



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

Eixo Temático 3 - Currículo, Ensino, Aprendizagem e Avaliação.

## **EDUCAÇÃO DO CAMPO NO CHÃO DO AGRESTE: LIMITES E FRAGILIDADES NA DINÂMICA CURRICULAR**

**Maria Anadeje – UFPE/CAA**

**Maria Angélica – UFPE/CAA**

**Wilma Priscila – UFPE/CAA**

### **RESUMO**

Este projeto de pesquisa nasceu como proposta do curso de Pedagogia da UFPE–Universidade Federal de Pernambuco, especificamente a disciplina Teoria da Complexidade e Pesquisa Educacional, e se pretende a organização de num estudo focado na relação Currículo e Educação do Campo, no âmbito da diversidade do Currículo e das necessidades específicas a Educação do Campo. Dentro desse quadro desenvolvemos nossas discussões a partir de pontos como currículo escolar, educação no ou do campo, e ainda a importância dessa relação e suas implicações no processo educativo, tendo em vista as configurações político-pedagógicas referentes as orientações curriculares para as escolas do campo. Partindo então do pressuposto de que a educação do campo vem conquistando espaço nos últimos anos, nos debates e nas políticas educacionais brasileiras, e embargada por um aparato legal que a consolida, a exemplo da Constituição Federal e a LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação, buscaremos situar como o contexto das escolas do campo vem reagindo a padronização do currículo escolar advinda de uma histórica defasagem do atendimento escolar aos povos do campo.

**PALAVRAS-CHAVE: Currículo, Adaptações Curriculares e Educação do Campo.**

### **APONTAMENTOS INICIAIS**

Dentre as várias abordagens que configuram a educação do campo fizemos opção por adentrar as questões curriculares e suas relações com a dinâmica escolar campesina, para isto inicialmente delinearemos uma breve trajetória histórica da Educação do Campo no Brasil.

O trajeto da educação rural no Brasil vem se construindo desde 1889 com a Proclamação da República, constituindo-se educação do campo a partir de 1930 quando se configuram um conjunto de políticas com definições elaboradas para este atendimento. No entanto, compreende-se nesse contexto histórico um descaso do Estado brasileiro para com o plano educacional voltado as comunidades rurais, quando na

década de 40 incorporou-se a matriz curricular urbanizada industrializada, evidenciando interesses sociais, culturais e educacionais das elites brasileiras, ocasionando assim “uma educação que não atende e não respeita as especificidades de cada realidade regional e muito menos a diferenciação (geográfica, cultural, histórica, social, etc.) do campo.” (PINHEIRO)

Foi a partir da Primeira Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo, realizada em 1998, que se intensificaram as discussões sobre o conceito de educação do campo e sobre o direito dos povos do campo a uma educação que respeite às especificidades, e não apenas reproduza o modelo padronizado da educação urbana, historicamente tido como ideal.

No âmbito legal o direito a educação do campo está previsto pela LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em seu artigo de nº 28, segundo o qual

Art. 28. Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente: I - conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural; II - organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas; III - adequação à natureza do trabalho na zona rural (LDB, 1996).

A partir do exposto, surgem algumas indagações que nos levam a refletir, por exemplo, porque a educação do campo está inclusa apenas no capítulo da Educação Básica. O campo é considerado atrasado e por isso a ele só cabe o nível mais básico de educação? O urbano é o lugar do desenvolvimento? O modelo de referência para o campo?

Outro ponto a ser observado é a necessidade de adequação curricular, pedagógica e estrutural às condições de vida do meio rural, o que não é algo simples de se fazer tendo em vista o abandono e o descaso do poder público com as escolas do campo, assim como o fato dessa modalidade de educação ser um direito que historicamente vem sendo negligenciado no conjunto das políticas públicas brasileiras.

Partindo dessa desafiante realidade, vem se desenvolvendo debates e movimentos em defesa do direito dos povos do campo às políticas públicas de educação que respeitem às especificidades e necessidades dos sujeitos e do contexto rural, que se faça *do* campo e não apenas *no* campo. Nesse sentido Caldart (2002) contribuiu esclarecendo que NO, significa que o povo tem direito a ser educado no lugar onde

vive; e DO, o povo tem direito a uma educação pensada desde o seu lugar e com a sua participação, vinculada a sua cultura e às suas necessidades humanas e sociais. Compreendemos então que se trata de uma educação que deve ser feita associada à produção da vida, do conhecimento e da cultura do campo, partindo da concepção de uma educação a partir do campo, por e para seus diferentes sujeitos.

