



EPEPE
ENCONTRO DE PESQUISA
EDUCACIONAL
EM PERNAMBUCO

Educação e Desenvolvimento
na Perspectiva do Direito à Educação

Eixo Temático 9 - Movimentos Sociais, Educação No e Do Campo

RELAÇÕES ENTRE OS SABERES DOS POVOS DO CAMPO E O CURRÍCULO DAS ESCOLAS LOCALIZADAS NO TERRITÓRIO RURAL

Aline Renata dos Santos UFPE-CAA
Janssen Felipe da Silva UFPE-CAA
Camila Ferreira da Silva UFPE-CAA

RESUMO

O trabalho apresenta a pesquisa em andamento “Relações entre os Saberes dos Povos do Campo e o Currículo das Escolas Localizadas no Território Rural” o objetivo geral é compreender as perspectivas de educação do campo que alicerçam as relações entre os conteúdos de ensino-aprendizagem vividos no currículo das escolas localizadas no território rural e os saberes dos povos campesinos. A Abordagem Teórica da pesquisa são os Estudos Pós-Coloniais Latino-Americanos (QUIJANO, 2005; MIGNOLO, 2008; WASLH, 2008). O campo empírico é uma escola da área rural do município de Caruaru – PE, os sujeitos da pesquisa são três professoras da referida escola. Para a coleta dos dados utilizamos entrevistas semiestruturadas. A técnica de análise é Análise de Conteúdo via Análise Temática (VALA, 1986; BARDIN, 2011). Os resultados parciais apontam que as relações estabelecidas entre os conteúdos de ensino-aprendizagem e os saberes dos povos campesinos aproximam-se da Perspectiva de Educação Rural Hegemônica.

PALAVRAS-CHAVE: Currículo; Conteúdos de Ensino-Aprendizagem; Educação do Campo

INTRODUÇÃO

A pesquisa em andamento “Relações entre os Saberes dos Povos do Campo e o Currículo das Escolas Localizadas no Meio Rural” parte das seguintes indagações: quais são os conteúdos de ensino-aprendizagem que constituem o currículo vivido das escolas localizadas no meio rural do Sistema de Ensino do Município de Caruaru-PE? Quais as relações entre os conteúdos de ensino-aprendizagem vividos nos currículos dessas escolas e os saberes dos povos campesinos? Que concepções de sociedade, de ser humano, de cultura, de conhecimento, de educação e de escola orientam as relações entre conteúdos de ensino-aprendizagem vividos e os saberes dos povos campesinos. Estas indagações nos levaram ao seguinte problema de pesquisa: Que Perspectivas de Educação do Campo alicerçam as relações entre os conteúdos vividos de ensino-aprendizagem no currículo das escolas localizadas no meio rural e os saberes dos povos campesinos?

O objetivo geral da pesquisa é compreender as perspectivas de Educação do Campo que alicerçam as relações entre os conteúdos de ensino-aprendizagem vividos no currículo das

escolas localizadas no meio rural e os saberes dos povos campestres. Os objetivos específicos são: a) identificar e caracterizar os conteúdos de ensino-aprendizagem vividos nos currículos

das escolas localizadas no meio rural; b) identificar e caracterizar o lugar-tempo-trato dos saberes dos povos camponeses no currículo vivido dessas escolas; c) analisar as concepções de sociedade, de ser humano, de cultura, de conhecimento, de educação e de escola que orientam as relações entre os conteúdos de ensino-aprendizagem e os saberes dos povos camponeses.

A Abordagem Teórica adotada são os Estudos Pós-Coloniais Latino-Americanos (QUIJANO, 2005; MIGNOLO, 2008, WASLH, 2007) 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 desses Estudos, destacamos a discussão sobre Colonialidade e seus eixos: do Poder; do Ser; do Saber e da Natureza; Diferença Colonial; Decolonialidade; Interculturalidade: Funcional e Crítica; Educação Intercultural Funcional, Pedagogia Tradicional (Colonial), Educação Intercultural Crítica e Pedagogia Decolonial.

O presente trabalho está organizado nas seguintes seções: a) Paradigmas da Educação do Campo entre Silenciamentos e Resistências: um olhar através dos Estudos Pós-Coloniais Latino-Americanos; b) Currículo; c) Metodologia; d) Considerações Parciais.

Na primeira seção, Paradigmas da Educação do Campo entre Silenciamentos e Resistências: um olhar através dos Estudos Pós-Coloniais Latino-Americanos, abordamos a discussão dos Paradigmas da Educação Rural Hegemônico e do Paradigma da Educação do Campo Crítico relacionando os seguintes conceitos: Colonialidade e seus eixos: do Poder; do Ser; do Saber e da Natureza; Diferença Colonial; Decolonialidade; Interculturalidade: Funcional e Crítica; Educação Intercultural Funcional, Pedagogia Tradicional (Colonial), Educação Intercultural Crítica e Pedagogia Decolonial. Na segunda seção, Currículo, tratamos da Teoria Pós-Crítica de Currículo destacando a perspectiva Pós-Colonial e versamos sobre conteúdos de ensino-aprendizagem e os saberes dos povos camponeses

Na terceira seção, Metodologia, discorremos sobre o caminho percorrido para a materialização da pesquisa no que diz respeito ao campo empírico, critérios de seleção dos sujeitos e aplicação dos instrumentos de coleta de dados que foram questionários e entrevista semiestruturada. Na quarta e última seção, considerações parciais, tecemos considerações a partir dos achados iniciais da pesquisa.

