

ANDRÉA NATÁLIA DA SILVA

**CURRÍCULO E PRÁTICAS MONO/MULTI/INTERCULTURAIS
E A PRODUÇÃO DE IDENTIDADES E DIFERENÇAS NA
ESCOLA ESTADUAL DO CAMPO NOVA ITAMARATI**



UCDB

UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO

UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO

Campo Grande - MS

Novembro / 2014

ANDRÉA NATÁLIA DA SILVA

**CURRÍCULO E PRÁTICAS MONO/MULTI/INTERCULTURAIS
E A PRODUÇÃO DE IDENTIDADES E DIFERENÇAS NA
ESCOLA ESTADUAL DO CAMPO NOVA ITAMARATI**

Tese apresentada ao curso de Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Católica Dom Bosco como parte dos requisitos para obtenção do grau de Doutora em Educação.

Área de Concentração: Educação

Orientador: Doutor José Licínio Backes

UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO
Campo Grande - MS
Novembro / 2014

Ficha catalográfica

Silva, Andréa Natália da

Currículo e práticas mono/multi/interculturais e a produção de identidades e diferenças na Escola Estadual do Campo Nova Itamarati / Andréa Natália da Silva. -- Campo Grande, 2014.

263 f.: il. +anexos.

Orientador: Dr. José Licínio Backes

Tese (doutorado) - Universidade Católica Dom Bosco – UCDB, Programa de Pós-Graduação em Educação-mestrado e doutorado, 2014.

Inclui referências bibliográficas.

1. Currículo multi cultural Ensino Fundamental. 2. Identidade cultural. 3. Práticas interculturais. 4. Processo Educativo. I. Backes, José Licínio. II. Título

CDD - 370.1170981

Bibliotecária responsável: Juciene da Rocha Arruda – CRB1-2662

**CURRÍCULO E PRÁTICAS MONO/MULTI/INTERCULTURAIS E A
PRODUÇÃO DE IDENTIDADES E DIFERENÇAS NA ESCOLA
ESTADUAL DO CAMPO NOVA ITAMARATI**

ANDRÉA NATÁLIA DA SILVA

ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO

BANCA EXAMINADORA:

Prof. Dr. José Licínio Backes - UCDB

Prof. Dr. Heitor Queiroz de Medeiros - UCDB

Prof.^a Dr.^a Adir Casaro Nascimento – UCDB

Prof. Dr. Ricardo Pavan – UFG

Prof.^a Dr.^a Maria Ceres Pereira – UNILA

Campo Grande, 05 de novembro de 2014

UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO - UCDB
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - MESTRADO E DOUTORADO

DEDICATÓRIA

Aos meus amados e inesquecíveis NENA e NICA, avós maternos, JOSÉ DA SILVA GUIMARÃES e ANNA VANNE DA SILVA (*in memoriam*).

À mulher MARTA MADALENA GUIMARÃES, morena cor de cravo e canela, cabelos longos, fios grossos, uma bela cabeleira indígena, minha mãe, que jaz em outros mundos e não no convívio dos mortais e que me concedeu a oportunidade de nascer, viver e estudar para discutir as identidades e as diferenças, no currículo e nas práticas multi/interculturais.

Superando a dor de ser mãe solteira, foi valente e não aceitou o aborto sugerido pelo progenitor da criança que agora pode agradecer-lhe a VIDA (*in memoriam*)!

Ao homem MURILO ORLANDO DA SILVA, rude sem instrução, que, ao me enxergar, tornava-se delicado e gentil. Acolheu, amparou e amou-me como filha que a vida lhe destinou (*in memoriam*).

Aos meus filhos Antenor Luiz Braga Netto e Alfredo Gabriel Silva Braga, que amo muito e são a razão da minha existência, mas também por serem seres maravilhosos.

Por vivenciarem as minhas tristezas e minhas alegrias, ajudaram-me a renovar a esperança de viver o presente, reinventando o futuro e partilhando minha desconstrução todos os dias, numa constante mutação de reconstrução contínua.

Ao ser mais novo e belo da minha VIDA, José Elio Braga Netto, primeiro amor da vovó, que, durante esses caminhos e descaminhos na construção e produção desta tese, nasceu

(de uma linda mulher chamada Talita Rocha, minha norinha) para me alegrar, nos meus dias de vida carregados de tensão, conflitos pessoais e nos momentos mais difíceis desta tese.

E, por fim, a José Elio, amor da minha vida: sem você meus dias seriam escuros e cinzentos, e minha vida perderia o sentido. Dedico esta tese a esse homem cujo caráter e personalidade me ajudou a ter a força para sempre persistir em planos almejados, mas não considerados possíveis por mim; contudo, ele, com sua sabedoria e apoio, sempre incentivou e acreditou que esses planos seriam possíveis, mas se eu rompesse com meus medos e insegurança, principalmente diante do desconhecido.

Essa dedicatória se faz e fez por serem estas pessoas as raízes da minha existência, os frutos dos caminhos que a vida me permitiu ao lado daquele que amo.

AGRADEÇO

Primeiramente, a Deus! Pela força vivificante em todos os momentos da minha existência e, principalmente, nesta fase de doutorado, em que tantas coisas difíceis vivi e que abalaram profundamente meu ser; ao sentir-me sozinha, abandonada à própria sorte, sem forças, desolada pelo sentimento de desamor, Tu estiveste comigo e me fortalecias com o amor daqueles de quem eu jamais poderia esperar esse amor, carinho e atenção. Com certeza eras Tu, SENHOR, com tua luz divina, tua sabedoria eterna, tua bênção infinita, concedendo-me - por pessoas “estranhas”, mas conhecidas pelas afinidades espirituais da amizade terrena, pessoas tão estimadas e gentis - o amor almejado, o carinho aguardado e a atenção esperada. A dor do desamor fere e deixa marcas, mas também fortalece nossas identidades para que a diferença se faça presente.

Ao meu orientador, Professor Dr. José Licínio Backes, pessoa gentil, educada, ética, amiga e rigorosa; que sempre exigiu produção, mas orientou, corrigiu, auxiliou, ajudou e me confortou nesta trajetória; sem tua orientação e tua sabedoria nada teria sido possível. Sinto-me premiada por ser tua orientanda e contigo ter aprendido tanto, o que nunca imaginei que aconteceria num doutorado.

À Capes e à UCDB pela oportunidade de receber a taxa-auxílio nos dois últimos anos deste doutorado.

Aos membros da banca, professores/as doutores/as Ricardo Pavan, Maria Ceres Pereira, Adir Casaro Nascimento e Heitor Queiroz de Medeiros, que, pela leitura, correção e sugestões valiosas muito contribuíram para que esta tese atendesse aos requisitos de um título de doutoramento;

Ao Elio, vida minha, como costumo chamar! Esse companheiro, que me acolheu com minhas problemáticas e com sua sabedoria foi amigo nesses tantos anos de convivência,

sempre me apoiou, incentivou e me amou nos meus bons e maus momentos; com quem aprendi a perseverança nas coisas da vida.

Aos meus filhos, Antenor Luiz e Alfredo Gabriel, os quais, mesmo com suas atitudes aparentemente distantes, estavam sempre presentes, com palavras de força, coragem e incentivo e até mesmo de cobrança.

À minha irmã Angely Aparecida pelas suas orações e palavras de força e incentivo, mas também à minha amiga/irmã de alma Roseli Áurea, que em todos os momentos de alegrias e tristezas em 18 anos de amizade me confortou, ajudou, incentivou, apoiou e orou, de maneira incansável, por mim.

Aos professores/as da UCDB, em nome de Antônio Brand e Mariluce Bittar (*in memoriam*), pelos sorrisos e alegrias nos corredores, mas também pela sabedoria e conhecimentos nas aulas, por meio das sugestões para esta tese quando ainda era apenas um projeto.

Às professoras Ruth Pavan, Regina Cestari de Oliveira e Maria Cristina Lima Paniago Lopes, pelo carinho, atenção, sugestão e indicação no decorrer deste doutoramento; e a todos/as os/as outros/as que estiveram presentes durante esta tese, incentivando-me e apoiando na UCDB.

À Secretaria do Programa de Mestrado e Doutorado em Educação, na pessoa gentil, simpática e prestativa da secretária Juliana Torres e suas companheiras.

Aos colegas do mestrado e doutorado da UCDB que estiveram me ancorando durante esse processo.

Ao/a diretor/a, professores/as, coordenadores/as, funcionários/as e alunos/as da Escola Estadual Nova Itamarati por compartilhar sonhos e aprendizagens de vida para que estes possam ser recompartilhados.

Às minhas amigas recentes de tempo, mas não de grandeza e infinitude, como Claudia Xavier (conterrânea), Regiane Reis (sul-mato-grossense), Mirta Rie (fronteiriça e nissei) e Wanessa Puccearello (santista), que foram fortificação para minhas dores e tantas tristezas, durante essa trajetória da minha vida acadêmica, na nossa morada em Campo Grande, nas viagens de carro ou ônibus, e tantos/as outras/os amigos/as como Etalivio Moraes e Sidinei Primiani da UEMS de Maracaju, ou mesmo aqueles que não eram amigos/as, mas que estiveram me fortalecendo com palavras de incentivo, coragem e oração.

Aos familiares (do coração e de consanguinidade) por torcerem e ficarem felizes com minhas conquistas, em nome de Talita Rocha, minha norinha querida.

À família Reis, na pessoa do Pastor Aparecido Reis, que tão gentilmente me acolheu e me hospedou na Associação Beneficente da Assembleia de Deus, em Fátima do Sul, para que, em clausura, pudesse concluir a tese.

Aos/as vários/as alunos/as e colegas, da graduação, do bacharelado, pós-graduação e da educação básica (UEMS, MAGSUL, FAP, CALVOSO, MENDES, MURTINHO e PERPETUO SOCORRO) que me sustentaram durante muitos momentos difíceis, quando pensava que não conseguiria essa produção e tantas outras, mas com brilho nos olhos, palavras de incentivo e justificativas de que eu seria um exemplo inspirador para muitos outros com essa produção e história; em especial, ao Márcio Rodrigues e à Maria Oliveira (ex-alunos, meus amigos terenas, que me acolheram e apoiaram em sua residência, na aldeia Tereré em Sidrolândia, nos momentos mais difíceis para a qualificação da tese).

E a tantos outros/as que, direta ou indiretamente, participaram desta minha trajetória, ainda que aqui não estejam nominados, mas que, com certeza, fazem parte das minhas orações e meu coração e de meus agradecimentos mais profundos.

E aos/ as meus/minhas mentores/as espirituais, que sempre me auxiliaram nesta tese com suas energias, sugestões e vibrações.

Muito obrigada!

SEIO DE MINAS
Paula Fernandes

Eu nasci no celeiro da arte
No berço mineiro
Sou do campo da serra
Onde impera o minério de ferro
 Eu carrego comigo no sangue
Um dom verdadeiro
De cantar melodias de Minas
No Brasil inteiro
 Sou das Minas de ouro
Das montanhas Gerais
Eu sou filha dos montes
Das estradas reais
 Meu caminho primeiro
Vi brotar dessa fonte
Sou do seio de Minas
Nesse estado um diamante

SERENATA A PONTA PORÃ
Márcia Cristina

Quem nasce em Ponta Porã
 Fala o guarani
Eu tive a felicidade de nascer aqui
 Quem nasce em Ponta Porã
 Não tem orgulho e nem vaidade
O sol que brilha em outras terras
 Brilha aqui também
 Cheio de saudades

Quem nasce em Ponta Porã
 Fala o guarani
Eu tive a felicidade de nascer aqui
 Quem nasce em Ponta Porã
 Não tem orgulho e nem vaidade

O sol que brilha em outras terras
 Brilha aqui também
 Cheio de saudades

Eu sou de Ponta Porã
Meu bem é de Ipacaray
Eu sou índio brasileiro
 E o meu amor
 É guarani

DE MINAS À FRONTEIRA
Andréa Natália da Silva

Sou híbrida, sou fronteira, carrego comigo múltiplas identidades;
 A multiculturalidade da cultura mineira e sul-mato-grossense;
 Uma construção atravessada pela interculturalidade;
 Sou do campo da serra onde impera o minério de ferro;
Sou do cerrado, onde há muitas fronteiras para os campos dos ervais;
 Sou do campo/cidade
 Não tenho orgulho nem vaidade;
Somentemente saudades das minas gerais;
 Sou produto das diferenças,
 Fruto de um rico estado nacional.

SILVA, Andréa Natália da. *Currículo e práticas mono/multi/interculturais e a produção de identidades e diferenças na Escola Estadual do Campo Nova Itamarati*. Campo Grande, 2014. 263p. Tese (Doutorado) Universidade Católica Dom Bosco.

RESUMO

Esta tese de doutorado está vinculada à Linha de Pesquisa Diversidade Cultural e Educação Indígena do Programa de Doutorado e Mestrado em Educação da UCDB. Teve como objetivo analisar as práticas mono/multi/interculturais presentes no currículo de uma escola do campo, articulando-as com a produção das identidades/diferenças dos/as alunos/as. Para dar conta desse objetivo, estabeleci os seguintes objetivos específicos: 1 - identificar as diferenças culturais presentes na escola do campo; 2 - observar se os educadores percebem as diferenças culturais na escola; 3 - descrever a postura dos educadores diante das relações que os alunos estabelecem com os diferentes grupos culturais; 4 - explicitar as representações de diferença cultural que circulam na escola; e 5 - analisar a proposta pedagógica da escola, identificando aspectos mono/multi/interculturais. A escola, lócus da pesquisa, está localizada no Assentamento Itamarati II e atende a uma média de 850 alunos/as dos Anos Finais do Ensino Fundamental. O estudo foi realizado inspirado nos Estudos Culturais, com investigação qualitativa e com pesquisa de campo. Recorri à bricolagem como abordagem metodológica e às observações do cotidiano escolar, as quais foram registradas no diário de campo com fotografias durante os anos de 2012/2013. Entrevistei 17 professores/as e conversei com 35 alunos/as entre 11 e 17 anos, subdivididos em 09 grupos, de A a I, e, também com uma aluna acampada do 8º ano. A tese mostrou que o currículo da escola geralmente ainda desenvolve práticas monoculturais, mas em alguns momentos há práticas inter/multiculturais. Nas práticas, os/as professores/as percebem as identidades/diferenças presentes na escola, mas nem sempre sabem como lidar com elas, reconhecendo que não tiveram formação para isso. O currículo contribui muitas vezes para reproduzir as representações identitárias hegemônicas e estereotipadas. Isso se deve à predominância da lógica monocultural, que contribui para silenciar a diferença cultural que circula na escola. Conclui-se que o currículo da Escola Nova Itamarati passa por um momento de transição, em que, apesar da predominância da lógica monocultural, práticas inter/multiculturais se tornam cada vez mais presentes na escola. Com isso, novas identidades/diferenças podem ser construídas, quiçá capazes de questionar todas as formas de discriminação e subalternização.

Palavras-chave: Identidades/Diferenças. Ensino Fundamental. Currículo. Práticas Multi/interculturais. Educação do Campo

SILVA, Andréa Natália da. *Curriculum and practices mono/multi/intercultural and the production of identities and differences in the State of New Field School Itamarati*. Campo Grande, 2014. 263p. Thesis (Ph.D.) University Catholic Don Bosco.

ABSTRACT

This doctoral thesis is linked to the Culture Diversity Research Line and Indigenous Education Doctoral Program and Master in Education UCDB. Aimed to analyze the practical mono/multi/intercultural present in the curriculum of a field school, articulating them with the production of identities/differences of the students. To accomplish this goal, I set the following specific objectives: 1 - to identify the culture differences in the school field; 2 - to observe if educators realize the culture differences in school; 3 - to describe the attitude of educators on the relationships students have with the different culture groups; 4 - to detail representations of culture difference circulating in the school; and 5 - to analyze the pedagogical proposal of the school, identifying mono/multi/intercultural aspects. The school, locus of research, is located in the Itamarati II Settlement and serves an average of 850 students of the Final Years of elementary school. The study was conducted inspired on Culture Studies, with qualitative research and field research. Resorted to bricolage as a methodological approach and the observations on the daily life school, which were recorded in the field journal with photos over the years 2012/2013. Interviewed 17 teachers and talked to the 35 students between 11 and 17 years old, divided into 09 groups, A to I, and also with a 8th grade camped student. The thesis showed that the school's curriculum generally also develops monoculture practices, but sometimes there are inter/multicultural practices. In practice the teacher perceive the identities/differences present in the school, but not always know how to handle them, recognizing that they hadn't had training for this. The curriculum often contributes to reproduce the hegemonic and stereotyped identity representations. This is due to the predominance of monoculture logic that contributes to silence the culture difference that circulates in the school. It concludes that Nova Itamarati School curriculum goes through a time of transition, wherein, despite the predominance of monoculture logic, practical inter/multicultural becomes increasingly present in the school. Therefore, new identities/differences can be built, perhaps able to question all forms of discrimination and subordination.

Keywords: Identity/Difference. Elementary school. Curriculum. Multi/intercultural Practice. Field Education.

LISTA DE SIGLAS

AMFFI	- Associação dos Moradores e Funcionários da Fazenda Itamarati
CCB	- Congregação Cristã do Brasil
CUT	- Central Única dos Trabalhadores
EN	- Entrevistado/a
FAFI	- Federação dos Agricultores dos Ex-Funcionários da Fazenda Itamarati II
FETAGRI	- Federação dos Trabalhadores na Agricultura
INCRA	- Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
JEDAI	- Jogos Interescolares
MST	- Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
PPP	- Projeto Político-Pedagógico
PROF	- Professor/a
PROGETEC	- Professora Gerenciadora de Tecnologias e Recursos Midiáticos
PRONATEC	- Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
SENAR	- Serviço Nacional de Aprendizagem Rural
TCC	- Trabalho de Conclusão de Curso

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 -Lugar onde alunos/as moravam antes do assentamento.....	109
Tabela 2 - Identificação da religião dos/as alunos/alunas.....	110
Tabela 3 - Autorrepresentação Alunos/alunas Escola Itamarati.....	111
Tabela 4 - Autoidentificação com parentes indígenas, negros Alunos/alunas Escola Itamarati.....	112
Tabela 5 - Autoidentificação de falar ou não espanhol/guarani Alunos/as.....	113

LISTA DE MAPAS

Mapa 1 - Assentamento Itamarati I e II e municípios vizinhos.....	91
Mapa 2 - Localização Geográfica dos Movimentos Sociais no Assentamento Itamarati.	96

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Grupos de alunos/as e aluna acampada	48
Quadro 2 - Características dos sujeitos da pesquisa	49
Quadro 3 - Grupos dos Movimentos Sociais existentes na Itamarati.....	98
Quadro 4 - Sujeitos professores/as - origem e formação.....	106

LISTA DE APÊNDICES

Apêndice 1 - Questionário da pesquisa inicial aplicado aos professores - Doutorado - UCDB/ 2012-201 232	232
Apêndice 2 - Questionário aplicado aos/as alunos/as do 6º ao 9º anos - 2012/2013..... 233	233
Apêndice 3 - Roteiro de entrevista com professores/as, coordenadoras, vice-diretora/ 2012-2013 234	234
Apêndice 4 - Roteiro de conversa com alunos/as..... 235	235

LISTA DE ANEXOS

Anexo 1 - Autorização para a pesquisa	237
Anexo 2 - Jornal da Escola	238
Anexo 3 - Projeto Tecnologia e Sustentabilidade na Escola	239
Anexo 4 - Texto Cultura Afro-brasileira	243
Anexo 5 - Ementa Curricular Eixo Temático 6º e 9º ano Ensino Fundamental T.V.T	244
Anexo 6 - Resolução/SED n. 2.501, de 20 de dezembro de 2011	245

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Sítio de um assentado	94
Figura 2 - Placas com os nomes dos sítios na rodovia	95
Figura 3 - Placas símbolos dos grupos	97
Figura 4 - Antiga escola em 1975/1980/1985	100
Figura 5 - Estrutura da antiga casa de máquinas e as salas atuais da Escola Estadual Nova Itamarati	102
Figura 6 - Fachada da atual Escola Estadual Nova Itamarati	102
Figura 7 - Escola Nova Itamarati e animais nos arredores	115
Figura 8 - Frota ônibus escolares.....	116
Figura 9 - Alunos/as no transporte escolar	117
Figura 10 - Quadro mural avisos escola	117
Figura 11 - Escolha do nome da rádio escolar	118
Figura 12 - Alunos/as no pátio	124
Figura 13 - Quadro representando a cultura sul-mato-grossense	128
Figura 14 - Quadros expostos no refeitório	129
Figura 15 - Aula sob a sombra das árvores	129
Figura 16 - Aula no noturno fora das quatro paredes da sala.....	130
Figura 17 - Aulas do Projeto Violão.....	132
Figura 18 - Violão nas apresentações curriculares na sala	133
Figura 19 - Representação do homem fronteiroço do campo	134
Figura 20 - Garrafa de água, copo, erva e bomba de tereré.....	135
Figura 21 - Pátio - trocas, lazer, descanso e amizades	136
Figura 22 - Alunos tomando tereré na aula embaixo das árvores	137
Figura 23 - Tela Sujeito pantaneiro	137
Figura 24 - Tela exposta no laboratório de informática	139
Figura 25 - Tela Representação identitária de gaúchos.....	143
Figura 26 - Trabalhos no seminário.....	148
Figura 27 - Painel de boas-vindas	149
Figura 28 - Decorações alusivas ao campo	149
Figura 29 - Tela representação de casa suspensa na água/palafitas	150
Figura 30 - Telas alusivas à natureza e à vida no campo	151
Figura 31 - Atividades do eixo temático T.V.T. na horta escolar	155
Figura 32 - Horta no acampamento à beira da rodovia entre o Assentamento Itamarati e Ponta Porã.....	155
Figura 33 - Horta, galinheiro, chiqueiro barraco da aluna Girassol no acampamento	156
Figura 34 - Casas de orações/igrejas/templos	162
Figura 35 - Placas indicativas da CCB no assentamento	163
Figura 36 - Alunos do período vespertino Ensino Fundamental e Médio.....	164
Figura 37 - Momento de oração	165

Figura 38 - Momento sermão do pároco	165
Figura 39 - Texto copiado na aula debaixo das árvores	167
Figura 40 - Quadro exposto na sala da coordenação representando criança negra e branca brincando	169
Figura 41 - Máscaras afro confeccionadas em gesso na disciplina de arte Turma Nível I Vespertino.....	170
Figura 42 - Máscaras afro desenhadas na disciplina de Arte Turma 8° ano Matutino.....	171
Figura 43 - Cartaz Dia da Consciência Negra na escola	172
Figura 44 - Cartaz de alunos/as exposto na Feira Cultural.....	172
Figura 45 - Arte ensina cultura afro	173
Figura 46 - Representação da mulher afro	174
Figura 47 - Quadrilha momento da fila e evidência de casais.....	176
Figura 48 - Festa junina.....	176
Figura 49 - A roda na festa junina	177
Figura 50 - Cartaz representações de mulheres.....	178
Figura 51 - Representações de mulheres Dia da Mulher - Cartazes.....	179
Figura 52 - Mulheres: Mestiça/Indígena/Mulata/Negra - Cartazes.....	180
Figura 53 - Tela representação da mulher mestiça branca/negra com evidência ao cabelo Black Power e olhos verdes.....	181
Figura 54 - Cabelo afro trançado.....	182
Figura 55 - Cartazes diversidade	183
Figura 56 - Apresentação de trabalhos Dia da Diversidade	184
Figura 57 - Cartazes O mundo e a diversidade.....	185
Figura 58 - Barraco à beira da rodovia onde mora a aluna Girassol do 8° ano.....	187
Figura 59 - Aula com filme	189
Figura 60 - Alunos/as no Festival de Música Dia do Estudante 2013.....	191
Figura 61 - Pigmentos naturais e pinturas realizadas	195
Figura 62 - Trabalho de pintura em tela referente ao tema “Cultura Indígena”.....	195
Figura 63 - Trabalho de máscaras de gesso referente ao tema “Cultura Afro-Brasileira”	197
Figura 64 - Trabalho prático dos oratórios referente ao tema “Arte Barroca”	197
Figura 65 - Aula em um sítio de assentados/as	198
Figura 66 - Estudos de semelhança de triângulos	199
Figura 67 - Aula no 9° ano do Ensino Fundamental: TV Escola - Matemática no Sítio.....	200
Figura 68 - Deslocamento de professores/as e alunos ao sítio	201
Figura 69 - O professor tirando medidas do animal para realizar cálculos.....	201
Figura 70 - Trabalhos alunos/as 6° anos Ensino Fundamental	202
Figura 71 - Trabalhos alunos/as dos 7° anos Ensino Fundamental.....	203
Figura 72 - Trabalhos alunos/as 9° anos Ensino Fundamental	204
Figura 73 - Pesquisa sobre meio de transportes do assentamento.....	205
Figura 74 - Cartazes da pesquisa sobre <i>bullying</i> exposta na Feira Cultural.....	206
Figura 75 - Curso de formação continuada mídia na escola	209
Figura 76 - Curso de Pós-Graduação.....	210
Figura 77 - Slides do Seminário Educação do Campo	211

SUMÁRIO

REFLEXÕES INTRODUTÓRIAS	21
CAPÍTULO 1 - ALGUMAS DAS INTENÇÕES E OS PORQUÊS DA TESE	26
1.1 Formação da professora/pesquisadora: aproximações com o objeto da tese e lócus da pesquisa	32
1.2 Estudos culturais: um campo teórico propício para dialogar sobre práticas mono/multi/interculturais, identidades e diferenças.....	38
1.3 Escolha dos caminhos e (des) caminhos metodológicos: encontros e (des) encontros..	41
1.4 Arte da <i>bricolagem</i> : provocações da pesquisa.	45
CAPÍTULO 2 - CONCEITOS/SIGNIFICADOS CENTRAIS DA TESE	54
2.1 Identidades e diferenças	54
2.2 Cultura e culturas.....	58
2.3 Multiculturalismo: vários sentidos e vários contextos	61
2.4 Interculturalismo: diálogo entre as culturas.	66
2.5 Práticas multi/interculturais.....	68
2.6 Educação no/do campo.....	72
2.7 Escola no/do campo.....	77
2.8 Currículo e a escola do campo.....	84
CAPÍTULO 3 - ESCOLA ESTADUAL NOVA ITAMARATI: IDENTIDADES E DIFERENÇAS	88
3.1 O contexto histórico do Assentamento Itamarati.	88
3.2 A Escola Estadual Nova Itamarati.....	99
3.3 As identidades/diferenças dos/as professores/as do 6º ao 9º ano da Escola Estadual Nova Itamarati: como eles/elas se veem	104
3.4. Identidades/diferenças dos/as alunos/as do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental da Escola Estadual Nova Itamarati: como eles/elas se veem	108
3.5 Observando o entorno da Escola Estadual do campo Nova Itamarati e seu currículo	114
CAPÍTULO 4 - PRÁTICAS MONO/MULTI/INTERCULTURAIS E A PRODUÇÃO DE IDENTIDADES E DIFERENÇAS	121
4.1 O significado de cultura que circula na Escola Estadual Nova Itamarati.....	122

4.2	Identities e diferenças culturais presentes na Escola Estadual Nova Itamarati: problematizando as identificações/diferenciações	138
4.3	O significado da educação/Escola do Campo para a Escola Nova Itamarati	146
4.4	Diferenças presentes na escola do campo Nova Itamarati: questão religiosa, raça e gênero, movimentos sociais e identidade	159
4.5	A presença de preconceitos na escola: entre a ruptura e a reprodução	167
4.6	Indícios de práticas multi/interculturais da Escola Nova Itamarati	182
4.7	Formação continuada: uma possibilidade para aprender a construir práticas multi/ interculturais	207
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	214
	REFERÊNCIAS	219
	APÊNDICES	231
	ANEXOS	236

REFLEXÕES INTRODUTÓRIAS

Uma reflexão que me tem acompanhado tanto durante a elaboração do projeto para a presente pesquisa, suscitada pelas novas descobertas durante os levantamentos e estudos bibliográficos, bem como pelos registros iniciais dos dados e pelas primeiras reflexões sobre estes, é que todo conhecimento que produzimos é situado (cf. Agar, 1980/1996; Ely *et alii*, 1991; Duranti, 1997), ou seja, o que vemos está intrinsecamente ligado ao que vivemos em um determinado momento e/ou antes dele e, além disso, se projeta também para o futuro. Isto faz com que nosso olhar esteja sempre carregado de nossas crenças, de nossos valores (culturais, éticos, morais), de nossos preconceitos, de nossos pontos de vista políticos, de nossa história pessoal (SANTOS, 2004, p. 13).

Ao ler a introdução da tese de Santos (2004), recordei-me de como foi que consegui escrever esta tese e os motivos pelos quais construí essa e não aquela outra, dessa maneira e não daquela outra. Pois, realmente, esta pesquisa, ao longo de sua tessitura, contém, em seus meandros, experiências de outros que refletem, por essas coincidências das tramas da vida, situações-memórias que vagueiam pela minha história pessoal. E é por isso que trago na epígrafe “Seio de Minas”, “Serenata a Ponta Porã” e “De Minas à Fronteira”, esse encontro de textos, uma intertextualidade, um interdiscurso, porque sou uma multiplicidade de identidades, produzidas também pelas diferenças, na escola e na vida, que carrega as marcas de uma história não muito diferente de tantos/as alunos/as de uma escola do campo, na qual esta tese se constitui.

Pois, quando ingressei no processo de seleção para o doutorado na Universidade Católica Dom Bosco em 2010, o projeto, enviado e selecionado a princípio, foi sobre a temática da formação de professores para a multiculturalidade. Mas fui convidada por uma coordenadora da área de Matemática da Escola Estadual Nova Itamarati, no Assentamento Itamarati II, localizado a 30 km do município de Ponta Porã, para falar sobre “Educação e Diversidade: Interculturalidade e *Multiculturalidade*”, no início de 2011, aos/às professores/as

lotados/as na escola para ministrarem aulas naquele ano. Ao iniciar minha fala sobre a diferença de um currículo intercultural e multicultural, percebi alguns olhares e conversas paralelas, o que, naquele momento, refletia um desconhecimento da diferenciação. Assim, a ideia inicial da pesquisa foi repensada, uma vez que professores/as apresentavam certo estranhamento diante dessa temática. Assim foi viabilizada outra tese: **Currículo e práticas mono/multi/interculturais e a produção de identidades e diferenças na Escola Estadual do Campo Nova Itamarati nos anos finais do ensino fundamental.**

As inquietações iniciais sobre a formação de professores davam lugar às práticas pedagógicas da escola, e assim fluíam dúvidas sobre haver ou não preocupações mono/multi/interculturais no currículo. As minhas reflexões e discussões começaram, então, a priorizar o currículo e as práticas multi/interculturais na produção das identidades e diferenças numa escola do campo. Assim, comecei a ampliar o olhar de pesquisadora nesse universo de multi/interculturalidade para questionar os processos de inferiorização e subalternização das diferenças.

Algumas reflexões foram, então, necessárias nesta introdução para iniciar um estudo sobre o currículo escolar como campo de produção de identidades e diferenças. As indagações sobre as preocupações multi/interculturais no currículo da escola do campo serão assuntos discutidos e apresentados no decorrer da escrita da tese.

Essa escrita exigiu esforço e dedicação, que transcendeu as condições de um ser humano, mulher, professora, esposa, mãe, avó, tia e tantas outras identidades que ocupo/ei no momento deste trabalho de ressignificações e articulações teóricas, para dar conta de um texto, com regras e exigências acadêmicas de pesquisa. Contudo, vários amigos, alunos, colegas e muitos autores foram parceiros imprescindíveis nesta viagem de quase quatro anos, que nos pareceram longos antes de nela adentrar, mas que, no decorrer dela, tornaram-se curtos para tantas reflexões, articulações, elucubrações e análises que foram sendo exigidas durante o processo de doutoramento.

Alguns/mas autores/as estiveram comigo durante toda a viagem. Foram/são meus companheiros/as, que me direcionam nos caminhos e descaminhos, para amenizar minhas escorregadelas ou os atravessamentos pelos quais passei/passou. Outros/as estiveram viajando comigo por alguns momentos apenas, às vezes entravam e saíam, mas cada um/a deles/as, com sua importância e especificidade, foi indispensável na desconstrução, na articulação, na construção e na reconstrução dos conceitos, categorias e análises nesta tese. Alguns/mas desses/as autores/as e teóricos/as se situam no campo teórico dos Estudos Culturais e

outros/as não, mas nas discussões e reflexões foram significativos/as nas articulações teóricas e metodológicas durante o projeto, a pesquisa e sua produção escrita.

Preciso aqui observar que muitos conceitos que eu entendia foram desconstruídos e situados em outros contextos para que eu pudesse ressignificá-los e, assim, não mais aceitar automaticamente e silenciosamente, sem problematizar, “[...] grandes declarações de princípios que vêm há mais de 200 anos dando sustentação ao mundo moderno [...] [e] contribuindo para justificar o autoritarismo e a dominação” (VEIGA NETTO, 2007, p. 27), no fazer pesquisa e ciência, seja na questão “étnica, religiosa, racial, de gênero etc. - [seja] em termos econômicos, culturais, morais, políticos, etc.” (p. 27), com as quais convivia antes da produção desta tese.

Esses princípios e “verdades” que foram solidificados durante as outras etapas de minha formação acadêmica foram importantes para que eu pudesse desconstruir vários desses conceitos tidos como concepções verdadeiras e que foram construídos em mim e em muitos outros (as) professores (as)/pesquisadores (as) por meio de uma cultura acadêmica, sob uma concepção de ciência clássica, sob o paradigma cartesiano da ciência moderna. Essa forma de olhar moderna que não reconhece as “vozes” dos diferentes, presentes nos textos, foi acumulando fraturas e produziu uma “crise de paradigmas” nas ciências contemporâneas, fazendo emergir epistemes pós-modernas, que se tornaram significativas para minha desconstrução. E essa desconstrução epistemológica permitiu uma nova rede de significações.

É importante entender que “os limites epistemológicos das ideias etnocêntricas são também as fronteiras enunciativas de uma gama de outras vozes e histórias dissonantes, até dissidentes - mulheres, colonizados, grupos minoritários, os portadores de sexualidades policiadas” (BHABHA, 2007, p. 24). As vozes que foram caladas, anuladas, silenciadas hoje ecoam nos meios acadêmicos. De acordo com Bhabha (2007), podemos negociar nas fronteiras culturais, uma vez que elas se constituem em “entrelugares” para novas vozes e novas pesquisas, como essa que nos colocamos a fazer nesta tese.

Entender esses limites epistemológicos foi imprescindível para uma nova postura epistemológica, porque permitiu então, no processo, a ressignificação e a desconstrução, possibilitando novos encontros e desencontros daquelas certezas já construídas como definitivas, mas que são realmente provisórias, quando se questiona a ciência europeia.

Assim, a temática da tese foi estabelecida com novos olhares para uma escola do campo, no assentamento Itamarati, mais especificamente sobre o currículo e as práticas mono/multi/interculturais e a produção de identidades e diferenças, num cenário multicultural, com uma comunidade multifacetada em função dos diversos grupos e movimentos que a

compõem, marcada pela diversidade étnica, cultural e linguística, mas com particularidades do campo.

A Escola Estadual Nova Itamarati, lócus da pesquisa, atende aproximadamente 1.800 alunos/as e tem um quadro com mais de 50 professores/as. Do 6º ao 9º anos do Ensino Fundamental Regular, Educação de Jovens e Adultos e Salas de Aceleração, nos turnos matutino, vespertino e noturno, havia 21 turmas, com aproximadamente 31 professores/as em atividade nestas turmas nos anos de 2012/2013.

Então, para compreender se no currículo da escola do campo, especificamente na Escola Estadual Nova Itamarati, na região de fronteira Brasil-Paraguai, há preocupações com as práticas multi/interculturais na produção das identidades e diferenças das/dos alunas/os, algumas questões foram suscitadas, tais como: que relações étnico-culturais o currículo da escola do campo produz? Elas ocorrem no horizonte intercultural? Monocultural? Ou, ainda, não são nem uma coisa nem outra, mas ambivalentes? Quais grupos são hegemônicos? Há grupos que são subalternizados? Como os/as professores/as concebem as diferenças? Como lidam com elas?

Consideramos fundamental responder essas perguntas para alcançar o objetivo geral desta tese, que consiste em **analisar as práticas mono/multi/interculturais presentes no currículo de uma escola do campo, articulando-as com a produção das identidades/diferenças dos/as alunos/as.**

Para darmos conta desse objetivo, estabelecemos os seguintes objetivos específicos: 1 - identificar as diferenças culturais presentes na escola do campo; 2 - observar se os/as educadores/as percebem as diferenças culturais na escola; 3 - descrever a postura dos/das educadores/as diante das relações que os/as alunos/as estabelecem com os diferentes grupos culturais; 4 - explicitar as representações de diferença cultural que circulam na escola; e 5 - analisar a proposta pedagógica da escola, identificando aspectos mono/multi/interculturais.

Assim, esta tese se constitui de cinco capítulos, sendo que: o capítulo 1 tem como objetivo trazer os CAMINHOS E (DES) CAMINHOS NOS PORQUÊS DA TESE que trilhei, bem como algumas das intenções e os porquês da tese. Para mostrar esses caminhos e descaminhos, descrevo ainda minha formação como professora/pesquisadora e minha aproximação com o objeto da tese. Procurei expor o lócus da pesquisa, o campo teórico-metodológico dos Estudos Culturais como um campo propício para dialogar sobre práticas mono/multi/interculturais, identidades e diferenças. Além disso, apresento as minhas escolhas durante a viagem: os caminhos e descaminhos metodológicos, com alguns encontros e

desencontros, por meio da arte da bricolagem, que me possibilitou articular empiria/teoria com os objetos que estavam no campo empírico. Não sou artista, tampouco pensei que seria um dia, mas essa metodologia me fez sentir-se uma “bricoleur intelectual”.

No capítulo 2, a finalidade é apresentar os CONCEITOS/SIGNIFICADOS CENTRAIS DA TESE, tais como Identidades e diferenças, Cultura e culturas, Multiculturalismo e os vários sentidos e vários contextos, Interculturalismo e o diálogo entre as culturas, Práticas inter/multiculturais, Educação no/do campo, Escola no/do campo, Currículo e a escola do campo.

No capítulo 3, a ESCOLA ESTADUAL DO CAMPO NOVA ITAMARATI: IDENTIDADES E DIFERENÇAS, exponho o contexto histórico do Assentamento Itamarati, da Escola Estadual Nova Itamarati, e, por meio de uma pesquisa utilizando o instrumento questionário, com questões abertas e fechadas, descrevo as identidades/diferenças dos/as professores/as e dos alunos/as do 6º ao 9º anos da Escola Estadual Nova Itamarati, como eles/elas se veem, para delinear um perfil dos sujeitos participantes dessa tese.

E no quarto capítulo, com o objetivo de apresentar a pesquisa e as análises, mostro as PRÁTICAS MONO/MULTI/INTERCULTURAIS E A PRODUÇÃO DE IDENTIDADES E DIFERENÇAS desenvolvidas na escola, que foram observadas por mim no decorrer de dois anos, por meio de observações, registradas no diário de campo, e fotografias, diálogos e entrevistas com professores/as, alunos/as, coordenadores/as e direção. Para isso, elenquei algumas categorias com descrições, citações, falas e imagens diversas de atividades, trabalhos, coisas no espaço/tempo do campo empírico. As categorias/conceituais são: O significado de cultura que circula na Escola Estadual Nova Itamarati; Identidades e diferenças culturais presentes na Escola Estadual Nova Itamarati; O significado da educação do campo para a Escola Nova Itamarati; Diferenças presentes na escola do campo Nova Itamarati: questão religiosa, raça e gênero; A presença de preconceitos na escola: entre a ruptura e a reprodução; Índícios de práticas multi/interculturais da Escola Nova Itamarati; Formação continuada: uma possibilidade para aprender a construir práticas multi/interculturais.

E, por fim, apresento as considerações finais, o momento e o contexto vivido nesta tese, as referências, os apêndices e os anexos.

CAPÍTULO 1

ALGUMAS DAS INTENÇÕES E OS PORQUÊS DA TESE

Esta tese, “Currículo e práticas mono/multi/interculturais e a produção de identidades e diferenças na Escola Estadual do Campo Nova Itamarati”, tem como uma das suas justificativas a minha história escolar, uma vez que nos anos iniciais do ensino fundamental estudei numa escola rural, pois morava no campo. Lembro-me das dificuldades de ser aluna numa escola rural, numa sala multisseriada, com alunos/as de diferentes idades, alturas, massas corpóreas, religiões e culturas familiares numa mesma sala de aula.

A escola era uma casa pequena, com três cômodos e um banheiro para fora; isso de 1º ao 4º ano primário, como era chamado na época. Havia lanche, preparado por uma merendeira que morava na fazenda, com a ajuda da professora. A limpeza também era feita por elas, com a ajuda dos/as alunos/as. As aulas eram ministradas no quadro negro, dividido em dois.

Havia duas lousas, uma no sentido norte para o 1º e 2º anos e a outra no sentido sul para o 3º e 4º anos, produzindo na sala um posicionamento entre os alunos: os do 1º e 2º anos ficavam de costas para os alunos do 3º e 4º anos e vice-versa. Eram muito difíceis as aulas, pois a professora explicava para um grupo e os outros se confundiam, por estarem na mesma sala e não compreenderem a dinâmica da aula. Nossas identidades na escola rural eram atravessadas por diferentes saberes e conhecimentos. Eu estava cursando o 1º ano, mas ouvia coisas do 2º, 3º e 4º anos.

Havia castigos, como ajoelhar-se no milho e feijão, ficar atrás da porta com braços erguidos e puxões de orelha. As aulas eram com histórias, desenhos e muita tarefa de casa. Gostava muito de brincar nos arredores da casa/escola, na grama ou no chão batido. As

brincadeiras eram passar anel, bola, pique-esconde, amarelinha, cinco marias, rezar antes de iniciar a aula e para o lanche.

Lembro-me de fazer atividades de coordenação motora repetitivamente, riscos, traçados, linhas, pontilhados e bolinhas enfileiradas. No 3º e 4º ano, as lembranças são de uma escola rural numa vila, onde o comércio de secos e molhados era a atração dos alunos. Lá podíamos comer o famoso pão com salame e guaraná e as guloseimas da venda. As lembranças também me trazem à memória as idas sob o orvalho do amanhecer e as vindas debaixo do sol escaldante do meio-dia, a pé, a cavalo e, outras vezes, de carona, na Kombi das professoras.

Além dessas lembranças, a visita à escola estadual do Assentamento Nova Itamarati e as aulas da disciplina de Educação Brasileira Contemporânea, no Curso de Doutorado da UCDB, com os estudos sobre currículo, contribuíram para suscitar as indagações presentes nesta tese.

As justificativas estão relacionadas ainda à minha história como professora nos vários cursos de licenciatura na região de fronteira sul do Mato Grosso do Sul, Dourados e Maracaju, e ainda à minha prática docente numa escola da fronteira na Educação Básica por 15 anos.

As preocupações com as questões das diferenças culturais dos/as alunos/as sempre estiveram presentes no meu fazer pedagógico, seja nos 13 anos no Ensino Superior ou nos 15 anos na Educação Básica, uma vez que sempre me deparei com uma diversidade de alunos/as de diferentes identidades, entendidas aqui como sendo “[...] o resultado de um processo relacional - histórico e discursivo - de construção da diferença” (SILVA, 2011, p. 101).

A tese também se justifica porque vem ao encontro das indicações apontadas nas propostas do Ministério da Educação (MEC) sobre o reconhecimento e a valorização das diferenças por meio das legislações quanto à diversidade cultural, em diversos cursos de licenciatura, bem como referências à necessidade de trabalhar as diferenças dos/as alunos/as nos Parâmetros Curriculares para a Educação Básica.

Segundo Fleuri (2003a), o Ministério da Educação, desde o final da década de 1990, ao lançar os Parâmetros Curriculares Nacionais, que “[...] elegeram a pluralidade cultural como um dos temas transversais, o reconhecimento da multiculturalidade e a perspectiva intercultural” (p. 1), mostra uma preocupação com a presença de diferenças nas escolas. Esse novo olhar para a educação tem contribuído para as discussões, pesquisas e preocupações em relação à diversidade cultural de ampla relevância social e educacional, o que, então, reforça a importância da tese, até porque ela apresentará problematizações sobre a

educação do campo na região fronteira, na qual há um número expressivo de diferenças culturais, o que a torna um campo empírico propício para estudos e pesquisas em educação sobre a multi/interculturalidade.

Essas reflexões iniciais pautam-se na compreensão de que o currículo e a diversidade cultural são hoje uma temática necessária nas escolas, e também nas pesquisas para o fortalecimento de lutas em prol das reivindicações para a diversidade nas escolas por meio de práticas multi/interculturais. Outra razão é que esta é uma temática necessária para as políticas públicas das diferenças e para a construção de uma educação que se quer igualitária em cenários de multiculturalidade, como é o caso do assentamento, marcado pela multiplicidade de identidades e diferenças. Estas identidades e diferenças são uma produção cultural, e a educação escolar as produz e reproduz por meio do currículo.

A educação, seja formal ou informal, deve ser para a convivência em diferentes grupos sociais e culturais, e isso exige reconhecimento, aceitação, respeito e valorização das diferenças. Mas, para que isso seja possível, é importante que a identidade e a diferença se estabeleçam no mesmo espaço e/ou em espaços diferentes, com os seus diversos saberes culturais. Isso pressupõe “[...] a inserção da diversidade nos currículos [mas também] implica compreender as causas políticas, econômicas e sociais de fenômenos como etnocentrismo, racismo, sexismo, homofobia e xenofobia” (GOMES, 2007, p. 24). Assim, falar “sobre diversidade e diferença implica posicionar-se contra processos de colonização e dominação” (GOMES, 2007, p. 24) que, por muitos e muitos anos, construíram historicamente as narrativas da subalternidade das diferenças nas práticas educacionais.

Em relação à minha atuação como professora, já mencionada anteriormente, destaco que, ao buscar apresentar para os/as acadêmicos/as “o que é educação” nas disciplinas de História da Educação e Filosofia da Educação no início do ano letivo, sempre me deparo com uma referência que considero importante para entender as narrativas coloniais na educação que os currículos devem/podem desconstruir. A referência é Brandão (2007), que estudei nos tempos de graduação, mas que jamais consegui esquecer por ser importante, também para a tese em questão. Refiro-me à citação do autor que traz a argumentação de um chefe indígena, após um tratado de paz entre os Estados Unidos, Virgínia e Maryland, e os índios de seis nações, negando o convite feito pelos brancos.

Na proposta, os chefes indígenas agradeceram o convite para seus filhos estudarem com não indígenas, recusando a oferta, e retribuíram oferecendo aos não indígenas a educação de suas comunidades. Brandão (2007) mostra que, na fala dos indígenas, estes retratam que os saberes são diferentes e merecem ser considerados: “[...] nós estamos

convencidos, portanto, que os senhores desejam o bem para nós e agradecemos de todo o coração. Mas aqueles que são sábios reconhecem que diferentes nações têm concepções diferentes das coisas [...]” (Chefe Indígena, apud BRANDÃO, 2007, p. 8). Essa fala permite perceber o quanto a postura dele é intercultural e, sobretudo, decolonial, pois ele ainda diz com toda consideração aos não indígenas que, “[...] sendo assim, os senhores não ficarão ofendidos ao saber que a vossa ideia de educação não é a mesma que a nossa [...]” (ibid., p. 8).

Esse trecho do tratado de paz do Chefe Indígena mostra a educação como uma instituição cultural, que se diferencia muito quanto às suas funções nos tempos e nos espaços, e ainda demonstra que não existe um modelo único de educação, que possa ser copiado; pois, se for um modelo único, estará desrespeitando a singularidade das pessoas e das etnias que pretende educar. Estará sendo uma educação colonial e não intercultural e decolonial.

O entendimento dos conceitos sobre a postura intercultural e decolonial foi corroborado com a ajuda de alguns autores que viajaram comigo nesses caminhos e descaminhos da pesquisa de tese, como Walsh (2005), Fleuri (2003a, 2003b), Skliar (2003), Oliveira e Candau (2010), Santomé (2003), Moreira e Candau (2006) e Silva (2011).

Compreendo que uma postura intercultural passa antes por

[...] un proceso permanente de relación, comunicación y aprendizaje entre personas, grupos, conocimientos, valores y tradiciones distintas, orientada a generar, construir y propiciar un respeto mutuo, y a un desarrollo pleno de las capacidades de los individuos, por encima de sus diferencias culturales y sociales (WALSH, 2005, p. 4).

Para que a interculturalidade seja possível, é preciso desconstruir a colonialidade. “Colonialidade” é um termo que “faz alusão à invasão do imaginário do outro, ou seja, sua ocidentalização” (OLIVEIRA e CANDAU, 2010, p. 19). Os autores (2010, p. 24) afirmam ainda que a “decolonialidade implica partir da desumanização e considerar as lutas dos povos historicamente subalternizados pela existência, para a construção de outros modos de viver, de poder e de saber”. Dessa maneira, a decolonialidade atualmente pode visibilizar esses povos que foram invisibilizados, por meio das “[...] lutas contra a colonialidade a partir das pessoas, das suas práticas sociais, epistêmicas e políticas” (OLIVEIRA e CANDAU, 2010, p. 24), que precisam estar presentes na educação para que esses povos subalternizados tenham vez e voz por meio de sua cultura.

Oliveira e Candau (2010, p. 24) ainda afirmam que “a decolonialidade representa uma estratégia que vai além da transformação da descolonização, ou seja, supõe também

construção e criação. Sua meta é a reconstrução radical do ser, do poder e do saber”. A escola pode contribuir nessa reconstrução por meio de um currículo intercultural e decolonial.

Para Skliar (2003), decolonial significa descolonizar, desconstruir o que está naturalizado. E é isso que o currículo, por meio de práticas multi/interculturais, pode ou não favorecer na escola.

Quanto à questão da importância dos estudos das identidades e diferenças nos anos finais do Ensino Fundamental da Educação Básica, recorro a Canen (1997) quando ela afirma que “[...] a diversidade cultural dos alunos que chegam às escolas é frequentemente ignorada nas práticas pedagógico-curriculares desenvolvidas pelos professores” (CANEN, 1997, p. 203). Observa ainda que as perspectivas dos/as professores/as

[...] com relação à pluralidade cultural dos alunos revela frequentes vieses de estereótipos que estão à base de práticas pedagógicas que, sob o véu da “neutralidade técnica”, excluem aqueles cujos padrões culturais não coincidem com os preconizados pelo sistema escolar (Idem).

Dessa maneira, Canen (1997) questiona se os/as professores/as estão ou não preparados/as para “[...] compreender e valorizar a diversidade cultural dos alunos e tecnicamente aptos a pautar a sua ação pedagógica a partir deste(s) universo(s) cultural(is)”.

Para a compreensão das questões apontadas por Canen (1997) e também Fleuri (2003a, 2003b) sobre a diversidade em sala de aula, foi preciso ter como princípio considerar as diferentes identidades dos/as alunos/as. Foi assim que me encontrei nessa viagem com Santomé (2003), Moreira e Candau (2006), Silva (2011) e outros.

Santomé (2003) permite entender o currículo como um campo que possui vozes e culturas marginalizadas, negadas e silenciadas. E, também, defende um currículo que construa, “de maneira coletiva, com a participação de toda a comunidade educacional e, claro, dos grupos sociais mais desfavorecidos e marginalizados” (p. 175), espaços de questionamento das injustiças atuais e das relações sociais de desigualdade e submissão (por exemplo, sexismo, racismo, classismo, etc.) (p. 175).

Lembramos, com Moreira e Candau (2006, p. 86), que “[...] existem várias concepções de currículo, as quais refletem variados posicionamentos, compromissos e pontos de vista teóricos” para os/as educadores/as em suas práticas. Essas concepções são explicadas pelas teorias do currículo, que podem ser subdivididas em três: as tradicionais, as críticas e as pós-críticas. Optei, então, pelas teorias pós-críticas do currículo e pelo campo teórico dos estudos culturais, pois este permite diálogos e articulações com diversos campos de saber para discutir e pesquisar as questões relacionadas à minha tese.

As teorias pós-críticas, segundo Silva (2011, p. 17), discutem categorias tais como “[...] identidade, alteridade, diferença, subjetividade, significação e discurso, saber-poder, representação, cultura, gênero, raça, etnia, sexualidade, multiculturalismo” e entendem “o currículo como construção de identidades”. Portanto, as preocupações das teorias pós-críticas permeiam nossa tese.

Estudar o currículo de uma escola do campo na região de fronteira Brasil-Paraguai exige, entre outros, conhecermos a literatura sobre educação do campo, que se pauta em outros saberes, outras aprendizagens e em outras epistemes que não aquelas tradicionais. Pela Resolução CNE/CEB 01, de 03 de abril de 2002, que institui as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, reconhece-se o “[...] modo próprio de vida social e o de utilização do espaço do campo como fundamentais, em sua diversidade, para a constituição da identidade da população rural e de sua inserção cidadã na definição dos rumos da sociedade brasileira”.

Através da Resolução podemos remeter à discussão sobre currículo nas escolas do campo. Ao perguntar o que é currículo, geralmente nos lembramos de que ele é o que se ensina na escola, o que não deixa de ser uma verdade, apesar de genérica e ampla. O interessante é que realmente ele é também isso. Entretanto, o que se ensina na escola não são apenas conteúdos, mas também atitudes, ações e práticas preconceituosas, modos de ser e viver; enfim, o currículo produz identidades e diferenças. O currículo compreende “as experiências escolares que se desdobram em torno do conhecimento, em meio a relações sociais, e que contribuem para a construção das identidades de nossos/as estudantes” (MOREIRA e CANDAU, 2007, p. 18). Dessa maneira, ele é um artefato cultural que produz identidades e diferenças, o que o constitui um *documento de identidade* da escola (SILVA, 2011).

Ainda que já tenha apontado que essa tese está vinculada à minha trajetória de vida, considero fundamental mostrar essa vinculação de modo intenso, pois, para os Estudos Culturais, a trajetória de vida é constitutiva do conhecimento que produzimos (BACKES, 2011).

1.1 Formação da professora/pesquisadora: aproximações com o objeto da tese e lócus da pesquisa

O contexto de minha formação me levou a algumas aproximações com a temática da tese. Como já destaquei, esta tese se faz importante por ser parte da minha formação de professora/pesquisadora nas minhas múltiplas identidades. Ela se fez e se refaz nas manhãs, como o grito do galo. Mas precisa sempre de outros galos, para tecer seus gritos, que estão imersos num diálogo de conhecimentos possíveis no fazer educação/pesquisa.

Minhas identidades tiveram suas construções muito antes da educação superior, mas foi esta etapa que possibilitou reconhecer que há diversas demandas educacionais, com seus diversos sujeitos, nas suas diversas aprendizagens e diversas identidades culturais.

Como disse Melo Neto no texto “Tecendo a manhã”:

Um galo sozinho não tece uma manhã: Ele precisará sempre de outros galos. De um que apanhe esse grito que ele [lançou] e o lance a outro; de um outro galo que apanhe o grito de um galo antes e o lance a outro; e de outros galos que com muitos outros galos se cruzem os fios de sol de seus gritos de galo, para que a manhã, desde uma teia tênue, se vá tecendo, entre todos os galos (MELO NETO, 2003, p. 188).

E, assim, eu também preciso dessas minhas identidades múltiplas, dos autores, dos sujeitos participantes dessa pesquisa, para poder lançar a outros (a academia, a sociedade educacional) um grito, como o grito dos galos, provocações e reflexões sobre o currículo e práticas mono/multi/interculturais, identidades e diferenças na escola do campo.

Como sou descendente de africanos e portugueses, nascida nas terras de Minas Gerais, em Juiz de Fora, considero-me hoje uma diáspora na fronteira sul-mato-grossense, em Ponta Porã. E assim, como afirma Hall (2006), um sujeito que se autorrepresenta como diferente e em processo, pois, segundo ele, “devemos pensar na identidade como uma ‘produção’, algo que nunca está completo, que é sempre processual e sempre constituído no quadro, e não fora, da representação” (HALL, 2006, p. 21).

Foi nas terras mineiras que comecei a vencer obstáculos, estereótipos e preconceitos sociais que marcavam, e ainda marcam, as identidades de muitas crianças e jovens das escolas do campo. Minha mãe somente estudou até a 3ª série primária, mas já era considerada estudada para a época.

Já meu pai (adotivo)¹ nunca estudou, mas me lembro dele aprendendo com muito esforço o desenho das letras para assinar o seu nome para tirar seu título de eleitor, no final da década de 1980. Mas era considerado analfabeto, porque apenas conseguia reproduzir seu nome. Lembro-me de pegar em sua mão, ajudando-o a segurar o lápis e o papel, pois eu já estava entre os 9 e 10 anos de idade, para poder ensiná-lo; era mais estudada que ele! Então, ensinava-lhe o traçado das letras, querendo ser sua professora.

Iniciei minha vida escolar no início dos anos 1970, aos 5 anos de idade, na Escola da Fazenda Santo Antônio, em uma das várias escolas rurais mistas do município de Juiz de Fora. Ingressei com pouca idade para a época² nesse espaço de encantos e desencantos, mas sedutor, como é a educação escolar. Comecei a fazer parte desse universo que parecia tão diverso do meu e de meus familiares.

Naquela época, eu viajava, literalmente, para chegar à escola de carona na Kombi da Secretaria de Educação do Município de Juiz de Fora, que levava as professoras à Fazenda Santo Antônio e a outra escola na Fazenda São Mateus, estrada de Monte Verde. Depois, o conforto da condução segura da Fazenda Santo Antônio foi substituído por caminhadas em trilhas marcadas pelo gado, nos pastos, no estudo na Fazenda São Mateus. E, sob muitos tropeços e quedas, sapatos sujos de barro e de estrume³, eu chegava à escola, muitas vezes ouvindo broncas quanto à higiene exigida pela professora, uma vez que os calçados estavam com forte odor, motivo de risos dos colegas na sala de aula⁴, sendo repreendida como se o cheiro me deixasse sem capacidade de aprender e também porque atrapalhava a aprendizagem dos colegas.

Estudei o 1º ano primário várias vezes, devido à pouca idade; então, já no 2º ano, nas férias de julho, mudei de escola e município.

E é essa parte da história que penso que seja significativa para compreender os porquês da pesquisa ser numa escola do campo, uma vez que não atuo e tampouco moro no campo. Entretanto, minha construção identitária de professora/pesquisadora deu-se pelas marcas desse contexto no campo.

No 3º e o 4º anos primários, estudei numa escola rural, que se localizava no vilarejo de Cotegipe⁵, município de Simão Pereira - MG, distante 20 km de Juiz de Fora. Para essa escola eu ia sempre pelo asfalto das rodovias e/ou por linhas de trem, encurtando as

¹ Somente tive conhecimento disso aos 13 anos de idade. Esse fato (pai adotivo ou mãe adotiva) é costumeiro na

² Digo isso porque naquela época, 1972, não havia qualquer pretensão de haver Ensino Infantil no Brasil.

³ Fezes do gado e outros animais no pasto.

⁴ O que ainda hoje acontece com crianças, jovens e adultos que precisam andar a pé para chegar à escola do campo ou, ainda, aos ônibus escolares.

⁵ A estação de Cotegipe foi inaugurada em 1875 e fica no município de Simão Pereira - MG.

caminhadas. As aulas já não eram mais em salas multisseriadas. Havia salas para as turmas de alunos/as do primário e também do ginásio. Lembro-me das aulas, das atividades, das tarefas de casa, das histórias, dos livros infantis e da cartilha.

Lembro-me, do 2º ano primário, de uma história inventada sobre as letras vogais. A professora fez ou comprou, não sei ao certo, bonecos e bichos com tecidos para o corpo e as mãos que também serviam de roupas para o fantoche. Bolinhas de isopor eram as cabeças, com um palito de churrasco fincado para ser o corpo, que ficava dentro de uma garrafinha de vidro caçulinha; ao balançar a garrafinha, a professora fazia com que a cabeça e o corpo também balançassem. Nunca esqueci essa prática. O A era da abelhinha, o E era da bailarina Perequeté, o I do índio com pingo na cabeça, o O era dos óculos da vovó e, por fim, o U, do chifre do boi. Isso foi significativo na minha aprendizagem, pois me lembro da professora e do gingado da garrafinha e dos bonecos. Foi nessa época que vi pela primeira vez um mapa, um globo e cartazes com colagens de figuras com grude (cola feita artesanalmente com água quente e farinha de trigo).

De lá guardo também as lembranças de quando desfilei pela pátria, pela primeira vez, e tive a oportunidade de viajar somente com os colegas e professores em ônibus escolares da Vila Cotegipe ao município de Simão Pereira, fato que marcou a minha identidade devido ao vislumbre de sair da rotina rural para ir ao burburinho festivo da cidade. E isso, ainda hoje, é uma realidade para os/as alunos/as dos assentamentos e escolas do campo, quando, em festividades, representam as instituições escolares em que estudam. Foi também nessa escola que tirei fotos de recordação. Usei pela primeira vez um uniforme com camisa branca, saia pregueada azul e tênis conga da época.

Mas também foi nessa escola que ficaram os registros do passado que marcaram minha trajetória de vida escolar e profissional. No 3º ano do Primário⁶, uma professora regente me disse que eu era burra, pois chorava muito durante as provas e testes escritos, acrescentando ainda que eu “nada seria na vida”. São enunciações como essas que serviram e servem de sentença para outras crianças, ainda nos dias atuais, excluindo-as da possibilidade de estudos na vida, pois muitas não conseguiram e ainda não conseguem superar e transgredir esses estigmas⁷ de inferioridade e/ou incapacidade a elas impingidos.

⁶ Nomenclatura usada naquele período para o 4º ano do Ensino Fundamental atual, pois somente havia quatro séries, e não cinco anos como hoje.

⁷ Sobre estigmas ver GOFFMAN (1988).

Minha história contrariou aquela professora! Pois, mesmo sob os discursos coloniais, consegui transgredir essa lógica binária de que um é superior e outro inferior. Recorro a Backes (2003, p. 3) para dizer que:

[...] a superação dos binarismos possibilita a compreensão de novas identidades, novas posições de sujeitos, que não sejam nem um, nem outro. Nem senhor, nem escravo. Nem pré-moderno, moderno ou pós-moderno. Simplesmente o outro, o indefinível, o incompreensível. Ainda que incompreensível, negocia com todos, gerando sujeitos híbridos.

Assim, com outra identidade, começava a minha existência na 4ª série, também porque já morava na cidade, e as salas não eram mais multisseriadas, mas classes individuais. Desse modo, comecei a estudar em escolas municipais e estaduais. Entretanto, a caminhada por horas até a escola ainda não havia se modificado, como também ocorreu nos anos finais do Ensino Fundamental, concluídos com caminhadas de horas nos trilhos de trem, asfalto das rodovias, estradas vicinais e nas ruas urbanas.

Ao lado de tantos obstáculos e dificuldades, sempre carreguei comigo as marcas de um ensino considerado deficitário para as escolas urbanas, o que não é uma verdade fixa, considerando que fui transpondo as etapas da escolarização, agarrando-me às possibilidades de estudar, mostrando que as histórias familiares diferentes daquelas colocadas como normais não são empecilhos intransponíveis para a formação acadêmica.

A atitude de “pesquisa” iniciou-se na 5ª série do antigo Ginásio, ao elaborar um documentário jornalístico por meio de pesquisa bibliográfica. Foi um jornal falado com apresentação em sala de aula sob o som da música Planeta Água, de Guilherme Arantes. Naquela época, já estudava à noite, com 13 anos, pois precisava auxiliar minha mãe a cuidar dos outros quatro irmãos menores durante o dia, pois ela já estava separada de meu pai e precisava trabalhar para sustentar os quatro filhos. Histórias semelhantes se repetem em muitas escolas brasileiras, inclusive nas escolas da fronteira e do assentamento, no qual desenvolvi minha tese.

Aos 17 anos, já morando em Ponta Porã, em Mato Grosso do Sul, terminei o Ensino Fundamental. Planejei e organizei vários eventos estudantis, como festas juninas, reivindicações educacionais, concursos e desfiles para escolha de garota estudantil, pois participava do Grêmio Estudantil. Quando cursei o Ensino Técnico em Contabilidade, no período compreendido entre 1985 e 1988, participei de vários movimentos políticos e estudantis, em centros cívicos, grêmios, com passeatas e reivindicações de espaços universitários públicos para o município.

Fui ao Congresso Nacional, em Brasília, e à Assembleia Legislativa Estadual, em Campo Grande. Assim, a caminhada se estendia em novas sendas. São essas lembranças da vida escolar e familiar que me permitiram pensar e delimitar a proposta de tese sobre **Currículo e Práticas Mono/Multi/Interculturais e a Produção de Identidades e Diferenças na Escola Estadual do Campo Nova Itamarati**. E esta escola está localizada num assentamento na região de fronteira, que é geograficamente híbrida, com múltiplas identidades, ou melhor, num *entrelugar*, como afirma Bhabha (2007), onde várias negociações e tensões acontecem, com muitas significações, ressignificações e traduções culturais.

Penso que foram essas construções e reconstruções nas diversas relações de poder institucionais que possibilitaram as interrogações que se tornam desafios que a vida nos impõe, no dia a dia, quando algumas reflexões sobre as diferenças culturais e a educação afligiram meu âmagô, graças às minhas diversas identidades culturais, inclusive de professora há muitos anos de Educação Básica e de Educação Superior com alunos/as e acadêmicos/as da fronteira. Desde 1996, quando me graduei em Pedagogia, na Faculdade da Fronteira, venho buscando, por meio da atuação docente e de pesquisas na pós-graduação, mestrado e agora doutorado, compreender a educação e as peculiaridades culturais da região, para que eu possa desenvolver e possibilitar que outras pessoas que também almejam uma educação intercultural sintam-se encorajadas a fazê-la.

Nesse sentido, as inquietações desta tese nasceram por uma insatisfação, como aponta Bujes (2002, p. 16):

[...] a pesquisa nasce sempre de uma preocupação com alguma questão, ela provém quase sempre de uma insatisfação com as respostas que já temos, com explicações das quais passamos a duvidar, com desconfortos mais ou menos profundos em relação a crenças que, em algum momento, julgamos inabaláveis. *Ela se constitui na inquietação.*

E, por estar sempre preocupada e insatisfeita com as explicações recebidas, é que, inicialmente na especialização, adentrei no mundo da pesquisa universitária buscando entender por que não tinha estudado no Ensino Médio a disciplina de Filosofia. Trata-se de um conhecimento que considero muito importante e necessário na construção de uma consciência crítica para o exercício da cidadania. Conseqüentemente, essa interrogação me levou a outra indagação sobre essa disciplina, quanto à sua inclusão, numa escola estadual da região.

E levou-me, ainda, à indagação de como ela poderia contribuir para a construção de uma sociedade melhor quando introduzida nos currículos escolares. As respostas dos estudos, naquela época⁸, já mostravam que as questões sobre currículo se faziam presentes nas minhas inquietações, pois a disciplina de Filosofia no Ensino Médio, sua exclusão e inclusão foi questão cultural e de poder que se fez por meio de Leis Educacionais. Essa lembrança torna-se justificativa nesta tese porque permite compreender como a cultura política constrói verdades num movimento cultural e como as escolas são atravessadas pelos discursos legais⁹ que legitimam as verdades hegemônicas.

No Mestrado em Educação Brasileira pela Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (2008), o *corpus* da pesquisa foi sobre o comportamento das mulheres na região de fronteira frente à religiosidade, às relações com a educação e à instituição da sociedade. Deparei-me com um grupo de mulheres religiosas (as Irmãs Vicentinas de Gijzegem)¹⁰ habilidosas, formadas com conhecimentos clássicos, por que não dizer canônicos, com significados produzidos pela ciência moderna. A pesquisa mostrou que a educação na fronteira teve por muito tempo finalidades e objetivos patrióticos e religiosos. Dessa maneira, o comportamento das mulheres e também dos homens foi e ainda é instituído pelos “magmas de significações imaginárias” (CASTORIADIS, 1982), num entrelaçamento de relações entre política, religião e educação que, ao longo do tempo, foram sendo solidificadas culturalmente.

Essas temáticas foram suscitadas como objetos de pesquisa porque, mesmo sendo de uma cidade industrial como Juiz de Fora, onde há comércio forte, a indústria, os centros universitários, o lazer, as diversas manifestações culturais e tantos outros aspectos de uma cidade de grande porte, sou hoje uma mulher fronteiriça híbrida, com identidade líquida, com múltiplas identidades culturais, como muitas mulheres da fronteira e do assentamento. E isso me faz pensar numa educação para as diferenças e as identidades com muita inquietação, na perspectiva da multi/interculturalidade, que considere as identidades híbridas.

Entendo o hibridismo, com base em Canclini (2001), como um processo de trocas, inter-relações, migrações e cruzamentos entre culturas, com traduções das culturas, emergindo outras culturas, as culturas híbridas. Ao estudar as culturas da América Latina, Canclini discute esse conceito como um processo por ele denominado “hibridização das culturas”.

8 SILVA, Andréa Natália da. **A Filosofia como disciplina no Ensino Médio pós-LDB N° 9394 nas Escolas Estaduais do MS**. 102 f. Monografia (Especialização em Didática e Metodologia do Ensino Superior nas Faculdades Magsul), 2002.

9 Legislação em vigor.

¹⁰ SILVA, Andréa Natália da Silva. **Instituição Vicentina de Gijzegem: um entrelaçamento de relações entre política, religião e educação na Instituição da Sociedade Fronteiriça Brasil/Paraguai entre 1940 a 1980**. 2008. 292 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, UFMS, Campo Grande, MS.