O reconhecimento de que as pessoas que vivem no campo têm direito a uma educação diferenciada é uma visão recente e inovadora, pois esta tem como pressuposto atender as especificidades e oferecer uma educação de qualidade, adequada ao modo de viver, pensar e produzir das diversas culturas.

Essa nova vertente da educação reivindica e ao mesmo tempo constrói um modelo educacional pautado pela complexidade das relações humanas e da construção de um conhecimento abarque o local e o global. Nesse sentido, as novas discussões giram em torno do estabelecimento de um sistema público de ensino para o campo, baseado no paradigma pedagógico da educação como elemento de pertencimento cultural.

Porém, a fim de pensar a cerca dessa temática devemos desconstruir e reconstruir idéias e conceitos que são socialmente e historicamente propagados e que por estarem tão arraigados em nossos pensamentos e atitudes dificultam a superação de antigos paradigmas e entraves para a efetivação da educação do campo.

O paradigma ao qual se pretende assumir busca ir além do isolamento e da compartimentação dos saberes, estes passam a ser vistos com igual valor. Diante disso Santos (2002) no remete a um princípio fundante dessa visão, a complementaridade dos opostos. Este princípio revela uma oposição à dicotomia dos binários, remetendo o olhar para o nível de realidade integrada (p.77).

Sendo assim, este novo paradigma tem como orientação a garantia do direito ao acesso universal da educação, trabalhando conjuntamente e sem sobrepor os aspectos globais em detrimento dos locais, e vice e versa, o que se propõem pé um projeto de desenvolvimento social e economicamente estável desenvolvendo uma reflexão que visa compreender que os diversos fenômenos do universo não podem ser entendidos isoladamente. Nesse sentido,

A percepção ecológica profunda reconhece a interdependência fundamental de todos os fenômenos, e o fato de que, enquanto indivíduos e sociedade estamos todos encaixados nos processos

cíclicos da natureza (e, em última análise, somos dependentes desses processos). (CAPRA: 3)

Visto isso, a educação do campo assume um papel estratégico ao criar um novo elo relacional entre o homem e os outros elementos da natureza. Com base no paradigma da Ecologia Profunda, caracterizado por Arne Naess, o homem passa a se compreender como extensão da natureza, desta maneira se constrói uma nova forma de se relacionar com o conhecimento

A essência da ecologia profunda”, diz ele, “consiste em formular questões mais profundas”. É também essa uma essência de uma mudança de paradigma. Precisamos estar preparados para questionar cada aspecto isolado do velho paradigma. Eventualmente, não precisaremos nos desfazer de tudo, mas antes de sabermos disso, devemos estar dispostos a questionar tudo. Portanto, a ecologia profunda faz perguntas profundas a respeito dos próprios fundamentos da nossa visão de mundo e do nosso modo de vida modernos, científicos, industriais, orientados para o crescimento e materialistas. (CAPRA: 4)

Ainda nesse contexto Freire (2000) apud LIMA (2006) defende que

O exercício de pensar o tempo todo, de pensar a técnica, de pensar o conhecimento enquanto se conhece, de pensar o quê das coisas, o para quê, o como, o em favor de quê, de quem, o contra quê, o contra quem são exigências fundamentais de uma educação democrática a altura dos desafios do nosso tempo (p.102).

Essa nova visão de educação e principalmente de educação do campo requer também uma nova e mais crítica postura a cerca da construção, organização e sistematização do conhecimento, dinâmica essa que se reflete no currículo escolar. Partindo desse pressuposto, entendemos que o currículo traz em si a concepção da escola a cerca da sociedade, da educação e dos sujeitos que pretende formar. As incoerências e fragilidades presentes no currículo do campo se referem a esses aspectos.

O Currículo torna-se então instrumento de grande importância na dinâmica da escola sendo este o norteador de todo o processo de ensino e aprendizagem. Para Sacristán (2000)

O currículo é uma práxis antes que um objeto estático emanado de um modelo coerente de pensar a educação ou as aprendizagens necessárias das crianças e dos jovens, que tampouco se esgota na parte explícita do projeto de socialização cultural nas escolas. É uma prática, expressão, da função socializadora e cultural que determinada instituição tem, que reagrupa em torno dele uma série de subsistemas ou práticas diversas, entre as quais se encontra a prática pedagógica

desenvolvida em instituições escolares que comumente chamamos de ensino. O currículo é uma prática na qual se estabelece diálogo, por assim dizer, entre agentes sociais, elementos técnicos, alunos que reagem frente a ele, professores que o modelam (p.15-16).

