



Capítulo X (Não preencher, campo será preenchido pelos editores)

EDUCAÇÃO DO CAMPO E MULTICULTURALISMO: APONTAMENTOS TEÓRICOS

Jefferson Luis da Silva Cardoso¹

Resumo: O presente trabalho faz parte da pesquisa bibliográfica para construção do corpus teórico de uma tese de doutorado em andamento, com escola do campo ribeirinha como temática. A formação de professores para a diversidade cultural encontra na escola do campo um debate oportuno e necessário, haja vista as diferentes culturas que se chocam nesse ambiente escolar em que os conhecimentos produzidos pelos professores são formados em verdadeiros centros de pesquisa científica, enquanto alunos trazem consigo saberes tradicionais de suas comunidades. Objetivou-se analisar a literatura na área da formação de professores e a diversidade cultural vivida na escola do campo. A metodologia é bibliográfica e contou com análise interpretativa das obras selecionadas para o estudo, com destaque àquelas de Gatti (2011), Canen (1997), Veiga (2009), Arroyo (1999), Candau (2008), Hage (2011), Gomes (2008) e Carvalho (2012). Como resultado, aponta-se a diversidade cultural de grupos sociais no meio rural do país e que está presente nos debates educacionais sobre formação de professores. Conclui-se que é válido o debate sobre as práticas sociais que valorizem as diferenças, os saberes e os modos de vida que se apresentam no meio rural do país.

Palavras-chave: Educação do Campo. Diversidade Cultural. Formação docente.

¹J. L. S. Cardoso () Universidade Federal Rural da Amazônia – UFRA, campus Tomé-Açu. Marituba, PA, Brasil.

e-mail: jefferson.cardoso@ufra.edu.br

© Este trabalho integra a obra: “XXXXXX”, publicado pela XXXXX em 2025, disponível para acesso gratuito em: www.xxxx.com.br

1. INTRODUÇÃO

A formação de professores no Brasil é sempre desafiante e multifacetada. Primeiro pela dimensão que o país tem na América Latina, segundo pelas diferenças regionais e locais, e terceiro pela diversidade cultural que compõe o Estado. Nesse âmbito, trabalhar a formação de professores para que atenda minimamente essas questões, tem sido um grande dilema para a gestão dos sistemas educacionais. Diante disso, é sempre oportuno levantar a temática da diversidade cultural, já que está presente diariamente em nossas escolas, seja na urbana ou nas escolas do campo.

No caso das escolas do campo, o trabalho pedagógico dos professores se vê impregnado de significados culturais, haja vista seus alunos pertencerem à miscigenação das matizes (europeus, indígenas, africanos, etc.) que compõem o Brasil. Não obstante, se misturam na imensidão das áreas rurais e, também às margens de rios, o caboclo, o quilombola, o caiçara, o ribeirinho, os assentados, os povos tradicionais, e tantos outros grupos (ARROYO, 1999; HAGE, 2011), que impactam diretamente no trabalho docente cabendo à formação de professores incorporar o franco debate sobre a diversidade cultural presente nas escolas do país (SANTOS, 2006; GATTI, 2011; VEIGA, 2009; GOMES, 2008).

Assim, o presente trabalho de caráter bibliográfico e recorte do corpus teórico de tese de doutoramento com temática na área da educação do campo, visa responder a seguinte questão: como a literatura da área da formação de professores para diversidade cultural têm sido tratadas junto à educação do campo? Para tanto, objetivou analisar a literatura na área da formação de professores e a diversidade cultural vivida na escola do campo.

2. METODOLOGIA

A pesquisa bibliográfica (GIL, 2010), foi realizada com base em três descritores: *1) Formação de Professores; 2) Educação do Campo; 3) Diversidade Cultural*. Após esta seleção, foi realizada uma busca inicial de trabalhos publicados entre 2019 e 2022, que tivessem a mesma temática ou temática aproximada, nos sites do PPGED's da UFPA e da UEPA. A busca resultou em 12 teses e 8 dissertações, que após a leitura do resumo, palavras-chave, introdução e referências bibliográficas, restaram 6 teses e 4 dissertações com potencial de contribuição à pesquisa de doutorado em fase de construção do corpus teórico.



