UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CAMPUS DO AGRESTE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA
CURSO DE MESTRADO

JOELMA MIRIAM DE OLIVEIRA

OS SABERES CAMPESINOS NAS PRÁTICAS DOCENTES EM ESCOLAS DO CAMPO NO MUNICÍPIO DE RIACHO DAS ALMAS-PE: um olhar através dos paradigmas da educação do campo

Caruaru
2020

JOELMA MIRIAM DE OLIVEIRA

OS SABERES CAMPESINOS NAS PRÁTICAS DOCENTES EM ESCOLAS DO CAMPO NO MUNICÍPIO DE RIACHO DAS ALMAS-PE: um olhar através dos paradigmas da educação do campo

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação Contemporânea da Universidade Federal de Pernambuco como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação Contemporânea.

Área de concentração: Educação e Diversidade

Orientador: Profº. Dr. Janssen Felipe da Silva
Coorientadora: Profª. Drª. Michele Guerreiro Ferreira

Caruaru

2020

Catalogação na fonte:
Bibliotecária – Paula Silva - CRB/4 - 1223

O48s Oliveira, Joelma Miriam de.
Os saberes campesinos nas práticas docentes em escolas do campo no município de Riacho das Almas – PE: um olhar através dos paradigmas da educação do campo. / Joelma Miriam de Oliveira. – 2020.
139 f.; il.: 30 cm.

Orientador: Jansen Felipe da Silva.
Coorientadora: Michele Guerreiro Ferreira.
Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Pernambuco, CAA, Educação Contemporânea, 2020.
Inclui Referências.

1. Pós-colonialismo – Riacho das Almas (PE). 2. Paradigmas (Ciências sociais). 3. Prática de ensino – Riacho das Almas (PE). 4. Conhecimento tradicional associado - Riacho das Almas (PE). I. Silva, Jansen Felipe da (Orientador). II. Ferreira, Michele Guerreiro (Coorientadora). III. Título.

CDD 370 (23. ed.) UFPE (CAA 2020-198)

JOELMA MIRIAM DE OLIVEIRA

“OS SABERES CAMPESINOS NAS PRÁTICAS DOCENTES EM ESCOLAS DO CAMPO NO MUNICÍPIO DE RIACHO DAS ALMAS-PE: um olhar através dos paradigmas da educação do campo”

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação Contemporânea da Universidade Federal de Pernambuco como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação Contemporânea.

Aprovada em: 23/11/2020.

BANCA EXAMINADORA

Profª. Dra. Michele Guerreiro Ferreira (Coorientadora)

Secretaria de Educação de Pernambuco

Profª. Dra. Maria Joselma do Nascimento Franco (Examinadora Interna)

Universidade Federal de Pernambuco

Profª. Dra. Denise Xavier Torres (Examinadora Externa)

Universidade Federal de Campina Grande

Dedico especialmente a minha mãe Rosinere, ao meu pai Joel Sebastião de Oliveira (*in memorian*), e a todas as pessoas que não puderam realizar seus sonhos, seus projetos e, principalmente, que não puderam permanecer ao lado de seus entes queridos porque tiveram suas vidas interrompidas pela Covid-19, como também pelo descaso do governo para com a gravidade do contexto da pandemia.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, por ter me concedido sabedoria para conduzir minha vida, aproveitar as oportunidades, vencer as dificuldades e chegar até aqui.

À minha mãe, Rosinere, que foi/é meu exemplo de força, mulher guerreira e batalhadora que não concluiu os anos iniciais da educação básica, mas conseguiu criar seus cinco filhos/as com dignidade, apesar de todas as dificuldades; abdicou de seus sonhos para incentivar e viver os nossos, sempre nos incentivando a seguir o caminho permeado pelos estudos.

Aos meus filhos, Vyctor e Kayck, que são minha fortaleza. Ao meu marido, Bruno, que aguentou minhas crises nos momentos de fraqueza e sempre esteve ao meu lado, colaborando com os meus projetos, me incentivando e apoiando minhas decisões.

À minha sogra, Joseilda, que me recebeu como uma filha e cuidou dos meus filhos para que eu pudesse estudar. Uma mulher de fibra, que sempre esteve ao meu lado, apoiando minhas decisões.

Ao meu orientador, Profº. Dr. Janssen, por todos os conselhos, palavras de incentivo, orientações e principalmente por acreditar em meu potencial, pela paciência que teve durante todo percurso acadêmico. Não existem palavras para expressar tamanha admiração que tenho por você, um grande exemplo de professor e ser humano. Suas orientações foram/são valiosas e vão além da vida acadêmica.

À Michele, minha companheira de eventos internacionais e Coorientadora, que sempre contribuiu significativamente para com a minha formação, por meio de conversas e partilhas de experiências.

À minha irmã, Eduarda, por toda dedicação e cuidado com Kayck, para que eu pudesse estudar e trabalhar durante a graduação, como também por estar ao meu lado em todos os momentos.

Aos meus irmãos, Joildo, Daniel e, principalmente, Joelson, que sempre está presente nos momentos em que preciso e por acreditar em minha capacidade.

À minha amiga/irmã/comadre, Amanda, que desde a graduação me incentiva a conquistar os meus objetivos na vida acadêmica e está presente em todos os momentos.

Às professoras, Alcione Alves e Maria do Carmo, que me incentivaram a dar continuidade aos estudos e ingressar no mestrado.

À Jucélia, pessoa maravilhosa com quem tive o privilégio de conviver e que sempre me motivou a lutar pelos meus objetivos.

À Gleyssa, minha companheira de eventos acadêmicos e que esteve ao meu lado durante a caminhada no Mestrado, por toda partilha de conhecimentos e trocas de experiência.

À Iveni, que desde o processo de seleção esteve ao meu lado, compartilhando conhecimentos e colaborando com a construção da pesquisa.

Aos componentes do Grupo de Estudos Pós-Coloniais e Teoria da Complexidade, pelas partilhas de conhecimento. Ás/os colaboradores/as da pesquisa, pela partilha de seus saberes.

Ao corpo docente do PPGEduC, em nome dos/as professores/as Lucinalva (Nina), Joselma, Marcelo Miranda e Saulo Feitosa, que sempre nos proporcionaram aulas brilhantes.

Ao secretário, Rodrigo, por sua dedicação em nos manter informados/as sobre os compromissos acadêmicos. À Socorro, ex-secretária, que sempre foi atenciosa com nossas necessidades.

Às/os professores/as que eu tive durante a educação básica, na Escola Manoel Bacelar, município de Riacho das Almas-PE, pois cada um/a teve sua parcela de contribuição com o meu processo formativo. Em especial, às professoras Edjane Vilela, Cida Assis e Rejane, por todas as palavras de incentivo e motivação que ultrapassaram os muros escolares.

Ao prefeito, Mário da Mota Limeira Filho, e à primeira dama, Lioniza Santos, por terem contribuído com o meu processo formativo, por meio do Projeto Juventude Cidadã e por todas as oportunidades profissionais que me deram, pois sempre acreditaram em meu potencial.

A secretária de educação, Arijane Monteiro, que durante a graduação foi compreensiva com as minhas necessidades acadêmicas e contribuiu indiretamente para o meu processo formativo.

A todos que fazem parte da Escola Luiz Francisco da Silva, pela receptividade durante a realização da pesquisa.

Ao Presidente Lula, por ter oportunizado meu ingresso na Universidade Federal de Pernambuco, por meio da política de interiorização das Universidades, que mudou a vida de muitas pessoas, inclusive a minha.

A CAPES, pelo financiamento da pesquisa.

A todos que contribuíram direta ou indiretamente para a realização desta pesquisa.

O método Paulo Freire não ensina a repetir palavras, não se restringe a desenvolver a capacidade de pensá-las segundo as exigências lógicas do discurso do abstrato. Simplesmente coloca o alfabetizando em condições de poder re-existenciar criticamente as palavras de seu mundo, para na oportunidade devida, saber e poder dizer a sua palavra (FREIRE, 2005, p. 13).

RESUMO

Esta pesquisa trata dos saberes campesinos identificados na comunidade e que permeiam as práticas docentes em uma escola localizada na Vila Vitorino, município de Riacho das Almas-PE. O estudo está vinculado à linha de pesquisa Educação e Diversidade, do Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea no Centro Acadêmico do Agreste da Universidade Federal de Pernambuco. A mesma é financiada pela CAPES. Como percurso teórico-metodológico de desenvolvimento da pesquisa, utilizamos como lente interpretativa os Estudos Pós-Coloniais (SARTORELLO, 2009; WALSH, 2007, 2008; MIGNOLO, 1996, 2008; QUIJANO, 2005). Para os procedimentos de coleta de dados utilizamos questionários, entrevistas e diário de campo. Por fim, adotamos para análise de dados a análise de conteúdo, através da análise temática, segundo Bardin (2011) e Vala (1999). Pressupomos que as práticas docentes atendem de alguma maneira, as especificidades e as diferenças da população do campo. Nesse sentido, chegamos ao seguinte questionamento: como são tratados os saberes campesinos da comunidade na Vila Vitorino que permeiam às práticas docentes da escola? Traçamos como objetivo geral: Compreender como são tratados os saberes campesinos da comunidade Vila Vitorino que habitam as práticas docentes da escola. Como objetivos específicos: a) identificar os saberes campesinos e suas respectivas vivências na Vila Vitorino; b) Identificar quais saberes da Vila Vitorino habitam na escola; c) analisar como os saberes campesinos são tratados nas práticas docentes realizadas na escola da Vila Vitorino. As análises mostraram que os saberes identificados na comunidade local, adentram o contexto escolar e são trabalhados nas práticas docentes a partir das perspectivas dos paradigmas da Educação Rural hegemônica, Educação Rural contra hegemônica e da Educação do Campo, mas existem determinados saberes da organização social que são silenciados. Daí a necessidade de estabelecer um diálogo intercultural entre os saberes que permeiam o espaço escolar.

Palavras-chave: Estudos pós-coloniais. Paradigmas da educação do campo. Prática docente. Saberes dos povos campesinos.

ABSTRACT

This research deals with the peasant knowledge identified in the community and that permeates the Teaching Practices at the Vila Vitorino school in the Municipality of Riacho das Almas-PE. It is linked to the line of research: Education and Diversity of the Graduate Program in Contemporary Education at the Academic Center of Agreste of the Federal University of Pernambuco, which is funded by Capes. As a methodological path for the development of the research, we used Post-Colonial Studies as an interpretive lens (MIGNOLO, 1996, 2008; QUIJANO, 2005; WALSH, 2007, 2008; SARTORELLO, 2009), for the data collection procedures we used questionnaires, interviews and field diary, finally we adopted Content Analysis through thematic analysis Bardin (2011) and Vala (1999) for data analysis. We assume that the Teaching Practices meet in some way the specificities and differences of the rural population. In this sense, we come to the following question: how are the peasant knowledge of Vila Vitorino that inhabit the teaching practices of the school treated? We set the general objective: To understand how the peasant knowledge of Vila Vitorino that inhabits the school's Teaching Practices is treated. As specific objectives: a) to identify the peasant knowledge and their respective experiences in Vila Vitorino; b) Identify what knowledge of Vila Vitorino lives in the school; c) to analyze how peasant knowledge is treated in the Teaching Practices carried out at the Vila Vitorino school. The analyzes showed that the knowledge identified in the local community, enters the school context and is worked on in Teaching Practices from the perspectives of the Paradigms of Hegemonic Rural Education, Rural Education Against Hegemonic and Rural Education, but there are certain knowledge of social organization that are silenced. Hence the need to establish an intercultural dialogue between the knowledge that permeates the school space.

Keywords: Knowledge of the peasant peoples. Paradigms of rural education. Post-colonial studies. Teaching practice.

LISTA DE FOTOGRAFIAS

Fotografia 1 - Município de Riacho das Almas – PE 81
Fotografia 2 - Entrada da Vila Vitorino 94
Fotografia 3 - Aspectos geográficos da Vila Vitorino 96
Fotografia 4 - Praça no centro da Vila Vitorino 101
Fotografia 5 - Arquitetura original da escola 104
Fotografia 6 - Artigos da cultura local 107

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Trabalhos que se aproximam do objeto de pesquisa 22

Quadro 2 - Legislação nacional para a Educação do Campo 51

Quadro 3 - Caracterização dos territórios do campo do município de Riacho das Almas – PE 84

Quadro 4 - Perfil dos/as colaboradores/as 87

Quadro 5 - Perfil das professoras colaboradoras 89

Quadro 6 - Personagens que marcaram a origem da comunidade 99

Quadro 7 - Os saberes campesinos da Vila Vitorino 111

Quadro 8 - Saberes selecionados e silenciados nas práticas docentes na Vila Vitorino 116

LISTA DE SIGLAS

ANPEd	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
CA	Campus do Agreste
CEB	Câmara de Educação Básica
CF	Constituição Federal
CNBB	Conferência Nacional de Bispos do Brasil
CNE	Conselho Nacional de Educação
CONTAG	Confederação Nacional de Trabalhadores (as) na Agricultura
ENERA	Encontro Nacional de Educação na Reforma Agrária
FETAPE	Federação dos Trabalhadores na Agricultura do Estado de Pernambuco
GT	Grupo de Trabalho
MST	Movimento dos Trabalhadores (as) Rurais Sem Terra
PDDE	Programa Dinheiro Direto na Escola
PPP	Pesquisa e Prática Pedagógica
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
UEX	Unidade Executora
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Ciência, a Educação e a Cultura
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância

SUMÁRIO

1	**INTRODUÇÃO .....**	**15**
1.1	EDUCAÇÃO DO CAMPO NA ANPED: O QUE NOS DIZEM AS PRODUÇÕES ACADÊMICAS?	20
2	**ABORDAGEM TEÓRICA DOS ESTUDOS PÓS-COLONIAIS .....**	**29**
2.1	ESTUDOS PÓS-COLONIAIS: PERSPECTIVAS E OLHARES OUTROS PARA O CONTEXTO CAMPESINO	30
3	**EDUCAÇÃO DO CAMPO: UMA TRAJETÓRIA DE LUTAS E RESISTÊNCIAS .....**	**42**
3.1	HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO OFERTADA NO TERRITÓRIO CAMPESINO DO BRASIL	43
3.2	LEGISLAÇÃO BRASILEIRA PARA EDUCAÇÃO DO CAMPO	50
3.3	PARADIGMA DA EDUCAÇÃO DO CAMPO: CAMINHOS OUTROS PARA UMA EDUCAÇÃO ESCOLAR PAUTADA NAS EPISTEMES DOS/AS CAMPESINOS/AS	58
4	**CURRÍCULO .....**	**62**
4.1	TEORIAS CURRICULARES: PERSPECTIVAS PARA AS PRÁTICAS DOCENTES	62
4.2	CURRÍCULO: PERSPECTIVA TRADICIONAL	64
4.3	CURRÍCULO E TEORIA CRÍTICA	66
4.4	TEORIA PÓS-CRÍTICA: ESTRUTURAS CURRICULARES OUTRAS	69
4.5	PRÁTICA DOCENTE: CAMINHOS OUTROS PARA UM FAZER DOCENTE	71
5	**TERRITÓRIO CAMPESINO: SABERES E VIVÊNCIAS OUTRAS .....**	**75**
6	**PERCURSO METODOLÓGICO .....**	**80**
6.1	O CAMPO	81
6.1.1	**Característica da rede de ensino .....**	**85**
6.1.2	**Características da escola campo de pesquisa .....**	**87**

6.2 SUJEITOS 87
6.3 PROCEDIMENTOS DE COLETA DOS DADOS 89
6.4 PROCEDIMENTO DE ANÁLISE 90
7 O TRATO DOS SABERES CAMPESINOS NAS PRÁTICAS DOCENTES 92
7.1 HISTÓRIA DA COMUNIDADE: VIVÊNCIAS DOS SABERES OUTROS NA COMUNIDADE DA VILA VITORINO 93
7.1.1 Origem da Vila Vitorino 94
7.1.2 Característica territorial 96
7.1.3 Composição da comunidade na Vila Vitorino 98
7.1.4 Personagens da origem 99
7.1.5 Costumes e tradições: modos de vida 100
7.2 TRANSFORMAÇÕES 101
7.3 ESCOLA DA COMUNIDADE 104
7.4 CULTURA LOCAL 105
7.5 SABERES DA CULTURA CAMPESINA NO CONTEXTO ESCOLAR 112
7.5.1 As referências das/os professoras/es sobre os saberes campesinos da Vila Vitorino 113
7.5.2 Saberes campesinos selecionados e silenciados nas práticas docentes 114
7.6 O TRATO DOS SABERES OUTROS NAS PRÁTICAS DOCENTES 121
8 CONSIDERAÇÕES FINAIS 129
REFERÊNCIAS 132
APÊNDICE A - ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM AS LIDERANÇAS DA COMUNIDADE 137
APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO DE IDENTIFICAÇÃO DOS (AS) PROFESSORES (AS) 138
APÊNDICE C- ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM AS PROFESSORAS 139

1 INTRODUÇÃO

Esta pesquisa trata dos saberes campesinos que habitam as práticas docentes de uma escola localizada na Vila Vitorino, município de Riacho das Almas-PE. Este trabalho está vinculado à linha de pesquisa Educação e Diversidade do Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea, no Centro Acadêmico do Agreste da Universidade Federal de Pernambuco. A mesma é financiada pela CAPES.

Nosso objeto de pesquisa surge a partir das seguintes dimensões: pessoal/profissional e acadêmica. Vou tratar da construção do objeto por meio de uma linha do tempo, apresentando as seguintes etapas da minha vida: estudante da educação pública durante os anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio; vida profissional e pessoal; estudante do curso de licenciatura em Pedagogia na UFPE e professora campesina de turma multisseriada. Por fim, estudante especial do Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea na mesma instituição que cursei a graduação.

Quando eu era estudante da educação básica, no período de 1999 a 2005, em uma escola localizada em território urbano no qual eu residia, meu olhar para com os sujeitos advindos do campo colocava-os numa posição de inferioridade em todos os aspectos: na maneira de falar, andar, vestir, etc. Nessa época, os/as meus/minhas colegas e eu tratávamos os/as estudantes advindos do território campesino como sujeitos incapazes de participar das atividades escolares.

Os/as estudantes que vinham do campo, em sua maioria, eram tratados como pobres coitados e sempre ficavam excluídos durante as brincadeiras. Os grupinhos formados no contexto escolar, tanto nas aulas como nas brincadeiras na hora do intervalo, eram divididos pelo território de cada estudante. Assim, quem morava na área urbana formava grupo apenas com os demais moradores deste território e os do campo também procuravam seus pares do território rural.

Nesse contexto, o trato para com as pessoas do campo era permeado de situações de deboche. A minha ótica a respeito desses sujeitos era a de que eles eram matutos/as, coitadinhos/as do sítio e que não sabiam de nada. Havia uma compreensão sobre a população campesina pautada na visão de que eles passavam por necessidades e, por isso, mal tinham comida, o que vestir e tampouco capacidade de fazer as atividades do contexto urbano.

Hoje, percebo que nessa época minha postura em relação às pessoas do campo estava relacionada com os eixos da Colonialidade do Poder e do Saber, que me faziam adotar uma postura de superioridade em relação aos/às colegas que advinham do território campesino. Então, tanto no trato para com eles/as, enquanto pessoas, como em relação aos seus saberes, que não possuíam valor em nosso contexto escolar urbano, eu demonstrava desprezo para com aqueles/as oriundos/as do campo.

No ano de 2007 comecei a lecionar em uma escola situada em território campesino. No entanto, minha visão urbanocêntrica não me permitia ver que eu atuava em uma escola do campo, pois a escola estava localizada em uma Vila e não era um pequeno grupo escolar no meio do mato - esta era a visão que eu tinha sobre as escolas do campo. Por isso, minha prática docente era totalmente urbanocêntrica.

Nessa mesma época, por ironia do destino, casei com um morador do campo e fui morar no território campesino, passando a conhecer de perto o contexto do povo que eu tanto desprezava. Meu mundo mudou totalmente, pois a cada dia que se passava percebia o quanto fui preconceituosa com as pessoas do campo. A partir de então, comecei a me policiar visando acabar com os meus preconceitos.

Desse modo, passei a admirar e respeitar as pessoas desse território, pois no cotidiano elas demonstravam solidariedade umas com as outras e mesmo com uma vida marcada pelas dificuldades para conseguir o sustento da família, não deixavam de lutar para conquistar seus direitos e sempre levavam consigo um sorriso no rosto. São pessoas que costumam agradecer pelo que têm e lutam para conquistar as coisas que faltam, ao invés de ficarem reclamando da vida.

Com o tempo, por questões político-partidárias, fui obrigada a me afastar da escola onde trabalhava. Foi um momento muito difícil. Sem trabalho, tive que abandonar a faculdade[1]. Assim, fiquei quatro anos afastada dos estudos e da vida em sala de aula, até que certo dia fiz um concurso, no qual concorria a uma vaga de supervisora para atuar no Censo Demográfico do IBGE, no ano de 2010. Ao passar nesse concurso, comecei a conviver com pessoas que estavam cursando diversas graduações e por meio dessas pessoas me senti motivada a tentar voltar para o mundo dos estudos.

Então, no ano de 2011 passei no vestibular da Universidade Federal de Pernambuco - Centro Acadêmico do Agreste e, no semestre de 2012.2, comecei a cursar a licenciatura em Pedagogia e retornei para o mundo acadêmico. Durante a graduação, participei de dois grupos

[1]Eu estava iniciando o 4º período do curso de Letras da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Caruaru-FAFICA.

de estudos. Primeiro, integrei o Grupo do Laboratório de Estudos Linguísticos e Ensino de Línguas[2] (LELIN) quando eu estava cursando o 4º Período, em 2014.1. Através das discussões no grupo de estudos, meu interesse pelas questões voltadas para a Educação do Campo aumentava a cada dia. A partir delas eu tomei conhecimento de que a educação ofertada para os povos do campo deveria atender as especificidades do contexto campesino.

Em 2015.1, quando eu estava cursando o 6º período, ingressei no grupo dos Estudos Pós-Coloniais e Teoria da Complexidade em Educação[3]. No grupo, as discussões me deixavam mais inquietas, pois passei a conhecer os Eixos da Colonialidade: do Ser, do Saber e do Poder. Comecei identificar as marcas desses eixos no cotidiano, principalmente no trato para com os campesinos, pois eu me achava superior às pessoas do campo, não compreendia e tampouco respeitava seus saberes e ainda tinha a visão do território do campo como um lugar atrasado.

No ano de 2013 voltei para a sala de aula numa escola com turma multisseriada. Em meio à rotina acadêmica e ao trabalho, passei por uma grande transformação. Através dos conhecimentos adquiridos mudei minha percepção sobre as pessoas e o território do campo, pois a população da comunidade campesina onde eu trabalhava me ensinou a ver a vida no campo com uma nova ótica. Nessa comunidade, aprendi a admirar e respeitar as pessoas e o seu modo de viver no/do campo, fui muito bem recebida por todos e adquiri novos aprendizados em relação ao trato com a terra para o desenvolvimento das práticas agrícolas.

Envolvi-me, então, com a vida no/do campo e passei a desempenhar um papel para além da sala de aula. Junto com as pessoas da comunidade, eu procurava os responsáveis pela solução dos problemas voltados para os serviços públicos, tais como: aração de terra, máquinas para tapar os buracos nas estradas e limpar os barreiros, como também, construção de cisternas. Esses serviços não eram realizados na comunidade com a frequência que deveriam, precisávamos cobrar frequentemente.

Já, no que diz respeito ao meu processo de formação na universidade, eu buscava subsídios nas leituras, nas aulas, nas discussões que permeavam os aspectos voltados para a Educação do Campo e nos grupos de estudos que participei, para que pudessem me ajudar a desenvolver uma prática docente pautada nos interesses da comunidade campesina na qual eu trabalhava. No entanto, no âmbito da escola em que eu trabalhava havia algo que me deixava muito inquieta, nas reuniões pedagógicas eu ficava muito incomodada, porque nas conversas com os/as meus/minhas colegas de trabalho eu não identificava elementos que apontassem

[2]Grupo coordenado pela Professora Cinthya Torres.
[3]Grupo coordenado pelo Professor Dr. Janssen Felipe da Silva.

para uma prática docente que atendesse as necessidades dos/as campesinos/as, pelo contrário, as marcas do eixo da Colonialidade do Saber apareciam com frequência nas falas dos/as professores/as[4].

Então, a partir do incômodo com as falas dos/as professores/as para com os/as estudantes campesinos, surgiu meu objeto de estudo para o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) na graduação, o qual foi intitulado: Concepções de Educação do Campo dos professores que atuam em escolas localizadas em território campesino no município de Riacho das Almas- PE.

Quando eu estava no 9º período, em 2016.2, concluí meu TCC e os resultados da pesquisa apontaram que a visão dos/as professores/as sobre o território e todo o contexto campesino estava pautada na Colonialidade do Poder, pois o que diz respeito ao campo era/é considerado inferior diante do que é urbano.

Nesse contexto, mesmo sabendo que a Educação do Campo deve atender às especificidades dos campesinos, os/as professores/as desenvolviam uma prática urbanocêntrica, seguindo as orientações direcionadas para as escolas localizadas em território urbano. Assim, quando perguntados sobre a educação ofertada para as pessoas do campo, afirmavam que a

> Educação ofertada para os campesinos "não diferencia as pessoas que vivem no rural e no urbano" (P4), pois "quem ensina na cidade tem o mesmo planejamento de quem trabalha no campo. O ensino tem que ser o mesmo, até porque quem está no campo hoje, amanhã pode estar na cidade" (P2) (OLIVEIRA, 2016, p. 23).

Diante do exposto, notamos que o urbanocentrismo está presente na fala dos/as colaboradores/as da pesquisa, pois o ensino de referência é o urbano. Isso fica evidenciado pelo fato de o planejamento dos/as professores/as do campo e da cidade ser o mesmo. Desse modo, as epistemologias dos povos do campo não servem de referência para a educação escolar ofertada no território campesino, assim como as práticas docentes contribuem para uma formação que contempla as vivências do espaço urbano.

A partir dos achados com o TCC, meu interesse pelos elementos que permeiam a Educação do Campo aumentou. No ano de 2017 cursei as disciplinas Tópicos Atuais em Educação I (Movimentos Sociais e Educação Popular), Seminários I, Educação e Diversidade Cultural e Pesquisa em Educação II, na condição de estudante especial no Programa de Pós-

[4]Professores/as que residiam em território campesino e em território urbano.

Graduação em Educação Contemporânea na UFPE-CAA. As aulas contribuíram significativamente para a definição do meu objeto de pesquisa.

Foi em uma das aulas da disciplina de Movimentos Sociais que fiz o seguinte questionamento: se a Educação do Campo deve atender às especificidades dos campesinos e considerar os saberes desses sujeitos outros, esses saberes realmente são abordados nas práticas desenvolvidas no chão da escola? Se forem trabalhados, como esses saberes são tratados pelos/as professores/as? A partir dessa questão inicial o objeto de pesquisa começou a ser traçado. Então, a relação das dimensões pessoal/profissional e acadêmica possibilitou o diálogo com as discussões sobre o objeto da pesquisa.

Adotamos[5] para a construção desta pesquisa a abordagem teórica dos Estudos Pós-Coloniais (CASTRO-GÓMEZ; GROSFOGUEL, 2007; QUIJANO, 2005; MIGNOLO, 1996). Essa abordagem nos permite um olhar diferente sobre o trato para com os povos do território campesino e os saberes outros que, ao longo do nosso contexto histórico, ocuparam uma posição de subalternização e passaram/passam por tentativas de silenciamentos.

O processo de tentativa de silenciamento, de subalternização e da negação da cultura campesina interferiu no processo de escolarização das pessoas do campo. Para elas foi ofertado um modelo de Educação Rural pautado nos modelos urbanocêntricos, visando atender aos interesses do sistema hegemônico capitalista que atende ao padrão Moderno Colonial.

Diante desse contexto, os saberes outros dos povos do campo são excluídos do processo de construção do conhecimento tido como válido. Consequentemente os campesinos não se identificam com o modelo de educação ofertado nas escolas localizadas no território camponês, pois essa educação não atende às necessidades da população campesina (CALDART, 2004).

Entretanto, a legislação brasileira assegura para a modalidade da Educação do Campo, um atendimento diferenciado no qual as particularidades da população campesina sejam contempladas nos processos educativos. Assim, as práticas desenvolvidas nas escolas do campo, nos termos da Lei, assumem o compromisso de atender às especificidades desses povos, contemplando os aspectos sociais, econômicos e culturais.

Então, pressupomos que essas práticas atendem de alguma maneira as especificidades e as diferenças da população do campo. Por isso, chegamos ao seguinte questionamento:

[5]Usei a primeira pessoa do singular enquanto construção do objeto. A partir do momento que o objeto surgiu, passei a utilizar a primeira pessoa do plural.

Quais e como são tratados os saberes campesinos da comunidade da Vila Vitorino que habitam as práticas docentes da escola?

Para tanto, fomos a uma escola localizada em território campesino, situada no quinto distrito do município de Riacho das Almas - PE, o qual apresenta características bastante peculiares. A escola da comunidade é uma das mais antigas em funcionamento no município, e foi lá minha primeira experiência profissional enquanto docente.

Traçamos como objetivo geral: Compreender quais e como são tratados os saberes campesinos na comunidade da Vila Vitorino que permeiam as práticas docentes da escola. Como objetivos específicos: a) identificar os saberes campesinos e suas respectivas vivências na comunidade da Vila Vitorino; b) Identificar que saberes da comunidade da Vila Vitorino habitam a escola; c) analisar como os saberes campesinos são tratados nas práticas docentes realizadas na escola da Vila Vitorino.

Na sequência apresentamos o levantamento realizado na Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) dos trabalhos que se aproximam do nosso objeto de estudo e abordam em suas temáticas a Educação do Campo.

1.1 EDUCAÇÃO DO CAMPO NA ANPED: O QUE NOS DIZEM AS PRODUÇÕES ACADÊMICAS?

Para dialogar com as pesquisas que abordam temáticas relacionadas à Educação do Campo, realizamos um levantamento na ANPEd (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação), num marco temporal de dez anos. Optamos por selecionar as comunicações orais, por serem pesquisas concluídas ou em processos de construção.

Nosso propósito, no primeiro momento, foi identificar as produções científicas voltadas para a Educação do Campo que se aproximavam do nosso objeto de pesquisa. No segundo momento, tematizamos os trabalhos para podermos ampliar nossos conhecimentos sobre as questões que estão sendo discutidas. Por meio desse levantamento, fizemos uma análise quantitativa e qualitativa dos trabalhos selecionados para saber o que tem sido produzido sobre o trato dos saberes campesinos nas práticas docentes realizadas nas escolas localizadas em território campesino.

Fizemos o levantamento nos seguintes grupos de trabalhos (GT): GT03- Movimentos Sociais, GT06- Educação Popular e o GT12- Currículo. A escolha desses GT se deu pelo fato de que o GT03 - Movimentos Sociais - está diretamente relacionado às discussões sobre

Educação do Campo, pois exerceu um papel fundamental na conquista por uma Educação do e no Campo. Selecionamos o GT06 - Educação Popular - por apresentar em seus referenciais teóricos, suportes que contribuem para estabelecer uma educação que valorize as especificidades do campo. Por fim, selecionamos o GT12 – Currículo - pela relevância de suas produções para o nosso objeto de pesquisa, por se tratar de práticas docentes que são orientadas por um currículo.

Na tabela 1, apresentamos o quantitativo dos trabalhos apresentados em cada um dos GT, como também os que estão voltados para a Educação do Campo. O GT12 – Currículo - não apresentou trabalhos que abordassem elementos relacionados com a perspectiva da Educação do Campo.

Tabela 1 - Trabalhos sobre Educação do Campo por reuniões e GT

GT / **Reunião/ Ano**	**GT-03 Movimentos Sociais**		**GT-06 Educação Popular**	
	Total do GT	**Total Educação do Campo**	**Total do GT**	**Total Educação do Campo**
29ª - 2006	11	01	15	01
30ª - 2007	09	01	19	02
31ª - 2008	12	02	10	01
32ª - 2009	07	01	13	01
33ª - 2010	12	02	10	00
34ª - 2011	17	08	10	00
35ª - 2012	15	03	13	00
36ª - 2013	08	02	12	02
37ª - 2015	21	05	18	01
38ª - 2017	21	02	20	01
Total	**133** (100%)	**27** (23,3%)	**140** (100%)	**09** (6,4%)
Total Geral	**273**			

Fonte: A Autora (2020).
Nota: Tabela construída a partir dos dados contidos no site da ANPEd. Disponível em: http://www.anped.org.br.

Ao finalizarmos a identificação desses trabalhos, fizemos uma minuciosa leitura de 36 trabalhos que abordavam as questões voltadas para a Educação do Campo, trabalhos presentes

nos GT 03 - Movimentos Sociais e 06 - Educação Popular. Os trabalhos selecionados abordam temáticas que envolvem os movimentos sociais, as políticas públicas educacionais, a formação de professores e práticas educativas desenvolvidas exclusivamente no MST.

Esses trabalhos se aproximam do nosso objeto de estudo no que diz respeito à temática mais ampla, mas se distanciam porque não tratam da especificidade da prática docente relacionada aos saberes campesinos. O máximo que os trabalhos se aproximam do objeto de pesquisa é quando abordam os aspectos da valorização da cultura e das especificidades do contexto campesino nas práticas educativas desenvolvidas no chão da escola. Práticas essas que contribuem para a formação da identidade dos sujeitos campesinos e a valorização da cultura camponesa.

Como não identificamos, por meio do levantamento realizado na ANPEd, trabalhos voltados diretamente para o trato dos saberes campesinos nas práticas docentes desenvolvidas nas escolas do campo, realizamos um mapeamento das discussões apresentadas nos trabalhos que abordam em suas temáticas elementos relacionados à Educação do Campo, e que ressaltam que essa modalidade educacional possui características próprias e visa valorizar o contexto campesino.

Destacamos que os trabalhos com esse perfil se aproximaram do nosso objeto de estudo. Para tanto, ressaltamos a importância de apresentar os resultados da análise que realizamos nesses trabalhos. O quadro 1 apresenta os trabalhos que se aproximam do respectivo objeto de estudo.

Quadro 1 - Trabalhos que se aproximam do objeto de pesquisa

Nº	**Título**	**Autor/a**	**Instituição**	**Local de Produção**	**Financiamento**
01	A EXPERIÊNCIA DE ESCOLARIZAÇÃO DE TRABALHADORES RURAIS EM BATURITÉ – CEARÁ: A CONSTRUÇÃO OU A DESTITUIÇÃO DO DIREITO À EDUCAÇÃO NO CAMPO?	Sônia Pereira	UFC	Ceará	CNPq
02	O TRABALHO DE PROFESSORES EM CONTEXTO RURAL: UMA INVESTIGAÇÃO	Eloíza D. Neves	PUC- Rio	Rio de Janeiro	CNPq

03	MOVIMENTO NACIONAL DE EDUCAÇÃO DO CAMPO: UMA TRAJETÓRIA EM CONSTRUÇÃO	Antônio Munarim	UFSC	Santa Catarina	Não informado
04	DAS POLÍTICAS AO COTIDIANO: ENTRAVES E POSSIBILIDADES PARA A EDUCAÇÃO DO CAMPO ALCANÇAR AS ESCOLAS NO RURAL	Ludmila Oliveira Holanda Cavalcante	UEFS	Bahia	Não informado
05	IGREJA, EDUCAÇÃO DO CAMPO E SEU MOVIMENTO: ELEMENTOS PARA O ENTENDIMENTO DE SUAS ORIGENS E SENTIDOS	Marcos Antônio de Oliveira	UFSC	Santa Catarina	Não informado
06	A LUA NA VIDA NO/DO CAMPO: CONTRIBUIÇÕES DO CONHECIMENTO TRADICIONAL PARA A EDUCAÇÃO INTERCULTURAL EM CIÊNCIAS	Rodrigo dos Santos Crepalde	UFTM	Minas Gerais	Não informado
07	A ESCOLA DO CAMPO NA PERSPECTIVA DOS MOVIMENTOS SOCIAIS: REFERÊNCIAS PARA O DEBATE	Salomão Antônio Mufarrej Hage Iranete Maria da Silva Lima Dileno Dustan Lucas de Souza	UFPA UFPE UFJF	Não informado	CNPq

Fonte: A Autora (2020).

