

GISELE MORILHA ALVES



**SABERES PRESENTES NO CURRÍCULO ESCOLAR DE
UMA ESCOLA DO CAMPO DE TEMPO INTEGRAL:
LAÇOS, ENTRELAÇAMENTOS E TENSIONAMENTOS**



UCDB

**UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO
CAMPO GRANDE/MS
JULHO/2015**

GISELE MORILHA ALVES



**SABERES PRESENTES NO CURRÍCULO ESCOLAR DE UMA
ESCOLA DO CAMPO DE TEMPO INTEGRAL: LAÇOS,
ENTRELAÇAMENTOS E TENSIONAMENTOS**

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

Área de Concentração: Educação

Orientadora: Profa. Dra. Ruth Pavan



**UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO
CAMPO GRANDE/MS
JULHO/2015**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Biblioteca da Universidade Católica Dom Bosco - UCDB, Campo Grande, MS, Brasil)

A474s Alves, Gisele Morilha

Saberes presentes no currículo escolar de uma escola do campo de tempo integral: laços, entrelaçamentos e tensionamentos / Gisele Morilha Alves; orientação Ruth Pavan.-- 2015.

245 f. + anexos

Tese (doutorado em educação) - Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2015.

1. Professores - Formação 2. Educação rural 3. Prática de ensino
I. Pavan, Rita II. Título

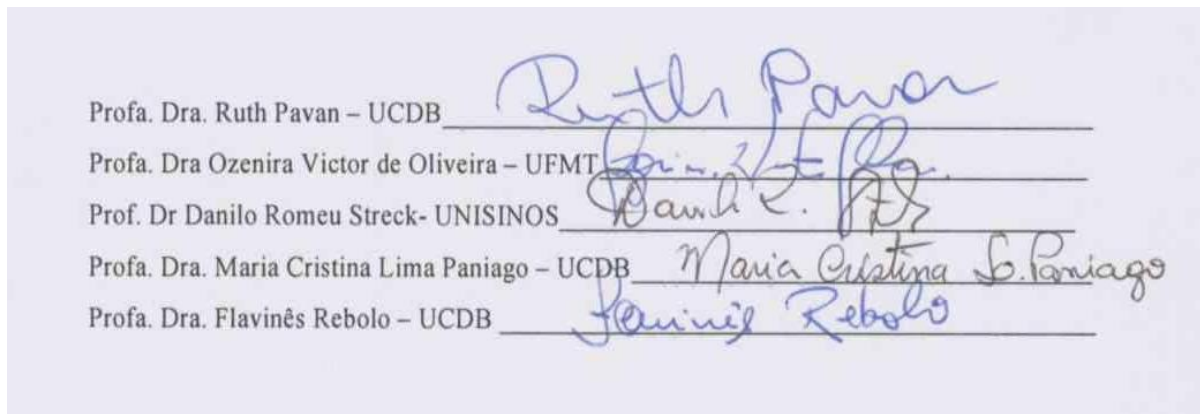
CDD - 370.19346

SABERES PRESENTES NO CURRÍCULO ESCOLAR DE UMA ESCOLA DO CAMPO DE TEMPO INTEGRAL: LAÇOS, ENTRELAÇAMENTOS E TENSIONAMENTOS

GISELE MORILHA ALVES

ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO

BANCA EXAMINADORA:



Profa. Dra. Ruth Pavan – UCDB _____
Profa. Dra. Ozenira Victor de Oliveira – UFMT _____
Prof. Dr Danilo Romeu Streck- UNISINOS _____
Profa. Dra. Maria Cristina Lima Paniago – UCDB _____
Profa. Dra. Flavinês Rebolo – UCDB _____

Campo Grande/MS, 31 de julho de 2015.

UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO
UCDB

Dedico este trabalho:

Aos meus pais, Neuza e Gerson, que sempre estiveram ao meu lado, dando-me exemplos e apoiando minhas escolhas, me acolhendo e orientando em minhas fraquezas e comemorando minhas vitórias.

À minha amada e querida filha Michelle, que tanto me incentivou neste período com palavras, compreensão e olhares de ternura e incentivo.

Ao meu marido Guilherme, companheiro e amigo, que me incentivou e foi compreensivo em minhas ausências.

AGRADECIMENTOS

À minha orientadora, Ruth Pavan, que com carinho, doçura, paciência e rigor me conduziu pelos caminhos desta pesquisa, orientando minhas reflexões e observações a cada passo, o que me deu segurança nesta caminhada.

Ao Grupo de Pesquisa Currículo, Práticas Pedagógicas e Formação de Professores - GPEC, coordenado pela professora Ruth Pavan, que contribuiu com sugestões de leituras e me proporcionou momentos de debates, questionamentos e reflexões.

Ao Grupo de Estudos e Pesquisa em Tecnologia Educacional e Educação a Distância, coordenado pela professora Maria Cristina Lima Paniago, pelo incentivo, pelas sugestões de leituras e pelos debates.

Ao Grupo de Pesquisa Educação do Campo da UCDB, coordenado pela professora Angela Cristina Catonio, por proporcionar momentos de reflexão sobre a questão da educação do campo no Estado de Mato Grosso do Sul.

Às/Aos minhas (eus) professoras (es) da Pós-Graduação em Educação - Mestrado e Doutorado - da Universidade Católica Dom Bosco - UCDB, pois compartilharam comigo seus saberes durante o meu percurso desde o mestrado até o doutorado.

Às/Aos professoras (es) que participaram da banca examinadora.

Às/Aos minhas (eus) colegas de turma, que partilharam das minhas angústias, incertezas, inseguranças e das minhas conquistas durante esta caminhada.

À professora Maria Cristina Lima Paniago, que permitiu que eu fizesse o estágio de docência em suas turmas durante o ano letivo de 2014.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, pela concessão de bolsa de estudos.

Às secretárias do Programa de Pós-Graduação em Educação - Mestrado e Doutorado - da Universidade Católica Dom Bosco - UCDB, que sempre foram muito prestativas e atenciosas comigo.

Aos diretores da Escola Municipal, Sr. Moacir José da Silva Borges e Sr. Luiz Taíra, que me receberam com muito carinho na escola, disponibilizando documentos, informações, acesso aos alunos e às alunas, aos pais e aos responsáveis pelas crianças, aos professores e às professoras e aos diferentes espaços da escola.

À Secretaria Municipal de Educação de Campo Grande, por autorizar que a pesquisa pudesse ser realizada em uma escola do campo da rede.

Às/Aos professoras (es) que participaram desta pesquisa e me deixaram observar suas aulas, contribuindo para minhas reflexões com seus saberes.

Às alunas e aos alunos que participaram voluntariamente desta pesquisa, que são as/os protagonistas desta tese, pois sem elas e eles nada do que aqui está escrito existiria.

Aos pais e aos responsáveis pelas alunas e pelos alunos, que autorizaram a participação das crianças na pesquisa.

Às minhas amigas e aos meus amigos, que me acompanharam e apoiaram nos bons e nos difíceis momentos desta caminhada.

Ao meu amigo Lindomar Barros dos Santos (*in memoriam*), que me incentivou a continuar meus estudos e pesquisa após o término da pós-graduação *stricto sensu* de mestrado em educação.

Em especial, ao meu marido Guilherme e à minha filha Michelle, que me acompanharam, apoiaram, acreditaram em mim e me incentivaram nesta minha caminhada, sendo compreensivos, carinhosos e companheiros em todos os momentos.

Aos meus pais, que sempre acreditaram em minhas escolhas acadêmicas e profissionais e as incentivaram.

A Diogo de Barros Carneiro pela criação e ilustração dos slides personalizados para as bancas de qualificação e defesa da tese.

A Rodrigo Maia pelo auxílio tecnológico.

A Luís Marcos Sander pela revisão textual/gramatical realizada na versão final desta tese.

Enfim, aos amigos e às amigas, aos familiares, aos professores e às professoras que vibraram com as minhas conquistas, os meus profundos agradecimentos.

Credo do Educador

Creio na Educação, porque humaniza,
busca o novo,
é geradora de conflito,
preparando para a vida.

Creio na Educação, porque acredito no homem e na mulher
como sujeitos de suas histórias,
capazes de construir sempre novas relações.

Creio na Educação que, quando libertadora,
é caminho de transformação,
para a construção de uma nova sociedade.

Creio na educação que promove e socializa,
que educa criticamente e democraticamente,
levando o ser humano a conhecer a si mesmo e ao outro.
Creio na Educação Básica do Campo, porque recupera e
propõe a luta, a cultura, o trabalho, a vida e a dignidade
dos trabalhadores e das trabalhadoras do campo.

Creio na Educação, porque sempre terei o que aprender e o que ensinar.

Creio na Educação como um processo
permanente e dialético
que acompanha o ser humano em toda a sua existência.

A educação, mais do que multicultural, é coletiva e pessoalmente múltipla. Diferentes formas de criar saberes e de fazer uma experiência de diálogo e de partilha possuem em si mesmas o seu valor. Cada pessoa, cada grupo humano, cada cultura é uma experiência única e irrepetível de saber. Somos diferentes, na medida em que nossas diferenças não nos desqualifiquem. Somos iguais, na medida em que nossa igualdade não nos uniformize.

