

A FERIDA COLONIAL PRESENTE NO CURRÍCULO DA FORMAÇÃO: EM FOCO OS CONTEÚDOS DE ENSINO REFERENTES AOS SABERES CAMPEPINOS, UMA LEITURA A PARTIR DOS ESTUDOS PÓS-COLONIAIS

*Jéssica Lucilla Monteiro Silva
Alcione Alves da Silva Mainar
Filipe Gervásio Pinto da Silva*

Introdução

O presente artigo apresenta um recorte da pesquisa de mestrado, intitulada: “Os conteúdos de ensino referentes aos saberes campesinos presentes no currículo da formação de professores de um curso de licenciatura em Educação do Campo do sertão pernambucano: um olhar através dos Estudos Pós-Coloniais Latino-americanos”. A referida pesquisa teve início em junho de 2013 e foi finalizada em 2015, trazendo como objeto de pesquisa o currículo da formação de professores, em especial o que diz respeito aos conteúdos de ensino que tratam dos saberes campesinos. Esta pesquisa partiu do pressuposto de que o Campo, enquanto território, é tecido por uma complexidade social, cultural, econômica, epistêmica e educacional e de que historicamente as populações campesinas foram silenciadas (FERNANDES; MOLINA, 2004). Assim, compreendermos que, por seu caráter heterogêneo, a Educação do Campo avoca uma educação específica e diferenciada, o que, por sua, vez demanda uma formação que trate das epistemes produzidas nesse território que é material e imaterial. Tendo em vista a complexidade que perpassa o território campesino, nos ancoramos na abordagem teórica-metodológica dos estudos pós-coloniais latino-americanos, uma vez que essa abordagem nos permite compreender o Campo como território historicamente silenciado pelos modelos coloniais, mas que, em paralelo, apresenta tramas decoloniais que possibilitam a vivência de modelos educacionais Outros (QUIJANO, 2005; MIGNOLO, 2005; WALSH, 2008).

Dito isto, afirmamos nosso interesse em discorrer sobre os conteúdos curriculares de ensino que tratam dos saberes campesinos, apresentando, para a finalidade deste artigo, a análise do nosso primeiro objetivo de pesquisa, que foi “compreender como os conteúdos de ensino referentes aos saberes campesinos foram se forjando no currículo da formação, espaço da ferida colonial”.

Para tanto, o presente artigo apresentará, primeiramente, a discussão sobre o conceito de ferida colonial; a concepção de currículo que baliza a construção da nossa pesquisa; e a discussão sobre os conteúdos campesinos. Finalizaremos apresentando as nossas considerações, que versarão sobre reflexões postas enquanto inquietações frente ao currículo da formação de professores.

Estudos Pós-Coloniais Latino-Americanos: ferida colonial, a marca deixada para e nos subalternos

Para nós, a opção pela vertente pós-colonial latino-americana está intimamente ligada ao lugar geográfico de que falamos, o sul global, lugar marcado pela ferida colonial. Esta se materializa nas imposições subalternizadoras postas aos sujeitos caracterizados como radicalmente inferiores e incapazes epistêmica, cultural e socialmente. No que concerne especificamente aos povos campesinos, as marcas dessa ferida encontram-se na imposição dos discursos pejorativos que atribuem aos sujeitos os adjetivos de jeca-tatu, rudes e grossos. A ferida colonial forjou os sujeitos campesinos como incapazes de aprender e produzir conhecimentos e, por meio disso, justificou-se historicamente o não investimento qualitativo na educação escolarizada para esses sujeitos e a não validação dos seus saberes, conseqüentemente, a não transformação desses saberes em conteúdos de ensino. Fernandes e Molina (2004) denunciam ainda que a escolarização ofertada, ancorada em um paradigma rural, apenas expropriava os sujeitos de sua terra, pois o atributo do progresso era atrelado ao urbano. Nesse sentido, o que prevaleceu no território campesino foram currículos de formação de professores recheados de conteúdos curriculares urbanocêntricos.

A marca deixada em forma de ferida colonial, segundo Fanon (1979), foi maquinada para e nos Condenados da Terra, sob um discurso hegemônico validado na racialização e na racionalização. Porém, “el dolor, la humillación y la indignación que general a reproducción constante de la herida colonial originan, a su vez, proyectos políticos radicales, nuevas clases de saber y movimientos sociales” (FANON, 1979, p. 118). Corroboramos esse pensamento, considerando possíveis possibilidades de transformação a partir da dor da ferida colonial. Assim, situamos a luta dos movimentos sociais campesinos que, mesmo sendo sujeitos forjados pela ferida colonial, não se sujeitam a ela. A título de exemplo, temos a luta por uma educação específica e diferenciada, que demanda, dentre outras coisas, uma formação docente com conteúdos curriculares específicos para os profissionais que irão atuar no território campesino.