Nota: Adaptado a partir do levantamento da ANPED.

Iniciamos nossa análise no **GT03 - Movimentos Sociais, Sujeitos e Processos Educativos**. Nesse GT, as 30ª e 33ª reuniões anuais não apresentaram trabalhos voltados para a Educação do Campo que servissem às nossas análises. Todas as demais reuniões apresentaram trabalhos que de alguma maneira abordavam em suas temáticas elementos relacionados com a Educação do Campo.

Em 2006, foram apresentados 11 (onze) trabalhos na 29ª reunião anual da ANPEd. Destes, analisamos 01 (um). O trabalho oral intitulado "A experiência de escolarização de trabalhadores rurais em Baturité – Ceará: a construção ou a destituição do direito à educação no campo?". O texto de autoria de Sônia Pereira (UFC), realizado no Ceará e financiado pelo

CNPq, analisou como os discursos positivos sobre a Educação do Campo são constituintes de práticas exitosas.

O trabalho teve como objetivo compreender o discurso sobre a construção do direito à Educação do Campo. A título de metodologia, foi utilizada a observação e entrevista. Os resultados demonstram que há um longo caminho a ser percorrido para que, de fato, o direito seja constituído no campo.

Na 31ª Reunião Anual da ANPEd, realizada em 2008, dos 12 (doze) trabalhos mapeados, 01 (um) foi objeto de nossa análise. O trabalho intitulado "Movimento nacional de Educação do Campo: uma trajetória em construção", de autoria de Antônio Munarim (UFSC), realizado em Santa Catarina, apresenta uma descrição do percurso histórico de construção do movimento de luta por uma Educação do Campo que contemple as necessidades do povo camponês.

O trabalho apresenta como objeto de estudo as bases do movimento nacional sobre a Educação do Campo. A metodologia adotada foi a análise documental e a revisão bibliográfica. Os resultados mostram que o movimento Nacional da Educação do Campo é um movimento organizado na perspectiva da construção da "identidade da educação do campo".

Na 32ª Reunião Anual da ANPEd, dos 07 (sete) trabalhos encontrados, 01 (um) foi objeto de nossa análise. O trabalho de autoria de Ludmila Oliveira Holanda Cavalcante (UEFS), intitulado "Das políticas ao cotidiano: entraves e possibilidades para a Educação do Campo alcançar as escolas no rural", realizado na Bahia, apresentou elementos voltados para a implementação das políticas públicas para a Educação do Campo, trazendo uma discussão acerca da sua materialidade nas escolas localizadas em territórios rurais.

O trabalho tem por finalidade aguçar o debate sobre questões importantes que circundam a educação do rural que se transforma em "campo" e que, ironicamente, pode estar ainda longe de ser implementada entre a noção de um campo ou outro. Os resultados mostram que entre a luta e a labuta, o campo não é o mesmo rural de outrora e tem nos ensinado bastante.

Na 34ª Reunião Anual da ANPEd, dos 17 (dezessete) trabalhos encontrados, analisamos 01 (um), pelo fato dele abordar questões relevantes no que diz respeito à história da Educação do Campo. Intitulado de "Igreja, Educação do Campo e seu movimento: elementos para o entendimento de suas origens e sentidos", de autoria de Marcos Antônio de Oliveira (UFSC) e realizado em Santa Catarina, o trabalho fez uma relação dos principais

proponentes construtivos da Educação do Campo e a participação da Igreja. Ele trata das relações recíprocas que existem entre o projeto da Igreja e a Educação do Campo.

A título de resultados, concluiu-se com o argumento de que a relação desse novo tipo de educação com as propostas da Igreja é importante para seu efetivo entendimento, principalmente, caso se queira situá-la dentro do debate e propostas de organização do mundo rural na atualidade brasileira.

Na 35ª Reunião Anual da ANPEd, dos 15 (quinze) trabalhos encontrados, 03 (três) citavam a Educação do Campo. No entanto, eles tinham como foco principal questões voltadas para a formação de professores; práticas pedagógicas desenvolvidas no MST; e o trabalho em turmas multisseriadas. Por essas temáticas não serem pertinentes ao nosso objeto de estudo, que está direcionado para o trato dos saberes campesinos nas práticas docentes, não realizamos uma análise aprofundada nesses trabalhos.

Na 36ª Reunião Anual da ANPEd, dos 08 (oito) trabalhos encontrados, 02 (dois) abordavam a Educação do Campo, no entanto, não se aproximavam do nosso objeto de estudo. O primeiro estava voltado para as ações civis públicas e as decisões do judiciário sobre os cursos para beneficiários da reforma agrária. O segundo abordava as contribuições do PRONERA para a democratização da educação superior nos assentamentos rurais da Amazônia.

Na 37ª Reunião Anual da ANPEd, dos 21 (vinte e um) trabalhos encontrados, 05 (cinco) apresentavam elementos voltados para a Educação do Campo. Entretanto, eles não se aproximavam do nosso objeto de estudo, por tratar das questões direcionadas para: universalização da Educação Básica para os sujeitos do campo; realidades das escolas com base nos índices do IDEB; processos educativos e organizativos da luta das mulheres camponesas; o papel do MST na construção do seu projeto de educação e a função da escola no fortalecimento do MST; a constituição do movimento agroecológico no Brasil e as práticas educativas de um programa de formação de agricultores em agroecologia.

Na 38ª Reunião Anual da ANPEd, dos 21 (vinte e um) trabalhos encontrados, 02 (dois) se aproximaram do nosso objeto, servindo para nossas análises. O primeiro intitulado: A lua na vida no/do campo: contribuições do conhecimento tradicional para a educação intercultural em ciências, realizado em Minas Gerais, com autoria de Rodrigo dos Santos Crepalde (UFTM). Trouxe a discussão sobre a necessidade de questionar os conteúdos canônicos das ciências naturais, incorporando o conhecimento tradicional como meta do ensino de ciências e como um dos discursos que podem constituir a ciência escolar.

Os resultados apontam a necessidade de inserir o conhecimento tradicional dos campesinos no currículo de ciências, a partir de estratégias que demarquem as fronteiras e os contextos de uso entre o tradicional e o científico, que por meio de seus pontos de contato, interculturalmente, estimule o intercâmbio e o enriquecimento mútuo.

O segundo trabalho intitulado: A escola do campo na perspectiva dos movimentos sociais: referências para o debate, com autoria de Salomão Antônio Mufarrej Hage (UFPA), Iranete Maria da Silva Lima (UFPE) e Dileno Dustan Lucas de Souza (UFJF). O mesmo foi financiado pelo CNPq, apresentando um conjunto de reflexões sobre a escola do campo em construção pelos movimentos sociais, como parte da estratégia de luta pela Reforma Agrária. Uma escola vinculada com a formação humana dos sujeitos do campo e que considera as condições concretas de intensificação da luta de classes no campo brasileiro.

Os resultados mostram que a escola do campo, na perspectiva desse movimento do campo, é aquela que trabalha desde os interesses, a política, a cultura e a economia dos diversos povos e coletivos que vivem do trabalho no campo. Ela possui o jeito do campo e inclui nesse jeito as formas de organização, de vida e de trabalho desses povos porque são construídas política e pedagogicamente pelos sujeitos do campo.

Por meio da análise dos trabalhos nesse GT, percebemos que as questões que permeiam a discussão voltada para a Educação do Campo podem ser organizadas em três eixos: a) Educação do Campo e Formação Humana; b) Educação do Campo: um Panorama Histórico; c) Educação do Campo e Políticas Públicas.

O primeiro eixo se constitui pelas pesquisas que apresentam a luta dos Movimentos Sociais por uma Educação do Campo que contemple uma formação humana e considere as especificidades dos povos do campo. Uma formação que tenha o contexto campesino como base para as práticas educativas desenvolvidas nas escolas do/no campo.

O segundo eixo é marcado pelas pesquisas que apontam as reivindicações e as tensões ocasionadas pela luta dos Movimentos Sociais por uma Educação do Campo pautada nas necessidades do contexto campesino. Uma educação voltada para as especificidades dos camponeses e oposta à Educação Rural, a qual não atende os anseios dos povos do campo.

O terceiro eixo envolve as pesquisas que abordam as políticas públicas, com objetivo de atender ao paradigma da Educação do Campo, apontando para a importância dessas políticas para o processo educacional direcionado para os povos do campo, pois em sua maioria a educação ofertada aos campesinos ainda é pautada no paradigma da Educação Rural.

Finalizada a análise nesse GT, iniciamos a análise no **GT-06 Educação Popular**. Nesse GT, nas Reuniões Anuais 31ª, 33ª, e 35ª não encontramos trabalhos que apresentassem objetos de estudo relacionados diretamente com a temática da Educação do Campo. Já nas reuniões 29ª, 32ª, 34ª, 36ª, 37ª e 38ª, as pesquisas citavam questões relacionadas com a Educação do Campo. Entretanto, eram direcionadas para temáticas que não são do nosso interesse de estudo, tais como a multissérie; práticas educativas focadas nos cuidados com a saúde e práticas educativas no MST.

Na 30ª Reunião Anual da ANPEd, encontramos 19 (dezenove) trabalhos e 02 (dois) abordavam questões relacionadas com a Educação do Campo. Um serviu para as nossas análises e o outro trabalho apresentava questões direcionadas para a Educação do Campo no contexto da EJA. O trabalho que analisamos trata-se de um estudo de caso realizado no Rio de Janeiro, financiado pelo CNPq e intitulado: "O trabalho de professores em contexto rural: uma investigação", com autoria de Eloíza D. Neves (PUC-RIO). O objeto de estudo é o trabalho de professores em contexto rural. Como procedimento metodológico utilizou-se a observação participante e questionários.

O trabalho apresenta uma escola pública situada no meio rural do estado do Rio de Janeiro e aponta para um questionamento sobre o ofício docente em tal contexto. Parte da perspectiva de Rui Canário (2000), quando indica que as questões relativas à escola no mundo rural dizem respeito à configuração global da nossa sociedade, como também, enfatiza a questão da cultura local, capaz de produzir uma escola diferenciada.

A discussão apresentada no trabalho desse GT serviu para a nossa análise e aponta para o Eixo: Educação do Campo e Contexto Local, pois mostra como a participação dos sujeitos envolvidos no processo educativo e a valorização do seu contexto, contribuem para o sucesso no processo de produção do conhecimento.

Por meio do levantamento nos GT 03, 06 e 12 na ANPEd, do quantitativo de 460 trabalhos, 36 abordavam questões direcionadas para a Educação do Campo e 07 trabalhos se aproximaram do nosso objeto de estudo. Então, ressaltamos que são poucas as discussões sobre as questões que permeiam a Educação do Campo. Destacamos ainda que é notória a ausência de trabalhos que enfoquem os aspectos direcionados especificamente para as práticas docentes, no que se refere ao trato com os saberes campesinos.

A título de organização, além da introdução que apresenta a motivação da escolha do nosso objeto de pesquisa e o Levantamento realizado na Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), nossa dissertação apresenta os seguintes

capítulos: a) Abordagem teórica dos estudos Pós-Coloniais; b) Educação do Campo: uma trajetória de lutas e resistências; c) Currículo; d) Território campesino: saberes e vivências outras; e) Percurso metodológico; f) O trato dos saberes campesinos nas práticas docentes; g) Considerações.

2 ABORDAGEM TEÓRICA DOS ESTUDOS PÓS-COLONIAIS

Neste capítulo, apresentamos a abordagem teórica dos estudos Pós-Coloniais (SARTORELLO, 2009; WALSH, 2007, 2008; MIGNOLO, 2008, 1996; QUIJANO, 2005), que são nossa lente teórica para a construção da pesquisa. Nesse viés, para compreender quais e como são tratados os saberes dos povos campesinos nas práticas docentes das escolas localizadas no território campesino, buscamos apoio na discussão desses estudos[6], pois eles possibilitam o trato dos elementos que historicamente passaram por tentativas de silenciamento, revelando os mecanismos utilizados para a subalternização dos saberes e fazeres entre os povos, mais especificamente em nosso caso, os saberes dos sujeitos do campo.

A abordagem teórica dos estudos Pós-Coloniais surgiu da crítica à Modernidade. De acordo com Santos (2010), ela pode ser entendida por duas vertentes: a primeira é o período histórico, que acontece devido à independência das colônias; a segunda é um conjunto de ações e de discursos que desconstroem a narrativa colonial produzida pelo colonizador e buscam trocar pelas narrativas que são advindas do colonizado.

A vertente do período histórico traduz-se "num conjunto de análises econômicas, sociológicas e políticas sobre a construção dos novos Estados, a sua base social, a sua institucionalidade e sua inserção no sistema mundial, as rupturas e as continuidades com o sistema colonial" (SANTOS, 2010, p. 234). Os estudos nessa ótica apresentam as relações de poder impostas pela Colonização/Colonialismo à sociedade, mas não as questionam. Nesse contexto, os silenciamentos e subalternizações exercidas sobre os saberes entre os povos na sociedade passam despercebidos.

A segunda vertente traz um recorte culturalista, colocando-a no centro dos estudos culturais que analisam "[...] os sistemas de representação e os processos identitários" (SANTOS, 2010, p. 234). Dessa forma, não apenas as relações de poder são tidas como objetos, os estudos criticam também os processos identitários que subalternizam diversos povos outros, entre eles os povos campesinos.

Diante do exposto, adotamos a segunda vertente dos estudos Pós-Coloniais como lente interpretativa para nossas análises, por entendermos que ela trata das questões que foram silenciadas pela lógica colonialista. Assim, tomamos conhecimento dos mecanismos

[6]Sobre as Epistemologias do Sul, em especial, estudos Pós-coloniais e Pensamento Decolonial, ver: Almeida e Silva (2015); Ferreira e Silva (2014, 2019); Silva (2014).

utilizados para promover o silenciamento e a subalternização dos saberes dos povos historicamente marginalizados, tendo em vista que o nosso objeto de estudo está incluído nesses saberes.

Para tanto, direcionaremos os nossos estudos sobre os principais conceitos que nos auxiliam na compreensão do contexto da produção dos dados, bem como na análise, que são os seguintes: Colonização/Colonialismo/Colonialidade; Diferença Colonial; Pensamento de Fronteira; Opção Decolonial; Interculturalidade; Educação Intercultural e Pedagogia Decolonial que abordaremos na próxima seção.

2.1 ESTUDOS PÓS-COLONIAIS: PERSPECTIVAS E OLHARES OUTROS PARA O CONTEXTO CAMPESINO

Nesta seção, com objetivo de compreender o nosso objeto de pesquisa, vamos apresentar como se constituiu a ideia de saberes válidos e não válidos. Por meio dos estudos Pós-Coloniais conheceremos os fatores que explicam a exploração territorial e epistêmica da América Latina, especificamente dos povos campesinos. Essa exploração aconteceu por meio da Colonização/Colonialismo e da Colonialidade, que fazem parte do imaginário Moderno/Colonial.

A Colonização/Colonialismo é marcada pelo processo de Racionalização e Racialização entre os povos, e a Colonialidade dá continuidade a esse padrão de poder na atualidade. O Colonialismo, período marcado pela administração colonial, constituiu na América Latina um processo de dominação político, econômico e cultural por meio da imposição de um projeto colonial. A Colonização/Colonialismo baseia-se em um processo de dominação, no qual os saberes e as relações culturais são impostos pelos conquistadores. Nesse sentido, "o processo de dominação colonial não se limitava, entretanto, à produção de conhecimento sobre o sujeito colonizado e seu ambiente. O processo de dominação, na medida em que ia além da fase de exterminação e subjugação física, precisava afirmar-se culturalmente" (SILVA, 2011, p. 101).

Nesse cenário, os sujeitos que habitavam as terras colonizadas foram colocados na condição de inferiores e colonizados sem cultura, conhecimentos, valores e crenças válidos. Para tanto, a Colonização/Colonialismo esteve baseada na Racionalização que estabelece o controle de onde, de quem e de que forma os conhecimentos tidos como válidos são produzidos e disseminados, estabelecendo o padrão de racionalidade eurocentrado mundial e

constituído da Ciência Normal (KUHN, 1994), que inferioriza as demais produções de conhecimentos que não estão atreladas a Europa.

Nesse contexto, a razão europeia se coloca numa posição de superioridade em relação às demais formas de pensamento que não atendem ao padrão eurocêntrico, justificando e impondo formas de dominação que se encontram presentes nas relações sociais, políticas, econômicas e epistêmicas (QUIJANO, 2000). Na Racialização, que se constitui na relação entre conquistador e conquistado a partir da ideia de "raça" e tece a diferença da estrutura biológica, colocando "uns em situação natural de inferioridade em relação a outros" (QUIJANO, 2005, p. 228), ela é o padrão de poder que subordinou todas as pessoas, culturas e estilos de vida ao eurocentrismo realizando uma classificação social que dividiu os negros, os índios e os brancos.

Nessa ótica, a ideia de "raça" passou a ser utilizada como principal critério de classificação e distribuição da população, estabelecendo os níveis, lugares e papéis na estrutura de poder da sociedade (QUIJANO, 2005). Nesse sentido, compreendemos que "a matriz racial de poder é um mecanismo pelo qual não somente as pessoas, mas as línguas e as religiões, conhecimentos e regiões do planeta são racializados" (MIGNOLO, 2008, p. 293).

Então, o processo Colonização/Colonialismo da América não aconteceu, simplesmente, pela ocupação das terras, mas, principalmente através da deslegitimação dos modos de vida dos sujeitos que ali habitavam. Esse processo se construiu como o primeiro espaço de um padrão de poder mundial, consolidando a "codificação das diferenças entre conquistadores e conquistados na ideia de raça" (QUIJANO, 2005, p. 228). Essa ideia foi um elemento fundamental para a construção das relações de dominação. Nessa perspectiva, a população da América foi classificada nesse padrão de poder e depois o mundo (QUIJANO, 2005).

As relações sociais pautadas nesse processo histórico construíram novas identidades sociais, como: índios e negros. Elas redefiniram a identidade dos espanhóis e portugueses, com um tempo depois a dos europeus, passando a incorporar uma conotação racial. Assim, a criação da ideia de "raça" configurou-se como uma estratégia para legitimidade das relações de dominação das novas terras, como também, para promover a validação da razão, do saber único e universal eurocêntrico.

A ampliação do processo de Colonização/Colonialismo europeu para as demais partes do mundo promoveu a naturalização e generalização da ideia de "raça", a naturalização das relações de dominação colonial entre europeus e os não europeus e a disseminação da ideia de

sujeitos superiores e inferiores (QUIJANO, 2005). Dessa maneira, a construção de novas identidades gerou a hierarquização da organização e composição da sociedade, tendo em vista que a sociedade passava a constituir-se por meio dos papeis sociais atribuídos a cada identidade. Diante disso, as relações sociais foram consolidando-se através das relações de dominação, nas quais determinados sujeitos eram designados para o trabalho intelectual, assalariado e de prestígio social e outros, os povos que foram configurados como inferiores, a servidão (Índios) e a escravidão (Negros).

A identidade racial estabelecida para os sujeitos na sociedade foi utilizada como instrumento de classificação social, de subalternização e silenciamento de saberes entre os povos. Nessas bases, está firmado o paradigma da Educação Rural hegemônica, tendo em vista que as práticas curriculares estavam alicerçadas numa visão dicotômica de sociedade (urbano/rural, indústria/agricultura, científico/popular, moderno/atrasado) e onde foi imposto um modelo ideal de sociedade a ser seguido, que era o urbanocêntrico.

No entanto, mesmo com a independência das colônias, as ideias e as práticas estabelecidas de relação de poder que classificavam, subalternizavam e silenciavam os povos não foram extintas, elas adquiriram uma nova roupagem, se reconfiguraram historicamente por meio das heranças coloniais advindas da Colonialidade.

Na Colonialidade, as relações de dominação são marcadas por novas práticas sociais, um novo modelo de mercado capital que mantém as relações sociais por meio da exploração e da dominação impostas pela Colonização/Colonialismo. Essas novas relações se expressam nas heranças coloniais trazidas pela Racionalização e Racialização, que são as bases da Colonialidade.

A Racionalização e a Racialização alimentam o processo de Colonização/Colonialismo, estabelecendo a ideia de "raça" e, por meio dela, a de identidades superiores e inferiores. A nova lógica Colonial/Moderna adentrou as estruturas sociais, econômicas, políticas e epistêmicas através das dimensões da Colonialidade do Poder, do Saber, do Ser (QUIJANO, 2005) e da Mãe Natureza (WALSH, 2008), tecendo novas identidades subjugadas à lógica colonial.

A Colonialidade do Poder "é um modelo de poder global hegemônico que se instaurou desde a conquista, o qual relaciona raça e trabalho, espaço e pessoas a partir das necessidades do capital, privilegiando o homem branco" (ESCOBAR, 2003, p. 62). Ela mantém na sociedade Moderna as relações de funcionalidade impostas pelo discurso colonial, reproduzindo identidades inferiorizadas entre os sujeitos, como também a ideia de espaço

urbano superior e rural inferior. Nesse viés, “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).

Vinculada a essa hierarquização, a Colonialidade do Saber valida a perspectiva de conhecimento eurocêntrico, a ela está atrelada a disseminação da ideia de saberes urbanos válidos e saberes campesinos não válidos. Esse eixo da Colonialidade domina todas as formas de controle da subjetividade, da cultura e principalmente da produção do conhecimento (QUIJANO, 2005). Para isso, agiu por meio da expropriação das populações colonizadas e de seus saberes, pela repressão das formas de produção de conhecimento dos colonizados e pela imposição aos colonizados de uma cultura dominante Colonial/Moderna.

Nessa direção, é colocado para os povos do campo que o sucesso deriva do saber produzido na área urbana, um saber urbanocêntrico que desconsidera as especificidades campesinas, folclorizando e subalternizando o saber produzido por esses povos. A Colonialidade do Saber permeia os espaços escolares, principalmente as escolas do território campesino, onde podemos identificar o silenciamento das epistemologias dos povos do campo e a disseminação das epistemes urbanas como referência.

Assim, às escolas do campo foi imposto um currículo monocultural, no qual os saberes reconhecidos e validados eram os advindos do território urbano. Nesse cenário, deu-se a folclorização das produções epistemológicas dos campesinos, reforçando, assim, a condição de inferioridade imposta aos sujeitos do campo, concretizada na Colonialidade do Ser.

A Colonialidade do Ser concretiza-se a partir do momento em que os povos subalternizados interiorizam a condição imposta de raça inferior, naturalizando essa condição, ou seja, ele não reconhece sua condição de ser, sua posição de sujeito no mundo, desumaniza-se. Essa Colonialidade demonstra que além da conquista territorial dos povos colonizados, houve também a conquista da condição humana, o que fica evidente nas relações de poder que subalternizam os povos diversos (indígenas, afrodescendentes, mulheres, campesinos, entre outros).

Através da Colonialidade do Ser o território rural e os diversos povos campesinos foram classificados como sujeitos atrasados (jecas-tatus, do sítio, caipiras e matutos). Assim sendo, para serem reconhecidos como sujeitos, os povos do campo interiorizam impositivamente o espaço urbano como referência de ser, modelo de estar no mundo. Assim,

“é a imposição de poder sobre o outro mediante um discurso de supremacia que inferioriza esse sujeito outro” (ESCOBAR, 2003, p. 62).

Nesse sentido, a Colonialidade do Ser dissemina a ideia de que os padrões urbanos estabelecidos são ideais para se viver, e para atingi-los os sujeitos influenciados pelo padrão de poder hegemônico acabam negando seus costumes, posturas e modos de vida, e assim, buscam referências culturais que historicamente subalternizaram e tentaram silenciar seus modos de ser, mas que podem lhe proporcionar a aceitação dentro do padrão hegemônico.

Para além dessas dimensões da Colonialidade, o território campesino historicamente foi e é marcado por outra forma de dominação, a Colonialidade da Mãe Natureza (WALSH, 2008), que criou uma relação de dominação do homem sobre a natureza. Essa relação promoveu a exploração predatória dos recursos naturais do campo para atender aos interesses capitalistas coloniais e neocoloniais. Hoje em dia, esses interesses são notáveis no agronegócio, que tem contribuído para que o olhar para o território campesino seja pautado na exploração da terra.

Por meio da Colonialidade da Mãe Natureza e devido às demandas e interesses do capitalismo, acontece a imposição das maneiras de tratar a natureza, as quais são marcadas por uma relação de apropriação do homem com a natureza. Assim, os interesses do Capitalismo determinam as formas de relacionamento com a natureza, silenciando as cosmovisões dos povos nativos que compreendiam a relação ser humano-natureza em uma dimensão espiritual (WALSH, 2008).

Desse modo, a Colonialidade da Mãe Natureza dá a ideia de que tudo que se aproxima da natureza é passivo de ser explorado. Essa ideia provocou a subalternização não só dos recursos naturais, como também dos modos de vida daqueles que viviam no não lugar na Diferença Colonial, onde viviam e vivem, por exemplo, os agricultores e os pescadores.

A Diferença Colonial é, por meio da lógica Colonial/Moderna, o espaço do não ser, daqueles e daquelas que não eram brancos, europeus e cristãos (MIGNOLO, 2003). Ela se compõe na tensão entre a Colonialidade e as resistências dos povos subalternizados, a Decolonialidade. Essa tensão mostra como o inferiorizado responde à subalternização e ao silenciamento de suas epistemes (SANTOS, 2010).

Nesse sentido, a Diferença Colonial está relacionada à construção das identidades do centro e das periferias, do rural e do urbano, mas também com o lugar de intersecção desses espaços e identidades. Ela diz respeito ao questionamento sobre as desigualdades e aos processos de resistências dos povos outros que ressignificam os padrões de homogeneização.

Assim sendo, a Diferença Colonial é o espaço no qual se produz e reproduz as relações de superioridade e inferioridade atribuídas pela Modernidade/Colonialidade, mas por outro lado, nesse mesmo espaço encontram-se as ações de resistência dos sujeitos que foram subalternizados por meio do confronto colonial, questionando a estrutura dominante.

Nesse espaço se constitui o Pensamento de Fronteira (MIGNOLO, 2003), que apresenta o anseio pela afirmação da diferença, dos povos que foram silenciados historicamente, é a resposta epistemológica dos que foram subalternizados ao projeto colonial eurocêntrico da Modernidade. Nesse viés, "ao invés de rejeitarem a modernidade para se recolherem num absolutismo fundamentalista, as epistemologias de fronteira subsumem/redefinem a retórica emancipatória da modernidade a partir das cosmologias e epistemologias do subalterno" (GROSFOGUEL, 2010, p. 480).

O Pensamento de Fronteira aponta para a possibilidade de romper com o modelo do Padrão de Poder Moderno Capitalista, pois ele é traçado no movimento de resistência dos sujeitos silenciados no lugar da Diferença Colonial. Ele apresenta visões outras, baseando-se num diálogo crítico com os conhecimentos daqueles que historicamente tiveram seus saberes negados, por exemplo, os povos do campo. Então,

> A Educação do Campo nasceu como mobilização/pressão de movimentos sociais por uma política educacional para comunidades camponesas: nasceu da combinação das lutas dos Sem Terra pela implantação de escolas públicas nas áreas de Reforma Agrária com as lutas de resistência de inúmeras organizações e comunidades camponesas para não perder suas escolas, suas experiências de educação, suas comunidades, seu território, sua identidade. A Educação do Campo nasceu tomando/precisando tomar posição no confronto de projetos de campo: contra a lógica do campo como lugar de negócio, que expulsa as famílias, que não precisa de educação nem de escolas porque precisa cada vez menos de gente, a afirmação da lógica da produção para a sustentação da vida em suas diferentes dimensões, necessidades, formas (CALDART, 2007, p. 2).

Nessa perspectiva, o Pensamento de Fronteira constituiu a Opção Decolonial que possibilita a construção de formas outras de organização social, onde não predomine o sistema de hierarquização. Na Opção Decolonial, os sujeitos tecem suas resistências na Desobediência Civil, quando estabelecem relação com as lutas políticas dos povos subalternizados, e na Desobediência Epistêmica, quando reivindicam a condição epistêmica dos sujeitos subalternizados (MIGNOLO, 2008).

Nesse viés, "a desobediência epistêmica se dá no pensamento de fronteira e a própria diferença colonial nutre a força de reação dos subalternizados aos mecanismos de acentuação

dessa subalternização" (TORRES, 2013, p. 37). Então, pode-se estabelecer um diálogo intercultural, pois os sujeitos outros não negam toda produção epistêmica existente, eles promovem a reorganização da Geopolítica do Conhecimento, a partir do lugar de enunciação dos povos subalternizados. Logo,

> A Geopolítica do Conhecimento e a Corpo-Política do Conhecimento questionam a desvinculação do sujeito produtor de conhecimentos do seu lugar geográfico, de Gênero e Racial, reconhecendo que todas as formas de produção de conhecimentos têm em conta estas relações de poder (SILVA, 2015, p. 73).

A Geopolítica do Conhecimento, por meio da educação escolar, legitima a lógica dominante, validada através dos saberes eurocêntricos como únicos, universais e verdadeiros, marginalizando outros saberes e formas de produção de conhecimento que não estão na lógica colonial (WALSH, 2009; MIGNOLO, 2008). Para isso, a Geopolítica do Conhecimento concretizou-se por meio de cinco organismos: lócus de enunciação, padrão comparativo, estratégias de homogeneização, estratégias de validação, critérios de aplicação e inserção social.

O lócus de enunciação Moderno/Colonial, por meio da Colonialidade, mantém as estruturas sociais, políticas e principalmente epistêmicas subalternizadas e silenciadas. Assim, essas "estruturas, até agora permanentes, mantém padrões de poder enraizados na racialização, no conhecimento eurocêntrico e na inferiorização de alguns seres humanos" (WALSH, 2009, p. 24).

O padrão comparativo invalida as cosmovisões filosóficas, religiosas e sistemas de vida por meio de teorias universalizantes (WALSH, 2009; MIGNOLO, 2008), criando a ideia de saberes válidos e não válidos. Esse padrão gera estruturas sociais para validar a relação de poder imposta pela Colonialidade. No contexto escolar essa relação de poder é notável no currículo, por meio dos conteúdos de aprendizagem clássicos, relacionados às Ciências Modernas, enquanto que os conhecimentos locais são excluídos do currículo.

As estratégias de homogeneização hierarquizam e silenciam os diferentes saberes que não fazem parte do ideário Moderno. Então, os sujeitos constituintes desses saberes tiveram sua condição epistêmica negada, sendo submetidos às imposições da Colonialidade do Ser. Essas estratégias são incorporadas pelos sujeitos como verdades absolutas e os conteúdos de aprendizagem são incontestáveis.

Os critérios de aplicação e de inserção social estão profundamente relacionados aos sentidos atribuídos à ideia de saberes válidos e não válidos, como também, ao uso desses

saberes na sociedade. Nesse viés, só é considerado válido o saber comprovado cientificamente, ficando à margem qualquer tipo de conhecimento relacionado às subjetividades outras.

Então, para romper com a Geopolítica Eurocentrada, os sujeitos submetidos à subalternização lutam, principalmente, por uma reorganização da Geopolítica do Conhecimento, para que suas histórias sejam contadas além do padrão homogeneizador do ideário Moderno. Nesse sentido, o "reconhecimento e a dominação da diferença fazem parte da reorganização interna de um sistema de dominação em que as ações empreendidas seguem novos caminhos" (TORRES, 2013, p. 41). Entretanto, essas ações não promovem mudanças significativas, elas apresentam outros modelos de aceitação.

Nesse cenário, encontramos a diferença entre identidade em política e política de identidade (MIGNOLO, 2008). A Política de Identidade é marcada pela valorização das identidades culturais e por meio da criação de políticas que reforçam essas identidades. No entanto, ela homogeneiza as lutas através da ideia de identidade coletiva, por exemplo, classificam os sujeitos do campo num perfil voltado para as práticas agrícolas, desconsiderando as especificidades de cada povo/território, quando criam políticas de identidade que reforçam a ideia de distinção racial relacionada ao território geográfico. Desse modo, "as políticas identitárias partem de um reducionismo identitário e culturalista que acaba essencializando e naturalizando as identidades culturais" (GROSFOGUEL, 2006, p. 33).

A identidade em política é uma Opção Decolonial, por se tratar de uma postura política de enfrentamento da ideia de política racial. Essa identidade é construída à medida que se rompe com a ideia de política neutra e se avança no sentido de política plural (TORRES, 2013). Ela baseia-se em projetos epistêmicos diversos, independentemente da origem da pessoa, rompendo com os mecanismos de segregação. Nesse viés, os sujeitos subalternizados do campo têm a possibilidade de ter uma escola em seu território que seja pensada a partir do e para o campo.

Nesse sentido, direcionamo-nos para a Interculturalidade, que ultrapassa a homogeneização e a segregação cultural imposta pelo modelo de sociedade capitalista mundial Moderno/Colonial. Na luta contra essa estrutura, os Movimentos Sociais reivindicam o direito à condição epistêmica negada historicamente, principalmente para os sujeitos do campo.

Os Movimentos Sociais, dentre estes os campesinos, apontam a visão subalternizadora e divulgam formas culturais, políticas e epistêmicas outras de organização da sociedade e de

produção do conhecimento. Esses Movimentos respeitam e reconhecem as diferenças e as relações socioculturais presentes nos seus lugares de fala. Desse cenário, surgem perspectivas teóricas outras, entre elas, a Interculturalidade, que vai além do reconhecimento e da tolerância às diferenças, se configurando como um projeto de sociedade contra hegemônico. (WALSH, 2008).

A perspectiva intercultural possibilita a existência de formas outras de conhecimentos e distintas possibilidades de interpretar a realidade. No campo epistemológico, a Interculturalidade coloca em dúvida as múltiplas certezas de um conjunto teórico dominante, que participa do processo de construção e de disseminação de conhecimentos na sociedade Moderna.

Assim, o discurso da Interculturalidade entre povos que foram inferiorizados vem se organizando por meio de projetos contra hegemônicos, como um meio para romper com as imposições daqueles que, dentro do padrão de poder hegemônico, são considerados superiores. Ressaltamos que os grupos de matriz indígena, afrodescendente e campesinos são os protagonistas desses projetos.

Aqui, no Brasil, podemos identificar a perspectiva da Interculturalidade por meio das práticas de resistência e das lutas dos diferentes Movimentos Sociais, como os Movimentos Negros, os Movimentos Indígenas e os Movimentos dos Campesinos, que lutam por sua condição epistêmica e seus direitos, indicando a criação de mecanismos políticos que rompam com as Políticas Sociais e Educacionais baseadas pelo imaginário Moderno/Colonial. Os Movimentos Sociais, atualmente, possuem participação ativa na construção das Políticas Educacionais, como na Política Nacional para a Educação do Campo.

Nesse contexto, a Interculturalidade é um projeto político epistemológico de organização da sociedade, que possibilita o diálogo entre culturas, partindo do respeito para com as especificidades de cada povo, opondo-se à Modernidade/Colonialidade. No entanto, na perspectiva da Interculturalidade, os grupos hegemônicos se apropriam de determinadas bandeiras de luta dos Movimentos Sociais para obterem vantagens. Esses grupos olham para os Movimentos como um mercado potencial. Assim,

> A incorporação das reivindicações e a inserção dos grupos reivindicatórios na lógica estabelecida pela Colonialidade proporcionam ao Estado ganhos significativos, tanto para o fortalecimento das estruturas econômicas, quanto para a criação de novas formas de sustentação do modelo de sistema-mundoeuropeu/euro-norteamericano/patriarcal/moderno/coloniale cristão, onde a adoção de uma política de oficialização da diferença é mais uma das formas lucrativas de segregar e de silenciar os que podem e os que não podem consumir a liberdade e a igualdade (TORRES, 2013, p. 42).

Nesse sentido, a suposta valorização dos que historicamente foram excluídos e a aceitação das reivindicações dos Movimentos Sociais, caracteriza-se pelo que Walsh (2008) denomina de Interculturalidade Funcional, que é uma vertente intercultural baseada na Colonialidade do Poder, do Ser, do Saber e da Mãe Natureza. Nessa vertente, "são incorporados alguns aspectos da diversidade cultural, orientados a promover a tolerância, o respeito mútuo e maiores espaços de expressão dos diferentes grupos socioculturais, mas sempre limitada" (CANDAU; RUSSO, 2010, p. 163).

