

Relações entre saberes na Educação do Campo: a experiência da UFVJM

 Diogo Neves Pereira¹

¹ Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri - UFVJM. Faculdade Interdisciplinar em Humanidades - FIH. Rodovia MGT 367 - km 583, 5000, Alto da Jacuba. Diamantina - MG. Brasil.

Autor para correspondência/Author for correspondence: diogo.pereira@ufvjm.edu.br

RESUMO. A construção de condições para o estabelecimento de relações entre diferentes saberes é um dos pilares do ideal de Educação do Campo. Neste trabalho discutiu-se como este panorama se expressou na experiência do curso de graduação em Educação do Campo, na modalidade licenciatura, da Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri. Apresentou-se o resultado de um estudo de caso, construído a partir de abordagem transversal, de natureza descritiva, com tratamento qualitativo dos dados. O foco esteve dirigido para a discussão em torno de quatro dinâmicas presentes no curso: Encontro de Tempo Comunidade, Noite Cultural, Místicas e Projetos coordenados por docentes. A partir da apresentação destas experiências delineou-se reflexões estruturadas em três eixos argumentativos: o lugar da ciência nas relações entre saberes; as relações entre saberes enquanto encontros de modos de vida; o contraponto entre “contextualização” e “perspectivação” nas relações entre saberes. Concluindo-se que as relações entre os grupos sociais definem condições para o estabelecimento de relações entre saberes, os resultados do trabalho apontaram o imperativo de colaborarmos com a criação de uma nova economia de saberes mais justa e apropriada para as populações do campo.

Palavras-chave: educação do campo, relações entre saberes, interculturalidade.

Relationships between knowledge in Education for Rural Areas: the UFVJM experience

ABSTRACT. The construction of conditions for the establishment of relationships between different knowledge is one of the pillars of the ideal of Education for Rural Areas. The work discusses how this panorama was expressed in the experience of the degree course of Education for Rural Areas from the Federal University of Jequitinhonha and Mucuri Valleys. The result of a case study, built from a cross-sectional approach, of a descriptive nature, with qualitative data treatment, is presented. The focus is directed to the discussion around four dynamics present in the course: Community Time Meeting, Cultural Night, Mystics and Projects coordinated by teachers. From the presentation of these experiences, reflections are outlined structured in three argumentative axes: the place of science in the relations between knowledge; the relationships between knowledge as encounters of ways of life; the counterpoint between “contextualization” and “perspective” in the relations between knowledge. Concluding that the relations between social groups define conditions for the establishment of relations between knowledge, the results of the work point out the imperative to collaborate with the creation of a new knowledge economy more just and appropriate for rural populations.

Keywords: education for rural areas, relations between knowledge, interculturality.

Relaciones entre conocimientos en la Educación para Áreas Rurales: la experiencia de la UFVJM

RESUMEN. La construcción de condiciones para el establecimiento de relaciones entre diferentes conocimientos es uno de los pilares del ideal de la Educación para Áreas Rurales. El trabajo discute cómo este panorama se expresó en la experiencia del grado en Educación para Áreas Rurales de la Universidad Federal de los Valles Jequitinhonha y Mucuri. Se presenta el resultado de un estudio de caso, construido a partir de un enfoque transversal, de naturaleza descriptiva, con tratamiento de datos cualitativo. El enfoque se dirige a la discusión en torno a cuatro dinámicas presentes en el curso: Reunión de Tiempo Comunitario, Noche Cultural, Místicas y Proyectos coordinados por maestros. A partir de la presentación de estas experiencias, las reflexiones se delinean estructuradas en tres ejes argumentativos: el lugar de la ciencia en las relaciones entre conocimientos; las relaciones entre conocimientos como encuentros de formas de vida; el contrapunto entre "contextualización" y "perspectivación" en las relaciones entre conocimientos. Concluyendo que las relaciones entre los grupos sociales definen las condiciones para el establecimiento de relaciones entre saberes, los resultados del trabajo señalan el imperativo de colaborar con la creación de una nueva economía del conocimiento más justa y adecuada para las poblaciones rurales.

Palabras clave: educación para áreas rurales, relaciones entre conocimientos, interculturalidad.

Introdução

A construção de condições para o estabelecimento de relações entre saberes científicos e populares, acadêmicos e tradicionais, é um dos pilares do ideal de Educação do Campo. Vinculada aos objetivos de reversão da desigualdade educacional existente entre populações urbanas e rurais, de atenção às necessidades educacionais específicas dos povos do campo e de valorização de suas culturas, a proposta de estímulo ao relacionamento entre saberes se constitui uma das características marcantes das iniciativas balizadas pelos princípios da Educação do Campo. Neste trabalho discute-se como esse panorama se expressou na experiência do curso de graduação em Educação do Campo, na modalidade licenciatura, da Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri (UFVJM).

A discussão sobre as relações entre saberes na Educação do Campo desloca-se desde as normativas legais e infralegais, perpassando as reflexões teórico-bibliográficas e chegando às ações concretas realizadas por movimentos sociais e instituições de ensino. Note-se que já a Resolução nº 1 do Conselho Nacional de Educação, do ano de 2002, que institui as Diretrizes Operacionais para

a Educação Básica nas Escolas do Campo, assinalou no parágrafo único do seu artigo 2º que:

A identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, *ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes*, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva no país. (Brasil, 2002, grifo meu).

Posteriormente, mas ainda nesta mesma linha, o Decreto Presidencial nº 7.352, do ano de 2010, que dispôs sobre a política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), estipulou em seu artigo 6º:

Os recursos didáticos, pedagógicos, tecnológicos, culturais e literários destinados à educação do campo deverão atender às especificidades e apresentar conteúdos relacionados aos conhecimentos das populações do campo, *considerando os saberes próprios das comunidades, em diálogo com os saberes acadêmicos e a construção de propostas de educação no campo contextualizadas*. (Brasil, 2010, grifo meu).

