



ANPEd - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

7228 - Trabalho Completo - 3ª Reunião Científica da ANPEd-Norte (2021)

ISSN: 2595-7945

GT 08 - Formação de Professores

OS SABERES DOS PROFESSORES NA PERSPECTIVA CURRICULAR NA EDUCAÇÃO DO CAMPO

Josineide Macena da Silva - UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA

Wendell Fiori de Faria - UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA

OS SABERES DOS PROFESSORES NA PERSPECTIVA CURRICULAR NA EDUCAÇÃO DO CAMPO

Resumo: Neste artigo realizou-se uma pesquisa bibliográfica investigativa acerca dos saberes necessários à prática docente na educação do campo, considerando as especificidades locais e as aprendizagens essenciais instituídas pela Base Nacional Comum Curricular. Desta forma, buscou-se compreender os conceitos referentes ao saber e as especificidades locais e desafiadoras da prática pedagógica na educação do campo. Nesta perspectiva a pesquisa está pautada na coleta de dados extraída nos documentos normativos da BNCC, no Parecer nº 36/2001 do Conselho Nacional de Educação que trata das Diretrizes Operacionais da Educação do Campo, tendo como referencial os autores Arroyo (2013), Freire (1996) e Tardif (2002) e outros. Com base nos resultados verificou-se que é possível desenvolver o currículo na educação do campo articulando os diversos saberes alinhando teoria e prática, evidenciando o saber pedagógico para processo ensino e aprendizagem, através de conteúdos e metodologias que correspondam às especificidades locais e regionais.

Palavras-chave: Currículo. Educação do Campo. Especificidades. BNCC.

1 INTRODUÇÃO

Este artigo resulta de uma pesquisa bibliográfica que se debruçou sobre as mudanças promulgadas na Base Nacional Comum Curricular, no Currículo da Educação do Campo e os saberes necessários à prática docente considerando as especificidades locais dos alunos que estudam nessas unidades escolares.

Desse modo, espera-se com este trabalho enfatizar uma reflexão quanto a importância

de elaborar um currículo da educação do campo, respeitando as diversidades e os saberes necessários para atender as demandas da educação do Campo.

Nesse sentido, o currículo proposto para a educação do campo deve contemplar a realidade existencial em conformidade com o respaldo legal e orientador da BNCC. Assim, pressupõe-se que às ações pedagógicas possibilitem ao estudante fazer a relação dos conceitos curriculares normatizados com os conhecimentos da comunidade e suas peculiaridades.

Diante disso, elaborou-se a questão: Quais são os saberes necessários no desenvolvimento do currículo da educação do campo, considerando suas peculiaridades locais? Assim, a metodologia pautou-se na pesquisa bibliográfica com abordagem qualitativa, no sentido de apresentar os conceitos e definições epistemológicas sobre a temática supracitada.

Com o intuito de buscar essas respostas encontrou-se as ideias de Arroyo (2013), Freire (1996) e Tardif (2002), para aprofundar a temática, e os documentos normativos: a BNCC aprovada em 2017 e o Parecer nº 36, de 04 de dezembro de 2001 do Conselho Nacional de Educação, que trata das Diretrizes Operacionais da Educação do Campo.

A partir desse entendimento bibliográfico, evidenciou-se no decorrer do artigo as abordagens orientadoras do currículo na propositura da BNCC em relação a educação do campo.

Em seguida, apresentaram-se os conceitos das categorias do saber e as especificidades dos saberes necessários à prática docente contextualizando na educação do campo e por último apresentou-se as considerações finais.

2 A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR E O CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO

A Base Nacional Comum Curricular é um documento normativo, que define as aprendizagens essenciais que os estudantes devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades, de modo que tenham seus direitos de aprendizagem desenvolvidos e assegurados, diante disto, orienta os sistemas de ensino a elaborarem os currículos, bem como as escolas as suas propostas pedagógicas que considerem as necessidades, as possibilidades e os interesses dos educandos, levando em consideração as identidades linguísticas, éticas e culturais, por meio de um processo democrático e dos princípios ético, estético e político que visam a formação humana (BRASIL, 2017).

Nessa propositura, é percebido que a instituição escolar do campo tem a missão de elaborar sua proposta pedagógica em consonância com os órgãos mantenedores, respeitando a flexibilidade de adequá-lo à realidade local.

