

GT 26 - Educação do Campo**EDUCAÇÃO DO CAMPO E CURRÍCULO: ARTICULAÇÃO DE SABERES DA
CULTURA CAMPONESA AOS CONHECIMENTOS ESCOLARES**Raimunda Alves Melo¹Maria da Glória Soares Barbosa Lima²**INTRODUÇÃO**

Conta uma parábola que certo professor interessado em saberes culturais diversos, procurava na sua prática de pesquisa e docência descobrir os segredos que fundamentavam os comportamentos e as opiniões das pessoas. Um dia, nas andanças da vida, foi a um bairro periférico da cidade para participar de uma reunião a respeito dos problemas da comunidade. Durante a reunião, de repente, o tempo fechou e ao primeiro relâmpago, seguido de forte trovão, uma dona da casa começou a cobrir os espelhos com uma toalha. Ao questionar a senhora sobre o porquê de sua ação, esta senhora respondeu-lhe dizendo que tinha este costume por acreditar que os espelhos atraíssem raios. Diante da curiosidade do professor, os participantes da reunião começaram a questionar e buscar respostas para entender a razão pela qual os espelhos pudessem atrair raios. Esses questionamentos deram margens a uma investigação sobre os diferentes materiais que contidos no espelho: madeira, vidro, papelão, pregos entre outros, e a buscar a relação desses materiais com a atração dos raios. Descobriram que a tinta de trás do vidro do espelho é do mesmo material com o qual se faz o para-raios. Portanto, o que parecia ignorância ou credence tinha fundamento. E, no encontro respeitoso entre parceiros com diferentes saberes, o professor não desqualificou seus

¹Mestranda em educação na Universidade Federal do Piauí (UFPI). Formada em História pela UESPI. Professora pela rede Municipal e Estadual de Castelo do Piauí. E-mail: raimundinhamelo@yahoo.com.br.

²Professora Permanente do PPGED-UFPI. E-mail: gllorisoares@yahoo.com.br

interlocutores como ignorantes nem desqualificou sua explicação como crendice sem sentido, de modo que os portadores do costume de tapar espelhos com toalha não se recusaram a explicar porque tinham esse costume, tampouco deixaram de buscar coletivamente o que, no espelho, tinha o poder de atrair raios. No diálogo respeitoso, realizou-se um encontro de diferentes saberes e tanto o professor como os demais membros da comunidade aprenderam³.

Como é perceptível, *aparábola do encontro de saberes* contém reflexões sobre diversidade e diferenças que marcam profundamente a formação social, política e cultural de um povo e de uma região. Nela, a diversidade é apresentada como fator positivo e liberada de olhares preconceituosos, exemplificando com simplicidade a articulação entre diferentes saberes, o que, correlativamente nos conduz a reflexões sobre a articulação entre currículo, conhecimentos escolares e saberes da cultura camponesa, categorias teóricas discutidas neste trabalho.

Essa reflexão nos conduz a perceber a movimentação em torno da questão curricular das escolas do campo, e que a rigor tem sido tema central nas propostas de ensino, nos projetos pedagógicos das escolas, assim como nas pesquisas. Nessa perspectiva, o currículo, o conhecimento e a cultura se destacam pela relevância e relação que têm em assegurar o direito de educandos e educadores no que concerne aos saberes e sua diversidade, notadamente no que se refere à realidade circundante.

Nesta perspectiva, o trabalho encontra-se organizado a partir de três eixos teóricos. No primeiro, tratamos de questões relativas ao currículo das escolas do campo, por entendermos que o currículo é um elemento central na organização do trabalho escolar, na orientação da prática docente dos professores e nas possíveis articulações entre saberes da cultura camponesa e conhecimentos escolares. Nesse sentido, discutimos, os aspectos legais do currículo das escolas do campo orientados pela Lei das Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (9394/96), Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (2002), entre outros documentos.

No segundo, abordamos o conhecimento escolar como um elemento de fundamental importância, por viabilizar a apropriação do conhecimento historicamente acumulado pela humanidade, oportunizando aos educandos desenvolverem condições para a produção de novos saberes. Neste eixo, a valorização da cultura do educando é apresentada como parte do compromisso da escola em articular a sua função social e cultural à dinâmica cultural do

Reelaborada a partir da parábola original que se encontra no Caderno 3 do Programa de Fortalecimento dos Conselhos Escolares: Conselho escolar e o respeito e a valorização do saber e da cultura do estudante e da comunidade. BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica Brasília: MEC, SEB, Caderno 3, 2004, p. 57-59.

campo. No último eixo, apresentamos análises dos dados obtidos via Diário de Prática e Rodas de Conversas.

