

## Conquistas históricas: Educação de campo e Educação indígena

*Historical achievements: Field education and indigenous education*

 José Euclides Chacon Neto \*

Recebido em: 2 mar. 2022  
Aprovado em: 10 maio 2022

**Resumo:** A Constituição Federal de 1988 assegura os direitos sociais das populações tradicionais, afirmando a necessária educação de qualidade. Documentos posteriores reafirmaram a importância da educação do campo e indígena incluindo, entre as diretrizes, práticas pedagógicas que valorizem a interculturalidade e o bilinguismo. As culturas tradicionais passam por um processo de invisibilidade pelo preconceito crescente advindo da urbanização e modernização industrial que os coloca como “atrasados” ou vivendo em função da cidade. Diante disso, o objetivo geral do trabalho é compreender a importância da educação de campo e indígena. Os objetivos específicos são: apresentar os aspectos históricos da educação de campo e indígena, bem como, as conquistas sociais; descrever as semelhanças entre a educação do campo e a educação indígena e analisar os desafios da interculturalidade e a importância da efetivação da educação de campo e indígena. O artigo encontra-se estruturado em um breve histórico sobre a educação do campo e a educação indígena, depois um comparativo para compreender as semelhanças entre ambas. Por fim, se faz a análise da dimensão do pluriculturalismo na educação e a importância da educação indígena e do campo. A pesquisa foi realizada a partir da metodologia qualitativa, sendo os dados coletados pela técnica da revisão bibliográfica e documental. Com a pesquisa foi possível compreender que a educação do campo e a educação indígena são garantidoras de direitos sociais, preservação cultural e afirmação identitária, pois por meio de práticas pedagógicas singulares que consideram a realidade do povo a qual se aplica, descoloniza o processo educacional e apresenta as multiculturas brasileira apresentada ao contexto geral da sociedade.

**Palavras-chave:** Direitos Sociais. Afirmação Identitária. Processo educacional.

**Abstract:** The Federal Constitution of 1988 guarantees the social rights of traditional populations, affirming the necessary quality education. Later documents reaffirmed the importance of rural and indigenous education, including, among the guidelines, pedagogical practices that value interculturality and bilingualism. Traditional cultures go through a process of invisibility due to the growing prejudice arising from urbanization and industrial modernization that places them as “backward” or living in function of the city. Therefore, the general objective of the work is to understand the importance of field and indigenous education. The specific objectives are: to present the historical aspects of rural and indigenous education, as well as social achievements; describe the similarities between rural education and indigenous education and analyze the challenges of interculturality and the importance of implementing rural and indigenous education. The article is structured in a brief history of rural education and indigenous education, then a comparison to understand the similarities between both. Finally, an analysis is made of the dimension of pluriculturalism in education and the importance of indigenous and rural education. The research was carried out using a qualitative methodology, with data collected using the technique of bibliographic and documentary review. With the research, it was possible to understand that rural education and indigenous education are guarantors of social rights, cultural preservation and identity affirmation, because through unique pedagogical practices that consider the reality of the people to which it applies, it decolonizes the educational process and presents the Brazilian multicultures presented to the general context of society.

**Keywords:** Social Rights. Identity Affirmation. Educational process.

---

\* José Euclides Chacon Neto é mestre em Ensino de Ciências (UnB – 2020), licenciado em Química - UCB (2005), bacharel em Química - UnB (1990), licenciado em Pedagogia - IESA (2014), licenciado em Matemática – FCE (2022) e professor de Química da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. Contato: euclideschacon@gmail.com

## Introdução

A cultura é vista como sinônimo de aprendizagem e progresso, ou, levada a tom discriminatório, ao estilo simples e rústico no modo de vida de comunidades que persistem diante da modernidade. É o caso da cultura indígena e do campo que, consideradas atrasadas, são marginalizadas e vistas de forma pejorativa, o que a leva para o esquecimento. Para o sociólogo peruano Anibal Quijano (2005), subalternizar uma cultura é um dos instrumentos de estabelecimento de poder criado pelo colonizador e reproduzido pelo colonizado. Candau (2010) e Walsh (2013) reforçam esta ideia afirmando que, ao invisibilizar uma cultura cria-se uma relação de submissão que privilegia determinados sujeitos em detrimento de outros.

Dessa forma, compreendendo que desde a colonização do Brasil houve o processo de sufocamento cultural indígena, é que movimentos sociais lutam para que essas populações sejam reconhecidas e valorizadas em suas tradições, como parte construtora da identidade nacional, bem como, parte da população cidadã que deve ter seus direitos respeitados e garantidos.

Para que haja a preservação das tradições culturais e garantia de Direitos Sociais afirmados pela Constituição Brasileira de 1988 é necessário que as práticas educacionais realizadas no contexto indígena e do campo estejam em consonância com a realidade e cultura local, para que faça sentido. Diante disso, o artigo pretende responder o seguinte questionamento: qual é a importância da educação indígena e da educação do campo?