E, por andar por tantos lugares, espaços fronteiriços tanto no lado brasileiro, como também nos espaços paraguaios, convivendo com os povos “hermanos” brasileiros, paraguaios, brasiguaios e de outras nações, com tantos saberes tradicionais e científicos para serem dialogados, trocados e ressignificados, é que me inquietei com o Currículo e Práticas Mono/Multi/Interculturais e a Produção de Identidades e Diferenças na Escola Estadual do Campo Nova Itamarati.

Foi nessas idas e vindas dos conhecimentos acadêmicos e culturais que me deparei com um campo teórico que dialoga com os temas que, para mim, são instigantes no entendimento, na análise e na reflexão desta tese. Este campo permite também uma articulação com autores/as que colaboram muito com a temática da pesquisa, mas que não são deste campo, exigindo um diálogo entre os/as que são e os/as que não são do campo teórico dos Estudos Culturais.

1.2 Estudos culturais: um campo teórico propício para dialogar sobre práticas mono/multi/interculturais, identidades e diferenças

Os estudos culturais se apresentam como um campo teórico propício para desenvolver o diálogo sobre Currículo e Práticas Mono/Multi/Interculturais e a Produção de Identidades e Diferenças na Escola Estadual do Campo Nova Itamarati, proposto na minha tese.

Escosteguy (2006) discute e apresenta as possibilidades dos Estudos Culturais, que são praticados atualmente em vários países. Eles “[...] devem ser vistos tanto sob ponto de vista político, na tentativa de constituição de um projeto político, quanto sob ponto de vista teórico, isto é, com a intenção de construir um novo campo de estudos” (2006, p. 137), tornando-se uma ferramenta importante nas discussões sobre as questões de identidades e diferenças.

Os Estudos Culturais, de acordo com Hall (2003, p. 200-201), “abarcam múltiplos discursos, bem como numerosas histórias distintas, os quais compreendem um conjunto de formações, com as suas diferentes conjunturas e momentos do passado”.

Segundo Escosteguy (2006), esse campo surgiu do Centre for Contemporary Cultural Studies (CCCS). Em 1964, Richard Hoggart criou o Centro, ligado a um dos departamentos da Universidade de Birmingham, que passou a se constituir em um centro de

estudos de pós-graduação. A linha principal de pesquisa desse centro eram as “relações entre a cultura contemporânea e a sociedade” (p. 139) e suas mais variadas composições culturais, institucionais e práticas com a sociedade e também com as mudanças sociais.

Sabemos que as mudanças epistemológicas no fazer ciência sempre estão relacionadas com as alterações nas práticas sociais. Com o surgimento dos Estudos Culturais não foi diferente. Para melhor entender esse florescimento, a autora apresenta os três autores que produziram as bases do Centro de Estudos: Richard Hoggart, Raymond Williams e E. P. Thompson.

Escosteguy (2006, p. 139) afirma que o primeiro autor, Hoggart, em sua produção contemplou uma parte de sua autobiografia e outra parte da história cultural da metade do século XX. Seu “[...] foco de atenção recai sobre materiais culturais, antes desprezados, da cultura popular e dos *mass media*” (p. 140) através de metodologia qualitativa.

Já Williams, contribuiu para a história e o conceito de cultura: com “[...] um olhar diferenciado sobre a história literária, ele mostra que cultura é uma categoria-chave que conecta tanto a análise literária quanto a investigação social” (p. 140). E, por último, o autor Thompson que “[...] reconstrói uma parte da história da sociedade inglesa” (p. 139), influenciando, assim, a história social britânica e suas tradições de influências marxistas.

De acordo com Escosteguy (2006, p. 141), para Williams e Thompson, a “[...] cultura era uma rede vivida de práticas e relações que constituíam a vida cotidiana, dentro da qual o papel do indivíduo estava em primeiro plano”. Segundo a autora, Thompson não entendia a cultura como “forma de vida global”, mas como “uma luta entre modos de vida diferentes” (p. 141).

Esse entendimento sobre cultura para os precursores dos Estudos Culturais nos possibilita compreender a centralidade da cultura. Neste contexto, o papel de Stuart Hall foi decisivo para os estudos culturais (ESCOSTEGUY, 2006). A autora destaca que, embora não seja citado como membro fundador, “[...] avalia-se que este, ao substituir Hoggart na direção do Centro, de 1969 a 1979, incentivou o desenvolvimento de estudos etnográficos, as análises dos meios massivos e a investigação de práticas de resistência dentro de subculturas” (p. 141).

A movimentação teórica pós-guerra, segundo Costa, Silveira e Sommer (2003), em meados do século XX, foi sendo instituída por problematizações que se centravam na cultura. Nesse sentido, os Estudos Culturais operaram uma revolução teórica cultural, que tem um terreno escorregadio e contaminado de “noções ou concepções extremamente complexas e matizadas como cultura e popular” (p. 36). Nesse contexto, os autores apresentam estudos que

centralizam a cultura nas pesquisas em Educação e Pedagogia. Mas também apresentam como foi que os Estudos Culturais surgiram.

Os Estudos Culturais (EC) vão surgir em meio às movimentações de certos grupos sociais que buscam se apropriar de instrumentais, de ferramentas conceituais, de saberes que emergem de suas leituras do mundo, repudiando aqueles que se interpõem, ao longo dos séculos, aos anseios por uma cultura pautada por oportunidades democráticas, assentada na educação de livre acesso. Uma educação em que as pessoas comuns, o povo, pudessem ter seus saberes valorizados e seus interesses contemplados (COSTA; SILVEIRA; SOMMER, 2003, p. 37).

Pensando nessa “educação de livre acesso” em que “as pessoas comuns, o povo, podem ter seus saberes valorizados e seus interesses contemplados” é que percebemos que o campo teórico dos Estudos Culturais é uma base importante para a construção epistemológica da tese. Isso porque ele, enquanto campo teórico, não se constitui de

[...] um conjunto articulado de ideias e pensamento. Como dizem seus cronistas mais contundentes, eles são e sempre foram um conjunto de formações instáveis e descentradas. Há tantos itinerários de pesquisa e tão diferentes posições teóricas que eles poderiam ser descritos como um tumulto teórico (COSTA; SILVEIRA; SOMMER, 2003, p. 39).

Além de formações instáveis e descentradas, segundo os autores, podemos ainda compreender os EC como um projeto político, voltado aos interesses dos grupos subalternizados

Os Estudos Culturais têm influenciado profundamente as teorizações e as pesquisas em diversos campos das ciências sociais e humanas nos últimos anos e, de maneira considerável, na pesquisa em Educação, no Brasil (PARAÍSO, 2004).

Paraíso (2004) afirma que as teorias pós-críticas que foram sintetizadas pela chamada “virada linguística” têm-se expandido nas pesquisas no Brasil e vêm incorporando uma variedade de linguagens oriundas de diferentes autores e teorias: “tais trabalhos exploram as posturas e os caminhos investigativos, as ‘ferramentas’ e operações analíticas adotadas em pesquisas que trabalham com questões de gênero, com os estudos feministas, com os estudos culturais, com os estudos negros” (p. 288). E, dessa maneira, têm contribuído para novas teorias na Educação no Brasil. Ela enfatiza que as pesquisas em educação que recorrem às teorias pós-críticas que incluem os EC podem possibilitar pensar novas práticas pedagógicas para as escolas através de seus currículos.

Para pensar essas novas práticas pedagógicas, os Estudos Culturais utilizam a linguagem das artes, das ciências sociais, das humanidades, das ciências naturais e das tecnológicas, apropriando-se de teorias/metodologias da crítica literária, da psicologia, da ciência política, da antropologia, da linguística, da teoria da arte, entre outras.

Os Estudos Culturais não apostam em explicações universais, nem nas totalidades, nem completudes ou plenitudes. Optam claramente pela subjetividade na exposição de narrativas contextualizadas, parciais e particulares.

1.3 Escolha dos caminhos e (des) caminhos metodológicos: encontros e (des) encontros

Para a construção desta tese, foi preciso trilhar muitos caminhos e descaminhos para fazer a pesquisa. Há muitas ambivalências, também com encontros e desencontros num campo teórico e metodológico ainda pouco conhecido. Meus escritos foram delineados com a construção e desconstrução das verdades quanto aos métodos de pesquisa para fazer ciência. Deveras, precisei me investir de “poderes” para repensar e rever posições que me marcaram durante toda a minha formação como sujeito, professora/pesquisadora.

A ambivalência não é para ser lamentada, mas deve ser celebrada porque é através da ambivalência que podemos perceber a multiplicidade da realidade humana, e, assim, também a coexistência de muitas lógicas e os muitos cenários interpretativos dos sujeitos que a conhecem, pois o “[...] conhecimento associativo do intérprete é investido de poderes notavelmente amplos, incluindo até o privilégio hermenêutico de deixar perguntas figurarem como parte das respostas” (BAUMAN, 2005, p. 190), e é assim que hoje entendo o que seja fazer ciência.

Contudo, durante anos pensei que fazer ciência/pesquisa era encontrar verdades. Agora sei que elas dependem do contexto e das relações culturais do sujeito-pesquisador e também do objeto pesquisado e de seus sujeitos-participantes. Numa pesquisa qualitativa em educação, a pesquisa não é a confirmação de uma hipótese, pois, como diz Backes (2005), para a construção das “verdades” trilhamos “desertos metodológicos”, onde há incertezas; mas, às vezes, encontramos um oásis, representando um alívio e um descanso provisório, até que ocorram novamente as irritações teóricas que produzem o conhecimento.

As leituras obrigatórias e complementares das aulas e as leituras específicas para a tese possibilitaram discussões, escritas e revisões, que me permitiram esboçar provisoriamente o caminho a ser percorrido como um “deserto metodológico” -expressão

inspirada em Bauman e usada por Backes (2005) para descrever como construiu sua tese, pois “[...] dentro do campo de estudo em que procurei me situar, não existe um caminho predefinido para desenvolver uma pesquisa. Movi-me como num deserto, sem caminhos e, ao mesmo tempo, com todos os caminhos” (BACKES, 2005, p. 56 - 57).

É nesse deserto que me vi muitas vezes, pois, quando pensava que atingia uma concepção e estava entendendo melhor as teorias, pegava-me novamente na busca de outras respostas para escrever os conceitos e os significados epistemológicos necessários aos primeiros rascunhos desses caminhos e descaminhos (BUJES, 2002) na tese.

Passei então, por um “[...] rigoroso processo de questionamento e desestabilização, para que [...] pusesse em xeque [...] a trajetória de pesquisadora moderna e fosse buscar em outro campo teórico as ferramentas que [...] permitissem identificar ‘minimamente’ o que [me] inquietava” (BUJES, 2002, p. 16): os caminhos e descaminhos que pouco a pouco trilhei nesta pesquisa.

Descrever esse processo em formação no doutorado significa escrever sobre tensões, angústias, irritações e silêncios. Precisei cercar a pesquisa/tese com os diálogos teóricos, e comecei a assumir algumas posições, definições, sentidos e significados que foram sendo produzidos no decorrer das aulas, das leituras, dos debates e - por que não dizer? - das diferenças epistemológicas, ou ainda das articulações, na disciplina Teorias do Conhecimento, a qual me possibilitou adentrar nos Estudos Culturais como campo epistemológico para o estudo das identidades e diferenças e das práticas mono/multi/interculturais.

Segui uma abordagem na *investigação qualitativa* para a produção dos dados. Nesse tipo de abordagem, os dados são nomeados como qualitativos porque, segundo Bogdan e Biklen (1994, p. 16), eles são “ricos em pormenores descritivos relativamente a pessoas, locais e conversas, e de complexo tratamento estatístico”.

Para Bogdan e Biklen (1994, p. 16), a *investigação qualitativa* é “[...] um termo genérico que agrupa diversas estratégias de investigação que partilham determinadas características” específicas; mas, por sua riqueza de detalhes, fornecem-nos subsídios importantes numa pesquisa, mesmo onde o objetivo não seja o de “responder a questões prévias ou de testar hipóteses”.

Por meio da teoria e da empiria, construí um processo constante entre caminhos e descaminhos, com vários teóricos no trajeto de pesquisa, ou como numa viagem, onde alguns viajaram comigo todo o tempo, outros em alguns momentos, e, mesmo quando me sentia solitária, a companhia desses teóricos produzia em mim reflexões e articulações. Mesmo que

alguns não fizessem parte do campo teórico dos Estudos Culturais, seguiram comigo por possibilitarem diálogos entre os sujeitos participantes da pesquisa e o contexto da tese.

Os dados foram produzidos durante a pesquisa recorrendo a duas estratégias centrais:

As estratégias mais representativas da investigação qualitativa, e aquelas que melhor ilustram as características anteriormente referidas, são a *observação participante* e a *entrevista em profundidade* [...]. O investigador introduz-se no mundo das pessoas que pretende estudar, tenta conhecê-las, dar-se a conhecer e ganhar a sua confiança, elaborando um registro escrito e sistemático de tudo aquilo que ouve e observa. O material assim recolhido é complementado com outro tipo de dados, como registros escolares, artigos de jornal e fotografias (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 16).

Utilizei a estratégia da observação, pois, durante dois anos entre 2012 e 2013. Durante dois dias semanalmente, em horários alternativos, pela manhã, tarde e noite. Nesse tempo ganhei confiança para a elaboração escrita e sistemática do que observava na escola, em seu entorno, dos sujeitos e de seu currículo cotidiano, no diário de campo.

A estratégia da entrevista foi realizada com um grupo de professoras/res, coordenadoras e direção dos anos finais do Ensino Fundamental da Escola Estadual do Campo Nova Itamarati. De acordo com Bogdan e Biklen (1994, p. 17), esse tipo de *investigação qualitativa* pode também ser conceituada como *investigação de campo*.

Conforme o campo teórico escolhido nesta pesquisa, os dados são uma produção (e não uma simples coleta) do pesquisador e dos sujeitos participantes. E sabe-se que numa entrevista há linguagens, gestos e comportamentos que são construídos nas relações subjetivas sob um discurso enunciativo que não é livre de intencionalidades e de relações de poder. Pelo contrário, esse discurso, como afirma Silveira (2007), é uma “arena de significados”, onde o sujeito pesquisador, com suas intencionalidades, por meio de sua maneira de questionar os sujeitos participantes, interfere no contexto, nas linguagens, nos gestos e nos comportamentos destes. Por isso, os dados não estão prontos para serem coletados, mas dependem dos objetivos, da forma como foram elaboradas as questões, sendo constituídos num processo de diálogo teórico e empírico entre pesquisador e pesquisados, ou seja, nessa relação subjetiva dialógica. A pesquisa e a produção dos dados são, pois, relevantes porque elas provocam nos sujeitos reflexões sobre conteúdos e assuntos dantes não pensados ou não percebidos até esse momento, oportunizados pela pesquisa para a tese, e também ampliam para os sujeitos as suas considerações sobre suas realidades.

Escolhi a investigação qualitativa, pois ela permitiu que a pesquisa fosse no “[...] ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 47). Além disso, por ser “descritiva”, ela também me permitiu enfatizar os processos e não apenas os produtos. Dessa maneira, então, foi possível discutir os “significados” dos dados que os sujeitos produziram durante a pesquisa por meio de linguagens, gestos e comportamentos.

O processo de uma pesquisa reflete “[...] uma espécie de diálogo entre os investigadores e os respectivos sujeitos, dado estes não serem abordados por aqueles de uma forma neutra” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 51). Sua análise está fundamentada em teorias e diálogos conceituais, e, portanto, permeada por “uma teia de significados” (GEERTZ, 2008) culturais.

As entrevistas foram vistas como

[...] eventos discursivos complexos, forjados não só pela dupla entrevistador/entrevistado, mas também pelas imagens, representações, expectativas que circulam - de parte a parte - no momento e situação de realização das mesmas, posteriormente, de sua escuta e análise (SILVEIRA, 2007, p. 118).

Deste modo, por meio do roteiro da entrevista semiestruturada, foi possível escutar os sujeitos num “intercâmbio dialógico”. Esse intercâmbio é compreendido aqui como um enunciado que é

[...] marcado radicalmente pela suposição da existência (concreta, em presença, viva, pressuposta, virtual) de um interlocutor, de um destinatário - não se trata, pois, de qualquer referência utópica a um entendimento cordial, a uma comunhão e consenso de ideias, como poderia ser entendida tal alusão (SILVEIRA, 2007, p. 120).

Recorri às observações, aos questionários com questões abertas, às entrevistas, a documentos tais como Atas de Reuniões Pedagógicas e o Projeto Político-Pedagógico da Escola. Esses instrumentos contribuíram na produção dos dados da pesquisa. Recorri ainda à legislação da educação do campo nacional e estadual, bem como a imagens de atividades realizadas na escola num diálogo constante entre a professora/pesquisadora e os sujeitos participantes da pesquisa.

Assim, nessa pesquisa trilhei “novos e diferentes caminhos” metodológicos, procurando “[...] superar as limitações impostas pelo formalismo metodológico instaurado pela ciência moderna” (COSTA, 2007, p. 14). Busquei, assim, romper com a metodologia

epistemológica da ilustração e caminhar por metodologias que se afastam dos “parâmetros que enquadram todos, homogeneízam tudo, definindo o certo e o errado, o bom, o falso e o verdadeiro etc.” (ibid. p. 18).

Costa nos mostra ainda que,

[q]uando ficamos paralisados/as ao tomar decisões metodológicas, devemos ter muito claro que o problema certamente não é nosso despreparo na utilização de instrumentos, técnicas ou métodos, mas sim a incapacidade ou inadequação dos métodos, supostamente disponíveis, para dar conta de formas emergentes de problematização. A episteme moderna engendrou lentes e luzes tão arditamente dispostas que apenas podemos vislumbrar algo quando usarmos um determinado tipo de óculos. Tudo o mais são outros que mal e mal se movem na obscuridade (COSTA, 2007, p. 18).

Mas, apesar da ciência moderna nos forjar um olhar com paradigmas e cânones teóricos que tendem à homogeneização, os sujeitos diferentes têm contrariado essa visão epistêmica, e, de certa maneira, somos levados a ver com novas lentes: “*novos* sujeitos, *novos* movimentos sociais, *novos* gêneros sexuais, e tantas outras identidades quantas os óculos deixarem ver” (COSTA, 2007, p. 18), uma vez que as pesquisas são “possibilidades de interpretação [que nos permitem] compreender [...] a flexibilidade cultural, social e política [que] puder admitir” (ibid., p. 18).

Assim, procuramos “criar saídas, frestas, desvios para escapar das grades totalizantes e homogeneizadoras das grandes metanarrativas” (COSTA, 2007, p. 19), inventando caminhos para produzir um “novo conhecimento” e, assim, subverter os princípios da ciência moderna. Tornou-se, então, imprescindível um trabalho que priorizasse os “olhares” e as “escutas” das vozes silenciadas.

A tentativa nesta pesquisa foi a de que eu pudesse, numa “disposição labiríntica”, mover-me na “pororoca” dos EC.

1.4. Arte da *bricolagem*: provocações da pesquisa

Na definição do dicionário, [o termo *bricoleur*] designa o trabalho improvisado e engenhoso de pequenos consertos caseiros. É usado por Claude Lévi-Strauss, em *O pensamento selvagem*, para designar o pensamento mítico ou “selvagem”, que se caracterizaria, em oposição ao pensamento científico, pela utilização casual e improvisada de materiais preexistentes — um pensamento que estaria em ação, sobretudo, na construção de mitos. O criador de mitos é, para Lévi-Strauss, um *bricoleur* intelectual. As narrativas míticas são construídas a partir de fragmentos de histórias já existentes e de outros elementos fragmentariamente presentes em

uma dada cultura. Tal como o *bricoleur* caseiro, o “criador de mitos” trabalha com os materiais e instrumentos que estão à mão (SILVA, 2000b, p. 21).

Essa fala de Silva (2000b) sobre *bricoleur* me levou ao entendimento do praticante da arte da bricolagem como alguém que se utiliza dos elementos preexistentes no campo empírico, para construir os dados, neste caso a tese.

Assim ocorreu a metodologia nesta pesquisa, sob as provocações da bricolagem(m), considerando que, no campo teórico dos Estudos Culturais, não há nenhuma “[...] metodologia distinta, nenhuma análise estatística, etnometodológica ou textual singular que possam reivindicar como sua” (NELSON; TREICHLER; GROSSBERG, 2003, p. 7). Por isso, foi importante recorrer a essa arte na produção dos dados.

A escolha de uma metodologia como a arte da bricolagem pode ser compreendida como sendo uma prática “pragmática, estratégica e autorreflexiva. [...]. A escolha das práticas de pesquisa depende das questões que são feitas, e as questões dependem de seu contexto” (NELSON; TREICHLER, GROSSBERG, 2003, p. 7).

Essa reflexão sobre a bricolagem proposta pelos autores já citados se fez presente nos passos desta pesquisa, quando, em visita à escola para um contato com o diretor e a vice-diretora da escola, para solicitar permissão da pesquisa (anexo nº 1) de campo, já iniciei as observações da escola e de seus sujeitos envolvidos. O diretor, falando sobre a história da escola, mostrou-me um jornal (anexo nº 2), confeccionado na/pela escola, e informou que esses dados sobre a escola também constavam em sua Proposta Político-Pedagógica. E, deste modo, entendi que eles poderiam também constitui dados para a tese.

Fiz o registro das observações do dia a dia escolar com registros escritos no diário de campo e com fotografias, ora sob meu olhar na câmara fotográfica e/ou no celular, ora no olhar de um/a professor/a da escola (quando a bateria da minha máquina descarregava), ou com fotos dos arquivos da escola, cedidos pela direção e professores/as, mostrando as atividades praticadas na escola.

Durante as visitas, observei também reuniões pedagógicas com atividades de capacitação continuada para professores/as; igualmente assisti a aulas do 6º ao 9º anos do Ensino Fundamental. Registrei ainda meus olhares sobre os cartazes, os quadros pintados por alunos/as expostos na escola e as atividades curriculares e extracurriculares na/da escola.

Foi durante uma visita à escola que assisti a uma missa católica, realizada nela, e também aos Jogos Interescolares - JEDAI, na última semana de novembro. O projeto JEDAI tem como objetivo oportunizar “a participação e integração dos educados de todas as escolas

estaduais do assentamento Itamarati promovendo uma vivência fomentadora de valores como respeito, cooperação e inclusão, bem como a socialização da diversidade da cultura corporal”¹¹.

As observações e os registros foram acompanhados de conversas e/ou entrevistas com professores/as em horas-atividades e/ou em sua residência por esta ser de sua preferência. Também conversei com alunos/as, em grupos, que transitavam na escola entre uma atividade escolar e outra. Para isso, eu abordava as/os alunas/os, uma vez que muitos deles/as já me conheciam por eu ter assistido a suas aulas. Então lhes perguntava se poderiam conversar comigo (Apêndice 4); assim, ao final das aulas e ou atividades, eles/as vinham conversar, e eu pedia para gravar as conversas, que duravam 10 a 20 minutos.

Foram nove grupos de alunos/as, constantes no quadro 1, sendo os grupos identificados com as letras do alfabeto de A até I, e os/as alunos/as, com codinomes de flores acompanhados da letra do grupo, foram em número de 35. Também entrevistei individualmente uma aluna acampada. No quadro 1 ainda pode-se observar que 18 alunos/as são católicos, 01 diz não ter religião e 16 são evangélicos/as; essa informação sobre a identidade religiosa, como veremos mais adiante, é um dado importante na análise sobre a produção das identidades e diferenças dos/as alunos/as da escola Nova Itamarati. Os/as alunos/as têm entre 11 a 17 anos, estudam do 6º ao 9º anos e 06 deles não são assentados, sendo que a aluna acampada é evangélica, tem 15 anos, estuda no 8º ano e foi entrevistada individualmente em seu barraco.

A princípio a ideia parecia seguir claramente uma abordagem de pesquisa qualitativa sob uma metodologia já predefinida, com entrevistas, observação de aulas e debates com alunos. Entretanto, no decorrer da pesquisa isso foi sendo reconstruído pela própria pesquisa, com as representações observadas nos cartazes, nas atividades curriculares e pelos sujeitos da escola. As observações foram de caráter participante, tanto na escola como em salas de aula. Nas salas foram realizadas observações nos três turnos, sendo que o registro dessas observações se deu por meio de imagens fotografadas, ora sob o meu olhar de pesquisadora, ora com alguma foto que vi e que tinha sido feita por alguém da escola, e anotações em diário de campo. Essas imagens aguçaram e motivaram meu olhar para registrar tudo que entendesse ter relação com a minha tese.

Quadro 1- Grupos de alunos/as e aluna acampada

Grupo	Flores	Idade	Ano E.F.	Assentados	Religião
--------------	---------------	--------------	-----------------	-------------------	-----------------

¹¹ Ver blog da escola: <http://stenovaitamarati.wordpress.com/page/3/>; acesso em: 20 dez. 2013.

Grupo A	Acácia A.	11	6° 8°	Sim	Católica Evangélica Católica Nenhuma
	Orquídea A.	12		Sim	
	Dália A.	13		Sim	
	Centúria A.	13		Sim	
Grupo B	Margarida B.	12	7°, 6°	Sim	Católica. Congregação Crista. Católica.
	Bromélia B.	13		Não	
	Begônia B.	14		Sim	
Grupo C	Cravo C.	12	6°	Sim	Católico Congregação Congregação Congregação
	Açucena C.	13		Sim	
	Azaleia C.	13		Sim	
	Alecrim C.	13		Sim	
Grupo D	Amarílis D.	13	8° 9°	Sim	Congregação Congregação Católica Assembleia
	Fúcsia D.	13		Sim	
	Violeta D.	14		Sim	
	Crisântemo D.	14		Sim	
Grupo E	Tulipa E.	13	8°	Sim	Católica Assembleia Católica Assembleia Católica Nenhuma Assembleia
	Mimosa E.	13		Sim	
	Miosótis E.	12		Sim	
	Jasmim E.	11		Sim	
	Petúnia E.	14		Sim	
	Alecrim E.	11		Sim	
	Gerânio E.	13		Sim	
Grupo F	Gardênia F.	12	9°	Sim	Católica Evangélica da Assembleia Evangélica da Igreja Mundial
	Sempre Viva F.	13		Sim	
	Genciana F.	14		Sim	
Grupo G	Gerânio G.	13	9°	Sim	Católica Católica Católica
	Lavanda G.	13		Não	
	Inocência G.	13		Sim	
Grupo H	Cacto H.	14	6° 7°	Sim	Assembleia Católico Católico Assembleia
	Narciso H.	14		Sim	
	Aro H.	13		Sim	
	Lírio H.	14		Sim	
Grupo I	Lótus I.	11	6° Nível I 8° Nível II 8°	Não	Ministério Teocrático Chama de Fogo Mundial Católica Católica
	Alfazema I.	14		Sim	
	Gardênia I.	16		Não	
	Malmequer I.	17		Sim	
	Anis I.	14		Não	
Aluna	Girassol	15	8°	Acampada	Deus é Amor

Fonte: Pesquisadora.

No início de fevereiro de 2012, fui convidada pela coordenadora da área de Matemática para uma palestra sobre “A diferença entre a educação do campo e a educação rural”, para a reunião de abertura do ano letivo com todos/as os/as professores/as. Em 2011 já havia falado com os/as professores/as da escola sobre “Educação e Diversidade Cultural” na abertura do ano letivo. Estive na escola e falei sobre essa diferença. Neste dia, antes da minha fala, o diretor informou a todos/as que a escola passaria a ser escola do campo e teria uma

disciplina para trabalhar os eixos temáticos: Educação e seus objetivos; Política, democracia e equidade; e Valores estéticos, cultura brasileira e identidade plural; e que essa disciplina seria denominada Terra, Vida e Trabalho no currículo.

Foi assim que adentrei no campo empírico da pesquisa na Escola Estadual Nova Itamarati, no Assentamento Itamarati II. O campo me provocou novas práticas de pesquisa, principalmente após rever as imagens das fotografias, que foram textos para minhas leituras e reflexões, bem como para as análises.

Com o objetivo de conhecer o universo da pesquisa, apliquei um questionário (Apêndice 1) aberto com 18 questões aos/ 53 professores efetivos e convocados da escola, atuantes nos diferentes níveis de estudo, no início do mês de fevereiro do ano letivo de 2012, no período destinado à “Reserva Técnica Pedagógica”¹². Após a aplicação do questionário, foram selecionados para a pesquisa apenas 17 professores/as uma vez que estes eram os que estavam lotados nos 6º ao 9º anos, e responderam, na questão 18, que permitiriam o uso de suas respostas para a tese; após contatos, aceitaram verbalmente que eu fizesse observações em suas aulas, para a construção dos dados. Esses sujeitos ministram aulas nos anos finais do Ensino Fundamental. Além deles, também foram selecionados os coordenadores pedagógicos, coordenadores de áreas e a vice-diretora da Escola Estadual Nova Itamarati.

Assim, ao questionar os/as professores/as se ela/ele é assentado/a, buscávamos perceber em sua fala se ele/ela tem alguma relação identitária com a causa e o movimento dos sem-terra, pois o fato de terem ou não pode influir na forma como vão trabalhar e conceber o currículo e as diferenças na escola do campo. Nesse sentido, destacamos que seis professores/as são assentados e 11 não são assentados, sendo que os assentados têm entre 4 a 8 anos nessa condição.

¹² Nome das reuniões obrigatórias nas instituições escolares, como data prefixada no calendário escolar para discutir ou repassar assuntos técnicos e pedagógicos.

Quadro 2 - Características dos professores/as sujeitos da pesquisa

Características: entrevistado/a	Categoria funcional	Categoria cargo	Assentado/a
EN. 01	Convocada	Professora/Coord. área	Sim
EN. 02	Convocada	Professora	Não
EN. 03	Convocada	Professora- PROGETEC	Não
EN. 04	Efetiva	Vice-diretora	Não
EN. 05	Efetiva	Professora	Ex-funcionária
EN. 06	Efetiva	Professora	Não
EN. 07	Convocada	Professora	Não
EN. 08	Convocada	Professora	Ex-funcionária
EN. 09	Convocado	Professor	Não
EN. 10	Convocado	Professor	Ex-Funcionário
EN. 11	Efetiva	Coordenadora	Sim
EN. 12	Convocada	Professora	Não
EN. 13	Convocada	Professora	Não
EN. 14	Convocada	Professora	Não
EN. 15	Convocado	Professora	Ex-funcionária
EN. 16	Efetivo	Professor	Não
EN. 17	Convocada	Professora	Não

Fonte: Pesquisadora.

O que se pode verificar no quadro de caracterização dos/as professores/as sujeitos da pesquisa é que a maioria, 12 dos 17 professores/as, não são efetivos, tendo “apegos temporários” com a escola do campo. Quanto à questão assentado/a, que caracteriza no processo de representação uma identidade com o campo, somente 6 sujeitos são assentados, dentre os quais 4 são ex-funcionários da antiga Fazenda Itamarati e atualmente pertencem à Federação dos Agricultores dos Ex-Funcionários (FAFI) da Fazenda Itamarati, o que, de certa maneira, dificulta o processo de identificação e apego com a luta do campo.

Os sujeitos da pesquisa em questão têm relações discursivas com os lugares que assumem nas práticas da Escola Nova Itamarati. Isso mostra que eles têm identidades e diferenças, decorrentes da posição que ocupam no processo educativo no assentamento. A maioria dos/das professores/as sujeitos da pesquisa são prestadores (convocados/as) de serviços ao Estado do Mato Grosso do Sul. Eles estão na escola através da Secretaria de Estado de Educação (SED/MS) sob um contrato de “professores temporários da Rede

Estadual de Ensino”¹³, com o regime de trabalho denominado convocado. Nesse sentido os/as professores/as têm apegos temporários (HALL, 2003), o que faz com que suas identidades sejam produtos desse status que ocupam na escola do campo, que pode apresentar-se como sutura provisória de discursos e práticas temporárias, pois esse regime de trabalho não garante permanência e estabilidade na escola.

Também no decorrer dos estudos para a tese, entre as observações da realidade escolar, no dia a dia, apliquei um questionário (apêndice 2) aos alunos/as do 6º ao 9º anos no final de 2012, para compreender como eles/as se autoidentificam.

Compõem o ensino fundamental da escola 850 alunos/as, dos quais somente 384 participaram da pesquisa, por estarem presentes no 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental no dia da aplicação do questionário.

Antes de apresentar a análise da produção dos dados, consideramos fundamental trazer os conceitos centrais presentes em nossa tese, pois a análise implica rigorosa articulação entre teoria e empiria.

¹³ Informações disponíveis em: <http://www.noticias.ms.gov.br/index.php?templat=vis&site=136&id_comp=1068&id_reg=127659&voltar=home&site_reg=136&id_comp_orig=1068>. Acesso em: 29 mar. 2012.

CAPÍTULO 2

CONCEITOS/SIGNIFICADOS CENTRAIS DA TESE

Neste capítulo 2, apresentarei os principais conceitos com o intuito de contextualizá-los e explicitar o sentido que estará presente na tese.

Nessa construção, busco romper com conceitos fechados e fixos que foram construídos ao longo de minha vivência nos vários contextos em que transitei, pelas várias sendas em que tenho caminhado na peleja da sobrevivência, nas diferentes práticas sociais que arrisco no dia a dia, mas também nas noites e madrugadas, nas construções e desconstruções das horas que constituem o tempo do fazer pesquisa, ciência, conhecimento e vida. E é nessa desconstrução e construção de ressignificações que as minhas múltiplas identidades são produzidas. Mas, mesmo que reconheça a polissemia dos conceitos, entendo ser necessário fazer um exercício para diminuí-la.

Como afirma Hall (2003, p. 61), o “[...] significado não possui origem nem destino final, não pode ser fixado, está sempre em processo e ‘posicionado’ ao longo de um espectro”. E são esses significados que trago aqui, pois são as lentes para a construção e as análises desta tese.

2.1 Identidades e diferenças

Identidades e diferenças são conceitos centrais nos caminhos e descaminhos desta tese. Para tanto, o diálogo com Hall (2011a, 2011b, 2006, 2003, 1999, 1997a, 1997b), Bauman (2005, 2001, 1999, 1998) e Backes (2005, 2012) foi fundamental. São autores que posicionam as identidades/diferenças como produções sociais e culturais.

A identidade, para Hall (2003), é uma sutura, ou melhor, um ponto de encontro. Backes (2005, p. 9) afirma que “as identidades são o resultado de um processo de negociação permanente com a diferença”. A identidade, de acordo com Bauman (2005), é uma construção líquida, fluida, porosa. Ela é uma construção cultural. Para esses autores, a identidade é um processo contínuo de redefinir, inventar e reinventar a sua própria história. Por ser uma “convenção social necessária”, a identidade é instituída em diversas práticas sociais (BAUMAN, 2005, p. 13).

Entendo que as identidades são multifacetadas, fluidas, deslizantes, híbridas e dependem do local e do contexto nos quais são produzidas. Isso quer dizer que elas são resultados desses contextos e dos discursos sociais.

A identidade, então, é múltipla. O sujeito assume identidades nas relações que vivencia no seu dia a dia, no trabalho, na escola e nas diversas instituições sociais que frequenta. Para Hall (2003), “[...] o sujeito, previamente vivido como tendo uma identidade unificada e estável, está se tornando fragmentado” (p. 12). Isso nos mostra que não podemos compreender a identidade como fixa e unificada. O sujeito, para o autor, é “[...] composto não de uma única, mas de várias identidades, algumas vezes contraditórias ou não resolvidas” (ibid.). Ele afirma ainda que “[...] à medida que os sistemas de significação e representação cultural se multiplicam, somos confrontados por uma multiplicidade desconcertante e cambiante de identidades possíveis, com cada uma das quais poderíamos nos identificar - ao menos temporariamente”.

Hall (2006) afirma que “a identidade não é tão transparente ou desproblematizada como gostamos de pensar” (p. 21); muito pelo contrário,

[...] por isso, em vez de pensarmos na identidade como um facto, que encontra representação *a posteriori* em práticas culturais novas, talvez devamos pensar na identidade como uma “produção”, algo que nunca está completo, que é sempre processual e sempre constituído no quadro, e não fora, da representação. Este ponto de vista problematiza a própria autoridade e autenticidade que o termo “identidade cultural” reclama (HALL, 2006, p. 21).

Dessa maneira, podemos compreender que as identidades dos sujeitos são sempre desconstruídas e construídas nas relações e nas práticas sociais. A escola pode ou não possibilitar pontos de encontro ou, ainda, viabilizar negociações entre as identidades e as diferenças, pois as identidades, por serem porosas, estão em constante e permanente processo de absorção de outras identidades temporárias, uma vez que são produtos das práticas e relações de construção diante dos sistemas de significações.

Nesse sentido, a escola tem um lugar central na desconstrução e construção das identidades e diferenças, nesse processo, uma vez que nela estão presentes múltiplas identidades e diferenças, seja no seu público, seja nas representações culturais que ela trabalha por meio de suas práticas.

Assim, pode-se entender que somos seres multifacetados e híbridos. Isso significa, em alguns momentos e em algumas práticas sociais, ser ambivalente, como diz Bauman (2005), e líquido. Ainda podemos pensar a identidade como um *entrelugar*, onde somos e não somos o que somos, mas poderemos ser. Esse *entrelugar* é um espaço, um terceiro espaço, a fronteira na qual, segundo Bhabha (2007), sempre há negociação e/ou tradução que articula velhas e novas identidades culturais.

A identidade é, então, uma representação do que somos, do que queremos ser, ou do que o outro pensa que somos. A construção das identidades se faz e refaz em contextos culturais, de gênero, de etnia e de sexualidade, nas relações de poder, políticas e sociais, e nos movimentos sociais.

As identidades suturam o meio social e as sociedades modernas. Elas “não têm nenhum centro, nenhum princípio articulador ou organizador único e não se desenvolvem de acordo com o desdobramento de uma única ‘causa’ ou ‘lei’” (HALL, 2003, p. 16). Avalizado por Laclau, Hall (ibid., p. 17) destaca que as identidades “são caracterizadas pela ‘diferença’; elas são atravessadas por diferentes divisões e antagonismos sociais que produzem uma variedade de diferentes ‘posições de sujeito’ - isto é, identidades” (ibid.).

Se as identidades e as diferenças são uma produção social, logo elas são também construídas nas instituições sociais, e a escola, enquanto uma instituição social de práticas sociais, políticas e culturais, é muito importante na construção e desconstrução das identidades e das diferenças por meio das práticas de seu currículo. O currículo, enquanto vivência, produz e reproduz as identidades e as diferenças, de gênero, raça, etnia, classe, sexo, por meio da prática e do ensino, no processo educativo (SILVA, 2011). Assim, a escola, por meio de seu currículo, pode, como diz o autor, forjar as identidades nas relações de poder, que estão presentes em todos os momentos na escola.

Ao trazermos a discussão das identidades e diferenças, lembramos que

[a] questão da identidade está sendo discutida na teoria social. Em essência, o argumento é o seguinte: as velhas identidades, que por tanto tempo estabilizaram o mundo social, estão em declínio, fazendo surgir novas identidades e fragmentando o indivíduo moderno, até aqui visto como um sujeito unificado. Assim a chamada “crise de identidade” é vista como parte de um processo mais amplo de mudança, que está deslocando as estruturas e

processos centrais das sociedades modernas e abalando os quadros de referência que davam aos indivíduos uma ancoragem estável no mundo social (HALL, 2003, p. 7).

A educação, por meio de seu currículo, pode se constituir também num espaço para discutir a questão das velhas identidades e como elas foram produzidas pelos grupos cultural, social e economicamente dominantes. Ao enunciar essa produção, podem-se desconstruir e deslocar as estruturas centrais das identidades que ancoram o sujeito na sociedade de maneira “estável”.

Hall (2003), ao utilizar o termo identidade como o encontro e/ou sutura, mostra que ela não é fixa, tampouco estável, mas tem “pontos de apego temporários”, e são esses apegos temporários que constituirão elementos importantes nas análises sobre o currículo da Escola Estadual Nova Itamarati no Assentamento Itamarati II em Ponta Porã, região de fronteira entre o Brasil e o Paraguai, como processo discursivo da construção das identidades e diferenças culturais e étnicas para as práticas interculturais por meio da multiculturalidade que as constituem.

Hall (2003, p. 111-112), ao utilizar o termo identidade, argumenta que esse termo representa um

[...] ponto de encontro, o ponto de sutura, entre, por um lado, os discursos e as práticas que tentam nos “interpelar”, nos falar ou convocar para que assumamos nossos lugares como os sujeitos sociais de discursos particulares e, por outro lado, os processos que produzem subjetividades, que nos constroem como sujeitos aos quais se pode “falar”. As identidades são, pois, pontos de apego temporário às posições-de-sujeito que as práticas discursivas constroem em nós.

Ao assumirmos os “apegos temporários”, produzimos discursos e práticas particulares do lugar no qual nos situamos, que nos constroem e também fazem com que construamos outros discursos de representação nos processos de identificação.

Hall (2011) diz que podemos observar, “nos últimos anos, uma verdadeira explosão discursiva” (p. 103) sobre o conceito de identidade. Ainda segundo o autor, “está-se efetuando uma completa desconstrução das perspectivas identitárias em uma variedade de áreas disciplinares” (p. 103) [...] que “criticam a ideia de uma identidade integral, originária e unificada” (p. 103) e fixa. Por isso, ele afirma ainda que esse conceito de “identidade é um desses conceitos que operam ‘sob rasura’, no intervalo entre a inversão e a emergência: uma ideia que não pode ser pensada da forma antiga, mas sem as quais [inversão e emergência] certas questões-chave não podem ser sequer pensadas” (p. 104). Segundo Hall, para pensar as

novas identidades é preciso problematizar os conceitos de identidade como unificada, fixa e integral sobre os quais ela se assentava.

Assim, entendo que a identidade e a diferença são uma construção de relações, de espaço, de tempo e de contexto, pois elas se fazem, desfazem e refazem a partir das negociações nas relações de poder, presentes na convivência das práticas cotidianas.

Destarte, a identidade é produzida nas relações nos grupos de que participamos e que integramos, como família, trabalho, igreja, escola, movimentos sociais dentre tantos outros. Ela é uma representação social, mas, ao perguntar para alguém sobre sua ou nossa identidade, pode ser que venha à mente, como que num piscar de olhos, o documento de registro geral, conhecido pelas/os brasileiras/os como carteira de identidade.

Esse é um documento que nos torna “estáveis” socialmente e nos identifica como pessoas físicas em um território nacional. Ele nos é sempre solicitado quando precisamos nos identificar nas viagens, nas lojas ou em qualquer lugar e tempo quando se quer saber quem somos nós, mas realmente o registro geral não nos representa e tampouco mostra as nossas identidades culturais, nem nossas diferenças. Dessa maneira, as identidades estão ligadas às representações espaciais e temporais, localizadas nas tradições do passado, ligado ao presente que projeta o futuro.

A compreensão conceitual de identidade aqui tratada se refere às “*identidades culturais*”- aqueles aspectos de nossas identidades que surgem de nosso pertencimento às culturas étnicas, raciais, linguísticas, religiosas” (HALL, 2003, p. 8). Ele afirma que a “identidade plenamente unificada, completa, segura, é uma fantasia”. Há múltiplas, cambiantes e desconcertantes identidades admissíveis com as quais nós nos identificamos. Essas identidades surgem em diferentes espaços, mas sempre de caráter peculiar, num “entrelugar”, como diz Bhabha (2007), produzindo outras identidades e diferenças.

As identidades são produzidas nas relações com a globalização, que tende a integrar e conectar “[...] comunidades e organizações em novas combinações de espaço/tempo, tornando o mundo, em realidade e em experiência, mais interconectado” (HALL, 2003, p. 67). Surgem novas identidades deslocadas, fluidas e híbridas, não fixadas nas culturas nacionais e ou globais. Dessa maneira, as características temporais e espaciais da globalização acabam diminuindo a distância e a escalas de tempo, o que é um dos “aspectos mais importantes da globalização a ter efeito sobre as identidades culturais” (ibid.).

As identidades e as diferenças são construídas pela cultura, na sociedade, e pelos grupos sociais. Nesse contexto, Hall (2003) apresenta uma discussão importante para a minha tese, falando das culturas e mostrando que elas

[...] são irremediavelmente “impuras”. Essa impureza, tão frequentemente construída como carga e perda, é em si mesma uma condição necessária à sua modernidade. Como observou certa vez o romancista Salman Rushdie, “o hibridismo, a impureza, a mistura, a transformação que vem de novas e inusitadas combinações dos seres humanos, culturas, ideias, políticas, filmes, canções” é ‘como a novidade entra no mundo’ Não se quer sugerir aqui que, numa formação sincrética, os elementos diferentes estabelecem uma relação de igualdade uns com os outros. Estes são sempre inscritos diferentemente pelas relações de poder — sobretudo as relações de dependência e subordinação sustentadas pelo próprio colonialismo. Os momentos de independência e pós-colonial, nos quais essas histórias imperiais continuam a ser vivamente retrabalhadas, são necessariamente, portanto, momentos de luta cultural, de revisão e de reapropriação (HALL, 2011a, p. 34).

Essas misturas culturais explicadas por Hall (2011a), as dependências e a luta, permitem entender que as identidades e as diferenças são, então, resultados desses elementos culturais, ideológicos e políticos que estão localizadas num espaço e num tempo simbólico. E são essas combinações culturais e simbólicas que também tecem diferentes relações de uns com os outros (identidades e diferenças), dependência e subordinação dos sujeitos em qualquer momento da sua vida, inclusive na escola, no assentamento, na região de fronteira, todas permeadas pela cultura.

Ressalte-se ainda que a escola atende estudantes de diferentes movimentos sociais que constituíram o assentamento. Isso é importante na análise das relações de poder que articulam o currículo da escola, porque são justamente as diferentes culturas que circulam nesse espaço/tempo das identidades do campo que, localizadas e representadas, poderão constituir preocupações e interesses para o currículo da escola do campo.

Por isso, recorro novamente a Hall (2011b) para dizer que identidade pode ser produto de um processo diaspórico:

Acho que a identidade cultural não é fixa, é sempre híbrida. Mas é justamente por resultar de formações históricas específicas, de histórias e repertórios culturais de enunciação muito específicos, que ela pode constituir um “posicionamento”, ao qual nós podemos chamar provisoriamente de identidade. Isto não é qualquer coisa. Portanto, cada uma dessas histórias de identidade está inscrita nas posições que assumimos e com as quais nos identificamos. Temos que viver esse conjunto de posições de identidade com todas as suas especificidades (HALL, 2011b, p. 432-433).

Neste sentido, é fundamental explicitar o entendimento de cultura e culturas que está presente nesta tese.

2.2 Cultura e culturas

Entender o conceito de cultura e culturas tornou-se uma questão relevante nesta tese, considerando que a escola em questão atende a uma diversidade de crianças de diferentes culturas. Mas o que são culturas?

Na nossa vida cotidiana falamos em cultura, por exemplo, a cultura do futebol, do carnaval, cultura popular, cultura de massa, culturas alternativas, cultura do erro e do acerto, cultura da prova, da avaliação, do planejamento, cultura da preguiça, cultura da paz e amor, cultura da corrupção e de cultura como erudição (PADILHA, 2004, p. 184).

Essas formas de entender a vida cotidiana muitas vezes reforçam preconceitos sobre pessoas e grupos quanto à cultura; pois a cultura ou as culturas são os significados produzidos, criados, pensados, recriados, traduzidos e ressignificados pelos sujeitos nas suas diversas relações sociais, que são sempre relações de poder.

A cultura, segundo Hall (2003), sempre esteve presente nos estudos realizados nas ciências humanas e sociais. Dentre esses estudos, citam-se “[...] estudo das linguagens, a literatura, as artes, as ideias filosóficas, os sistemas de crença morais e religiosos” (HALL, 2003, p. 1).

A cultura então se estabeleceu como conteúdo fundamental nas práticas das ciências humanas e sociais, “embora a ideia de que tudo isso compusesse um conjunto diferenciado de significados - uma cultura -não foi uma ideia tão comum como poderíamos supor” (HALL, 2003, p. 1). Portanto, é por meio da cultura, no interior da cultura, na relação com as outras culturas que os seres humanos produzem significados para interpretar o mundo:

Os seres humanos são seres interpretativos, instituidores de sentido. A ação social é significativa tanto para aqueles que a praticam quanto para os que a observam: não em si mesma, mas em razão dos muitos e variados sistemas de significado que os seres humanos utilizam para definir o que significam as coisas e para codificar, organizar e regular sua conduta uns em relação aos outros. Estes sistemas ou códigos de significado dão sentido às nossas ações. Eles nos permitem interpretar significativamente as ações alheias. Tomados em seu conjunto, eles constituem nossas “culturas”. Contribuem para assegurar que toda ação social é “cultural”, que todas as práticas sociais expressam ou comunicam um significado e, neste sentido, são práticas de significação (HALL, 1997, p. 1).

O campo teórico dos Estudos Culturais com o qual dialogamos nesta tese tem como centralidade a cultura, reconhecendo que os seres humanos são interpretativos e

instituidores de significados. Vários são os sistemas e códigos de significados utilizados para produzir conhecimentos e dar sentido às nossas práticas. A ciência é entendida nesse campo como um resultado da prática social. Dessa maneira, nesse campo teórico a cultura é epistemologicamente importante. Ela diz “[...] relação às questões de conhecimento e conceitualização, [...] como a ‘cultura’ é usada para transformar nossa compreensão, explicação e os modelos teóricos do mundo” (HALL, 2003, p. 1).

Vale ressaltar que a cultura, há pouco tempo, vem sendo considerada como importante e significativa na produção do conhecimento. Somente na segunda metade do século XX, com a “revolução cultural” no sentido substantivo, empírico e material da palavra, a cultura começou a ser central enquanto categoria epistemológica. Neste sentido, o conceito de cultura, para Hall,

[...] é esse padrão de organização, essas formas características de energia humana que podem ser descobertas como reveladoras de si mesmas - “dentro de identidades e correspondências inesperadas”, - assim como em descontinuidades de tipos inesperados - dentro ou subjacente a todas as demais práticas sociais. A análise da cultura é, portanto, “a tentativa de descobrir a natureza da organização que forma o complexo desses relacionamentos”. Começa com “a descoberta de padrões característicos”. Iremos descobri-los não na arte, produção, comércio, política, criação de filhos, tratados como atividades isoladas, mas através do “estudo da organização geral em um caso particular”. (HALL, 2003, p. 136).

Essa maneira de organizar a energia humana é a cultura, a partir das práticas sociais, e, nesse sentido, é ela que nos auxiliará nos estudos para a tese. Corroborando esse entendimento, Fleuri (2002, p. 7) traz que, historicamente, o conceito de cultura pode ter diferentes significados:

[...] a cultura pode ser entendida como herança ou tradição: transmitida de uma geração para outra, o que tem respaldo comportamental como sendo o modo de vida aprendido; normativo através dos ideais, dos valores ou das regras de vida. Ou funcional por meio do conjunto de modos que o ser humano encontra para resolver problemas do meio ambiente e da vida em sociedade. Bem como mental como o conjunto de ideias, ou hábitos aprendidos, que inibe o impulso, diferenciando os homens dos animais. Pode ser também estrutural, através dos padrões e inter-relações de ideias, símbolos ou comportamentos. Ou ainda, simbólico como um conjunto de significados construídos arbitrariamente, que são compartilhados socialmente.

Esse conceito simbólico de cultura expresso como significados construídos arbitrariamente e compartilhados socialmente é o que mais se aproxima do conceito de cultura dos Estudos Culturais.

Geertz (2008, p. 4) diz que:

[o] conceito de cultura que eu defendo [...] é essencialmente semiótico. Acreditando, como Max Weber, que o homem é um animal amarrado a teias de significados que ele mesmo teceu, assumo a cultura como sendo essas teias e a sua análise; portanto, não como uma ciência experimental em busca de leis, mas como uma ciência interpretativa, à procura do significado. É justamente uma explicação que eu procuro, ao construir expressões sociais enigmáticas na sua superfície. Todavia, essa afirmativa, uma doutrina numa cláusula, requer por si mesma uma explicação.

A cultura como meio de interpretar o mundo, como argumentam Hall (2003), Fleuri (2002) e Geertz (2008), mostra que os seres humanos, ao se identificarem, constroem sentidos. Nessa produção, alguns sentidos são considerados válidos e outros abjetos.

A cultura produz as identidades e diferenças e as posiciona de acordo com os interesses de um determinado grupo. Portanto, a cultura é um “campo de luta entre os diferentes grupos sociais em torno da significação” (SILVA, 2000a, p. 32). Nesse sentido, a “educação e o currículo são vistos como campos de conflito em torno de duas dimensões centrais da cultura: o conhecimento e a identidade” (ibid.).

Para Silva (2011, p. 133), “a cultura como um campo de luta em torno da significação social” produz significados dos diferentes grupos sociais, “que lutam pela imposição de seus significados à sociedade mais ampla” (p. 133) porque ocupam posições diferenciadas de poder na sociedade. Dessa maneira, “a cultura é, nessa concepção, um campo contestado de significação” (p. 134) que se estabelece num jogo de relações que define a “identidade cultural e social dos diferentes grupos” (p. 134) e de seus sujeitos. Assim, são produzidas as identidades, as diferenças, os grupos e o mundo social cultural. A cultura é um jogo de poder. Esse poder é descentrado, pois está em diferentes grupos, na rede social. Na perspectiva de entender essas relações de poder entre os diferentes grupos culturais, para além das práticas do monoculturalismo e do etnocentrismo, procuraremos, em nossa tese, ficar atentos às práticas multi/interculturais.

Por isso, o debate sobre cultura enquanto prática social do currículo, no contexto desta tese, permite discutir o contexto da educação do campo junto com as questões do multiculturalismo e interculturalismo como relações de saber/poder na produção de identidades e diferenças.

2.3 Multiculturalismo: vários sentidos e vários contextos

O multiculturalismo tem vários sentidos e vários contextos. O termo multiculturalismo, segundo Forquin (2000, p. 61), pode assumir dois sentidos ao mesmo tempo, “um sentido descritivo e um sentido prescritivo”.

Junto com o autor, podemos afirmar que a educação

[...] só se torna multicultural quando desenvolve certas escolhas pedagógicas que são, ao mesmo tempo, escolhas éticas ou políticas. Isto é, se na escolha dos conteúdos, dos métodos e dos modos de organização do ensino, levar em conta a diversidade dos pertencimentos e das referências culturais dos grupos de alunos a que se dirige, rompendo com o etnocentrismo explícito ou implícito que está subentendido historicamente nas políticas escolares “assimilacionistas”, discriminatórias e excludentes (FORQUIN, 2000, p. 61).

Isso, então, indica-nos que uma educação que escolhe, através de suas práticas pedagógicas, romper com o etnocentrismo, velado ou não, pode desconstruir práticas históricas de preconceitos e colonização. Para ele, existem duas formas de oferecer uma educação para a desconstrução do preconceito e da discriminação:

Podemos oferecer para cada grupo em questão possibilidades separadas de escolarização, evitando assim os riscos seja de neutralizar mutuamente todas as especificidades culturais em uma espécie de cacofonia eclética, seja de recuperar de modo insidioso as expressões minoritárias no seio e em prol de uma cultura hegemônica. Podemos, ao contrário, favorecer em uma mesma escola verdadeiramente pluricultural a coexistência, o reencontro e a interação entre indivíduos portadores de identidades culturais distintas, levando em conta o que isso implica para cada um como promessa de alargamento e de enriquecimento de suas perspectivas, mas também considerando os riscos de desestabilização e de conflito (FORQUIN, 2000, p. 62).

Particularmente, entendemos que o segundo modo é o mais adequado para promover uma educação multi/intercultural. Segundo Moreira e Candau (2007, p. 7), o multiculturalismo, enquanto “[...] meta, conceito, atitude, estratégia ou valor [...], costuma referir-se às intensas mudanças demográficas e culturais que têm ‘conturbado’ as sociedades contemporâneas”. Essas mudanças promovem o encontro de diferenças nunca antes vistas:

Por conta da complexa diversidade cultural que marca o mundo de hoje, há significativos efeitos (positivos e negativos), que se evidenciam em todos os espaços sociais, decorrentes de diferenças relativas à raça, etnia, gênero, sexualidade, cultura, religião, classe social, idade, necessidades especiais ou a outras dinâmicas sociais (MOREIRA; CANDAU 2007, p. 7).

Nessa multiplicidade de culturas, decorrente dessa pluralidade de diferenças, há entrecruzamentos e hibridizações, produzindo novas culturas; portanto, novas identidades e novas diferenças. Para procurar entender esses tempos e dar uma resposta a essa pluralidade, o multiculturalismo e o interculturalismo criam teorias, práticas e políticas (MOREIRA; CANDAU, 2007).

Chamamos a atenção para o fato de as teorias, práticas e políticas quanto à pluralidade cultural dos sujeitos na educação estarem presentes no primeiro artigo da Declaração Universal sobre a Diversidade. Nele se afirma que a cultura, como patrimônio comum da humanidade,

[...] adquire formas diversas através do tempo e do espaço. Essa diversidade se manifesta na originalidade e na pluralidade de identidades que caracterizam os grupos e as sociedades que compõem a humanidade. Fonte de intercâmbios, de inovação e de criatividade, a diversidade cultural é, para o gênero humano, tão necessária como a diversidade biológica para a natureza. Nesse sentido, constitui o patrimônio comum da humanidade e deve ser reconhecida e consolidada em benefício das gerações presentes e futuras (UNESCO, 2002, p. 3).

Se a diversidade cultural é patrimônio da humanidade, então ela deve ser reconhecida e consolidada em todos os espaços da sociedade, sobretudo, nas escolas. Contudo, Santos (1997, p. 121) chama atenção de que precisamos nos prevenir para que o multiculturalismo não seja um “novo rótulo de uma política reaccionária”, ainda que fale em respeito e diálogo intercultural. Por isso, ele apontou dois imperativos que todos os grupos devem aceitar: primeiro, “[...] das diferentes versões de uma dada cultura, deve ser escolhida aquela que representa o círculo mais amplo de reciprocidade dentro dessa cultura, a versão que vai mais longe no reconhecimento do outro” (p.122).

Já o segundo imperativo, segundo o autor, é intercultural:

[...] uma vez que todas as culturas tendem a distribuir pessoas e grupos de acordo com dois princípios concorrentes de pertença hierárquica, e, portanto, com concepções concorrentes de igualdade e diferença, as pessoas e os grupos sociais têm o direito a ser iguais quando a diferença os inferioriza, e o direito a ser diferentes quando a igualdade os descaracteriza (SANTOS, 1997, p. 122).

Nesse imperativo, o autor deixa claro que podemos e devemos ser ora iguais, ora diferentes, sem perder nossa cultura; sobretudo porque podemos ser iguais e diferentes ao mesmo tempo.

De modo geral, pode-se destacar que o multiculturalismo pode ser usado com um sentido crítico e um sentido conservador/comercial, entre outros.

O termo “multiculturalismo” é hoje utilizado universalmente. Contudo, sua proliferação não contribuiu para estabilizar ou esclarecer seu significado. Assim como outros termos relacionados — por exemplo, “raça”, etnicidade, identidade, diáspora — o multiculturalismo se encontra tão discursivamente enredado que só pode ser utilizado ‘sob rasura’ (Hall, 1996a). Contudo, na falta de conceitos menos complexos que nos possibilitem refletir sobre o problema, não resta alternativa senão continuar utilizando e interrogando esse termo (HALL, 2003, p. 51).

Dessa maneira, Hall (2003) indica que o termo multiculturalismo ainda deve ser utilizado com “rasuras” e não ser pronunciado sem contextualizações, pois ele é um discurso carregado de sentidos e significados. Às vezes, o termo multicultural e o termo multiculturalismo são colocados como unívocos, mas não são, pois um é qualificativo e o outro substantivo. Eles apresentam significados diferentes.

Hall (2003) diz que o termo “multicultural”

[é] um termo qualificativo. Descreve as características sociais e os problemas de governabilidade apresentados por qualquer sociedade na qual diferentes comunidades culturais convivem e tentam construir uma vida em comum, ao mesmo tempo em que retém algo de sua identidade “original” (HALL, 2003, p. 52).

Já o multiculturalismo, para o autor, é um termo substantivo e, de certa maneira, refere-se às “estratégias e políticas adotadas para governar ou administrar problemas de diversidade e multiplicidade gerados pelas sociedades multiculturais” (HALL, 2003, p. 52). Muitas vezes, esse termo multiculturalismo é utilizado particularmente com o significado filosófico ou como uma teoria que tem amparado diversas estratégias multiculturais.

Entretanto, o autor ainda reforça o “multicultural” como, “por definição, plural” (p. 52). E é para esse termo que ele chama a atenção, uma vez que compreende “uma variedade de articulações, ideais e práticas sociais” (p. 52), que se torna uma problemática em consequência do “ismo”, que sempre promove a conversão do “multiculturalismo” em uma doutrina política. Dessa maneira, Hall (2003) salienta que essa postura não reduza o termo a uma particularidade formal, atrelando multiculturalismo a uma categoria fixa, simples e banal.

O “multiculturalismo” não é um único princípio, tampouco uma única estratégia política e não concebe um estado de coisas já alcançado. Não é uma forma disfarçada de apoiar algum estado ideal ou utópico, mas expõe uma série de procedimentos e táticas

políticas sempre inacabadas. Assim como há distintas sociedades multiculturais, também há diversos “multiculturalismos”.

Neste sentido, Hall (2003, p. 53) apresenta seis tipos de multiculturalismo: conservador, liberal, pluralista e comercial, corporativo e crítico ou revolucionário. O conservador é o que insiste “na assimilação da diferença”. Já o tipo liberal “busca integrar os diferentes grupos culturais” pautando-se na “cidadania individual universal” e na tolerância de “práticas culturais particulares no domínio privado”. Apresenta ainda o pluralista, que “avaliza diferenças grupais em termos culturais e concede direitos de grupo distintos a diferentes comunidades dentro de uma ordem política comunitária ou mais comunal” (ibid.), e o comercial “pressupõe que, se a diversidade dos indivíduos de distintas comunidades for publicamente reconhecida, então os problemas de diferença cultural serão resolvidos (e dissolvidos)” sem que haja comprometimento de redistribuir o poder e os recursos no consumo privado.

O multiculturalismo “corporativo (público ou privado) busca ‘administrar’ as diferenças culturais da minoria, visando os interesses do centro”. E, por último, quanto ao multiculturalismo crítico ou “revolucionário”, Hall (2003) recorre a McLaren (1997) para afirmar que esse tipo “enfoca o poder, o privilégio, a hierarquia das opressões e os movimentos de resistência”. Ele ainda cita Goldberg (1994) para dizer que esse tipo procura ser “insurgente, polivocal, heteroglossa e antifundacional” (p. 53).

Nesta tese, o multiculturalismo defendido é o crítico ou revolucionário, por concordarmos com Hall (2003) que, dessa maneira, as práticas por meio de seus princípios podem questionar as relações de poder, de privilégios, de hierarquia, as opressões e fortalecer os movimentos de resistência e insurgência.

Semprini (1999) também contribui para entender o conceito de multiculturalismo. Ele afirma que a diferença não é simplesmente, ou unicamente, um conceito filosófico, uma forma semântica, mas é, antes de tudo, uma realidade concreta, um processo humano e social, que os seres humanos empregam em suas práticas cotidianas e encontra-se inserida no processo histórico. Semprini (1999) apresenta a “epistemologia multicultural” a partir de quatro aspectos fundamentais, a saber:

A realidade é uma construção. A realidade social não tem existência independente das personagens que a criam, das teorias que a descrevem e da linguagem que viabiliza sua descrição e comunicação. Então, toda objetividade é uma objetividade “sob uma descrição”, que oferece apenas uma versão, mais ou menos eficiente, da realidade.

As interpretações são subjetivas. Se a realidade não é objetiva, ela se reduz a uma série de enunciados cujo sentido e estatuto referencial estão amplamente condicionados pelas condições de enunciação, pela identidade e posição do emissor desses enunciados e de seu receptor. A interpretação é, então, essencialmente um ato individual. Se for coletivo, estará de todo modo enraizado num horizonte interpretativo e condicionado por competências de recepção que orientam a interpretação.

Os valores são relativos. A principal consequência do caráter radicalmente subjetivo e enunciativo da experiência é a impossibilidade de fixar um plano de objetividade que escape à esse condicionamento. A verdade, então, só pode ser relativa, fundamentada numa história pessoal ou em convenções coletivas. Uma vez constatada a relatividade da verdade, surge a necessidade de relativizar-se qualquer julgamento de valor, que não pode mais visar a adequação com uma objetividade evanescente. O julgamento só faz sentido no interior de uma configuração específica, mediatizada pela linguagem e dentro de uma formação discursiva.

O conhecimento é um fato político. Se as categorias e os valores sociais são resultado de uma atividade constituinte, será necessário estudar não somente os mecanismos e as modalidades desta última, mas também as condições concretas onde surge, as relações de força que estabelece, os sistemas de interesse aos quais serve e os grupos que institui, ou ao contrário marginaliza, ou mesmo neutraliza. O conhecimento não brota da relação entre um enunciado e uma determinada condição do mundo, mas do fato de impor como objetiva e neutra o que é apenas uma versão da realidade, uma perspectiva entre outras (SEMPRINI, 1999, p. 83-84).

Ao apresentar esses quatro aspectos, Semprini (1999) contribui para entender que a realidade é sempre uma construção, com interpretações subjetivas que nos mostram a verdade como algo relativo, e reforça que o conhecimento é um fato político.

Essas características nos remetem novamente aos conceitos que Hall (2003) nos fornece, como multiculturalismo crítico ou revolucionário, pois se a realidade é uma construção do sujeito e de suas linguagens, isso que dizer que ela pode ser transformada.

Hall (2003) afirma que o multiculturalismo não é uma terra prometida, mas deve ser buscado: “[...] precisamos encontrar formas de manifestar publicamente a importância da diversidade cultural [...]” (p. 54). Para Silva (2000b, p. 81), o multiculturalismo é um “movimento que, fundamentalmente, argumenta em favor de um currículo que seja culturalmente inclusivo, incorporando as tradições culturais dos diferentes grupos culturais e sociais”.

Candau (2008) também contribui para entender o sentido de multiculturalismo. Para isso, ela distingue “duas abordagens fundamentais: uma descritiva e outra propositiva” (p. 19). Na abordagem descritiva, o multiculturalismo é entendido como “uma característica

das sociedades atuais” (p. 19). Isso pressupõe que “podemos afirmar que as configurações multiculturais dependem de cada contexto histórico, político e sociocultural” (p. 19)

Já na abordagem propositiva, o multiculturalismo

[...] não [é] simplesmente como um dado da realidade, mas como uma maneira de atuar, de intervir, de transformar, a dinâmica social. Trata-se de um projeto político-cultural, de um modo de se trabalhar as relações culturais numa determinada sociedade, de conceber políticas públicas na perspectiva da radicalização da democracia, assim como de construir estratégias pedagógicas nesta perspectiva (CANDAU, 2008, p. 20).

Candau (2008, p. 20) destaca também que há três formas de multiculturalismo propositivo: o “multiculturalismo assimilacionista, o multiculturalismo diferencialista ou monoculturalismo plural e o multiculturalismo interativo, também denominado interculturalidade”. Ao tomarmos em consideração essa tipologia, filiamo-nos ao multiculturalismo de interação, à interculturalidade.

Com Silva (2000b, p. 81), destacamos que o multiculturalismo

[...] pode ser visto como o resultado de uma reivindicação de grupos subordinados — como as mulheres, as pessoas negras e as homossexuais, por exemplo — para que os conhecimentos integrantes de suas tradições culturais sejam incluídos nos currículos escolares e universitários.

Silva (2000b, p. 81) ainda chama atenção para que tomemos cuidado com o uso do termo, pois o multiculturalismo “pode ser visto como uma estratégia dos grupos dominantes, em países metropolitanos da antiga ordem colonial, para conter e controlar as demandas dos grupos de imigrantes das antigas colônias”. Daí a importância de seguirmos o multiculturalismo crítico ou, segundo terminologia de Candau (2010), o multiculturalismo “[...] interativo, que acentua a interculturalidade por considerá-la mais adequada para a construção de sociedades democráticas, pluralistas e inclusivas, que articulem políticas de igualdade com políticas de identidade” (p. 22).

2.4 Interculturalismo: diálogo entre as culturas

Para entender interculturalismo como diálogos entre culturas, recorremos a Walsh.

Para a autora:

Como concepto y práctica, la interculturalidad significa “*entre culturas*”, pero no simplemente un contacto entre culturas, sino un intercambio que se establece en términos equitativos, en condiciones de igualdad (WALSH, 2005, p. 4).

É importante salientar, com a autora, que a interculturalidade não significa simplesmente o contato entre as culturas, mas uma preocupação em desconstruir as relações de poder que subalternizam alguns grupos: a “interculturalidade como princípio que orienta pensamentos, ações e novos enfoques epistêmicos” é “[...] central na (re) construção do pensamento-outro. [...] nessa perspectiva, [ela é vista] como processo e como projeto político” (OLIVEIRA; CANDAU, 2010, p. 25).

Para Walsh (2005, p. 10-11), a interculturalidade constitui-se de cinco pontos, a saber:

- Um processo dinâmico e permanente de relação, comunicação e aprendizagem entre culturas em condições de respeito, legitimidade mútua, simetria e igualdade.
- Um intercâmbio que se constrói entre pessoas, conhecimentos, saberes e práticas culturalmente diferentes, buscando desenvolver um novo sentido entre elas na sua diferença.
- Um espaço de negociação e de tradução onde as desigualdades sociais, econômicas e políticas, e as relações e os conflitos de poder da sociedade não são mantidos ocultos, e sim reconhecidos e confrontados.
- Uma tarefa social e política que interpela o conjunto da sociedade, que parte de práticas e ações sociais concretas e conscientes e tenta criar modos de responsabilidade e *solidariedade*.
- Uma meta a alcançar.