(BRANDÃO, 2012, p. 47)

ALVES, Gisele Morilha. *Saberes presentes no currículo escolar de uma escola do campo de tempo integral: laços, entrelaçamentos e tensionamentos*. Campo Grande, 2015, 245 p. Tese (Doutorado) - Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, MS.

RESUMO

O presente estudo integra a linha de pesquisa “Práticas Pedagógicas e suas relações com a Formação Docente” e tem como objetivo geral identificar e analisar os diferentes saberes que circulam no currículo escolar do 4º ano do Ensino Fundamental em uma escola do campo de tempo integral pertencente ao PROUCA. Mais especificamente: a) compreender as diferentes abordagens curriculares ao longo da história e sua (não) presença na escola; b) identificar os saberes que se destacam no currículo do 4º ano do Ensino Fundamental na escola do campo de tempo integral pertencente ao PROUCA; c) caracterizar os diferentes momentos em que há articulação entre os saberes escolares e outros saberes. A pesquisa é qualitativa do tipo etnográfica e utiliza como instrumentos de coleta de dados a observação participante, a entrevista semiestruturada, a fotografia e o estudo do Projeto Político-Pedagógico. A pesquisa do tipo etnográfica aconteceu durante o ano letivo de 2013, com a turma do 4º ano do Ensino Fundamental. Participaram dessa pesquisa nove docentes e trinta e duas crianças. Os dados mostraram que a escola pesquisada não discute sistematicamente as questões do campo numa perspectiva de fortalecimento e de emancipação das populações camponesas. Porém, percebemos a preocupação dos professores e professoras em oferecer uma educação de qualidade para os alunos e alunas, e, se essa não é oferecida na dimensão crítica, isso não se deve à falta de interesse, mas ao contexto que os/as produziu e à falta de uma política de formação de professores/as que contemple a formação crítica, que inclua, entre outros, as especificidades de uma escola do campo, acompanhamento pedagógico das escolas de tempo integral e acompanhamento técnico e pedagógico ao PROUCA.

Palavras-chave: Currículo. Educação do Campo. Práticas Pedagógicas. PROUCA.

ALVES, Gisele Morilha. *Forms of knowledge present in the curriculum of a full-time country school: ties, interconnection and tensions*. Campo Grande, 2015, 245 p. Doctoral Dissertation – Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, MS, Brazil.

ABSTRACT

This study is part of the Research Program on “Pedagogical Practices and Their Relations with Teacher Training”. Its general goal is to analyze the different forms of knowledge that are present in the curriculum of the 4th year class of a full-time elementary school that is located in the countryside area of Campo Grande, state of Mato Grosso do Sul, and is part of the so-called PROUCA (“One Computer per Student”) Program. Its specific goals include (a) understanding the different curricular approaches in the course of history and their (non)presence in schools; (b) identifying the forms of knowledge that stand out in the curriculum of the 4th year class of that country school; and (c) characterizing the various moments in which there is an articulation between school knowledge and other forms of knowledge. The dissertation’s underlying research project has a qualitative and ethnographic character. Its data collection instruments consist of participant observation, semi-structured interviews, photographs and a discussion of the school’s Political-Pedagogical Project. The ethnographic investigation was conducted during the 2013 school year with the 4th year class of elementary school. Nine teachers and 33 children participated in the research project. The data have shown that the school does not discuss in a systematic manner countryside-related issues from a perspective of the strengthening and emancipation of the peasant population. However, they also reveal the teachers’ concern to offer their students a quality education and show that, if such an education is not provided from a critical perspective, this is not due to the teachers’ lack of interest, but to the context that produced them and to the lack of a teacher training that includes a critical education which should include, inter alia, the specificities of a country school, pedagogical support for full-time schools as well as technical and pedagogical support for the PROUCA-Program.

Keywords: Curriculum. Education in the Countryside. Pedagogical Practices. PROUCA.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - IDEB observado no 5º ano do Ensino Fundamental	52
Quadro 2 - IDEB observado no 9º ano do Ensino Fundamental	52
Quadro 3 - Número de turmas e número de alunos/as na escola.....	53

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Caminho para a escola	42
Figura 2 - Sapo ou perereca.....	43
Figura 3 - Acolhida dos alunos e das alunas	61
Figura 4 - Carteiras enfileiradas	71
Figura 5 - Avaliação	131
Figura 6 - Currículo Turístico - Dia do Índio	140
Figura 7 - Currículo Turístico - Dia Mundial do Meio Ambiente.....	140
Figura 8 - Currículo Turístico - Dia do Agricultor.....	141
Figura 9 - Currículo Turístico - Dia da Consciência Negra	142
Figura 10 - Crianças do 4º ano do Ensino Fundamental no Projeto Canteiro Feijão Vagem - diálogo entre os saberes escolares, os saberes do campo e os saberes das crianças	165
Figura 11 - Aluno do 4º ano do Ensino Fundamental treinando laço	172
Figura 12 - Aula com o uso do PROUCA - sala de aula do 4º ano do Ensino Fundamental	174
Figura 13 - <i>Laptop</i> personalizado - criança do 4º ano do Ensino Fundamental	182
Figura 14 - Atividade livre com uso dos <i>laptops</i> - Sala de aula do 4º ano do Ensino Fundamental	185
Figura 15 - Crianças do 4º ano do Ensino Fundamental brincando durante o Projeto Canteiro Feijão Vagem	193
Figura 16 - Crianças do 4º ano do Ensino Fundamental no túnel da brinquedoteca.....	199
Figura 17 - Um dia nebuloso de aula.....	202
Figura 18 - O campo da escola e a escola do campo.....	216

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Ilustração 1 - O laço de saberes	capa
Ilustração 2 - Saberes do campo	168
Ilustração 3 - Saberes tecnológicos	192

LISTA DE APÊNDICES

Apêndice A - Roteiro de Observações das Aulas.....	240
Apêndice B - Sugestão Roteiro de Entrevistas com Alunos/as	241
Apêndice C - Roteiro de Entrevista com Professores e Professoras	242
Apêndice D - Perfil dos Professores e das Professoras	244

LISTA DE ABREVIACÕES E SIGLAS

CAPES	- Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEINF	- Centro de Educação Infantil
CIEPs	- Centros Integrados de Educação Pública
DETRAN	- Departamento Estadual de Trânsito de Mato Grosso do Sul
EJA	- Educação de Jovens e Adultos
ENEM	- Exame Nacional do Ensino Médio
FNDE	- Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FUCMAT	- Faculdades Unidas de Mato Grosso
FUNAI	- Fundação Nacional do Índio
GETED	- Grupo de Estudos e Pesquisa em Tecnologia Educacional e Educação a Distância
GPEC	- Grupo de Pesquisa Currículo, Práticas Pedagógicas e Formação de Professores
IBGE	- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	- Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP	- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDBEN	- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	- Ministério da Educação
NEC	- Núcleo de Educação do Campo
PCNs	- Parâmetros Curriculares Nacionais
PEC	- Proposta de Emenda à Constitucional
PMCG	- Prefeitura Municipal de Campo Grande
PROCAMPO	- Programa de Apoio às Licenciaturas em Educação do Campo
PROFIC	- Programa de Formação Integral da Criança
ProInfo	- Programa Nacional de Tecnologia Educacional
PROUCA	- Programa Um Computador por Aluno
RECOMPE	- Regime Especial de Aquisição de Computadores para Uso Educacional
REICOMPE	- Regime Especial de Incentivo a Computadores para Uso Educacional
REME	- Rede Municipal de Ensino de Campo Grande/MS

SEBRAE	- Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas
SECADI	- Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão do Ministério da Educação
SEMED	- Secretaria Municipal de Educação de Campo Grande/MS
SENAR	- Serviço Nacional de Aprendizagem Rural
TI	- Tecnologias de Informação
TICs	- Tecnologias de Informação e Comunicação
UCDB	- Universidade Católica Dom Bosco
UFMS	- Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
UNIC	- Universidade de Cuiabá
UNIDERP	- Universidade para o Desenvolvimento do Estado e da Região do Pantanal

