

Saberes dos povos do campo e o currículo das escolas do campo*Knowledge of rural people and the curriculum of rural schools*Janssen Felipe da SILVA¹
Aline Renata dos SANTOS²

Resumo: Este trabalho apresenta resultados da pesquisa “Relações entre os Saberes dos Povos do Campo e o Currículo das Escolas Campesinas”. Adotamos a abordagem teórico-metodológica dos estudos pós-coloniais (Quijano, 2005; Mignolo, 2008; Walsh, 2008) que questiona os modelos teóricos eurocêntricos e suas metanarrativas a partir das experiências de luta política e epistêmica dos povos silenciados da América Latina. O campo empírico foi uma escola do campo, localizada no município de Caruaru – PE. Para tratar os dados fizemos uso da análise de conteúdo (Bardin, 2011). Os resultados apontaram que a perspectiva de Educação do Campo que alicerça as relações entre os conteúdos de ensino-aprendizagem vividos no currículo das escolas do campo e os saberes dos povos campesinos aproxima-se da perspectiva do Paradigma da Educação Rural Hegemônico. Ademais, percebemos que há situações em que as professoras demonstram indícios ou tentativas de romper com o Paradigma da Educação Rural Hegemônico, via Paradigma da Educação do Campo Crítico.

Palavras-Chave: Currículo. Conteúdos de Ensino-Aprendizagem. Educação do Campo.

Abstract: This paper presents the results of the research “Relationships between the Knowledge of Rural Peoples and the Curriculum of Campesina Schools”. We adopted the theoretical-methodological approach of postcolonial studies (Quijano, 2005; Mignolo, 2008; Walsh, 2008) that questions Eurocentric theoretical models and their metanarratives based on the experiences of political and epistemic struggle of the silenced peoples of Latin America. The empirical field was a country school, located in the municipality of Caruaru - PE. To treat the data we used content analysis (Bardin, 2011). The results showed that the perspective of Rural Education that underpins the relationship between the teaching-learning content experienced in the curriculum of rural schools and the knowledge of rural peoples approaches the perspective of the Hegemonic Rural Education Paradigm. Furthermore, we noticed that there are situations in which the teachers show signs or attempts to break with the Hegemonic Rural Education Paradigm, via the Critical Field Education Paradigm.

Keywords: Curriculum. Teaching-Learning Contents. Field Education.

1. Introdução

Este artigo apresenta resultados da pesquisa “Relações entre os Saberes dos Povos do Campo e o Currículo das Escolas Campesinas”. O questionamento que moveu a realização do estudo foi: que perspectivas de Educação do Campo alicerçam as relações entre os conteúdos vividos de ensino-aprendizagem no currículo das escolas localizadas no território campesino e os saberes dos povos campesinos? A lente teórico-metodológica adotada foi a dos estudos pós-coloniais (Quijano, 2005; Mignolo, 2008; Walsh, 2008) que questiona os modelos

¹ Prof. Dr. Associado IV da Universidade Federal de Pernambuco Campus Acadêmico do Agreste – UFPE/CAA. E-mail: janssenfelipe@hotmail.com - <https://orcid.org/0000-0003-4483-3592>

² Profa. Dra. Adjunta I da Universidade Federal de Pernambuco Campus do Agreste – UFPE/CAA E-mail: aline.renata24@hotmail.com - <https://orcid.org/0000-0003-4483-3592>

DOI: 10.24024/23585188v15n2a2022p032050

teóricos eurocêntricos e suas metanarrativas a partir das experiências de luta política e epistêmica dos povos silenciados da América Latina.

A pesquisa teve como sujeitos três professoras que lecionam em uma escola do campo localizada no território campesino do município de Caruaru, Pernambuco, nas turmas de primeiro ao quinto ano do ensino fundamental I. Para a identificação das professoras utilizaremos os códigos P1, P2 e P3. Para a coleta de dados, realizamos entrevistas semiestruturadas e, para a organização e tratamento, utilizamos a Análise de Conteúdo, via Análise Temática (Bardin, 2011) através de três fases: *pré-análise*, *exploração do material*, *tratamento e inferências*. A *pré-análise* efetivou-se basicamente através da seleção e organização do material coletado (questionários e entrevistas). No que concerne à *exploração do material* (entrevistas com as professoras) se deu através de leituras minuciosas das entrevistas para codificar, classificar e categorizar os dados. Por fim, realizamos o *tratamento e inferências* dos dados.

O artigo está organizado em três seções: Paradigmas da educação: um olhar dos estudos pós-coloniais; Conteúdos de ensino-aprendizagem e os saberes dos povos campesinos; e Saberes dos povos do Campo e os conteúdos de ensino-aprendizagem.