EDUCAÇÃO DO CAMPO E A REGULAMENTAÇÃO DO CURRÍCULO.

Nos últimos anos, a função da escola e da educação vem se ampliando consideravelmente, haja vista o alargamento dos direitos à educação, ao conhecimento, aos avanços tecnológicos, à cultura, enfim, são mudanças que trazem a necessidade de pensarmos o currículo, o conhecimento e a cultura, como parte de um projeto social de escola democrática, justa e igualitária para todos, do campo e da cidade.

Neste cenário de mudanças, a Educação do Campo toma novo impulso a partir da luta dos movimentos sociais organizados que passaram a desempenhar papel determinante na formação política de lideranças no cenário camponês e na luta pela reivindicação de direitos de acesso à terra, saúde, educação, moradia, dentre outras. Sendo assim, à luta pela defesa da terra, resistência, construção do território camponês e emancipação dos trabalhadores do campo demarcou uma nova concepção de educação, a *Educação do Campo*, que reforça no seu interior a compreensão de campo como um espaço rico, distinto e produtor de cultura.

Na verdade, o marco dessas conquistas foi à aprovação da Constituição de 1988 que provocou um debate em torno dos direitos sociais da população do campo. Aspectos que possibilitou a aprovação de políticas públicas voltadas para este setor, assim como o reconhecimento de direitos sociais expressivos, que consolidaram o compromisso do Estado e da sociedade na promoção de educação para todos.

No que se refere à questão curricular, o Artigo 210 desta mesma Constituição define que é atribuição do Estado, no âmbito da educação, fixar “conteúdos mínimos para o Ensino Fundamental, de maneira a assegurar a formação básica comum e o respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais”. A análise do referido artigo evidencia ênfase na valorização e respeito aos valores culturais, regionais, entre outros. Aqui se inclui a valorização da cultura e dos saberes do campo sem eximir a necessidade de uma base comum.

Em sintonia com estas reformas, foram elaboradas políticas educacionais e outros marcos legais, entre eles a Lei 9.394/96, que define as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Esta Lei propõe, em seu artigo 28, medidas de adequação da escola à vida no campo, questão que não estava anteriormente contemplada em sua especificidade. É a partir daí que a educação do povo do campo começa conquistar o reconhecimento da diversidade e singularidade:

Na oferta da 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 metodologia apropriada às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural; II. Organização escolar própria, incluindo a adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e condições climáticas; III. Adequação à natureza do trabalho na zona rural (BRASIL, 1996, p. 25).

Um olhar analítico sobre o artigo supracitado evidencia o reconhecimento da diversidade sociocultural e do direito à igualdade e à diferença, possibilitando a valorização e o reconhecimento do campo sem, no entanto recorrer a uma lógica exclusiva e de ruptura com um projeto global de educação para o país, tema abordado neste trabalho. Neste mesmo Artigo, os incisos I e II deixam subtendida a recomendação de levar em conta as finalidades, os conteúdos, a metodologia e a aprendizagem dos educandos do campo.

No que diz respeito à base nacional de educação comum, cujo objetivo é garantir a formação básica do cidadão, o Art. 26 da LDB, orienta que esta deve ser complementada por uma parte diversificada que contemple as especificidades regionais e locais, de modo que,

Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela (BRASIL, 1996, p. 24).

Nesse sentido, as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (2002) apontam que a combinação dos Art. 26 e 28 assinala não apenas a necessidade de um ajustamento, mas principalmente reivindicações referentes a acesso, inclusão, pertencimento e acolhimento à diversidade do campo. Fica evidente, portanto que, o que está em jogo não diz respeito apenas a conteúdos que precisam ser incluídos, mas também a integração da heterogeneidade do campo e à necessidade de um projeto social de desenvolvimento construído a partir dos interesses dos sujeitos do campo.

Nessa perspectiva curricular, o estudo das especificidades regionais e locais, recomendado pela Educação do Campo, está presente na parte diversificada do currículo. É no estudo deste aspecto que trabalhamos com mais ênfase os conhecimentos historicamente acumulados e recontextualizados, o que implica a necessidade de assegurar que a abordagem desses conteúdos trabalhe a dimensão histórico-social dos conhecimentos e de seus processos, assegurando que os alunos possam se encontrar com sua história, com a história da sua comunidade e se eduquem como projetistas do futuro.