Vista sob esse prisma, a interculturalidade é um processo dinâmico de intercâmbios, negociações e traduções, mas é também uma tarefa social e política, e uma meta para produzir identidades e diferenças que respeitem e reconheçam a diversidade dos seres humanos e desconstruir as relações de opressão e subalternização.

As culturas, para Santos (1997, p. 114), “são incompletas e problemáticas nas suas concepções de dignidade humana”. Para o autor, “a incompletude provém da própria existência de uma pluralidade de culturas, pois, se cada cultura fosse tão completa como se julga, existiria apenas uma só cultura” (p. 114). Assim, Santos (ibid., p. 118) indica que “o reconhecimento de incompletudes mútuas é condição *sine qua non* de um diálogo intercultural”.

A interculturalidade, ao orientar os pensamentos, as atitudes, os novos jeitos epistêmicos, viabiliza também a (re) construção do pensamento-outro. Ela significa, então,

“[...] a possibilidade do pensamento a partir da descolonização, ou seja, a luta contra a não existência, a existência dominada e a desumanização” (OLIVEIRA; CANDAU, 2010, p. 24).

Nesse sentido, a interculturalidade, para Candau (2008), “é a promoção deliberada da inter-relação entre diferentes grupos culturais presentes em uma determinada sociedade” (p. 22); outra característica da interculturalidade, segundo ela, é conceber “as culturas em contínuo processo de elaboração, de construção e reconstrução” (p. 22); aponta também que os “processos de hibridização cultural são intensos e mobilizadores da construção de identidades abertas, em construção permanente” (p. 22) de identidades e diferenças; a quarta característica, para a autora, é a “consciência dos mecanismos de poder que permeiam relações culturais” (p. 23). Por fim, seguindo a interculturalidade, não devemos “[...] desvincular as questões da diferença e da desigualdade presentes hoje de modo particularmente conflitivo, tanto no plano mundial quanto em cada sociedade” (p. 23).

Considerando que a diferença se encontra na base dos processos educativos, Candau (2008) nos sugere as possibilidades pedagógicas para o desenvolvimento de uma educação intercultural na escola por meio do multiculturalismo interativo ou interculturalidade. Nesse sentido, destacamos que, em nossa tese, utilizaremos multiculturalismo e interculturalismo como tendo o mesmo sentido: um sentido crítico que questiona todas as formas de subalternização e discriminação e luta em prol da igualdade e justiça social, articulado com a diferença cultural. Ou ainda, utilizamos os dois termos juntos, podendo falar em práticas multi/interculturais.

2.5 Práticas multi/interculturais

Pensar nas práticas multi/interculturais em uma escola do campo pressupõe entender o que sejam essas práticas. Para que uma prática seja multi/intercultural, ela precisa desconstruir as práticas monoculturais, ou subverter as ações da cultura hegemônica, da alta cultura. Propor práticas multi/interculturais significa propor uma desconstrução e a decolonialidade do saber e do poder que se faz presente na prática monocultural.

Ao entendermos o currículo como artefato da produção cultural dos sujeitos, podemos ter práticas políticas e culturais que reconhecem e valorizam as múltiplas identidades que compõem o cenário educativo.

Sempre foi uma necessidade urgente no campo educacional atender às diferentes necessidades e diversidades dos estudantes, nas suas múltiplas identidades e diferenças - seja

de gênero, raça, etnia ou sexualidade, seja nas questões físicas, visuais, auditivas, intelectuais, linguísticas, políticas ou religiosas, dentre tantas outras - e, assim, contribuir por meio de práticas que desconstruam e/ou amenizem o processo de inferiorização, subalternização e exclusão que muitos estudantes vivenciam por causa de práticas monoculturais.

Urgem, pois, práticas que valorizem e reconheçam as identidades e diferenças dos sujeitos alunos/as, pois, há muitos anos, vemos altos índices de evasão e repetência de alunos/as na Educação Básica nacional, e, ainda, discursos de uma educação que precisa melhorar sua qualidade para ser igualitária. Nesse sentido, essas práticas podem dar lugar à diversidade étnica, cultural e linguística por meio da valorização e reconhecimento das diversidades. Os documentos oficiais, as discussões nacionais e até mesmo internacionais têm chamado atenção para que se faça uma educação para atender as crianças como “sujeitos diferentes” nas questões culturais, étnicas, linguísticas, de gênero, entre outras.

Os sujeitos da escola são diferentes, mas existia e ainda existe um discurso de igualdade que a confunde com mesmidade (SKLIAR, 2003) e foi e ainda é evidenciado nas práticas monoculturais, colonizadoras, até então praticadas nos currículos escolares, que marginalizam as culturas diferentes, ignorando, silenciando e tentando homogeneizar essas diferenças. Contudo, quanto mais tentam a mesmidade, mais se evidenciam as diferenças nos processos educativos.

As práticas multi/interculturais que defendemos pressupõem um/a educador/a multi/intercultural. Mas o que isso significa? Entre outras coisas, significa que o/a educador/a precisa olhar as crianças e entendê-las como sujeitos diferentes, mas também como sujeitos produto das culturas e produtores de cultura. Esse olhar perpassa um olhar etnográfico, uma descrição dos sujeitos sob um olhar da história que os produziu, nas relações de poder que eles viveram e vivem nas relações culturais.

Nós professores/as precisamos aprender a *olhar, olhar bem* os sujeitos estudantes no sentido do pensamento-outro.

Segundo Skliar (2003), esse *olhar bem* significa descolonizar, desconstruir o já naturalizado, principalmente, os estereótipos e os estigmas que foram consolidados culturalmente por anos e anos. Alguns de nós educadores/as já estamos percebendo que somos de identidades múltiplas, que somos diferentes, que a educação precisa também ser diferente, por isso múltipla, para olhar por meio das diferenças e não pelo olhar da homogeneidade/monoculturalidade.

Na região fronteira onde está localizada a escola do campo da pesquisa, num assentamento, que se constituiu de 1.692 famílias, que representa um “arco-íris” étnico-racial

diversas culturas, existem, sob o ponto de vista das relações de poder, quatro movimentos sociais ideológicos diferentes, compondo cinco diferentes grupos sociais, tais como: Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), a Central Única dos Trabalhadores (CUT), a Federação dos Trabalhadores na Agricultura (FETAGRI) e por último, mas não menos importante, a Associação dos Moradores e Funcionários da Fazenda Itamarati (AMFFI) e/ou (FAFI) Federação dos Agricultores dos Ex-Funcionários da Fazenda Itamarati II. Essas diferenças e multiplicidades de identidades são marcantes e muito evidentes. Essas diferenças e multiplicidades podem ser percebidas mesmo sem um *olhar bem*, é possível vê-las sem enxergar, ouvi-las sem escutá-las.

Na escola, essas diferenças ora são explícitas, ora implícitas, ora negociadas, mas na maioria das vezes, no Brasil, nas salas de aulas são sistematicamente silenciadas por currículos e práticas homogeneizantes que tentam ser eficientes e eficazes. As diferenças não são reconhecidas e tampouco respeitadas, e sim caladas e ignoradas.

Tudo isso é histórico. Na história da humanidade, uns tentam impor aos outros seus modos de ser, ver, ouvir e enxergar. É chegada a hora de subverter essas práticas com uma postura multi/intercultural, e isso pressupõe uma complexa relação/articulação de culturas.

O/a professor/a não é aquele/a que impõe, mas que medeia, negocia, ensina e também aprende. Somos aprendizes, mas para que possamos aprender, é preciso estudar, e estudar muito. Muito, para encontrar possíveis alternativas nas alternativas já propostas e que por algum motivo, não deram certo. É preciso rever nossas práticas, nossos planejamentos, nossos conteúdos, nossa avaliação, olhando para os alunos sujeitos que trazem histórias de vida diferentes, identidades diaspóricas, porosas e fluídas (HALL, 2011a).

Para desenvolver práticas multi/interculturais, é imprescindível rever nossas posturas epistemológicas de saber e de poder que produziram a diversidade cultural, étnica, de gênero e de sexualidade como patológica e anormal.

Ser um/a professor/a multi/intercultural significa reconhecer que há múltiplas diferenças nos sujeitos e entre os sujeitos, no caso, os/as alunos/as, sujeitos que participam de uma vida social desde pequeninos, na vida familiar e escolar. Ser multi/intercultural é saber conviver, mas acima de tudo dialogar, aprender com o diferente, para construir a nossa identidade multi/intercultural.

Numa pesquisa realizada por Candau e Leite (2007) sobre a “Didática na perspectiva multi/intercultural”, as autoras constataram que,

[e]m termos gerais, ficou evidente, nessas investigações, não somente a ausência de tal perspectiva nas práticas pedagógicas observadas, como também sua frágil incorporação nos discursos dos sujeitos envolvidos e na produção teórica do campo. Tornava-se clara, dessa forma, a importância da continuidade dos estudos teóricos, mas também a urgência de se focalizarem as práticas pedagógicas (CANDAUI E LEITE, 2007, p. 732).

Sobretudo, é importante pensar/propor práticas multi/interculturais que denotem o multiculturalismo na educação como “[...] um posicionamento claro a favor da luta contra a opressão e a discriminação a que certos grupos minoritários têm, historicamente, sido submetidos por grupos mais poderosos e privilegiados” (MOREIRA; CANDAUI, 2008, p. 7). Dessa maneira, entende-se que essas são práticas que expressam e possibilitam um posicionamento de subversão, contra as práticas que tendem a justificar a opressão e a discriminação sob os discursos colonizadores.

As práticas multi/interculturais, por viabilizarem posicionamentos para subverter a opressão e a discriminação, são sempre mais revigoradas e mais democráticas, mas acima de tudo são

[...] práticas educativas em que a questão da diferença e do multiculturalismo se façam cada vez mais presentes [...] [promovendo a] mediação reflexiva daquelas influências plurais que as diferentes culturas exercem de forma permanente sobre as novas gerações (CANDAUI, 2008, p. 15).

Se o currículo da escola viabilizar práticas que evidenciem as diferenças e o multiculturalismo, certamente propiciará que as diferentes culturas e as vivências dos sujeitos sejam discutidas num processo de desconstrução da discriminação e subalternização desses sujeitos e de suas culturas. Se assim elas se constituírem, no espaço/tempo na escola, poderão se desconstruir preconceitos, estigmas e processos de colonização, tal como Forquin (2000) afirmou.

Por isso, as práticas multi/interculturais devem possibilitar aos alunos/as momentos para que eles/as possam “[...] identificar raízes culturais das famílias, do próprio contexto de vida - bairro, comunidades - valorizando-se as diferentes características e especificidades de cada pessoa e grupo” (CANDAUI, 2008, p. 26).

Acredito que as práticas multi/interculturais nos currículos escolares podem, então, ser questionamentos para “os dispositivos de normalidade, de sujeição e de *inclusão-excludente-sujeitadora* e, para além de uma perspectiva estereotípica da *diversidade*” (FLEURI, 2006, p. 513), possibilitando que se vivencie a *diferença*.

Dessa maneira, as práticas multi/interculturais permitem que se problematizem “as relações sociais e educacionais em sua dimensão institucional, a partir do reconhecimento da alteridade que se manifesta nas ações, nos saberes, nas opções, nas interações desenvolvidas pelos diferentes sujeitos” (FLEURI, 2006, p. 514). Essas práticas possibilitam as transformações pessoais, culturais e interculturais à medida que seus mundos e suas culturas se transformam, sendo estabelecidas “mútuas interferências, mediatizadas pelas próprias pessoas que interagem” (ibid.).

Essas práticas são centrais na construção das identidades e diferenças numa escola do campo, mas também em qualquer outra escola.

As práticas multi/interculturais que defendemos possibilitam discutir os processos de subalternização e inferiorização dos sujeitos e de suas culturas por meio de conteúdos curriculares, permeados por diferentes culturas que podem ser aprendidas, valorizadas e reconhecidas de maneira intercultural. Os diferentes grupos que historicamente foram inferiorizados terão, assim, viabilizada uma troca de saberes e significados culturais, no caso de nossa tese, num contexto de uma escola do campo.

2.6 Educação no/do campo

Para entender e falar sobre Educação do Campo sem cair nas comparações ou escorregar nos conceitos de educação rural ou da cidade, recorri a Silva e Hespanhol (2011, p. 34), pois eles dizem que

[o] debate sobre o urbano/rural, cidade/campo não é uma preocupação científica recente. Estudos da Sociologia estadunidense demonstravam interesse em delimitar e compreender os aspectos circunscritos a tal temática já no início do século XX; sendo que a Sociologia Rural é um de seus ramos mais antigos, o primeiro nos Estados Unidos, por exemplo.

Os autores afirmam ainda que muitos foram os estudiosos que buscaram definir os termos, e que,

[nas] décadas de 1930 e 1960, tanto os países centrais quanto os periféricos passam por transformações sócio espaciais expressivas com a adoção de novas tecnologias no meio urbano e rural. Na Geografia, a influência da abordagem quantitativista e o materialismo histórico dialético promoverão a sustentação teórica aos estudos desenvolvidos sobre o assunto do rural e do urbano.

Essas transformações promoveram mudança de sentido e significado sobre o campo/cidade. Vendramini (2007) explica a mudança da expressão educação rural para educação do campo. Segundo ela,

[...] foram realizadas diversas conferências estaduais e nacionais, sendo a primeira conferência nacional, “Por uma Educação Básica do Campo”, realizada em 1998 e organizada pelo MST, CNBB, UNICEF e UNESCO. Essa primeira Conferência inaugurou uma nova referência para o debate e a mobilização popular: *Educação do Campo* e não mais educação rural ou educação para o meio rural, ao reafirmar a legitimidade da luta por políticas públicas específicas e por um projeto educativo próprio para os sujeitos que vivem e trabalham no campo (VENDRAMINI, 2007, p. 123).

Entretanto, há muitos sujeitos do campo ou da área educacional que ainda falam em educação rural. Mas vale destacar que há vários sujeitos do campo que vivem na cidade e no campo e que pensam no campo e na educação do campo. E que há também sujeitos que não são do campo, mas podem pensar uma educação do campo, mesmo morando na cidade. E, ainda, se estes que pensam a educação do campo, sejam do campo ou da cidade, estiverem em órgãos governamentais, devem, então, reconhecer, valorizar e considerar as especificidades dos sujeitos que são e vivem no campo, para então pensar na educação no/do campo.

Os sujeitos do assentamento Nova Itamarati são sujeitos que se encontram num deslocamento chamado diáspora, onde as identidades estão em formação e hibridização constante. Sem perder elementos das identidades culturais anteriores ao assentamento.

Esse processo de deslocamento identitário faz com que os sujeitos do campo tenham uma carga afetiva proveniente da vida cotidiana vivenciada e experimentada em acontecimentos anteriores à sua condição de sujeitos do campo num assentamento. Pensar nos processos de deslocamentos diaspóricos das identidades desses sujeitos é entender que esses deslocamentos perpassam o “processo de condensação” que está associado à metáfora, como afirma Silva (2000b, p. 28):

[...] o elemento condensado mantém com os elementos “originais” uma relação de similaridade; enquanto o processo de deslocamento está associado à metonímia: o elemento que, no sonho, representa elemento da vida de vigília que foi por ele deslocado guarda com esse último alguma relação de contiguidade. A condensação e a metáfora estão relacionadas ao chamado “eixo paradigmático da linguagem” [...] enquanto o deslocamento e a metonímia estão relacionados ao seu eixo sintagmático [...] Na medida em que o eixo paradigmático está focalizado no processo de seleção (ou substituição) e o eixo sintagmático no processo de combinação, têm-se os seguintes pares de relações: 1. seleção — similaridade — paradigma —

metáfora— condensação; 2. combinação — contiguidade —sintagma — metonímia — deslocamento.

Os sujeitos estão nesse processo entre a seleção e a combinação de elementos originários do campo e elementos originários da cidade, mas também dos diversos lugares onde viveram antes, durante e depois dos acampamentos. Além de selecionar e combinar elementos culturais há ainda os movimentos sociais de que participam. Antes de serem assentados, os sujeitos do campo viviam como sujeitos da cidade ou na condição de sujeitos na área rural. Campo/cidade sempre carregou uma marca de diferença entre desenvolvimento/atraso. A cidade sempre ligada à tecnologia e aos avanços, já o campo ao retrocesso.

Estes sujeitos que vivem em assentamento vivem em condição de diáspora, aqui entendida como uma

[d] ispersão, em geral forçada, de um determinado povo por lugares diferentes do mundo. Na análise pós-colonialista, destacam-se a diáspora dos povos africanos, causada pelo comércio escravagista, e o movimento contemporâneo de migração — visto como uma diáspora — dos povos das antigas colônias europeias para suas antigas metrópoles. Nessa análise, a existência de uma suposta identidade diaspórica está relacionada à noção antiessencialista de hibridismo (SILVA, 2000b, p. 41).

Entendemos que o assentamento é resultado de uma diáspora. Essa dispersão forçada dos assentados se explica porque eles não escolheram onde se fixar, onde morar com sua família, mas foram fixados em territórios escolhidos, determinados e desapropriados pelos governos, por meio do INCRA no Brasil.

Para pensar a educação do campo no campo “[...] é preciso estar atento para a diversidade existente entre os povos do campo. Isso significa que não se pode construir uma política de educação idêntica para todos os povos do campo” (BRASIL, 2009, p. 35), pois há singularidades de cada tempo/espaço.

Por isso, é importante questionar os preconceitos e estereótipos produzidos em nós durante nossa trajetória escolar e familiar. A roça não é inferior, ela não é e não deve ser entendida como antes, no sentido de menor ou rebaixada, como, por exemplo, meus primos queriam reforçar; na época da minha vida escolar primária, ouvi tantas vezes que eu era inferior, menos do que eles, por morar no sítio e estudar na escola “rural”, hoje escola do campo, e como muitas pessoas ainda querem que na área rural não há progresso, mas atraso intelectual e cultural.

Muitos de nós fomos criados e educados entendendo, ou melhor, acreditando que ser da roça, viver na roça é ser inferior, mas isso está mudando. Eu mesma ressignifiquei essa compreensão cultural e identitária dos tempos de criança, quando comecei a estudar sobre Educação do Campo e sobre diversidade cultural.

A cultura no campo parece não existir para quem vive na cidade, mas esse entendimento é produto da cultura política, econômica e social do nosso país, que produziu culturalmente uma visão urbanocêntrica do campo, como se campo fosse “lugar de atraso, miséria, ignorância e não desenvolvimento”, ao contrário da cidade, “espaço urbano como o lugar de possibilidades, modernização e desenvolvimento, acesso à tecnologia, à saúde, à educação de qualidade e ao bem-estar das pessoas” (HAGE, 2011, p. 105).

Hoje essa visão que coloca a dicotomia urbano/rural, campo/cidade tem sido desconstruída pela Educação do Campo.

O conceito de Educação do Campo, de acordo com Caldart (2007, p. 2), “tem raiz na sua materialidade de origem e no movimento histórico da realidade a que se refere” (p. 2), ou seja, ele é fruto da luta do campo pelo reconhecimento de sua especificidade. Por isso, a escola no/do campo não pode ignorar as questões inclusive dos movimentos sociais em seus currículos; pelo contrário, deve privilegiá-las.

Nas palavras de Caldart (2003, p. 51), a produção das identidades no MST prioriza a “construção de uma identidade coletiva” que combina “formação humana e de capacitação de militantes”.

Caldart (2003, p. 51) ainda contribui dizendo que

[a] obra educativa do MST tem três dimensões principais: i) o resgate da dignidade a milhares de famílias que voltam a ter raiz e projeto. Os pobres de tudo aos poucos vão se tornando cidadãos: sujeitos de direitos, sujeitos que trabalham, estudam, produzem e participam de suas comunidades, afirmando em seus desafios cotidianos uma nova agenda de discussões para o país; ii) a construção de uma identidade coletiva, que vai além de cada pessoa, família, assentamento. A identidade de Sem Terra, assim com letras maiúsculas e sem hífen, como um nome próprio que identifica não mais sujeitos de uma condição de falta: não ter terra (sem-terra), mas sim sujeitos de uma escolha: a de lutar por mais justiça social e dignidade para todos, e que coloca cada Sem Terra, através de sua participação no MST, em um movimento bem maior do que ele; um movimento que tem a ver com o próprio reencontro da humanidade consigo mesma; iii) a construção de um projeto educativo das diferentes gerações da família Sem Terra que combina escolarização com preocupações mais amplas de formação humana e de capacitação de militantes.

Por isso, entendo hoje que essa “roça”, da qual fiz parte, é espaço de transformações, lutas, conflitos, é um campo de movimentos, como diz Caldart (2007). Isso significa vários movimentos, em que as relações sociais, políticas, econômicas acontecem também, todas articuladas com questões culturais.

A Educação do Campo precisa trabalhar com a questão do pluralismo. Ela precisa desta ideia: existe o outro e ele deve ser respeitado. Os sujeitos do campo são diversos e esta diversidade precisa ser incorporada em nossa reflexão político-pedagógica (CALDART, 2007, p. 7).

Caldart (2007) permite que se pense uma Educação do Campo que olhe e respeite as diferenças que existem entre os sujeitos numa proposta educativa. O campo é um território de múltiplas culturas e com uma diversidade de sujeitos de múltiplas identidades e com projetos ora individuais, ora coletivos.

Capelo (2003) contribui para o entendimento sobre esses projetos afirmando que as questões de projetos são movidas pelo “pertencimento étnico, diferenças etárias, de gênero, geográficas, religiosas, de visões de mundo, projetos individuais, desejos, valores, experiências vividas e ressignificadas” (p. 108), de saberes e fazeres.

Por isso, o campo

[...] compreendido a partir do conceito de territorialidade é o lugar marcado pelo humano e pela diversidade cultural, étnico-racial, pela multiplicidade de geração e recriação de conhecimentos-saberes que são organizados com lógicas diferentes, de lutas, de mobilização social, de estratégias de sustentabilidade. Espaço emancipatório, quando associado à construção da democracia e de solidariedade de lutas pelo direito à terra, à educação, à saúde, à organização da produção e pela preservação da vida. Assim, o desenvolvimento humano, ampliação e socialização do patrimônio cultural, por meio dos vínculos sociais, culturais e de relações de pertencimento a um determinado lugar como um espaço vivido, são imprescindíveis para o desenvolvimento territorial sustentável (BRASIL, 2009, p. 27).

O campo possibilita também o desenvolvimento do ser humano. O termo campo, neste estudo, não é visto como aquilo que se opõe ao urbano, mas

[...] deve ser tomado com sentido peculiar e diverso, não mais como sinônimo de atraso. Há que se resgatar o campo como lócus de produção de subsistência importante presente ao longo de toda a história da humanidade, estabelecendo condições de vida para aqueles que cultivam a terra e vivem do trabalho da terra. Nesse sentido é preciso resgatar culturas e identidades dos trabalhadores do campo. Isso significa afirmar que os conhecimentos acumulados pelos povos camponeses contribuem para impulsionar a construção coletiva de projetos alternativos a partir de *comunidades sustentáveis*. Partindo disso, então, pode-se falar de uma educação do campo diferenciada, que leve em consideração especificidades das demandas de

formação dos trabalhadores do campo, partindo da noção de diversidade e pluralidade. Compreende-se que as políticas públicas devem atender às necessidades de projetos pedagógicos que emanam dos interesses daqueles que trabalham na terra e vivem no campo, sem estabelecer dicotomias com o urbano e as cidades em geral (ESPÍRITO SANTO, 2008, p. 43).

O campo é um espaço de produções de cultura e culturas e de sujeitos; por isso, o campo precisa de uma educação diferenciada que valorize as culturas camponesas, uma educação que considere os sujeitos na condição de diáspora sujeitos produtores de cultura, que têm e vivem um contexto de território/região aqui entendido como um *entrelugar* fronteiro na produção de suas identidades e diferenças com as culturas anteriores à condição de acampados e assentados (sem terra) e agora na condição de sujeitos com terra.

O surgimento da Educação do Campo se materializou através de tensões entre o campo, a política pública e a educação. Isso permite compreender que o campo é um espaço de movimento histórico, e, por isso ele não é fixo, fechado. Por isso, houve muitas discussões para conceituar Educação do Campo, pois ela traz todo esse movimento histórico dos sujeitos, mas também das discussões políticas e sociais desses sujeitos.

Segundo Caldart (2007), o campo sempre foi o primeiro tema nas pautas de discussões, pois ele significa um espaço real e não uma ideia de lutas sociais pela terra, pelo trabalho dos sujeitos humanos e sociais - mas sujeitos concretos, existentes e não imaginários. O campo como espaço de lutas também significa também “resistência política, econômica e cultural do campesinato” (ibid., p. 9) contra a lógica do trabalho assalariado e da agricultura para negócio.

A Educação do Campo, segundo nossa discussão teórica, pode se inspirar na multi/interculturalidade, contribuindo para a desconstrução dos estereótipos ligados ao campo como sinônimo de atraso, retrocesso e de um campo que é inferior à cidade, além das questões pontuais dos Estudos Culturais, como raça, gênero, sexualidade, etnia, identidades e diferenças, entre outras construções culturais.

2.7 Escola no/do campo

Para o desenvolvimento de nossa tese é importante enfatizar que há uma diferença entre escola do campo e escola no campo. A escola do campo respeita e reconhece os sujeitos do campo como homens e mulheres do campo que têm cultura. A escola no campo tende a ver

a cultura da cidade como superior à do campo, tendo a pretensão de levar a cultura aos sujeitos do campo.

As escolas do campo ainda sofrem com o tensionamento da identidade campo/cidade e com um currículo que ainda se pauta em práticas monoculturais/etnocêntricas/urbanocêntricas.

Segundo o parágrafo único do artigo 2º da Resolução CNE/CEB 1/2002 que instituiu as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica para as Escolas do Campo, 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).

Essa escola que tem sua identidade vinculada à realidade e aos saberes próprios dos estudantes reconhece “[...] a história concreta de cada educando, do coletivo, da diversidade dos gêneros, das raças, das idades [...]” (ARROYO, 1999, p. 13). Precisa, como afirma Arroyo (1999), reinventar os tempos e os espaços escolares, deixando de ver o ensino e a aprendizagem como um processo que só ocorre nos espaços e tempos da sala de aula.

Vale destacar que a escola do campo é resultado de um processo de luta, sobretudo do Movimento Sem Terra (MST), que possibilitou “algumas reflexões que dizem respeito à concepção de escola e ao jeito de fazer educação numa escola inserida na dinâmica de um movimento social” (CALDART, 2001, p. 28). Então, a escola do campo se fez num “diálogo especialmente com o movimento pedagógico da Educação Popular, e aprendendo também com as diversas experiências de escolas alternativas do campo e da cidade” (ibid.). Para Caldart (2000, p. 242), “a escola constitui-se historicamente como uma instituição social”.

No período de 1997 até 2004, aconteceram as Conferências Nacionais I e II¹⁴, Por uma Educação do Campo. Durante as discussões, surgiram diferentes reivindicações que resultaram em algumas indicações e demandas, tais como:

1. Universalização do acesso à Educação Básica de qualidade para a população brasileira que trabalha e vive no e do campo, por meio de uma política pública permanente que inclua como ações básicas: **o fim do**

¹⁴ Disponível em: <<http://www2.undime.org.br/htdocs/download.php?form=.doc&id=584>>. Acesso em: 29 mar. 2012.

fechamento arbitrário de escolas no campo¹⁵; a construção de escolas no campo que sejam do campo; a construção de alternativas pedagógicas que viabilizem, com qualidade, a existência de escolas de educação fundamental e de ensino médio no próprio campo; a oferta de Educação de Jovens e Adultos (EJA) adequada à realidade do campo; políticas para a elaboração de currículos e para escolha e distribuição de material didático-pedagógico, que levem em conta a identidade cultural dos povos do campo e o acesso às atividades de esporte, arte e lazer.

2. Ampliação do acesso e permanência da população do campo à Educação Superior, por meio de políticas públicas estáveis.

3. Valorização e formação específica de educadoras e educadores do campo por meio de uma política pública permanente.

4. Respeito à especificidade da Educação do Campo e à diversidade de seus sujeitos (BRASIL, 2007, p. 23).

Essas quatro indicações e demandas das Conferências nos mostram que “a escola do campo está vinculada à realidade dos sujeitos, realidade esta que não se limita ao espaço geográfico, mas que se refere, principalmente, aos elementos socioculturais que constituem os modos de vida desses sujeitos” (BRASIL, 2009, p. 35). Elas indicam que é mister ampliar o acesso e a permanência da população camponesa no Ensino Superior, bem como a valorização de educadores/as e o respeito à diversidade e singularidade do campo. Por isso, “a escola não pode acontecer dentro de quatro paredes, apenas tempos e espaços da sala de aula, temos que reinventar tempos e espaços escolares” (ARROYO, 1999, p. 17). Ela precisa ir até a realidade dos sujeitos do campo.

Quanto ao fechamento arbitrário de escolas do campo, houve uma conquista, atualmente, com a Lei 12.960 de 27 de março de 2014, que altera o artigo 28 da Lei nº 9.394/1996, estabelecendo, por meio de 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.

Dessa maneira, os conselhos municipais e em especial as comunidades camponesas devem ser ouvidos antes, para justificarem a necessidade de encerramento das atividades da escola.

A Educação do Campo é uma conceituação que, de certa maneira, tende a refletir as questões, os interesses e as necessidades dos sujeitos do campo, por meio de lutas e movimentos, conflitos e conquistas. Já educação no campo é uma educação para os sujeitos

¹⁵ Ver mais sobre questões de Educação e Políticas de Fechamento de Escolas do Campo. FERREIRA e BRANDÃO (s/d).

do campo, mas que se volta, na maioria das vezes, aos interesses e necessidades dos sujeitos da cidade e ou para o agronegócio.

Arroyo (2007) mostra como a lógica urbana ainda continua presente para as escolas situadas no campo:

[...] uma hipótese levantada com frequência é que nosso sistema escolar é urbano, apenas pensado no paradigma urbano. A formulação de políticas educativas e públicas, em geral, pensa na cidade e nos cidadãos urbanos como o protótipo de sujeitos de direitos. Há uma idealização da cidade como o espaço civilizatório por excelência, de convívio, sociabilidade e socialização, da expressão da dinâmica política, cultural e educativa. A essa idealização da cidade corresponde uma visão negativa do campo como lugar do atraso, do tradicionalismo cultural. Essas imagens que se complementam inspiram as políticas públicas, educativas e escolares e inspiram a maior parte dos textos legais. O paradigma urbano é a inspiração do direito à educação (ARROYO, 2007, p. 158).

É por causa desse paradigma urbano que, muitas vezes, sujeitos do campo, por estarem em setores públicos municipais, estaduais e federais, não pensam nos sujeitos do campo e, por meio de resoluções, portarias, decretos e leis implantam no campo uma educação escolar cujas finalidades e metas destinam-se às situações educacionais urbanas e/ou aos interesses voltados ao agronegócio. Dessa maneira, esses sujeitos que legislam para os sujeitos do campo acabam desconsiderando as realidades dos sujeitos do campo e, conseqüentemente, as suas múltiplas identidades.

Baseando-se nessas reflexões é oportuna a menção ao que se diz sobre a educação do campo. Segundo Brasil (2009, p. 29):

Dois aspectos precisam ser considerados na Educação do Campo: o primeiro diz respeito à superação da dicotomia entre rural e urbano e o segundo, à necessidade de recriar os vínculos de pertença dos sujeitos ao campo. Esses dois aspectos somados à diversidade dos povos do campo exigem um processo educativo que afirme a educação como um processo ao longo da vida (BRASIL, 2009, p. 29).

E mais que isso, em se tratando de uma educação de campo, é preciso considerar toda a empiria desse sujeito, compreendê-lo como sujeito de vivência campesina, porém de contato amiúde com o espaço urbano de quem sofre influências e se vê confrontado e chamado muitas vezes para que deixe o campo, por este ter muitas vezes o estigma do atrasado perpetuado. Assim esta Educação do Campo deve ser produzida de modo a superar essa dicotomia rural e urbano e, ao mesmo tempo, revigorar os vínculos de pertença do sujeito do campo a fim de que este se compreenda e se respeite em suas especificidades,

compreendendo que a educação da cidade não é melhor ou pior do que a educação do campo, antes se firmam como educações ou processo educativo que se produz e se reproduz ou se constrói e reconstrói ao longo da vida como processos evolutivos de conhecimento. Assim, para que a Educação do Campo possa superar a dicotomia entre rural/urbano, campo/cidade e ainda criar vínculos de pertença nos sujeitos, o processo educacional deve contribuir para a produção das identidades e diferenças por meio do reconhecimento e da valorização do sentimento de pertença dos sujeitos do campo. Essa educação deve ainda considerar pois, que esses sujeitos são frutos de uma diáspora, ligados sempre a um tempo, quer seja no passado, no futuro ou no presente, por meio da "tradição". Segundo (HALL, 2011b, p. 29) a diáspora é uma fronteira da identidade cultural, um lugar de passagem de significados [...] posicionais e relacionais, sempre em deslize ao longo de um espectro sem começo nem fim" (ibid., p. 33).

O que significa

[p]ensar numa escola sustentada no enriquecimento das experiências de vida, não em nome da permanência nem da redução destas experiências, mas em nome de uma reconstrução dos modos de vida, pautada na ética da valorização humana e do respeito à diferença. Uma escola que possibilite aos/às educandos/as condições de optarem sobre o lugar onde desejam viver e produzir as suas existências (BRASIL, 2009, p. 35).

Essa construção, através das experiências de vida dos sujeitos do campo, pode possibilitar a escolha de viver ou não no campo, mas também condições para lutar por esse campo, para que ele seja valorizado, respeitado e reconhecido por suas diferenças e identidades.

Em síntese, a escola do campo deve ter como raízes: a democratização do acesso à terra; a construção de atitudes e valores para novas relações de gênero; o fortalecimento da agricultura familiar; a construção de novos modelos tecnológicos e de assessoramento técnico e a democratização dos espaços públicos (SANTOS, 2011). Dessa maneira, podemos entender que

[a] democratização do acesso à Terra [é] [...] um instrumento fundamental na promoção da função social da terra, combate às desigualdades sociais e econômicas, mediante a geração de emprego e renda dentro e fora do setor agrícola, como forma de combate à fome e à pobreza, e como redistribuição do poder político (SANTOS, 2011, p. 16).

Para a democratização do acesso à terra, a escola pode, por meio de suas práticas multi/interculturais, promover a interação dos sujeitos com a terra e a natureza, de maneira que possam ocorrer relações entre comunidade e a natureza, na consolidação de ações de produção familiar e empreendimentos coletivos.

A escola tem ainda a finalidade de possibilitar

[a] construção de atitudes e valores para novas relações de gênero: fundamentais na igualdade, na disposição de reconhecer o direito de cada pessoa, no aprender e ensinar a partilhar o poder, o prazer, o saber, e o bem querer entre mulheres e homens, mulheres e mulheres e homens e homens na sociedade (SANTOS, 2011, p. 16).

A construção das atitudes e valores para as relações de gênero pode contribuir para uma sociedade igualitária, sem inferiorizar pessoas por causa das diferenças.

Outra raiz importante da escola do campo é viabilizar

[o] fortalecimento da agricultura familiar: [como meio] [...] estratégico para a redistribuição de renda, o fortalecimento da sociedade civil, incentivando a cooperação, a **produção de alimentos** de forma ecológica, solidária e economicamente viável garantindo a segurança e a **soberania alimentar** (SANTOS, 2011, p. 16).

Esse fortalecimento pode acontecer no campo, em especial em áreas de assentamento, se a escola do/no campo promover práticas multi/interculturais que viabilizem realmente a troca de saberes culturais entre os sujeitos do campo e os saberes escolares, em prol da sustentabilidade por meio da produção de alimentos e da soberania alimentar.

Santos (2011, p. 16) aponta mais duas raízes necessárias para a escola do campo:

A construção de novos modelos tecnológicos e de assessoramento técnico: fundamentado num processo de democratização, de construção coletiva do conhecimento, do equilíbrio entre o aumento da produtividade e a relação com o meio ambiente. Assim, as pesquisas realizadas nas escolas e nos centros de formação são fundamentais para esse processo de fortalecimento da agricultura familiar.

A democratização dos espaços públicos: com a participação da sociedade dentro e fora da escola. Nesse sentido, a escola precisa estimular a participação da comunidade, dos pais e mães, dos estudantes e professorado tanto nos colegiados e comitês gestores da educação, como nos existentes na sociedade: conselhos, câmaras técnicas, comissões e as organizações associativas, cooperativas, estudantis, sindicais e culturais assumem papéis importantíssimos na condução das políticas e na construção do projeto de desenvolvimento em **nível local**.

A construção de novos modelos tecnológicos e de assessoramento técnico pode ser parte do currículo escolar se a escola com práticas multi/interculturais possibilitar pesquisas estudantis e profissionais para o fortalecimento da agricultura familiar em especial, mas sem deixar de contemplar a agricultura também comercial.

A escola do campo como a entendo deve ser construída de maneira coletiva, constituindo-se uma “conquista permanente dos trabalhadores do campo, organizados em suas entidades representativas” (ESPÍRITO SANTO, 2008, p. 43). É uma escola “onde as famílias organizam e desenvolvem seus projetos de agricultura familiar sustentável” (p. 43). Dessa maneira, ela

[...] é centro de cultura, local de encontro e de organização política dos trabalhadores do campo, para articulação e implementação de programas de formação continuada. A escola do campo, pela qual os trabalhadores camponeses lutam, é um prédio escolar, produto de consulta e planejamento do poder público em diálogo com a comunidade, apresentando qualidade arquitetônica e de engenharia, com espaços amplos, bem iluminados e arejados, com acessibilidade (laboratórios, biblioteca, cozinha e refeitório, alojamento, enfim, disponibilizando infraestrutura que um projeto político e pedagógico de educação do campo pressupõe) e circulação condizentes com a função do processo de formação de sujeitos capazes de pensar com autonomia, ao mesmo tempo estimulando a criatividade para produção de conhecimentos novos a partir de processos investigativos de problemáticas do contexto social e produtivo (ESPÍRITO SANTO, 2008, p. 43).

Os trabalhadores do campo, ao defender uma escola tal como exposto, entendem que a qualidade arquitetônica e de engenharia, constituem espaços amplos, arejados, com acessibilidade e circulação, para a democratização, promoção e a participação da comunidade. Bem como, espaços para os movimentos sociais presentes nesta, como é o caso dos assentamentos, e ou que tiveram a participação dos movimentos em favor da luta pela terra.

Em seu currículo, a escola do campo não pode se eximir das relações de poder, das relações culturais, das relações binárias entre cidade/campo, rural/urbano, tempo/espaço, dos movimentos sociais bem como das identidades e diferenças nela existentes e produzidas. Dessa maneira, faz-se necessário que o currículo da escola do campo inspire-se na multi/interculturalidade.

2.8 Currículo e a escola do campo

O que é currículo na escola do campo? Ao perguntar isso aos/as professores/as, eles/as podem dizer que é o que se ensina na escola - o que não deixa de ser verdade, apesar de genérica, ampla e complexa a definição. O interessante é que realmente ele é o que se ensina na escola: as atividades, os conteúdos, as atitudes, os conceitos, os preconceitos, o falar, o ler, o contar, o multiplicar, o subtrair, o dividir e o interpretar. Ensina atitudes e comportamentos preconceituosos, mas também pode ensinar a desconstruir esses preconceitos. Ele produz identidades e diferenças. O currículo numa escola do campo considera a condição de diáspora de seus sujeitos, seus espaços-tempos diferentes e seu território/região como entrelugares identitários.

Segundo Silva (2003, p. 184), o currículo, “entendido como o conjunto de todas as experiências de conhecimento proporcionadas aos/as estudantes, está no centro mesmo da atividade educacional” e “constitui o núcleo do processo institucionalizado de educação”.

O currículo da escola do campo deve permitir um diálogo permanente entre campo, políticas públicas e educação do campo, além de estabelecer relações de interculturalidade entre seus sujeitos. Para isso, a escola do campo poderá favorecer diálogos multiculturais e interculturais, contextualizando os conteúdos ainda trabalhados de maneira monocultural.

Um currículo multi/intercultural viabiliza a discussão das práticas e das relações de poder de sujeição, subordinação e interiorização que os sujeitos que vivem no campo sofreram e sofrem no seu dia a dia, inclusive aquelas relações de poder onde é evidente a ambivalência entre campo/cidade e rural/urbano.

Portanto, o currículo são as práticas, as ideias, as teorias, as atitudes, as atividades e as ações planejadas ou não, explícitas ou implícitas, praticadas na escola. É, de certa maneira, o “retrato” da escola, ou “o documento de identidade” (SILVA, 2011). Para o autor, há um “[...] nexos íntimo e estreito entre educação e identidade social, entre escolarização e subjetividade, [que] é assegurado precisamente pelas experiências cognitivas e afetivas corporificadas no currículo” (SILVA, 1995, p.184)

Assim, o currículo, para Silva (2011, p. 97), “é, entre outras coisas, um artefato de gênero que, ao mesmo tempo, corporifica e produz relações de gênero” [...] e também, “sem dúvida, entre outras coisas, é também um texto racial” (p. 102) na escola.

Portanto, o currículo produz identidades e diferenças de gênero, raça, campo/cidade, classe e outros. Tudo isso se dá por meio das relações de poder. O currículo é

“um campo em que estão em jogo múltiplos elementos, implicados em relações de poder, compondo um terreno privilegiado da política cultural” (COSTA, 1999 p. 38).

O currículo escolar em muitas escolas, em diversos contextos, reproduz concepções hegemônicas. Como visto anteriormente, muitas vezes o currículo da escola situada no campo reproduz o currículo urbano hegemônico.

Existe um currículo praticado nas escolas que não é visível, mas silencia as diferenças. Apresenta-se como “conjunto de atitudes, valores e comportamentos que não fazem parte explícita do currículo, mas que são implicitamente ‘ensinados’ através das relações sociais, dos rituais, das práticas e da configuração espacial e temporal da escola” (SILVA, 2000b, p. 33).

O currículo, quando não é praticado numa perspectiva multi/intercultural, tende a privilegiar os grupos urbanos, as classes, o gênero, as etnias ou mesmo sexualidades hegemônicas; por isso, ele é sempre um campo de luta e contestações de identidade. Constrói tanto sujeitos passivos frente às lutas quanto sujeitos contestadores, ativos, que buscam, em determinados contextos, nos conhecimentos da escola força, motivação e argumentos para se oporem ao que está sendo imposto ou aceito como normal e natural.

Arroyo (2007) contribui para pensar o currículo como contestação da cultura hegemônica que exclui, segrega e classifica sujeitos, conhecimentos, tempos e espaços.

Diante do ideal de construir essa sociedade, a escola, o currículo e a docência são obrigados a se indagar e tentar superar toda prática e toda cultura seletiva, excludente, segregadora e classificatória na organização do conhecimento, dos tempos e espaços, dos agrupamentos dos educandos e também na organização do convívio e do trabalho dos educadores e dos educandos. É preciso superar processos de avaliação sentenciadora que impossibilitam que crianças, adolescentes, jovens e adultos sejam respeitadas em seu direito a um percurso contínuo de aprendizagem, socialização e desenvolvimento humano (ARROYO, 2007, p. 14).

Um currículo com práticas multi/interculturais contribui para indagar e contestar a cultura seletiva dos moldes velhos do currículo, a cultura hegemônica que silencia as vozes da cultura oprimida, e para superar as classificações, segregações e exclusões de crianças, adolescentes, jovens e adultos.

A multi/interculturalidade procura romper com isso, isto é, com as condições vigentes e antidemocráticas das práticas culturais na escola. Há uma eterna tensão nos espaços escolares, pois, ao mesmo tempo em que transmitem conhecimentos dos grupos educacionais no poder, também revelam práticas sociais democráticas (APPLE; BEANE, 2001).

O currículo para uma escola do campo deve permitir que professores/as compreendam que os sujeitos que vivem no campo têm histórias, participam e/ou participaram de lutas, conflitos e tensões sociais, são sonhadores/as, choram/sorriem, têm nomes e sobrenomes, têm lembranças, memórias, gêneros e etnias. Ele pode ainda colaborar para a construção e reconstrução de espaços físicos, simbólicos de território para seus sujeitos.

Pensar em educação no/do campo a partir da análise do currículo é pensar na multi/interculturalidade como princípio norteador das ações curriculares na escola, mas também de ações políticas para a Educação do Campo. É pensar e compreender que as diferenças de gênero, etnia, classe, cultura, identidade e sexualidade dos sujeitos devem fazer parte do currículo da escola como forma de desconstrução de relações de poder e da subalternidade entre os sujeitos e suas culturas.

O currículo é um dos locais privilegiados onde se entrecruzam saber e poder, representação e domínio, discurso e regulação. É também no currículo que se condensam relações de poder que são cruciais para o processo de formação de subjetividades sociais (SILVA, 1995, p. 200-201).

O currículo multi/intercultural dá visibilidade aos sujeitos marginalizados e excluídos, além de considerar suas culturas e suas histórias individuais e coletivas. O currículo pode e deve promover trocas de ideias e saberes entre os movimentos sociais e a escola.

Podemos dizer com Santomé (2003) que se espera que na escola do campo seja praticado “um currículo antimarginalização” (p. 172). De acordo com o autor, em “todos os dias do ano letivo, em todas as tarefas acadêmicas e em todos os recursos didáticos estão presentes as culturas silenciadas [...]” (p. 172).

Nesse sentido, é “[...] preciso que as instituições escolares sejam lugares onde se aprenda, mediante a prática cotidiana, a analisar como e por que as discriminações surgem, e que significados devem ter as diferenças coletivas e, é claro, as individuais” (SANTOMÉ, 2003, p. 177).

Por isso,

[p]enso nos currículos escolares como espaço-tempo de fronteira e, portanto, como híbridos culturais, ou seja, como práticas ambivalentes que incluem o mesmo e o outro num jogo em que nem a vitória nem a derrota jamais serão completas. Entendo-os como um espaço-tempo em que estão mesclados os discursos da ciência, da nação, do mercado, os “saberes comuns”, as religiosidades e tantos outros, todos também híbridos em suas próprias constituições. É um espaço-tempo em que os bens simbólicos são

“descolecionados”, “desterritorializados”, “impurificados”, num processo que explicita a fluidez das fronteiras entre as culturas do eu e do outro e torna menos óbvias e estáticas as relações de poder (García Canclini, 1998) (MACEDO, 2006, p. 289).

Esse currículo em que acredito é espaço-tempo de trocas e diálogos que podem acontecer com práticas multi/interculturais numa escola do/no campo com múltiplas identidades e diferenças e uma diversidade cultural muito evidente e presente no assentamento.

No currículo,

[...] tramas oblíquas de poder tanto fortalecem certos grupos como potencializam resistências. Em um e outro movimento, que são parte do mesmo, permitem que a diferença apareça na negociação “com as estruturas de violência e violação que (as) produziram” (Spivak, 1994, p. 199) (MACEDO, 2006, p. 289).

Portanto, o currículo de uma escola do campo é um espaço/tempo ambivalente que pode tanto colaborar para reproduzir as identidades hegemônicas, subalternizando as demais, como questionar os processos de discriminação e inferiorização, legitimando as diferenças.

Esse currículo e as identidades/diferenças têm uma profunda dimensão histórica! Por isso, no próximo capítulo, traremos os aspectos históricos do Assentamento e da Escola Nova Itamarati, bem como alguns elementos das identidades/diferenças dos/das alunos/as e professores/as.

CAPÍTULO 3

ESCOLA ESTADUAL NOVA ITAMARATI: IDENTIDADES E DIFERENÇAS

Neste capítulo, trago o contexto histórico do Assentamento Itamarati e da Escola Estadual Nova Itamarati. Trago também o item As identidades/diferenças dos/as professores/as do 6º ao 9º ano da Escola Estadual Nova Itamarati: como se veem e o item Identidades/diferenças dos/as alunos/as do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental da Escola Nova Itamarati: como se veem. Juntamente com o campo teórico dos Estudos Culturais, entendemos que as identidades e diferenças, embora não sejam apenas o resultado de como os sujeitos se veem, a forma como se veem, ainda que construída pelo exterior, é um elemento importante na construção das identidades e diferenças.

Assim, analisar como os/as professores/as se veem e como os/as alunos/as se veem contribui para entender as identidades/diferenças presentes na escola e a relação entre professores e alunos como parte constitutiva das identidades de ambos. Ainda nesse capítulo, trago o item sobre o entorno da Escola Estadual do Campo Nova Itamarati e seu currículo, mostrando os primeiros dias de campo e algumas marcas da escola que chamaram a minha atenção e são também constitutivas dos sujeitos que a frequentam.

3.1. O contexto histórico do Assentamento Itamarati

O Assentamento Itamarati I e II é decorrente de dois projetos: Companhia Mate Laranjeira e a própria Fazenda Itamarati. O assentamento, além dessas duas iniciativas particulares, também foi uma área de “implantação da CAND, um grande projeto criado pelo

governo federal que tinha como um de seus objetivos garantir aos pequenos trabalhadores rurais o acesso a terra” (TERRA, 2009, p. 22).

A CAND - Colônia Agrícola Nacional de Dourados representou uma campanha conhecida como Marcha para o Oeste. Esta marcha foi difundida na segunda metade do século XX, com a criação da Fundação Brasil Central. Segundo Terra (2009, p. 60), essa marcha “tinha como objetivo mapear diversas áreas do Centro-Oeste e nelas instalar núcleos populacionais, visando ocupar economicamente os espaços vazios ou escassamente povoados no interior do território brasileiro”. O autor afirma que esse empreendimento não se consolidou, pois os interesses não eram os pequenos agricultores, mas a produção internacional e nacional, além da ocupação do território nacional.

A história do Assentamento Itamarati, de acordo com Terra (2009), iniciou no final do ano de 2000, quando “[...] foi anunciada, pelo então Ministro do Desenvolvimento Agrário, Raul Jungmann, a compra da Fazenda Itamarati com o objetivo de transformá-la em assentamentos rurais” (p. 104).

Consta que este assentamento seria o modelo fundamental enquanto “projeto de reforma agrária a ser implantado no Brasil e que a intenção era transformar a área num mega-assentamento rural” (TERRA, 2009, p. 104) modelo para o país.

Apesar dos motivos pelo quais o Governo adquiriu as terras da Fazenda Itamarati não serem o foco temático da minha pesquisa, vale destacar que para transformá-la em assentamento, segundo Terra (2009), houve um altíssimo investimento de recursos públicos para resolver problemas do mega-empresário proprietário delas, de banqueiros e ainda tendo em vista a necessidade do governo de dar resposta aos movimentos sociais em favor da luta pela terra no Mato Grosso do Sul.

Terra (2009) diz que, em 1980, a Fazenda Itamarati começou a entrar em declínio financeiro porque não conseguiu recursos públicos destinados ao crédito oficial. Em 1995, a decadência era fato para a Fazenda Itamarati devido aos problemas econômicos

[...] ligados à agricultura -fim dos subsídios, baixos preços dos produtos agrícolas e queda da produtividade -, o custo trazido pelo Plano Real, a ciranda financeira, perspectivas de investimento em outros setores produtivos (ferroviário, bancário e industrial), a forma de gestão familiar dos negócios - incluindo as crises da família Moraes-, todos esses, entre outros aspectos, constituem uma série de fatores que, isolados e/ou conjugados, resultaram numa crise estrutural, com o crescimento das dívidas, que levou à venda da Fazenda Itamarati (TERRA, 2009, p. 79).

Assim, a ruína financeira da fazenda Itamarati no ano 2000 já estava evidenciada, uma vez que “50% de suas terras já pertenciam ao Banco Itaú” (TERRA, 2009, p. 80). Dessa maneira, Olacyr de Moraes vendeu a Fazenda Itamarati. “Para tentar cobrir parte de suas dívidas, o empresário ofereceu a fazenda inteira por 300 milhões de reais ao governo federal, que não aceitou a proposta”. Mas, como as dívidas cresciam, em 2001 Olacyr de Moraes entregou metade da fazenda ao “Banco Itaú, representado por uma de suas subsidiárias, a Tajhyre S/A Agropecuária, para garantir o pagamento de dívidas” (ibid.).

O banco procurou encontrar interessados para a compra da fazenda, mas foi uma tarefa muito difícil, pois ela era enorme e estava numa região onde “os maiores negócios com terras giravam em torno de 5 milhões de reais”.

Além disso, pesou o fato de o mercado ter se arrefecido muito em Mato Grosso do Sul, em razão do aumento do número de ocupações, como resultado do recrudescimento da luta pela terra no estado. Sem solução à vista, o Banco Itaú procurou o governo com uma oferta melhor: entregaria metade das terras da fazenda por R\$ 27,6 milhões a serem pagos em quinze anos, com Títulos da Dívida Agrária (TDAs). Inicialmente, só foram negociadas parte das terras e a parte do equipamento de irrigação que não pôde ser removida ou cuja retirada seria inviável economicamente. O resto da estrutura permaneceria na porção da fazenda que ainda pertencia a Olacyr. Em maio de 2001, o governo federal repassou a área ao Instituto de Colonização e Reforma Agrária (INCRA) quando, então, implantou-se o Assentamento Itamarati, com o estabelecimento de 1.143 famílias. E, em 24 de maio de 2004, pelo valor de R\$ 165,3 milhões, adquiriu o restante da fazenda (24.900 ha) para a implantação do Assentamento Itamarati II, onde seriam assentadas 1.692 famílias (TERRA, 2009, p. 81).

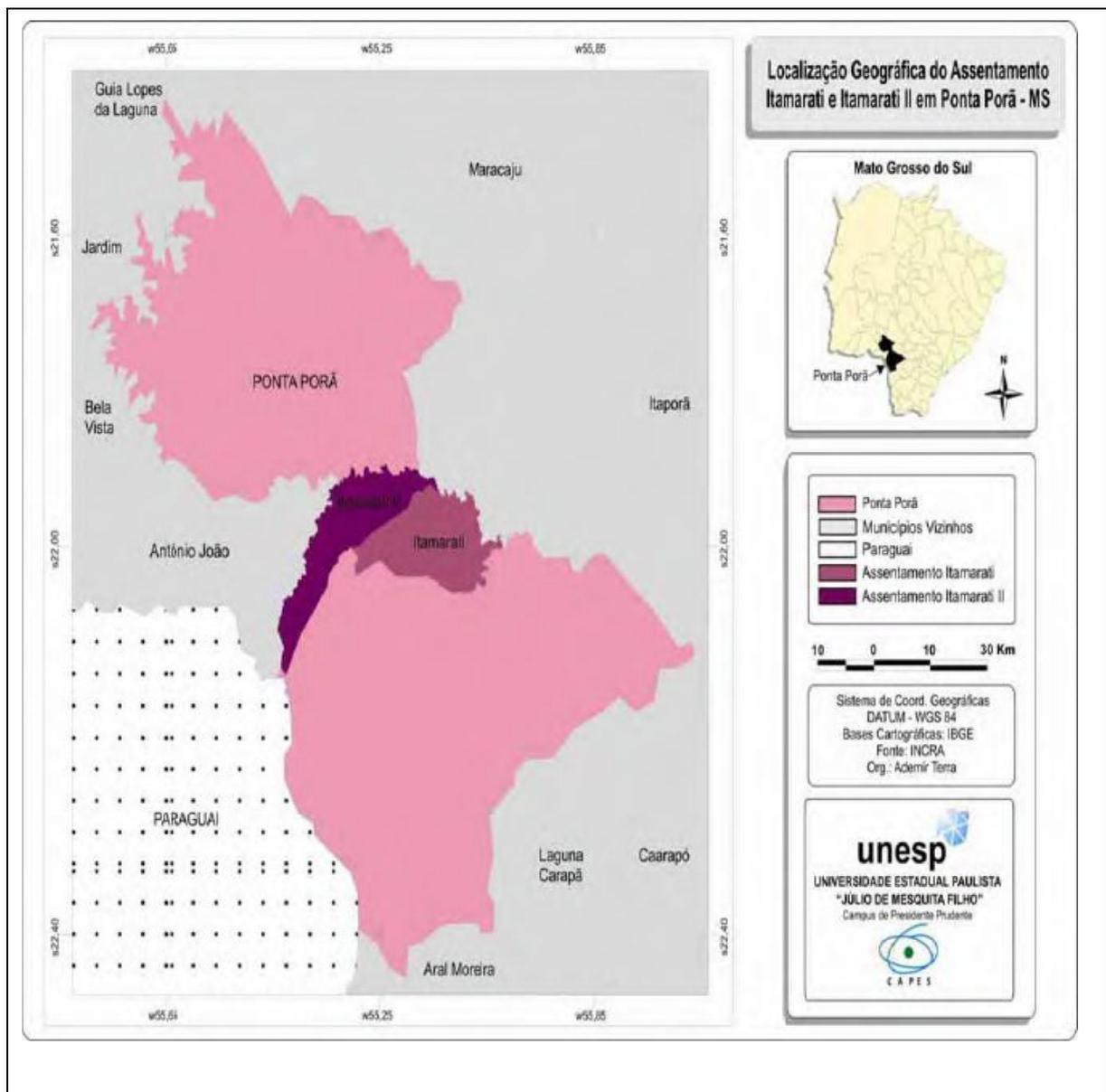
Essa explicação de Terra mostra que a venda e a compra das terras da antiga fazenda favoreceram muito mais os interesses capitalistas, embora tenham garantido um pedaço de terra a 2.835 famílias.

O Assentamento Itamarati, no município de Ponta Porã, faz limite geográfico com

Maracaju ao Norte, Dourados a Nordeste e a Leste, Laguna Carapã a Sudeste, Aral Moreira ao Sul, República do Paraguai a Sudoeste, Antônio João e Bela Vista a Oeste e Jardim e Guia Lopes da Laguna a Nordeste (Lemos et al., 2000). Está inserido na sub-bacia do Rio Ivinhema, Bacia do Rio Paraná (URCHEI, 2002, p. 10).

Com uma extensão territorial de 25.900 hectares, o assentamento se constitui num dos maiores assentamentos do país (mapa 1). Segundo Terra (2009), havia a intenção do governo em transformá-lo em modelo de assentamento no país.

A implantação do Assentamento Itamarati em 2002, de acordo com Urchei (2002, p. 9), foi necessária para que o governo do Mato Grosso do Sul pudesse alocar mais de 1 mil famílias dos grupos de acampados, de vários movimentos sociais e sem terra e ainda os ex-funcionários e moradores da Antiga Fazenda Itamarati, primeiro no Assentamento Itamarati I, com 1.145 famílias, e depois 1.692 famílias no Assentamento Itamarati II.



Mapa 1 - Assentamento Itamarati I e II e Municípios vizinhos

Fonte: Terra (2009, p. 47).

O Assentamento Itamarati é considerado um dos maiores do país em extensão territorial. Sua área territorial, como se pode ver no mapa 1, estende-se por mais de “25.000 ha, dos quais 13.000 hectares agricultáveis, com mais de 7.000 hectares irrigados” (URCHEI, 2002, p. 9)¹⁶.

Corroborando Urchei (2002), Coutinho Junior (2013, p. 32) traz dados atuais sobre a atividade nos assentamentos ao afirmar:

Duas formas de trabalhar a produção agrícola caracterizam os cultivos das famílias: individual e coletiva. Nos lotes individuais de até 10 hectares, vivem as famílias, que produzem uma grande diversidade de produção de frutas e vegetais, como acerola, laranja, mandioca e criação de animais, voltadas ao consumo e para vender. Já as 66 áreas coletivas têm por volta de 120 hectares e um pivô de irrigação compartilhado, capaz de concentrar a produção em larga escala, de onde se extraem os alimentos para a comercialização. Há plantação de milho, soja, amendoim, feijão e pastagem para o gado.

Como se pode constatar, as famílias dos assentados do assentamento Itamarati I e II, de acordo com Coutinho Junior, têm varias fontes de subsistência.

Terra (2009), que apresenta o quantitativo em números de famílias que formaram o Assentamento Itamarati, traz um dado importante para pensar a diferença e a pluralidade no assentamento, uma vez que destaca os movimentos sociais. O autor afirma que o assentamento Itamarati I se constitui de

[...] Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra (MST), constituído por 320 famílias; a Central Única dos Trabalhadores (CUT), com 280 famílias; a Federação dos Trabalhadores na Agricultura (FETAGRI), com 395 famílias; e a Associação dos Moradores e Funcionários da Fazenda Itamarati (AMFFI), com 150 famílias (TERRA, 2010, p. 155).

Esse extensivo número de famílias assentadas no assentamento Itamarati I foi superado pelo Assentamento Itamarati II, com 1.692 famílias distribuídas também pelos cinco grupos sociais diferentes (MST, CUT, FETAGRI, AMFFI/FAFI). Esse extensivo número famílias - 2.835 - dos dois assentamentos constitui o grande desafio para o Assentamento e para a educação no que tange ao desenvolvimento e a uma melhoria na qualidade de vida.

Segundo Terra (2009, p. 222):

Se levarmos em conta que o Assentamento Itamarati possui 1.143 (sic)¹⁷ famílias e o Itamarati II, 1.692, teríamos um total de 2.835 famílias

¹⁶ Ver mais em <<http://www.mst.org.br/node/14805>>.

¹⁷ Esse número não corresponde aos dados do quantitativo apresentado por Terra (2009).

que, multiplicado por 3,8 (número médio de pessoas por família no município, de acordo com agência do IBGE de Ponta Porã), resultaria em 10.773 habitantes somente nos dois assentamentos.

Os Assentamentos Itamarati I e II possuem um grande potencial em função da sua dimensão territorial; todavia, “[...] transformar o modelo agrícola herdado, pautado na monocultura e na intensiva utilização de insumos químicos, num modelo mais sustentável, diversificado, com pouca utilização de energia externa, de bases coletivas e que respeite os valores e a cultura das comunidades” (URCHEI, 2002, p. 4), **deve ser, segundo nossa postura teórica, preocupação e interesse da educação oferecida no assentamento.** Cabe à educação contribuir para “uma nova forma de gestão do processo de desenvolvimento rural, onde os assentados serão os agentes do seu próprio destino” (Idem, p. 4).

Esse desafio apontado por Urchei (2002) para o Assentamento Itamarati pode ser um desafio também para a Escola Estadual do Campo Nova Itamarati, isto é, que seu currículo promova sujeitos que lutem contra a subalternização e discriminação de colonos e sejam “agentes do seu próprio destino” (p. 4), numa construção social por meio da multi/interculturalidade, com relação aos saberes sobre produção de alimentos, relações econômicas com a terra, noção de cooperativa/coletivo x noção de individualismo, aprendendo a respeitar “os valores e a cultura das comunidades” (p. 4) nele existentes, em especial os movimentos sociais que contribuíram para a luta pela terra.

Muitos dos assentados vivem e sobrevivem de seus lotes, com plantações de hortaliças, frutas, soja e/ou arrendamento de suas terras, como foi possível observar ao passar na beira da rodovia e pelas entrevistas realizadas com alunos:

- Meu pai, Ele planta lavoura e criação de gado. - Vocês têm horta? - Tem, minha mãe tem. - Você ajuda sua mãe ou não? - Ajudo meus pais no lote e também minha mãe dentro da casa. O meu pai com o gado; tem que levar na mangueira para vacinar, pra olhar, pra ver se não tem um animal ferido. - Quais os animais que vocês criam no lote? - Porco, galinha, vaca, cavalo, cachorro (CRAVO C.).

Pude observar que alguns lotes/sítios têm criação de aves, porcos, ovelhas, cabritos, abelhas e também gado leiteiro, conforme Figura 1.

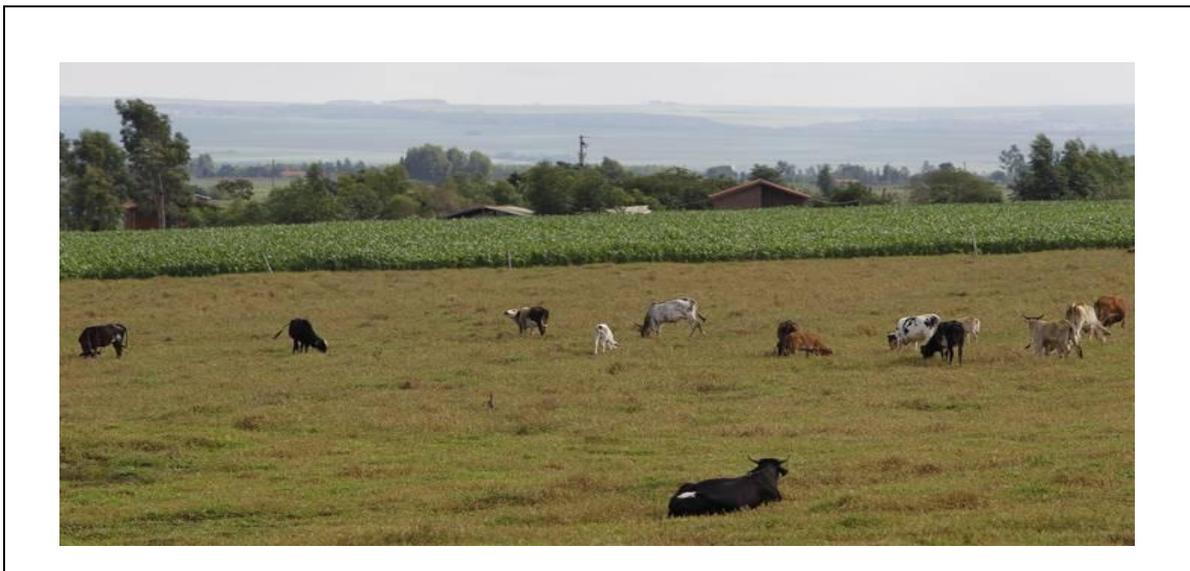


Figura 1 - Sítio de um assentado¹⁸

O assentamento é formado hoje não somente por lotes e os sítios dos assentados, mas por um complexo de casas na vila, como seus moradores a denominam, e um polo comercial, onde está localizada a escola, com hotel, supermercado, oficinas, igrejas, restaurantes, salão de beleza, lojas, farmácia e posto de gasolina, além de outros pontos comerciais.

O núcleo urbano do assentamento é constituído de

[...] aproximadamente 700 imóveis, segundo informações levantadas na Prefeitura de Ponta Porã, sendo que 416 deles foram construídos pela antiga empresa e cerca de outros 300 foram erguidos posteriormente à implantação do Assentamento Itamarati II, uma vez que não faziam parte do Assentamento Itamarati (TERRA, 2009, p. 209).

Ainda segundo o autor:

Este local é um importante ponto de apoio a todas as famílias assentadas, é nele que se estabelecem importantes relações comerciais e onde são tomadas decisões que influenciam seus destinos, havendo lá dezenas de estabelecimentos comerciais, posto policial, escola, creche, posto de saúde, agência dos correios, caixas eletrônicos, posto do INCRA, posto da AGRAER, e muitos outros serviços (TERRA, 2009, p. 209).

Essas relações comerciais são entrelaçadas por relações escolares, relações religiosas e ainda relações ideológicas dos movimentos sociais que contribuem para a produção das identidades. Devem por isso, ser contextualizadas na escola por meio do

¹⁸ Disponível em: <<http://oglobo.globo.com/pais/veja-mais-fotos-do-assentamento-itamarati-8288069>>. Acesso em: 21 mar. 2014.

currículo com práticas multi/interculturais que questionem os processos de inferioridade e subalternidade dos sujeitos do campo.

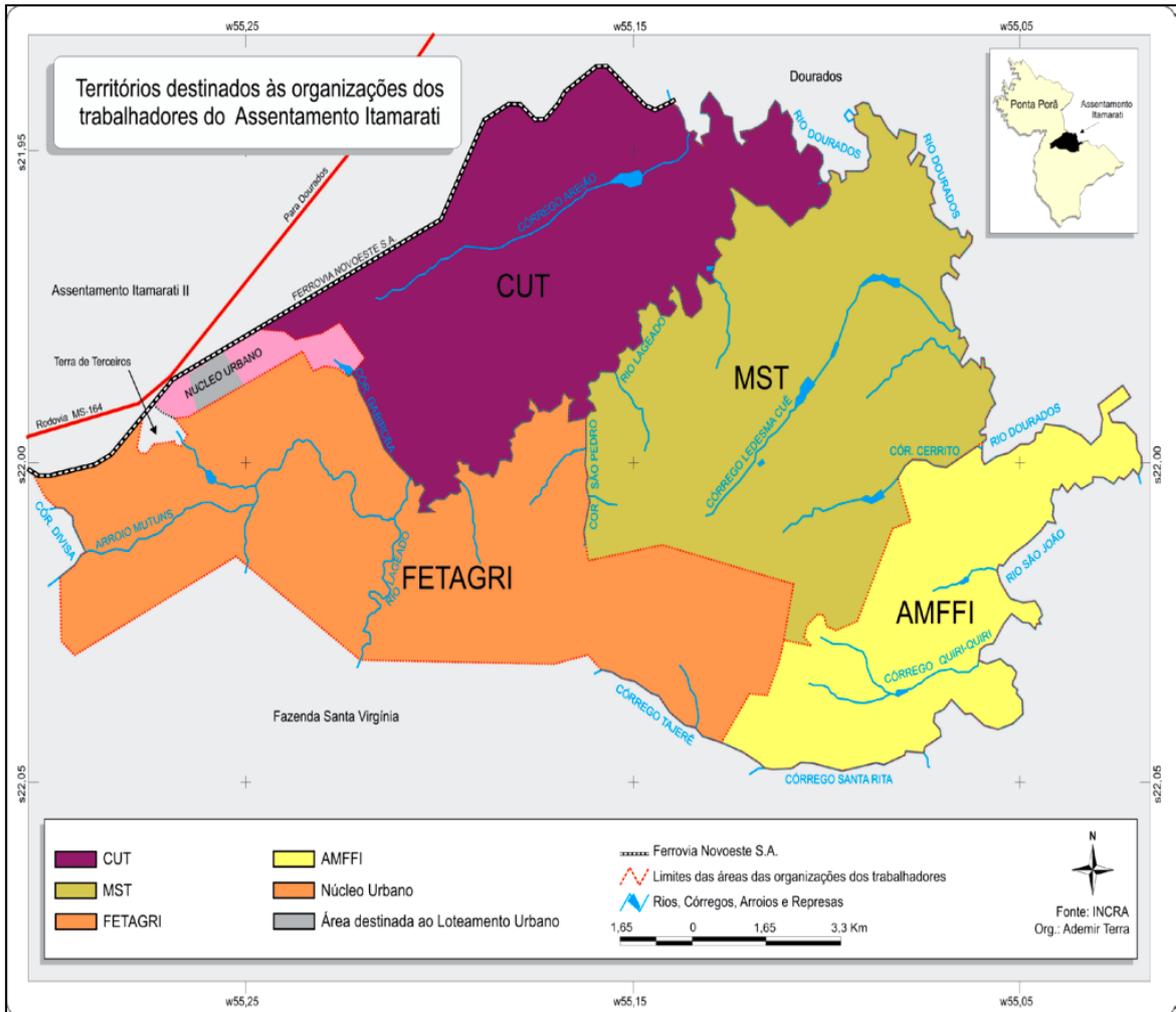
Como se pode constatar (Figura 2), há placas indicando os nomes dos lotes do assentamento (Sítio Santa Rita, Sítio Bom Jesus, Sítio Nossa Senhora Aparecida, Chácara da Paz, Estância El Shaday, Chácara Paraíso, Sítio Cristo Reina, Sítio Santo Antonio) na rodovia. Nelas é possível observar que os nomes têm influências cristãs católicas e protestantes e também estão ligados aos sentimentos e expectativas que fazem parte das ideias e ideologias dos movimentos sociais a que as famílias dos assentados pertencem.



