



EPEPE
V 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

AS PRÁTICAS CURRICULARES DE PROFESSORAS DO TERRITÓRIO RURAL: QUAL O LUGAR/TEMPO DOS SABERES DOS POVOS CAMPESINOS?

Girleide Tôrres Lemos - UFPE

Resumo

O texto traz o resultado da pesquisa de Mestrado desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu) da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). O estudo pauta-se na discussão sobre a luta dos povos do campo por uma educação específica e diferenciada, Educação do Campo. Objetivamos compreender qual o lugar/tempo dos saberes dos povos campestres nas práticas curriculares das professoras que lecionam em escolas localizadas o território rural. Para tanto, pautamos nossas análises na Abordagem Teórica dos Estudos Pós-Coloniais Latino-Americanos. Tivemos como sujeitos/colaboradores oito professoras que lecionam em escolas localizadas no território rural. Para a análise dos dados, utilizamos da Análise de Conteúdo via Análise Temática através de da categoria analítica organização da prática curricular. Com base na análise dos dados, concluímos que as práticas curriculares desenvolvidas pelas professoras remetem a um silenciamento dos saberes dos povos campestres, mesmo em alguns momentos as professoras reconhecerem que existem os saberes dos povos campestres.

Palavras-Chave: educação do campo, práticas curriculares, saberes dos povos campestres.

INTRODUÇÃO

O texto traz os resultados da pesquisa de Mestrado desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu) da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Discutimos, nesses resultados, o trato dos saberes dos povos campestres nas práticas curriculares de escolas localizadas no território rural. Elencamos, para esse texto, a seguinte indagação: qual o lugar/tempo dos saberes dos povos campestres nas práticas curriculares das professoras que lecionam em escolas localizadas o território rural?

Para responder a esta indagação, utilizamos como dados a transcrição das entrevistas realizadas com oito professoras que lecionam em escolas localizadas no território rural da cidade de Caruaru-PE. Para análise dos dados, utilizamos como técnica de análise à Análise de Conteúdo (BARDIN, 2011) via Análise Temática através da categoria analítica:

Organização da Prática Curricular, buscando compreender que as atividades desenvolvidas pelas professoras tratam dos saberes dos povos camponeses e com isso compreendermos qual o lugar/tempo desses saberes nas práticas curriculares.

Assinalamos que a discussão a que nos propomos está sustentada na Abordagem dos Estudos Pós-Coloniais Latino-Americanos (QUIJANO, 2005; MIGNOLO, 2005-2008). Esta Abordagem se inscreve no conjunto de teorias que, durante o século XX, resgataram a cultura como objeto de estudo, analisando a constituição da história colonial de sociedades formadas/construídas pela violência e pela negação da diferença, seja ela física, cultural, geográfica, epistêmica entre tantas outras.

Diante do exposto e a título de organização deste artigo, subdividimo-lo da seguinte forma: a) os Estudos Pós-Coloniais como lente de análise da realidade camponesa; b) a Educação do Campo; c) o lugar/tempo dos saberes dos povos camponeses nas práticas curriculares.

A ABORDAGEM TEÓRICA PÓS-COLONIAL LATINO-AMERICANA

Tomamos como lente interpretativa os Estudos Pós-Coloniais Latino-Americanos, discutindo elementos que explicam a exploração territorial e epistêmica da América Latina, especificamente dos povos camponeses. A opção por essa abordagem se deu por compreendermos a urgência de superarmos à ideia que perdurou e ainda perdura, para certos setores da sociedade, de que a educação para os povos do campo tome como cerne, apenas, suas especificidades geográficas, o que acarreta a negação de uma educação escolar pautada pelas diferenças socioculturais, políticas e econômicas dos povos no território rural.

A América Latina tem uma história marcada pela exploração territorial e epistêmica. Esta exploração se deu através de duas forças ideológicas: a Colonização/Colonialismo e a Colonialidade, ambas constitutivas do imaginário Moderno/Colonial¹. A primeira é marcada pelo processo de *Racionalização* e *Racialização* entre os povos e a segunda expressa à continuidade desse processo de poder na atualidade através da Colonialidade.

Para Quijano (2005), a expansão do processo de Colonização/Colonialismo europeu para o resto do mundo levou à naturalização e a generalização da ideia de raça. A naturalização das relações coloniais de dominação entre os europeus e os não-europeus e a

¹ De acordo com Mignolo (2005, p. 80), o imaginário Moderno/Colonial “surgiu da complexa relação de forças, de vozes escutadas ou apagadas, de memórias compactadas ou fraturadas, de histórias contadas de um só lado, que suprimiram outras memórias, e de histórias que se contaram e se contam levando-se em conta a duplicidade de consciência que a consciência colonial gera”.

generalização da ideia de sujeitos superiores (homem, branco, hetero, cristão e europeu) e a ideia de sujeitos inferiores (índios, negros, mulheres, camponeses entre outros).

