

**EDUCAÇÃO DO CAMPO E CONHECIMENTOS TRADICIONAIS DE ESTUDANTES:
UMA INVESTIGAÇÃO EM ESCOLAS DO CAMPO DE UMA CIDADE NO AGRESTE DE
PERNAMBUCO**

***COUNTRYSIDE EDUCATION AND STUDENTS' TRADITIONAL KNOWLEDGE:
AN INVESTIGATION IN COUNTRYSIDE SCHOOLS OF A CITY IN AGRESTE DE
PERNAMBUCO***

***EDUCACIÓN DE CAMPO Y CONOCIMIENTO TRADICIONALES DE LOS
ESTUDIANTES: UNA INVESTIGACIÓN EN ESCUELAS DE CAMPO DE UNA
CIUDAD DE AGRESTE DE PERNAMBUCO***

João Paulo Arruda de Lima

joapauloposead@gmail.com

Mestre em Educação (PPGE/UPE)

Secretaria Municipal de Educação de Surubim-PE e

Secretaria Estadual de Educação da Paraíba

Joaklebio Alves da Silva

joaklebio.silva@gmail.com

Doutor em Ensino de Ciências e Matemática (PPGEC/UFRPE)

Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE)

Marcelo Alves Ramos

marcelo.alves@upe.br

Doutor em Biodiversidade (UFRPE)

Professor Associado da Universidade de Pernambuco, *Campus* Mata Norte (UPE)

RESUMO

A Educação do Campo surge enquanto modalidade de ensino em oposição à educação rural, tendo em vista que essa se baseava num modelo excludente de educação, que é combatido pelos movimentos sociais camponeses. Entre as propostas da Educação do Campo, temos a valorização da pluralidade cultural, a promoção da sustentabilidade local, e a valorização dos conhecimentos tradicionais dos/as alunos/as. Assim, esta pesquisa objetivou conhecer as concepções de educadores/as atuantes em duas escolas do campo do município de Surubim-PE sobre as questões que articulam a interligação entre os conhecimentos científicos e

tradicionais na sala de aula. Para isso, desenvolvemos uma pesquisa nos moldes da abordagem qualitativa e do tipo exploratória. Os dados foram obtidos por meio de entrevistas realizadas com professores/as e diretores/as de escolas do campo do referido município e analisados com uso de elementos da Análise de Conteúdo. O projeto de pesquisa foi submetido ao Comitê de Ética e aprovado com CAAEE nº 68473016.3.0000.5207. Entre os resultados obtidos, percebe-se que, embora os/as professores/as e gestores/as das escolas digam, em sua maioria, que promovem a valorização dos conhecimentos tradicionais dos/as alunos/as e sua cultura camponesa no ambiente escolar, esses/as desconhecem a política nacional de Educação do Campo, devido à falta de uma formação voltada para temática, o que dificulta a implantação de uma educação no e do campo em Surubim-PE.

Palavras-chave: Cultura camponesa. Diálogo entre conhecimentos. Prática docente.

ABSTRACT

Rural Education emerges as a teaching modality in opposition to rural education, considering that the latter was based on an excluding model of education, which is opposed by peasant social movements. Among the proposals of Educação do Campo we have the appreciation of cultural plurality, the promotion of local sustainability, and the appreciation of the students' traditional knowledge. Thus, this research aimed to know the conceptions of educators working in two rural schools in the municipality of Surubim-PE on the issues that articulate the interconnection between scientific and traditional knowledge in the classroom. For this, we developed a research along the lines of a qualitative and exploratory approach. Data were obtained through interviews with teachers and directors of rural schools in the referred municipality and analyzed using Content Analysis elements. The research project was submitted to the Ethics Committee and approved with CAAEE nº 68473016.3.0000.5207. Among the results obtained, it is noticed that, although the teachers and school managers say, for the most part, that they promote the appreciation of the traditional knowledge of the students and their peasant culture in the school environment, these are unaware of the national policy of Rural Education, due to the lack of training focused on the subject, which makes it difficult to implement education in and from the countryside in Surubim-PE.

Keywords: Peasant culture. Dialogue between knowledge. Teaching practice.

RESUMEN

La Educación Rural surge como una modalidad de enseñanza opuesta a la educación rural, dado que esta última se basaba en un modelo educativo excluyente, al que se oponen los movimientos sociales campesinos. Entre las propuestas de Educação do Campo tenemos la valorización de la pluralidad cultural,

la promoción de la sostenibilidad local y la valorización de los conocimientos tradicionales de los estudiantes. Así, esta investigación tuvo como objetivo comprender las concepciones de los educadores que actúan en dos escuelas rurales del municipio de Surubim-PE sobre las cuestiones que articulan la interconexión entre conocimientos científicos y tradicionales en el aula. Para ello, desarrollamos una investigación siguiendo los lineamientos de un enfoque cualitativo y exploratorio. Los datos fueron obtenidos a través de entrevistas a docentes y directores de escuelas rurales del referido municipio y analizados mediante elementos de Análisis de Contenido. El proyecto de investigación fue presentado al Comité de Ética y aprobado con CAAEE nº 68473016.3.0000.5207. Entre los resultados obtenidos, se advierte que, si bien los docentes y directivos escolares dicen, en su mayoría, que promueven la valorización de los saberes tradicionales de los estudiantes y su cultura campesina en el ámbito escolar, estos desconocen la importancia nacional. política de Educación Rural, debido a la falta de formación enfocada en el tema, lo que dificulta la implementación de la educación en y desde el campo en Surubim-PE.

Palabras clave: Cultura campesina. Diálogo entre saberes. Práctica docente.

INTRODUÇÃO

Por muitos anos, o Estado brasileiro promoveu uma política educacional verticalizada, em que a educação rural era aplicada nas escolas do Campo sem ouvir os movimentos, as entidades e os sujeitos ligados ao Campo. A educação rural não se preocupava em adequar o ensino promovido nas escolas rurais às características dos camponeses, nem às necessidades dos seus filhos, os/as alunos/as. Do mesmo modo, não levava em conta a identidade sociocultural das populações atendidas e de suas especificidades, uma vez que se tratava de uma educação urbana no ambiente rural, tornando-se uma prática fracassada, com baixos índices de escolarização e a manutenção de elevadas taxas de analfabetismo (LOCKS; GRAUPE; PEREIRA, 2015; LIMA; SILVA; RAMOS, 2023).