O objetivo geral do trabalho é compreender a importância da educação de campo e indígena. Os objetivos específicos são: apresentar os aspectos históricos da educação de campo e indígena, bem como, as conquistas sociais; descrever as semelhanças entre a educação do campo e a educação indígena e analisar os desafios da interculturalidade e a importância da efetivação da educação de campo e indígena.

O tema se torna relevante para contribuir com as reflexões e questionamentos acerca da afirmação de uma sociedade democrática que garanta a equidade objetivando promover a igualdade social, bem-estar e garantia de direitos. Dessa forma, pretende-se colaborar com a construção de conhecimentos relevantes sobre o objeto de estudo que auxilie educadores na construção de práticas significativas que considere a pluralidade cultural e os sentidos da educação para povos tradicionais.

O trabalho foi realizado pela metodologia qualitativa, sendo a coleta de dados realizada pela técnica da revisão bibliográfica e documental. Dessa forma, autores como: Bergamaschi e Medeiros (2010), Fortes (2015), Santos (2017), entre outros, foram consultados, além de documentos legislativos que dão as diretrizes da educação no Brasil.

O artigo foi estruturado da seguinte forma: Em primeiro momento é realizado um breve histórico sobre a educação do campo e a educação indígena, depois um comparativo para compreender as semelhanças entre ambas. Por fim, se faz a análise da dimensão do pluriculturalismo na educação e a importância da educação indígena e do campo.

## 1. Breve histórico da educação do campo e educação indígena

A administração pública brasileira aborda a temática da educação no campo desde o período imperial, em que a Lei Geral de Educação no Brasil, voltada para as Escolas de Primeiras Letras (atual ensino fundamental I) criada em 1827 estabelecia claras distinções entre as classes, como o ensino de geometria, matemática, leitura e escrita para meninos e noções básicas de economia doméstica, costura, bordado e cozinha para meninas (SANTOS, 2017).

Havia também a distinção entre educação urbana e educação campesina, em que a educação do campo era preterida e não possuía planos educacionais voltados a sua realidade. A educação imperial e durante o início da república não fazia distinção entre educação rural e urbana e falhou em considerar os aspectos culturais e a realidade campesina para desenvolver políticas públicas e planos educacionais que contemplassem e valorizassem a cultura do campo e as diferenças entre o campo e a cidade (FORTES, et al, 2015)..

De acordo com (SILVA FILHO et al, 2014, p. 4) a educação do campo foi preterida pela valorização industrial e dos espaços urbanos que ocorreu no século XVIII e incentivava o êxodo rural: Muito dessa exclusão do campo, no cenário de políticas que os contemplassem, tem início no período após a Proclamação da República em 1889. Pois, a organização escolar brasileira passava a sofrer uma forte influência do positivismo e, junto com essa influência veio uma valorização da industrialização. Atribuindo maior importância ao modo de vida e produção urbana, sem levar em conta as outras formas de vida e trabalho. Deixando de lado as pessoas que viviam e produziam no campo.

Compreende-se, portanto, que a educação no campo não era prioridade durante o império, pois durante esse período de crescimento industrial e urbano, o foco da administração imperial no que tange ao campo era a continuidade da produção agrícola e o êxodo rural para a criação de mão de obra urbana.

A constituição de 1934 passa pela educação no campo em um breve trecho do art. 121, inciso 4, em que determina:

O trabalho agrícola será objeto de regulamentação especial,

em que se atenderá, quanto possível, ao disposto neste artigo. Procurar-se-á fixar o homem no campo, cuidar da sua educação rural, e assegurar ao trabalhador nacional a preferência na colonização e aproveitamento das terras públicas (BRASIL, 1934, art. 121, § 4º).

Apesar da Constituição mencionar o termo educação no campo, não há direcionamento algum de como a educação do campo será tratada. Ainda, após a promulgação da referida Constituição Federal não houve políticas públicas voltadas para a educação no campo que pudessem contemplar seu estilo de vida e sua realidade. Considera-se então, que a educação no campo foi marginalizada pela administração pública nesse período (SILVA FILHO, et al, 2014).

A seguinte Constituição Federal, promulgada em 1937, a educação no campo não é citada em nenhum artigo, e assim como a Constituição Federal anterior, não definiam a necessidade de criação de políticas públicas sobre o tema, e após a promulgação da Constituição, também não houve políticas públicas ou legislações acerca do tema (SILVA FILHO, et al, 2014).

A Constituição Federal de 1988, por meio do entendimento de que a educação é um dever do Estado e direito do cidadão, e o Estado deve fornecê-la sem distinção de raça, sexo ou condição social e localização, abre-se o precedente para a diferenciação para a educação do campo, da educação urbana (SANTOS, 2017).

Deve-se salientar que durante esse período, a população rural se manifestava e promovia amplo debate sobre a necessidade de a educação do campo contemplar de fato os aspectos particulares à vida e cultura do campo, tendo como seu porta-voz os movimentos sociais, e dentre eles, destaca-se o MST (Movimento dos Trabalhadores sem Terra). Somente em 1990, durante a 1ª Conferência Nacional de Educação Básica no Campo, passa-se a reconhecer a necessidade da diferenciação entre a educação urbana e a educação do campo, para contemplar a cultura e estilo de vida campestre (FORTES, et al, 2015).