Então, a inclusão das demandas silenciadas e a oferta de pequenos espaços na lógica lucrativa do discurso inclusivo mantêm as estruturas de dominação, de forma que não seja possível questionar os objetivos da estrutura dominante. Na educação, essas estruturas se revelam através do acolhimento das diferenças, por meio de conteúdos descontextualizados que tratam superficialmente da história dos povos subalternizados (TORRES, 2013).

Nessa perspectiva, a Interculturalidade Funcional é a base do paradigma da Educação Rural hegemônica, que vê os sujeitos do campo como coitadinhos. Nesse paradigma, as políticas mantêm a relação de poder entre os sujeitos considerados superiores, que estabelecem o que deve ser estudado, e os sujeitos tidos como inferiores, que aceitam o que é determinado.

Em contrapartida, num movimento de resistência, a Interculturalidade Crítica (CANDAU; RUSSO, 2010; WALSH, 2007, 2008, 2010; SARTORELLO, 2009) está além do respeito, da tolerância e do reconhecimento da diversidade. Essa vertente está pautada num projeto social que considera as relações socioculturais, políticas e econômicas que evidenciam os conhecimentos e os saberes dos grupos sociais que foram historicamente excluídos. A Interculturalidade Crítica tem como princípio a necessidade da transformação radical das estruturas de poder.

Nesse sentido, a Interculturalidade Crítica pode ser considerada como um meio de garantir a condição epistêmica negada aos diversos povos. Nessa ótica, os sujeitos são compreendidos numa lógica outra que trata das diferenças como possibilidade de diálogo e convivência respeitosa na sociedade. Assim, o currículo enquanto espaço de manifestação possibilita imaginar a existência de outras formas de percepção dos conhecimentos e outras possibilidades de interpretar a realidade, um Currículo Intercultural.

No viés da Interculturalidade Crítica, temos a Educação Intercultural, que se insere na construção de modelos educacionais outros, os quais representam um posicionamento crítico, frente aos modelos socioculturais pré-estabelecidos, sobretudo, aos modelos neoliberais de

expropriação dos direitos básicos de coexistência social, econômica, política e cultural, como os que foram impostos na oferta de uma educação escolar homogeneizadora e silenciadora dos povos do campo, ao longo das últimas décadas.

Nesse sentido, a Educação Intercultural é uma das possibilidades de materialização da Interculturalidade Crítica, quando aponta para um imaginário outro e uma instituição outra de convivências, promovendo o diálogo entre as diferentes culturas. Ela rompe diretamente com a lógica colonial, questiona a Colonialidade que permeia a educação. Nessa perspectiva, os protagonistas do processo educativo são aqueles que sofreram uma história de submissão e de subalternização, tendo sua origem nas raízes políticas postas em cena pelos Movimentos Sociais que lutaram pela transformação social, como também pela criação de condições de poder, de saber e de ser outro. Assim, a Educação Intercultural tem como princípios,

> Fortalecer y legitimar las identidades culturales de todos los estudiantes en la forma que ellos y sus familias la definen; Promover un ámbito de aprendizaje ene cual todos los estudiantes puedan expresarse y comunicarse desde su propia identidad y práctica cultural, y enriquecerse mutuamente con las experiencias de unos y otros; Desarrollar capacidades de comunicación, diálogo e interrelación y fomentar la comunicación, diálogo e interrelación equitativa entre personas (alumnos, docentes, padres de familia, etc.), grupos, y saberes y conocimientos culturalmente distintos; Contribuir la búsqueda de la equidad social y mejores condiciones de vida (WALSH, 2008, p. 23)

Então, o exercício ético que a Interculturalidade Crítica apresenta em seus princípios expressam maior representatividade nas discussões sobre a ética escolar, pois segundo Sartorello (2009), a etnicidade escolar é definida pela relação histórica, política e cultural estabelecida nos conflitos entre os grupos.

Nesse cenário, os povos subalternizados e inferiorizados passam a participar diretamente da construção e materialização do projeto educativo, exercendo a sua condição epistêmica. Para tanto, faz-se necessário que a Pedagogia Decolonial (WALSH, 2009) ganhe materialidade nas práticas docentes desenvolvidas nas instituições educacionais, estando atrelada a um currículo que promova um diálogo entre os saberes locais e os conteúdos de aprendizagem, um currículo intercultural. Nesse viés, esta pesquisa pode trazer contribuições da materialidade desse Currículo, ao identificar como os saberes campesinos são trabalhados nas práticas docentes, respectivamente embasadas por um currículo.

A Pedagogia Decolonial é primordial para que se fortaleçam os projetos de sociedade mais comprometidos com o diálogo intercultural, do que com a homogeneização e silenciamento de sujeitos individuais e coletivos. Tendo em vista que essa Pedagogia

possibilita um processo de desaprendizagem de tudo que foi imposto pela Colonização, que provocou a negação dos que não se enquadravam no padrão da Colonialidade (WALSH, 2009). Assim a

> Pedagogia Decolonial se faz a partir do ato de se assumir como sujeitos históricos, sujeitos estes capazes de modificar a realidade opressora como uma forma de desaprender tudo o que foi imposto pela Colonialidade e pela desumanização para reaprender a ser mulheres e homens, em suas mais variadas condições: racial, social, de gênero, sexual, religiosa, territorial, geracional, enfim (FERREIRA, 2018, p. 109).

Nessa perspectiva, a educação é um espaço de formação social, cultural e política, como também de crítica à realidade estabelecida. Ela tem um compromisso transformador de construir um novo posicionamento de enfrentamento às formas excludentes de organização social. Nesse sentido, as práticas docentes desenvolvidas nas escolas do campo, a partir da perspectiva da Pedagogia Decolonial têm a possibilidade de assumir um caráter emancipatório, com o objetivo de romper com o padrão de poder estabelecido pela lógica colonizadora.

Assim sendo, as lutas dos Movimentos Sociais objetivam uma educação que atenda às especificidades dos povos do campo, pois esses povos lutam para construir um projeto outro de educação, que tenha o campo como lugar de fala, de produção cultural, epistêmica e política. No próximo capítulo discorremos sobre a história da Educação do Campo no Brasil, a Legislação para essa modalidade educacional e os paradigmas que permeiam a Educação do Campo.

3 EDUCAÇÃO DO CAMPO: UMA TRAJETÓRIA DE LUTAS E RESISTÊNCIAS

Neste capítulo, apresentamos um esboço do percurso histórico da Educação do Campo no Brasil; a legislação brasileira sobre a Educação do Campo e os paradigmas que permeiam a Educação do Campo[7]. Nossa discussão parte da compreensão de que essa é uma modalidade educacional que propõe uma aproximação das práticas educativas desenvolvidas nas escolas do campo, com a realidade dos/as campesinos/as, para que os sujeitos desse território não sejam submetidos a práticas descontextualizadas de sua realidade. Tendo em vista que, historicamente, a educação ofertada para os/as camponeses/as esteve voltada para atender aos interesses da sociedade moderna, desconsiderando as especificidades da população do território campesino.

Diante do exposto, ressaltamos que a Educação do Campo advém das lutas dos povos do campo pelo direito a uma educação escolar específica e diferenciada. Fruto das reivindicações dos Movimentos Sociais, ela busca conquistar espaço nas políticas públicas e proporcionar aos sujeitos campesinos reconhecimento e valorização de suas epistemes. Tendo em vista que os povos do campo, assim como as minorias criadas desde a colonização, são marcados pela ação da Colonialidade, sob a forma da subalternidade, do silêncio, da precarização da educação, da negação da condição epistêmica, como também da condição humana.

A perspectiva da Educação do Campo é de que o povo que vive e trabalha no território campesino seja educado de maneira a se articular, se organizar para assumir a condição de sujeitos de direitos, protagonistas de suas histórias. Para tanto,

> A Educação do Campo se coloca em luta pelo acesso dos trabalhadores ao conhecimento produzido na sociedade e ao mesmo tempo problematiza, faz crítica ao modo de conhecimento dominante e à hierarquização epistemológica própria desta sociedade que deslegitima os protagonistas originários da Educação do Campo como produtores de conhecimento e que resiste a construir referências próprias para a solução de problemas de outra lógica de produção e de trabalho que não seja a do trabalho produtivo para o capital (CALDART, 2009, p. 38).

Então, para compreender como se deu a conquista por essa modalidade educacional, na próxima seção faremos um panorama histórico sobre a oferta da educação escolar para os povos do campo no Brasil.

[7]Sobre Paradigmas da Educação do Campo, ver: Silva, Torres e Lemos (2012); Silva, Mainar, Silva, Silva (2014).

3.1. HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO OFERTADA NO TERRITÓRIO CAMPESINO DO BRASIL

Nesta seção, trataremos dos aspectos voltados para a história da oferta da educação escolarizada nos territórios campesinos do Brasil, apresentaremos três fases históricas que marcam essa trajetória por meio do: paradigma da Educação Rural hegemônica, que emerge no final do século XIX e início do século XX; o paradigma da Educação Rural contra hegemônica, que marca os anos 50, 60 e 70 e o Paradigma da Educação do Campo, que tem início a partir da década de 80.

No século XIX aconteceram grandes transformações nos setores político, econômico e social do país, o que originou as revoluções agroindustriais e industriais. Esse fato ocasionou grandes mudanças na sociedade brasileira e levou os grandes latifundiários a construírem escolas em suas terras, para ofertar educação escolar à população do território rural. No entanto, o modelo educacional ofertado não atendia aos interesses dos povos campesinos, "um tipo de educação domesticadora e atrelada a modelos econômicos perversos" (CALDART, 2002, p. 19).

No início do século XX, a educação escolar estava relacionada ao mundo da produção capitalista e à necessidade de urbanização e industrialização, devido ao processo de desenvolvimento da modernização. No Brasil, pautada nesses moldes, a educação escolar ofertada no território rural consolidou-se nos anos 20 e 30, por meio do Ruralismo Pedagógico[8], que propagava uma educação escolarizada com objetivo de fixar os sujeitos no campo.

Nesse contexto, a educação escolar esteve pautada por práticas curriculares descontextualizadas da vida, do trabalho e da cultura dos povos campesinos, pois o território rural era compreendido como lugar de atraso e, para sair dessa condição, precisava ser industrializado (CALDART, 2004). Nesse cenário, nas práticas docentes desenvolvidas nas escolas rurais não havia espaço para os saberes dos campesinos, os quais consequentemente eram excluídos dessas práticas.

A partir da década de 1930, a educação nos territórios campesinos passou a ocupar espaço nas agendas governamentais, devido à preocupação com a necessidade de pessoas capacitadas para trabalhar com os novos maquinários de produção. O fortalecimento da agricultura passa a ser relacionado à educação formal, pois se compreendia que os progressos

[8]Corrente de pensamento que tinha como objetivo propagar uma escolarização que integrasse o homem às condições regionais e o fixasse no campo.

desejados seriam advindos do processo de modernização agrícola e os trabalhadores deveriam saber os conhecimentos básicos, no que se refere ao contexto urbanocêntrico e industrial, para lidar com as máquinas e as novas tecnologias.

Desse modo, houve em âmbito nacional um grande aumento da oferta da educação escolar no território rural, a qual servia para atender as expectativas da produção, uma educação escolar voltada para uma cidadania urbana que tinha como referência os critérios de produtividade. Nesse sentido, aos povos do campo, submetidos a uma educação escolar descontextualizada, foi negada a condição de sujeitos epistêmicos, ficando a mercê dos conhecimentos da sociedade moderna urbanocêntrica. É retirada dos povos do campo a condição de território epistêmico, havendo assim um racismo epistêmico e territorial.

Diante de uma sociedade moderna e com tecnologias inovadoras, o campo passou a ser visto como local do atraso, do rudimentar, do rústico e das práticas primitivas de ser e estar no mundo. Assim, a Racialização (QUIJANO, 2005), que justifica a inferioridade dos sujeitos campesinos, se amplia a um nível de Racialização territorial, na qual não há espaço para os saberes, os modos de vida e as formas de produção comunitárias e familiares dos povos campesinos.

É nesse contexto que o paradigma da Educação Rural hegemônica foi instituído e direcionado ao mundo da produção capitalista e à necessidade de urbanização e industrialização da sociedade. A educação escolar ofertada era alicerçada em práticas docentes descontextualizadas da vida, do trabalho e da cultura dos povos campesinos.

Então, a negação da oferta de uma educação escolar e de escolas de qualidade, que contemplassem as especificidades dos povos do campo, no território campesino, tem em si a marca da Colonialidade do Poder. Nesse contexto, o projeto de educação escolar ofertado para os campesinos fundamenta-se na hegemonia de um pensamento educacional monocultural. Para tanto,

> A concepção de educação, que desvinculava a vida dos povos campesinos dos saberes científicos, buscou substituir os saberes e as atitudes destes povos por conhecimentos científicos e valores urbanos, promovendo a desigualdade entre os que viviam no território rural e aqueles que viviam no território urbano classificando-os como inferiores e superiores, respectivamente (LEMOS, 2013, p. 22).

Logo, os saberes advindos das vivências dos povos do campo ficam excluídos dos conteúdos de aprendizagens que compõem o currículo das escolas do campo. Assim, a

educação escolar ofertada no território campesino colabora com a inferiorização dos saberes outros dos/as campesinos/as.

Já, na passagem da década de 1930 para 1940, a sociedade hegemônica priorizou a contenção dos povos do campo no território campesino, por meio de uma educação instrucional que formava para as primeiras letras. Essa educação era direcionada pelos conhecimentos científicos, assim, as epistemes produzidas no território campesino, como os demais elementos culturais ficavam às margens do processo educativo. Nesse contexto, a educação, o ensino e a escola no campo tornam-se espaços que contribuem para a negação dos povos e das culturas campesinas, violentando suas epistemes e silenciando a diferença colonial.

Nesse cenário, o pensamento pedagógico foi marcado pelas ideias de disciplina e autoridade, com objetivo de formar os sujeitos para atender de modo satisfatório o desenvolvimento do Brasil. Entretanto, existiam muitos desafios a serem superados pela educação, dentre eles a superação do analfabetismo, a expansão da instrução agrícola e rural aos povos do campo, além da formação técnico-profissional e universitária (SILVA, 2015).

Em 1950, aconteceu a Campanha Nacional de Educação Rural, que tinha como objetivo contribuir com "o processo evolutivo do homem rural nele despertando o espírito comunitário, a ideia de valor humano e o sentido de suficiência e responsabilidade" (PAIVA, 2003, p. 65). Essa proposta buscava capacitar os trabalhadores rurais para conhecer e acompanhar as mudanças tecnológicas.

Havia uma atenção voltada para o sentimento comunitário da Educação Rural hegemônica, por meio da valorização dos modos de viver coletivamente. Entretanto, esse sentimento de comunidade estava distante de uma análise crítica do contexto social, configurando-se simplesmente como uma oportunidade de controle funcional das diferenças campesinas através do desenvolvimento técnico. Nesse sentido, o tratamento funcional das diferenças e o poder colonial sempre permearam o paradigma da Educação Rural.

Nas décadas de 1960 e 1970, ressaltamos que o Brasil estava sob o regime da Ditadura Militar e existiam várias tentativas de desarticulação das lutas sociais brasileiras, inclusive as lutas dos povos do campo. As mobilizações nacionais contra hegemônica foram marcadas pela decadência e, nesse cenário, a Colonialidade manteve a ordem capitalista e das elites latifundiárias. Os Movimentos Sociais, que lutavam pelos direitos negados à população do campo, foram marcados pela criminalização, predominando a negação dos territórios

campesinos, na qual a educação ofertada para os povos do campo foi silenciada em relação às suas especificidades.

No entanto, os Movimentos Sociais mantiveram suas bandeiras de luta por meio da resistência. Então, eles conseguiram se rearticular, mesmo que de maneira precária, formando lideranças campesinas permeadas pela desobediência civil. Então, surgiram debates e reivindicações contra o sistema ditatório e o desenvolvimento tecnicista em curso. Existiam muitas reivindicações dos Movimentos Sociais e das pessoas que eram comprometidas com a Educação Popular, que acreditavam num modelo de sociedade democrática e que, por meio da liberdade, poderiam transformar as estruturas sociais através da participação da grande massa popular nos processos de tomada de decisões.

Os movimentos populares criticavam a sociedade capitalista industrial, pois ela excluía determinados sujeitos através de várias formas de institucionalização e opressão, principalmente, por meio do processo de escolarização. Contra o modelo da educação escolar hegemônica, que atendia os interesses da elite, surgiram manifestações e propostas de outras formas educativas que tinham como objetivo a valorização das classes populares, por meio do viés da Educação Popular. Nesse contexto, se destacaram o Movimento de Cultura Popular (MCP) e o Movimento de Educação de Base (MEB) (PAIVA, 2003).

No Brasil, o pernambucano Paulo Freire foi a principal influência da Educação Popular, uma educação que confronta a Pedagogia Tradicional, voltada para uma prática de reprodução de conteúdos. A partir da Educação Popular, a relação entre as vivências dos sujeitos em seus contextos orienta a construção do conhecimento e as prioridades do que é necessário no processo de aprendizagem. Política e educação são indissociáveis nas práticas educativas, pois a educação é compreendida como uma das possibilidades para as transformações sociais (FREIRE, 2005).

Sendo um dos maiores precursores da Educação Popular, Paulo Freire nos apresentou uma nova reflexão sobre o que é educação, partindo da ideia de uma educação libertadora. Para tanto, Freire chama a atenção para a educação que, por muitos anos, tem se perpetuado nas instituições de ensino, afirmando que esta é alienadora por enquadrar os sujeitos em modelos de educação que não consideram suas realidades e seus contextos. Diante disso, Freire (2009) acredita que a educação tem a função de conscientizar o sujeito, levando-o a olhar criticamente para sua realidade como forma de considerar o sujeito como pessoa.

Nesse sentido, o paradigma da Educação do Campo se caracteriza pela sua vinculação às lutas de classe, principalmente as direcionadas à construção da Reforma Agrária no Brasil.

Esse paradigma prioriza formas outras do fazer pedagógico pautado nas vivências dos sujeitos sociais marginalizados na sociedade hegemônica. Assim, a Educação Popular contribui com o paradigma da Educação do Campo, que

> Não pode ser entendida fora do conceito de educação popular. Sabemos que esta nasceu fora da escola, mas como concepção de educação ela teve e tem grande influência na educação escolar. A educação popular faz opção pelo resgate da função social da Educação por meio de um novo projeto de sociedade (COSTA, 2012, p. 121).

A Educação Popular contribuiu para projetos outros de educação para os povos do território campesino, até hoje ela possui grande influência nos debates sobre educação. É uma modalidade educacional que emergiu num período em que o Estado descuidou da educação para as populações que residem nos territórios campesinos.

No entanto, a Ditadura Militar gerou em torno da educação e dos demais setores da sociedade brasileira um regime de repressão e controle social dos conflitos, por meio de uma lógica de obediência. A escola passou a ser um lugar de negação das identidades dos sujeitos do campo, tendo em vista que a identidade urbana foi imposta como modelo ideal. Nesse contexto histórico, muitas convicções teóricas e políticas foram castigadas, entretanto, foram desenvolvidas e evoluíram discretamente em função da redemocratização do país.

Entre os movimentos organizados que lutaram pela redemocratização do Brasil e pela afirmação cultural e educacional dos povos do campo, podemos destacar a influência do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), que teve grande participação nas reivindicações sociais voltadas para o campo na década de 1980.

Foi em 1984, que o MST foi formalmente criado, no Primeiro Encontro Nacional de Trabalhadores Sem Terra, realizado na cidade de Cascavel, Paraná. Esse Movimento Social surge em um contexto de mobilizações sociais das quais participaram ativamente o Movimento das Mulheres, dos Sindicalistas, das Associações de Bairro, dos Funcionários Públicos, dos Índios e dos Negros (BORGES, 2012). A apropriação capitalista da terra foi o que motivou as lutas sociais do MST pela Reforma Agrária no Brasil, tendo em vista que o modelo colonial de distribuição de terra perdura até hoje.

Nos anos 80 e início dos anos 90, período que foi marcado pela redemocratização do país, os movimentos sociais reivindicavam um projeto novo de sociedade. Existia uma grande pressão popular, principalmente pelas lutas dos Movimentos Sociais e pela atuação da Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura (Contag), do Movimento Nacional dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), do Movimento Eclesial de Base (MEB) e da

Comissão Pastoral da Terra (CPT), que mobilizou a sociedade civil para enfrentar a ditadura militar.

Nesse "processo de resistência à ditadura militar, e mais efetivamente a partir de meados da década de 1980, as organizações da sociedade civil, especialmente as ligadas à educação popular, incluíram a educação do campo na pauta dos temas estratégicos para a redemocratização do país" (BRASIL, 2007, p. 11). As lutas dos movimentos sociais do campo ganham corpo no espaço da diferença colonial, por sujeitos que lutam para reconquistar suas condições epistêmicas, por uma epistemologia da fronteira e não por uma epistemologia dominante, propondo pensamentos, posturas e pedagogias outras.

Em 1988, foi promulgada a Constituição Federal (CF), com "a garantia da educação como direito de todos e dever do Estado, também a educação dos povos e populações do campo encontram espaço legal para ser reivindicada como direito, fundamentado na condição básica de cidadania de seus sujeitos" (MOREIRA; MENEZES, 2014, p. 41). Ressaltamos que a luta reivindicando uma educação para os povos do campo já estava contemplada, mas não com suas especificidades, já que a concepção de educação abordada no texto legal era abstrata e não dava conta dos diferentes contextos nos quais pretendia ser ofertada.

Os acontecimentos da década de 1990 e dos anos 2000 são essenciais para compreendermos os aspectos iniciais do projeto de Educação do Campo, por meio de manifestações e propostas que ampliaram o espaço e debate das diferentes populações campesinas. Em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Básica estabelece a Educação do Campo como uma modalidade específica de educação, a qual deve ter respeitadas as especificidades e que o calendário escolar se adapte às particularidades da vida nos territórios campesinos e de cada região. Esse seria um marco legal que influenciaria as políticas de educação para os povos do campo.

Na busca pela garantia de suas epistemologias, os povos do campo marcaram território nas políticas educacionais, por meio da Articulação Nacional por uma Educação Básica do Campo, sediada em Brasília. Um marco desse período aconteceu em 1997, que foi o Primeiro Encontro Nacional de Educadores da Reforma Agrária (I ENERA). Articulado com o MST, estiveram o Fundo das Nações Unidas Para a Infância (Unicef), a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB) e a Universidade de Brasília (UnB), entre outros (BORGES, 2012), que representaram o surgimento do Movimento Por uma Educação do Campo. A partir daí, iniciou-se um diálogo assimétrico e tensionado entre o Estado e a sociedade civil. Então,

aconteceu o reconhecimento das diferenças socioculturais e das necessidades de reconstrução do projeto político pedagógico para as escolas do território rural, por parte do Estado.

Em 2002, devido a essas mobilizações, é construída a primeira Legislação Educacional para Educação Básica das escolas do território campesino. A Resolução CNE/CEB n° 36/2002, que instituiu as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das escolas do campo, direcionou um projeto de educação para as escolas campesinas pautado no desenvolvimento sustentável dos povos do campo.

Em 2004, aconteceu a Segunda Conferência Nacional "Por Uma Educação do Campo", que permeou discussões sobre as complexidades da Educação do Campo, como também, a colaboração de novos parceiros nos debates sobre essa modalidade educacional. Através da intensificação das lutas sociais, aconteceu nessa ocasião a criação da SECAD (Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade), que depois se tornou SECADI (Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão)[9].

Por meio dessas mobilizações nacionais, o território campesino passou a ser visto como um lugar que estabelece relações sociais, econômicas, políticas e educacionais diferentes ao que se refere ao território urbano. Então, "esse paradigma rompe com o paradigma da Educação Rural, que tem como referência o produtivismo, ou seja, o campo somente como lugar da produção de mercadorias e não como espaço de vida" (FERNANDES; MOLINA, 2004, p. 10).

A Educação do Campo não se limita a garantia do acesso ao conhecimento sistematizado, ela também faz crítica às formas de produção do conhecimento impostas pela Colonialidade do Saber. Nesse sentido, é possível perceber que a concepção de Educação do Campo é permeada por perspectivas outras que contribuem para a superação de maneiras homogeneizantes de escolarização, pautadas no padrão Moderno/Colonial.

Assim, compreendemos que o paradigma da Educação do Campo é considerado como um paradigma que esteve voltado até a década de 1950 na denúncia da Educação Rural e que, a partir da década de 1960, aumentou as manifestações que reivindicavam uma educação específica e diferenciada para os povos do território campesino. Salientamos, principalmente, a contribuição do MST nas manifestações contra hegemônicas que impulsionaram a construção do paradigma da Educação do Campo.

[9]Que atualmente foi extinta, fato que se constitui como um retrocesso, pois a SECADI tinha como objetivo assegurar o direito à educação com qualidade e equidade, com políticas públicas educacionais voltadas para a inclusão social.

Então, entendemos que “uma escola do campo é a que defende os interesses da agricultura camponesa, que construa conhecimentos, tecnologias na direção do desenvolvimento social e econômico dessa população” (ARROYO; FERNANDES, 1999, p. 47). Ou seja, uma escola ligada ao mundo do trabalho, da cultura, da produção, também associada à luta pela terra, ao projeto popular de desenvolvimento para o campo.

O povo campesino reivindica uma Educação Intercultural, que fortaleça sua cultura, seus saberes, suas crenças. Ele luta para que a Diferença Colonial não seja utilizada como forma de silenciamento dos processos de produção do conhecimento, de suas formas de organização da ação educativa e de sua condição epistêmica.

A Educação do Campo é marcada por uma história de lutas, que entre outras reivindicações, quer uma Educação Intercultural que leve em conta o campo e seus sujeitos enquanto parte da sociedade, enquanto sujeitos de direitos. Para isso, propõe uma rearticulação política, legitimada por uma legislação que passe a conceber as diferenças e as especificidades desses povos e suas identidades individuais e coletivas.

Os povos do campo lutam por um projeto de educação que reconheça os saberes e os fazeres outros como forma válida de produção de conhecimentos, pautado no paradigma da Educação do Campo, que tem suas particularidades asseguradas pela legislação educacional brasileira, que abordaremos na próxima seção.

3.2. LEGISLAÇÃO BRASILEIRA PARA EDUCAÇÃO DO CAMPO

Nesta seção, apresentamos os principais dispositivos legais brasileiros que tratam indiretamente e diretamente sobre a Educação do Campo e possibilitam a compreensão do contexto educacional do campo em termos de políticas públicas. Ressaltamos que tomamos como referência inicial a Constituição Federal de 1988 (CF) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB).

Ao analisarmos os dispositivos legais, percebemos que indiretamente a Educação do Campo é contemplada na Constituição Federal, pois, de acordo com o Art. 205, “a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. Nesse sentido, todos os/as cidadãos/ãs têm direito à educação, independente do território que estes ocupam.

Ressaltamos que a Lei n˚ 9394/96 – LDB, embora reconheça que existem diferenças entre os contextos educacionais do campo e da área urbana, não especifica como essas diferenças serão contempladas e valorizadas no contexto escolar, em seu Art. 28, quando afirma que: "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", principalmente:

> I - conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;
> II - organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;
> III - adequação à natureza do trabalho na zona rural (BRASIL, 1996).

Dessa maneira, compreendemos que o sistema de ensino promoverá adaptações para possibilitar que as escolas do campo se adequem às peculiaridades do campo, mas não encontramos os subsídios que contemplarão, de fato, as especificidades do contexto campesino. Assim, evidenciamos que, no que diz respeito à Educação do Campo, a LDB está pautada na perspectiva da Interculturalidade Funcional, que "permiten el permanecer y fortalecimiento de lãs estructuras sociales establecidas y su matriz colonial" (WALSH, 2009, p. 2). As diferenças do contexto educacional campesino são reconhecidas, mas não são adotadas medidas para mudar o sistema de reprodução dos conteúdos valorizados pela sociedade hegemônica que são implantados nas escolas do campo.

Agora, vamos analisar os dispositivos legais que tratam diretamente das questões relacionadas à Educação do Campo, destacados no quadro 2.

Quadro 2 - Legislação nacional para a Educação do Campo

Documento	Assunto
Lei n. 9.424, de 24 de dezembro de 1996.	Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério, na forma prevista no art. 60, § 7º, do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, e dá outras providências.
Parecer CNE/CEB Nº 36, de 04 de dezembro de 2001.	Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo.
Resolução Nº 1, de 03 de abril de 2002.	Trata das questões inerentes à realidade da escola do campo.
Parecer CNE/CEB Nº 1, de 02 de fevereiro de 2006.	Dias letivos para a aplicação da Pedagogia de Alternância nos Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFA).

Parecer CNE/CEB Nº 23, de 12 de setembro de 2007.	Consulta referente às orientações para o atendimento da Educação do Campo.
Lei Nº 11.494, de 20 de junho de 2007.	Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação.
Parecer CNE/CEB Nº 3, de 18 de fevereiro de 2008.	Reexame do Parecer CNE/CEB nº 23/2007, que trata da consulta referente às orientações para o atendimento da Educação do Campo.
Resolução Nº 2, de 28 de abril de 2008.	Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo.
Decreto Nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009.	Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências.
Resolução CEE/PE Nº 02, de 31 de março de 2009.	Institui diretrizes, normas e princípios para a Educação Básica e suas Modalidades de ensino nas Escolas do Campo que integram o Sistema de Educação do Estado de Pernambuco.
Lei Nº 11.947, de 16 de junho de 2009.	Dispõe sobre o atendimento da alimentação escolar e do Programa Dinheiro Direto na Escola aos alunos da educação básica.
Parecer CNE/CEB Nº 4, de 13 de julho de 2010.	Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica.
Decreto 7.352, de 04 de novembro de 2010.	Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA.
Parecer CNE/CEB Nº: 16, de 05 de junho de 2012.	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola.
Resolução nº 2, de 01 de julho de 2015.	Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada.

Fonte: A Autora (2020)

Nota: adaptado da legislação nacional sobre Educação do Campo (2020).

Ao analisarmos esses dispositivos, percebemos que a Lei nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996, em seu Art. 2º, determina a diferenciação do custo-aluno, com vistas ao financiamento da educação escolar nas escolas do campo. Nesse sentido, o § 2º aponta para "a diferenciação de custo por aluno, segundo os níveis de ensino e tipos de estabelecimento"

(BRASIL, 1996). Assim, a verba destinada às escolas do campo está baseada nas condições do contexto do estudante camponês.

O Parecer CNE/CEB Nº 36, de 04 de dezembro de 2001, voltado para as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, apresenta preocupação com a inclusão dos saberes dos estudantes campesinos para a construção do perfil da escola do campo, pois "a identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes" (BRASIL, 2001, p. 22). No entanto, em sua maioria os saberes dos estudantes campesinos ficam excluídos das vivências nas escolas e não há uma política de incentivo que possibilite a inclusão, de fato, dos saberes dos estudantes das escolas do campo.

O Art. 5º do Parecer supracitado ressalta que as propostas pedagógicas das escolas do campo contemplarão a diversidade do campo em todos os seus aspectos: sociais, culturais, políticos, econômicos, de gênero, geração e etnia (BRASIL, 2001). A Resolução nº 1, de 03 de abril de 2002, trata das questões inerentes à realidade da escola do campo e vem reforçar o respeito à diversidade do território campesino, como podemos perceber no Art. 13, quando afirma que,

> Os sistemas de ensino, além dos princípios e diretrizes que orientam a Educação Básica no país, observarão, no processo de normatização complementar da formação de professores para o exercício da docência nas escolas do campo, os seguintes componentes:
> I - estudos a respeito da diversidade e o efetivo protagonismo das crianças, dos jovens e dos adultos do campo na construção da qualidade social da vida individual e coletiva, da região, do país e do mundo;
> II - propostas pedagógicas que valorizem, na organização do ensino, a diversidade cultural e os processos de interação e transformação do campo, a gestão democrática, o acesso ao avanço científico e tecnológico e respectivas contribuições para a melhoria das condições de vida e a fidelidade aos princípios éticos que norteiam a convivência solidária e colaborativa nas sociedades democráticas (BRASIL, 2001, p. 3).

Já o Parecer CNE/CEB nº 1, de 02 de fevereiro de 2006, apresenta questões voltadas para os dias letivos e para a aplicação da Pedagogia de Alternância nos Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFA). Salientamos que os objetivos dos CEFFA estão direcionados à formação integral dos jovens do meio rural, adequada à sua realidade, promovendo a melhoria da qualidade de vida das famílias, por meio da aplicação de conhecimentos técnico-científicos e o estímulo do jovem do sentido de comunidade, vivência grupal e desenvolvimento do espírito associativo e solidário (BRASIL, 2006).

A Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007, que regulamenta o FUNDEB, estabelece, entre seus numerosos dispositivos, no Art.10, a distribuição proporcional de recursos dos fundos, considerando as diferentes etapas, modalidades e tipos de estabelecimento de ensino da Educação Básica, com destaque aos seguintes incisos: VI – anos iniciais do Ensino Fundamental no campo; VIII – anos finais do Ensino Fundamental no campo; XI – Ensino Médio no campo (BRASIL, 2007).

No entanto, a realidade das escolas localizadas em território campesino é marcada pela saída dos estudantes do campo para a cidade. O sistema de ensino nas escolas do campo não contempla todos os níveis de ensino, assim, quando os estudantes vão cursar o Ensino Médio, em sua maioria, vão para escolas do território urbano.

O Parecer CNE/CEB nº 23, de 12 de setembro de 2007, apresenta as orientações para o atendimento da Educação do Campo e amplia os recursos destinados à Educação do Campo, favorecendo-a com recursos maiores por aluno e admitindo a efetivação de consórcios entre dois ou mais municípios. O Parecer CNE/CEB nº 3, de 18 de fevereiro de 2008, faz o reexame desse parecer e estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da educação básica do campo.

Em 2008, a Resolução CNE/CEB nº 2/2008, estabelece as Diretrizes Complementares, Normas e Princípios para o Desenvolvimento de Políticas Públicas de Atendimento da Educação Básica do Campo, traçando as medidas legais para o funcionamento e a criação de escolas do campo.

O Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009, institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências. Em seu Art. 2º, sobre os princípios da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, contempla como um de seus princípios: “ampliar as oportunidades de formação para o atendimento das políticas de educação especial, alfabetização e educação de jovens e adultos, educação indígena, educação do campo e de populações em situação de risco e vulnerabilidade social” (BRASIL, 2009, p. 1).

A Resolução CEE/PE nº 02, de 31 de março de 2009, institui diretrizes, normas e princípios para a educação básica e suas modalidades de ensino nas Escolas do Campo que integram o Sistema de Educação do Estado de Pernambuco. Entre outras atribuições, ressaltamos em seu Art. 6º:

> Constitui responsabilidade do Poder Público garantir às pessoas residentes no campo, a Educação Especial, em todos os níveis, etapas e modalidades de ensino, assegurando a matrícula em classe comum do ensino regular, e, de forma complementar ou suplementar, o Atendimento Educacional Especializado – AEE, aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação (BRASIL, 2009, p. 2).

Percebemos que esse dispositivo legal contempla a Educação Especial nas escolas do campo, por meio das salas de Atendimento Educacional Especializado (AEE), colocando sobre responsabilidade do Poder Público, a garantia desse atendimento diferenciado para os estudantes que precisam desse suporte para, assim, participar do processo de ensino-aprendizagem.

A Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009, dispõe sobre o atendimento da alimentação escolar e do Programa Dinheiro Direto na Escola aos alunos da educação básica, assegurando uma alimentação de qualidade por meio do:

> Emprego da alimentação saudável e adequada, compreendendo o uso de alimentos variados, seguros, que respeitem a cultura, as tradições e os hábitos alimentares saudáveis, contribuindo para o crescimento e o desenvolvimento dos alunos e para a melhoria do rendimento escolar, em conformidade com a sua faixa etária e seu estado de saúde, inclusive dos que necessitam de atenção específica (BRASIL, 2009, p. 4).