A partir da Constituição Federal de 1988 e, posteriormente, com a criação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), intensificou-se um processo de luta pelos povos do Campo e pelos Movimentos Sociais do Campo, para que a

escola rural tivesse as características do seu povo, respeitasse as suas peculiaridades e ajudasse a construir um espaço de menos desigualdades, mais justiça, e que fosse capaz de promover o desenvolvimento sustentável local, contrapondo-se ao modelo da educação rural, que até então era desenvolvido. Assim, a Educação do Campo, e não mais rural, trazia novos princípios e valores para um novo modelo de educação (LOCKS; GRAUPE; PEREIRA, 2015).

A criação da Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de abril de 2002, ampliou o debate sobre esse novo paradigma educacional, baseando-se num modelo de universalização do ensino, respeito à diversidade, formação específica dos/as professores/as; organização de um novo currículo escolar oficial e formal; gestão democrática; participação social e direcionamento para o desenvolvimento sustentável (BRASIL, 2002; LOCKS; GRAUPE; PEREIRA, 2015; CAVALCANTI; CARVALHO, 2021). Dessa forma, o meio rural passava a ser um espaço de lutas e conquistas por uma educação de qualidade, pautada na ética, na cidadania, na transformação social e na igualdade de direitos.

Com essas mudanças, as escolas do Campo passaram a buscar a valorização da pluralidade cultural dos/as alunos/as e do local em que estão inseridas, criando ações que promovessem a dignidade humana e o reconhecimento da diversidade de seus sujeitos por meio de diversos aspectos, entre eles os conhecimentos tradicionais (VALENTINI; ROCHA, 2012; BATISTA; EUCLIDES, 2020; OLIVEIRA; SILVA, 2022).

Assim, é preciso que o currículo formal das escolas do Campo seja reformulado e os conteúdos/objetos do conhecimento se tornem significativos para o público atendido, promovendo um diálogo entre o conhecimento formal e o informal, o científico e o tradicional, o global e o local, tornando o ensino contextualizado. Após anos de inferiorização, a cultura rural precisou ser reconhecida, pois, através do conhecimento de culturas diversas, promove-se a revalorização da vida local (VALENTINI; ROCHA, 2012; BATISTA; EUCLIDES, 2020), que muitas vezes possui

um histórico de costumes anulados e renegados nas práticas de sala de aula das diversas áreas do conhecimento.

“Ao tratar de conhecimento tradicional, referimo-nos aos que estão ligados a culturas, povos e comunidades tradicionais” (SILVA, 2018, p. 29), como é o caso de comunidades camponesas. É o “conjunto de saberes, práticas e crenças a respeito do mundo natural e sobrenatural, construídos por uma cultura tradicional e geralmente transmitido através da oralidade” (MEDEIROS; ALBUQUERQUE, 2012, p. 26).

O Campo deve ser valorizado como um espaço de riqueza socioeconômica, de vida e de diversidade de manifestações culturais, o que é o averso da ideia de um local de atraso e ignorância (MACHADO, 2010). Segundo Cavalcanti e Carvalho (2021, p. 4), a Educação do Campo, enquanto modalidade de ensino, era muitas vezes deixada no esquecimento, passando a ter mais destaque a partir do século XXI, “conquistando direitos e visibilidade nos documentos oficiais”. Portanto, cabe às escolas e aos educadores/as do Campo a promoção de um ensino que estabeleça diálogos com o saber científico e o saber tradicional, formando cidadãos críticos, autônomos e conscientes do seu papel na sociedade, mas que reconheçam sua origem, seu modo de vida, seus costumes e a produção de conhecimentos válidos que educam e formam gerações.

Embora ainda existam dificuldades por parte dos/as educadores/as das escolas do Campo em trabalhar o conhecimento tradicional em sala de aula, por acharem que se trata de um conhecimento inferior ou que não é importante, por de certa forma não fazer parte do currículo formal, é preciso entender a importância desse conhecimento para a vida dos povos do Campo (agricultores, extrativistas, pescadores, caiçaras, povos da floresta etc.), como parte significativa no processo de ensino e aprendizagem nas escolas de áreas rurais. Oliveira e Silva (2022) apontam, enquanto um dos princípios da Educação do Campo, a necessidade de considerar os diferentes saberes durante os processos educativos nessa modalidade de ensino.

Da mesma forma, é necessário compreender que a Educação do Campo não deve consistir apenas na troca de saberes científicos pelos saberes empíricos, mas também na investigação e problematização dos saberes tradicionais dos/as alunos/as, para contribuir na promoção do diálogo do/a professor/a com a cultura deles/as, o que pode favorecer a sua participação no processo de ensino e aprendizagem, bem como contribuir para a própria formação docente vinculada à Educação do Campo (BAPTISTA, 2015; SILVA, 2018; SILVA; RAMOS, 2020; OLIVEIRA; SILVA, 2022).

Assim, o presente trabalho buscou conhecer as concepções de educadores/as (professores/as e gestores/as) atuantes em duas escolas do campo do município do Surubim-PE sobre as questões que articulam a interligação entre os conhecimentos científicos e tradicionais na sala de aula.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A pesquisa foi desenvolvida com base na abordagem qualitativa, uma vez que não há uma preocupação direta com números e dados numéricos. Dessa forma, essa abordagem tem como foco a importância do contexto do objeto pesquisado e a interpretação dele (GERHARDT; SILVEIRA, 2009). Enquanto metodologia, optamos pela pesquisa exploratória por possibilitar a exploração de fenômenos que ainda são pouco explorados (MACHADO, 2020).

A coleta de dados foi realizada durante os estudos no âmbito do Mestrado Profissional em Educação do primeiro autor, em 2017, na Universidade de Pernambuco, *Campus* Mata Norte, e utilizamos como instrumento a entrevista com uso de questionário semiestruturado (LIMA, 2017). A entrevista possibilitou aos pesquisadores obter uma maior quantidade de informações, pois, além do registro das falas, foi possível notar reações e sentimentos no depoimento, através da linguagem gestual dos/as colaboradores/as da pesquisa (ZANELLA, 2009).