PARADIGMAS DA EDUCAÇÃO DO CAMPO ENTRE SILENCIAMENTOS E RESISTÊNCIAS: um olhar através dos Estudos Pós-Coloniais Latino-Americanos

Nesta seção versamos sobre os Paradigmas da Educação através da Abordagem Teórica dos Estudos Pós-Coloniais Latino-Americanos, pelo fato de percebermos aproximações política e epistemológica com a discussão e a construção do Paradigma da

Educação do Campo. Os construtos teóricos dessa Abordagem permitem um olhar compreensivo crítico firmado em epistemologias outras que se aproximam das epistemologias presentes na territorialidade campesina. Também ressaltamos que a referida Abordagem possibilitou-nos perceber o silenciamento e subalternização impostos aos povos do campo.

Desse modo, frisamos a necessidade de distinguir o Paradigma da Educação Rural Hegemônico do Paradigma da Educação do Campo Crítico,

a diferença [entre Paradigma da Educação do Campo Crítico e do Paradigma da Educação Rural Hegemônico] reside na concepção de educação que os 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).

Nessa direção, o Paradigma da Educação do Campo está firmado na Decolonialidade; na Interculturalidade Crítica; na Educação Intercultural Crítica e na Pedagogia Decolonial ligado a Teoria Pós-Crítica de Currículo vinculado à perspectiva Pós-Colonial.

Enquanto que o paradigma da Educação do Rural Hegemônico está balizado na Colonialidade nos seguintes eixos: do Poder, do Saber, do Ser e da Natureza; na Interculturalidade Funcional; na Educação Intercultural Funcional, na Pedagogia Tradicional, e na Teoria Tradicional de Currículo.

Historicamente o Paradigma da Educação Rural Hegemônico foi utilizado para silenciar e moldar os povos do território rural ao modelo urbanocêntrico de sujeito e de sociedade. Modelo este firmado na Colonialidade no eixo do Poder, que penetra as estruturas sociais tanto na dimensão coletiva quanto na dimensão individual. Na primeira dimensão, classifica e hierarquiza os territórios e os povos em superiores e inferiores, desenvolvidos e não desenvolvidos, civilizados e não civilizados. Na segunda, silencia e subalterniza todo um imaginário social, cultural, epistêmico e político de produção de vida *outro* que se manifesta no indivíduo. Os povos do território rural enquanto sujeitos que sofrem com a Colonialidade tem seus saberes negados e ou subalternizados na seleção dos conteúdos de ensino-aprendizagem que constituem o Currículo.

O Currículo enquanto seleção de determinada cultura, está presente nos conteúdos de ensino-aprendizagem e abarca os saberes necessários para a sua apreensão pelos estudantes. A escola, por sua vez, tem a função de construir os mecanismos didáticos para que os estudantes se apropriem da cultura selecionada no Currículo. Tal apropriação recorre na formação cidadã dos discentes que, por conseguinte, corresponde a um projeto de sociedade que diz respeito a

uma cosmovisão. No Paradigma da Educação Rural Hegemônico o projeto de sociedade está atrelado a um projeto de sociedade urbanocêntrico.

Deste modo, a Colonialidade do Poder está presente no Currículo das escolas do Campo desde a seleção e a organização dos conteúdos de ensino-aprendizagem até sua consolidação nas práticas curriculares. Tal seleção e organização são realizadas por especialistas que possuem o aval social de poder validar os saberes que poderão estar presentes nos conteúdos de ensino-aprendizagem e trazem consigo epistemologias que justificam a seleção e a organização curricular. Ferreira e Silva apontam que os conteúdos selecionados não são questionados quanto às epistemologias que os fundamentam, pois as discussões têm se restringido a “quem os selecionam? Como são selecionados? Quais foram selecionados?” (2013, p.28), ou seja, o máximo que se tem discutido é sobre a seleção e organização dos conteúdos e não sobre as epistemologias e as cosmovisões que carregam.