O Parecer CEB nº 04, de 13/07/2010, estabelece Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Na modalidade da Educação do Campo, a identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação com as questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida.

Em 2010, também foi assinado o Decreto nº 7.352/2010, que dispõe sobre a política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), fortalecendo as conquistas dos últimos anos, bem como, propõe a ampliação da oferta de educação aos povos do campo. Assim,

> Art. 1º A política de educação do campo destina-se à **ampliação e qualificação da oferta de educação básica e superior às populações do campo**, e será desenvolvida pela União em regime de colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, de acordo com as diretrizes e metas estabelecidas no Plano Nacional de Educação e o disposto neste Decreto.§1ºPara os efeitos deste Decreto, entende-se por: I - populações do

> campo: os agricultores familiares, os extrativistas, os pescadores artesanais, os ribeirinhos, os assentados e acampados da reforma agrária, os trabalhadores assalariados rurais, os quilombolas, os caiçaras, os povos da floresta, os caboclos e outros que produzam suas condições materiais de existência a partir do trabalho no meio rural; e II - **escola do campo: aquela situada em área rural, conforme definida pela Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE, ou aquela situada em área urbana, desde que atenda predominantemente a populações do campo**. § 2º Serão consideradas do campo as turmas anexas vinculadas a escolas com sede em área urbana, que funcionem nas condições especificadas no inciso II do § 1º. § 3º As escolas do campo e as turmas anexas deverão elaborar seu projeto político pedagógico, na forma estabelecida pelo Conselho Nacional de Educação. § 4º **A educação do campo concretizar-se-á mediante a oferta de formação inicial e continuada de profissionais da educação, a garantia de condições de infraestrutura e transporte escolar, bem como de materiais e livros didáticos, equipamentos, laboratórios, biblioteca e áreas de lazer e desporto adequados ao projeto político-pedagógico e em conformidade com a realidade local e a diversidade das populações do campo** (BRASIL, 2010, p. 5 – Grifos nossos).

Em 2012, o Parecer CNE/CEB nº 16, de 05 de junho de 2012, estabelece Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola. Então, a partir desse Parecer se fez necessário que o MEC, os gestores dos sistemas de ensino, as escolas de educação básica, as instituições de educação superior e de educação profissional e tecnológica considerem as comunidades quilombolas rurais na implementação de políticas e práticas voltadas para a população que vive nas áreas rurais do país, respeitando as suas especificidades. Ressaltamos que o reconhecimento de uma educação específica para o povo quilombola do campo é fruto das lutas dos Movimentos Sociais, neste caso os Quilombolas.

Já a Resolução nº 2, de 01 de julho de 2015, define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Ela está direcionada à formação de professores para o exercício da docência na Educação Infantil, no Ensino Fundamental, no Ensino Médio e nas respectivas modalidades de educação (Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial, Educação Profissional e Tecnológica, Educação do Campo, Educação Escolar Indígena, Educação à Distância e Educação Escolar Quilombola), nas diferentes áreas do conhecimento e com integração entre elas, podendo abranger um campo específico e/ou interdisciplinar (BRASIL, 2015).

Por meio da leitura dos textos legais percebemos que a Educação do Campo, em temos de legislação, conquistou muitos direitos, os quais foram frutos das reivindicações dos

Movimentos Sociais, que historicamente lutam pelos direitos das populações menos favorecidas e exploradas pela sociedade hegemônica.

Entretanto, mesmo com uma legislação voltada para os diversos aspectos educacionais, como: assegurar educação especial por meio das salas AEE (Atendimento Educacional Especializado); atendimento aos níveis de ensino, dos anos iniciais ao Ensino Médio; infraestrutura que possibilite o desenvolvimento de diversas atividades; um Projeto Político Pedagógico baseado na realidade local, entre tantos outros aspectos supracitados. Podemos perceber que ainda há uma grande distância entre as questões asseguradas pela legislação e a concretização desses aspectos educacionais na prática cotidiana dos contextos escolares campesinos.

Ao analisarmos os dispositivos legais que tratam diretamente das questões relacionadas com o contexto da Educação do Campo, compreendemos que esses dispositivos, assim como os que tratam indiretamente dessa modalidade educacional, estão embasados na vertente da Interculturalidade Funcional. Eles indicam as ações a serem desenvolvidas, porém, não indicam como essas ações serão efetivadas.

Salientamos que o Parecer CNE/CP nº 15/2017, do Conselho Pleno Nacional de Educação, aprovado na sessão pública de 15 de dezembro de 2017, que junto ao projeto de resolução a ele anexo, instituem e orientam a implantação da Base Nacional Comum Curricular – BNCC. Por meio dessa base as escolas do território campesino cada vez mais são direcionadas por currículos que não abordam os saberes e vivências dos/as campesinos/as, tendo em vista que a implantação de uma Base Nacional Comum Curricular unifica os conteúdos a serem trabalhados e não considera as particularidades de cada contexto educacional, principalmente das escolas do campo.

Assim, nos questionamos: Como serão asseguradas as especificidades dos campesinos no contexto escolar? Que meios serão utilizados para garantir que os direitos assegurados pela Legislação sejam efetivados, de fato? Por meio desses questionamentos podemos fazer uma reflexão sobre a quantidade de questões que permeiam a Educação do Campo e que precisam ser concretizadas de fato. Na próxima seção abordaremos os paradigmas da Educação do Campo.

3.3 PARADIGMA DA EDUCAÇÃO DO CAMPO: CAMINHOS OUTROS PARA UMA EDUCAÇÃO ESCOLAR PAUTADA NAS EPISTEMES DOS/AS CAMPESINOS/AS

Nesta seção, apresentamos a origem epistêmica do paradigma da Educação do Campo, que nasceu como mobilização/pressão dos Movimentos Sociais por uma política educacional para comunidades camponesas (CALDART, 2012). Dentre as reivindicações, destacamos a luta desses movimentos por uma educação escolar específica e diferenciada.

O final de 1980 e início de 1990 foi um período marcado pela redemocratização no Brasil, nesse cenário, os movimentos sociais lutavam, reivindicando projetos outros de sociedade. Dentre as reivindicações, destacamos a proposta dos povos do campo por uma educação escolar voltada para as especificidades do contexto campesino, principalmente, no que se refere à condição epistêmica desses sujeitos. Assim, a luta por uma Educação do Campo diferenciada, contrariava os interesses da sociedade hegemônica capitalista que subalternizava os sujeitos e o território campesino.

Os Movimentos Sociais Campesinos compartilham a ideia do campo como lugar de vida, de trabalho e de cultura outra, com destaque para um contexto de produção de saberes, no qual os povos campesinos têm direito a protagonizar a construção de suas epistemes. Para tanto,

> 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 têm 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 (CALDART, 2004, p. 150).

Nesse cenário, os Movimentos Sociais Campesinos reivindicam um projeto escolar pautado no Paradigma da Educação do Campo, o qual rompe com as estruturas hegemônicas, sugerindo epistemologias e projetos políticos outros. Nesse paradigma, os saberes dos povos campesinos são frutos da desobediência epistêmica (MIGNOLO, 2008), então, esses saberes no contexto escolar são considerados conteúdos de aprendizagens voltados para as lutas, as histórias, os trabalhos e as culturas dos povos do campo. Assim, destacamos a possibilidade dos professores em suas práticas docentes compreenderem os sujeitos do campo por meio das suas especificidades e das particularidades do território campesino.

Desde o final dos 1990, os Movimentos Sociais Campesinos vêm lutando por políticas educacionais que garantam a valorização dos conhecimentos/saberes dos camponeses e

consequentemente o trato dos saberes campesinos nas práticas docentes desenvolvidas nas escolas. Nesse sentido, essas práticas vivenciadas compreendem as peculiaridades dos modos de vida dos sujeitos do campo, que se constroem e dialogam com os saberes e os espaços para além do território campesino.

Logo, "uma escola do campo é a que defende os interesses, a política, a cultura e a economia da agricultura camponesa, que construa conhecimentos e tecnologia na direção do desenvolvimento social e econômico dessa população" (FERNANDES, 1999, p. 51). A Educação do Campo é contrária ao modelo de Educação Rural, que é fruto dos interesses do capital. Assim,

> A Educação do campo se coloca em luta pelo acesso dos trabalhadores ao conhecimento produzido na sociedade e ao mesmo tempo problematiza, faz a crítica ao modo de conhecimento dominante e à hierarquização epistemológica própria desta sociedade que deslegitima os protagonistas originários da Educação do campo como produtores de conhecimento e que resiste a construir referências próprias para a solução de problemas de uma outra lógica de produção e de trabalho que não seja a do trabalho produtivo para o capital (CALDART, 2009, p. 38).

Em seus contextos de vida os povos do campo produzem significados, valores, comportamentos e ideias que correspondem aos aprendizados baseados nas relações culturais e políticas. Entretanto, "a cultura hegemônica trata os valores, as crenças, os saberes do campo ou de maneira romântica ou depreciativa, como valores ultrapassados, como saberes tradicionais, pré-científicos e pré-modernos" (ARROYO, 1999, p. 23). Assim, tudo que está relacionado ao campo é posto numa condição de inferioridade. Então, "a Educação do Campo nomeia um fenômeno da realidade brasileira atual, protagonizado pelos trabalhadores do campo e suas organizações, que visa incidir sobre políticas de educação desde os interesses sociais das comunidades camponesas" (CALDART, 2012, p. 257).

A Educação do Campo é contrária ao modelo de Educação Rural, que atende os interesses do capital. Entre os motivos que levaram a necessidade de mudança do paradigma da Educação Rural para o da Educação do Campo, destacamos o silenciamento e a subalternização da cultura campesina. Tais motivos se dão não só pela análise crítica da escola rural, como também pelas propostas de desenvolvimento para o campo, em geral centradas no agronegócio e na exploração indiscriminada dos recursos naturais. Nessa perspectiva, o campo é um território marcado pela Colonialidade da Mãe Natureza (WALSH, 2008), que se materializa na relação de dominação e exploração do homem sobre a natureza, extraindo dela tudo que possa ser lucrativo, em nome da satisfação de um bem comum.

Dessa forma, o território rural "seria tudo aquilo passível de ser enquadrado como aspecto geográfico, como se a natureza e os sujeitos que vivem neste espaço não se construíssem em inter-relação que traz tanto elementos do aspecto geográfico quanto socioculturais" (LEMOS, 2013, p. 64). Nesse contexto, os interesses do Capitalismo determinam as maneiras de se relacionar com a natureza, silenciando as cosmovisões dos povos nativos que compreendiam a relação ser humano/natureza em uma dimensão espiritual (WALSH, 2008).

Assim, as questões relacionadas à sustentabilidade e à diversidade são complementares à educação do campo, pois propõem novas relações entre as pessoas e a natureza. Então, ela valoriza e respeita a relação que o/a camponês/a tem com a terra, proporcionando a inclusão dos saberes campesinos sobre a terra nas práticas desenvolvidas no chão da escola.

Então, é função da escola "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, o paradigma da Educação do Campo defende uma educação escolar que não menospreze o jeito de ser dos povos do campo, mas que valorize a cultura camponesa e estabeleça diálogos com os diferentes saberes presentes na sociedade. Uma educação do e no campo, 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 pelo padrão de poder Moderno/Colonial.

A partir do paradigma da Educação do Campo, compreendemos que a educação escolar envolve no processo de ensino aprendizagem a realidade sociocultural e epistêmica dos povos campesinos. "Os paradigmas fazem a ponte entre a teoria e a realidade, ou seja, práticas teorias tendo como referências os conhecimentos construídos a partir de determinada visão de mundo que projeta as ações necessárias para a construção e a transformação da realidade" (LEMOS, 2013, p. 67). Nesse viés, se faz necessário que as práticas docentes realizadas compreendam as especificidades do cotidiano dos povos do campo.

Nesse sentido, as estratégias que permeiam estas práticas estão para além da sala de aula, construindo um espaço de aprendizagem para além desse limite, promovendo o diálogo com os saberes produzidos e disseminados fora da escola. Então, para melhor compreendermos a Educação do Campo e as práticas docentes desenvolvidas no contexto escolar campesino, precisamos nos debruçar sobre as questões curriculares, tendo em vista

que as práticas desenvolvidas nessas escolas são orientadas por um currículo. Por isso, na próxima seção discorremos sobre as Teorias Curriculares.

4 CURRÍCULO

Neste capítulo, discorreremos sobre as Teorias de Currículo: Tradicional, Crítica e Pós-Crítica. O estudo dessas teorias contribui para entendermos as práticas curriculares realizadas nas escolas localizadas em território campesino, como também, suas relações com os paradigmas da Educação do Campo. Então, a partir das perspectivas das Teorias de Currículo já citadas, apresentamos os elementos que caracterizam a organização, o planejamento e os conteúdos de aprendizagem que direcionam as práticas docentes embasadas nas teorias curriculares, para compreender como esses elementos apontam caminhos para o trato com os saberes da comunidade presentes na escola. Para tanto, em termos de organização do capítulo apresentaremos quatro seções: a) Teorias Curriculares; b) Currículo: uma perspectiva tradicional; c) Teoria Crítica: uma nova perspectiva de currículo; d) Teoria Pós-Crítica: uma estrutura curricular outra.

4.1 TEORIAS CURRICULARES: PERSPECTIVAS PARA AS PRÁTICAS DOCENTES

Nesta seção, apresentamos o conceito de currículo e as perspectivas teóricas curriculares. Para Silva (1999), as teorias de currículo apresentam uma questão de identidade ou de subjetividade. Na "etimologia da palavra "currículo", que vem do latim "*curriculum*", "pista de corrida", podemos dizer que no curso dessa "corrida" que é o currículo acabamos de nos tornar o que somos" (SILVA, 1999, p. 15). Nesse sentido, não podemos simplesmente reduzir o currículo aos conhecimentos que o constituem, pois estes estão relacionados diretamente com o que somos, com a nossa identidade, estão além de conteúdos curriculares, têm a ver com a nossa subjetividade.

Segundo Silva (1999), existem outros significados atribuídos à palavra currículo que estão relacionados ao contexto escolar; neste, o currículo é compreendido por meio das dimensões: oficial, em ação e oculto. O currículo oficial vai das orientações nacionais para organização do ensino, como os guias curriculares propostos pelas redes de ensino, até as ações desenvolvidas na sala de aula, como o programa das disciplinas e os planos de ensino dos/as professores/as; o currículo em ação representa as práticas pedagógicas realizadas nas escolas, ou seja, é decorrência de tudo que é ensinado. Já o currículo oculto é constituído por todos os elementos que permeiam o ambiente escolar e que, mesmo sem fazer parte do currículo oficial, influenciam o processo de aprendizagem.

As propostas curriculares produzidas pelas redes de ensino, dos programas das disciplinas e dos planos de aula dos/as professores/as, apresentam o que será ensinado, o que caracteriza o currículo oficial. Esse currículo advindo da organização prévia como forma de direcionar o processo de ensino aprendizagem, se concretiza no currículo prescrito. De acordo com Sacristán (2000), o currículo prescrito abrange os conteúdos e as orientações que são definidas para a elaboração das matérias escolares e as práticas curriculares. Assim, "quando definimos o Currículo estamos descrevendo a concretização das funções da própria escola e a forma particular de enfocá-las num momento histórico e social determinado, para um nível ou modalidade de educação, numa trama institucional" (SACRISTÁN, 2000, p. 15).

A definição de um currículo está diretamente relacionada à concepção de sujeito, de sociedade e de educação escolar expressos nos conteúdos presentes na prática curricular. Desse modo, os conteúdos de aprendizagem não se reduzem unicamente às contribuições das disciplinas e das matérias tradicionais, eles estão direcionados para a formação dos sujeitos, de modo a atender sua função social. Assim, podemos considerar os saberes dos povos campesinos como conteúdos de aprendizagem, pois são conhecimentos construídos no contexto local que historicamente ficaram excluídos do currículo escolar.

Nesse sentido, não podemos compreender o currículo apenas como um guia ou manual didático, mas como conteúdos de aprendizagem que estão em diálogo com os saberes locais, por isso, são considerados interculturais. Nessa direção, Santiago (1990) apresenta que os estudos curriculares têm apontado para a necessidade de uma abordagem ampla de currículo, no trato para com as questões explícitas e implícitas na prática curricular nas escolas.

Para tanto, faz-se necessário refletir sobre organização do currículo na escola, tanto o seu planejamento, como também de que modo os saberes dos povos campesinos são tratados nas práticas docentes desenvolvidas nas escolas, pois elas são direcionadas por um currículo.

Então, entendemos que para compreender o trato dos saberes dos povos campesinos nas práticas docentes, faz-se necessário saber, também, quais são as fontes utilizadas pelos/as professores/as para tratar dos saberes dos povos campesinos? Quais saberes desses povos são abordados nessas práticas? Em quais atividades esses saberes são trabalhados? Quais perspectivas teóricas estão presentes nas práticas curriculares e docentes? Para tanto, nas próximas seções buscamos compreender o currículo através de três Perspectivas Teóricas: Tradicional, Crítica e Pós-Crítica, como veremos a seguir.

4.2 CURRÍCULO: PERSPECTIVA TRADICIONAL

Nesta seção, discorreremos sobre a Teoria Tradicional de Currículo. Para discutirmos sobre essa perspectiva teórica, apresentaremos a origem histórico-epistêmica da perspectiva teórica tradicional; as concepções de sociedade, de sujeito, de cultura e de educação que permeiam o currículo tradicional; as características desse currículo no que se refere a sua organização, ao planejamento e aos conteúdos de aprendizagem.

A discussão sobre currículo surge a partir da institucionalização da educação de massas. Nesse sentido, o currículo foi criado visando atender a massificação da educação, devido à rápida evolução do processo de transformação da sociedade agrária para industrial, da sociedade rural para a urbana e do processo de migração das pessoas do campo em busca de trabalho, como também a consolidação do Estado Nação.

De acordo com Silva (2011), foram as condições relacionadas à institucionalização da educação de massas que levaram à construção do campo de estudos do currículo, surgindo nos Estados Unidos como campo específico profissionalizado. Dentre essas condições estão:

> A extensão da educação escolarizada em níveis cada vez mais altos, a segmentos cada vez maiores de população; as preocupações com a manutenção de uma identidade nacional, como resultado das sucessivas ondas de imigração; o processo crescente industrialização e urbanização (SILVA, 2011, p. 22).

No entanto, os/as trabalhadores/as qualificados/as e com formação escolar não eram suficientes para atender a demanda advinda do setor de produção industrial, o que provocou um aumento na demanda escolar, tendo em vista a ausência de mão de obra qualificada para atender o setor produtivo. Esse cenário colocou em dúvida a eficiência da escola que tinha como função primordial formar os/as estudantes de acordo com a necessidade do processo de industrialização da sociedade, como também promovendo a participação na vida econômica. Diante disso, a escola e o currículo são tidos como instrumentos de controle social, submissos ao desenvolvimento urbano e industrial.

Nessa perspectiva, ressaltamos que os estudos sobre currículo tinham como objetivo atender ao processo de transformação da sociedade. Nesse contexto, Bobbitt produz o livro *The Curriculum*, no qual define que o currículo tem a função de formar o/a estudante para uma vida adulta economicamente ativa, industrial e urbana, reforçando a ideia de que a educação escolar é um instrumento fundamental para o progresso da sociedade. Bobbitt tem suas bases teóricas nos princípios da Administração Científica do Trabalho, desenvolvendo o

que denominou de grande consciência de grupo, que deveria atuar para fins comuns do Capitalismo industrial (SILVA, 2011).

Nessa perspectiva, os/as estudantes reproduzem verdades absolutas, impostas por um determinado currículo que exclui o contexto local. Então, Bobbitt, através do contexto histórico de consolidação do capitalismo e da linha de montagem, buscou inspiração para definir o currículo e como materializá-lo, sempre seguindo um mecanismo de controle que definia os conteúdos a serem ensinados, os quais estavam direcionados às demandas do sistema Moderno/Colonial.

Nesse viés, o currículo servia como instrumento de controle social que contribuía para o estabelecimento do processo de hierarquização social, tido como natural, que era reproduzido pela falta de domínio de determinados conteúdos de aprendizagem trabalhados na escola. A educação e o currículo, nessa perspectiva, formam sujeitos capazes de superar as diferenças e alcançar o padrão de desenvolvimento industrial e urbano, Moderno/Colonial. Dewey enfatizava que o objetivo do currículo estava direcionado para as experiências das crianças e dos jovens, sendo que o currículo significava um dos elementos para o progresso e a reforma social (SILVA, 2011).

Nessa ótica, o currículo era permeado pelos eixos da Colonialidade do Saber e do Ser, à medida que havia o controle do que deveria ser ensinado e quais conteúdos de aprendizagem eram válidos. Nesse cenário, a escola formava sujeitos subalternos e inferiores, de modo que as pessoas do território urbano ocupavam a posição de superioridade em relação aos campesinos, que deveriam copiar o modelo de ser daqueles/as que vivem no território urbano.

Os estudos de Bobbitt são concretizados por Tyler, quando ele apresenta a ideia de organização e de desenvolvimento do currículo, transformando-o em um campo especializado, no qual só aqueles ditos especialistas poderiam definir como elaborar o currículo, como também, quais conteúdos de aprendizagem deveriam ser ensinados, traçando a geopolítica do conhecimento moderno-colonial (SILVA, 2011).

Nesse sentido, ressaltamos que em sua maioria, o currículo se constitui por meio de programas idealizados por especialistas alheios às realidades escolares, baseados no lócus da lógica urbanocêntrica que exclui as vivências dos/as estudantes, principalmente os/as campesinos. Então, compreendemos que a perspectiva teórica de Currículo Tradicional exclui as vivências e os saberes dos povos campesinos, à medida que está pautada na Colonialidade e consolida-se através da Geopolítica do Conhecimento.

Para tanto, a escola por meio do Currículo adéqua os sujeitos à sociedade, propagando neles o sentido de aceitação do outro como superior, através da Colonialidade do Ser, na qual os sujeitos negam sua condição de sujeito campesino, incorporando a condição de sujeito urbano. Nessa perspectiva, o Currículo Tradicional é permeado pelo que Arroyo (2012) nomeia de Pedagogia de desenraizamento, a qual faz a expropriação dos saberes dos sujeitos subalternizados, produzindo o outro inexistente através da conformação do outro como coletivos inferiores e sub-humanos, como percebemos através do paradigma da Educação Rural hegemônica.

Compreendemos que a prática docente direcionada por essa perspectiva teórica curricular propaga o silenciamento dos saberes dos povos do território campesino, pois os/as docentes atuam como transmissores/as de saberes urbanocêntricos descontextualizados. Ressaltamos que o currículo não é ontológico, é uma construção histórica, por isso, se faz necessário refletir o porquê de determinados conteúdos serem contemplados no currículo, enquanto outros são excluídos. No entanto, esse processo de reflexão requer autonomia no caminho curricular a ser percorrido, o que exige domínio teórico sobre os elementos que compõem o currículo.

4.3 CURRÍCULO E TEORIA CRÍTICA

Nesta seção, apresentamos os elementos que permeiam as Perspectivas Teóricas Críticas de Currículo, que questionam a racionalização contida na cientificidade da Teoria Tradicional de Currículo. Na Perspectiva Crítica, o currículo resulta da relação de poder na qual se faz presente intencionalidades políticas, econômicas, nunca sendo neutras e desinteressadas.

Assim, compreendemos que “as Teorias Críticas do Currículo efetuam uma completa inversão nos alicerces das Teorias Tradicionais” (SILVA, 2011, p. 29). Isso devido ao fato de que, para as Teorias Tradicionais de Currículo não era preocupação fazer qualquer tipo de questionamento aos arranjos educacionais existentes ou às formas dominantes de conhecimento, a formação social dominante, visto que os modelos tradicionais de Currículo estavam preocupados com as questões técnicas de como fazer o currículo.

Em contrapartida, as Teorias Críticas de Currículo colocavam em xeque os pressupostos presentes nos processos educacionais. Enquanto as Teorias Tradicionais de Currículo eram teorias de aceitação, ajuste e adaptação, as Teorias Críticas de Currículo são

teorias de desconfiança, de questionamento e de transformação radical, pois o importante não é conhecer técnicas de como fazer o currículo, mas desenvolver conceitos que permitam compreender o que o currículo faz (SILVA, 2011).

Por meio da Nova Sociologia da Educação[10], configuraram-se novos referenciais de análise sistêmica sobre o currículo. Um dos principais teóricos é Young, ao definir o conhecimento escolar como objeto de pesquisa da Sociologia da Educação. Com isso, o currículo passa a ser considerado objeto de pesquisa investigado sociologicamente, em que a questão do conhecimento passava a ser central. De acordo com Young, deve-se contrapor a ideia de conhecimento como dado objetivo, entendendo-o em uma concepção de conhecimento condicionado e relativo (SILVA, 2011). Assim, a

> [...] postura é a de discutir o status de quem tem o poder de validar certos saberes como sendo conhecimento e, portanto, verdades, em detrimento de outros saberes não considerados como verdadeiros. Em sua perspectiva inicial, os únicos possíveis critérios de validação dos saberes são a ética e a política. Em outras palavras, um conhecimento é válido e legítimo se tem capacidade de contribuir para a libertação humana (LOPES; MACEDO, 2011, p. 78).

Para Young, quanto mais o currículo for naturalizado como único possível, legítimo e correto, mais eficiente é o processo de deslegitimação dos saberes que são excluídos desse currículo, nesse caso específico, os saberes dos povos do campo. Além desse teórico, outros constituem a Nova Sociologia da Educação, como: Althusser, Bourdieu e Passeron, Baudelot e Establet, Bowles e Gintis. Para esses autores, a escola passa a ser analisada como integrante do aparelho ideológico do Estado, reprodutora da estrutura das relações desiguais entre as classes, dual e dirigida pelos interesses da classe capitalista (SILVA, 2011).

Nesse sentido, esses teóricos trazem para o campo do currículo uma insatisfação com a escola excludente, centrada em conteúdos de aprendizagem neutros, universalizantes e tecnicistas. Ao contrário do modelo teórico tradicional do Currículo, que se centrava muito mais em como elaborar e organizar o currículo, a perspectiva teórica Crítica do Currículo começa a abordar as desigualdades e injustiças sociais nos espaços escolares. Com isso, passa a questionar as lógicas excludentes impostas no Currículo Tradicional, propondo outros estudos a partir de novas perspectivas no campo curricular, baseadas no diálogo, na construção e reconstrução coletiva da aprendizagem, na reflexão e nos processos democráticos e emancipatórios.

[10]A Nova Sociologia da Educação, iniciada por Michael Young, na Inglaterra, nos primeiros anos da década de setenta, constituiu-se na primeira corrente sociológica primordialmente voltada para a discussão do currículo.

No entanto, mesmo questionando, os estudos mantêm as estruturas da Geopolítica do Conhecimento dominante Moderno/Colonial, pois o lugar de enunciação de validação de saberes não muda, a exemplo do que acontece no paradigma da Educação Rural Contra Hegemônica: é questionado o poder do dominante, mas o dominado não é reconhecido como sujeito de direito.

Salientamos que os estudos de Freire não compreendem uma teorização específica sobre currículo, mas suas obras discutem questões que estão relacionadas diretamente com a teorização curricular, como: o que ensinar? Em suas obras ele traz preocupações quanto à questão epistemológica: o que significa conhecer? Essa preocupação torna-se evidente no conceito de educação bancária, que expressa a visão epistemológica que concebe o saber desconectado da totalidade onde os alunos estão inseridos. Na educação bancária, o saber é algo produzido fora da realidade e independente das pessoas envolvidas com o ato pedagógico. Assim,

> Nela, o educador aparece como seu indiscutível agente, como seu real sujeito, cuja tarefa indeclinável é "encher" os educandos os conteúdos de sua narração. Conteúdos que são retalhados da realidade desconectados da totalidade em que se engendram e em cuja visão ganharia significações (FREIRE, 2005, pp. 65-66).

Então, a prática curricular, com isso, resulta da produção de sujeitos subalternizados para o conhecimento, pois seu objetivo é levar o/a estudante a negar seus saberes, incorporando os conteúdos de aprendizagem científicos. É esse eficientíssimo e tecnicismo que a Perspectiva Crítica de Currículo questiona, pois o importante não é desenvolver técnicas de como fazer o currículo prescrito ou a prática curricular, mas desenvolver conceitos que permitam compreender o que o currículo faz. Com isso, se preocupam com a conexão entre o saber, a identidade e o poder e trazem para o campo do conhecimento curricular a necessidade de entendermos o porquê desse e não outro saber a ser ensinado nas escolas.

Nesse sentido, apontamos para a necessidade da contextualização dos saberes e das vivências dos povos do campo, ou seja, a educação contextualizada, para que as práticas curriculares que eles são submetidos tenham sentido e significado. Então, notamos a necessidade de uma organização curricular que considere os interesses dos estudantes e estabeleça um diálogo com a cultura acumulada historicamente, visando articular a apropriação dos conteúdos de aprendizagem com a vida dos/as estudantes, contextualizando-a com o que é ensinado na escola.

4.4 TEORIA PÓS-CRÍTICA: ESTRUTURAS CURRICULARES OUTRAS

Nesta seção, apresentamos os elementos que marcam a origem histórico-epistêmica da perspectiva teórica de Currículo Pós-Crítica. Nessa perspectiva, pautamo-nos nos estudos da abordagem Pós-Colonial, pois ela aborda conceitos que nos auxiliam na explicação do que é denominado de Currículo Intercultural.

Para Silva (2011), foi na busca pela superação da centralidade presente nas Teorias Críticas de Currículo que surgem as Teorias Pós-Críticas do Currículo. Nessas Teorias, as relações de poder não se estabeleciam apenas determinadas pelo econômico e pelo político, mas refletem as relações socioculturais, étnicas e de gênero. Nas Teorias Pós-Críticas, as análises estruturalistas embasadas pelo marxismo cederam lugar às análises pós-estruturalistas, pós-modernistas e pós-colonialistas, em que estudos das relações de gênero, raça, etnias e culturais começam a questionar as bases que validam o que ensinar e a quem ensinar. Então, nos filiamos a Teoria Pós-Crítica de Currículo, por entender que ela atende os anseios da luta por uma educação específica dos povos do campo.

Nesse sentido, compreendemos que a perspectiva teórica Pós-Colonial traz para as Teorias Curriculares duas discussões silenciadas. A primeira "reivindica a inclusão das formas culturais que refletem a experiência de grupos cujas identidades culturais e sociais são marginalizadas pela identidade europeia dominante" (SILVA, 2011, p. 126). Já a segunda, é direcionada para o questionamento das formas como o Outro é representado pelo padrão europeu dominante nos conteúdos de aprendizagem.

Na primeira discussão, é possível evidenciar que mesmo com a independência das colônias, as ideias e as práticas de relação de saber e poder que classificavam, subalternizavam e silenciavam os povos continuavam forjando identidades culturais tidas como inferiores. Nesse viés, identificamos nos currículos heranças coloniais que mantiveram/mantêm a Colonialidade dos saberes e fazeres outros. Então,

> O que se tornava importante era a transmissão, ao Outro subjugado, de uma determinada forma de conhecimento. (...) O projeto colonial teve, desde o início, uma importante dimensão educacional e pedagógica. Era através dessa dimensão pedagógica e cultural que o conhecimento se ligava, mais uma vez, ao complexo das relações de poder (SILVA, 2011, p. 128).

Nesse contexto, constituem-se até hoje as marcas das heranças coloniais nas escolas, em que através do currículo determinam como saber válido conteúdos de aprendizagem específicos. O processo de dominação colonial não se limitava, apenas, à produção do outro

dominado, mas à produção e à reprodução de saberes que tornavam presentes a relação de saber e poder imposta pela Colonização/Colonialismo, ou seja, a uns caberia ter saberes científicos e aos outros, subalternizados, experiências passíveis de serem enquadradas, que é o caso das vivências dos/as campesinos/as.

Na segunda discussão, a Perspectiva Pós-Colonial traz o conceito de representação para compreender o currículo. Esse conceito corresponde às formas pelas quais o outro é representado, onde o outro colonial, neste caso, o/a campesino/a, devido a sua diferença tornava-se um ponto de definição e redefinição do próprio sujeito dominante. Então, a Teoria Pós-Colonial "considera a representação como um processo central na formação e produção da identidade cultural e social" (SILVA, 2011, p. 127). Para explicar essa relação, utilizamos a ideia de currículo como um processo, pois "pode-se captar o processo em diferentes modelos ou representações diversas, que são o ponto de apoio na investigação curricular" (SACRISTÁN; GÓMEZ, 1998, p. 138).

Assim, compreender o currículo como um processo possibilita-nos questionar a Colonialidade presente em cada uma dessas instâncias, bem como questionar a Geopolítica do Conhecimento Moderno/Colonial, que desde a Perspectiva Tradicional de Currículo vem criando mecanismos de silenciamento dos diferentes saberes, produzindo na escola a diferença colonial epistêmica.

Nesse cenário, os povos inferiorizados, dos quais destacamos os campesinos, criam ações de resistência à assepsia cultural dos saberes e dos fazeres, para tanto, organizam situações dialógicas através do Pensamento de Fronteira, mostrando outras lógicas e maneiras de pensar, que são diferentes da lógica eurocêntrica e dominante. Daí a necessidade de um Currículo Intercultural.

O Currículo Intercultural promove o diálogo entre as diferentes culturas, em que a referência é o lócus de enunciação dos sujeitos que foram historicamente inferiorizados. Um currículo que materializa as decisões pedagógicas do coletivo, em que dimensão política não representa uma transposição de decisões alheias ao contexto das escolas, um currículo pautado numa Pedagogia Decolonial.

A Pedagogia Decolonial tem como princípios ideológicos, a Interculturalidade Crítica, construída em um imaginário distinto de sociedade, permitindo pensar e criar condição para um poder social diferente, como também uma condição diferente, tanto de conhecimento como para a existência em sociedade, que tem várias matrizes, dialogando.

Assim, o Currículo Intercultural constrói-se a partir do contexto sociocultural, político e epistêmico ao qual a escola pertence, integrando os saberes da escola com as atividades desenvolvidas na comunidade, ou seja, o deslocamento é das disciplinas para os saberes produzidos pela comunidade escolar, ou seja, um currículo que pretende articular os conhecimentos dos povos que foram historicamente excluídos.

A organização do Currículo Intercultural compreende, então, a interaprendizagem, o diálogo e a articulação das diferentes culturas e saberes e a participação dos diferentes sujeitos da comunidade, ou seja, não ignora a produção de conhecimento existente, mas parte da organização tomando como lócus os sujeitos e as epistemes dos povos que constituem a comunidade escolar, na nossa realidade, os povos campesinos e suas diferentes identidades. Nesse sentido, compreendemos que a Teoria Pós-Crítica de Currículo é a base para o Paradigma da Educação do Campo que embasa as práticas outras. Práticas essas que podem "compreender o Currículo das escolas a partir dos saberes dos povos campesinos dos seus modos de vida" (LEMOS, 2013, p. 102). Na próxima seção, apresentamos a discussão sobre a prática docente, tendo em vista que o currículo embasa as diversas práticas.

4.5 PRÁTICA DOCENTE: CAMINHOS OUTROS PARA UM FAZER DOCENTE

Nesta seção, discorreremos sobre prática docente e a importância da reflexão para o trabalho do/a professor/a no contexto campesino. Nesse sentido, salientamos que compreendemos a prática docente como o fazer do professor, ou seja, ao trabalho que está relacionado à atividade da docência e que possui embasamento teórico que direciona seu trabalho. No entanto, a prática docente pode ser alterada, principalmente a partir do "envolvimento do professor em processos reflexivos sobre si mesmo, no contexto profissional, com previsíveis implicações no seu autoconhecimento, como pessoa e como profissional" (SANTOS, 2005, p. 51).

Assim, a prática docente é resultado desse movimento de reflexão sobre o ensino e a aprendizagem em diálogo constante com o conhecimento teórico, sendo, pois, nesse movimento entre reflexão do fazer e a teoria que acontecem as mudanças que podem possibilitar a integração dos saberes outros nas práticas docentes. É no subjetivo e no coletivo que a prática docente se constrói, ela não é simplesmente fruto das vivências individuais do/a professor/a, como também não é somente o resultado das relações estabelecidas no contexto. Nesse sentido, falar de prática docente implica entender que esta traz em sua concretização as

concepções de sujeito campesino, de sociedade, de educação escolar e de saberes dos povos campesinos, “é neste sentido que ensinar não é transferir conhecimentos” (FREIRE, 1996, p. 25).