2. Paradigmas da educação: um olhar dos estudos pós-coloniais

Nesta seção versamos sobre os Paradigmas da Educação através da Abordagem Teórica dos Estudos Pós-Coloniais Latino-Americanos, pelo fato de percebermos aproximações políticas e epistemológicas com a discussão e a construção do Paradigma da Educação do Campo Crítico. Os construtos teóricos dessa Abordagem permitem um olhar compreensivo firmado em epistemologias outras que dialogam com as epistemologias presentes na territorialidade campesina. Também ressaltamos que a referida Abordagem possibilitou-nos identificar o silenciamento e subalternização impostos aos povos do campo. Desse modo, frisamos a necessidade de distinguir o Paradigma da Educação Rural Hegemônico do Paradigma da Educação do Campo Crítico, pois

a diferença [entre o Paradigma da Educação do Campo Crítico e o Paradigma da Educação Rural Hegemônico] reside na concepção de educação que os norteia. A Educação do Campo está assentada em uma perspectiva emancipatória, em uma educação projetada para o futuro. A Educação Rural está assentada numa perspectiva que concebe o campo como o lugar do atraso, e os trabalhadores, como

DOI: 10.24024/23585188v15n2a2022p032050

peças que precisam de orientação e de escola que transmita conteúdos com caráter urbano. (Souza, 2009, p. 48).

Nessa direção, esses paradigmas caminham em sentidos opostos, enquanto o Paradigma da Educação do Campo busca por uma educação que valorize os sujeitos do campo em suas múltiplas potencialidades, o Paradigma da Educação Rural desqualifica esses sujeitos.

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

O Currículo, enquanto seleção de determinada cultura, está presente nos conteúdos de ensino-aprendizagem e abarca os saberes necessários para a sua apreensão pelos estudantes. A escola, por sua vez, tem a função de construir os mecanismos didáticos para que os estudantes se apropriem da cultura selecionada. Tal apropriação recorre na formação cidadã dos discentes que, por conseguinte, corresponde a um projeto de sociedade atrelada a uma cosmovisão.

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

Nesse viés, o Paradigma da Educação Rural Hegemônico nega e/ou silencia os saberes dos povos do território campestre, ou seja, a sua cultura. É posto um Currículo escolar

DOI: 10.24024/23585188v15n2a2022p032050

urbanocêntrico que valoriza e privilegia os saberes do território urbano e subalterniza os saberes do território campesino. É estabelecida uma hierarquia epistêmica entre saberes urbanocêntricos enquanto conhecimento científico, e os saberes do território campesino enquanto pré-científicos. Esta hierarquia se atrela à Colonialidade do Saber, na medida em que a epistemologia eurocêntrica/urbanocêntrica é a referência para a seleção, a organização e a materialização do currículo. Assim, na seleção e na organização dos conteúdos de ensino-aprendizagem serão valorizados os saberes produzidos no território urbano, pois estes possuem o patamar de legítimos e avançados, por isso, válidos.

A educação fundada em tal Paradigma valoriza o sujeito urbano em detrimento dos sujeitos do território campesino. Para tanto, dissemina os estereótipos de inferioridade como: jeca tatu, caipira, matuto. Logo, os sujeitos do campo internalizam o sujeito urbanocêntrico como sujeito de referência, negando e silenciando a si mesmos, conduzindo-os à condição de não sujeitos, de sujeitos não epistêmicos. Diante disso, o Paradigma da Educação Rural Hegemônico firma-se na Colonialidade do Ser, que se materializa na internalização da subalternidade pelo colonizado, que passa a aceitar a imagem do colonizador como sua, ocultando a dominação colonial (Quijano, 2005) e o sujeito cidadão a ser formado na escola é o sujeito urbano mesmo no território campesino.

Deste modo, os conteúdos de ensino-aprendizagem, também, cumprem a função de valorizar o modelo de homem e de mulher urbanocêntrico. Por exemplo, nas práticas curriculares são enfatizadas as formas de vida urbana como desenvolvidas, modernas, portanto, civilizadas. Simultaneamente, a tal valorização, o modelo de homem e de mulher do território campesino são negativados, silenciados e/ou subalternizados, estes não são referências de civilidade. Segundo Lemos (2013), os sujeitos do campo são sujeitos servis, pois são reconhecidos dentro da condição de servo, ou seja, aqueles que estão para servir aos sujeitos do território urbano.

Identificamos, ainda, a relação entre o Paradigma da Educação Rural Hegemônico com a Colonialidade da Natureza que, de acordo com Walsh (2008), são formas mercantilistas de tratar a natureza impostas pelo capitalismo, que ocasiona a divisão entre ser humano e natureza. No Paradigma da Educação Rural Hegemônico, entre outras questões, é difundida uma educação tecnicista firmada na lógica predatória do agronegócio. Esta lógica não admite a interligação ser humano-natureza, os povos do campo e seus modos de produção de vida são tidos como ineficazes, sendo assim, precisam ser superados.