Neste viés, o Paradigma da Educação Rural Hegemônico nega e/ou silencia os saberes dos povos do território rural, ou seja, a sua cultura. É posto um Currículo escolar urbanocêntrico que valoriza e privilegia os saberes do território urbano e subalterniza os saberes do território rural. É estabelecida uma hierarquia epistêmica entre saberes urbanocêntricos, enquanto conhecimento científico, e os saberes do território rural, enquanto pré-científicos. Esta hierarquia se atrela à Colonialidade do Saber, na medida em que há uma relação entre a epistemologia eurocêntrica com a urbanocêntrica. Assim, na seleção e organização dos conteúdos de ensino-aprendizagem serão valorizados os saberes produzidos no território urbano, pois estes possuem o patamar de legítimos e avançados, por isso, válidos.

A educação fundada em tal Paradigma valoriza o sujeito urbano em detrimento dos sujeitos do território rural. Para tanto, dissemina os estereótipos de inferioridade como: jeca tatu, caipira, matuto. Logo, os sujeitos do campo internalizam o sujeito urbanocêntrico como sujeito de referência, negando e silenciando a si mesmo, conduzindo-os a condição de não sujeito, de sujeito não epistêmico. Diante disso, o Paradigma da Educação Rural Hegemônico firma-se na Colonialidade do Ser, que se materializa na internalização da subalternidade pelo colonizado, que passa a aceitar a imagem do colonizador como sua, ocultando a dominação colonial (QUIJANO, 2005).

Deste modo, os conteúdos de ensino-aprendizagem, também, cumprem a função de valorizar o modelo de homem e de mulher urbanocêntrico. Por exemplo, nas práticas curriculares são enfatizadas as formas de vida urbana como desenvolvidas, modernas, portanto, civilizadas. Simultaneamente, a tal valorização, o modelo de homem e de mulher do território rural são negativados, silenciados e ou subalternizados, estes não são referências de

civilidade. Segundo Lemos 2013, os sujeitos do campo são sujeitos servís, pois são reconhecidos dentro da condição de servo, ou seja, aqueles que estão para servir aos sujeitos do território urbano. Neste contexto, os estudantes do território rural aprendem que para ser evoluído é preciso deixar seus modos de vida, suas crenças e seu território.

Identificamos, ainda, a relação entre o Paradigma da Educação Rural Hegemônico com a Colonialidade da Natureza que, segundo Walsh (2008), são formas mercantilistas de tratar a natureza impostas pelo capitalismo, que ocasiona a divisão entre ser humano e natureza. No contexto da Educação Rural, fundada no Paradigma da Educação Rural Hegemônico, entre outras questões é difundida uma educação tecnicista, materializada via currículo escolar, firmada na lógica predatória do agronegócio. Esta lógica não admite a interligação ser humano-natureza, os povos do campo e seus modos de produção de vida são tidos como ineficazes, sendo assim precisam ser superados. Percebemos que este eixo da Colonialidade não está restrito apenas a exploração do território, se estende aos povos camponeses, por serem vistos como seres naturais por isso passíveis de serem explorados (LE MOS, 2013). Assim, é justificada a exploração dos povos e de seus territórios para atender aos anseios do capitalismo urbanocêntrico expresso no agronegócio.

Não obstante, a subalternização imposta aos povos do território rural não acontece sem conflitos e resistências. A relação conflitiva entre os “povos civilizados” e “não civilizados” decorre na constituição da Diferença Colonial, que são as tensões resultantes do contato direto entre duas histórias locais: a dos povos colonizados e a dos colonizadores, esta última tida como hegemônica e universal (MIGNOLO, 2011). No território rural, a Diferença Colonial se materializa por meio das tensões vivenciadas entre um Estado Burguês Uni-identitário e os Movimentos Sociais Camponeses, quando, por exemplo, o Estado impõe uma Educação descontextualizada das demandas dos povos do território rural, concretizada via Currículo urbanocêntrico. Os Movimentos Sociais Camponeses reagem, a tal imposição, com o movimento “Por uma Educação do Campo” que, entre outras questões, luta por uma educação “ que seja no e do campo. No: o povo tem direito a ser educado no lugar onde vive; Do: o povo tem direito a uma educação pensada desde o seu lugar e com a sua participação, vinculada à sua cultura e às suas necessidades humanas e sociais” (CALDART, 2002, p. 19).

Diante deste cenário de tensões, o Estado reconhece e oficializa a Diferença entre os povos do território rural e os povos do território urbano. Entretanto, o reconhecimento e a oficialização da Diferença acontecem de forma assistencialista, visa apenas camuflar e amenizar os conflitos sociais existentes, disseminando uma educação que não contesta a estrutura de poder imposta pelo modelo urbanocêntrico de sociedade. Desse modo,

percebemos a ligação do Paradigma da Educação Rural Hegemônico com a Interculturalidade Funcional, ao reconhecer a Diferença existente entre os povos do território rural e os povos da cidade, porém tal reconhecimento torna-se meio para integrar (assimilar) os povos camponeses ao modelo de sociedade urbanocêntrica, fundado na Colonialidade.