Então, a atividade docente vai se constituindo no decorrer da vida profissional por meio dos conhecimentos adquiridos nos cursos de formação e das experiências com a docência nos diversos contextos. Assim, a prática docente não se reduz à transmissão de conhecimento. Esta atividade não tem caráter fixo, podendo se transformar/ressignificar por meio das situações vivenciadas pelo/a professor/a no cotidiano de sua profissão.

Salientamos que a prática docente não se insere simplesmente no âmbito da prática entendida como institucionalizada ou na ação que se refere aos sujeitos, mas ela também abrange a teoria, que compreendemos como instrumentalizadora da prática. Assim, entendemos que, para além da prática, a referência neste sentido é com a práxis docente, pois,

> a transformação da prática dos professores deve se dar, pois, numa perspectiva crítica. Assim, deve ser adotada uma postura cautelosa na abordagem da prática reflexiva, evitando que a ênfase no professor não venha a operar, estranhamente a separação de sua prática do contexto organizacional no qual ocorre. Fica, portanto, evidenciada a necessidade da realização de uma articulação, no âmbito das investigações sobre prática docente reflexiva, entre práticas cotidianas e contextos mais amplos, considerando o ensino como prática social concreta (PIMENTA, 2012, p. 28).

Nesse contexto, o fazer do/a professor/a se insere num fazer educativo, na função de ensinar, então, a prática docente estaria localizada na prática educativa, compreendendo esta como “as práticas sociais [que] só se tornarão educativas pela explicitação/ compreensão/ tomada de consciência de seus objetivos, tarefa da investigação científica na educação” (FRANCO, 2012, p. 152). Esse fazer, no entanto, também é pedagógico, tendo em vista que tem finalidades e objetivos específicos.

Nesse sentido, se faz necessário deixar claro a distinção entre as diversas práticas, mais especificamente, a prática pedagógica, a prática docente e a prática educativa. As práticas pedagógicas são aquelas com objetivos definidos e é mais ampla que a prática docente, que é considerada um de seus elementos e configura-se no fazer docente. Já as práticas educativas podem não vir acompanhadas de uma finalidade clara. No entanto, podemos perceber outros sentidos elaborados sobre o que se configuraria como prática educativa, essa prática vincula-se ao papel da educação, à função social do ensino e ao conhecimento de como se aprende (ZABALA, 1998). Assim, compreendemos que a prática

pedagógica se configura por ser mais ampla que a prática docente, incorporando esta última como um de seus elementos.

Assim, a prática docente, ao ser identificada como um dos elementos da prática pedagógica, se refere à ação do/a professor/a que envolve a sala de aula, o acompanhamento do processo de ensino-aprendizagem e a avaliação com objetivo de contribuir para a ressignificação do fazer docente. Então, compreendemos que a reflexão precisa estar presente tanto na prática docente como na prática pedagógica, mas é preciso reconhecer que existem vários níveis de reflexão que permeiam as diversas práticas.

É nesse movimento de reflexão que os saberes campesinos podem ser incluídos na prática docente, mas é preciso que esse processo de inclusão aconteça através da perspectiva da Teoria Curricular Pós-Crítica, como também, da perspectiva da Educação Intercultural, que possibilita a existência de formas outras de conhecimentos e distintas possibilidades de interpretar a realidade.

A partir de uma reflexão crítica de sua prática, com um olhar outro para os saberes do contexto local, o/a docente pode fazer uso da perspectiva da Interculturalidade Crítica e desenvolver seu fazer docente através do diálogo entre os diversos saberes. Nesse movimento ele/a faz uso de sua autonomia durante as aulas e rompe com o paradigma da Educação Rural, que é marcado pela Interculturalidade Funcional. Nessa perspectiva, as diferenças são reconhecidas, mas não são consideradas em suas especificidades.

Já a Interculturalidade Crítica pode ser considerada como um meio de garantir a condição epistêmica negada aos diversos povos, principalmente os campesinos, que historicamente foram submetidos às práticas docentes pautadas na transmissão dos conteúdos urbanocêntricos. Então, por meio dessa perspectiva pode haver a inserção de saberes outros nas diversas práticas docentes, pois a Interculturalidade Crítica está além do respeito, da tolerância e do reconhecimento da diversidade. Essa vertente está baseada em um projeto social que considera as relações socioculturais, políticas e econômicas que demonstram os conhecimentos e os saberes dos grupos sociais que foram historicamente excluídos.

Compreendemos que, por meio da prática docente, pautada na perspectiva da Interculturalidade Crítica, há, então, a tentativa de superar o tecnicismo que coloca o professor numa posição de mero aplicador de técnicas e reprodutor de conteúdos advindos de contextos externos ao seu local de trabalho, retirando sua autonomia intelectual e promovendo a desvalorização dos saberes do contexto local, nesse caso, especificamente, os saberes dos/as campesinos/as. Assim,

> a reflexão sobre a prática constitui um questionamento da prática, e um questionamento efetivo inclui intervenções e mudanças. Para isto há de se ter, antes de tudo, de algum modo, algo que desperte a problematicidade desta situação. A capacidade de questionamento e de autoquestionamento é pressuposto para a reflexão. Esta não existe isolada, mas é resultado de um amplo processo de procura que se dá no constante questionamento entre o que se pensa (como teoria que orienta determinada prática) e o que se faz (GHEDIN, 2012, p. 152).

Nesse sentido, ressaltamos "a necessidade da reflexão sobre a prática a partir da apropriação de teorias como marco para as melhorias das práticas de ensino, em que o professor é ajudado a compreender o seu próprio pensamento e a refletir de modo crítico sobre sua prática" (LIBÂNEO, 2012, p. 83). Nesse viés, repensar como os saberes dos povos campesinos são abordados nas práticas docentes, como também, a importância desses saberes para os/as estudantes do campo no processo de aprendizagem. Apresentamos no próximo capítulo os saberes dos povos dos territórios campesinos.

5 TERRITÓRIO CAMPESINO: SABERES E VIVÊNCIAS OUTRAS

Neste capítulo, discorremos sobre os saberes dos povos do campo. Para tanto, se faz necessário explanar sobre a compreensão de território, propriamente dito. Na sequência, situamos nosso entendimento sobre o território campesino, o qual está relacionado com os saberes dos povos do campo.

Partimos da compreensão de Santos (2006), que apresenta uma noção de território que envolve uma totalidade que vai além da compreensão do território como unidade, ou seja, "é o lugar em que desembocam todas as ações, todas as paixões, todos os poderes, todas as forças, todas as fraquezas, isto é, onde a história do homem plenamente se realiza a partir das manifestações da sua existência" (SANTOS, 2006, p. 13). Nesse sentido, entendemos que há várias concepções de território, e admitir uma unidade para o território é cair em um equívoco. Então, o conceito no qual pautamo-nos enfatiza que o

> território não é apenas o conjunto dos sistemas naturais e de sistemas de coisas superpostas. O território tem que ser entendido como o território usado, não o território em si. O território usado é o chão mais a identidade. A identidade é o sentimento de pertencer àquilo que nos pertence. O território é o fundamento do trabalho, o lugar da residência, das trocas materiais e espirituais e do exercício da vida (SANTOS, 2006, p. 14).

Desse modo, compreendemos o território campesino para além dos aspectos geográficos, reconhecendo as construções socioculturais oriundas desse espaço que produzem identidades outras, com crenças, costumes, valores e vivências que não se encaixam no padrão urbanocêntrico Moderno/Colonial. Por isso, podemos afirmar que o território campesino é submetido ao que Walsh (2008) denomina de Colonialidade da Mãe Natureza, devido aos mecanismos de opressão que predominam nesse território, por ser considerado como um meio propício à exploração de seus recursos, em uma relação de subalternização na qual "o campo planta e a cidade janta".

No entanto, compreendemos o campo como território que é material e imaterial (FERNANDES, 2012), ou seja, constituído "numa dupla face, tendo de um lado as especificidades que caracterizam o espaço geográfico e do outro os saberes que são forjados na lida com a terra, nas diferentes atividades de trabalho, bem como nas diferentes formas de organização dos povos campesinos" (LEMOS, 2013, p. 65). Não podemos reduzir esse território aos aspectos geográficos, com recursos passíveis de exploração, pois, relações outras são estabelecidas pelos diferentes sujeitos que nele habitam.

Nesse contexto, para os povos campesinos, "o território é espaço de liberdade e dominação, de expropriação e resistência" (FERNANDES, 2012, p. 6), pois, o imaginário Moderno/Colonial propagou a ideia do território campesino nos seus aspectos geográficos, colocando toda produção de conhecimento desse território em posição de inferioridade e subalternização. Então,

> os conhecimentos históricos das comunidades camponesas foram silenciados nas instituições educacionais, especificamente nos currículos. Os valores do homem e da mulher do campo foram negados, considerados inferiores e desprovidos de significado prático para a vida humana. De acordo com essa ideia, a educação em todos os níveis deveria ensinar os valores urbanos de desenvolvimento, fazendo do campo o reflexo da cidade (LEMOS, 2013, p. 75).

Diante desse contexto, os Movimentos Sociais Campesinos lutam pela garantia do direito epistêmico dos povos do campo, como também, pela valorização das vivências outras. Nesse sentido, "a Educação do Campo carrega em si o significado territorial" (FERNADES, 2012, p. 9), tanto no que se refere aos aspectos geográficos, quanto às identidades, vivências e saberes ali constituídos. Então, "os saberes escolares são um direito do homem e da mulher do campo, porém esses saberes escolares têm que estar em sintonia com os saberes, os valores, a cultura, a formação que acontece fora da escola" (ARROYO, 1999, p. 22).

Para falarmos da oferta da educação escolar no território campesino e do trato dos saberes dos povos do campo nas escolas, retomamos três paradigmas que abordamos na seção sobre a história da Educação do Campo no Brasil: a) paradigma da Educação Rural hegemônica; b) paradigma da Educação Rural contra hegemônica; c) paradigma da Educação do Campo. Entendemos que os paradigmas "fazem a ponte entre a teoria e a realidade, ou seja, práticas teorias tendo como referências os conhecimentos construídos a partir de determinada visão de mundo que projeta as ações necessárias para a construção e a transformação da realidade" (LEMOS, 2013, p. 67).

No paradigma da Educação Rural hegemônica existe uma hierarquização entre os saberes campesinos e os urbanocêntricos que são tidos como referência. No que se refere ao território campesino, têm visibilidade apenas os aspectos geográficos, os quais são de interesse para o desenvolvimento capitalista. Nesse cenário, aos povos campesinos foi imposto o padrão de ser e de saber baseados nos aspectos da cultura urbana. Logo, a Colonialidade do Ser e do Poder que permeiam o modo de viver das pessoas do campo, também adentra no espaço escolar através das práticas que reforçavam a hierarquização entre campo e cidade, tanto em relação ao território como a maneira de ser e saber dos campesinos.

Assim sendo, não há espaço para os saberes dos povos do campo na educação escolar ofertada para os camponeses, pois era necessário o domínio sobre os conhecimentos advindos do território urbanocêntrico. Nesse viés, "a educação escolar compreendia um dos mecanismos de controle sobre os povos que viviam no território rural deste período, bem como uma proposta educacional salvacionista que visava atender à demanda por mão de obra" (LEMOS, 2013, p. 70).

Nesse contexto, não poderia existir outra referência de saberes válidos, que não aqueles considerados científicos e pertencentes à cultura hegemônica, a qual é tida como verdadeira, universal e constituída na Colonialidade do Poder (QUIJANO, 2005). A função da educação escolar ofertada no território campesino esteve baseada num projeto colonial que subalternizava os campesinos, suas culturas, vivências e seus saberes, como também, os ensinava a aceitar a função que deveriam desempenhar na sociedade.

Então, no paradigma da Educação Rural hegemônica, os saberes dos povos campesinos são folclorizados, a educação escolar é pautada num modelo didático-pedagógico das escolas do território urbano, com saberes científicos que são tidos como verdades absolutas e servem de referência para o processo de aprendizagem.

No paradigma da Educação Rural contra hegemônica, houve resistência de diversos Movimentos Populares aos padrões hegemônicos impostos pela Modernidade/Colonialidade. Eles faziam críticas ao modelo de sociedade capitalista que excluía os sujeitos populares através da educação escolar. Então, em oposição a esse modelo excludente de educação escolarizada, a Educação Popular propôs uma educação escolar contra hegemônica, advinda dos sujeitos historicamente oprimidos e subalternizados.

As práticas docentes pautadas pelo paradigma da Educação Rural contra hegemônica, na perspectiva da Educação Popular, permearam os espaços educacionais. No entanto, mesmo com essa perspectiva, a educação escolar no território campesino manteve-se atrelada às práticas docentes que reforçavam a inferiorização dos povos campesinos e consequentemente de seus saberes.

Então, notamos que o paradigma da Educação Rural contra hegemônica é permeado pela Interculturalidade Funcional, pois o Estado reconhece a luta dos povos campesinos por uma educação escolar outra, entretanto, não promove meios para que esta esteja alicerçada nos saberes outros produzidos no território campesino.

Já no paradigma da Educação do Campo, os Movimentos Sociais lutam pelo reconhecimento do campo como lugar de vida, de trabalho e de cultura, que por sua vez é um

lugar de produção de saberes, de vivências outras, onde os campesinos têm direito à condição epistêmica. Assim,

> um projeto de educação básica do campo tem de incorporar uma visão mais rica do conhecimento e da cultura, uma visão mais digna de campo, o que será possível se situarmos a educação, o conhecimento, a ciência, a tecnologia, a cultura como direitos e as crianças e jovens, os homens e mulheres do campo como sujeitos desses direitos (ARROYO, 1999, p. 26).

Então, na perspectiva do paradigma da Educação do Campo, os modos de vida dos povos campesinos produzem significados, valores, comportamentos e ideias que correspondem aos aprendizados que se dão através das relações culturais e políticas, envolvendo seus saberes sobre a vida no campo e através de diferentes aspectos. Nessa ótica, a educação escolar ofertada para os povos do campo é aquela que não discrimina o jeito de ser dos povos campesinos, mas que valoriza sua cultura, para através dela dialogar com os diferentes saberes presentes na sociedade.

A educação para os povos campesinos está relacionada diretamente com a prática social coletiva, assim, a escola é vista como um dos lugares que contribui para a propagação dessas práticas. Sendo assim, os processos educativos não estão restritos ao chão da escola, pois acontecem no trabalho, na produção, na família e na vivência cotidiana.

Então, a educação escolar, nesse cenário, compreende o processo de ensino-aprendizagem a partir da realidade sociocultural e epistêmica dos povos do campo, em que as estratégias pedagógicas ultrapassam os muros escolares e possibilitam o diálogo com os saberes produzidos e disseminados para além da escola. Dentre os saberes dos povos campesinos, destacamos os saberes da terra, os socioculturais e os da organização social.

Os saberes relacionados com a terra correspondem às relações que são estabelecidas pelos povos campesinos, através 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. Para tanto, faz necessário a escola “recuperar os vínculos entre educação e terra, trabalho, produção, vida, cotidiano de existência, aí que está o educativo” (ARROYO, 1999, p. 21).

Já os saberes socioculturais são os que caracterizam as relações entre os sujeitos no meio rural, no que diz respeito a suas crenças, seus costumes, como também, o modo de pensar, de fazer, de agir no meio rural e atuar na sociedade. Esses saberes estão diretamente relacionados com os saberes da terra, pois se articulam com a necessidade da qualidade de

vida no campo e não coloca em risco a natureza. Nesse sentido, “os processos educativos passam pelo conjunto de experiências, de vivências que o ser humano tem ao longo de sua vida. E a experiência que nos marca a todos, é a experiência do trabalho, da produção, o ato produtivo que nos produz como pessoas” (ARROYO, 1999, p. 21).

Os saberes da organização social são os que estão relacionados com a forma de organização dos povos campesinos em prol da sustentabilidade do território, por meio da lógica, da participação e da mobilização popular (CALDART, 2009). Esses saberes da organização social remetem às decisões dos sujeitos envolvidos na luta pelos direitos sociais e epistêmicos.

Neste cenário, percebemos que os saberes dos povos do campo envolvem as diferentes formas de compreender o território campesino. A educação escolar desse território, permeada pelo paradigma da Educação do Campo, parte de um diálogo entre os diferentes saberes, sejam do campo ou da área urbana, desconstroem o padrão de hierarquia entre esses territórios, que foi imposto pelo padrão de poder Moderno/Colonial.

Nesse viés, se faz necessário que as práticas docentes promovam o diálogo na perspectiva da Interculturalidade Crítica, entre os diferentes saberes, de modo que os conteúdos de aprendizagem contribuam para as relações interpessoais sem hierarquização de saberes e culturas. Então, nesse cenário, os saberes produzidos no território campesino são incluídos nas práticas e vivências do cotidiano escolar.

6 PERCURSO METODOLÓGICO

Neste capítulo, apresentamos o percurso teórico-metodológico para a construção da pesquisa, como também os critérios para a escolha do campo de pesquisa, dos colaboradores, os procedimentos de coleta, de construção dos dados e a técnica de análise.

Utilizamos como lente interpretativa os estudos Pós-Coloniais (SARTORELLO, 2009; MIGNOLO, 1996, 2008; WALSH, 2007, 2008; QUIJANO, 2005), pois as discussões desses estudos sobre as epistemologias que passaram/passam por tentativas de silenciamento, possibilitam-nos compreender o trato dos saberes dos povos campesinos nas práticas docentes da escola investigada, com um olhar outro.

Por meio dessa abordagem buscamos identificar os saberes campesinos da comunidade da Vila Vitorino, identificar que saberes da Vila Vitorino habitam as práticas docentes e analisar como os saberes campesinos são tratados nas práticas da escola da Vila. Ao adotar como referência epistêmica os estudos Pós-Coloniais, partimos de formas outras de compreender e analisar a educação escolar no território camponês.

Partir do lócus de enunciação do território campesino é uma maneira dos saberes dos povos do campo serem tidos como referência para compreender a prática docente nas escolas desse território. Nesse sentido, por meio da lente interpretativa adotada, podemos questionar a manifestação e os possíveis enfrentamentos aos diversos eixos da Colonialidade, a possível existência do Pensamento de Fronteira e a Geopolítica do Conhecimento que permeiam as instituições educacionais, principalmente nas escolas do campo.

Nessa ótica, as escolhas metodológicas foram pautadas no diálogo estabelecido entre o lócus de enunciação e a abordagem teórico-metodológica seguida. A escolha do campo empírico aconteceu em dois momentos: primeiro, definimos o município, que é o de Riacho das Almas-PE, por se tratar do lugar no qual foram vivenciadas as situações que contribuíram para as inquietações que despertaram o interesse para a realização desta pesquisa, depois selecionamos a escola.

Assim, estabelecemos como critérios para escolha da escola: a) aquela que estivesse localizada em território campesino; b) com mais tempo de existência no município; e c) com um quantitativo médio de 100 estudantes. Já para selecionar os/as colaboradores/as da pesquisa, como partimos do lugar de fala dos/as campesinos/as, optamos pelos sujeitos que estão dentro e fora do muro escolar. Os que estão fora dos muros da escola são: a) pessoas idosas da comunidade, pela experiência de vida; b) pessoas que são referências na

comunidade. Os sujeitos que estão dentro da escola são: a) professores/as efetivos/as; b) que trabalham na escola há mais de cinco anos; c) que atuam nos anos iniciais. Para a organização desse capítulo apresentamos as subseções: I- O campo; II- Os sujeitos; III- Procedimento de coleta de dados e IV- Procedimento de análise.

6.1 O CAMPO

Nesta seção, apresentamos o município de Riacho das Almas-PE. Como já mencionamos anteriormente, ele foi selecionando como campo de pesquisa por se tratar do lugar onde foram vivenciadas as situações que contribuíram para as inquietações que levaram à realização desta pesquisa. Dessa forma, passamos a apresentar suas principais características, abordaremos aspectos históricos, geográficos, econômicos e populacionais que caracterizam o município de Riacho das Almas-PE, situado no Agreste de Pernambuco, tendo uma população estimada em 20.443 pessoas, de acordo com dados do IBGE.

Fotografia 1 - Município de Riacho das Almas - PE

Fonte: Facebook da Prefeitura Municipal de Riacho das Almas. Disponível em: https://www.riachodasalmas.pe.gov.br/ Acesso em: 21/12/2020.

Riacho das Almas é um Município que teve sua origem a partir de uma fazenda de criação de gado, que era do Coronel Joaquim Bezerra, que se estabeleceu na região com a família e pessoas escravizadas por volta de 1876. Em 1881, foi criada uma feira no povoado que se denominava Riacho das Éguas, porque nos períodos de seca as éguas iam beber água em um poço existente num riacho das proximidades.

O nome da cidade foi modificado para Riacho das Almas[11], em 1905, pelo padre José Ananias, depois que o povoado da região enfrentou uma epidemia de peste bubônica ou febre tifóide, que resultou na morte de centenas de pessoas que naquela época invocaram a São Sebastião a cura para aquela epidemia.

Depois da superação da doença, a comunidade construiu uma capela em homenagem a São Sebastião. Então, o padre José Ananias, sob a alegação de que o nome primitivo Riacho das Éguas era de animal, resolveu mudar o nome da cidade para Riacho das Almas, também em homenagem às almas dos mortos vitimados pela epidemia da peste.

O povoamento do território se intensificou a ponto de ser elevado à categoria de 5º distrito de Caruaru, em 1920, quando instalada a sede distrital na atual Vila de Trapiá, passando depois para a sede municipal. Em 16 de julho de 1941, passou à categoria de Freguesia, sob a proteção de Nossa Senhora da Conceição, subordinada à Diocese de Pesqueira, tendo como primeiro vigário o padre Antônio Faustino da Costa.

A independência política veio em 29 de dezembro de 1953, sob Lei Estadual nº 1.818, sendo o primeiro prefeito o Capitão Rômulo Pereira de Morais. Atualmente, o município de Riacho das Almas é dividido em cinco distritos, além da sede, são eles: Vila Trapiá, Vila de Couro D'Antas, Vila Pinhões, Vila do Vitorino e mais recentemente a Vila do Rangel, que oficialmente ainda não consta como distrito e sim como povoado. Os municípios circunvizinhos são: **Norte:** Surubim e Frei Miguelinho; **Leste:** Cumaru; **Oeste:** Caruaru; **Sul:** Bezerros.

[11]Existe uma história contada pela população de que o nome da cidade está relacionado a uma enchente que levou o cemitério, por isso o nome Riacho das Almas.

Mapa 1 - Mapa da cidade

Fonte: https://www.viamichelin.pt/web/Mapas-plantas/Mapa_planta-Riacho_das_Almas-55120 Pernambuco-Brasil. Acesso em: 21/12/2018.

No município de Riacho das Almas-PE, no que diz respeito à economia, destacamos as práticas agrícolas que estão voltadas para o cultivo de milho, feijão, macaxeira, abacaxi, pinha e batata doce. Além da agricultura, o município conta com um comércio de pequeno porte, como também a criação de animais, caprinos, bovinos, suínos e ovinos, que fazem parte dos saberes da terra.

Atualmente as facções de roupas são as maiores fontes de renda, a confecção de roupas jeans aquece a economia, sendo o setor que mais oferece empregos e que vem se expandindo cada vez mais, inclusive no território campesino, onde são concretizados os saberes da organização social, embasados nessas novas configurações socioeconômicas, que se expandiram em todo território camponês. Nesse contexto, o trabalho voltado para a produção de roupas chegou ao território campesino do município, de forma que a costura tem sido a fonte de renda para muitas famílias do campo e está presente em todos os distritos. O quadro 3 apresenta as características dos territórios campesinos de Riacho das Almas.

Quadro 3 - Caracterização dos territórios do campo do município de Riacho das Almas - PE

Aspectos	**2º Distrito**[12]	**3º Distrito**	**4º Distrito**	**5º Distrito**
Geográficos	Clima quente; terrenos planos; pouca água.	Clima quente; terrenos planos; pouca água.	Clima quente; terrenos planos; pouca água.	Área de altitude elevada; terrenos declinados; Clima frio; pouca água.
Econômicos	Agricultura; pecuária; facção; comércio.	Agricultura; pecuária; facção; comércio.	Agricultura; pecuária; facção; comércio.	Agricultura; pecuária; artesanato; turismo; facção; comércio.
Populacionais	Agricultores familiares; pecuaristas; costureiros; comerciantes; funcionários públicos.	Agricultores familiares; pecuaristas; costureiros; comerciantes; funcionários públicos.	Agricultores familiares; pecuaristas; costureiros; comerciantes; funcionários públicos.	Agricultores familiares; artesãos; pecuaristas; costureiros; comerciantes; funcionários públicos.

Fonte: A Autora (2020).

Nota: Secretária Municipal de Educação de Riacho das Almas (2018).

As características dos distritos do município são semelhantes, com baixo relevo, clima quente, vegetação rasteira e pouca água. O distrito que apresenta certa diferença é o 5º, pois no que se refere à paisagem o verde predomina, ele apresenta alto relevo e em relação ao clima é bastante frio.

Vale ressaltar que o 5º distrito possui um forte ponto turístico, devido à paisagem e o alto relevo que possibilita a realização de voos de asa-delta, que durante muito tempo mobilizou a economia local, pois atraia muitos turistas praticantes dessa modalidade de esporte radical. Destacamos também o clima frio, que possibilitou a organização das festas de rua que atraem muitos turistas e contribui para o aquecimento do comércio da comunidade.

[12]O primeiro distrito que não é situado no quadro trata-se da sede do Município.

6.1.1 Característica da rede de ensino

Para tomarmos conhecimento da organização educacional do município, realizamos uma visita à Secretaria de Educação, Esporte e Cultura (SEMEC). No que diz respeito à organização, a rede de ensino tem 24 escolas, das quais 02 encontram-se localizadas na área urbana, 01 escola municipal e outra estadual, as demais estão distribuídas pelo território campesino. As escolas que possuem pequeno porte e que estão localizadas nos territórios campesinos com uma pequena população, contam com o apoio das coordenadoras pedagógicas que, em média, são responsáveis por 05 escolas, mas quem coordena a gestão escolar no cotidiano são os/as professores/as, devido à dificuldade das coordenadoras para conseguir um transporte disponível para realizar as visitas, como também, a distância de uma escola a outra.

Já as escolas localizadas no território campesino e que apresentam uma estrutura maior, contam com o suporte de uma equipe gestora, que embora esteja subordinada à Secretaria de Educação, possui maior autonomia em relação às escolas do campo de pequeno porte. Elas têm a diretora que conduz os trabalhos, a secretária e os coordenadores pedagógicos, que junto com os demais membros da comunidade escolar contribuem para a gestão escolar.

No que diz respeito à administração dos recursos financeiros, todas as escolas têm um Conselho Escolar, a UEx (Unidade Executora), formado por professores/as e os demais membros da comunidade escolar (pais e demais funcionários), responsáveis pela aplicação dos recursos do PDDE (Programa Dinheiro Direto na Escola), que destina verbas para as escolas com fins definidos, ou seja, o dinheiro deve ser investido de acordo com as exigências, por exemplo, se o dinheiro é para realização de reformas não pode ser direcionado para outro tipo de serviço.

Já para obter informações sobre o tempo de funcionamento dessas escolas, realizamos uma nova visita à SEMEC e solicitamos o acesso aos documentos que pudessem apontar o tempo de funcionamento das escolas, o quantitativo de estudantes e de professores/as. No entanto, não tivemos acesso aos documentos que comprovassem o tempo de existência de cada escola, pois a pessoa responsável pela documentação não se encontrava.

Entretanto, uma das coordenadoras pedagógicas da Secretaria nos forneceu uma planilha com os nomes e localização das escolas, quantidade de estudantes, de professores e modalidade de ensino. Esses dados, no entanto, eram referentes apenas às escolas de pequeno porte. Então, visitamos as demais escolas e por meio de conversas informais com as

secretárias obtivemos as informações referentes às escolas sedes, localizadas nos distritos de Riacho das Almas. A tabela 2 apresenta as principais características das escolas de cada distrito.

Tabela 2 - Caracterização das escolas do território campesino por distrito

Distrito	**Nome da Escola**[13]	**Modalidades de Ensino**	**Total de Estudantes**	**Total de Professores**
2º Distrito	E1	Ed. Infantil; Anos Iniciais e Finais; EJA.	488	22
3º Distrito	E2[14]	Ed. Infantil; Anos Iniciais e Finais; EJA.	126	07
4º Distrito	E3	Ed. Infantil; Anos Iniciais e Finais; EJA.	246	18
5º Distrito	E4	Ed. Infantil; Anos Iniciais e Finais; EJA.	353	15

Fonte: A Autora (2020)

Nota: Secretaria de Educação de Riacho das Almas (2018).

As escolas apresentam semelhanças em suas estruturas e modalidades de ensino. A quantidade de estudantes varia de acordo com a localidade na qual a escola está situada. De acordo com a análise da tabela 2 e considerando os critérios de escolha, a escola que selecionamos para realizar a pesquisa é a E4, por ela estar situada num distrito que apresenta características peculiares que o diferencia dos demais distritos do município, por se tratar da escola que apresenta uma média considerável em relação ao número de estudantes entre as escolas do campo e por possuir maior tempo de existência no município, E4 é "a escola que tem mais tempo, ela tem 65 anos de existência, a de Couro D'antas tem cerca de 52 anos de existência, a de Pinhões tem 60 anos de existência e a de Trapiá tem 38 anos " (DIÁRIO DE CAMPO, 2019).

[13]Utilizamos códigos E1, E2, E3 e E4 para identificar as escolas, a letra E e os números representam as escolas, assim preservamos os nomes delas.

[14]A escola 2 possui turmas multisseriadas, porque houve uma redução na quantidade de estudantes dos anos iniciais. Então, organizaram as turmas dos 1º, 2º e 3º anos numa turma e o 4º e 5º ano em outra turma.

6.1.2 Características da escola campo de pesquisa

Em termos de educação, a Vila Vitorino tem a Escola E4, que foi fundada em 07 de setembro de 1955, e é considerada a mais antiga escola em funcionamento do município, por isso, passou por algumas reformas em suas instalações para atender a demanda sempre crescente.

Em relação à oferta de ensino, a escola contempla a Educação Infantil, os anos iniciais e finais do Ensino Fundamental e a EJA, atendendo um quantitativo de 353 estudantes e contando com um quadro de professores constituído por 15 profissionais.

6.2 SUJEITOS

Para a escolha dos/as sujeitos/as colaboradores/as, visitamos a comunidade para identificarmos as pessoas mais experientes e que são tidas como referências, assim, por meio de conversas informais com os/as moradores/as conhecemos as lideranças. Dessa forma, pudemos identificar por meio do lócus de enunciação, os saberes campesinos da comunidade da Vila Vitorino. Para tanto, entrevistamos quatro lideranças, uma mulher, a quem vamos chamar de C3, e três homens, que vamos identificar como C1, C2 e C4, todos eles são agricultores e artesãos, como podemos perceber através do quadro 05, no qual apresentamos o perfil dos/a colaboradores/a.

Quadro 4 - Perfil dos/as colaboradores/as

Código	**Gênero**	**Profissão/Ocupação**	**Tempo na comunidade**
C1	Homem	Agricultor/Artesão	Mais de 35 anos
C2	Homem	Agricultor/Artesão	Mais de 35 anos
C3	Mulher	Agricultora/Merendeira/Artesã	Mais de 35 anos
C4	Homem	Agricultor/Artesão/Liderança Religiosa	Mais de 35 anos

Fonte: A Autora (2019).

C1 é muito popular na comunidade devido ao trabalho com o artesanato de cipó, recebeu até uma homenagem pela qualidade de uma peça que fez e doou para a prefeitura do

município, um sofá de cipó. Embora ele esteja aposentado, continua desenvolvendo trabalho artesanal.

Já C2, na comunidade é um cidadão muito admirado pelos/as moradores/as, pois seu trabalho artesanal trouxe reconhecimento para a localidade. Além disso, ele é filho do pioneiro da arte do artesanato na Vila, como também, é um rezador muito conhecido e procurado pelas pessoas da comunidade e região. Ele reza mal olhado, triado (uma pequena fratura), picada de bichos, entre outras coisas. Ele não pensa em deixar o trabalho com artesanato, mesmo estando aposentado.

A colaboradora C3, além de artesã e agricultora, também trabalhou como merendeira na escola e é uma das rezadeiras da comunidade. Atualmente ela está aposentada e se dedica a família, principalmente aos netos/as.

Já C4, além de agricultor e artesão, também faz parte do Ministério da Eucaristia da igreja, mobiliza a comunidade católica e realiza diversas atividades religiosas, celebra a palavra, reza terços na capela e, quando requisitado, reza terços em velórios na comunidade. Ele é um rezador muito procurado pela população, as pessoas o procuram quando estão com mal olhado, "o sol na cabeça" (dor de cabeça provocada por excesso de sol), entre outras coisas.

Depois de identificarmos os/as colaboradores/as da pesquisa que são referências na comunidade, e realizarmos entrevistas com eles/as, analisamos os dados obtidos e fomos para a escola a fim de identificar, por meio de questionários, os/as possíveis colaboradores/as, então, selecionamos quatro de acordo com os critérios de escolha.

Então, optamos por aqueles/as professores/as que atuam na escola há, no mínimo, 05 anos, uma vez que pressupomos que eles têm maior aproximação com a comunidade local e uma estabilização e consolidação do trabalho docente, que acontece num período estimado de três a sete anos (TARDIF, 2008).

Selecionamos também, professores/as efetivos/as, porque compreendemos que eles/as possuem determinada autonomia em suas práticas e, por fim, os que atuam nos anos iniciais, pelo fato desses professores passarem mais tempo com os estudantes. Após a análise dos questionários, identificamos quatro professoras que atendem aos nossos critérios de escolha, as quais serão identificadas por P1, P2, P3 e P4. No quadro 6, apresentamos o perfil dessas professoras.

Quadro 5 - Perfil das professoras colaboradoras

Professoras	**Território que reside**	**Turno que leciona**	**Tipo de turma**	**Nível de escolaridade**	**Tempo de Docência**		
					Total	No território campesino	Nesta escola
P1	Campesino	Vespertino	Seriada 1º ano	Especialização	Mais de 09 anos	Mais de 09 anos	Mais de 09 anos
P2	Urbano	Vespertino	Seriada 3º ano	Graduação	Mais de 09 anos	Mais de 09 anos	Mais de 09 anos
P3	Urbano	Vespertino	Seriada 2º ano	Especialização	Mais de 09 anos	Mais de 09 anos	Mais de 09 anos
P4	Urbano	Matutino	Seriada 5º ano	Especialização	Mais de 09 anos	Mais de 09 anos	07 anos

Fonte: A Autora (2019).

Podemos perceber, a partir do quadro 6, com o perfil das professoras, que em relação ao tempo de docência, atuação na escola e ao nível de escolarização, não há muitas diferenças entre elas. No entanto, uma delas não possui especialização, mas é graduada, e das quatro, uma reside no território campesino, o que possibilita uma relação mais profunda de pertencimento com a comunidade e a escola.

Ter na escola uma professora do território campesino, que é da própria comunidade, é romper com a lógica Moderna/Colonial, que nega a condição epistêmica dos povos do campo. Nesse viés, percebemos a possibilidade de os saberes da comunidade adentrarem no ambiente escolar, pois mesmo seguindo o currículo prescrito para desenvolver sua prática docente, a professora pode fazer uso do currículo oculto para incluir os saberes e as vivências locais no processo de ensino aprendizagem.

6.3 PROCEDIMENTOS DE COLETA DOS DADOS

Para os procedimentos de coleta dos dados, utilizamos questionário, entrevistas semiestruturadas e diário de campo. O questionário, conforme apêndice I nos possibilitou fazer a caracterização dos/as professores/as colaboradores da pesquisa. Utilizamos a entrevista semiestruturada para identificar quais saberes dos povos campesinos as professoras abordam em suas práticas docentes e como eles são tratados.

