



Pesquisa e Educação na Contemporaneidade: Perspectivas Teórico-Methodológicas
Caruaru, 13 e 14 de setembro de 2012

Eixo temático 3 – Currículo, Ensino, Aprendizagem e Avaliação

CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO DAS ESCOLAS CAMPESINAS: ENTRE O PARADIGMA DA EDUCAÇÃO RURAL E O PARADIGMA DA EDUCAÇÃO DO CAMPO

Rafaela dos Santos Ferreira – UFPE - CAA
Aline Renata dos Santos – UFPE - CAA

Resumo

Este artigo apresenta a pesquisa em curso intitulada “Currículo da Educação das Escolas Campesinas: entre o Paradigma da Educação Rural e o Paradigma da Educação do Campo” e parte de tais indagações: quais saberes constituem o currículo das escolas localizadas no meio rural do Sistema de Ensino do Município de Caruaru-PE? Quais procedimentos de seleção desses saberes? E quais sujeitos participam do processo de seleção? O objetivo geral é compreender a organização do Currículo Vivido das escolas localizadas no meio rural do Sistema de Ensino do Município de Caruaru. A Abordagem Teórica será os Estudos Pós-Coloniais Latino-americanos (QUIJANO, 2005, MIGNOLO, 2008, WALSH, 2008), que traz as temáticas: Interculturalidade Funcional e Crítica, Educação Intercultural e a Pedagogia Decolonial (WALSH, 2007; SARTORELLO, 2009; CANDAU, 2010). O campo de pesquisa será as Escolas Campesinas do Sistema de Ensino do Município de Caruaru. Para tratar os dados será utilizada a Análise de Conteúdo (BARDIN, 1977). Percebemos a consolidação de uma política para a Educação do Campo disputada por duas forças atuantes no currículo vivido da educação do campo: a Interculturalidade Crítica e Funcional.

PALAVRAS-CHAVE: Currículo; Estudos Pós-Coloniais Latino-americanos; Educação do Campo.

Introdução

A presente pesquisa em desenvolvimento parte das seguintes indagações: quais são os saberes que constituem o currículo das escolas localizadas no meio rural do Sistema de Ensino do Município de Caruaru-PE? Quais os procedimentos de seleção desses saberes? E quais os sujeitos participantes desse processo de seleção? Essas indagações são as bases do seguinte problema de pesquisa: o Currículo das escolas localizadas no meio rural do Sistema de Ensino do Município de Caruaru-PE está alicerçado no Paradigma da Educação Rural ou no Paradigma da Educação do Campo?

O objetivo geral da pesquisa é compreender a base teórica da organização do Currículo Vivido das escolas localizadas no meio rural do Sistema de Ensino do

Município de Caruaru. Os objetivos específicos são: a) identificar os saberes que constituem o currículo vivido; b) elencar os procedimentos de seleção desses saberes e os critérios de sua validação; c) identificar os sujeitos que participam dessa seleção.

O aporte teórico que fundamenta o olhar interpretativo dessa pesquisa são os Estudos Pós-coloniais Latino-americanos (QUIJANO, 2005; MIGNOLO, 2008, WALSH, 2008) que questionam os modelos teóricos eurocêntricos e suas metanarrativas a partir das experiências de luta política e epistêmica dos povos silenciados da América Latina. Dentro dos Estudos Pós-coloniais Latino-americanos, destacamos uma discussão sobre Interculturalidade Funcional e Crítica, Educação Intercultural e a Pedagogia Decolonial (WASLH, 2007; SARTORELLO, 2009; CANDAU, 2010).

A Abordagem Teórica dos Estudos Pós-coloniais está política e epistemologicamente ligada à discussão e à construção do Paradigma da Educação do Campo. Os construtos teóricos dos Estudos Pós-coloniais permitem a construção de um olhar compreensivo crítico firmado em **epistemologias outras** que se aproximam das epistemologias presentes na territorialidade campesina.

Desenvolvimento

Esta pesquisa possui duas categorias teóricas: a Educação do Campo e Currículo Escolar. A primeira categoria se faz através da discussão sobre o Paradigma da Educação Rural Hegemônico e da Educação do Campo e tem três fontes: 1) a contribuição dos movimentos sociais camponeses; 2) os teóricos que estudam a Educação do Campo; 3) e a legislação nacional que normatizam a modalidade da Educação do Campo. A segunda categoria está fundada nos Estudos Pós-coloniais Curriculares.