Na educação escolar destinada aos povos do campo, fundada no Paradigma da Educação Rural Hegemônico, identificamos a imbricação com a Educação Intercultural Funcional, quando os saberes e os modos de vida dos povos do território rural são reconhecidos e incorporados ao currículo escolar, mas de maneira subalternizada. Estes saberes e modos de vida são folclorizados, “lembrados” apenas em datas específicas relacionadas a aspectos culturais, geralmente, ligados às festividades do território rural. Logo, este Paradigma forma pessoas para aceitar e manter a estrutura de poder colonial urbanocêntrica.

O Paradigma da Educação Rural Hegemônico impõe às escolas do campo um Currículo descontextualizado do território rural que celebra uma única cultura: a urbanocêntrica. Tal Currículo acaba por promover práticas pedagógicas alienadas. Ao consolidar uma pedagogia que não considera os povos do território rural, enquanto sujeitos produtores de conhecimento, é destinada para estes povos uma educação meramente instrutiva. Esta Pedagogia nutre os estereótipos, de jeca tatu, caipira, matuto, geradores das desigualdades sociais que tem inferiorizado os sujeitos do território rural. Diante disso, identificamos que o Paradigma da Educação Rural Hegemônico aproxima-se da Pedagogia Tradicional que, entre outras questões, tem a função de transmitir os conhecimentos necessários para moldar os sujeitos ao modelo de sociedade capitalista urbanocêntrica.

Em resposta a subalternização imposta aos povos do campo, via Paradigma da Educação Rural Hegemônico, o Paradigma da Educação do Campo Crítico mostra-se como um movimento propositivo contra-hegemônico, que visa romper com a Colonialidade. Este Paradigma desoculta as relações sociais desiguais entre os povos do território rural e os povos do território urbano e desafia a lógica colonial de dominação. O Paradigma da Educação do Campo Crítico aproxima-se da Decolonialidade, entendida enquanto um projeto político que visa à transformação e à criação de sociedades *outras* libertas do poderio colonial. Neste contexto tal Paradigma por meio de uma educação específica e diferenciada busca romper com a Colonialidade que ainda permanece subalternizando os sujeitos do campo, principalmente, via Currículo.

O Paradigma da Educação do Campo Crítico encontra-se em construção, parte das lutas dos povos subalternizados do território rural, que reivindicam formas *outras* de

organização de poder e de participação social igualitária, por meio do diálogo conflitivo entre as culturas, os saberes campesinos e os urbanos. Tal Paradigma está fundado na Interculturalidade Crítica, quando valoriza sujeitos *outros*, conhecimentos *outros*, modos de vida *outros*, sociedades *outras*, estabelecendo um diálogo conflitivo, em igualdades de direitos e de oportunidades entre os povos do território rural e os povos do território urbano.

O revide epistêmico dos povos do campo atrela-se à Desobediência Epistêmica (MIGNOLO, 2008), quando estes povos passam a questionar a educação destinada ao território rural e com isso reivindicam uma educação específica e diferenciada, que valorize as epistemologias dos povos do campo. Nessa direção, o “Movimento por uma Educação do Campo¹” luta por uma educação emancipatória para os povos do campo. Ressaltamos que, sendo o Currículo território de conflitos e tensões, há a demarcação de lugares e de papéis sociais. O Currículo na perspectiva Pós-Colonial Intercultural descortina as heranças coloniais que permanecem celebrando a soberania epistêmica eurocêntrica. O referido Currículo ultrapassa a mera integração de saberes dos povos subalternizados. A referência epistemológica para a seleção e organização dos conteúdos de ensino-aprendizagem, que constituirá o Currículo, parte dos saberes dos povos subalternizados e de suas cosmovisões. O Currículo Pós-Colonial Intercultural não nega as contribuições da episteme eurocêntrica, no entanto está não é mais referência na construção dos Currículos.

Nesta ótica, o Paradigma da Educação do Campo Crítico defende uma educação pautada nas demandas política, identitária, epistêmica dos sujeitos campesinos, que desafiem a Colonialidade. Os povos do território rural, enquanto sujeitos *outros* lutam pela legitimação de seu lócus epistêmico e suas formas de produção de conhecimento, através da valorização das complexidades, territoriais, populacionais, culturais, epistêmicas, existentes na realidade rural, a fim de desenvolver práticas pedagógicas *outras* fundadas em um Currículo Intercultural Crítico. Dessa maneira, identificamos que tal Paradigma atrela-se a Educação Intercultural Crítica ao expressar as relações de poder que interferem no desenvolvimento de processos educativos igualitários, estabelecendo o diálogo entres os diferentes saberes, porém em paridade de direitos (WALSH, 2008).