Figura 2 - Placas com os nomes dos sítios na rodovia¹⁹

Há ainda influência da língua espanhola (estância) em virtude de um grande contingente de brasiguaios e brasileiros assentados (mais ou menos 40%, conforme os/as alunos/as questionados). Há nos nomes dos sítios, lotes, chácaras também influência de sentimentos, expectativas e valores diversos tais como: Antônio, Cristal, Boa Esperança, Primavera e Feliz, entre outros, e também nomes próprios.

¹⁹ Disponível em: <<http://oglobo.globo.com/pais/veja-mais-fotos-do-assentamento-itamarati-8288069>>. Acesso em: 21 mar. 2014.



Mapa 2 - Localização geográfica dos movimentos sociais no Assentamento Itamarati

Fonte: Terra (2009, p. 113).

Os grupos organizados no assentamento Itamarati, segundo Terra (2009, p. 113) constituem os movimentos de luta pela terra, onde coexistem:

[...] quatro diferentes organizações de trabalhadores (e não movimentos sociais) - Associação dos Moradores e Funcionários da Fazenda Itamarati (AMFFI), Central Única dos Trabalhadores (CUT), Federação dos Trabalhadores na Agricultura (FETAGRI) e Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST).

Esses movimentos sociais, organizações, associações e federações compõem o cenário dos diferentes grupos do assentamento.

Terra (2009) utilizou um mapa (02) que ilustra os territórios destinados às organizações dos trabalhadores do Assentamento Itamarati, entendido por nós como localização das terras desses grupos enquanto movimentos sociais organizados no assentamento.

Alguns desses grupos têm placas (FAF, AFAMS, FAFI, CUT) indicativas à entrada para seus “territórios”, como se pode ver nas fotos da rodovia (Figura3).



Figura 3- Placas símbolos dos grupos
Fonte: Arquivo pessoal.

Na lista da Biblioteca Arca das Letras²⁰ e também na figura 3 (F.A.F. -Federação da Agricultura Familiar de Mato Grosso do Sul), é possível constatar que há grupos dos diferentes movimentos sociais, que se subdividem em grupos de codinomes²¹ ideológicos,

²⁰ O Programa de Bibliotecas Rurais Arca das Letras, do Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA), foi criado em 2003 e, desde então, vem contribuindo para que a população rural no Brasil tenha mais acesso ao livro.

²¹ Segundo informação da professora/assentada n° 01, esses codinomes são da época do início dos acampamentos a beira da rodovia antes mesmo da implantação do assentamento. Eles foram escolhidos por membros e líderes de grupos dos barracos de Iona.

religiosos e outros, como: Amigos da Fronteira, Boa Esperança, Recanto da Nascente, Nova Esperança, Jatobá, Nossa Senhora de Fátima, Zumbi dos Palmares, Nossa Senhora Aparecida, Canaã, Pioneiros do Sul, Renovação, entre outros; esses codinomes, por sua vez, indicam sentidos, significados e representações que marcam as identidades e diferenças no assentamento.

Quadro 3 - Grupos dos movimentos sociais existentes na Itamarati²²

Ordem	Estado	Município	Comunidade	Território	Tipo de comunidade	Nº de famílias
27	MS	Ponta Porã	Itamarati II - 7 de Setembro		Projeto de Assentamento INCRA	45
28	MS	Ponta Porã	Itamarati II - Boa Esperança - MST		Projeto de Assentamento INCRA	45
29	MS	Ponta Porã	Itamarati II - Canaã - CUT		Projeto de Assentamento INCRA	90
30	MS	Ponta Porã	Itamarati II - Canaã - Vale do Mata Mata - CUT		Projeto de Assentamento INCRA	50
31	MS	Ponta Porã	Itamarati II - Carula - FETRAGRI/AGRIFAT		Projeto de Assentamento INCRA	134
32	MS	Ponta Porã	Itamarati II - Che Guevara - MST		Projeto de Assentamento INCRA	42
33	MS	Ponta Porã	Itamarati II - FAF		Projeto de Assentamento INCRA	150
34	MS	Ponta Porã	Itamarati II - FAFI		Projeto de Assentamento INCRA	116
35	MS	Ponta Porã	Itamarati II - Fruto da Terra - MST		Projeto de Assentamento INCRA	50
36	MS	Ponta Porã	Itamarati II - Grupo Antonio João - FETAGRI		Projeto de Assentamento INCRA	184
37	MS	Ponta Porã	Itamarati II - Nossa Senhora Aparecida - MST		Projeto de Assentamento INCRA	56
38	MS	Ponta Porã	Itamarati II - Nova Conquista - MST		Projeto de Assentamento INCRA	46
39	MS	Ponta Porã	Itamarati II - Nova Esperança - CUT		Projeto de Assentamento INCRA	90
40	MS	Ponta Porã	Itamarati II - Pioneiros do Sul - MST		Projeto de Assentamento INCRA	57
41	MS	Ponta Porã	Itamarati II - Área Central - MST		Projeto de Assentamento INCRA	468
42	MS	Ponta Porã	Itamarati II - Renovação CUT		Projeto de Assentamento INCRA	90
43	MS	Ponta Porã	Itamarati II - Rio Dourado - FETAGRI		Projeto de Assentamento INCRA	90
44	MS	Ponta Porã	Itamarati II - Zumbi dos Palmares - MST		Projeto de Assentamento INCRA	54
52	MS	Ponta Porã	Nossa Senhora de Fátima - FETAGRI Pec. 4		Projeto de Assentamento INCRA	32
53	MS	Ponta Porã	Vila da Sede - Itamarati II		Projeto de Assentamento INCRA	200
54	MS	Ponta Porã	Vila Secador		Projeto de Assentamento INCRA	60

Fonte: Site Arca das Letras.

O quadro 3 permite ver o quantitativo de subgrupos que constituem o Assentamento Itamarati II, mostrando como eles estão organizados em comunidades. Isso,

²² Há 99 comunidades no quadro apresentado pela Biblioteca Arca das Letras. Mas somente selecionei 21 comunidades (sequência de 27 a 44 e 52 a 54), pois estas estão localizadas no território do Itamarati II, onde está a escola lócus da pesquisa (cf. <http://www.mda.gov.br/portalmda/sites/default/files/ceazinepdf/Programa_Arca_das_Letras_2014.pdf>).

muitas vezes pode provocar/tensões e conflitos entre os alunos/as, professores/as e/ou funcionários/as. Essas tensões e ambivalências, na maioria das vezes, são das identidades e diferenças, de pertencimento a este ou àquele grupo, o que pode provocar discussões em sala de aula. Por isso, a escola precisa, por meio de seu currículo, promover práticas multi/interculturais. Discutir e trabalhar com os/as alunos/as sobre movimentos sociais, ideologias e formas de organização, a história, a luta e a participação na reforma agrária no âmbito nacional e estadual dos diferentes grupos que coexistem no assentamento e estão presentes na escola.

Destaquei os 21 grupos que constituem o Assentamento Itamarati II, porque acredito que seja importante para a escola, pois eles também têm contribuído para a produção das identidades e diferenças dos/as alunos/as por meio de seus princípios, objetivos e ações políticas enquanto movimentos sociais, tais como CUT, MST, AMFI, FAF e FETAGRI.

Conforme dados da Resolução/SED nº 2.507, de 29 de dezembro de 2011, há no Assentamento Itamarati I e II três escolas estaduais, sendo uma no assentamento Itamarati II, a E.E. Nova Itamarati, locus dos estudos desta tese, e mais duas no Assentamento Itamarati I, a E.E. Prof. José Edson Domingos dos Santos e a E.E. Carlos Pereira da Silva, e também duas escolas municipais.

3.2 A Escola Estadual Nova Itamarati

A Escola Estadual Nova Itamarati, de acordo com o seu Projeto Político-Pedagógico (2011), iniciou as atividades educativas em 1975, sob o nome de Escola Rural Itamarati, localizada na sede da Fazenda da Empresa Itamarati Agropecuária, com uma edificação dada pela empresa.

A Escola Estadual Nova Itamarati localiza-se na BR 164, KM 51, no município de Ponta Porã, estado de Mato Grosso do Sul, a qual conta com uma infraestrutura voltada para o campo. A população da referida escola é composta por pessoas provenientes de assentamentos de diferentes ideologias e movimentos sociais, filhos de comerciantes e funcionários públicos, entre outros. A maioria dos moradores do assentamento é agricultor familiar, tendo um nível de escolaridade de 1º ao 9º ano. As crianças do assentamento estão na escola, mesmo havendo dificuldade de acesso pela distância em que residem, porém, os ônibus escolares que circulam no assentamento facilitam o acesso dos estudantes até a escola (PPP, 2012, p. 5).

No seu início, a escola atendia filhos dos funcionários da antiga Fazenda Itamarati, e a estrutura era de madeira e de pequeno porte (PPP, 2012).

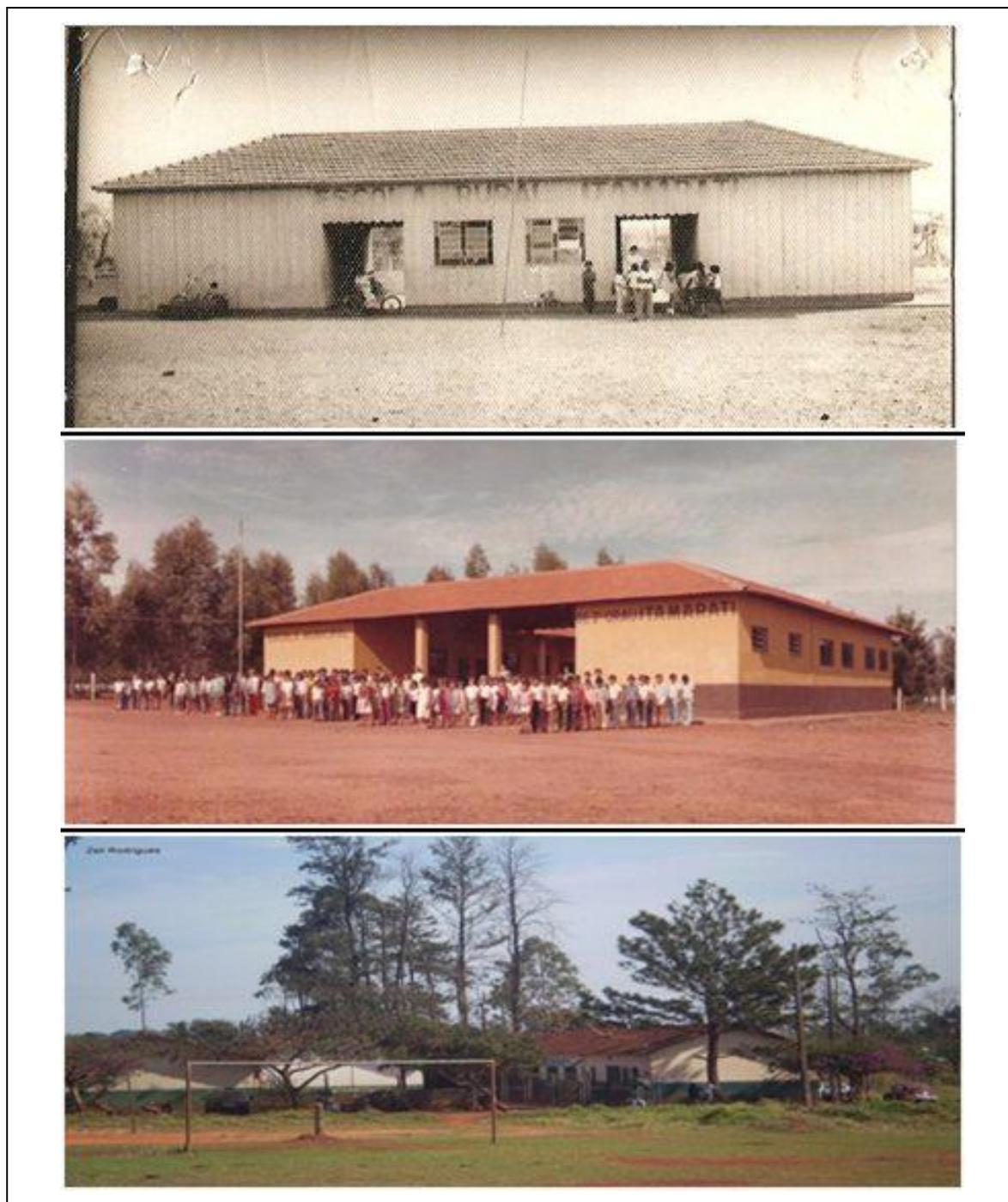


Figura 4 - Antiga escola em 1975/1980/1985

Fonte: Arquivo diretor.

Em 1979, ela era a Escola Municipal de 1º Grau Itamarati, atendendo turmas de 1ª a 4ª séries. Somente em 1981 foram implantadas as turmas de 5ª a 8ª séries, e ela se tornou uma extensão da Escola Estadual de 1º e 2º Graus Adê Marques, com sede no perímetro urbano em Ponta Porã (PPP, 2012); assim, coexistiam uma escola municipal e uma escola estadual devido a algumas salas de aula serem da extensão estadual.

Foi no ano de 1985 que se criou a Escola Estadual de 1º Grau Fazenda Itamarati, com funcionamento no mesmo prédio, e em 1987 a Escola Municipal de 1º Grau Itamarati foi extinta, permanecendo então somente a escola estadual (PPP, 2012).

O Ensino Médio iniciou no ano de 1991, quando foi autorizado o curso de 2º grau (Lei 7.044/82). No ano de 1992, foi autorizada a Educação Pré-Escolar, mudando-se a nomenclatura da escola para Escola Estadual de Pré-Escolar, 1º e 2º Graus Fazenda Itamarati. Mas, por ato governamental, todas as escolas tiveram suas denominações alteradas, e assim ela passou a ser denominada Escola Estadual Fazenda Itamarati (PPP, 2012).

Foi no ano de 2005, com a venda da Fazenda Itamarati ao Governo Federal para fins da reforma agrária e a chegada de vários assentados, que ocorreu uma nova mudança no nome da escola, que passou a ser Escola Estadual Nova Itamarati. Assim, o nome fazenda foi suprimido. A escola, por ser do Assentamento, passou a receber diversos alunos/as de vários lugares do Estado e do país, o que exigiu a ampliação do espaço, que já não comportava os mais de 1.500 alunos no mesmo prédio (PPP, 2012).

Isso fez com que, no final de 2005, ela precisasse emprestar duas salas do antigo mercado da extinta Empresa Itamarati, depois do antigo Hospital Itamarati, por ser mais próximo à Escola Polo; entretanto, essas duas salas tornaram-se insuficientes em 2006.

Havia necessidade de mais oito salas e, assim, foram utilizadas as salas do escritório do INCRA - Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária, como resultado das negociações entre o INCRA e a SED - Secretaria de Estado de Educação. Além disso, foi utilizada também uma sala para cozinha. Após a autorização pela Secretaria de Educação, ocorreu a imediata ocupação, mas com o compromisso de adequar e reformar o prédio para o plano da “Escola Estadual Nova Itamarati”.

Mesmo sem a reforma pelo governo estadual, pela iniciativa de alguns pais voluntários e pela doação de outros, a escola foi sendo adequada ao espaço existente; ergueram-se algumas paredes para dividir salas e banheiros e foi realizada uma pintura provisória.

A obra de construção da escola com salas suficientes, num padrão de “qualidade arquitetônica e de engenharia” defendida por aqueles que lutam *Por uma Educação do*

Campo, somente foi entregue em 2010. Assim, as paredes da antiga casa de máquinas/oficina (Figura5) da Fazenda Itamarati foram utilizadas como estrutura física para a construção das novas salas de aula.



Figura 5 - Estrutura da antiga casa de máquinas e as salas atuais da Escola Estadual Nova Itamarati

Fonte: Arquivo pessoal.

No período de 2006 a 2013, a escola atendeu entre 2.000 a 1.500 alunos/as distribuídos nos três turnos entre o Ensino Fundamental, o Ensino Médio e a Educação de Jovens e Adultos, sendo a média de 1.700.



Figura 6 - Fachada da atual Escola Estadual Nova Itamarati

Fonte: Arquivo pessoal.

Para a construção da nova escola, segundo Oliveira (2010, s.p.) foram gastos R\$ 2,742 milhões, mesmo aproveitando um antigo galpão de máquinas (Figura5).

A nova estrutura, de acordo com Oliveira (2010, s.p.), surpreendeu muitas crianças e jovens porque eram novas as salas de aula, a biblioteca, as salas de informática e multiuso, e as duas quadras esportivas, e podiam garantir um trabalho pedagógico de qualidade e respeito para com a população do campo, que por muitos e muitos anos esteve em salas improvisadas, com falta de estrutura física e higiene.

A escola com a nova estrutura física tem capacidade para atender uma diversidade de crianças, jovens e adultos que antes estudavam em salas sem condições mínimas e incompatíveis com os direitos das crianças e adolescentes. Ela pode atender um fluxo de alunos/as provenientes das 2.835 famílias dos Assentamentos Itamarati I e II.

A escola, ainda no final de 2011, exigia mais ampliações, porque o aumento do número de alunos, mesmo com a nova estrutura entregue em 2010, estava exigindo mais salas improvisadas, como se pode constatar no site do Jornal *on line Itamaratinews*²³, onde Diogo Neto escreve que “A Escola Estadual Nova Itamarati, ‘ganha’²⁴ do Governo Estadual mais quatro salas de aula. A obra, executada pela empresa Rosa Acorsi Engenharia Ltda., foi concluída e está aguardando apenas a inauguração para serem utilizadas”.

O jornalista afirma ainda que, “atendendo a uma solicitação da direção da Escola Estadual Nova Itamarati, a Secretaria de Estado de Educação (SED/MS) autorizou a construção de mais quatro salas de aula, das seis salas solicitadas pelo diretor, professor José Carlos de Brito”.

Ele cita uma fala do diretor sobre os motivos da solicitação para a SED/MS, que explicitou: “A construção é necessária, devido à superlotação das salas de aula e também por estarem sendo utilizadas as salas de jogos, educação física, almoxarifado e de recursos como salas de aulas improvisadas”.

Em 2011, a escola, já contando com 2.012 alunos/as matriculados e com 66 turmas no total, de uma diversidade cultural com múltiplas identidades culturais passou a ter uma tipologia do campo, por determinação da mantenedora SED/MS, por meio da resolução n.º. 2.501 de 2011. A escola foi a primeira na área da Antiga Fazenda Itamarati, que compreende o Assentamento Itamarati II, e é uma das maiores no assentamento.

²³ Disponível em <<http://itamaratinews.com.br/v2/assentamentos/327-escola-nova-itamarati-ganha-mais-quatro-salas-de-aula.html>> (última atualização em 10 dez. 2011, 01:03). Acesso em: 29 mar. 2012.

²⁴ Destaquei a palavra para chamar a atenção para o sentido de “ganhar”: a escola conquistou com a necessidade e reivindicação dos sujeitos do campo.

Em 2012, o número de alunos/as matriculados na Escola Estadual Nova Itamarati caiu para 1.732. Funcionaram 28 salas de aula, sendo utilizadas no período matutino 24, no vespertino 28 e no noturno 14. Para os anos finais do Ensino Fundamental ficaram assim distribuídos: 04 turmas de 6º ano no matutino e vespertino, 05 turmas de 7º ano no matutino e vespertino, 04 turmas de 8º ano no matutino e vespertino e 02 turmas de 9º no ano matutino e vespertino. Havia ainda 02 salas de aceleração Nível I (6º e 7º anos) no matutino e vespertino e 02 salas de aceleração nível II (8º e 9º anos) no matutino e vespertino. A sala de aceleração atende alunos com desvio idade/série, sendo que o ensino é ministrado com a metodologia do mapa conceitual. Também houve 02 salas de EJA (Educação de Jovens e Adultos do Ensino Fundamental Anos Finais 3ª fase e 4ª fase).

Ao questionar por que diminuiu o número de alunos/as matriculados/as, fui informada na secretaria que as escolas municipais do assentamento aumentaram o número de salas de aula de 6º ao 9º anos do Ensino Fundamental. Assim, muitos alunos/as foram para as escolas que se localizam mais próximo de suas residências.

Em 2013, foram matriculados 1.672 alunos/as, dos quais aproximadamente 889 eram dos anos finais do Ensino Fundamental, que foram alocados/as nos três turnos, matutino, vespertino e noturno, em 05 salas de 6º ano, 05 salas de 7º ano, 02 salas de 8º ano, 03 salas de 9º ano, 02 salas de EJA, sendo a 3ª fase - 6º e 7º anos e a 4ª fase - 8º e 9º anos, e 04 salas de aceleração I e II, sendo 02 no período vespertino e 02 no período noturno, somando um total de 21 salas.

Esses dados²⁵ são importantes para a pesquisa, considerando a multiplicidade de estudantes e professores/as com suas múltiplas identidades e diferenças presentes no assentamento e na escola.

3.3 As identidades/diferenças dos/as professores/as do 6º ao 9º ano da Escola Estadual Nova Itamarati: como eles/elas se veem

Os sujeitos aqui apresentados são 17 professores/as da Educação Básica, dos anos finais do Ensino Fundamental, da Escola Estadual Nova Itamarati que atuavam em 2012 na escola.

²⁵ Os dados quantitativos de salas de aula foram obtidos na Ficha de Movimentação de Alunos, 2º bimestre, Escola Estadual Nova Itamarati, 2012, censo ID 50018370, do Governo Estadual do Mato Grosso do Sul. Com esses dados pode-se imaginar o fluxo de crianças, jovens e adultos que circulam na escola diariamente.

Aqui estamos entendendo as identidades/diferenças dos sujeitos professores/as como “construção [...] tanto simbólica quanto social” (WOODWARD, 2011, p. 7). Portanto, elas não têm a ver com questões biológicas nem é uma questão de natureza. As identidades são construídas na relação com a diferença. Para o autor, uma questão que ainda precisamos explicar é:

[...] por que as pessoas assumem suas posições de identidade e se identificam com elas? Por que as pessoas investem nas posições que os discursos de identidade lhe oferecem? O nível psíquico de uma dimensão que, juntamente com a simbólica e social, é necessária para uma completa conceitualização da identidade. Todos esses elementos contribuem para explicar como as identidades são formadas e mantidas (WOODWARD, 2011, p. 15).

Assim, não pretendemos dar conta de explicar todas as características desses sujeitos participantes, todas as suas identidades, mas algumas características que dizem um pouco sobre esses/as professores/as que estão atuando numa escola de assentamento localizado na fronteira Brasil/Paraguai.

Mesmo que o termo fronteira indique uma delimitação geográfica, política e econômica representada por uma linha imaginária, que separa, divide uma nação de outra nação, ou melhor, um território de outro território, entende-se aqui que esta fronteira se constitui também de outros significados como um “entrelugar”, como afirma Bhabha (2007), um espaço imperceptível entre outros dois espaços que se constitui num terceiro.

É nesse contexto que fronteira é compreendida: como um espaço onde ocorrem as negociações culturais, ou um espaço vazio, onde se produzem identidades e diferenças. Trata-se de um espaço poroso, aberto à hibridização cultural que inclui e, outras vezes, excluem identidades e diferenças. E o professor, entre outros, é um sujeito que medeia as relações culturais e produz identidades e diferenças nesse processo de multi/interculturalidade e hibridização cultural.

Apresento algumas características culturais das identidades e diferenças dos sujeitos professores/as entrevistados para a tese, capturadas no primeiro instrumento utilizado para a pesquisa no início de 2012, um questionário (apêndice nº 01). Sabemos, de acordo com Hall (2003), que definir a identidade é impossível porque ela é singular, mas abarcada pela textualidade uma vez que sempre há coisas que nos escapam na complexidade das identidades dos/das professores/as.

Quadro 4 - Sujeitos professores/as - origem e formação.

EN	Local nascimento	Formação/lugar
EN. 01	Nasceu em Pedro Juan Caballero no Paraguai/mas consta no registro de nascimento RS.	Administração/Ponta Porã e Matemática/Campo Grande
EN. 02	Mirante do Paranapanema/PR e viveu Novo Horizonte do Sul	Biologia/Dourados
EN. 03	São Paulo/SP	Letras/Ponta Porã
EN. 04	Barretos /SP	Letras/São Paulo
EN. 05	Glória de Dourados, mas viveu em Novo Horizonte do Sul/MS	Pedagogia/Fátima do Sul
EN. 06	MS CAND/Dourados 1ª colônia agrícola da região em 1952, chamada colônia federal	Letras/Dourados
EN. 07	Dourados/MS	Artes Visuais/Ponta Porã
EN. 08	Dourados/MS	Artes Visuais/Ponta Porã
EN. 09	Dracena/SP	Matemática/São Paulo
EN. 10	Bela Vista/MS	Geografia/Ponta Porã
EN. 11	MS	Pedagogia/Fátima do Sul
EN. 12	Cruz Alta/RS	História/Ponta Porã
EN. 13	MS	Matemática/Dourados
EN. 14	Sete Quedas MS	Biologia/Ponta Porã
EN. 15	Aral Moreira/MS	Pedagogia/Ponta Porã
EN. 16	Ponta Porã/MS	Biologia/Dourados
EN. 17	Jateí/MS	Letras/Campo Grande

Fonte: Pesquisadora.

A maioria deles, onze, indicou ter nascido em Mato Grosso do Sul, em cidades como Dourados, Glória de Dourados, Jateí, Bela Vista, Sete Quedas, Aral Moreira e Ponta Porã, e 02 não citaram a cidade, mas dizem ser da região. Há ainda 02 do Rio Grande do Sul, 03 de São Paulo e 01 do Paraná. Eles/as apresentam, assim, uma diversidade de regiões que possivelmente também implica suas identidades.

Quanto à formação, que também deixa marcas nas suas identidades, eles/as são de várias áreas de conhecimento: compõem um grupo de 04 licenciados em Letras, 03 em Matemática, 01 em Geografia, 03 em Pedagogia, 01 em História, 02 em Artes Visuais e 03 em Ciências Biológicas, totalizando 17 professores/as. Sete 07 deles se formaram em Ponta Porã, um total de 15 no estado do Mato Grosso do Sul e 02 em outros estados. Enuncia-se, dessa maneira, que as identidades da maioria deles/as foram marcadas por uma formação em faculdades sul-mato-grossenses, mas isso não elimina outras marcas culturais e étnicas desses/as professores/as.

Ao questionar por que motivos se tornaram professores/as, as suas explicações ficaram entre mudança de vida “da roça” para a cidade e sonhos, falta de opção melhor, incentivo, motivação, amor à educação e por terem pais e avós professores/as, mostrando uma diversidade de influências na escolha da profissão.

Em relação às marcas nas identidades que são fruto das experiências educativas, os/as professores/as disseram que já trabalharam em escolas municipais, estaduais e particulares. Quatro professores disseram já terem outras vivências educacionais em escolas de assentamento; 01 deles/as já trabalhou em um sistema prisional e em uma escola da favela²⁶, somente 09 têm experiência apenas na Escola Nova Itamarati, e 02 trabalharam em escolas urbanas.

Quanto aos ensinamentos da escola contribuirão para que os/as alunos/as assentados/as possam ter condições de manter a terra da reforma agrária e quanto a se a escola trabalha com questões, conteúdos e saberes sobre o assentamento e sobre os/as assentados/as, 05 professores/as acreditam que sim; os/as professores/as realmente entendem que os conteúdos e ensinamentos contribuem para a reforma agrária. Um comentou inclusive um projeto da escola denominado Feira do Agricultor, e 02 disseram que isso é feito “trazendo a comunidade para dentro da escola”, e outro disse: “com reuniões na escola, palestras [...]” (EN. 09).

Seis professores/as afirmam que trabalham com assuntos do assentamento, 05 nada responderam, e os outros 06 alegam que não trabalham, mas irão trabalhar, porque agora, como a escola “virou” do campo e com a implantação de uma disciplina *Terra, Vida e Trabalho*, poderão cumprir com esse objetivo. Nessa resposta fica evidente que eles têm uma concepção de que a escola somente é do campo porque há uma tipologia que determina ser ela do campo. Não concebem que estar localizada no campo, atendendo os sujeitos que vivem e são do campo, a faz ser do campo. Nesse sentido, eles ainda têm implícitas as questões de uma visão urbanocêntrica da escola para o campo.

Quanto a se há ou não diferença entre escola do campo e urbana, cinco (05) deles disseram que não há diferenças, sendo que 01 professora nada respondeu e 11 afirmam que há diferença, sim; uma disse ainda que “os alunos do campo são mais humildes, respeitam um pouco mais o professor do que os alunos da escola urbana” (EN. 05), outra disse também que “sim, as clientelas têm realidades totalmente diferentes” (EN. 18) e outra falou ainda da

²⁶ Utilizei a palavra favela, mantendo a denominação que a/o professor/a utilizou para referir-se à escola na qual lecionava em outro estado federativo.

complexidade das diferenças, apontando para uma reflexão crítica quanto aos paradigmas sobre essas diferenças e dizendo:

- Complexo!!! Vejo semelhanças e diferenças. Elas são diferentes na medida em que a escola do campo aborda questões específicas, por vezes esquecidas pela escola urbana. Mas são semelhantes ao analisarmos pela lógica do capital, por exemplo (EN. 08).

Nessas falas podemos perceber que os/as professores/as entendem que há diferenças existentes na escola, mas em suas respostas também há tensões e ambivalências quanto à percepção dessas diferenças.

Quanto a terem tido uma formação voltada para a educação do campo na formação inicial ou na continuada, 12 dos/as entrevistados/as já tiveram um contato com a leitura sobre Educação do Campo, o que pode contribuir para um currículo que tenha como foco a valorização e reconhecimento da manutenção da terra.

Essas são algumas das características identitárias dos sujeitos da pesquisa. Conhecê-las é fundamental para compreender se e como desenvolvem práticas inter/multiculturais no currículo, produzindo identidades e diferenças.

As identidades assumidas dos/as professores/as que circulam na escola são as identidades, as identificações e as representações que podem fazer, ou não, com que os/as alunos/as também se identifiquem, ou não, com algumas dessas identidades e diferenças étnicas culturais, por meio do processo duplo de identificação posto por Fleuri (2002) ou, como afirma Hall (2011a e 2011b), por apegos temporários. Ou, como diz Bhabha (2007), um espaço, um interstício de negociação das identidades.

3.4 Identidades/diferenças dos/as alunos/as do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental da Escola Estadual Nova Itamarati: como eles/elas se veem

Para conhecer alguns aspectos identitários dos/as alunos/as da escola Nova Itamarati, foi realizada em 2012 uma pesquisa utilizando um questionário que produziu dados para compreender as identidades e diferenças dos/as alunos/as dos Anos Finais do Ensino Fundamental nessa escola quanto à representação e/ou autorrepresentação negra, indígena, branca e mestiça, quanto à religião e ao parentesco com sujeitos que falam ou não guarani e espanhol, aos movimentos sociais, à origem e à região em que moravam antes de serem assentados. Participaram da pesquisa 384 alunos de 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental.

Esse número de 384 corresponde aos alunos/as que devolveram os questionários (apêndice 2) entregues nas salas de aula, junto com a coordenadora, aos alunos/as presentes naquele dia, no final de setembro de 2012, nos três turnos. O número aproximado de alunos/as matriculados era 850; então, preparei e distribuí somente 600 questionários, considerando número de alunos evadidos, com transferência, cancelamento de matrículas e ausência da aula naquele dia.

A pesquisa mostrou como os alunos se identificam: se brancos, negros, índios ou mestiços, e se têm parentes negros ou indígenas; qual a sua procedência geográfica antes de morarem no assentamento; se falam outro idioma; ou seus familiares.

As identidades e as diferenças representadas e/ou autorrepresentadas pelos/as alunos e alunas dos 6º ao 9º anos do Ensino Fundamental nos mostram que eles/elas se identificam com uma etnia, mas também mostram identidades híbridas e que, em algumas situações, estão num *entrelugar*, o *entrelugar* que Bhabha (2007) define como *cruzamento de fronteira*. Já Silva diz que esse cruzamento é um lugar de “caráter instável, transitório e incerto da formação da identidade social e cultural” (SILVA, 2000b, p. 31-32).

Por meio das respostas dos questionários, observamos que os/as alunos/as possuem ascendentes da Espanha, Itália, Argentina, Alemanha, Rússia, Portugal e Paraguai. Perguntados sobre onde moravam antes do Assentamento Itamarati, afirmam:

Tabela 1 - Lugar onde alunos/as moravam antes do assentamento

Mato Grosso do Sul	Vieram de outros estados	Vieram do Paraguai
29%	44%	27%

Fonte: Pesquisadora.

Respondendo essa pergunta, a maioria disse que é proveniente de outros estados: Rio Grande do Sul, Paraná, Santa Catarina, São Paulo, Rio de Janeiro, Minas Gerais, Mato Grosso, Maranhão, Piauí, Ceará, Alagoas, Pará, Pernambuco, Espírito Santo e Bahia. Alguns afirmaram que moravam no Paraguai, e outros em cidades de Mato Grosso do Sul.

Isso marca a presença indígena/guarani por nacionalidade paraguaia, mas, na hora da identificação ou representação quanto à identidade indígena, um número quase nulo se identificou como tal.

No tocante à religião e à identificação dos alunos/alunas, há uma proximidade no percentual entre católicos e evangélicos (protestantes). Entre os que dizem não ter religião e aqueles/as que se dizem espíritas (incluindo umbanda e kardecismo), o número é pequeno.

Tabela 2 - Identificação da religião dos/as alunos/alunas

Católicos	Religiões protestantes crentes evangélicas outras	Não têm religião	Espíritas
44,41%	37,52%	16,68%	1,39%

Fonte: Pesquisadora.

A religião que predomina ainda é a cristã católica nas respostas; 16,66% alegam não ter religião, mas talvez escondam a religião afro-brasileira e/ou indígena.

Nas questões étnicas, no momento da aplicação dos questionários, os/as alunos/as não sabiam identificar qual era a sua cor, ou não queriam assumir sua cor, seja pelo fenótipo ou pela ancestralidade. Somente depois de se explicar o questionário e informar que não era preciso identificação (nome), sentiram-se à vontade para responder qual era sua cor.

Andrade (2005, p. 119) afirma que “a memória, vinda das experiências com a escola, a igreja, os meios de comunicação, com as expressões orais, piadas, músicas, anedotas, vaias, etc. mantém uma clara referência ao passado escravo vivido pela ancestralidade negra no Brasil”, ou, no caso indígena, a uma condição cultural sempre inferiorizada por um discurso da incapacidade. Então, identificar-se como negro/a ou indígena nem sempre é algo fácil, dada a condição de inferioridade que ela denota.

Entende-se que existe uma ausência de referência positiva na vida do/a aluno/a e da família, nos livros didáticos e/ou espaços que tenham fragmentos da identidade da criança negra, indígena, e assim estas crianças chegam, muitas vezes, à fase adulta rejeitando e/ou não identificando as suas origens raciais, porque o mundo é branco, heterossexual e masculinizado, o que traz prejuízo para a vida cotidiana e, conseqüentemente, o não reconhecimento de sua identidade em termos de pertencimento étnico e a desvalorização de sua cultura.

Quanto à questão étnica, com as alternativas: branco, negro, mestiço ou indígena, os/as alunos/as assentados/as se autorrepresentaram, na sua maioria, com a etnia branca e mestiça, pela cor da pele com que se identificam.

Tabela 3 - Autorrepresentação alunos/alunas da Escola Itamarati

Identificação autorrepresentação	Meninas	Meninos
Negra	12%	16%
Indígena	2%	1%
Branca	44%	46%
Mestiça	42%	38%

Fonte: Pesquisadora.

A tabela 3 mostra os percentuais de como os/as alunos/as se veem na identificação e/ou negação de suas representações identitárias, étnicas. Apesar da maioria afirmar ter parentes negros e indígenas, uma minoria se considera de origem negra ou indígena, como consta na tabela 4.

De acordo com Brandão (2011, p. 15),

[...] o ambiente escolar, podemos dizer que as relações existentes nesse ambiente nem sempre são as mais sociáveis e construtivas, principalmente quando se fala em etnias negras. Certamente que isso gera situações desconfortáveis, presentes na constante desvalorização do negro e de sua cultura. Isso resulta na criação de estereótipos que anulam as possibilidades de jovens afrodescendentes assumirem uma identidade étnica positiva, ou mesmo de valorizarem sua cultura.

Brandão (2011) contribui para entendermos por que a porcentagem de autoidentificação com a etnia negra é consideravelmente baixo na escola Nova Itamarati, apesar de observarmos que na escola, circulam muitas crianças e jovens com fenótipos afrodescendentes, mas que não se identificam com a identidade afrodescendente, pois ela é considerada socialmente como não digna de apreço.

Apesar da não autoidentificação indígena, ficam evidentes também uma ambivalência e um cruzamento da fronteira identitária porque, apesar de um número expressivo, 71%, dizer não ter parentes indígenas, 29% disseram ter parentes indígenas, conforme tabela 4 a seguir.

Tabela 4 - Autoidentificação com parentes indígenas, negros Alunos/alunas da Escola Itamarati.

Identificação autorrepresentação	Meninas	Meninos
Parentes indígenas	18%	29%
Não tem parentes indígenas	82%	71%
Parentes negros	79%	67%
Não tem parentes negros	21%	33%

Fonte: Pesquisadora.

A negação ou não representação é, de certa maneira, compreendida por meio das palavras de Candau (2008, p. 17) quando diz que “a nossa formação histórica está marcada pela eliminação física do ‘outro’ ou por sua escravização, que também é uma forma violenta de negação de sua alteridade”. Ela afirma que “os processos de negação do ‘outro’ também se dão no plano das representações e no imaginário social” (ibid.).

A aluna Amarílis D., durante a conversa, disse que

[...] alguns [familiares] não são negros, são pardos, e alguns são brancos, nossa família é misturada porque o meu pai disse que meus avôs sofreram, eu vejo que o meu vô, porque como minha avó fala que eles eram muito sofridos, eles apanhavam mesmo, para poder trabalhar, os estudos deles, eles nunca poderiam ter um estudo como nós podemos estar tendo, nunca.

Segundo Moura (2005, p. 69):

[...] 45% da população deste nosso país é mestiça e [...], integrando a maioria do povo trabalhador, está na classe dos menos favorecidos, apesar da sua contribuição histórica para o desenvolvimento econômico do país, [observe-se] que a escola não reconhece a diversidade da formação de seus alunos, não levando em conta a experiência fora dela [...].

Isso ajuda a explicar os resultados dos questionários sobre a identificação dos alunos/as, sobretudo as ambiguidades na hora da autorrepresentação. Como afirma Moura (2005, p. 69), “pensar em tantos brasileiros que negam sua identidade, inclusive porque a escola não lhes permitiu conhecer sua história e saber quem são” torna-se importante nos estudos sobre currículo quanto às práticas de produção das identidades e diferenças, sobretudo quando pretendemos nos mover no campo da multi/interculturalidade.

As ambivalências nas identidades na hora da identificação se mostraram nas respostas da maioria das meninas, que dizem possuir parentes negros, frente àquelas que dizem não terem parentes negros. Mas, na hora da identificação étnica, um número pequeno

se considera negra. Quanto à identificação com os indígenas, afirmam ter parentes indígenas, mas pouquíssimos alunos/alunas se identificam como indígenas.

Embora o percentual dos meninos e das meninas que se identificam como negros ser bastante próximo, a porcentagem dos meninos que se consideram negros é maior que das meninas.

A não identificação dos/as alunos/as como afrodescendentes, segundo Brandão (2011, p. 89), tem justificativa na imagem negada do negro na sociedade.

[...] jovens negros não identificam sua própria imagem no outro, pois essa imagem é considerada socialmente como não digna de apreço. Desse modo, incorporam de tal forma o preconceito racial que sua imagem é totalmente negada. Esses jovens veem como feio tudo o que é estigmatizado pela sociedade: a cor da pele, o cabelo, a cultura, os traços étnicos.

Esse preconceito presente na sociedade explica, então, por que muitos meninos e as meninas em sua maioria se identificam como brancos/as. Isso não nos surpreendeu considerando que a cultura hegemônica é branca. Entretanto, alguns se identificam como mestiços.

As ambivalências no momento da identificação sejam como mestiços, negros ou indígenas, são evidentes porque eles afirmam ter parentes negros, indígenas e que falam espanhol e guarani, além de a maioria dizer ter vindo do país vizinho, o Paraguai.

Tabela 5 - Autoidentificação de fala ou não espanhol/guarani alunos/as

Identificação autorrepresentação	Meninas	Meninos
Fala ou tem parentes que falam espanhol/guarani	42%	44%
Não fala e/ou não tem parentes que falam espanhol/guarani	58%	56%

Fonte: Pesquisadora.

Candau (2008, p. 26) afirma que nós “tendemos a uma visão homogeneizadora e estereotipada de nós mesmos, em que nossa identidade cultural é muitas vezes vista como um dado ‘natural’”. Então, “desvelar esta realidade e favorecer uma visão dinâmica, contextualizada e plural das nossas identidades culturais é fundamental, articulando-se a dimensão pessoal e coletiva destes processos” (Idem).

Torna-se necessário que o currículo escolar, então, possibilite o reconhecimento dos/as alunos/as quanto aos “enraizamentos culturais, [...] processos de hibridização e de negação e silenciamento de determinados pertencimentos culturais, sendo capazes de reconhecê-los, nomeá-los e trabalhá-los” (CANDAU, 2008, p. 26).

Vale destacar que “a identidade torna-se uma celebração móvel: formada e transformada continuamente em relação a formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam” (HALL, 2003, p. 12-13) e com que nos auto identificamos culturalmente.

Os dados da pesquisa realizada em setembro de 2012 mostram como os alunos/alunas do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental, matutino, vespertino e noturno da Escola Estadual Nova Itamarati se veem. Os resultados evidenciam que os/as alunos/as se dizem de diversas descendências, em termos de origens étnicas. Isso porque as identidades são definidas historicamente, e não biologicamente” (HALL, 2003, p. 13).

Nas falas estão presentes as ambivalências tanto na questão da representação quanto na identificação negra e indígena.

3.5 Observando o entorno da Escola Estadual do Campo Nova Itamarati e seu currículo

O conhecimento do currículo da escola ocorreu mediante observações realizadas nos anos de 2012 e 2013, sempre em dias alternados, ora na segunda-feira, ora na terça, ora na quinta ou sexta, nos períodos matutino, vespertino, noturno ou em dois períodos subsequentes. Essas observações foram registradas em diário de campo, mostrando o caminhar da pesquisa sob um olhar de estranhamento com base no campo teórico.

As observações e as visitas à escola sempre foram autorizadas pela direção, coordenação pedagógica ou secretária. Nunca entrei nos espaços da escola sem antes avisar um desses segmentos.

Ao aproximar-me da escola para as observações, iniciei pelo seu entorno, pátio, transportes escolares, e posteriormente passei ao cotidiano das atividades curriculares e à organização da escola.

Pude observar a presença de muitos animais que pastavam em frente à escola, sob o olhar atento e cuidadoso de um campeiro, homem que lida com animais do campo, Essa observação me reportou às diretrizes da Educação do Campo, isto é, a escola deve trabalhar a realidade do campo.

É comum para a comunidade do assentamento e qualquer pessoa, da região rural ou não, ao aproximarem-se da Escola Estadual Nova Itamarati, encontrar animais, como cavalos, vacas, bois e bezerros, nos arredores da escola (Figura7).



Figura 7 - Escola Nova Itamarati e animais nos arredores

Fonte: Arquivo pessoal.

Essa paisagem é corriqueira e constante para quem vive e transita diariamente pela escola. Contudo, muitas vezes as pessoas, até mesmo os/as professores/as, nem percebem mais a presença desses animais. Mas essa paisagem pode ser fonte para discussões, trabalhos teóricos e trabalhos artísticos sobre o campo.

Os animais, o pasto, as condições deste pasto, como lidar, cuidar e vacinar esses animais pode gerar uma aula que privilegie saberes do campo articulados com os saberes escolares. Podem ser um conteúdo para muitos diálogos e saberes multi/interculturais no currículo da escola.

Além disso, ao chegar à Escola Estadual Nova Itamarati, em qualquer horário do dia, veem-se não somente os animais, mas também, em frente ao portão de entrada da escola, uma frota de 22 ônibus escolares. É possível observar motos, bicicletas e carros de professores/as e alunos/as, visitantes, funcionários/as, pais e responsáveis.



Figura 8 - Frota ônibus escolares

Fonte: Arquivo pessoal.

Esses ônibus são os meios de transporte da maioria das crianças, dos jovens e dos adultos que estudam na escola nos três turnos, bem como de alguns professores/as e ou funcionários/as que moram no assentamento. Mas, para chegar até os ônibus, muitos precisam andar nas motos, nos carros, nas bicicletas, nas carroças, a pé ou no lombo de algum animal, como burro, cavalo ou outros.

Em 2012, peguei uma carona em um dos ônibus escolares entre a escola e a residência da professora EN 01. Ela me convidou para almoçar em sua casa e, assim, eu poderia aproveitar para conhecer o trajeto de 20 km dos/as alunos/alunas entre escola/casa/escola. A professora é assentada e mora no grupo do MST. Durante o trajeto, pude observar que eles/elas conversam sobre muitos assuntos escolares e particulares. Essas conversas são importantes na produção das identidades e diferenças desses sujeitos, durante o percurso escola/casa e vice-versa.

Observei que os/as alunos/as brincam, conversam, zoam uns os outros, admiram o trajeto, falam sobre as aulas, sobre colegas, sobre os/as professores/as. Quando conseguem sinal de linha dos celulares, telefonam, passam mensagens, dão uma cochilada, pois era horário do almoço e a maioria acorda muito cedo, entre 4 e 6 horas da manhã, então, na hora do término das aulas, já estão muito cansados, com fome e sonolentos.



Figura 9 - Alunos/as no transporte escolar

Fonte: Arquivo pessoal.

Além das observações diárias no entorno da escola, da chegada e saída de alunos, iniciei um conhecimento do espaço interno dela. Ao adentrar na sala dos professores/as, pude observar um quadro mural (Figura 10) para fixar todos os avisos, recados, comunicados e horários.

Além disso, durante a pesquisa pude observar ainda que há muitos avisos orais, nos intervalos e reuniões, por parte da direção, coordenação e funcionários da secretaria e/ou laboratório multimídia e informática. Mas eles/elas podem ainda divulgar e se comunicar pelo blog da escola (quando há sinal de internet) e-mails e telefonemas (no início da pesquisa não havia sinal para uso de aparelhos celulares; somente no final de 2013 ocorreu a instalação de uma antena para telefonia móvel de uma operadora).



Figura 10 - Quadro mural avisos escola

Fonte: Arquivo pessoal.

Foi durante um intervalo de aulas que fiquei sabendo da rádio escolar “Quem é inteligente se liga na gente”. Esse nome foi escolhido por votação na escola. Houve nove nomes para serem escolhidos. A votação ocorreu nas salas de aula com urna itinerante, e depois no laboratório de informática. A votação, apuração e contagem dos aconteceram sob a supervisão de professores/as e coordenação.



Figura 11 - Escolha do nome da rádio escolar

Fonte: Blog da escola.

Para começar a funcionar a rádio na escola, a programação teria a supervisão e orientação de três professores/as responsáveis, e o repertório musical deveria ser aprovado e autorizado por esses/as professores/as. Segundo o regulamento, os produtores musicais, alunos/as jovens e adolescentes não poderiam colocar na pauta da programação os estilos funk e rap.

Torna-se necessário saber que, “no Brasil, atualmente o movimento hip-hop [...] representa uma ampla manifestação cultural das chamadas periferias dos grandes centros urbanos” (CONTIER, 2005, s.p.), dentre os quais o autor destaca São Paulo, Rio de Janeiro, Recife e Brasília. O autor enfatiza ainda que este estilo “aglutina diferentes manifestações culturais de matizes contestatórios (sic), sob as perspectivas política, social, artística” (ibid.). A ressalva dos estilos funk e rap caracteriza um contra senso ambivalente diante das práticas multi/interculturais defendidas nesta tese e revela um desconhecimento ou mesmo um preconceito por parte dos docentes diante deste estilo de música e do que essas letras representam culturalmente.

Na realidade, as diversas formas do rap (música negra) intimamente associadas a movimentos que procuram identidades culturais próprias calcadas na busca da valorização do negro na sociedade de classes historicamente não estão desvinculadas do mercado e da indústria cultural. Entretanto, a partir de depoimentos de rappers, os verdadeiros criadores dessa nova cultura, procuram não discutir os temas sobre as possíveis inserções do movimento hip-hop no âmbito da indústria cultural, visando preservar as suas identidades fundamentadas na negritude ou nas suas resistências culturais em face das heranças musicais oriundas de uma tradição sacralizada pela História (CONTIER, 2005, s.p.).

Na perspectiva de práticas multi/interculturais, a escola, em vez de coibir os estilos musicais considerados “anormais” e prejudiciais, nos conceitos de alguns professores/as, poderia discuti-los com a comunidade, já que o estilo hip-hop “define-se pela luta em prol da autovalorização da juventude negra na sociedade contemporânea, procurando denunciar problemas sobre o uso de drogas, a prostituição infantil, o roubo, o crime, entre outros estigmas” (CONTIER, 2005, s.p.). Esses problemas afetam a sociedade como um todo. Esse estilo de contestação provoca reflexão e “através do rap pretende transformar essa realidade numa sociedade mais justa, mais democrática” (ibid.).

Antes de proibir ou não proibir, por que sim ou por que não, torna-se necessária uma prática política cuja estratégia consista em apresentar contextos destes estilos musicais em aulas de Artes, Educação Física e outras, além das aulas de Música, no Projeto “Som da Terra”, pois o rap está no Brasil desde a década de 80 do século XX, e/ou em disciplinas como Física, História, Literatura e mesmo em Geografia, nos aspectos culturais e nas relações étnico-culturais, como forma de negociar a fala identitária dos “excluídos sociais” por meio do currículo.

A proibição dos estilos funk e rap na rádio da escola é uma ação de racismo produzida por discursos que os marginalizam por serem de origem periférica / ou ainda por serem produzidas por negros e ou outros sujeitos marginalizados.

Muitos professores, ao serem questionados quando se falou da proibição destes estilos na rádio escolar, alegaram em tom de aprovação: “Que ótimo isso!”. Citaram que essas músicas são “uma baixaria só!”. Fizeram menção à linguagem das letras, mas precisam perceber que esse linguajar também é uma subversão. Tanto os estilos como a linguagem, a origem e ação subversiva devem ser elementos para serem discutidos em sala de aula, levados numa reflexão sobre essas produções musicais e a sua simples escuta por eles/elas e pela sociedade.

A rádio iniciou sua programação em 07/10/2013, com a apresentação de algumas músicas e a divulgação do interclasse JEDAI - Jogos Interescolares que aconteceria na Semana da Criança, mas o JEDAI aconteceu na última semana de novembro.

Apresentados os aspectos históricos do Assentamento Itamarati e da Escola Estadual Nova Itamarati, alguns elementos identitários dos docentes e discentes e o entorno dela, no próximo capítulo apresentaremos as práticas mono/multi/interculturais e a produção de identidades e diferenças na escola.

CAPÍTULO 4

PRÁTICAS MONO/MULTI/INTERCULTURAIS E A PRODUÇÃO DE IDENTIDADES E DIFERENÇAS

Nesse quarto capítulo, continuo a análise da pesquisa de campo. Destaco sete categorias, que pretendem formar uma unidade em torno dos objetivos de pesquisa. Considerando que as identidades/diferenças não são essenciais nem naturais, mas produtos culturais em que se dão as relações de poder, trago a primeira categoria, “O significado de cultura que circula na Escola Nova Itamarati”. Exponho o entendimento de cultura que circula na escola, pois a cultura é central na construção das identidades/diferenças e é ela que define se as práticas serão monoculturais ou multi/interculturais. Na segunda categoria, “Identidades e diferenças culturais presentes na Escola Nova Itamarati: problematizando as identificações/diferenciações”, analiso algumas diferenças percebidas na escola. Na terceira categoria, trago “O significado da educação do campo para a Escola Nova Itamarati”. Na quarta categoria, “Diferenças presentes na escola do campo Nova Itamarati: questão religiosa, raça e gênero”, analiso como a escola lida com essas diferenças. Na quinta categoria, “A presença de preconceitos na escola: entre a ruptura e a reprodução”, mostro que na escola há práticas preconceituosas, mas há também tentativas de questionamento. Na sexta categoria, “Indícios de práticas multi/interculturais da Escola Nova Itamarati”, trato de algumas práticas observadas que têm alguma relação com o multi/interculturalismo. Por fim, trago a sétima categoria, “Formação continuada: uma possibilidade para aprender a construir práticas multi/interculturais”, na qual analiso algumas experiências de formação desenvolvidas na escola, salientando a importância de uma formação multi/intercultural.

4.1 O significado de cultura que circula na Escola Estadual Nova Itamarati

Na perspectiva teórica dos Estudos Culturais, cultura é uma categoria central. Essa categoria é central para compreender o currículo e as práticas mono/multi/interculturais numa escola do campo, juntamente com a produção das identidades e das diferenças. A centralidade da cultura se deve ao fato de que é ela que produz as identidades e as diferenças dos sujeitos numa sociedade. Ela produz o sentido das coisas nesse mundo que tem tantas diferenças, como uma diversidade étnica, racial, cultural, linguística, de sexualidade e religiosa. Não há como entender as coisas, as pessoas, a educação sem a cultura.

Veiga Neto (2003) traz o conceito inicial do termo, em que a cultura era vista como herança, como superior, predominante e hegemônica.

Veio daí, por exemplo, a diferenciação entre *alta cultura* e *baixa cultura*. Simplificando, a alta cultura passou a funcionar como um modelo - como a cultura daqueles homens cultivados que 'já tinham chegado lá', ao contrário da 'baixa cultura' - a cultura daqueles menos cultivados e que, por isso, 'ainda não tinham chegado lá'. De tal diferenciação ocuparam-se muitos pedagogos, uma vez que a educação foi - e ainda é - vista por muitos como o caminho natural para a 'elevação cultural' de um povo (Veiga-Neto, 2002a). Veio também daí o cunho elitista conferido a expressões do tipo "fulano é culto", "esse grupo tem uma cultura superior àquele outro", ou "o nosso problema é a falta de cultura" (VEIGA NETO, 2003, p. 8).

Mas, com os Estudos Culturais, a dicotomia alta e baixa cultura foi questionada: "[...] o recurso ao conceito de cultura como um elemento de diferenciação assimétrica e de justificação para a dominação e a exploração" (VEIGA NETO, 2003, p. 8) é abandonado.

Assim, nesta tese, entender os valores e as "teias de significados" que os sujeitos participantes da pesquisa encontram/fazem circular na escola sem hierarquizá-los é indispensável, considerando que as identidades/diferenças são construídas nas sociedades e nos grupos, por meio da(s) cultura(s).

Trago uma fala marcante sobre os conceitos de diferenciação quanto à cultura alta e baixa que ainda prevalecem na sociedade e nas falas de alguns/mas professores/as. Trata-se de uma observação que ouvi em aula, quando EN 14 chamou a atenção, por questões de (in) disciplina, de um aluno com mais ou menos 13 a 14 anos, com fenótipo mestiço. Como disseram algumas colegas de sala, o menino "é sempre o engraçadinho da turma" e os/as professores/as sempre chamam a atenção dele. Ele estava brincando com o caderno. Girava o caderno no dedo indicador como se fosse malabarista, na hora da explicação da professora sobre como fazer as atividades do livro didático. A professora disse: "Guri, você precisa

estudar para virar gente! Desse jeito você não vai passar do Ensino Fundamental”. E a resposta a essa repreensão é dada em tom de contestação e surpresa: “Eu já sou gente! Não preciso estudar para ser gente!” E o/a professor/a, na sua relação saber-poder, reforça seu pensamento, justificando essa relação de dominação e poder, pensando que está com a verdade, e diz: “E ainda é mal educado! Quer aparecer!?”. Essa frase é seguida do som de risos e sorrisos velados dos/as colegas na sala. O/a professor/a ainda está na representação da cultura alta, e sua reprimenda reforça a ideia de que, para ser “alguém”, é preciso estudar, o que significa ficar “culto”. Esse significado implica uma diferenciação entre a baixa cultura e a alta, o que se contrapõe aos conceitos apontados nesta tese, em que se entende a cultura, em seu sentido mais amplo, como uma *teia de significados*.

Observei também que a cultura da escola não apresenta muitas características de escola do campo. Não há horários diferenciados para época de chuva ou frio intensos ou mesmo para épocas de cultivo e colheita. Os lanches da cantina são na sua maioria industrializado, com exceção de bolos, alguns salgados e sucos naturais de laranja, acerola, manga e goiaba; mas quando não é época da fruta, as polpas industriais se fazem presentes. A merenda escolar servida é, às vezes, com produtos produzidos no campo, nos assentamentos locais, mas muitas vezes são, em sua maioria, produtos comprados na cidade.

Os/as alunos/as da Escola do Campo Nova Itamarati transitam e permanecem na escola em horários diferentes de suas aulas, por exemplo, entre almoço e jantar, para esperar (Figura12) os horários de aulas e dos projetos que acontecem em contra turno: Judô para todos; Violão “SOM TERRA”; Teatro e, ainda, treinamentos de Tênis, Dama, Xadrez, Voleibol e Futsal (Proposta Político-Pedagógica, 2012, p. 7). Há sempre atividades extraclases na escola. Ou eles/elas ficam na escola para trabalhos escolares no laboratório de informática e/ou biblioteca, ou para ir ao núcleo urbano, ao cyber ou mesmo para fazer compras. Esses espaços também poderiam ser mais ocupados para desenvolver práticas multi/interculturais que reconheçam e valorizem as culturas das múltiplas identidades e diferenças presentes na escola.



Figura 12- Alunos/as no pátio

Fonte: Arquivo pessoal.

Durante minhas idas à escola, para entrevistas e/ou para observações, sempre encontrei nos corredores da escola pais e/ou responsáveis, esperando para embarcar em algum dos ônibus para retornar às suas casas, pois se locomovem entre os lotes e a vila por meio dos ônibus escolares, ora para fazer compras, ora para participar das reuniões da escola, da bolsa família, para o vale renda ou outra reunião qualquer.

O espaço da escola pesquisada, apesar de ser diferente das escolas urbanas, é um espaço de cultura (s) tanto urbanas quanto rurais. É um espaço de ambivalências culturais juvenis. Diferentemente das escolas urbanas, nas quais é raro ver alunos/as deitados/as nos pátios, na escola do campo é comum ver alunos/as esperando o horário de ir para casa deitados/as no chão ou na grama quase inexistente, com seu celular, i-phone, violão e viola, sempre brincando, rindo e conversando, e, muitas vezes, com a cuia e a bomba de tereré²⁷ ao lado ou mesmo sendo utilizadas para servirem bebida gelada.

Os/as alunos/as transitam pela escola com *piercing* no nariz ou na barriga, lembrando uma urbanização das identidades. Estranhei ver alunos/as com *piercing* por se tratar de uma escola do campo. Se meu olhar ainda é carregado de preconceitos em relação ao que seja urbano e rural, creio que, para quem não vive constantemente ali, há um estranhamento no olhar sobre o Outro (SKLIAR, 2003), mas que pode ser invisível para os/as professores/as que circulam todos os dias na escola. Essas singularidades na escola são enfrentadas com “normalidade”, mas, às vezes, marcadas como anormalidade na hora do intervalo de uma aula para outra, ou “recreio”, como mostram os comentários de uma

²⁷ Bebida gelada da cultura sul-mato-grossense. É uma tradução e/ou hibridização do chimarrão, sendo este quente e o tereré, gelado.

coordenadora²⁸ dizendo: “Você viu a fulana do 7º ano?! Colocou *piercing* agora na sobrancelha! Precisamos falar sobre o *piercing* nas aulas!” “E adianta alguma coisa?!”, falou outra professora. Isso mostra que as questões das identidades juvenis presentes na escola provocam estranhamento e preocupação para saber com lidar com elas.

Em 2012, observei, em uma aula do 8º ano, que a professora EN. 14, ao ver duas alunas sentadas muito próximas, uma mexendo no cabelo da outra, chegou à sala e disse: “Não quero namoro aqui na sala! Sentem-se direito! Ou vão ficar nisso até quando?!” Nessa fala transparecem questões de preconceito e/ou desconhecimento quanto à sexualidade das alunas, ou ainda a postura de que a heterossexualidade parece ser a norma. A fala daquela professora naquele momento parecia desaprovar a relação das meninas, que não parecia ser algo de sexualidade homoafetiva, apesar de muitos dos sujeitos entrevistados dizerem que na escola não há preconceitos sobre sexualidade. Naquele momento, porém, os padrões de certo e errado da professora demonstraram dificuldades e estranhamento diante da situação apresentada, gerando um comentário que reforçou o preconceito quanto ao carinho entre pessoas de mesmo sexo.

Os/as professores/as entendem que as crianças são diferentes e que suas identidades também são diferentes. As falas deles/as, ao trazerem manifestações pessoais, revelaram os “[...] discursos de seu tempo, de situação vivida, das verdades instituídas para os grupos sociais dos membros dos grupos” (SILVEIRA, 2007 p. 128) por meio de suas lógicas culturais, atravessadas pela cultura urbana e heterossexual.

A fala da professora EN. 01 revela a diferenciação entre os sujeitos da escola e, ao mesmo tempo, aponta diferenças existentes nela: “Como em todo lugar, ou em cada sala, ou em conjunto, no corpo docente, no discente, aqui é um lugar aonde vieram pessoas de vários outros lugares”. Essa diversidade de pessoas apontada pela professora mostra que na escola há hibridização de culturas (BHABHA, 2007; HALL, 2011a; GEERTZ, 2008; CANCLINI, 2001). Ainda segundo a professora EN. 01, há “mistura de cultura, onde nós temos brancos, morenos, nós temos descendentes de índios, nós temos descendentes de paraguaios, nós temos brasiguaios”.

A professora EN. 01 afirma ainda que “misturou tanto que eu acho que todos nós estamos tentando descobrir uma cultura para esse lugar, tentando ter a cultura do Assentamento Itamarati, juntando a mistura de todos esses, para ter uma maneira de falar”. A professora ainda reafirma que eles/elas serão reconhecidos/as como: “Ah! É o povo da Itamarati, é a cultura do povo de lá”. Essa afirmativa: “é a cultura do povo de lá” evidencia a

²⁸ Optei por não identificar a coordenadora.

marcação e identificação das identidades/diferenças, mas também uma identificação ambivalente, pois “aqui é uma mescla, aqui tem de tudo, de tudo que você imaginar”.

O Assentamento Itamarati produz e é produto dessa mistura. A comunidade do assentamento construiu e se tornou uma “bricolage (m)” tão complexa que, segundo a professora em. 01, “todos nós estamos tentando descobrir uma cultura para esse lugar”. A esse respeito, Bhabha (2007, p. 65) afirma que “nenhuma cultura é jamais unitária em si mesma, nem simplesmente dualista na relação do Eu com o Outro”.

Os/as professores/as mostram que entendem que as crianças são diferentes e têm identidades diferentes, têm falas diferentes, pensam de maneira diferente. Algumas vezes, apesar de falarem sobre a existência da diferença, eles/as são atravessados pelo discurso hegemônico de que somos todos iguais. Mas, mesmo quando reforçam e marcam essa igualdade inexistente, eles/as entendem que de fato todos são diferentes.

Ainda com o intuito de compreender o que os/as professores/as entendem por cultura, fiz questionamentos sobre a multiculturalidade. A professora EN. 02 disse: “Eu acho que multiculturalidade somos nós, você e eu; vem lá de **nossos princípios**, e a partir do momento em que somos **criados** por princípios distintos, nós temos culturas diferentes. Às vezes você cozinha a mandioca sem sal; não é porque você é paraguaia!” Nessa fala, a entrevistada evidencia que cultura são valores e significados apreendidos culturalmente nas relações sociais. Ela ainda corrobora isso afirmando: “**É, porque você aprendeu assim!** Viu, cresceu assim! Resolveu fazer assim! De repente era a funcionária de sua casa que fazia e não sua mãe que fazia, mas fazia dessa forma, daí você resolveu fazer desse jeito”. A professora EN. 02 explica: “Eu acho, então, que quando a gente fala multiculturalismo, não há como eu e você termos a mesma cultura em tudo, então, a gente é multicultural em qualquer aspecto; e aqui [assentamento] muito mais, porque tem muitas pessoas que vieram do sul, né? Que toma o chimarrão, isso é cultural; e nós não, já tomamos o tereré, e o pessoal do sul acha terrível!” Ela marca nessa fala as identidades e as diferenças regionais presentes no assentamento.

Pela pesquisa feita, observamos que a cultura que fundamenta os valores, os significados na escola é ainda aquela cultura com o sentido de “cultura [que] foi durante muito tempo pensada como única e universal” (VEIGA NETO, 2003, p. 7), de maneira elitista, hegemônica, pela religião/igreja cristã. Mas há também significados de cultura que circulam na escola que mostram que ela é uma prática de todos os seres humanos.

É preciso, numa prática multi/intercultural, um cuidado sobre sentidos e significados quanto à origem do universo e do homem/mulher. Na escola toda concepção religiosa e/ou científica é produto cultural, que produz identidades e diferenças de alguns

grupos em relação a outros grupos. Mesmo tendo uma formação em biologia, a professora em. 02 propõe uma justificativa de análise cultural: “É, porque você aprendeu assim”.Então, “você faz assim”.

Essa postura da professora, segundo Hall (2011b), contribui para não ter uma concepção fixa e essencialista de identidade. Ver as identidades como

[...] o resultado de atos de *criação* significa dizer que não são “elementos” da natureza, que não são essências, que não são coisas que estejam simplesmente aí, à espera de serem reveladas ou descobertas, respeitadas ou toleradas. A identidade e a diferença têm que ser ativamente produzidas. Elas não são criaturas do mundo natural ou de um mundo transcendental, mas do mundo cultural e social (HALL, 2011b, p. 76).

Há outras falas que mostram que as diferentes identidades são percebidas na escola. A professora EN. 04 afirma que “multiculturalidade não é só a diversidade de raças, é a diversidade, por exemplo, de aprendizagem na sala, porque nós temos 25 alunos, uns têm mais dificuldades que o outro, um aprende mais mas rápido”. Já a professora EN. 05 disse que “multiculturalidade [quer dizer que] nós temos que levar em consideração a cultura de cada um, cada aluno respeitando, né, é a gente saber que aqui mesmo temos alunos de várias regiões do Brasil, né, inclusive na sala, a gente percebe também que tem aluno que tem sotaque, então nós devemos respeitar essas variedades”.

A professora EN. 06 disse: “O multiculturalismo é cultura, não tem uma que é melhor que a outra, mas que são jeitos diferentes, visão diferente, que as pessoas se constroem diferente, mas que tudo é sabedoria e que tudo é capaz de se aprender, modo de vida diferente, olhares diferentes, pensamento diferente do outro”. E a professora EN. 07 falou que “multiculturalismo, bom, temos bastante alunos que vêm de várias cidades, de vários estados, eu tenho aluno do Paraná, aluno do Mato Grosso, tenho aluno que veio de Brasília, de Minas, então, eu acho que multiculturalidade é isso daí, é cada um desses alunos de vários lugares diferentes na mesma sala, convivendo a cultura daqui hoje, tanto as deles, de onde eles moravam, quanto as daqui”.

Na perspectiva das práticas inter/multiculturais, é importante trabalhar essas diferenças sem discriminação. Nesse sentido, destaco a fala de uma aluna do Grupo I, Acácia. Quando perguntei sobre os preconceitos, ela citou o linguístico, com uma aluna paraguaia da sala do 9º ano: “Todo mundo na sala fica rindo do jeito dela falar”.