A instituição dessas novas identidades forjou a hierarquização da organização e constituição da sociedade, haja vista, que a sociedade passava a constituir-se a partir dos papéis sociais que cada identidade deveria exercer. Com isso, as relações sociais passaram a configurar-se como relações de dominação, em que a uns eram reservados o trabalho intelectual, assalariado e de prestígio social e a outros os povos tidos como inferiores a servidão (Índios) e a escravidão (Negros).

A identidade racial, atribuída aos sujeitos na sociedade, estabeleceu-se como instrumento de classificação social e de subalternização e silenciamento de saberes entre os povos. Nestas bases está firmado o Paradigma da Educação Rural Hegemônica, na medida em que as práticas educativas estavam alicerçadas numa visão dicotômica de sociedade (urbano/rural, indústria/agricultura, científico/popular, moderno/atrasado) e onde o modelo de sociedade a ser seguido era o urbanocêntrico. Para tanto, o Currículo da escola do território rural organizou-se através de critérios restritos de seleção dos saberes culturais, neste o território rural passa a ser compreendido como lugar de atraso, que precisava passar pelo processo de desenvolvimento industrial e de urbanização e por isso não tinham seus saberes/conhecimentos contidos no Currículo escolar. Isto é, os saberes/conhecimentos do território rural não tinha validade para estar presente no Currículo das escolas.

Mesmo com a independência das colônias, essas ideias e práticas de relação de poder que classificavam, subalternizavam e silenciavam os povos não se extinguíram, mas se reconfiguraram, historicamente, através das *Heranças Coloniais*² deixadas pela Colonização/Colonialismo, constituindo a *Colonialidade, Heranças* essas presentes nos sistemas de ensino, principalmente no Currículo.

Na *Colonialidade*, as relações de dominação incorporaram as novas práticas sociais, o novo mercado capital sem, contudo, deixar as relações sociais de exploração e de dominação impostas pela Colonização/Colonialismo. Esta lógica Colonial/Moderna penetrou as estruturas sociais, econômicas, políticas e epistêmicas através de quatro dimensões da *Colonialidade: do Poder, do Saber, do Ser* (QUIJANO, 2005) e *da Natureza* (WALSH, 2008), forjando novas identidades subjulgadas à lógica colonial.

A *Colonialidade do Poder* manteve na sociedade, as relações de funcionalidade imposta pelo discurso colonial, produzindo e reproduzindo, identidades inferiorizadas entre os

² Compreendemos as *Heranças Coloniais* enquanto relações sociais que mantiveram a lógica imposta pela Colonização/Colonialismo.

sujeitos, dicotomias hierarquizadoras como a ideia de espaço urbano superior e rural inferior. Para tanto, “ambos os elementos, raça e divisão do trabalho, foram estruturalmente associados se reforçando mutuamente, apesar de que nenhum dos dois era necessariamente dependente do outro para existir ou para transforma-se” (QUIJANO, 2005, p. 231). Podemos observar esta ideia nas relações de poder estabelecidas no território rural, onde o rural era e é visto como o não lugar, o lugar do atraso e que para sair desta condição precisava ser urbanizado.

Atrelada a esta hierarquização, a *Colonialidade do Saber* instituiu a ideia de saberes urbanos válidos e saberes camponeses não-válidos. A *Colonialidade do Saber* centrou-se sobre o controle de todas as formas de controle da subjetividade, da cultura e, principalmente, do conhecimento e da produção do conhecimento (QUIJANO, 2005). Para tanto, agiu principalmente através de três ações: a) expropriação das populações colonizadas de seus saberes (através do Currículo monocultural); b) repressão das formas de produção de conhecimento dos colonizados (através da ideia de sujeito rural sem cultura e sem conhecimento); c) imposição aos colonizados da cultura dominante Colonial/Moderna e tudo que fosse útil à reprodução da dominação (através da validação da ideia de saber válido único pautado pelos padrões urbanos).

A *Colonialidade do Saber* fez-se presente principalmente nas escolas, a exemplo das escolas localizadas no território rural. Nestas escolas, negou-se através das suas práticas curriculares nas escolas do território rural, fazendo a subjugação dos saberes dos povos camponeses impõem um Currículo Monocultural, adotando como referência de saberes válidos os produzidos no espaço urbano através da folclorização de todas as formas de saberes produzidos pelos povos camponeses. Como se os povos camponeses fossem destinados à condição natural de sujeitos inferiores, materializado na *Geopolítica do Conhecimento*.