Além disso, este Paradigma advoga uma pedagogia alicerçada nas insurgências educativas propositivas, reivindicando a criação de articulações sociais, políticas, culturais e epistêmicas *outras*. É uma Pedagogia fundada na práxis das lutas dos povos subalternizados

¹ A articulação do Movimento por uma Educação do Campo teve como protagonistas os movimentos sociais do campo, em especial, o Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST), entidades de organizações sociais como Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), Universidade de Brasília (UnB) e a Confederação Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB).

do território rural. Neste sentido, desafia a razão moderna urbanocêntrica. Sua preocupação centra-se na criação de projetos educativos *outros* que encaminhe uma formação humana em sua plenitude que envolve a vida como um todo. Logo, o Paradigma da Educação do Campo firma-se na Pedagogia Decolonial ao assumir a responsabilidade de criação de projetos educativos *outros* em consonância com o lugar dos povos subalternizados e em constante confronto com o poder eurocêntrico (OLIVEIRA e CANDAU, 2010).

Diante do exposto, percebemos que as lutas dos povos do território rural buscam romper com a subalternização epistêmica, cultural, territorial, identitária, política e econômica, imposta pela lógica urbanocêntrica de dominação. Tal rompimento acontece, principalmente, via educação, o Paradigma da Educação do Campo Crítico enquanto projeto educativo *outro* visa à emancipação dos povos subalternizados. Para tanto é imprescindível desvelar os mecanismos de dominação que permanecem colonizando os currículos das escolas do território rural. Decolonizar tais currículos, é apontar para caminhos *outros* na construção de *Projetos Outros* de sociedade, em que os povos do campo sejam protagonistas desta construção. Por isso nos interessa saber as Perspectivas de Educação do Campo que alicerçam as relações entre os Conteúdos de Ensino-Aprendizagem vividos no currículo das escolas localizadas no território rural e os saberes dos povos campestres.

CURRÍCULO

Nesta seção apresentamos a Teoria Pós Crítica de Currículo destacando à perspectiva Pós-Colonial de Currículo, a qual nos filiamos. No que concerne aos Conteúdos de Ensino-Aprendizagem abordamos os seguintes aspectos: seleção e organização e sua relação com os saberes dos povos campestres.

A Teoria de Currículo Pós-Crítica surge em um contexto de agravamento das desigualdades sociais em que é evidenciado que as relações desiguais de poder não se reduzem a determinantes econômicos e políticos, mas refletem também os aspectos socioculturais, de gênero e de etnia. É com a luta dos grupos silenciados e/ou subalternizados tais como: as mulheres, negros, índios e homossexuais, entre outros, que se passa a questionar os alicerces que legitimam e validam o que deve ser ensinado e para quem deve ser ensinado nos currículos escolares.

Diante desse contexto, surgem análises embasadas nas perspectivas: pós-estruturalistas, pós-modernistas e pós-colonialistas sobre o currículo. Como já ressaltamos nos filiamos a perspectiva Pós-Colonial de Currículo que, entre outras questões, descortina as Heranças Coloniais que ainda permanecem celebrando a cultura eurocêntrica como universal

e válida, nos currículos. Nessa direção, um currículo na perspectiva Pós-Colonial busca romper com a mera integração e oficialização da diferença nas determinações curriculares, este tem por referência *formas outras* de produzir conhecimentos. São *formas outras* que tem por referência o lócus de enunciação dos territórios e dos povos que historicamente foram subalternizados pelo cânone eurocêntrico de produzir conhecimento como é o caso dos povos do campo. O Currículo em concordância com as demandas dos povos subalternizados, recontextualiza e difunde conhecimentos e práticas educativas *outras*, possibilitando o diálogo conflitivo, porém em paridade entre os conhecimentos eurocêntricos e os conhecimentos *outros*.

Nessa direção, percebemos o Currículo enquanto espaço de conflitos e tensões que se materializa na seleção e organização dos conteúdos de ensino-aprendizagem dos currículos prescritos e nas práticas curriculares. Desse modo, “o currículo é, antes de tudo, uma seleção de conteúdos culturais peculiarmente organizados, que são codificados de forma singular. Os conteúdos em si e a forma ou códigos de sua organização, tipicamente escolares, são parte integrante do projeto” (GIMENO SACRISTÁN, 2000, p. 35).

Não obstante, os conteúdos de ensino-aprendizagem não são neutros, carregam elementos da cultura de referência e abarcam os saberes necessários para a sua apreensão pelos estudantes. Nessa direção, a seleção cultural recaí sobre imperativos de conservação e de transmissão de fragmentos culturais na medida em que “a escola não ensina senão uma parte extremamente restrita de tudo o que constitui a experiência coletiva, a cultura viva de uma comunidade humana” (FORQUIN, 1993, p. 15).

Nesta ótica, a seleção cultural tanto evidencia elementos culturais da cultura de referência quanto nega e/ou subalterniza as culturas *outras*. Como é o caso dos povos camponeses que, historicamente, tiveram sua cultura silenciada e/ou subalternizada na seleção e organização dos conteúdos de ensino-aprendizagem. Segundo Zabala os conteúdos de ensino-aprendizagem são:

tudo quanto se tem que aprender para alcançar determinados objetivos que não apenas abrangem as capacidades cognitivas como (...) também serão conteúdos de aprendizagem todos aqueles que possibilitem o desenvolvimento das capacidades motoras, afetivas, de relação interpessoal e de inserção social (1998, p.30).