Em 1996, a LDB (Lei de Diretrizes e Bases) avança sobre esse tema, reconhecendo a importância da questão e determinando:

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, 1996).

A criação da LDB foi um significativo avanço na

construção de um plano pedagógico que se oriente pela vida no campo e sua finalidade, pois criou o precedente para o desenvolvimento de novas políticas públicas voltadas para a educação no campo. Após a LDB, foram desenvolvidas a CNE/CEB nº1 e nº 2, criadas em 2008 e 2021, respectivamente, que determinaram as diretrizes operacionais para a educação campestre, além do decreto 7.352 de 2010 que instituiu a criação do PRONERA – Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária.

No âmbito do Distrito do Federal, o Plano Distrital de Educação (PDE 2015-2024) propõe metas estratégicas para atendimento à Educação do Campo. Com o objetivo implementar a Política de Educação Básica do Campo, instituída por meio da Portaria 419/2018-SEEDF, a Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF), por meio da Subsecretaria de Educação Básica (SUBEB) coordenou ações para a construção das Diretrizes Pedagógicas da Educação Básica do Campo para a Rede Pública de Ensino do Distrito Federal - 2019.

Apesar das dificuldades que a educação no campo ainda enfrenta, significativos avanços que precedem a criação de novas políticas públicas e dispositivos legislativos que virão a sanar as necessidades contemporâneas da educação campestre.

A história da educação indígena no Brasil se inicia nos primórdios do período colonial, em que os missionários buscavam catequizá-los para a fé católica e civilizá-los aos moldes europeus, o que teve êxito, no entanto as características tradicionais dos índios foram cultivadas, como sua cultura, cosmologia e tradições. A escola foi utilizada para esse fim, de aproximar o índio da cultura e religião europeia, fato esse que predominou durante todo o período colonial e imperial (LANGHINOTTI, 2013).

Durante o período republicano, especialmente no início do século XX, foram criados marcos históricos como o SPI – Serviço de Proteção ao Índio, que moldou a escola indígena para o laicismo e positivismo, pois buscava uma política indigenista que fosse aceita internacionalmente e respeitasse o índio. Nesse sentido, instituiu-se o ensino bilíngue para atender esse objetivo (BERGAMASCHI; MEDEIROS, 2010).

A FUNAI – Fundação Nacional do Índio, foi criada em 1967 e seguiu a premissa do SPI, e associou-se ao SIL – Summer Institute of Linguistics, para o desenvolvimento de pesquisas relacionadas aos aspectos linguísticos e idiomas indígenas. Em 1973 foi fundado o Estatuto do Índio (lei nº 6.001/73) que buscou reconhecer os aspectos culturais do índio e implantar uma política de contemplação cultural na educação indígena:

Art. 47. É assegurado o respeito ao patrimônio cultural das comunidades indígenas, seus valores artísticos e meios de expressão.

Art. 48. Estende-se à população indígena, com as necessárias

adaptações, o sistema de ensino em vigor no País.

Art. 49. A alfabetização dos índios far-se-á na língua do grupo a que pertençam, e em português, salvaguardado o uso da primeira (BRASIL, 1973).

Ainda, o estatuto do índio determina que a educação indígena será voltada para a integração com a sociedade, inteirá-los da realidade e dos problemas nacionais e a garantia de formação profissional adequada, condizente com as habilidades do índio.

A década de 1980 foi marcada por significativas conquistas, advindas da Constituição Federal e da retirada da FUNAI da responsabilidade pela educação indígena, passada ao Ministério da Educação. No ano de 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 afirmou o direito a uma educação que contemplasse o bilinguismo e a interculturalidade para a população indígena. O Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas -RCNEI de 1998 assegurou o modelo intercultural e bilíngue pela afirmação da nomenclatura “escola indígena”. Tem-se, assim, o deslocamento do modelo educacional homogeneizador e integracionista para um sistema significativo que considera as particularidades do povo indígena nas práticas pedagógicas.

No Distrito Federal, a Portaria 279/2018-SEEDF, institui, no âmbito da SEEDF, a Política de Acolhimento e Atendimento de Estudantes Indígenas com igualdade de condições e oportunidades para o acesso e permanência nas escolas que fazem parte da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal. É importante reconhecer os benéficos desses normativos, mas não podemos esquecer que é a práxis pedagógica diária do corpo docente que garante o acesso às aprendizagens.

## 2. Educação do campo e educação indígena: conquistas sociais

A Educação do campo é permeada por peculiaridades que requerem maior atenção, tanto das políticas públicas, como dos profissionais da educação. O artigo n. 28 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, prevê condições especiais que se adaptam às características gerais das zonas rurais, com calendários que obedecem ao clima, além da adaptação do trabalho docente às condições gerais da natureza rural.

A Constituição Federativa do Brasil de 1988, afirma a educação como direito universal e fundamental, dessa forma, entende-se que as Escolas do campo devem ter sua autonomia organizacional respeitada para que possam garantir o acesso à educação aos seus educandos, promovendo desenvolvimento social para a região em que atua.