O contexto destas conquistas legais e sociais revela que à aprovação em 2002, das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo traz orientações

referentes às responsabilidades dos sistemas de ensino para que o atendimento escolar seja proposto e desenvolvido a partir do respeito às diferenças, da igualdade de direitos ao acesso à educação de qualidade e na perspectiva da inclusão, como sugere o Artigo 2º das referidas Diretrizes:

Estas Diretrizes, com base na legislação educacional, constituem um conjunto de princípios e de procedimentos que visam a adequar o projeto institucional das escolas do campo às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e Médio, a Educação de Jovens e Adultos, a Educação Especial, a Educação Especial, a Educação Indígena, a Educação Profissional de Nível Técnico e a Formação de Professores em Nível Médio na Modalidade Normal (BRASIL, 2002, p. 37).

Verificamos, portanto, que graças à mobilização e conquistas dos movimentos sociais, a legislação educacional brasileira atual, apresenta uma base legal para a organização do currículo escolar das escolas do campo, o que nos leva a caracterizar e definir o que é a Educação do Campo e as suas orientações sobre o currículo escolar.

EDUCAÇÃO DO CAMPO E CURRÍCULO: ARTICULAÇÕES ENTRE SABERES DA CULTURA CAMPONESA E CONHECIMENTOS ESCOLARES.

Estudos da História da Educação apontam que até as primeiras décadas do século XX, a educação era destinada a uma minoria privilegiada. Embora o Brasil fosse um país predominantemente agrário e tenha construído a sua história a partir das relações de exploração da terra e dos seus sujeitos, os textos constitucionais homologados até aquele período não mencionam a educação da população do campo como uma preocupação ou responsabilidade das instâncias públicas. (BRASIL, 2005).

Esta situação evidenciava que à população era negada o acesso a serviços públicos em geral e trouxe como consequências um quadro de precariedade no funcionamento da escola do campo, que culminou com aceleração do êxodo rural e, sobretudo revelou uma histórica negação dos direitos sociais dessa população. Este cenário, porém, vem modificando nas duas últimas décadas, sobretudo pela participação dos movimentos sociais organizados, num contexto originário que traz como um de seus elementos principais, concepção de campo e de projeto de desenvolvimento pautado na valorização cultural do povo camponês.

Nessa perspectiva, vemos a Educação do Campo como fruto do pensamento socialista, a exemplo da pedagogia do oprimido e similares, que defendem a formação humana e a construção de um projeto novo que afirme a identidade camponesa como territorialidade. A propósito, Arroyo (1999) defende que a Educação do Campo é uma política

pública que implica o reconhecimento das potencialidades de desenvolvimento do campo, construído a partir da luta camponesa, com toda a sua especificidade, singularidade, mas também com sua diversidade e suas tensões.

[...] Pensar em uma proposta de escola do campo, hoje, não é pensar num ideário pedagógico pronto e fechado, mas, ao contrário, é pensar num conjunto de transformações que a realidade vem exigindo, projetando para a escola neste espaço social, neste momento histórico. (ARROYO, 1999, p. 56).

Supõe que a discussão sobre Educação do Campo vai além da escolarização dos sujeitos, engloba, uma reflexão pedagógica que nasce das várias experiências de educação desenvolvidas no cenário campesino. Adota uma conceituação que reconhece o campo como lugar onde não apenas se reproduz, mas também se produz pedagogia, assim como o compromisso com a vida, com a luta e com os movimentos sociais, em busca da construção de um espaço onde se possa viver com dignidade. É, portanto, uma nova concepção de educação, um novo conceito que parte da teoria e da prática, do antigo e do recente, para formar uma proposta de educação capaz de trazer para as famílias do campo benefícios sociais e pessoais, a exemplo da emancipação.

E na verdade, como propõem Fernandes, Ceriole e Caldart (2005, p. 5) os currículos das escolas do campo precisam incorporar o movimento da realidade social, bem como os aspectos da cultura camponesa e os processar em forma de conteúdos formativos:

Uma escola do campo precisa de um currículo que contemple necessariamente a relação com o trabalho na terra. Trata-se de desenvolver o amor a terra e ao processo de cultivá-la, como parte da identidade do campo, independente das opções de formação profissional, que podem ter ou não, como ênfase, o trabalho agrícola.

Diante destas considerações, verificamos que é necessário repensar os tempos e os espaços das escolas do campo, pois percebemos que o currículo das escolas urbanas serve como marcos referenciais para a orientação e adaptação dos conteúdos das escolas rurais, razão porque se faz necessário pensar uma organização curricular que contemple uma multiplicidade de atividades voltadas às diversas dimensões de formação da pessoa humana.

