

*Artigos Originais***O CURRÍCULO DAS ESCOLAS DO CAMPO E A ARTICULAÇÃO DOS SABERES DA CULTURA CAMPONESA AOS CONHECIMENTOS ESCOLARES***Original Articles***THE CURRICULUM OF THE COUNTRYSIDE SCHOOLS AND THE ARTICULATION OF KNOWLEDGE OF PEASANT CULTURE TO SCHOOL KNOWLEDGE**

Raimunda Alves Melo*

<http://lattes.cnpq.br/3832472151302951>
raimundinhamelo@yahoo.com.br

Maria da Glória Soares Barbosa Lima**

<http://lattes.cnpq.br/7944502601265979>
glloriasoares@yahoo.com.br

Antonia Flávia Moraes da Costa***

<http://lattes.cnpq.br/8925752158318921>**CAMINE: Cam. Educ. = CAMINE: Ways Educ.**, Franca, SP, Brasil – eISSN 2175-4217 – está licenciada sob [Licença Creative Commons](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/)   **RESUMO**

O presente trabalho tem como objetivo registrar uma discussão sobre o currículo à luz da Educação do Campo. Fundamenta-se na concepção de que, em contextos culturais diversificados como as escolas do campo, o currículo, o conhecimento escolar e a cultura se destacam pela relevância que eles têm em assegurar o direito de educandos e educadores no que concerne ao desenvolvimento de competências e habilidades, cada vez mais necessárias no mundo contemporâneo. O estudo foi produzido a partir de pesquisa bibliográfica fundamentada nos autores: Arroyo e Fernandes (1999), Moreira e Candau (2007), Gomes (2007), dentre outros. Para tanto,

* Mestranda em Educação pela Universidade Federal do Piauí (UFPI). Consultora do Instituto ProBem (UNICEF) e professora da Faculdade Evangélica do Piauí e das Redes Municipal e Estadual de Ensino em Castelo do Piauí.

** Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Docente do Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal do Piauí (UFPI).

*** Mestranda em Educação pela Universidade Federal do Piauí (UFPI). Integrante do Núcleo Interdisciplinar de Pesquisa em Epistemologia da Prática Profissional (NIPEPP). Bolsista OBEDUC/CAPES.

discute questões relativas à Educação do Campo associada às concepções de currículo, saberes da cultura camponesa e conhecimentos escolares, em defesa de que a escola do campo assuma a sua particularidade de vínculo com sujeitos sociais do campo, sem deixar de considerar a dimensão da universalidade dos conhecimentos escolares.

Palavras-chave: currículo. educação do campo. cultura camponesa. conhecimentos escolares.

ABSTRACT

The aim of this paper is to discuss about the curriculum, from the perspective of Countryside Education. It is based on the concept that, in diverse cultural contexts, as rural schools, the curriculum, school knowledge and culture are distinguished by the relevance they have on ensuring the right of students and educators in relation to competence development skills, increasingly necessary in the contemporary world. The study has been produced from literature based on the authors: Arroyo (1999), Moreira (2007), Gomes (2007), among others. Therefore, the paper discusses issues related to Countryside Education, associated with conceptions of curriculum, knowledge of peasant culture and school knowledge, defending that the field school assumes its particularity, linked with social subjects of the field, while considering the universal dimension of school knowledge.

Keywords: curriculum. countryside education. peasant culture. school knowledge.

INTRODUÇÃO

Conta uma parábola que certo professor, interessado em saberes culturais diversos, procurava na sua prática de pesquisa e docência descobrir os segredos que fundamentavam os comportamentos e as opiniões das pessoas. Um dia, nas andanças da vida, foi a um bairro periférico da cidade para participar de uma reunião a respeito dos problemas da comunidade. Durante a reunião, de repente, o tempo fechou e ao primeiro relâmpago, seguido de forte trovão, uma dona da casa começou a cobrir os espelhos com uma toalha. Ao questionar a senhora sobre o porquê de sua ação, esta senhora respondeu-lhe dizendo que tinha este costume por acreditar que os espelhos atraíssem raios. Devido à curiosidade do professor, os participantes da reunião começaram a questionar e buscar respostas para entender a razão pela qual os espelhos pudessem atrair raios. Esses questionamentos deram margens a uma investigação sobre os diferentes materiais que continha o