DOI: 10.24024/23585188v15n2a2022p032050

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

Diante deste cenário de tensões, o Estado reconhece e oficializa a Diferença entre os povos do território campestre e os povos do território urbano. Entretanto, o reconhecimento e a oficialização da Diferença acontecem de forma assistencialista, visa apenas camuflar e amenizar os conflitos sociais existentes, disseminando uma educação que não contesta a estrutura de poder imposta pelo modelo urbanocêntrico de sociedade. Desse modo, percebemos a ligação do Paradigma da Educação Rural Hegemônico com a Interculturalidade Funcional, ao reconhecer a Diferença existente entre os povos do território campestre e os povos da cidade, porém tal reconhecimento torna-se meio para integrar (assimilar) os povos campestres ao modelo de sociedade urbanocêntrico, fundado na Colonialidade. Assim, os saberes e os modos de vida dos povos do território campestre são reconhecidos e incorporados ao currículo escolar, mas de maneira subalternizada. Estes saberes e modos de vida são folclorizados, “lembrados” apenas em datas específicas relacionadas a aspectos culturais geralmente ligados às festividades do território campestre.

O Paradigma da Educação Rural Hegemônico impõe às escolas do campo um Currículo descontextualizado do território campestre que celebra uma única cultura: a urbanocêntrica. Tal Currículo acaba por promover práticas pedagógicas alienadas. Ao consolidar uma pedagogia que não considera os povos do território campestre enquanto sujeitos produtores de conhecimento, é destinada para estes povos uma educação meramente instrutiva. Esta

DOI: 10.24024/23585188v15n2a2022p032050

Pedagogia nutre os estereótipos de jeca tatu, caipira, matuto, geradores das desigualdades sociais que têm inferiorizado os sujeitos do território campestre. Diante disso, assinalamos que o Paradigma da Educação Rural Hegemônico se aproxima da Pedagogia Tradicional que tem a função de transmitir os conhecimentos necessários para moldar os sujeitos ao modelo de sociedade capitalista urbanocêntrica.

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

O Paradigma da Educação do Campo Crítico encontra-se em construção, parte das lutas dos povos subalternizados do território campestre, que reivindicam formas *outras* de organização de poder e de participação social igualitária, por meio do diálogo conflitivo entre as culturas, os saberes campestres e os urbanos. Tal Paradigma está fundado na Interculturalidade Crítica. O revide epistêmico dos povos do campo atrela-se à Desobediência Epistêmica (Mignolo, 2008), quando estes povos passam a questionar a educação destinada ao território campestre e com isso reivindicam uma educação específica e diferenciada, que valorize as epistemologias dos povos do campo.

Nessa direção, o “Movimento por uma Educação do Campo³” luta por uma educação emancipatória para os povos do campo. O Currículo na perspectiva Pós-Colonial Intercultural descortina as heranças coloniais que permanecem celebrando a soberania epistêmica eurocêntrica. O referido Currículo ultrapassa a mera integração de saberes dos povos subalternizados. A referência epistemológica para a seleção e a organização dos conteúdos de

³ É a junção de movimentos de sujeitos coletivos que agregam saberes e experiências em prol da construção de uma Educação emancipatória para os povos do território campestre. A articulação do Movimento por uma Educação do Campo teve como protagonistas os movimentos sociais do campo, em especial, o Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST), entidades de organizações sociais como Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), Universidade de Brasília (UnB) e a Confederação Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB).

DOI: 10.24024/23585188v15n2a2022p032050

ensino-aprendizagem, que constituirá o Currículo, parte dos saberes dos povos subalternizados e de suas cosmovisões.

Nesta ótica, o Paradigma da Educação do Campo Crítico defende uma educação pautada nas demandas política, identitária, epistêmica dos sujeitos camponeses, que desafiem a Colonialidade. Os povos do território camponês, enquanto sujeitos *outros*, lutam pela legitimação de seu *lócus* epistêmico e suas formas de produção de conhecimento, considerando as complexidades territoriais, populacionais, culturais, epistêmicas existentes na realidade camponesa. Essa luta, na educação escolar, objetiva desenvolver práticas pedagógicas *outras* fundadas em um Currículo Intercultural Crítico.

3. Conteúdos de ensino-aprendizagem e os saberes dos povos camponeses

Nesta seção apresentamos a Teoria Pós-Crítica de Currículo destacando à perspectiva Pós-Colonial. No que concerne aos Conteúdos de Ensino-Aprendizagem abordamos os seguintes aspectos: seleção e organização e sua relação com os saberes⁴ dos povos camponeses.

Como já ressaltamos nos filiamos à perspectiva Pós-Colonial de Currículo que descortina as Heranças Coloniais que ainda permanecem celebrando a cultura eurocêntrica como universal e válida nos currículos. Nessa direção, o Currículo, em concordância com as demandas dos povos subalternizados, recontextualiza e difunde conhecimentos e práticas educativas *outras*, possibilitando o diálogo conflitivo, porém em paridade, entre conhecimentos eurocêntricos e conhecimentos *outros*.