Nessa perspectiva busca-se por uma formação integral dos estudantes na medida em que a escola e a vida dos estudantes não estão separadas. Contudo, vale ressaltar que seguindo uma tradição academicista dos conteúdos ainda há, segundo Gimeno Sácristan,

uma dificuldade no sentido de organizar os conteúdos difusos e ampliados do currículo e atribuir responsabilidades aos professores/as está em que esses novos significados do conteúdo não se encaixam com facilidade nas áreas ou disciplinas nas quais tradicionalmente se distribui o currículo e nas consequentes especialidades do professorado, depois do ensino fundamental e mesmo dentro deste (1998, p. 153).

Deste ponto de vista, os conteúdos de ensino-aprendizagem ainda permanecem presos ao cânone eurocêntrico de conhecimento disciplinar enclausurados em grades curriculares permanecendo estranhos a realidade dos estudantes. Esta tem sido ainda a referência para seleção e organização dos conteúdos de ensino-aprendizagem presentes nos currículos das escolas do território rural. Para Gimeno Sácristan,

a seleção de conteúdos do currículo favorece mais a uns do que outros. O conteúdo selecionado como dominante não é indiferente às divisões sociais entre grupos humanos: mulher-homem, criança-rural/criança-urbana, aluno de classe média-baixa ou alta, grupos étnicos minoritários e majoritários, candidatos a operários agrícolas ou manuais frente a profissionais de colarinho branco, etc. o currículo regula não apenas os conteúdos que lecionam, mas também os distribui socialmente (1998, p. 156)

Desse modo os conteúdos de ensino-aprendizagem compreendem não só objetivos ligados a aquisição de conhecimentos técnicos atrelados ao fazer mecânico, mas também determina que conhecimentos serão importantes para a formação cidadã de cada estudante. No que concerne aos estudantes do território rural os conteúdos de ensino-aprendizagem tem sido recortes da cultura de prestígio, a urbanocêntrica. Os conteúdos de ensino-aprendizagem valorizados são aqueles que possibilitem a maior apreensão técnica dos conteúdos, mas que não possibilitem uma formação cidadã crítica dos estudantes. Como aponta Arroyo,

a cultura hegemônica trata os valores, as crenças, os saberes do campo ou de maneira romântica ou de maneira depreciativa, como valores ultrapassados, como saberes tradicionais, pré-científicos, pré-modernos. Daí que o modelo de educação básica queira impor para o campo currículos da escola urbana, saberes e valores urbanos como se o campo e sua cultura pertencessem a um passado a ser esquecido e superado. Como se os valores, a cultura, o modo de vida, o homem e mulher do campo fossem uma espécie em extinção. Uma experiência humana sem mais sentido a ser superada pela experiência urbano-industrial moderna (1999, p. 15)

Nessa direção, os currículos presentes nas escolas do território rural ainda permanecem urbanocêntricos na medida em que os conteúdos de ensino-aprendizagem tomam por referência o território urbano como desenvolvido e por isso o território rural deve ser superado já que esse é tido como atrasado. No entanto, ressaltamos a coexistência do Paradigma da Educação Rural Hegemônico e o Paradigma da Educação do Campo Crítico nas escolas do território rural, estes coexistem em tensão na medida em que há permanências referentes ao primeiro Paradigma também percebemos avanços do segundo. No intuito de

superar o Paradigma da Educação Rural Hegemônico Arroyo afirma ser imprescindível “incorporar no Currículo do campo os saberes que preparam para a produção e para o trabalho, os saberes que preparam para a emancipação, para a justiça, os saberes que preparam para a realização plena do ser humano como humano” (ARROYO, 2009, p. 83). Assim, os saberes dos povos do campo possuem papel fundamental pois consideram os anseios educativos dos estudantes do território rural articulados as vivências em comunidade juntamente com a escola.

METODOLOGIA

A metodologia da pesquisa constitui-se das seguintes etapas: descrição do campo empírico; construção dos instrumentos de coleta dos dados, seleção dos sujeitos, realização de entrevistas semiestruturadas e análise dos dados coletados. Essas etapas ocorreram em diálogo com a Abordagem Teórica-Metodológica dos Estudos Pós-Coloniais Latino-Americanos no intuito de compreendermos as perspectivas de educação que alicerçam as relações entre os conteúdos de ensino-aprendizagem e os saberes dos povos camponeses.

A escola campo de pesquisa faz parte do Sistema de Ensino do Município de Caruaru-PE está localizada na Vila Nossa Senhora das Graças (Primeiro Distrito²) é do tipo Nucleada³ e possui turmas seriadas e multisseriadas⁴, funciona nos turnos matutino, vespertino e noturno, da educação infantil ao quinto ano do ensino fundamental I e EJA. O espaço físico da escola conta com quatro salas de aula, dois banheiros, uma cozinha. O quadro de funcionários da referida escola é constituído por: gestora, supervisora, seis professoras, duas merendeira e uma faxineira. O quantitativo de estudantes totaliza-se em cento e quarenta e um estudantes.

