim, são estabelecidas as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, através da Resolução CNE/CEB Nº 01/2002. Estas Diretrizes tratam-se de um documento oficial que estabelece diretrizes, normas e princípios para o atendimento educacional das escolas básicas do campo. Segundo esse documento:

A educação do campo, tratada como educação rural na legislação brasileira, tem um significado que incorpora os espaços da floresta, da pecuária, das minas e da agricultura, mas os ultrapassa ao acolher em si os espaços pesqueiros, caiçaras, ribeirinhos e extrativistas. O campo, nesse sentido, mais do que um perímetro não urbano, é um campo de possibilidades que dinamizam a ligação dos seres humanos com a própria produção das condições da existência social e com as realizações da sociedade humana (BRASIL, 2002, p. 1).

Outras ações foram acontecendo, no sentido de articular o reconhecimento aos grupos definidos como minoritários. Em 2009, segundo Maroun, Oliveira e Carvalho (2013), foi elaborado o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, onde estavam contempladas as principais ações para a educação, neste campo de estudo. Já em 2010, com a publicação da Resolução Nº 04/2010, pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), definiu-se diretrizes curriculares gerais para a educação básica e nela, em seu artigo 41, a educação quilombola foi institucionalizada como modalidade da educação.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (DCNEB), aprovadas em junho de 2012 e homologadas pelo Ministro da Educação em novembro do mesmo ano, estabelecem que:

A educação destina-se a múltiplos sujeitos e tem como objetivo a troca de saberes<sup>1</sup>, a socialização e o confronto do conhecimento, segundo diferentes abordagens, exercidas por pessoas de diferentes condições físicas, sensoriais, intelectuais e emocionais, classes sociais, crenças, etnias, gêneros, origens, contextos

---

<sup>1</sup> O conceito de saber é adotado aqui se referindo ao conjunto de experiências culturais, senso comum, comportamentos, valores, atitudes, em outras palavras, todo o conhecimento adquirido pelo estudante nas suas relações com a família e com a sociedade em movimento (BRASIL, 2016, p. 25).

socioculturais, e da cidade, do campo e de aldeias. Por isso, é preciso fazer da escola a instituição acolhedora, inclusiva, pois essa é uma opção “transgressora”, porque rompe com a ilusão da homogeneidade e provoca, quase sempre, uma espécie de crise de identidade institucional (BRASIL, 2013, p. 25).

Consideramos que no texto das DCNEB, a diversidade é abordada na perspectiva de contemplar os grupos considerados excluídos da sociedade e se fundamenta na ideia de que devem ser consideradas e respeitadas as diferenças quando consideram os direitos de crianças, jovens, idosos, negros, quilombolas, indígenas, homossexuais, populações do campo, pessoas com deficiência, entre outros.

Ainda nessa perspectiva, o Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024, Lei nº 13.005/2014, apresenta um grupo de metas que dizem respeito especificamente à redução das desigualdades e à valorização da diversidade, caminhos imprescindíveis para a equidade de direitos.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento normativo que define o conjunto de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo da Educação Básica, define dez competências gerais que se inter-relacionam e perpassam todos os componentes curriculares ao longo da Educação Básica, contudo, dentre essas, destacamos apenas as duas – sexta e nona - que fazem referência à questão da diversidade.

[...] 6 - Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao seu projeto de vida pessoal, profissional e social, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade. [...] 9 - Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de origem, etnia, gênero, idade, habilidade/necessidade, convicção religiosa ou de qualquer outra natureza, reconhecendo-se como parte de uma coletividade com a qual deve se comprometer (BRASIL, BNCC, p. 18-19).

O texto da BNCC, respaldado nos princípios éticos, políticos e estéticos preconizados nas DCNEB, apresenta na nona competência a valorização da diversidade de indivíduos e grupos sociais, seus saberes e culturas, etc, para o trabalho com as competências apresentadas. Entretanto, não menciona ao longo do documento as estratégias que serão incorporadas no currículo escolar para a garantia do trabalho com as diferenças de etnia, gênero, geração ou outra natureza a fim de garantir um trabalho pedagógico que valorize a diversidade cultural e questione as diferenças.