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

Não obstante, os conteúdos de ensino-aprendizagem não são neutros, carregam elementos da cultura de referência e abarcam os saberes necessários para a sua apreensão

⁴ Nessa pesquisa os saberes dos povos camponeses dizem respeito aos saberes que foram transformados em conteúdos de ensino-aprendizagem.

DOI: 10.24024/23585188v15n2a2022p032050

pelos estudantes. Nessa direção, a seleção cultural recai sobre imperativos de conservação e de transmissão de fragmentos culturais. Assim, os conteúdos de ensino-aprendizagem são:

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

Nesta linha de raciocínio, os saberes dos povos do campo quando transformados em conteúdos de ensino-aprendizagem contribuem para a formação integral dos estudantes do campo, haja vista que os conteúdos de ensino-aprendizagem não se restringem a conteúdos ligados à aquisição de habilidades cognitivas, como também, a desenvoltura de todas as capacidades que constituem o ser humano. Com isso, Zabala (1998) apresenta os conteúdos com as seguintes tipologias: a) factuais: diz respeito à aquisição de conhecimento de fatos, acontecimentos, situações, dados e fenômenos concretos e singulares tais como: datas comemorativas, acontecimentos históricos, nomes, etc.; b) conceituais: visam o desenvolvimento das habilidades de compreensão, elaboração e construção conceitual de determinados conjuntos de fatos, objeto ou símbolos que têm características comuns, e os princípios se referem às mudanças que se produzem num fato, objeto ou situação, etc. Temos como exemplo: mamífero, densidade, cidade etc.; c) procedimentais: referem-se a um conjunto de ações ordenadas dirigidas para a realização de um objetivo. Tais como: ler, escrever, desenhar, calcular etc.; d) atitudinais: abarcam uma série de conteúdos que podem ser agrupados em valores, atitudes e normas. Tal classificação dos conteúdos de ensino-aprendizagem não ocorre separada uma das outras e sim compõe redes de significados que interagem para atingir a formação integral dos estudantes.

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

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

4. Saberes dos povos do Campo e os conteúdos de ensino-aprendizagem

Esta seção trata das análises dos dados tomando como referência os seguintes objetivos: 1) identificar e caracterizar os conteúdos de ensino-aprendizagem vividos nos currículos das escolas localizadas no território campesino; 2) identificar e caracterizar o lugar-tempo-trato dos saberes dos povos campesinos no currículo vivido dessas escolas.

Para tratar o primeiro objetivo, identificamos os conteúdos de ensino-aprendizagem vivenciados em cada disciplina e para caracterizarmos os conteúdos baseamo-nos na classificação dos conteúdos segundo Zabala (1998). Por meio das falas de P1, P2 e P3, percebemos que nas disciplinas de Português e de Matemática os conteúdos de ensino-aprendizagem vivenciados são clássicos. Concernente as disciplinas de Geografia, História e Ciência, notamos que os conteúdos identificados contemplam aspectos da vivência dos povos do campo ligados as atividades produtivas, sendo elas: o artesanato (produção de artefatos de barro) e a agricultura (lida com a terra).

A respeito dos conteúdos de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa identificamos as classificações: conceituais e procedimentais. Em relação aos conceituais evidenciamos os seguintes: gêneros textuais, textos narrativos e ortografia. Como podemos ver nas falas de P1, P2 e P3:

Vêm todos os conteúdos da primeira unidade, do que a gente vai trabalhar em Português, se trabalha os textos, quais **os tipos de gêneros textuais** (P1, grifo nosso).

A gente vai trabalhar **ortografia** com a criança, **é o conteúdo ortografia** (P2, grifo nosso).

Eu explico para eles o que é um **texto narrativo** e daí a gente vai desenvolvendo a aula (P3, grifo nosso).

DOI: 10.24024/23585188v15n2a2022p032050

Notamos que tais conteúdos são urbanocêntricos, haja vista que no Paradigma da Educação Rural Hegemônico a escolarização dos sujeitos do campo deve ser mínima, o necessário para capacitá-los para o mercado de trabalho urbano. Nessa direção, o currículo visa apenas possibilitar à compreensão isolada do conceito para que possa ser passível de ser executado. Em relação aos conteúdos procedimentais de Português estes dizem respeito à aquisição da leitura e da escrita. Como vemos nas falas abaixo:

Português, **ler texto isso é o conteúdo** (P2, grifo nosso).

Eu mesma adoro trabalhar com os meus alunos **leitura**, aí em sala de aula mesmo dou um livro para um **ler e explicar o significado do livro**, o que tem **o conteúdo do livro**, o **escritor**, o **autor**, a **compreensão da leitura dele**, entendeu? **Constantemente** aqui **leitura, leitura, bastante leitura, que eles precisam muito e escrita** (P2, grifo nosso).