Assim, as teses e dissertações selecionadas apontaram as seguintes obras como mais recorrentes para os descritores selecionados: Gatti (2011) *Políticas docentes no Brasil: um estado da arte*; Arroyo; Fernandes (1999) *Educação básica e o movimento social do campo*; Moreira; Candau (2008) *Multiculturalismo: diferenças culturais e prática pedagógicas*. Para compreensão dessas leituras e seus intercruzamentos, fez-se análise interpretativa das obras em tela, já que são comparados à leitura da literatura estudada (FLICK, 2009), que em conjunto com livros e-books e artigos, captados principalmente na base SciELO Brasil, permitiram melhor compreensão sobre a temática da diversidade cultural presente na educação do campo e que impactam a formação de professores no Brasil.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

3.1. Formação de professores para diversidade cultural

Os temas diversidade, diferença, multiculturalismo, cultura e identidade são visivelmente um campo de estudo amplo, haja vista a complexidade dos termos e a aplicabilidade na prática social. No que tange a educação brasileira, os temas em questão receberam importante destaque com a Lei nº 10.639/2003, que torna obrigatório nas escolas do país, os estudos sobre a cultura africana e indígena. Ainda nessa linha de ação, a elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena, consolida a lei citada e inaugura novas abordagens educacionais para formação de professores de forma específica.

O impacto dessa mudança traz novos cenários para educação que passa a trabalhar a diversidade e as diferenças sociais de forma mais reflexiva e aprofundada, dada a própria construção da sociedade brasileira. Desse modo, estudos de Ferreira (2004), Maia, Caldeira e Tosta (2008) e Fleuri (2006) já apontam para necessidade do debate sobre diversidade e diferença. Os autores ressaltam a questão da característica multifacetada da população e das diferentes identidades que circulam pelas sociedades.

Para Lima (2006, p. 17),

a diversidade é norma da espécie humana: seres humanos são diversos em suas experiências culturais, são únicos em suas personalidades e são também diversos em suas formas de perceber o mundo. Seres humanos apresentam ainda diversidade biológica... Como toda forma de diversidade hoje é percebida na escola há a demanda óbvia, por um currículo que atenda essa universalidade.



Na visão de Gomes (2008, p. 70),

[...] Em qualquer sociedade, a construção da diversidade assume contornos diferentes de acordo com o processo histórico, relação de poder, imaginários, práticas de inclusão e exclusão que incidem sobre os diferentes sujeitos e grupos. Nesse sentido é preciso compreender os processos históricos e culturais singulares vividos por esses grupos no contexto das desigualdades e como esses nem sempre são considerados quando lutamos pela construção da democracia.

Nesse caminho, a autora afirma ainda que a partir de 2003 há uma escalada no sentido de levar a diversidade para o campo educacional atendendo aos diversos grupos sociais existentes no Brasil. Isso aconteceu em importantes movimentos da política educacional, como o caso da Conferência Nacional de Educação Básica em 2008 e a Conferência Nacional de Educação em 2010. Essas movimentos revelam um esforço da sociedade civil organizada de levar ao Ministério da Educação as demandas mais urgentes de nossa sociedade.

A partir disso, foi pensado no conceito de diversidade que aparece nos Parâmetros Curriculares Nacionais, que segundo Abreu; Cordioli (2005) o conceito deve ser o reflexo da construção histórica, social, cultural e política que demonstram as diferenças nas relações de poder que no caso da sociedade brasileira, é marcada por uma forte desigualdade social. Os autores vão mais diante e afirmam que uma educação que contemple essas discussões deverá considerar:

[...] os negros, quilombolas, indígenas, as pessoas com deficiência e do campo, as crianças, adolescentes e jovens em situação de risco, os jovens e adultos, a população LGBT, os sujeitos privados de liberdade. Deverá ainda considerar a educação dos ciganos, a educação ambiental, os direitos humanos, a liberdade de expressão religiosa na escola e a educação profissional. (ABREU; CORDIOLI, 2005, p. 56)

Essas demandas influenciam fortemente o trabalho docente que por sua vez, remetem à uma formação de professores que privilegie os debates no interior da sala de aula. Mas, para que isso ocorra de forma mais apropriada é necessária uma bagagem teórico-metodológica sobre os temas aqui apresentados. Assim, diante de uma realidade com altas desigualdades no Brasil e marcada por “problemas cada vez mais multidisciplinares, transversais, multidimensionais, transnacionais, globais, planetários” (MORIN, 2000, p. 36), é preciso que a escola por meio de seus professores e alunos,



criem estratégias eficazes de intervenção na realidade imediata. Isso tudo, demanda conhecimento, saberes e competências no campo da diversidade cultural.