Dividimos as entrevistas em dois grupos, tendo em vista os/as colaboradores/as. Sendo assim, contamos com um grupo de professores/as das diversas disciplinas dos Anos Finais do Ensino Fundamental de duas escolas do Campo, assim como seus gestores, que compuseram o segundo grupo (Quadro 1).

Quadro 1 - Caracterização dos/as professores/as e diretores/as participantes da pesquisa

Nome	Idade	Regime de trabalho	Disciplina de atuação	Tempo	Formação	Onde reside
Professora 1	31	Contratada	Inglês	5 anos	Letras	Cidade
Professor 2	36	Contratado	Educação Física	14 anos	Educação Física	Cidade
Professor 3	39	Contratado	Geografia	12 anos	Geografia	Cidade
Professor 4	24	Contratado	Ciências	3 anos	Biologia	Cidade
Professora 5	42	Contratada	Ciências/História/Arte	1 ano e 8 meses	Pedagogia	Campo
Professora 6	42	Efetiva	Português	14 anos	Letras	Cidade
Professora 7	52	Efetiva	História/Arte	26 anos	História	Cidade
Professora 8	26	Contratada	Ciências	5 anos	Biologia	Campo
Professora 9	47	Efetiva	Português	25 anos	Letras	Cidade
Professor 10	34	Contratado	Matemática	11 anos	Matemática	Cidade
Professora 11	34	Contratada	Matemática	11 anos	Matemática	Campo
Professor 12	36	Efetivo	Informática	6 anos	Ciências com habilitação em Matemática	Cidade
Diretora 1	34	Contratada	----	4 anos	Letras	Campo
Diretor 2	36	Contratado	----	10 meses	Biologia	Cidade
Diretor 3	43	Efetivo	----	9 anos	Matemática	Campo

Fonte: Os autores.

As entrevistas foram compostas de questões sobre aspectos socioculturais dos/as participantes, assim como questões que versaram sobre a diferença no ensino promovido em escolas do Campo em comparação com escolas em espaços urbanos; a valorização de conhecimentos tradicionais dos/as alunos/as nas práticas dos/as professores/as da Educação do Campo; a valorização da identidade e cultura campesina, entre outras.

Conforme apresentamos no Quadro 1, ao total, participaram dessa pesquisa 12 (doze) professores/as (sendo oito contratados/as e quatro efetivos/as) e 3 (três) diretores/as, sendo um efetivo e dois contratados/as. Todos/as os/as entrevistados/as assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e

a pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética da Universidade de Pernambuco, seguindo os aspectos e normas éticas de pesquisas que envolvem seres humanos (Resolução 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde), tendo sido aprovado com o número do CAAE: 68473016.3.0000.5207.

A pesquisa foi realizada no Município de Surubim, que está localizado no Agreste Setentrional do Estado de Pernambuco, limitando-se, ao norte, com os municípios de Vertente do Lério e Casinhas; ao sul, com Riacho das Almas e Cumaru; ao leste, com Salgadinho, João Alfredo e Bom Jardim e, ao oeste, com Santa Maria do Cambucá e Frei Miguelinho (MEDEIROS, 2003).

As escolas escolhidas como *lócus* de pesquisa foram duas: a Escola Intermediária Ignácia Alcântara de Vasconcelos, localizada no Distrito de Chéus, a 18 km da cidade, e a Escola Municipal Maria do Carmo Viana, localizada no Sítio Mimoso, a 12 km da cidade. A primeira foi escolhida por ter sido no passado umas das maiores escolas do município e por Chéus ser uma comunidade polo de diversas localidades rurais que ficam no seu entorno, atendendo a alunos/as filhos de agricultores/as e ribeirinhos/as e por ser uma das mais antigas instituições a oferecer o Ensino Fundamental (Anos Finais) na zona rural da cidade.

A segunda escola foi escolhida por também estar localizada num povoado polo da zona rural de Surubim, atendendo à população de diversas comunidades rurais circunvizinhas e sendo uma das últimas a receber turmas dos Anos Finais do Ensino Fundamental, com a ampliação que aconteceu, a partir de 2006, em algumas escolas do campo do município.

Após coleta, os dados foram submetidos à Análise de Conteúdo de Bardin, a partir da qual nos valem os elementos/etapas dessa técnica como a pré-análise; a exploração do material; a categorização; o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação (BARDIN, 2011, p. 125). A pré-análise consistiu na fase de organização dos dados coletados. A exploração do material se deu principalmente pela codificação dos dados, enquanto tratamento, para, em seguida, apresentarmos a categorização (que se deu a partir das questões das entrevistas), as inferências e

as interpretações. Dessa forma, a Análise de Conteúdo foi fundamental para o tratamento dos dados de nossa pesquisa, auxiliando-nos a interpretar o que havia nas suas entrelinhas e visando responder ao objetivo da investigação.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A seguir, apresentaremos os dados cuja análise e discussão foi estruturada em categorias de análise, a saber: os conhecimentos tradicionais dos/as alunos/as na Educação do Campo; a inserção dos conhecimentos dos/as alunos/as nas práticas de sala de aula nesta modalidade; a valorização da identidade campesina e a valorização da cultura campesina. Como mencionado anteriormente, são resultados e discussões oriundas das respostas de professores/as e diretores/as de escolas do Campo.

Dos conhecimentos tradicionais dos/as alunos/as na Educação do Campo

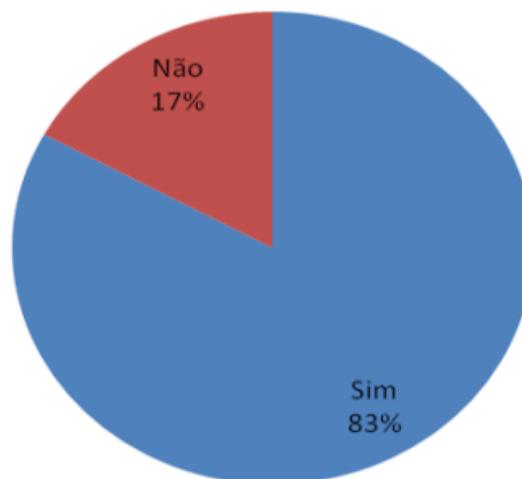
Quando questionados/as acerca dos conhecimentos tradicionais dos/as alunos/as serem inseridos no ambiente escolar, para todos/as os/as diretores/as entrevistados/as, os conhecimentos tradicionais produzidos cotidianamente na cultura campesina dos/as alunos/as devem ser inseridos no ambiente escolar. Para dois deles, isso contribui para a formação de cidadãos críticos e preparados para o trabalho. Podemos perceber isso na fala da Diretora 1:

“Por que dessa forma os educadores estão trabalhando para formar um cidadão futuramente de bem e consciente do seu papel na sociedade.”
(Diretora 1).