Em sintonia com este decreto, a portaria do Ministério da Educação nº 86, do ano de 2013, que institui o Programa

Nacional de Educação do Campo (PRONACAMPO) estipulou em seu artigo 3º:

São princípios da educação do campo e quilombola:

I - *respeito à diversidade do campo em seus aspectos sociais, culturais, ambientais, políticos, econômicos, de gênero, geracional e de raça e etnia;*

II - *incentivo à formulação de projetos político-pedagógicos específicos para as escolas do campo,* estimulando o desenvolvimento das unidades escolares como espaços públicos de investigação e articulação de experiências e estudos direcionados para o desenvolvimento social, economicamente justo e ambientalmente sustentável, em articulação com o mundo do trabalho. (Brasil, 2013, grifo meu).

Esses delineamentos da política nacional de Educação do Campo dialogavam com as propostas que vinham sendo debatidas e construídas nas universidades e em diversos outros contextos da sociedade civil. Para que tenhamos um panorama desta sinergia com as produções intelectuais, observemos que a noção de articulação de conhecimentos é explorada por Caldart (2010) ao discutir os aspectos que caracterizariam a Educação do Campo. Ela assenta o que chama de “diálogo de saberes” no horizonte da democratização do conhecimento acionada pela Educação do Campo como artifício para a emancipação dos trabalhadores. Em suas palavras, “o que precisa ser

aprofundado é a compreensão da teia de tensões envolvida na produção de diferentes saberes, nos paradigmas de produção do conhecimento” (p. 112). Para a autora, estaria em questão a adoção de outras lógicas de pensamento e de produção do conhecimento, com superação da perspectiva dominante na modernidade que hierarquiza e desqualifica saberes.

Por seu turno, Arroyo (2012) também coloca a questão da multiplicidade de saberes na ordem dos movimentos de resistência dos sujeitos do campo surgidos ao longo da história. O autor apresenta as seguintes indagações:

Como avançar para que a escola do campo, indígena, quilombola, das florestas ou do cerrado garanta o direito dos seus povos ao conhecimento, aos valores, à cultura? Reconhecendo e garantindo os saberes desses povos. Se, para a diversidade de povos dos campos, terra e trabalho são mais do que terra e trabalho, e se escola é mais do que escola, como pesquisar, teorizar, traduzir em currículos, em teorias pedagógicas essas tensas vivências coletivas dos povos do campo? Privilegiar esses processos e esses coletivos como produtores de conhecimentos, de valores, de culturas, de modos de pensar o mundo e de pensar-se. (p. 91).

Enfrentá-las, do seu ponto de vista, significaria situar a Educação do Campo numa posição de fortalecimento dos povos do campo nos confrontos que travam em

defesa de seus valores, identidades e culturas.

Em rota semelhante, Molina e Sá (2012), ao discutirem a especificidade da escola do campo, afirmam que ela está inserida na luta mais ampla das classes trabalhadoras pela superação do sistema do capital. Sendo assim, de acordo com as autoras, para que possa contribuir no fortalecimento das lutas de resistência dos camponeses, a escola do campo teria como desafio:

articular os conhecimentos que os educandos têm o direito de acessar, a partir do trabalho com a realidade, da religação entre educação, cultura e os conhecimentos científicos a serem apreendidos em cada ciclo da vida e de diferentes áreas do conhecimento (p. 331).

As reflexões e ações em torno das questões que envolvem as relações entre saberes derivaram rastros em inúmeros trabalhos e experiências locais associados à Educação do Campo. Como seria de se esperar, também adquiriram centralidade nas propostas dos cursos de formação de professores em nível superior. Foi nesse sentido que se sedimentaram argumentos tais como o de Neto (2011), para quem “os cursos de licenciatura do campo devem incrementar o diálogo entre os vários saberes, incentivando, sempre com respeito, os saberes presentes em todas as culturas, seja a tradicional ou a técnico-

científica” (p. 35). Ou então, mais recentemente, a ponderação de Molina, Antunes-Rocha e Martins (2019), de acordo com quem:

as práticas da educação do campo avançam na direção de mostrar os caminhos pelos quais tem sido possível a defesa de uma produção de conhecimento baseada na relação direta entre o conhecimento científico e a sabedoria dos povos do campo mediante o diálogo de saberes (p. 6).

Para as autoras, o relacionamento entre conhecimentos científicos e não-científicos seria uma forma de produção de conhecimento apropriada pelas modalidades de formação docente para a Educação do Campo.

Não há dúvidas de que essas classes de reflexões, perspectivas ou propostas não são exclusivas da Educação do Campo, tampouco nela se originaram. Com maior ou menor proximidade, elas podem ser percebidas em intelectuais de variadas linhagens teóricas e políticas. Apenas para nos restringirmos a um autor consagrado no âmbito da sociologia, poderíamos citar os trabalhos de Boaventura de Souza Santos. Já na década de 1980 o autor apresentava, de maneira vigorosa, sua crítica à exclusividade e à soberania da racionalidade científica pretensamente universal, afirmando não haver racionalidade imanente a nenhuma forma

de conhecimento, a racionalidade residindo na configuração de todas elas (1988, p. 70). Anos mais tarde, ele mesmo defenderia a ideia de “ecologia de saberes” como alternativa para o alcance de certa justiça, social e cognitiva, a partir da qual os "outros" adquiririam condição de existência na contemporaneidade (2007).

É possível assentir que resta como substrato a tais dispositivos – legais e ideológicos; internos e externos à Educação do Campo – certa tese: o estabelecimento de relações entre diferentes saberes está vinculado à conformação de configurações sociais entre os grupos que os produzem e exercitam. Sob este prisma, as condições de possibilidade de reprodução dos saberes estão vinculadas às condições sociais, políticas, históricas etc. de coexistência entre os grupos.

Metodologia

Será apresentado aqui o resultado de um estudo de caso, construído a partir de abordagem transversal, de natureza descritiva, com tratamento qualitativo dos dados. Foram analisadas experiências geradas na esfera do curso de graduação em Educação do Campo da UFVJM ao longo dos últimos sete anos. A observação e o registro de tais experiências, possíveis pela participação enquanto sujeito nelas

envolvido, constituíram a base das interpretações que, por sua vez, definiram seus fundamentos em procedimentos indutivos, buscando derivações a partir das vivências promovidas no curso.

Relações entre saberes na Licenciatura em Educação do Campo da UFVJM

Quanto à problemática da relação entre saberes, a Licenciatura em Educação do Campo (LEC) da UFVJM adotou uma postura expressiva: valorizar tanto os saberes científicos quanto os populares, tradicionais, comunitários. Há no curso uma vigorosa preocupação com a formação científica. Essa preocupação se traduz em uma matriz curricular que busca oferecer aos discentes o contato com todo o conteúdo científico necessário ao exercício da docência nas suas áreas de habilitação. Não obstante, também há no curso uma veemente busca de valorização e reconhecimento dos saberes não-científicos associados às populações de sua região de abrangência. Fundamenta esta busca o entendimento de que estes saberes podem dialogar e que a existência deste diálogo é salutar para os povos do campo. O Projeto Pedagógico do curso assevera que:

o presente projeto de Graduação em Educação do Campo - Licenciatura destaca a importância da interação entre o saber produzido nas universidades (em termos da ciência, de criticidade e de acesso ao

conhecimento já sistematizado e em construção) com os saberes e vivências elaborados pelo sujeito do campo. Crê-se que, a partir da prática reflexiva e do diálogo entre os saberes podem ser (re)construídos novos instrumentos de ação. (UFVJM, 2018, p. 20).

Destaca-se ainda que, em outra parte deste Projeto encontramos descrito que, dentre os Objetivos Específicos do curso, está o seguinte: “Proporcionar o diálogo entre os saberes da universidade, favorecendo a sua apropriação, e os dos sujeitos do campo, favorecendo a sua legitimação” (UFVJM, 2018, p. 26).

A Educação do Campo na UFVJM começou fomentada pelo Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (PROCAMPO), do Ministério da Educação. Em 2010 teve início curso com duração de 4 anos e carga horária total de 5.075 horas. Era composto por turma única, constituída de 60 vagas. Todos os ingressantes em uma primeira parte do curso obteriam habilitação em Ciências Humanas e Sociais e, em uma segunda parte, se dividiriam nas habilitações em Ciências da Natureza e Matemática ou em Linguagens e Códigos.

A partir desta experiência a Educação do Campo foi transformada em curso regular da Universidade, com entradas anuais de discentes, tendo a primeira turma ingressada em 2014. Após

pequenos ajustes em sua proposta ao longo dos anos, atualmente a LEC é ofertada na modalidade presencial em regime de alternância, com habilitações em Linguagens e Códigos e em Ciências da Natureza. O tempo mínimo de integralização do curso é de 4 anos, sua carga horária total é de 3.630 horas e são ofertadas 30 vagas anuais para cada uma das habilitações. Está direcionado para a formação de docentes para atuar na Educação Básica para as populações do campo com ênfase nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio. A depender de sua habilitação, os licenciados podem atuar como professores dos componentes curriculares de língua portuguesa, de língua inglesa e de literaturas de língua portuguesa, ou de ciências, de biologia, de física e de química.

Com base na lógica da alternância, o curso se organiza a partir de “tempos-espacos formativos” denominados Tempo Universidade e Tempo Comunidade (UFVJM, 2018, p. 11). A cada semestre são realizadas 6 semanas de atividades de Tempo Universidade no Campus da cidade de Diamantina da UFVJM, nos meses de janeiro e fevereiro ou de julho e agosto. Entre os meses de março a maio e de setembro a novembro ocorrem as atividades de Tempo Comunidade nas

localidades de origem dos discentes, com ou sem a presença de docentes.

No momento de finalização deste texto, em maio de 2020, a LEC havia acumulado a oferta de 360 vagas, tendo concluído a formação de 72 estudantes, sendo 46 na habilitação em Ciências da Natureza e 26 na habilitação em Linguagens e Códigos. Considerando que sua primeira turma encerrou o curso no final de 2017, temos uma média de 24 formandos ao ano. Também em maio de 2020, a LEC possuía 181 discentes matriculados, sendo 85 em Ciências da Natureza e 96 em Linguagens e Códigos (UFVJM, 2020).

A bagagem de práticas, ensaios e vivências reunida no decorrer destes anos sugere que a LEC possui quatro contextos principais para o exercício das relações entre saberes, a saber: Encontro de Tempo Comunidade, Noite Cultural, Místicas e Projetos coordenados por docentes. Na sequência serão apresentados detalhes sobre cada um deles.

Encontro de Tempo Comunidade

O período de Tempo Comunidade é aquele no qual os estudantes da LEC realizam atividades nas suas comunidades de origem: pesquisas, leituras, intervenções, visitas etc. Após a etapa de intensas atividades junto aos professores e

colegas durante o Tempo Universidade, os discentes retornam para suas casas e dão continuidade aos seus estudos, relacionando-os com suas realidades locais. Para melhor organização das ações os discentes são agrupados pelo curso em cerca de 10 “núcleos de alternância”. A definição desses núcleos varia conforme o quantitativo de alunos oriundos das diversas regiões do norte, nordeste e leste do estado de Minas Gerais matriculados no curso a cada semestre.

Duas vezes a cada semestre os docentes se deslocam para tais núcleos de alternância e lá se reúnem com os estudantes que residem próximo a estes locais. Nestas ocasiões ocorrem o que o curso denomina como Encontros de Tempo Comunidade. Em certo sentido, esses Encontros consistiriam em peças de um “dispositivo pedagógico” que congregariam, no lugar mesmo da experiência sócio-profissional, o alternante, os formadores e os parceiros co-formadores efetivando um projeto educativo (Gimonet, 1998). São, neste prisma, circunstâncias por excelência de execução da proposta pedagógica do curso.

Nestes Encontros são realizadas, principalmente, as Práticas de Ensino, que buscam desenvolver competências docentes entre os estudantes. Ocorre que, pautadas pela proposta da LEC, essas

Práticas de Ensino passam, programaticamente, pela valorização do diálogo entre saberes, acionando múltiplas estratégias didáticas e de intercâmbio com as comunidades locais. Para delas participar são convidados professores de escolas locais, representantes de sindicatos, agricultores da região, líderes comunitários etc. O que se destaca é o intercâmbio entre discentes, docentes e sujeitos locais, tendo como horizonte a realidade local que, inevitavelmente, acaba por se impor como ordenadora das experiências e dos trabalhos em torno dos conhecimentos ligados à formação dos estudantes.

Noite Cultural

A Noite Cultural consiste em uma iniciativa liderada pelos estudantes LEC e que vem ocorrendo a cada Tempo Universidade. Surgiu por volta do ano de 2015 enquanto ação motivada por unidades curriculares da área de Literatura. Paulatinamente se consolidou internamente ao curso, envolvendo cada vez mais discentes e docentes, de ambas as habilitações. Em suas primeiras ocorrências era realizada de modo e em ambiente fechados, com participação apenas de sujeitos diretamente ligados ao curso. Entre 2018 e 2019 passou a ser realizada de modo e em ambiente abertos, buscando atrair a participação de toda a

comunidade acadêmica, sobretudo discentes de outros cursos de graduação.

Em uma noite do Tempo Universidade os estudantes organizam um espaço e uma diversificada programação de apresentações artístico-culturais. Acontecem pequenas peças teatrais, leituras de poemas, cantos, danças etc. A maioria destas apresentações é elaborada por eles mesmos, tendo como fundamento práticas culturais de seus grupos sociais e versando sobre temas (políticos, científicos etc.) candentes no semestre. O que os estudantes buscam é, por um lado, promover um intercâmbio entre eles mesmos e, por outro, dar à Universidade de um modo geral a oportunidade de conhecer suas culturas, suas tradições, seus saberes. Trata-se, assim, de um evento que estimula a sociabilidade, as trocas artístico-culturais e o cotejamento entre visões de mundo.

Místicas

No contexto da Educação do Campo, a mística constitui uma forma particular de construção, preservação e transmissão de saberes. Consiste em prática proveniente de tradições religiosas milenares, posteriormente apreendida pelos movimentos sociais ligados à questão agrária (com destaque para o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST) e, finalmente, tomada pelas

iniciativas na esfera da Educação do Campo. Possui características tanto pedagógicas quanto culturais e políticas. Carrega forte ritualidade, valendo-se de expressões artísticas diversas (poesia, dança, música, pintura etc.) e enfatizando a dimensão sentimental do manejo de conhecimentos. Tem, sob determinado ponto de vista, como elementos centrais: tempo e espaço, comunidade, linguagem e símbolos, memória (Marschner, 2010). Por meio do manejo, esteticamente concebido, de representações, gestos e objetos, busca promover comunhão entre os participantes na direção de uma disposição para a ação fundamentada em certa visão de mundo.

Os estudantes da LEC assumiram a mística como um componente central de suas conexões com o curso. Durante o período do Tempo Universidade se organizam para a realização de pelo menos uma mística a cada semana, em dia e horário predefinidos. Para tanto, coordenam-se de modo que a cada semana uma turma – tendo em vista o ano de ingresso no curso e a habilitação – seja responsável pela realização da mística. Os conteúdos explorados nestas místicas em geral são escolhidos com antecedência pelos discentes e dialogam com questões mais amplas que os interessem naquele momento. Além destas místicas semanais, eles também costumam realizá-las em

eventos nos quais assumem algum tipo de participação, tais como nas aulas inaugurais do semestre, nas “colocações em comum”, nas recepções de calouros, em seminários etc. Estas, por sua vez, tendem a ser tanto mais detalhadamente elaboradas quanto mais importantes as circunstâncias que as motivaram.

As místicas são, portanto, um instrumento próprio dos estudantes para, de uma só vez, operar a construção de laços entre si, para explicitar suas identidades a outrem e para fazer circular suas perspectivas em torno de assuntos relevantes. Eles concebem que, enquanto educadores do campo em formação, teriam nas místicas seus instrumentos por excelência para trabalhar seus saberes. É por meio delas que se sentem mais confortáveis em explicitar seus entendimentos. Além disso, as místicas colaborariam para frisar suas origens e traços sociais, sobretudo porque não seria próprio de seus interlocutores externos também realizá-las.

Projetos

Como é próprio nas universidades federais, os docentes da LEC desenvolvem, para além das unidades curriculares do curso, projetos diversos, sobretudo nas esferas do ensino, da pesquisa e da extensão. O curso possui um corpo docente

relativamente novo, uma vez que sua quase totalidade foi paulatinamente contratada a partir de 2014. Não obstante, ao longo destes anos eles lograram forjar variadas iniciativas interessantes e sintonizadas com os princípios da Educação do Campo. A seguir serão apresentadas três que se destacaram no que tange à problemática das relações entre saberes.

A primeira dessas iniciativas é o projeto “Vídeo-Cartas entre estudantes da Licenciatura em Educação do Campo”, coordenado pela professora Ofelia Ortega Fraile. Forjado no âmbito do Programa de Bolsas de Apoio à Cultura e à Arte da UFVJM, trata-se de um projeto dedicado especialmente à produção de vídeos por discentes da LEC. Estes registros audiovisuais apresentam aspectos das realidades de seus produtores e versam sobre múltiplas temáticas. Configuram, assim, instrumentos de trocas de experiências e saberes alicerçados nas formas como seus autores percebem seus mundos. São destinados, principalmente, aos próprios estudantes que, em geral, residem muito distantes uns dos outros. Contudo, alcançam públicos muito maiores, já que os vídeos circulam com o apoio de plataformas digitais diversas, tais como o *YouTube*, o *Facebook* e o *WhatsApp*.

Outra iniciativa a ser destacada é o projeto “Olhares do Campo – laboratório de comunicação comunitária”, inicialmente coordenado pelo professor Luiz Henrique Magnani e mais recentemente pelo professor Carlos Henrique de Castro. Forjado no âmbito do Programa de Apoio ao Ensino de Graduação da UFVJM, o projeto está dedicado especialmente ao estímulo à produção escrita pelos estudantes da LEC. Mais além, o projeto busca impulsionar e ampliar as redes de comunicação entre comunidades do campo, articulando-as do ponto de vista da circulação de informações e publicizando suas leituras de mundo. Os discentes produzem notícias e reportagens variadas envolvendo assuntos de interesse das comunidades. Esses textos são veiculados por meio de uma página eletrônica própria do projeto e de boletim divulgado de maneira impressa e digital em escolas rurais.

Por fim, destaca-se o projeto “Comunidades do Campo: conhecendo seus sujeitos, saberes e realidades”, coordenado pelo professor Diogo Neves Pereira. Forjado no âmbito do Programa Institucional de Bolsas de Extensão da UFVJM, o projeto está dedicado à construção de contextos político-institucionais de legitimação da produção e divulgação de saberes próprios às

comunidades do campo. Para tanto, faz uso de duas estratégias principais. A primeira delas consiste na produção de um programa de rádio veiculado pela Rádio Universitária da UFVJM e em seguida divulgado em plataformas variadas da *internet*. A segunda estratégia consiste no estabelecimento de parcerias com escolas e organizações comunitárias para a produção de ações e registros sobre as realidades locais. Todos estes materiais são divulgados na página eletrônica do projeto. Tais atuações são dirigidas pelos próprios sujeitos do campo, através de articulações e diálogos promovidos por alunos da LEC. Elas apresentam conteúdos e temáticas variadas, mas sempre voltados para as realidades das comunidades campesinas, envolvendo seus saberes, histórias, desafios, conquistas e perspectivas.

Outros contextos

No que tange ao exercício das relações entre saberes, os quatro contextos descritos anteriormente são aqueles que se destacaram ao longo dos anos de existência da LEC. Isso não significa, contudo, que essas relações não ocorram em outras dinâmicas. Ocorre apenas que, nestas outras dinâmicas, as formas de encontro entre distintos saberes não são tão constantes ou relevantes quando levamos em conta o quadro geral. A seguir

descreveremos três destes outros contextos que, embora não sejam os mais importantes, merecem registro.

Primeiro, os processos de ensino-aprendizagem que acontecem no interior das unidades curriculares “tradicionais” do curso. Refiro-me às usualmente denominadas “disciplinas” ou “matérias” dos cursos de graduação em nível superior: certos conjuntos de conteúdos programáticos trabalhados dentro de cargas horárias predefinidas sob a condução de professores especializados. Guiadas por um corpo docente altamente qualificado, as atividades realizadas nestas unidades seguramente se notabilizam pela interdisciplinaridade, pela transdisciplinaridade, pela atenção à realidade do discente e pela relevância para a formação do futuro educador do campo. Saliente-se que, tendo em vista a estratégia da alternância adotada pelo curso, a maioria das unidades curriculares tem 20% de suas cargas horárias efetuadas pelos estudantes durante o período de Tempo Comunidade, ou seja, em suas comunidades de origem e sem a presença física dos professores responsáveis. Além disso, às atividades previstas para o cumprimento destas cargas horárias é destinado 30% da nota do aluno. Esta parcela importante das unidades curriculares estimula fortemente o

enraizamento social e cultural dos processos de ensino-aprendizagem. Não obstante, o conjunto das iniciativas realizadas neste contexto não deixa de estar concentrado no cumprimento de ementas nas quais sobressaem o aprendizado de saberes de ordem científica, não a construção de relações entre diferentes saberes. Relações nas quais se poderia observar, por exemplo, o contato entre diferentes gramáticas, entre diferentes categorizações fonéticas, entre diferentes formas de compreender o mundo físico ou de ordenar os organismos vivos.

O segundo contexto a ser descrito trata-se do “Trabalho Interdisciplinar do Tempo Comunidade”, um expediente que encontra paralelo com instrumentos consagrados pelas escolas que adotam a pedagogia da alternância – sobretudo o “plano de estudo” e o “caderno da realidade”. A cada semestre o discente deve efetuar uma sistematização textual de estudo promovido em torno de certa temática articuladora que congrega tanto os conteúdos abordados pelas demais unidades curriculares cursadas quanto aspectos de sua realidade. O Projeto Pedagógico do curso já preestabelece as temáticas articuladoras a serem exploradas em cada um dos oito semestres de formação e, com efeito, aquela prevista para o quarto período é justamente

“relações entre saberes”. Ressalte-se, ainda, que o Trabalho Interdisciplinar do Tempo Comunidade impacta em 30% da nota final a ser obtida pelo discente em todas as unidades curriculares cursadas no semestre, o que demonstra a relevância concedida pelo Projeto Pedagógico do curso a esse recurso. Todavia, novamente o que se tem é um terreno fértil para a interdisciplinaridade, para a transdisciplinaridade e para a contextualização dos processos de formação. Embora seguramente ocorram, as relações entre saberes, tais como aqui entendidas, não se dão de modo sistemático no Trabalho Interdisciplinar do Tempo Comunidade.

O último contexto a merecer registro são os Estágios Supervisionados. Seguindo parâmetros legais e infralegais, consistem em atividades obrigatórias que ocorrem na segunda metade do curso. Na LEC, envolvem um total de 480 horas, centradas na observação e na regência desenvolvidas em escolas que atendem populações do campo nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio. Trata-se de etapa fundamental na preparação para o exercício do ofício docente. Nela sobressaem as vivências no ambiente escolar que, de maneira inescapável, estabelecem conexões entre teoria e prática, entre os aprendizados construídos

no curso e as experiências peculiares às rotinas escolares. Sem dúvida, os Estágios proporcionam que os estudantes da LEC tenham contato com diversos saberes escolares, bem como com diversos saberes docentes e, nesse sentido, estimulam relações entre eles e os advindos de outras fontes. Entretanto, muito em função da rigidez própria às dinâmicas escolares, percebe-se que os Estágios Supervisionados incitam que as relações entre saberes sejam mais intensas no plano interiorizado da experiência pessoal do discente da LEC, sendo menos acentuadas no plano exteriorizado das práticas de intercâmbio, observação e regência que ocorrem nas escolas.

Discussão

É seguro afirmar que a concepção de Educação do Campo aponta para a elaboração de programas educacionais que estimulem a autonomia e que respeitem as identidades e culturas dos povos do campo. Sendo assim, não podemos pensar os processos educacionais descolados dos demais domínios da vida. Conforme assinalou Frigotto (2011),

a luta contra-hegemônica por uma educação emancipadora é parte da mesma luta de emancipação no conjunto das relações sociais no interior das sociedades capitalistas. Trata-se de uma luta que atinge todas as esferas da vida e que abrange o

plano econômico-social, político, cultural, científico, educacional e artístico (p. 20).

O mesmo ocorre quanto às relações entre saberes: elas não se dão e, portanto, não podem ser analisadas alienadas dos ordenamentos sociais que, a rigor, lhes dão forma, conteúdo, dinâmica e temporalidade. É sob tal baliza que a experiência da LEC é discutida neste artigo. Para fazê-lo, na sequência serão utilizados três eixos argumentativos: o lugar da ciência nas relações entre saberes; as relações entre saberes enquanto encontros de modos de vida; o contraponto entre “contextualização” e “perspectivação” nas relações entre saberes.

Assim, em um primeiro eixo, faz-se necessário refletir sobre o lugar da ciência nas relações entre saberes, especialmente quando está em questão a formação de professores em nível superior. Tomamos, então, como princípio que o reconhecimento da importância da ciência não implica que ela seja a única forma legítima de saber a ser admitida, devendo ser indiscriminadamente aceita por todos sem nenhum tipo de restrição e a qualquer custo. Em contrapartida, o reconhecimento do valor possuído por outros saberes não elimina os ganhos da ciência ou cria uma situação de “vale tudo” (Cunha, 2007). De modo que a relação entre saberes

científicos e saberes outros é um “problema” (um desafio, uma questão, uma meta, um exercício), e não uma “solução” (algo acabado, que basta ser aplicado, empregado).

Ademais, é imprescindível concordar que para o estabelecimento de relações entre saberes científicos e não-científicos é insuficiente a intenção de instituí-las, sendo preciso cuidar também de suas construções. Isso porque existem “graus” e “tipos” de relações, não se tratando apenas de relacionar ou de não relacionar. Em certos cenários pode haver gradação entre saberes científicos e não-científicos; em outros pode haver uma distância epistemológica muito grande ou uma separação absoluta entre eles. Por isso há relações mais fáceis, mais próximas, mais rasas. Noutra sentido, há relações mais complexas, mais distantes, mais profundas. De modo que, independentemente de quais sejam, as relações entre saberes são sempre “conjunturais”, fazendo surgir objetos e dinâmicas específicos em cada situação. Isso ocorre, sobretudo, porque o saber científico em regra se pretende universal, enquanto o saber não-científico geralmente se pretende local, havendo aí distinções de natureza, de propósito e de condições de produção.

O segundo eixo argumentativo diz respeito àquilo que pode ser percebido nos

processos de estabelecimento de relações entre saberes. O que percebemos nas principais relações entre saberes que sucedem na LEC são manifestações do que poderíamos chamar de distintos “modos de vida”. O que nelas vislumbramos são expressões de outras formas de viver, outros problemas, outras lutas, outros sentidos de verdade, outros prismas classificatórios, outras concepções de existência. Modos de vida que, desde um plano mais geral, estruturam todos os saberes que circulam dentro deles. A ênfase se dá, portanto, menos na dimensão fragmentária da apreciação de um objeto e mais na dimensão integral da perspectiva em torno da realidade.

Tendo em vista as condições de estabelecimento de relações entre saberes científicos e não-científicos, o que as experiências de relações entre saberes na LEC fazem de maneira mais vigorosa é, por conseguinte, registrar e pluralizar modos de vida. Não se trata, assim, de relacionamentos entre diferentes juízos acerca de objetos específicos tendo o quadro geral da ciência como parâmetro. Naquilo que ocorre na LEC, a própria ciência é colocada como somente um objeto específico no interior dos quadros mais amplos conformados pelos modos de vida – eles sim tomados como parâmetros das relações entre saberes.

Enquanto terceiro eixo argumentativo, a reflexão aqui proposta passa por certa diferenciação entre procedimentos que poderiam ser denominados – sem deixar de implicar em algum grau de simplificação – de “contextualização” e de “perspectivação”. Com ele nos aproximamos mais do terreno que envolve a apropriação das relações entre saberes pelos processos de formação concebidos no horizonte da Educação do Campo. Basicamente, a noção de “contextualização” está dirigida, nas práticas pedagógicas, a uma tentativa de adequação, de adaptação, de ajustamento dos conhecimentos científicos a realidades sociais específicas. Nessa lógica, as relações entre saberes passariam por certa acomodação das diferenças de contexto em prol do trânsito de saberes compreendidos como consagrados e universalizáveis. Por seu turno, a noção de “perspectivação” está dirigida, nas práticas pedagógicas, a uma tentativa tanto de cotejamento quanto de multiplicação de conhecimentos distintos provenientes de realidades sociais específicas. Nessa lógica, as relações entre saberes passariam pelo reconhecimento da indissolubilidade das diferenças em proveito da admissão do caráter local e plural dos saberes.

Quando aciona a contextualização, o docente concilia o conhecimento científico

com a realidade do discente; já quando aciona a perspectivação, o docente faz emergir diferentes outras formas de conhecimento, para além da científica. Na lógica da contextualização o desafio do professor está centrado em fazer deslocar o conhecimento para outro contexto, apartado do acadêmico. Daí as práticas principais serem as da tradução e da exemplificação: “como o que vale aqui pode ser entendido lá?”. Já na lógica da perspectivação o desafio do professor está centrado em fazer perceber os conhecimentos provenientes de diferentes realidades. Daí as principais práticas serem as da comparação e da evidenciação: “como o que vale aqui pode ser comparado com o que vale lá?”.

Postas as balizas nestas posições, não há dúvida de que a problemática das relações entre saberes na Educação do Campo assume qualidades dissonantes em uma e outra lógica. O objetivo das práticas levadas a efeito na lógica da contextualização é conformar os conteúdos dos conhecimentos consagrados (geralmente científicos) às realidades dos sujeitos do campo. Noutro sentido, o objetivo das práticas levadas a efeito na lógica da perspectivação é fortalecer e validar os conhecimentos gerados pelos próprios sujeitos do campo. Assim, no limite é possível dizer que a

contextualização impõe desafios didático-pedagógicos, enquanto a perspectivação impõe desafios político-filosóficos.

Vale marcar, no entanto, duas ressalvas. Primeiro, que as ideias apresentadas na discussão sobre este último eixo argumentativo constituem, acima de tudo, um prisma analítico e, portanto, carregam boa dose de simplificação. Logo, não se pretende esgotar todas as circunstâncias de estabelecimento de relações entre saberes nas duas lógicas apresentadas. Segundo, é imperativo assinalar que não se pretende aqui definir uma hierarquia valorativa entre as lógicas da contextualização e da perspectivação. Não se está afirmando que uma lógica é melhor, superior ou mais correta que a outra. O que se está tentando é tão somente salientar suas diferenças, demonstrando que elas se instauram em condições e com finalidades peculiares.

É oportuno indicar que, em boa medida, ao falarmos em perspectivação estamos na margem do confronto com o que Mignolo (2003) chamou de "totalitarismo científico". Desde um ponto de vista mais amplo, a perspectivação seria uma forma de embate com o horizonte da colonialidade (do poder, do saber e do ser). De acordo com o autor,

As ligações inextricáveis e indissociáveis da modernidade/colonialidade, o facto

de que o pacote da modernidade (ciência, democracia, civilização, liberdade, capitalismo, etc.) não pode ser removido e separado da colonialidade (mito, folclore, despotismo, ignorância, pré-capitalismo, subdesenvolvimento, etc.), de que um pressupõe o outro, define, no fundamental, o palco das culturas do saber para as próximas décadas. ... A questão fundamental é o conhecimento e a compreensão humanos e não uma das suas práticas específicas com um determinado nome: a sua articulação e conceptualização modernas e europeias. (p. 704).

Fugimos, nesse caminho, da adoção da ciência como uma prática e uma ideologia que excluiu formas de saber guiadas por outros princípios, outros métodos e outros objetivos.

Isto posto, as relações entre saberes, assim construídas, se conformam em território de enfrentamento da hegemonia exercida pela ciência. Dada a íntima ligação entre saberes e configurações sociais, as formas de dominação executadas no terreno dos saberes, de uma só vez, reforçam e são reforçadas por formas de dominação executadas no terreno das configurações sociais. Por conseguinte, desde a posição das populações do campo, sistematicamente subjugadas nos planos dos saberes e das lutas sociais, o enfrentamento dessa situação passa pela elaboração do que Sá (2011, p. 256) chamou de "conhecimento-emancipação". Uma forma de saber que,

sem recusar a ciência, permite a esses grupos revigorar seus embates pela construção de uma sociedade na qual não estejam em uma condição inferiorizada, uma sociedade que desconstrua privilégios e hegemonias excludentes.

Considerações finais

Partindo da tese de que as relações existentes entre os grupos sociais definem, de maneira inescapável, condições para o estabelecimento de relações entre saberes, o presente estudo buscou discutir como essa problemática se desenrola nas práticas levadas a cabo na Licenciatura em Educação do Campo da UFVJM. Foram descritos os ambientes principais nos quais as relações entre saberes se dão no curso e discutidos aspectos centrais que os envolvem. Percebeu-se que as matérias em tela são plenas de complexidade, bem como ricas em derivações e consequências políticas, culturais, institucionais e pedagógicas.

Se assumirmos uma escala temporal um pouco mais larga para a mensuração da história da educação, não haverá dúvida de que as ações no domínio da Educação do Campo são relativamente recentes. Nesse sentido, uma característica interessante e atrativa das iniciativas orientadas pela Educação do Campo é seu caráter inacabado, ou seja, o fato de estarem,

ainda, em franco desenvolvimento e aperfeiçoamento. Conjuntamente, vários dos princípios da Educação do Campo incentivam a criação de constantes intercâmbios entre seus agentes. Espera-se que este trabalho possa ter contribuído no fluxo desse movimento: promover, com potenciais parceiros, o intercâmbio de aprendizados e objetivos advindos de certa experiência ainda em construção.

A transposição direta de práticas ou de interpretações constitui, sem dúvida, um equívoco. Daí ser mais fecundo nos pautarmos pela diretriz do compartilhamento. Sem embargo, parece estar nas imediações de todos nós o imperativo de, democraticamente, colaborarmos com a criação de uma nova economia de saberes mais justa e apropriada para as populações do campo.

Referências

- Arroyo, M. G. (2012). Trabalho e educação nas disputas por projetos de campo. *Trabalho & Educação*, 21(3), 81-93. Recuperado de: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/trabedu/article/view/9092/6534>
- Brasil. (2002). Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução nº 1, de 3 de abril de 2002. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. *Diário Oficial da União*, Brasília, 09 abr.
- Brasil. (2010). Decreto nº 7.352, de 4 de Novembro de 2010. Dispõe sobre a política

de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA. *Diário Oficial da União*, Brasília, 05 nov.

Brasil. Ministério da Educação. (2013). Portaria nº 86, de 1º de Fevereiro de 2013. Institui o Programa Nacional de Educação do Campo - PRONACAMPO, e define suas diretrizes gerais. *Diário Oficial da União*, Brasília, 04 fev.

Caldart, R. S. (2010). Educação do Campo: notas para uma análise do percurso. In Molina, M. C. (Org.). *Educação do Campo e pesquisa – II: Questões para reflexão* (pp. 103-126). Brasília: Nead.

Cunha, M. C. (2007). Relações e dissensões entre saberes tradicionais e saber científico. *Revista USP*, 75, 76-84. <https://doi.org/10.11606/issn.2316-9036.v0i75p76-84>

Frigotto, G. (2011). Projeto societário contra-hegemônico e educação do campo: desafios de conteúdo, método e forma. In Munarim, A., Beltrame, S., Conde, S. F., & Peixer, Z. I. (Orgs.). *Educação do Campo: Reflexões e perspectivas* (pp. 19-46). Florianópolis: Insular.

Gimonet, J. C. (1998). L'alternance en formation. "Méthode pédagogique au nouveau système éducatif?" L'expérience des maisons familiales rurales. In Demol, J., & Pilon, J. (Orgs.). *Alternance, développement personnel et local* (pp. 51-66). Paris: Harmattan.

Marschner, W. (2010). Mística e resistência. In Miranda, S. G., & Schwendler, S. F. (Orgs.). *Educação do Campo em movimento: Teoria e prática cotidiana* (pp. 201-217). Curitiba: Ed. UFPR.

Mignolo, W. (2003). Os esplendores e as misérias da "ciência": colonialidade, geopolítica do conhecimento e pluri-

versalidade epistêmica. In Souza Santos, B. (Org.). *Conhecimento prudente para uma vida decente* (pp. 667-709). São Paulo: Cortez Editora.

Molina, M. C., & Sá, L. M. (2012). Escola do Campo. In Caldart, R. S., Pereira, I. B., Alentejano, P., & Frigotto, G. (Orgs.). *Dicionário da Educação do Campo* (pp. 326-333). Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio. Expressão Popular.

Molina, M. C., Antunes-Rocha, M. I., & Martins, M. F. A. (2019). A produção do conhecimento na licenciatura em Educação do Campo: desafios e possibilidades para o fortalecimento da educação do campo. *Revista Brasileira de Educação*, 24, e240051, 1-30. <https://doi.org/10.1590/s1413-24782019240051>

Neto, A. J. M. (2011). Formação de professores para a Educação do Campo: projetos sociais em disputa. In Antunes-Rocha, M. I., & Martins, A. A. (Orgs.). *Educação do Campo: Desafios para a formação de professores* (pp. 25-38). Belo Horizonte: Autêntica.

Sá, L. M. (2011). Subjetividade, política e emancipação na formação do educador do campo. In Molina, M. C., & Sá, L. M. (Orgs.). *Licenciaturas em Educação do Campo: Registros e reflexões a partir das experiências piloto* (pp. 253-260). Belo Horizonte: Autêntica.

Sousa Santos, B. (1988). Um discurso sobre as Ciências na transição para uma ciência pós-moderna. *Estudos Avançados*, 2(2), 46-71. <https://doi.org/10.1590/S0103-40141988000200007>

Sousa Santos, B. (2007). Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. *Novos Estudos CEBRAP*, 79, 71-94.

<https://doi.org/10.1590/S0101-33002007000300004>

Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri. (2018). *Projeto Pedagógico do Curso de Graduação em Educação do Campo*. Diamantina.

Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri. (2020). *Base de dados do Sistema Integrado de Gestão Acadêmica*. Diamantina.

Como citar este artigo / How to cite this article

APA

Pereira, D. N. (2021). Relações entre saberes na Educação do Campo: a experiência da UFVJM. *Rev. Bras. Educ. Camp.*, 6, e9582. <http://dx.doi.org/10.20873/uft.rbec.e9582>

ABNT

PEREIRA, D. N. Relações entre saberes na Educação do Campo: a experiência da UFVJM. *Rev. Bras. Educ. Camp.*, Tocantinópolis, v. 6, e9582, 2021. <http://dx.doi.org/10.20873/uft.rbec.e9582>

Informações do Artigo / Article Information

Recebido em : 08/06/2020

Aprovado em: 13/03/2021

Publicado em: 30/11/2021

Received on June 08th, 2020

Accepted on March 13th, 2021

Published on November, 30th, 2021

Contribuições no Artigo: O autor foi o responsável por todas as etapas e resultados da pesquisa, a saber: elaboração, análise e interpretação dos dados; escrita e revisão do conteúdo do manuscrito e; aprovação da versão final publicada.

Author Contributions: The author was responsible for the designing, delineating, analyzing and interpreting the data, production of the manuscript, critical revision of the content and approval of the final version published.

Conflitos de Interesse: O autor declarou não haver nenhum conflito de interesse referente a este artigo.

Conflict of Interest: None reported.

Avaliação do artigo

Artigo avaliado por pares.

Article Peer Review

Double review.

Agência de Fomento

Não tem.

Funding

No funding.