Na concepção de Veiga (2009) a docência exige conhecimentos técnicos e profissionais direcionados à atividade dos professores no sentido da qualidade do que ele faz em sala de aula. Requer também, inovação pois ensinar, pesquisar, avaliar e aprender atualiza saberes que serão usados pelos sujeitos para intervenção social. Nos estudos de Zabala (2002) a atividade do ensino atrelada aos problemas sociais e sua possível resolução, coloca os sujeitos diante do mundo real, que instaura neles a compreensão de seu papel social diante da história da própria humanidade nas suas diferentes culturas.

Na caminhada educacional brasileira, torna-se importante no debate aqui proposto, a compreensão do multiculturalismo como “[...] movimento legítimo de reivindicação dos grupos culturais dominados no interior daqueles países para terem suas formas culturais reconhecidas e representadas na cultura nacional” nos dizeres de Silva (2005, p. 85). Para Candau (2008) o multiculturalismo traz para o debate as causas dos grupos sociais excluídos, de forma pontual a questão étnica como as identidades negras exercem uma grande força na produção do próprio conceito sobre o multicultural.

Nas observações de Canen (1997) a formação de professores não pode mais negar essa realidade, fazendo-se oportuno a quebra dos preconceitos e estereótipos da diversidade cultural de nosso país e inaugurar, um novo fazer docente em termos teórico-metodológicos. Colaborando nessa direção, Santomé (1995) adverte sobre uma escola que esteja alicerçada na democracia e que propicie à seus alunos e professores, avaliar sua realidade com base em teorias, costumes e padrões observáveis na comunidade no qual estão inseridos. No olhar de Moreira; Candau (2003) há uma estreita relação escola-cultura por meio do processo educativo, sendo os professores os agentes efetivos no processo de ensino e aprendizagem.

Assim,

[...] A escola, enquanto instituição social responsável por assegurar o direito a educação a todo e qualquer cidadão, deverá se posicionar politicamente, como já vimos, contra toda e qualquer forma de discriminação. A luta pela superação do racismo e da discriminação racial é, pois, tarefa de todo e qualquer educador, independentemente do seu pertencimento étnicoracial, crença religiosa ou posição política. (GOMES, 2008, p. 79).

Nesse sentido, Candau; Moreira (2008) em outra produção sobre a questão de trabalhar as diferenças na sala de aula, pontuam algumas considerações como sendo



importantes na formação de professores, são elas: a) aumentar a consciência dos alunos sobre a importância das diferenças; b) trazer informações que permitam aos alunos reconhecer preconceitos e discriminações; c) evidenciar uma imagem positiva sob os grupos ditos socialmente subalternos; d) descolonizar o pensamento dos alunos sobre a construção de conceitos hegemônicos em diferentes momentos históricos da humanidade; e) usar diferentes meios de comunicação para estimular a compreensão e crítica sobre identidades sociais; f) estimular posicionamentos sobre propostas de ação e intervenção vinda dos alunos; e, g) promover amplo debate sobre as diferenças.

Vale lembrar que a formação de professores desde o processo de implantação e desenvolvimento da LDB nº 9.394/96, toma espaço nas discussões dos mais diferentes campos em que a educação se faz presente: quer nos órgãos gestores das políticas educacionais – MEC e Secretarias de Educação; nas Universidades; Organizações sociais e com mais ênfase, no chão da Escola Básica da rede pública de ensino. Isto mostra a necessidade de ampliação de debates e reflexões para o melhoramento da profissionalização docente, tanto inicial quanto continuada, do profissional que promove em sala de aula, a transposição do conhecimento para os mais diversos atores sociais ali presentes, como o caso do cidadão do campo ribeirinho, com seus costumes e modos de desenvolvimento próprios, com destaque a presença das culturas locais.