A temática da educação no campo está envolta de lutas e experiências sociais, em que os Movimentos do Campo estão ligados diretamente:

Compreendemos que a concepção de Escola do Campo nasceu e se desenvolveu no seio de desenvolvimento da Educação do Campo, a partir das experiências na formação humana disseminada no contexto de lutas dos movimentos sociais camponeses por terra, educação e dignidade. Essa concepção emergiu da contradição da luta social e das práticas de educação dos trabalhadores do/no campo e se enraíza no processo histórico da classe trabalhadora pela superação do capitalismo. Ao mesmo tempo em que almeja possibilitar o acesso ao conhecimento ou a garantia ao direito a escolarização para esses sujeitos, através de uma luta permanente (MOREIRA *et al*, 2017, p.180).

Compreender o aspecto político da escolarização rural é a chave para desenvolver uma formação contra hegemônica em que a educação possa ser coordenada por projetos e movimentos sociais para o desenvolvimento político contra a expansão do capitalismo na região (RODRIGUES; BONFIM, 2017).

Moreira *et al* (2017) afirmam que acerca disso compete as autoridades majoritárias compreenderem o importante papel de uma Reforma Agrária e manutenção dos direitos sobre a terra, trabalho e educação dos trabalhadores e estudantes das zonas rurais. O que se tem de referência nos documentos oficiais é uma preocupação com a proporção de inclusão a educação aos estudantes rurais, mantendo sua cultura e respeitando sua identidade e modo social:

IV- Valorização da identidade da escola do campo por meio de projetos pedagógicos com conteúdo curriculares e metodologias adequadas as reais necessidades dos alunos do campo. [...] V- controle social da qualidade da educação escolar, mediante a efetiva participação da comunidade e dos movimentos sociais do campo. (BRASIL, 2010, p.23).

Para Fontenele (2018) a pedagogia das escolas do campo ainda necessita de adaptação para que sejam significativas. Os professores afirmam que os alunos do campo têm maiores dificuldades de aprendizado, porém esse fator decorre da falta de adaptação dos conteúdos e práticas à realidade em que a escola se insere.

A educação do campo e dos indígenas, na concepção de Foerste *et al* (2018, p. 128), advém da luta dos Povos e Comunidades Tradicionais por uma vida digna com terra para moradia e trabalho: “O trabalho coletivo e a prática da solidariedade fazem nascer projetos alternativos fundamentados em culturas e saberes tradicionais sem precedentes no campo, que fortalecem cada vez mais lutas históricas dos oprimidos”.

Nesse contexto, o Movimento dos Trabalhadores sem Terra – MST faz parte do protagonismo na luta e conquista dos direitos sociais da educação do campo e a qualidade da educação. Entre as propostas de ação do MST estão: a Frente de Massa que mobiliza famílias para a realização de ocupação de terras no âmbito da



luta popular por moradia e terra para trabalhar; cursos de formação sociopolítica para que seus militantes compreendam os fundamentos da causa por qual lutam; luta por educação de qualidade no campo, nos acampamentos e ocupações rurais Sem Terra; produção e qualificação profissional dos Trabalhadores Sem Terra; canais de comunicação próprios e captação de recursos; organização de coletivos para a divulgação da causa feminista e antirracista em projeto denominado de Luta de Gênero; setor de Direitos Humanos para a defesa jurídica dos militantes sem-terra; ações para que seja garantido o acesso ao direito fundamental à saúde, dever do Estado; ações internacionais, pois para o movimento não há limitações fronteiriças ou étnicas que impeçam a luta contra a exploração do capital sobre o fator humano; iniciativas em produção de arte e cultura para a divulgação dos ideais do movimento e transformação da sociedade por meio do manifesto popular; coletivo da Juventude Sem-Terra na intencionalidade de organizar espaços de militância da juventude junto à classe trabalhadora e LGBT Sem-Terra que marca o compromisso com a luta antipatriarcal e contra a LGBTfobia (MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA, 2021).

Além do assentamento de mais de 350 mil famílias, o MST tem como conquista a fundação de escolas de nível básico em seus assentamentos, além de escolas próprias para a formação de militantes, como o caso da Escola Nacional Florestan Fernandes que desde 2005 ministra cursos de curta e longa duração para a formação de militantes para o movimento com base em princípios marxistas e uma educação popular com referência nos métodos do educador Paulo Freire (SUDRÉ, 2020).

O indígena contemporâneo compreendeu ser vítima de um racismo que se estruturou em práticas e discursos incorporados ao longo da história do país, que se integra a outros racismos. O primeiro passo para a implementação de políticas que favoreçam a inserção do indígena em exercício de sua cidadania, é o esclarecimento e conscientização da forte atuação indígena social e econômica na construção da nação brasileira, bem como, toda a violência, preterimento e invisibilidade sofrida por esses povos. Para Krenak *et al* (2019), recentemente a violência contra os povos indígenas é realizada por aqueles que têm a obrigação Constitucional de protegê-los.