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	19
CAPÍTULO 1 - DE ONDE VENHO	24
1.1 Caminhos já percorridos nos estudos sobre a educação do campo	29
1.1.1 Escola do campo/rural	30
1.1.2 Campo/cidade	32
1.1.3 Educação do campo e tempo integral	33
1.1.4 Currículo	34
1.1.5 Narrativas	35
1.2 Escolhas metodológicas	36
1.3 O campo de pesquisa: primeiros contatos	41
1.4 O caminho	42
1.5 Sapo ou perereca? Conhecendo o campo	43
1.6 Rotina da escola: atravessamentos de sentimentos, disciplinamentos e aprendizagens .	61
 CAPÍTULO 2 - SABERES: COMO OS ENTENDEMOS	 78
2.1 A escola: espaço de articulação de saberes	80
2.2 Educação do campo: os que semeiam a terra fazem nascer uma nova escola	82
2.3 Escola de tempo integral: uma educação que desenha novos horizontes	88
2.4 Formação docente: entre a prioridade e as condições existentes	102
 CAPÍTULO 3 - DIFERENTES ABORDAGENS CURRICULARES	 124
3.1 Currículo tradicional e tecnicista: espaço de hegemonia dos saberes	124
3.1.1 Currículo tecnocrático: aspectos da avaliação	130
3.1.2 Currículo tecnocrático: características de um currículo turístico	138
3.2 Currículo crítico: conquistando e ampliando o espaço dos diferentes saberes	147
3.3 Currículo inter/multicultural crítico: consolidando espaços dos saberes não hegemônicos	 159
3.4 O saber do trabalho e o saber da escola: diálogos possíveis	167
 CAPÍTULO 4 - PROGRAMA UM COMPUTADOR POR ALUNO NA ESCOLA DO CAMPO DE TEMPO INTEGRAL: POSSIBILIDADES E LIMITAÇÕES	 174

CAPÍTULO 5 - ENTRE DIAS DE SOL E DIAS NEBULOSOS: ALEGRIAS, AFETOS E SOFRIMENTOS	192
5.1 Os dias de sol: alegrias e afetos que a escola desperta	193
5.2 Dias nebulosos de aula: entre indisciplinas e sofrimentos	202
RETOMANDO ALGUNS CAMINHOS PARA ABRIR OUTROS	216
REFERÊNCIAS	223
APÊNDICES	238

APRESENTAÇÃO

“Somos primos de laço”. Assim os alunos 1 e 11 se identificaram, orgulhosos, exibindo as medalhas e as fotos da última competição de laço comprido que haviam acabado de vencer no final de semana (Diário de Campo, 05/09/13)¹.

O laço, mais que um instrumento de trabalho ou equipamento de competição, é, para os meninos e as meninas do 4º ano do Ensino Fundamental da escola pesquisada, um fator de afirmação. Pelo laço, mostram-se fortes, hábeis, inteligentes e espertos. O laço os une, aponta-lhes o futuro e os afirma no presente. Assim como o laço, outros meios podem estimular o sentido de pertença das crianças. Segundo Santomé (2012, p. 163),

[...] através das práticas educacionais, dos conhecimentos, destrezas e valores que, de uma maneira explícita ou oculta, são estimulados, as crianças vão se sentindo membros de uma comunidade. Pouco a pouco, tornam-se conscientes de uma série de peculiaridades que as identificam e dos laços que as unem como grupo de iguais.

O parentesco do laço e a vida escolar unem os meninos e as meninas da escola estudada, descortinando a realidade ora pesquisada a partir dos saberes do campo, dos saberes da tecnologia e dos saberes escolares. São esses saberes laçados por eles/as que compõem o objeto deste estudo. O laço e o laçar ganham outra dimensão na vida dos meninos e das meninas, dos/das seus/suas professores e professoras e do universo que os envolve. Tornam-se todos “primos de laço” daqueles saberes. Por isso, nesta pesquisa temos como foco os diferentes saberes que circulam no currículo da escola do campo de tempo integral pertencente ao Programa Um Computador por Aluno (PROUCA).

¹ Nesta tese, identificaremos os alunos e alunas participantes da pesquisa por números e os professores e professoras por nomes fictícios, mantendo o anonimato conforme Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Propomos como objetivo geral identificar e analisar os diferentes saberes que circulam no currículo do 4º ano do Ensino Fundamental de uma escola do campo de tempo integral pertencente ao PROUCA. O objetivo geral se desdobra nos seguintes objetivos específicos: a) compreender as diferentes abordagens curriculares ao longo da história e sua (não) presença na escola; b) identificar os saberes que se destacam no currículo do 4º ano do Ensino Fundamental na escola do campo de tempo integral pertencente ao PROUCA; c) caracterizar os diferentes momentos em que há articulação entre os saberes escolares e outros saberes. Optamos por uma pesquisa qualitativa do tipo etnográfica (ANDRÉ, 2005) por entendermos que essa metodologia enfatiza a descrição e o estudo das percepções, o que nos permitiu, por meio dos instrumentos de coleta de dados, uma melhor compreensão do objeto de estudo.

Como instrumentos de coleta de dados, utilizamos a observação, as entrevistas com as crianças e com os professores e as professoras do 4º ano do Ensino Fundamental e as imagens/fotografias. As entrevistas e as fotografias foram autorizadas pelos pais das crianças, por meio de assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. O mesmo procedimento foi tomado com as entrevistas e as fotografias dos/as seus/suas professores e professoras.

Durante a pesquisa, fizemos escolhas teóricas que fundamentaram nosso olhar, mas poderiam ter sido outras. Por isso, entendemos o inacabamento da pesquisa, e outros pesquisadores e outras pesquisadoras, com outras teorias, poderão trazer outras perspectivas a partir de outro olhar.

Nesta pesquisa, entendemos com Freire (2011) que os homens são seres inacabados, inconclusos e com uma realidade histórica também inacabada. Assim, este estudo não traz receitas e respostas prontas, e sim propõe problematizar algumas questões.

A escolha da escola seguiu os seguintes critérios: a) pertencer à REME de Campo Grande/MS e estar situada na zona rural segundo critérios do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE); b) oferecer turmas de alunos/alunas do 1º ao 9º ano do Ensino Fundamental; c) oferecer o PROUCA; e d) funcionar em tempo integral.

Estes critérios foram estabelecidos tendo em vista minha experiência como professora e como orientadora educacional no Ensino Fundamental, em face da pesquisa realizada no Mestrado em Educação (2008-2010) com as tecnologias educacionais e pela pergunta que me inquietou/inquieta: quais as relações existentes entre os diferentes saberes

que circulam no currículo do 4º ano do Ensino Fundamental em uma escola do campo de tempo integral.

Para iniciar nosso estudo, no capítulo 1, tratei de onde venho e de meus atravessamentos até me tornar professora e pesquisadora, trazendo para a cena minhas inquietações, os caminhos já percorridos por outros pesquisadores e pesquisadoras, por meio do estado do conhecimento, o que ajudou a direcionar meus questionamentos. Descrevi ainda minhas escolhas metodológicas, os primeiros contatos com o campo empírico, o caminho que percorri até a escola, a escola pesquisada e sua rotina.

No capítulo 2, intitulado “Saberes: como os entendemos”, trouxemos autores e autoras com os/as quais compartilhamos as perspectivas teóricas em relação aos saberes. No item 2.1, “A escola: espaço de articulação de saberes”, trouxemos as caracterizações de autores e autoras sobre o espaço da escola. No item 2.2, “Educação do campo: os que semeiam a terra fazem nascer uma nova escola”, e no item 2.3, “Escola de tempo integral: uma educação que desenha novos horizontes”, tratamos de questões referentes à educação do campo e à educação de tempo integral, apresentando uma abordagem histórica de quando e em qual contexto surgiram essas caracterizações. No item 2.4, “Formação docente: entre a prioridade e as condições existentes”, abordamos temas referentes à formação docente, buscando autores e autoras que problematizam este processo.

O terceiro capítulo tratamos do currículo. No item 3, “Currículo: diferentes abordagens curriculares”, caracterizamos o surgimento do currículo. O item 3.1, “Currículo tradicional e tecnicista: espaço de hegemonia dos saberes”, tratamos do que entendemos por currículo tradicional e currículo tecnicista, com apoio em textos teóricos e também nas vozes dos/as professores e professoras da escola. No subitem 3.1.1, “Currículo tecnocrático: aspectos da avaliação”, tivemos o momento tenso das avaliações vivenciadas na pesquisa, em diálogo com as/os autoras e autores que subsidiaram nossa análise. No subitem 3.1.2, “Currículo tecnocrático: características de um currículo turístico”, buscamos compreender sua presença na escola pesquisada, tendo como subsídio Santomé. No item 3.2, “Currículo crítico: conquistando e ampliando o espaço dos diferentes saberes”, propusemos a reflexão sobre as práticas de alguns professores e professoras na escola, em diálogo com os/as autores e autoras que guiaram nossas análises. E no item 3.3, “Currículo inter/multicultural crítico: consolidando espaços dos saberes não hegemônicos”, fizemos uma análise com base nos autores e autoras que nos ajudaram a pensar como seriam as práticas docentes dentro dessa

perspectiva. E no item 3.3.1 abordamos a questão do trabalho como princípio educativo na escola do campo.

No quarto capítulo, intitulado “Programa Um Computador por Aluno na escola do campo de tempo integral: possibilidades e limitações”, apresentamos uma reflexão sobre o PROUCA no campo, descrevendo a proposta do Governo Federal e como ela aconteceu durante a pesquisa na escola.