Cerca de 83% dos professores entrevistados (Gráfico 1) acham que os saberes dos/as alunos/as, aprendidos através de suas experiências no Campo, devem ser aproveitados na sala de aula, nas diversas disciplinas que lecionam. Isso confirma a visão de currículo, apresentada no Projeto Político Pedagógico (PPP) da

Escola Intermediária Ignácia Alcântara de Vasconcelos (EIIAV), que diz que “é necessário resgatar os saberes que o/a estudante traz de seu cotidiano. Elencado o objeto do conhecimento, este não deve ser trabalhado de forma superficial e desvinculado da realidade” (EIIAV, 2016, p. 9).

Gráfico 1- Porcentagem de professores/as que acham que os conhecimentos tradicionais dos/as alunos/as do Campo devem ser inseridos no ambiente escolar



Fonte: Os autores.

Dos professores que responderam que é importante a valorização dos saberes dos/as alunos/as, 60% afirmam que se torna mais fácil para contextualizar o conteúdo que ensinam em sala de aula (Tabela 1), e 40% veem como uma forma de valorização da cultura campesina. Dados semelhantes foram encontrados nos estudos de Silva (2018) e Silva e Ramos (2020) quando investigaram as concepções de docentes acerca da contextualização de conhecimentos tradicionais na Educação Escolar Quilombola, em que docentes apontaram a importância da contextualização desses conhecimentos no processo de ensino e aprendizagem contextualizado com a cultura dos/as estudantes.

Assim sendo, as escolas do Campo devem valorizar os saberes tradicionais dos/as alunos/as, uma vez que são formados a partir das suas vivências em família e nas experiências vividas na comunidade campesina que habitam, fazendo parte da

sua história de vida e da sua cultura (VALENTINI; ROCHA, 2012; BAPTISTA, 2015; BATISTA; EUCLIDES, 2020). Logo, a escola e os/as professores/as não podem desvalorizar esse conhecimento ou inferiorizá-lo frente aos conhecimentos científicos (formal) estudados nas escolas, mas aproveitá-lo no processo de ensino e aprendizagem, promovendo o diálogo entre o conhecimento formal e o conhecimento tradicional (MEDEIROS; ALBUQUERQUE, 2012; BAPTISTA, 2015; SILVA; RAMOS, 2020).

Espera-se que os/as professores/as do Campo possam encontrar subsídios para a construção de um currículo do Campo. Conforme destacam Santos e Cardel (2011), é urgente que seja ressignificado o currículo escolar do Campo, de modo a construir um currículo específico e contextualizado para as escolas campesinas. Portanto, é de fundamental importância o uso dos saberes tradicionais dos/as alunos/as em sala de aula pelos/as professores/as na promoção de aprendizagens ajustadas ao contexto rural (SANTOS; CARDEL, 2011).

Vejamos trechos das falas dos/as docentes com relação à valorização dos conhecimentos tradicionais de estudantes campesinos nos processos de ensino e aprendizagens promovidos no âmbito da Educação do Campo:

Tabela 1 – Falas dos professores sobre a valorização dos conhecimentos tradicionais dos/as alunos/as em sala de aula nas escolas do campo

PROFESSORES/AS	TRECHOS DAS RESPOSTAS
Professora 1	<i>“Eu acho que torna a aula e torna a matéria mais interessante, independente de que matéria seja, se você mostra que tem uma relação do que tá se aprendendo em sala de aula com o que ele vivencia fora da sala”.</i>
Professor 3	<i>“[...] são conteúdos relacionados aos conteúdos da disciplina”.</i>
Professor 4	<i>“Os saberes dos alunos são muito importantes a ser trabalhado em sala de aula, pois eles já trazem consigo um saber popular, um conhecimento prévio, onde a gente vai utilizar essas características pra incorporar outros saberes. Então é de suma importância que o aluno ele já tenha um conhecimento e que a gente possa ampliar”.</i>
Professora 8	<i>“Sem dúvidas. Porque fica mais fácil pra ele compreender a importância daquele conteúdo pra vida dele”.</i>
Professora 9	<i>“Com certeza! Sim! Claro! Porque facilita a compreensão. A gente pega coisas que eles trazem de casa, e a gente enfatiza</i>

Professora 11	<p><i>aquilo. E qualquer disciplina eu acho que pode ser aproveitado. Qualquer coisa que eles tragam de novo”.</i></p> <p><i>“Sim. Até porque é isso que diferencia a situação do campo pra cidade. A gente pegar o livro, a gente vê que é uma situação que vem muito de fora e a gente tenta adequar ao que o aluno aprende no nosso dia a dia, ou seja, na cidade ou embora seja no campo, mas existe sim essa diferença, e a gente tem que aproveitar e trabalhar”.</i></p>
---------------	---

Fonte: Os autores.

A partir das falas dos/as professores/as, é possível perceber a forte tendência em querer considerar os saberes que os/as estudantes do Campo trazem para o ambiente escolar, para a sala de aula, o que segundo eles/as torna mais fácil e mais significativo o processo de ensino e aprendizagem. Contudo, apenas por meio da observação da prática pedagógica dos/as docentes em sala de aula, é possível avaliar se de fato isso que eles/as colocaram acontece ou se fica apenas no discurso.

Em relação ao trabalho em sala de aula nas escolas do Campo, Borges e Silva (2012) dizem que é preciso, no plano de aula, prever os estímulos adequados para os/as alunos/as, de forma a motivá-los e a criar um diálogo entre os/as educadores/as e os/as educandos/as, trazendo, assim, benefícios para a aprendizagem, principalmente quando estamos falando em um ensino que considera o diálogo entre conhecimentos científicos e conhecimentos tradicionais dos/as alunos/as, conforme defendem autores/as como Rocha (2012), Baptista (2015) e Silva (2018) .