A partir dessa conjuntura, Silva (1999) aponta que o diálogo sobre currículo precisa promover, com maior ou menor ênfase, discussões sobre os conhecimentos escolares e culturais a serem ensinados e aprendidos nas escolas, sobre as transformações que desejamos que se efetivem nos educandos, sobre os valores que desejamos que estes absorvam, assim como em relação às identidades que pretendemos construir.

Fernandes, Ceriole e Caldart (2005) propõem a esse respeito, algumas orientações em relação à abrangência e à relevância do currículo das escolas do campo. A primeira é que tendo em vista a atual realidade do campo, faz-se necessário que as escolas sejam fonte de informações, atualizadas e diversificadas, para as comunidades, como forma concreta de contribuir com seu desenvolvimento. A segunda é que o currículo contemple, necessariamente, a relação com o trabalho na terra no que concerne ao desenvolvimento do amor pela terra e ao processo de cultivá-la, como parte da identidade do campo. A terceira trata da ruptura da cultura presentista que se contrapõe a um dos traços da cultura camponesa (tradição e valorização do passado), no sentido de modificar a abordagem dos conteúdos e transformar a escola em um lugar onde os sujeitos do campo possam se encontrar com a sua história, estabelecendo laços entre presente e passado e se eduquem como projetistas do futuro. A quarta refere-se à (trans) formação dos educadores das escolas do campo estabelecendo novos vínculos, novas condições e nova identidade para que estes, de fato, se tornem agentes deste desenvolvimento.

Por fim, propõe essa quinta orientação, que também é tema central deste trabalho: os currículos das escolas do campo precisam trabalhar mais concretamente o vínculo entre educação e cultura, com o propósito de fazer da escola um espaço de desenvolvimento cultural, não somente dos educandos, mas também da comunidade em geral. No sentido, pois, de “valorizar a cultura dos grupos sociais que vivem no campo; conhecer outras expressões culturais; provir uma nova cultura, vinculada aos desafios do tempo histórico em que vivem os educadores e educandos” (FERNANDES; CERIOLE; CALDART, 2005. p. 57).

Reportando-nos, à *parábola do encontro de saberes*, referida na introdução desta comunicação, tecemos reflexões sobre a importância de recuperarmos o direito à cultura, tão secundarizada nos currículos e com o propósito de resgatarmos vínculos entre esta e o conhecimento, no sentido, pois, de garantir a articulação dos diferentes saberes, o que requer que os professores compreendam a importância da relação entre currículo, cultura e conhecimento escolar.

No entorno da discussão acerca do currículo das escolas do campo, elucidamos a necessidade de que este possa ser construído a partir da seleção de conhecimentos relevantes, que incentivem mudanças individuais e sociais, o que configura em processo que implica no diálogo dos conhecimentos escolares com outros saberes socialmente construídos, como é o caso dos saberes da cultura camponesa.

O entendimento é de que o termo currículo relaciona-se a diferentes concepções, que surgem dos diversos modos como a educação é concebida historicamente, inclusive das

influências teóricas. Nesse sentido, o currículo se constitui como um importante instrumento utilizado pelas sociedades tanto para conservar, como também para transformar e renovar os conhecimentos historicamente acumulados e socializar os educandos segundo os valores desejados pelos membros destas sociedades. Dessa forma, compreendemos que o currículo representa comparativamente o cérebro das escolas, espaço central de atuação de educandos, mas principalmente dos educadores que se ocupam de sua elaboração, construção e materialização.

Segundo Moreira (2007), no que concerne a sua relação com a cultura, tem se verificado considerável acréscimo no número de pesquisas que tratam da relação entre currículo e cultura. São, no ver dele, estudos que defendem a pluralidade cultural como propiciadora do enriquecimento das relações e renovação dos espaços, tempos e propostas de atuação pedagógica, que sinalizam entre outras razões, que a diversidade cultural é um importante elemento integrador do currículo escolar, a exemplo do estudo de Gomes (2007, p.28):

[...] vivemos no contexto das diferenças, marcadas por singularidades advindas dos processos históricos, políticos e também culturais por meio do qual são construídas. Vivemos, portanto, no contexto da diversidade cultural e esta, sim, deve ser um elemento presente e indagador do currículo.