Vale ressaltar que a BNCC preconiza para o exercício das escolas uma prática docente na qual todas ações deverão ser executadas junto aos estudantes para o desenvolvimento de dez competências gerais[1]. Frisa-se que o termo competência é definido como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho (BRASIL, 2017, p. 8).

Assim, percebeu-se que na BNCC o currículo é o cerne da ação pedagógica e se

apresenta como um desafio ao fazer pedagógico do professor da educação do campo, considerando suas diversidades e adversidades no cotidiano escolar e a região geográfica. Pois, a educação do campo não pode ter um currículo desconectado da vida dos alunos do campo e de suas famílias.

Nesse contexto, é importante citar o Parecer nº 36, de 2001 do Conselho Nacional de Educação, que se refere às Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo:

A educação rural na legislação brasileira tem um significado que incorpora os espaços da floresta, da pecuária, das minas e da agricultura, mas os ultrapassa ao acolher em si os espaços pesqueiros, caixaras, ribeirinhos e extrativistas. O campo, nesse sentido, mais do que um perímetro não urbano, é um campo de possibilidades que dinamizam a ligação dos seres humanos com a própria produção das condições da existência social e com as realizações da sociedade humana (BRASIL, 2001, p. 1).

Esse entendimento nos levou a refletir sobre o desenvolvimento do currículo, o qual norteia toda a ação pedagógica no processo de formação acadêmica do estudante, ciente da educação do campo e dos conhecimentos articulados e assegurados ao modo de viver e agir do homem do campo, por meio de saberes que venham ao encontro desta proposta.

Para tanto, é essencial discorrer acerca da etimologia de currículo na concepção de Silva (2005, p. 15), o qual menciona que:

se quisermos, recorrer a etimologia da palavra “currículo”, que vem do latim *curriculum*, “pista de corrida”, podemos dizer que no curso dessa “corrida” que é o currículo acabamos por nos tornar o que somos. Nas discussões cotidianas, quando pensamos em currículo pensamos apenas em conhecimento que constitui o currículo está inextricavelmente, centralmente, vitalmente, envolvido naquilo que somos, naquilo que nos tornamos: na nossa identidade, na nossa subjetividade.

Nesse entendimento, o autor centra sua acertiva referente à dinamicidade do currículo, que os conhecimentos elencados no currículo afetam o modo de pensar e agir das pessoas na vida pessoal e profissional, bem como na sociedade, influenciando a maneira de perceber a sociedade, direcionando o caminho em busca de resultados.

Nessa perspectiva, é pertinente refletir sobre os saberes pedagógicos envolvidos nesse processo, uma vez que não basta assegurar a elaboração da proposta curricular em consonância com a realidade local e o universo do povo do campo, é necessário que se materialize de fato no fazer pedagógico junto ao estudante.

Outrossim, o artigo 28 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9.394, de 20 dezembro de 1996, expressa essa oferta e evidencia a necessidade das adaptações em conformidade à realidade de cada região, considerando suas peculiaridades:

Na oferta de 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 metodologias apropriadas

Diante disso, o currículo constitui o espaço escolar de várias maneiras por ser o documento que norteia todas as ações pedagógicas e está diretamente vinculado ao processo educacional do estudante. Para tanto, evidencia-se nesse contexto a articulação de saberes que dialoguem com o universo do estudante, por meio da prática pedagógica e fazendo as relações necessárias com os conteúdos e metodologias que são colocados em prática.

3 OS SABERES DOCENTES E AS ESPECIFICIDADES LOCAIS DA EDUCAÇÃO DO CAMPO

As orientações curriculares emanadas na BNCC a serem seguidas pelos entes federativos, se propõe a alcançar todas as regiões brasileiras, sem distinção de localidades geográficas para atingir todo o universo estudantil, onde quer que ele se encontre, atendendo seu direito de aprender, tendo em vistas os saberes significativos que garantam o desenvolvimento cognitivo, intelectual, físico e socioemocional.

Em se tratando do estudante da educação do campo, a essencialidade fundamenta-se na emergência de aprender por meio de um currículo que respeite as especificidades do povo do campo, no sentido de atribuir importância ao modo de viver na comunidade e de se relacionar com a natureza.

Emerge assim, pensar que não pode ser um currículo com qualquer tipo de saber, estes devem estar coerentes com seu destinatário, em consonância com as perspectivas e expectativas do povo do campo. Portanto, “cabe ao professor ou à escola, no exercício cotidiano de sua função, não só respeitar os saberes dos educandos e da comunidade, mas prover os meios de integração e socialização desses saberes” (FARIAS; SANTOS, 2018).