Por outro lado, ainda identificamos nas respostas do Professor 2 e da Professora 5 que tais conhecimentos não são importantes, pois chocam com o que o/a professor/a ensina na sala de aula, não podendo conciliar o conhecimento científico ao conhecimento tradicional, e que são conhecimentos que não têm importância:

“Não. Eu acho que a realidade de hoje não. Tá tão distorcida a realidade que muitas coisas que eles veem no âmbito familiar se eles trouxerem pra cá, acaba chocando com a ideia do professor.” (Professor 2).

“Não. Porque o que eles aprendem em casa é uma coisa mais em família, né?! O professor deve ensinar outras coisas que em casa geralmente eles não aprendem.” (Professora 5).

Em relação às falas dos/as professores/as, assim como Borges e Silva (2012), discordamos desse ponto de vista, e defendemos que a Educação do Campo, no tocante ao aspecto pedagógico, deve relacionar teoria e prática nos processos de ensino e aprendizagem, necessitando de um currículo crítico, que faça uma relação com os saberes dos livros didáticos em diálogo com os saberes construídos no dia a dia dos/as educandos/as em seus contextos culturais.

Observamos, ainda, que as concepções apresentadas pelos/as docentes refletem sua formação inicial e/ou continuada, e que não tem atendido a uma formação respaldada nos princípios da Educação do Campo (BRASIL, 2002), embora esses/as profissionais da educação estejam atuando nesta modalidade de ensino. Casos semelhantes podemos identificar na pesquisa de Silva (2018) na Educação Escolar Quilombola, quando o autor constatou a ausência de formação adequada para a docência neste contexto de ensino e aprendizagem, desvalorizando, por vezes, os conhecimentos tradicionais dos/as alunos/as. Com isso, destacamos a necessidade de políticas públicas mais efetivas de formação docente destinadas ao trabalho em modalidades de ensino específicas como a Educação do Campo, Educação Escolar Quilombola, Educação de Jovens e Adultos, entre outras.

Para Santos e Cardel (2011), o sistema educacional que foi implantado nas escolas públicas do Campo se baseia num currículo escolar básico, ligado às experiências dos grandes centros urbanos, desconsiderando a realidade vivida pelos/as filhos/as dos/as agricultores/as e impondo um modo de vida que não atende às experiências vividas no Campo, o que gera, aliado a outros fatores, altas taxas de evasão escolar. Dessa forma, é urgente a proposição de um ensino que valorize o modo de vida campesino e os saberes dos/as alunos/as no ambiente

escolar, fazendo com que o conhecimento ensinado seja contextualizado, tornando-se, assim, significativo para os/as estudantes (SILVA; RAMOS, 2020).

A falta de valorização dos conhecimentos tradicionais no ambiente escolar gera não apenas o desestímulo dele durante sua escolarização, mas cria também escolas distantes da realidade da comunidade em que estão inseridas, com conteúdos/objetos do conhecimento descontextualizados e gerando muitas vezes o fracasso escolar (PILETTI, 2007). Desse modo, a cultura vinda de fora passa a ser valorizada em excesso e há um menosprezo da cultura local, tida como inferior.

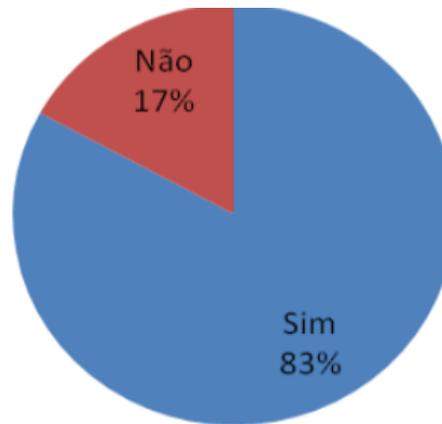
A inserção dos conhecimentos dos/as alunos/as nas práticas de ensino dos/as professores/as em sala de aula

Ao serem questionados se conseguiam inserir os conhecimentos tradicionais dos/as alunos/as do Campo em sua prática de ensino nas disciplinas que lecionam, 83% dos/as professores/as disseram que sim, enquanto 17% disseram que não (Gráfico 2). Para os 83% que afirmaram que conseguem, todos/as responderam que isso acontece através da contextualização dos conteúdos durante as aulas, levando sempre que possível o assunto para o cotidiano dos/as estudantes. Destacamos aqui algumas falas que confirmam essas interpretações:

“Consigo. Tem partes do livro que você leva para a realidade dos alunos.”
(Professora 7).

“Posso trabalhar com base nas informações populares que eles já trazem, posso trabalhar com aulas práticas como, por exemplo, plantas medicinais.”
(Professor 4).

Gráfico 2 - Percentual de professores/as que conseguem incorporar os conhecimentos tradicionais dos/as alunos/as na sua prática de Ensino



Fonte: Os autores.

A respeito disso, compreende-se que a Educação do Campo, enquanto modalidade de ensino da Educação Básica, possibilita uma associação entre os saberes escolares das diversas áreas de conhecimentos com os saberes que advém das práticas culturais dos/as alunos/as (BRASIL, 2002; BORGES; SILVA, 2012). Desse modo, os/as professores/as devem considerar em suas práticas pedagógicas tais saberes, valorizando a cultura campestre e garantindo um aprendizado significativo e condizente com a realidade dos/as alunos/as.

Apenas dois educadores/as (17%) justificam que não conseguem fazer uma interligação entre os saberes dos/as alunos/as, pois, em suas disciplinas, não há como fazer essa ligação entre o currículo formal e os saberes dos/as estudantes. Para eles/as, isso é algo impossível em sala de aula. A respeito disso, afirma o Professor 10:

“Infelizmente não. Nessa área de exatas a gente pega um regimento, uma matriz curricular, e quando não há como a gente seguir por algum motivo, por falta de base complementar, aí a gente tenta fazer adaptações.”
(Professor 10).