A *Colonialidade do Ser* materializa-se quando os povos subalternizados interiorizam a condição imposta de raça inferior, naturalizando essa condição, ou seja, nega seu estatuto de ser, sua posição de sujeito no mundo, desumaniza-e. Esta *Colonialidade* expressa que não houve somente a conquista territorial dos povos colonizados, mas a conquista de sua condição humana, o que ainda hoje identificamos nas relações de poder que subalternizam os povos (indígenas, afrodescendentes, mulheres, camponeses, entre outros).

A *Colonialidade do Ser* criou no território rural a rotulação dos diferentes povos camponeses como sujeitos atrasados “jecas tatus”, “caipiras” e “matutos”. A instituição desses rótulos se deu através da relação hierarquizadora entre urbano e rural, onde o urbano se constituía como *ethos* do desenvolvimento econômico e produção dos saberes válidos e o rural como *ethos* de território atrasado e de saberes não-válidos.

A *Colonialidade da Natureza* criou entre o homem e a natureza uma sistêmica relação binária de dominação do primeiro sobre a segunda. Esta relação levou à exploração predatória dos recursos naturais do campo em função dos interesses capitalistas coloniais e neocoloniais, atualmente expressos nos interesses do agronegócio³.

O *lócus* de enunciação Moderno/Colonial utiliza-se da *Colonialidade* para manter estruturas sociais, políticas e principalmente epistêmicas subalternizadas, subjulgadas e silenciadas. De acordo com Walsh (2009, p. 24), essas “estruturas, até agora permanentes, mantêm padrões de poder enraizados na racialização, no conhecimento eurocêntrico e na inferiorização de alguns seres humanos”. Podemos dizer que temos enquanto *Heranças Coloniais* dessas estruturas a lógica urbanocêntrica⁴, que impõe à sociedade os moldes urbanos como padrão de referencia para se viver em sociedade, principalmente no território rural. Este padrão cria estruturas sociais para validar a relação de poder imposta pela *Colonialidade*, a exemplo das escolas, principalmente nos Currículos por meio dos conteúdos de aprendizagem clássicos alinhados às Ciências Modernas (KUHN, 1994).

EDUCAÇÃO DO CAMPO: RUPTURA AO PROJETO COLONIAL

A denúncia dos Movimentos Sociais Camponeses evidenciou que a cultura Hegemônica utilizou-se da educação escolar para tratar os valores, as crenças e os saberes dos povos camponeses de maneira romântica e depreciativa, como valores ultrapassados e como saberes pré-científicos através da *Colonialidade do Saber* (QUIJANO, 2005). Essa *Colonialidade* reprimiu os modos de produção dos saberes através da subalternização epistêmica, operando na repressão de outras formas de saberes/conhecimento negando o legado intelectual e histórico dos povos camponeses.

Contrapondo-se a estas ações subalternizadoras, os Movimentos Sociais Camponeses defendem a ideia de campo como lugar de vida, trabalho e cultura, ressaltando-o como espaço de produção de saberes, no qual os povos camponeses têm direito a *condição epistêmica*. Os Movimentos Sociais Camponeses propõem uma ruptura epistêmica e estrutural dos padrões dominantes hegemônicos, defendendo o Projeto de sociedade cuja necessidade não era apenas

³ De acordo com Pires (2012, p. 24) o Agronegócio “é a denominação do novo modelo de desenvolvimento econômico da agropecuária capitalista. A sua origem está no sistema *plantation*, em que grandes propriedades são utilizadas na produção para exportação e vem passando por modificações e adaptações, intensificando a exploração da terra e do (a) homem/mulher”.

⁴ Ressaltamos que a lógica urbanocêntrica exclui dela as periferias urbanas.

de reconhecer as diferenças dos povos camponeses, mas o seu protagonismo na organização social e da educação escolar.

O projeto de educação escolar defendido pelos Movimentos Sociais Camponeses tem base no que denominamos de Paradigma da Educação do Campo, em que o território rural é pensado a partir da posição epistêmica subalterna, ou seja, um Paradigma que rompe com as estruturas dominantes, propondo epistemologias e projetos políticos *outros*. De acordo com os princípios desses Movimentos as relações sociais construídas no território rural, no interior da família e entre vizinhos gera uma rede de saberes que envolve as relações socioculturais, as formas de se organizar e de se relacionar com o meio ambiente, que é específico deste território. Neste viés, a educação escolar é vista como espaço para o diálogo entre os saberes dos povos camponeses e os saberes ditos Universais (ARROYO, 2009).