Apontamos que os conteúdos de ensino-aprendizagem procedimentais estão imbricados aos conteúdos conceituais, pois nas escolas do território campesino balizadas no Paradigma da Educação Rural Hegemônico aprender a ler e escrever é codificar as letras e reproduzi-las. Na fala de P2, percebemos a presença do aludido Paradigma quando afirma a necessidade de “leitura, bastante leitura, que eles precisam muito e escrita”. Esta afirmação atrela-se à visão de território campesino e de seus povos como atrasados, débeis, porque suas formas *outras* de viver, aprender e produzir epistemologias não se enquadram no molde mutilador urbanocêntrico de viver, aprender e produzir epistemologias.

Concernente à classificação dos conteúdos de ensino-aprendizagem de Matemática assinalamos dois: conceituais e procedimentais. No que diz respeito ao conceitual identificamos os números naturais. Vejamos na seguinte fala: “a gente discute se vai trabalhar números naturais⁵, que devem ser trabalhados em cada unidade” (P1). Percebemos uma preocupação de ensinar os números naturais, tendo em vista que os conteúdos procedimentais ensinados na disciplina de Matemática necessitam da aquisição do conceito de número. Nessa direção, no que concerne aos conteúdos de ensino-aprendizagem procedimentais de Matemática, verificamos os seguintes: quatro operações, situação problema como podemos ver em falas como as de P2 e P3.

Matemática, é as **quatro operações**, tem polígonos, tem **situação problema** (P2, grifo nosso).

⁵ O ensino dos números naturais corresponde, “as atividades de leitura, escrita, comparação e ordenação de notações numéricas” (BRASIL, 1997).

DOI: 10.24024/23585188v15n2a2022p032050

Um [estudante] que trabalha, ele falou que recebe, aí eu falei então se você recebe tanto, **problema de Matemática**, você vai comprar tal coisa, você vai gastar quanto daquilo que você ganhou? (P3, grifo nosso).

Ressaltamos que os referidos conteúdos procedimentais se atrelam ao conteúdo conceitual identificado, pois em uma perspectiva de educação instrumental fundada no Paradigma da Educação Rural Hegemônico realizar as quatro operações é tido como um saber suficiente para os povos do campo. Embora identifiquemos uma tentativa de P3 em aproximar a realidade dos estudantes com os conteúdos de ensino-aprendizagem, isso ocorre de maneira funcional como podemos ver na seguinte fala: “**matemática, um exemplo, aqui eles trabalham com barro, essas coisas. Aquela pecinha, vocês pintam por quanto?** Ai sempre é a vivência deles, **então eles vão associar a Matemática com a vida deles**” (P3, grifo nosso).

Salientamos nessa fala a presença da Interculturalidade Funcional, já que a professora se utiliza da vivência dos estudantes não para problematizá-la, mas para servir de exemplo durante a realização da atividade. Em relação à classificação dos conteúdos de ensino-aprendizagem de Geografia, identificamos os seguintes: conceituais, procedimentais e atitudinais. No que diz respeito aos conceituais assinalamos os seguintes: descrição geográfica, comunidade, doenças, meio de transportes, planícies, relevos, cidade, zona rural, bairros, ruas, avenidas, estados, municípios e capitais. Como podemos perceber através das falas a seguir:

Geografia, **eles [estudantes] escrevem a Geografia do ambiente deles**. A descrição do lugar que eles moram, **o caminho de casa até a escola, a gente faz maquete para eles descreverem o ambiente que eles fazem parte da comunidade, onde tem igreja, onde tem escola**. (P1, grifo nosso).

Geografia, comunidade, doenças, é meio de transporte, é as planícies, é os relevos, tudo isso. Porque a partir do momento que eu estou trabalhando, falando da comunidade eu estou trabalhando Geografia. (P2, grifo nosso).

Isso aqui é uma cidade, não é zona rural, vai mostrando que cresce que tem prédio, tem mais recursos, tem hospitais, tem padaria, tem colégios maiores. Enfim a gente vai mostrando a eles. **E a zona rural já é diferente. Mostrou a eles [estudantes] como é a zona rural, que não tem tanta avenida, não tem ruas, não tem bairros. A gente trabalhou com bairros, ruas, avenidas, estado, municípios, capitais**. (P2, grifo nosso).

Geografia que fala muito sobre o campo, **a gente sempre está mostrando a realidade deles aqui. É que fala exatamente da vivência do campo, a zona rural, sobre o campo essas coisas** (P3, grifo nosso).

DOI: 10.24024/23585188v15n2a2022p032050

Diante dessas falas, percebemos que os conteúdos de ensino-aprendizagem conceituais são urbanocêntricos balizados na Colonialidade do Poder, haja vista que tais conteúdos são tratados hierarquicamente. Assinalamos que tratar do território campesino nos conteúdos não significa, necessariamente, que serão tratados de forma horizontal. Pedir para os estudantes descreverem o território campesino e tratá-lo como inferior é reforçar a Colonialidade do Poder. É o que percebemos quando são tratados os conceitos de cidade e de “zona rural”, a cidade é classificada em uma posição superior ao campo, este visto como o lugar da falta, do atraso, o não desenvolvido. No que diz respeito aos conteúdos procedimentais de Geografia, os identificamos como localização espacial e geográfica⁶ do território campesino, vejamos:

Sempre que é para fazer essa parte da Geografia para eles **localizarem onde eles estão, qual a parte da cidade, qual o distrito [localização espacial]**. (P1, grifo nosso).