Nessa perspectiva, comporta ampliar a visão sobre o currículo compreendendo-o a partir das relações de tempo e espaço desenvolvidas num contexto histórico, envolvendo as experiências escolares propostas e articuladas em torno de conhecimentos dotados de relevância e significado, capazes de contribuir para a formação de cidadãos críticos e reflexivos. Implica considerar que o currículo, portanto, deve assegurar aos educandos acesso a conhecimentos escolares e culturais que facilitem a estes sujeitos uma compreensão apurada da realidade em que estão inseridos, possibilitando-lhes uma ação consciente e segura no seu mundo circundante, de modo que se tornem habilitados a promoverem a necessária ampliação de seu universo cultural.

No contexto dessa tarefa desafiadora faz-se necessário entender que os conhecimentos escolares são oriundos de diferentes âmbitos, selecionados e preparados para constituir o currículo formal, ou seja, construir o que se ensina e o que se aprende nas salas de aula. São produções pertinentes aos sistemas escolares, considerando o cenário social e econômico em que se encontram inseridos. Portanto, estes são elementos centrais do currículo

e sua aprendizagem se torna condição indispensável para que os conhecimentos socialmente produzidos sejam aprendidos e reconstruídos por todos os educandos.

Esses conhecimentos, segundo Santos (1995), são produzidos pelos sistemas escolares e pelo contexto social e econômico mais amplo. Provêm de saberes e informações socialmente construídos em espaços de referências dos currículos escolares (Universidades, Centros de Pesquisa, Mundo do trabalho, entre outros). Nesses espaços, produzem-se diferentes saberes dos quais derivam os conhecimentos escolares. As informações oriundas desses diferentes âmbitos são selecionadas e preparadas para constituir o currículo formal, ou seja, para construir o conhecimento escolar que se ensina e se aprende nas salas de aula. Pela sua representatividade, eles devem ser relevantes e significativos para os educando.

Com vistas a propugnada articulação discutida neste item, Moreira e Candau (2007, p. 21) afirmam que uma educação de qualidade é aquela que propicia aos educandos aprendizagens capazes de torná-los sujeitos ativos na mudança do seu contexto, sendo necessário, portanto, a seleção e articulação de saberes:

São indispensáveis conhecimentos escolares que facilitem ao (à) aluno (a) uma compreensão acurada da realidade em que está inserido, que possibilitem uma ação consciente e segura no mundo imediato e que, além disso, promovam a ampliação de seu universo cultural (MOREIRA; CANDAU, 2007, p. 21).

No que diz respeito à cultura camponesa, há que considerar que toda criação humana é produzida a partir das relações entre os seres humanos e destes com a natureza, tendo como resultado o estabelecimento de modos de vida comuns. Trata-se de uma cultura constituída a partir da diversidade e pluralidade camponesa que historicamente e socialmente caracterizam-se pelos estreitos vínculos familiares, comunitários e pela relação de sobrevivência com a natureza. É a cultura da terra, produção, trabalho e do modo de vida rural. Como refere Araújo (2011), o saber popular camponês se constrói especialmente por meio das formas que o trabalho assume no contexto da terra, fazendo com que as relações dos saberes do povo do campo com a natureza sejam carregadas de interatividade e modos próprios de produção e vivências.

O fato é que a sabedoria popular do campo dá continuidade à cultura historicamente constituída nos modos de vida próprios que vem das relações estabelecidas entre o campo e as pessoas. Portanto, ao tratarmos sobre a articulação dos saberes da cultura camponesa (saberes populares) aos conhecimentos escolares na prática docente consideramos desse modo, uma visão educacional ampla, cujo objetivo principal é a formação humana. Nesse sentido, a

escola desempenha papel preponderante ao ajudar os sujeitos a construírem uma visão de mundo crítica e histórica, pois ao trabalhar os diferentes saberes assegura que educandos e educadores ampliem, diversifiquem, produzam e partilhem diferentes conhecimentos.

ARTICULAÇÃO DOS CONHECIMENTOS ESCOLARES AOS SABERES DA CULTURA CAMPONESA: PRIMEIRAS RESPOSTAS.

Na sua ação de educar, a escola assume a tarefa essencial na formação cidadã das novas gerações. Diante deste desafio, a prática docente se apresenta como dimensão pedagógica e política, pois ensinar não se restringe apenas ao desenvolvimento de atividades de sala de aula e a produção de conhecimentos, desdobrando-se pela ampliação de outros saberes e pela formação para a cidadania que se configura como movimento por toda a vida. Partindo deste entendimento, a escola do campo tem como um dos seus princípios o acesso aos conhecimentos a serem garantidos a todos os estudantes (conhecimentos escolares) trabalhados de forma contextualizada, e também a garantia de abordagem de temas relevantes, ou seja, saberes da cultura camponesa.