A escolha da entrevista semiestruturada se deu, pois ela nos permite aprofundar questões específicas do objeto de pesquisa, como também oportuniza reorganizações e descrição do contexto da coleta dos dados. Fizemos uso também do diário de campo, que nos possibilitou realizar anotações sobre fatos relevantes, pois ele é "um instrumento não só de registro, mas fundamentalmente um instrumento de análise de todo trabalho de campo" (LAGE, 2013, p. 63). Esse instrumento contribui para a ampliação do nosso olhar no momento das análises, pois podemos recorrer às anotações e retomar os acontecimentos relevantes para a pesquisa.

6.4 PROCEDIMENTO DE ANÁLISE

Utilizamos para análise dos dados a Análise do Conteúdo via Análise Temática, de acordo com Bardin (2011) e Vala (1999). Nossa escolha justifica-se pela demanda do nosso objeto de pesquisa, pois ele possibilita a compreensão do contexto de produção dos dados e da produção de análise. Nesse sentido, "a finalidade da Análise de Conteúdo será, pois efetuar inferências com base numa lógica explicitada, sobre as mensagens cujas características foram inventariadas e sistematizadas" (VALA, 1999, p. 104).

A técnica de Análise Temática foi escolhida, por entendermos que ela nos ajuda a tomar conhecimento dos diferentes núcleos de sentido do objeto, como também de compreender o objeto de pesquisa através dos contextos que o constituem, o que nos possibilita ir além da certificação ou da negação dos pressupostos iniciais.

Então, por meio da Análise de Conteúdo e através da técnica da Análise Temática, organizaremos e descreveremos os dados coletados e produzidos, o que nos proporcionará interpretar o trato dos saberes dos povos campesinos nas práticas docentes da escola campo de pesquisa. Para tanto, organizamos a análise da seguinte forma:

A fase da pré-análise, que representa a apropriação das fontes necessárias à pesquisa, através da aproximação com o referencial teórico e da aproximação com o campo empírico, onde sistematizamos e organizamos os dados para dar suporte à caracterização do contexto de coleta dos dados e das análises.

No que diz respeito à descrição do contexto de produção dos dados, essa fase é essencial para compreendermos o lugar de materialização das atividades na escola campo de pesquisa, pois é lá que o problema de pesquisa ganha materialidade. Já o contexto de produção das análises passa por todas as fases necessárias para a análise dos dados, acontece

desde a justificativa da pesquisa, do referencial teórico adotado, como também do campo, dos sujeitos, dos procedimentos de coleta dos dados e da análise, o que contribui para a organização dos dados e da categorização das temáticas.

Por outro lado, na exploração do material passamos da fase de organização dos dados coletados, ao realizarmos a codificação através da unidade de registro, que é realizada depois da leitura flutuante de todo o material coletado. Destarte, fizemos a codificação do conteúdo, que é a base para a categorização. Depois definimos a unidade de contexto, que perpassa o estudo aprofundado do material, da codificação e da categorização dos dados que evidenciam a significação da unidade de registro e passamos para a regra de enumeração que corresponde ao momento de fazer a interpretação dos dados.

Por fim, o tratamento dos resultados obtidos e a interpretação que correspondem ao momento em que realizamos as inferências a partir dos dados coletados, o que contribui para o surgimento de novas compreensões através dos objetivos da pesquisa e do referencial teórico adotado. Então, no próximo capítulo apresentamos a análise dos dados.

7 O TRATO DOS SABERES CAMPESINOS NAS PRÁTICAS DOCENTES

Neste capítulo, apresentamos a análise dos dados da pesquisa para que possamos compreender quais são e como são tratados os saberes campesinos da Vila Vitorino que permeiam as práticas docentes da escola estudada. Para tanto, seguimos as seguintes etapas: a) história da comunidade: vivências dos saberes outros na Vila Vitorino; b) saberes da cultura campesina no contexto escolar; c) o trato dos saberes outros nas práticas docentes.

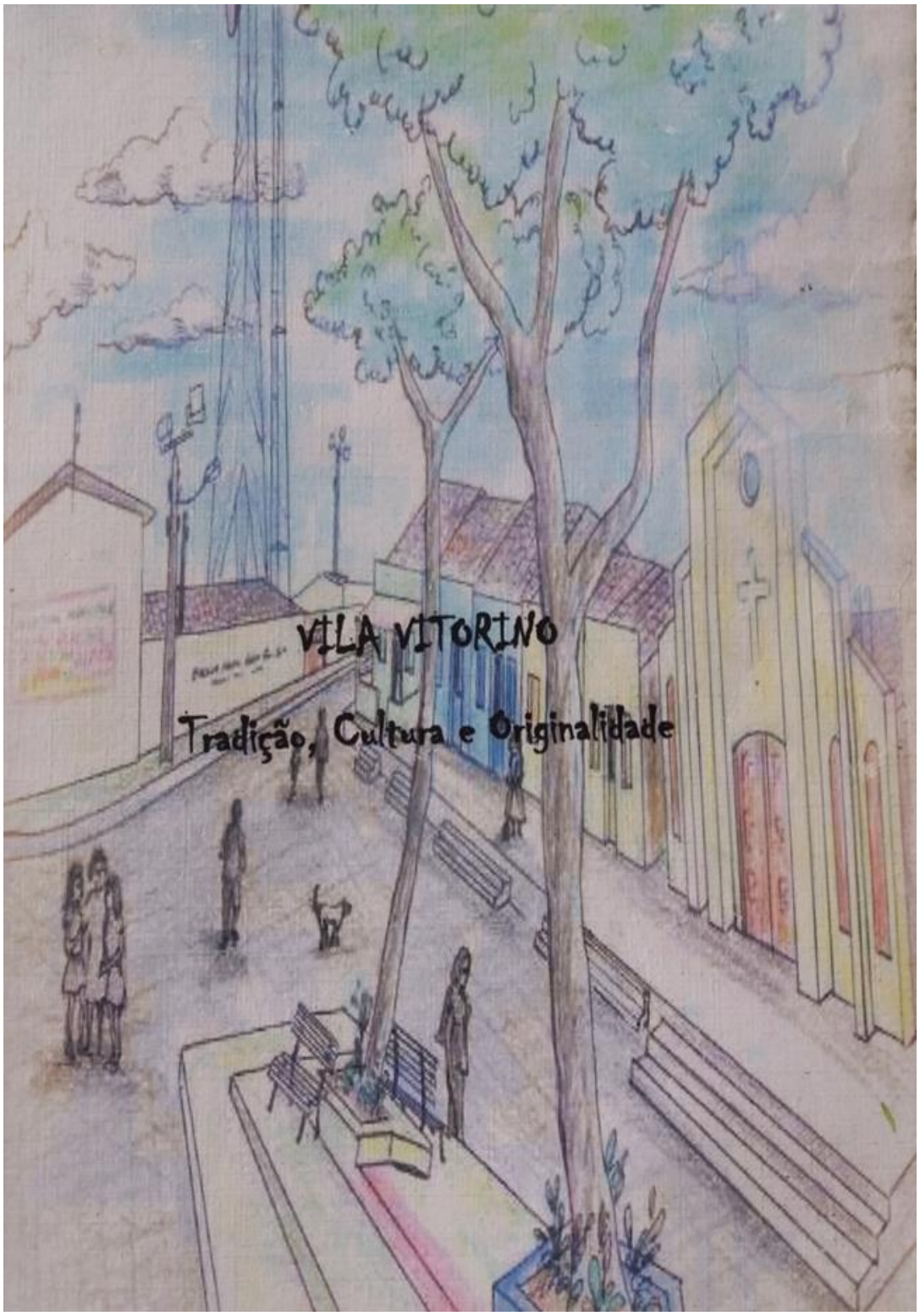
Na primeira etapa, nosso interesse foi identificar os saberes campesinos e suas respectivas vivências na Vila Vitorino, assim, discorremos sobre a história da comunidade, apresentando os aspectos referentes a: 1- Origem: a) Características territoriais; b) Composição da comunidade; c) Personagens da origem; d) Costumes e tradições/modos de vida; 2- Transformações ocorridas ao longo do tempo: a) Sociais; b) Políticas; c) Territorial; d) Econômica; e) Personagens atuais; 3- Escola da comunidade: a) Criação; b) Expectativas; c) Perspectivas de mudança de vida; 4- Cultura local: a) Agricultura; b) Artesanato; c) Crenças tradicionais.

Na segunda etapa descrevemos os saberes campesinos locais que permeiam o espaço escolar relacionado à cultura e aos modos de vida: 1- História da comunidade; 2- Festival do Frio; 3- Artesanato com cipó; 4- Agricultura; 5- Crenças tradicionais.

Já na terceira etapa apresentamos os saberes campesinos trabalhados nas práticas docentes e como estes são tratados nessas práticas. Para compreendermos o trato dos saberes, nas respectivas práticas, utilizamos os referenciais teóricos que embasam a pesquisa e fazemos as análises e as inferências.

7.1 HISTÓRIA DA COMUNIDADE: VIVÊNCIAS DOS SABERES OUTROS NA COMUNIDADE DA VILA VITORINO

Figura 1 - Desenho da parte central da Vila Vitorino



Fonte: Josélito Vasconcelos (2008).

Nesta seção, iniciamos a análise dos dados da pesquisa através da descrição da história da comunidade Vila Vitorino, mostrando os aspectos relacionados à origem, que são: a) Características territoriais; b) Composição da comunidade; c) Personagens da origem; d) Costumes e tradições/modos de vida. Para tanto, apresentamos os extratos das falas das lideranças da comunidade e colaboradores/as da pesquisa, que são indicados/as por C1, C2, C3 e C4.

7.1.1 Origem da Vila Vitorino

Fotografia 2 - Entrada da Vila Vitorino

Fonte: Facebook Viver Vitorino (2019).

A comunidade originou-se a partir da construção de uma cacimba, onde as pessoas encontraram uma fonte para saciar-se. Essa cacimba foi cavada nas terras do Sr. Vitorino, que residia numa vila chamada Mandassaia, próxima à cidade de Santa Cruz do Capibaribe – PE. A cacimba, nessa época, era a única fonte de água, ficando conhecida em toda a região e tornando-se ponto de referência, por isso, sua fama espalhou-se como a cacimba de seu Vitorino. Então, “foi chegando mais gente, construindo coisas e foi crescendo” (C1).

Com o aumento da população, o governo municipal precisou realizar as primeiras construções de infraestrutura no local. Assim, o prefeito da época, Capitão Rômulo Pereira de

Moraes, através do decreto nº 04, de 05 de novembro de 1954, construiu um cemitério para a comunidade, que "foi uma das coisas que existiu primeiro" (C3).

Na mesma data, por meio do decreto nº 06, foi autorizada a construção de um grupo escolar na terra doada pelo Sr. Luiz Francisco, que era avó da esposa de um dos colaboradores da pesquisa, o qual nos relatou que "para fazer o patrimônio foi os avós da nega quem doou a terra" (C4). O doador do lote de terra residia no sítio Dois Riachos, localizado no mesmo município, e utilizava as terras da comunidade para cultivar mandioca.

Como ele era amigo do padre Antônio Faustino, fez também a doação de um lote para a construção da Capela, "doaram a São Sebastião, né? Aí, fizeram a igreja" (C4), que recebeu São Sebastião como Santo Padroeiro. Então, a comunidade "foi crescendo, a igrejinha deu mais uma vida, porque pelo menos tinha missa uma vez por mês" (C4).

Podemos perceber que a constituição do distrito acontece pouco a pouco, a partir das necessidades dos sujeitos do povoamento, que vai se formando gradativamente, através de laços de afinidade, de familiaridade que os sustentam até os dias atuais. As primeiras construções apontam para a concretização do Pensamento de Fronteira, pois expressam a constituição da identidade dos sujeitos outros, mesmo com a presença dos elementos oriundos do conquistador.

Com a construção do grupo escolar, surge a expectativa dos saberes da cultura local serem sistematizados, pois a escola é vista como um espaço constituído na comunidade, visando a participação da população no processo de escolarização, nesse caso, no e do campo (CALDART, 2004). Nesse sentido, para pensar a relação entre a educação escolar e a produção desta, faz-se necessário partir da realidade específica e diferenciada dos sujeitos do campo e suas identidades, por meio da perspectiva do paradigma da Educação do Campo.

Já a capela é o lugar para concretizar a fé e a devoção ao Santo Padroeiro da comunidade. Diante disso, cada vez mais as pessoas eram atraídas para a localidade e o lugar que "era muito pequenininho, só tinha essas duas ruas de terra" (C1), foi crescendo, começando assim a formação do povoado. Em 10 de novembro de 1989, pelo Decreto de Lei 655, assinado pelo então prefeito Dioclécio Rosendo de Lima, o povoado é elevado à categoria de Vila, tornando-se 5º distrito do município de Riacho das Almas, o qual apresenta características peculiares que abordaremos na próxima seção.

7.1.2 Característica territorial

Fotografia 3 - Aspectos geográficos da Vila Vitorino

Fonte: Facebook Viver Vitorino (2019).

A Vila do Vitorino e a área em seu entorno apresentam um alto relevo, com terrenos declinados e pouca água. Durante grande parte do ano, apresenta variação climática, onde predomina o frio, aspecto que tornou a comunidade um ponto turístico e fez com que muitas pessoas adquirissem terrenos para construir chácaras nas suas imediações. Diante dessa condição climática e da quantidade de pessoas visitantes na localidade, no ano de 2005, sob a administração do prefeito Mário da Mota Limeira Filho, aconteceu o primeiro Festival do Frio na Vila, a festa atraiu muitas pessoas, aqueceu a economia local e deu oportunidade dos/as artesãos/ãs exibirem seus trabalhos.

Inicialmente o Festival acontecia no último final de semana de agosto, mas com o passar do tempo e devido às mudanças na administração municipal, a festa deixou de ter uma data específica para acontecer. No entanto, independentemente da data de realização, o Festival do Frio mobiliza a comunidade e aquece a economia local, pois “o lugar é frio, mas as pessoas nunca deixam de vir, no Festival do Frio pode tá garoa, mas o pessoal tá debaixo” (C3).

Nesse período, aumenta a procura por casas para alugar, como também, as vendas dos diversos produtos artesanais, tais como cadeiras e artigos decorativos feitos com cipó, entre outros materiais. Há um aumento na venda de comidas e bebidas, como tapioca, chocolate quente, espetinho de carne, etc. Durante a realização do Festival do Frio são colocados stands para a exposição e vendas das peças produzidas pelos/as artesões/ãs da comunidade, também são montados dois polos de animação, um com atrações culturais locais e outro com artistas regionais e nacionais. Nesse sentido, percebemos que há um diálogo intercultural devido à diversidade artístico cultural que se apresenta na festa e as pessoas de diferentes regiões que prestigiam o evento.

No entanto, esse diálogo acontece na perspectiva da Interculturalidade funcional, pois realiza o acolhimento superficial das diferenças, como também é permeado pelos eixos da Colonialidade do Ser, do Saber e do Poder, embora as manifestações artísticas culturais da localidade estejam presentes na programação da festa, o reconhecimento e a valorização aos artistas locais não acontece. O prestígio é dedicado aos artistas renomados, tanto por parte da população local, quanto pelos turistas. Portanto, a festa teve sua origem na comunidade, devido ao clima local, mas para ter prestígio e reconhecimento, depende das manifestações artísticas renomadas que não fazem parte da comunidade local.

Nesse contexto, percebemos que a nova lógica Colonial/Moderna que permeia as estruturas sociais, econômicas, políticas e epistêmicas através da dimensão da Colonialidade do Poder (QUIJANO, 2005), estão presentes nas vivências da comunidade. Enquanto a população local atribui um sentido de existência ao território, os empresários ricos e residentes nos espaços urbanos, adquirem os melhores lotes para construção de chácaras de veraneio, nas quais exibem uma estética que simboliza o poder econômico, que passa a ser aspirado pela comunidade.

Nesse sentido, percebemos as marcas da Colonialidade do Ser e do Poder, por meio da expansão da ideia de que os padrões urbanos são ideais para se viver, e para atingi-los os sujeitos influenciados pelo padrão de poder hegemônico, acabam negando seus costumes e vivências. Então, buscam as referências culturais que historicamente subalternizaram e tentaram silenciar seus modos de ser, mas podem lhes proporcionar a aceitação dentro do padrão hegemônico.

Na comunidade e em seu entorno, há uma grande valorização dos/as donos/as das casas de veraneio, pois muitos moradores/as são funcionários/as desses empresários/as. Notamos, por meio de conversas informais com os moradores, que a maioria dos/das

trabalhadores/as não possui carteira de trabalho assinada e recebem menos de um salário mínimo. Nesse sentido, percebemos que "a divisão social estabelecida na sociedade capitalista, na cidade e no campo, coloca os que não possuem propriedades e os que não são donos dos meios de produção em situação de inferioridade" (BORGES, 2012, p. 88).

Nesse contexto, os/as trabalhadores/as, como diaristas e boias-frias, são tidos como o outro a ser subalternizado e explorado, principalmente por meio das relações de poder estabelecidas através do padrão Moderno/Colonial. Ficam evidentes as marcas da Colonialidade do Poder, pois o/a trabalhador/a do campo é submetido a um processo de hierarquização relacionado à sua condição de assalariado/a, em que sua força de trabalho é explorada e desvalorizada, embora seja bastante utilizada para atender as demandas dos interesses capitalistas.

Já em relação aos artistas da comunidade, percebemos que há uma hierarquização entre as atividades artísticas locais e as que são oriundas do território urbano, onde o lugar de prestígio é reservado para os artistas urbanocêntricos. Assim, é notória a presença do eixo da Colonialidade do Poder, que mantém as relações de funcionalidade impostas pelo discurso colonial, que reproduz identidades inferiorizadas entre os sujeitos e determina o espaço urbano e as atividades desenvolvidas nele, como superior.

Então, nesse cenário, marcados pelo eixo da Colonialidade do Ser e dentro da perspectiva do projeto Moderno Colonial, os moradores da comunidade acabam internalizando a condição de inferiores diante das atrações artísticas originárias do território urbano, as quais são valorizadas e admiradas.

7.1.3 Composição da comunidade na Vila Vitorino

No início, a vila era muito pequena, como podemos perceber na fala de uma das lideranças da comunidade, quando diz que "só tinha quatro casas, aqui pra cima não tinha mais nada de casa, só uns pés de jaca encarreirado. O cemitério já existia, foi uma das coisas que existiu primeiro" (C3). A quantidade de ruas existentes na comunidade também era pouca e sem estrutura, "só tinha essas duas ruas de terra, depois de muito tempo foi que fizeram o calçamento" (C1).

Uma das lideranças nos relatou que no começo, "aqui só tinha a igreja, que foi feita ali" (C2). A comunidade a princípio era composta por poucas casas distribuídas em duas ruas, depois foi construído o grupo escolar, que atendia uma demanda pequena de estudantes. Com

o passar do tempo, chegaram mais pessoas e assim a vila foi crescendo e passando por diversas transformações a partir da colaboração dos/as moradores/as. Na sequência, apresentamos os/as personagens que se destacaram na origem da criação da Vila.

7.1.4 Personagens da origem

Nesta subseção, vamos conhecer as/os personagens que se destacaram na história da origem da vila. Ressaltamos que seus saberes foram perpetuados, passados de geração para geração e permeiam até os dias atuais as vivências da população. Daí a importância da contribuição de cada um/a delas para o desenvolvimento da comunidade, por meio de seus saberes, como o saber voltado para a arte do artesanato com cipó e as atividades agrícolas. As pessoas que se destacaram na história da origem da Vila Vitorino por suas atuações, de acordo com as lideranças da comunidade, foram as seguintes que apresentamos no quadro 7.

Quadro 6 - Personagens que marcaram a origem da comunidade

Personagem	**Contribuição/Função**
José Francisco	Construção da Capela
Luiz Francisco	Construção da Escola
Capitão Rômulo	Prefeito
Isaías Ferreira	Pioneiro do Artesanato com Cipó
Mazininha Soares	Professora
Maria Augustinha	Professora

Fonte: A Autora (2019).

Seu José Francisco, que era avô da esposa de um dos colaboradores desta pesquisa, se destaca na história da comunidade porque doou a terra para a construção da Capela que recebeu São Sebastião como Padroeiro, de quem ele era devoto. Já seu Luiz Francisco doou o terreno para a construção do Grupo escolar, que se deu por meio de um decreto do Capitão Rômulo, que nesse mesmo período já tinha construído o cemitério através de outro decreto.

Dona Mazininha Soares e dona Maria Augustinha marcaram a história da comunidade, por terem sido as primeiras professoras a lecionarem na escola. Até os dias atuais as pessoas

da comunidade contam histórias das situações vivenciadas com as professoras, “naquele tempo as professoras tinham uma palmatória, desse tamanho assim, que fazia medo. Um cabo de braúna chegava na mão do cabra [...]” (C4).

Já o seu Isaías Ferreira foi pioneiro com o artesanato na comunidade. De acordo com C4 foi ele “[...] quem começou esse negócio de trabalhar em balaio, cipó essas coisas assim”. Então, a arte com o cipó foi se expandindo e passando de pai para filho, o trabalho com o artesanato por muito tempo mobilizou a economia local e possibilitou o desenvolvimento da comunidade.

7.1.5 Costumes e tradições: modos de vida

A princípio, as pessoas viviam basicamente do trabalho na roça, a vida não era fácil, segundo C3 “era difícil demais, viu? Era na roça, era brocando mato pra fazer carvoeira pra sobreviver, era trabalhando em cesta de cipó, ia buscar longe”. Já no trabalho agrícola, a agricultura familiar contribuía para complementar a renda das famílias, em que predominava o cultivo de milho, feijão e mandioca. A fruticultura também faz parte da tradição da comunidade, como o caju, a pinha e, principalmente, a grande quantidade de jaqueiras é uma das principais características da comunidade da Vila Vitorino.

Dentre os elementos que marcam os modos de viver das pessoas da vila, destacamos o aspecto que marcou a história da comunidade até os dias atuais, que é a produção artesanal, a qual tem o cipó e a taboca como matéria-prima, entre outros materiais, que foram surgindo com o passar do tempo. Os/as artesãos/ãs produziam/produzem diversos objetos e utensílios, tais como: balaio de cipó, cestas, árvores de natal, sofás, cadeiras, bolsas entre tantos outros objetos.

Percebemos que os saberes socioculturais (sistemas de produção e processos de trabalho dos/as campesinos/as) e os saberes da organização social (decisões dos atores sociais envolvidos na luta pelos direitos sociais e epistêmicos) estão presentes no trabalho de produção das peças artesanais, daí a importância da escola trabalhar esses saberes nas vivências do espaço escolar. Para tanto, se faz necessário que as práticas docentes desenvolvidas na escola estejam embasadas nas teorias Pós-Críticas de Currículo e no paradigma da Educação do Campo.

Nesse viés, os saberes campesinos adentram no espaço escolar, assim, há a possibilidade de se estabelecer um diálogo entre os conteúdos do currículo oficial prescrito e

as epistemologias produzidas e vivenciadas no contexto local. Os saberes produzidos no cotidiano da vila fazem parte da identidade da comunidade, então, é primordial que eles sejam enfatizados nas práticas docentes e no espaço escolar como um todo.

7.2 TRANSFORMAÇÕES

Fotografia 4 - Praça no centro da Vila Vitorino

Fonte: Facebook Viver Vitorino (2019).

Agora, vamos discorrer sobre as transformações que aconteceram no decorrer do tempo e que mudaram vários aspectos da vida na comunidade da Vila Vitorino, das quais destacamos as sociais, políticas, territoriais e econômicas. No que diz respeito às mudanças sociais, destacamos a mobilização que aconteceu com objetivo de criar uma associação, com a finalidade de conseguir apoio e recursos financeiros para comprar materiais e participar de feiras e exposições em outros municípios, visando aumentar as vendas e os lucros.

Com a associação foi possível realizar uma melhor organização dos recursos necessários para a realização da atividade artesanal, a qual é extremamente importante para a

comunidade. Essa organização social contribuiu para a ampliação e divulgação do artesanato, que é uma das principais características da cultura da comunidade, lembrando que o saber da prática artesanal foi passando de geração para geração. Segundo C1, a criação da associação "foi bom, mas depois parou. Antes tinha as reuniões na associação com os moradores e a gente se organizava para participar das feiras e conseguir umas coisas".

No entanto, a associação não obteve êxito e, com pouco tempo, foi desativada. De acordo com C2, ela "era até organizada, mas fizeram coisa desmantelada [...]". Então, com o fechamento, os/as artesãos/ãs continuaram trabalhando individualmente, de acordo com suas condições.

Com o fim da Associação, muitas das conquistas para o benefício e desenvolvimento da produção artesanal foram perdidas, até um caminhão que os artesãos tinham recebido e que era utilizado para transportar a matéria-prima e as mercadorias, eles perderam. Então, a dificuldade para conseguir o material utilizado na confecção do artesanato aumentou.

Outro fato que tem preocupado as pessoas mais experientes da comunidade é a falta de interesse da juventude pelo trabalho com artesanato, pois "se os jovens quisessem aprender era bom, mas eles não se interessam pela nossa cultura do artesanato" (C1). Notamos, de acordo com fala do colaborador, que a falta de interesse da juventude pelo saber da prática artesanal está relacionada com os eixos da Colonialidade do saber e do Poder.

O eixo da Colonialidade do Saber, por ele estar alicerçado na negação de outras formas de conhecimento, que não sejam científicas, situados na Geopolítica do Conhecimento, nesse caso específico os saberes campesinos. Ademais, com o eixo da Colonialidade do Poder, relacionado à imposição de um sistema de classificação social, baseado em uma hierarquia, cuja função é manter os processos de dominação social e exploração do trabalho. Ela se dissemina por meio da inferiorização cultural, definindo os padrões de referência para a distinção hierárquica.

Percebemos que a atividade econômica baseada no saber cultural da comunidade não é valorizada. O saber que permeia o trabalho oriundo do território urbano é mais prestigiado. Então, a lógica Colonial/Moderna permeia as estruturas sociais, econômicas, políticas e epistêmicas através das dimensões da Colonialidade do Poder (QUIJANO, 2005).

Diante desse contexto, surge a preocupação da extinção do artesanato, devido aos aspectos territoriais propícios ao turismo e as novas atividades econômicas que vêm ganhado espaço na comunidade, como o trabalho com a confecção de roupas. Nesse viés, cada vez mais vem diminuindo a quantidade de pessoas que valorizam e se dedicam ao trabalho

artesanal. De acordo com C3, “aqui durante muito tempo foi fonte do artesanato e hoje têm as costuras”.

O trabalho com confecção cada vez mais aumenta na Vila, “antigamente o pessoal só vivia da agricultura, hoje tem outros meios de emprego” (C4). Segundo C1, “a maioria do povo trabalha com costura, pouca gente trabalha com o artesanato. Eu faço porque gosto, sou aposentado e não sei ficar sem trabalhar, aí faço umas peças”.

No que diz respeito à economia, por volta da década de 40, esta era baseada nos plantios de café e mandioca, sendo o café produzido em grande proporção, uma vez que o clima frio propiciava o seu cultivo. Hoje, a base produtiva do distrito conta com atividades agrícolas, voltadas para as culturas de feijão, milho, mandioca e fruticultura, como o caju, a pinha e a jaca.

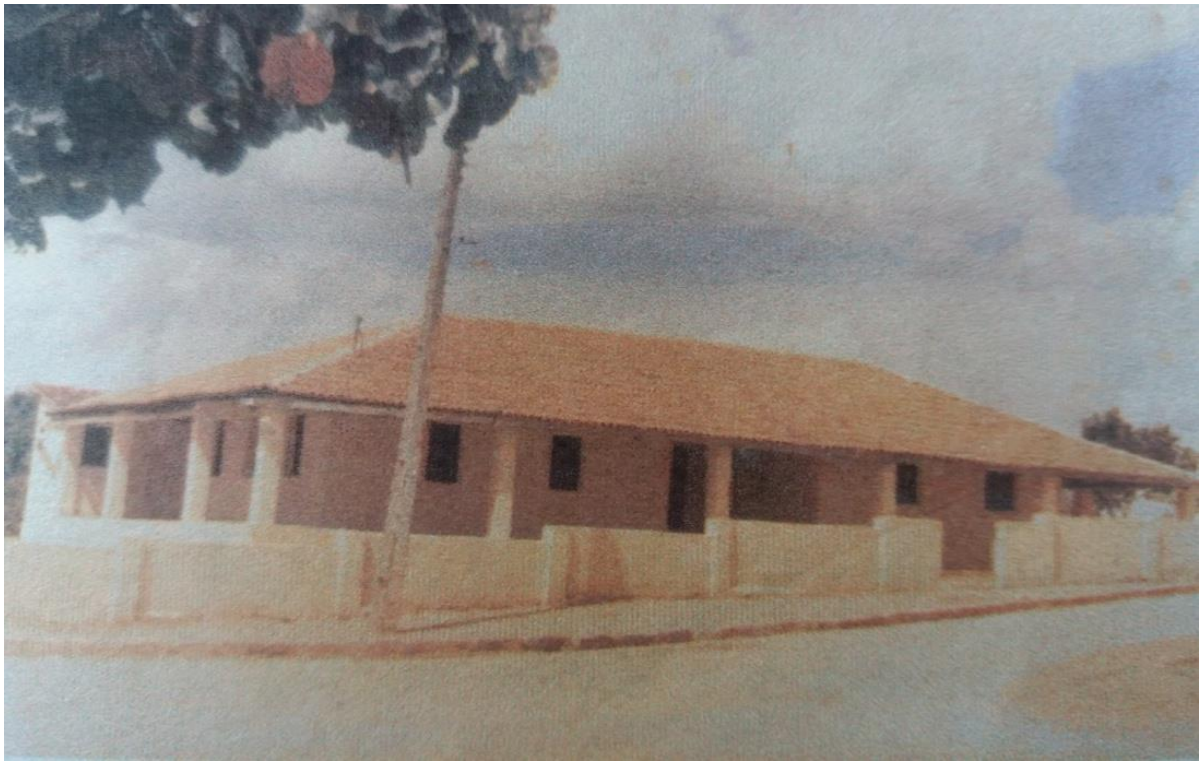
Entretanto, essa produção não é mais como antes, pois a falta de água prejudica a produção, a exploração dos recursos naturais de maneira inadequada, marcada pela Colonialidade da Mãe Natureza, contribuiu para esse cenário de escassez da água. Outro recurso econômico que predominava com muita força, mas atualmente foi reduzido por diversos fatores, dentre eles a falta de matéria-prima, é o artesanato produzido com o cipó e a taboca.

A atividade econômica local que atualmente vem ganhando muito espaço é a confecção de roupas jeans. Desse modo, muitas famílias, como já ressaltamos, abandonaram as práticas artesanais e agrícolas para trabalhar com a confecção. Então, mesmo por meio de uma perspectiva funcional, novos saberes passaram a integrar as vivências e a organização social da população da comunidade.

Diante de um novo contexto de atividade econômica, se fez necessário a perpetuação dos saberes relacionados à costura, como o manuseio das diversas máquinas, o corte do tecido, a montagem da peça no momento da costura. Enfim, novos saberes que, embora sejam advindos do território urbano, passaram a integrar o conjunto de saberes da comunidade.

7.3 ESCOLA DA COMUNIDADE

Fotografia 5 - Arquitetura original da escola



Fonte: Arquivo da Escola.

Nesta seção, vamos discorrer sobre a criação da escola, as expectativas e a perspectiva de mudança de vida por meio da implantação da escola na comunidade. A escola E4, da Vila Vitorino, foi fundada em 07 de setembro de 1955, pelo Capitão Rômulo Moraes. Ela é considerada a escola mais antiga em funcionamento no município, inicialmente só tinha duas salas de aula.

No decorrer dos anos, a referida escola passou por várias reformas em sua estrutura para atender a demanda da comunidade e atualmente tem sete salas de aula, dois banheiros, uma cozinha, um almoxarifado, sala da direção e um pequeno pátio. Já a biblioteca da escola funciona em uma casa na comunidade, que é um anexo da escola.

A senhora Mazininha Soares ocupou o cargo de primeira professora da escola e, em seguida, a senhora Maria Augustinha, que até hoje é lembrada pelos moradores da comunidade e que trabalhava com turma multisseriada de 1ª a 4ª série. No ano 2000, a escola ampliou a oferta de ensino e passou a atender as turmas dos atuais Anos Finais do Ensino Fundamental. No entanto, só no ano de 2001, com o Parecer CNE/CEB nº 36, de 04 de dezembro de 2001, houve a preocupação para com a inclusão dos saberes dos estudantes

campesinos para a construção do perfil da escola do campo no Brasil, devido às lutas dos Movimentos Sociais por uma Educação do Campo que contemplasse as especificidades camponesas.

De acordo com C1, inicialmente "eram duas salinhas pequenininhas e hoje tá aí, uma escola boa. Foi bom demais, minha esposa ia estudar no Rafael[15], mas aí ela começou a estudar aqui". A criação da escola na comunidade trouxe entre outros benefícios, como o enraizamento da comunidade local, pois os estudantes deixaram de ir para outros municípios e passaram a estudar na vila.

Diante do novo cenário, os pais/mães/responsáveis pelas crianças ficaram mais tranquilos/as, pois seus/as filhos/as não precisaram mais sair de seu território para estudar. Sobre a criação da escola, C1 diz que "é muito boa, né? Porque as crianças podem estudar aqui, a escola ajuda na vida da gente pra tudo, né?". Para além de estudar na própria vila, outro benefício que a escola trouxe, de acordo com C3, é "porque você é mãe de família, tem dia de você pensar assim, meu filho saiu para estudar longe, sei lá se ele volta com saúde" (C3). Já C4 ressalta que "se não tivesse essa escola o negócio tava diferente, tava meio ruim, num tava?".

Nesse sentido, notamos que a Resolução CNE/CEB nº 2/2008, que estabelece as Diretrizes Complementares, Normas e Princípios para o Desenvolvimento de Políticas Públicas de Atendimento da Educação Básica do Campo, traçando as medidas legais para o funcionamento e a criação de escolas do campo, contribuem para que a população campesina tenha o direito de estudar perto de suas casas. Assim, mais pessoas do território campesino têm a possibilidade de continuar com os estudos.

As pessoas reconhecem a importância e os benefícios que a escola trouxe para a comunidade, tanto no aspecto de aprendizagem, como em relação ao desenvolvimento profissional, pois "pelo menos a pessoa tem estudo, vem formatura, se puder estudar faculdade tem como, hoje em dia melhorou muito, mas naquela época ninguém falava nessas coisas, não. Muita gente não estudava" (C4).

Nesse sentido, percebemos a expectativa de mudança de vida dos campesinos, através da criação da escola, tendo em vista que as pessoas passaram a pensar na possibilidade de ter uma vida melhor por meio dos estudos, pois poderiam ingressar numa faculdade e ter a possibilidade de escolher a profissão que desejam, ao invés de seguir a profissão imposta pela Colonialidade e seus eixos, em que para as pessoas do território campesino são reservados

[15]Vila do município de Caruaru-PE.

trabalhos braçais, cabendo a estas seguir a profissão de agricultores/as, boias-frias e diaristas/domésticas.

Então, notamos que a criação da escola contribuiu para que os/as campesinos/as iniciassem o processo de resistência ao que é imposto pela Colonialidade. Assim, passaram a ocupar outros espaços, antes destinados às pessoas do território urbano, como também, exercer outros tipos de profissão que não estão relacionadas ao trabalho braçal e a lavoura. A escola tem muito valor para a comunidade, de acordo com C1, "porque as crianças podem estudar aqui, a escola ajuda na vida da gente pra tudo, né?".

Nesse contexto, percebemos que a presença da escola na comunidade, contribui para que a população inicie um processo de reflexão, que contribui para o Pensamento de Fronteira, o qual indica uma possibilidade de ruptura aos moldes do padrão de poder moderno. No entanto, para além de ocupar espaço num curso superior, os sujeitos campesinos, por meio de uma escola pautada no paradigma da Educação do Campo, têm a possibilidade de ter um olhar outro sobre seus saberes e os modos de viver.