No capítulo 5, “Entre dias de sol e dias nebulosos: alegrias, afetos e sofrimentos”, propusemos, no item 5.1, “Os dias de sol: alegrias e afetos que a escola desperta”, uma abordagem do dia a dia das crianças na escola do campo de tempo integral nos momentos de alegria, e no item 5.2, “Dias nebulosos de aula: entre indisciplinas e sofrimentos”, propusemos uma reflexão sobre os momentos de tensão.

Em todo o texto, procuramos articular as informações coletadas no campo, problematizando-as por meio da teoria e das vozes dos/das professores e professoras e das crianças. Por isso, em “Retomando alguns caminhos para abrir outros”, retornamos a alguns pontos discutidos ao longo da tese, fazendo algumas considerações que explicitam que este estudo não pretende culpabilizar ninguém, nem a escola, nem a gestão escolar, nem a coordenação, nem o corpo docente, nem os/as alunos/as, porque compreendemos que todos estamos, em maior ou menor intensidade, marcados historicamente por uma abordagem curricular.

Essa opção nos impele a trabalhar, nesta tese, com a metodologia qualitativa do tipo etnográfico, levando em conta, como nos diz Costa, “Que a neutralidade da pesquisa é uma quimera” (COSTA, 2002, p. 153). Além disso, queremos ressaltar com Sousa Santos (2010a) que todo conhecimento é subjetivo. Dessa forma nos afastamos de forma abissal de qualquer pretensão objetivista e/ou da ilusão de neutralidade que podemos ainda vislumbrar mesmo em pesquisas etnográficas.

Com Gusmão (2008, p. 78), entendemos que é um equívoco supor

[...] que ciência e política sejam fatos opostos entre si. Ranço herdado do positivismo do século XIX, que não reconhecia que o campo científico e disciplinar, além de não ser neutro, não se congelou no tempo, mas também se modificou para dar conta dos desafios de cada momento ao longo do século XX.

Uma vez que compreendemos que há relações de poder e de dominação presentes nas sociedades, nas culturas, nas pesquisas, entre outros, entendemos também que não há

neutralidade, e nosso objeto, como afirma Freire (2011) está absolutamente encharcado de nós mesmos. E, como diria Sousa Santos, “todo conhecimento científico é autoconhecimento” (SOUSA SANTOS, 2010b, p. 83). Dessa forma, explicitamos que a nossa opção teórico-metodológica reconhece que todo conhecimento é interessado e carrega as marcas de quem o constrói.

Com esta perspectiva defendemos a seguinte tese: O currículo escolar, fruto de um contexto histórico monocultural/tecnocrático, é tensionado por ações que provocam relações com os saberes não disciplinares no currículo da escola do campo.

CAPÍTULO 1

DE ONDE VENHO

Filha de uma normalista que sempre se orgulhou do seu papel de alfabetizadora e que vibrava ao se reencontrar com seus/suas ex-alunos/as pelas ruas de Campo Grande/MS, lembrando-a de cada detalhe do tempo de grupo escolar, não foi difícil fazer de minha mãe o primeiro dos meus exemplos. Ensinar, pensava eu, seria a minha profissão, o desejo que me levava adiante a cada ano, a cada passo da minha trajetória.

A referência de minha mãe, contudo, revelava imagens que só mais adiante, recentemente, consegui finalmente entender. A beleza e a importância do ensinar me levaram a estudar com afinco, a me dedicar com intensidade em cada uma das minhas etapas escolares e, mais adiante, acadêmicas. Numa tarde dessas quentes de Campo Grande, em plena sala de aula, olhando para os alunos e as alunas, tentando imaginar os passos seguintes, as novas etapas, e invadida por dúvidas e curiosidades ao imaginar que minha mãe também teria passado por isso, descobri, afinal, o que me inquietava: o aprender.

Sou sul-mato-grossense e filha de funcionários públicos. Minha mãe, conforme já disse, foi professora alfabetizadora, e meu pai servidor da Fundação Nacional do Índio (FUNAI). Desde muito pequena viajei com meus pais, irmãs e irmão para as aldeias, e sempre os vi receber e acolher os indígenas em nossa casa. Meu pai seguiu carreira na FUNAI, começando como delegado, até chegar a presidente. As idas e as vindas às aldeias eram constantes, ou seja, o movimento entre o urbano e o campo fez/faz parte da minha vida.

Minha mãe sempre falava com carinho de seus/suas alunos/alunas, e meu pai, indigenista da FUNAI por profissão, também fazia do aprender seu ofício. Aprendia com os índios a língua, os hábitos e a cultura; aprendia a apoiá-los nas suas lutas e causas; aprendia com eles, na convivência, sempre mais do que ensinava. E ao lado dos meus pais, irmãs e

irmão, da minha infância à adolescência, visitei aldeias, participei de festas nas aldeias, lá vivendo alegrias e tristezas num grande aprendizado que compartilhávamos em família.

Estudei, como minhas irmãs, no Colégio Nossa Senhora Auxiliadora e lá fiz o antigo 1º Grau, hoje Ensino Fundamental, no período de 1977 a 1984. O Ensino Médio, antigo 2º Grau, realizei no período de 1985 a 1987 no Colégio Objetivo, com sistema apostilado, na cidade de Brasília-DF. Posteriormente, realizei a Graduação em Pedagogia (1991-1993) na Universidade Católica Dom Bosco (UCDB), seguida de pós-graduações *lato sensu* em Psicopedagogia em Educação (1995-1996) pela Universidade Estácio de Sá/RJ e em Políticas Públicas e Gestão Educacional no Contexto Intercultural (2005-2007) na Universidade Católica Dom Bosco (UCDB). Fiz pós-graduação *stricto sensu* no Mestrado em Educação (2008-2010) e Doutorado em Educação (2012-2015), ambos pela Universidade Católica Dom Bosco (UCDB); ou seja, tenho uma trajetória estudantil salesiana.

Em minhas memórias como aluna do Ensino Fundamental, trago a lembrança das aulas em que tinha que me sentar direito na carteira para não ter problemas de coluna; dos momentos em que não podia conversar durante as aulas, sendo silenciada a todo instante; da época em que tinha atividades no caderno de caligrafia diariamente; de que fazia muitas cópias; de que respondia a muitos questionários e não podia fazê-lo com as minhas palavras, e sim copiando do livro didático; de que fiz muitas “pesquisas” em enciclopédias que não passavam de cópias; de que respondi a muitas arguições orais de conjugação de verbos e de tabuadas e que, se errasse, receberia castigos; ou seja, tive uma educação tecnicista.

Trago essas recordações à tona, porque, ao realizar as primeiras observações em uma sala de aula (2013) na escola que pesquisei para este estudo, as lembranças ficaram mais fortes e eu (re)vivi aqueles momentos nos/as alunos/as que observei.

Seguindo o exemplo de minha mãe, escolhi ser professora dos anos iniciais do Ensino Fundamental e trabalhei tanto em instituições de ensino privadas como públicas no período de 1991 a 2000. Fui também diretora do Centro de Educação Infantil (CEINF) no período de 2000 a 2004 e desde 2005 sou concursada como Especialista em Educação (orientadora educacional) na Secretaria Municipal de Educação (SEMED) de Campo Grande/MS, função que exerço atualmente.

Conforme o Edital nº 1/2004, de 02 de setembro de 2004, publicou-se no Caderno Suplemento o chamado para o Concurso Público de Provas e Títulos/2004 da PMCG, com vagas para especialista em educação. As vagas contemplavam, especificamente, pessoas graduadas em Pedagogia com habilitação em Orientação Educacional ou em Supervisão

Escolar. As competências atribuídas aos orientadores escolares e aos supervisores escolares foram publicadas pela SEMED no ano de 2005 em um documento intitulado: “Caderno de orientações como instrumento de reflexão e desenvolvimento das ações dos especialistas em educação”.

Também trabalhei como professora-tutora do curso de Pedagogia em uma Instituição de Educação Superior, no período de 2011 a 2012, o que me aproximou das reflexões sobre a formação de professores/professoras e o uso das tecnologias digitais.

No período de 2008 a 2010, realizei minha pesquisa de Mestrado no Programa de Mestrado e Doutorado em Educação - Linha de Pesquisa 2: Práticas Pedagógicas e suas relações com a Formação Docente - da UCDB, intitulada “Tecnologias nas escolas: ferramentas ou possibilidade de interação com o mundo?”. A coleta de dados aconteceu em 15 (quinze) escolas urbanas de Ensino Fundamental do município de Campo Grande/MS.

A pesquisa teve como objetivo analisar as concepções dos orientadores e dos supervisores escolares em relação ao uso das tecnologias educacionais em suas práticas pedagógicas. Os eixos norteadores da pesquisa foram as reflexões sobre a importância da formação inicial e continuada e o uso das tecnologias educacionais.

As análises dos dados mostraram a necessidade de que a formação continuada dos/das professores e professoras das escolas públicas estivesse articulada com as tecnologias e que a escola tivesse acesso à internet, favorecendo a possibilidade de se conectar ao mundo por meio das mesmas.