espelho: a madeira, o vidro, o papelão, pregos entre outros e a buscar a relação desses materiais com a atração dos raios. Descobriram que a tinta de trás do vidro do espelho é do mesmo material com o qual se faz o para-raios. Portanto, o que parecia ignorância ou credice tinha fundamento. E, no encontro respeitoso entre parceiros com diferentes saberes, o professor não desqualificou seus interlocutores como ignorantes nem desqualificou sua explicação como credice sem sentido. Os portadores do costume de tapar espelhos com toalha não se recusaram a explicar por que tinham esse costume e, muito menos, deixaram de buscar coletivamente o que, no espelho, tinha o poder de atrair raios. No diálogo respeitoso, realizou-se um encontro de saberes diferentes e tanto o professor como a comunidade aprenderam.

Apropriamo-nos da *parábola do encontro de saberes* porque ela contém reflexões muito importantes sobre diversidade e diferenças que marcam profundamente a formação social, política e cultural de um povo e de uma região. Nela, a diversidade é apresentada como fator positivo e liberada de olhares preconceituosos, exemplificando com simplicidade a articulação de diferentes saberes. Sendo assim, esta nos leva a refletir sobre nosso estudo que se refere articulação entre currículo, conhecimentos escolares e saberes da cultura camponesa que tratamos neste trabalho.

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

O trabalho foi organizado a partir de dois eixos teóricos. No primeiro, tratamos de questões relativas ao currículo das escolas do campo, por entendermos que o currículo é um elemento central na organização do trabalho escolar, na orientação da prática docente dos professores e nas possíveis articulações entre os saberes da cultura camponesa aos conhecimentos

escolares. Nesse sentido, discutimos, os aspectos legais do currículo das escolas do campo orientados pela Lei das Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (BRASIL, 1996), Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (MEC, 2002), entre outros.

No segundo, abordamos o conhecimento escolar como um elemento de fundamental importância, pois sabemos que é se apropriando do conhecimento historicamente acumulado pela humanidade, que os educandos desenvolvem condições para a produção de novos saberes. Neste eixo, a valorização da cultura do educando é apresentada como parte do compromisso da escola em articular a sua função social e cultural a dinâmica cultural do campo.

EDUCAÇÃO DO CAMPO E A REGULAMENTAÇÃO DO CURRÍCULO

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

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

O marco dessas conquistas foi à aprovação da Constituição de 1988 e o processo de redemocratização do país que provocaram um debate em torno dos direitos sociais da população do campo. Nesse contexto, foi possível aprovar políticas públicas e direitos sociais bastante expressivas que

consolidaram o compromisso do Estado e da sociedade na promoção de educação para todos. A Carta Constitucional de 1988, em seu art. 6º, coloca a educação como o primeiro dos “direitos sociais” listados para o exercício da vida cidadã. No art. 227, a educação é apontada como direito de todos e dever do Estado e da família, com a colaboração da sociedade (BRASIL, 2010).

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

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

Na oferta da Educação Básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação, às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente: I. Conteúdos curriculares e metodologia apropriada às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural; II. Organização escolar própria, incluindo a adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e condições climáticas; III. Adequação à natureza do trabalho na zona rural (BRASIL, 1996, p. 25).

Um olhar analítico sobre o artigo supracitado evidencia o reconhecimento da diversidade sociocultural e do direito à igualdade e a diferença, possibilitando a valorização e reconhecimento do campo sem, no entanto recorrer a uma lógica exclusiva e de ruptura com um projeto global de

educação para o país, tema abordado neste trabalho. Neste mesmo Artigo, os incisos I e II deixam subtendida a recomendação de levar em conta as finalidades, conteúdos, metodologia e a aprendizagem dos educandos do campo.

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

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

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

Nessa perspectiva curricular, o estudo das especificidades regionais e locais, recomendado pela Educação do Campo, está presente na parte diversificada do currículo. É no estudo desta parte que trabalhamos com mais ênfase os conhecimentos historicamente acumulados e recontextualizados. Por esse motivo é necessário assegurar que a abordagem dos conteúdos trabalhe a dimensão histórico-social dos conhecimentos e processos assegurando que os educandos possam se encontrar com sua história, com a história da sua comunidade e se eduquem como projetistas do futuro.