Historicamente, foi (im)posto pela ferida colonial que os povos campesinos mantinham o baixo nível de escolaridade em razão de sua natureza burra e ignorante, aspectos tidos como típicos desses sujeitos. Contudo, os movimentos sociais, motivados por meio de tramas decoloniais, não se encontravam passíveis a tal afirmação e, juntamente com alguns teóricos da universidade, passaram a pôr em xeque essa visão e denunciaram o caráter excludente da escolarização descontextualizada ofertada no território campesino. Segundo Arroyo (2012), passou-se, então, a lutar pelo latifúndio do saber.

Reflexos dessas lutas foram a homologação de dois decretos. O primeiro, o Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009, sinalizava para ampliação da formação de professores para a Educação do Campo. Já o segundo, Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010, defende o acesso à educação superior, com prioridade para a formação de professores do campo; a formação inicial e continuada específica de professores que atendam às necessidades de funcionamento da escola do campo; e a formação específica de gestores e profissionais da educação que atendam às necessidades de funcionamento da escola do campo. Impulsionado por esses dois decretos, foram pensados e construídos os cursos de licenciaturas em Educação do Campo, cursos forjados a partir da dor da ferida colonial, mas não submetidos a ela.

Nesta direção, compreendemos que o currículo de formação de professores se constituiu historicamente no Brasil como uma das marcas da ferida colonial, com a imposição de uma validade de conhecimento racional, urbano-cêntrico, disciplinar e monocultural, materializados nos conteúdos curriculares. Contudo, a partir das indagações e da indignação frente a esse currículo, encontramos a luta, tanto dos movimentos sociais camponeses como de algumas iniciativas das universidades em prol de uma perspectiva emancipatória que contemple as diferentes epistemes, dentre elas as dos saberes camponeses, possibilitando geopolíticas outras do conhecimento na ocupação do latifúndio do saber.

Assim, em função do objeto de estudos que trata dos conteúdos curriculares de ensino presentes no currículo da formação de professores dos cursos de licenciatura em Educação do Campo, sentimos a necessidade de compreender os modelos de dominação e de resistência a partir dos Estudos Pós-Coloniais Latino-Americanos, considerando que essa abordagem teórica se propõe a pensar o que antes era impensável. Segundo Trouillot (1995, apud LANDER, 2005, p. 41), “impensável é aquilo que não se pode ser concebido dentro do leque de alternativas disponíveis, aquilo que subverte as respostas, pois desafia os termos com os quais se formulam as perguntas”.

Os Estudos Pós-Coloniais, ao proporem tomar como referência a voz dos que foram historicamente silenciados pelos modelos coloniais, estão pensando o impensável. Tal ato implica romper com a estrutura colonial hierárquica, excludente e monocultural, que inferiorizou os povos e os saberes camponeses de índios, quilombolas, ribeirinhos, assentados da reforma agrária, extrativistas, entre outros. A partir desse pensamento, consideramos que o currículo da formação de professores vem se constituindo enquanto lócus de luta e resistência que surge da ferida colonial.

O currículo da formação da Educação do Campo

A presente seção discorre sobre o currículo da formação da Educação do Campo, compreendendo-o como espaço de disputa e de conflito. Neste trabalho nos pautamos na concepção de que currículo não é apenas uma mera seleção de conteúdos programados, tampouco o conjunto de regulamentações do que deve ser ensinado nas instituições. O currículo abrange e, por isso, deve ser compreendido como relação de poder que perpassa o âmbito educacional, político e social (GIMENO SACRISTÁN, 2000).

Como relação de poder, ao currículo das instituições de formação de professores foram historicamente incorporados conhecimentos considerados válidos, hegemônicos, universais e eurocentrados. Sob tal ótica foram deixando de lado as epistemes Outras, ou como diz Arroyo (2012), as outras pedagogias de libertação, de superação e de distanciamento, que não comungavam do modelo abissal de se produzir conhecimento. No que tange à formação de professores do território campesino, o currículo é um espaço fronteiro de disputa de poder, é o espaço em que se manifestam embates, contestações e afirmações. Por esse motivo, o currículo é algo dinâmico, vinculado a uma ideologia que reflete por meio do ensino e da aprendizagem a concepção de sociedade, de conhecimento, de educação, de homem, de mulher (sujeitos sociais).