No Paradigma da Educação do Campo, a educação escolar tida como um dos espaços que contribui para a *Desobediência Epistêmica*, haja vista que ela incorpora como conteúdo de aprendizagem nos Currículos as lutas, a história, o trabalho, os saberes, a cultura e o jeito dos povos camponeses. Assim, Currículos compreendem o cidadão “sujeito de direito” a partir das especificidades e diferenças do território rural, que possibilitam o diálogo entre os saberes/conhecimentos. Nestes aspectos esclarece Caldart (2004, p. 150),

É preciso compreender que por trás da indicação geográfica e da frieza de dados estatísticos está uma parte do povo brasileiro que vive neste lugar e desde relações sociais específicas que compõem a vida no e do campo, em suas diferentes identidades e em sua identidade comum; estão pessoas das diferentes idades, estão famílias, comunidades, organizações, movimentos sociais.

E é este povo que passa a questionar os padrões dominantes, reivindicando a garantia da sua condição de sujeitos de ações, que se contrapõe a estas ações subalternizadoras, bem como, sujeito que produz saberes válidos. Neste viés, os saberes dos povos camponeses são conteúdos de aprendizagem. Compreendemos os saberes dos povos camponeses através de três dimensões inter-relacionadas: saberes da terra, saberes socioculturais e saberes da organização social.

Os saberes da terra correspondem às relações estabelecidas pelos povos camponeses que tratam das atividades desenvolvidas na produção, no desenvolvimento e no cultivo de plantas e animais, como também, a visão de terra como espaço familiar ou como coletivo de produção, que expressa a heterogeneidade nas relações socioculturais, como esclarece Antunes-Rocha e Martins (2009, p. 18):

Culturalmente, significa aprender com a Terra, aprender com o campo os modos genuínos de olhar para a vida do homem, em sintonia com a vida na

natureza. Sociologicamente e politicamente, significa conhecer e dialogar com diferentes modos de organização da sociedade e das lutas políticas. Discursivamente, significa reconhecer o poder que tem os gestos, as cores, as imagens e as palavras escolhidas para a luta como saberes legítimos.

São saberes construídos na constante interação com as produções e as vivências dos povos camponeses, saberes que expressam as relações sociais que caracterizam suas identidades e que possibilitam o sentimento de pertencimento ao meio rural, sendo, portanto, através das vivências coletivas que acontece o processo de construção dos saberes e da produção dos significados.

Já os saberes socioculturais correspondem àqueles que caracterizam as relações entre os sujeitos no meio rural quanto às suas crenças, aos seus costumes, às suas ciências, bem como o modo de pensar, de fazer, de agir no meio rural construído e atuando na sociedade. Esses saberes estão em constante diálogo com os saberes da terra, pois se articulam com a necessidade de se ter no meio rural uma qualidade de vida que não coloca em risco a natureza.

Para Souza (2009), as relações socioculturais são compreendidas nos espaços coletivos que permitem como reflexão tanto os problemas vividos no território rural quanto nas lutas pelos direitos sociais, cuja reflexão permite a aprendizagem do que seja direito social não efetivado e do que seja direito humano.

Os saberes da organização social correspondem àqueles que caracterizam a forma como os povos camponeses se organizaram em prol da sustentabilidade territorial, sob a lógica da participação e da mobilização popular (CALDART, 2009). Esses saberes perpassam pelas relações de poder público e Movimentos Sociais Camponeses, bem como pelas questões que tratam dos interesses dos povos camponeses. Neste viés uma organização coletiva, “onde o coletivo assume a co-responsabilidade de educar o coletivo, onde a escola no meio rural torna-se um espaço de aprendizagem não apenas de formas de cooperação” (CALDART, 2009, p. 100), mas principalmente de uma visão de mundo, ou de uma cultura, onde o ‘natural’ seja pensar no bem de todos.

A luta por uma Educação do Campo compreende a relação território rural – território urbano em um processo de interdependência que se constitui como espaço propício para reflexões interculturais espaço de fronteira de diálogos. Esse processo fomenta discussões que contribuem na desconstrução do imaginário sobre a relação hierárquica que se constituiu entre território rural e o território urbano.

Neste viés, o currículo possibilita o diálogo dos diferentes saberes, onde os conteúdos de aprendizagem contribuem para as relações interpessoais e de inserção social. A garantia de

que os Currículos tratarão dos saberes elaborados no território rural através da luta e a prática social dos povos camponeses. Assim,

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).