No entanto, é importante observar que grande parte dos professores do Brasil ainda vive em condições difíceis de trabalho, a começar pela própria formação. Em estudo feito por Martins (2008) é apontado à precariedade que a formação de professores, especialmente a que atua no campo, tem sido mais prejudicadas, uma vez que parte “[...] dos professores “qualificados” no ensino superior, há um grande número formado nas chamadas licenciaturas curtas ou em cursos à distância, cursos que, em boa parte dos casos, apresentam um caráter de qualidade duvidoso. (MARTINS, 2008, p. 32)” o que revela certa fragilidade em termos de formação e mais adiante, da prática pedagógica.

Contribuem nessa caminhada, Maués; Camargo (2012) quando ratificam que o Brasil ainda possui um alto número de professores leigos em sala de aula, apesar das ações educacionais que já deveria ter sanado essa questão. Não obstante, Gatti (2011) aposta na formação inicial como ponto crucial, haja vista a:

[...] importância ímpar, uma vez que cria as bases sobre as quais esse profissional vem a ter condições de exercer a atividade educativa na escola com as crianças e jovens que aí adentram, como também, as bases



de sua profissionalidade e da constituição de sua profissionalização. (GATTI, 2011, p. 89).

Nessa perspectiva, é fundamental que os professores no exercício de sua profissão tenham pleno domínio das situações que ocorrem no âmbito de suas formações. E como podem, se a formação docente, por vezes, não alcançam seus anseios? É o caso do professor que atua na Educação do Campo frente a diversidade cultural de seus alunos. Parte significativa deles é formada na cidade, nos grandes centros urbanos e que se deparam, muitas vezes, com a realidade singular e surpreendente da educação campestre.

Na visão de Romão (2001), o professor que não está preparado para o trabalho com a diversidade tende a homogeneizar o pensamento de seus alunos, adotando posturas egocêntricas e singulares, que só reforça a máxima de que grupos minorizados socialmente possuem aprendizagens e comportamento cognitivo tardios. Assim, a “formação destes professores, que recebem uma preparação precária e deficiente, no lugar de uma mais adaptada à realidade brasileira e às preocupações mais evidentes por parte da maioria dos brasileiros” (BOAKARI, 1994, p. 23) precisam ser revistos no processo de formação docente.

3.2. A diversidade de saberes na escola do campo: entre os saberes científico dos professores e os saberes culturais dos alunos

O fenômeno educacional é diverso em sua essência, suas manifestações são o reflexo do lugar onde acontecem: seja em casa, nas diferentes religiões, nas crenças particulares, nas associações sociais e em outros tantos espaços em que o ensinar e o aprender sejam o foco para evolução social. Na história da humanidade os conhecimentos, saberes e práticas sociais têm revelado a contribuição das diferentes perspectivas de ciência para a consolidação da educação institucionalizada.

Assim, nessa discussão caberá uma breve análise da ciência e suas transversalidades pelos saberes científicos e culturais que estão presentes na educação em seus diferentes níveis e modalidades, a destacar, a educação campestre como singular na região Amazônia brasileira. Na escalada do saber elaborado no mundo é importante perceber que a ciência não pode ser vista como uma coleção de leis, fatos que não se relacionam, mas uma criação da mente do homem, com conceitos e ideias livres para mostrar que as teorias atravessam a realidade e as impressões subjetivas individuais (EINSTEIN; INFELD, 1976).



No processo de ensino e aprendizagem dos alunos, a formação humana não poderá acontecer somente pelo discurso, mas pela construção de um repertório de conhecimentos e saberes que lhes permita liberdades, respeito e responsabilidade, entre alunos e professores, no cotidiano da sala de aula (GALLO, 2000) e isso exige trabalhar o conceito de transversalidade, que

[...] diz respeito à possibilidade de se estabelecer, na prática educativa, uma relação entre aprender conhecimentos teoricamente sistematizados (aprender sobre a realidade) e as questões da vida real e de sua transformação (aprender na realidade e da realidade). (BRASIL, 1998, p. 30).

As ancoragens do conhecimento a ser apreendido pelos alunos recebe um incremento positivo, quando os professores conseguem fazer o processo de transposição didática usando, como mostrou a citação acima, o saber sistematizado e o saber da realidade. No caso da educação do campo, pode-se falar que os saberes culturais exercem forte influência na realidade dos alunos, até porque, segundo Campomori (2008), eles partem da identidade histórica dos homens, do reconhecimento da diversidade, da oportunidade de criação, do diálogo crítico, dos conflitos com as diferentes e, por fim, do entendimento da própria evolução humana.