No contexto destas conquistas legais e sociais, a aprovação em 2002 das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo traz orientações referentes às responsabilidades dos sistemas de ensino para

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

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

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

EDUCAÇÃO DO CAMPO E CURRÍCULO: O DESAFIO DE ARTICULAR OS SABERES DA CULTURA CAMPONESA AOS CONHECIMENTOS ESCOLARES

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

Sendo assim, o panorama citado acima fez com que a população fosse negada o acesso a serviços públicos em geral e trouxe como consequências um quadro de precariedade no funcionamento da escola do campo, aceleração do êxodo rural e, sobretudo uma histórica negação de direitos. Porém, nas duas últimas décadas, a Educação do Campo vem sendo criada a partir da

participação dos movimentos sociais organizados, num contexto originário que traz como um de seus elementos principais concepção de campo e de projeto de desenvolvimento pautado na valorização da cultural do povo camponês.

Nessa perspectiva, vemos que a Educação do Campo é fruto do pensamento socialista, das pedagogias do oprimido e movimento. Desta forma, esta defende a formação humana e a construção de um projeto novo que afirme a identidade camponesa como territorialidade. Arroyo e Fernandes (1999) defendem que a Educação do Campo é uma política pública que implica o reconhecimento das potencialidades de desenvolvimento do campo, construído a partir da luta camponesa, com toda a sua especificidade, singularidade, mas também com sua diversidade e suas tensões.

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

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

Como parte de sua proposta educacional, a Educação do Campo defende que os currículos das escolas do campo precisam incorporar o movimento da realidade social, bem como os aspectos da cultura camponesa e

os processar em forma de conteúdos formativos, a exemplo do que propõe Kolling, Néry e Molina (1999, p. 41):

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

Diante destas considerações, verificamos que é necessário repensar os tempos e os espaços das escolas do campo, pois se percebe é que o currículo das escolas da cidade ainda serve de referência para a orientação e adaptação dos conteúdos das escolas rurais. É importante, portanto, pensar numa organização curricular que contemple múltiplas de atividades voltadas às diversas dimensões de formação da pessoa humana.

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

Kolling, Néry e Molina (1999, p. 41) propõem algumas orientações em relação à abrangência e à relevância do currículo das escolas do campo. A primeira é que tendo em vista a atual realidade do campo, faz-se necessário que as escolas sejam “[...] fonte de informações, atualizadas e diversificadas, para as comunidades, como forma concreta de contribuir no seu desenvolvimento.” A segunda é que o currículo contemple necessariamente a relação com o trabalho na terra no que concerne ao desenvolvimento do “[...] amor pela terra e ao processo de cultivá-la, como parte da identidade do campo [...].” A terceira é a ruptura da cultura presentista que se contrapõe a um dos traços da cultura camponesa (tradição e valorização do passado), ou seja, é preciso modificar a abordagem dos conteúdos e transformar a escola em um lugar onde os sujeitos do campo possam se encontrar com a sua história,

estabelecendo laços entre presente e passado e se eduquem como projetistas do futuro. A quarta é a (trans)formação dos educadores das escolas do campo estabelecendo novos vínculos, novas condições e nova identidade para que os mesmos sejam agentes deste desenvolvimento.

A quinta, que também é tema central do nosso trabalho é que os currículos das escolas do campo trabalhem mais concretamente o vínculo entre educação e cultura, com o propósito de fazer da escola um espaço de desenvolvimento cultural, não somente dos educandos, mas também das comunidades. No sentido, pois, de “Valorizar a cultura dos grupos sociais que vivem no campo; conhecer outras expressões culturais; provir uma nova cultura, vinculada aos desafios do tempo histórico em que vivem os educadores e educandos [...]” (KOLLING; NÉRY; MOLINA, 1999, p. 41).

Em 2005, O Ministério da Educação publicou o *Caderno de Subsídios: Referências para uma Política Nacional de Educação do Campo*. Este material apresenta os seis princípios da Educação do Campo considerados como ponto de partida para a implementação de ações educativas e da organização escolar e curricular.