Uma educação escolar que não discrimina o jeito de ser dos povos camponeses, mas que valorize a sua cultura, para através dela dialogar com os diferentes saberes presentes na sociedade. Uma educação dos e não para os povos do campo, onde os protagonistas são aqueles que tiveram historicamente seus modos de ser, de viver e conviver subalternizados e silenciados. A escola é mais um dos lugares onde se educa.

O LUGAR/TEMPO DOS SABERES DOS POVOS CAMPESES NAS PRÁTICAS CURRICULARES SOB O OLHAR DAS PROFESSORAS

Tomamos por práticas curriculares o momento em que alunos e professores vivenciam experiências nas quais constroem e reconstróem conhecimentos e saberes envolvendo tanto as questões explícitas quanto as questões implícitas ao cotidiano escolar. As práticas curriculares compreendem o momento de planejamento das atividades curriculares, bem como a vivência destas atividades.

As práticas que são produzidas na relação professor(a)-estudante/comunidade, estas alicerçadas na concepção de sociedade, de sujeitos, de educação e de escola forjando-se no cotidiano escolar. Desta forma, falar de práticas curriculares implica entender os alicerces teóricos presentes nas concepções de sujeito camponês, de sociedade, de educação escolar e de saberes dos povos camponeses, pois a prática está intimamente articulada a um projeto de sociedade.

Compreendemos por lugar curricular as atividades de ensino-aprendizagem utilizadas pelas professoras para tratar dos saberes dos povos camponeses. Associamos à discussão de lugar curricular a discussão de tempo curricular que corresponde à organização destas atividades na prática curricular. Compreendendo estas discussões articuladas, lugar/tempo possibilitou-nos entendermos que sentidos são atribuídos ao trato dos saberes dos povos camponeses nas práticas curriculares das professoras. Ainda sobre estes aspectos, esclarece Santiago (1990, p. 48),

O tempo curricular é tomado como situação real onde e quando se concretizam as relações pedagógicas; onde e quando se dá o trabalho

educador-educando. Portanto é com ele e a partir do uso que ele se faz que se torne possível reunir informações que demonstrem o (des) serviço dessa escola à população presente ou que dela já foi expulsa.

O tempo curricular é, então, compreendido como um dos aspectos da organização e da materialização do currículo nas escolas, e é através dele que se faz a transmissão-assimilação, ampliação e apropriação dos conteúdos de aprendizagem. Para caracterizar o lugar/tempo dos saberes dos povos campestres apresentaremos as atividades indicadas pelas professoras para tratar dos saberes dos povos campestres. Para tanto, faz-se necessário inicialmente explicarmos o que estamos denominando de atividades. As atividades de ensino-aprendizagem, ou sequências didáticas, de acordo com Zabala (1998, p. 20),

São uma maneira de encadear e articular as diferentes atividades ao longo de uma unidade didática. Assim, pois, poderemos analisar as diferentes formas de intervenção segundo as atividades que se realizam e, principalmente, pelo sentido que adquirem quanto à sequência orientada para a realização de determinados objetivos educativos.

Neste viés, a organização curricular compreende as atividades desenvolvidas pelas professoras que visam criar uma unidade didática/sequência didática com o fim de tratar de um determinado conteúdo, especificamente na pesquisa as atividades desenvolvidas que tratam dos saberes dos povos campestres.

A título de esclarecimentos é importante frisarmos que apresentamos, neste texto, um recorte da pesquisa de Mestrado, no qual nos propomos expor a análise de um dos nossos objetivos de pesquisa, a saber: identificar e caracterizar o lugar-tempo dos conteúdos de aprendizagem relacionados aos saberes dos povos campestres presentes nas práticas curriculares de professoras que lecionam em escolas localizadas no território rural.

Tomamos como dados as transcrições das entrevistas realizadas com oito professoras, que lecionam em quatro escolas localizadas no território rural de Caruaru-PE. Para escolha dos/das professores/professoras sujeitos-colaboradores da pesquisa tomamos como referência os estudos de Tardif (2008), ao apontar as etapas de edificação da carreira docente. A fase de estabilização e consolidação do trabalho docente, descrevendo a etapa mais estável da constituição da identidade profissional, é estimada num período de três a sete anos de trabalho. Escolhemos como sujeitos/colaboradoras da pesquisa duas professoras de cada escola, sendo: Escola 1 (Professoras 1 e 2 – P1 e P2); Escola 2 (Professoras 3 e 4 – P3 e P4); Escola 3 (Professoras 5 e 6 – P5 e P6); Escola 4 (Professoras 7 e 8 – P7 e P8).

Partimos do pressuposto que para compreendermos qual o lugar/tempo dos saberes dos povos campestres nas práticas curriculares das professoras, faz-se necessário sabermos que atividades as professoras desenvolvem para tratar dos saberes dos povos campestres.