Documentos oficiais da década de 1990 já indicam os caminhos para o acolhimento da diversidade de saberes, os próprios Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), direcionados à educação básica, advertem sobre a valorização da cultura dos alunos no sentido de promover a dignidade de sua formação cidadão, não obstante é na escola que as vivências dos alunos são conduzidas à autocrítica e reflexão dos problemas sociais de suas próprias comunidades (BRASIL, 1998). E, na escola do campo, os conhecimentos científicos invadem as salas de aula imprimindo novos horizontes na instrução dos homens e mulheres do campo.

A obra de Diegues *et al.* (2000), demonstra a amplitude dos moradores do meio rural/campo no Brasil, que de maneira esquematizada são elencadas no quadro 1, contendo nomenclatura e conceito geral de cada grupo.

Quadro 1. Grupos sociais que constituem o meio rural no Brasil

Nomenclatura	Conceito
Açorianos	Descendentes dos imigrantes açorianos e também dos madeirenses e portugueses continentais que se estabeleceram no litoral catarinense e riograndense. No litoral sul do Brasil passaram a combinar a agricultura com a pesca.
Babaçueiros	São populações extrativistas que vivem principalmente da coleta do babaçu e da utilização dessa palmeira, sobretudo no Meio-Norte, na zona do cerrado e floresta.



Caiçara	Comunidades mescladas étnico-cultural de indígenas, colonizadores portugueses e uma parte menor de escravos africanos. Praticam atividades de agricultura itinerante, da pequena pesca, do extrativismo vegetal e do artesanato.
Caipiras	Sitiantes, meeiros e parceiros que sobrevivem precariamente em nichos entre as monoculturas do Sudeste e Centro-Oeste, em pequenas propriedades em que desenvolvem atividades agrícolas e de pequena pecuária, cuja produção se dirige para a subsistência familiar e para o mercado.
Jangadeiros	São formadas por pescadores marítimos que vivem na faixa costeira dos estados do Ceará e Bahia, na utilização da jangada como meio de sobrevivência.
Pantaneiros	População que vive numa das maiores áreas inundáveis do planeta, subsistindo à base de atividades agro-pastoris nas fazendas da região ou em pequenas propriedades à beira dos rios.
Pastoreio	População sulina dos gaúchos que vivem nos pampas e coxilhas sulinas. São cavaleiros e trabalhadores rurais vinculados à pecuária extensiva da região do pampa, do gado de corte e lã.
Pescadores	População não-tradicional está espalhada pelo litoral, pelos rios e pelos lagos e tem um modo de vida baseado principalmente na pesca, ainda que exerça outras atividades econômicas complementares, como o extrativismo vegetal, o artesanato e a pequena agricultura.
Praieiros	São moradores da faixa litorânea da região amazônica compreendida entre o Piauí e o Amapá. São genericamente chamados de pescadores artesanais, sendo muito influenciados por uma grande diversidade de ecossistemas e habitats que se caracterizam por grandes extensões de mangue.
Quilombolas	Descendentes dos escravos negros que sobrevivem em enclaves comunitários, muitas vezes antigas fazendas deixadas pelos antigos grandes proprietários. Os quilombos da Amazônia, muitas vezes situados ao longo dos rios e igarapés, garantem sua subsistência com a pequena pesca, o extrativismo e a pequena agricultura.
Ribeirinhos Amazônicos	Populações tradicionais não-indígenas da Amazônia e possuem atividades extrativistas, de origem aquática ou florestal terrestre.
Sertanejos	Povoam as orlas descontínuas úmidas do agreste e se desenvolvem nas porções maiores semi-áridas da caatinga. Desenvolveram economia pastoril associada à produção açucareira como fornecedora de carne, couro e bois de serviço.
Sitiantes	Populações que, apesar de basear seu modo de vida na agricultura, desempenham outras atividades complementares, como a pesca, o artesanato, o trabalho assalariado.
Varjeiros	Populações tradicionais que vivem às margens dos rios e várzeas, sobretudo às margens do rio São Francisco. Exercem atividades agrícolas, extrativista, pesca, pecuária e cerâmica.