O primeiro princípio diz respeito ao papel da escola enquanto formadora e emancipadora dos sujeitos. A proposta para assegurar este princípio é que o currículo das escolas do campo incorporem as discussões temáticas como: diversidade, cultura, justiça social e paz. Considerando no âmbito destas discussões os saberes acumulados pelas experiências de vida dos educandos e educadores, bem como a ampliação destes saberes.

O segundo princípio orienta a avaliação dos diferentes saberes e conhecimentos no processo educativo. Como forma de assegurá-lo é preciso que a escola considere os conhecimentos que os alunos e a comunidade em geral já possuem, fazendo-os circular na sala de aula e na escola por meio de um diálogo permanente com os saberes produzidos nas diferentes áreas de conhecimento, como forma a garantir

[...] elementos que transversalizam os currículo nas escolas do campo [envolvendo aspectos como]: a terra, o meio ambiente e a sua relação com o cosmo, a democracia, a resistência e a

renovação das lutas e dos espaços físicos, assim como as questões sociais, políticas, culturais, econômicas, científicas e tecnológicas. (MEC, 2004, p. 38).

O terceiro princípio trata sobre os espaços e tempos de formação dos sujeitos e orienta que o trabalho educativo ocorra tanto nos espaços escolares quanto fora deles. Estes saberes e conhecimentos são produzidos e articulados na organização das comunidades e dos seus territórios e não apenas na sala de aula.

O quarto princípio refere-se escola como lugar vinculado à realidade dos sujeitos e contém orientações sobre a necessidade de pensarmos numa escola sustentada no enriquecimento das experiências, “[...] pautada na ética da valorização humana e no respeito à diferença. Uma escola que proporcione aos seus alunos e alunas condições de optarem, como cidadãos e cidadãs, sobre o lugar onde desejam viver.” (MEC, 2004, p. 39).

O quinto princípio discute a educação como estratégia para o desenvolvimento sustentável, a ideia de que o local, território que pode ser reinventado em conformidade com as suas potencialidades. Defende que a educação para o desenvolvimento sustentável leve em consideração “[...] a sustentabilidade ambiental, agrícola, agrária, econômica, social, política, cultural, assim como a equidade de gênero, racial, étnica e intergeracional.” (MEC, 2004, p. 39).

O sexto e último princípio fala de autonomia e colaboração entre os sujeitos do campo e o sistema nacional de ensino. Sua orientação é no sentido de implementar políticas públicas que fortaleçam a sustentabilidade dos povos do campo. Este princípio orienta a autonomia e colaboração mediante o entendimento de que é tarefa primeira da própria comunidade ajudar e colaborar sobre seu próprio destino, reconhecendo e preservando sua cultura local, seus bens culturais, de modo que este também seja aspecto pontuado na proposta curricular das escolas do campo. Assumir essa atitude é mostrar-se articulado com a Política Nacional de Educação do Campo, que recomenda uma nova postura dos sujeitos, de forma que participem ativamente do

processo, movidos pela preocupação com a educação na relação com um projeto nacional.

Partindo desta conjuntura os princípios pedagógicos da Educação do Campo elucidam a construção de uma escola como lugar social em que a educação ocupe lugar de destaque na constituição de um projeto de desenvolvimento. Para isso, a escola precisa assumir um compromisso ético-moral com educadores e educandos, a intervenção, formação para o trabalho no campo e a cultura do povo do campo.

A propósito, a *parábola do encontro de saberes*, referida na introdução desta comunicação, nos faz refletir sobre a importância de recuperarmos o direito à cultura, tão secundarizada nos currículos e ainda de resgatarmos vínculos entre esta e o conhecimento. Neste sentido, garantir a articulação dos diferentes saberes é necessário que os professores compreendam a importância da relação entre currículo, cultura e conhecimento escolar.

Ao discutirmos o currículo escolar das escolas do campo elucidamos a necessidade de que este possa ser construído a partir da seleção de conhecimentos relevantes, que incentivem mudanças individuais e sociais. Tal processo implica no diálogo dos conhecimentos escolares como outros saberes socialmente construídos como é o caso dos saberes da cultura camponesa.