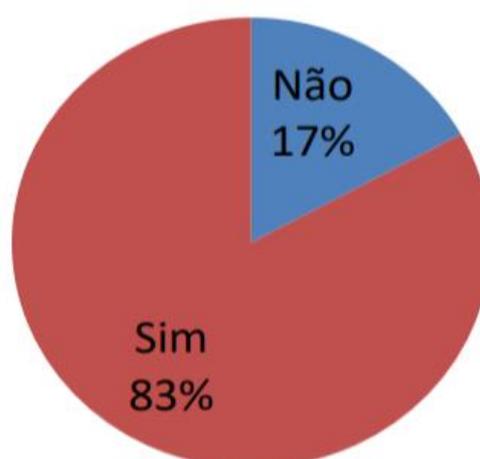
Para resolver esse impasse, uma forma de adaptar o conteúdo formal (conhecimento científico) seria estudar mais exemplos do local onde a escola está

localizada, para que o/a aluno/a perceba a importância do assunto que está sendo ensinado. É importante considerar que a relação entre conhecimentos científicos e tradicionais se dá através dos exemplos que são mostrados pelo/a professor/a, contextualizando os momentos de ensino (ALMEIDA; SILVA; SERRA, 2010).

Da valorização da identidade campesina

Durante a entrevista, questionamos: “Na sua prática pedagógica, você consegue elaborar estratégias que valorizem a identidade do campo dos seus alunos”. Como podemos perceber no Gráfico 3, a maioria dos/as professores/as (83%) afirma que elabora estratégias que valorizam a identidade campesina dos/as alunos/as. Todos/as os/as professores/as colaboradores/as da pesquisa que responderam que ‘sim’, dizem que a principal estratégia utilizada para a valorização da identidade dos/as alunos/as é a contextualização dos conteúdos/objetos do conhecimento na sala de aula, a partir da utilização de experiências do seu cotidiano.

Gráfico 3 - Percentual de professores/as que elaboram estratégias de ensino que valorizam a identidade campesina dos/as alunos/as



Fonte: Os autores.

No entanto, segundo os/as professores/as, não há projetos pedagógicos, nem atividades específicas realizadas pelas escolas para essa ação. Apenas, sempre que possível, os conteúdos dos livros didáticos são adaptados para a realidade local, mas sem um planejamento formal dos/as educadores/as que vise de fato esse objetivo. Isso pode ser confirmado na fala da Professora 6:

“Olhe, especificamente na preparação das minhas aulas, até hoje eu nunca fui específica com relação ao que era do homem do campo, a atividade do campo. A adaptação ela acontece dentro da própria aula [...], mas na preparação das aulas, no planejamento, eu nunca coloquei como item, nunca atentei para isso.” (Professora 6).

Apenas uma professora respondeu que não consegue elaborar estratégias de ensino que valorizem a identidade campesina em sua prática pedagógica. Segundo ela, não há diferença entre os/as alunos/as das Escolas do Campo em relação aos alunos/as das escolas urbanas. Para a professora, o ensino praticado no Campo deve ser o mesmo praticado na cidade, independente da cultura local:

“[...] eu não vejo, eu não consigo ver os alunos hoje com essa identidade do campo. Pra mim, eles são alunos, eles têm os mesmos interesses.” (Professora 1).

A falta de uma percepção de ensino voltada para o espaço do Campo, e que considere as peculiaridades dos povos campesinos, demonstra a falta de uma formação inicial e continuada dos/as professores/as das escolas do Campo voltada para essa especificidade, conforme afirma Oliveira e Silva (2022) e as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das Escolas do Campo (BRASIL, 2002). Além disso, a falta de um acompanhamento pedagógico para auxiliar os/as professores/as e de ações da gestão escolar é o que intensifica esse problema. Isso gera uma alienação do/a docente na sua prática pedagógica, na sua práxis educativa.

Desse modo, na medida em que o/a professor/a não domina ou não (re)conhece as etapas envolvidas no trabalho docente, ele/a se torna um estranho/a diante do trabalho que exerce, tornando-se alheio/a ao seu modo de ser e de estar

no mundo (SOUZA; MENDES, 2012). Não se trata de um cenário que aponta igualdade e/ou desigualdade, mas sim um contexto que precisa (re)conhecer e valorizar no processo de escolarização dos/as estudantes a sua cultura campesina, de modo a cumprir com o que está posto nas Diretrizes Curriculares dispostas para essa modalidade de ensino no Brasil (BRASIL, 2002).

A valorização da cultura campesina

Olhando para as respostas das entrevistas com os/as diretores/as, ao questionarmos se as escolas em que eles/as trabalham oferecem atividades que valorizam a cultura campesina e as tradições do homem e da mulher do Campo, constatamos que, para três entrevistados, suas escolas promovem essas ações através de projetos de cunho ambiental, como a horta na escola (2 diretores) e exposição de cartazes (um diretor). Observa-se isso em suas falas:

“Como, por exemplo, o Programa Mais Educação foi trabalhado a questão da plantação, que foi aquela lá do canteiro sustentável, pra poder oferecer em acréscimo na merenda escolar.” (Diretora 1).

“Sim, a gente tem o projeto da agricultura da horta. Sempre se faz na escola campanha, fazem assim alguns projetos voltados pra exposição de cartazes, um alerta pro meio ambiente.” (Diretor 2).

No entanto, os resultados para a mesma pergunta feita aos professores/as, também mostraram (Gráfico 4) que a maioria deles/as (58%) não percebe a valorização da cultura campesina e das tradições do homem e da mulher do Campo na escola. Para 58% dos/as professores/as, a falta de uma formação continuada específica para docentes que atuam em escolas do Campo é responsável por esse cenário.

Gráfico 4 - Porcentagem das respostas dos/as professores/as sobre a valorização da cultura e das atividades campesina



Fonte: Os autores.

Podemos perceber isso na fala a seguir:

“Bem, [...] pela falta de pessoa com formação específica na área, talvez a gente não tenha trabalhado bem, não tem explorado bem essa realidade do homem do campo na escola.” (Professor 12).

Observa-se que, embora a oferta de formação continuada voltada para a realidade campesina seja garantida por lei, ela é descumprida pela Rede Municipal de Ensino investigada. Isso é um sério problema para as escolas do Campo do município, pois não se pode ser educador/a do campo, sem um estudo sobre a sua história, a sua realidade (ARROYO, 2007; MIRANDA; ESTRELA; SILVA, 2021; LIMA; SILVA; RAMOS, 2023). Essa história tem que fazer parte da formação, do ensino e da vida do/a educador/a do campo, uma vez que ele/a é um sujeito formador de opiniões e político.