Fonte: adaptado de Diegues *et al.* (2000)

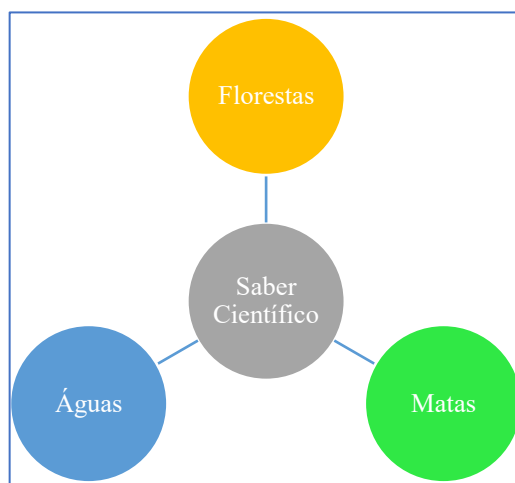
Nos grupos apresentados no quadro em tela, a promoção de diferentes saberes que congregam as práticas sociais podem ser representados da seguinte forma: 1) das florestas – no trabalho com o extrativismo, coleta de sementes, etc, 2) das matas e campos – no trato da agricultura e pecuária de subsistência, caças e artesanatos e, 3) das águas e margens – com o pescado e a arte ribeirinha na produção de embarcações e redes de pesca. Práticas que revelam uma verdadeira ecologia de saberes, que segundo Santos (2005, p. 19) tem como objetivo,



[...] criar um novo tipo de relacionamento entre o saber científico e outras formas de conhecimento. Consiste em conceder “igualdade de oportunidades” às diferentes formas de saber envolvidas em disputas epistemológicas cada vez mais amplas, visando à maximização dos seus respectivos contributos para a construção de “outro mundo possível”, isto é, de uma sociedade mais justa e mais democrática, bem como de uma sociedade mais equilibrada em relação à natureza.

Diante das análises do quadro composto pelas contribuições de Diegues *et al.* (2000) em consonância com a reflexão de Santos (2005), teríamos a ecologia dos saberes, pensada para este trabalho, como a imagem 1 que segue:

Imagem 1. Ecologia dos saberes Culturais e Científicos – uma adaptação



Fonte: elaboração própria (2023)

O saber científico ao centro, ilustra o ambiente das salas de aula na educação do campo em que o professor sofre a influência direta dos outros conhecimentos advindos dos povos que *são/vivem* no meio rural. Diante das variadas relações entre essas diferentes culturas, cabe a visão de Hage (2011) sob a perspectiva de atuação dos professores a partir da transversalidade dos saberes científicos e culturais presentes na educação do campo, na medida em que é necessário

[...] repensar as práticas e formular novas propostas sintonizadas com a realidade dos sujeitos do campo, ou seja, do lugar dos sujeitos do campo, sem apartá-los do mundo global e do contexto urbano, com os quais o território do campo interage continuamente, constituindo-se sua identidade/subjetividade a partir dessa interação. (HAGE, 2011, p. 108).

Nesse repensar, é possível “reconhecer que os processos educativos, ou melhor, que a educação básica tem que prestar especial atenção às matrizes culturais do homem, da mulher, do povo do campo” (ARROYO; FERNANDES, 1999, p. 22) bem como sua relação com os conhecimentos científicos da escola institucionalizada que “caracteriza-se por um conhecimento fortemente estruturado, que tem como exigência a necessidade



de uma especialização cada vez maior e uma diferenciação de comunidades específicas no seio da sociedade” (SANTOS, 2006, p. 112) e que é confrontado pelos saberes culturais da educação do campo.

Aos professores cabe a compreensão de que

A ciência como prática cultural e social passa a ser vista, assim, como um componente curricular que pode contribuir para a construção da identidade de nossos alunos como indivíduos cidadãos, participantes ativos em possíveis processos de construção de uma sociedade democrática e socialmente justa. (CARVALHO, 2012, p. 358).

O autor evidencia a diversidade cultural e identitária dos alunos que a ciência presta o serviço de contemplar em seus diversos conceitos e regras na ação pedagógica do professor que associa a teoria à prática. Para Fazenda (2014) cada disciplina tem sua importância e valor, já que contemplam saberes e conceitos diferentes e que aliados à vivência dos alunos, carregam cientificidade para instrução social dos homens. No entanto,

enquanto as experiências sociais, humanas, de vida e trabalho não forem reconhecidas como conformantes de conhecimento, das ciências e dos saberes e dos processos de ensino-aprendizagem não serão reconhecidas e valorizadas as experiências sociais, humanas, de luta, de trabalho e de vida dos profissionais do conhecimento e dos seus aprendizes (ARROYO, 2011, p. 117).