Saliento que, embora tenha apresentado a fala de alguns/mas professores/as, todos os/as professores/as entrevistados/as mostraram concepções semelhantes em relação ao

multiculturalismo. Ao analisar as relações étnico-culturais presentes na escola e que cultura(s) ela vivencia nessa produção, pude observar que há muitos trabalhos de pesquisas, de produção escrita e ou artística que já anunciam timidamente relações num horizonte multi/intercultural. Todavia, ainda há muitas práticas monoculturais. A escola é um espaço/tempo ambivalente. Estas relações étnico-culturais apesar de ambivalentes podem estar contribuindo para que a escola tenha cada vez menos relações de subalternização e inferiorização.

No refeitório, os/as alunos/as, funcionários/as, professores/as e visitantes podem contemplar trabalhos artísticos dos/das alunos/das que trazem a representação da cultura sul-mato-grossense e vislumbrar as identidades híbridas do povo do sul do Mato Grosso do Sul.

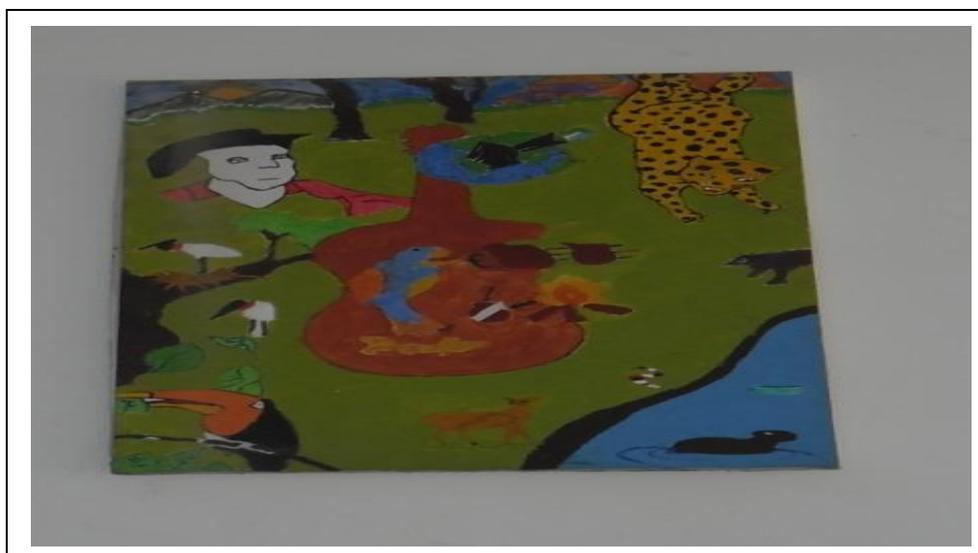


Figura 13 - Quadro representando a cultura sul-mato-grossense
Fonte: Arquivo pessoal.

O quadro da Figura 13, exposto no refeitório da escola, apresenta elementos da fauna e do cotidiano da cultura sul-mato-grossense. A pintura traz onça, arara azul e amarela, garças, tucano, churrasco, capivara, quati e veados, além do homem pantaneiro com seu chapéu e do indígena com a onça (Figura 14), mostrando que no Estado há diferentes culturas.



Figura 14 - Quadros expostos no refeitório

Fonte: Arquivo pessoal.

Outro momento de cultura diferenciada na escola foram as aulas ao ar livre. Devido ao intenso calor do verão entre os meses de setembro e novembro de 2012 e 2013, pude observar aulas debaixo das árvores, um espaço/tempo convidativo para uma roda de “prosas” culturais. Apesar de poucos/as professores/as realizarem aulas assim, ficou a imagem de momentos que poderiam ser prazerosos para diálogos e conversas multi/interculturais sobre os conteúdos escolares.



Figura 15 - Aula sob a sombra das árvores

Fonte: Arquivo pessoal.

As aulas a que assisti embaixo das árvores (Figura 15) foram aulas nos moldes tradicionais, com cadernos, livros apoiados nas pernas e o tradicional lápis na mão. O espaço

da aula poderia ser repensado e recriado para que seja diferente, tal como Arroyo (1999, 2012, 2007, 2005, 2004) e Caldart (2012, 2007a, 2007b, 2001, 1997), afirmam, para que haja aulas que sejam diferentes das de sala de aula.

Há ainda poucas árvores no espaço/pátio da escola Estadual Nova Itamarati e no seu entorno, para que ocorram com mais frequência aulas debaixo delas. Com mais árvores, a escola terá mais condições para propiciar que mais alunos possam ter aulas ao ar livre, com discussões e rodas de conversa. Esta prática permite que os/as alunos/as deem vazão aos fatos da memória coletiva e individual, que afloram por meio de músicas, brincadeiras e trocadilhos, identidades dos sujeitos do campo em espaço/tempo diferenciados, de uma maneira espontânea, produzida pelo ambiente fora da sala de aula.

Observei que houve também aulas ao ar livre no período noturno, mas com certo desconforto, apesar da brisa e das discussões sobre os conteúdos da aula, por causa da falta de iluminação.



Figura 16 - Aula no noturno fora das quatro paredes da sala

Fonte: Arquivo escola.

Em conversa informal com a direção da escola fui informada de que há um projeto de ensino sendo desenvolvido por alunos/as e professores/as do Ensino Médio que estão fazendo o plantio de mais árvores no pátio da escola. Nos próximos anos, mais professores/as e alunos/as poderão usufruir desse espaço. Será muito interessante e oportuno, para as práticas multi/interculturais, que ao redor das árvores também haja bancos e mesas para que os/as alunos/as possam sentar e folhear livros, cadernos ou mesmo apoiar aparelhos eletrônicos. E esse espaço servirá não somente para as aulas com professores/as, mas também para as conversas e os estudos com os/as colegas. Mas enquanto não há tantas árvores, essas

práticas que permitem diálogos multi/interculturais sobre os conteúdos, as lembranças e as memórias dos alunos/s, podem e devem acontecer em espaços dentro da tradicional sala de aula, ou em outros espaços alternativos.

Ainda para apresentar o significado de culturas (s) que circula na escola, trago as aulas do Projeto de Violão “Som da Terra”, por mim observadas em outubro de 2013. Por meio das aulas, os/as alunos/as podem ter um conhecimento de uma cultura musical, por força da legislação nacional, Lei Federal 11.769/08, que alterou o artigo 26 da LDB 9.394/1996, acrescentando o parágrafo 6^o que dispõe sobre a obrigatoriedade do ensino de Música na Educação Básica: -“A música deverá ser conteúdo obrigatório, mas não exclusivo, do componente curricular de que trata o § 2^o deste artigo (NR)” (BRASIL, 2008) - Ou ainda por causa da Lei Municipal Nº 3.897/ 2012, que, em seu artigo 2^o, explicita os objetivos para o ensino de Música, dentre os quais destaco os incisos V, VI e VII uma vez que eles apresentam conceitos sobre variedade musical, cultural e vínculo local e/ou regional:

V - conhecer, apreciar e adotar atitudes de respeito diante da variedade de manifestações musicais do Brasil e do mundo;

VI - criar oportunidades de cultura e lazer para os estudantes, diminuindo seu tempo ocioso;

VII - criar vínculos entre a música produzida na escola, as veiculadas pela mídia e as que são produzidas localmente em nosso município e região (PONTA PORÃ, 2008).

Esses incisos enfatizam que a música no ensino escolar, enquanto elemento de cultura (s), deve contemplar as identidades/diferenças. Nesse processo fica evidente que há na escola a inserção “moda de viola e violão”, que é uma marca de uma possível identificação quanto à identidade dos sujeitos, brasileiros, que vivem no campo. O repertório musical ensinado aos/as alunos/as no projeto “Som da Terra” é escolhido pelo/a professor/professora do projeto, incluindo vários estilos musicais.

Observei e ainda registrei (Figura 17) que os/as alunos/as ficam concentrados/as na viola e no violão, quando estão copiando as partituras, no decorar das letras e no pegar/tocar das cordas, para que o som e a melodia se espalhem na sala. Há nela um clima de entusiasmo, alegria e satisfação em cada momento de superação e/ou incentivo do/a professor/a, seja num olhar, num sorriso ou numa fala.



Figura 17- Aulas do Projeto Violão

Fonte: Arquivo professor/a do projeto.

Em conversa com a professora do projeto Violão, ela me disse: “Nós começamos a ensiná-los sempre com músicas de raiz, com a música Capelinha de Melão, depois passamos para a música Baila Peão, A Casa, Saudade da Minha Terra, Biquíni Amarelinho com o Ritmo guarânia”. Ao perguntar-lhe o que é estilo guarânia, ela afirmou ser de origem paraguaia, dizendo: “Esse estilo tem origem na Polca Paraguaia, entrou no Brasil em meados da década de 40/50”.

A polca paraguaia é um gênero musical que surgiu da dialética do **encontro do repertório campesino** do Paraguai - lentamente configurado nas zonas rurais a partir das heranças musicais remanescentes do período das reduções jesuíticas e da música tradicional espanhola -**com as danças de salão** importadas da Europa no século XIX. Da polca paraguaia surgiu o gênero urbano denominado guarânia, criado pelo compositor paraguaio José Asunción Flores na década de vinte. Por sua vez, o chamamé é um termo criado na década de trinta na gravadora RCA Victor de Buenos Aires para designar um gênero originado da polca paraguaia que, ao ‘acordeonizar-se’ na região de Corrientes, no norte da Argentina, teria sido ‘ligeiramente regionalizado’ (HIGA, 2012, p. 1).

O surgimento da polca mostra uma articulação cultural com a vida rural/urbana, além de originar outros estilos por meio das hibridizações. Vale ainda ressaltar que

[n]a primeira metade do século XX, movidos pela extrema pobreza - dramática consequência da Guerra da Tríplice Aliança (século XIX), Guerra do Chaco (1932-1935) e guerra civil de 1947 - muitos paraguaios buscaram abrigo nas fronteiras dos países vizinhos. Para o sul de Mato Grosso vieram especialmente para trabalhar na colheita da erva-mate e nas lides com o gado, trazendo suas heranças culturais (idioma, festas, crenças, mitos, culinária, hábitos) e, principalmente, sua música, que logo conquistou destacado espaço no cotidiano da população (HIGA, 2012, p. 2).

Higa (2012) contribui para que possamos compreender que os estilos guarânia e polca, trabalhados nas aulas de violão são elementos da identidade cultural dos sujeitos do assentamento e da escola, como identidade nacional brasileira e da região sul-mato-grossense.

Participam do projeto e das aulas uma média de 20 a 30 alunos/as por turma. O projeto funciona em quatro turmas, com dois professores/as em caráter de convocação pela SED/MS.

Considero que as aulas do Projeto de Violão são um *entrelugar* (BHABHA, 2007) cultural na escola, enquanto práticas importantes na produção das identidades e diferenças na escola do campo. As músicas ensinadas pelos/as professores/as são músicas chamadas “de raiz”, a música caipira ou sertaneja, do/a homem/mulher do campo, dos sujeitos do campo. Elas “[...] encontram suas melhores expressões na oposição entre as representações do ‘urbano’ e do ‘rural’ no Brasil”, sendo que a “música sertaneja” começa a ser usada “[...] [e] caracterizada como urbana, mas tendo o rural - ou a natureza domesticada enquanto imaginário da cidade sobre o interior [...] como foco do seu universo de significados” (BASTOS, 2008, p. 15). Estas explicações de Bastos (2008) mostram que as músicas trabalhadas são elementos de cultura(s) enquanto *teias de significados* (GEERTZ, 2008) que os/as homens/mulheres teceram, produzindo identidades/diferenças.

O Projeto de Violão na escola tem possibilitado espaços para que o/a aluno/a desenvolva seu gosto musical, sua socialização, sua interação e suas identidades e diferenças por meio da música, nos corredores, nas aulas e apresentações. Esse espaço da cultura por meio da música foi utilizado pelos/as alunos/as no Dia do Estudante (11/08/2013)²⁹ e/ou nas aulas com apresentações de conteúdos disciplinares (Figura 18).



Figura 18 - Violão nas apresentações curriculares na sala

Fonte: Arquivo da escola.

²⁹ Ver reportagem no blog da escola.

Penso que a escola com essa prática do Projeto de Violão está contribuindo para a construção de práticas multi/interculturais na produção de identidades e diferenças, porque possibilita também que professores/as e alunos/as tenham ampliadas as suas percepções quanto às múltiplas identidades, identificando-as por meio das músicas trabalhadas. Por meio das letras das músicas, de suas audições e cantores é possível trabalhar as identidades e diferenças.

É importante dar voz e vez aos sujeitos do campo. Para isso, utilizar a música pode ser uma estratégia importante na marcação das identidades e diferenças deles. Segundo Moreira e Câmara (2008), devemos utilizar estratégias para desconstruir preconceitos e discriminações, tais como os contos, os filmes, os desenhos animados, as novelas, as músicas e os anúncios. Estes podem ser úteis para os sujeitos do campo. “Poderemos ajudar nosso/a aluno/a também a identificar, em muitos desses artefatos culturais, vestígios de preconceitos referentes à classe social, gênero, sexualidade, raça, etnia etc.” (MOREIRA; CÂMARA, 2008, p. 47).

Foi durante a observação das aulas do Projeto “Som da Terra” com músicas e violões que enxerguei no fundo da sala um quadro de aluno com a representação da identidade regional do sujeito do gênero masculino do Mato Grosso do Sul, da fronteira e do campo.



Figura 19 - Representação do homem fronteiro do campo

Fonte: Arquivo pessoal.

O homem (Figura19) com sua guampa de tereré, com seu jarro de água “provavelmente gelada”, mostra debaixo de uma sombra da árvore de erva mate uma cultura

centenária da região: tomar tereré sozinho ou com os amigos, dependendo da opção e ocasião. Essa representação me remeteu imediatamente a uma aula do 8º ano C a que eu havia assistido, em 2013, debaixo das árvores na escola, sob um sol escaldante de rachar a terra, em outubro, em que um/a professor/a não permitia aos seus/suas alunos/as tomar uma rodada de tereré (água) nas aulas, dizendo: “Aula é aula! Não é lugar de tereré!” Fiquei pensando na cultura regional do sul-mato-grossense, onde os sujeitos vivem e sobrevivem com a bebida gelada, ou não, há mais de 100 anos na região de Ponta Porã e Pedro Juan Caballero.

Santos (2010) afirma que essa bebida está nos relatos históricos e literários como um elemento da

[...] identidade fronteiriça, numa rica referenciação às falas e costumes da região, misturando o portunhol/guarani com os costumes, onde a lei era a do quarenta e quatro, com uma população constituída pelos migrantes gaúchos e de outras partes do país, além de paraguaios. As línguas são misturadas e os costumes entremeados de chiripá e de bombachas e **regados a tereré**, chimarrão e mate se cristalizando como parte da região do cerrado (SANTOS, 2010, 227; grifo meu).

Esse costume está presente há décadas na cultura fronteiriça. Isso me levou a questionar a relação de poder e hegemonia nessa aula. Que relação cultural está sendo produzida? Bem, acredito que seja de subalternização e desvalorização da cultura identitária do povo sul-mato-grossense. O espaço/aula debaixo de uma árvore é lugar privilegiado para uma rodada de tereré, uma boa prosa, com bons “causos” para os/as fronteiriços/as.

Ao coibir a prática da bebida tereré, o/a professor/a pode estar contribuindo para a produção de identidade e diferença sob uma relação vertical/monocultural. A Figura 20 mostra que ao lado dos/as alunos/as, na roda entre as cadeiras, havia uma garrafa e uma cuia, que não foram manuseadas naquela aula.

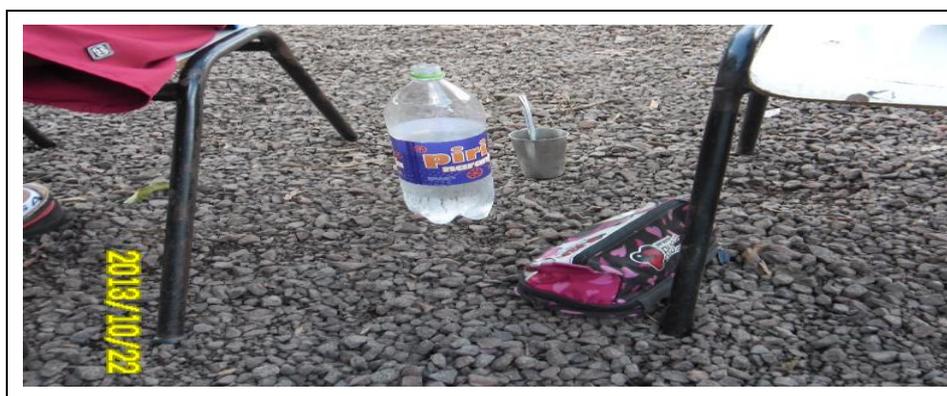


Figura 20 - Garrafa de água, copo, erva e bomba de tereré

Fonte: Arquivo pessoal.

É habitual vermos na escola alunos/as sentados/as e ou deitados/as em grupos esperando a hora de voltar para casa com uma garrafa e uma cuia de tereré. Eles/as sentam no chão batido, porque a grama do pátio ainda é muito tímida e rala, ou nos bancos em frente à secretaria da escola. Tocam violão, tomam o tereré, que é um costume fronteiriço, mesmo que nas aulas alguns professores/as não permitam tomá-lo.

Vale ressaltar que na hora dos intervalos de aula, em reuniões pedagógicas, entre as aulas, intervalos e festividades na escola, observei também professores/as e funcionários/as tomando tereré. Lembramos que a produção das identidades e diferenças também ocorre nos espaço/tempo diferenciados da escola. Um exemplo disso são as produções que ocorrem no pátio da escola, onde os/as alunos/as fazem suas trocas construções culturais na hora do lazer e do descanso (Figura 21).



Figura 21 - Pátio - trocas, lazer, descanso e amizades

Fonte: Arquivo pessoal.

No entanto, na mesma semana de outubro de 2013, ao retornar outro dia à escola, pude observar que outro professor, dois dias depois da censura para não tomar tereré na aula debaixo da mesma árvore, com outra turma, agora o 7º ano C, estava discutindo seus conteúdos e tomando uma rodada com seus/suas alunos/as. Isso mostra que o currículo praticado é diferenciado e ambivalente, e suas relações de poder também o são, ora monoculturais ora interculturais.



Figura 22 - Alunos tomando tereré na aula embaixo das árvores

Fonte: Arquivo pessoal.

Também na turma do 7º ano D, constatei que os/alunos/as tiveram autorização do professor para tomar o tereré, e este ainda interagia com eles/as tomando também o tereré nas aulas ao ar livre. Isso demonstra, como já afirmei, que na mesma escola há divergências de posturas, que aqui chamamos de ambivalências de identidades quanto às relações saber-poder. “A ambivalência é, portanto, o *alter ego* da linguagem e sua companheira permanente - com efeito, sua condição normal” (BAUMAN, 1999, p. 9).

Observei ainda que na biblioteca há um quadro (Figura 22) com a representação do sujeito campeiro, que nos remete ao sujeito do pantanal sul-mato-grossense ou ainda aos sujeitos que vivem no campo e precisam transitar sobre as águas dos rios, riachos, cachoeiras, pântanos para os afazeres do seu dia a dia.



Figura 23 - Tela Sujeito pantaneiro

Fonte: Arquivo pessoal.

Esses trabalhos dos/as alunos/as, nesse caso os quadros, poderiam ser expostos nas salas de aula para contribuir nas discussões e reflexões dos diferentes sujeitos sobre a (s) culturas(s) que circula(m) na escola. As relações, as percepções, as angústias das identidades e diferenças, silenciadas, oprimidas e/ou subalternizadas podem encontrar nos *interstícios* a negociação das diferenças nessas representações, se trabalhadas na perspectiva multi/intercultural.

Dessa forma, a escola cumpriria mais o papel multi/intercultural e, assim, contribuiria para reflexões sobre como, por que, por quem e de que maneira foram produzidas. Dessa maneira, as representações das identidades e diferenças dos sujeitos do campo ali pintadas podem ou não suscitar novas indagações para novas negociações, dependendo de como são utilizadas nas aulas.

Pode-se dizer que as práticas culturais nas quais se pode analisar o currículo no que tange à categoria cultura(s) são práticas atravessadas de relações monoculturais, algumas vezes com nuances multi/interculturais ao reconhecer que existem diferentes culturas presentes nos discursos, mas ainda pouco discutidas na ótica do multiculturalismo crítico, emancipatório e estratégico, que, conforme vimos no capítulo 2, propõe estratégias de intervenção e de mudança que permitam a desconstrução das discriminações.

4.2 Identidades e diferenças culturais presentes na Escola Estadual Nova Itamarati: problematizando as identificações/diferenciações

Em nossa tese, identidades/diferenças são entendidas como representações e/ou identificações culturais, de raça, de etnia, de gênero, de religião e de sexualidade que circulam na escola, sendo também nela produzidas.

Para Hall (2003), as “*identidades culturais* [são] aqueles aspectos de nossas identidades que surgem de nosso ‘pertencimento’ a culturas étnicas, raciais, linguísticas, religiosas e, acima de tudo, nacionais” (p. 8). Na escola há uma representação da identidade cultural nacional na pintura de um mapa do Brasil com a mistura de raças e etnias. Apesar de marcar a forte hibridização dessas raças e etnias, fica evidente a cultura machista porque somente homens são representados nele, deixando na invisibilidade as mulheres.



Figura 24 - Tela exposta no laboratório de informática

Fonte: Arquivo pessoal.

A identidade que alguns/mas professores/as apresentam em suas falas traduz o *duplo significado de pertença* para o indivíduo (FLEURI, 2002). O professor EN. 09 afirma: “Sou da roça, fui criado na roça, não perdi minhas raízes”. Ele se identifica com a representação do sujeito camponês. Tal como ele, outros/as professores/as, ao falarem sobre suas origens, também expressam identificação cultural de nascimento e/ou vivência com espaços rurais. Esta é uma das identidades que circula nos espaços da escola do assentamento. Alguns/algumas professores/as se identificam como sujeitos camponeses/as, mas outros fazem questão de destacarem suas características identitárias com a vida urbana e não se identificam com a vida camponesa. Essa identificação ou não pode ser compreendida culturalmente pelo “sistema de referência ou de classificação e adquire novos sentidos e significados à medida que muda esse sistema” (BACKES, 2005, p. 164), porque o sujeito, por estar em espaços culturais, tende a ressignificar sua identificação identitária, uma vez que ela é resultado dos sentidos e significados culturais.

Apesar de EN. 09 ter sentido em suas experiências de vida a mudança do sistema campo/urbano e/ou urbano/campo, pois veio do interior de São Paulo, da área rural e, enquanto estudante, vivenciou o espaço/tempo cidade/campo e vice-versa, ele se identifica com a representação de raiz camponesa. Hoje, atuando como professor, formado na cidade, ele expressa em sua fala a relação de não ter perdido suas raízes identitárias com o campo, o que, para Backes (2005, p. 165), consiste na afirmação de um significado que se constitui “dentro de um sistema de significação, que varia de acordo com as relações de poder no interior do grupo e em relação a outros grupos”. Ao assumir essa identidade, o professor propiciou/

propicia uma relação mais próxima com os/as alunos/as pela equivalência do contexto de representação de sua identidade.

Há, porém, professores/as que não se identificam com as identidades campesinas, preferindo mesmo a identificação com a cidade, como EN. 02: “Gosto de cidade! De carro, barulho, não me incomoda, vizinhos, fazer festa; eu gosto de cidade! Eu moro aqui! É muito tranquilo viver aqui. Tem lá suas vantagens, custo de vida super-reduzido”. Essa fala da professora pode provocar estranheza, porque a lógica de seu comportamento manifestado na fala destoa dos padrões culturais de quem vive no campo; nesse sentido, “para entender o comportamento de outra pessoa [nesse caso a identidade] é preciso compreender a lógica da ‘organização do símbolo significante’ desenvolvida por seu grupo” (FLEURI, 2002, p. 10), pois ela está no campo, mas não se percebe como do campo.

Em outro momento da entrevista a professora EN. 02 reafirma que

[h]oje, se me oferecessem 40 horas lá na cidade, eu não trabalho pelo dinheiro, eu trabalho também pelo dinheiro, eu não vou ser hipócrita de dizer que eu faço tudo exclusivamente por amor, de forma alguma, professora. Eu preciso me manter, né, eu preciso ter a minha vida, investir em mim, fazer um curso, um negócio. Eu preciso de grana, pra isso. Mas eu sou apaixonada pelo que eu faço, eu gosto de ser professora, eu gosto de olhar naquela carinha, que não sabe transformar hora em minuto, e no dia seguinte ele falar “Professora, do jeito que você me falou eu consegui fazer”.

A identidade dessa professora, como diz Bauman (2003, 2005) é líquida, flutuante e ambivalente. Segundo esse autor, é impossível manter uma identidade fixa “numa sociedade de consumo” onde as coisas e os objetos são substituíveis. Nas sociedades atuais, “as identidades podem ser adotadas e descartadas como uma troca de roupa” (BAUMAN, 1998, p. 112).

Ela demonstra essa liquidez da identidade quando, durante a entrevista, reafirma:

Eu não gosto do sítio, de morar no sítio, de ouvir o grilo, entendeu; mas na vila que eu moro, eu tenho vizinho que, quando eu chego em casa, vem logo com uma garrafa de café, e eu vou à minha vizinha tomar [...]. Tenho internet na minha casa, tenho uma casa, graças a Deus, para sobreviver. E eu vou à cidade pelo menos três vezes por semana. Os meus finais de semana são na cidade. Pelo menos em Dourados ou Ponta Porã. Então, graças a Deus, eu tenho condições para eu ter essa opção, de poder ir para a cidade. Agora se fosse para eu morar só aqui, viver no sítio como assentado, eu já teria saído daqui, eu já teria ido embora (EN. 02).

Ao assumir a identidade urbana e mostrar uma preferência por ela, a professora EN. 02 acredita poder contribuir com seus alunos/as. **“Eu posso contribuir de alguma forma**

com os alunos, acredito que de forma positiva". Mas também expressa um preconceito de "superioridade" em relação à vida urbana em detrimento da vida no campo. Essa relação pode ser entendida quando ela expressa ser da cidade e ter viajado muito pelo Brasil: "Meu pai tinha uma companhia de rodeio, e eu viajei o Brasil inteiro!!" Ela pensa que pode contribuir com a cultura dos alunos: "Eu tenho alunos aqui que nunca foram à cidade. Nunca foram ali a Ponta Porã!" A professora afirma que fez uma excursão com os alunos/as para Dourados e que, ao entraram no shopping, eles/elas ficaram encantados. "Nós fomos conhecer a universidade! E havíamos terminado o passeio pela universidade antes do horário previsto, então eu levei os alunos para o shopping". Ela ainda se posiciona na superioridade do conhecimento: "Eles nunca tinham visto; então, da minha forma, do meu jeito, que eu acho bacana, do que eu gosto de fazer, eu acho que contribuo dessa forma positiva!" (EN. 02). Entretanto, a professora esqueceu-se de destacar que também existem muitas pessoas da/na cidade que nunca saíram de seu bairro, de seu município, ou mesmo de seu estado. Essa postura em relação à superioridade da cidade sobre o campo e de conhecimentos pode contribuir para que alunos/as não queiram estar e permanecer no campo, o que dificulta os objetivos e finalidades da educação do campo.

Essa prática de levar os/as alunos/as à universidade e ao shopping poderia ser uma prática intercultural. Mas está faltando a professora ir ao campo com eles ver como é a vida deles em suas terras/lotês, como eles cuidam dos afazeres domésticos e da lida do campo, assim como desconstruir a representação de que a cidade é melhor que o campo.

Essa professora, na sua identificação durante a entrevista, ao ser questionada sobre suas origens étnicas, culturais, disse: "Minha origem branca, meu pai branco, mãe também branca, meu pai tem descendência de holandês e minha mãe brasileira nata. Identifico-me como branca" (EN. 02). Observa-se que ela frisou muito sua origem branca.

Na identificação de sua pertença, a professora EN. 01 reforça mais a origem branca que a indígena, mas demonstra entender que sua identidade é híbrida.

Pai é origem alemã, [...] [o] bisavô era gaúcho brasileiro, mas com origens alemãs. Por parte da minha mãe, são brasileiros, gaúchos brasileiros, descendentes indígenas. O que predomina [...] são as raízes gaúchas, mas eu acho, assim, que eu já sou uma mescla, de gaúcha com mato-grossense, com um pouco de paraguaia, por mais que eu não queria admitir, no fundo, no fundo; mas eu tenho. Mas o que predomina mesmo são as origens gaúchas (EN. 01).

A professora demonstra uma ambivalência na autoidentificação de seu sentimento de pertença com um grupo étnico. Essa ambivalência é explicada em termos de

aceitação/rejeição dos sujeitos de ascendência étnico afro ou indígena. Esses sentimentos de aceitação/rejeição são e foram produzidos nas relações de poder entre grupos étnicos culturalmente dominantes e hegemônicos, durante o processo de colonização dos povos americanos e europeus ou não. A diferenciação cultural que há entre os próprios americanos, como brasileiros e paraguaios, é explicitada na fala da EN. 01:

- Nasci em um tipo de um posto de saúde, [...] em Pedro Juan Caballero no Paraguai [...] meus pais tinham vindo do Rio Grande do Sul [...] Quando meu pai veio me registrar em Ponta Porã, lógico que ele ia vir, não queria ter uma filha paraguaia, queria registrar no Brasil, [...] tinha que ter documentação do hospital. Meu pai foi e falou a verdade, [...] se mentisse, como é feito até hoje [...] eles teriam aceitado, se tivessem falado, que eu tinha nascido em fazenda, alguma coisa assim, mas ele não, foi lá e falou a verdade, que tinha nascido no Paraguai, então não fui registrada; mas quando eles foram viajar para o Rio Grande do Sul, eu tinha [...] oito meses de idade, eles chegaram a Santo Augusto [...] fizeram um teatro no cartório, e conseguiram me registrar como cidadã santo-augustense.

Ao final da conversa, a professora EN 01 se mostra numa posição de negação da sua identificação: “Eu sou, ninguém tem prova que eu nasci no Paraguai (risos), então é isso. Falo que sou gaúcha, (risos) que mescla, né?! Que mistura!”

Essa rejeição expressa na fala da professora é recorrente na região fronteira do Assentamento Itamarati e Ponta Porã. Muitos alunos/as, durante as conversas para esta tese, declararam viver e morar desde o nascimento no Paraguai. E, ao perguntá-los se nasceram no Paraguai, diziam que não, somente moraram ou nasceram lá, mas são brasileiros, pois foram registrados no Brasil e seus pais são brasileiros.

Fleuri (2002, p. 119) contribui para entender a fala da professora afirmando que “pertencer a um grupo significa compartilhar elementos comuns com outros membros e diferenciar-se em relação a outros grupos”. O que define com quais elementos os sujeitos se identificam e quais recusam é produto de construções durante as relações de poder. No Brasil, ser paraguaio está ligado a algo pejorativo, inferior e à margem.

As falas dos/as professores/as mostram que a recusa a um ou mais grupos culturais e étnicos está muito presente na escola.

Há muitos professores/as que na hora da entrevista, no momento da identificação étnica e cultural, fazem decididamente questão de dizer que têm identidade e ancestralidade da cultura gaúcha e dos povos alemães, romenos ou italianos e reforçam a representação do povo sulista (gaúchos).

Eles representam uma cultura étnica branca, de um grupo que cultua suas tradições monoculturais etnocêntricas, marcadas também pela lida do campo. Pode-se constatar isso também na fala da professora EN. 12:

Eu tenho origem alemã, italiana e portuguesa, particularmente me considero branca. [...] Meu costume desde criança é participar de costumes que vieram da Europa, a gente tem o costume na culinária da cuca, da batata na alimentação, das danças, também nas vestimentas, quando a gente comemora as festas nos CTGs, centros de tradições gaúchas. Participo, atualmente não mais, mas já participei. A língua também, a língua materna é alemã, apesar de não ter aprendido, mas pai e mãe, tios todos falam o alemão.

Fica evidente nesta fala da EN. 12 sua autoidentificação com o “nós”, “nós alemães”, “nós gaúchos”, “nós europeus”, evidenciando a identidade do “nós” e a diferença entre “nós e eles”. Essa fala está marcada por uma relação de superioridade e inferioridade entre a raça alemã e a raça não alemã, entre a cultura branca, monocultural e etnocêntrica e as outras. Ela é produto da cultura que prevalece na escola ainda, pois está explícita na tela que traz a representação de um homem e de uma mulher gaúchos, em trajes sulistas.



Figura 25 - Tela representação identitária de gaúchos

Fonte: Arquivo pessoal.

Segundo Hall (2003), “a identidade é realmente algo formado, ao longo do tempo, através de processos inconscientes, e não algo inato, existente na consciência no momento do nascimento”.

Outros/as professores/as se identificam como afro-brasileiros. A professora EN. 04 disse: “Bom, eu me identifico negra, dá para ver, assim bem claro, minha raça é negra, e a minha cultura também é muito pela cultura indígena, eu gosto muito, é isso”.

Da mesma forma, a professora EN. 05 identificou-se como negra. Disse:

- Nos documentos eu coloco branca, mas eu tenho traços negros, os meus lábios... Mas eu coloco branca... (silêncio) porque na verdade também eu sei que... Não é só a cor da pele que... vai identificar, né?! A pessoa, na verdade, nós brasileiros, o povo brasileiro é miscigenado, né! Tem negro, índio... e... branco, né? De origem europeia, então, eu sei dessa miscigenação (EN. 05).

As falas das professoras EN. 04 e EN. 05 vêm ao encontro do que Moreira e Câmara apontam:

[...] ao longo da vida, em meio às interações e identificações com diferentes pessoas e grupos com que convivemos ou travamos contato, construímos nossas identidades, que se formam mediante os elos (reais ou imaginários) estabelecidos com essas pessoas, grupos, personalidades famosas, personagens de obras literárias, personagens da mídia. Identificamo-nos, em maior ou menor grau, com familiares, amigos, colegas de trabalho, torcedores do time de futebol de nosso coração, pessoas que compartilham conosco elementos étnico-raciais, seguidores de nossa religião, pessoas de nossa geração, pessoas do mesmo sexo que nós, moradores de nossa cidade, assim como procuramos nos distinguir de pessoas diferentes de nós (MOREIRA; CÂMARA, 2008, p. 41).

Se nossas identidades são construídas nos contatos que travamos e se nos identificamos em maior ou menor grau com as pessoas com que convivemos, a fala das professoras corresponde ao que os autores dizem.

Isso pode ser verificado na fala da professora EN. 07:

Sou filha de indígenas. A minha identificação agora, como eu não tenho nenhum documento indígena, é negra. Pelo fato de ter vivido nessa cultura indígena, eu trago essa de indígena. [...] Minha mãe adotiva também é indígena, ela traz essa cultura indígena, também a mãe dela era índia, o pai dela era descendente de francês.

Os/as demais professores/as também se identificaram como misturados/as, indígenas, pardos, paraguaios, mas a grande maioria salientou as origens europeias.

Recorro à fala da aluna Amarílis D. para destacar que os/as alunos/as se identificam com seus ascendentes quando se pergunta sobre a raça e a etnia. “O meu pai, ele é negro, negro, negro, aí os meus irmãos puxaram meu pai, meu pai é pardo de olho azul, eu sou branca, morena, é parda, né, que fala”.

Essa aluna ainda reforça que na época de seu tataravô negro as coisas eram difíceis no que diz respeito a estudar. Ela apresenta na fala uma representação do sujeito negro com uma identidade étnico-cultural que foi inferiorizada e subalternizada culturalmente:

[...] o meu avô falou que na época do meu tataravô, ele trabalhava muito pra ele comer, ele tinha que trabalhar, eles ficavam isolados, sem comida sem água, sem nada, e ele falou que era muito, mas muito sofrido na época do meu avô também, é... Ele teve que trabalhar muito, e não estudava.

Nessa fala a aluna expressa a dificuldade de quem vivia no campo. A aluna caracterizou o campo no tempo de seu avô:

O meu avô era... Ele falou pra mim que pra ele ir pra escola, ele tinha que ir numa... Antigamente tinha aquelas carroça de boi, né? Era uma carroça, passava pegava todo mundo; tinha vez que ele tinha que ir a pé porque a carroça não dava conta, era muito pesado para um boi só, aí eles iam a pé.

A Aluna Azaleia C., ao ser perguntada sobre suas origens étnicas e culturais, disse: “Meu pai é de São Paulo e minha mãe é do Paraguai. brasiguaiia [...] ela nasceu no Paraguai e depois de uns anos ela veio pro Brasil”.

As identidades e diferenças na escola são ou não legitimadas pela aceitação e identificação das identidades que, de certa maneira, os/as professores/as demonstram aos/as alunos/as nas relações culturais que mantêm entre si nas relações de poder. A identificação e a aceitação dos/das professores/as em relação a um determinado grupo étnico influi no processo de produção das identidades/diferenças.

Os sujeitos do campo ou do assentamento estão num entre lugar entendido aqui como diáspora. Alguns nasceram e viveram no campo, mas saíram dele; outros nasceram na cidade, mas viveram muito tempo no campo, e, depois do êxodo rural, muitos desses sujeitos, nascidos ou não no campo, foram residir na cidade, em péssimas condições de moradia, por muito tempo. Assim, muitos daqueles que ali se encontram na condição de assentados ou ainda acampados ou como ex-funcionários da antiga fazenda vivem num *entrelugar* nas suas identidades, pois são sujeitos diaspóricos. Mas todos esses sujeitos têm nas suas múltiplas identidades marcas ora do campo, ora da cidade, que às vezes, na hora das falas e das entrevistas ou das ações e práticas, são ambivalentes. Assim, por estarem atravessados por múltiplas e híbridas identidades, recusam ou enaltecem uma em detrimento de outra identidade, campo/cidade, negro/branco, europeu/índigena, brasileiro/paraguaio.

4.3 O significado da Educação/Escola do Campo para a Escola Nova Itamarati

Como visto no capítulo 2, a Educação do Campo e no Campo é uma questão de reconhecimento de que as pessoas que vivem no campo têm direito a uma educação diferenciada.

A Educação do Campo é uma proposta para aqueles sujeitos que vivem no/do campo. Essa educação precisa ter um currículo que seja do campo. Foi por isso que a ideia dos movimentos na reivindicação simultânea de “construir um modelo de educação sintonizado com as particularidades culturais, os direitos sociais e as necessidades próprias à vida dos camponeses” (BRASIL, 2007, p. 11) ganhou legitimidade por teorias e em movimentos sociais do campo. Assim, conceber uma Educação do Campo significa “desconstruir paradigmas, preconceitos e injustiças, a fim de reverter as desigualdades educacionais, historicamente construídas, entre campo e cidade” (ibid., p. 13).

A escola do campo possui algumas especificidades, como, por exemplo, seguir as diretrizes nacionais da Educação do Campo, ter um trabalho pedagógico que privilegie conteúdos “relacionados à sustentabilidade e à diversidade” do campo e também preconizar “novas relações entre as pessoas e a natureza e entre os seres humanos e os demais seres dos ecossistemas” (BRASIL, 2007, p. 13), levando “em conta a sustentabilidade ambiental, agrícola, agrária, econômica, social, política e cultural, bem como a equidade de gênero, étnico-racial, intergeracional e a diversidade sexual” (ibid.) presente em todas as escolas do campo. Além disso, mencione-se a diversidade de movimentos sociais presentes no Assentamento Itamarati, que promove identidades e diferenças a serem reconhecidas e valorizadas.

Assim, podemos afirmar com Caldart (2000, p. 208):

Tudo se conquista com luta e a luta educa as pessoas. Neste sentido, o virar o mundo de ponta-cabeça, que está presente na ação de ocupar um latifúndio, também está em tornar uma terra produtiva, em conquistar o apoio da sociedade para a causa da Reforma Agrária, em demonstrar quando um saque de alimentos pode não ser considerado um roubo, em conseguir trazer a escola para o campo, em aprender a ler mesmo já tendo muita idade, em manter-se como família nas diversas ações da luta pela terra, em enfrentar derrotas, em manter o brio nas situações de indignidade.

Nessas especificidades entra ainda a identidade dos sujeitos do campo e do próprio campo, mais a história desses sujeitos e desse campo, enquanto território produtor de cultura, espaço-tempo de muitas culturas.

Segundo o PPP (2012) da escola, ela é do campo e seus conteúdos devem ser trabalhados com o

[...] objetivo de facilitar o acesso à educação de qualidade, vencer o analfabetismo, formar integralmente o educando do campo, por meio dos conhecimentos historicamente acumulados, articulando o ensino com a produção e a preservação do meio ambiente, destinado às populações rurais em suas variedades de produção (PPP, 2012, p. 39).

Mesmo constando no PPP (2012) que a escola é do campo, dos/as 17 professores/as entrevistados/as 11 falaram que ela é do campo na lei, mas que na didática e na metodologia, nos conteúdos e no currículo ela ainda é uma escola no campo com trabalhos da cidade. Segundo a fala de EN. 06:

Olha, o que a lei diz é que ela é uma escola do campo, pelo componente curricular, então as diretrizes hoje da educação nos colocam como estadual, nos colocam como educação do campo, mas na cabeça ainda da grande maioria da escola que faz, ainda a escola, a meu ver, é urbana. Apesar de morarmos todos, acho que com exceção de um ou dois professores, menos de cinco, vamos dizer que sejam dois, mas acho que menos que cinco que vêm da cidade, todos moram aqui, mas a cabeça é de educação urbana.

A fala da EN. 06 mostra que a escola ainda está numa visão urbanocêntrica. Segundo as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, é necessária a “[...] formulação de uma política nacional de formação específica para a Educação do Campo”, o que com certeza estará contribuindo para consolidar a abordagem de educação “do campo e para o campo, que rompe com a visão urbanocêntrica desenvolvida para resolver os problemas da cidade, ou mesmo no intuito de urbanizar o campo” (BRASIL, 2007, p. 36).

Em junho de 2013, ao chegar à escola para observar aulas, conversar com alunos/as e fazer entrevistas com o diretor, o profissional de educação física e a professora de espanhol, não consegui realizar meu intento, pois nesse dia não havia aula devido ao falecimento de um dos motoristas dos ônibus escolares e a escola estava de luto.

Entretanto, havia alguns funcionários administrativos limpando toda a escola, e funcionários na secretaria, diretor, diretora e cinco professoras que, na sala dos/as professores/as, recebiam materiais alusivos ao fazer do campo, como enxadas, foices, balaios, espigas de milho, frutas, legumes e hortaliças diversas e ornamentavam a escola para a chegada dos palestrantes e participantes do primeiro seminário promovido pela SED/MS,

MST e Escola Agrícola de Nova Alvorada, em 21 de junho 2013, na Escola Estadual Nova Itamarati.



Figura 26 - Trabalhos no seminário.

Fonte: Arquivos da escola.

Esse foi o primeiro encontro na escola promovido pela Secretaria de Estado de Educação para discutir a temática Educação do Campo depois que a escola passou para a tipologia escola do campo. O encontro também serviu para troca de experiências com as outras escolas da região que também são dessa tipologia.

O intento de receber os visitantes das outras escolas do assentamento, de outros assentamentos, os convidados de Campo Grande e de Nova Alvorada, para discutir sobre Educação no/do Campo, fez com que algumas professoras da escola fizessem um painel de boas-vindas, com recortes e colagens de girassóis, o símbolo da Educação do Campo (MARSCHNER, 2011).

Marschner (2011, p. 27) diz que a ressignificação do meio ambiente tem sido um eixo estruturador dos debates da Educação do Campo. Ele afirma ainda que “o movimento pela Educação do Campo escolheu o girassol como símbolo, pois ele representa a atitude de ‘colher o sol’, promovendo a biodinâmica dos sistemas agroecológicos ao mesmo tempo em que colhe a luz, metáfora do saber”. A professora EN 12 explicou que, além de ser alegre, a metáfora implícita era que o encontro era uma possibilidade para uma colheita próspera de vários saberes sobre educação e campo. Um campo se constitui de múltiplos espaços e de atores que discutem seus conhecimentos e seu desenvolvimento para um projeto comum que integra todos num objetivo comum.



Figura 27 - Painel de boas-vindas

Fonte: Arquivos da escola.

O painel de boas-vindas (Figura27) foi confeccionado por alguns/mas professores/as da escola para receber os participantes do I Seminário das Escolas do Campo da Região.



Figura 28 - Decorações alusivas ao campo

Fonte: Arquivos da escola.

Além do painel, em toda a escola, em cantos estratégicos (Figura28) e na entrada das salas onde ocorreriam as palestras e os debates, havia uma decoração alusiva à cultura de alimentos do campo para receber os/as professores/as para o seminário sobre a Educação do Campo.

Os signos e símbolos decorativos utilizados pelas professoras na ornamentação marcam a identidade do campo e de alguns dos sujeitos camponeses que, no seu cotidiano, na

vida no campo como assentados/as, conseguiram produzir no seu lote uma cultura de subsistência familiar representada pelos alimentos expostos para o seminário.

As representações sobre o campo presentes na escola trazem algumas vezes um campo distante da realidade vivenciada por aqueles/as que vivem ali no Assentamento Itamarati. Muitos quadros pintados por alunos/as não representam o campo, território em que vivem.



Figura 29 - Tela Representação de casa suspensa na água/palafitas
Fonte: Arquivo pessoal.

A representação da casa de palafitas (Figura 29) não faz parte da cultura do assentamento, mas dos povos ribeirinhos do Mato Grosso do Sul, na região do Pantanal. Já as paisagens pintadas nos quadros da Figura 30 lembram um imaginário do campo como um território pacífico, romântico, uma natureza perfeita, como se fosse construído por dádivas de Deus.



Figura 30 - Telas alusivas à natureza e à vida no campo

Fonte: Arquivo pessoal.

Nas representações das telas se vê um campo que apresenta algumas árvores com características orientais, mostrando a presença implícita de uma hibridização cultural, no olhar dos alunos que a pintaram. Ou pode ser que os artefatos apresentados aos/as alunos/as para as pinturas não tenham sido escolhidos e pensados no campo da realidade dos alunos, e/ou as suas singularidades não tenham sido percebidas.

Nas representações de campo pintadas nas telas não se destacam elementos de um campo real, que, por sua vez, é um espaço de conflitos, tensões, problemas sociais, econômicos, estruturais e educacionais. Segundo a EN. 06: “Então, para mim uma escola do campo, ela tem que estar no campo e ela tem que voltar a forma de localizar os seus conteúdos, as suas atividades, para atender as necessidades das pessoas que vivem no campo”.

Perguntada sobre as necessidades do campo, a professora EN. 06 disse que: “[...] as necessidades [são] gerais, mas para pessoas que vivem no campo, porque hoje não tem como você separar campo e cidade; quem mora no campo ainda tem que ter a aquisição de empoderamento para lidar com as questões pertinentes ao campo e à cidade”.

Sobre o empoderamento, Candau (2008b, p. 54) afirma que, por meio dele, o sujeito “começa por liberar a possibilidade, o poder, a potência que cada pessoa tem para que ela possa ser sujeito de sua vida e ator social”. A professora ainda reforça que essa lida tem que ser “com o olhar de pessoa que vive no campo. Por exemplo, essa questão da sustentabilidade, do uso consciente dos recursos naturais, então isso é preciso ser despertado para que haja essa ligação entre campo e cidade, mais amenizado, mais humanizado” (EN. 06).

A fala da professora mostra que se a escola possibilitar o processo de empoderamento aos/as alunos/as, estes poderão aprender a trabalhar na “dimensão coletiva, trabalha [r] com grupos sociais minoritários, discriminados, marginalizados etc., favorecendo sua organização e sua participação ativa na sociedade civil. As ações afirmativas são estratégias orientadas ao ‘empoderamento’” (CANDAUI, 2008b, p. 54).

Apesar de ela ser uma escola no campo, da legislação do campo, a maioria dos/as professores/as, como afirma a professora EN. 06, “ainda não conseguem pensar na Educação do Campo”. Segundo ela, isso envolve professores/as com sentimento de pertença; a

[...] escola oferece muitas vagas [para convocados], tem poucos professores/as efetivos/as, então, é uma oportunidade boa de emprego; mas esse sentimento de pertença, de viver no campo e de valorizar as atividades do campo [talvez] não faça parte do imaginário dessas pessoas (EN. 06).

Essa fala contribui para compreender que há ainda na escola a questão “nós” e “eles”, sendo o primeiro do campo, que mora no campo, professor/a efetivo/a, e “eles” os/as convocados/as, residentes na cidade, não assentados, que não vivem e não se sentem pertencentes ao campo e passam, então, para os alunos a visão urbanocêntrica.

A fala da professora deixa claro que há grupos divergentes, que disputam a hegemonia dos fazeres e das relações de poder na escola quanto ao que deve fazer parte do currículo e o que não deve fazer. Ela afirma:

Eu acredito assim, por exemplo, achar que viver no campo é viver na miséria ou pensar em atividades do campo, pensar em atividades obsoletas, ultrapassadas e, principalmente, relativas à agricultura familiar; as pessoas que vivem aqui no campo, que vivem em pequenas propriedades, com poucos recursos (EN. 06).

Essas posturas podem atrapalhar as ideias de uma Educação do Campo como defendem atualmente Caldart (2012, 2007a, 2007b, 2001, 1997), Arroyo (1999, 2012, 2007, 2005, 2004) e Molina (2004), dentre muitos outros que lutam por uma Educação do Campo.

A entrevistada ainda explicou o sentimento de pertença e o porquê de as pessoas não conseguirem ter esse sentimento de pertença.

Porque eu acho que é por falta de opção, e que se tivesse opção de morar aqui e morar na cidade, optar de morar na cidade. Então acabam morando aqui porque ficam acomodados aqui, mas não têm esse sentimento de acreditar que a vida aqui pode ser tão boa quanto na cidade, mas pra aquele que tem essa identidade camponesa. Tem que ter uma história de vida no campo pra se amar o campo, pra se gostar do campo (EN. 06).

Mas há, segundo EN. 06, momentos em que o currículo evidencia a identidade do campo: “Olha um momento em que fica mais forte essa questão [...] dentro da escola, mas que não seria suficiente, é na feira cultural, no final do ano onde que são apresentados os resultados de todos os trabalhos, daquilo que é feito”. Essa feira ocorre ainda dentro do ano letivo. Ela afirma ainda que “nesse dia tem sempre um desfile de afrodescendente”. Nesse sentido, segundo a professora, “as atividades relativas ao campo são inseridas, mas assim de forma muito tímida, não é tipo a escola vai trabalhar isso, e esse momento vai ter a culminância”. Ela ressalta que “são atitudes isoladas, cada professor vai trabalhando na sua disciplina e aí tem aquele momento em que vai apresentar para a comunidade”.

Apesar de a feira cultural acontecer todos os anos, ela não é suficiente para atender as especificidades da Educação do Campo. Há que se desenvolver práticas multi/interculturais onde a cultura do campo seja mais presente para que haja, então, o diálogo e a troca com a cultura escolar.

Segundo a EN. 09, o projeto de trabalhar com educação do campo foi uma imposição de fora: “Na verdade, caiu meio de paraquedas, eu falo que veio de cima pra baixo. Não sei nem como explicar para você, porque a gente tá no campo teria que ter projetos sobre isso aí, mas praticamente veio de cima a baixo, vamos dizer assim”.

Também a fala da professora EN. 01 aponta que, mesmo com a introdução da disciplina Terra, Vida e Trabalho, não houve muitas mudanças:

São duas aulas semanais. Isso, a inclusão de uma disciplina. Duas aulas semanais, do primeiro ano do Fundamental ao terceiro ano do Ensino Médio. Olha, em questão pedagógica, acredito que foi tão pouca a mudança que é até difícil relatar alguma coisa. Porque eu acho que deveria ser, técnicos especializados para trabalhar nessa área, não desmerecendo o professor, não estou desmerecendo de maneira alguma. Mas ficou, assim, uma aula de geografia ou uma aula de história. O professor dá ênfase conforme o que ele gosta. Está distribuído com vários professores, então temos professores de geografia, professores de história, professores de matemática, pedagogos, professores de língua portuguesa, vários professores. Então, os conteúdos que o professor se identifica mais, ele vai para aquele lado (EN. 01).

Perguntada sobre qual a tipologia da escola, a EN. 04 disse que “2000, dezembro de 2011 a nossa escola, ela foi inserida como escola do campo” pela “Secretaria de Educação do Estado do Mato Grosso do Sul”. Quando perguntei se a comunidade reivindicou, ela afirmou:

Não, na realidade não, mas depois foi bem aceito pela comunidade. A secretaria, até pela necessidade de nós estarmos na zona rural, né, há necessidade mesmo de mudar o currículo para a modalidade para a escola do

campo. [...] a secretaria pensou também, para que se formem jovens cidadãos que fiquem no assentamento e não saiam à procura de novos conhecimentos na cidade, mas que continuem na zona rural (EN. 04).

A professora, mesmo dizendo que não foi reivindicação da comunidade escolar, reforça que a nova tipologia da escola promoveu transformações para a escola do campo, trouxe mudanças. Neste sentido, diferentemente da EN. 01, a EN. 04 vê de forma positiva a disciplina Terra, Vida e Trabalho para trabalhar a Educação do Campo: “Apesar de todas as dificuldades, os professores trabalham através de projeto, por exemplo, é horta escolar, nós temos também professores preparando alunos/as para uma aula diferenciada”; a professora, que também é coordenadora de área, afirma que a aula será uma aula no campo, no lote dos familiares dos/as alunos/as. Então diz que “os professores estão em busca de novos conteúdos, dentro disso que nós temos na Educação do Campo, e nós temos também cursos em parceria com o SENAR³⁰ e PRONATEC³¹, que é o curso de mecanização agrícola”.

Mesmo que a existência dos projetos externos e da disciplina não garanta a discussão da produção de identidades e diferenças dos sujeitos do campo, assim como ser ministrada por assentado e/ou morador do assentamento, isso poderá ajudar na valorização da cultura do campo e das identidades/diferenças dos sujeitos.

Na fala dos sujeitos professores/as, a horta escolar (Figura 31) aparece constantemente como representação e identificação quanto à Educação do Campo estar acontecendo na escola. Também nas conversas com os/as alunos/as, todos/as citaram a horta como uma prática de Educação do Campo, como reforço de conhecimentos já existentes da vida no campo e/ou para aprender outros.

³⁰ O Serviço Nacional de Aprendizagem Rural, criado pela Lei nº 8.315, de 23/12/91, é uma entidade de direito privado, paraestatal, mantida pela classe patronal rural, vinculada à Confederação da Agricultura e Pecuária do Brasil Para saber mais, acesse site disponível em <http://www.senar.org.br/>

³¹ O Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego foi criado pelo Governo Federal, em 2011, com o objetivo de ampliar a oferta de cursos de educação profissional e tecnológica. Para saber mais, acesse site disponível em <http://pronatec.mec.gov.br/>



Figura 31 - Atividades do eixo temático T.V.T. na horta escolar
Fonte: Arquivo da escola.

Para professores/as e alunos/as, a horta é um signo de representação da vida no campo.

O sentido e o significado cultural da horta como um fazer do campo pode ser observado também nos acampamentos à beira das rodovias. Os sujeitos que estão acampados e estão lutando por terra para morar, fazem próximo aos barracos uma horta, com cheiro verde, alguns temperos e hortaliças, como se pode observar na figura 32.



Figura 32 - Horta no acampamento à beira da rodovia entre o Assentamento Itamarati e Ponta Porã
Fonte: Arquivo pessoal.

Essa cultura da horta é uma das marcas daqueles/as que pretendem ter uma terra para cultivar e obter sua sobrevivência e subsistência. A aluna acampada do 8º ano que entrevistei no barraco, Girassol³², fez questão de me mostrar a horta que fica ao lado do barraco que fez com os irmãos e sua mãe, bem como o chiqueiro, o galinheiro e seu quarto que é outro barraco, separado do barraco onde é a cozinha e o quarto da mãe e irmãos.



Figura 33 - Horta, galinheiro, chiqueiro barraco da aluna Girassol no acampamento
Fonte: Arquivo pessoal.

Essas figuras da moradia da aluna Girassol, sejam da horta, do chiqueiro ou do galinheiro, apresentam certas marcas simbólicas de representação de identidades dos sujeitos alunos/as do campo ou que lutam para morar no campo.

A identidade da escola como uma escola do campo ainda é dúvida entre os/as alunos/as, como pude perceber pelas conversas com eles/as.

Segundo Margarida B.: “Terra, Vida e Trabalho; gosto, de vez em quando não gosto. Gosto de ficar na horta, e ele (professor) não está levando a gente mais na horta, é muito ruim. No sítio temos alface, couve, mandioca e tudo que tem na roça”.

Já Bromélia B. afirma “Ah, tipo assim, trabalha bastante, a gente aduba as plantas, aqui tem que sempre estar plantando mudas, assim pela escola”.

A aluna Amarílis D. disse: “Porque, assim, a gente aprende a mexer na terra, a gente estava até fazendo uma horta,né?”. A aluna ainda faz questão de afirmar que “a gente ia lá na horta, acho que na quarta-feira, e cada aluno fazia um planejamento, para entregar para a professora, para ela fazer, eu acho assim... que é legal...”. Esse termo “legal” mostra a

³² Lembro que essa aluna foi entrevistada individualmente no acampamento.

aprovação da aluna quanto ao estudo da realidade do campo na escola, e ainda da questão de levar um planejamento de alguma atividade à professora. Isso demonstra e confirma nossa tese de que a prática multi/intercultural é importante, porque os/as alunos/as, ao levarem seus conhecimentos à professora, sentem-se valorizados e reconhecidos no processo educativo.

Vindo ao encontro do apontado, a aluna Amarílis D. ainda explica que gosta dessa disciplina TVT: “Porque, nessa disciplina, a gente trabalha a nossa cultura. Porque a gente mora num ambiente rural, é o que a gente faz em casa, a gente faz aqui”. Ela ainda reforça sua defesa de TVT ao mencionar os eixos temáticos. Diz: “É... do eixo temático, é... se a gente vai fazer uma horta em casa, a gente faz aqui, a gente vai mexer com terra em casa, a gente mexe aqui, por isso que eu gosto dessa matéria, porque ela ensina tudo o que a gente aprende em casa”.

Já o aluno Crisântemo D. explicou que as disciplinas de que ele gosta são “Português e eixo temático. E são as únicas. Porque as professoras são mais legais, as outras são tudo ranheta... rrsrs”. Explica que os/as outros/as não trabalham com a realidade deles. E que, quando os/as professores/as ensinam com recursos, eles aprendem mais. Nesse momento houve um comentário da aluna Bromélia B., que afirmou com ênfase na voz: “Ela passa conteúdos no telão (aula em com recursos multimídia, em PowerPoint no *data show*), ela explica bem, ela é uma professora bem disciplinada, ela explica muito bem”. Isso mostra que uma escola do campo, ao recorrer ao uso de tecnologias, não necessariamente se descaracteriza como escola do campo.

Diz a aluna Violeta D. sobre as atividades trabalhadas nas disciplinas ligadas ao campo:

O que a gente aprende em casa, a gente pode aprender aqui na escola, é bem importante para nossa vida, o que nos aprendemos aqui, a gente aprende em casa, com os nossos pais, eles vão ensinar a gente, e a gente já sabe. A horta mesmo, os canteiros que ela ensina, eu já sabia. Porque eu não moro com meus pais, eu moro com os meus avós, é... Eu já sabia, porque eu vi eles fazendo, e quando eu vim aqui na escola e na horta, na hora que a professora foi explicar, eu já sabia. Eu sei hoje qual deve ser o canteiro, (tipo de plantas) sempre tem que ser os maiores, primeiro a alface, o repolho, depois a cenoura, sempre os maiores, depois os menores (VIOLETA D.).

E a aluna Tulipa E. disse: “A gente estava fazendo uma composteira [...] jogamos todo o resto de comida lá dentro, depois aquilo vai e vira um adubo. Foi bom aprender isso”.

As dúvidas/incertezas em relação à Educação do Campo e às atividades realizadas na escola observadas tanto por professores/as como por alunos/as mostram o quão difícil é a

educação para a construção da alteridade. Como Skliar (2012), disse na entrevista com Carmen Sanches, texto de Sampaio e Esteban (2012) que

[e]ducar seria criar a alteridade todo o tempo. Outros autores chamam isso de outra forma; podemos abrir um orifício na ideia do normal. E isso também é acabar com a mesmice. A pedagogia do acontecimento; a pedagogia das experiências, das narrativas, mas todas elas - me parece - se voltam para uma questão do ato de educar que seria o fato de poder criar alteridade, o que na síntese seria como ser outras coisas diferentes daquilo que já pensamos que somos e como a educação poderia contribuir para além de nós mesmos. A educação não poderia ser apenas afirmar, confirmar, reafirmar o que já somos e ficarmos felizes e contentes, porque essa seria a escola mais desigual - simplesmente permanecer no que já somos, no que já temos, na incapacidade de criar mudanças de alteridade (SAMPAIO e ESTEBAN, 2012, p. 317).

Nesse sentido, a pesquisa mostrou que a educação na Escola Nova Itamarati é atravessada por práticas ambivalentes: há práticas que visibilizam a alteridade por meio de trabalhos com o multiculturalismo, mas sem ser críticas, isto é, sem questionar as relações de poder. Estas práticas apontam um contexto onde práticas monoculturais e multiculturais coexistem, dificultando a educação para a alteridade como defende Skliar (2012).

Os sujeitos do campo, e aqui estou falando dos alunos/as e professores/as participantes da pesquisa, encontram-se, como já afirmei, numa condição de dispersão forçada. Eles/elas viveram em acampamentos durante anos, em um determinado território/região, e hoje como assentados ou não, como é o caso também dos ex-funcionários, e há também aqueles/as que ainda estão acampados.

Essa dificuldade de certa maneira se expressa nas falas dos/das professores/as entrevistados/as em relação ao significado da Educação do Campo. Muitas vezes, os princípios como a luta pela terra e os movimentos sociais não são trazidos para dentro da sala de aula para evitar conflitos e tensões.

Vale destacar que a aprendizagem no campo ocorre em diversos tempos-espacos entre comunidade e escola, entre diversos saberes tradicionais e populares. E a escola precisa, por meio de suas práticas, desconstruir as relações de poder que evidenciam a inferioridade e subalternidade entre escola do campo e escola da cidade. Seus professores/as e funcionários/as precisam considerar o tempo-espaco de seus alunos/as, suas múltiplas identidades e diferenças, suas marcas culturais, bem como o atravessamento cultural e diaspórico presente em suas identidades.

4.4 Diferenças presentes na Escola do Campo Nova Itamarati: questão religiosa, raça, gênero, movimentos sociais e identidade

Sobre as diferenças presentes na Escola do Campo Nova Itamarati quanto à religião, raça, gênero e movimentos sociais, busquei analisar nas conversas com alunos/as e professores/as se há ou não preconceitos quanto a essas diferenças.

Nas falas está implícito que na escola há diferenças, sim, com relação às questões religiosas, raça/etnia, gênero, movimentos sociais e identidade.

Essas diferenças se fazem presentes por meio de atitudes e práticas de preconceito, indiferença, subalternidade e inferioridade, em conteúdos, algumas vezes nas relações entre tempo/espaço da escola do campo e cidade/campo. Há falas de professores/as que procuram inclusive vestir e “dar um trato de civilidade” às meninas do campo. A professora em. 2 disse: “Eu sempre levo para a escola pinças para tirar sobrelha, cera para depilar buço e outros apetrechos para que elas se sintam bonitas”. Nessa fala há o estereótipo de falta de beleza do campo, expresso no padrão feio/bonito para essa professora. Um determinado grupo pode ter padrões de “beleza” diferentes, mas parece que o modelo, para essa professora, pode estar atravessado por valores estéticos enunciados pelas mídias, o que às vezes não corresponde às identidades vivenciados no dia a dia do campo, nos afazeres dos sujeitos do campo. Assim, a referência de beleza rural e beleza urbana precisa ser desconstruída na escola.

Preconceito é uma forma de ver a outra pessoa como anormal, inferior, discriminando-a e excluindo-a da convivência, do grupo, das relações (SILVA, 2000a)..

Como disse a EN. 06:

A gente tem que ter atividades dentro da escola que valorizem todas as culturas. Para a questão daquele que é brasiguaió, para eles se sintem incluídos dentro desse mundo, que é dos europeus. [...] eu acho, assim, que tanto para o indígena, quanto para o afrodescendente, quanto para o brasiguaió. Então, dizer que não tem povo que domina e um povo dominado, uma cultura que se sobrepõe à outra cultura.

Os preconceitos, os estigmas, os estereótipos e os fenótipos são, na verdade, representações culturais que circulam na escola, e, segundo a Resolução nº. 2501/2011, Art. 10 que organiza o Ensino Fundamental para a escola do campo, devem ser combatidos por um princípio ético.

I - Éticos: de justiça, solidariedade, liberdade e autonomia; de respeito à dignidade humana e de compromisso com a promoção do bem de todos, **contribuindo para combater e eliminar quaisquer outras formas de discriminação** (MATO GROSSO DO SUL, 2011, s/d.).

Assim, o currículo da escola do campo deve ser fundamentado em discussões que contribuam para o combate e a desconstrução de qualquer forma de preconceito, estigma e estereótipo que produza discriminação.

Há diferenças culturais presentes na escola do campo quanto à religião e religiosidade, percebidas por meio da observação do currículo praticado e das entrevistas e diálogos livres com os sujeitos participantes da pesquisa (professores/as e alunos/as).

Segundo a EN. 01: “Há religiões das mais diversas que você possa imaginar”. Ela ainda marca a fronteira dessa diferença dizendo “Eu sou espírita. [...] acho que é o índice [...] menor do assentamento, porque aqui tem muitos evangélicos e católicos”.

A professora expressa que, atualmente, já assume sua religiosidade espírita, mesmo que esta seja marcada pelo preconceito e inferioridade cultural:

Já assumo, assumo em sala de aula, assumo pra quem for que eu sou espírita. Já foi difícil assumir, hoje não mais. Porque sempre tem época da sua vida que você se preocupa com o que os outros pensam de você. Hoje eu não me preocupo tanto.

Dessa maneira, na representação de sua religiosidade a professora rompe com padrões culturais arraigados na cultura brasileira que julgavam, inferiorizavam, amaldiçoavam e/ou excluíaam aquele que não tivesse a religião católica. Na sua fala, pude perceber que se ela “assume”, uma postura de identificação e pertencimento, enquanto que havia, num passado próximo, uma negação silenciada pela vergonha e pela não aceitação do outro por sua religião não ser a da maioria.

Caputo (2008, p. 178) contribui para entendermos a identidade/diferença religiosa nos anos finais do Ensino Fundamental na Escola Nova Itamarati. Ela diz que

[...] talvez não seja tão difícil entender por que religiões como umbanda e candomblé estão perdendo adeptos. Segundo o IBGE, entre 1991 e 2000, houve uma perda de 20% das religiões afro-brasileiras no Brasil. [...] essa perda pode revelar que sim, muitos candomblecistas, de fato, estão abandonando sua religião ou que muitos continuam praticando a religião, mas escondendo-a e se dizendo católicos.

Ser ou não ser adepto e/ou autoidentificar-se com essa ou aquela religião tem origem explicações culturais e históricas, porque “[...] a discriminação das religiões afro-brasileiras ainda existe, e muito, no Brasil” (CAPUTO, 2008, p. 178).

Posso estabelecer uma ponte dessa não identificação da EN. 01 com o processo colonizador e monocultural do Brasil, em que ser brasileiro era ser cristão/católico por imposição da cultura etnocêntrica. Essas relações hegemônicas são discutidas teoricamente por Fleuri (2006, 2003a, 2003b, 2002), Hall (2011a, 2011b, 2006, 2003), Bhabha (2007) e outros quando apontam que as identidades e diferenças, estão articuladas, por sua vez, também com relações de poder, atravessadas pela religiosidade e religiões dos sujeitos.

No final do mês de agosto de 2013, no período vespertino, estive na escola para obter algumas informações para complementar as observações realizadas até aquela data. Deparei-me lá com uma missa católica, com liturgia, ornamentação e a presença do pároco do assentamento. Já havia ocorrido uma missa no período matutino, e fui informada que a celebração aconteceria também no período noturno, na quadra de esportes da escola.

Duas professoras (EN. 01 e EN. 03) disseram-me que a missa foi uma solicitação do padre, e que o diretor pensava em fazer um culto, em outro momento, para os não católicos. Mas durante minha permanência na escola, entre 2012/2013, durante a pesquisa, isso não aconteceu. Ainda, uma professora frisou: “Não podemos privilegiar somente um tipo de religião; os professores irão reclamar se não houver outras [cultos, palestras, preleções] na escola”. Santos (1997) questiona: “Que possibilidades existem para um diálogo intercultural se uma das culturas em presença foi moldada por maciças e prolongadas violações dos direitos humanos perpetradas em nome da outra cultura?” (SANTOS, 1997, p. 121).

Em conversa informal com um líder de um dos movimentos sociais (MST) sobre igrejas e religião no Assentamento Itamarati, ele informou: “Há mais de 20 diferentes igrejas aqui. Eu sou luterano. Nosso pastor-padre vem de Dourados, para celebrar cultos nas casas; nós não temos igreja ainda”.

Contribui também para destacar que a religião está presente na produção das identidades e diferenças no assentamento a aluna Girassol, que falou: “Eu sou evangélica da Igreja Deus É Amor”. Ela disse que não há preconceitos quanto à religião, pois tem uma amiga da religião espírita umbanda, e isso não interfere na amizade entre elas. E ainda reforça dizendo: “Ela é minha melhor amiga”.

Essa relação de “amizade” das alunas de religiões diferentes nos mostra que são possíveis, sim, articulações também curriculares, com práticas multi/interculturais na produção de identidades e diferenças sobre/com religião e religiosidade na escola.