Por ter sido professora e diretora de um Centro de Educação Infantil (CEINF) e, hoje, ser orientadora educacional na REME de Campo Grande/MS, vivi o processo curricular na escola urbana de Ensino Fundamental. Nesta tese, proponho-me desenvolver a pesquisa em uma escola do campo de tempo integral que desenvolve o Programa Um Computador por Aluno (PROUCA), para identificar e analisar, por meio da pesquisa qualitativa do tipo etnográfica (ANDRÉ, 2005), as relações existentes entre os diferentes saberes que circulam no currículo do 4º ano do Ensino Fundamental de uma escola do campo de tempo integral pertencente ao PROUCA.

Além da experiência de vida, profissional e de pesquisa, entendo que investigar o currículo de uma escola do campo de tempo integral é importante porque, num contexto de várias avaliações externas, o currículo, ao ser afetado por elas, pode não dar conta de estabelecer as relações entre os saberes, já que essas relações demandam mais tempo do que ensinar o conteúdo curricular previsto e cobrado nas avaliações. Nesse sentido, acreditamos

que uma escola de tempo integral, por possuir um tempo maior para desenvolver seu currículo, possui melhores condições de estabelecer relações entre os saberes. Essas relações entre os saberes se tornam ainda mais necessárias quando se trata de uma escola do campo, como defendem os teóricos e teóricas e os movimentos sociais do campo. Quanto ao fato de ser do Programa Um Computador por Aluno (PROUCA), também o consideramos relevante, pois os estudos (BACKES e PAVAN, 2014) mostram que as identidades dos alunos e o currículo são fortemente afetados, no contexto atual, pelas Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs). Parece-nos que numa escola do campo a presença do computador e o acesso à internet afeta ainda mais o currículo, pois os alunos e alunas do campo ainda não têm tanto acesso a essa tecnologia como os alunos e alunas urbanos(as). Além disso, reconhecemos que o computador e o acesso à internet podem ser uma forma interessante de estabelecer relações não só entre saberes escolares e saberes tecnológicos, mas entre outros saberes, se utilizados de forma pedagógica e orientada com essa finalidade.

Entendo, como Fernandes, Cerioli e Caldart (2009, p. 34), que “[...] há escassez de dados e análises sobre a educação do campo”. Por isso, escolhi desenvolver esta pesquisa em uma escola do campo.

Compreendo, com Apple, Au e Gandin (2011, p. 16), que em uma análise crítica da educação “[...] precisamos fazer uso de nosso privilégio para abrir espaços, nas universidades e em outros lugares, para quem ainda não está lá, para quem hoje não tem uma voz em tal espaço, e nos locais ‘profissionais’ a que, por estar em posição privilegiada, você tem acesso”. Assim, na condição de acadêmica/pesquisadora, fui para a escola do campo dialogar com as vozes de docentes e discentes nela presentes.

Apresentamos, pois, a atual situação da educação em Campo Grande/MS. Segundo o *site* da Prefeitura Municipal de Campo Grande (PMCG), a Rede Municipal de Ensino de Campo Grande (REME) conta com 95 (noventa e cinco) escolas. As escolas urbanas estão divididas em sete regiões do município: a região do Anhanduizinho possui 26 (vinte e seis) escolas; a região do Bandeira, 10 (dez) escolas; a região da Lagoa, 9 (nove) escolas; a região do Centro, 10 (dez) escolas; a região do Prosa, 8 (oito) escolas; a região do Segredo, 11 (onze) escolas; e a região do Imbirussu possui 12 (doze) escolas, sendo duas escolas urbanas de tempo integral com o Programa Um Computador por Aluno (PROUCA) nas turmas dos primeiros anos do Ensino Fundamental. Uma delas se localiza na região do Anhanduizinho e a outra na região do Bandeira.

O município de Campo Grande possui também 9 (nove) escolas situadas na zona rural, sendo 3 (três) delas de tempo integral e uma que desenvolve o PROUCA em todas as turmas. As outras 6 (seis) escolas trabalham com carga horária regular, com turmas no turno matutino e no vespertino.

Mas o que é o PROUCA? A Lei nº 12.249, de 11 de junho de 2010, Capítulo II, do MEC, criou o Programa Um Computador por Aluno e instituiu o Regime Especial de Aquisição de Computadores para Uso Educacional (RECOMPE). Em 8 de junho de 2012, pelo Decreto nº 7.750, o PROUCA e o Regime Especial de Incentivo a Computadores para Uso Educacional (REICOMPE) foram regulamentados.

O PROUCA tem como objetivo promover a inclusão digital nas escolas das redes públicas de ensino e nas escolas sem fins lucrativos de atendimento a pessoas com deficiência. Os equipamentos *laptops* por ele disponibilizados destinam-se ao uso educacional por alunos/alunas e professores/professoras das escolas.

Escolhemos uma escola do campo de tempo integral para a realização desta pesquisa porque, na realização das investigações para o Mestrado em Educação (2008-2010), restringimo-nos a 15 (quinze) escolas urbanas para a coleta de dados, sendo nosso foco a formação inicial e continuada de professores e professoras com relação ao uso das tecnologias. Ao iniciarmos o Doutorado em Educação (2012-2015), pensamos na Educação do Campo e quisemos manter as tecnologias educacionais no contexto de nossa pesquisa, desta vez com enfoque no currículo.

Nossa participação no Grupo de Pesquisa Currículo, Práticas Pedagógicas e Formação de Professores (GPEC), coordenado pela professora Ruth Pavan, e o acompanhamento presencial do Grupo de Pesquisa Educação do Campo da UCDB, coordenado pela professora Angela Cristina Catonio, bem como o acompanhamento virtual das discussões do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Tecnologias Educacionais e Educação a Distância (GETED), coordenado pela professora Maria Cristina Lima Paniago, contribuíram sobremaneira para as sugestões de leituras, as discussões para a compreensão das teorias e dos conceitos, no compartilhamento das angústias e das dúvidas e no clareamento das escolhas teórico-metodológicas. Consideramos os grupos de estudos e de pesquisa como oficinas que auxiliaram em nosso processo de construção-desconstrução-reconstrução.

As leituras realizadas e discutidas pelo GPEC foram de abordagens teórico-críticas e pós-críticas. Segundo Silva (2011, p. 147),

Na teoria do currículo, assim como ocorre na teoria social mais geral, **a teoria pós-crítica deve se combinar com a teoria crítica** para nos ajudar a compreender os processos pelos quais, através de relações de poder e controle, nos tornamos aquilo que somos. (Grifos nossos).

Percebi, no decorrer da pesquisa, que, a abordagem crítica e seus desdobramentos auxiliariam o meu olhar na coleta e análise dos dados atendendo aos meus objetivos de pesquisa. Com destaque para alguns(mas) autores(as), tais como Santomé (2013), Apple, Au e Gandin (2011), Freire (1996), Moreira (2010), Sacristán (2013) e Arroyo (2011) que apresentam uma discussão sobre as desigualdades e sobre as diferenças culturais, crença/religiosidade, raça, etnia, regionalidade/nacionalidade, orientação sexual/gênero, entre outros. Ao fazer isso, orientei-me pela seguinte pergunta de pesquisa: quais as relações existentes entre os diferentes saberes que circulam no currículo do 4º ano do Ensino Fundamental em uma escola do campo de tempo integral ?

Com base nessa pergunta, estabeleci como objetivo geral identificar e analisar os diferentes saberes que circulam no currículo do 4º ano do Ensino Fundamental de uma escola do campo de tempo integral pertencente ao PROUCA. E como objetivos específicos: a) compreender as diferentes abordagens curriculares ao longo da história e sua (não) presença na escola; b) identificar os saberes que se destacam no currículo do 4º ano do Ensino Fundamental na escola do campo de tempo integral pertencente ao PROUCA; c) caracterizar os diferentes momentos em que há articulação entre os saberes escolares e outros saberes.

1.1 Caminhos já percorridos nos estudos sobre a educação do campo

Para investigar as teses produzidas sobre Educação do Campo, realizei um levantamento dos resumos no Banco de Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), por abarcar as produções das universidades privadas e públicas, no período de 2002 até o ano de 2014.

A escolha do período de tempo para a pesquisa no Banco de Teses da CAPES recaiu a partir do ano de 2002 porque, em 3 de abril de 2002, foram instituídas pelo Presidente da Câmara de Educação Básica, Francisco Aparecido Cordão, as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo.

Art. 2º - Estas Diretrizes, com base na legislação educacional, constituem um conjunto de princípios e de procedimentos que visam adequar o projeto

institucional **das escolas do campo** às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e Médio, a Educação de Jovens e Adultos, a Educação Especial, a Educação Indígena, a Educação Profissional de Nível Técnico e a Formação de Professores em Nível Médio na modalidade Normal (BRASIL, 2002) (Grifos nossos).

Com base nessa Resolução, a Educação do Campo ficou regulamentada como um direito dos povos do campo a uma educação de qualidade e que atenda às suas especificidades.

A importância de se realizar um levantamento do que já foi pesquisado sobre nossa temática está em encontrar subsídios teóricos e, ao mesmo tempo, identificar caminhos ainda não percorridos por outros pesquisadores e até mesmo perguntas ainda não respondidas.