Constata-se, pela análise desses documentos e pelo delineamento desse panorama

histórico que a diversidade, enquanto temática, entra na pauta da educação brasileira por meio da influência dos movimentos sociais e grupos minoritários e por influência da UNESCO. Uma das questões a serem discutidas é a possibilidade de conciliar as políticas educacionais para todos, levando em consideração as reivindicações dos movimentos sociais organizados pelos diferentes grupos para que essas não sejam um privilégio para alguns, produzindo desigualdades e reproduzindo as diferenças.

A diversidade cultural está presente em toda a sociedade e no seu interior surgem antagonismos, conflitos e diferenças que marcam as fronteiras entre os grupos sociais. Cada um zela pelos elementos que constituem a sua identidade e pelo respeito às suas singularidades. Entre as culturas ocultas nas propostas curriculares no cotidiano escolar podemos destacar os modos de vida, as expectativas, os valores e interesses da juventude.

## 2 REVISÃO SISTEMÁTICA DOS ESTUDOS SOBRE A JUVENTUDE DO CAMPO

Para uma melhor compreensão desta temática, optamos pela definição de uma breve revisão sistemática no Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior (CAPES), a fim de dar maior sustentação ao texto, sob a ótica das pesquisas já concluídas. Para isso, utilizamos os filtros da dimensão temporal com o período de 2013-2016, como explicitado, e o da área de conhecimento e concentração – Educação. Para o levantamento das pesquisas sob a ótica do objeto de estudo presente neste artigo, aplicando todos os filtros (temporal-área de conhecimento e concentração), consideramos pertinente utilizar como conectores: “Diversidade”, “Juventude” e “Educação do Campo” para os quais encontramos os resultados que seguem.

**Figura 01. Resultados das Pesquisas**

CONECTORES	SEM FILTROS	COM FILTROS
“Diversidade”	37.249	658
“Juventude”	5.160	293
“Educação do Campo”	1.024	262
“Diversidade” - “Juventude” - “Educação do Campo”	43.019	1.127

*Fonte:* Organizado a partir do Banco de Teses e Dissertações da CAPES/Plataforma Sucupira, 2017

Diante dos 1.127 resultados encontrados com os referidos conectores de forma conjunta, verificamos que três (03) pesquisas apenas se aproximam dos aspectos aos quais

damos ênfase nesse artigo e, que apresentam uma relação direta com a temática em estudo, que são Cordeiro (2016), Neves (2014) e Menezes (2014), conforme espelho abaixo:

**Figura 02: Espelho das dissertações pesquisadas no portal da CAPES**

<p><b>Cordeiro</b>  (2016)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>Título:</b> Representações sociais sobre o campo/rural na transição escola rural e urbana em Bocaiúva do Sul/PR</li> <li>- <b>Questões Norteadoras:</b> Existem preocupações por parte dos professores e da administração municipal e estadual da Educação, no que refere ao processo de transição das escolas rurais para escola urbana? Será que os envolvidos no processo educativo, estão sendo preparados para contribuir com a transição?</li> <li>- <b>Objetivo geral:</b> Analisar a transição de escolas rurais/municipais para uma escola estadual/urbana Bocaiúva do Sul/PR, e verificar quais são as representações sociais sobre o campo/rural por meio de professores e alunos.</li> <li>- <b>Corrente epistemológica:</b> Teoria das representações sociais</li> <li>- <b>Dispositivos de pesquisa:</b> questionários, entrevistas semiestruturadas</li> </ul>
<p><b>Neves</b>  (2014)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>Título:</b> Juventude e inclusão social: representações sobre a condição juvenil no campo</li> <li>- <b>Questões Norteadoras:</b> não aparece</li> <li>- <b>Objetivo geral:</b> Analisar os processos de construção das representações sociais de jovens do campo do município de Bragança sobre a condição juvenil de jovem do campo e suas relações com a proposta nacional de inclusão social da juventude do campo implementada em nível local pelo Programa PROJOVEM Campo Saberes da Terra.</li> <li>- <b>Corrente epistemológica:</b> Teoria das representações sociais</li> <li>- <b>Dispositivos de pesquisa:</b> Entrevistas estruturadas por pauta e Grupo Focal</li> </ul>
<p><b>Menezes</b>  (2014)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>Título:</b> Ser jovem, ser estudante, ser do campo: a concepção de rural e urbano para jovens estudantes em escolas públicas das cidades de Goiânia e Trindade</li> <li>- <b>Questões Norteadoras:</b> Como os jovens que moram no campo e estudam na cidade utilizam os espaços da cidade? Como esses jovens exercem sua condição juvenil? Os jovens estudantes sentem-se inseridos no contexto urbano? Quais são as práticas espaciais desenvolvidas pelos jovens que moram nas áreas rurais, dos municípios de Goiânia e Trindade, em seu cotidiano? Como os jovens pesquisados compreendem/definem o campo e a cidade?</li> <li>- <b>Objetivo geral:</b> Identificar e analisar quais as concepções de campo e cidade para jovens, residentes no campo, estudantes de escolas públicas das cidades de Goiânia e Trindade e como realizam suas práticas socioespaciais.</li> <li>- <b>Corrente epistemológica:</b> não ficou explícito</li> <li>- <b>Dispositivos de pesquisa:</b> observação, questionário semiaberto, entrevistas estruturadas e acompanhamento individual de atividades cotidianas dos jovens.</li> </ul>

*Fonte:* Banco de Teses e Dissertações da CAPES/Plataforma Sucupira, 2017

As pesquisas trazem contribuições para este artigo considerando as discussões sobre a temática da juventude do campo como uma categoria dinâmica, marcada pela diversidade cultural e por condições de acesso a bens econômicos, educacionais e culturais. Diante desse panorama, reconhecemos a importância desse estudo atribuindo o sentido e significado de que os jovens do campo passaram a ser reconhecidos como sujeitos de direitos com constituições identitárias marcadas pela condição juvenil, em sua relação com o campo e, pelos processos históricos e sociais de seus universos culturais.



### 3 JOVENS DO CAMPO, SUJEITOS DE DIREITOS

As composições contemporâneas adquiriram novas configurações demarcadas pela crescente expansão da cultura midiática e das tecnologias digitais que ganharam mais espaço na sociedade, que por sua vez, implantou novos modos de se relacionar e novas formas de lidar com as informações, gerando uma nova dinâmica.

Em consequência disso, a popularização do acesso aos meios de comunicação fez emergir uma nova geração, com constituições identitárias diferentes, a emergência de um “sujeito-estudante pós-moderno” (GREEN e BIGUM, 2013, p. 204), um novo tipo de estudante, com novas necessidades e capacidades. Para os autores, uma nova subjetividade humana está se formando e, na relação entre a cultura juvenil e o complexo crescimento global da cultura da mídia, emerge uma formação de identidade inteiramente nova.

O que observamos na juventude atual fundamenta-se em Stuart Hall (2015, p. 11) quando afirma que “o sujeito está se tornando fragmentado; composto não de uma única, mas de várias identidades, algumas vezes contraditórias ou não resolvidas”. O autor menciona que o sujeito pós-moderno não tem uma identidade fixa, essencial e permanente, ao contrário, é formada e transformada continuamente.