Nos seus conteúdos curriculares, a escola precisa contemplar estudos, contextualizações e discussões sobre as relações de poder, inferioridade e subalternidade construídas culturalmente na sociedade, para, então, viabilizar as desconstruções de estereótipos e preconceitos religiosos, por meio das práticas sociais e políticas. Essa discussão com relação às religiões e igrejas no assentamento se faz necessária porque podemos observar a existência de várias igrejas (católica e evangélicas) no assentamento, conforme figura 34.



Figura 34 - Casas de orações/igrejas/templos

Fonte: Arquivo pessoal.

Foi marcante, durante a pesquisa, observar, no trajeto da rodovia 164 entre Itamarati/Vista Alegre/Maracaju/Campo Grande, a existência de muitas placas nas entradas vicinais do assentamento.

Algumas dessas placas são propagandas do comércio brasileiro e/ou paraguaio, mas o que queremos destacar nessa tese são aquelas que indicam a existência de uma CCB - Congregação Cristã no Brasil³³, marcando a presença dessa congregação nas identidades dos sujeitos do assentamento.

Essa presença da congregação talvez explique os motivos pelos quais uma coordenadora disse não haver mais conflitos ideológicos de luta pela terra, pois os sujeitos estão ficando mais passivos.

³³ Consta que a CCB preza a participação coletiva de seus membros em detrimento de manifestações individualizantes. Disponível em: <<http://proliveiradejesus.blogspot.com.br/2013/05/congregacao-crista-do-brasil-ccb.html>>. Acesso em: 5 mar. 2014.



Figura 35 - Placas indicativas da CCB no assentamento

Fonte: Arquivo pessoal.

Quando iniciei a pesquisa, sob um olhar de estranhamento, mas também de familiaridade com as observações do entorno da escola - e isso também incluiu a rodovia que dá acesso ao assentamento, seja por Ponta Porã ou por Maracaju -, no princípio até pensei que eram placas de algum movimento social. Ao procurar saber o que é a sigla CCB, descobrir que se trata da Congregação Cristã do Brasil, e constatei que ela foi primeira igreja cristã a instalar-se no território brasileiro em 1910, com a configuração pentecostal, e tem uma presença forte nos assentamentos no Brasil³⁴. Dos 35 alunos/as dos nove grupos com que conversei, 12 são da CCB.

A escola, por meio do currículo, deve atentar para as diferenças culturais religiosas presentes nela. Se isso não ocorre, ela faz e refaz a prática do currículo que silencia as vozes dissonantes daquela que se configura como a hegemônica, nesse caso a católica.

Segundo Candau (2008, p. 29):

³⁴ Para saber mais, cf. estudos de Marluse Castro Maciel.(2009).

As nossas maneiras de situarmo-nos em relação aos outros tende “naturalmente”, isto é, estão construídas, a partir de uma perspectiva etnocêntrica. Incluímos na categoria “nós”, em geral, aquelas pessoas e grupos sociais que têm referenciais culturais e sociais semelhantes aos nossos, que têm hábitos de vida, valores, estilos, visões de mundo que se aproximam dos nossos e os reforçam. Os “outros” são os que se confrontam com estas maneiras de nos situar no mundo, por sua classe social, etnia, religião, valores, tradições, etc.

Essa perspectiva etnocêntrica colonial foi construída culturalmente em parceria com a religião cristã, que vem reproduzindo valores etnocêntricos, desconsiderando as diferenças e reforçando a inferioridade de uns contra outros.

Durante a missa realizada na escola que observei em agosto de 2013, o padre pregava aos presentes (alunos/as, professores/as e funcionários/as) sobre a importância das crianças, jovens e adultos prestarem atenção à palavra de Deus. Falou sobre moral, ética, fé, a importância de não sermos falsos, ir ou não para o céu, a necessidade de estudar para alcançar objetivos e ser pessoas boas para serem abençoadas por Deus. Durante a pregação, o padre ainda ensinava os símbolos e seus significados. O ato em si representou uma doutrinação catequética católica.



Figura 36 - Alunos do período vespertino Ensino Fundamental e Médio
Fonte: Arquivo pessoal.

Segundo o diretor, a maioria das crianças ali nunca foi a uma missa, o que exigia do padre uma explicação pormenorizada. Sua pregação se caracterizou como uma aula de religião católica, desconsiderando que “falar de cultura e de religião é falar de diferença, de fronteiras, de particularismos” (SANTOS, 1997, p. 107).

Observei que duas professoras ficaram na sala de tecnologia, e funcionários na secretaria, cozinha e pátio, e muitos, durante a cerimônia, conversavam sem parar. Talvez por serem de crença diferente, a missa os incomodava.



Figura 37 - Momento de oração

Fonte: Arquivo pessoal.

Apesar das conversas, com a chamada de atenção do padre, na hora da oração todos ficaram quietos em respeito. Interessante foi que não vi ninguém, funcionário ou professor/a ou mesmo o padre, chamando a atenção de alunos que usavam boné. Achei muito interessante e pensei que já é uma acolhida da cultura, pois se fosse numa igreja, isso não seria permitido.

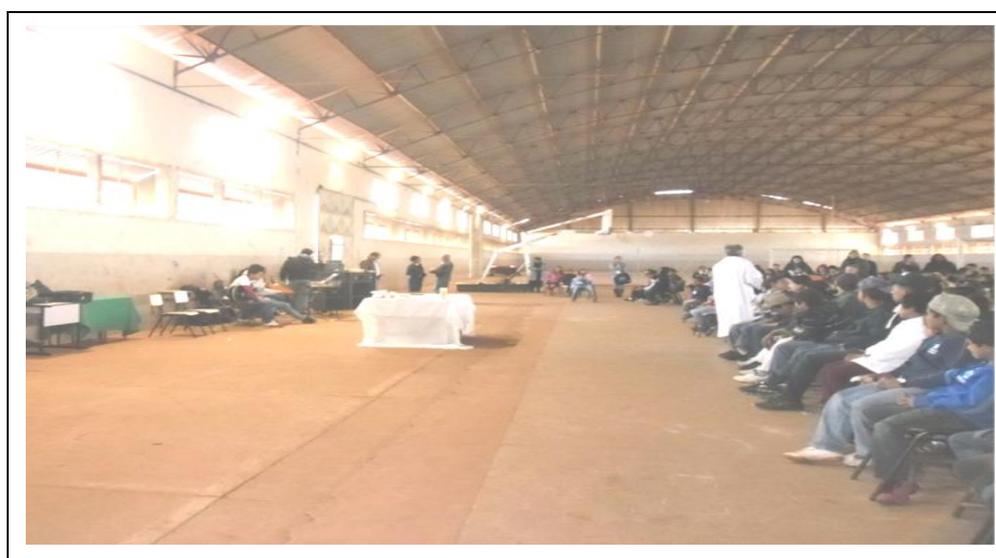


Figura 38 - Momento sermão do pároco

Fonte: Arquivo pessoal.

Ao final, perguntei a alguns/mas alunos/as o que tinham achado do sermão da missa (Figura 38). Um grupo de três meninos da aceleração nível II (8º e 9º anos) disseram que foi mais ou menos. Um disse que gostou. Outro disse: “Um pouco”. Perguntei: “Um pouco?” Ele então disse: “É um pouco, sou de outra religião”.

Perto da cantina estavam três meninas conversando; então perguntei:- “Gostaram da missa?” Apesar de todas as três meninas terem participado do ato religioso, elas se posicionaram diferentemente ao serem questionadas. Uma disse: “Não! Sou evangélica”; outra, “Foi legal”! E outra: “Valeu, pois fala de Deus”. Nessas falas fica expressa a insatisfação da menina que se diz evangélica. Para as outras meninas, foi válida, uma vez que falou do tema Deus; pouco se importaram com a celebração ser ou não com um padre. Nessas falas percebe-se que são possíveis atos religiosos multi/interculturais na escola; mais do que isso, elas mostram que os sujeitos reagem de diferentes formas em relação aos discursos que procuram captura-los (HALL, 2011b).

Ao questionar alguns/mas entrevistados/as se a escola tem um projeto pedagógico diferenciado para a diversidade de culturas e a questão religiosa com os/as alunos/as, segundo a fala da EN. 11 não há: “De forma intencional, não. Mas esse olhar tem que ser aberto diante das situações que nos são apresentadas, como nos conflitos religiosos, a questão de identidade sexual e de comportamento”. Moreira e Câmara (2008, p. 47) lembram que “[...] é importante que nosso/a estudante perceba com clareza a existência de preconceitos e discriminações e verifique como podem estar afetando suas experiências pessoais, assim como a formação de sua identidade”.

Conversando com alunas de dois grupos diferentes sobre se há preconceitos e se a escola trabalha sobre isso, elas disseram:

Sim. (MARGARIDA B.)

Também, acho que sobre religião, tipo, na escola aqui, não tem nada a ver, porque religião cada um tem a sua, né? (BROMÉLIA B.).

Aqui, acho que na escola ninguém... Ah! Não sei explicar. (BEGONIA B.).

Há sim, sim, sim. Um monte. Assim de outra religião. Na minha sala, tem aqueles que ficam... falando: Oh! Aquela crentinha... Falando: Ah! Aquele que é incomodado vai e fala pro professor; aí o professor fala. “Não pode fazer isso!... Isso é *bullying!*” (ROSA A.).

Bem o mesmo que Rosa A. falou, porque cada um tem que seguir a sua igreja, não é? (ACACIA A.).

A aluna ROSA A. ainda destacou que:

É o J. P. da minha sala, ele... Faz dias já não vem aqui na escola, ele não queria participar aqui da missa. Porque era para todos participarem, mesmo que fosse de outra religião. Mas não era obrigado também. Então, por isso, que eu percebo, muito porque elas não querem, começam a reclamar, um monte de coisa, porque ali outras pessoas falam que crente grita muito (ROSA A.).

Nessas falas se percebe que há posturas de preconceito na escola em relação à diversidade religiosa. Na perspectiva multi/intercultural, a discussão desse preconceito em sala de aula é fundamental para a sua desconstrução. É preciso que a escola fique atenta para que as aulas de Ensino Religioso seja em outro turno, como está assegurado no artigo 17 da Resolução/SED n. 2501/2011, bem como no inciso I do artigo 30 (Anexo 6).

Ao concluir esse item, não podemos deixar de destacar que a presença de missa na escola não deixa de ser uma expressão de cultura hegemônica. Embora professores/as e direção até fizessem menção de trazer pastores, isso continua sendo uma prática monocultural (cultura cristã), deixando a religiosidade africana e indígena fora da escola.

4.5 A presença de preconceitos na escola: entre a ruptura e a reprodução

Observamos vários momentos em que a escola reproduz valores etnocêntricos e desconsidera as diferenças, tal como o observado na figura 39.

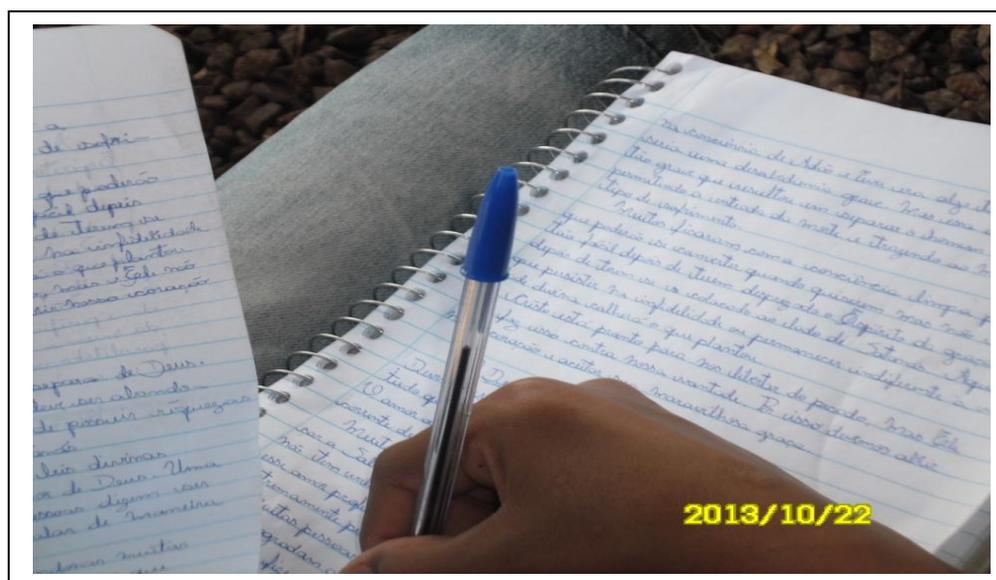


Figura 39 - Texto copiado na aula debaixo das árvores

Fonte: Arquivo pessoal.

O aluno da Figura 39 está copiando de um texto, numa aula ao ar livre, debaixo da árvore: “[...] na consciência de Adão e Eva, era algo [...] seria uma desobediência grave. Mas essa [...]”. O texto contém uma explicação sobre a origem do mundo por meio da criação divina. Não consegui entender por que a professora trabalhava aquele texto. Contudo, essa aula ao ar livre poderia ser uma prática multi/intercultural para questionar os processos de inferiorização e subalternização das diferenças intrínsecas nas doutrinas de criação do mundo (como a de gênero), por meio da religião, com diálogos e conversas sobre o tema.

Conversando com a aluna Genciana F. do 9º ano, ela falou sobre a existência de preconceito na escola. Disse: “Tem, sim! Sobre aqueles que estão um pouquinho acima do peso também, às vezes passa uma pessoa um pouquinho mais pesada, as pessoas ficam olhando, às vezes a gente percebe até que estão comentando, até mesmo o estilo da roupa”. A mesma aluna ainda afirma: “Há pessoas também que têm preconceito de roupa, também falam: Aquele ali é todo desleixado, não vem arrumadinho”.

Outras alunas ainda falaram do preconceito com negros e os paraguaios:

Há muitos. Alguns têm muito, tem preconceito contra negros, outros com homossexuais. Tipo a gente faz grupo, aí, só porque ele é negro, não vai entrar no grupo (ANIS I).

E também porque. Igual a Letícia [outra aluna] na nossa sala, ela é paraguaia, e todo mundo fica dando risada dela, por causa do jeito que ela fala. O sotaque dela é de paraguaio, a gente entende, só que os outros ficam zoando com ela. (LAVANDA I.)

Alguns ficam zoando muito com o jeito dela falar na sala e ela tem até vergonha de falar dentro da sala, ela fica quieta no canto, sotaque paraguaio, assim que nem eles falam. As pessoas também têm preconceito de roupa e falam: Aquele ali anda todo desleixado, não vem todo arrumadinho (INOCÊNCIA I.)

As falas das alunas vêm ao encontro de Candau (2010) quando escreve:

Diferentes manifestações de preconceito, discriminação, diversas formas de violência - física, simbólica, o *bullying*-, homofobia, intolerância religiosa, estereótipos de gênero, exclusão de pessoas com deficiência, entre outras, estão presentes na nossa sociedade, assim como nas nossas escolas. A consciência desta realidade é cada vez mais forte entre os educadores e educadoras (CANDAU, 2010, p. 1).

Segundo as alunas, os/as professores/as são contra o preconceito entre os/as alunos/as. Uma aluna disse:

Eles pedem respeito. Eles são supercontra. Às vezes eles param a aula. Eles falam dão um bom sermão. Às vezes até chegam a descontar pontos por

causa das risadas. E daí eles falam que às vezes ela faz melhor que aqueles que têm a língua mais para brasileiro (GARDÊNIA I).

A aluna Lavanda I. disse: “ Eles são supercontra assim. Não é que eles não ligam, eles ligam pra caramba, se chegar a ter preconceito na sala de aula”.

Nesse sentido, como aponta Candau (2010), parece que os/as professores/as cada vez mais se dão conta de que é preciso combater o racismo.

Observei também que na coordenação há um quadro que mostra a convivência entre negros e brancos.

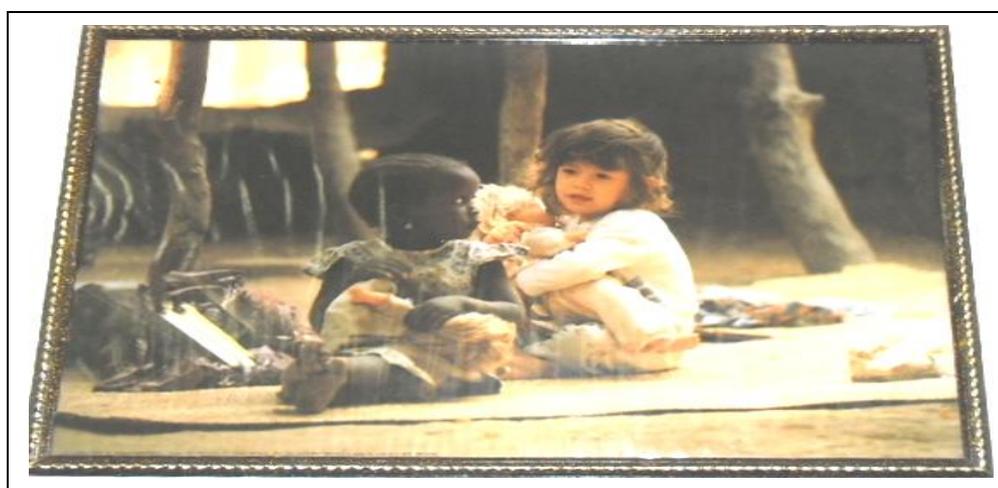


Figura 40 - Quadro exposto na sala da coordenação representando criança negra e branca brincando

Fonte: Arquivo pessoal.

Houve a realização de trabalhos na disciplina de Arte que contribuíram para a valorização da identidade negra e da cultura afro-brasileira na escola. Esses trabalhos confeccionados são resultados da exigência da Lei nº 10.639/2003, que indica a necessidade e a obrigatoriedade de trabalhar as questões de reconhecimento e da valorização da cultura afro e afro-brasileira.



Figura 41- Máscaras afro confeccionadas em gesso na disciplina de arte Turma Nível I Vespertino

Fonte: Arquivo da escola.

A prática desenvolvida poderia ser uma prática multi/intercultural se a professora contextualizasse para os/as alunos/as que as máscaras são adereços e representações da cultura afro. Segundo informações do site AXEAFRICA³⁵, “as máscaras esculpidas não são feitas para serem contempladas como obras de arte, mas para serem usadas durante as cerimônias ritualistas, sociais ou religiosas”. Consta ainda no site que “existem vários tipos de máscaras por aldeia, devido às diferentes funções que lhes são atribuídas, em razão das necessidades da vida social, e [...] a função principal das máscaras é a manutenção da ordem, seja ela no mundo, na sociedade e nas famílias”.

As máscaras representam valores míticos e religiosos, sociais. No Brasil, essa cultura das máscaras está presente no carnaval, nas folias de reis e em alguns terreiros de umbanda para alguma santidade. Os africanos, por meio das máscaras, silenciavam sua crença no Brasil, escondendo dos colonizadores seus santos, por causa da cultura cristã católica. Ao perguntar à professora se explicou o uso e as funções das máscaras, ela disse que eles pesquisaram sobre elas em suas casas, mas que não houve discussões sobre as funções e usos; o objetivo era os desenhos das máscaras e/ou sua confecção.

³⁵Disponível em: <http://www.axeafrica.com.br/index.php?option=com_content&view=article&id=70&Itemid=83>. Acesso em: 20 mar. 2014.



Figura 42 - Máscaras afro desenhadas na disciplina de Arte Turma 8º ano Matutino

Fonte: Arquivo da escola.

Muitos dos trabalhos apresentados nesta tese foram também confeccionados para serem expostos na “Feira Cultural: Um Show de Talentos”³⁶, realizada na escola para a comunidade do assentamento. Nas aulas observei que elas poderiam ter sido historicizadas e contextualizadas, a fim de que as legendas descrevessem o objetivo do trabalho realizado para reconhecimento da (s) cultura (s) e das representações étnico-culturais. Como afirma Candau (2010), é importante “evidenciar a ancoragem histórico-social dos conteúdos” (p. 32) para que os/as alunos/as possam encarar os processos de *negociação cultural* que vivemos.

A Escola Estadual Nova Itamarati trabalhou o Dia da Consciência Negra, e ainda há, no saguão da escola, cartaz indicativo desse dia, como se pode ver nas figuras 43 e 44.

³⁶ Ver mais no blog da escola. Publicado em 26 de novembro de 2013 por Andréa Caramashi.



Figura 43 - Cartaz Dia da Consciência Negra na escola

Fonte: Arquivo da escola.

Mas há cartazes com conteúdos ambivalentes, como se pode ver na Figura 44; ou seja, embora o objetivo possa ser desconstruir o preconceito, talvez o reforce.

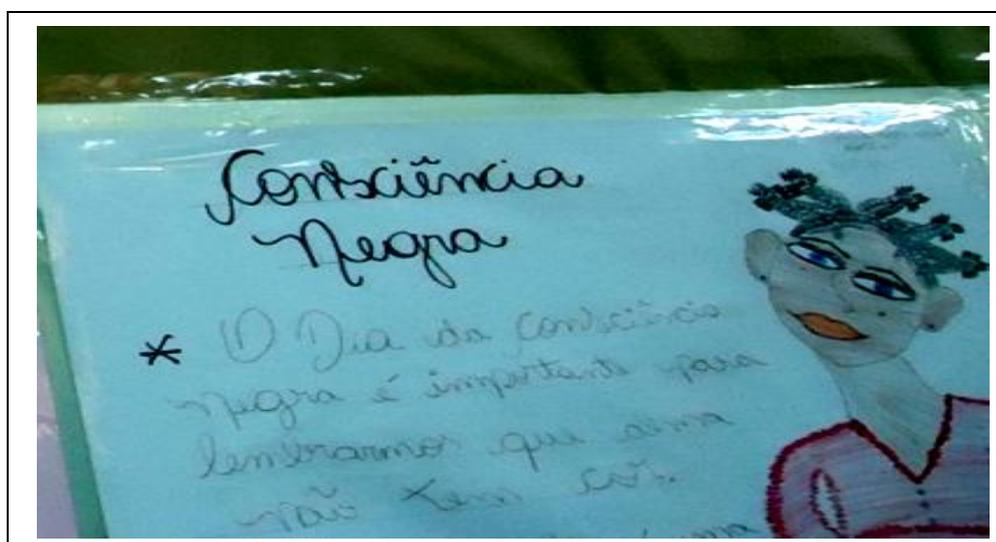


Figura 44 - Cartaz de alunos/as exposto na Feira Cultural

Fonte: Arquivo pessoal.

Há que se discutir e refletir para desconstruir conceitos enraizados, como na frase contida no cartaz: “O Dia da Consciência Negra é importante para lembrarmos que a alma não tem cor”. O que significa isso? Parece reforçar que ter cor, ser branco é melhor do que ter cor negra.

Nas aulas de Arte, em março de 2013, a professora EN. 08, no 9º ano matutino, desenvolveu atividades de ampliação de desenhos. Os conteúdos de artes visuais trabalhados foram sobre a temática da cultura afro. Os alunos realizaram, então, por meio da observação das figuras, a ampliação das mesmas, e as coloriram com lápis de cera e lápis de cor.



Figura 45 - Arte ensina cultura afro

Fonte: Arquivo pessoal.

O resultado foi muito bom, pois os/as alunos/as desenharam a representação de mulheres negras, da cultura afro, com seus turbantes lindíssimos, coloridos, que eles/as tiveram a oportunidade de conhecer e pintar. Essa atividade poderia ter sido acompanhada por uma contextualização multi/intercultural sobre a forma de se vestir das mulheres afro-brasileiras que vivem no campo, explicando o sentido dessa prática.



Figura 46 - Representação da mulher afro

Fonte: Arquivo pessoal.

Alguns dias após a observação da atividade em que os/as alunos/as desenharam as mulheres africanas com seus turbantes, fui conversar com a professora para saber por que não havia desenhos de mulheres afro-brasileiras com seus cabelos e seu fenótipo. Ela me disse: “Nossa, nem pensei nisso!” Nessa fala fica evidente que, para a professora, as representações de mulheres afrodescendentes somente estão relacionadas aquelas que vivem ou viveram na África. O branqueamento cultural no Brasil se faz presente neste silenciamento despercebido pela professora, produto da cultura branca no país.

Em 10 de agosto 2013, observei as aulas da turma 8º C na disciplina de Arte, onde foi trabalhado um texto “Cultura Afro-Brasileira” (anexo nº. 04). Depois os alunos receberam a impressão de figuras de mulheres, em tamanho 10 X 10 cm, para realizar a técnica de ampliação de figuras e desenhos.

Mas, apesar dessas atividades e das questões afirmativas voltadas para a valorização da cultura e do fenótipo afro, ainda há preconceitos na escola, como a aluna Tulipa E. me contou, um episódio de preconceitos vivenciadas por ela na escola. Disse ela:

Ah, porque, no ano passado, juntava um grupinho, e ficava fazendo uma lista com os nomes de várias gurias; na lista estava escrito o nome, fulana é feia e não sei o que mais... Fulana, eles falavam que eu era feia, que eu era chata, cor esquisita, e quando eu quis pegar a lista, eles não deixavam, então jogaram a lista na minha cara, só desfazendo de mim.

Segundo Tulipa E., na lista eram nomeadas muitas alunas de salas diferentes, que o tal grupo as considerava fora do padrão de beleza eleito por ele. Perguntei se os “eles” citados por ela eram meninos, mas ela disse que eram meninas.

De acordo com Brandão (2011, p. 22) “[...] o racismo acontece nas ações, mas para se tornar ação ele é primeiro assimilado como discurso, é aceito e legitimado. As relações que se estabelecem entre discurso e poder sustentam a linguagem do preconceito”.

Essa lista descrita por Tulipa E. é o discurso aceito e legitimado nos grupos que precisa ser desconstruído nas aulas por meio práticas multi/interculturais.

Com tom de voz de descontentamento, Tulipa E. disse:

Muitas brincadeiras sem graça, às vezes eu estava parada aí, eles chegavam e empurravam a gente, sei lá, eu não gostava. Ah! Sei lá, assim, os alunos eram muito “atentado” pegavam a folha e saíam falando não só de mim, mas de outras meninas amigas minhas. Aí eles pegavam a folha e saíam falando de mim, às vezes eu sabia pelos outros que chegavam e falavam pra mim (TULIPA E.).

Brandão (2011, p. 22) diz que:

[e]xiste uma força de aparente verdade nos textos de informação jornalísticos, didáticos, científicos, nas literaturas, nos programas sobre comportamentos, etc. Os discursos produzidos nesses meios, muitas vezes, produzem, reproduzem e perpetuam formas de racismos e preconceitos. O discurso acerca do negro foi produzido ao longo da história para tentar provar sua inferioridade.

É essa força de aparente verdade que acaba por produzir racismo e preconceitos na escola, além de sentimentos de não pertença, por causa da inferioridade histórica produzida acerca do negro.

Faço ainda referência à festa junina realizada em 28 de junho de 2013. Ela foi comemorada como em quase todas as instituições escolares da Educação Básica no Brasil: uma festa folclórica, lembrando Sacristán (1995) quando fala de “currículo turístico”, que passa sem deixar contribuições para a reflexão a respeito da diferença na perspectiva multi/intercultural.



Figura 47 - Quadrilha momento da fila e evidência de casais

Fonte: Arquivo da escola.

A figura 48 é do convite feito às escolas e órgãos públicos de Ponta Porã e região. Representa o homem camponês, na carroça, com roupas remendadas, como se os sujeitos do campo saíssem assim para as festas e eventos sociais, o que não caracteriza sua situação, pois a maioria tem toda uma preocupação com as vestimentas para não fazer feio. A outra imagem (figura 48) do casamento caipira, alegoria da festa junina, é mais uma imagem caipira típica folclórica, das quadrilhas.



Figura 48 - Festa junina

Fonte: Arquivo da escola.

A festa, como disseram algumas professoras e uma coordenadora, foi comercial e folclórica, sem nenhuma enunciação da cultura do campo, tampouco sobre a vida camponesa no assentamento.



Figura 49 - A roda na festa junina

Fonte: Arquivo da escola.

Foi, sim, mais um momento de *currículo turístico* (SACRISTAN, 1995) sem discussão das representações do imaginário coletivo quanto às identidades do campo que são solidificadas pelos estereótipos do que seja um sujeito do campo quando vai a uma festa, nesse caso, junina, como é o caso das roupas remendadas e rostos com pinturas caricaturescas.

As festas juninas e ou julinas da cultura popular brasileira e da cultura do campo podem ser trabalhadas na escola com e como práticas multi/interculturais e, assim, contribuir para trabalhar as identidades e diferenças do homem e da mulher do campo. Arroyo questiona:

[...] como a escola vai trabalhar a memória, explorar a memória coletiva, recuperar o que há de mais identitário na memória coletiva? Como a escola vai trabalhar a identidade do homem e da mulher do campo? Ela vai reproduzir os estereótipos da cidade sobre a mulher e o homem rural? Aquela visão de jeca, aquela visão que o livro didático e as escolas urbanas reproduzem quando celebram as festas juninas? É esta a visão? Ou a escola vai recuperar uma visão positiva, digna, realista, dar outra imagem do campo? (ARROYO, 1999, p. 16).

As festas podem colaborar para reproduzir estereótipos que contribuem para os preconceitos a respeito do homem e da mulher do campo, mas, se forem contextualizadas

multi/interculturalmente, irão permitir uma visão positiva da imagem do campo e de seus sujeitos inferiorizados e subalternizados pela cultura urbana.

O estereótipo, segundo Silva (2000b, p. 54), é uma “opinião extremamente simplificada, fixa e enviesada sobre as atitudes, comportamentos e características de um grupo cultural ou social que não aquele ao qual se pertence”. Silva (ibid.) cita “o etnocentrismo, o racismo, o sexismo, a homofobia, o conceito de ‘representação’, por permitir ressaltar as relações de poder envolvidas nesses processos, bem como o papel central da linguagem na produção de visões específicas sobre a alteridade”; isso produz e reproduz estereótipos de homem/mulher, campo/cidade, gordo/magro e muitas outras relações binárias de poder.

Também observamos preconceitos de gênero presentes nos cartazes. Durante uma visita para observação e entrevista na escola, no dia 21 de março de 2012, deparei-me com alguns cartazes na parede da secretaria da escola referentes à comemoração do dia 08 de março, Dia Internacional da Mulher.



Figura 50 - Cartaz representações de mulheres

Fonte: Arquivo pessoal.

As mulheres representadas no cartaz são, na sua maioria, artistas brancas ou morenas e mulheres urbanas. Não há nas colagens a representação das mulheres camponesas, mulheres negras e ou indígenas. Não há mulheres da realidade dos alunos. Por que isso ocorre? Várias podem ser as respostas. Uma delas é a falta de material que traga figuras e representações de mulheres do cotidiano. Outra, porém, está na nossa cultura.



Figura 51 - Representações de mulheres Dia da Mulher - Cartazes

Fonte: Arquivo pessoal.

Lembramos que os materiais utilizados, na maioria das vezes, são recortes de revistas e jornais, da mídia que enuncia padrões de beleza. Dificilmente essas revistas ou jornais trazem a representação de mulheres camponesas, negras, em suas reportagens, pois fazem parte da mídia escrita hegemônica.

Como diz Santomé (2003, p. 195):

As narrativas contidas no currículo trazem embutidas noções sobre quais grupos sociais podem representar a si e aos outros e quais grupos sociais podem apenas ser representados ou até mesmo serem totalmente excluídos de qualquer representação.

Então, que narrativas são enunciadas aos/as alunos/as? Entendemos que a escola deve subsidiar os/as alunos/as com recursos didáticos que disponibilizem todas as representações de mulheres e homens; assim, eles/elas poderão recortar e/ou desenhar os fenótipos que preferirem representar e/ou com que se identificam.

Na observação selecionei algumas fotos individuais de algumas das imagens recortadas e coladas dos cartazes expostos na escola, para mostrar como os/as alunos/as percebem as representações das mulheres enunciadas por eles/as: são algumas mulheres brancas, morenas e indígenas, mas com modelos de padrão de beleza e estereótipo propagado pela mídia.



Figura 52 - Mulheres: Mestiça/Índigena/Mulata/Negra - Cartazes.

Fonte: Arquivo Pessoal.

Creio que nesse momento de “comemoração” do Dia da Mulher, apesar de ser um dia, os educadores/as poderiam recorrer à história que constituiu esse dia mundialmente e ainda destacar as mulheres brasileiras camponesas no contexto dos acampamentos e assentamentos.

Segundo Santomé (2003, p. 196), “o discurso do currículo, pois, autoriza ou desautoriza, legitima ou deslegitima, inclui ou exclui”. É nesse processo do currículo escolar que “somos produzidos como sujeitos muito particulares, como sujeitos posicionados ao longo desses múltiplos eixos de autoridade, legitimidade, divisão, representação” (ibid.).

Ao final da aula do dia 13 de março 2013, convidei alguns/mas alunos/as para conversar comigo, e quatro se prontificaram.

A menina Açucena C. perguntou-me se uma professora pode chamar uma aluna de sapatão. Na hora fiquei sem palavras, pois não queria expor minha opinião de pesquisadora na hora da entrevista. Mas minha indignação e a vontade de expressar-me diminuíram quando uma colega de Açucena C., Azaleia C., disse com firmeza: “Claro que não! Né profel!?” Então expressei minha concordância com Azaleia C. dizendo que não poderia.

Então elas comentaram entre si: “Aquela professora é muito preconceituosa, né!?”. Foi quando perguntei como e por que aconteceu esse fato. E, Açucena C. disse:

“Porque eu converso muito com meninos, brinco muito com eles”. A aluna demonstra que há na escola professores/as que são preconceituosos/as com as questões de identidades e diferenças quanto à sexualidade e/ou afetividade juvenil, à cultura das/dos alunos/as, ao pressupor uma determinada identidade para um sujeito, com comentários, censuras e julgamentos preconceituosos. Na declaração, a aluna ratifica que a escola percebe as diferenças de identidades, mas nem sempre sabe lidar com elas.

Na Feira Cultural em 26 de novembro de 2013, observei a exposição de um quadro (figura 53) de uma mulher com fenótipo branco (os olhos são verdes e a pele rosada), e com certa evidência de cabelo afro, num estilo conhecido como Black Power, o que demonstra a percepção de alunos/as sobre a mestiçagem étnica das mulheres brasileiras.



Figura 53 - Tela Representação da mulher mestiça branca/negra com evidência ao cabelo Black Power e olhos verdes.

Fonte: Arquivo pessoal.

Essa representação pintada reforça a autoidentificação da aluna Vitória N. já citada nesta tese sobre suas origens: “O pai do meu pai, ele era negro, negro, negro, meu pai é pardo de olho azul, os meus irmãos puxaram meu pai, são pardos, eu sou branca, ééé morena, parda, né, que fala”.

É possível observar na escola alunas com seus cabelos afro trançados, presos com coques, “rabos de cavalo” ou soltos, cacheados e/ou alisados, para evitar que as apelidem de “descabeladas” ou mesmo relaxadas, como a aluna da figura 54 me disse em conversa informal.



Figura 54 - Cabelo afro trançado.

Fonte: Arquivo pessoal.

Mesmo que alguns falem do cabelo “ruim” e de descabeladas para se referir às meninas, isso não acontece com os meninos, pois raspam a cabeça, pintam o cabelo, descolorem, ficam loiros como os artistas e os jogadores de futebol. Essa prática diferenciada apresenta preconceitos de gênero e etnia ao mesmo tempo.

A postura da professora, citada anteriormente pela aluna Açucena C., que chamou uma aluna de sapatona mostra que “as relações culturais não são relações idílicas, não são relações românticas, elas estão construídas na história e, portanto, estão atravessadas por questões de poder, por relações fortemente hierarquizadas, marcadas pelo preconceito e discriminação de determinados grupos” (CANDAUI, 2008, p. 23). Mostra ainda que na escola coexistem práticas que reforçam a discriminação com práticas que questionam a discriminação.

4.6 Indícios de práticas multi/interculturais da Escola Nova Itamarati

Embora em toda a tese a preocupação tenha sido identificar práticas mono/multi/interculturais, nesse momento dedico-me exclusivamente a elas.

Já há indícios de práticas multi/interculturais na Escola Nova Itamarati, mas ainda são incipientes e individuais. Poucos/as professores/as tiveram na formação inicial discussões e leituras sobre diversidade cultural. Alguns/mas estão cursando pós-graduação; por isso, têm estudado alguma coisa sobre o assunto.

Para que haja práticas multi/interculturais, torna-se importante que os professores/as conheçam seus sujeitos alunos/as do campo, assentados, negros, indígenas, homossexuais e outros. Dessa maneira, a educação na escola poderá gerar diálogos para “[...] a negociação cultural, que enfrenta os conflitos provocados pela assimetria de poder entre os diferentes grupos socioculturais nas nossas sociedades e é capaz de favorecer a construção de um projeto comum, pelo qual as diferenças sejam dialeticamente incluídas” (CANDAU, 2008, p. 23). Segundo Walsh (2005, p. 4) “como concepto y práctica, la interculturalidad significa “*entre culturas*”, pero no simplemente un contacto entre culturas, sino un intercambio que se establece en términos equitativos, en condiciones de igualdad”.

O intercâmbio cultural ainda não acontece de maneira explícita, equitativa e coletiva. Um exemplo dessa não equidade de conceito e prática intercultural foi o seguinte/ ao chegar em 23 de maio 2012, deparei-me com alguns cartazes na parede da secretaria e os fotografei. Logo em seguida, a coordenadora de matemática interpelou-me na sala dos/as professores/as dizendo: “Por que não veio aqui terça-feira?” (21/05). A escola comemorou o Dia da Diversidade.

Quando mostrei para a coordenadora as fotografias dos cartazes, ela me disse que esses trabalhos tinham sido confeccionados nas salas de aula e me concedeu mais algumas fotos desse dia. As apresentações dos trabalhos ocorreram no saguão da escola, como complemento reflexivo alusivo à data que era o foco dos estudos.



Figura 55 - Cartazes diversidade

Fonte: Arquivo da escola.

Apesar da posição aparentemente estática (Figura 56) dos alunos/as com mãos para trás ou para frente, ou segurando os bolsos, eles/as estavam atentos, numa posição de respeito à autoridade, ouvindo a explanação dos/as alunos/as colegas e do diretor sobre a diversidade.



Figura 56 - Apresentação de trabalhos Dia da Diversidade

Fonte: Arquivo da Escola.

“Somos todos iguais. O que nos diferencia de nós mesmos é o nosso preconceito” (Figura 57) é a frase do cartaz que foi produzido nas aulas do dia 21/05/2012. Essa questão “todos iguais” é um mito de igualdade, mas não representa o real, pois nós somos diferentes; isso é evidente. Há diferenças de sujeitos campo/cidade, dos movimentos sociais e culturais que precisam ser discutidas na escola, quando essa afirmação de igualdade se faz presente.



Figura 57 - Cartazes O mundo e a diversidade

Fonte: Arquivo da escola.

Segundo a EN 08, essa questão de ser/estar/ficar no campo ou na cidade pode ser percebida na

[...] maioria dos alunos que reclamam, reclamam, porque eles, por mais que eles [SED/MS] trouxeram essa disciplina [Terra, Vida e Trabalho - eixo temático] aqui pra eles terem o gostinho pela terra, muitos, digamos uns 70%, não querem ficar aqui, eles querem ir pra cidade, ter outro tipo de desenvolvimento, não querem mexer com a terra, querem ser mais, vamos dizer assim; estudar pra ser engenheiro, um veterinário, um dentista.

Nessa fala fica evidente que, segundo a professora, os alunos não reconhecem e valorizam a vida no campo como possibilidade de desenvolvimento cultural e social. O desejo de ir para a cidade é explicado pelo fato de a cultura do campo ainda ser vista como atraso, subdesenvolvimento, prevalecendo uma perspectiva urbanocêntrica.

Os cartazes foram exibidos aos/às alunos/as presentes naquele dia e, após a apresentação, foram colados e agregados em papel manilha para serem exposto nas paredes. Ao mostrar essas imagens a alguns/mas professores/as, antes da conversa com a coordenadora, eles/elas não sabiam me informar do que se tratava, e também de três alunos no pátio obtive a mesma resposta. Isso demonstra que o trabalho no Dia da Diversidade somente cumpriu o papel de *currículo turístico*; passou, mas pouco contribuiu para refletir sobre as diferenças. Os/as alunos/as e os/as professores/as eram do período vespertino, e os trabalhos, depois fiquei sabendo, foram realizados somente no matutino, mas, mesmo assim, oportunizaram uma reflexão sobre a diversidade.

Nos trabalhos do Dia da Diversidade, uma aluna anunciou nos seus desenhos de representação que há “Diversidade quando há respeito à biodiversidade” e colocou no cartaz um roqueiro, deficiente físico, branco, negro, deficiente visual, mulher, jovem e idoso. Em outro cartaz, um/a aluno/a desenhou que na escola há chinês, negro, deficiente, índio e outros biótipos, mostrando a diversidade física, étnica e cultural.

Nas aulas do 6º ano C, no turno matutino, observei que a professora era sempre recebida com abraços e sorrisos. Eram 28 alunos, sendo 10 meninos, e os conteúdos trabalhados foram os dígrafos, as consoantes e os encontros vocálicos. Observei ser importante o carinho da professora para com seus alunos. Ao final da aula, perguntei se eram sempre assim, e ela disse: “Sim, muitos são carentes de afeto e atenção; então, procuro dar um pouquinho a eles” (EN. 04).

Em todas as aulas a que assisti com essa professora, observei que ela realmente procura ser afetuosa com os/as estudantes. Em todas as aulas, escreve na lousa uma mensagem de otimismo, fé, perseverança para os/as alunos/as; anotei dois exemplos: “Determine que algo poderá ser feito, e então você encontrará o caminho para fazê-lo” (Abraham Lincoln) e “A fé remove montanhas”. Nessa postura, a professora produz relações de identidades/diferenças de saber/poder, e no discurso de que o sujeito é o responsável por seu destino desconsidera as questões culturais que produzem suas identidades/diferenças como sujeitos marcados por preconceitos e estereótipos identitários.

Ela passa leituras com livros juvenis. Os/as alunos/as pegam os livros e alguns até se escondem atrás deles. Alguns ficam compenetrados, outros parecem fingir que leem talvez porque os textos não são interessantes para eles e tampouco falam sobre a realidade na qual estão inseridos, o campo.

A aula de leitura com os livros didáticos e/ou paradidáticos aparentemente é uma leitura de aula tradicional, pois os /as alunos/as leem e nada é comentado ou discutido sobre a leitura e o que entenderam, ou sobre relações com a vida cotidiana.

Em abril de 2013, também assisti a aulas na sala do 8º ano C, da disciplina de Arte (EN 08) e de História (EN 12), com 27 alunos. Também assisti a aulas dessa turma no laboratório de informática da escola. Os alunos pesquisaram sobre seus conteúdos de história numa aula. Para muitos dos/as alunos/as o uso do laboratório significa descobrir novos conhecimentos, tornando-se prazeroso, uma vez que muitos não têm computador ou acesso à internet em suas casas.

Muitos dos trabalhos solicitados precisam dos recursos tecnológicos, e, como alguns/mas alunos/as não têm acesso aos recursos da tecnologia de informação em casa, essa

solicitação acaba se tornando ferramenta de exclusão, sobretudo para os/as alunos/as que vivem acampados/as, pois às vezes pagam para outros colegas fazerem o trabalho ou somente colocam seus nomes em trabalhos que colegas com acesso a essa tecnologia fizeram. Há uma fala da aluna Girassol que diz: “Não fiz o trabalho que o professor de ciências pediu sobre compostagem! Mas minha amiga colocou meu nome no que ela fez, pois onde moro, no acampamento, não tenho acesso a computador”.



Figura 58 - Barraco à beira da rodovia onde mora a aluna Girassol do 8º ano.
Fonte: Arquivo pessoal.

Durante a entrevista com uma aluna acampada, Girassol, ela me disse: “É muito difícil estudar e morar no acampamento”. Perguntei por quê. E ela respondeu:

Porque às vezes eles pedem para gente fazer pesquisas que são através da internet e como a gente não tem aqui, aí fica difícil. Às vezes queremos fazer lá na escola, mas na escola eles não deixam a gente usar, assim em outro período eles não deixam, daí a gente tem que ir de ônibus, pagar passagem, ir lá na vila, onde fica a escola, pra poder pesquisar na *lan house*. Quando eu tenho dinheiro, às vezes não tenho condições, aí tenho que fazer em dupla com outra pessoa (ALUNA GIRASSOL).

Nessa fala da aluna observa-se a postura dos/as professores/as no sentido de uma falta de percepção/preocupação quanto às identidades e diferenças dos/as alunos/as em terem ou não condições para pesquisar na internet como tarefa de casa. A aluna Girassol reforça que para a realização de trabalhos de pesquisas em sites da internet é preciso “usar o laboratório da escola onde há sinal de internet, somente podem acontecer se forem no horário de aula do/a professor/a, com sua presença”. Nesse caso, as práticas pedagógicas têm ocorrido num horizonte monocultural, como se os/as alunos/as estivessem em centros urbanos onde o

sistema de informação é eficiente e eficaz, ou ainda como se tivessem condições de ter internet em suas residências.

Ao questioná-la sobre quais os professores que solicitam trabalhos na internet, ela disse: “Os professores de ciências e de eixo temático pediram”. Indaguei ainda: “Você conseguiu fazer esses trabalhos?” A aluna Girassol respondeu: “O professor de eixo temático eu consegui porque tenho uma amiga minha, como eu já disse, ela mora perto da *lan house* e da escola, então ela foi e pesquisou e me passou, agora o de ciências ela também está pesquisando ainda”. Nessa fala se percebem as posturas de não percepção e/ou sensibilidade dos/as professores/as para com as condições dos/as seus/suas alunos/as. Essas ações de falta de percepção e/ou sensibilidade dos/as professores/as são subvertidas pela solidariedade e amizade entre os/as alunos/as que têm acesso aos recursos da tecnologia de informação em suas casas ou que moram na área urbana do assentamento e/ou próximo da escola e podem fazer os trabalhos solicitados.

Como disse Candau (2008), não basta introduzir no currículo alguns conteúdos da diferença, como o caso da solicitação do trabalho sobre compostagem como pesquisa na internet pelo professor de Ciências (em. 16). É preciso que as diferenças sejam desenvolvidas por meio de práticas multi/interculturais cotidianamente, considerando a realidade dos sujeitos/alunos/as.

Em 24/10/2013, estive na escola para observar aulas. Foi no turno vespertino, na turma do 8º ano C, que assisti ao filme “A vida acontece”, exibido na aula de História. O filme aborda a vida de uma adolescente que, após engravidar e ter um filho, precisou abrir mão da vida juvenil para ter uma vida adulta e ser mãe; além disso, precisava estudar, trabalhar e cuidar do bebê. Essa história, segunda a fala da professora (EN. 12) que exibiu o vídeo, é muito corriqueira no assentamento, onde meninas e meninos entrando na puberdade já são pais e mães. O vídeo seria uma forma de mantê-los na sala, quietos, pois ela teria uma reunião, e ainda poderia ser um pretexto para levá-los a uma reflexão sobre cuidados para não terem uma gravidez precoce. Mas, como o filme mostra as dificuldades, mas também que, ao final, ela consegue com muito sacrifício levar a vida, se não for debatido em sala, pode não contribuir para a educação sexual.



Figura 59 - Aula com filme

Fonte: Arquivo pessoal.

Todos assistiram com muita atenção ao filme, mas não houve uma reflexão sobre ele. Não foram feitas relações com a vida dos jovens e adolescentes do assentamento e dos acampamentos.

Contudo, observei que a aula anterior ao vídeo foi de Ciências, e na lousa estavam escritos os conteúdos ministrados: puberdade masculina (com certeza foi ou seria trabalhada também a feminina). O filme na aula em História e a aula de Biologia poderiam dar um excelente desdobramento para diálogos interdisciplinares, como indica a Resolução 2501/2011, que dispõe sobre a organização curricular interdisciplinar para uma escola do campo no seu artigo 4º, parágrafo 2º. E poderia ainda fomentar diálogos multi/interculturais sobre a cultura juvenil e a vida dos adolescentes de jovens norte-americanos e jovens brasileiros, e da realidade dos acampamentos e assentamentos, bem como conteúdos de ciências, lazer, cultura, política, entre muitos outros.

O que parece faltar para as aulas serem multi/interculturais é um diálogo entre professores/as sobre como estão fazendo e como irão fazer para ensinar seus conteúdos de modo mais articulado com a realidade dos estudantes do campo e em especial com a realidade que vivem, preocupando-se com a produção das identidades e diferenças.

Em 28/11/2013, ao perguntar a alunos/as do grupo G sobre homossexualidade e se já haviam estudado isso alguma vez, Alfazema G. disse em coro com outros alunos: “Não, não, não...”. Já o aluno Malmequer G. disse: “Só sobre camisinha”. Quando perguntei se conversaram com os pais sobre isso em casa, a aluna Anis G. disse: “Não, tenho vergonha”. E a aluna Flor de Laranjeira G. afirmou “Não, não, não, minha mãe fala”. Já o aluno Lótus G. afirmou: “É sobre preservativo, meu pai também fala para mim que eu não tenho idade

ainda”. E o aluno Alecrim G., brincando e rindo, disse: “He, minha mãe vive falando pra mim não ir sem camisinha, pega doença”. Essas discussões numa perspectiva multi/intercultural deveriam ser feitas na escola.

Carrano (2008) também corrobora nossa postura quando diz que “a construção das identidades [juvenis ocorre] pelos grupos [e isso] supõe práticas de aprendizagem”. Para o autor, “os jovens instituem lutas simbólicas através dos compromissos cotidianos que assumem com determinado processo de identificação coletiva” (p. 191) na identificação de si mesmo.

Carrano (2008) afirma também que a escola precisa “[...] aprender a trabalhar com as experiências prévias dos jovens alunos e compreender que estes são sujeitos culturais e portadores de biografias originais e não apenas alunos de uma dada instituição” (p. 205). Isso exige uma prática de perspectiva multi/intercultural para desconstruir “o mito da intencionalidade pedagógica como a viga mestra da educação” (p. 205), que muitas vezes “não permite a emergência dos acasos significativos, das surpresas reveladoras, da escuta do outro e nem permite que alunos e professores corram o risco da experimentação e elaborem projetos coletivamente” (p. 205), inclusive projetos interdisciplinares, como são propostos para escolas do campo.

Uma prática multi/intercultural observada que mostra a valorização das diferentes culturas do campo fora as apresentações de música na Semana do Estudante em agosto de 2013. Na escola, na semana de agosto em que se comemora o Dia do Estudante, a direção, a coordenação, os/as professores/as, a Professora Gerenciadora de Tecnologias e Recursos Midiáticos - PROGETEC e os/as funcionários/as administrativos/as realizaram um festival de música no qual as “estrelas” e homenageados/as foram os/as alunos/as. Houve músicas de vários estilos, distribuição de brindes, medalhas e troféus.



Figura 59 - Alunos/as no Festival de Música Dia do Estudante 2013

Fonte: Blog da escola.

Na fala de alguns alunos/as durante o festival e também em outro dia quando lhes perguntei se gostarem ou não, a maioria disse que foi muito bom, divertido e importante, pois puderam cantar e tocar músicas de seu gosto e ainda aqueles que sabem viola e violão puderam mostrar sua habilidade, com músicas de raiz ou não.

Os/as professores/as com quem conversei disseram que foi muito bom, pois os/as alunos/as se sentiram valorizados por serem estudantes e terem uma comemoração pelo seu dia. Alguns/mas enfatizaram que esses momentos são muito importantes para unir alunos/as, comunidade e escola. Esse dia na escola foi uma experiência muito positiva de valorização da cultura dos alunos.

Além dos indícios dessas práticas multi/interculturais que mais se assemelham às práticas afirmativas indicadas pelos parâmetros curriculares nacionais, há os dias comemorativos da cultura nacional no calendário escolar, ou ainda aqueles que a escola

realiza conforme seu projeto pedagógico especificamente ligado ou não à sua tipologia. Vale destacar que o calendário da escola do campo deve, segundo o Art. 31 da Resolução 2.501/2011 “adequar-se às peculiaridades locais, inclusive climáticas e econômicas, a critério da unidade escolar, sem com isso reduzir o número mínimo de horas letivas previstas na lei”.

Procurei saber se a escola Estadual Nova Itamarati trabalha as questões do campo e/ou movimentos sociais sem terra.

Assim, ao questionar a professora EN. 11 se há presença dos movimentos sociais, dos assentados e ou acampados, nas práticas curriculares na escola, ela explicou que

[...] essa presença deles na escola, ela já foi mais forte em 2006, quando eu cheguei; eles foram assentados em 2005, meados de agosto, então assim, nesse período, 2005, 2006, 2007, 2008, essa presença deles era um pouco mais forte, nas questões assim de palestras. Atualmente, de uns dois, três anos para cá é muito pouco (EN. 11).

Molina e Jesus contribuem para que possamos entender que os movimentos sociais devem estar na pauta da educação do campo porque eles “são educativos [...] estão provocando processos sociais que ao mesmo tempo reproduzem e transformam a cultura camponesa” (MOLINA; JESUS, 2004, p. 21). Esses movimentos e processos, se trabalhados no currículo, o podem ajudar a compor “um novo jeito de ser humano, um novo modo de vida no campo, uma nova compreensão da história” (ibid.). Se o currículo da escola e os/as professores/as viabilizam a fala dos movimentos e/ou discutem sobre eles, isso facilita a prática da Educação do Campo como “[...] expressão (e o movimento) da cultura camponesa transformada pelas lutas sociais do nosso tempo” (ibid.).

A professora EN. 12 disse que na escola há quem fale sobre os movimentos sociais, principalmente quando estão com descontentamento.

- Falam, porque volta e meia tem alguma coisa que eles estão descontentes. Então hoje eles estão mais assim. Quando eles precisam fazer algumas coisas, geralmente, é meio secreto, os pais incentivam “eles” [alunos/as] a não falar muito. Porque quando eles se reúnem, eles articulam, e fazem meio escondido. Para que os elementos sejam surpresa. Esses tempos atrás aconteceu que alguns demarcaram alguns lotes na área urbana, e, eu dando aula, percebi que do lado de fora da escola, estava um grupo demarcando os lotes e as terras. Aí uma aluna minha disse: - É meu pai! Eu disse: - É teu pai? Ela gritou: - É. E da janela, ela gritou: - Pai! Falei: m - Mas o que eles estão fazendo? Ela respondeu: m - Eles estão demarcando lote. Aí eu disse: - Mas pode? Ela respondeu: - Ah, não sei, professora, isso é com eles lá (EN. 12).

Embora a professora EN. 12 diga que falam sobre movimentos sociais, sua fala demonstra haver certo distanciamento entre o movimento social e a escola. E a menina, ao afirmar, segundo a professora: “É com eles lá”, ratifica que não há muita relação entre as práticas da escola e o que acontece nos movimentos sociais. A professora ainda afirma que os pais articulam as ações em segredo.

Ao conversar com o diretor sobre os motivos pelos quais a escola não trabalha os movimentos sociais específicos que constituem o assentamento, trazendo-os com palestras e debates para dentro da escola, ele me disse:

Evitamos divergências e conflitos. Aqui na escola preferimos nos manter distantes das questões dos movimentos sociais e dos grupos existentes no assentamento. Aqui é uma escola em que estudam alunos/alunas de todos os movimentos e também uns que não fazem parte dos movimentos, por isso há lugar para todos trabalharem, sem preferências e privilegiados. Mas na história, na geografia, na filosofia e na sociologia os movimentos no Brasil e sobre a reforma agrária são trabalhados, inclusive nas disciplinas e no eixo temático Terra Vida e Trabalho, mas é trabalhado sem dar ênfase a nenhum dos movimentos do assentamento (DIRETOR).

Essa postura de tentar evitar os conflitos silencia as diferenças presentes na escola. Essa prática é ambivalente. Na dimensão da multi/interculturalidade, eles devem ser trabalhados para que haja a construção de identidades e diferenças que contribua para a luta pela terra, pelo seu território e suas culturas.

Ele disse ainda o seguinte:

Já houve movimentos de articulação pelo MST para administrar essa escola, mas eles, quando assumem, somente ficam professores de seu movimento, e aqui, sem sua administração, temos professores/as dos movimentos e sem movimentos (DIRETOR).

Corroborando o diretor a fala da professora (EN. 12) que disse: “A escola não manifesta trabalhos de nenhum movimento social, pois é preciso manter-se imparcial para que não haja disputas e, principalmente, rivalidades na escola, entre alunos/as, professores/as e funcionários/as”.

Esse silenciamento dos movimentos sociais, ou melhor, das vozes conflitantes, diminui “a conscientização das situações de opressão que se expressam em diferentes espaços sociais” (MOREIRA; CAMARA 2010, p. 47). Percebe-se isso quando perguntei à professora EN. 12 se na escola teria sido possibilitado algum trabalho sobre os movimentos sem terra na disciplina de História, que ela leciona. Ela disse: “Não, porque é uma questão meio delicada, a

gente não quer abordar assim para justamente não chamar a atenção em demasia de um ou do outro”. E reforça: “Que isso é provocar uma rixa, coisa assim, então, a gente lida com certa delicadeza esse assunto, a gente procura deixar de fora”.

Não abordar a questão dos movimentos é uma forma de perpetuar uma prática de silenciamento na escola. Se a escola não está abordando as questões dos movimentos sociais, ela está também contrariando um dos “fins e princípios” do seu Projeto Político-Pedagógico que é de “estabelecer parcerias com os movimentos sociais de luta pela terra para troca de conhecimentos e a concreta efetivação da Educação do Campo” (PPP, 2012, p. 3).

A escola, segundo a professora não conversa sobre os movimentos nas disciplinas: “não, pois sempre existem conflitos” (EN. 12). Esses conflitos são originados pela disputa de poder entre os grupos, por causa da “questão de terra, aquele que quer mais, aquele que tem mais, e assim os conflitos existem, os grupos são rivais entre eles, tem grupos mais fortes e grupos menos fortes” (EN. 12).

Essa rivalidade pode ser percebida na escola, “porque os alunos brigam por isso, quando eles discutem, eles acabam comentando, às vezes criticando os movimentos, já houve até brigas de pais aqui dentro da escola, por causa de briga de alunos, envolvendo os movimentos” (EN. 12). A professora, ao ser perguntada sobre quantos movimentos há na Itamarati, cita que há muitos, entre os quais o “MST, FAF, FETAGRE, o FAFI, a CUT 1 e 2, têm o SETE QUEDAS, CHE GUEVARA, agora me fugiu da mente, mas tem diversos, esses são alguns que eu conheci mais de perto”(EN. 12).

Outra prática multi/intercultural interessante foi observada nas aulas de Arte, em setembro de 2013. Partindo dos temas “Cultura Indígena de Mato Grosso do Sul” e “Cultura Afro-Brasileira”, a professora EN. 07 realizou com seus/suas alunos/as nas salas de Aceleração nível I (6º e 7º anos) e nível II (8º e 9º anos) matutino e vespertino pesquisas sobre as pinturas das etnias Guarani Kaiowá de Caarapó e Kadiwéu da região de Bonito e da cultura afro. Depois das pesquisas, os/as alunos/as pintaram quadros e vidros, confeccionaram máscaras e depois as pintaram, utilizando tinta acrílica, pigmentos naturais e sementes para acabamento dos trabalhos.



Figura 60 - Pigmentos naturais e pinturas realizadas

Fonte: Arquivo da professora.

Ao utilizar os pigmentos naturais e também as sementes da natureza nos trabalhos de artes, na temática da cultura indígena, a professora EN. 07 está dialogando com elementos da cultura do cotidiano de seus alunos/as do campo, além de estar fazendo uma interculturalidade, porque, ao apresentar a cultura indígena por meio das pinturas das etnias Guarani Kaiowá de Caarapó e Kadiwéu da região de Bonito, ela reconhece e valoriza a arte indígena com a sua representação identitária.



Figura 61 - Trabalho de pintura em tela referente ao tema “Cultura Indígena”

Fonte: Arquivo da professora.

Desta maneira, é possível valorizar identidades e diferenças, pois os alunos poderão também se reconhecer como indígenas e/ou artistas e reconhecer que sua arte é representativa de elementos da cultura indígena, conforme se pode verificar nos desenhos (Figura 62).

Para explicitar a importância do diálogo em artes visuais praticado pela professora EN. 07), recorro ao texto de Lima (2009) que exemplifica atividades em artes visuais como possibilidades de multi/interculturalidade com a cultura do campo e indígena. Lima fala sobre o artista Frans Krajcberg, que veio para o Brasil em 1948 e iniciou, por meio de suas obras, denúncias quanto à destruição da natureza e às condições de vida das comunidades indígenas. Em Minas Gerais, o artista teve contato com a arte barroca, quando se interessou “pelos pigmentos naturais e produziu uma série de trabalhos explorando tonalidades e texturas”, mas, quando esteve no “no sul da Bahia, conheceu o mangue e a mata atlântica e produziu ‘esculturas-árvores’ e instalações” (LIMA, 2009, p. 122).

Ainda segundo Lima (2009, p. 127), a

[...] atividade proposta para os alunos, consoante com o pensamento do artista, foi utilização de materiais disponíveis na escola, sem agredir o ambiente. Dessa forma, o olhar do aluno foi aguçado para folhas, sementes, galhos, entre outros elementos, que, por causa do vento, chuva ou outro motivo, estavam no chão, com potencial a ser transformado em arte. A prática pedagógica incitou alunos e alunas a criarem outras estéticas, outras posturas frente ao seu ambiente, e o conhecimento.

Semelhantemente à prática de Lima (2009), na Escola Estadual do Campo Nova Itamarati, os materiais foram aproveitados da natureza para produzir os pigmentos naturais. A professora EN. 07 solicitou que os alunos trouxessem alguns pigmentos e ensinou em aula como misturá-los com cola, água e pigmento, fabricando assim a tinta. Ela extraiu a cor amarela do pigmento do açafrão em pó, que é uma raiz; o alaranjado foi fabricado com o pó do urucum, também conhecido como colorau (trata-se de sementes tiradas das árvores); a cor verde foi preparada com erva mate nativa no Mato Grosso do Sul, mas também agricultada nas propriedades rurais. Essa folha é muito conhecida na região de Ponta Porã. E a cor marrom foi fabricada com terra dos ninhos do cupim, que é encontrado nos campos e pastos.



Figura 623 - Trabalho de máscaras de gesso referente ao tema “Cultura Afro-Brasileira”

Fonte: Arquivo da professora.

Sobre a confecção das máscaras africanas, a professora EN. 07 me explicou em horário de intervalo, após a aula, em 12 setembro de 2013, que elas foram produzidas com ataduras gessadas, tendo o rosto de cada aluno como molde. Essa primeira etapa, enfaixar o rosto, foi realizada pela professora de arte. Quando secou, os/as alunos/as fizeram o processo de cobri-la com massa corrida, a lixaram, para, então, poderem pintá-la, seguindo exemplos das pinturas das máscaras africanas.



Figura 63 - Trabalho prático dos oratórios referente ao tema “Arte Barroca”

Fonte: Arquivo da professora.

Foram ainda produzidos oratórios, confeccionados com caixinhas de leite e sabão em pó e encapados com papel celofane e laminado. Esse trabalho reproduziu a representação

da crença católica cristã. Sob um véu de imparcialidade religiosa, a cultura barroca foi trabalhada. Todavia, poderia ter também mostrado como os negros utilizavam esses oratórios para seus “santos” da religião africana e afro-brasileira, uma vez que eles/elas eram forçados/as a uma identidade religiosa católica, mas hibridizavam a religião. Isso teria contribuído para o desenvolvimento de práticas multi/interculturais.

Os conteúdos de cultura afro-brasileira e indígena são também indícios de práticas multi/interculturais, mas ainda precisam ser trabalhados de modo contextualizado, e os alunos/as precisam saber como foram silenciados e por que o foram, porque atualmente estamos estudando isso por força das lutas das minorias étnicas e culturais, que conquistaram isso pelas leis, e o governo tem garantido, por meio da Lei 10.639/2003 e da Lei 11.645/2008, o ensino da História da África, da Cultura Afro-Brasileira e da Cultura Indígena. Mas se os professores não tiverem uma formação sobre os conteúdos, eles poderão ainda ser trabalhados somente de maneira monocultural, construindo mais estereótipos, preconceitos e valores culturais que inferiorizam e subalternizam os sujeitos indígenas e negros culturalmente.

Observei ainda aulas realizadas pelo professor de Matemática com o apoio de uma coordenadora de área da Matemática que remete m às práticas multi/interculturais, pois ele procura estabelecer um diálogo dos conteúdos escolares com a cultura dos sujeitos alunos/as na sua realidade, o campo, lotes do assentamento, com o Projeto Matemática no Sítio, inspirado pelo programa da TV Escola.

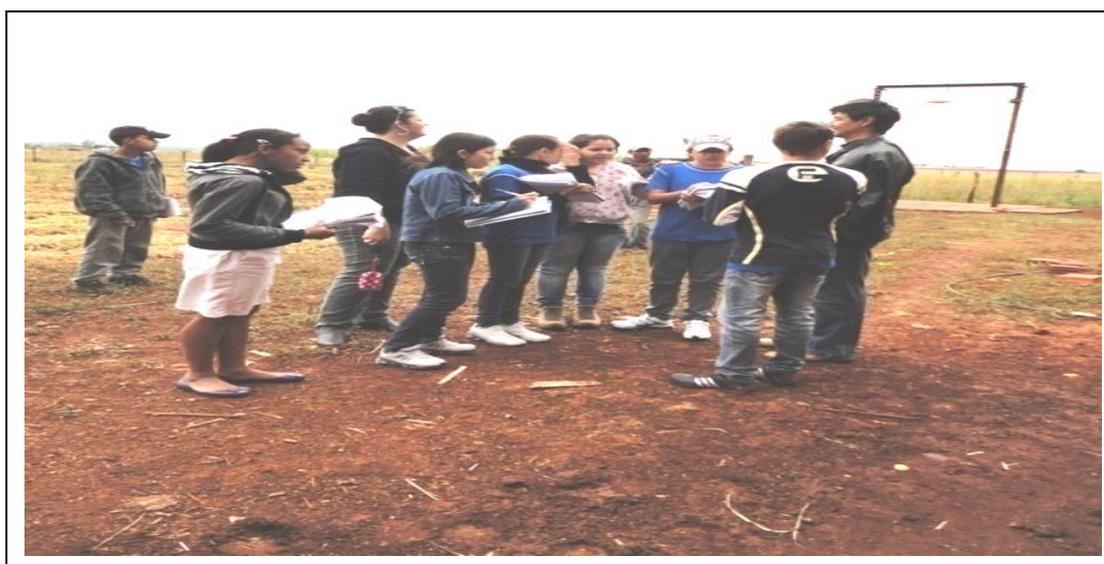


Figura 64 - Aula em um sítio de assentados/as

Fonte: Arquivo da escola.

A aula no sítio foi interessante, pois, para a coleta de dados a ser aplicada nos estudos de semelhança de triângulos, nas aulas de Matemática, os alunos foram munidos de seus instrumentos de trabalho, caneta e caderno nas mãos, mais a atenção às explicações do professor e professora.



Figura 65 - Estudos de semelhança de triângulos

Fonte: Arquivo da escola.

O instrumento utilizado na medição e nos estudos de semelhança de triângulos no poço do sítio é um quadrante, fabricado pelo professor de Matemática para encontrar um ângulo para ser trabalhado. Os/as alunos/as ajudavam o professor na tarefa de medição com muito interesse.

Mas essas práticas parecem não ser a regra e, muitas vezes, são atrapalhadas pela burocracia, como mostra a fala do professor EN. 09.

Ao entrevistar o professor EN. 09 em julho de 2013 e perguntar sobre práticas da Educação do Campo, ele falou sobre projetos. Então perguntei: “Em que projetos o senhor está pensando?”

Eu acho que a gente não pode trabalhar como deveria, a gente não tem a liberdade... Tipo assim, se fosse uma educação diferenciada do campo. A educação do campo deveria ser diferente, em termos de você fazer aulas práticas, ter liberdade de você levar... Até tem, mas é burocrática essa parte aí, você poder pegar os alunos, levar pro campo, que nem esses dias a professora EN. 01 fez um projeto que ela me colocou, fomos pro campo, fizemos vários exercícios de matemática contextualizado com o que a gente tinha ali, até trabalhei a profundidade de um poço usando semelhança de triângulos, trabalhei pra achar o peso de um boi, um animal vivo, medindo a circunferência dele, e eu ensinei isso pros alunos do 9º ano B (EN. 09).

Ao questionar o professor sobre a parte burocrática, ele mencionou as autorizações da SED para que professores/as possam retirar alunos/as da escola, em espaços-tempo da comunidade; pois essa prática foi possível porque eles conseguiram um sítio perto da escola, ônibus com a camaradagem de motoristas, autorização de pais com bilhetes; enfim, não houve problemas com verbas para deslocamento e outras necessidades.

Pode-se perceber que existiu preparação como estímulo aos/as alunos/as (Figura 67) para o projeto. A construção do conhecimento no campo foi motivada quando os/as alunos/as, juntamente com o/a professor/a de Matemática, assistiram a uma aula do programa TV Escola sobre Matemática no Sítio.



Figura 66 - Aula no 9º ano do Ensino Fundamental: TV Escola - Matemática no Sítio

Fonte: Arquivo da escola.

Professor e coordenadora de área de Matemática juntamente com alunos/as deslocaram-se (Figura 68) ao sítio de alunos/as assentados/as, em ônibus escolar, solicitado anteriormente pela direção. O sítio fica a aproximadamente 5 km da escola, o que não provocou gastos.