Notamos então a importância do currículo enquanto fundamentador da prática pedagógica da escola, tendo este o papel de considerar todo o contexto no qual está inserido, e não apenas reproduzir o modelo padronizado que trata o conhecimento como informações acumuladas e isoladas negando as especificidades que emergem de cada realidade.

O paradigma atual que tem como pressuposto a imposição do currículo urbanizado nas escolas do campo anuncia em si a necessidade de se repensar os conceitos e atitudes a partir das realidades socioculturais dos sujeitos que dele fazem parte, tornando-se desnecessária a dicotomia local/global, trabalhando numa perspectiva de efetivação de um currículo pensado a partir da diversidade.

No âmbito da educação do campo o currículo exerce um papel e um lugar primordial no desenvolvimento das identificações, problematizando a realidade do campo em seus aspectos culturais, econômicos, sociais, geográficos entre outras singularidades que delineiam as realidades camponesas. Neste sentido Antônio (2008) apresenta que

a dinâmica curricular das escolas do campo se caracteriza como dinâmicas curriculares com certas especificidades, justamente porque manifestam uma contradição à organização do ensino escolar a partir dos parâmetros do modelo de escolarização moderno de massa (p.4).

Diante disto o que se discute não é a contraposição à base curricular nacional, o que se pretende é dialogar com o que já se tem materializado, redirecionando e dando encaminhamentos apropriados para que se construa um processo de legitimação e de identificação dos sujeitos que fazem a escola do campo, com o currículo que a norteia, numa relação de pertença e não de imposição como vem se configurando tais práticas curriculares.

## **ENCAMINHAMENTOS METODOLÓGICOS**

O percurso metodológico da pesquisa auxilia a comunicar os resultados da investigação, nele são expostos o planejamento, organização, implementação e relato

das atividades de pesquisa; sendo assim a metodologia consiste no caminho trilhado pelo pesquisador para desenvolver sua atividade científica.

Sendo assim, afirmamos que a presente pesquisa pauta-se pelo enfoque qualitativo, tendo em vista que “o pesquisador orientado pelo enfoque qualitativo, tem ampla liberdade teórico metodológica para realizar seu estudo.” (Triviños, 2006. P.133), bem como múltiplas práticas interpretativas.

Diante deste posicionamento retornamos ao que nos diz Denzin (2006), quando afirma que

A pesquisa qualitativa é uma atividade situada que localiza o observador no mundo. Consiste em um conjunto de práticas materiais e interpretativas que dão visibilidade ao mundo. Essas práticas transformam o mundo em uma série de representações (...), o que significa que seus pesquisadores estudam as coisas em seus cenários naturais, tentando entender, ou interpretar, os fenômenos em termos dos significados que as pessoas a eles conferem. (p.17)

Tomando como base este pressuposto, podemos afirmar que o pesquisador qualitativo, por sua vez, “talvez seja visto como um *bricoleur*, um indivíduo que confecciona colchas, ou, como na produção de filmes, uma pessoa que reúne imagens transformando-as em montagens.” (DENZIN, 2006:18)

De acordo com Kincheloe (2007) “a bricolagem amplia os métodos de pesquisa e constrói uma modalidade mais rigorosa de conhecimento sobre educação” (p.15), pautando-se pela coerência teórica e a inovação epistemológica. Sendo assim a bricolagem tem uma visão ativa da metodologia de pesquisa, evitando o reducionismo dos fatos e a negação de sua complexidade.

É importante evidenciar o que fala Triviños (2006) quando o mesmo ressalta que toda pesquisa pode ser ao mesmo tempo quantitativa e qualitativa, superando a visão dicotômica dos binários. Quantitativa no que se refere à quantidade de informações e qualitativa relacionada com a pertinência das mesmas, na qual o significado é a preocupação essencial.

Assumimos também neste projeto de pesquisa uma perspectiva pós-moderna de compreensão e produção do conhecimento, por entendermos que a mesma não é determinística, nem apenas descritiva. Boaventura (2006) nos mostra que “um conhecimento deste tipo é relativamente imetódico, constitui-se a partir de uma pluralidade metodológica, onde cada método é uma linguagem e a realidade responde na língua em que é perguntada. Só uma constelação de métodos pode captar o silêncio que persiste entre cada língua que pergunta.” (p.77-78).

Outro aspecto é que, na pós-modernidade, ocorre a ruptura dos grandes modelos epistemológicos, com suas pretensões de verdade, objetividade e universalidade, ruptura esta que se faz pela via da idéia da indeterminação, da descontinuidade, do pluralismo teórico e ético, da proliferação de modelos e projetos. (Azevedo *apud* Gatti 2005, p.600).