Iniciamos, pois, partindo do entendimento de que o termo currículo relaciona-se a diferentes concepções, que surgem dos diversos modos como a educação é concebida historicamente, inclusive das influências teóricas. Nesse sentido, o currículo se constitui como um importante instrumento utilizado pelas sociedades tanto para conservar, como também para transformar e renovar os conhecimentos historicamente acumulados e socializar os educandos segundo os valores desejados pelos membros destas sociedades. Dessa forma, compreendemos que o currículo é, em outras palavras, o cérebro das escolas, espaço central de atuação de educandos, mas principalmente dos educadores que se ocupam de sua elaboração, construção e materialização.

No que diz respeito a sua relação com a cultura, verificamos que nas últimas décadas tem crescido o número de pesquisas que tratam da relação entre currículo e cultura (MOREIRA; CANDAU, 2007). São estudos que

defendem a pluralidade cultural como propiciadora do enriquecimento das relações e renovação dos espaços, tempos e propostas de atuação pedagógica. É sinalizando entre outras razões, que a diversidade cultural é um importante elemento integrador do currículo escolar, como nos diz Gomes (2007, p. 28):

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

Nessa perspectiva, é importante ampliar a visão sobre o currículo, compreendendo-o a partir das relações de tempo e espaço desenvolvidas num contexto histórico, envolvendo as experiências escolares propostas e articuladas em torno de conhecimentos dotados de relevância e significado e capazes de contribuir para a formação de cidadãos críticos e reflexivos. O currículo, portanto, deve assegurar aos educandos acesso a conhecimentos escolares e culturais que facilitem aos mesmos uma compreensão apurada da realidade em que estão inseridos, possibilitando-os a uma ação consciente e segura no mundo circundante, de modo que promovam a ampliação do seu universo cultural.

Os conhecimentos escolares são oriundos de diferentes âmbitos selecionados e preparados para constituir o currículo formal, ou seja, construir o que se ensina e se aprende nas salas de aula. Esses são produzidos pelos sistemas escolares considerando o contexto social e econômico destas. Portanto, estes são um dos elementos centrais do currículo e sua aprendizagem é uma condição indispensável para que os conhecimentos socialmente produzidos possam ser aprendidos e reconstruídos por todos os educandos.

Ainda segundo Santos (1995), conhecimentos escolares são produzidos pelos sistemas escolares e pelo contexto social e econômico mais amplo. Estes provêm de saberes e informações socialmente construídas em espaços de referências dos currículos escolares (Universidades, Centros de Pesquisa,

Mundo do trabalho, entre outros). Nesses espaços, produzem-se diferentes saberes dos quais derivam os conhecimentos escolares. As informações oriundas desses diferentes âmbitos são selecionadas e preparadas para constituir o currículo formal, ou seja, para construir o conhecimento escolar que se ensina e se aprende nas salas de aula. Pela sua importância, eles devem ser relevantes e significativos para os educando. É papel dos educadores a escolha, organização e trabalho com esses em sala de aula.

Moreira e Candau (2007) afirmam que uma educação de qualidade é aquela que propicia aos educandos aprendizagens capazes de torná-los sujeitos ativos na mudança do seu contexto, sendo necessário, portanto, a seleção e articulação de saberes. Conforme os autores:

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

No que diz respeito à cultura camponesa, esta é toda criação humana produzida a partir das relações entre os seres humanos e destes com a natureza tendo como resultado o estabelecimento de modos de vida comuns aos povos do campo. Trata-se de uma cultura constituída a partir da diversidade e pluralidade camponesa que historicamente e socialmente caracterizam-se pelos estreitos vínculos familiares, comunitários e pela relação de sobrevivência com a natureza. É a cultura da terra, produção, trabalho e do modo de vida rural. Araújo (2011) afirma que o saber popular camponês são aqueles construídos especialmente por meio das formas que o trabalho assume no contexto da terra, fazendo com que as relações dos mesmos com a natureza sejam carregadas de interatividade e proporcionando modos próprios de produzir e viver. A sabedoria popular do campo dá continuidade à cultura historicamente construída nos modos de vida próprios que vem das relações estabelecidas entre o campo e as pessoas. Portanto, ao tratarmos sobre a articulação dos saberes da cultura camponesa (saberes populares) aos

conhecimentos escolares na prática docente consideramos os conceitos abordados por estas autoras.