Assim, é necessário trazer a concepção de saber na visão de Tardif (2002, p. 15): o “qual menciona que o saber está a serviço do trabalho”. Isso significa que as relações dos professores com os saberes nunca são relações estritamente cognitivas, são relações mediadas pelo trabalho que lhes fornece princípios para enfrentar e solucionar situações cotidianas.

Ao considerar essa afirmativa, percebe-se que o termo saber assume formas variadas na dimensão da prática educativa, articulado e contextualizado com o processo educacional junto aos educandos, de maneira que possibilite a compreender e resolver problemas.

Face a isso, para um entendimento melhor desse saber e saberes necessários à prática docente ao educador que atua na educação o campo é importante ainda trazer a categoria especificidade, a qual permeia as literaturas da educação do campo, como categoria importante em relação a localidade das escolas do campo.

Segundo Mendes e Garcia (2015, p. 5), “a categoria especificidade tem se materializado em documentos oficiais, propostas dos movimentos sociais, no discurso de pesquisadores e educadores e nos materiais destinados ao ensino e aprendizagem dos sujeitos do campo”.

Conforme as autoras, o conceito de especificidade da educação do campo ainda está em construção, mas na sua trajetória histórica, compreende-se entender o campo não só

como um espaço geográfico, mas como um local de oportunidades para o desenvolvimento de um trabalho que vise à educação dos brasileiros que ali vivem, estudam e trabalham (MENDES; GARCIA, 2015).

Desse modo, é necessário compreender que os saberes docentes desenvolvidos no espaço escolar, por meio da prática pedagógica, devem elencar a especificidade da educação do campo, considerando o lócus geográfico, regional e local, onde a instituição escolar está inserida.

Seguidamente, Tardif, Lessard e Lahaye (1991, p. 218), evidenciam que a relação dos docentes com os saberes não se reduz a uma função de transmissão dos conhecimentos já constituídos. Sua prática integra diferentes saberes, com os quais o corpo docente mantém diferentes relações.

Nesse contexto, para os autores, os professores articulam os “saberes das disciplinas, os saberes curriculares, os saberes da formação profissional e os saberes da experiência, no exercício da prática docente” visando cumprir a demanda das atividades cotidianas em sala de aula, numa concepção reflexiva no processo pedagógico.

Dialogando com Tardif (2002) sobre o mesmo assunto, Freire (1996, p. 11-12), destaca que os:

saberes no exercício do trabalho docente deve assumir uma postura gnosiológica, onde estudante e professor se veem como sujeitos na apreensão do objeto, construindo um ambiente favorável a aprendizagem, sendo coerente com os saberes ministrados. No entanto, em virtude da crise desses nos últimos anos, em decorrência da ampliação e a diversificação das fontes legítimas e necessário a coerência entre o “saber fazer é o saber-fazer-pedagógico”.

Assim, percebe-se que a atividade docente está permeada por diversos tipos de saberes, no entanto, não basta a mobilização deles, é também necessário haver a coerência entre o saber fazer nas ações pedagógicas, de modo que a prática se reconheça na teoria e vice-versa.

Freire (1996, p. 44), diz que o próprio discurso teórico é necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática. O seu “distanciamento” epistemológico da prática enquanto objeto de sua análise, deve “aproximá-lo” ao máximo.

Esses saberes nos levam a refletir sobre a prática pedagógica, e perceber que, ensinar não é transferir conhecimentos, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção (FREIRE, 1996). Mas, além disto, é se comprometer com o processo de desenvolvimento do educando numa perspectiva emancipatória, aderindo ao processo da reflexão e criticidade no exercício da profissão no cotidiano escolar, diante das demandas pedagógicas da instituição escolar e dos órgãos normativos.

Considerando as concepções desses saberes, evidenciou-se que os mesmos são fundamentais no fazer pedagógico do professor da educação do campo, junto aos alunos, no entanto, não basta possuí-los, é necessário que os articule, na teoria e na prática, atribuindo sentido ao currículo e sua especificidade à vida do estudante, contextualizado com o território local e regional, onde a escola e comunidade estão inseridas, sob a responsabilidade do processo de desenvolvimento da dimensão humana.

Assim, Freire (1996), ressalta que a prática pedagógica deverá assumir a concepção da dimensão social da formação humana, considerando os estudantes como sujeitos do

conhecimento, enquanto seres sócio-histórico-culturais, e isso requer do educador posicionamento vigilante, reflexivo, crítico, responsável no processo educativo.