Em novembro de 2017, em depoimento a um jornal, o ex-ministro da Justiça, Torquato Jardim, definiu “cinco tipos de índio”: “Há o índio que você acha que existe, mas só encontra sinais; há o que você recém-conheceu; há o que já convive; há o urbanizado; e há o índio-empresário” (Cf. Souza, 2017); e o próprio presidente da FUNAI de 2017, Antônio Costa, chegou a afirmar que os “índios não podem ficar parados no tempo” (Cf. Fellet, 2017). Bolsonaro é autor de inúmeras falas públicas

racistas, e o início de seu governo merece uma análise mais aprofundada diante da agressividade dos ataques contra os povos indígenas, a desestruturação da FUNAI e do subsistema de saúde indígena e a incitação ao ódio contra indígenas. Mas como compreender as propostas de “integração”, a comparação de indígenas em seus territórios a “animais em zoológicos”, ou declarações de que “o índio é um ser humano igualzinho nós”, mas “em situação inferior a nós”, sem a categoria de racismo? (p.2.169)

É necessário, então igualar o indígena na condição cidadã sem lhe inviabilizar em sua cultura, tradição e diversidade. Bicalho (2010) afirma que a partir da institucionalização da Organização das Nações Unidas (ONU) os povos que divergem da homogeneização cultural ocidental passaram a ter seu lugar na história, e obrigou os Estados a enxergar e não ignorar as peculiaridades de cada povo que se insere na construção da nação, como no Brasil, os indígenas e os africanos.

A principal luta dos indígenas desde tempos remotos até atuais é a questão da terra, é a luta por seus direitos de preservação de sua cultura, além de seus direitos civis de cidadania. Os diversos povos indígenas atuam sob uma política própria que deve ser igualada em favorcimento com a atuação do Estado, acerca disso Bicalho (2010) explica que não é do interesse dos indígenas brasileiros separar-se do Estado, pois a história de ambos se entrelaça e comumente se constrói.

O que se faz necessário é a articulação de políticas públicas favoráveis que desenlace os indígenas das condições desfavoráveis a que foram submetidos desde o período colonial, fortalecendo as condições de políticas públicas e assistência para que possam viver segundo as suas tradições e não modelados ao conjunto de valores ocidentais que não os dizem respeito.

Nesse sentido, o Estado deve deslocar-se de sua atuação paternalista e deixar o índio ser protagonista de seu próprio destino, garantindo os direitos que lhes pertencem. Muitas políticas protecionistas ampliam o distanciamento do reconhecimento desses povos perante a sociedade brasileira.

### 3. Semelhanças acerca da educação do campo e da indígena (respeito às diferentes culturas)

Tanto os povos indígenas quanto a população do campo, mesmo antes da implantação das escolas, já tinham seu modo de transmissão de saberes e cultura. Nota-se que apesar do tradicionalismo ser uma marca identitária que faz parte da construção da personalidade e modo de vida do sujeito, a vida moderna e o avanço da industrialização e urbanização buscam a invisibilidade das fronteiras, fazendo com que haja a preconização do preconceito de que quem não vive nos limites da cidade é atrasado ou inculto (FAUSTINO; CAIADO, 2016).

É o caso da população do campo, pois, para a população das cidades, o campo, o rural, é visto como algo longe da civilização, local de atraso chamado pejorativamente de jeca, caipira. Nesse sentido, o rural é visto como o local de produção de alimentos para a cidade, local do homem da roça que trabalha para que haja o enriquecimento de pequenos grupos (SANTOS; LUCINI, 2018).

O povo do campo é visto como algo separado da vida da cidade, distanciando-se de direitos e do trabalho intelectual, pois, nas lavouras, a visão é de que apenas o trabalho braçal importa. Nessa perspectiva, o morador do campo vive em função do morador da cidade e se quiser conforto e melhores condições de vida, deve este, deixar o campo e morar na cidade (FAUSTINO; CAIADO, 2016).

Tanto os povos indígenas quanto a população do campo não estão sendo respeitados em sua identidade cultural. O homem do campo conserva as características do meio em que vive, como o contato com as plantas, a terra e o animal, sua cultura é permeada por experiências específicas da vida no campo e nos saberes populares que se diferem das necessidades da cidade.

Os indígenas, por sua vez, também cultivam aspectos próprios de sua cultura, como a vida em contato direto com a floresta, danças, hábitos como a caça e a pesca, seus rituais e costumes. É pela preservação de valores, cultura e costumes é que a educação do campo e a educação indígena caminham:

O processo de afirmação dos povos indígenas junto ao direito a uma educação diferenciada consagrou que a educação a ser oferecida aos povos indígenas não pode ser a mesma oferecida pelo Estado: deve-se respeitar a condição da diferença cultural e as condições de igualdade ao acesso do serviço. A educação diferenciada deve ser intercultural tendo como foco o protagonismo indígena, assentada nos princípios da autonomia (SANTOS; LUCINI, 2018, p. 4).

A educação do campo e a educação indígena devem atuar para que haja a contemplação de todos os aspectos da formação humana. É necessário que haja a valorização da cultura e da tradição como forma de transmissão do conhecimento para que os povos da floresta e do campo possam cultivar seus costumes, preservando sua cultura que está enraizada na história da nação brasileira.

Munduruku (2012) afirma que a educação do campo e indígena trabalham a partir do pertencimento, não para que os povos assumam sua identidade, pois esta já está inscrita em seu ser, mas sim a vivencie de forma plena e visível dentro do contexto social mais amplo.

#### 4. Os desafios da interculturalidade

A educação indígena é essencial para construir as identidades que foram colonizadas. Para tanto é necessário planejar o currículo a partir dos saberes específicos indígenas e os construídos historicamente. O professor de um indígena tem papel central em unir a preservação cultural própria com a convivência harmônica com o todo nacional (URQUIZA; NASCIMENTO, 2010).

A partir da década de 1980 houve a reflexão sobre a sistematização de saberes a partir da afirmação constitucional do direito indígena a ter acesso a uma escola que reconheça a diversidade sociocultural e linguística, sendo comunitária, bilíngue e específica (FOERSTE *et al*, 2018).

A interculturalidade se apresenta como realidade das escolas indígenas e de campo, pois, são frequentadas por indígenas de tribos diversas, ribeirinhos, caiçaras, quilombolas e indivíduos do campo, o que torna as diretrizes fundamentadas em uma postura epistemológica que compreende a diversidade e dinamicidade da realidade, de forma que as práticas pedagógicas e conceitos estejam em consonância com a diversidade cultural (URQUIZA; NASCIMENTO, 2010).

O docente, em sua prática, deve ressaltar a construção afirmativa da cultura, fazer com que o sujeito se orgulhe de ser indígena, quilombola, ribeirinho, caiçara ou do campo, tendo clareza ao afirmar a sua identidade e vislumbrar as suas possibilidades para o futuro (LIMA, 2018).

A educação de campo se constrói em uma prática educativa que transpassa os muros escolares no âmbito da pedagogia social resultante da luta dos movimentos pela Reforma Agrária para a demarcação territorial dos Povos e Comunidades Tradicionais.

O diálogo é promovido por diversos setores da sociedade tendo como pauta a diferença cultural e as contradições presentes nas relações de produção e de acesso à terra e a cultura científica:

São práticas de interculturalidade construídas e produzidas a partir da dialética dos movimentos coletivos, em que sujeitos históricos autônomos são capazes de ler o mundo, interpretar a realidade a partir de contradições das relações do homem com a natureza e dos seres humanos com outros seres humanos. A produção das condições materiais e simbólicas de existência de todas as pessoas e busca incansável de um mundo mais digno e humanizado são dimensões indissociáveis da Educação do Campo (FOERSTE *et al*, 2018, p. 139).

Nota-se, assim, que a educação do campo, bem como, a educação indígena passa por contínua resignificação para que possa promover o diálogo intercultural de culturas e saberes que convergem, atuando como polo de resistência diante de uma educação hegemônica para integrar natureza e cidade humanizando o homem.

É, então, na problematização das culturas, no

reconhecimento da precariedade e fraqueza que faz com que haja a permanência e reinvenção da resistência e luta contra a opressão e exploração de um homem sobre o outro e promoção de engajamento para os sujeitos excluídos e humilhados. A diversidade na educação é extremamente importante para garantir que todos os alunos possam participar do processo educativo, e todos os aspectos sociais contemplados pelo ambiente escolar. Abandonar a educação tradicional é primordial para alcançar esse objetivo, pois segundo Silva (2002) a educação tradicional promove a canonização e glorificação da alta cultura tradicional como a valorização dos grandes livros, habilidades literárias complexas e artefatos da alta cultura, o que pode fornecer atrações e profundos aprendizados, no entanto servem como instrumento de “exclusão, marginalização e dominação ao longo dos eixos do gênero, raça e da classe social (p. 106)”.

Lima (2018) elucida que a obrigatoriedade do Estado de fomentar práticas educativas e sociais que afirmem a identidade dos grupos tradicionais foi um ótimo avanço na luta pela educação indígena e do campo, porém a efetivação do protagonismo destas pessoas na sua própria afirmação identitária ainda precisa ser realizada em diversas escolas rurais.

O desafio é transpassar o pensamento hegemônico construído com base na cultura e conhecimentos hegemônicos que invisibilizam as conquistas dos movimentos sociais. Para tanto, é necessário que haja a formação de profissionais que atuem pelos saberes e práticas pedagógicas pela diversidade (LIMA, 2018). O sujeito deve ter seus direitos sociais garantidos, sendo incluído, não somente, no sistema educacional, mas, também, no contexto sociopolítico e cultural. Nesse sentido, Urquiza e Nascimento (2010) acreditam que a cultura indígena foi a mais prejudicada pelo preconceito hegemônico, pois foram vistos como inferiores diante da cultura europeia.