Buscamos a discussão sobre o currículo tomando sua terminologia, advinda do latim *Curre*, que significa caminho, jornada, trajetória e história (PACHECO, 2005). Pensando o currículo a partir de seu sentido etimológico, compreendemos que ele é um caminho que perpassa toda a atividade educacional e, em sua trajetória, é composto por uma complexidade, ou seja, uma tessitura social, cultural, política e educacional.

Historicamente, não há um consenso sobre o conceito de currículo, um termo polissêmico que assume diferentes dimensões nas esferas sociais, políticas, econômicas, culturais e epistêmicas. Segundo Pacheco (2005, p. 17), “os Estudos Curriculares encontram a sua identidade conceitual na natureza prática da educação e na abordagem das questões do conhecimento dos atores e do seu contexto”. Por essa razão faz-se necessário situar as teorias curriculares que, ao longo da história, constituíram-se como um conjunto organizado de análise, interpretação e compreensão dos fenômenos curriculares. Tais teorias se dividem em: teoria tradicional, teoria crítica e pós-crítica do currículo.

Propomos apresentar as características dos elementos que constituem as teorias do currículo e, para tanto, buscamos subsídio na obra de Silva (1999) – Documentos de identidade: uma introdução às teorias críticas do currículo – e na obra de Lopes e Macedo (2011) – Teoria de Currículo. Porém, ressaltamos não ser nossa pretensão fazer um estudo aprofundado das teorias curricula-

res nem polarizá-las. O retorno às características principais das teorias curriculares é feito apenas para subsidiar nossa compreensão frente à discussão do currículo da formação. Diante dessas considerações, concebemos o currículo, assim como Gimeno Sacristán (2000), como uma opção historicamente configurada que se sedimenta na trama cultural, política, social e escolar e está carregada de valores e pressupostos que precisam ser desvendados. O currículo é, nesse sentido, concebido como forças de interesses culturais, sociais, políticos e epistêmicos que gravitam sobre o sistema educativo por meio das teorias curriculares. Dessa forma, situaremos, brevemente, as teorias curriculares com o intuito de posteriormente compreendermos os conteúdos de ensino, em especial os que tratam dos saberes campestinos, presentes no currículo da formação de professores do Campo.

A teoria tradicional, que tem origem nos Estados Unidos da América, se desenvolve segundo rígidos padrões científicos empregados tanto nas atividades administrativas como no planejamento da educação. As características principais dessa teoria curricular são a ênfase na discussão técnica do currículo e o controle burocrático tanto sobre o conhecimento como sobre sua forma de organizá-lo. Destacamos que essa teoria apresenta, ainda, duas tendências, uma eficientista e outra progressista.

Já nas teorias do currículo críticas o campo do currículo passa por mudanças profundas, uma recontextualização em que a tendência instrumental da abordagem tradicional é rejeitada por causa da ineficiência na transformação da escola e da suposta neutralidade. A principal característica dessa abordagem é o interesse em compreender o currículo como instrumento de controle e eficiência social. Destaca-se, nessa teoria, a existência de duas tendências: uma humanista, que tem como principal precursor William Pinar; e uma político/marxista que tem como principais precursores Michael Apple e Henry Giroux (MOREIRA; SILVA, 2011). Ambas as tendências se diferenciam da teoria tradicional de currículo ao passo que mudam as indagações de “o que ensinar?” para “por que ensinar determinados conhecimentos?”, “o que conta como conhecimento?”, “quais conhecimentos são válidos?” e “quais conhecimentos não são válidos?”. Dessa forma, compreendemos, assim como Lopes e Macedo (2011), que a teoria curricular crítica é uma perspectiva que focaliza as estruturas políticas, econômicas e sociais.

Por fim, na teoria pós-crítica, o campo curricular reconhece a relação de poder que perpassa o currículo, mas vai além quando põe em xeque outras questões sociais das artes, da crítica literária, da psicanálise, das humanidades, dos estudos feministas, dos estudos ambientais, dos estudos de raça, dos estudos culturais, dos estudos pós-modernos, dos estudos pós-estruturalistas e dos estudos pós-coloniais (MOREIRA; SILVA, 2011). Esta é uma teoria curricular

que nasce da efervescência social dos grupos historicamente excluídos, tidos como minorias na conjectura social.

Assim, por afinidade teórica, nos filiamos à discussão de currículos pós-coloniais presentes na teoria pós-crítica do currículo. Para tanto, tomamos como embasamento teórico Pacheco (2005), Silva (1999), Gimeno Sacristán (2000, 2013), Lopes e Macedo (2011), entre outros autores.