No contexto do professor, segundo Peres (2000) é necessário que os docentes, como profissionais do conhecimento devam ensinar cultura na perspectiva comparativa, no sentido de criar em seus alunos, o ato reflexivo sobre a diversidade cultural. Ainda para o autor, as práticas pedagógicas nesse sentido, visam sensibilizar os alunos para multiculturalidade por meio da observação das diferenças e a promoção de uma interpretação cultural que mantenha o respeito ao próximo e às suas subjetividades.

Nessa direção, sobre as escolas do campo, Lírio (2016, p. 65) indica ser necessário que “o espaço escolar não permaneça apenas como um ambiente que abriga sujeitos passivos, obedientes e desinteressados de suas realidades, mas sim sujeitos transformadores da realidade”, que para Barbosa (2018) é possível a partir da integração - transversalidade - dos conhecimentos sistematizados do currículo básico e dos conhecimentos populares historicamente acumulados pelo homem em suas diferentes comunidades.



4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A escola como ambiente que maximiza as aprendizagens dos indivíduos vive desafios grandiosos, entre a falta de infraestrutura, formação adequada para os docentes, falta de recursos tecnológicos e entre tantos outros fatores, lidar com universo da diversidade cultural presente no cotidiano escolar. Desse modo, é sempre válido buscar novos horizontes sobre a temática, de maneira especial quando se trata da educação do campo no Brasil. O presente estudo buscou revisitar a literatura que trata da formação de professores e da diversidade cultural como fatores preponderantes para que a educação do campo alcance os objetivos da educação pública, democrática e de qualidade que tanto se busca no país.

O resultado da leitura de diferentes autores, permite apontar alguns horizontes sobre como a temática da diversidade cultural tem sido vista pela escola do campo. Assim, encaminha-se para: a) tomada de consciência sobre as diferenças; b) a existência de grupos sociais multifacetados nos rincões do país; c) valorização de diferentes grupos sociais; d) apontamento sobre os diferentes tipos de saberes/conhecimento vividos nas salas de aula da educação do campo; e, e) é amplo o debate sobre a diversidade cultural na produção científica no Brasil ligada, tanto à formação de professores quanto à educação do campo. Por fim, é válido o debate sobre as práticas sociais que valorizem as diferenças, os saberes e os modos de vida que se apresentam no meio rural do país.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABREU, M.; CORDIOLLI, M. **Projeto de Lei do Plano Nacional de Educação**. Brasília: MEC, 2005.
- ARROYO, M. G.; FERNANDES, B. M. **Educação básica e o movimento social do campo**. Brasília, DF: Articulação Nacional por uma Educação Básica do Campo. Caderno 2. 1999.
- ARROYO, M. G. **Políticas educacionais e desigualdades: a procura de novos significados**. Dados, Campinas, v. 31, n. 113, 2010.
- BARBOSA, A. P. C. **A educação ambiental no currículo da escola família agrícola**. Dissertação (Mestrado em Ensino na Educação Básica) –Universidade Federal do Espírito Santo, São Mateus, 2018.
- BOAKARI, F. M. As crianças negras e a socialização que produz o fracasso escolar. In: VEIGA-NETO, A. J. (org.). **Sociologia da educação – GT/ANPED**, Porto Alegre: ANPED, 1994.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, MEC/SEF, 1996.



BRASIL. **Lei nº 10.639. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena.** Brasília, MEC/SEF, 2003.

BRASIL. **Apresentação dos temas transversais – PCNs,** Brasília: MEC/SEF, 1998.

CAMPOMORI, M. J. L. O que é avançado em cultura. In: BRANDÃO, C. A. L. (org.). **A república dos saberes: arte, ciência, universidade e outras fronteiras.** Belo Horizonte: Ed. da UFMG, 2008.

CANDAU, V. M. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. In: MOREIRA, A. F. e CANDAU, V. M. **Multiculturalismo: diferenças culturais e prática pedagógicas.** 2. ed. Petrópolis, Vozes, 2008.

CANEN, A. Formação de Professores: diálogo das diferenças. **Revista Ensaio: Avaliação e políticas públicas em educação,** Rio de Janeiro, v.5, n. 17, p. 477-494, out./dez. 1997.