É para que eles cresçam sabendo a cultura deles, a região deles em comparação com as outras, com as demais do país, que eles saibam identificar onde quer que esteja a sua Geografia, o seu lugar [localização espacial e geográfica]. Então, **é importante para a realidade deles mesmo para que eles usem no dia a dia**. (P1, grifo nosso).

Ressaltamos nestas falas uma aproximação com a perspectiva da Interculturalidade Funcional, haja vista que é tratado da localização espacial e geográfica do território campesino, mas para ensinar aos estudantes a se locomoverem do campo para a cidade. Segundo Arroyo (1999), “essa visão utilitarista sempre justificou a escola rural pobre, os conteúdos primaríssimos, a escolinha das primeiras letras” (p. 17). Concernente aos conteúdos de ensino-aprendizagem atitudinais, percebemos por meio da fala de P2 a Colonialidade do Poder e do Ser. Como podemos ver na seguinte frase:

Disse o tamanho da comunidade, se a comunidade tem hospital, se tem farmácia, isso aí sim traz nos livros. A gente tem que aumentar, tem que sempre aumentar um pouquinho. **Trabalhar isso e debater com o aluno você gostaria que tivesse uma delegacia, você gostaria que tivesse um hospital, se tivesse uma farmácia, você gostaria que tivesse uma escola maior, que tivesse um campo de futebol**. (P2, grifo nosso).

A Colonialidade do Poder está presente na medida em que o campo é tratado como atrasado por não possuir a infraestrutura que a cidade tem, contudo, vale ressaltar que a falta de infraestrutura é tida por P2 como algo natural por ser no território campesino. Logo, é construído nos estudantes a ideia e o sentimento de não pertencimento. Como é evidenciado

⁶ Nomeamos estes conteúdos de acordo com os PCNs de Geografia do Ensino Fundamental I (BRASIL, 1998).

DOI: 10.24024/23585188v15n2a2022p032050

por P3 na seguinte frase: “**eles [estudantes] falam, assim, que vão estudar bastante para sair daqui, ou seja, pelo visto eles não gostam de onde moram**” (P3, grifo nosso). Salientamos a visão do território campesino como o não-lugar que deve ser superado. Superar o território campesino é sair do campo. Nessa direção, vemos aproximações com o Paradigma da Educação Rural Hegemônico que percebe o campo e seus povos como atrasados, não-modernos.

Referente à classificação conceitual dos conteúdos de ensino-aprendizagem de História assinalamos o seguinte: História do lugar. Como podemos ver nas falas abaixo:

Na questão de **História, a cultura do lugar. É a História do Mestre Vitalino, sobre a questão do barro, a História** daqui do lugar. (P1, grifo nosso).

História, que é a **História da comunidade aqui. Eu passo para eles uma pesquisa, para eles pesquisarem aqui dos vizinhos, como era antes, como é que está hoje. Porque é até um incentivo para eles verem como é que é a História da comunidade deles.** (P3, grifo nosso).

Salientamos por meio destas falas que há uma preocupação por parte de P1 e P2 em trazer a História do lugar-comunidade para a escola. No entanto, evidenciamos que apenas apontar a História do lugar-comunidade não garante que os saberes dos povos campesinos serão contemplados, o que pressupõe a presença da Interculturalidade Funcional.

Em relação à classificação dos conteúdos de ensino-aprendizagem de Ciências, assinalamos como conceitual: doenças, saneamento. Conforme explana P2: “**Ciência, as doenças, saneamento. É para ter saneamento para você ter uma boa saúde, você tem que ter saneamento básico, lógico os esgotos ao ar livre as doenças que causam**” (P2, grifo nosso). Percebemos que os conteúdos de ensino-aprendizagem conceituais doenças e saneamento estão imbricados, pois segundo P2 é preciso levar em conta que sem saneamento básico não há saúde. Vemos por meio desta fala que o campo ainda sofre com o descaso dos órgãos governamentais, tendo em vista que as próprias escolas não possuem boa infraestrutura para atender aos estudantes.

Diante da identificação e da caracterização dos conteúdos de ensino-aprendizagem, percebemos por meio da fala de P3 que há uma hierarquização valorativa entre as disciplinas de Português e de Matemática em relação às disciplinas de Geografia, História e Ciências. Vejamos na seguinte fala: “é que eles [Secretaria de Educação do município] mandam assim

DOI: 10.24024/23585188v15n2a2022p032050

através dos projetos, porque como **a prefeitura agora está trabalhando com os projetos do SEFE, PNAIC, eles estão mais voltados para Português e Matemática**” (P3, grifo nosso).