A efervescência social que marca a teoria pós-crítica do currículo, em especial o currículo pós-colonial, é subsidiada pelos sujeitos de direito. Estes são sujeitos que avocam no cenário das políticas educativas, inclusive as curriculares, o direito de se afirmarem como sujeitos epistêmicos, ou seja, produtores de conhecimento.

Currículo: em foco os conteúdos curriculares de ensino

Concebemos o currículo como sendo um território de disputa, cuja seleção comporta consensos temporários. Assim, nesse campo de disputa circula um conjunto de conhecimentos selecionados, organizados, vivenciados e avaliados. Tomando de maneira direta o currículo prescrito, entendemos o conteúdo de ensino como componente deste e que se caracteriza como o conjunto de conhecimentos que são organizados de maneira pedagógica e didática, com o intuito de serem apreendidos pelos alunos. O conteúdo é, nesse cenário, a condição lógica do ensino (o que ensinar). Porém, entendemos que o ensino é uma construção social que não é estática nem universal e, portanto, é passível de ser transformado (GIMENO SACRISTÁN, 1998). Nesse contexto, compreendemos que os conteúdos de ensino expressam o conjunto de conhecimentos validados e selecionados para constarem no âmbito acadêmico, em que pode ser organizado por disciplina ou por área. Ressaltamos que tal seleção educacional comporta uma seleção cultural e social, como afirma Gimeno Sacristán (2000, p. 35): “uma seleção de conteúdos culturais peculiarmente organizados, que estão codificados de forma singular. Os conteúdos em si e a forma ou códigos de sua organização, tipicamente escolares, são parte integrante do projeto”.

Historicamente, os conteúdos de ensino foram fortemente influenciados pelo eurocentrismo. Nessa lógica colonial o conjunto de conhecimentos tido como clássicos e hegemônicos, produzidos e validados sob os cânones modernos de se fazer ciência, se sobressaíram hierarquicamente superior, em detrimento das formas Outras de conhecimento. Por isso, eram dignos de constarem nos currículos escolares como conteúdos de ensino, subalternizando as formas Outras de conhecimentos produzidas. Ressaltamos, contudo, que a seleção cultural que compõe o currículo não é neutra nem desprovida de conflitos. Em uma postura decolonial, os diferentes sujeitos que historicamen-

te foram subalternizados pela geopolítica do saber (MIGNOLO, 2005) vêm denunciando que o saber científico acumulado e eurocentrado não dá conta da experiência social, cultural e histórica desses sujeitos.

Percebemos, assim, que o conteúdo de ensino se encontra inserido em um território de disputa, comportando um conjunto de valores, conhecimentos, habilidades e atitudes que o docente ensina para possibilitar o desenvolvimento e a socialização dos estudantes. Assim, no “o que ensinar?” está também presente “o que aprender?”. Nessa direção, os conteúdos de ensino compreendem também as aprendizagens que os alunos devem alcançar para progredir nos diferentes níveis escolares.

Nesse cenário, os conteúdos expressam os valores e as funções presentes e difundidas na educação escolarizada. Desse modo, ao selecionar conteúdos, a escola estabelece um recorte que é social, histórico e epistêmico. Partindo de tal premissa, selecionar conteúdos é selecionar saberes, culturas e identidades para constarem no currículo.

Na colonialidade do saber, os conhecimentos dignos de constarem nos conteúdos curriculares foram os tidos como “clássicos”, que contam a história eurocêntrica dos ditos povos civilizados. Assim, na seleção de conteúdos prevalece, por exemplo, contar a história da mitologia grega ao invés de contar a história da mitologia africana. Tal fato demonstra que, na seleção e organização do que será ensinado como conteúdo, há hierarquias quanto ao saber a ser ensinado. Segundo Perrenoud (1999), há uma hierarquia de excelência, na qual se sobressaem conhecimentos validados e reconhecidos universalmente, ou, como denomina Mignolo (2007), um racismo epistêmico, que deslegitima todas as outras epistemologias, a não ser a eurocentrada.

Nessa direção, evidencia-se a existência de uma relação de poder desigual que hierarquicamente valida uns conhecimentos e silencia e sonega outros, utilizando-se, principalmente, da colonialidade do saber. Essa imposição colonial adentra o campo do currículo, em especial os conteúdos curriculares, de tal forma que Gimeno Sacristán (1998, p. 155) afirma: “um conteúdo passa a ser valioso e legítimo quando goza do aval social dos que têm poder para determinar sua validade”.