Sobre este quesito, os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997, p. 46) contribuem ao afirmarem que:

Os conhecimentos que se transmitem e se recriam na escola ganham sentido quando são produtos de uma construção dinâmica que se opera na interação constante entre o saber escolar e os demais saberes, entre o que o aluno aprende na escola e o que ele traz para a escola, num processo contínuo e permanente de aquisição [...].

É papel da escola contribuir para que os educandos ampliem seu conhecimento e suas capacidades de conhecer, questionar e transformar a realidade. Nesse sentido, é viável considerar o respeito e a valorização da história de vida dos estudantes como incremento a essa formação. A incorporação, pela escola, dos saberes da cultura camponesa contribui tanto para que os professores ampliem os seus conhecimentos e a sensibilidade na formação do estudante, como também, na formação de sujeitos autônomos, responsáveis e emancipados, o que supõe valorizar os saberes da cultura camponesa como parte do trabalho pedagógico da escola como contribuição para uma educação dotada de sentido e significância.

Neste enquadramento compreensivo e discursivo, o estudo em questão utiliza abordagem narrativa, enquanto metodologia qualitativa de pesquisa, adotando como dispositivos de coleta de dados as Rodas de Conversas e os Diários de Prática. Os Diários de

Prática como instrumentos, por meio dos quais, os professores sujeitos registram sua prática docente, assim como as memórias orais sobre essas práticas. E às Rodas de Conversas, enquanto técnica de produção de dados favorecedoras de processos formativos possibilitam ampliar concepções sobre o objeto de estudo, viabilizando a socialização e troca de saberes, bem como a análise compartilhada das interpretações dos registros decorrentes das Rodas e dos Diários. Assim, algumas visões analíticas apontam que a articulação dos conhecimentos escolares aos saberes da cultura camponesa acontece de duas formas, uma sistematizada, ou seja, planejada e outra não sistematizada, ou seja, espontaneamente, como se percebe a seguir:

Não vejo se trabalhar os conhecimentos escolares longe da parte cultural da comunidade. (MARIA).

Às vezes você começa a dá uma aula, [...] aí entra algum tema que tem relação com a vivência do aluno, [...] aí ele começa a perguntar e você não pode passar a aula sem conversar com ele. (NITA).

A articulação de saberes realizada de forma não sistematizada, “[...] Mesmo que você não planeje isso, na aula, os alunos acabam colocando isso para você[...]” acontece principalmente por intervenção dos alunos, seja por meio de dúvidas, citação de exemplos ou mesmo da relação do conteúdo trabalhado na aula com a realidade da qual eles fazem parte. Nesse sentido, a não sistematização referida pela professora diz respeito ao diálogo como uma ação representativa no entorno da aula. Sobre o diálogo, Maria e José afirmam que importante aspecto da aula:

A cultura do nosso povo está sempre presente em sala de aula. As crendices a religiosidade, conversamos muito sobre tudo. (MARIA).

Na sala de aula, quando você pára para escutar os alunos, as aulas se tornam muito mais agradáveis. Quando você faz esta articulação do conteúdo com a realidade deles, os alunos participam mais e tudo fica muito mais legal. (JOSÉ).

A articulação realizada de forma sistematizada acontece de duas formas. A primeira, diz respeito à aprendizagem de temas planejados especificamente para estudar a cultura do campo. Estes temas são trabalhados por meio de projetos interdisciplinares, experiências práticas, aulas passeios, pesquisas de campo, entre outros formatos, como percebemos nos relatos de Maria, Nita e Helen:

*A nossa escola faz isso de forma sistematizada por meio da realização de **projetos interdisciplinares** que acontecem ao longo do ano. Já temos feito projetos onde nós trazemos os senhores da comunidade para ouvirmos as conversas deles. Agora mesmo no Programa Mais Educação, nós pesquisamos as danças. Nesta atividade,*

os alunos **pesquisaram** entre as pessoas mais idosas da comunidade os ritmos e as danças de outrora. (MARIA).