Evidenciamos que a ênfase dada ao ensino de Português e de Matemática por meio dos aludidos projetos decorre de um currículo tradicional constituído por disciplinas clássicas organizadas hierarquicamente segundo sua escala de valor (Sacristán, 2000). Tais disciplinas tidas como valorosas partem de um projeto geral de educação, no caso desta pesquisa identificamos que tal projeto é constituído do SEFE (Sistema Educação Família e Escola) e do PNAIC (Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa). Nessa direção, ressaltamos a presença da Colonialidade do Poder e do Saber. Do Poder na medida em que há uma hierarquização entre as disciplinas valorosas (Português e Matemática e as não-valorosas (História, Geografia e Ciências). Do saber, porque é imposto um currículo urbanocêntrico homogeneizador que difunde um único conhecimento como válido (o urbanocêntrico) que mutila os saberes, as culturas e as epistemologias dos povos do território campesino.

A respeito dos saberes dos povos do campo, identificamos os saberes da vivência da comunidade que se subdivide em saberes da vivência da terra e saberes da vivência do barro. Tais saberes relacionam-se com as atividades produtivas da comunidade. Estes saberes estão presentes nas disciplinas de Geografia e História e os classificamos como conteúdos de ensino-aprendizagem atitudinais. Como podemos ver:

A vivência deles, de experiência de vida, como já são todos bem mais velhos eles têm muita cultura, muita carga, de pessoas já vividas. Aí elas trazem para a gente esses conhecimentos deles, é a riqueza daqui, da terra é a parte, assim, de como aqui já foi produtivo, a questão do barro e hoje eles não são tão valorizados. (P1, grifo nosso).

Evidenciamos nesta fala que os saberes da vivência da terra e os saberes da vivência do barro estão imbricados. Contudo, ressaltamos que há uma predominância dos saberes da vivência do barro como vemos na seguinte frase: **“noventa por cento da comunidade escolar trabalha com isso ou fabricando as peças ou pintando, mas estão ligados a alguma coisa do artesanato”** (P1, grifo nosso). Apontamos como uma das causas dessa predominância o fato de que a comunidade faz fronteira com a comunidade do Alto do Moura (Caruaru-PE).

Em relação ao segundo objetivo, identificamos e caracterizamos o lugar, tempo e trato dado aos saberes dos povos campesinos. No que diz respeito ao lugar, identificamos dois: a)

DOI: 10.24024/23585188v15n2a2022p032050

vivência da atividade cultural; b) disciplinas: Artes, Geografia e História. Como vemos nas falas de P1:

Na vivência da atividade, por exemplo, quando vai vivenciar a **atividade cultural**, a gente vai pegar deles o que eles têm a nos oferecer, **principalmente, na questão cultural**. Então a gente vai ver com eles a melhor maneira deles fazerem **aquele projeto, aquela atividade**. (P1, grifo nosso).

Então, a comunidade está muito envolvida nessas três disciplinas **artes, Geografia e História**. (P1, grifo nosso).

Vivência da atividade cultural diz respeito à culminância de projetos elaborados pela escola onde a comunidade é convidada a participar, vejamos:

Eles [estudantes] falam sobre os pais, os avós, o que eram, o que fazem. E **quando tem essas culminâncias de projeto** que a comunidade é envolvida. Eles [pais e mães] também falam, eles **gostam muito de falar sobre o trabalho deles**. Eles **trazem para mostrar** quando a gente pede **os bonecos, as bonecas, as jarras as coisas que eles fabricam do barro, eles gostam de apresentar o que faz e explicar como faz, como isso é bom para eles**. (P1, grifo nosso).

Frisamos que a vivência da atividade cultural é tida como o momento de socialização da produção dos artesões. Tal socialização ocorre quando a escola sente a necessidade de trazer as vivências da comunidade para dentro de seu espaço. Ressaltamos que “incluir” os saberes da vivência da comunidade apenas na culminância dos projetos é uma maneira de prestar contas à secretaria de educação, não visa romper com a Colonialidade do Saber. Dessa maneira, percebemos a materialização da Interculturalidade Funcional operando, haja vista que os saberes da vivência da comunidade são “incluídos” na escola em ocasiões pontuais como é caso das culminâncias dos projetos. Tal “inclusão” não visa romper com a Colonialidade do Saber que permanece mutilando os saberes e as epistemologias dos povos do campo. Referente às disciplinas de Artes, Geografia e História, percebemos que estas por não possuírem o *status* de valorosas, podem incluir os saberes da vivência da comunidade, já que estes saberes dentro do currículo tradicional não possuem valor para estarem incluídos nas disciplinas de Português e Matemática. Assim, salientamos a presença da Colonialidade do Saber. No tocante ao tempo destinado aos saberes dos povos campo, identificamos como tempo não institucionalizado, conforme podemos notar nas falas a seguir:

Os saberes da vivência deles, como eles são da terra **sempre que a gente precisa de informações sobre a comunidade, sempre que a gente passa algum trabalho**

DOI: 10.24024/23585188v15n2a2022p032050

e, principalmente, relacionando aqui na nossa comunidade **sobre o Mestre Vitalino, sobre a cultura deles de barro**, que é o que a gente aqui explora muito (P1, grifo nosso).