Ressaltamos que esse poder de validação não se encontra nas mãos de todos os atores educacionais, tendo em vista que a seleção e a organização dos conteúdos esbarram em fatores exteriores ao meio pedagógico. Ainda segundo Gimeno Sacristán (1998), os fatores externos compreendem: pressões econômicas e políticas, sistemas de valores que são preponderantes, culturas dominantes sobre as ditas subculturas marginalizadas, regulamentações administrativas, sistemas de produção dos meios didáticos, entre outros.

Assim sendo, corroboramos que “os conteúdos por vias diversas são moldados, decididos, selecionados e ordenados fora da instituição escolar e a margem dos professores” (GIMENO SACRISTÁN, 1998, p. 121). Desse modo, nesse modelo colonial importa ouvir especialistas, administradores, políticos e editoras de livros didáticos que dirão o que é passível de ser ensinado e o que não deve ser ensinado. Ao fazerem assim, silenciam e subalternizam as vozes Outras, dentre elas as vozes dos sujeitos camponeses, que não encontram nos conteúdos coloniais urbanocêntricos subsídios para lidar com a realidade social da qual fazem parte.

Consideramos que a validação dos conteúdos atrelados a fatores externos ao pedagógico vem produzindo relações de poder em que se supervalorizam as chamadas disciplinas científicas, secundarizando, nesse sentido, os saberes referentes à arte, ao corpo, à literatura, à filosofia e à história dos povos subalternizados. Essa relação de poder fomenta o que Moreira e Candau (2007) chamam de descontextualização dos conteúdos. Sob tal prisma, o que predomina nos conteúdos de ensino são os conhecimentos que tendem a se submeter aos ritmos e às rotinas avaliativas que trazem como bandeira o slogan do desenvolvimento social. Nesse cenário, os estudantes acabam aprendendo simplesmente um conhecimento técnico que os subsidiarão em testes avaliativos, mas poucos serão incorporados ao seu dia-a-dia e utilizados. Conforme pontua Gimeno Sacristán (1998), nessa lógica eles aprendem um conhecimento curricularizado, ou seja, sabem de determinado conhecimento, mas desconhecem uma variedade de outros.

O conhecimento curricularizado é, nesse cenário, o conteúdo de ensino oficializado, digno de ser ensinado e apreendido. Salientamos que o parâmetro que dita a dignidade é atribuído pelos padrões eurocentrados de produzir e validar o conhecimento. Nesse modelo colonial importa, então, validar tanto o conhecimento do perímetro geográfico urbano bem como dos sujeitos habitantes desse lugar. Por esse motivo, as experiências sociais significativas dos estudantes camponeses e de outros grupos subalternizados encontram dificuldades para constar nos currículos oficiais. Dessa forma, seus conhecimentos, advindos do saber popular, não são tidos como dignos de serem curricularizados, o que reforça as relações de poder favoráveis à manutenção da estrutura social colonial moderna.

Ao contrapor-se ao modelo colonial vigente, concebemos que “os conteúdos do currículo caracterizam-se como um processo social e pedagógico, no qual a cultura acadêmica de tipo intelectual é apenas uma parte, ganhando uma especial relevância o meio escolar global” (GIMENO SACRISTÁN, 1998, p. 153-154). Nessa direção, temos em mente que, no que ensinar, estão agregados outros fatores, que englobam o conhecimento científico, mas não se restringem a ele.

Nesse sentido, nos ancoramos no pensamento de Zabala (2008), quando pontua que os conteúdos, em sua constituição, são perpassados por conceitos, fatos, técnicas e atitudes. Esse autor os classifica os conteúdos como conceituais, factuais, procedimentais e atitudinais, ressaltando que estes não são separados uns dos outros, mas imbricados na relação do saber.

De acordo com essa classificação, os conteúdos conceituais dizem respeito à apreensão de conceitos produzidos e validados histórica e socialmente. São aqueles que se referem a um conjunto de fatos, objetos ou símbolos que possuem certas características comuns e servem para descrever ou tornar compreensível o significado de determinado conteúdo.

Os conteúdos factuais, por sua vez, referem-se à apreensão de fatos, acontecimentos, dados, situações e fenômenos da realidade, tais como datas e nomes de acontecimentos históricos, códigos e símbolos matemáticos, classificações biológicas, entre outros.

Quanto aos conteúdos procedimentais, estes são ações ordenadas para uma determinada finalidade, objetivo ou meta pré-estabelecida, desenvolvidas com a finalidade de realizar algum objetivo. Desse modo, os conteúdos procedimentais referem-se ao conjunto de ações ordenadas (regras, técnicas, métodos, habilidades).