Ainda com base na pesquisa qualitativa e dentre os vários tipos, desenvolveremos um estudo de caso, tendo em vista que este é uma categoria de pesquisa cujo objeto é uma unidade que se analisa aprofundadamente.

No estudo de caso qualitativo a complexidade do exame aumenta à medida que se aprofunda o assunto (...). Este, por outro lado, marcado mais que outros tipos de pesquisa qualitativa, pela implicação do sujeito no processo e pelos resultados do estudo, exige severidade maior na objetivação, originalidade, coerência e consistência nas idéias. (TRIVIÑOS, 2006:134)

Como parte da primeira etapa da pesquisa será realizada uma revisão bibliográfica acerca do tema, que será materializada através da leitura flutuante, em seguida desenvolveremos uma análise documental, seguida de observações, questionários e entrevistas no campo objeto de pesquisa. Que, no caso, serão algumas escolas do campo da região do agreste pernambucano que serão delimitadas de acordo com a disponibilidade apresentada pelas mesmas.

Como afirmamos acima utilizaremos a técnica de análise documental, esta reúne uma grande quantidade de informações, sendo o mesmo realizado à luz da análise de conteúdo. Outra técnica de coleta dos dados utilizada nesta pesquisa é a entrevista, pois entendemos que a entrevista apresenta uma série de fases anteriores até sua constituição.

Para tratamento dos dados será utilizada a técnica de análise temática ou categorial, que, para Bardin (2002), serve para descobrir os diferentes núcleos de sentido que constituem a comunicação, e posteriormente, realizar o seu reagrupamento em classes ou categorias. A análise de conteúdo consiste então em fazer uma observação cuidadosa acerca do que é possível de se interpretar. “Por detrás do discurso aparente geralmente simbólico e polissêmico esconde-se um sentido que convém desvendar.” (p.12). Bardin ainda evidencia que este procedimento conta com três etapas que são a pré-análise, a descrição analítica e a interpretação inferencial.

Ao fazermos uso da Análise de Conteúdo e dentro desta da Análise Temática buscamos nos documentos, questionários, nas entrevistas selecionadas e nas observações os elementos que nos possibilitarão a descrição, interpretação e construção

de novos conhecimentos e questionamentos acerca “*Educação do Campo no chão do Agreste: Limites e Fragilidades da dinâmica curricular.*”

## REFERÊNCIAS

ANTONIO, Clésio A. *O currículo e escolas do campo: questões político-pedagógicas em superação.* Edição: 2008 - Vol. 33 - No. 01

BRASIL. Lei 9394 – 24 de dezembro de 1996. *Lei de diretrizes e bases da educação nacional.* Brasília: Ministério da Educação, 1996.

BARDIN, L. *Análise de conteúdo.* Lisboa: Edições 70, 2002.

CAPRA, Fritjof. *Ecologia Profunda: Um novo paradigma.* Disponível em: <http://www.agenda21empresarial.com.br/arquivo/1260207542.7656-arquivo.pdf>. Acesso em: 01 Jun. 2011

DENZIM, Norman K. *O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens.* Porto Alegre: Artmed, 2006.

GATTI, Bernardete A.. *Pesquisa, educação e pós-modernidade: confrontos e dilemas.* Cadernos de Pesquisa, v. 35, n. 126, set./dez. 2005

KINCHELOE, Joe L. *Pesquisa em educação: conceituando a bricolagem.* Porto Alegre: Artmed, 2007.

LIMA, M. de; LEMOS, M. de F.; ANAYA, V. *Currículo Escolar e Construção Cultural: uma análise prática.* Dialogia, São Paulo, v.5, p.145-151, 2006.

PINHEIRO, Maria do Socorro Dias. *A concepção de educação do campo no cenário das políticas públicas da sociedade brasileira.* Disponível em: <http://br.monografias.com/trabalhos915/educacao-campo-politicas/educacao-campo-politicas.shtml>. Acesso em: 13 Jun. 2011.

SACRISTÁN, J. Cimenó. *O currículo uma reflexão sobre a prática.* Porto Alegre: Artmed, 2000.

SANTOS. Boaventura de Sousa. *Um discurso sobre as ciências.* 4ª Ed.- São Paulo; Cortez, 2006.

SANTOS, Akiko. *Complexidade e transdisciplinaridade em educação: cinco princípios para resgatar o elo perdido.* Revista Brasileira de Educação v.13 nº 37 Jan./Abr.2008.

TRIVIÑOS. Augusto Nivaldo Silva. *Introdução à pesquisa em ciências sociais. A pesquisa qualitativa em Educação.* Editora Atlas S.A. – 2006. 1ª Ed.