A preocupação sobre as formas de organizar as escolas localizadas no meio rural apoia-se também na própria orientação legal que afirma que a Educação do Campo precisa ter “organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas” (BRASIL, 2010, p. 12).

Dessa forma, sentimos a necessidade de saber se o Currículo das escolas localizadas no meio rural ancora-se nos saberes dos povos que vivem no campo, seguindo a própria orientação legal nacional.

Para compreender a constituição política e epistemológica dos Paradigmas da Educação Rural Hegemônico e do Campo e sua relação com o currículo escolarizado é

fundamental discutir os seguintes conceitos: educação rural e educação do campo, currículo e escola através do olhar dos Estudos Pós-coloniais.

Partimos do pressuposto que os territórios campestres são **territórios epistêmicos outros** fundados em culturas de povos que historicamente foram silenciados e subalternizados pelos processos de *racialização* e *racionalização* (QUIJANO, 2005) constituintes da modernidade capitalista eurocêntrica e que esses processos influenciaram a função sociopolítica, pedagógica e cultural da escola e do currículo.

Estudar o currículo das escolas campestres é entrar em três tensionamentos:

- a) um currículo liberal que historicamente foi pensado e vivido para legitimar culturas eurocentradas e deslegitimar as culturas subalternizadas - metanarrativas positivista/estruturalista;
- b) um currículo crítico que emerge das Teorias Críticas que foi fundado na ideia da construção escolarizado de um cidadão crítico, mas urbanizado;
- c) um currículo que é tecido por meio das Teorias Pós-críticas que traz à tona questões ligadas à identidade étnica, racial, de gênero, geracional e territorial, entre outras. Um currículo que não se alicerça nas metanarrativas, como também não as nega. Um currículo que questiona os processos euro-urbanocêntricos de seleção e de legitimação de fragmentos culturais¹.

Assim, apresentamos uma discussão sobre currículo escolar tomando como referência a transgressão epistêmica ao considerar formas outras de produzir e de legitimar o conhecimento, como também sujeitos e culturas outras enquanto identidades e *locus* epistêmicos.

Um dos princípios da discussão epistêmica que vê na Educação do Campo território de produção de conhecimento para além das amarras modernas e coloniais é o diálogo que se estabelece com as vozes silenciadas no processo de colonização: índios, negros e povos em geral do campo. Estes assumem papel fundamental na construção de conhecimentos crítico-propositivos transgressores à episteme moderna.

Por isso, é importante realizar uma assimetria invertida, ou seja, escutar mais aqueles e aquelas que historicamente foram silenciados. Estes povos trazem consigo a

¹ Uma dos falseamentos do currículo moderno eurocentrado foi ser constituído de fragmentos culturais que passam a ter e a conter a ideia de totalidade cultural.

marca do hibridismo² e possuem uma existência caracterizada pela tensão constante entre as imposições globais e as necessidades locais. Tensão esta impulsionada pelas interseções assimétricas entre as investidas de assepsias epistêmicas e culturais dos grupos hegemônicos locais e globais e as posturas de resistência e de transgressão propositiva dos povos campestres (agricultores, criadores, extrativistas, pescadores, ribeirinhos, caiçaras, quilombolas, seringueiros, entre outros).

Esse hibridismo bate de frente com as ideias de pureza, de neutralidade e de dicotomia herdadas das ciências modernas. Assim, ouvir os silenciados é uma exigência política, epistêmica e pedagógica. A Educação do Campo nas suas dimensões política, epistêmica e pedagógica, em tese, se contrapõem à missão histórica imposta pela Educação Moderna (Urbana) que “exerceu um papel fundamental, tendo por função difundir e consolidar uma cultura comum de base ocidental e eurocêntrica, silenciando e/ou inviabilizando vozes, saberes, cores, crenças e sensibilidades” (CANDAÛ; RUSSO, 2010, p. 154).

Por isso vemos a Educação do Campo assentada na perspectiva da Interculturalidade Crítica. Esta vista como

señala y significa procesos de construcción de un conocimiento otro, de una práctica política otra, de un poder social (y estatal) otro y de una sociedad otra; una forma otra de pensamiento relacionada con y contra la modernidad/colonialidad, y un paradigma otro que es pensado a través de la praxis política (WALSH, 2007, p. 47).

A relação entre Educação do Campo e Interculturalidade Crítica se faz, entre outros motivos, pela própria constituição dos povos do campo e de suas formas de perceber o mundo e produzir conhecimento sobre ele. Estes povos tiveram historicamente tanto a forma como o conteúdo de seus saberes e práticas sociais negados.

A negação já mencionada repercutiu profundamente nas identidades dos povos do campo e no papel da Educação Rural Hegemônica. Esta fundada numa perspectiva monocultural, ficou encarregada de reafirmar continuamente a não validade das identidades desses povos para que assumissem a identidade urbana, eurocêntrica, masculina, branca e cristã.

² “A hibridação é a presença simultânea de duas consciências lingüísticas diferentes em um único enunciado”. Assim o hibridismo é visto como “estratégia de compreensão, o hibridismo revela no discurso colonial (...) os saberes negados, isto é, de saberes dos colonizados, revelando os entremeios das fronteiras das identidades coletivas” (ARAUJO, 2010, p. 223-224).

A escola fundada no paradigma da Educação Rural Hegemônico é comprometida com disseminação da identidade colonizadora como modelo de ser e as identidades colonizadas como modelo de não ser. Uma educação escolarizada atrelada e comprometida com a construção de identidades subalternizadas, tornando a função da escola firmada na *Colonialidade do Ser* (QUIJANO, 2005). Uma escola comprometida com um modo de produção de saberes que nega os modos de produção de saberes outros oriundos das culturas dos povos camponeses.

Desta forma obtém-se um currículo escolar constituído de alienações. A primeira alienação na construção, quando o currículo é pensado a partir de uma outra realidade, a realidade urbana. A segunda alienação se dá na constituição de seus sujeitos pensantes, ou seja, o currículo é elaborado enquanto um instrumento técnico feito por especialistas que pensam urbanocentricamente. A terceira alienação ocorre quando tais especialistas usam de procedimento e de critérios de seleção cultural que validam extratos da cultura daqueles e daquelas que pertencem às classes e grupos sociais hegemônicos. Estas três alienações se articulam e se atrelam a *Colonialidade do Saber* (QUIJANO, 2005) na constituição e na vivência do currículo escolar nas escolas localizadas nas áreas rurais.

Outra questão que merece destaque é a premissa moderna da educação como direito universal. Como pensar a educação universalizada considerando as contribuições da perspectiva teórica e política da Interculturalidade Crítica? Como pensar a Educação do Campo a partir da ideia da Educação como direito universal apregoado pelo projeto Moderno de Sociedade Urbana, Branca, Cristã, Masculina, Patriarcal e Eurocêntrica? Ou seja, como a universalização da Educação Escolarizada, pensada para a criação e o fortalecimento dos Estados-Nações uni-nacionais e uni-identitários, pode dialogar com as identidades não-hegemônicas dos povos do campo?

Para nos aproximarmos de respostas a essas indagações, a universalização da Educação Escolar, na perspectiva da Interculturalidade Crítica e da Educação do Campo, materializa-se através das singularidades locais e inter-locais em diálogo com a globalidade.

Com isso emerge uma curiosidade epistêmica, política e pedagógica: há de fato diferença na seleção e na validação dos extratos culturais das culturas dos povos camponeses na construção e na vivência curricular das Escolas do Campo? Os povos camponeses são sujeitos no processo de planejamento e de efetivação do currículo

dessas escolas? Que projetos de sociedade alicerçam e orientam o planejamento e a prática curricular? Há diferença entre os currículos urbanos, rurais e campestres?

Para podermos dialogar com essas indagações é preciso distinguir a Educação Rural Hegemônica da Educação do Campo. Por isso, partimos da compreensão de que

A diferença [entre Educação do Campo e Educação Rural Hegemônica] reside na concepção de educação que as norteia. A Educação do Campo está assentada em uma perspectiva emancipatória, em uma educação projetada para o futuro. A Educação Rural está assentada numa perspectiva que concebe o campo como o lugar do atraso, e os trabalhadores, como pessoas que precisam de orientação e de escola que transmita conteúdos com caráter urbano. Muitas iniciativas governamentais em educação rural foram higienistas, tecnicistas e voltadas ao desenvolvimento da produção capitalista (SOUZA, 2009, p. 48).

Enquanto a Educação Rural Hegemônica tem suas bases em uma “cultura política fortemente alicerçada numa economia agrária com base no latifúndio e no trabalho escravo” (NASCIMENTO, 2009, p. 160), a Educação do Campo emerge das vozes dos movimentos sociais arautos dos anseios dos povos do campo.