Por fim, os conteúdos atitudinais versam sobre ações com base em determinadas avaliações que podem ser agrupadas em valores, atitudes e normas. Valores são aqueles que são interiorizados a partir de critérios que orientam a tomada de decisão diante de algo que se deve emitir juízo de valor. Atitudes, por sua vez, são quando o pensamento, o sentimento e a atuação são mais ou menos constantes diante do objeto a quem se dirige uma atitude, enquanto as normas referem-se à atitude diante das regras básicas que regem a coletividade. A exemplo disso, podemos citar a solidariedade, o respeito ao próximo, o respeito ao meio ambiente, entre outros.

Destacamos que as quatro classificações do conteúdo são, para Zabala (2008), dimensões a serem ensinadas e apreendidas pelos alunos, uma vez que possibilitam o desenvolvimento humano e social que reflete diretamente na vida. Dessa forma, concebemos que selecionar conteúdos é selecionar culturas e modelos societários para constarem no currículo. Compreendemos, ainda, que, com a imposição da colonialidade do saber, prevaleceu o ensino de conhecimento eurocentrado, tido como clássico. Porém, como ressaltava Mignolo (2005), a colonialidade não conseguiu imperar sem resistência. Os sujeitos que foram subalternizados sob a ótica da geopolítica do conhecimento mostram-se presentes na luta a favor da descolonização do saber e, conseqüentemente, da descolonização dos seus conteúdos curriculares. Nessa direção, os saberes não

privilegiados que ficaram à margem na colonialidade do saber buscam Outras possibilidades dentro dos diferentes enunciados curriculares. Isto implica dizer que, em uma trama decolonial, os conteúdos também podem estar a serviço dos grupos subalternizados, dentre eles os camponeses.

Assim, percebemos que, na disputa presente no território de fronteira, os povos camponeses encontram-se afirmando a validade de suas epistemologias, fazendo-se presentes na construção de uma educação condizente com a realidade do seu contexto. Uma das tramas decoloniais é afirmar que a validade de suas epistemologias provém dos saberes originários da ancestralidade, desafiando, então, a legitimidade universalizadora e racionalizante eurocentrada dos conhecimentos. Para Santos (2010), esse conhecimento, produzido sobre o molde de uma assepsia epistêmica, se ancora em uma racionalidade que é totalitária ao passo que nega o caráter racional de todas as demais formas de conhecimento.

Por essa via, os povos camponeses vêm se relacionando de formas Outras com o conhecimento, buscando por meio da resistência conhecimentos prudentes para uma vida decente (SANTOS, 2010). A título de luta, situamos o esforço dos movimentos sociais camponeses em prol de afirmarem e validarem seus saberes no campo curricular por meio dos conteúdos de ensino. Para efetivação dessa trama decolonial a visão do território camponês está atrelada à definição de Fernandes (2004), que tem o Campo como lugar de vida onde se produzem e reproduzem relações sociais, culturais, econômicas, políticas e epistêmicas. Destacamos que, ao ser território de vida, o Campo se constitui como território de produção de saberes.

Como no espaço de fronteira, as ações decoloniais disputam espaços com o modelo de dominação colonial e, por isso, consideramos pertinente situar as tentativas coloniais – por vezes eficazes – de inferiorizar os saberes camponeses. Para tanto, utilizam-se das hierarquias subalternizadoras postas na colonialidade do poder e do saber que silenciaram e subalternizaram os modos de vida dos sujeitos camponeses, invalidando também as epistemologias produzidas no lócus camponês.

Nesse contexto, produziu-se a dicotomia entre o saber dito e válido (científico) e o saber dito e não válido (empírico). Ao firmar o saber científico como referência, se estabelece uma subalternização em relação a todas as outras formas de produção de conhecimento, incluindo os saberes camponeses. Consequentemente, não são reconhecidos como produtores de conhecimentos os sujeitos quilombolas, indígenas, ribeirinhos, assentados da reforma agrária, caiçaras, entre outros povos camponeses, e tampouco se reconhece o território camponês como lugar de produção de conhecimento.

Desse modo, tem se perpetuado na educação escolarizada a relação hierárquica entre os saberes à medida que se construiu socialmente a ideia de que os conhecimentos válidos são os provenientes dos sujeitos urbanos, tidos como instruídos, e não dos camponeses, aqueles concebidos na colonialidade como de baixa instrução.

Pontuamos a dicotomia colonial entre os conhecimentos com a intenção de evidenciar a hierarquização do saber. Nela há uma nítida intenção de dominação colonial que remete à exaltação do conhecimento científico em detrimento dos conhecimentos camponeses. De acordo com Tepepa (2006, p. 280), estamos conscientes de que “el problema con la distinción científica y conocimiento empírico es que nos quieren hacer creer que la generación de conocimiento válido fuera del ámbito y reglas derivadas de conocimiento científico, son producto da casualidad”.