CARVALHO, L. M. Entre conhecimentos específicos e conhecimentos pedagógicos: caminhos possíveis para o desejável diálogo de saberes. In: **Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino.** Campinas. Anais Endipe, 2012.

DIEGUES, A. C. et al. **Os Saberes Tradicionais e a Biodiversidade no Brasil.** MMA - PROBIO. São Paulo: 2000.

EINSTEIN, A.; INFELD, L. **A evolução da Física.** 3. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.

FAZENDA, I. C. A. Interdisciplinaridade: didática, prática de ensino e direitos humanos? In: **Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino,** Fortaleza. Anais Endipe, 2014.

FERREIRA, A. B. de H. **Novo dicionário Aurélio da língua portuguesa.** 3. ed. Curitiba: Positivo, 2004.

FLEURI, R. M. **Políticas da diferença: para além dos estereótipos na prática educacional.** Ed. e Soc. Campinas, vol.27, nº95, p. 495-520, maio/agosto 2006.

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa.** 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

GALLO, S. Transversalidades e educação: pensando uma educação não disciplinar. In: ALVES, N.; GARCIA, R. L. (Orgs.) **O sentido da Escola.** Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

GATTI, B. A. **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte.** Brasília: UNESCO, 2011.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GOMES, N. L. **A questão racial na escola: Desafios colocados pela implementação da lei 10.639/2003.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

HAGE, S. M. Por uma escola do campo de qualidade social: transgredindo o paradigma (multi)seriado de ensino. **Em Aberto,** Brasília, v. 24, n. 85, p. 97-113, abr. 2011.

LIMA, Elvira de Souza. Currículo e desenvolvimento humano. In: MOREIRA, A. F.; ARROYO, M. **Indagações sobre currículo.** Brasília: Departamento de Públicas de Educação Infantil e Ensino Fundamental, 2006.



LÍRIO, M. M. **O MST como locus de pressão e proposição de políticas públicas voltadas para educação do campo no norte do Espírito Santo (2003-2016).** Dissertação (Mestrado em Ensino na Educação Básica) – Universidade Federal do Espírito Santo, São Mateus, 2016.

MAIA, M. E. A. S, CALDEIRA, A. M. S, TOSTA S. de F. P. A produção da diferença e da aprendizagem em sala de aula. **Contrapontos**, vol. 8, n.1, p,11-26, Itajaí, jan/abril 2008.

MARTINS, F. J. formação continuada de professores, MST e escola do campo. In: ANGHINONI, C. **Educação do Campo e formação continuada de professores: uma experiência coletiva.** Porto Alegre: EST Edições: Campo Mourão: FECICLAM, 2008.

MAUÉS, O. C.; CAMARGO, A. M. M. Marcos regulatórios nas políticas de formação e valorização docente pós-LDB. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 42, n. 28, p. 149-174, jan./abr. 2012.

MOREIRA, A. F. e CANDAU, V. M. Educação escolar e cultura(s): construindo caminhos. **Revista brasileira de educação**. Maio/junho/jul/ago 2003, p.156 a 158.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro.** São Paulo/Brasília: Cortez/UNESCO, 2000.

PERES, A. N. **Educação Intercultural: Utopia ou Realidade?** Profedições, Porto 2000.

ROMÃO, J. O educador, a educação e a construção de uma auto-estima positiva no educando negro. In: CAVALLEIRO, Eliane (Org.). **Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola.** São Paulo: Selo Negro, 2001.

SANTOS, B. S. **Um discurso sobre ciências.** 4. Ed. São Paulo: Cortez, 2006.

Santos, B. S. **O Fórum Social Mundial: manual de uso.** São Paulo: Cortez, 2005.

SANTOMÉ, J. T. As Culturas Negadas e Silenciadas no Currículo. In: SILVA, Tomaz Tadeu (Org.). **Alienígenas na Sala de Aula.** Petrópolis: Vozes, 1995.

SILVA, T. T. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo.** 2.ed., 8 reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

VEIGA, I. P. A. **A aventura de formar professores.** Campinas, SP: Papirus, 2009.

ZABALA, A. **Enfoque Globalizador e pensamento complexo: Uma proposta para o currículo escolar.** Porto Alegre: ARTMED Ed. 2002.