Seguindo esse pressuposto, obedecemos para análise dos dados aos seguintes critérios indicados por Bardin (2011): a regra da *exaustividade* (leitura de todas as transcrições); a regra da *representatividade* (identificação nas transcrições do que as professoras indicavam como sendo atividades desenvolvidas para tratar dos saberes dos povos campestres); a regra da *homogeneidade* (caracterização das atividades indicadas pelas professoras para tratar de determinados saberes dos povos campestres) e a regra da *pertinência* (relação dos dados obtidos na caracterização quanto ao objeto e objetivo da pesquisa). Ao analisarmos as transcrições das falas das professoras, identificamos seis (06) tipos de atividades, a saber: **apresentações teatrais, situação problematizadora, debates, leitura de textos, aula passeio e projetos.**

As **apresentações teatrais** correspondem às atividades onde as professoras utilizam-se da linguagem do teatro para os alunos desenvolverem atividades em sala. Pudemos identificar este tipo de atividade na fala da professora, quando ela esclarece que utiliza desta atividade para os alunos representarem certos conteúdos de aprendizagem que se aproximam da vida deles: “Teve uma atividade que a gente falou dos tipos de profissões, aí eu de um destaque para a agricultura e os alunos fizeram uma apresentação teatral para representar a vida do agricultor, aí eu trouxe uma enxada, os alunos se vestiram de matuto” (P8). Observamos que o trato dos saberes reafirma a folclorização do sujeito campestre, pois os seus modos de vida aparecem de forma estereotipada, reforçando a Colonialidade do Ser sobre os sujeitos campestres.

Por sua vez, as atividades denominadas de **situações problematizadoras** correspondem às discussões provocadas em sala através dos conteúdos de aprendizagem agrupados em cada disciplina, onde o objetivo é contextualizar os conteúdos de aprendizagem através dos aspectos que constitui a realidade em que a escola está inserida. Observamos este tipo de atividade na seguinte fala,

Eu gosto de fazer essa relação quanto à linguagem dos alunos, a discussão da variação linguística como eles, na disciplina de Português, a maneira que falam e o que exige a norma culta, fazendo essa relação. Mostrando que não está errado eles falarem assim, mas que ao trazerem para a escrita ele tem que entender que essa linguagem que ele fala não pode ser utilizada. Na Geografia, além de trabalhar a paisagem, tratar da questão da terra dos trabalhos deles (P1).

Neste caso, as situações problematizadoras materializam o que Zabala (2002) denomina de disciplinarização fragmentada dos saberes, reforçando a ideia de seleção de conteúdo de aprendizagem a partir de critérios disciplinares científicos modernos restritos. Uma educação escolar que reforça a compreensão propedêutica do currículo, onde os conteúdos de aprendizagem são sujeitos a generalizações e homogeneizações das diferenças e especificidades presentes no território rural, reduz os saberes dos povos campestres como exemplos das disciplinas, ou seja, passível de ser enquadrado.

As atividades denominadas de **debates** trazem para o contexto da sala de aula os conteúdos de aprendizagem que evidenciam o movimento de resistência aos saberes universalizantes, bem como, ao mesmo tempo, a manutenção desta ideia de única referência de saberes válidos, como podemos observar na fala da professora P3, ao falar sobre as diferenças entre o território urbano e o território rural: “Eu já trabalhei a diferença do campo e da cidade, o que tem no campo e na cidade, o que tem de importante no campo e na cidade. As utilidades que tem no campo e na cidade”. A atividade materializa a polarização entre campo e cidade.

A atividade denominada de **leitura de texto** utiliza-se da necessidade de ser trabalhado com os alunos o exercício da leitura, de acordo com a professora ela faz a opção de alguns textos retratarem a vida no território rural; vejamos a fala da professora P7:

Teve um dia que eu trouxe o texto da árvore para trabalhar com eles no dia da árvore, e a gente ficou a semana toda trabalhando o texto. Aí a gente leu o texto, interpretou e eu pedi que eles desenhassem uma árvore e falassem sobre ela. A gente relacionou com a zona rural, aí que perguntei para eles o que é que eles estavam achando da zona rural deles, se eles estavam vendo muitas árvores, se a cada dia as árvores estavam brotando, ou estavam se acabando.

Esta atividade, mesmo se propondo tratar dos saberes dos povos campestres, demonstra que os saberes dos povos campestres sobre as árvores só são válidos para serem relacionados com o que vem pronto escrito e determinado nos conteúdos de aprendizagem aglomerados em disciplinas (ZABALA, 2002). A atividade reforça a concepção de saberes dos povos campestres enquanto folclóricos e reconhecíveis, bem como reforça a *Colonialidade do Ser e do Saber*.