A partir de uma postura decolonial nos contrapomos à dicotomia estabelecida pela colonialidade do poder e do saber. Partimos da defesa de que os povos camponeses têm o direito de conhecer na educação escolarizada os conhecimentos científicos produzidos e acumulados historicamente, bem como os conhecimentos empíricos produzidos em seu lócus de enunciação, o Campo. Por meio dos autores Tepepa (2006), Núñez (2006) e Souza (2006), compreendemos que o diálogo entre os saberes os transforma em conteúdos de ensino, estes organizados em função dos interesses sociais em questão.

Nesse espaço fronteiro do currículo, em que circulam os saberes do território camponês e os outros saberes, os sujeitos camponeses vêm lutando para afirmar a validade de seus conhecimentos advindos das matrizes culturais dos povos que habitam o campo. Desse modo, produzem uma desobediência epistêmica que, de acordo como Mignolo (2007), consiste na desobediência à lógica colonial do saber, ao modelo urbano eurocentrado de conhecimento. Os povos camponeses desobedecem à medida que transformam seus saberes em conhecimentos Outros válidos e dignos de serem ensinados, de serem conteúdos de ensino.

Para essa discussão, situamos que a nossa compreensão sobre os saberes dos povos camponeses se dá a partir de Tepepa (2006), quando define os saberes como modo de vida dos camponeses que são perpassados por valores, comportamentos, relações culturais, religiosas e políticas. Os saberes camponeses, ao terem por base os modos de vida do território do Campo, tomam como protagonistas seus sujeitos e seus conhecimentos práticos. Nesse sentido, mais do que conhecimentos sobre sequências operativas e cognitivas, os saberes camponeses subsidiam conhecimentos sobre o concreto e têm sua radicalidade (raiz) nos modos de vida presentes no território camponês, tendo como protagonistas os sujeitos desse território.

Ao assim fazerem, eles produzem significados, valores, comportamentos e ideias que correspondem aos aprendizados produzidos pelas e nas relações vividas no cotidiano campesino. Para Lemos (2013), esses saberes versam sobre três dimensões inter-relacionadas: saberes da terra, saberes socioculturais e saberes da organização social.

O primeiro saber, os saberes da terra, diz respeito às relações que os povos campesinos estabelecem ao lidar com atividades que envolvam a produção, o desenvolvimento, o cultivo – de plantas ou animais. Enfim, tudo o que versa sobre as atividades e as relações ligadas à terra. Destacam-se, nesse contexto, as temáticas relacionadas à agricultura familiar, à economia solidária, ao desenvolvimento sustentável, ao território campesino sustentável, aos tipos de organização de trabalho no meio rural.

Já o segundo saber, os saberes socioculturais, se refere às relações estabelecidas entre os sujeitos, suas crenças, seus costumes; enfim, seus modos de pensar, de fazer e de agir no contexto campesino. São temáticas relacionadas a esses saberes: sistemas de produção e processos de trabalho, religiosidade, identidade cultural dos campesinos.

Por fim, o terceiro saber, os saberes da organização social, diz respeito à forma de os povos campesinos se organizarem em prol de princípios elementares, tais como: sustentabilidade territorial, participação coletiva, mobilização social. Tratam, enfim, das questões dos interesses dos povos campesinos articulados em movimentos. São temáticas relacionadas a esses saberes: reforma agrária e militância dos movimentos sociais campesinos.

A descrição dos saberes nos ajuda a compreender que, diferentemente do que coloca a lógica colonial, os saberes campesinos não são acidentais (do acaso/do nada). Estes são constituídos na interação (pessoal e coletiva) com as produções e as vivências dos sujeitos. Conforme Tepepa (2006), os saberes campesinos versam sobre o conjunto de saberes que se transformam em conhecimentos (epistemes) produtivos que não mudam; porém, são inovados de geração em geração. Dessa forma, são saberes que expressam as relações sociais, culturais, políticas e epistêmicas que caracterizam suas identidades de sujeitos resistentes ao modelo colonial.

Nessa perspectiva, os conteúdos de ensino que tratam dos saberes campesinos envolvem os aspectos da realidade local, possibilitando epistemes. Outras. É importante falar da validade desses saberes, pois, conforme Souza (2006, p. 83), “trata-se de uma demanda que não foi atendida até os dias atuais”. Desse modo, ao desobedecer a lógica colonial, tomamos como baliza as epistemes campesinas, mudando os rumos e os conteúdos da conversa (MIGNOLO, 2007). Pensamos tal feito, portanto, a partir de um currículo intercultural.