Para selecionarmos os sujeitos da pesquisa foi utilizado questionário de identificação com professoras(es), o critério de escolha dos sujeitos no início da pesquisa foi o de atuação docente a mais de seis anos na referida escola. Contudo, após a aplicação do questionário com as (os) professoras(es) não foi possível atender ao referido critério, tendo em vista que as(os)

² Refere-se a divisão administrativa do referido município.

³ Segundo Hage (2010), a Nucleação, enquanto forma de organização escolar, é administrada por uma Escola Núcleo. Esta que é responsável pela administração de um conjunto de Escolas Nucleadas. O projeto de Nucleação está vinculado às políticas de transporte escolar, desse modo, os alunos que pertencem a tal projeto necessitam se deslocar no sentido intracampo ou extracampo.

⁴ De acordo com Santos e Moura (2010), multisseriação é uma organização específica das Escolas do Campo, nas quais há a junção de alunos de diferentes níveis de aprendizagens reunidos por séries em uma sala de aula com um único professor.

professores (as) da escola trabalham por contrato⁵. Desse modo, redefinimos o critério de escolha dos sujeitos e consideramos aqueles(as) que tivessem um tempo de docência superior a três anos, segundo Tardiff (2008) o tempo mínimo necessário para a familiarização do docente com o seu trabalho. Diante de tal critério os sujeitos da pesquisa foram três professoras que lecionam na escola campo de pesquisa, nas turmas de primeiro ao quinto ano do ensino fundamental I e possuem no mínimo três anos de docência. As professoras são tratadas na pesquisa por P1, P2 e P3.

Realizamos entrevistas semiestruturadas, com as professoras selecionadas, por entendermos que esse tipo de entrevista permite uma maior interação entre o pesquisador e o sujeito entrevistado na medida em que as perguntas elaboradas anteriormente a entrevista assumem a função de roteiro que não é fixo e adequa-se de acordo com o andamento da entrevista (LANKSHEAR e KNOBEL, 2008).

Para a organização e tratamento dos dados utilizamos a Análise de Conteúdo (VALA, 1986) via Análise Temática (BARDIN, 2011) através de três fases: *pré-análise*, *exploração do material*, *tratamento e inferências*. A pesquisa encontra-se na fase de *pré-análise* e *exploração do material*. A *pré-análise* efetivou-se basicamente através da seleção e organização do material coletado (questionários e entrevistas). Nessa fase, realizamos uma leitura flutuante onde foram identificados os sujeitos e as categorias analíticas da pesquisa, também, retomamos os objetivos da pesquisa. No que diz respeito a escolha dos sujeitos reformulamos o critério de escolha para aquelas(es) professoras(es) que possuíssem mais de três anos de docência. No que concerne à *exploração do material* (entrevistas com as professoras) se deu através de leituras minuciosas das entrevistas buscando codificar, classificar e categorizar os dados, para tanto estamos utilizando-nos de quadros e tabelas para então inferirmos sobre os dados.

PRIMEIRAS CONSIDERAÇÕES

Através das análises iniciais dos dados coletados identificamos que os conteúdos de ensino-aprendizagem vivenciados nas escolas do território rural estão organizados seguindo a lógica da teoria tradicional de currículo, na qual o currículo é tido como uma lista de conteúdos neutros a serem ensinados com o intuito de atingir objetivos pré-estabelecidos. A preocupação das professoras está no como ensinar já que os conteúdos de ensino-

⁵ Segundo Silva e Silva (2012, p.17), o vínculo por contrato dos docentes soma 71% dos professores no Sistema de Ensino de Caruaru-PE. Essa alta porcentagem “favorece a transitoriedade dos cargos, impossibilita o sentimento de pertencimento dos professores e dificulta o estabelecimento de uma cultura docente nas escolas campesinas”.

aprendizagem estão prontos e acabados, não se tem uma discussão sobre o motivo de ensinar estes conteúdos e não outros. Percebemos que os conteúdos de ensino-aprendizagem permanecem tendo por referência o currículo escolar urbanocêntrico e que os saberes dos povos camponeses possuem um lugar secundário em relação aos saberes urbanocêntricos. Secundário porque não há no planejamento de aula das professoras menções aos saberes camponeses, estes quando são lembrados possuem o lugar de exemplo durante as aulas.

Também identificamos que a centralidade do ensino-aprendizagem pauta-se nas disciplinas de matemática e português por serem disciplinas valorosas enquanto que as disciplinas: geografia, história e ciência são tidas como de menor valor. Ressaltamos que é justamente nestas disciplinas de menor prestígio que os saberes dos povos camponeses são tratados. As professoras apontam que tais saberes são contemplados em geografia quando é pedido para os estudantes descreverem o lugar onde moram, em história é solicitado para que os discentes relatem a história do Mestre Vitalino⁶.