METODOLOGIA

A pesquisa em desenvolvimento tem como campo de pesquisa as escolas localizadas no meio rural do Sistema de Ensino do Município de Caruaru. Os sujeitos são professores que atuam a mais de seis anos nas referidas escolas. O procedimento de pesquisa está sendo entrevistas semiestruturadas.

Para tratar os dados estamos utilizando a Análise de Conteúdo segundo Bardin (1977) através da técnica da Análise Temática que se efetivará em três fases: *pré-análise, exploração do material, tratamento e inferências*. A primeira se materializa por meio da seleção do material de investigação e da retomada dos objetivos e dos pressupostos iniciais da pesquisa. A segunda fase da Análise Temática corresponde à *exploração do material* (legislação, documentos normativos, questionários e entrevistas com os sujeitos da pesquisa). Esse procedimento diz respeito à codificação dos dados, transformando os dados brutos em núcleos de compreensão, para deles inferirmos significados. O terceiro procedimento da Análise Temática é o tratamento dos resultados e inferência sobre eles. Esse procedimento trata da construção de uma rede de sentido e à construção de um mosaico de significados em torno da temática em questão.

CONCLUSÕES PARCIAIS

Diante do discutido, percebe-se que há a consolidação de uma política para a Educação do Campo a nível nacional presente na legislação e que a orientação dessa política como sua implementação é disputada por duas forças que atuam no currículo vivido da educação do campo, sendo elas: a Interculturalidade Crítica e a Interculturalidade Funcional.

A primeira força busca uma intervenção de paridade entre os grupos subalternizados e hegemônicos, logo como prática política procura a transformação das estruturas e relações sociais. Relacionando-a com a educação do campo, busca a produção de modelos epistêmicos outros a partir da constituição de formas outras de perceber o campo e produzir conhecimentos outros sobre ele.

Já a segunda reconhece a diferença dentro da estrutura estabelecida, porém, converte para uma nova estratégia de dominação, esta não aponta criação de sociedade justa e igualitária, mas encaminha para o controle e conservação da estabilidade social a fim de manter o modelo neoliberal capitalista.

Neste sentido compreende-se que esta disputa entre essas duas forças influencia a orientação e a implementação da política curricular das escolas localizadas no meio rural.

REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. [L'analyse de contenu] Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 1977.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução 04/10** - Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Brasília, 2010.

CANDAU, V. M.; RUSSO, K. Interculturalidade e educação na América Latina: uma construção plural, original e complexa. In. **Revista Diálogo Educacional**, vol. 10, núm. 29, jan-abril, 2010, pp. 151-169 Pontifícia Universidade Católica do Paraná Brasil.

CAPRA, F. **O Ponto de mutação**: a ciência, a sociedade e a cultura emergente. São Paulo: Editora Cultrix, 1999.

MIGNOLO, Walter D. **Desobediência Epistêmica**: a opção descolonial e o significado de identidade em política. Cadernos de Letras da UFF – Dossiê: Literatura, língua e identidade, no 34, p. 287-324, 2008.

NASCIMENTO, C. G. **Educação do campo e políticas públicas para além do capital: hegemônias em disputas**. Universidade de Brasília, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação. Tese. 2009.

QUIJANO, Anibal. **Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina**. *En libro: A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas*. Edgardo Lander (org). Colección Sur, CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. Setembro. 2005. p. 201-245.

SARTORELLO, Stefano Claudio. Una perspectiva crítica sobre interculturalidad y educación intercultural bilingüe: El caso de la Unión de Maestros de la Nueva Educación para México (UNEM) y educadores independientes en Chiapas. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 3(2), p. 77-90, 2009.

SOUZA, M. A. O Movimento da Educação do Campo, as tensões na por um direito social e os sinais da construção de políticas públicas. In. **EccoS-Rev. Cient.**, São Paulo, v. II, n. I, p. 39-59, jan./jun. 2009.

WALSH, C. Interculturalidad y colonialidad del poder un pensamiento y posicionamiento “otro” desde la diferencia colonial. In. CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSGOUEL, R. **El giro decolonial**: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007.

_____. Interculturalidad, Plurinacionalidad y Decolonialidad: Las insurgências político-epistémicas de refundar el Estado. **En libro: Tabula Rasa**. Bogotá – Colombia, Nº.9, julio-diciembre. 2008. p. 131-152.