Autores como Dayrell e Carrano (2014) afirmam que a juventude é compreendida como uma categoria dinâmica socialmente produzida, uma construção histórica marcada pela diversidade cultural e por condições de acesso a bens econômicos, educacionais e culturais de forma desigual, que se constrói no contexto das transformações sociais e históricas. Em recente estudo do programa Pacto Nacional pelo Ensino Médio<sup>2</sup> (2013), encontramos uma concepção de juventude(s):

A juventude constitui um momento determinado, mas não se reduz a uma passagem. Ela assume uma importância em si mesma [...] e ganha contornos próprios em contextos históricos, sociais e culturais distintos. As distintas condições sociais (origem de classe e cor da pele, por exemplo), a diversidade cultural (as identidades culturais e religiosas, os diferentes valores familiares etc.), a diversidade de gênero (a heterossexualidade, a homossexualidade, a transexualidade) e até mesmo as diferenças territoriais se articulam para a constituição das diferentes modalidades de se vivenciar a juventude (BRASIL, 2013, p. 15).

Para abordar a “juventude do campo”, como categoria em construção, considera-se o contexto contemporâneo em que se insere esta temática, buscando o direcionamento por alguns conceitos que nos remetem a entender as concepções e práticas sociais daqueles que,

---

<sup>2</sup> O Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio é uma proposta de formação do Governo Federal, instituído pela Portaria nº 1.140, de 22 de novembro de 2013.

tradicionalmente, ficaram esquecidos nas políticas públicas ou invisibilizados pelas instituições escolares.

Por muito tempo, a ausência de políticas públicas educacionais que atendessem as especificidades das populações do campo levou as escolas do campo a uma visão urbano-centrada que desvaloriza, desqualifica e por vezes negligencia o espaço campesino e suas singularidades, quando trabalham conforme o regime implantado nas escolas da cidade, a exemplo do calendário letivo, os conteúdos escolares, o regime de organização, dentre outros aspectos.

Segundo Arroyo, Caldart e Molina (2008), a partir da luta dos movimentos sociais dos sujeitos do campo, surge a Educação do Campo como crítica ao currículo homogeneizado por uma escola do campo que não fosse uma extensão da escola urbana e, por uma educação que considerasse as especificidades do campo, sem inferiorizar seus povos, na perspectiva de valorização de seus modos de vida, de suas culturas e em respeito às singularidades dos sujeitos de história e de direitos.

Reafirmando o processo de redemocratização política na década de 1980, tensionado pela luta dos movimentos sociais que exigiam seus direitos e questionavam as políticas públicas, Arroyo (2014) apresenta “*Outros sujeitos, Outras pedagogias*”. Em seu livro com a mesma denominação, ele aborda que os novos sujeitos são os grupos sociais que resistiam ao paradigma educacional que exclui, segrega e reproduz as diferenças pautando-se em pedagogias gestadas pelo padrão de poder/saber colonizador.

Para Arroyo (2014, p. 9), tais grupos “são os coletivos sociais, de gênero, etnia, raça, camponeses, quilombolas, trabalhadores empobrecidos que se afirmam sujeitos de direitos”, dentre os quais se destacam a juventude. O 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, exigindo-se a adoção de uma postura descolonizadora do currículo homogeneizador.

## **FINALIZANDO A CONVERSA...**

A instituição escolar é o lugar constituído socialmente que agrega, em meio à trama de saberes que são produzidos, uma realidade plural e multifacetada marcada pela diversidade nas condições sociais, culturais e geográficas e suas múltiplas dimensões como o gênero, a

etnia, a faixa etária, identidade religiosa, condição econômica, entre outros aspectos.

Para tanto, a instituição escolar precisa sair da organização instituída pela fragmentação do conhecimento em disciplinas estanques e hierarquizadas e do currículo elaborado a partir de práticas escolares pautadas em um referencial cultural ocidental, branco, masculino e urbano, para a construção de um currículo integrado e diversificado.

Assim, na realização de seu trabalho, a escola precisa reconhecer a cultura juvenil como espaço para o diálogo com os jovens estudantes como sujeitos de direitos em suas singularidades e individualidades marcadas pela condição juvenil, pelos processos históricos e sociais e as identidades culturais contemporâneas, considerando os lugares aonde estão inseridos.