Retornando à pesquisa virtual, num primeiro momento busquei no Banco de Teses da CAPES pesquisando somente teses com os descritores “educação do campo” e “currículo” e obtive a seguinte resposta: “Não foi encontrado nenhum resumo para esta pesquisa”. Pesquisei, então, teses apenas com o descritor “educação do campo” e obtive 80 (oitenta) resultados. Desses, selecionei as que mais se aproximavam do meu tema, o que resultou em 13 (treze) teses. Selecionei aquelas que se relacionam à educação do/no campo e separei-as em blocos ligados ao espaço, ao tempo, ao currículo e à narrativa.

Apoiada nos estudos de Romanowski e Ens (2006, p. 40), é-me possível afirmar que “O estudo que aborda apenas um setor das publicações sobre o tema estudado vem sendo denominado de estado do conhecimento”. Assim, o que apresento, a partir das buscas junto à CAPES, é um estado do conhecimento.

1.1.1 Escola do campo/rural

A tese de Santos (2006), intitulada **Educação do campo e alternância**: reflexões sobre uma experiência na Transamazônica, objetivou contribuir para o debate acerca da alternância e da compreensão dos pressupostos e da prática educativa da Casa Familiar Rural, situada em Uruará/PA, e qual sua importância para o jovem, sua emancipação e sua relação com a política educacional do campo. A autora utilizou como referências analíticas autores como Williams, Gramsci, Adorno, Freire, Shiva, Soares, Molina, Tonet, entre outros. Santos trouxe como contribuição para minha pesquisa reflexões sobre as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica do Campo (2002) e sobre as duas Conferências Nacionais de Educação do

Campo, ocorridas no estado de Goiás, além de perspectivas teóricas que discutem a relação entre educação e trabalho.

Na tese de Bonamigo (2007), intitulada **Pedagogias que brotam da terra**: um estudo sobre práticas educativas do campo, o pesquisador identificou e analisou as práticas educativas existentes na Escola Estadual de Ensino Fundamental 29 de Outubro, combinadas com as práticas sociais do Assentamento 16 de Março, do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, localizados em Pontão/RS. O autor trouxe no quarto capítulo uma reflexão importante para a minha tese, que é sobre a Educação Rural *versus* a Educação do Campo, tendo como base teórica autores como Arroyo (2009) e Caldart (2009), que também fazem parte da reflexão teórica que desenvolvo na minha pesquisa.

A tese de Monteiro (2007), intitulada **O Conjunto Agrotécnico Visconde da Graça - CAVG e a formação para o trabalho no campo**, teve como local de pesquisa uma escola agrícola situada em Pelotas/RS. Essa tese analisou a importância dos diversos saberes existentes e de que forma eles poderiam articular-se e interpenetrar-se para que emergissem desse encontro novos saberes, a partir da união do saber vivido com o saber/conhecimento construído na escola. A pesquisadora realizou sua investigação junto aos/as professores/as e aos/as alunos/as da escola, assim como fiz em minha pesquisa de campo. A pesquisa contribuiu para minhas reflexões sobre como os saberes das pessoas que vivem no campo são incorporados ao currículo da escola.

A tese de Antonio (2010), intitulada: **Por uma educação do campo**: um movimento popular de base política e pedagógica para a Educação do Campo no Brasil, propôs-se analisar como a luta popular pela educação no campo atinge “conteúdos” e “formas”, mediante as reivindicações dos movimentos sociais populares do campo no interior do movimento “Por uma Educação do Campo”. Esta pesquisa teórica pautou-se em documentos e produções bibliográficas que se remetem à Educação do Campo e foi realizada em Porto Alegre/RS. O pesquisador trabalhou com conceitos e categorias que auxiliaram na construção da minha tese, como: Estado, política, movimentos sociais, política educacional, **educação do campo** e escola, trabalho, entre outros (grifo nosso).

A tese da Ferraz (2010), intitulada **O cotidiano de uma escola rural ribeirinha na Amazônia**: práticas e saberes na relação escola-comunidade, teve como foco a dinâmica cotidiana da vida escolar em uma comunidade rural ribeirinha localizada no entorno de uma cidade amazônica. O estudo apontou a importância que os moradores atribuem à escola, que é percebida como componente que favorece a melhoria das condições de vida. Ferraz pontua

que essas concepções são partilhadas com os agentes institucionais, que afirmam a importância da escola como responsável pela socialização e pela transmissão de conhecimentos acumulados pela humanidade. A escola apresenta-se, então, distante da realidade local, desqualificando o saber tradicional, impondo concepções mercantilizadas e a transmissão de um saber hegemônico, reforçador de uma estrutura de desigualdades. As dificuldades escolares são identificadas como consequência das dificuldades do alunato, de sua família e do ambiente rural. A autora contribuiu para minha reflexão ao contemplar a descrição de cenas do cotidiano escolar e a análise de práticas educativas.

De modo geral, as teses supracitadas contribuíram para esta pesquisa na medida em que se aproximaram do meu tema, voltado para as escolas do/no campo, em suas abordagens sobre as práticas pedagógicas e a relação entre os saberes existentes nessas escolas.

1.1.2 Campo/cidade

Na tese de Pereira (2004), intitulada **Juventude rural:** para além das fronteiras entre campo e cidade, concluiu-se que os jovens do campo se aproximam daqueles considerados urbanos especialmente nos seus modos de vestir, de falar e de se relacionar, bem como nos seus interesses pela educação, pelo trabalho e pelo lazer. Por outro lado, preferem continuar morando no campo, já que consideram essas localidades os melhores lugares para se viver, algo legitimado pelo desenvolvimento do turismo (São Pedro da Serra/RJ) ou da agricultura (Baixada de Salinas/RJ). A pesquisa contribuiu para minha reflexão porque observei, já nas primeiras idas a campo, que as crianças da escola que pesquisei também preferem morar no campo, mesmo aquelas que são filhos/filhas de pais separados dos quais um é morador do centro urbano.

Na tese de Rios (2008), intitulada **Entre a roça e a cidade:** identidades, discursos e saberes na escola, a pesquisadora analisou as práticas discursivas de alunos e alunas da roça que estudam na cidade, construídas na produção de identidades e de saberes desvelados em suas histórias de vida. Ela percebeu que os alunos e as alunas da roça marcam sua passagem pela escola da cidade ressignificando suas tradições em um movimento de “tradução”, com base em suas próprias experiências como sujeitos discursivos em um movimento de ver feito por meio do contato com o outro e com os diferentes saberes, alterando o outro e a si próprios

e construindo, assim, novas identidades rurais. A pesquisa aconteceu no município de Serrolândia/BA. A tese de Rios se aproximou da minha reflexão porque é uma pesquisa de abordagem qualitativa do tipo etnográfica, na qual foram utilizados como instrumentos de produção de dados a observação participante em sala de aula e entrevistas com professores e professoras como as realizei.

A tese de Costa (2011), intitulada **O futuro profissional: entre o rural e o urbano**, é um estudo de caso sobre a juventude rural no município de Morro Redondo/RS, que se propôs investigar quais as estratégias profissionais adotadas pela juventude rural para a permanência ou o abandono do meio rural. Costa concluiu que os jovens que identificavam na atividade agrícola um campo fértil para a sua realização profissional passaram a perceber outras atividades desvinculadas da agricultura e, assim, abandonaram o campo. Essa pesquisa contribuiu para minha reflexão inicial sobre a Escola Agrícola e sua importância para os jovens. Como, ao ingressar na pesquisa de campo em 2013, acompanhei todas as turmas da escola, essa questão se tornou importante.

As teses supracitadas contribuíram para pensar o objeto desta pesquisa, pois propuseram uma reflexão sobre a produção dos saberes e das identidades dos jovens do meio rural. Além disso, a tese de Rios (2008) contribuiu sobremaneira, por ser um estudo do tipo etnográfico como o que realizei.

1.1.3 Educação do campo e tempo integral

Na tese de Lucas (2008), intitulada **Educação formal/rural permeando as relações do campo**: um estudo de caso na Escola Estadual de tempo integral Ensino Fundamental Cândida Silveira Haubman - Arroio Grande/RS, a pesquisadora procurou saber se essa instituição buscava, por meio de sua normatização, resgatar a concepção da produção familiar e, conseqüentemente, a valorização e a permanência do jovem no campo. A pesquisadora concluiu que a escola não desenvolve uma prática diferenciada e adequada às demandas advindas das questões sociais do meio rural. A pesquisa contribuiu com a minha reflexão ao analisar as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica para as Escolas do Campo (2002) e por ter como objeto de pesquisa uma escola do campo de tempo integral como a que pesquisei.