Millanez *et al* (2019) afirma que o indígena foi colocado, pela historiografia brasileira, em um lugar de esquecimento, isolado do contexto contemporâneo, invisível em seu protagonismo na colonização e formação da nação brasileira. Na passagem da escravidão indígena para a africana, os indígenas são isolados e somem das narrativas históricas. A história dos indígenas é marcada por rupturas e contradições, pela violência das Guerras Justas e alianças entre políticos indigenistas e os índios “aldeados”. Muitas foram as políticas públicas de protecionismo ao povo indígena, porém eram massivamente omitidas e desrespeitadas pela Colônia, pelo Império e pela República.

Bicalho (2010) afirma que desde a Colônia houve o protagonismo indígena, com a formação diversas organizações sociais e de resistência, porém não há

continuidade e interligação do protagonismo de outrora com as novas organizações indígenas contemporâneas. A participação ativa de grupos comumente marginalizados é possível se considerar as novas configurações sociais do mundo globalizado, no contexto da valorização da diversidade.

A escola indígena deve se orientar pelas experiências de redefinições orientada pelas práticas híbridas, plurais e dinâmicas:

A expectativa da participação dos saberes locais no cotidiano da escola indígena, além do caráter político de respeito à diferença, tem como pressuposto a interculturalidade que exige procedimentos no sentido de: desterritorializar o mapa das culturas dominantes que, historicamente se colocaram como únicas a serem transmitidas apropriando-se da mesma naquilo que ela tem de relevante para a autonomia de cada povo e, ao mesmo tempo, considerar os chamados saberes tradicionais em um contexto historicamente dinâmico e em constante processo de tradução e ressignificação (URQUIZA; NASCIMENTO, 2010, p. 58).

A essência da Educação do Campo e da Educação Indígena está relacionada com a valorização da cultura e o respeito ao território. Sendo assim, a coletividade é princípio educativo a ser adotado. Para unir os conceitos teóricos à prática pedagógica, as Diretrizes Pedagógicas da Educação Básica do Campo para a Rede Pública de Ensino do Distrito Federal apresentam exemplos de abordagens metodológicas exitosas (p. 43 a 66) que podem ser replicadas e/ou adaptadas pelos docentes.

Nota-se, assim que tanto a educação do campo quanto a educação indígena atuam para que haja a afirmação dos direitos sociais e a visibilidade de culturas que estão sendo esquecidas pelo avanço da modernidade e vida urbana.

## Consideração finais

Apesar de institucionalizada, a Educação do Campo e indígena ainda precisam ser compreendidas em toda a sua peculiaridade. São diversos fatores que devem ser considerados para a construção de uma pedagogia e metodologias de aprendizado que sejam significativas para o aluno do campo e o aluno indígena.

É a partir da educação bilíngue e multicultural que são construídas as afirmações culturais e a inserção da visibilidade destas culturas ao contexto geral social. É necessário manter as tradições e os conhecimentos que são significativos para o estudante diante de sua realidade junto aos conhecimentos historicamente construídos e repassados entre as sociedades.

Com a pesquisa foi possível compreender que a educação do campo e a educação indígena são importantes para que haja a afirmação das tradições destes

povos que fazem parte da história e realidade nacional, mantendo sua cultura. Ademais, para que haja inserção social e garantia dos direitos sociais é necessário que a educação não seja colonizadora, ou no caso do campo, não queira modificar ou “urbanizar” as características desta população.

A elaboração e publicização de formativos legais que assegurem os Direitos à Educação são essenciais, atitudes desta natureza evitam que mudanças políticas sejam capazes de destruir conquistas sociais. Porém, vale ressaltar que no “chão da escola” o que faz a diferença é a práxis pedagógica reflexiva do corpo docente. ■