Pensar a educação vinculada à cultura camponesa significa construir uma visão educacional ampla, cujo objetivo principal é a formação humana. Nesse sentido a escola desempenha papel preponderante ao ajudar os sujeitos a construírem uma visão de mundo crítica e histórica, pois ao trabalhar os diferentes saberes assegura que educandos e educadores ampliem, diversifiquem, produzam e compartilhem diferentes conhecimentos.

A articulação dos saberes da cultura camponesa aos conhecimentos escolares é possível quando os educadores, munidos de suas concepções sobre currículo, conhecimentos escolares e cultura camponesa selecionam e organizam nas salas de aula e em outros espaços escolares e comunitários experiências de aprendizagem e vivências, assegurando que crianças e adolescentes sejam inseridos em práticas educativas contextualizadas, nas quais se afirmem como sujeitos de identidades coletivas e individuais. Portanto, uma escola do campo necessita de um currículo que contemple necessariamente a relação de saberes culturais e escolares, construídos a partir do vínculo entre educação e cultura, no sentido de fazer da escola um espaço de desenvolvimento social, cultural.

(IN)CONCLUSÕES

Discutir questões relativas às escolas do campo associada às concepções de currículo implica entre outras questões refletir sobre a necessidade de mudanças nas práticas educativas dessas escolas. Para tal transformação faz-se necessário, sobretudo, que a prática docente dos professores articule os conhecimentos escolares aos saberes da cultura camponesa e que estes sejam valorizados e integrados ao fazer educativo. Trata-se, portanto de uma questão desafiadora, tendo em vista que as práticas educativas escolares são propostas a partir de um distanciamento da vida dos educandos e da artificialização do processo de aprendizagem. Ou seja, a

escola historicamente tem se constituído como uma instituição apartada da prática social dos seus sujeitos.

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

Partindo deste entendimento, consideramos que o currículo escolar não deve ser entendido simplesmente como um aglomerado de conteúdos desconexos, mas como experiências escolares propostas e articuladas em torno de conhecimentos dotados de relevância e significado, e capazes de contribuir para formação ampla dos estudantes do campo.

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

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

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Monalisa Porto. **A relação de saberes na construção de uma escola popular do campo**. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2011.

ARROYO, Miguel Gonzalez; FERNANDES, Bernardo Mançano. Por uma educação do campo. In: _____.; _____. (Org.). **A educação básica e o movimento social no campo**. São Paulo: Movimento dos Sem Terra, 1999. (Por uma educação do campo, n. 2).

BRASIL. **Lei 9.394 de 20.12.96 estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, 1996.

_____. Constituição da República Federativa do Brasil. In: VADE Mecum Saraiva. São Paulo: Saraiva, 2010.

GOMES, Nilo Lima. **Indagações sobre o currículo: diversidade e currículo**. Organização do documento Jeanete Beauchamp, Sandra Denise Pagel, Aricélia Ribeiro do Nascimento. Brasília, DF: Ministério da Educação: Secretaria de Educação Básica, 2007.

KOLLING, Edgar J.; NÉRY, Ismael José (Ir.); MOLINA, Mônica C. (Org.). **Por uma educação básica no campo: (memória)**. Brasília, DF: Ed. UnB, 1999.

MEC. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Diretrizes Operacionais para a Educação do Campo**. Brasília, DF, SECAD, 2002.

_____. Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo. **Referências para uma política de educação do campo: caderno de subsídios**. Coordenação de Marise Nogueira Ramos, Telma Maria Moreira, Clarice Aparecida dos Santos. Brasília, DF, 2005.

_____. Secretaria de Educação Básica. **Conselho escolar e o respeito e a valorização do saber e da cultura do estudante e da comunidade**. Brasília, DF, 2004. Caderno 3.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. **Indagações sobre o currículo: currículo, conhecimento e cultura**. Organização do documento Jeanete Beauchamp, Sandra Denise Pagel, Aricélia Ribeiro do Nascimento Brasília, DF: Ministério da Educação: Secretaria de Educação Básica, 2007.

SANTOS, Lucíola Licínio C. P. O processo de produção do conhecimento escolar e a didática. In: MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. (Org.). **Conhecimento educacional e formação do professor**. Campinas: Papyrus, 1995.

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

Artigo recebido em: 03/05/2014.

Aprovado em: 10/10/2014.