Nesta mesma direção, a professora utiliza-se da **aula passeio** como uma atividade que leva o aluno a relacionar o que é observado, na sua realidade, aos conteúdos de aprendizagem estudados. Vejamos a fala da professora P4:

Dá para trabalhar, até por que como estamos no campo da para sair para o lado de fora da escola. Teve uma vez que eu já trabalhei em Ciências com a árvore, mostrando para eles a raiz, o caule e as folhas. Aí eu fui lá fora para mostrar a eles.

A professora deixa evidente a polarização entre o que é saber válido e o que é experiência, bem como o lugar que cada um ocupa no currículo da escola, operando no que Arroyo (2011) chama de padrão de hierarquização de saberes. A professora parte da exterioridade dos saberes já existentes na realidade dos sujeitos camponeses, pois a intenção é mostrar aos alunos que aquilo é uma árvore, haja vista que ela, a árvore, faz parte do conteúdo de aprendizagem pré-estabelecido e por isso será discutida em sala. Novamente, a função de trabalhar com atividades tal como as professoras tratam dos saberes dos povos camponeses ratifica a dicotomia entre saberes científicos e pré-científicos.

A atividade que parte de **projetos** perpassa pela ideia de temas que têm relações com os cotidianos dos alunos. Sobre estes aspectos evidenciam-se dois locais de produção desses projetos: o primeiro local tem origem na SEEJCT⁵ e segundo local tem origem na escola. Sobre o projeto que veio da SEEJCT a professora relata que

Estamos trabalhando um projeto que veio da Secretaria, onde a gente trabalha a escola, a sociedade, a comunidade e a família. Então eu já trabalhei a escola, onde a gente fez uma maquete, aí nós trabalhamos a família e como eu trabalhei a família trazendo a família ajustada e a família desajustada, nessa eu aproveitei a festa de São João e fiz uma peça de teatro com os alunos (P8).

Quando ela retrata a ideia de família ajustada e desajustada refere-se aos pais que têm trabalho e mantêm à família e aos pais que não têm trabalho e não conseguem manter a família. Nesta fala, reportamo-nos à concepção de sociedade hegemônica desenvolvimentista. Neste caso, o currículo escolar serve para os (as) alunos (as) aprenderem os manuais de urbanidade e, com isso, poderem ser reconhecidos como sujeitos.

Por sua vez, sobre o projeto que foi construído na escola, a professora descreve o que a levou a elaborar um projeto que tem como objetivo tratar dos saberes dos povos camponeses,

Assim teve o dia do Agricultor que foi um projeto o ano passado e, nesse ano nós começamos a horta, mas que não deu certo, por que não tinha água. Não tem como trabalhar com eles alguma coisa da zona rural se não tem água e o que a gente pode trabalhar com eles no concreto da zona rural, só a horta e sem água não dá para trabalhar. Além disso, têm as aulas na sala, onde a gente traz a vida dos alunos para explicar algum assunto, mas quando tem relação também.

⁵ Secretaria de Educação, Esporte, Juventude, Ciência e Tecnologia de Caruaru-PE.

Neste caso, o projeto buscou tratar dos saberes dos povos campestres, partindo dos saberes locais, contudo, quem disse o que era considerado como saberes e o porquê desses e não de outros saberes dos povos campestres serem tratados foi a professora. A professora, com isso, reduziu os saberes dos povos campestres à data comemorativa, materializando o que denominamos de saberes folclorizados, onde reduz o trato desses saberes a exemplos descontextualizados, reforçando a ideia de que os saberes dos povos campestres não podem ser considerados como conteúdos de aprendizagem.

Observamos que as seis atividades relacionadas pelas professoras como sendo atividades utilizadas para tratar dos saberes dos povos campestres, que o sentido atribuído a estas foi majoritariamente a de reforçar o Paradigma da Educação Rural Hegemônica, pois, mesmo as professoras colocando que tomam como referência a vida dos sujeitos do território rural, as atividades concorrem para a validação da ideia de saber único, reforçando a *Geopolítica do Conhecimento Moderno/Colonial*.

CONSIDERAÇÕES PROVISÓRIAS

As atividades remetem a estratégias de homogeneização, hierarquização e silenciamento dos diferentes saberes existentes no contexto local, pois, só existiram atividades que estavam, intimamente, relacionadas aos conteúdos de aprendizagem disciplinarmente determinados.