Na tese de Mattos (2012), intitulada **As artes de *saberfazer* em uma escola de educação em tempo integral**, focada na cidade de Juiz de Fora/MG, objetivou-se tornar visíveis os *saberesfazer* praticados pelas professoras e pelo professor no cotidiano de uma escola de educação em tempo integral. A pesquisa trouxe uma reflexão sobre a complexidade da educação no cotidiano escolar, mostrando que as/o docentes da escola, ao se valerem de diferentes possibilidades, inventaram novos discursos e *saberesfazer* para a educação em tempo integral no contexto da Escola Municipal Bom Pastor. A autora contemplou as vozes das professoras e do professor assim como me fiz em minha tese, trazendo alguns conceitos de escola de tempo integral, o que também contribuiu com minha reflexão.

Ambas as pesquisas contribuíram no sentido de me fazer pensar sobre a escola de tempo integral no campo, bem como sobre a escola objeto de minha pesquisa.

1.1.4 Currículo

A tese de Reis (2009), intitulada **A contextualização dos conhecimentos e saberes escolares nos processos de reorientação curricular das escolas do campo**, contribuiu para compreender que, tanto na proposta pedagógica de reorientação curricular quanto nas práticas educativas desenvolvidas na singularidade da Escola Rural de Massaroca/BA, o processo de contextualização tem no local o ponto de partida para o desenvolvimento das ações pedagógicas. Nesse caso, o contexto assume o lugar das possibilidades de ampliação e de articulação dos conhecimentos e dos saberes locais com os globais, num diálogo permanente de aprendizagem em que a educação contextualizada não se reduz nem a uma perspectiva localista, que aprisiona os sujeitos e os conhecimentos ao local, nem à universalista, que promove o desenraizamento dos contextos em que vivem os sujeitos. Isso se efetiva em uma prática educativa de sentido e de significado e não alienante dos/das alunos/alunas do campo, respeitando os seus processos de desenvolvimento, as dinâmicas do campo e a relação orgânica das condições concretas de existência com o mundo do trabalho e a função social da escola na emancipação desses sujeitos.

Essa tese (REIS, 2009) propôs uma reflexão sobre conhecimentos e saberes e se aproximou de meu objeto de pesquisa por tratar do currículo. A pesquisadora trabalhou com conceitos como contexto, educação contextualizada, **currículo, educação do campo**, entre outros (grifos nossos). Para realizar sua pesquisa, Reis (2009) utilizou como instrumentos de

coleta de dados a observação participante, a entrevista semiestruturada e a análise documental, tal como o fiz em minha pesquisa de campo. Essa pesquisa também se aproximou da minha por estudar a proposta pedagógica da escola e por entrevistar professores e professoras, alunos e alunas.

1.1.5 Narrativas

A tese de Araújo (2009), intitulada **A docência em uma escola do campo:** narrativas de seus professores, trouxe como contribuição a reflexão sobre como se dá a constituição da docência em uma escola do campo. A pesquisadora pautou-se em referenciais sobre formação de professores, narrativas e escola do campo. Ela defendeu a tese de que a docência na escola do campo é marcada pela resignificação das dimensões do ensinar e do ser professor, apontando para a necessidade de olhares mais atentos e comprometidos para os sujeitos do campo e para a educação do campo. Realizou sua pesquisa de campo em um Assentamento Rural no interior do estado de São Paulo. Embora eu não tenha trabalhado com narrativas, a pesquisa se aproximou da minha tese quando utilizou as entrevistas com os/as professores e professoras, articulando as vozes desses sujeitos em suas análises.

Na tese de Oliveira (2009), intitulada **O mundo das crianças do campo -** Crianças narradoras e suas vidas cotidianas, a pesquisadora trabalhou com narrativas de crianças silenciadas, em cotidianos pensados pelos adultos para elas e não com elas. A pesquisa foi realizada em um bairro rural localizado em Teresópolis, na região serrana do estado do Rio de Janeiro. Oliveira afirmou que se a escola produzir, com as crianças, um conhecimento vivo, alicerçado em experiências e não em informações, poderá constituir-se como espaço-tempo de formação e de transformação. O referencial teórico dessa pesquisa me auxiliou na compreensão das crianças como atores sociais e como produtores de cultura e história.

Ambas as teses se aproximaram de meu objeto de pesquisa, porque realizei observação, entrevistas e conversas com os/as docentes e com as crianças presentes na escola, contemplando suas vozes.

Em face do estado do conhecimento investigado, posso afirmar que, embora tenha encontrado várias pesquisas que aproximaram sua reflexão do diálogo entre os diferentes

saberes que circulam no currículo, como Monteiro (2007), Ferraz (2010), Rios (2008) e Reis (2009), nenhuma delas pesquisou as instituições escolares de Mato Grosso do Sul (MS).

As teses lidas privilegiaram outras questões, como formação para o trabalho no campo; a luta popular para que os saberes do campo atinjam os conteúdos escolares; a importância que a população campestre atribui à escola; produção de identidades; a juventude rural e suas estratégias profissionais para abandono e/ou permanência no campo; novos *saberes-fazer*s docentes para atuar em uma escola de tempo integral; diálogos entre saberes locais e os saberes globais; a constituição da docência em uma escola do campo; narrativas das crianças silenciadas nas escolas. Ainda assim, elas contribuíram para pensar o meu objeto de pesquisa, fortalecendo as bases teórico-metodológicas desta tese sobre educação no/do campo em tempo integral.

A pesquisa que realizei se diferencia das já realizadas por mostrar a realidade de uma escola no campo, situada no município de Campo Grande/MS, e abordar as relações entre os diferentes saberes que circulam no currículo do 4º ano do Ensino Fundamental. Ao mesmo tempo, diferencia-se das já realizadas pois ouviu/contemplou as vozes do corpo docente e das crianças, discutiu como surgiram as escolas do/no campo, as diferentes concepções de escola de tempo integral, as diferentes abordagens curriculares, a presença dos diferentes saberes no currículo, a formação docente e o uso do PROUCA nesta escola.

1.2 Escolhas metodológicas

A opção privilegiada nesta tese é pela pesquisa qualitativa do tipo etnográfica, compreendendo, com base em Bogdan e Biklen (1994, p. 11), que a investigação qualitativa é “[...] um campo que contempla uma metodologia de investigação que enfatiza a descrição, a indução, a teoria fundamentada e o estudo das percepções”.

Por acreditarmos que a pesquisa de abordagem qualitativa nos dá o suporte necessário na trajetória da pesquisa do tipo etnográfica é que nos apoiamos em autores e autoras que contribuíram para a nossa construção metodológica. Ainda para Bogdan e Biklen (1994, p. 22),

[...] os levantamentos sociais têm uma importância particular para a compreensão da história da investigação qualitativa em educação, dada a sua relação imediata com os problemas sociais e a sua posição particular a meio caminho entre a narrativa e o estudo científico.

O interesse pelos aspectos qualitativos das pesquisas em educação ganha força na América Latina, segundo Triviños (2009), por volta da década de 1970. Para ele, as posições qualitativas se baseiam especialmente na fenomenologia e no marxismo. Ele afirma ainda que

[...] não é possível esquecer que uma das raízes da pesquisa qualitativa está no campo da Antropologia e foi o funcionalista e positivista Malinowski que criou o método etnográfico de tanta fortuna no tipo de pesquisa qualitativa que se desenvolve na educação (TRIVIÑOS, 2009, p. 117).

Também Bogdan e Biklen (1994, p. 25) ressaltam o pioneirismo de Malinowski:

[...] Bronislaw Malinowski foi o primeiro antropólogo cultural e profissional a descrever como obteve seus dados e a experiência do trabalho de campo. Malinowski estabeleceu as bases da antropologia interpretativa ao enfatizar a importância de apreender o ponto de vista do nativo.

Conforme nos apontaram os estudos dos autores Bogdan e Biklen (1994), a primeira aplicação concreta da antropologia à educação nos Estados Unidos foi efetuada pela antropóloga Margaret Mead, que se preocupou com o papel do professor e com a escola enquanto organização.

Retornando a Triviños (2009), temos que a pesquisa qualitativa assenta raízes nas práticas desenvolvidas pelos antropólogos e sociólogos em seus estudos sobre a vida em comunidades e, posteriormente, na investigação educacional. Triviños (2009, p. 121) afirma que “Nosso ponto de vista reconhece a pesquisa etnográfica como uma forma específica de investigação qualitativa”.

Bogdan e Biklen (1994, p. 47-50) destacam como características da investigação qualitativa:

1. Na investigação qualitativa a fonte directa (*sic*) dos dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal.
2. A investigação qualitativa é descritiva.
3. Os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos.
4. Os investigadores qualitativos tendem a analisar os seus dados de forma indutiva.
5. O significado é de importância vital na abordagem qualitativa.