No entanto percebemos que a descrição do lugar e o relato sobre a história do Mestre Vitalino tem por objetivo ilustrar as aulas, mas que não interferem no planejamento das professoras. Nessa direção destacamos aproximações com a Interculturalidade Funcional quando a diferença é “incluída” em sala de aula, mas de maneira subalternizada em que não há a intenção de romper com as estruturas opressoras presentes na realidade camponesa.

Diante do exposto, as análises iniciais apontam que as relações estabelecidas entre os conteúdos de ensino-aprendizagem e os saberes dos povos camponeses aproximam-se da perspectiva de Educação Rural Hegemônica na medida em que os saberes de valor ainda são os urbanocêntricos.

REFERÊNCIAS

ARROYO, M. G. A educação básica e o movimento social do campo. In: ARROYO, M. G.; FERNANDES, B. M. **Por uma Educação do Campo**. Brasília, DF: Articulação Nacional por Uma Educação do Campo, 1999.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2011.

CALDART, R. S. Por Uma Educação do Campo: traços de uma identidade em construção. In: KOLLING, E. J.; CERIOLI, P. R.; CALDART, R. S. (Org.). **Por uma educação do Campo**. Brasília, DF: Articulação Nacional por Uma Educação do Campo, 2002. Coleção Por Uma Educação do Campo, n.º 4.

⁶ O Mestre Vitalino citado pelas professoras foi um artesão que retratava através de esculturas no barro (argila) o cotidiano do homem nordestino o mesmo residiu no Alto do Moura, bairro do Município de Caruaru-PE, considerado pela UNESCO como o maior Centro de Artes Figurativas das Américas.

FERREIRA, M. G.; SILVA, J. F.. Perspectiva Pós-Colonial das Relações Étnico-Raciais nas Práticas curriculares: conteúdos selecionados e silenciados. **Revista Teias**, v. 14 • n. 33 • 25-43 • (2013): Dossiê Especial.

FORQUIN, J. C. **Escola e Cultura: as bases epistemológicas do conhecimento escolar**. Porto Alegre: ARTMED, 1993.

GIMENO SACRISTÁN, J. **O Currículo: Uma Reflexão sobre a Prática**. 3. ed. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

GIMENO SACRISTÁN, J. O Que São os Conteúdos de Ensino? In: GIMENO SACRISTÁN, J. **Compreender e Transformar o Ensino**. 4 ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998, p. 149-195

KNOBEL, M; LANKSHEAR, C. **Pesquisa Pedagógica: do projeto à implementação**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

LEMONS, Girleide Torres. **Os saberes dos povos camponeses tratados nas práticas curriculares de escolas localizadas no território rural de Caruaru-PE**. 2013. 185 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2013.

MIGNOLO, Walter. D. **Desobediência epistêmica: a opção decolonial e o significado de identidade em política**. In: **Cadernos de Letras da UFF – Dossiê: Literatura, língua e identidade**, n 34, p. 287-324, 2008.

MIGNOLO, Walter. D. **Historias locais/diseños globales: colonialidad, conocimientos subalternos y pensamientos fronterizo**. Madrid: Akal, 2011.

OLIVEIRA, L. F.; CANDAU, V. M. F. Pedagogia Decolonial e Educação Antirracista e Intercultural no Brasil. **Educação em Revista**. Belo Horizonte, v. 26, nº 01, abr. 2010, pp. 15-40.

QUIJANO, W. Colonialidade do Poder. In: LANDER, E. (Org.). **A Colonialidade do Saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas**. Colecion Sur, CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. Setembro, 2005.

SANTOS, F. J. S.; MOURA, T. V.. Políticas educacionais, modernização pedagógica e racionalização do trabalho docente: problematizando as representações negativas sobre as classes multisseriadas. In: ROCHA, M. I. A; HAGE, S. M. **A Escola de Direito: reinventando a escola multisseriada**. Belo horizonte: Autêntica Editora, 2010.

SILVA, F. G; SILVA, J. F. **Organização das Escolas do Campo do Sistema de Ensino do Município**. Relatório final de atividades do (a) aluno (a) de iniciação científica (IC) PIBIC/UFPE/CNPQ, UFPE, 2012.

SOUZA, M. A. O Movimento da Educação do Campo, as tensões na luta 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.

VALA, J. A Análise de Conteúdo. In: SILVA, A. S.; PINTO, J. M. (Org.) **Metodologia das Ciências Sociais**. Porto, 1986.

WALSH, C. Interculturalidad, plurinacionalidad y decolonialidad: las insurgências politico-epstémicas de refundar el Estado. **Revista Tabula Rasa**, n. 9, 2008.

ZABALA, A. **A Prática Educativa**: Como ensinar. Porto Alegre: Artmed, 1998.