Para o Professor 10, aos poucos, os/as moradores/as do campo estão perdendo sua identidade e urbanizando-se. Por isso, não há essa valorização. Assim, ele diz:

“Até essa cultura está se perdendo um pouco, né?! [...] O campo, ele está vindo muito pra cidade e está perdendo essa característica, está se urbanizando.” (Professor 10).

Para 34% dos/as professores/as, a valorização das tradições campesinas na escola acontece e se dá através das datas comemorativas, como a noite mariana¹ e a festa junina. Observa-se, portanto, que, para esses/as professores/as, a valorização não ocorre de forma global, levando em consideração os aspectos pedagógicos e a sua atuação docente, bem como as atividades pedagógicas da escola, mas apenas atividades pontuais realizadas em alguns dias do ano.

Não se trata de uma política pedagógica, mas de eventos festivos, quando, na verdade, a escola deveria valorizar a realidade no seu entorno, fazendo desse espaço pedagógico o objeto de conhecimento durante todo o ano letivo (MOURA, 2003; SILVA; RAMOS, 2020). No mais, “quando nos referimos à Educação do Campo, não devemos apenas considerar que o campo é um espaço geográfico onde vive uma parcela da população brasileira, mas como um local que possui identidade, valor e cultura” (MIRANDA; ESTRELA; SILVA, 2021, p. 125).

A Professora 6 afirma que a escola valoriza a cultura campesina parcialmente. Segundo ela, seu trabalho acontece de forma natural, a partir das vivências em sala de aula, sem uma reflexão prévia sobre o trabalho docente do campo. Vejamos:

“Eu acho que em parte, a atividade que a gente faz extra-classe, de alguma forma ela resgata culturas, que são pertinentes aqui à comunidade, mas de uma forma bem superficial, não tem nada específico, de uma forma superficial. Dentro do tema aquilo que pode ser encaixado a gente encaixa, mas não tem nada específico. Nada que a gente vai organizar um projeto, vai fazer alguma coisa baseada aqui no campo.” (Professora 6).

É válido reforçar e defender, assim como Miranda, Estrela e Silva (2021), que a cultura campesina deve ser balizadora das práticas pedagógicas desenvolvidas nas escolas do Campo durante todo o ano letivo, nas diversas áreas do

¹ Encontro realizado durante todas as noites do mês de maio em igrejas católicas da região para profetizar à fé em Maria, mãe de Jesus no catolicismo.

conhecimento e nos diferentes níveis de ensino. Não se pode limitar essa contextualização em datas comemorativas ou em parte. Nesse sentido, percebemos o quanto é urgente à promoção de formação continuada para os/as professores/as que atuam nesses contextos educativos, de modo a problematizar a necessidade de reconhecer e considerar nos processos de ensino e aprendizagem a cultura dos/as alunos/as do campo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir das análises das entrevistas, foi possível revelar um perfil das duas escolas do Campo em Surubim-PE frente à valorização dos conhecimentos tradicionais dos/as alunos/as em sala de aula, assim como na consideração da identidade e cultura campesina, que não fogem da realidade das demais escolas do Campo brasileiras. Nas escolas pesquisadas, em específico, foi possível notar que, embora a maior parte dos/as professores/as diga que valoriza o conhecimento local dos/as alunos/as na sua prática em sala de aula, as escolas ainda estão distantes do que seria a valorização da cultura e identidade campesina de fato, baseando-se apenas na contextualização dos conteúdos dos livros didáticos, quando possível.

O desconhecimento por boa parte dos/as gestores/as e dos/as professores/as da obrigatoriedade de uma educação voltada para a realidade do Campo e da Política Nacional da Educação do Campo demonstra evidentemente a falta de uma formação na área, voltada para essa realidade, o que dificulta a valorização da identidade campesina pela escola, bem como, muitas vezes, essa continua difundindo a ideia da cidade como lugar da prosperidade e o Campo como espaço do retrocesso.

10 (dez) dos 15 (quinze) educadores/as entrevistados que vêm da cidade é outro fator determinante para a perpetuação de um modelo de educação urbanocêntrico, em que os/as professores/as e gestores/as vêm da cidade educar os/as jovens e crianças filhos/as de campesinos/as, muitas vezes sem ter vínculo

com o lugar e com a sua população, inculcando nos/as alunos/as a velha ideia de que o urbano é o estilo ideal de vida.

No mais, o fato de a maior parte (dez) dos/as educadores/as do Campo das escolas pesquisadas serem contratados/as gera um grave problema na política de formação continuada, uma vez que a cada ano esses/as profissionais passam por um sistema de mudança de contrato e de escola, gerando uma descontinuidade no processo de formação. Finalmente, a falta de oferta de formação continuada pelo município para os/as professores/as das escolas do Campo e o descumprimento da legislação nacional e municipal vigentes contribuem para a alienação da práxis pedagógica dos/as educadores/as, que, embora trabalhem em território campestre, não sabem como lidar adequadamente com essa realidade e promover um maior diálogo entre os conhecimentos científicos e os conhecimentos tradicionais dos/as alunos/as, uma vez que tiveram uma formação puramente urbana.

Portanto, convidamos pesquisadores/as interessados/as na temática a realizarem novas investigações com o objetivo de analisar os avanços e/ou retrocessos da Educação do Campo no Brasil no que compete ao reconhecimento e valorização dos conhecimentos tradicionais dos/as alunos/as e, conseqüentemente, de sua identidade e cultura campestre.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Ana Claudia Silva; SILVA, Paulo Roberto da; SERRA, Elpídio. Aplicação do conhecimento local em sala de aula pelo professor de Geografia no Município de Marialva – Paraná. *Revista Geografia (Londrina)*, v. 19, n. 1, 2010.

ARROYO, Miguel. Políticas de Formação de Educadores(as) do Campo. *Cad. Cedes, Campinas*, v. 27, n. 72, p. 157-176, maio/ago. 2007.

BAPTISTA, Geilsa Costa Santos. Um enfoque etnobiológico na formação do professor de ciências sensível à diversidade cultural: estudo de caso. *Ciênc. Educ.*, Bauru, v. 21, n. 3, p. 585-603, 2015.