## REFERÊNCIAS

ARROYO. Outros sujeitos, outras pedagogias, 2ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

ARROYO, M. G.; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C. (Orgs). Por uma educação do campo. 3ª. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

BRASIL. Constituição Federal de 1988. <http://www.planalto.gov.br>. Acesso: 20.02.2017.

BRASIL. Lei Nº. 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL/CNE/CEB. Resolução nº. 01 de 03 de abril de 2002. Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas escolas do campo. Brasília, 2002.

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

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Básica. Formação de professores do ensino médio, Etapa I - Caderno II. O jovem como sujeito do Ensino Médio, Curitiba: UFPR, 2013.

\_\_\_\_\_. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

\_\_\_\_\_. Presidência da República. Lei nº 13.005/2014, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 2014.

BRASIL. MEC. Base Nacional Comum Curricular. Proposta preliminar. Terceira versão revista. Brasília: MEC, 2017.

CANDAU, Vera Maria. Diferenças culturais, cotidiano escolar e práticas pedagógicas. Currículo sem Fronteiras, Vol.11, nº 2, p. 240-255, Jul/Dez 2011.

CANEN, Ana; MOREIRA, Antônio Flávio B. Reflexões sobre o multiculturalismo na escola e na formação docente. Educação em Debate, Fortaleza, Ano 21, Vol. 2, Nº 38, p. 12-23, 1999.

CORDEIRO, Valéria dos Santos. Representações sociais sobre o campo/rural na transição escola rural e urbana em Bocaiúva do Sul/PR. Dissertação (Mestrado), Universidade Tuiuti do Paraná, 173 fl. Curitiba, 2016.

DAYRELL, J; CARRANO, P. Juventude e Ensino Médio: quem é este aluno que chega à escola. IN: DAYRELL, J; CARRANO, P; MAIA, Carla L. Juventude e Ensino Médio: sujeitos e currículos em diálogo. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014.

FLEURI, Reinaldo M. Intercultura e educação, Revista Brasileira de Educação, Nº 23, p. 16 – 35, Maio/Jun/Jul/Ago, 2003.

GREEN, Bill; BIGUM, Chris. Alienígenas na sala de aula. IN: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org). Alienígenas na sala de aula, 11ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

HALL, Stuart. A identidade cultural na pós-modernidade, 12ª ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2015.

MAROUN, Kalyla; OLIVEIRA, Suely Noronha de; CARVALHO, Edileia. Educação escolar quilombola: diálogos e interfaces entre experiências locais e a institucionalização de uma nova modalidade de educação no Brasil. 36ª Reunião Nacional da ANPEd – 29 de setembro a 02 de outubro de 2013, Goiânia – GO.

MENEZES, Priscylla Karoline de. Ser jovem, ser estudante, ser do campo: a concepção de rural e urbano para jovens estudantes em escolas públicas das cidades de Goiânia e Trindade. Dissertação (Mestrado) Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2014.

MOREIRA, Antônio Flávio, CANDAU, Vera M. (orgs.). Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas, 2ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

NEVES, Joana D'Arc de V. Juventude e Inclusão: representações sobre a condição juvenil no campo. Tese (Doutorado) Universidade Federal do Pará, Belém, 2014.

PARAISO, Marlucy A. Metodologia de pesquisas pós-críticas em educação e currículo: trajetórias, pressupostos, procedimentos e estratégias analíticas. IN: MEYER, Dagmar E; PARAISO, Marlucy A. (Orgs). Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação, 2ª ed. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2014.

RODRIGUES, Tatiane C; ABRAMOWICZ, Anete. O debate contemporâneo sobre a diversidade e a diferença nas políticas e pesquisas em educação. Revista Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 39, n. 1, p. 15-30, jan./mar. 2013.

SANTOMÉ, Furjo. T. As culturas negadas e silenciadas no currículo. IN: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org). Alienígenas na sala de aula, 11ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.