Diante disso, percebemos que as marcas da Colonialidade do Ser, que permearam/permeiam a vida dos sujeitos campesinos, começam a ser rompidas, e eles começam a valorizar seus costumes e tradições, como podemos perceber na fala do C2 quando diz que "você tem sua profissão, seu trabalho, você tem que caprichar pra cada vez mais valorizar sua profissão, né?".

Diante disso, notamos a importância do paradigma da Educação do Campo, que rompe com as estruturas hegemônicas e aponta para epistemologias e projetos políticos outros. Nesse sentido, "a perspectiva da educação do campo é exatamente a de educar esse povo, estas pessoas que trabalham no campo, para que se articulem se organizem e assumam a condição de sujeitos na direção de seu destino" (CALDART, 2002, p. 19). Para isso, a criação de políticas públicas elaboradas a partir do diálogo com os campesinos é primordial.

Assim, o povo do campo poderá romper com os modelos educacionais que excluem seus saberes e elaborar projetos educativos outros, os quais apresentam a população do território campesino como sujeitos epistêmicos de direito. Então, a partir do Pensamento de Fronteira, os campesinos têm a possibilidade de romper com o modelo do padrão de poder Moderno/Colonial. Eles apontam para a necessidade dos seus saberes ocuparem o espaço escolar. Ao serem questionados sobre quais saberes e vivências consideram importantes e que deveriam ser trabalhados na escola, a resposta remete aos saberes culturais, como podemos perceber nas respectivas falas dos/a colaboradores/a durante a entrevista:

> As crenças, o nosso trabalho com o artesanato (C3).
> Se o professor/a fosse um mestre que soubesse fazer esse trabalho, podia dar aula de leitura e também podia dar um estudo nisso aí (artesanato) (C2).
> Era bom, né? Se eles se interessassem por nossas coisas (artesanato) (C1).

Os saberes indicados para fazer parte dos conteúdos de aprendizagem no contexto escolar fazem parte das vivências cotidianas da comunidade. Percebemos que as pessoas demonstram o desejo de ter uma escola que contemple seus saberes, logo, uma escola que fortaleça a identidade da comunidade local, ou seja, uma escola no campo e do campo, direcionada pela perspectiva do paradigma da Educação do Campo.

7.4 CULTURA LOCAL

Fotografia 6 - Artigos da cultura local

Bolsa de Cipó
Artesão seu Lourival

Porta Garrafa de Cipó
Artesão seu Lourival

Porta Isopor de Cipó
Artesão seu Lourival

Cadeira de Cipó
Artesão seu Zé de Lila

Sofá de Cipó
Artesão seu Zé de Lila

Árvore de Natal
Artesão seu Zé de Lila

Fonte: Arquivos da pesquisa (2020).

Para falarmos da cultura local, salientamos que consideramos cultura como todo o comportamento aprendido, tudo aquilo que independe de uma transmissão genética (TYLOR, 1871). Na Vila Vitorino, um dos principais aspectos culturais é manifestado através da arte, destacando-se o entrançado de cipó como a mais importante manifestação artística, que durante muito tempo passou de pai para filho. Entretanto, outros elementos caracterizam a cultura local, como a agricultura e as crenças tradicionais.

Em relação ao artesanato com cipó, compreendemos que ele é uma arte que se transformou no ofício de muitos moradores da Vila e que foi transmitido de pai para filho durante várias gerações. As peças produzidas, em sua maioria, eram voltadas para artigos de decoração, tais como árvores de natal, móveis como cadeiras, sofás, entre outros, um trabalho que exige muita dedicação e esforço.

Atualmente os/as artesãos/ãs encontram muitas dificuldades para realizarem seu ofício, devido à escassez da matéria prima, o cipó, que por causa da grande procura como também, pelos problemas causados pela seca na região, não é mais encontrado com a mesma abundância de antes. Assim, eles precisam se deslocar para outros municípios em busca do material para produzir suas peças.

Então, essa dificuldade para a realização do trabalho, como também a falta de reconhecimento, prejudica as vendas, pois aumenta o preço das peças, que não recebem o devido valor, apesar de os/as artesãos/ãs já terem exportado suas produções para outro país. Os artesões da comunidade já participaram de muitas feiras e exposições, C2 demonstra muito orgulho do seu trabalho ao dizer: “eu fiz muitas peças, fiz para São Paulo, Rio de Janeiro, eu tenho peça até na Alemanha. Para fazer as peças bem feitas tem que saber tratar o material”. Percebemos que o saber utilizado no processo de produção da arte do artesanato faz parte do conjunto de saberes da terra. Os que caracterizam suas identidades e promovem o sentimento de pertencimento ao território campesino.

De acordo com C3, a vida sempre foi difícil, pois “era trabalhando em cesta de cipó, ia buscar longe no Brejo da Mulata, Serra dos Ventos, Taquaritinga, no Bandeira, Serra Velha, Saguin. Quando chegava tinha que molhar o cipó para no outro dia começar a raspar e entrançar as peças”. Devido a essas dificuldades, muitas pessoas abandonaram o ofício.

Atualmente, outro fator que aumenta a preocupação em relação à confecção das peças artesanais é o fato de as novas gerações não se interessarem pela prática do ofício, pois além

do baixo rendimento financeiro e da dificuldade para conseguir a matéria prima, a confecção de jeans cada vez mais conquista espaço na comunidade.

Devido a isso, como também a busca cansativa do material de trabalho e o preparo trabalhoso da matéria para produção do artesanato, esse ofício dá espaço às máquinas, linhas, tesouras e tecidos para a confecção de roupas, que hoje é um dos mais importantes pilares da economia local. De acordo com C3, "hoje o povo trabalha mais com costura, os jovens não querem trabalhar com o artesanato".

A atividade com a confecção de roupas envolve, em sua maioria, todas as pessoas da família. Os adolescentes aprendem o ofício e passam a trabalhar desde cedo, seja em casa ou em facções de terceiros. Nesse tipo de trabalho, cada pessoa possui uma função específica, uma é responsável por organizar as partes da peça e levar para aquelas que estão na máquina de costura específica para determinados serviços, os quais são organizados de acordo com o tipo de roupa fabricado.

Já em relação à agricultura, destacamos que na comunidade essa atividade é desenvolvida por muitas famílias. Elas se organizam e dividem as tarefas, cada um tem sua função na produção agrícola, que é caracterizada como agricultura familiar, pois toda mão de obra utilizada é advinda da família.

A atividade agrícola esteve presente na vila desde sua origem. No início, a economia local era aquecida através dos plantios de café e mandioca. Entretanto, com o passar do tempo, esses produtos foram dando espaço a outros tipos de cultivos. "A gente, como falei, sempre trabalhou com a terra plantando umas coisinhas, né? A gente costumava plantar uma coisinha no roçado, um milhinho, feijão, jerimum" (C1).

Notamos que, atualmente, diante das dificuldades para lidar com a prática agrícola, muitas famílias abandonaram essas atividades, principalmente pela escassez de chuvas. No entanto, uma parte da população campesina gosta do seu trabalho e valoriza seu modo de viver e o território local, pois "são sujeitos da resistência no e do campo: sujeitos que lutam para continuar sendo agricultores apesar de um modelo de agricultura cada vez mais excludente" (CALDART, 2002, p. 20).

Daí a necessidade de a escola incorporar em seu currículo e consequentemente nas práticas docentes, os saberes da cultura campesina direcionados para as atividades econômicas desenvolvidas no território campesino. Então, a escola do campo pode contribuir para a valorização da agricultura.

Nesse sentido, compreendemos a escola do campo como a que está "vinculada ao mundo do trabalho, da cultura, ao mundo da produção, vinculada à luta pela terra, ao projeto popular de desenvolvimento do campo" (ARROYO, 1999, p. 21). Assim, ela contribui para a valorização da cultura camponesa que historicamente vem sendo desvalorizada no contexto da modernidade. Ressaltamos que "a cultura da roça do milho é mais do que cultura. É o cultivo do ser humano. É o processo que ele se constitui sujeito cultural" (ARROYO, 1999, p. 21).

Em relação às crenças tradicionais, os moradores da comunidade apresentam uma religiosidade diversificada. "As crenças aqui da comunidade, você sabe, tem religião católica, tem religião de outras igrejas" (C4). Para além das igrejas citadas, a comunidade cultiva sua fé no poder de cura das rezas, como relata C4,

> No tempo da minha vó, da minha mãe, sempre têm essas pessoas que reza, tem compadre Lourival, que sempre ela reza sempre, eu também tenho essa atividade, porque aprendi da minha mãe e dos meus avós, né? Rezar de mal olhado, dor de cabeça, sol na cabeça, ventre caído.

Muitas pessoas vão procuram os/as rezadores/as da comunidade para curar algum mal. Em sua maioria, são católicos/as, pois mesmo com uma diversidade de crenças tradicionais, o catolicismo predomina na Vila. Entre as atividades realizadas no movimento da igreja católica, destacamos que "as práticas católicas têm a preparação para a eucaristia, preparação para a crisma, preparação para casamento batizado, é (...) grupo de criança da infância missionária é (...) adoração. Sempre isso aí, os movimentos que o pessoal não deixa" (C4).

Para além do poder de cura das rezas, as pessoas também utilizam chás medicinais para tratar determinados problemas de saúde, "a gente tem nosso jeito de tratar umas coisas, as dores (dor de barriga, febre, gripe), tem muito chá que é bom pra saúde, quando a gente tá doente" (C3).

Para os sujeitos campesinos, suas vivências, saberes e crenças tradicionais são características marcantes da identidade camponesa. Quando questionados sobre os conteúdos que eles/as gostariam que fossem trabalhados na escola, os mesmos destacam a importância das vivências locais serem trabalhadas nas aulas: "era bom, né? Se eles se interessassem por nossas coisas, mas eles não se interessam" (C1), principalmente, "as crenças, o nosso trabalho com o artesanato (...)" (C3). No quadro a seguir, apresentamos os saberes campesinos identificados na Vila Vitorino.

Quadro 7 - Os saberes campesinos da Vila Vitorino

Saberes / **Vivências**	**Saberes da Terra**	**Saberes Socioculturais**	**Saberes da Organização Social**
História da Comunidade	Agricultura familiar; Artesanato.	Devoção ao Santo Padroeiro	Artesanato; Agricultura Familiar.
Costumes e Tradições	Trabalho na roça; Trabalho na carvoeira; Trabalho artesanal	Crenças Religiosas; Poder de cura das rezas; Chás Medicinais.	Artesanato; Agricultura familiar.
Transformações	Agricultura Familiar;	Trabalho artesanal;	Associação; Confecção de roupas; Festival do Frio.
Cultura	Agricultura familiar; Artesanato.	Crenças religiosas; Chás medicinais; Poder de cura das rezas.	Movimentos da Igreja Católica

Fonte: A Autora (2019).

Os saberes da terra correspondem às relações estabelecidas pelos povos campesinos com as atividades artesanais, a agricultura familiar, trabalho na carvoaria e o trabalho na roça como um todo. Nesse sentido, a terra é considerada como espaço familiar, um espaço de produção coletiva, onde os saberes são constituídos através da interação entre as produções e as vivências da comunidade, que envolve várias atividades, como podemos perceber na fala de C1 “a gente costumava plantar umas coisinhas no roçado, um milhinho, feijão, jerimum e fazia os artesanatos”.

Esses saberes demonstram que as relações sociais caracterizam as identidades e possibilitam o sentimento de pertencimento ao território campesino. Então, consideramos que por meio das vivências coletivas é concretizado o processo de construção dos saberes e de produção dos significados. No entanto, dentro da perspectiva do sistema Moderno/Colonial, a terra e os demais recursos naturais são utilizados de forma indiscriminada, por meio da exploração desses recursos, o que caracteriza a Colonialidade da Mãe Natureza (WALSH, 2008).

Nesse contexto, ressaltamos a importância dos saberes da terra serem trabalhados nas práticas docentes a partir da perspectiva do paradigma da Educação do Campo, o qual propõe que os saberes constituídos a partir das relações socioculturais, das formas de organização e

de se relacionar com o território campesino, façam parte do currículo vivido no ambiente escolar e nas práticas desenvolvidas no chão da escola.

No paradigma da Educação do Campo, os saberes dos povos campesinos são processo e produto da desobediência epistêmica, pois os Movimentos Sociais reivindicaram a condição epistêmica de direito dos povos do campo. Assim sendo, embora as práticas docentes desenvolvidas nas escolas do território campesino sejam orientadas por um currículo oficial, no qual os saberes e conhecimentos urbanocêntricos predominam, se faz necessário entender que

> há uma cultura urbana, mas, sobretudo, há uma cultura da terra, da produção e do trabalho, do modo de vida rural. É verdade que não podemos romantizar a vida do campo. Sempre foi tensa a relação do homem com a terra, as relações sociais no campo foram e são tensas. Nessa permanente tensão e não em relação bucólica, foram produzidas as matrizes culturais que ainda marcam todos nós. Como educadores, temos que pensar na força que tem as matrizes culturais da terra e incorporá-las em nosso projeto pedagógico (ARROYO, 1999, p. 23).

Portanto, se faz necessária a construção de um projeto de educação que contemple todos os níveis de ensino em sua plenitude. Para tanto, é primordial que o currículo oficial que direciona as práticas docentes, contemple os saberes da terra e os demais conhecimentos dos povos campesinos e que estes sejam trabalhados na perspectiva do paradigma da Educação do Campo.

Destacamos que os povos do campo têm formas outras de compreender o território campesino. Assim, quando objetivamos compreender qual o trato dos saberes campesinos nas práticas docentes, estamos reforçando a intenção das lutas dos povos campesinos por sua condição epistêmica.

7.5 SABERES DA CULTURA CAMPESINA NO CONTEXTO ESCOLAR

Nesta seção, apresentamos os saberes da cultura campesina da Vila Vitorino, que permeiam o espaço escolar e como eles são tratados nas práticas docentes realizadas na escola. Para tanto, analisamos as referências das professoras para o trabalho com os saberes campesinos da Vila Vitorino. Em seguida, apontamos os saberes que são selecionados e os que são silenciados nas práticas docentes. Por fim, analisamos como os saberes são tratados, analisando tempo, espaço e forma e relacionando-os com os paradigmas da Educação do Campo.

7.5.1 As referências das/os professoras/es sobre os saberes campesinos da Vila Vitorino

Na presente seção, apresentamos as motivações identificadas nas entrevistas para que as professoras abordem os saberes campesinos da Vila Vitorino em suas aulas. Ressaltamos que as práticas docentes realizadas na escola E4 são pautadas no currículo oficial. No entanto, as professoras reconhecem que não podem seguir apenas os conteúdos do currículo oficial em suas práticas docentes, destacando a necessidade de considerar os conhecimentos prévios dos estudantes.

De acordo com P4, "tem que considerar sim o conhecimento prévio, o que ele traz realmente de casa para poder fazer a junção, o conhecimento global é importante, mas precisa partir do local". Nessa perspectiva, notamos o ensaio de uma Educação Intercultural, que é advinda da concretização da Interculturalidade Crítica (WALSH, 2008), o que possibilita o diálogo entre as diferentes culturas.

Destarte, adotamos o conceito de ecologia de saberes (SANTOS, 2010), pois, ao compreendermos a Interculturalidade Crítica como a base para a Educação Intercultural e para o Paradigma da Educação do Campo, percebe-se que as práticas docentes pautadas nos conhecimentos dos sujeitos campesinos, constituem uma ecologia de saberes. Onde há espaço para as epistemes dos povos do campo nas práticas docentes, sem que esses saberes sejam submetidos a uma relação hierárquica em relação aos conhecimentos urbanocêntricos. Nesse viés,

> Um projeto de educação básica do campo tem de incorporar uma visão mais rica do conhecimento e da cultura, uma visão mais digna do campo, o que será possível se situarmos a educação, o conhecimento, a ciência, a tecnologia, a cultura como direitos, e as crianças e jovens, homens e mulheres do campo como sujeitos desses direitos (ARROYO, 1999, p. 26).

Além da importância que as professoras atribuem ao conhecimento prévio das/os estudantes, identificamos que existem razões pessoais para trabalhar os saberes perpetuados na comunidade, que não fazem parte do currículo oficial. Uma das professoras é moradora da comunidade, logo, pressupomos que existe uma relação de pertencimento para com a escola, fato que contribui para uma ênfase maior no trato para com os saberes constituídos na comunidade. No entanto, em sua fala, ela apresenta uma perspectiva relacionada à lógica Moderna/Colonial, quando aborda o saber relacionado com o artesanato:

> Eu já trabalhei com artesanato, as dificuldades que eu encontrava para ir buscar o artesanato. Passar o dia todo para buscar o material e confeccionar as peças e realmente não tem um valor acessível que dê para comer, para vestir tranquilo que, é também um serviço que suja muito, para eles valorizar que estudando vai ter uma vida mais fácil do que o pessoal que depende do artesanato, mas mesmo assim, que eles não sejam desconhecidos e que seja valorizado e que comece a expandir. Eu já construí com eles, já trouxe o cipó, a gente fez a pecinha, mostrei para eles saberem que aquilo é uma arte que a gente pode fazer, mas que não é fácil é difícil da gente encontrar e ser valorizado. Eles ficam escutando, curiosos de como trançar o cipó... Pra nós, que confecciona não, mas os terceiros que vendem já ganham muito bem (P1).

Percebemos que em sua fala P1 enfatiza as dificuldades encontradas para produzir as peças de artesanato com cipó, como também, aponta para o rendimento que é abaixo do esperado. Então, ela ressalta que por meio dos estudos os/as estudantes têm a possibilidade de ter uma "vida mais fácil", no que se refere às questões financeiras, quando comparados com as pessoas que trabalham com o artesanato.

No entanto, mesmo diante desse contexto, P1 destaca a importância de valorizar a atividade artesanal e promover sua expansão, pois apesar das dificuldades encontradas por quem trabalha com essa arte, ela possui um valor simbólico e faz parte da identidade da comunidade. Nesse sentido, percebemos que ao trabalhar o saber do artesanato, P1 expressa o Pensamento de Fronteira, tendo em vista que os/as estudantes passam a conhecer os aspectos culturais que marcaram/marcam a história de seu território, pois a referência utilizada por P1 é o saber da comunidade local.

7.5.2 Saberes campesinos selecionados e silenciados nas práticas docentes

Em relação aos conhecimentos outros que estão presentes no contexto escolar, percebemos que a cultura agrícola e a artesanal são consideradas características marcantes da comunidade pelas docentes. Embora elas reconheçam que esses elementos culturais passaram por mudanças e já não são realizados como antes, pois outras atividades econômicas passaram a fazer parte da cultura da comunidade, como a confecção de roupas. As professoras consideram essencial trabalhar esses elementos culturais, para que eles não fiquem no esquecimento, já que por muito tempo eles foram o pilar da economia local, principalmente a prática artesanal, pois

> A história do cipó aqui é muito bonita, a história de sair daqui para o exterior... Pena que não tem investimento em relação dos governantes para isso expandir, eu acho que o que falta é isso, mas é rica a cultura daqui. Na sala de aula, primeiro busco trazer a história, depois trazer pra eles a ideia de valorizarem isso, porque muitos se envergonham, né? A gente vê crianças, por exemplo, que às vezes dizem meu avô, minha avó saí daqui hoje para buscar matéria prima lá em Bom Conselho... Eles trazem nomes de outros lugares, mas aí antes da gente dizer que é bonito, que é rico, que é isso, que é aquilo, eles mesmo se retraem, se envergonhando. Quando a gente passa pra eles que isso é rico, que é bonito, que isso é bom, aí eles começam se soltando. Depois que a gente faz essa pesquisa, sobre o conhecimento prévio do que tem, faz esse resgate da história para eles saberem, muitos deles trabalham com isso, mas não sabem que isso já foi expandido e de repente murchou, ou seja, não teve essa continuidade e quando eles sabem meio que se interessam (P4).

De acordo com esse relato, percebemos o quanto os eixos da Colonialidade do Ser, do Saber e do Poder marcam a vida dos estudantes campesinos, pois mesmo com uma cultura tão peculiar, característica da comunidade e que chegou a ultrapassar as fronteiras do país, os estudantes não valorizam muito sua cultura, apenas demonstram um pouco de interesse e entusiasmo quando a professora P4, que reside em território urbano, aborda o tema durante a aula, fato que sinaliza uma expressão do Pensamento de Fronteira, que possibilita aos/as estudantes conhecer a história e a cultura de seu território e o sentido que o mesmo possui para a comunidade.

Assim, ressaltamos que não é só trabalhar os saberes outros, simplesmente para dizer que é trabalhado, mas ressignificar os saberes da cultura campesina. Assim, P1 diz que: “eu trabalho sempre o clima, trabalho a arte local o que é que o pessoal faz, em qual área eles trabalham, trabalho também, quando é de época, música que é o forró, carnaval... a gente aborda tudo que vem na nossa localidade”. Esses elementos possibilitam o desenvolvimento de práticas docentes outras, capazes de mostrar o valor que cada cultura tem em suas especificidades.

Nesse viés, compreendemos que os “saberes escolares têm que estar redefinidos, têm que vincularem-se as matrizes culturais do campo aos novos sujeitos culturais que o movimento social recria” (ARROYO, 1999, p. 26). No entanto, diante do contexto da Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017), trabalhar as peculiaridades locais requer atitudes outras nas práticas docentes, para que os saberes do contexto do estudante façam parte dos conhecimentos trabalhados na escola, pois “não adianta você simplesmente pegar o que vem bonitinho lá na BNCC ou uma habilidade de um diário e dizer vou empurrar na cabeça do meu aluno” (P4).

Quando os conhecimentos trabalhados na escola partem do lócus de enunciação, eles possuem significados para os estudantes e, assim, o processo de ensino-aprendizagem contribui para a valorização das vivências locais. Daí a importância de os aspectos da cultura campesina ser contemplados nas práticas docentes, para promover a valorização e despertar o interesse dos sujeitos por seus costumes e tradições.

Agora, vamos apresentar os saberes identificados na comunidade que permeiam o espaço escolar e que são abordados nas práticas docentes. Enfatizamos os que são selecionados e os que são silenciados nessas práticas.

Quadro 8 - Saberes selecionados e silenciados nas práticas docentes na Vila Vitorino

Saberes Campesinos			**P1**	**P2**	**P3**	**P4**
História da Comunidade	Saberes da Terra	Agricultura Familiar	x	x		x
		Artesanato	x	x		x
	Saberes Socioculturais	Devoção ao Santo Padroeiro (São Sebastião)				
	Saberes da Organização Social	Artesanato	x	x		x
		Agricultura Familiar	x	x		x
Costumes e Tradições	Saberes da Terra	Trabalho na Roça	x	x	x	x
		Trabalho na Carvoeira				
		Trabalho Artesanal	x	x	x	x
	Saberes Socioculturais	Crenças Religiosas	x	x	x	x
		Poder de Cura das Rezas	x	x		x
		Chás Medicinais	x	x		x
	Saberes da Organização Social	Artesanato	x	x		x
		Agricultura Familiar	x	x	x	x
Transformações	Saberes da Terra	Agricultura Familiar	x	x		x
	Saberes Socioculturais	Trabalho Artesanal	x	x	x	x
	Saberes da Organização Social	Associação				
		Confecção de Roupas		x		
		Festival do Frio	x			
	Saberes da	Agricultura Familiar	x	x	x	x

Cultura	Terra	Artesanato	x	x	x	x
	Saberes Socioculturais	Crenças Religiosas	x	x	x	x
		Chás Medicinais	x	x		x
		Poder de Cura das Rezas	x			x
	Saberes da Organização Social	Movimentos da Igreja Católica				
		Festival do Frio	x			
		Confecção de Roupas		x		

Fonte: A Autora (2019).

Por meio da análise do quadro 9, percebemos que os saberes selecionados abordam os modos de viver da comunidade, apresentando os aspectos da origem até os dias atuais. Enfatizamos também que esses saberes foram se constituindo no território campesino, através das necessidades que surgiram com o passar do tempo e que promoveram transformações nas vivências da comunidade.

Nesse sentido, percebemos que "os currículos das escolas básicas do campo, não podem reproduzir o conjunto de saberes inúteis que estamos agora retirando da própria escola da cidade. O homem e a mulher do campo e da cidade têm saberes, mais sérios a aprender e a dominar" (ARROYO, 1999, p. 25). Então, se faz necessário que as práticas docentes sejam orientadas através da perspectiva Pós-Crítica de Currículo, pois se trata de uma teoria curricular que questiona o que ensinar e a quem ensinar (SILVA, 2011).

A cultura, a história da comunidade, da escola e os saberes locais estão voltados para as atividades econômicas (artesanais, agrícolas e têxteis) e são contemplados nas práticas docentes, como podemos perceber na fala de (P1) quando, diz: "eu trabalho sempre o clima, trabalho a arte local, o que é que o pessoal faz, em qual área eles trabalham". No entanto, esses saberes não fazem parte do currículo prescrito, os professores reconhecem a necessidade de trabalhar a cultura local, principalmente a arte do artesanato, pois é uma característica forte da comunidade e, por isso, não pode cair no esquecimento, "porque você sabe que a arte aqui do cipó nunca teve muito valor, né? Tem que sair daqui para expor em outros lugares, aí é isso que eles vão conhecendo como é a arte da localidade" (P1).

Para mostrar o artesanato e sua importância para o desenvolvimento da comunidade, quando os professores vão abordar esse elemento cultural, eles convidam um artesão da comunidade para apresentar seu trabalho, como podemos constatar na fala de P1: "a gente vai trabalhar hoje a arte cipó, e aí a gente vai pegar um pai ou um avô para ele vir expor o que é que ele trabalha de onde começou". Então, para além de um diálogo entre a escola e a

comunidade, percebemos a existência de um diálogo intercultural, à medida que conhecimentos outros são trazidos para o contexto escolar.

Além dos saberes sobre artesanato, os demais elementos culturais fazem parte das práticas docentes realizadas na escola, "como também tem o festival, eu trabalho também no tempo do festival que o nosso clima, né? E também a história da escola, eu já trabalhei esse ano, de onde vem, como começou, entendeu?" (P1). Nessa perspectiva, notamos que os elementos que fazem parte da história da comunidade são pontuados nas aulas, mas na ótica da Interculturalidade Funcional, pois os elementos culturais são abordados, entretanto, não há um trabalho voltado para demonstrar o valor deles para o desenvolvimento da comunidade e sua representação simbólica para a localidade.

Nesta ótica, é primordial a perspectiva da Interculturalidade, que "va mucho más allá del respeto, la tolerancia y el reconocimiento de la diversidad; señala y alienta, más bien, un proceso y proyecto social político dirigido a la construcción de sociedades, relaciones y condiciones de vida nuevas y distintas" (WALSH, 2008, p. 140). Assim, os elementos culturais da história e as vivências da comunidade adquirem significados outros para os/as estudantes, à medida que são trabalhados nas práticas docentes através da perspectiva da Interculturalidade Crítica.

Já em relação às atividades agrícolas desenvolvidas na comunidade, elas fazem parte das práticas docentes, "a gente aborda mais o alimento, a importância do alimento, a gente trabalha como se planta, quem planta, de que forma é usado, o que eles usam para trabalhar" (P1). Notamos que a importância da agricultura é trabalhada, mas é preciso destacar as práticas locais, trazendo elementos outros sobre essa prática, como também, mostrar o quanto esse trabalho merece reconhecimento pela sua contribuição para o desenvolvimento das sociedades, pois diante dos avanços tecnológicos essas práticas, aos poucos, vão sendo esquecidas, portanto, aí reside

> a importância de focar nessa questão do plantio, mas tirar aquela ideia de queimas para enriquecer o solo. Tinha até um texto que era bem legal que falava sobre coivaras, muitos nem sabiam o que era, eu pedi que pesquisassem, conversassem com os pais, com os avós, com as pessoas mais velhas e as respostas que trazem de casa e de que não, a gente não trabalha mais com agricultura. Existe um comodismo hoje das famílias que não querem nem partir para esse lado da agricultura familiar (P4).

Diante do exposto, percebemos a falta de interesse de algumas famílias pelas práticas agrícolas, a qual é influenciada por vários fatores, dentre os quais destacamos as condições climáticas e a falta de valorização dessa atividade, "eu sei que esta questão de clima, de não

chover regularmente como chovia antes, tudo isso pesa muito, mas eu acho que enquanto escola a gente peca muito" (P4).

Notamos que em relação às atividades voltadas para a agricultura, os conhecimentos abordados nas práticas docentes são, em sua maioria, trabalhados de forma superficial e um dos fatores que colabora para isso é a falta de interesse da comunidade em trabalhar com a agricultura, devido às mudanças que vêm acontecendo, principalmente com a expansão do agronegócio.

Então, percebemos que as transformações sociais/tecnológicas estão afetando as práticas agrícolas, pois "a gente sabe que hoje tá mais moderno, tá mais fácil que antigamente, né? Antigamente o pessoal só vivia da agricultura, hoje tem outros meios de emprego, de trabalho" (C4). Nessa perspectiva, a Modernidade se sobrepõe aos costumes culturais outros, como também, a Racionalização contribui para que os modos de vida no território campesino deem espaço à cultura urbanocêntrica, voltada para os anseios capitalistas, direcionados ao agronegócio.

Nesse contexto, não há espaço para a atividade agrícola do trabalhador campesino, que possui uma relação outra com a terra, tendo em vista que "os territórios do campesinato e os territórios do agronegócio são organizados de formas distintas, a partir de diferentes relações sociais" (FERNANDES, 2008, p. 40). Então, os sujeitos do campo, submetidos a uma educação urbanocêntrica, como também, devido a diferentes fatores, entre eles a falta de água, que dificultam a prática agrícola, não valorizam o trabalho com a agricultura e buscam outros meios para garantir o sustento da família. Contudo, ressaltamos que:

> a mercadoria é a expressão do território do agronegócio. A diversidade dos elementos que compõem a paisagem do território camponês é caracterizada pela grande presença de pessoas no território, porque é nesse e desse espaço que constroem suas existências, produzindo alimentos. Homens, mulheres, jovens, meninos e meninas, moradias, produção de mercadorias, culturas e infraestrutura social, entre outros, são os componentes da paisagem dos territórios camponeses. Portanto, a educação possui sentidos completamente distintos para o agronegócio e para os camponeses (FERNANDES, 2008, p. 41).

Nesse sentido, compreendemos que o desenvolvimento no território campesino abrange sua totalidade e considera os elementos outros da cultura camponesa. Então, "não queremos ajudar a formar trabalhadores do campo que se conformem ao modelo de agricultura em curso; queremos formar sujeitos capazes de resistir a este modelo e lutar pela implementação de um outro projeto que inclua a todos" (CALDART, 2002, p. 23). A escola

do/no campo, através de práticas outras, possibilita aos estudantes sentir orgulho de suas origens. Para tanto, o paradigma da Educação do Campo é primordial às práticas docentes realizadas. Entretanto,

> é curioso constatar que se pensa na escola e na professora rural apenas para sugerir que sejam adaptados calendários, flexibilizados conteúdos ou que sejam levados em conta regionalismos... O suposto é que as propostas, os conteúdos são iguais para todos e devem ter a mesma finalidade: habilitar todas as crianças e jovens do campo ou da cidade para as experiências modernas da produção e do mercado (ARROYO, 1999, p. 24).

Para pensar em educação e na escola do campo, precisamos ir além dessa visão homogênea de que a educação escolar da cidade serve para o campo. O território e o povo campesino possuem especificidades culturais, por isso, necessitam de 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 seu lugar e com sua participação, vinculada a sua cultura e às suas necessidades humanas e sociais" (CALDART, 2002, p. 18).

Já em relação aos saberes tradicionais voltados para as crenças no poder de cura das rezas e dos chás medicinais, eles são trabalhados nas práticas docentes como folclore,

> Na biblioteca da escola tem uma revista que foi feita no município por uma professora, a professora Alexsandra, lá da Atalaia, ela fez uma pesquisa antes com alguns moradores do município e aí ela descobriu algumas ervas medicinais, alguns ensinamentos bem legais e um dos meninos pegou pra ler e trouxe isso. Foi bem próximo do folclore, então, levaram pra casa a pesquisa e trouxeram um monte de informações interessantes sobre as crenças, crendices, a questão das ervas medicinais, a questão da crendice em relação às curandeiras (P4).

Nesse sentido, os saberes campesinos estão marcados pela Geopolítica do Conhecimento e Colonialidade do Saber, pois são considerados como folclore, logo, inferiores aos conhecimentos científicos e urbanocêntricos. Nesse contexto, percebemos a necessidade do conceito de ecologia de saberes, proposto por Santos (2010). Assim, esses conhecimentos e saberes outros podem estabelecer um diálogo com os demais conhecimentos trabalhados nas práticas docentes sem serem folclorizados e submetidos a uma hierarquia que ganha força na ideia de racionalidade (QUIJANO, 2005), sobretudo, no modelo de racionalidade eurocêntrica.

Assim, "trata-se de combinar pedagogias de modo a fazer uma educação que forme e cultive identidades, autoestima, valores, memória, saberes, sabedoria, que enraíze sem

necessariamente fixar as pessoas em sua cultura" (CALDART, 2002, p. 23), que promova um diálogo intercultural ao invés de silenciar os saberes campesinos. Ressaltamos que,

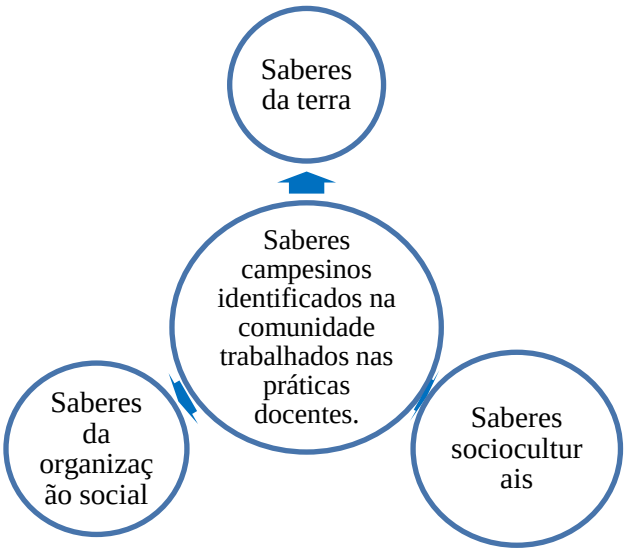
> Ensinar exige risco, aceitação do novo e rejeição a qualquer forma de discriminação É próprio do pensar certo, a disponibilidade ao risco, a aceitação do novo que não pode ser negado ou acolhido só porque é novo, assim como o critério de recusa ao velho não é apenas o cronológico. O velho que preserva sua validade ou que encarna uma tradição ou marca uma presença no tempo continua novo (FREIRE, 1996, p. 47).

Assim são os saberes outros que permeiam as práticas docentes. Por isso, a necessidade de adotar outras pedagogias, que não são pensadas na negação de direitos e na criação de hierarquias de poder, que não impeçam esses povos de contarem sua própria história e de legitimarem seus conhecimentos. Pedagogias outras que estejam preocupadas com a formação dos sujeitos.

7.6 O TRATO DOS SABERES OUTROS NAS PRÁTICAS DOCENTES

Nesta seção, apresentamos os saberes campesinos da comunidade, que são abordados nas práticas docentes e como eles estão sendo tratados em relação ao tempo, espaço e a forma. Para tanto, na figura 9 retomamos os tipos de saberes que identificamos na Vila Vitorino.

Fluxograma 1 - Saberes campesinos identificados na Vila Vitorino



Fonte: A Autora (2020).

Em relação aos saberes da terra, estão relacionados com a agricultura familiar, o artesanato e o trabalho na carvoeira. Ressaltamos que eles são trabalhados nas práticas docentes, pois todas as professoras entrevistadas citaram pelo menos dois saberes da terra que são abordados nas aulas. No entanto, a maneira como esses saberes são tratados variam de acordo com cada professora. Assim, quando perguntamos se elas trabalhavam os saberes relacionados à agricultura, elas disseram:

> a gente aborda mais o alimento, a importância do alimento, a gente trabalha como se planta, quem planta, de que forma é usado, o que eles usam para trabalhar (P1).
> A gente trabalha, sim, até porque o planejamento ele pede. Eu abordo muito a agricultura local, a gente fala do geral, mas trabalha mais a local (...) A gente trabalha muito a plantação, a colheita em relação ao futuro, ao rendimento para eles e os pais deles, em si pra eles (P2).
> Muito não, mas um pouquinho é, geralmente na área de ciências, geografia (P3).
> Outro dia eu estava trabalhando com eles sobre o solo e a questão de (...) A importância de focar nessa questão do plantio, mas tirar aquela ideia de queimas para enriquecer o solo. Tinha até um texto que era bem legal que falava sobre coivaras, muitos nem sabiam o que era, eu pedi que pesquisassem, conversassem com os pais, com os avós, com as pessoas mais velhas e as respostas que trazem de casa e de que não, a gente não trabalha mais com agricultura (P4).