Observamos ao longo das falas das professoras que o lugar/tempo curricular dos saberes dos povos campestres estiveram em sua maioria servindo ao silenciamento destes e a fixação das disciplinas em detrimento dos saberes dos povos campestres através de práticas curriculares que visam levar os alunos a apropriarem-se dos conteúdos de aprendizagem através de contextualização com a vida dos alunos que ajudem a fixar as disciplinas, reduzindo os conteúdos a um caráter estritamente técnico, silenciando os saberes dos povos campestres.

Este silenciamento expressa as marcas das *Heranças Coloniais* nas práticas curriculares. Um exemplo dessas atividades está no lugar/tempo que os saberes dos povos campestres ocupam nas práticas curriculares das professoras entrevistadas. Quanto a isso, identificamos que o lugar ocupado pelos saberes dos povos campestres restringe-se aos exemplos administrados em atividades que na maioria dos casos remetem a exemplos para as disciplinas que trazem os conteúdos e as habilidades orientados pelo Sistema de Ensino.

Neste viés, um currículo estritamente tradicional, onde a organização dos conteúdos é cada vez mais fechada a especialistas, onde a seleção dos conteúdos de aprendizagem dá-se através de critérios disciplinares. Com isso, reforça-se a *Colonialidade do Saber*, pois é a disciplina a referência de validação de saberes, o que não se enquadra fica à margem do que é validado como conteúdo de aprendizagem.

Por sua vez, observamos que os saberes dos povos campesinos ganham status de saberes passíveis de serem reconhecidos na fala de algumas professoras. Contudo, vale esclarecer que as professoras não colocam que são os saberes locais que orientam suas atividades, ou seja, as especificidades do território rural ao qual pertence a escola. As professoras não negam que os saberes existem, contudo elas não compreendem que estes saberes dos povos campesinos são, também, conteúdos de aprendizagem, neste caso, o lugar/tempo curricular dos saberes dos povos campesinos, como sendo estes, saberes válidos apareceram enquanto resistência dos (as) estudantes aos conteúdos de aprendizagem pré-determinado.

REFERÊNCIAS

- ANTUNES-ROCHA, M. I.; MARTINS, A. A. (Org.). **Educação do Campo**: desafios para a formação de professores. Belo Horizonte: Autêntica, 2009. (Coleção Caminhos da Educação do Campo; 1).
- ARROYO, M. G. A Educação Básica e o Movimento Social do Campo. In. ARROYO, M. G.; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C. (Org.). **Por uma educação do Campo**. 4 ed. Petrópolis, RJ. Vozes, 2009.
- ARROYO, M. G. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.
- BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. 5. ed. Revisão atualizada. Tradução: Luis Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 2011.
- CALDART, R. S. **A escola do campo em movimento**. In: ARROYO, M.G.; CALDART, R.; MOLINA, C.M. (Org). **Por uma educação do campo**. Petrópolis: Vozes, 2004.
- CALDART, R. S. A escola do Campo em Movimento. In: ARROYO, M. G.; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C. (Org.). **Por uma educação do Campo**. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.
- KUHN, T. S. **A estrutura das revoluções científicas**. São Paulo. Perspectiva, 1994.
- MIGNOLO, W. Cambiando las éticas y las políticas del conocimiento: la lógica de la colonialidade y la postcolonialidad imperial. **Revista Trópicos**. Coimbra, 2005.

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

PIRES, A. M. **Educação do campo como direito humano**. São Paulo: Cortez, 2012.

QUIJANO, A. Colonialidade do Poder, Eurocentrismo e América Latina. In. LANDER, E. (Org.). **A Colonialidade do Saber: eurocentrismo e Ciências Sociais**. 3 ed., Buenos Aires: CLACSO, 2005, p. 227-278.

SANTIAGO, M. E. **Escola pública de 1º grau: da compreensão à intervenção**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

SOUZA, M. M. O. A educação popular no campo: entre o saber camponês e o conhecimento científico. **Rev. Ed. Popular**, Uberlândia, v.8, p.64-75, jan./dez. 2009.

TARDIF, M. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

WALSH, C. **Interculturalidad, Plurinacionalidad y Decolonialidad: Las Insurgencias Político-Epistémicas de Refundar el Estado**. Tabula Rasa. Bogotá - Colombia, No.9: 131-152, julio-diciembre 2008.

WALSH, C. Interculturalidade, Crítica e Pedagogia Decolonial: in-sugir, resistir e re-viver. In: CANDAU, V. M. (Org.). **Educação intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas**. Rio de Janeiro: 7Letras, 2009.

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

ZABALA, A. **Enfoque globalizador e pensamento complexo: uma proposta para o currículo escolar**. Trad. Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2002.