BARDIN, Laurence. *Análise de Conteúdo*. Tradução Luís Antero Reto, Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2011.

BATISTA, Ozaias Antonio; EUCLIDES, Maria Simone. Os sujeitos da Educação do Campo e a questão do (re)conhecimento. *In: SILVA, Alexandre Leite dos Santos et al. (Orgs.). Educação do Campo: sujeitos, saberes e reflexões*. Picos, 2020.

BORGES, Heloisa da Silva; SILVA, Helena Borges da. A Educação do Campo e a organização do trabalho pedagógico. *In: GHEDIN, Evandro. (Org.). Educação do Campo: epistemologia e práticas*. 1 ed. São Paulo: Cortez, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das Escolas do Campo. Resolução CNE/CEB 1, de 3 de abril de 2002. Brasília, DF, 2002.

CAVALCANTI, Ana Paula de Holanda; CARVALHO, Waldênia Leão. A Educação do Campo no cenário da Política Educacional brasileira: breve histórico. *Revista Temas em Educação*, v. 30, n. 2, 2021. Disponível em: <[10.22478/ufpb.2359-7003.2021v30n2.5](https://doi.org/10.22478/ufpb.2359-7003.2021v30n2.5)>. Acesso em: 07 jul. 2023.

EIIAV. Projeto Político Pedagógico. Chéus – Surubim, PE: Escola Intermediária Ignácia Alcântara de Vasconcelos, 2016.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA; Denise Tolfo. *Métodos de pesquisa*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

LIMA, João Paulo Arruda. *Educação do Campo e conhecimentos locais: o desafio de um ensino contextualizado em escolas do campo do Município de Surubim-PE*. 2017. 110 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação)- Universidade de Pernambuco, *Campus Mata Norte*, Nazaré da Mata, 2017.

LIMA, João Paulo; SILVA, Joaklebio Alves; RAMOS, Marcelo Alves. Historicidade da Educação do Campo em Surubim (Pernambuco): narrativas históricas de uma educação em movimento. *In: CHAVES, Edmilson Rodrigues; DAMASCENO, Gerviz Fernandes de Lima; DIAS, Idalina Maria Sampaio da S. F. Educação em Movimento: caminhos para (re)pensar o contexto educativo*. Itapiranga: Schreiber, 2023, p. 22-40.

LOCKS, Geraldo Augusto; GRAUPE, Mareli Eliane; PEREIRA, Jisilaine Antunes. Educação do campo e direitos humanos: uma conquista, muitos desafios. *Conjectura: Filos. Educ.*, Caxias do Sul, v. 20, n. especial, p. 131-154, 2015.

MACHADO, Amália. Pesquisa exploratória, descritiva ou explicativa. Acadêmica, 2020. Disponível em <<https://www.academica.com.br/post/pesquisa-exploratoria-descritiva-explicativa>>. Acesso em: 08 set. 2023.

MACHADO, Ilma Ferreira. Educação do Campo e diversidade. Perspectiva, Florianópolis, v. 28, n. 1, 141-156, jan./jun. 2010.

MEDEIROS, Maria Franco Trindade; ALBUQUERQUE, Ulysses Paulino. Dicionário brasileiro de etnobiologia e etnoecologia. Recife: NUPEEA, 2012.

MIRANDA, Gislayne Aparecida Barbosa; ESTRELA, Karla Alexandra Dantas Freitas; SILVA, Fagner Veloso. A Educação Campesina e sua relação com a construção e valorização da identidade da criança. Revista Educação Inclusiva, v. 6, n. 4, 2021.

MIRANDA, Marília Gouveia; RESENDE, Anita C. Azevedo. Sobre a pesquisa-ação na educação e as armadilhas do praticismo. Revista Brasileira de Educação, v. 11, n. 33, set./dez. 2006.

MOURA, Abdalaziz. Princípios e fundamentos da proposta educacional de apoio ao desenvolvimento sustentável – PEADS: uma proposta que revoluciona o papel da escola diante das pessoas, da sociedade e do mundo. Glória de Goitá, PE: Serviço de Tecnologia Alternativa, 2003.

OLIVEIRA, Maria Jackeline dos Santos; SILVA, Alexandre Leite dos Santos. Os princípios pedagógicos da Educação do Campo e o ensino de Física. Uma revisão sistemática da literatura em Teses e Dissertações. ReBECCEM, v. 6, n. 2, p. 217-234, 2022.

PILETTI, Nelson. Sociologia da Educação. São Paulo: Ática, 2007.

SANTOS, Diana Anunciação; CARDEL, Lídia Maria Pires Soares. Educação rural e as contradições do sistema de ensino: o caso da Escola Família Agrícola do Sertão. Educação em Revista, Marília, v. 12, n. 2, p. 41-58, jul-dez. 2011.

SILVA, Joaklebio Alves. Conhecimentos etnobiológicos e Educação Escolar Quilombola: um olhar intercultural para o ensino de Ciências. 2018. 184 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação)- Universidade de Pernambuco, Campus Mata Norte, Nazaré da Mata, 2018.

SILVA, Joaklebio Alves; RAMOS, Marcelo Alves. A contextualização de conhecimentos prévios/tradicionais de alunos quilombolas: o que dizem os professores de ciências. Góndola, Enseñanza y Aprendizaje de las Ciencias, v. 15, n. 1, 2020. Disponível em: <<https://doi.org/10.14483/23464712.14319>>. Acesso em: 08 set. 2023.

SOUZA, Adria Simone Duarte de Souza; MENDES, Geancarla Coelho Mendes. O trabalho docente do educador do Campo e a Pedagogia da Alternância: elementos para reflexão e discussão. *In*: GHEDIN, Evandro (Org.). Educação do campo: epistemologia e práticas. 1.ed. São Paulo: Cortez, 2012.

VALENTINI, Lydia Maria Assis Brasil; ROCHA, Jefferson Marçal. Cortando a cerca: uma escola do campo frente à multiculturalidade contemporânea. Monografias Ambientais. v. 8, p. 1798-1816, ago. 2012.

ZANELLA, Liane Carly Hermes. Metodologia de estudo e de pesquisa em administração. Florianópolis: Departamento de Ciências da Administração/UFSC: CAPES: UAB, 2009.