Às vezes acontece que os mais velhos ensinam coisas que tem tudo haver com o nosso trabalho. Um senhor idoso da comunidade disse que uma árvore não cresce reta se ela estiver a sombra de outra árvore. Ela sempre vai se direcionar para o lado em que estiver a luz do sol. Baseada nisso, fiz uma **experiência** com a minha turma. Plantamos duas plantinhas. Uma, colocamos para tomar sol e chuva normalmente. A outra, colocamos uma cobertura com um furo de um lado. O objetivo foi fazer os alunos perceberem que a planta coberta se direcionou para o lado do furo procurando a luz do sol. Então, você está em contato todos os dias com esta realidade, e não tem como fugir dela (NITA).

Na minha aula os conteúdos eram as hortaliças. Então, eu e a coordenadora levamos as crianças para **visitarem uma horta** da comunidade, ouvir daquelas pessoas os seus saberes sobre as hortaliças. Olha, o conteúdo eu sei explicar, mas nada é como ouvir uma pessoa que trabalha no dia a dia e sobrevive disso para falar a respeito desta questão para as crianças. Eles (trabalhadores rurais) não têm uma formação específica, mas tem uma bagagem de saberes muito grande. (HELEN).

As narrativas revelaram que os professores se apropriam no exercício de sua prática docente de uma grande expressiva variedade de estratégias metodológicas em que oportunizam aos educandos vivências relacionadas tanto aos saberes culturais, como a articulação destes com os conhecimentos escolares, contribuindo para a ressignificação das aprendizagens escolares.

Nas narrativas que seguem, visualizamos uma segunda forma sistematizada de trabalhar a articulação dos conhecimentos escolares com os saberes da cultura camponesa, fenômeno que ocorre por meio da contextualização dos conteúdos do livro didático, conforme percebemos nas seguintes narrativas:

Hoje, eu acho bem interessante esta questão de sistematizar as vivências, porque o nosso livro didático já trabalha as vivências, principalmente os livros de História e Geografia dos anos iniciais do ensino fundamental. Agora mesmo, estávamos trabalhando sobre família e um aluno falou: Tia, você conheceu? Aí eu tive que falar sobre as primeiras famílias que vieram para cá e formaram a nossa comunidade. (NITA).

Esta articulação do conhecimento do campo com o saber sistematizado é muito importante, pois nós sabemos que o aluno não é uma página em branco, ele traz uma carga de conhecimentos de casa e da comunidade. Tudo que se trabalha na escola e o que o livro já trás pronto, mas não acabado, pode ser ampliado. Essa dinâmica, esta articulação dos conhecimentos praticados na vida, no dia a dia, articulados com os conhecimentos sistematizados do livro é o que leva os alunos ao saber. É o que leva os alunos a conhecerem novos mundos, e nós professores a aprendermos bastante. (MÁRIO).

O que tem no livro são os conteúdos. Cabe ao professor e ao coordenador buscar estratégias e metodologias, de forma a assegurar que estes conhecimentos sejam trabalhados de forma contextualizada, e a e o saber cultura da comunidade sejam valorizados. (MAIA).

Segundo a compreensão decorrente dos depoimentos, os conhecimentos escolares não ficam restritos apenas a conhecimentos estanques de disciplinas fragmentadas. Os professores revelam que não se limitam apenas em administrar o conteúdo da sua matéria. Para exercitar essa diversificação fazem o uso de vários instrumentos, sendo o livro o ponto de partida para que os alunos façam articulações com outros saberes já construídos, bem como com a sua vida e a sua cultura. Esta articulação provoca interações nos educandos sobre a realidade em que vivem e conseqüentemente fazem com que os estudantes se apropriem do saber produzido e acumulado, ao tempo em que também vivenciam situações de (re) construção, assim como aquisição de novos saberes.

As narrativas dos professores revelam entre outros aspectos, que busca esta articulação na sua prática docente. Entende-se, pois, que esta articulação é possível quando os educadores, munidos de suas concepções e saberes sobre conhecimentos escolares e cultura camponesa selecionam e organizam nas salas de aula e em outros espaços escolares e comunitários experiências de aprendizagem e outras vivências, assegurando que os educandos sejam inseridos em práticas educativas contextualizadas, nas quais se afirmem como sujeitos de identidades coletivas e individuais, convergindo neste caso para o que afirmam (Molina e Jesus, 2005, p. 41). Segundo os autores supracitados, para assegurar que os diferentes saberes sejam trabalhados de forma articulada, faz-se necessário ir além da seleção de conhecimentos pelos professores, é preciso assegurar metodologias de trabalho bem planejadas com propostas que articulam teoria e prática, ou seja, o que se estuda da escola e o que se vive na comunidade.