## Referências

- BERGAMASCHI, Maria Aparecida; MEDEIROS, Juliana Schneider. **História, memória e tradição na educação escolar indígena: o caso de uma escola Kaingang.** Revista Brasileira de História. São Paulo, v. 30, nº 60, p. 55-75 – 2010.
- BICALHO, Poliene Soares dos Santos. **Protagonismo Indígena no Brasil: movimento, cidadania e direitos (1970-2009).** Tese, 468f. Brasília: Universidade de Brasília, 2010.
- BRASIL. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil.** Nós, os representantes do povo brasileiro, pondo a nossa confiança em Deus, reunidos em Assembléia Nacional Constituinte para organizar um regime democrático, que assegure à Nação a unidade, a liberdade, a justiça e o bem-estar social e econômico, decretamos e promulgamos a seguinte. Brasília: Diário Oficial da União, 1934.
- BRASIL. **Lei nº 6.001/1973.** Dispõe sobre o Estatuto do Índio. Brasília: Diário Oficial da União, 1937.
- BRASIL. (Lei de Diretrizes e Normas da Educação Brasileira). **Art. nº 3 do Decreto Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: **Diário Oficial da União**, 1996.
- BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas.** Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Plano Nacional de Educação.** Brasília: INEP, 2001.
- BRASIL. **Decreto n.7.352, de 4 de novembro de 2010.** Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA. Brasília: Diário Oficial da União, 2010.
- CANDAU, V. M. F. **Educacion Intercultural en America Latina: distintas concepciones y tensiones actuales.** Estudos Pedagógicos, Valdivia/Región de los Ríos, Chile, vol. 36, n. 2, 2010.
- DISTRITO FEDERAL – SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DO DISTRITO FEDERAL- SEEDF. **Diretrizes Pedagógicas da Educação Básica do Campo para a Rede Pública de Ensino do Distrito Federal.** Brasília- DF, 2019
- DISTRITO FEDERAL, DF. **Plano Distrital de Educação.** Brasília- DF, 2015-2024.
- FOERSTE, Erineu et al. **Educação do campo e pedagogia social: interculturalidade em lutas coletivas por terra e educação.** Revista Iberoamericana de Educación, vol. 76, pp. 125-142, 2018.
- FONTENELE, Cristhiane Sampaio Aragão. **A Educação do campo e suas dificuldades.** Teresina / PI: Faculdade Evangélica do Piauí – FAEPI, 2018.
- FORTES, Eleaine, et al. **Aspectos históricos e contextuais da educação do campo: desafios de ontem e de hoje.** EDUCERE: XII Congresso Nacional de Educação. Curitiba, 2015.
- KRENAK, A; MILANEZ F; SÁ, L; CRUZ, F; URBANO, E; e PATAXÓ G. **Existência e Diferença: O Racismo Contra os Povos Indígenas.** Rev. Direito Práx., Rio de Janeiro, Vol. 10, N. 03, 2019 p. 2161-2181.
- LANGHINOTTI, Dulce Mara. **Reflexão histórica sobre a educação escolar em terras indígenas** e as políticas públicas de formação de docentes Kaingang no estado do Paraná. XI Congresso Nacional de Educação, 2013.
- LIMA, Elmo de Souza. **Educação e diversidades nas escolas do campo: a construção de práticas educativas interculturais.** Educação, Santa Maria, v. 43, n. 3, p. 535-552, jul./set. 2018
- MILLANEZ, Felipe et al. **Existência e Diferença: o racismo contra os povos indígenas.** In: Rev. Direito Práx., Rio de Janeiro, Vol. 10, N. 03, 2019 p. 2161-2181.
- MOREIRA, Erika Macedo et al. **Movimentos Sociais e universidades públicas na construção de territórios camponeses no Brasil: Volume I, Educação do Campo, Práticas Pedagógicas e Questão Agrária.** Rio de Janeiro: Bonecker, 2017.



- MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA. **Setores/Apresentação**. [Internet] MST, 2021. Disponível em: <https://mst.org.br/quem-somos/#setores>. Acesso em: 22 fev. 2022.
- MUNDURUKU, Daniel. O **caráter educativo do movimento indígena brasileiro (1970- 1990)**. São Paulo: Paulinas, 2012.
- QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER Edgardo (Org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais**. Bueno Aires: Ciudad Autónoma de Buenos Aires/ Colección Sur Sur-CLACSO, 2005.
- RODRIGUES, Hanslilian Correia Cruz; BONFIM, Hanslilian Correia Cruz. **A educação de campo e seus aspectos legais**. In: Educere: SIPD/Cátedra UNESCO, 2017.
- SANTOS, Ramofly Bicalho. **História da educação do campo no Brasil**: O protagonismo dos movimentos sociais. Teias v. 18, n. 51, out/dez, 2017.
- SILVA, Tomaz Tadeu Da Silva (org.). **Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação**. 4. Ed. Petrópolis: Vozes, 2002.
- SILVA FILHO, José Antônio da, *et al.* **Breve relato histórico sobre educação no campo**: reflexos no município de Encanto-RN. Encanto-RN, 2014. [Internet] disponível em: [https://editorarealize.com.br/editora/anais/setepe/2014/Modalidade\\_1datahora\\_24\\_09\\_2014\\_14\\_51\\_01\\_idinscrito\\_702\\_9a126717f9a3a9f8815229f3b3bc42e0.pdf](https://editorarealize.com.br/editora/anais/setepe/2014/Modalidade_1datahora_24_09_2014_14_51_01_idinscrito_702_9a126717f9a3a9f8815229f3b3bc42e0.pdf). Acesso em: 24/02/2022.
- SUDRÉ, Lu. **Conheça a Escola Nacional Florestan Fernandes, há 15 anos formando militantes**. [Internet] MST, 24 jan. 2020. Disponível em: <https://mst.org.br/2020/01/24/conheca-a-escola-nacional-florestan-fernandes-ha-15-anos-formando-militantes/>. Acesso em: 22 fev. 2022.
- URQUIZA, Antonio Hilário Aguilera; NASCIMENTO, Adir Casaro. **O desafio da interculturalidade na formação de professores indígenas**. Espaço Ameríndio, Porto Alegre, v. 4, n. 1, p. 44-60, jan./jun. 2010.
- WALSH, C. (Ed.). **Pedagogías decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir** – Tomo I. Quito (Ecuador): Ediciones Abya-Yala, 2013.