Eu envolvo já na aula (P3, grifo nosso).

Destacamos nas falas de P1 e P3 que não há um tempo institucionalizado para os saberes dos povos do campo no currículo prescrito. A não institucionalização do tempo para o trato dos saberes dos povos camponeses reforça a Colonialidade do Poder, na medida em que os saberes camponeses possuem um valor menor na escala hierárquica dos conteúdos de ensino-aprendizagem, por isso não há um tempo institucional para estes saberes.

A respeito do **trato** dado aos **saberes da vivência da comunidade**, estes são resumidos à cultura da comunidade, contudo vemos nas falas abaixo que há uma distinção entre cultura e culto. Vejamos:

Eles têm muita **sabedoria de vivência** mesmo, **não é nem questão culta e sim cultural**, então eles ajudam muito a gente culturalmente. **Na parte cultural e social que tem lá nos conteúdos eles ajudam muito. Já na parte culta, na parte intelectual é a gente (escola) que ajuda mais** (P1, grifo nosso).

Então, **nessa questão de leitura e escrita não é muito boa a comunidade, mas nos demais de socialização e cultural eles são bem participativos.** (P1, grifo nosso).

A referência para eles **é o Mestre Vitalino e o livro de artes**. A gente procura também outras artes, para não ser só a da comunidade, **para eles entenderem o que é artes. Então, a gente pega obra de Picasso (...) para que eles possam distinguir as artes** porque é importante (P1, grifo nosso).

Salientamos que os conteúdos saberes da vivência da terra e do barro são trabalhados apenas nas disciplinas de Geografia e História, mas estas disciplinas não possuem o mesmo valor que Português e Matemática. Vale ressaltar que tais conteúdos não são valorosos porque não seguem a lógica dos conteúdos de ensino-aprendizagem urbanocêntricos, deste modo tudo aquilo que foge ao padrão urbanocêntrico é descartado ou subalternizado no currículo prescrito.

Evidenciamos que apesar da Colonialidade do Poder e do Ser operarem fortemente sobre os povos do campo as professoras buscam romper com Colonialidade do Poder e do Ser, na medida em que trazem o cotidiano dos povos do campo para a escola. Contudo, é preciso evidenciar ainda a presença da Interculturalidade Funcional.

5. Considerações finais

Através das análises dos dados, identificamos que os conteúdos de ensino-aprendizagem permanecem tendo por referência o currículo escolar urbanocêntrico. Os saberes dos povos campo possuem um lugar secundário em relação aos saberes urbanocêntricos, porque não há no planejamento de aula das professoras menções aos saberes campestinos, ou seja, não possuem um tempo curricular previsto.

A centralidade do processo de ensino-aprendizagem se pauta nas disciplinas de Matemática e Português por serem disciplinas valorosas (Sacristán, 2000) enquanto que as disciplinas Geografia, História e Ciências são tidas como disciplinas não valorosas. Ressaltamos que é justamente nestas disciplinas, de “menor prestígio”, onde os saberes dos povos campo são tratados.

Diante do exposto, as análises apontaram que as relações estabelecidas entre os conteúdos de ensino-aprendizagem vividos no currículo das escolas localizadas no meio campestino e os saberes dos povos do campo se aproximam da perspectiva de Educação Rural Hegemônico na medida em que os saberes de valor são os urbanocêntricos.

6. Referências

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

ARROYO, M. G. A Educação Básica e o Movimento Social do Campo. *In*: ARROYO, M. G.; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C. (Org.). **Por uma educação do Campo**. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

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

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: matemática** / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997.

DOI: 10.24024/23585188v15n2a2022p032050

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.

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

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

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

MIGNOLO, W. **Historias locales/diseñosglobales**: colonialidad, conocimientos subalternos y pensamientosfronterizo. Madrid: Akal, 2011.

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

SACRISTÁN, J. G. **O Currículo**: uma reflexão sobre a prática. 3. ed. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

SACRISTÁN, J. G. O Currículo: os conteúdos do ensino ou uma análise prática? *In:* SACRISTÁN, J. G.; PÉREZ GÓMEZ, A. I. **Comprender e Transformar o Ensino**. 4 ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

SOUZA, M. A. O Movimento da Educação do Campo, as tensões na luta por um direito social e os sinais da construção de políticas públicas. **EccoS-Rev. Cient.**, v. 2, n. 1, p. 39-59, jan./jun. 2009.

DOI: 10.24024/23585188v15n2a2022p032050

WALSH, C. Interculturalidad, plurinacionalidad y decolonialidad: las insurgências politico-epstémicas de refundar el Estado. **Revista Tabula Rasa**, n. 9, p. 131-152, 2008.

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