Figura 67 - Deslocamento de professores/as e alunos ao sítio

Fonte:Arquivo da escola.

Ao perguntar à coordenadora de área que elaborou o projeto com o professor de Matemática como foi a experiência de educação no sítio, ela comentou que os alunos/as gostaram muito de sair da tradicional sala de aula para ir à sua realidade, confrontar os conhecimentos escolares e a vida cotidiana.

Além disso, ela afirmou que, na volta das atividades escolares do sítio, os/as alunos/as comentaram muito sobre os conteúdos e as experiências.



Figura 69 - O professor tirando medidas do animal para realizar cálculos

Fonte: Arquivo da escola.

Ao perguntar ao professor sobre os/as alunos/as depois da realização do projeto, ele fez o seguinte comentário: “Os alunos na verdade perguntam pouco, mas houve uma

interação bem melhor do que numa aula comum; na verdade a gente nem mediu o boi, porque o animal era bravo, a gente mediu um cavalo”.

As imagens apresentadas (Figura 68 e 69) nos mostram que nas atividades os/as alunos/as aproveitaram muito esse momento de ir para a realidade deles, o campo, para aprender conteúdos escolares. Essa prática, pode ser como diz Candau (2008), uma prática que possibilita a troca dos conhecimentos com a socialização entre os/as alunos/as, e, em especial, pode colaborar para “a construção de suas identidades culturais em pequenos grupos” (CANDAUI, 2008, p. 26). por meio exposição e articulação conhecimentos do campo e da escola

O projeto contribuiu para a construção das identidades e diferenças dos alunos/as sujeitos do campo, e também para os professores, uma vez que viabilizou as relações escola/comunidade por meio de prática que propiciou atividades multi/interculturais.

Trago ainda fotos de alguns trabalhos pedagógicos confeccionados durante as aulas por alunos/as do 6º ao 9º anos do Ensino Fundamental da Escola Estadual do Campo Nova Itamarati, durante o ano letivo, por meio dos conteúdos escolares expostos para a comunidade no dia da Feira Cultural em 26 novembro de 2013.

Constatei que a escola realiza/realizou muitos trabalhos sobre diversas questões importantes como práticas pedagógicas que, de certa maneira, já exibem traços de um currículo que está num tempo/espaço de transição entre práticas monoculturais e práticas multi/interculturais na escola.

A escola já está no processo de práticas multi/interculturais, de certa maneira, com atividades e práticas ainda acanhadas, ora ambivalentes, ora afirmativas, mas que podem contribuir para “conceber a escola como espaço de crítica e produção cultural” (CANDAUI, 2010, p. 34).

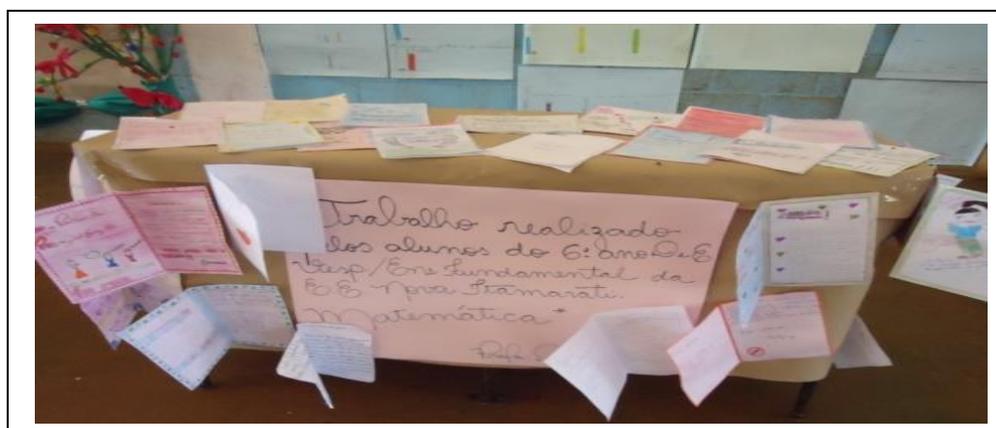


Figura 70 - Trabalhos alunos/as 6º anos Ensino Fundamental

Fonte: Arquivo da escola.

Estudos realizados por alunos/as dos 6º e 7º anos (Figura 70 e 71), sobre Perspectivas de Vida dos Sujeitos do Assentamento Itamarati e ainda sobre Cultura, Etnia e Raça, resultaram em trabalhos escritos com gráficos e tabelas foram também expostos na Feira Cultural no final de novembro de 2013.



Figura 71 - Trabalhos alunos/as dos 7º anos Ensino Fundamental
Fonte: Arquivo da escola.

Pesquisas sobre a criação de animais de pequeno e grande porte por parte de alunos/as dos 9º anos (Figura 72) no Assentamento Itamarati resultaram em registros de fotografias e histórias por meio de relatos dos moradores que foram mostrados na Feira Cultural.



Figura 68 - Trabalhos alunos/as 9º anos Ensino Fundamental

Fonte: Arquivo da escola.

Esse trabalho de pesquisa dos 9º anos sobre a economia do assentamento, a vida dos moradores e sua subsistência é um exemplo importante como prática multi/intercultural de reconhecimento e valorização da vida no campo. Nessa pesquisa dos/das alunos/as, eles/elas puderam, por meio dos relatos dos moradores, ter uma “experiência profundamente vivida, muitas vezes carregada de emoção, que dilata a consciência dos próprios processos de formação identitária do ponto de vista cultural” (CANDAU, 2008, p. 26) na construção de suas identidades com o campo e com os movimentos sociais.



Figura 69 - Pesquisa sobre meio de transportes do assentamento

Fonte: Arquivo da escola.

A pesquisa da sala de aceleração nível I sobre transportes e transporte escolar do assentamento também foi uma prática multi/intercultural.

Segundo Candau (2010, p. 35), a escola, por meio de suas práticas curriculares, deve [...] “favorecer experiências de produção cultural e de ampliação do horizonte cultural” dos/as seus/suas alunos/as, aproveitando os recursos disponíveis na comunidade escolar, na cultura do cotidiano, na cultura histórica e na sociedade. Dessa maneira, entendo que a escola, com as práticas do 6º ao 9º anos, está contribuindo para essa produção cultural e de ampliação do horizonte cultural dos sujeitos alunos/as do assentamento.

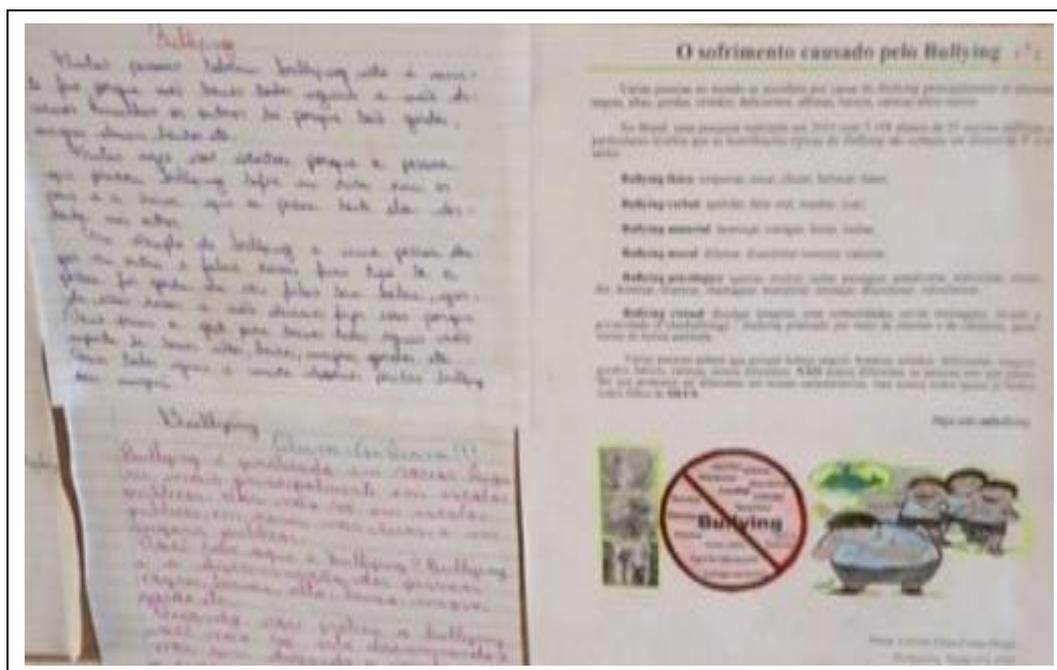


Figura 70 - Cartazes da pesquisa sobre *bullying* exposta na Feira Cultural

Fonte: Arquivo da escola.

Apesar da existência de práticas multi/interculturais, há ainda grupos subalternizados e inferiorizados pelo preconceito e pelo racismo. Conversando com uma professora com sobrepeso, fiquei sabendo que ela não consegue superar e desconstruir os estigmas e estereótipos dos preconceitos que a afligem no dia a dia escolar. Pois ela afirma com certa tristeza e revolta nas palavras, “Sou gorda! Isso é fato! E vêm colegas, entre aspas, querer que eu vista uma camiseta do tamanho G! Isso é brincadeira! Você não acha?! E ainda depois ficam dizendo: ‘É claro que serve em você, experimental!’”. A partir desse exemplo, penso que realmente há alguns professores/as que, por serem produzidos numa cultura corporal de estética magra, não sabem lidar com as diferenças. Isso mostra que a escola ainda está imersa em práticas monoculturais, com algumas práticas multi/interculturais.

Ainda sobre as diferenças Souza e Fleuri (2003b, p. 54-55) dizem que:

Somos uma sociedade multiétnica constituída historicamente a partir de uma imensa diversidade de culturas. Reconhecer nossa diversidade étnica implica saber que os fatores constitutivos de nossas identidades sociais não se caracterizam por uma estabilidade e uma fixidez naturais.

Por isso, é necessário um currículo com práticas multi/interculturais na escola do campo, para que se possam produzir identidades e diferenças que não gerem discriminação, mas diferentes “posições de sujeitos”, isto é, as diferentes identidades.

Isso exige que haja preocupação com a formação de professores/as. Segundo Candau:

As relações entre cotidiano escolar e cultura (s) ainda constituem uma perspectiva somente anunciada em alguns cursos de formação inicial e/ou continuada de educadores/as e pouco trabalhada nas nossas escolas. No entanto, considero que esta perspectiva é fundamental se quisermos contribuir para que a escola seja reinventada e se afirme como um *locus* privilegiado de formação de novas identidades e mentalidades capazes de construir respostas, sempre com caráter histórico e provisório, para as grandes questões que enfrentamos hoje, tanto no plano local quanto nacional e internacional (CANDAU, 2010, p. 35).

Ainda há falta de práticas multi/interculturais que podem mudar a vida de muitos daqueles que vivem no Assentamento Itamarati. Cabe à escola descolonizar as relações étnico-culturais e produzir relações de compromisso com a multi/interculturalidade, em prol de uma sociedade na qual a diferença não esteja associada à inferioridade. Isso será mais possível se houver uma preocupação com a formação multi/intercultural.

4.7 Formação continuada: uma possibilidade para aprender a construir práticas multi/interculturais

Nesta categoria de análise, pontuo a questão da formação, não somente a inicial como construiu a identidade docente para trabalhar com as múltiplas identidades, diferenças e culturas presentes no âmbito escolar, mas também porque há de se pensar na formação continuada para as questões da diversidade e, neste caso especial, para o campo, com todas as diferenças, sobretudo as dos movimentos sociais presentes no assentamento.

Apesar de muitos professores/as, durante suas entrevistas, alegarem não ter formação para lidar com as questões da Educação do Campo e da diversidade, e que os colegas da escola também não estão preparados para essas questões, presenciei momentos de formação durante a pesquisa.

Analisei também as reuniões de formação continuada por meio das atas. Conforme a ata n° 01/2012, a reunião (a que estive presente) com todos/as da escola para discutir a “mudança curricular da escola, que passou a ser Escola do Campo, onde todas as disciplinas seguiram (sic) ao eixo da nova disciplina, Terra, Vida e Trabalho, e todas deverão se adequar a esse tema”. Na ata n° 11/2012, consta que a reunião foi com a direção e professores de eixo temático para “ter aulas prática” (sic); segundo a ata n° 19/2012, a reunião

a que (estive presente) teve como tema o curso de capacitação sobre os referenciais do estado, e os

[...] professores se reuniram para debater sobre os assuntos dos autores como formação intelectual, social e profissional; [...] sobre currículo, educação especial, se os professores estão preparados para isso na educação do campo (LIVRO DE ATAS, 2000-2014, p. 51).

Nesse encontro, ocorrido em fevereiro de 2012, as discussões que presenciei com cinco professores das áreas de ciências humanas, trataram de interdisciplinaridade e contextualização dos saberes, na prática. Sobre diversidade étnica, cultural, gênero e sexualidade, não foram comentados, e sobre Educação do Campo, as leituras e as discussões durante a reunião foram sucintas. Os professores comentaram sobre o que dizia os referenciais curriculares do estado do Mato Grosso do Sul quanto às especificidades individuais e as singularidades do campo e trabalho interdisciplinar; mas eles alegaram que há muitas as dificuldades, relacionando ao número de alunos por sala, o que dificulta trabalhar as singularidades.

Na ata nº 37/2012 está registrada a “segunda etapa da Formação Continuada”, onde o diretor iniciou com a mensagem “O grito da Terra”. A ata nº 39/2012 e a ata nº 40/2012 descrevem o estudo da Resolução 2.518 de 20/01/2012. A ata nº 61/2012 refere-se a Formação Continuada/SED - Quarta etapa (finalização, leitura da Proposta Política Pedagógica). A ata nº 001/2013 é sobre atividades pedagógicas, com informações gerais para o ano letivo, tais como: profissionalismo de cada professor, comunicação entre professores/as e secretaria, organização de materiais pedagógicos, planejamento *online*, entre outros assuntos.

A ata nº 09/2013 da reunião de 04 de abril 2013 (a que estive presente) refere-se à formação continuada, com início de uma leitura sobre “E agora, mestre giz?”. Enfatizou ainda as discussões a partir da leitura do texto “O uso das tecnologias e recursos midiáticos”. Depois os professores se reuniram por área de conhecimento/componentes curriculares para responderem a pergunta como “confrontar essas mudanças e a escola em nossa prática pedagógica?”. Observando os grupos de professores/as durante o curso de capacitação pude perceber que as discussões giravam em torno das dificuldades e da falta de condições para trabalhar na escola projetos interdisciplinares e que envolvam questões do campo.

A formação sobre “Uso das tecnologias e recursos midiáticos” foi determinada pela SED/MS³⁷, focando a capacitação para projetos interdisciplinares com uso da mídia e a questão da educação do campo. Os professores deveriam elaborar um projeto para seus conteúdos que trabalhasse a questão da sustentabilidade e as questões da terra, com uso de recursos midiáticos.

Observei que ocorreram muitos conflitos de ideias, cobranças, exigências e reclamações pelo corpo docente, mas, mesmo assim, também houve participações positivas com sugestões, conversas paralelas e silenciamentos caracterizando esse momento de embates. Esses discursos deram origem a um esboço de projeto de ensino.

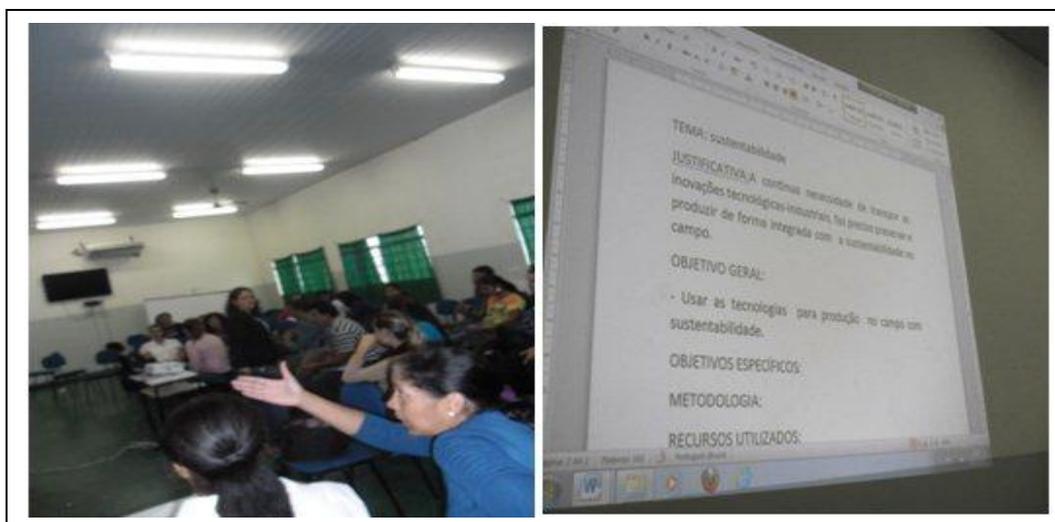


Figura 75 - Curso de formação continuada mídia na escola.

Fonte: Arquivo pessoal.

Apesar das discussões e diversas intervenções, foi elaborado um esboço para o projeto de ensino (anexo 3) sobre a temática da sustentabilidade que deveria ser operacionalizado até dezembro de 2013, mas isso não aconteceu em todas as disciplinas. Este projeto estava de acordo com os fins e princípios contidos no PPP (2012, p. 3): “Fomentar mecanismos e práticas agroecológicas para sustentabilidade da agricultura familiar”.

A ata n° 17/2013 foi sobre a capacitação continuada sobre Sistema de Avaliação da Educação Básica Pública, indicada pela Comunicação Interna da SED n° 027 de 16 de maio de 2013. A ata n° 24/2013 registra a reunião sobre o uso da Sala de Multimeios para Formação Continuada sobre “Inclusão = Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva”. Na ata n° 45/2013 foi registrada a 5ª Etapa de Formação Continuada com o texto “Todo ser humano é capaz de aprender”.

³⁷ CI n° 081/ 21 dez. 2012, Superintendência de Políticas de Educação para Unidades Escolares, SED/MS.

Analiso a formação continuada dos/as professores/as da Escola Estadual Nova Itamarati refletindo sobre o que Candau (1997) diz quanto ao contexto que atualmente os/as professores/as têm que vivenciar:

Globalização, multiculturalismo, questões de gênero e de raça, novas formas de comunicação, manifestações culturais dos adolescentes e jovens, expressões de diferentes classes sociais, movimentos culturais e religiosos, diversas formas de violência e exclusão social configuram novos e diferenciados cenários sociais, políticos e culturais (CANDAU, 1997, p. 249).

Essas temáticas apontadas por Candau (1997) são necessárias e importantes na formação de professores/as para que eles/elas estejam com conhecimentos que os/as façam perceber que há necessidade de lidar com práticas multi/interculturais.

Em maio de 2013, na entrevista com a professora EN. 03 do Laboratório de Tecnologia, fui informada de que na Escola Estadual Nova Itamarati estaria ocorrendo um Curso de Pós-graduação em Educação do Campo. O Curso de Pós-Graduação *Lato Sensu* em Educação do Campo/SECADI/UAB/CAPES foi ofertado a distância pela UFMS.



Figura 71 - Curso de Pós-Graduação

Fonte: Arquivo da escola.

O curso iniciou com 50 professores/as de escolas do campo dos assentamentos da região, e nele se inscreveram aproximadamente 25 professores/as da Escola Nova Itamarati. Ele foi uma oportunidade para a discussão das Diretrizes da Educação do Campo (Figura 76), mas também sobre suas próprias angústias, medos e tensões.

Os trabalhos de conclusão de curso (TFC) têm temáticas relacionadas à vida cotidiana na escola do campo, seja por meio de pesquisas de campo ou relatos de experiências, que serão de grande valia para reflexões e tomadas de decisões diferenciadas no futuro. O curso pode provocar nos cursistas, professores/as da escola, práticas pedagógicas multi/interculturais na Escola Nova Itamarati.

Houve ainda o relato de alguns/mas professores/as a respeito de um seminário sobre a Educação do Campo ocorrido em 21/06/2013. Segundo os/as professores/as, ele foi importante para o contato com outros/as professores/as de outras escolas do campo. Mas houve também alguns/mas que disseram que a ênfase das discussões do Seminário recaiu sobre as legislações e eles/elas esperavam, sim, exemplos de práticas pedagógicas em forma de oficinas.

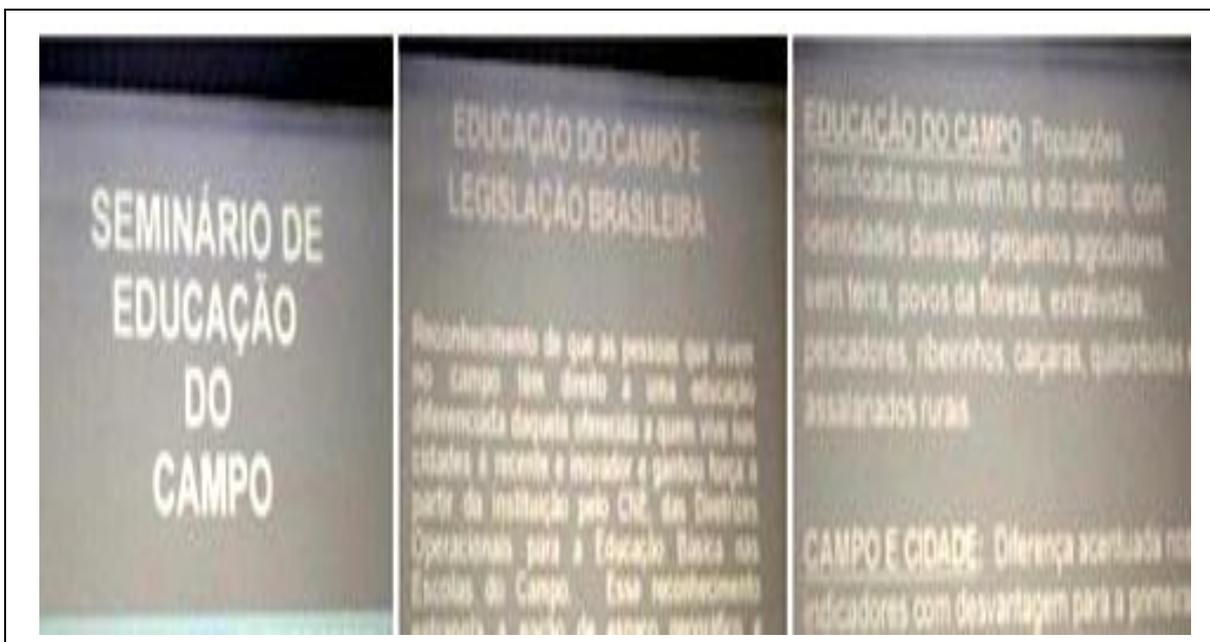


Figura 72 - Slides do Seminário Educação do Campo

Fonte: Arquivo da escola.

Como vimos já destacando, a maioria dos/as professores/as, ao serem indagados sobre se estão preparados para trabalhar com a diversidade e a Educação do Campo, afirmam que não, tanto os mais novos quanto o mais antigos da escola.

EN 09 - Em geral eu acredito que não, até porque quando você é professor de uma área, talvez você não é preparado pra aquilo lá. Você tem que, como diz o ditado popular, “rebolar” e tentar se sair naquela situação. Mas preparado, vamos supor tecnicamente, não. Vamos supor eu fiz Matemática, sou preparado pra dar aula de Matemática, mas vamos supor... Eu ainda ia conseguir sobressair se fosse pra falar sobre um assunto de gravidez, mas eu

acho que nem todos os professores estão preparados para falar isso, ou sobre homossexualismo, eu mesmo tento me sair, mas acho que eu não tô preparado, eu nunca tive ou houve uma capacitação, algo nesse sentido, o que falar, como agir, a gente até se sai, porque a gente sabe o que é certo e o que é errado, mas preparado, preparado tecnicamente eu acho que não.

12 - Os professores que são daqui sim, porque eles já vieram desses movimentos também, a maioria foi criada aqui, vieram desses movimentos; agora, quando chega alguém de fora, há um bloqueio, os alunos tendem a não aceitar.

13 - Eu acho que poderia tá melhor, né, acho que a gente poderia discutir isso mais em reuniões, né, em capacitações, e geralmente a gente não se fala tanto, né, nessas questões aí não; poderia tá melhor capacitados.

A formação continuada que está acontecendo na escola pode contribuir para as práticas multi/interculturais se ela desconstruir os conceitos e preconceitos construídos ao longo da vivência pessoal e profissional.

O reconhecimento por parte dos/as professores/as de que não estão preparados/as é um passo em favor de práticas multi/interculturais, para que a escola possa contribuir para a formação de sujeitos com “identidades como *cidadãos em processo*, capazes de ser protagonistas de ações responsáveis, solidárias e autônomas” (MOREIRA; CÂMARA, 2010, p. 63).

Salientamos que

[...] lidar com as identidades não se revela tarefa simples nas escolas. Pouco discutida nos cursos de formação de professores, a temática implica, nas práticas que a focalizam, obstáculos nem sempre vencidos com sucesso. (MOREIRA; CÂMARA, 2010, p. 63).

Isso demonstra as dificuldades de formação para a desconstrução de conceitos e preconceitos já produzidos culturalmente sobre as identidades e diferenças dos/as alunos/as.

As experiências de formação que ocorrem na escola, ainda que não suficientes, contribuem para a construção de práticas multi/interculturais. O que a dificulta é o fato de não haver uma política de tempo remunerado para a formação. Esses cursos ocorrem nos fins de semana, e isso acaba dificultando a participação de muitos/as professores/as. Ter um tempo maior para a formação continuada é importante para os professores/as atuarem com as diferenças nas práticas pedagógicas e, assim, desempenharem a prática política quanto aprender a problematizar a realidade, intervir e avaliar a própria ação como afirma Guimarães (2004) frente à diversidade cultural mirando a práticas multi/interculturais imprescindíveis nos dias atuais, considerando a realidade da escola do campo.

Para desenvolver prática multi/interculturais, a atuação profissional do/a educador/a, segundo Guimarães (2004, p. 109) “[...] exige que o professor, além de pesquisar conteúdos e melhores formas de ensiná-los, também avalie o contexto, tome decisões relativas à aprendizagem dos alunos”. O autor ainda reforça que a “formação inicial pode ter maior importância para o novo professor, nesse processo de aprender e aperfeiçoar a profissão, na medida em que contribui para problematizar a realidade, intervir e avaliar a própria atuação” (GUIMARÃES, 2004, p. 109). Mas se isso não ocorreu na formação inicial, é na formação continuada que os/as professores/as devem ter a oportunidade de construir práticas multi/interculturais.

A formação continuada poderá subsidiar a produção de novas identidades e diferenças nos/nas professores/a por meio de vários fundamentos teórico-pedagógicos de formação, como os antropológicos, os filosóficos e os históricos, entre outros, permitindo que eles/elas se autoconheçam por meio de suas lembranças e histórias individuais, para então conhecerem o outro, os/as alunos/as, e assim poderem desenvolver práticas para que seus/suas alunas/os possam conhecer suas origens e suas identidade étnicas e culturais por meio de sua história de vida e de seus ascendentes. Dessa maneira, poderão os professores/as desconstruírem preconceitos que foram ensinados culturalmente como verdades inquestionáveis.

Por estarem numa escola do campo, os/as professores/as deveriam ter uma formação continuada maior, sobretudo no momento da implantação do currículo da Educação do Campo.

Essa formação continuada poderá fazer com que as práticas multi/interculturais deixem de ser esporádicas, mas façam parte do cotidiano escolar. Devem atravessar as relações de poder entre professor/a e aluno/a, no sentido de entender que o Outro tem algo a me ensinar, algo a completar o meu saber, algo para produzir minha identidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Cheguei ao final desta viagem, carregando muitas emoções, angústias e tensões teóricas, mas também alegrias e realizações pessoais. E, agora, é chegada a hora de apresentar os resultados desta viagem, que teve como objetivo analisar as práticas mono/multi/interculturais presentes no currículo da Escola do Campo Nova Itamarati, articulando-as com a produção das identidades/diferenças dos/as alunos/as.

Neste momento, as lembranças me remetem novamente ao passado: pequena escola rural nas terras mineiras, onde canta o sabiá, mas também outros pássaros, e também os galos. Eles abrem as manhãs com seus gritos e cantos. São manhãs de recomeço, de um novo dia, para novas moradas, para novas lidas e novo entardecer. E foi assim esta viagem. Muitos foram os “gritos” interiores e exteriores: Leia mais! Aprofunde-se! Estude! Aproprie-se do campo teórico! Cumpra os prazos! Vá a campo! Fique atenta para os objetivos de sua tese! Escreva! Articule a empiria com a teoria! Faça as considerações finais! Aprofunde as considerações finais! Revise seu texto! Seja rigorosa...

Como citei no começo da escrita desta tese, “todo conhecimento que produzimos é situado” (SANTOS, 2004). O que vemos e vivemos “em um determinado momento e/ou antes dele, e além deste, está sempre carregado de nossas crenças, nossos valores, nossos preconceitos, nossos pontos de vista políticos, nossa história pessoal” (ibid., p. 13). Desnecessário dizer que as considerações finais também resultaram das marcas de minha trajetória de vida. Elas pretendem trazer a síntese dos resultados da análise, frutos da articulação da reflexão teórica com o campo empírico, sempre permeados pelas inquietações que me levaram a desconstruir os estigmas produzidos pelos contextos culturais nos quais vivi. Trata-se de uma tese produzida também pelas esperanças e crenças de uma mulher diaspórica que sou, atravessada de múltiplas identidades: mineira de nascimento que hoje vive

na região de fronteira Brasil/Paraguai, mulher, pesquisadora, professora, esposa de trabalhador rural, com uma infância ligada à vida do campo recheada de estereótipos, que hoje procura desenvolver uma educação que desconstrua os estereótipos e lutar contra todos os processos de subalternização e inferiorização.

A tese mostrou que no currículo da Escola Nova Itamarati as práticas muitas vezes ainda produzem identidades estereotipadas do sujeito do campo. Quanto às diferenças, elas ainda são muitas vezes silenciadas, apesar de serem percebidas pelos professores. No currículo dessa escola, as relações étnico-culturais, via de regra, ainda se dão dentro das relações hegemônicas, isto é, geralmente ocorrem no horizonte monocultural. Porém, pode-se pontuar que este currículo está em processo de transição para o multi/intercultural, já que, muitas vezes, há relações ambivalentes: os/as professores/as percebem as identidades/diferenças, mas sentem dificuldades em lidar com elas. Muitas vezes não lidam com elas, para aparentemente evitar os conflitos. Outras vezes lidam com elas, mas, sem perceber, reforçam os processos de inferiorização e subalternização. Outras vezes, agem de modo a contribuir para questionar e subverter esses processos.

A tese mostrou ainda que as práticas do currículo evidenciam uma tensão entre campo/cidade, tempo/espço, identidades/diferenças, na produção de identidades e diferenças, que, na escola, acabam algumas vezes por silenciar as culturas do campo e enaltecer as culturas da cidade. Isso reforça o argumento de que a produção das identidades e diferenças ocorre no contexto de práticas mono/multi/interculturais. As relações no currículo da escola se fazem atravessadas pela cultura hegemônica branca, heterossexual, masculina, urbana, cristã. Essa presença da cultura hegemônica contribui para que os conflitos sejam silenciados, inclusive os ligados à luta histórica dos movimentos do campo. A tese mostrou que os diferentes movimentos sociais que marcam os sujeitos da Escola Nova Itamarati não são problematizados pelo currículo, com o argumento (tanto da direção como dos/as professores/as) de que isso evita conflitos e disputas. Cabe destacar que, na ótica multi/intercultural, não se subvertem os processos de inferiorização e subalternização pelo silenciamento, mas pela problematização dos conflitos e interesses divergentes.

A tese mostrou ainda que estão presentes na escola diferentes religiões, culturas, etnias, identidades regionais e nacionais. Os professores identificam as diferenças étnico-culturais presentes na escola, seja pela linguagem ou pelos fenótipos, no fazer educativo diário. A postura dos/as educadores/as quando percebem as diferenças, como já salientado, muitas vezes é de não dar visibilidade a elas, não problematizá-las, não mostrar o seu

processo de construção, nem as razões pelas quais algumas são consideradas legítimas e outras não.

Quanto às questões de preconceitos nas relações pedagógicas na escola, lembramos que o preconceito foi aprendido no contexto cultural de nossa formação social e familiar, e geralmente não é discutido na formação inicial do/a professor/a. Portanto, a postura monocultural e preconceituosa não é culpa da escola nem dos/as professores. Mas o que foi culturalmente aprendido também pode ser desaprendido pelo processo de desconstrução dos estereótipos, preconceitos e estigmas. Nas situações de preconceito e subalternidade, os/as professores/as reagem, chamam a atenção e repreendem os/as alunos/as. Mas, muitas vezes, a forma como o fazem contribui para reforçar o próprio preconceito ou legitimar a ideia de que todos devem ser os “mesmos”.

Destacamos ainda que observamos um esforço da escola para desenvolver práticas multi/interculturais, incluindo a realidade do campo. Esse esforço foi percebido sobretudo pela presença de vários quadros pintados e expostos em vários lugares na escola, ou ainda amontoadas em algum lugar, “guardados”, sobretudo na disciplina de Artes. Cabe destacar que se esses viessem mais articulados com diálogos multi/interculturais e com outras disciplinas, poderiam ser instrumentos significativos para desconstruir a subalternidade e a inferiorização dos sujeitos da escola do campo. Por meio do currículo (tudo que acontece e se faz na escola faz parte do currículo), ela pode possibilitar e privilegiar relações que contribuam para o reconhecimento e valorização das identidades e diferenças, incluindo as do campo. O esforço de desenvolver práticas multi/interculturais incluindo a realidade do campo também foi percebido pela análise da proposta pedagógica da escola. Nela há alguns indicativos para práticas multi/interculturais, sobretudo ligadas à escola do campo, mas referências monoculturais que produzem identidades e diferenças nos sujeitos do campo sob uma perspectiva de mesmidade são mais recorrentes.

Dessa forma, é possível concluir que no currículo da Escola Nova Itamarati há uma tensão cultural na produção de identidades e diferenças, que, muitas vezes, acaba silenciando as culturas do campo e reproduzindo estereótipos dos sujeitos do campo, fortalecendo uma visão de educação urbanocêntrica.

Pela tese realizada podemos ainda concluir que o currículo na Escola Nova Itamarati, por meio de suas práticas, muitas vezes tem reforçado lógicas binárias das diferenças, tais como católico/evangélico, negro/branco, brasileiro/paraguaio, campo/cidade, atraso/desenvolvimento, alta cultura/baixa cultura, mulher/homem, heterossexual/homossexual, normal/anormal, rico/pobre, assentado/ex-funcionário, entre outros. Nessa

lógica, sempre um polo é tido como superior e outro como inferior, reforçando os processos de subalternização.

Mas podemos concluir também que a Escola Nova Itamarati está num estágio de mudança no currículo. Ela tem privilegiado cada vez mais momentos multi/interculturais importantes e significativos de desconstrução das verdades culturais construídas historicamente por anos de inferiorização do campo, dos negros, dos indígenas, homossexuais, procurando atender tanto a legislação da Educação do Campo quanto a Lei 10.639/2003 e a Lei 11.645/2008. Mesmo que algumas dessas práticas sejam apresentadas numa perspectiva de currículo turístico, elas podem, se forem politizadas, criar um ambiente mais propício para o rompimento da subalternidade.

Nesse sentido, foi possível observar práticas escolares onde foram realizadas pesquisas por alunos/as na escola sobre preconceitos, racismo e *bullying*. Esses momentos foram e são espaços para alunos/as reverem seus posicionamentos sobre as representações e os estereótipos que circulam na escola e na comunidade, para assim questionarem como foram produzidas histórica e culturalmente, e encontrar formas de desconstruí-las. Destacamos o Projeto Violão e o Festival de Música realizado com os alunos/as, promovendo momentos de valorização e reconhecimento da cultura camponesa com as músicas de raiz. Citamos também a mostra de trabalhos sobre a vida cotidiana no assentamento e dos/as alunos/as, com exposição na Feira Cultural, onde toda a comunidade pôde participar. Foi um momento de valorização dos conhecimentos dos/as alunos/as e de suas culturas. Outra prática foi a aula de Matemática no sítio. Ela foi uma experiência que pode ser explorada e utilizada em outros momentos que mostra que a escola pode articular seu currículo com os conhecimentos da comunidade.

Ao finalizar, quero lembrar que, às vezes, o pesquisador, por mais que tente exercer a vigilância teórica, no decorrer de sua pesquisa corre o risco de, na hora da escrita da tese e neste momento das considerações finais, ter uma postura teórica prescritiva, no sentido de ditar normas ou de posicionar-se como se definitivamente soubesse como desenvolver práticas inter/multiculturais, ou ainda com verdades superiores.

Mesmo ciente desse risco, não posso deixar de registrar que somente com a valorização e o reconhecimento dos sujeitos do campo e suas culturas será possível impulsionar a construção coletiva de projetos alternativos para assentamentos na perspectiva inter/multicultural. Com a centralidade dessa perspectiva, a escola será diferenciada e, assim, respeitará as especificidades de seus sujeitos, da sua formação como trabalhadores do campo e reconhecerá suas identidades e diferenças.

Ainda ciente dos riscos de talvez parecer colocar-me no lugar de juiz das práticas inter/multiculturais, destaco que a escola pública deve estar aberta para todas as questões humanas, inclusive as religiosas, pois elas fazem parte da cultura dos sujeitos. Entretanto, não se pode esquecer que a escola, por ser laica, não deveria oportunizar a realização de missas católicas, como foi no Ano da Juventude - 2013, na Escola Nova Itamarati, se ela não oportunizar também momentos e espaços/tempos para outras formas de expressão religiosa. Saliento que, pela pesquisa efetuada, há diferentes religiosidades para serem contempladas pela escola, mas a rigor somente as crenças cristãs vêm sendo contempladas, reforçando seu caráter monocultural.

Por fim, espero que essa tese contribua para pensar/propor/implementar alternativas para que a escola do campo tenha um currículo que privilegie práticas multi/interculturais de maneira política, crítica e igualitária, que emana dos interesses e particularidades daqueles que vivem e trabalham no campo, com suas múltiplas identidades e diferenças culturais. E, assim, por meio de práticas multi/interculturais, desconstruir as dicotomias campo/cidade e as outras dicotomias que inferiorizam e subalternizam, contribuindo para a produção de sujeitos que questionam os processos de inferiorização e subalternização das diferenças entre sujeitos do campo/sujeitos da cidade; negros/brancos; homens/mulheres; heterossexuais/homossexuais, cristãos/não cristãos, dentre outros.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Inaldete Pinheiro de. Construindo a autoestima da criança negra. In: MUNANGA, Kabengele (org.). **Superando o racismo na escola**. 2.ed. rev. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. p. 117-124.

APPLE, Michael; BEANE, James (orgs.). **Escolas democráticas**. São Paulo: Cortez, 2001.

ARROYO, Miguel G. **Que educação básica para os povos do campo?** 2005. Disponível em: <http://www.nre.seed.pr.gov.br/cascavel/arquivos/File/Que_educacao_basica_para_os_povos_do_campo.pdf>. Acesso em: 17 mar. 2013.

ARROYO, Miguel González. Palestra Miguel Arroyo Escola Currículo e Mudança Quem TV Produções. Publicado em 21/08/2012. 2012. Disponível em: <<http://www.youtube.com/watch?v=S8n3hxG9HxE>>. Acesso em: 8 fev.2014.

ARROYO, Miguel González. **Palestra sobre “educação básica e movimentos sociais”**. In: ARROYO, Miguel G.; FERNANDES, Bernardo Mançano. A educação básica e o movimento social do campo. Brasília, DF: Articulação Nacional Por uma Educação Básica do Campo, 1999. (Coleção por uma Educação Básica do Campo, nº 2).

ARROYO, Miguel González. Políticas de formação de educadores (as) do campo. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 27, n. 72, p. 157-176, ago. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010132622007000200004&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 9 set. 2013.

ARROYO, Miguel González; CALDART, Roseli S.; MOLINA, Mônica C. (Orgs.). **Por uma Educação do Campo**. Petrópolis: Vozes, 2004.

BACKES, José Licínio. **A diferença cultural como processo de negociação**. 2003. Disponível em:<www.rizoma.ufsc.br/pdfs/240-of7a.pdf>. Acesso em: 26 jun. 2012.

BACKES, José Licínio. **A negociação das identidades/diferenças culturais no espaço escolar**. 2005. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), Centro de Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Educação, São Leopoldo.

BACKES, José Licínio. Pesquisas étnico-raciais no âmbito da linha de pesquisa Diversidade Cultural e Educação Indígena. In: SISS, Ahyas; MONTEIRO, Aloísio Jorge de Jesus.

Educação e etnicidade: diálogos e ressignificações. Rio de Janeiro: Quartet- Leafro, 2011. p. 91-112.

BASTOS, Rafael José de Menezes. As contribuições da música popular brasileira às músicas populares do mundo: diálogos transatlânticos Brasil/Europa/África. In: **Antropologia em primeira mão**. Florianópolis: Programa de Pós Graduação em Antropologia Social, Universidade Federal de Santa Catarina, 2008. p. 1-22. Disponível em: <<http://www.cfh.ufsc.br/~antropos/107.pdf>>. Acesso em: 04 abr. 2014.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade e ambivalência**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

BAUMAN, Zygmunt. **O mal-estar da pós-modernidade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

BAUMAN, Zygmunt. **Identidade:** entrevista a Benedetto Vecchio. Tradução de Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.

BHABHA, Homi. **O local da cultura**. Belo Horizonte: UFMG, 2007.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. Investigação qualitativa em Educação: fundamentos, métodos e técnicas. In: **Investigação qualitativa em educação**. Portugal: Porto Editora, 1994. p. 15-80.

BRANDÃO, Carlos. R. **O que é educação?** 49. reimpr. São Paulo: Brasiliense, 2007.

BRANDÃO, Marina Oliveira Barboza. **Representações sociodiscursivas e identitárias no espaço escolar:** etnias no con(texto). 2011. 106 f. Dissertação (Mestrado em Letras: Linguística e Transculturalidade) - UFGD, Dourados.

BRASIL, Ministério da Educação e Cultura. **Lei nº 9.394/1996 Lei de Diretrizes e Bases da Educação**. Brasília, 1996.

BRASIL, Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD/MEC). HENRIQUES, R.; MARANGON A.; DELAMORA M.; CHAMUSCA A. (orgs.). **Educação do Campo:** diferenças mudando paradigmas. Brasília, SECAD 2, 2007. Disponível em: <<http://www.red-ler.org/educacaocam po.pdf>>. Acesso em: 8 mar. 2013.

BRASIL, Ministério da Educação. **Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo**. Resolução CNE/CEB n. 1, de 3 de abril de 2002. Brasília: MEC, 2002. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB012002.pdf>>. Acesso em: 8 abr. 2012.

BRASIL, Ministério do Desenvolvimento Agrário. Secretaria de Desenvolvimento Territorial, Gerência de Desenvolvimento Humano. **Proposta técnica de intercâmbios de experiências inovadoras de educação e cultura para o fortalecimento do desenvolvimento territorial**. s.d. (mimeo). Disponível em: <www.medsonjaner.com.br/.../apresentação%20em%20educa çã...>. Acesso em: 24 fev. 2014.

BRASIL, **Referências para uma política nacional de educação do campo:** caderno de subsídios. Coordenação de Marise Nogueira Ramos, Telma Maria Moreira, Clarice Aparecida dos Santos. Brasília: Secretaria de Educação Média e Tecnológica, Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. **Projeto Base Projovem Campo** - Saberes da Terra. Programa Nacional de Educação de Jovens Agricultores (as) Familiares Integrada à Qualificação Social e Profissional. Brasília, 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/projovem_projetobase2009.pdf>. Acesso em: 18 out. 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização. **Cadernos Pedagógicos do Projovem Campo** - Saberes da Terra (Percurso Formativo). Brasília, 2008.

BRASIL. Ministério de Educação e do Desporto. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília, 1997.

BRASIL. **Resolução CNE nº 001**, de 15 de maio de 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf>. Acesso em 08 abr. 2012.

BUJES, Maria Isabel Edelweis. Descaminhos. In: COSTA, Marisa Vorraber (org.). **Caminhos investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 11-34.

CALDART, Roseli Salete (org.). **Dicionário da Educação do Campo**. Organizado por Roseli Salete Caldart, Isabel Brasil Pereira, Paulo Alentejano e Gaudêncio Frigotto. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

CALDART, Roseli Salete. A escola do campo em movimento. In: CALDART, Roseli Salete; BENJAMIN, César. **Por uma educação básica do campo: projeto popular e escolas do campo**. Brasília, DF: Articulação Nacional Por uma Educação Básica do Campo, 2001. p. 23-48. (Coleção Por uma Educação Básica do Campo, 3).

CALDART, Roseli Salete. **Educação do campo**. Capítulo II: Sobre educação do campo. In: III SEMINÁRIO DO PROGRAMA NACIONAL DE EDUCAÇÃO NA REFORMA AGRÁRIA (PRONERA), Luziânia, GO, 2 a 5 de outubro de 2007. Disponível em: <http://web2.ufes.br/educacaodocampo/down/cdrom1/pdf/ii_03.pdf>. Acesso em: 8 mar. 2013.

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

CALDART, Roseli Salete. Movimento Sem Terra: lições de pedagogia. Coletivo Nacional de Educação do MST e Instituto Técnico de Capacitação e Pesquisa da Reforma Agrária (ITERA), Brasil. **Currículo sem Fronteiras**, v. 3, n. 1, p. 50-59, jan./jun. 2003. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol3iss1articles/roseli1.pdf>>. Acesso em: 27 jul. 2014.

CALDART, Roseli Salete. **Pedagogia do movimento sem terra: escola é mais do que escola**. Petrópolis: Vozes, 2000.

CALDART, Roseli Salete. Por uma Educação Básica do Campo. **A escola do campo em movimento**, v. 3, p. 26-57, 2007b.

CALDART, Roseli Salete. Por uma Educação do Campo: traços de uma identidade em construção. In: ARROYO, Miguel, CALDART, Roseli; MOLINA, Mônica C. (Orgs.). **Por uma educação do campo**. 4.ed. Petrópolis: Vozes, 2009. p. 147- 161.

CAMPO GRANDE (município). **Referencial Curricular da Rede Estadual do Ensino do Mato Grosso do Sul: Ensino Fundamental**. Material de propriedade do Governo do Estado

de Mato Grosso do Sul. Secretaria de Estado de Educação. Disponível em: <www.sed.ms.gov.br>. Acesso em: 20 jun. 2012.

CANCLINI, Néstor García. **Culturas híbridas**: estratégias para entrar e sair da modernidade. Tradução de Ana Regina Lessa e Heloísa Pezza Cintrão. São Paulo: EDUSP, 2001. p. 283-350: Culturas híbridas, poderes oblíquos.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. **As diferenças fazem diferença?** Cotidiano escolar, interculturalidade e educação em direitos humanos. Rio de Janeiro: PUC-Rio, 2010. Disponível em: <http://www.novamerica.org.br/medh2/arquivos/As%20diferencas%20fazem%20diferenca_Vera%20Candau-1.pdf>. Acesso em: 02 abr. 2014.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. **Revista Brasileira de Educação**, v. 13, n. 37, p. 45-56, jan./abr. 2008.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Educação Multicultural: tendências e propostas. In: CANDAU, Vera. **Sociedade, educação e cultura**: questões e propostas. Petrópolis: Vozes, 2002a. p. 81-101.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. In: MOREIRA, Antônio Flávio; CANDAU, Vera Maria (Orgs.). **Multiculturalismo**: diferenças culturais e práticas pedagógicas. 2.ed. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 13- 37.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Pluralismo cultural, cotidiano escolar e formação de professores. In: CANDAU, Vera Maria Ferrão (org.). **Magistério**: construção cotidiana. Petrópolis: Vozes, 1997. p. 237-268.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Sociedade, cotidiano escolar e cultura(s): uma aproximação. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 79, p. 45-56, ago. 2002b. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302002000300008&lng=p&t&nrm=iso>. Acesso em: 2 ago. 2012.

CANDAU, Vera Maria; LEITE, Miriam Soares. A didática na perspectiva multi/intercultural em ação: construindo uma proposta. **Cadernos de Pesquisa**, v. 37, n. 132, p. 731-758, set./dez. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v37n132/a1137132.pdf>>. Acesso em 20 abr.2012.

CANEN, Ana. Formação de professores e diversidade cultural. In: CANDAU, Vera Maria Ferrão (org.). **Magistério**: construção cotidiana. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997. p. 205-236.

CAPELO, Maria Regina Clivati. Diversidade sociocultural na escola e a dialética da exclusão/inclusão. In: GUSMÃO, Neusa Maria M. de (org.). **Diversidade, cultura e educação**: olhares cruzados. São Paulo: Biruta, 2003. p. 107-134.

CAPUTO, Stela Guedes. Ogan, adósu, òjè, ègbónmi e ekeki: O candomblé também está na escola. Mas como? In: MOREIRA, Antônio Flávio; CANDAU, Vera Maria (org.). **Multiculturalismo**: diferenças culturais e práticas pedagógicas. 2.ed. Petrópolis, RJ:Vozes, 2008. p. 149-181.

CARRANO, Paulo. Identidades culturais juvenis e escolas: arenas de conflitos e possibilidades. In: MOREIRA, Antônio Flávio; CANDAU, Vera Maria (Org.).

Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas. 2.ed. Petrópolis, RJ:Vozes, 2008. p. 182-211.

CASTORIADIS, Cornelius. **A instituição imaginária da sociedade.** Tradução de Guy Reynaud. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

CONTIER, Arnaldo Daraya. O rap brasileiro e os Racionais MC's. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DO ADOLESCENTE, 1., 2005, São Paulo. Disponível em: <http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC0000000082005000100010&lng=en&nrm=abn>. Acesso em: 24 maio 2013.

CORAZZA, Sandra Mara. Labirintos da pesquisa, diante dos ferrolhos. In: COSTA, Marisa Vorraber (org.). **Caminhos investigativos:** novos olhares na pesquisa em educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 105-132.

CORAZZA, Sandra. **O que quer um currículo?** Pesquisas pós-críticas em educação. Petrópolis: Vozes, 2001.

COSTA, Maria Vorraber; SILVEIRA, Rosa Hessel; SOMMER, Luis Henrique. Estudos Culturais, Educação e Pedagogia. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas - Rio de Janeiro: Autores Associados - ANPED, n. 23, p. 36-61, maio/jun./jul./ago. 2003.

COSTA, Marisa Vorraber. Currículo e pedagogia em tempos de proliferação da diferença. **Anais... XIV ENDIPE - ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO:** trajetórias e processos de ensinar e aprender: lugares, memórias e culturas. Porto Alegre, RS, 2008, p. 490-503.

COSTA, Marisa Vorraber. Currículo e política cultural. In: COSTA, Marisa Vorraber (org.). **O currículo nos limiares do contemporâneo.** Rio de Janeiro: DP&A, 1999. p. 37-68.

COSTA, Marisa Vorraber. Mídia, magistério e política cultural. In: COSTA, Marisa Vorraber. **Estudos Culturais em educação:** mídia, arquitetura, brinquedo, biologia, literatura, cinema... Porto Alegre: UFRGS, 2000. p. 73-92.

COSTA, Marisa Vorraber. Pesquisa-ação, pesquisa participativa e política cultural de identidade. In: **Caminhos investigativos II:** outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2007. p. 91-115.

COSTA, Marisa Vorraber. Poder, discurso e política cultural: contribuições dos Estudos Culturais ao campo do currículo. In: LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth (Orgs.). **Currículo:** debates contemporâneos. São Paulo: Cortez, 2002. p. 133-149.

COUTINHO JUNIOR, José. O Assentamento Itamarati, que um dia já pertenceu ao “Rei da Soja”, garante atualmente a prosperidade de 17 mil pessoas no Mato Grosso do Sul. **Revista Sem Terra** - Edição Especial – Produção nos assentamentos. Disponível em: <<https://pt.scribd.com/doc/243748757/Revista-SemTerra-baixa-pdf>>. Acesso em: 11 ago. 2014.

DUSCHATZKY, Silvia; SKLIAR, Carlos. O nome dos outros: narrando a alteridade na cultura e na educação. In: LARROSA, Jorge; SKLIAR, Carlos (Orgs.). **Habitantes de Babel:** políticas e poéticas da diferença. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. p. 119-138. Disponível em: <http://www.lite.fae.unicamp.br/papet/2003/ep403/o_nome_dos_outros.htm>. Acesso em: 20 maio 2013.

ESCOSTEGUY, Ana Carolina. Estudos Culturais: uma introdução. In: **O que é, afinal, Estudos Culturais?** Organização e tradução de Tomaz Tadeu da Silva. 4.ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2006. p. 133-166.

ESPÍRITO SANTO. Secretaria Estadual de Educação do Estado do Espírito Santo. Gerência de Educação, Juventude e Diversidade. **Relatório de trabalho de consultoria currículo da educação do campo**. Vitória, ES, 2008. Disponível em: <http://web2.ufes.br/educacaodocampo/down/curriculo_educacao_campo.pdf>. Acesso em: 3 mar. 2013.

FERREIRA, Fabiano de Jesus. BRANDÃO, Elias Canuto. **Educação e políticas de fechamento de escolas do campo**. Universidade Estadual do Paraná - UNESPAR - Campus de Paranavaí. Disponível em: <http://www.estudosdotrabalho.org/texto/gt1/educacao_e_politica.pdf>. Acesso em: 2 maio 2014.

FLEURI, Reinaldo Matias (org.). **Educação intercultural: mediações necessárias**. Rio de Janeiro, DP&A, 2003b.

FLEURI, Reinaldo Matias. Intercultura e educação. **Revista Brasileira Educação** [online], n. 23, p. 16-35, 2003a. ISSN 1413-2478. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n23/n23a02.pdf>>. Acesso em: 23 fev. 2012.

FLEURI, Reinaldo Matias. **Intercultura: estudos emergentes**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2002.

FLEURI, Reinaldo Matias. Políticas da diferença: para além dos Estereótipos na prática educacional. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 95, p. 495-520, maio/ago. 2006. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 23 jan. 2014.

FORQUIN, Jean-Claude. O currículo entre o relativismo e o universalismo. **Revista Educação & Sociedade**, ano XXI, n. 73, p. 47-66, dez. 2000. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v21n73/4205.pdf>>. Acesso em: 21 mar. 2014.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: Ed. LTC, 2008.

GHIRALDELLI Jr., Paulo. **História da educação**. São Paulo, SP: Cortez, 2003.

GIROUX, Henry A. **Cruzando as fronteiras do discurso educacional: novas políticas em educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

GOIRIS, Fabio Aníbal Jara. **Descubriendo la frontera: historia, sociedad y política en Pedro Juan Caballero**. Paraguay: Impag, 1999.

GOMES, Nilma Lino. Diversidade e currículo. In: **Indagações sobre currículo: diversidade e currículo**. Organização do documento Jeanete Beauchamp, Sandra Denise Pagel, Aricélia Ribeiro do Nascimento. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. p. 17- 47.

GUIMARÃES, Valter Soares. **Formação de professores, saberes, identidade e profissão**. Campinas: Papirus, 2004.

HAGE, Salomão Mufarrej. Por uma escola do campo de qualidade social: transgredindo o paradigma (multi) seriado de ensino. **Em Aberto**, Brasília, v. 24, n. 85, p. 97-113, abr. 2011. Disponível em: <<http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/2569/1760>>. Acesso em: 20 jun. 2013.

HALL, Stuart. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. **Revista Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 22, n. 2, p. 15-46, jul./dez. 1997.

HALL, Stuart. **Da diáspora: identidades e mediações culturais**. Belo Horizonte: UFMG, 2011b.

HALL, Stuart. Identidade cultural e diáspora. **Comunicação & Cultura**, n. 1, p. 21-35, 2006.

HALL, Stuart. **Identidades culturais na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

HALL, Stuart. Quem precisa de identidade? In: SILVA, Tomaz Tadeu (org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais**. Petrópolis: Vozes, 2011a. p. 103-133.

HIGA, Evandro. A assimilação dos gêneros polca paraguaia, guarânia e chamamé no Brasil e suas transformações estruturais. 2012. Disponível em: <<http://www.iaspmal.net/wpcontent/uploads/2012/01/EvandroHiga.pdf>>. Acesso em: 14 ago. 2014.

LARROSA, Jorge. SKLIAR, Carlos. Babilônicos somos: a modo de apresentação. In: LARROSA, Jorge; SKLIAR, Carlos (Orgs.). **Habitantes de Babel: políticas e poéticas da diferença**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. p. 7-30.

LIMA, Adriana Teixeira de *et al.* Frans Krajcberg e sua contribuição à educação ambiental pautada na teoria das representações sociais. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 29, n. 77, abr. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622009000100008&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 20 jul. 2014.

MACEDO, Elizabeth. Currículo como espaço-tempo de fronteira cultural. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11, n. 32, p. 285-296, maio/ago. 2006. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0101-32622009000100008>>. Acesso em: 25 jul. 2014.

MACIEL, Marluse Castro. **Tupanciretã: Deus passou por aqui**. Um estudo sobre as relações entre os movimentos sociais e as religiões nos assentamentos rurais Primavera e Tupanciretã no Pontal do Paranapanema/SP. 2009. Tese (Doutorado em Sociologia) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8132/tde-19022010-113826/pt-br.php>>. Acesso em: 25 ago. 2014.

MARSCHNER, Walter. Lutando e ressignificando o rural em campo - notas epistemológicas. **Interações**, Campo Grande, v. 12, n. 1 p. 41-52, jan./jun. 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/inter/v12n1/05.pdf>>. Acesso em: 02 ago. 2013.

MATO GROSSO DO SUL. Escola Estadual Nova Itamarati. **Livro de atas 2000-2014**.

MATO GROSSO DO SUL. Secretaria de Estado de Educação. **Resolução nº 2.501 de 2011**. Disponível em: <http://ww1.imprensaoficial.ms.gov.br/pdf/DO8087_13_12_2011.pdf>. Acesso em: 20 ago. 2012.

MCLAREN, Peter. **Multiculturalismo revolucionário: pedagogia do dissenso para o novo milênio**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

MELO NETO, João Cabral de. **Melhores poemas de João Cabral de Melo Neto**. 9.ed. São Paulo: Global, 2003.

MOLINA, Mônica Castagna. JESUS, Sônia Meire Santos Azevedo de (orgs.). **Contribuições para a construção de um projeto de Educação do Campo**. Brasília, DF: Articulação Nacional Por uma Educação do Campo, 2004. (Coleção Por uma Educação do Campo, 5).

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; CÂMARA, Michelle Januário Câmara. Reflexões sobre currículo e identidade: implicações para a prática pedagógica. In: MOREIRA, Antônio Flávio; CANDAU, Vera Maria. (Orgs.). **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. 2.ed. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 38-66.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; CANDAU, Vera Maria (Orgs.). **Indagações sobre currículo: currículo, conhecimento e cultura**. Organização do documento Jeanete Beauchamp, Sandra Denise Pagel, Aricélia Ribeiro do Nascimento. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. Currículo, conhecimento e cultura. In: MOREIRA, Antônio Flávio; ARROYO, Miguel. **Indagações sobre currículo**. Brasília: Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental, nov. 2006. p. 83-111.

MOREIRA, Antônio Flávio; CANDAU, Vera Maria (Orgs.). **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. 2.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

MOURA, Gloria. O direito à diferença. In: MUNANGA, Kabengele (org.). **Superando o racismo na escola**. 2.ed. rev. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. p. 69-82.

MUNANGA, Kabengele. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra**. Petrópolis: Vozes, 1999.

NELSON, Cary; TREICHLER, Paula A.; GROSSBERG, Lawrence. Estudos Culturais: uma introdução. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **Alienígenas na sala de aula**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003. (Coleção Estudos Culturais em Educação). p. 7-38.

OLIVEIRA, Gizele Cruz de. **Governo constrói moderna escola no Assentamento Itamarati**. 19 de abril 2010. Disponível em: <<http://governo-ms.jusbrasil.com.br/politica/4728390/governo-constroi-moderna-escola-no-assentamento-itamarati>>. Acesso em: 5 fev. 2012.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de; CANDAU, Vera Maria Ferrão. Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. **Educação em Revista**. Belo Horizonte, v. 26, n. 1, p. 15-40, abr. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982010000100002&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 7 abr. 2013.

PADILHA, P. R. **Currículo intertranscultural: novos itinerários para a educação**. São Paulo: Cortez, 2004.

PARAÍSO, Marlucy Alves. Pesquisas pós-críticas em educação no Brasil: esboço de um mapa. **Cadernos de Pesquisa** [online]. v. 34, n. 122, p. 283-303, 2004. ISSN 0100-1574. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0100-15742004000200002>>. Acesso em: 14 abr.2012

PEREIRA, Jacira Helena do Valle. **Educação e fronteira: processos identitários de migrantes de diferentes etnias**. 2002. Tese (Doutorado) - Universidade de São Paulo (USP), Programa de Pós-graduação em educação, São Paulo.

PONTA PORÃ. **Lei nº. 3897, de 05 de Dezembro de 2012.** Diário Oficial de Ponta Porã - MS, 11 de Dezembro de 2012, Edição 1661. Disponível em <<http://www.pontapora.ms.gov.br/diarios/1873.pdf>>. Acesso em 20 fev. 2013.

PONTA PORÃ. **Projeto Político-Pedagógico:** Escola Estadual Nova Itamarati. Assentamento Itamarati II. 2012.

RIBEIRO, Vândiner; PARAISO, Marlucy Alves. A produção acadêmica sobre educação do campo no Brasil: currículos e sujeitos demandados. **Revista Educação**, Porto Alegre, Alegre, v. 35, n. 02, p. 169-180, ago. 2012. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1981-25822012000200004&lng=es&nrm=iso>. Acesso em: 6 maio 2013.

SACRISTÁN, José Gimeno. Currículo e diversidade cultural. In: SILVA, Tomaz T. da; MOREIRA, Antônio F. B. (Orgs). **Territórios contestados:** o currículo e os novos mapas políticos e culturais. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 82-113.

SAMPAIO, Carmen Sanches; ESTEBAN, Maria Teresa. Provocações para pensar em uma educação: outra conversa com Carlos Skliar... **Revista Teias**, v. 13, n. 30, p. 311-325, set./dez. 2012. Disponível em: <<http://www.periodicos.proped.pro.br/index.php/revistateias/article/view/1258>>. Acesso em: 16 fev. 2013.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. As culturas negadas e silenciadas no currículo. In: SILVA, Tomás Tadeu da (org.). **Alienígenas na sala de aula.** Petrópolis: Vozes, 2003. (Coleção Estudos Culturais em Educação). p. 159-177.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Um discurso sobre as Ciências na transição para uma ciência pós-moderna. **Estudos Avançados**, p. 44-71, 2004. Disponível em: <http://www.ces.uc.pt/misc/Do_pos-moderno_ao_pos-colonial.pdf>. Acesso em: 18 maio 2013.

SANTOS, Boaventura de Souza. **Uma concepção multicultural de direitos humanos.** Lua Nova [online]. 1997, n.39, p. 105-124. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ln/n39/a07n39.pdf>>. Acesso em: 24 jun. 2014.

SANTOS, Ellen Vieira (org.). **Educação do campo:** identidades em construção. Educação do campo: rompendo cercas, construindo caminhos... 2.ed. S.l.: Assessoria de Educação, FETAEMG, 2011.

SANTOS, Maria Elena Pires. **O cenário multilíngue/multidialeto/multicultural de fronteira e o processo identitário “brasiguai” na escola e no entorno social.** 2004. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) - Universidade Estadual de Campinas. Disponível em: <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos_teses/LinguaEspanhola/Teses/Santos.pdf>. Acesso em: 28 jul. 2014.

SANTOS, Paulo Sérgio Nolasco dos. Silvino Jacques: literatura entre fronteiras reais e imaginadas. **Ilha do Desterro**, Florianópolis, n. 59, p. 211-232, jul./dez. 2010. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/desterro/article/viewFile/2175-8026.2010n59p210/17162>>. Acesso em: 24 maio 2013.

SEMPRINI, Andrea. **Multiculturalismo.** Tradução Laureano Pelegrin. Bauru: EDUSC, 1999.

SILVA, Andréa Natália da. **A Filosofia como disciplina no Ensino Médio pós-LDB nº 9394 na Escolas Estaduais do MS.** 2002. Monografia (Especialização em Metodologia e Didática do Ensino Superior) - Faculdade de Educação, Ciências e Letras de Ponta Porã, FECLPP, Ponta Porã, MS.

SILVA, Andréa Natália da. **Instituição Vicentina de Gijzegem: um entrelaçamento de relações entre política, religião e educação, na instituição da sociedade fronteiriça Brasil/Paraguai entre 1940 a 1980.** 2008. 292 f. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Centro de Ciências Humanas e Sociais, Campo Grande, MS.

SILVA, Paulo Fernando Jurado da; HESPANHOL, Rosângela Aparecida de. Relações cidade-campo e urbano-rural: contribuição para a análise geográfica do projeto cinturão verde de Ilha Solteira, São Paulo e para o programa vilas rurais em Lerroville, Paraná, Brasil. **Revista Geografia em Atos**, Presidente Prudente: Departamento de Geografia da FCT/UNESP, v. 2, n. 11, p. 33-48, jul.-dez. 2011. Disponível em: <file:///D:/To shiba/Downloads/250-3517-1-PB.pdf>. Acesso em: 19 jul. 2014.

SILVA, Tomaz Tadeu. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, Tomaz Tadeu (org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais.** Petrópolis: Vozes, 2000a. p. 73-102.

SILVA, Tomaz Tadeu. **Alienígenas em sala de aula: uma introdução aos Estudos Culturais em Educação.** Petrópolis: Vozes, 2003. (Coleção Estudos culturais em educação).

SILVA, Tomaz Tadeu. As pedagogias psi e o governo do eu. In: SILVA, Tomaz Tadeu (org.). **Liberdades reguladas: a pedagogia construtivista e outras formas de governo do eu.** Petrópolis: Vozes, 1998. p. 7-13.

SILVA, Tomaz Tadeu. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo.** Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

SILVA, Tomaz Tadeu. **Identidades terminais: as transformações na política da pedagogia e na pedagogia da política.** Petrópolis: Vozes, 1996.

SILVA, Tomaz Tadeu. **O que é, afinal, Estudos Culturais?** Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

SILVA, Tomaz Tadeu. Os novos mapas culturais e o lugar do currículo numa paisagem pós-moderna. In: SILVA, Tomaz Tadeu; MOREIRA, Antonio Flavio (Orgs.). **Territórios contestados: currículo e os novos mapas políticos e culturais.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1995b. p. 185-202.

SILVA, Tomaz Tadeu. **Teoria cultural e educação: um vocabulário crítico.** Belo Horizonte: Autêntica, 2000b.

SILVEIRA, Rosa Maria Hessel. A entrevista na pesquisa em educação: uma arena de significados. In: COSTA, Marisa Vorraber (org.). **Caminhos investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação.** Rio de Janeiro: DP&A, 2007. p. 117-138.

SKLIAR, Carlos. A educação que se pergunta pelos outros: e se o outro não estivesse aqui? In: LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth (orgs.). **Currículo: debates contemporâneos.** São Paulo: Cortez, 2002. p. 196-215.

SKLIAR, Carlos. **Pedagogia (improvável) da diferença: e se o outro não estivesse aí?** Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

SOUZA, Maria Izabel Porto de; FLEURI, Reinaldo Matias. Entre limites e limiares de culturas: educação na perspectiva intercultural. In: FLEURI, Reinaldo Matias (org.). **Educação intercultural: mediações necessárias.** Rio de Janeiro, DP&A, 2003b. p. 53-84.

TERRA, Ademir. O Assentamento Itamarati no contexto dos megaempreendimentos em território sul-mato-grossense. **Campo-Território: Revista de Geografia Agrária**, v. 5, n. 9, p. 166-202, fev. 2010. Disponível em: <<http://www.seer.ufu.br/index.php/campoterritorio/article/viewFile/11962/6987>>. Acesso em: 11 abr. 2013.

TERRA, Ademir. **Reforma agrária por conveniência e/ou por pressão?** Assentamento Itamarati em Ponta Porã - MS: “o pivô da questão”. 2009. Tese (Doutorado em Geografia) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente, SP.

UNESCO. **Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural**. 2002. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001271/127160por.pdf>>. Acesso em: 23 jun. 2011.

URCHEI, Mário Artemio *et al.* **Caracterização edafoclimática do Assentamento Itamarati, MS, e análise socioeconômica regional**. Dourados: Embrapa Agropecuária Oeste, 2002.

VEIGA-NETO, Alfredo. Cultura, culturas e educação. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 23, p. 5-15, maio/jun./jul./ago. 2003.

VEIGA-NETO, Alfredo. Currículo e exclusão social. In: CANEN, Ana; MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. **Ênfases e omissões no currículo**. Campinas: Papirus, 2001b. p. 229-240.

VEIGA-NETO, Alfredo. Currículo e história: conexão radical. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). **O currículo nos limiares do contemporâneo**. Rio de Janeiro: DP&A, 1999. p. 93-104.

VEIGA-NETO, Alfredo. De geometrias, currículo e diferenças. **Revista Educação e Sociedade**, São Paulo, n. 79, p. 163-186, ago. 2002a.

VEIGA-NETO, Alfredo. Incluir para excluir. In: LARROSA, Jorge; SKLIAR, Carlos (Orgs.). **Habitantes de Babel: políticas e poéticas da diferença**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001a. p. 105-118.

VEIGA-NETO, Alfredo. Michel Foucault e os Estudos Culturais. In: COSTA, Marisa Vorraber. **Estudos Culturais em educação: mídia, arquitetura, brinquedo, biologia, literatura, cinema...** Porto Alegre: UFRGS, 2000. p. 37-72.