Considerações parciais

As análises aqui apresentadas dizem respeito a reflexões postas enquanto inquietações frente ao currículo da formação de professores e sua relação com os saberes campesinos. Dessa forma, podemos afirmar que, historicamente, o currículo vem se configurando enquanto território de disputa em que circulam e são contestadas a presença de várias epistemes. Por se tratar de um conhecimento forjado no bojo da ferida colonial, o saber campesino esteve silenciado nessa disputa curricular.

Para tanto, compreendemos que se fizeram necessárias conjunturas políticas para implementar o silenciamento dos saberes campesinos por meio do racismo epistêmico, que tem por base a invalidação dos sujeitos e de suas produções de conhecimento. Paralelamente, em uma postura decolonial, os sujeitos de direito vêm se afirmando e afirmando o direito a vivenciarem uma formação condizente com a realidade dos campesinos presentes no Brasil. Isso implica dizer que estes continuam na disputa curricular ao avocar um currículo da formação do Campo para ser vivenciado no Campo

Esse paradigma é caracterizado pelo protagonismo dos sujeitos campesinos na luta em prol de uma educação coerente com o território material e imaterial do Campo. Nesse sentido, a Educação Superior emerge como conquista de mais um hectare do latifúndio do saber, denotando uma postura decolonial dos povos campesinos frente à realidade educacional em que vivem.

Contudo, percebemos que ainda existem manifestações coloniais que ditam a organização do curso de modo ainda disciplinar e que toma o currículo como elemento apenas organizativo. Ressaltamos, por isso, que, ao habitar o espaço de fronteira, o curso de licenciatura em Educação do Campo tem possibilitado pensar e vivenciar relações curriculares. Outras que modificam as estruturas coloniais vigentes no currículo prescrito da formação de professores.

Referências bibliográficas

ARROYO, Miguel Gonzalez. **Outros Sujeitos, Outras Pedagogias**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. **Decreto** 6755, de 29 de Janeiro de 2009. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências.

BRASIL. Ministério da Educação. **Decreto** 7352, de 4 de Novembro de 2010. Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERAp.

FANON, Franz. **Os Condenados da Terra**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979.

FERNANDES, Bernardo Maçano; MOLINA, Mônica Castagna. O Campo da Educação do Campo. In: MOLINA, Mônica Castagna de; JESUS, Sônia Meire Santos de (Org.). **Por uma Educação do Campo: Contribuições para a construção de um projeto de Educação do Campo**. 5ª ed. Brasília: Edição do Autor, 2004.

GIMENO SACRISTÁN, José. O currículo: os conteúdos de ensino ou uma análise prática? In: GIMENO SACRISTÁN, José; PÉREZ GOMES, Angel. **Compreender e transformar o ensino**. 4ª ed. São Paulo: Artmed, 1998.

GIMENO SACRISTÁN, José. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. São Paulo: Artmed, 2000.

GIMENO SACRISTÁN, José. **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013.

LANDER, Edgar. Ciências Sociais: saberes coloniais e eurocêntricos. In: LANDER, Edgar (Org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais**. Buenos Aires: CLACSO, 2005.

LEMONS, Girleide Torres. **Os saberes dos povos campesinos tratados nas práticas curriculares de escolas localizadas no território rural de Caruaru-PE**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto/Faculdade, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2013.

LOPES, Alice Casemiro; MACEDO, Elizabeth. **Teorias de Currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

MIGNOLO, Walter. Cambiando las éticas y las políticas del conocimiento: la

lógica de la Colonialidade y la postcolonialidad imperial. Herencias coloniales y teorías postcoloniales. **Tábula Rasa**, Bogotá, n. 3, pp. 47-72, Dez./Jan. 2005.

MIGNOLO, Walter. **La Idea de América Latina: la herida colonial y la opción decolonial**. Barcelona: Gedisa, 2007.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; SILVA, Tomas Tadeu da. **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 2011.

NÚÑEZ, Ismael. Conocimiento Tecnoproductivo Campesino. Innovación y convivencia intercultural. In: BARRIO, Ángel Espina (Org.). **Conocimiento Local, Comunicación e Interculturalidad**. Recife: Massangana, 2006.

PACHECO, José Augusto. **Escritos curriculares**. São Paulo: Cortez, 2005.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder. In: LANDER, Edgar. (Org.). **A Colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires: CLACSO, 2005. (Colección Sur Sur).

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Um discurso sobre as Ciências**. 7ª ed. São Paulo: Cortez, 2010.

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

SOUZA, Maria Antônia de. **Educação do Campo: propostas e práticas pedagógicas do MST**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.