Considerando o exposto, o saber do aluno e da comunidade camponesa não é apenas o ponto de partida para a apropriação do saber científico, mas, parte integrante da formação humana e deve ser integrado e valorizado na prática docente, pois é por meio do confronto de saberes que educandos constroem suas capacidades cognitivas, afetivas e relacionais, bem como suas competências para a cidadania.

(IN) CONCLUSÕES

Discutir questões relativas às escolas do campo associada às concepções de currículo implica entre outras questões, refletir sobre a necessidade de mudanças nas práticas educativas dessas escolas. Para tal transformação faz-se necessário, sobretudo, que a prática docente dos professores articule os conhecimentos escolares aos saberes da cultura camponesa e que estes sejam valorizados e integrados ao fazer educativo. Trata-se, portanto de uma

questão desafiadora, tendo em vista que, a rigor, as práticas educativas escolares são propostas a partir de um distanciamento da vida dos educandos e da artificialização do processo de aprendizagem. Ou seja, a escola historicamente tem se constituído como uma instituição apartada da prática social dos seus sujeitos.

Nesse sentido, quebrar a ótica da apatia em relação à prática social dos sujeitos e buscar a articulação das culturas e valores do campo vai para além da seleção crítica de conteúdos, visa a superação de formas tradicionais do currículo escolar, pois o distanciamento da vida dos sujeitos do campo, sua cultura implica em um ensino descontextualizado e sem um valor efetivo para os educandos.

Partindo deste entendimento, consideramos que a noção currículo escolar supere a desgastada compreensão de um aglomerado de conteúdos desconexos, adotando a compreensão de que se estude a partir de experiências escolares propostas e articuladas em torno de conhecimentos dotados de relevância e significado, capazes de contribuir para formação ampla dos estudantes do campo.

Pautado nesse entendimento, a ação educativa precisa ser colocada no centro da dinâmica escolar, reorganizando os tempos e espaços de aprendizagem, valorizando as práticas culturais, sociais, produtivas e outras nas quais estejam inseridos os educandos do campo. Nesse sentido, a prática docente emerge como uma questão central por criar e deixar emergir contextos significativos de aprendizagem como forma de enriquecer e potencializar o desenvolvimento dos aspectos cognitivos e formativos do currículo.

Nesse contexto, a Educação do Campo representa uma nova possibilidade de pensar a educação como algo além da escolarização dos sujeitos, pois envolve uma pedagogia crítica, vinculada a objetivos políticos de emancipação e de luta por justiça e igualdade social. Para concretizá-la faz-se necessário, entre outras questões, que se estabeleça como eixo estruturante um currículo com aspectos relativos as diversas áreas do conhecimento de forma contextualizada, estreitando e respeitando os vínculos entre escola e comunidade, conhecimentos escolares e cultura camponesa.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, M. P. **A relação de saber na construção de uma escola popular do campo.** 2011. 205 f. Dissertação de Mestrado em Educação- Universidade Federal da Paraíba – UFPR, João Pessoa, 2011.

ARROYO, M. G; FERNANDES, B. M. A educação básica e o movimento social no campo. **Coleção por uma educação do campo**, Brasília, DF, n 2 p. 30-45, 1999

BRASIL. CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL DE 1988Disponível em:www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/principal.htm

_____. Diretrizes Operacionais para a Educação do Campo. Brasília, MEC/SECAD, 2002.

_____. Lei 9.394 de 20.12.96 estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.Brásíliã: Câmara dos Deputados, Coordenação de Publicação. 1996.

_____. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Referências para uma política de educação do campo: caderno de subsídios**. Brasília, 2005.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Conselho Escolar e o respeito e a valorização do saber e da cultura do estudante e da comunidade**. Brasília: MEC, SEB, Caderno 3,p. 57-59, 2004.

_____. Secretaria de Ensino Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais:introdução**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.

FERNANDES, B. M; CERIOLI, P. R; CALDART, R. S. **Referências para uma política nacional de educação do campo: caderno de subsídio**. Brasília: Secretaria de Educação Média e Tecnológica, Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo, 2005.

GOMES, N.L. Diversidade e Currículo. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. **Indagações sobre o currículo**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

MOREIRA, A. F. B.; CANDAU, V. M. Currículo, Conhecimento e Cultura. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. **Indagações sobre o currículo**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

SANTOS, L.L.C.P. O processo de produção do conhecimento escolar e a didática. IN: MOREIRA, A. F. B. (org) **Conhecimento educacional e formação do professor**. Campinas: Papyrus, 1995.

SILVA, T.T. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.