De acordo com as falas das professoras, percebemos que os saberes relacionados à agricultura são trabalhados superficialmente, como também, de maneira mais intensa, de acordo com o perfil de cada professora. P1, por ser residente do território campesino, trata esse tipo de saber com mais ênfase, pois ela tem uma relação de pertencimento com a comunidade e compartilha das vivências locais.

Ela aborda esse saber em sua prática docente, por considerar importante para os estudantes conhecerem os costumes da comunidade, que fazem parte da história da maioria dos pais. Nesse sentido, P1 ressalta que “sempre visa a história do aluno, como também, de onde vêm os alimentos? Quem é que trabalha? Se tem algum pai que é agricultor?”. Dentro desse cenário, P1 demonstra para os estudantes os saberes agrícolas que permeiam as vivências da comunidade, a importância deles para o desenvolvimento local, como também, a necessidade de valorizar essa atividade.

A professora que reside no território urbano, P2, enfatiza que trabalha os saberes relacionados à agricultura, porque o planejamento pede, no entanto, ela foca mais a prática agrícola local que a global. Assim, o plantio, a colheita e o rendimento da atividade agrícola são contemplados em suas aulas. Entretanto, ela não especifica como aborda esses elementos,

em quais tipos de atividades. O que nos faz pressupor que os saberes agrícolas locais são trabalhados de maneira improvisada, como complementos/exemplos do conteúdo do livro didático. Tendo em vista que, de acordo com P3, esses saberes são abordados nos componentes curriculares de geografia e ciências da natureza.

Já P4, que também reside no território urbano, além de abordar os saberes agrícolas em sua prática, ela também enfatiza a importância de não poluir o ambiente, ao enfatizar a prática da queima do solo, que era uma prática comum no meio agrícola. Ela propõe aos estudantes uma atividade de pesquisa relacionada com a agricultura e as práticas de fazer coivaras. No entanto, os/as estudantes relatam que a família não trabalha mais com agricultura. Percebemos nas respostas dos/as estudantes, o reflexo das mudanças que aconteceram na comunidade, que levaram muitas famílias a buscarem outros meios de garantir a renda familiar, o que contribuiu para a implantação de novos saberes nas vivências locais.

Entretanto, o tempo dedicado para trabalhar esses saberes é limitado, pois no planejamento eles são contemplados nos componentes curriculares de geografia e ciências da natureza, que geralmente possuem pouco espaço no currículo escolar. Assim, o trabalho envolvendo esses saberes é restrito às aulas realizadas dentro das salas, eles são considerados importantes para a comunidade, mas são abordados na maioria das práticas docentes na perspectiva da Interculturalidade Funcional, pois são citados como exemplos, que complementam a explicação sobre os conteúdos que fazem parte do Currículo Oficial, o qual aborda a agricultura no sentido global.

Em relação aos saberes da terra, direcionados para as práticas artesanais, todas as professoras disseram que os abordam em suas aulas, pois elas reconhecem a importância do artesanato para a comunidade. Esse saber é mais enfatizado nas aulas, apesar de ser mais trabalhado no componente curricular de arte, que tem pouco tempo na grade do horário escolar. Por sua importância e seu contexto histórico, existe uma interação maior entre a escola e a comunidade, quando o assunto é o artesanato.

Nesse sentido, ressaltamos que, apesar do saber sobre a prática artesanal não fazer parte do currículo oficial, ele está presente no currículo vivido da comunidade e adentra com mais intensidade no espaço escolar. Para além de ser trabalhado em arte, ele permeia os componentes curriculares de história, geografia e língua portuguesa. Quando questionadas se trabalham os saberes artesanais desenvolvidos na comunidade, as professoras dizem

> Eu trabalho a importância, porque isso é uma arte e se ela não for vivenciada e não for valorizada ela vai terminar acabando. Eu trabalho como produção deles, mostrando objeto como é feito, de onde vêm, as dificuldades que é para ir buscar o material, que não é fácil encontrar ele (P1).
> O artesanato aqui era o auge, era tudo. Hoje não é mais, tem costura, tem uma coisa, tem outra, mas o artesanato não pode ser esquecido jamais aqui na comunidade, jamais mesmo. Eu trabalho na disciplina de arte, eu acompanho os artesãos, às vezes levo os alunos lá para ver o artesão trabalhando, eu às vezes (...) A gente trabalha com (...) Aqui na escola a gente ganha muita coisa de artesão, muita coisa de cipó e a gente explora com eles essa diversidade de coisas que têm (P2).
> Já fizemos visita lá aos meninos que faz confecção, uma vez já vieram pra sala também, confeccionar junto com a gente umas prendinhas e é muito interessante valorizar esse pessoal (P3).
> É linda a história daqui, no primeiro ano que vim pra cá caí em campo para pesquisar, a gente foi atrás de seu Lourival, de seu Ermenegildo. A história do cipó aqui é muito bonita, a história de sair daqui para o exterior (...) Pena que não tem investimento em relação dos governantes para isso, expandir, eu acho que o que falta é isso, mas é rica a cultura daqui (P4).

De acordo com as falas das professoras, percebemos que elas ressaltam a importância material e simbólica do artesanato para a comunidade, mesmo diante das dificuldades atuais, que os/as artesãos/ãs encontram para conseguir a matéria prima, para poder confeccionar as peças. Segundo P2, esta atividade não pode acabar. Tendo em vista que, durante muito tempo ela foi a principal fonte de renda para a maioria das famílias da comunidade.

Percebemos que o saber artesanal possui maior espaço nas práticas docentes, pois, além de ser trabalhado na sala de aula, as professoras promovem a interação com a comunidade, por meio de aulas de campo. Assim, os/as estudantes presenciam e até participam do processo de produção do artesanato. Esse contato direto com o trabalho artesanal, promove o reconhecimento dos saberes que são utilizados nesse procedimento, pois nem todos/as os estudantes da comunidade, conviveram/convivem com pessoas que desenvolvem essa arte.

Ressaltamos que esse contato com o artesanato contribui para que haja o reconhecimento e a valorização dessa atividade por parte dos/as estudantes. Aspecto essencial para a preservação do saber artesanal na comunidade, pois muitos jovens não se interessam por essa atividade ou até mesmo não conhecem, por pertencerem a uma geração que foi direcionada para as novas vivências que passaram a fazer parte da comunidade, como a confecção de roupas.

Já em relação aos saberes socioculturais que envolvem o artesanato, a devoção ao santo padroeiro, às crenças religiosas, os chás medicinais e o poder de cura das rezas, percebemos que o trato desses saberes nas práticas docentes se dá através da

Interculturalidade Funcional e da subalternização, pois, com exceção do artesanato, os demais saberes são folclorizados. Como podemos constatar nas falas das professoras:

> A gente trabalha em partes, tipo, no São João a gente trabalha os santos, mostrando as crenças, mas não é direto. A gente não foca, mas trabalha no folclore, nas peças tem as benzedeiras, os chás (P1).
> No folclore, como a gente faz projeto no folclore, é uma das épocas que a gente mais aborda essas crenças, esses chás... A gente até monta um teatrinho e é dessa forma que a gente trabalha (P2).
> É mais em religião ou então, muitas vezes, no período do folclore, as tradições, as crenças (P3).
> Tem um conteúdo de história que traz essa parte de cultura, e na semana do folclore a gente fez um resgate (P4).
> Na biblioteca da escola tem uma revista que foi feita no município por uma professora, ela fez uma pesquisa antes com alguns moradores do município e aí ela descobriu algumas ervas medicinais, alguns ensinamentos bem legais e um dos meninos pegou pra ler e trouxe isso. Foi bem próximo do folclore, então, levaram pra casa a pesquisa e trouxeram um monte de informações interessantes sobre as crenças, crendices, a questão das ervas medicinais, a questão da crendice em relação às curandeiras (P4).

O tempo dedicado aos saberes socioculturais citados se resume a pequenas apresentações teatrais, realizadas na semana de comemoração do folclore. Percebemos, através da perspectiva apresentada pelas professoras, a folclorização do saber campesino. Uma ótica estereotipada dos saberes, que contribui para as tentativas de silenciamento das epistemologias constituídas nas vivências da comunidade local.

Então, as atividades vivenciadas, como a procissão do santo padroeiro, a utilização dos chás para tratar as diferentes dores, a procura dos/as rezadores/as para curar as diversas enfermidades são saberes negligenciados e marcados pela Interculturalidade Funcional. Nesse caso, as professoras reforçam a subalternização dos saberes campesinos, então, as diferenças culturais são utilizadas para a inferiorização do povo do campo. Nesse viés, os saberes dos povos campesinos são reduzidos a folclore, são estereotipados, pois saem do padrão imposto pela geopolítica de conhecimento Moderno/Colonial urbano.

Já o saber sociocultural relacionado ao artesanato (o trato da matéria prima, o processo de produção da peça artesanal) é tratado de forma diferente, ele é mais valorizado nas práticas docentes, tem mais espaço e é trabalhado para além da sala de aula, como podemos constatar nas falas das professoras,

> Eu já construí com eles, já trouxe o cipó, a gente fez a pecinha, mostrei para eles saberem que aquilo é uma arte, que a gente pode fazer, mas que não é fácil, é difícil de a gente encontrar e ser valorizado. Eles ficam escutando, curiosos de como trançar o cipó (...) (P1).

> Na sala de aula, primeiro busco trazer a história, depois trazer pra eles a ideia de valorizarem isso, porque muitos se envergonham, né? (P4).
> A gente já fez visita (...). Uma vez já vieram pra sala também, confeccionar junto com a gente umas prendinhas (P3).
> Eu pego textos formados por eles, por exemplo, a gente vai trabalhar hoje a arte o cipó, e aí a gente vai pegar um pai ou um avô para ele vir expor o que é que ele trabalha, de onde começou. A partir dali a gente vai trabalhar a leitura oral com eles (P1).

Diante do exposto, percebemos que o trato para com o saber artesanal, vai além da teorização em sala de aula. Há uma atividade prática, onde acontece a interação entre a escola e os/as artesãos/ãs da comunidade, existe uma partilha de saberes que possibilita um diálogo intercultural no contexto escolar, consolidando dentro dessa perspectiva uma Educação Intercultural, na qual a identidade cultural da comunidade campesina está presente.

No que diz respeito aos saberes da organização social, os quais perpassam as relações entre o poder público e os Movimentos Sociais Campesinos, como também, estão direcionados aos interesses dos povos do campo, remetendo às decisões daqueles/as que estão envolvidos no processo de luta pelos direitos sociais e epistêmicos, visando o bem do coletivo. Notamos que esses saberes na comunidade estão imbricados na associação, no Festival do Frio e nos Movimentos da Igreja Católica.

No entanto, a associação que contribuía para o bem comum dos/as artesãos/ãs da comunidade foi desativada, fato que provocou a desarticulação da população em relação às atividades artesanais. Através da associação, o trabalho com artesanato era organizado de forma a atender a demanda coletiva, todos ganhavam com essa organização. Nesse contexto, não há espaço nas práticas docentes para trabalhar a importância dessa organização social para o desenvolvimento local e, principalmente, estimular uma visão de mundo permeada pela cultura de pensar no bem de todos e estimular a organização coletiva.

Percebemos que a maioria dos saberes é excluída das práticas docentes, visto que uma das professoras relatou que, na época da realização do Festival do Frio, ela aborda esse saber em sua prática, mas o trabalho é direcionado para os elementos climáticos que contribuíram para a criação da festa. Nesse sentido, os saberes culturais que permeiam a festividade são silenciados, como podemos perceber na fala da professora, que diz "tem o festival, eu trabalho também no tempo do festival que é o nosso clima, né?" (P1). Percebemos que os saberes tradicionais vivenciados durante o festival, como a dança, as comidas e as músicas são invisibilizados, como também a importância da festa para o desenvolvimento econômico da comunidade.

Já em relação ao saber relacionado à costura, ele é citado por uma das professoras, quando fala que “tem costura, tem uma coisa, tem outra (P2)”. Ela reconhece que esse saber faz parte das vivências da comunidade. No entanto, ele é silenciado nas práticas docentes, pois não é contextualizado no processo de aprendizagem. Nesse contexto, ressaltamos que os saberes dos povos campesinos correspondem às epistemes dos povos subalternizados.

Diante desse cenário, entendemos que a educação escolar no território campesino necessita atender as especificidades da comunidade, repensado os currículos e as práticas docentes, em relação à forma como estes estão tratando os saberes dos povos campesinos. Por meio da análise dos saberes campesinos, percebemos que as práticas desenvolvidas estão consolidadas no paradigma da Educação Rural hegemônica, no paradigma da Educação Rural contra hegemônica e no paradigma da Educação do Campo.

Em relação aos saberes da terra, percebemos que estão permeados pelo paradigma da Educação Rural hegemônica e o paradigma da Educação Rural contra hegemônica, quando se trata dos saberes agrícolas, pois são trabalhados na perspectiva da Interculturalidade Funcional. As professoras tratam esses saberes, em suas práticas, por entender que eles fazem parte dos modos de viver da comunidade e que são importantes.

Entretanto, esses saberes não são considerados conhecimentos de referência para embasar as práticas docentes. Nesse cenário, os saberes agrícolas são trabalhados superficialmente, são adaptados e utilizados como exemplos que servem para complementar a explicação dos conteúdos do livro didático, que são constituídos a partir dos conhecimentos urbanocêntricos. Logo, por pertencer ao conjunto de saberes da área urbana, servem como referência para as práticas desenvolvidas, enquanto que os saberes da comunidade, por não atender o padrão Moderno/Colonial, são considerados inferiores.

Já os saberes da terra relacionados ao artesanato da comunidade, são tratados nas práticas docentes, através do paradigma da Educação do Campo, pois, há um diálogo horizontal com a comunidade. O saber artesanal não está inserido no currículo oficial, mas é tido como referência e compõe o currículo vivido na escola, como também, estabelece um diálogo intercultural com os demais saberes do espaço escolar. Nesse viés, notamos uma educação contextualizada.

Percebemos que, de fato, o saber da comunidade relacionado à atividade artesanal ocupa mais espaço nas práticas docentes. Os/as artesãos/ãs da comunidade são convidados/as para compartilhar seus saberes com os/as estudantes e professores/as, como também, eles/as recebem visitas de grupos de estudantes. Nesse viés, acontece a contextualização dos saberes

campesinos, que passam a ser o ponto de partida para a aprendizagem dos/as estudantes, dentro e para além dos muros escolares, o que anuncia uma Educação Intercultural.

Os/as moradores/as da comunidade conduzem o processo de aprendizagem, que envolve o saber da atividade artesanal. As professoras que não residem na comunidade aprendem os saberes locais e passam a ministrar as aulas relacionadas às práticas artesanais com mais propriedade, embora elas não tenham todo o saber necessário para formar os/as estudantes, especificamente para exercer o ofício artesanal. No entanto, podem ressignificar suas práticas em relação a esses saberes, tendo em vista que aprenderam com os próprios moradores, por meio do diálogo entre os diferentes saberes, e não através de um manual didático produzido por quem não conhece a realidade local.

Em relação aos saberes socioculturais, identificamos que, com exceção daqueles que estão relacionados ao artesanato, não são trabalhados a partir do paradigma da Educação do Campo. Os demais são tratados nas práticas docentes, através da perspectiva do paradigma da Educação Rural contra hegemônica, em que a contextualização dos saberes acontece por meio da folclorização dos mesmos, pois eles não atendem o padrão de referência dos conteúdos de aprendizagem.

Nesse sentido, as professoras reforçam a subalternização e o silenciamento dos saberes dos povos campesinos, de forma que as diferenças culturais são utilizadas para corroborar com a subalternização e inferiorização das epistemes dos povos do campo. Nesse viés, os saberes dos povos campesinos são reduzidos a folclore, são estereotipados, pois não atendem ao padrão imposto pela geopolítica do conhecimento moderno-colonial.

Já os saberes da organização social que não estão relacionados com a agricultura e o artesanato, são silenciados nas práticas docentes, de modo que P2, durante a entrevista, cita que existe na comunidade a atividade econômica direcionada para a confecção de roupas. No entanto, os saberes relacionados com essa atividade não são trabalhados no contexto escolar.

Então, percebemos que não há a valorização da cultura campesina, que em diversos aspectos é inferiorizada e passa por tentativas de silenciamento, principalmente, no que diz respeito aos saberes da organização social, que não são contextualizados nas práticas docentes. Portanto, há a necessidade de trabalhar os costumes e os modos de vida local no ambiente escolar, através da perspectiva da Interculturalidade Crítica, como também, por meio de práticas docentes embasadas nas teorias Pós-Críticas de Currículo, para que possamos pensar numa Educação Intercultural, onde os diferentes saberes dialoguem horizontalmente.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para apresentar nossas considerações, discorremos sobre a relação desta pesquisa com as identificadas no período de 2006 a 2017 na ANPEd, situamos as contribuições da pesquisa para as discussões sobre a educação escolar específica e diferenciada, baseada no paradigma da Educação do Campo e, por fim, as questões propositivas que emergem desta pesquisa.

As pesquisas que mapeamos na ANPEd, num marco temporal de 10 anos, contribuíram para a organização da nossa discussão teórica através do que já existia e se aproximava do nosso objeto de estudo, que é o trato dos saberes dos povos do campo nas práticas docentes realizadas em uma escola localizada em território campesino.

No que diz respeito à relação desta pesquisa com as demais que mapeamos na ANPEd, percebemos que ambas se aproximam no que se refere à temática ampla, que é a Educação do Campo, mas se distanciam em relação ao trato dos saberes campesinos nas práticas docentes. Logo, é nesse aspecto que a nossa pesquisa avança, tendo em vista que não encontramos no mapeamento pesquisas que identificam os saberes das vivências dos/as campesinos/as e que analisam como estes são tratados nas práticas docentes.

Além disso, esta pesquisa também avança em relação à utilização de uma abordagem teórica, a dos Estudos Pós-Coloniais, que não aparece nas pesquisas mapeadas, e que aponta para outras possibilidades de compreender a produção do conhecimento a partir do lócus historicamente silenciado, como foi/é o caso dos povos dos territórios campesinos.

Ao partimos do pressuposto de que os saberes dos povos do campo são trabalhados nas práticas docentes das escolas localizadas em território campesino, na comunidade da Vila do Vitorino, identificamos os saberes oriundos das vivências da população. No contexto escolar, percebemos que esses saberes adentram os muros escolares e são trabalhados nas práticas docentes. No entanto, nossos achados apontam que o trato para com os saberes campesinos é marcado de acordo com o tipo de saber pelo paradigma da Educação Rural hegemônica; o paradigma da Educação Rural contra hegemônica e o paradigma da Educação do Campo.

Ressaltamos que determinados saberes campesinos, tais como os socioculturais, são silenciados e folclorizados nas práticas docentes, o que mostra a presença do eixo da Colonialidade do Saber nestas práticas, como também a geopolítica do conhecimento eurocêntrica (MIGNOLO, 2003), permeada por pedagogias de desenraizamento (ARROYO,

2012), que destitui os sujeitos de seus direitos e promove a aceitação do modelo hegemônico de produzir conhecimentos, em que os saberes validados são os do território urbanocêntrico.

Nesse viés, percebemos a necessidade de uma educação escolar que contribua para a resistência às imposições culturais, promovendo um diálogo entre os diferentes saberes (CALDART, 2004). Uma educação direcionada pela perspectiva das teorias Pós-Críticas de Currículo e pelo Paradigma da Educação do Campo.

Compreendemos que o trato para com os saberes dos povos campesinos, requisitados pela Educação do Campo, pressupõe a adoção de pedagogias outras que possibilitam a opção decolonial aos sujeitos individuais e coletivos desse território. Assim, ao romper com os mecanismos de subalternização, suas especificidades, como também seus saberes têm a possibilidade de ser considerados no processo de escolarização, sem que isto descaracterize ou homogeneíze suas diferenças. Para tanto, se faz necessário estabelecer um diálogo intercultural entre os saberes que permeiam o espaço escolar e uma Educação Escolar Contextualizada.

Ressaltamos que esta pesquisa corrobora com a perspectiva do paradigma da Educação do Campo, pois aponta para a necessidade de promover um trato específico e diferenciado para com os saberes dos povos campesinos. Nesse viés, se faz necessária a utilização de pedagogias outras, currículos interculturais permeados pela Interculturalidade Crítica, para que assim, as práticas docentes, a partir do lócus de enunciação dos/as campesinos/as, possam ser ressignificadas.

Então, compreendemos que esta pesquisa pode contribuir para as discussões sobre a Educação do Campo, com ênfase no município de Riacho das Almas, por sinalizar a necessidade de se ter um olhar outro para com os saberes campesinos locais que são trabalhados nas práticas docentes. Além disso, pode ser utilizada nas formações continuadas, para que os professores que atuam em escolas do campo possam refletir sobre o trato dos saberes campesinos em suas práticas.

A educação escolar ofertada no território campesino foi/é fruto de lutas e reivindicações dos Movimentos Sociais, para que os saberes dos povos do campo façam parte dos conteúdos de aprendizagem direcionados para os/as estudantes campesinos/as. Muitas reivindicações foram conquistadas e temos uma legislação direcionada para a modalidade educacional do campo, que assegura uma educação específica e diferenciada. No entanto, ainda falta muito para que, de fato, a educação escolar ofertada nesses territórios contemple as especificidades dos povos do campo.

Nesse sentido, emergem diversas questões sobre a educação ofertada nas escolas dos territórios campesinos, considerando o paradigma da Educação do Campo. Como promover a inclusão dos saberes campesinos nas práticas docentes e curriculares, para além da perspectiva da Interculturalidade Funcional? Nas formações continuadas ofertadas para os/as professores/as das escolas do campo, a especificidades dos povos campesinos são trabalhadas? Como? Por meio de quais perspectivas teóricas curriculares? Qual paradigma da Educação do Campo é abordado nessas formações? O que os/as professores/as que atuam nas escolas do campo compreendem sobre o paradigma da Educação do Campo? Qual a opinião dos/as estudantes do campo em relação aos conteúdos curriculares que são trabalhados nas escolas campesinas? Como promover a inclusão dos saberes campesinos nas práticas curriculares e docentes através da perspectiva Pós-Crítica de Currículo?

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, E. A.; SILVA, J. F. Abya Yala Como Território Epistêmico: Pensamento decolonial como perspectiva teórica. **Revista Interritórios**. Caruaru, Brasil, v. 1 n. 1 p. 42-64, 2015.

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

_____. 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.

_____. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

_____. **Outros Sujeitos, Outras Pedagogias**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. 5 ed. Revisão atualizada. Tradução: Luis Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 2011.

BORGES, H. S. Educação do Campo como processo de luta por uma sociedade justa. *In*: GHEDIN, E. (Org.). **Educação do campo**: epistemologia e práticas. São Paulo: Cortez, 2012.

BRASIL. **Resolução nº 2, de 28 de abril de 2008**. Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo. Disponível em: http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/mn_resolucao_2_de_28_de_abril_de_2008.pdf. Acesso em: 25/10/2020.

_____. **Decreto 6755, de 29 de janeiro de 2009**. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2009/Decreto/D6755.htm. Acesso em: 25/10/2020.

_____. **Decreto 7352, de 4 de novembro de 2010**. Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/docman/marco-2012-pdf/10199-8-decreto-7352-de4-de-novembro-de-2010/file. Acesso em: 25/10/2020.

_____. **Lei n°. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Institui a Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Disponível em: 25/10/2020.

_____. **Parecer CNE/CEB n°. 1/2006**. (Dias letivos para a aplicação da Pedagogia da Alternância nos Centros Familiares de Formação por Alternância) (CEFFA). Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb001_06.pdf. Acesso em: 25/10/2020.

_____. **Parecer CNE/CEB n°. 36 de 4 de dezembro de 2001**. (Institui as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo). Disponível em: http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/mn_parecer_36_de_04_de_dezembro_de_2001.pdf . Acesso em: 25/10/2020.

_____. **Parecer CNE/CEB nº. 23, de 12 de setembro de 2007**. Consulta referente às orientações para o atendimento da Educação do Campo. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/conaes-comissao-nacional-de-avaliacao-da-educacao-superior/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/12742-ceb-2007. Acesso em: 25/10/2020.

_____. **Parecer CNE/CEB nº. 3, de 18 de fevereiro de 2008**. Reexame do Parecer CNE/CEB nº 23/2007, que trata da consulta referente às orientações para o atendimento da Educação do Campo. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2008/pceb003_08.pdf. Acesso em: 25/10/2020.

_____. **Resolução CEE/PE n° 2, de 31 de março de 2009**. Institui diretrizes, normas e princípios para a Educação Básica e suas Modalidades de Ensino nas Escolas do Campo que integram o Sistema de Educação do Estado de Pernambuco. Disponível em: http://www.cee.pe.gov.br/?page_id=381#:~:text=RESOLU%C3%87%C3%83O%20CEE%2FPE%20N%C2%BA%202,Educa%C3%A7%C3%A3o. Acesso em: 25/10/2020.

_____. **Resolução CNE/CEB nº. 1, de 3 de abril de 2002**. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13800-rceb001-02-pdf&category_slug=agosto-2013-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 25/10/2020.

_____. **Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_10.pdf. Acesso em: 25/10/2020.

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.

_____. A escola do campo em movimento. *In*: ARROYO, M. G.; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C. (Org.). **Por uma educação do campo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

_____. 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.

CANDAU, V. M.; RUSSO, K. Interculturalidade e educação na América Latina: uma construção plural, original e complexa. **Revista Diálogo Educacional**, Paraná, v. 10, n. 29, abril, pp. 151-169, 2010.

CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSFOGUEL, R. Prólogo. Giro decolonial, teoría crítica y pensamiento heterárquico. In: CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSFOGUEL, R. (Org.). **El giro decolonial**. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007.

COSTA, L. G. Educação do Campo em uma perspectiva da educação popular. *In*: GHEDIN, E. (Org.). **Educação do campo**: epistemologia e práticas. São Paulo: Cortez, 2012.

ESCOBAR, A. Mundos y conocimientos de otro modo: El programa de investigación de modernidad/colonialidad latinoamericano. **Tabula Rasa**. Bogotá-Colombia, n. 1, p. 51-86, enero-diciembre de 2003.

FERNANDES, B. M.; MOLINA, M. C. O campo da Educação do Campo. *In*: MOLINA, M. C.; JESUS, S. M. S. A. (Org.). **Por uma Educação do Campo**: contribuições para a construção de um projeto de Educação do Campo. v. 5. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2004.

FERNANDES, B. M. Territórios da Educação do Campo. *In*: ANTUNES-ROCHA, M. I.; MARTINS, M. F. A.; MARTINS, A. A. (Org.). **Territórios educativos na Educação do Campo**: escola, comunidade e movimentos sociais. Coleção Caminhos da Educação do Campo, v. 5. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

FRANCO, M. A. R. S. **Pedagogia e prática docente**. São Paulo: Cortez, 2012.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FERREIRA, M. G.; SILVA, J. F. Opção decolonial e práxis curriculares de enfrentamento do racismo: diálogos com sujeitos curriculantes de licenciaturas da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira. Revista Interritórios. Caruaru, Brasil, v. 1 n. 1, p. 121-150, 2015/v. 5, n. 8, 2019.

_____. **Revista Tópicos Educacionais**, Recife, n. 1, p. 163-185, jan/jun. 2014.

FERREIRA, M. G. **Educação das relações étnico-raciais e prática curricular de enfrentamento do racismo na UNILAB**. 2018. 283f. Tese (Doutorado) - Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2018.

GHEDIN, E. Professor reflexivo: da alienação da técnica à autonomia da crítica. *In*: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Org.). **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. 7 ed. São Paulo: Cortez, 2012.

GROSFOGUEL, R. Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global. *In:* SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (Org.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010.

KUHN, T. S. **A estrutura das revoluções científicas**. São Paulo: Perspectiva, 1994.

LAGE, A. **Educação e Movimentos Sociais: caminhos para uma pedagogia de lutas**/ Allene Lage. – Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2013.

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

LIBÂNEO, J. C. Reflexividade e formação de professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro? *In*: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Org.). **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. 7 ed. São Paulo: Cortez, 2012.

LOPES, A. C.; MACEDO, E. **Teorias de Currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

MIGNOLO, W. Herencias coloniales y teorias postcoloniales. *In*: GONZÁLES STEPHAN, B. **Cultura e tercer mundo**: cambios en el saber académico. Venezuela: Nueva Sociedad, 1996. pp. 99 – 136.

_____. **Historias locales/diseños globales**. Colonialidad, conocimientos subalternos y pensamiento fronterizo. Madrid: Ediciones Akal S. A., 2003.

_____. Cambiando las éticas y las políticas del conocimiento: la lógica de la colonialidade y la post colonialidad imperial. **Revista Tristes tópicos**. Coimbra, 2005. Disponível em: http://www.tristestopicos.org/walter%20mignolo_postcolonialidad_tristestopicos.pdf. Acesso em: 25/10/2020.

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

PAIVA, V. **História da Educação Popular no Brasil**: educação popular e educação de adultos. 6 ed. São Paulo: Loyola, 2003.

PIMENTA, S. G. Professor reflexivo: construindo uma crítica. *In*: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Org.). **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. 7 ed. São Paulo: Cortez, 2012.

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

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

SACRISTÁN, J. G.; PÉRES GÓMEZ, A. I. **Compreender e transformar o ensino**. Tradução: Ernani F. da Fonseca Rosa. 4 ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

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

SANTOS, B. S. **A crítica da razão indolente**: contra o desperdício da experiência. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2005.

SANTOS, M. O dinheiro e o território. *In*: SANTOS, M. [*et al*]. **Território, territórios**: ensaios sobre o ordenamento territorial. 2 ed. Rio de Janeiro: DP&A, p.13-21, 2006.

SARTORELLO, S. C. Una perspectiva crítica sobre interculturalidad y educación intercultural bilingüe: El caso de la Unión de Maestros de la Nueva Educación para México (UNEM) y educadores independientes en Chiapas. **Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva**. v. 3, n. 2, 2009. Disponível em: http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol3-num2/art5.pdf. Acesso em: 18/12/2018.

SILVA, F. G. P. **Os paradigmas que alicerçam os livros didáticos de história e geografia da coleção didática projeto buriti multidisciplinar: um olhar através das epistemologias do sul.** Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro Acadêmico do Agreste, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2015.

SILVA, J. F. Sentidos da educação na perspectiva dos estudos Pós-Coloniais latino-americanos. *In*: MARTINS, P. H. [et.al.]. **Guía sobre post-desarrolo y nuevos horizontes utópicos**. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Estudios Sociológicos Editora, 2014.

SILVA, J. F.; TORRES, D. X.; LEMOS, G. T. **Revista Pedagógica**– UNOCHAPECÓ. Chapecó. v. 1, n. 28, jan./jun. p. 407-436, 2012.

SILVA, J. F. [et.al.]. **Revista Reflexão e Ação**. Santa Cruz do Sul, v. 22, n. 2, p. 09-38, jul./dez. 2014.

SILVA, T. T. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 3 ed. – 2. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

TORRES, D. X. **Concepções de avaliação da aprendizagem de professoras que atuam em escolas situadas em áreas rurais**. 2013. 248f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro Acadêmico do Agreste, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2013.

VALA, J. A Análise de Conteúdo. *In*: SILVA, A. S.; PINTO, J. M. (Org.). **Metodologia das Ciências Sociais.** 10 ed. Porto: Edições Afrontamento, 1999.

WALSH, C. Interculturalidad, Plurinacionalidad y Decolonialidad: Las Insurgencias Político-Epistémicas de Refundar el Estado. **Tabula Rasa**. Bogotá - Colômbia, n. 9, p. 131-152, julio-diciembre, 2008.

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

ZABALA, A. **A prática educativa**: como ensinar. Porto Alegre: Artmed, 1998.

APÊNDICE A - ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM AS LIDERANÇAS DA COMUNIDADE

Quando e como foi criada a comunidade Vila Vitorino?

Quem foram os fundadores da Vila Vitorino?

Quais eram os costumes tradicionais da época? (atualmente)

Quais as atividades econômicas eram desenvolvidas na época? (atualmente)

Como se dava a participação do poder público municipal na comunidade? (atualmente)

Quando a escola foi criada na comunidade? Quais eram as expectativas da comunidade sobre a escola?

Qual a importância da escola para a comunidade?

Quais são as vivências da comunidade que o senhor/a considera importante?

Quais e como os saberes tradicionais da comunidade são vivenciados?

Em sua opinião, os saberes e as vivências da comunidade são trabalhados na escola?

Quais saberes e vivências o senhor/a considera importante e pensa que deveriam ser trabalhados na escola?

Aconteceram mudanças nas vivências da comunidade? Quais?

APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO DE IDENTIFICAÇÃO DOS (AS) PROFESSORES (AS)

QUESTIONÁRIO DE IDENTIFICAÇÃO DOS (AS) PROFESSORES (AS) ESCOLA:
NOME:
RESIDE EM: ( ) área urbana ( ) área rural - Quanto Tempo:____ ( ) Na comunidade em a escola está localizada
CATEGORIA FUNCIONAL: () Efetivo ( ) Contratado ( ) Celetista ( ) Outro
TURNO DE ATUAÇÃO NESTA ESCOLA: ( ) Matutino () Vespertino ( ) Noturno
EM QUAL TIPO DE ORGANIZAÇÃO DE TURMA LECIONA? () Seriada/Ano (turma com apenas um ano do nível de ensino) - Qual série/Ano? _____ ( ) Multisseriada/ Multianos (turma com vários anos do nível de ensino) - Quais são as séries/Anos? _____
ESCOLARIDADE **Ensino Médio** () cursando ( )concluído – Ano de Conclusão:_____ Qual curso: _____ Qual a Instituição: _____ **Graduação** ( ) cursando ( )concluído – Ano de conclusão:_____ Qual curso: _____ Qual a Instituição: _____ **Pós-Graduação** () cursando ( )concluído – Ano de conclusão: _____ Qual curso: _____ Qual a Instituição: _____
TEMPO DE DOCÊNCIA: ( ) Menos de 1 ano ( ) 1 a 3 anos ( ) 3 a 5 anos ( ) 5 a 7 anos ( ) 7 a 9 anos () Mais de 9 anos
TEMPO DE ATUAÇÃO COMO DOCENTE EM ESCOLA LOCALIZADA NO MEIO RURAL: () Menos de 1 ano ( ) 1 a 3 anos ( ) 3 a 5 anos ( ) 5 a 7 anos ( ) 7 a 9 anos () Mais de 9 anos
TEMPO DE ATUAÇÃO NESTA ESCOLA: ( ) Menos de 1 ano ( ) 1 a 3 anos ( ) 3 a 5 anos ( ) 5 a 7 anos ( ) 7 a 9 anos ( ) Mais de 9 anos

APÊNDICE C- ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM AS PROFESSORAS

Qual é à base de sua prática docente?

Como se dá a elaboração de seu planejamento? Ele contempla os saberes locais? Quais? Como? Em quais atividades? Que disciplinas? Qual a metodologia?

A história local é contemplada nas aulas? Como? Quais elementos?

Quais as referências para trabalhar esses saberes? Os livros que a senhora trabalha tratam dos conteúdos do campo que fazem parte do contexto local?

As vivências da cultura local são abordadas nas aulas? Como?

Em sua opinião, qual é a realidade do campo?

Qual a função da escola na comunidade? Ela atende os anseios da população?

Há diálogo entre a escola e a comunidade?

Qual é a sua visão em relação aos estudantes da escola?

O trabalho agrícola é contemplado nas aulas? Que aspectos? Como?

O artesanato local é abordado nas aulas? Como?

As crenças religiosas locais são abordadas nas aulas? Quais? Como?

Você percebe a concretização de políticas públicas na comunidade? Como?