Corroborando com isto, Saviani (1996, p. 152), ressalta que é preciso ficar claro que os saberes mobilizados pelo educador se articulam segundo o objetivo propriamente pedagógico, isto é, o desenvolvimento do educando, o que significa a transformação qualitativa de seu modo de inserção na prática social.

Arroyo (2013, p. 79), argumenta que os “professores tentam superar as dicotomias entre o saber único e o diversificado por meio de projetos e propostas didáticas, considerando os saberes dos educandos e professores”. Que isto significa um avanço no campo educacional, “contudo não tem significado ainda uma superação das dicotomias entre a diversidade de saberes e experiência e o conhecimento legítimo”.

Esse mesmo autor menciona ainda que podemos organizar oficinas e aprofundar os saberes produzidos em situações de trabalho do professor, e ainda incorporá-los nos currículos e em projetos pedagógicos (ARROYO, 2013, p. 86-87).

Diante disso, deve-se seguir considerações das orientações da BNCC na elaboração dos currículos e dos documentos normativos citados anteriormente para assegurar a educação do campo, visto que caberá à escola desvelar meios e elaborar uma proposta curricular que dialogue com a realidade do educando do campo, dentre vários aspectos, a mobilização de saberes, por meio de uma prática pedagógica que faça a formação integralizada para os saberes significativos para autonomia do educando.

Considerações finais

Ao considerar os aportes teóricos consultados sobre a temática deste artigo, frisa-se a necessidade de diversos tipos de saberes no exercício da prática docente da educação do campo, desde os saberes específicos das disciplinas curriculares, os referentes à formação profissional, e dentre eles com maior destaque os pedagógicos que permeiam todo o processo de ensino e aprendizagem para atender ao desenvolvimento das especificidades locais do campo.

Notou-se ainda, a necessidade da aproximação da teoria com a prática, perfazendo no máximo possível a mobilização de todos os saberes supracitados anteriormente no exercício do fazer pedagógico, contribuindo assim, para o desenvolvimento da formação integral do estudante, possibilitando o domínio dos conhecimentos além da teorização, mas com a realidade vivenciada do homem do campo com a sua localidade e seu território.

Por fim, fica evidente que no desenvolvimento do currículo da educação campo é necessário a articulação de diversos saberes, com a teoria e prática, com destaque ao saber pedagógico, por pemeiar todos os demais saberes, no desenvolvimento do processo ensino e aprendizagem.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel G. **Currículo, território em disputa**. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular EI/EF Versão Final**. Brasília. 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base>. Acessado em 05 de jan. 2020.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9394/96**. Brasília. 1996.

BRASIL. **Parecer nº 36, de 04 de dezembro de 2001**. Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação. Brasília, 2001.

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

FARIAS, Maria Goretti Rocha. SANTOS, Eliane Aparecida Galvão dos. Educação do Campo e os saberes necessários a prática docente. **Revista Kire-Kerê: Pesquisa em Ensino**. Comunidades tradicionais e escola: enlace de aprendizagens e territórios de conhecimentos. 2018. Disponível em : <https://periodicos.ufes.br/kirikere/article/view/21212/0>. Acesso em: 10 de ago. 2020.

Minayo. Maria Cecília de Souza. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade** – Petrópolis, RJ, Vozes, 2016.

MENDES, Marciane Maria Mendes. GARCIA, Tânia Maria F. Braga. **Educação do Campo: Contribuições sobre elementos da especificidade**. III Seminário Internacional de Representações Sociais – Educação. 2015. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/22634_11540.pdf. Acesso: 25 de jul. 2020

SILVA. Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade: Uma introdução de teorias do Currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

SAVIANI, Demerval. Os saberes implicados na formação do educador. In M. A. Bicudo; C. A. SILVA JUNIOR (Orgs.) **Formação do educador: dever do Estado, tarefa da Universidade**. São Paulo: Unesp, 1996.

TARDIF, Maurice. **Saberes docente e Formação Profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

TARDIF, Maurice; LESSARD, C.; LAHAYE, L. Esboço de uma problemática do saber docente. **Teoria e Educação**. Porto Alegre, n. 4. 1991. p. 215-233.

[1] 1 - Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital; 2 - Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências; 3 - Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais; 4 - Utilizar diferentes linguagens; 5 - Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação; 6 - Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais; 7 - Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis; 8 - Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional; 9 - Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação; 10 - Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários.