

ETNOCONHECIMENTO NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO DO CAMPO SOB A EPISTEMOLOGIA DO PENSAMENTO COMPLEXO E DA TRANSDISCIPLINARIDADE

Hugo Junio Ferreira de Sousa¹;
Maria José de Pinho²;

RESUMO

Este artigo apresenta fragmentos da pesquisa de dissertação de mestrado, vinculada à linha de pesquisa Currículo, Formação de Professores e Saberes Docentes, do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Tocantins (PPGE/UFT). A temática abordada disserta a epistemologia do pensamento complexo, da transdisciplinaridade, do etnoconhecimento e da educação do campo e quilombola. Para fundamentar nossa investigação, embasamo-nos nos pressupostos do pensamento completo de Morin (1977, 2000, 2002, 2003, 2010, 2011, 2015); da transdisciplinaridade de Fazenda (1993), D'Ambrosio *et al.* (1998), Melo (1999), Nicolescu (1999), Moraes (2008) e Santos (2008); do etnoconhecimento elencados por Miranda (2007), Nascimento (2013) e Rocha (2014); da educação do campo de Arroyo, Caldart e Molina (1998); da educação quilombola de Moura (2007), Arruti (2017, Chauí (1993); dentre outros elementos essenciais à discussão proposta. A abordagem qualitativa e de natureza básica, foi possível por meio da pesquisa exploratória, cuja técnica de investigação corresponde à pesquisa bibliográfica e documental. Como resultados do trabalho, destacamos as percepções dos profissionais quanto à integração dos saberes e fazeres de populações e comunidades do campo inseridos em conteúdos escolares, bem como a necessidade de pensar na totalidade para integrar os conhecimentos em vários níveis de realidade. Assim, acreditamos que esta pesquisa pode contribuir com os debates relativos ao ensino em escolas nos ambientes rurais, em se tratando da necessidade de analisar o contexto que envolve essa modalidade sob a ótica do pensamento complexo e transdisciplinar.

Palavras-chave: Etnoconhecimento, Educação do Campo, Educação Quilombola, Pensamento Complexo, Transdisciplinaridade.

INTRODUÇÃO

Em geral, a educação formal foi um privilégio das classes dominantes por vários anos, pois, aos menos favorecidos, se pensava apenas na formação de mão de obra para atender às perspectivas do capitalismo, situação que persistiu *a posteriori*, mas que, paulatinamente, tem sido pensada e objetivada em relação ao acesso de direito a todos. Por essa razão, grupos de

¹ Mestre em Educação – UFT, Especialista em Docência do Ensino Superior – FISIG, Licenciado em Pedagogia – UFT. Professor no curso de pedagogia da Universidade Federal do Tocantins, Câmpus Arraias), hugosousa@uft.edu.br, <http://lattes.cnpq.br/6757257502004460>

² Pós – Doutora em Educação – Algarve Portugal, Doutora em Educação e Currículo – Pontifca Católica de São Paulo, Mestre em Educação – UFP, Graduada em História, Graduada em Pedagogia. Professora Titular no curso de Jornalismo – UFT, no Programa de Pós-Graduação em Ensino de Linguística e Literatura (Mestrado e Doutorado) - UFT e, no Programa de Pós-Graduação em Educação (Mestrado) – UFT. mjpson@uft.edu.br, <http://lattes.cnpq.br/7113857811427432>

movimentos sociais se dedicam a disseminar a área educacional nas suas adversidades, territorialidades, culturas e crenças de cidadãos do campo, de modo a garantir o aprendizado no espaço de convivência social e ancestral.

Diante disso, a presente temática aborda uma discussão do pensamento complexo e da transdisciplinaridade, do etnoconhecimento, da educação do campo e, da educação quilombola. Assim, atentamos à discussão desses conceitos para compreender as relações étnicas e culturais de saberes tradicionais na formação de estudantes de comunidades ou populações do campo, com um olhar igualmente direcionado às diretrizes da educação quilombola.

Assim, surgiu a seguinte inquietação: como é relacionado o etnoconhecimento na perspectiva da educação do campo e da educação quilombola sob a epistemologia do pensamento complexo e da transdisciplinaridade? Dessa maneira, analisamos os documentos que fomentam as discussões relativas ao ensino em escolas do campo, ao compreendermos as problemáticas e os desafios dessas instituições, com foco na estrutura, no currículo e na formação docente para a referida modalidade de ensino.

O objetivo principal neste estudo foi relacionar a epistemologia do pensamento complexo e da transdisciplinaridade na perspectiva do etnoconhecimento, da educação do campo e da educação quilombola, com foco nas discussões que permeiam o currículo e a formação docente para essa área de atuação. Oportunamente como objetivos específicos, atentou-se em: contextualizar a epistemologia do pensamento complexo e da transdisciplinaridade; relacionar o etnoconhecimento na perspectiva da educação do campo e quilombola; fomentar sobre o currículo e a formação docente para o ensino em escolas no campo.

O tema abordado consiste em um conhecimento teórico e empírico atinente ao etnoconhecimento na perspectiva da educação do campo e da educação quilombola. Assim sendo, faz-se pertinente uma análise quanto ao currículo e à formação docente nessa área de atuação, mais especificamente acerca dos documentos oficiais do Ministério da Educação (MEC) e de outras instituições que compreendem os saberes de povos tradicionais originários do campo na formação de estudantes de instituições de ensino localizadas no espaço rural.

Assim, justificamos a realização deste estudo acerca do pensamento complexo e da transdisciplinaridade, do etnoconhecimento na perspectiva da educação do campo e da educação quilombola, como uma discussão pertinente que relaciona o campo e a educação formal como um conjunto de saberes e fazeres fundamentais à formação educacional de estudantes que vivem no campo.

METODOLOGIA

Este estudo se fundamenta em uma abordagem qualitativa que, de acordo com Goldenberg (1997, p. 34), “não se preocupa com representatividade numérica, mas, sim, com o aprofundamento da compreensão de um grupo social, de uma organização etc.”. A natureza básica foi a mais adequada para esta pesquisa, por “gerar conhecimentos novos, úteis para o avanço da Ciência, sem aplicação prática prevista. Envolve verdades e interesses universais” (Gerhaedt; Silveira, 2009, p. 34).

Optamos pela pesquisa exploratória, que proporciona maior familiaridade com o problema para o explicitar de fato. A maioria dessas investigações envolve: (a) levantamento bibliográfico; (b) entrevistas com pessoas que apresentam experiências práticas com o problema estudado; e (c) análise de exemplos que estimulam a compreensão. Elas podem ser classificadas como bibliográfica e estudo de caso (Gil, 2007).

Para alcançar os objetivos propostos, utilizamos os aspectos da pesquisa bibliográfica como procedimentos metodológicos. Nesse sentido, Fonseca (2002, p. 32) explica que essa investigação:

É feita a partir do levantamento de referências teóricas já analisadas, e publicadas por meios escritos e eletrônicos, como livros, artigos científicos, páginas de web sites. Qualquer trabalho científico inicia-se com uma pesquisa bibliográfica, que permite ao pesquisador conhecer o que já se estudou sobre o assunto. Existem, porém, pesquisas científicas que se baseiam unicamente na pesquisa bibliográfica, procurando referências teóricas publicadas para recolher informações ou conhecimentos prévios sobre o problema a respeito do qual se procura a resposta.

Sendo assim, a pesquisa bibliográfica possibilita ao pesquisador conhecer o que foi estudado sobre o assunto em questão, pois, para Fonseca (2002), toda investigação se inicia com um estudo bibliográfico e justifica a construção teórica de um trabalho científico.

Ademais, com a pesquisa documental, seguimos:

[...] os mesmos caminhos da pesquisa bibliográfica, em que utiliza fontes constituídas por material já elaborado, como livros e artigos científicos [...]. [No entanto], a pesquisa documental recorre a fontes mais diversificadas e dispersas, sem tratamento analítico, como tabelas, estatísticas, jornais, revistas, relatórios de empresas, vídeos de programas de televisão etc. Fonseca (2002, p. 32).

Assim, destacamos a cima os caminhos metodológicos propostos para a realização da pesquisa, com intuito de fundamentar a discussão aqui proposta.

REFERENCIAL TEÓRICO

De acordo com os estudos de Nascimento (2013), o Etnoconhecimento são os saberes, tradições (cultura) passadas de geração a geração nas comunidades tradicionais, aprendidos com a vida cotidiana e a interação direta com o meio que os cerca e seus fenômenos naturais.

Por sua vez, os saberes populares, são considerados aqueles que as pessoas possuem acumulados por toda a sua vida e Lakatos e Marconi (2003, p.75) definem o saber popular como aquele “transmitido de geração em geração por meio da educação informal e baseado em imitação e experiência pessoal”.

Nesse contexto, de acordo com estudos de Miranda,

“conhecimentos tradicionais” ou “etnoconhecimentos” são aqueles conhecimentos produzidos por povos indígenas, afrodescendentes e comunidades locais de etnias específicas transmitidos de geração em geração, ordinariamente de maneira oral e desenvolvidos à margem do sistema social formal (Miranda, 2007, p. 2).

Sendo assim, os conhecimentos tradicionais, chamados também de Etnoconhecimento, são, portanto, os saberes passados de geração a geração, e assim, compreende-se que esses saberes estão relacionados aos aspectos culturais de um grupo ou popularmente também chamado de povos ou comunidades.

Para Miranda,

são conhecimentos dinâmicos que se encontram em constante processo de adaptação, com base numa estrutura sólida de valores, formas de vida e crenças míticas, profundamente enraizados na vida cotidiana dos povos. Podendo, então, considerar etnoconhecimento o conhecimento produzido por diferentes etnias em diferentes locais no globo terrestre a partir do saber popular (Miranda, 2007, p.2).

Desse modo, o saber tradicional, é compreendido por valores que estão “enraizados” na vida cotidiana dos povos, sendo assim, estão relacionadas às experiências vividas por seus anciões, guardadas em suas memórias e são repassados em diversas gerações a seu povo.

Ainda de acordo com Miranda (2007),

a organização do Etnoconhecimento deve ser realizada por meio de sistemas de organização dos conhecimentos colaborativos construídos por metodologia participativa, promovendo uma nova ética para a representação do conhecimento de grupos em desvantagem (Miranda, 2007, p. 1).

É pertinente a participação ativa de estudiosos da área, professores/as e da sociedade como um todo nesses espaços de discussões, para que seja promovido uma nova ética de saberes populares em comunidades tradicionais em diferentes perspectivas, uma delas destacada por Miranda (2007), são as desvantagens que envolvem esses grupos tradicionais, compreendendo essas desvantagens nos contextos sociais, culturais, políticos e da diversidade em seus espaços.

Desbravando um pouco mais,

Etnoconhecimento é aqui compreendido no sentido de experiências e saberes acumulados por um grupo humano sobre seus recursos naturais e transmitidos de forma dinâmica, mutável e transgeracional, podendo passar por transformações e adaptações ao longo do tempo, de acordo com uma gama de conjecturas e interesses envolvidos (Rocha, 2014)

Ainda de acordo com Rocha (2014), o Etnoconhecimento imanente a esses atores locais deve ser reconhecido e valorizado por meio de novas formas de apoio à comunidade. Com base nesta compreensão conceitual, o Etnoconhecimento tem sua importância na valorização dos saberes populares de povos tradicionais, bem como, no modo de vida de uma população campesina que ultrapassa gerações.

Para Landínez Torres (2011), se tratando do Etnoconhecimento deve ser compreendido como um acervo de saberes, muitas vezes extensos e invaloráveis, com que contam as comunidades tradicionais, onde esse conhecimento já traz em si inovações e práticas inerentes a elas. Assim, há uma interpretação em que o saber de uma comunidade, de uma geração, de uma localidade, é, por si só, um acervo de saberes, e que muitas vezes, aos depoimentos dos que vivem nesses espaços, são ignorados, imperceptíveis aos olhos daqueles que ignoram os chamados “saberes informais”.

Diante da breve abordagem sobre o que venha a ser o Etnoconhecimento, salientamos a seguir os aspectos consideráveis da Educação Rural à Educação do Campo. Em uma abordagem de Molina (2004),

[...] a Educação do Campo assume sua particularidade, que é o vínculo com sujeitos sociais concretos, e com um recorte específico de classe, mas sem deixar de considerar a universalidade: (durante e depois) de tudo ela é educação, formação de seres humanos. Ou seja, a Educação do Campo faz o diálogo com a teoria pedagógica desde a realidade particular dos camponeses, ou mais amplamente da classe trabalhadora do campo, e de suas lutas [...] (Molina, 2004, p. 17-18).

Assim, a Educação do Campo deve ser pensada a partir da realidade camponesa, uma vez que, na formação desses seres humanos, devem ser considerados os conhecimentos de seus ancestrais, atrelado aos conhecimentos formais, científicos. Portanto, o educar no campo, não

deve ser ignorado as vivências e experiências de seus povos, e sim, pensando na unificação de saberes, ou seja, na universalização do conhecimento.

Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/96), em seu artigo 28, estabelece que:

Na oferta da educação básica para a população rural, os sistemas de ensino proverão as adaptações necessárias à sua adequação, às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente:

I - conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;

II - organização escolar própria, incluindo a adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;

III - adequação à natureza do trabalho na zona rural.

Parágrafo único. O fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas será precedido de manifestação do órgão normativo do respectivo sistema de ensino, que considerará a justificativa apresentada pela Secretaria de Educação, a análise do diagnóstico do impacto da ação e a manifestação da comunidade escolar (BRASIL, 1996).

Assim, com o surgimento da LDB - Lei 9.394/96 (Art. 28) foi possível o reconhecimento do ensino da educação do campo no Brasil, e com ela, a responsabilidade das escolas quanto ao calendário escolar, condições climáticas, entretanto a diversidade de sua região, bem como, a integração dos saberes populares, sócios culturais, religiosos e familiares do campo em seus conteúdos curriculares, em que esses saberes contribuem para a qualidade da educação do campo.

Arroyo, Caldart e Molina (1998), afirmam que “Educação do Campo tem compromisso com a vida, com a luta e com o movimento social que está buscando construir um espaço onde possamos viver com dignidade (ARROYO; CALDART; MOLINA, 1998, p. 161).”

Para estes autores,

a Escola, ao assumir a caminhada do povo do campo, ajuda a interpretar os processos educativos que acontecem fora dela e contribui para a inserção de educadoras/educadores e educandas/educandos na transformação da sociedade (Arroyo; Caldart; Molina, 1998, p. 161).

Ainda conforme os autores,

a Escola é um dos espaços para antecipar, pela vivência e pela correção fraterna, as relações humanas que cultivem a cooperação, a solidariedade, o sentido de justiça e o zelo pela natureza (Arroyo; Caldart; Molina, 1998, p. 162).”

Ou seja, é no espaço escolar que estudantes por meio de suas vivências aprendem a se relacionarem com o próximo, cultivam as ações de bem ao outro, seja no convívio familiar, social e cultural. E assim, passamos a compreender a Educação do Campo, ou melhor dizendo, educar no campo. Caldart (2003) destaca que,

Trabalhamos por uma identidade própria das escolas do meio rural, com um projeto político-pedagógico que fortaleça novas formas de desenvolvimento no campo, baseadas na justiça social, na cooperação agrícola, no respeito ao meio ambiente e na valorização da cultura camponesa (Caldart, 2003, p. 81).

Pontuado por Caldart (2003), no PPP-Projeto Político Pedagógico das escolas do campo, devem apresentar novas formas de desenvolvimento para o campo. Sendo assim, o educar nesses espaços, trata-se de meios e técnicas educativas que seja trabalhada a identidade local, junto ao fortalecimento do desenvolvimento do campo, valorizando assim, a sua cultura, tradições e crenças e dos saberes locais da comunidade.

Quanto ao Pensamento Complexo, uma inquietação apontada por Edgar Morin em seu livro “Introdução ao Pensamento Complexo”, levanta a seguinte questão: como considerar a complexidade de modo não simplificador? Destacando que a complexidade não pode se impor de imediato, deve provar sua legitimidade, porque a palavra complexidade não tem por trás de si uma nobre herança filosófica, científica ou epistemológica (MORIN, 2015).

Nessa compreensão, o saber complexo não se resume numa palavra-chave, ou, não pode ser reduzido a uma lei, nem a uma ideia simples, ou seja, não se resumir à palavra complexidade, referir-se a uma lei da complexidade, reduzir-se à ideia de complexidade (MORIN, 2015).

Morin (2015) nos apresenta a compreensão de que o pensar complexo trata-se de exercer um pensamento capaz de lidar com o real, de com ele dialogar e negociar. Desse modo, compreende-se que o pensamento complexo trata-se de um conhecimento incompleto, no sentido de que há sempre o que conhecer, descobrir, aprender algo.

Morin (2015) nos chama atenção para uma questão relevante:

A complexidade surge, é verdade, lá onde o pensamento simplificador falha, mas ela integra em si tudo o que põe ordem, clareza, distinção, precisão no conhecimento. Enquanto o pensamento simplificador desintegra a complexidade do real, o pensamento complexo integra o mais possível, os modos simplificadores de pensar, mas recusa as consequências mutiladoras, redutoras, unidimensionais e finalmente ofuscantes de uma simplificação que se considera reflexo do que há de real na realidade (Morin, 2015, p. 6).

Para Morin (2015), não se pode confundir complexidade e completude, assim o pensamento complexo aspira ao conhecimento multidimensional. Então, o pensamento complexo se difere do saber fragmentado, no entanto, não é considerado como um saber completo, compreendendo assim que no pensamento complexo, o inexplicável também é exato! E o pensamento não exato também é exato!

Para Morin (2015), a chamada **inteligência cega** destaca a importância da tomada de consciência, do modo de organização de nosso saber, uma vez que, erro, ignorância e cegueira, progridem ao mesmo tempo que os nossos conhecimentos. Esses erros, ignorâncias, cegueiras e perigos têm um caráter comum resultante de um modo mutilador de organização do conhecimento, incapaz de reconhecer e de apreender a complexidade do real (MORIN, 2015).

A autora Maria Cândida (2008), descreve o que venha ser os operadores cognitivos do pensamento complexo, uma vez que, “são instrumentos ou categorias de pensamento que nos ajudam a compreender a complexidade e a colocar em prática o Pensamento (MORAES, 2008, p. 96-97).”

Quanto aos conceitos de Transdisciplinaridade, iniciaram-se no Teorema de Godel, como uma proposta de distinguir vários níveis de realidade, e não apenas um nível, como entende o dogma da lógica clássica (MELLO, 1999). Assim, compreende-se que,

A transdisciplinaridade propõe-se a transcender a lógica clássica, a lógica do “sim” ou “não”, do “é” ou “não é”, segundo a qual não cabem definições como “mais ou menos” ou “aproximadamente”, expressões que ficam “entre linhas divisórias” e “além das linhas divisórias”, considerando-se que há um terceiro termo no qual “é” se une ao “não é” (quanton). E o que parecia contraditório em um nível da realidade, no outro, não é (Santos, 2008b, p. 74).

Nesse sentido, destaca-se as principais interpretações em relação a teoria da transdisciplinaridade. Nicolescu (1999) apresenta em sua compreensão que,

A transdisciplinaridade, como o prefixo “trans” indica, diz respeito àquilo que está ao mesmo tempo entre as disciplinas, através das diferentes disciplinas e além de qualquer disciplina. Seu objetivo é a compreensão do mundo presente, para o qual um dos imperativos é a unidade do conhecimento (Nicolescu, 1999, p. 11).

Em conformidade com a compreensão de Nicolescu (1999), a Transdisciplinaridade está entre, através e para além dos sujeitos. Isso é transdisciplinar, transitar nesses conceitos no sentido de ser, no aspecto semântico e não sintético. Ainda conforme Nicolescu (1999, p. 29), em termos matemáticos, a lógica clássica expressa-se da seguinte forma:

1. O axioma da identidade: $A \text{ é } A$;
2. O axioma da não-contradição: $A \text{ não é não-}A$;
3. O axioma do terceiro excluído: não há um termo T , que é, ao mesmo tempo, A e não- A .

Logo, passamos a compreender o que venha ser o terceiro termo incluído na percepção de Nicolescu, “Há um terceiro termo T , que, ao mesmo tempo, é A e não- A ” (NICOLESCU, 1999, p. 29). Considerado por Nicolescu, a lógica quântica introduz inovações, assim, ao articular o terceiro incluído compreende-se um outro nível de realidade, e que difere do nível anterior, considerando a lógica da não contradição, nos possibilitando uma nova visão da realidade dos fatos.

Assim sendo, a lógica do terceiro incluído surge como possibilidades sem fim, no sentido de que não há uma verdade última e absoluta, são elementos extras, e estes, são passíveis de mudanças ao longo do tempo. Tão logo, a teoria da transdisciplinaridade propõe a lógica da não contradição.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os saberes locais se referem às associações do que é vivenciado e dito por anciãos aos estudantes da comunidade, com a perspectiva de agregar conhecimentos ao ensino e aprendizado dos alunos, pois estamos diante de aspectos tradicionais e culturais onde é imprescindível a interatividade com os conteúdos e as atividades discutidas no ambiente escolar. Nesse contexto de transdisciplinaridade, D’Ambrosio (1997, p. 32) salienta que: “Cultura é o subsídio de conhecimento, de saberes/fazer e do comportamento resultante, compartilhado por um grupo, comunidade ou povo”.

Nesse entremeio, Borges, Britto e Bautista (2008) informam que a sociedade contemporânea busca resgatar, nas comunidades tradicionais, saberes que podem direcionar o futuro, entendimento do passado e das relações e percepções de tais povos sobre o meio ambiente e a cultura. Isso reflete as atividades culturais e de fé religiosas como as danças, rezas e folias, quando apresentam os princípios da interatividade entre grupos de uma mesma comunidade, mas de idades e gêneros distintos.

Japiassu (1991, p. 15) noticia um significado epistemológico no saber, com “um conjunto de conhecimentos metodicamente adquiridos, mais ou menos sistematicamente organizados e suscetíveis de serem transmitidos por um processo pedagógico de ensino”. No

entanto, os saberes adquiridos na academia (formais) são antecidos pelos tradicionais (populares ou não formais), cujos valores são incomensuráveis por transitarem entre as populações de geração para geração (Diegues, 2001).

Sob a ótica do pensamento complexo, Boaventura (2008) e Moraes (1997) indicam as demandas existentes por uma transição para um novo paradigma emergente, com a intenção de entender as complexidades nos contextos de vida humana e, sobretudo, para as práticas de ensino nos espaços escolares de comunidades campesinas.

Notoriamente, (re)conhecer o etnoconhecimento nos leva à oportunidade de conhecermos uma realidade da qual não fazemos parte, o que nos permite enxergarmos essas realidades que, em sua maioria, ainda são invisibilizadas e desvalorizadas por não serem (re)conhecidas como uma ciência do campo. As tradições de uma comunidade envolvem oralidade e expressões, ao constituírem a força de povos originários de determinada área e sua ancestralidade; portanto, devem ser considerados aspectos como localidade/região, natureza e demais fatores que, por sua vez, envolvem:

[...] histórias desde os mais remotos tempos. Quando ainda não havia a escrita, havia a palavra. E havia a memória. E as histórias eram guardadas como verdadeiros presentes, relicários feitos de ar, lembranças, emoções; objetos para encantar o outro, seduzir o outro, ensinar ao outro, abrandar o outro, comprometer o outro com seu passado, sua gente e seu tempo (Sisto, 2012, p. 1).

Como visto anteriormente, o saber do campo deve ser reconhecido de fato, pois, quando não havia escrita, existiam palavras e as memórias se referiam a registros, lembranças e emoções. Isso perpetua no comprometimento em preservar a história e a sabedoria do outro, ao compartilhar as memórias com sua gente e tempo, ou seja, ao passar de um para o outro, de geração para geração.

Na dinâmica do pensar complexo, Suanno (2013) discute propostas pedagógicas nos espaços escolares que fomentam a integração dos conhecimentos/saberes a práticas educativas. Aqui podemos articular as práticas de ensino nas escolas dos espaços rurais, a partir do conhecimento/saber local, conforme as perspectivas do pensamento complexo, uma vez que devemos emergir a partir dos contextos de um ambiente, espaço e/ou comunidade.

Os saberes e fazeres locais estão relacionados àqueles adquiridos, compartilhados e preservados pelas populações de determinada comunidade; logo, são conhecimentos, memórias, culturas e crenças de povos originários do campo ou de grupos sociais. Na escola, formaremos cidadãos que valorizam seus saberes e tradições, o que contribui para a ciência e o desenvolvimento de pensamentos e atitudes que fomentam uma sociedade

com equidade social (Vasconcellos, 2010). Entendemos que a escola atua diretamente no resgate e na preservação da importância de saberes das comunidades tradicionais.

Isso coaduna o pensamento de Freire (1992), visto que, ao se descobrirem como produtores de cultura, os seres humanos se veem como sujeitos, e não como objetos da aprendizagem. Isso igualmente acontece com a população do campo, uma vez que a “leitura do mundo precede a leitura da palavra” (*ibidem*, 1992, p. 10), ou seja, a realidade vivida é a base para a construção de conhecimento.

Nesse sentido, abarcamos a participação coletiva, posto que o processo de aprendizagem envolve a percepção no contexto familiar relacionado ao saber local e a ser explorado no ambiente escolar. Neste, por sua vez, a relação entre professores e alunos se fundamenta em um aprimoramento quanto aos contextos sociais da comunidade. Tais elementos nos remetem a Habermas (1990), ao exemplificar que a participação acontece por meio da contribuição de todos os envolvidos nesse processo. A efetiva participação ocorre quando os vários segmentos da comunidade escolar se comprometem com o projeto da escola e partilham as ações com responsabilidade coletiva.

Esse pensamento vai ao encontro de D’Ambrosio (2018, p. 22):

O cotidiano está impregnado dos saberes e fazeres próprios da cultura de um grupo. A todo o instante, os indivíduos estão comparando, classificando, quantificando, medindo, explicando, generalizando, inferindo e, de algum modo, avaliando, usando os instrumentos materiais e intelectuais que são próprios à sua cultura [...]. Conhecimentos compartilhados e comportamentos compatibilizados possibilitam a continuidade das sociedades organizadas (grupos de interesse comum, famílias, tribos, comunidades, nações). Esses conhecimentos e comportamentos são registrados, oral ou graficamente, e difundidos e passados de geração para geração.

Para o referido autor, a dinâmica de observação, interação e experimentação contínua na vida do homem, vai além da sobrevivência da espécie, diante dos desafios enfrentados até então, sendo o processo do saber cumulativo, advindo das interações entre os indivíduos, grupos ou nações (D’Ambrosio, 2018).

Nessa conjuntura, consideramos a inserção do componente curricular “Saberes e Fazeres Quilombolas”, que visa fomentar firmemente as discussões voltadas à existência de conhecimentos regionais e locais da comunidade, apesar da necessidade de investimentos em materiais didático-pedagógicos para as referidas temáticas. Diante do exposto, é fundamental a articulação entre saberes populares e formais por meio de práticas pedagógicas para o ensino e a aprendizagem, para elevar de diversas formas o conhecimento, pois, à medida que um determinado saber é apresentado e explorado, podemos discutir diferentes visões de mundo: “Não há saber mais ou saber menos, há saberes diferentes” (Freire, 1987, p. 68).

Em uma paráfrase a Freire (1987), o ser humano é um ser de raízes espaço-temporais. À medida que se integra no próprio contexto e cultura, reflete sobre ambos e se compromete, constrói a si e chega a ser sujeito que está no (e com o) mundo, onde age e reflete sobre a sua realidade que o enraíza, que o faz um ser “situado e datado”, isto é, um ser histórico que se projetará, sairá de si e se transcenderá de fato.

Para fundamentar as discussões, Silva Júnior e Suanno (2017) lecionam que a prática pedagógica transdisciplinar surge com a esperança de caracterizar novos caminhos em direção a rupturas e reorganizações do processo de ensino-aprendizagem. A transdisciplinaridade nos provoca a compreender o conhecimento de forma plural, e não somente sob a perspectiva de que cada disciplina foi pensada nesse contexto; logo, há a integração entre disciplinas para pensar no todo a partir de um pressuposto. Sob esse viés, é preciso abordar o pensamento complexo, por se tratar da necessidade de refletir sobre as próprias ações, pensamentos e perspectivas, o que reflete em nossas práticas e didáticas de ensino.

A educação do campo é o ensino formal oferecido à população campestre e compreendido como fenômeno social constituído por aspectos culturais, políticos e econômicos (Caldart, 2004). Por meio dos movimentos sociais, surgiu com o propósito de consolidar valores, princípios e modos de ser e viver daqueles que remanescem do campo.

Se pensarmos a partir do princípio da ordem definido por Morin (2010), limitamo-nos a compreender para além do que nos é possibilitado, pois, como define o autor, não há possibilidades de “avanços e descobertas”. Isso nos leva ao princípio da separabilidade, uma vez que a divisão de disciplinas nos leva a pensar individualmente, o que também, sob a perspectiva do pensar complexo, nos permite a refletir a partir dessa individualidade e, com isso, a pensar no todo.

Aqui, torna-se importante fortalecer as ideias de Morin (2010) sobre não substituir a ordem, a separabilidade e a desordem, e sim nos provocar a raciocinar no todo a partir dos pensamentos inicialmente fragmentados. Afinal, como poderemos tramitar nesses meios? Precisamos, portanto, entender os diversos contextos inseridos na comunidade.

Ao observarmos esses contextos, Freire (2004) enfatiza a tarefa dos educadores que atuam democraticamente por uma educação como direito de todos e se responsabilizam por reforçar nos educandos a capacidade crítica, curiosidade e insubmissão – isso requer uma preparação de tais profissionais, sob o ponto de vista teórico-metodológico.

Cumpramos afirmar que, além das compreensões mencionadas, a educação do campo surge como modalidade de ensino que também proporciona aos docentes a oportunidade de novas formações para atuar nesse segmento, como a inserção de disciplinas que envolvem

planejamento, didática e métodos para atuar nas referidas instituições, bem como a implantação de cursos de licenciatura dessa área nas universidades brasileiras, como proposta de ação direta nas escolas do campo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Aqui tecemos algumas considerações diante da necessidade de organização do pensamento, no modo de dialogar entre si e na reflexão acerca das diferentes possibilidades em uma mesma realidade. Por conseguinte, apresentamos as diretrizes educacionais que permeiam o currículo e a formação docente para a educação em escolas localizadas no ambiente rural, bem como em comunidades quilombolas; desse modo, promove-se a educação com foco na realidade local, ao prevalecerem os saberes e fazeres da população do campo.

Tais conhecimentos, naturalizados como informais, estão relacionados com o contexto histórico tradicional e cultural que envolve saberes, crenças e vivências dos ancestrais, bem como o modo de vida e de sobrevivência de sujeitos do campo. Quanto aos saberes “informais” de moradores da comunidade, Valadão e Cerqueira (2018, p. 60) descrevem que:

[...] pretender a compreensão de uma cidade de 277 anos de existência (atualmente 283 anos), é lançar-se a inúmeras possibilidades de interpretação dos acontecimentos guardados nas memórias coletivas, onde os saberes expressam alteridade de sujeitos muitas vezes invisibilizados.

Nessa compreensão, uma região que amplifica o saber local por meio de conhecimentos transmitidos entre as gerações, além da continuação da história e da existência de seus povos, contribui para o modelo educacional que vislumbra saberes e fazeres no campo.

Quando atrelamos o conhecimento prévio de populações tradicionais aos espaços escolares, tornamos possível a disseminação da rica cultura da comunidade, da autenticidade e do reconhecimento da história desses povos, por meio de demonstrações de fé e cultura em danças tradicionais.

A compreensão da transdisciplinaridade no contexto da educação no campo não corresponde a uma “receita pronta” ou apenas uma verdade sobre o desenvolvimento do ensino – por isso, a transdisciplinaridade representa um conceito avançado em termos de organização disciplinar. Evidentemente, a forma como associamos as disciplinas é básica em relação a esse termo; portanto, o pensamento complexo indica uma amplitude maior em comparação ao pensamento simples.

Ambos os conceitos se somam ao ensino em escolas de localidades tradicionais como as comunidades quilombolas. O pensamento complexo nos possibilita compreender o local e o global, ao passo que a transdisciplinaridade propõe a aproximação do conteúdo curricular à cultura local. Nesse sentido, o objetivo principal da complexidade e da transdisciplinaridade não é se opor aos princípios cartesianos de fragmentação do conhecimento (Descartes, 1973), mas sim adicioná-los, se agregar a eles, ao criar um pensamento complexo que, de acordo com Morin (2011), torna o conhecimento relevante.

Com o entendimento dos autores citados acima, o conhecimento pertinente nos provoca uma didática para estudar, em sala de aula, conteúdos relacionados ao ambiente de determinada comunidade, a exemplo do solo. Para aprofundar tal assunto, podemos associar essa teoria à realidade dos estudantes, apresentar a matéria-prima, ou seja, o próprio solo, o “chão” da comunidade, a fim de provocar reflexões a respeito de soluções para a vida deles; e também é possível abordar a produção agrícola e relacionar o pensar complexo e a transdisciplinaridade no sentido de estudar Ciências, Geografia, História, Matemática, dentre outras áreas do conhecimento para alcançar um objetivo e relacionar os conteúdos teóricos à própria realidade, com seus costumes, saberes e fazeres.

Diante deste estudo, estimamos que (re)conhecer, respeitar, valorizar e preservar saberes de comunidades tradicionais é dever social, acadêmico, público, entre outros. Tais fatores são necessários para compreender, por gerações, a historicidade de lutas de determinada comunidade, as relações entre o ser humano e o ambiente onde vive, a cultura, a crença e as tradições do povo. Sendo assim, a escola tem um papel fundamental no processo por meio do resgate da oralidade de sujeitos, cujos conhecimentos foram adquiridos de geração em geração.

AGRADECIMENTOS

O presente trabalho foi realizado com o apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES – Brasil.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salette; CERIOLI, Paulo Ricardo (Orgs.). **I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo**. Documentos Finais. Luziânia: CNBB; MST; Unicef; Unesco; UnB, 27-31 jul. 1998. Disponível em: <https://fonec.org/wp-content/uploads/2021/04/Conferencia-Nacional-Por-uma-Educacao-do-Campo.pdf>. Acesso em: 30 out. 2023.

ARROYO, Miguel Gonzalez. **Da escola carente à escola possível**. São Paulo: Loyola, 2003.

ARROYO, Miguel Gonzalez. Políticas de formação de educadores(as) do campo. **Cadernos Cedex**, Campinas, v. 27, n. 72, p. 157-176, maio/ago. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/jL4tKcDNvCggFcg6sLYJhwG/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 29 jan. 2022.

BORGES, Kátia Nogueira; BRITTO, Millena Borges; BAUTISTA, Hortensia Pousada. Políticas públicas e proteção dos saberes das comunidades tradicionais. **Revista de Desenvolvimento Econômico**, Salvador, ano 10, n. 18, p. 87-92, dez. 2008. <https://revistas.unifacs.br/index.php/rde/article/view/1041/0>. Acesso em: 30 out. 2023.

CALDART, Roseli Salete. A escola do campo em movimento. **Currículo sem Fronteiras**, Rio de Janeiro, v. 3, n. 1, p. 60-81, jan./jun. 2003. Disponível em: http://www.ia.ufrj.br/ppgea/conteudo/conteudo-2009-1/Educacao-MII/3SF/A_ESCOLA_DO_CAMPO_EM_MOVIMENTO.pdf. Acesso em: 30 out. 2023.

CALDART, Roseli Salete. **Educação em movimento**: formação de educadoras e educadores no MST. Petrópolis: Vozes, 1997.

CALDART, Roseli Salete. **Pedagogia do Movimento Sem Terra**. São Paulo: Expressão Popular, 2004.

DESCARTES, René. Discurso do método. In: GUINSBURG, Johan; PRADO JÚNIOR, Bento (Orgs.). **René Descartes**. São Paulo: Abril Cultural, 1973, p. 33-81 (Os Pensadores, 1).

DIEGUES, Antonio Carlos. **Ecologia humana e planejamento costeiro**. 2. ed. São Paulo: Nupaub; USP, 2001.

D'AMBROSIO, Ubiratan. **Etnomatemática** – elo entre as tradições e a modernidade. 5.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2018.

D'AMBROSIO, Ubiratan; GUEVARA, Haroldo de Hoyos; VIANA, Rosa Maria; HOEFFEL, Jo. **Conhecimento, cidadania e meio ambiente**. São Paulo: Peirópolis, 1998. v. 2.

D'AMBROSIO, Ubiratan. **Transdisciplinaridade**. 1. ed. São Paulo: Palas Athena, 1997.

FONSECA, João José Saraiva. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. Brasília: Anca; MST, 2004.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GERHAEDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo. **Métodos de pesquisa**. 1. ed. Rio Grande do Sul: UFRGS, 2009.

- GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2007.
- GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 2010.
- HABERMAS, Jürgen. **Teoria da ação comunicativa: complementos e estudos prévios**. Tradução de Flávio Beno Siebeneichler. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1990.
- JAPIASSU, Hilton Ferreira. **Introdução ao pensamento epistemológico**. 6. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1991.
- LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Maria de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.
- MELLO, Maria Fernandes de. **Transdisciplinaridade, uma visão emergente** – um projeto transdisciplinar. São Paulo: USP, 1999. Disponível em:
<http://www.cetrans.futuro.usp.br/gödelianos.htm>. Acesso em: 10 jan. 2022.
- MIRANDA, Marcos Luiz Cavalcanti de. A organização do etnoconhecimento: a representação do conhecimento afrodescendente em religião na CDD. *In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO*, 8., 2007, Salvador. **Anais...** Salvador, 2007. Disponível em:
<http://repositorios.questoesemrede.uff.br/repositorios/bitstream/handle/123456789/345/GT2--341.pdf?sequence=1>. Acesso em: 8 mar. 2020.
- MOLINA, Mônica Castagna; JESUS, Sônia Meire Santos Azevedo de (Orgs.). **Contribuições para a construção de um projeto de educação do campo**. Brasília: Articulação Nacional Por Uma Educação do Campo, 2004.
- MORAES, Maria Cândida. **Ecologia dos saberes: complexidade, transdisciplinaridade e educação: novos fundamentos para iluminar novas práticas educacionais**. São Paulo: Antakarana/WHH – Willis Harman House, 2008.
- MORAES, Maria Cândida. **O paradigma educacional emergente**. 11. ed. Campinas: Papirus, 1997. (Coleção Práxis).
- MORIN, Edgar. **O método I: a natureza da natureza**. Lisboa: Europa-América, 1977.
- MORIN, Edgar. **O método 1: a natureza da natureza**. Porto Alegre: Sulina, 2002.
- MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2003.
- MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez; Brasília: Unesco, 2011.
- NASCIMENTO, Glória Cristina Cornélio. Mestre dos mares: o saber do território, o território do saber na pesca artesanal. *In: CANANÉA*, Fernando Abath (Org.). **Sentidos de leitura: sociedade e educação**. João Pessoa: Imprell, 2013, p. 57-68.

NICOLESCU, Basarab. **O manifesto da transdisciplinaridade**. Tradução de Lúcia Pereira de Souza. São Paulo: Trion, 1999.

ROCHA, Joyce Alves. **Quilombo São José da Serra**: o etnoconhecimento na perspectiva socioambiental. 355f. 2014. Tese (Doutorado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014. Disponível em:
https://ppgmeioambiente.uerj.br/wpcontent/uploads/2018/12/joyce_alves_rocha.pdf. Acesso em: 8 mar. 2020.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Um discurso sobre as ciências**. 5. ed. - São Paulo: Cortez, 2008.

SILVA JÚNIOR, Luizmar Vieira da; SUANNO, João Henrique. O pensamento complexo e transdisciplinar na prática pedagógica do professor. *In*: SEMANA DE INTEGRAÇÃO INHUMAS, 6., 2017, Inhumas. **Anais...** Inhumas: UEG, 2017, p. 180-234. Disponível em:
<https://www.anais.ueg.br/index.php/semintegracao/article/view/9050>. Acesso em: 31 out. 2023.

SISTO, Celso. O conto popular africano: a oralidade que atravessa o tempo, atravessa o mundo, atravessa o homem. **Tabuleiro de Letras**, Salvador, v. 3, n. 1, p. 1-17, 2012. Disponível em: <https://revistas.uneb.br/index.php/tabuleirodeletras/article/view/131/82>. Acesso em: 5 dez. 2022.

SUANNO, Marilza Vanessa. Didática transdisciplinar emergente. *In*: SANTOS, Akiko; SUANNO, João Henrique; SUANNO, Marilza Vanessa Rosa (Orgs.). **Didática e formação de professores**: complexidade e transdisciplinaridade. Porto Alegre: Sulina, 2013, p. 23-50.

VALADÃO, Erasmo Baltazar; CERQUEIRA, Teresa Cristina Siqueira. **A inserção da Universidade Federal do Tocantins no Câmpus de Arraias/TO**: conhecimento, oportunidade e inclusão social. Curitiba: CRV, 2018.

VASCONCELLOS, Maria José Esteves de. **Pensamento sistêmico**: o novo paradigma da ciência. Campinas: Papyrus, 2010.