VEIGA-NETO, Alfredo. Paradigmas? Cuidado com eles. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). **Caminhos investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2007. p. 35-48.

VEIGA-NETO, Alfredo; WORTMANN, Maria Lúcia. **Estudos culturais da ciência & educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

VENDRAMINI, Regina Célia. Educação e trabalho: reflexões em torno dos movimentos sociais do campo, 2007, **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 27, n. 72, p. 121-135, maio/ago. 2007. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 9 ago. 2012.

VIEIRA, Rosângela Steffen. Educação intercultural: uma proposta de ação no mundo multicultural. In: FLEURI, Reinaldo Matias. **Intercultura: estudos emergentes**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2002. p. 118-129.

WALSH, Catherine. **La educación intercultural en la educación**. Peru: Ministério de Educación, 2005. (Documento de trabalho).

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, Tomaz Tadeu (org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais**. Petrópolis: Vozes, 2011. p. 7-72.

WORTMANN, Maria Lúcia Castagna. Análises culturais - um modo de lidar com histórias que interessam à educação. In: COSTA, Marisa Vorraber (org.). **Caminhos investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 73-92.

APÊNDICES

APÊNDICE 1: Questionário pesquisa inicial/aplicado aos professores - Doutorado - UCDB/ 2012-2013

- 1) Professor (a), você é assentado (a) ? Há quanto tempo?
- 2) Você é de Ponta Porã? Ou da região? Veio de outro estado? Por quê?
- 3) Qual a sua formação acadêmica? Onde estudou? Estudou sobre educação do campo?
- 4) Sua experiência pedagógica em sala de aula se resume nessa escola ou têm outras? Quais? Rede Municipal? Particular ou Estadual? Se sim? Há diferença entre os ensinamentos dessa escola com outra escola? Qual?
- 5) De que maneira os ensinamentos da escola do Assentamento podem contribuir para que os assentados possam manter a terra da reforma agrária?
- 6) Essa escola trabalha com questões, conteúdos e saberes do assentamento e dos assentados? Por quê? Não? Ou Sim? Como?
- 7) Qual é a sua história de vida para se tornar um (a) professor (a)?
- 8) A escola deve ou não contribuir para garantir a permanência dos alunos filhos das famílias assentadas na terra?Quais estratégias para que isso aconteça?
- 9) Em sua opinião como está a escola? Bem ou mal?Atende às necessidades da comunidade, os objetivos regionais, nacional ou além?
- 10) Se você tivesse que propor uma mudança para a escola, qual seria?Por quê?
- 11) Em sua opinião há diferença entre a escola do campo e escola urbana? O quê?
- 12) Você leu algum livro, artigo ou texto sobre educação do campo? Quando? Por quê?
- 13) Em sua opinião como deveria ser a educação na escola do assentamento?
- 14) Como você faria se tivesse que conservar algo que a escola já faz o que seria? Por quê?
- 15) Há algum incentivo da escola ou do governo para você especializar seus estudos?
- 16) O Currículo da escola é diferenciado por ser uma escola de assentamento?
- 17) Como você avalia a participação familiar dos alunos? Ruim, regular, bom,muito bom ou excelente? Por quê?
- 18) Você autoriza suas respostas na tese de doutorado? () sim () não

Muito obrigada!

APÊNDICE2: Questionário aplicado aos/as alunos/as do 6º ao 9º anos - 2012/2013

MENINA () MENINO ()

1. De qual localidade? Ou, onde morava antes de morar no Assentamento Itamarati II?
2. Você ou alguém de sua família fala o guarani e ou espanhol?
Sim () Não () As2 () ou somente 1 () Qual: _____
3. Como você se considera?
4. Branco/a () Negro/a () Mestiço/a () Índio/a ()
5. Você tem parentes negros?
6. Você tem parentes indígenas?
7. Qual a sua religião?

Muito obrigada!

APÊNDICE 3: Roteiro de entrevista aos professores/as - coordenadoras - vice-diretora / 2012- 2013

1. Você autoriza o uso dessa entrevista no relatório de tese sobre “Currículo e escola do campo na região de fronteira Brasil e Paraguai”?
2. Quais são suas origens étnicas? E culturais? Como você se identifica quanto a etnia e a cultura? Qual a sua formação? Por que escolheu essa profissão? Quantos anos você atua na escola Nova Itamarati?
3. Você é assentado/a? O que significa ser assentado?
4. O que você entende por multiculturalidade na sala de aula?
5. Você sabe qual a tipologia da escola? Se ela é do campo ou não?
6. Por que essa tipologia de escola do campo? Houve reivindicações da comunidade? Como? Essa mudança na tipológica mudou alguma coisa na escola? O que?
7. Quais as identidades culturais ou características culturais que se pode perceber nos alunos/as da escola Nova Itamarati?
8. A escola tem um projeto pedagógico diferenciado para as questões de diversidade de culturas com os/as alunos/as? Você poderia dar exemplos?
9. Como e em que momentos os alunos demonstram sua cultura na escola?
10. Suas aulas possibilitam abertura para que os/as alunos/as possam compartilhar com os demais, suas raízes culturais?
11. A escola promove algum evento para valorizar a cultura do campo? Em que momento isso ocorre? Como são esses eventos?
12. Há diferenças ao ensinar alunos/as do campo e da cidade? Por quê?
13. Qual é sua intervenção diante de uma atitude que se caracteriza como preconceituosa, étnica, racial, social e cultural de um ou vários aluno/os para com o/os outro/os?
14. Em sua opinião, os professores/ras estão preparados/as para trabalhar com as diversidades étnicas, sociais e culturais nas salas de aulas na escola Itamarati?
15. Como o conhecimento sobre a diversidade cultural e étnica e também do campo podem influenciar no planejamento e no desenvolvimento de suas aulas?
16. Que atividades didáticas e metodológicas você realiza para trabalhar com a diversidade cultural e étnica de seus alunos /as? Muito obrigada!

APÊNDICE4: Roteiro conversa com alunos/as

1. Você (s) é (são) assentados
2. Religião
3. Qual a disciplina mais gosta e por quê?
4. Qual a disciplina menos gosta e por quê?
5. Você já estudou em alguma disciplina sobre movimentos sociais sem terra?
6. Você já estudou em alguma disciplina o campo e a vida no campo?
7. Você já estudou e ou fez trabalho em alguma disciplina sobre preconceitos?
8. Na escola há algum preconceito?
9. Você discutiu e ou fez trabalho em alguma disciplina sobre sexualidade e ou homossexualidade?

Muito obrigada!

ANEXOS

ANEXO 1 - Autorização para a pesquisa



UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO
Valorizando talentos

Recebi dia 30/03/12
Autorizado

Jose Carlos de Brito
Prof. 19294891 - D.O. 8.079 - 01/12/11
Res. 1º SED 2.750/11 - 28/1/11
DIRETOR

Campo Grande, 28 de março de 2012

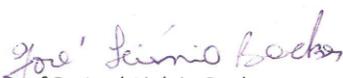
À Escola Estadual Nova Itamarati – Ponta Porã/MS

Apresentamos a doutoranda Andréa Natália da Silva, do curso de Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado e Doutorado, da UCDB.

A referida doutoranda desenvolve o projeto de pesquisa intitulado “O Currículo da Escola do Campo na Região Fronteiriça Brasil – Paraguai: há preocupações interculturais?”, na Linha de Pesquisa Diversidade Cultural e Educação Indígena, tendo em vista a elaboração de sua tese sob orientação do Prof. Dr. José Licínio Backes.

Assim, solicitamos a Vossa Senhoria a autorização, a fim de que a doutoranda possa desenvolver o seu projeto de pesquisa na Escola, com os dados/informações disponíveis nessa Instituição Escolar.

Atenciosamente


 Prof Dr José Licínio Backes
 Coordenador do Programa de Pós-Graduação em
 Educação – Mestrado e Doutorado/UCDB

MISSÃO SALESIANA DE MATO GROSSO - UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO
 Av. Tamandaré, 6000 - Jardim Seminário - CEP: 79117-900 - CAMPO GRANDE - MS - BRASIL
 CNPJ/MF: 03.226.149/0015-87 - Fone: 55 67 3312-3300 - Fax: 55 67 3312-3301 - www.ucdb.br

ANEXO 2 - Jornal da Escola

Jornal Informativo

Escola Estadual Nova Itamarati

Assentamento Itamarati (MS), Junho de 2011 - Ano 1 - Edição nº 01 - e-mail: eefi@sed.gov.ms.br - (67) 3496-1038/1249 - Distribuição Gratuita

RESPONSABILIDADE, COMPROMISSO E AÇÃO



Primeira escola da Itamarati, criada em março de 1975



Segunda escola que passou a funcionar a partir de 1980



Vista parcial externa da Escola Estadual Nova Itamarati, inaugurada em abril de 2010

A primeira escola da Fazenda Itamarati foi criada através do decreto nº 2068 de março de 1975. Na sua criação, atendia alunos de 1ª a 4ª série. Em 1981 a escola passou a atender alunos de 5ª a 8ª série como extensão da Escola Estadual Adé Marques de Ponta Porã, funcionando até 1984. Em 1985 foi criada através do decreto 2909. A Escola Estadual de 1º Grau Fazenda Itamarati atendendo na época alunos de 1ª a 8ª série.

No dia 19 de abril de 2010, o governador André Puccinelli, inaugurou a nova e moderna Escola Estadual Nova Itamarati. Estava presente Maria Nilene da Costa, Secretária de Educação do Estado Mato Grosso do Sul.

Com um investimento de R\$ 2,242 milhões, a Escola Estadual Nova Itamarati tem os percentuais de aprovação e reprovação em:

Ensino Fundamental: 1º ao 9º ano	
2008 aprovação 71%	reprovação 29%
2009 aprovação 80,5%	reprovação 19,5%
2010 aprovação 87%	reprovação 13%

Ensino Médio	
2008 aprovação 72%	reprovação 28%
2009 aprovação 83%	reprovação 17%
2010 aprovação 85,5%	reprovação 14,5%

Educação de Jovens e Adultos - Fundamental	
2008 aprovação 32%	reprovação 68%
2009 aprovação 40,5%	reprovação 59,5%

ANEXO 3 - Projeto Tecnologia e Sustentabilidade na Escola

ESTADO DE MATO GROSSO DO SUL
SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO
ESCOLA ESTADUAL NOVA ITAMARATI

Cidade: Ponta Porã - MS - Fone: 0 XX (67) 3496-1038 eeefi@sed.ms.gov.br

Tecnologia e Sustentabilidade na Escola**JUSTIFICATIVA:**

A contínua necessidade de transpor as inovações tecnológicas e industriais faz necessária a busca de conhecimentos para preservar e produzir de forma integrada e com sustentabilidade no campo. Com o confronto inevitável entre o modelo de desenvolvimento econômico vigente, que valoriza a riqueza em detrimento dos recursos naturais e a necessidade vital de conservação do meio ambiente, surge a discussão sobre como promover o desenvolvimento agrário do Assentamento Itamarati de forma racional, responsável e solidária, com a utilização das tecnologias e as mídias, para a reprodução dos conhecimentos e resultados obtidos por essas novas tecnologias. Ter no ambiente escolar o atendimento a necessidade da comunidade em conhecer novas práticas agrícolas, sendo que os alunos e alunas desta escola são oriundos de famílias assentadas, e moradoras do Assentamento Itamarati, requer novas aprendizagens para o aprimoramento das produções agrícolas de forma sustentáveis.

OBJETIVO GERAL:

Oferecer meios efetivos para que cada educando desenvolva suas potencialidades e adote posturas pessoais e comportamentos sociais que lhe permitam viver numa relação construtiva consigo mesmo e com seu meio, colaborando para que a sociedade seja ambientalmente sustentável e socialmente justa. (PCN Meio Ambiente e Saúde. 2001).

OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

- Produzir e difundir conhecimentos sobre o tema sustentabilidade e recursos naturais no campo e cidade.
- Catalogar informações referentes à produção e vida no campo;
- Usar as tecnologias para melhorar a qualidade da produção no campo com sustentabilidade;
- Buscar parcerias com empresas públicas responsáveis em pesquisar melhorias das práticas agrícolas;
- Contribuir com o conhecimento para que os educandos possam implementar em sua atividade rural, algumas práticas agropecuárias com possibilidade de melhoria na renda familiar.
- Propiciar o conhecimento dos educandos através da utilização dos recursos midiáticos.

METODOLOGIAS:

Língua Portuguesa: Utilizar os dados coletados pelo grupo da Matemática para debates entre educador/educando e após debate fazer produção, leitura e interpretação de texto. Os educandos, disponibilizados em grupos, farão as produções de texto na STE a partir das leituras realizadas, utilizando o aplicativo writer e encaminharão as produções para o e-mail da sala para que a professora possa corrigir, fazer a devolutiva no e-mail dos educandos e após correção postar no Blog da escola e no Facebook da turma.

Matemática: Os educando em grupo irão coletar dados sobre a preservação dos recursos naturais e práticas sustentável de produção, utilizando pesquisas qualitativas e quantitativas junto aos institutos de pesquisas existentes. Também serão feitas entrevistas entre alunos e suas famílias, para posterior tabulação dos resultados e em tabelas e gráficos.

Será utilizado o aplicativo impress ou calc do Broffice para fazer as tabelas e os gráficos e os recursos midiáticos como a filmadora na hora das entrevistas entre os alunos. Os estudantes irão produzir um vídeo com as entrevistas utilizando o aplicativo avidemux ou o movie macker, que será postado no Blog da escola.

Geografia: Orientação sobre correção de solo e preservação de matas ciliares, rios e nascentes, produzindo a interpretação das tabelas e gráficos referentes a essas atividades. As tabelas e os gráficos serão projetados no projetor multimídia ou no data-show em sala de aula.

História: Valorização do conhecimento oral da comunidade com registros de suas histórias de vida utilizando escritas, filmagens e fotografias. Após, as produções realizadas e corrigidas serão divulgadas no Facebook da turma e no Blog da escola.

Produções Interativas: Construção de brinquedos e utensílios, utilizando materiais alternativos. Produção de textos audiovisuais utilizando-se da filmadora ou máquina digital demonstrando como foi desenvolvido. Os estudantes junto com o professor utilizarão a STE para editar o vídeo no aplicativo Avidemux e como forma de divulgação do trabalho postarão no Facebook da turma e no Blog da escola.

Literatura: A partir dos textos escritos e filmados pelos estudantes no componente curricular de História, postados no facebook da turma e no Blog da escola, os educandos farão promoção da leitura, interpretação e análise literária dos textos, a partir do contexto histórico, político e cultural.

Arte: Confeção de objetos artísticos utilizando recursos alternativos. Os estudantes farão pesquisa na STE para conhecerem objetos artísticos confeccionados com recursos alternativos a partir de vídeos do site www.youtube.com. Organização de feira expositiva dos objetos confeccionados.

Ciências: Pesquisa de campo sobre o aproveitamento de alimento, de materiais recicláveis, compostagem e decomposição do lixo. Os estudantes utilizarão filmadora e máquina fotográfica para registrarem a pesquisa realizada.

TVT: Trabalhar com o tema sustentabilidade na agricultura familiar, as formas de produção sem uso de produtos químicos na agricultura. Utilizar documentários a cerca do tema em sala de aula utilizando data show ou projetor multimídia.

Realizar visitas:

- a) aos lotes de produção orgânica;
- b) reservas para ver como esta sendo feito a sua preservação das nascentes e rios existentes.

Educação Física: Pesquisar os hábitos alimentares dos alunos e fazer a construção de um mapa comparativo com a produção própria e a industrial. Finalizar com pirâmide alimentar. Do 1º ao 5º ano trabalhar com a música sopa de letras que fala sobre alimentação e alfabetização.

Espanhol: Leitura, interpretação e tradução de músicas, que falem sobre: sustentabilidade, agricultura familiar, preservação e reforma agrária. Após esse trabalho os educandos dispostos em grupo irão produzir textos no aplicativo Writer do Broffice na STE. Também serão produzidos cartazes e materiais para serem expostos na feira escolar.

Biologia, Física e Química: Sustentabilidade ambiental. Tornar o aluno capaz de identificar as causas e/ou motivos que uma atividade humana pode prejudicar o meio ambiente, elaborar soluções e saber relacionar com o seu cotidiano.

Filosofia e sociologia: A escola é o espaço que deve incentivar o estudante a pensar e a agir rumo à sustentabilidade, usando como referencia os seguintes documentos: Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global (disponível em vídeo e texto), Carta da Terra (disponível em vídeo e texto) e Agenda 21 (disponível em vídeo e texto) os estudantes irão construir a Agenda 21 Escolar, nesse documento serão descritas estratégias para que a educação ambiental aconteça efetivamente na escola. A STE será usada para pesquisa sobre os documentos descritos acima e para a construção da Agenda 21 Escolar. Os estudantes assistirão aos vídeos na sala de multimeios.

RECURSOS A SEREM UTILIZADOS:

Sala de tecnologia educacional “**esta precisa de seu funcionamento com professor de STE em todos os turnos de funcionamento da escola. No seu uso o professor ao levar os alunos a esta sala os equipamentos deverão estar ligados e o espaço limpo e organizado. Os equipamentos obsoletos precisam ser trocados por máquinas novas e em quantidade suficiente. Internet com velocidade de qualidade, fornecida pelo governo, pois atualmente a internet oferecida na escola é via rádio, paga com recursos próprios e de conexão precária**”. Utilizaremos também: filmadora, máquina fotográfica, data show, notebook, aparelho de som, televisor, DVD, projetor multimídia, fotocopiadoras, impressora, livros, revistas, DVDs, CDs, fones de ouvido, materiais de papelaria, e outros que forem convenientes. Salas de aulas e outros ambientes da escola.

CRONOGRAMA DE EXECUÇÃO: De maio a dezembro 2013.

AValiação: Processual e contínua ao longo do desenvolvimento do projeto, através de apresentações das atividades realizadas e seus registros. Auto avaliação.

ANEXO 4 - Texto Cultura afro-brasileira

80-C
Antes
critique
10/08
2013.

Cultura afro-brasileira

A arte Africana é um conjunto de manifestações artísticas produzidas pelos povos da África. A arte Africana chegou ao Brasil através dos escravos, que foram trazidos para cá pelos portugueses durante o período colonial.

A influência africana no português do Brasil veio do iorubá, falado pelos negros e vindos da Nigéria e notada no vocabulário relacionado à culinária e a religião em palavras como caçula, cafuné moleque, maxixe e samba, entre outras centenas de outros vocábulos.

Na tentativa de catequizar os negros, os europeus promoveram uma grande mistura que resultou nas hoje chamadas de religiões afro-brasileiras, como a umbanda e o Camdomblé.

O negro deu seu ritmo à musica brasileira também lhe deu nomes, como chorinho ou samba. Por isso se diz que a música popular brasileira nasceu na África. A raiz negra esta em tudo no samba, no pagode, no afoxé, nas festas folclóricas como a do maracatu. Além dos ritmos, os africanos trouxeram também instrumentos, como o berimbau, a cuíca e outros como de percussão como o atabaque.

Mistura de dança, luta e música a capoeira surgiu com os negros, que a utilizavam como arma de defesa.

Foi Carmem Miranda, uma mulher branca, a eleita "Rainha do Samba". Não por acaso, sabe-se que a artista divulgava a música de artistas negros, quando eles não conseguiam trabalho.

Gilberto Gil e Caetano Veloso, através de suas composições, colaboraram para que a força política do negro fosse mais conhecida.

Depois deles, vários artistas negros despontaram no hip-hop, rap ou samba com a intenção de despertar o orgulho negro entre os jovens.

Acarajé, mungunzá, quibebe, farofa, vatapá são pratos originalmente usados como comidas de santo, ou seja, comidas que eram oferecidas as divindades religiosas cultuadas pelos negros.

As negras africanas começaram a trabalhar nas cozinhas dos Senhores de Engenho e introduziram novas técnicas de preparo e tempero dos alimentos. Assim foram incorporados aos hábitos alimentares dos brasileiros o angu, o cuscuz, a pamonha e a feijoada, nascidas nas senzalas e feita a partir das sobras de carnes das refeições que alimentavam os senhores.

A banana também foi trazida para o Brasil, através dos traficantes de escravos.

ATIVIDADES

- 1)A arte africana chegou ao Brasil através de quem?
- 2)A influência africana no português do Brasil veio do iorubá, quais algumas das palavras usadas pelos brasileiros?
- 3)Quais são as religiões afro-brasileiras?
- 4)Na música, onde se encontra a raiz negra?
- 5)Quais os instrumentos trazidos pelos negros africanos?
- 6)Como era chamada a arma de defesa dos negros?
- 7)Qual o nome da mulher eleita rainha do samba?
- 8)Quais são algumas das comidas trazidas ao Brasil pelos negros africanos?
- 9)Qual o nome da fruta trazida pelos escravos?
- 10)Qual o nome dos dois cantores que colaboraram para que a força política do negro fosse mais conhecida?

ANEXO 5 - Ementa Curricular Eixo Temático 6 ao 9 ano Ensino Fundamental T.V.T**Ementa Curricular – Educação do Campo****EIXO TEMÁTICO: TERRA-VIDA-TRABALHO****1º AO 5º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL****Anual****Conteúdos:**

- ✓ Alimentos e sua importância;
- ✓ Produção e conservação dos alimentos;
- ✓ A Origem dos Alimentos;
- ✓ A importância Nutricional dos alimentos para o desenvolvimento do ser humano;
- ✓ Alimentos Saudáveis (orgânicos);
- ✓ Como se produz os alimentos (do plantio até a colheita);
- ✓ Meio Ambiente;
- ✓ Meio Ambiente e a importância da sua Conservação;
- ✓ Conservação do solo (erosão, assoreamento, mata-ciliar e reflorestamento);
- ✓ Criação de animais de pequenos portes (galinha, e outros);
- ✓ Lixo (esterqueira);
- ✓ Horta;
- ✓ Valores saberes, práticas e costumes;
- ✓ Manifestações culturais das comunidades locais.

6º ao 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL**Anual****CONTEÚDOS:**

- ✓ Experiências no campo, trabalhar com algumas técnicas mais simples para contatos com as culturas e manejos de animais domésticos;
- ✓ A Agricultura Familiar e o campo;
- ✓ A produção na Agricultura Familiar (monocultura, policultura, apicultura, suinocultura e outros);
- ✓ Técnicas para a produção na Agricultura Familiar;
- ✓ A importância da conservação do Meio Ambiente na Agricultura Familiar (erosão, assoreamento, mata ciliar, reflorestamento);
- ✓ O manejo das águas e seus cuidados;
- ✓ O Manejo Ecológico do Solo;
- ✓ Agroecologia;
- ✓ Agricultura Orgânica (compostagens);
- ✓ A produção de alimentos saudáveis (orgânico);
- ✓ Resgate a cultura;
- ✓ Lixo (esterqueira);
- ✓ Respeito a terra (correção do solo).

ANEXO 6 - Resolução/SED n.2.501, de 20 de dezembro de 2011.

(*) OS TEXTOS DOS ATOS CONTIDOS NESTA BASE DE DADOS SÃO MERAMENTE INFORMATIVOS E NÃO SUBSTITUEM OS ORIGINAIS PUBLICADOS NO DIÁRIO OFICIAL.

Republicado no Diário Oficial n. 8.096, de 26 de dezembro de 2011, página 15 a 21.

Republica-se por ter constatado erro no original

Publicado no Diário Oficial n. 8.094, de 22 de dezembro de 2011, páginas 9 a 14.

RESOLUÇÃO/SED n.2.501, de 20 de dezembro de 2011.

Dispõe sobre a organização da Educação Básica do Campo na Rede Estadual de Ensino e dá outras providências.

A SECRETÁRIADE ESTADO DE EDUCAÇÃO, no uso de suas atribuições legais, considerando a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, a Deliberação CEE/MS n. 7.111, de 16 de outubro de 2003, a Resolução/SED n. 2.055, de 11 de dezembro de 2006, e a Legislação vigente para o Sistema Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul, resolve:

Art. 1º-Organizar o Currículo e o Regime Escolar da Educação Básica do Campo da Rede Estadual de Ensino como política pública de inclusão das comunidades camponesas do Estado de Mato Grosso do Sul, no atendimento à Educação Básica, nas etapas do ensino fundamental e do ensino médio.

Título I**Da Educação Básica do Campo**

Art. 2ºA Educação Básica do Campo da Rede Estadual de Ensino objetiva:

I - atender à demanda das comunidades camponesas nas etapas do ensino fundamental e do ensino médio, que são oferecidas nas escolas estaduais situadas no campo e extensões localizadas junto a essas comunidades;

II - proporcionar formação de cidadãos críticos, habilitando-os a seguir estudos em nível superior, com habilidades e competências que lhes proporcionem ampliar e desenvolver a capacidade de intervenção e transformação da sociedade;

III - possibilitar o acesso aos conhecimentos universais e específicos relacionados à realidade social dos estudantes, por meio de organização curricular, de carga horária e calendário escolar que atendam às características gerais de Educação Básica e às especificidades da realidade camponesa sul-mato-grossense;

IV- educar para a cooperação agrícola, para criar e aprender novas formas de desenvolvimento do meio rural, tais como as relacionadas à agroecologia e à agricultura familiar em harmonia e respeito à natureza como novas formas de cooperação;

V - proporcionar uma educação que considere suas práticas educacionais não formais e comunitárias e que atenda às especificidades dos trabalhadores do campo, permitindo, por meio da parte diversificada do currículo, um exercício pleno de cidadania e melhor inserção ativa no mundo do trabalho;

VI - contribuir para a melhoria da qualidade de vida no campo dos agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da Reforma Agrária, quilombolas, caiçaras, indígenas e outras comunidades camponesas do Estado de Mato Grosso do Sul.

Título II

Organização e Princípios Teórico-Metodológicos da Educação Básica do Campo

Capítulo I

Dos Princípios Teórico-Metodológicos

Art. 3º Entende-se por escola do campo aquela que trabalha os interesses, a política, a cultura e a economia dos diversos grupos de trabalhadores e trabalhadoras do campo, nas suas diversas formas de trabalho e de organização, na sua dimensão de permanente processo, produzindo valores, conhecimentos e tecnologias na perspectiva do desenvolvimento social e econômico igualitário da população do campo.

Art. 4º As escolas do campo terão, na sua Proposta Pedagógica, eixos temáticos Terra-Vida-Trabalho e os fundamentos das diversas áreas de conhecimento norteadores de toda a organização curricular interdisciplinar, abrangendo as disciplinas e seus conteúdos, bem como outras atividades escolares que venham enriquecer a formação dos estudantes, relacionando-os entre si e atendendo à realidade da comunidade.

§ 1º O(s) eixo(s) temático(s) devem perpassar toda a abordagem pedagógica, teórica e prática da formação dos estudantes, pois direciona seu conteúdo e sua metodologia para temas da realidade camponesa que precisam ser tratados pela Educação Básica do Campo a ser concretizada.

§ 2º Para que se possa realizar um trabalho coerente e interdisciplinar, os professores formarão coletivos pedagógicos, nos quais deverão primar pelo estudo e desenvolvimento de metodologias que garantam o que está prescrito no *caput* desse artigo e do estabelecido nos incisos I e II do art. 6º desta Resolução.

Art. 5º A Educação Básica do Campo poderá fazer uso dos mecanismos da Pedagogia da Alternância que conduz a uma organização do processo de formação do estudante em períodos alternados de estudos, assegurando, de forma equilibrada, o movimento que vai da ação à reflexão e vice-versa.

Art. 6º A alternância regular de períodos de estudos se organizará por meio do Tempo-Escola (TE) e do Tempo-Comunidade (TC), que se realizará de forma dialética e processual, em espaços e tempos pedagógicos internos e externos à escola, sempre atendendo aos objetivos e conteúdos estabelecidos:

I - o *Tempo-Escola* se desenvolve em espaço interno da escola, por meio de aulas, atividades de estudos, reflexões, leituras, oficinas, atividades culturais e esportivas e outros;

II - o *Tempo-Comunidade* se desenvolve em espaço externo, abrangendo atividades de pesquisa, de leitura, de escrita, de trabalho, aulas programadas, acompanhadas, orientadas, avaliadas e com registro de frequência feito pelo professor.

Capítulo II

Da Organização do Ensino Fundamental e do Ensino Médio

Art. 7º A Educação Básica do Campo, no ensino fundamental e no ensino médio, contempla a base nacional comum e uma parte diversificada que atende aos interesses das comunidades camponesas.

Art. 8º A Educação Básica do Campo, no ensino fundamental e no ensino médio, tem sua estrutura curricular organizada em anos, podendo ser por alternância regular de períodos de estudos tendo a duração de:

I - 9 (nove) anos letivos para o ensino fundamental;

II - 3 (três) anos letivos para o ensino médio.

Art. 9º Os currículos organizados por alternância regular de períodos de estudos são compostos pelo Tempo-Escola e pelo Tempo-Comunidade, ambos considerados letivos com efetivo trabalho distribuídos em calendário escolar, elaborado com a comunidade camponesa atendida.

Art. 10. A organização curricular do ensino fundamental é pautada nos princípios:

I - Éticos: de justiça, solidariedade, liberdade e autonomia; de respeito à dignidade humana e de compromisso com a promoção do bem de todos, contribuindo para combater e eliminar quaisquer outras formas de discriminação;

II - Políticos: de reconhecimento dos direitos e deveres de cidadania, de respeito ao bem comum e à preservação do regime democrático e dos recursos ambientais; da busca da equidade no acesso à educação, à saúde, ao trabalho, aos bens e outros benefícios; da exigência de diversidade de tratamento para assegurar a igualdade de direitos entre os alunos que apresentem diferentes necessidades; da redução da pobreza e das desigualdades sociais e regionais;

III - Estéticos - do cultivo da sensibilidade juntamente com a racionalidade; do enriquecimento das formas de expressão e do exercício da criatividade; da valorização das diferentes manifestações culturais, especialmente a da cultura brasileira; da construção de identidade plural e solidária.

Art. 11. Mediante a esses princípios, os objetivos previstos para o ensino fundamental, são:

I - o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo;

II - a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, das artes, da tecnologia e dos valores em que se fundamenta a sociedade;

III - a aquisição de conhecimentos, habilidades e a formação de atitudes e valores como instrumentos para uma visão crítica do mundo;

IV - o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social;

V - o cuidar e o educar, como funções indissociáveis para assegurar a aprendizagem, o bem estar e o desenvolvimento do estudante em todas as suas dimensões.

Art. 12. O currículo do ensino fundamental, organizado em anos e com a duração de 9 (nove) anos, abrange a população na faixa etária dos 6 (seis) aos 14 (quatorze) anos de idade e se estende, também, a todos os que na idade própria, não tiveram condições de frequentá-lo.

§ 1º Contém, obrigatoriamente, uma base nacional comum e complementada por uma parte diversificada, que constituem em um todo integrado e não podem ser consideradas como dois blocos distintos, conforme o estabelecido na Resolução CEB/CNE n. 7, de 14 de dezembro de 2010.

§ 2º A articulação entre a base nacional comum e a parte diversificada do currículo do ensino fundamental possibilita a sintonia dos interesses mais amplos de formação básica do cidadão com a realidade local, as necessidades dos estudantes, as características regionais da sociedade, da cultura e da economia e perpassa todo o currículo.

Art. 13. O currículo do ensino fundamental estrutura-se em:

I - anos iniciais com 5 (cinco) anos de duração, atendendo à faixa etária de 6 (seis) a 10 (dez) anos;

II - anos finais com 4 (quatro) anos de duração, atendendo à faixa etária de 11 (onze) a 14 (quatorze) anos.

Art. 14. O 1º e o 2º anos são destinados à sistematização da alfabetização.

Art. 15. A organização curricular do ensino fundamental, de que tratam os Anexos I e II desta Resolução, tem por princípio a Base Nacional Comum, estruturada em 4 (quatro) áreas de conhecimento, a saber:

I - Linguagens - com os componentes curriculares de Língua Portuguesa, Arte, Educação Física, acrescida da Parte Diversificada com os componentes curriculares Língua Estrangeira Moderna e Produções Interativas;

- II - Ciências da Natureza - com o componente curricular Ciências da Natureza, acrescida da Parte Diversificada com o componente curricular Eixos Temáticos: Terra-Vida-Trabalho;
- III- Matemática - com o componente curricular Matemática;
- IV - Ciências Humanas - com os componentes curriculares História e Geografia;

Art. 16. A carga horária do ensino fundamental nos turnos diurno e noturno é distribuída da seguinte forma:

- I- 834 (oitocentas e trinta e quatro) horas para os anos iniciais e 864 (oitocentas e sessenta e quatro) horas para os anos finais, sendo que:
 - a) nos anos iniciais, a carga horária diária é de 4 (quatro) horas, com a duração de 200 (duzentos) dias letivos;
 - b) nos anos finais, a carga horária diária é de 5 (cinco) horas-aula, com a duração de 200 (duzentos) dias letivos.

Art. 17. Ao estudante dos anos finais do ensino fundamental que optar por cursar o componente curricular Ensino Religioso, esse deverá ser oferecido e cumprido em turnos diversos daquele em que foi matriculado.

Art. 18. O horário escolar da etapa do ensino fundamental deve obedecer à seguinte organização:

I - Anos iniciais:

- a) com o mínimo de 4 horas diárias por turno, independente se de Tempo-Escola ou Tempo-Comunidade;
- b) com hora-aula de 50 (cinquenta) minutos para os componentes curriculares Arte, Educação Física e Eixos Temáticos: Terra-Vida-Trabalho, independente se de Tempo-Escola ou Tempo-Comunidade;

II - Anos finais com 5 (cinco) aulas diárias, de 50 (cinquenta) minutos cada, para todos os componentes curriculares, independente se de Tempo-Escola ou Tempo-Comunidade.

Art. 19. Na carga horária mínima anual não está incluída a carga horária destinada:

- I - ao recreio;
- II - ao Ensino Religioso;
- III - aos exames finais.

Art. 20. A unidade escolar pode organizar turmas com estudantes de anos distintos, nos componentes curriculares de Educação Física e de Ensino Religioso.

§ 1º As classes ou turmas a que se refere o *caput* devem ser formadas com, no mínimo, 15 (quinze) estudantes.

§ 2º Quando do não cumprimento do disposto no parágrafo anterior, a unidade escolar não disponibilizará o oferecimento da turma.

Art. 21. Nos anos finais deve ser oferecida, em caráter obrigatório, uma Língua Estrangeira, cuja definição ficará a cargo da unidade escolar.

Art. 22. O currículo do ensino médio será pautado em três eixos que contribuem para a formação do cidadão:

- I - *Formação Cultural* - visa à apropriação dos elementos culturais produzidos pelo homem e à consciência da produção cultural de um povo para a compreensão de novos princípios e valores sociais;

II - *Formação Econômica* - visa ao domínio de fundamentos históricos que regem as relações de produção, distribuição, acumulação e consumo de bens materiais e espirituais na sociedade contemporânea;

III - *Formação Política* - visa à intervenção e posicionamento dos estudantes e professores frente às diferentes situações sociais.

Parágrafo único. Esses eixos serão abordados e desenvolvidos a partir do que está estabelecido no art. 4º desta Resolução.

Art. 23. A organização curricular do ensino médio, de que tratam os Anexos III e IV desta Resolução, é estruturada em 3 (três) áreas de conhecimento, a saber:

I - Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, com as disciplinas de Língua Portuguesa, Literatura, Artes e Educação Física;

II - Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias, com as disciplinas de Física, Química, Biologia e Matemática;

III - Ciências Humanas e suas Tecnologias, com as disciplinas de História, Geografia, Sociologia e Filosofia.

Art. 24. A Parte Diversificada contempla as disciplinas Línguas Estrangeiras Modernas e Eixos Temáticos: Terra-vida-trabalho, devendo os temas referentes a essas estarem de acordo com o estabelecido nos incisos I e II, do art. 6º, desta Resolução.

Art. 25. Na etapa do ensino fundamental, a unidade escolar oferecerá Língua Estrangeira Moderna nos anos finais.

Art. 26. Na etapa do ensino médio, a unidade escolar oferecerá Língua Estrangeira Moderna (1), obrigatória pelas instituições de ensino e para o aluno, e a Língua Estrangeira Moderna (2) de matrícula facultativa para os alunos.

Art. 27. A carga horária anual é de 834 (oitocentas e trinta e quatro) horas, com 5 (cinco) horas-aula diárias, com a duração de 50 (cinquenta) minutos cada, e com a duração de 200 (duzentos) dias letivos.

Art. 28. Na carga horária não é computado o tempo destinado aos exames finais.

Art. 29. Quando da distribuição da carga horária anual de cada etapa de ensino, deverá ser assegurado o mínimo de 70% (setenta por cento) do total previsto para o Tempo-Escola e os demais para o Tempo-Comunidade.

Art. 30. Na elaboração da Proposta Pedagógica devem ser consideradas as Diretrizes Curriculares para o ensino fundamental e para o ensino médio, adequando essas diretrizes, métodos, tempos e espaços ao perfil do estudante das comunidades camponesas, observando:

I - atuação pedagógica que considere as especificidades históricas, culturais, sociais, políticas e econômicas das comunidades atendidas, para a constituição dos saberes e conhecimentos universais e específicos da educação básica voltada para o campo;

II - a utilização de material didático e de recursos tecnológicos apropriados;

III - a participação efetiva da comunidade camponesa atendida.

Art. 31. O calendário escolar deverá adequar-se às peculiaridades locais, inclusive climáticas e econômicas, a critério da unidade escolar, sem com isso reduzir o número mínimo de horas letivas previstas na lei.

Art. 32. Considerando o quantitativo de demanda, de classificações e espaço físico disponível, as turmas poderão ser constituídas por meio de agrupamentos de anos diferenciados do 1º ao 5º ano, do 6º ao 9º ano do ensino fundamental e do 1º ao 3º ano do ensino médio.

Título III **Do Regime Escolar**

Capítulo I **Da Matrícula**

Seção I **Princípios Gerais**

Art. 33. A matrícula é o ato formal que vincula o estudante a uma unidade escolar.

Art. 34. A matrícula é requerida pelo candidato, quando maior, e, quando menor, pelos pais ou responsáveis.

Parágrafo único. No ato da matrícula, a direção da unidade escolar obriga-se a dar ciência ao estudante, quando maior, ou aos pais ou ao seu responsável, quando menor:

- I- da Proposta Pedagógica e do Regimento Escolar;
- II- da opção por cursar ou não o componente curricular Ensino Religioso na etapa do ensino fundamental;
- III- da opção por cursar ou não a disciplina Língua Estrangeira Moderna de caráter facultativo na etapa do ensino médio.

Art. 35. Do candidato à matrícula exigir-se-ão os seguintes documentos:

- I - requerimento assinado pelo estudante, quando maior, e pelos pais ou responsáveis, quando menor;
- II - fotocópia da Certidão de Nascimento ou Casamento, acompanhada do original, para conferência e autenticação pela secretaria da unidade escolar;
- III - Ementa Curricular, quando for o caso;
- IV - Guia de Transferência ou Histórico Escolar, quando for o caso;
- V - Carteira de Vacinação, conforme legislação vigente.

§ 1º Em caso excepcional, a unidade escolar pode aceitar a cópia da Cédula de Identidade (RG), em substituição aos documentos do inciso II, desde que acompanhada do original, para conferência e autenticação.

§ 2º Quando da matrícula de estudante estrangeiro, exigir-se-á, como documento, a cópia da Carteira de Identidade de Estrangeiro.

Art. 36. A matrícula concretizar-se-á após a apresentação da documentação exigida e o deferimento da direção.

§ 1º Deferida a matrícula, os documentos apresentados passam a integrar o prontuário do estudante.

§ 2º As irregularidades de vida escolar, constatadas após o deferimento da matrícula, são de inteira responsabilidade da direção da unidade escolar.

§ 3º É considerada nula a matrícula efetivada com documentos falsos ou adulterados.

Art. 37. A Equivalência de Estudos de estudante proveniente de países estrangeiros é efetuada de acordo com a legislação vigente.

Art. 38. A matrícula pode ser cancelada em qualquer época do ano letivo pelo estudante, quando maior, e, quando menor, pelos pais ou responsáveis, com justificativa formal da causa do cancelamento.

Parágrafo único. No caso de cancelamento de matrícula de estudante menor, requerido pelos pais ou responsáveis, a unidade escolar deve comunicar o fato, imediatamente, ao Conselho Tutelar do município.

Seção II

Da Matrícula Inicial

Art. 39. Para o ingresso no 1º ano do ensino fundamental a criança deverá ter idade de 6 (seis) anos completos até o dia 31 de março do ano em que ocorrer a matrícula.

Art. 40. A criança que completar 6 (seis) anos de idade após a data definida no art. 34 desta Resolução deverá ser matriculada na pré-escola.

Art. 41. A matrícula no ensino médio é permitida aos concluintes do ensino fundamental.

Art. 42. Na falta de comprovante da escolarização anterior é permitida a matrícula no ensino fundamental ou no ensino médio, mediante classificação por avaliação realizada pela unidade escolar recipiendária.

Seção III

Da Matrícula por Transferência

Art. 43. A matrícula por transferência é aquela pela qual o estudante, ao se desvincular de uma unidade escolar, vincula-se a outra congênere, para prosseguimento dos estudos.

Art. 44. O estudante recebido por transferência de organização curricular diferenciada deve passar pelo processo de classificação.

Art. 45. Os registros referentes ao aproveitamento e à assiduidade do estudante, até a época da transferência, são atribuições exclusivas da unidade escolar de origem.

§ 1º Quando houver dificuldade de traduzir conceitos em notas e vice-versa, cabe ao Conselho de Classe da unidade escolar recipiendária decidir sobre o significado dos símbolos ou conceitos usados.

§ 2º Em caso de dúvida quanto à interpretação dos documentos escolares, independentemente da organização curricular ou mediante a impossibilidade de julgamento, a unidade escolar deve adotar as medidas necessárias à classificação do estudante.

Art. 46. É vedado a qualquer unidade escolar receber como aprovado o estudante que, segundo os critérios regimentais da unidade escolar de origem, tenha sido reprovado.

Parágrafo único Na inexistência da área de conhecimento no ensino fundamental ou da disciplina no ensino médio em que o estudante tenha sido reprovado na instituição de ensino de origem, a matrícula pode ser efetivada no ano subsequente.

Art. 47. Ao aceitar a transferência, a direção da unidade escolar assume a responsabilidade de submeter o estudante às adaptações necessárias.

Art. 48. A aceitação de transferência de estudante procedente com escolaridade de país estrangeiro depende do cumprimento, por parte do interessado, de todos os requisitos legais vigentes.

Art. 49. O estudante recebido por transferência de instituição de ensino que adota o regime de progressão parcial é matriculado no ano em que foi considerado aprovado, por meio do referido regime, não sendo considerado o ano que estiver cursando.

Art. 50. Quando da matrícula realizada por meio de declaração de escolaridade, a direção da unidade escolar procederá ao deferimento da matrícula, sob as seguintes condições:

I - a elaboração de um termo de compromisso, elaborado pela unidade escolar recipiendária e devidamente assinado pelo requerente, em que conste:

- a) que a transferência será entregue em conformidade com o prazo estabelecido na declaração de escolaridade da unidade escolar de origem;
- b) que, quando da não entrega da transferência no prazo estabelecido na declaração de escolaridade, a matrícula será cancelada.

Art. 51. Quando da ocorrência do disposto na alínea “b” do artigo anterior e o requerente persistir na permanência do estudante na mesma unidade escolar, a direção procederá à classificação em conformidade com o disposto no § 2º, do art. 65 e art. 66, desta Resolução.

Seção IV

Da Transferência

Art. 52. A transferência é a passagem do estudante de uma para outra unidade escolar, inclusive de país estrangeiro, com base na equivalência e aproveitamento de estudos.

Parágrafo único. Para a expedição da Guia de Transferência não é exigido o atestado de vaga da unidade escolar para a qual o estudante será transferido.

Art. 53. É vedada a transferência de estudante, cuja situação já se encontra sujeita a exames finais, exceto no caso comprovado de mudança de município.

Art. 54. A transferência é requerida pelo estudante, quando maior, ou pelos pais ou responsáveis, quando menor.

Art. 55. O prazo para expedição de transferência é de até 10 (dez) dias, a contar da data da solicitação do requerimento.

Art. 56. O estudante, ao se transferir, em qualquer época, deve receber da unidade escolar a Guia de Transferência com:

- I - identificação completa da unidade escolar;
- II - identificação completa do estudante;
- III - informações sobre:

- a) a organização curricular cursada na unidade escolar e, anteriormente, em outras unidades escolares, quando for o caso;
- b) o aproveitamento obtido;
- c) a frequência do ano em curso;
- d) aprovação ou retenção;
- e) matrícula cancelada, quando for o caso;
- f) outros registros de observações pertinentes.

§ 1º Os registros das observações previstos na alínea “f” são pertinentes ao do início da vida escolar do estudante e, nunca, anteriormente.

§ 2º Para os estudantes do 1º ano do ensino fundamental, o determinado nas alíneas “b”, “c”, e “d” é substituído por Parecer Descritivo.

§ 3º Toda Guia de Transferência deve ser acompanhada da Ementa Curricular.

Capítulo III Da Frequência

Art. 57. A frequência mínima exigida é de 75 % (setenta e cinco por cento) do total de horas letivas para aprovação, computada ao final de cada ano.

Parágrafo único. Quando da matrícula por transferência do ano em curso, considerar-se-á, também, a frequência proveniente da escola de origem, desde que o estudante não passe por nenhum processo de classificação.

Art. 58. Quando do estudante que comprovadamente não realizou matrícula na etapa do ensino fundamental ou na etapa do ensino médio no início do ano letivo e que a realizou após o início do ano letivo, a frequência é registrada e considerada a partir da data da matrícula na unidade escolar.

Parágrafo único. Quando do cancelamento da matrícula no decorrer do ano letivo em curso, o estudante poderá usufruir da prerrogativa de efetivar outra no mesmo ano letivo em que ocorreu o cancelamento, sendo considerado, como critério para aprovação ou retenção, o índice mínimo de 75% (setenta e cinco por cento) de frequência em relação ao total da carga horária do ano letivo do curso pretendido, independente de classificação.

Art. 59. A frequência do estudante deve ser registrada em Diário de Classe, cujo controle fica a cargo do professor, e o quantitativo de faltas deve ser entregue, bimestralmente, à secretaria da unidade escolar, na data definida em Calendário Escolar.

Art. 60. O estudante dispensado de cursar área(s) de conhecimento ou disciplina(s), mediante apresentação do documento de eliminação parcial, deve cumprir no mínimo 75% (setenta e cinco por cento) de frequência, referentes ao total da somatória da carga horária dos componentes curriculares ou disciplinas a que estiver obrigado a cursar.

Art. 61 A unidade escolar deve adotar estratégias pedagógicas capazes de estimular a presença do estudante nas atividades letivas e realizar acompanhamento da sua frequência, por meio de um sistema de comunicação com as famílias.

Parágrafo único. Para atendimento de sua função social cabe, ainda, à unidade escolar:

I - notificar os pais ou responsáveis para que compareçam à unidade escolar no prazo de 72 (setenta e duas) horas para justificarem as ausências de estudantes menores de idade, para que não atinjam o índice de 50% (cinquenta por cento) do percentual permitido em lei;

II - encaminhar às autoridades do Ministério Público e do Conselho Tutelar do Município a relação de estudantes menores de idade que apresentarem quantidades de faltas acima de 50% (cinquenta por cento) do percentual permitido em lei.

Capítulo IV Aproveitamento de Estudos

Art. 62. Aproveitamento de estudos é a verificação da possibilidade de equivalência dos conteúdos ou das competências obtidas por meios formais concluídos com êxito, na etapa do ensino fundamental ou do ensino médio, com vistas à continuidade dos estudos.

Parágrafo único Entende-se por estudos obtidos por meios formais aqueles realizados em instituições de ensino devidamente regularizadas pelo órgão competente.

Art. 63. É permitido aproveitamento de estudos de estudante que tenha eliminado componente(s) curricular(es) ou disciplina(s) em curso com matrícula por disciplina e/ou exames oferecidos pelos poderes públicos.

§ 1º Havendo aproveitamento de estudos, quando da expedição de Guia de Transferência ou do Histórico Escolar, deve ser transcrita a denominação da instituição de ensino, o nome do componente curricular ou disciplina, a nota, o local e o ano de conclusão.

§ 2º O estudante fica dispensado de cursar componente(s) curricular(es) ou disciplina(s) referente(s) à etapa de ensino em que apresentar certificado de eliminação parcial.

Capítulo V

Da Adaptação

Art. 64. A adaptação de estudos é o conjunto de atividades didático-pedagógicas desenvolvidas sem prejuízo das atividades normais do ano letivo em que o estudante se matricular, para que possa seguir, com proveito, o novo currículo.

Art. 65. A adaptação de ano concluído é exigida quando, no currículo da unidade escolar recipiendária, existir(em) componente(s) curricular(es) ou disciplina(s) da Base Nacional Comum e Parte Diversificada não cursada(s) no(s) ano(s) anterior(es) ou caso não haja equivalência de conteúdos.

Art. 66. A adaptação de bimestre é exigida quando, no currículo da unidade escolar de destino, existir área(s) de conhecimento ou disciplina(s) da Base Nacional Comum e/ou da Parte Diversificada não constante(s) no currículo da unidade escolar de origem, ou caso não haja equivalência de conteúdos.

Art. 67. O cumprimento de Língua Estrangeira Moderna obrigatória na etapa do ensino médio na instituição de ensino de origem, mesmo que diferente da prevista na unidade escolar recipiendária, não será objeto de estudos de adaptação de ano(s) concluído(s), restringindo-se ao ano em curso.

Art. 68. Para efetivação do processo de adaptação, a unidade escolar deve comparar o currículo, especificar as adaptações a que o estudante estará sujeito, elaborar um plano próprio flexível e adequado a cada caso e, ao final do processo, proceder ao registro dos resultados obtidos.

Parágrafo único. A adaptação pode ser realizada durante o ano letivo, independente do quantitativo de áreas de conhecimento ou disciplinas.

Art. 69. Nos anos iniciais do ensino fundamental, independente de anos ou bimestres concluídos, não serão exigidos os estudos em forma de adaptação.

Capítulo VI

Da Classificação

Art. 70. Classificação é o procedimento que a unidade escolar adota em conformidade com a sua proposta pedagógica, para posicionar o estudante em um dos anos do ensino fundamental ou do ensino médio, baseando-se nas suas experiências e desempenho adquiridos por meios formais e informais.

Art.71. A classificação, exceto no primeiro ano do ensino fundamental, pode ser feita:

I - por promoção, para estudantes que cursaram, com aproveitamento, o ano anterior na própria unidade escolar;

II - por transferência, para candidatos procedentes de outras escolas do país ou do exterior, efetuando-se, quando necessário, avaliação que defina seu grau de desenvolvimento e experiência;

III - por avaliação, feita pela unidade escolar, independente de escolarização anterior, que defina o grau de desenvolvimento e a experiência do candidato e que permita sua matrícula no ano adequado.

§ 1º A classificação disposta no inciso II, quando realizada a avaliação, e no inciso III, deste artigo, dependerá de aprovação nas avaliações e da coerência entre a idade própria e o ano pretendido, em conformidade com a legislação vigente.

§ 2º A classificação, por avaliação, disposta no inciso III, deve ser requerida e suprirá, para todos os efeitos escolares, a inexistência de documentos da vida escolar progressiva.

Art. 72. A classificação por avaliação tem caráter pedagógico centrado na aprendizagem e exige as seguintes medidas administrativas para resguardar os direitos do estudante, da unidade escolar e dos profissionais envolvidos:

I - requerimento indicando o ano pretendido, devidamente assinado pelo interessado, quando maior e, quando menor, pelos pais ou responsáveis;

II - análise e homologação do requerimento por parte da direção da unidade escolar;

III - elaboração das avaliações por uma comissão designada pela direção da unidade escolar, com o acompanhamento do coordenador pedagógico;

IV - aplicação das avaliações elaboradas, na forma escrita, abrangendo as áreas de conhecimentos ou as disciplinas da Base Nacional Comum que antecedam o ano pretendido e expresso no requerimento da classificação;

V - correção das avaliações pela comissão;

VI - mediante a obtenção da nota mínima igual ou superior a 7,0 (sete), exigida para aprovação nas áreas de conhecimentos ou nas disciplinas objetos da avaliação, providenciar o registro do resultado em Ata de resultados finais, específica para esse fim;

VII - elaboração de Portaria para legitimar o ato da classificação em que deve constar para qual ano/etapa o estudante foi classificado;

VIII - o registro da Portaria nos documentos escolares do estudante;

IX - arquivamento da Portaria no prontuário do estudante.

Parágrafo único. A matrícula só pode ser efetuada após realização dos procedimentos previstos para a classificação.

Capítulo VII

Da Aceleração de Estudos

Art. 73. A Aceleração de Estudos é o mecanismo utilizado pela unidade escolar, a partir do 2º ano do ensino fundamental, que visa a superar o atraso escolar do estudante em relação à idade/ano, de forma a atingir o nível de desenvolvimento próprio para a sua idade, assegurando atividades didático-metodológicas e avaliações estabelecidas em projeto específico, de acordo com a proposta pedagógica.

Parágrafo único. Definem-se como atraso escolar 2 (dois) anos ou mais entre a idade cronológica e o ano em que o estudante se encontra matriculado.

Art. 74. A Aceleração de Estudos é desenvolvida por meio de Projeto Específico aprovado pela Secretaria de Estado de Educação.

Art. 75. O projeto de reposicionamento do estudante, decorrente do processo de Aceleração de Estudos, deve ter uma duração igual ou superior a 180 (cento e oitenta) dias.

Capítulo VIII

Do Avanço Escolar

Art. 76. O avanço escolar é a promoção em anos ou etapa de ensino da educação básica do estudante com características especiais, que comprove domínio de conhecimento e maturidade para o ano ou etapa de ensino superior àquela em que se encontra matriculado.

Art. 77. A unidade escolar, quando necessário, mediante a avaliação do rendimento escolar, pode reposicionar o estudante por meio do avanço escolar.

Parágrafo único. O reposicionamento por meio do avanço escolar não poderá ocorrer após 90 (noventa) dias contados a partir do início do ano letivo.

Art. 78. O estudante só pode ser beneficiado do avanço escolar quando:

- I - estiver matriculado e frequente na unidade escolar, no período mínimo de 1 (um) ano;
- II - não tenha sido reprovado, por aproveitamento, no ano anterior;
- III - tiver aproveitamento igual ou superior a 85% (oitenta e cinco por cento) nos componentes curriculares ou disciplinas cursadas nos 3 (três) anos anteriores ao que se encontra matriculado.

Art. 79. Atendidos os requisitos previstos no art. 78 desta Resolução, são asseguradas as seguintes medidas e providências:

- I - Requerimento assinado pelo estudante, quando maior, ou pelos pais ou responsáveis, quando menor, acompanhado de justificativa fundamentada;
- II - Parecer Técnico de profissionais especializados;
- III - Histórico Escolar do estudante;
- IV - Relatório de Inspeção Escolar com informações sobre a vida escolar do educando.

Art. 80. Para a realização do avanço escolar na Educação Básica, a unidade escolar deverá:

- I - analisar e homologar o Requerimento;
- II - comunicar à Secretaria de Estado de Educação, a necessidade de realização do avanço escolar;
- III - constituir comissão, composta de professores, equipe pedagógica e profissionais especializados em Educação Especial, para elaboração e aplicação de avaliações;
- IV - proceder às avaliações na forma escrita e abranger as áreas de conhecimento/disciplinas da Base Nacional Comum e da Parte Diversificada.

Parágrafo único. Os procedimentos previstos nesse artigo deverão ser acompanhados pela Secretaria de Estado de Educação.

Art. 81. Mediante a obtenção da nota igual ou superior a 6,0 (seis) em todas as avaliações, a unidade escolar adotará os seguintes procedimentos:

- I - registrar os resultados em Ata de Resultados Finais;
- II - elaborar Portaria, para legitimar o ato;
- III - proceder às devidas anotações sobre o avanço escolar no(s) Diário(s) de Classe do ano de origem;
- IV - proceder à matrícula do estudante no ano para o qual demonstrou conhecimento, nos termos do art. 31 desta Resolução;
- V - acrescentar o nome do estudante na relação do(s) Diário(s) de Classe do ano para o qual foi matriculado;
- VI - assegurar o registro da Portaria nos documentos escolares do estudante.

Art. 82. O avanço escolar de uma etapa da Educação Básica para outra pode ser realizado mediante a efetivação dos seguintes procedimentos:

- I - verificação do cumprimento do previsto nos incisos I, II e III, do art. 78, desta Resolução;
- II - justificativa qualificada com todos os dados da vida escolar do estudante;
- III - comunicação da data de aplicação das avaliações à Secretaria de Estado de Educação, acompanhada de uma justificativa qualificada com todos os dados da vida escolar do estudante;
- IV - realização de avaliação por comissão de especialistas determinada pela Secretaria de Estado de Educação.

Parágrafo único. A unidade escolar só pode realizar o avanço escolar de uma etapa para outra se oferecer o ensino médio.

Art. 83. A unidade escolar fica impedida de certificar, de maneira antecipada, a conclusão de qualquer uma das etapas de ensino da Educação Básica.

Art. 84. O estudante só poderá usufruir uma vez do instituto do avanço escolar na mesma unidade escolar e, depois de posicionado, deverá cursar integralmente o ano escolar no qual se beneficiou desse instituto.

Art. 85. Todos os documentos referentes ao processo objeto do avanço escolar devem ser arquivados no prontuário do estudante, devidamente vistados pelo Supervisor de Gestão Escolar.

Art. 86. No decorrer do ano letivo o estudante só pode usufruir uma vez de um dos institutos da aceleração de estudos ou do avanço escolar.

Capítulo IX

Da Avaliação

Art. 87. A avaliação da aprendizagem é parte do processo educativo e tem como objetivo detectar, analisar e avaliar os conhecimentos mínimos estabelecidos no currículo do ensino fundamental e do ensino médio.

Art. 88. A avaliação da aprendizagem verifica as dificuldades ou defasagens e progressos dos estudantes e é um recurso pedagógico capaz de:

- I - determinar o alcance dos objetivos educacionais;
- II - identificar o progresso do estudante e suas dificuldades;
- III - fornecer as bases para o planejamento e o replanejamento das atividades curriculares;
- IV - propiciar ao estudante condições de desenvolver espírito crítico e avaliar o seu conhecimento;
- V - apurar o rendimento escolar do estudante, com vistas à sua promoção e continuidade de estudos;
- VI - reposicionar o estudante mediante os institutos da aceleração de estudos e do avanço escolar, quando necessário;
- VII - aperfeiçoar o processo de ensino e de aprendizagem.

Art. 89. A avaliação da aprendizagem deve ser realizada de forma contínua, sistemática e integral ao longo de todo o processo de ensino e de aprendizagem.

Art. 90. Na avaliação da aprendizagem devem ser considerados os aspectos qualitativos e quantitativos.

Capítulo X

Da Recuperação

Art. 91. A recuperação da aprendizagem é parte integrante do processo educativo e visa:

- I - oferecer oportunidade ao estudante de identificar suas necessidades e de assumir responsabilidade pessoal com sua própria aprendizagem;

- II - propiciar ao estudante o alcance dos requisitos considerados indispensáveis à sua aprovação;
- III - diminuir o índice de evasão e repetência.

Art. 92. A recuperação da aprendizagem é realizada à medida que forem sendo detectadas deficiências no processo de aprendizagem e no rendimento do estudante.

Parágrafo único. A recuperação prevista no *caput*, realizada no horário normal das aulas, consiste na retomada do conteúdo e na apropriação dos conhecimentos ministrados.

Capítulo XI

Da Apuração do Rendimento Escolar

Art. 93. A apuração do rendimento escolar do 1º ano do ensino fundamental é registrada, bimestralmente, por meio de Parecer Descritivo emitido pelos professores da turma.

Art. 94. A apuração do rendimento escolar, a partir do 2º ano do ensino fundamental e até o último ano do ensino médio, é calculada por meio da média aritmética dos resultados bimestrais, de acordo com a seguinte fórmula:

$$MA = \frac{1^\circ MB + 2^\circ MB + 3^\circ MB + 4^\circ MB}{4} \geq 6,0$$

MA = Média Anual por área de conhecimento ou disciplina;
MB = Média Bimestral por área de conhecimento ou disciplina.

§ 1º Os critérios previstos no *caput* também são aplicados para o estudante que cancelou sua matrícula no decorrer do ano letivo e que a realizou novamente no mesmo ano.

§ 2º Quando do estudante que, comprovadamente, não realizou matrícula na etapa do ensino fundamental ou na etapa do ensino médio e que a realizou após o início do ano letivo, os índices de aproveitamento da aprendizagem são considerados a partir da sua matrícula.

Art. 95. Não é permitido repetir nota de um bimestre para outro, nem progressiva nem regressivamente.

Art. 96. Como expressão dos resultados da avaliação do rendimento escolar, é adotado o sistema de números inteiros, na escala de zero a 10 (dez), permitindo-se a decimal 5 (cinco) décimos, observando os seguintes critérios de arredondamento das médias:

- I - decimais 0,1 e 0,2 - arredondar para o número inteiro imediatamente anterior;
- II - decimais 0,3 e 0,4; 0,6 e 0,7 - substituir pela decimal 0,5;
- III - decimais 0,8 e 0,9 - arredondar para o número inteiro imediatamente superior.

Capítulo XII

Do Exame Final

Art. 97. É encaminhado para exame final o estudante com média anual inferior a 6 (seis).

Parágrafo único. O estudante que não atingir a frequência mínima de 75% (setenta e cinco por cento) da carga horária que esteja obrigado a cursar não tem direito de prestar o exame final, independentemente dos resultados obtidos no aproveitamento.

Art. 98. O estudante pode prestar exame final em todos os componentes curriculares ou disciplinas.

Art. 99. O cálculo da média, após exame final, é efetuado de acordo com a seguinte fórmula:

$$MF = \frac{MA \times 03 + EF \times 02}{5} \geq 5,0$$

MF= Média Final;

MA = Média Anual por componente curricular ou disciplina;

EF= Nota do Exame Final por componente curricular ou disciplina.

Capítulo XIII **Da Promoção**

Art. 100. No período de sistematização da alfabetização dos 2 (dois) primeiros anos do ensino fundamental, o estudante fará jus ao regime de progressão continuada do 1º para o 2º ano, mediante a comprovação de frequência igual ou superior a 75% (setenta e cinco por cento).

Art. 101. É considerado aprovado, a partir do 2º ano no ensino fundamental até o último ano do ensino médio, o estudante com:

- I - frequência igual ou superior a 75% (setenta e cinco por cento) do total da carga horária que esteja obrigado a cursar;
- II - média anual igual ou superior a 6 (seis) por área de conhecimento ou disciplina;
- III - média final igual ou superior a 5 (cinco) por área de conhecimento ou disciplina, objeto de exame final.

Capítulo XIV **Da Retenção**

Art. 102. É considerado retido o estudante:

- I - do 1º ano do ensino fundamental com frequência inferior a 75% (setenta e cinco por cento) do total de horas letivas;
- II - do 2º ano do ensino fundamental até o último ano do ensino médio com:
 - a) frequência inferior a 75% (setenta e cinco por cento) do total de horas letivas para aprovação, independentemente dos resultados obtidos no aproveitamento;
 - b) média final inferior a 5 (cinco), após exame final.

Capítulo XV **Da Lotação de Professores**

Art. 103. São lotados em cada turma do 1º ao 5º ano do ensino fundamental 4 (quatro) professores, sendo:

- I - 1 (um) com habilitação para atuar nos anos iniciais do ensino fundamental, que ministra os componentes curriculares de Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia e Ciências;
- II - 1 (um) com habilitação em Artes que ministra o componente curricular de Arte;
- III - 1 (um) com habilitação em Educação Física que ministra o componente curricular de Educação Física.
- IV - 1 (um) com Licenciatura Plena em Pedagogia ou outras áreas, desde que tenha perfil com Educação do Campo, que ministra o componente curricular Eixo Temático: Terra-Vida-Trabalho.
- V - 1 (um) com Licenciatura Plena em Pedagogia ou Letras, que ministra o componente curricular Produções Interativas.

Parágrafo único. Onde não houver a disponibilidade de professor habilitado em Artes, Educação Física e Eixos Temáticos: Terra-vida-trabalho, a unidade escolar deverá lotar, para estes componentes curriculares, um professor com curso de Pedagogia ou curso Normal Superior, admitindo-se, como habilitação mínima, a obtida em curso Normal Médio.

Art. 104. São lotados, nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio, professores com habilitação específica para cada componente curricular e disciplina, respectivamente.

Art. 105. A formação, exigida para a docência das disciplinas de Filosofia e Sociologia, será de nível superior, em curso de licenciatura, com habilitação específica.

Parágrafo único. Na falta de profissionais com habilitação específica, admite-se, em caráter temporário, profissional com formação em nível superior, obedecida a seguinte prioridade:

- I - Bacharel em Filosofia, Sociologia ou em Ciências Sociais;
- II - Licenciatura em Pedagogia ou História;
- III - Licenciados em outras áreas.

Art. 106. Para o exercício da docência da Língua Espanhola será exigida Licenciatura com habilitação em Língua Espanhola.

Parágrafo único. Na falta de professor habilitado, poderão ser admitidos em caráter temporário:

- I - licenciados em Letras e sem habilitação específica, desde que, com proficiência em Língua Espanhola, dominando as habilidades de ouvir, falar, ler e escrever em nível intermediário;
- II - licenciados em outras áreas, desde que com proficiência em Língua Espanhola, dominando as habilidades de ouvir, falar, ler e escrever em nível intermediário;
- III - e portadores do Diploma de Espanhol como Língua Estrangeira - DELE, em nível superior.

Art. 107. A carga horária e a lotação dos professores habilitados em Arte, Educação Física e Eixos Temáticos: Terra-Vida-Trabalho, nos anos iniciais do ensino fundamental, obedecem aos critérios estabelecidos na legislação vigente.

Art. 108. A lotação dos professores nas escolas do campo situadas em localidades de difícil acesso, onde os mesmos deverão residir, far-se-á de acordo com a carga horária da disciplina, sendo 70% (setenta por cento) no Tempo-Escola e 30% (trinta por cento) no Tempo-Comunidade.

Art. 109. A formação dos docentes para atuarem na Educação Básica do Campo far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura de graduação plena, podendo ser admitida como formação mínima para o exercício nos anos iniciais do ensino fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade do Curso Normal Médio.

Art. 110. Deverão ser adotados, nas escolas do campo, procedimentos para garantir a formação continuada dos profissionais em exercício, especialmente os professores, considerando, sobretudo, as referências culturais, a predominância da economia de cada região camponesa, os projetos agrários de cada localidade e, ainda, os anseios da comunidade.

Título II

Das Disposições Gerais

Art. 111. A Educação Básica do Campo será oferecida na própria unidade escolar ou em sua extensão rural, que é espaço físico separado ou distante da Escola-Polo, à qual estará subordinada administrativa e pedagogicamente.

Art. 112. O número mínimo permitido por turma na Educação Básica do Campo é de 15 (quinze) estudantes.

Art. 113. Para a definição do número máximo de educandos, será observada capacidade física da sala, respeitando a legislação em vigor.

Título III **Das Disposições Finais**

Art. 114. Os casos omissos deverão ser submetidos à apreciação da Superintendência de Políticas de Educação da Secretaria de Estado de Educação.

Art. 115. Ficam aprovadas as Matrizes Curriculares de que tratam os Anexos I, II, III e IV desta Resolução, que deverão ser implantadas nas unidades escolares localizadas no campo da Rede Estadual de Ensino, a partir de 2012.

Art. 116. Esta Resolução possui valor regimental para a unidade escolar que adotá-la.

Art. 117. Esta Resolução entrará em vigor a partir de 1º de janeiro de 2012, revogando a Resolução/SED n. 2.100, de 29 de março de 2007, a Resolução/SED n. 2.221, de 5 de fevereiro de 2009 e a Resolução/SED n. 2.329, de 23 de fevereiro de 2010, e demais disposições em contrário.

CAMPO GRANDE/MS, 20 de dezembro de 2011.

MARIA NILENE BADECA DA COSTA
Secretária de Estado de Educação

Anexo I da Resolução/SED n. 2.501, de 20 de dezembro de 2011.

MATRIZ CURRICULAR - ENSINO FUNDAMENTAL

Ano: a partir de 2012

Duração da Semana Letiva: cinco dias.

Turnos: diurno e noturno

Duração da aula: 50 (cinquenta) minutos.

Duração do ano letivo: 200 (duzentos) dias

Áreas do Conhecimento	Componentes Curriculares	1º Ano	2º Ano	3º Ano	4º Ano	5º Ano	6º Ano	7º Ano	8º Ano	9º Ano
Ciências da Natureza	Ciências da Natureza						03	03	03	03
Matemática	Matemática						04	04	04	04
Ciências Humanas	Geografia						03	03	03	03
	História	18	18	18	18	18	03	03	03	03
Linguagens	Língua Portuguesa						05	05	05	05
	<i>Língua Estrangeira Moderna</i>						02	02	02	02
	Arte	02	02	02	02	02	01	01	01	01
	Educação Física	02	02	02	02	02	02	02	02	02
	Produções Interativas	01	01	01	01	01				
Ciências da Natureza	Eixos Temáticos: Terra-Vida-Trabalho	02	02	02	02	02	02	02	02	02
Ensino Religioso							01	01	01	01
	Semanal em h/a	25	25	25	25	25	26	26	26	26
	Anual em h/a	1000	1000	1000	1000	1000	1040	1040	1040	1040
	Anual em horas	834	834	834	834	834	867	867	867	867