Vejamos que entre os índices selecionados temos o ambiente, a descrição, o processo, a indução e a produção de significado. Segundo André (1997, p. 1), “[...] até o final dos anos 1970, os estudos sobre a sala de aula vinham sendo realizados com base em instrumentos de observação que tinham como objetivo o registro e a análise dos

comportamentos de professores e alunos numa situação de interação”. A motivação para a pesquisa do tipo etnográfica se dá porque os pesquisadores educacionais se sentem interessados pelas questões de interação em sala de aula e pela avaliação curricular. Também para André (1997, p. 2),

As interações de sala de aula ocorrem sempre num contexto permeado por uma multiplicidade de significados que, por sua vez, fazem parte de um universo cultural que deve ser estudado pelo pesquisador. Para entender e descrever esse universo, o pesquisador deve fazer uso da observação participante, que envolve observação, anotações de campo, entrevistas, análises de documentos, fotografias, gravações. Os dados são considerados sempre inacabados. O observador não pretende comprovar teorias nem fazer generalizações estatísticas. O que busca, sim, é compreender e descrever a situação, revelar seus múltiplos significados, deixando que o leitor decida se as interpretações podem ou não ser generalizáveis, com base em sua sustentação teórica e em sua plausibilidade.

A afirmação de André (1997) vai ao encontro da metodologia de pesquisa que me proponho a realizar, no sentido de que busco identificar e analisar os diferentes saberes que circulam no currículo do 4º ano do Ensino Fundamental de uma escola do campo de tempo integral pertencente ao Programa Um Computador por Aluno (PROUCA), por meio da observação participante, das entrevistas com professores e professoras, das entrevistas com alunos/alunas dessa turma, da análise do Projeto Político-Pedagógico (2013) e de imagens/fotografias autorizadas em Termo de Consentimento Livre e Esclarecido pelos pais das crianças e pelos/as professores e professoras. Também inclui algumas ilustrações.

Ainda sob uma perspectiva cronológica, foi a partir dos anos 1980 que surgiram no Brasil dissertações, teses e pesquisas docentes que se voltavam para a descrição das atividades de sala de aula, para as relações construídas no dia a dia da experiência escolar e para o estudo das representações dos atores escolares.

Dentre as contribuições que a pesquisa do tipo etnográfica traz para a pesquisa em educação, segundo André (1997), destacam-se o deslocamento do foco de atenção das partes para o todo e dos elementos isolados para sua inter-relação; a atitude aberta e flexível do pesquisador durante a produção; e a análise dos dados, o que permite a detecção de ângulos novos do problema estudado. É necessário centrar-se na descrição dos sistemas de significados culturais dos sujeitos estudados, o que vai muito além da descrição de situações, ambientes, pessoas ou da mera reprodução de suas falas e de seus depoimentos.

Destaco que desde o primeiro momento deste estudo desenvolvi um percurso teórico articulado com o campo da pesquisa, o que produz o diálogo necessário segundo os princípios da pesquisa do tipo etnográfica².

Optamos em utilizar nesta tese o termo “do tipo” etnográfica porque ela possui as características elencadas por André (2005), sendo a primeira característica pontuada por ela o uso de técnicas tradicionalmente associadas à etnografia, que são a observação participante que realizei durante o ano de 2013; a entrevista intensiva que utilizei com os/as docentes e discentes; e a análise de documento que fiz do Projeto Político-Pedagógico da escola.

A segunda característica apontada por André (2005, p. 28) é de que “[...] o pesquisador é o instrumento principal na coleta e na análise dos dados”. E, nesse sentido, compreendo que a minha trajetória acadêmica que optou pelos estudos curriculares de abordagem crítica e seus desdobramentos, conforme já me referi anteriormente, norteou meu olhar durante toda a pesquisa, tanto na coleta dos dados como em sua análise. Durante todo o ano letivo de 2013, realizei a pesquisa de campo coletando/produzindo os dados.

A terceira característica que André (2005, p. 29) acentua “[...] é a ênfase dada no processo, naquilo que está ocorrendo [...]”. Saliento que fiquei atenta a cada situação que levava à compreensão de nosso objeto de pesquisa e, nesse sentido, busquei, durante o tempo de campo, sempre chegar antes dos alunos e alunas e ir embora somente depois da partida dos ônibus escolares, tentando compreender as atribuições de significados feitas por professores/as e alunos/as e também sentir as emoções por eles/as sentidas, buscando ouvi-los/as, aproximando-me e interagindo com eles/as. Por entender que os/as professores/as e as crianças pesquisadas são sujeitos ativos, participantes da pesquisa e sujeitos de direitos, todos os dias buscava **estar com** eles/elas em todos os momentos. Digo estar com eles/elas no sentido de me aproximar o máximo possível, dialogar com eles/elas, ouvi-los/as, brincar, fazer as refeições e as atividades educativas com eles/elas.

A quarta característica que André (2005) enfatiza é apreender e retratar a visão pessoal dos participantes. Acredito ser esta a característica mais difícil. As observações participantes e as entrevistas intensivas foram caminhos para se aproximar dessa visão. Por isso, o tempo de um ano no campo, conforme sugere André (2005), no meu caso foi necessário, pois ele possibilitou apreender e compreender os diálogos entre alunos/as e

² Embora Oliveira (2013) se oponha à ideia de que não há pesquisas etnográficas na Educação, mas apenas pesquisas “de cunho”, “de inspiração”, “de caráter”, “do tipo” etnográfico, e inclusive se utilize da análise de Paulo Gomes Lima (2001) quando tece uma crítica, em sua dissertação intitulada “Tendências paradigmáticas na pesquisa educacional”, a André (2005) afirmando que a mesma tem uma visão particular e reducionista da etnografia.

professores/as, entre professores/as e professores/as e entre alunos/as e alunos/as em diferentes momentos. Isto contribuiu para perceber o que era significativo para o grupo.

A quinta característica que André (2005) relata é o trabalho de campo. Esse foi o momento de maior aprendizagem na minha pesquisa e também de maior prazer. Aproximei-me do campo, das pessoas que estavam presentes na escola, participei das atividades escolares, dialoguei com todos e todas buscando ouvi-los, entendê-los, interagir e compartilhar, numa troca constante. Pesquisei autores e autoras, diretrizes, decretos, leis que pudessem contribuir para minhas observações e análises em campo.

A sexta característica pontuada por André (2005) é que o período de tempo de contato entre o pesquisador e seu objeto de pesquisa é variável. Nessa pesquisa, optamos por permanecer durante o ano letivo de 2013, conforme disse anteriormente, mas ainda fui à escola cinco vezes durante o ano de 2014, sempre convidada pelas crianças, pela professora Paula e pela gestão escolar. Estive presente na primeira semana de aula de 2014; em abril, quando foi publicada a aposentadoria do vice-diretor e fizeram um almoço de despedida; na Festa Julina, fotografando as quadrilhas, narrando as quadrilhas e dançando a quadrilha com o 3º ano de Ensino Técnico Agrícola; na semana do Dia da Criança; e na última semana de aula do ano letivo de 2014. No ano de 2015, estive na escola, na festa julina participando das atividades.

Outras características apontadas por André (2005) são a descrição e a indução. Compreendemos que, embora a descrição seja importante na pesquisa do tipo etnográfica, ela não pode ser reduzida à mera descrição de acontecimentos, lugares e falas, mas implica uma análise dos dados a partir delas, com base numa fundamentação teórica. Como pesquisadora, entendo que esse é o momento em que, pautada numa teoria crítica, identifiquei e analisei os diferentes saberes que circulam no currículo do 4º ano do Ensino Fundamental com base nos dados coletados (diário de campo, transcrições de entrevistas, fotografias), buscando os significados estabelecidos nas relações dos sujeitos da pesquisa.

Com base nesses argumentos, entendo que há elementos suficientes para denominar essa pesquisa do “tipo etnográfica”.

1.3 O campo de pesquisa: primeiros contatos

Imersa nas leituras sobre a escola do campo e nas pesquisas do tipo etnográfico, senti a necessidade de me aproximar do campo empírico da pesquisa. Assim, o primeiro contato com vistas à realização da pesquisa aconteceu com a SEMED, em 2011, quando pude explicar o meu projeto à então Secretária de Educação. Fui autorizada a desenvolver a pesquisa nas escolas da REME. No entanto, após essa autorização, a Secretária foi substituída por um novo Secretário Municipal de Educação (2012), com quem novamente conversei, explicando-lhe o projeto de pesquisa. Consegui nova autorização.

Fui encaminhada pelo Secretário Municipal de Educação (2012) para conversar com a Divisão de Educação e Diversidade, que possui um Núcleo de Educação do Campo (NEC), cuja responsável na época me concedeu uma entrevista em 28 de junho de 2012, que foi gravada e transcrita. A entrevista teve como objetivo indagar sobre o número de escolas do campo existentes na REME; quais são e onde se situam; quais são os cursos de formação que a REME oferece às/aos docentes; e os eventos realizados. Além disso, foi-me entregue um exemplar da “Série Cadernos de Formação - Saberes Educacionais em Foco - Educação do Campo: a caminho de uma identidade”, que a SEMED editou em 2011. Ainda se falou sobre o suporte que a SEMED oferece às escolas do campo.

Com base nessa entrevista com a técnica educacional do NEC e apoiada em autores/autoras da área específica, escrevi um artigo intitulado “Educação do Campo: reflexões introdutórias”, que foi apresentado no “Grupo Temático 9: Práticas Pedagógicas e Suas Relações com a Formação Docente” do 5º Seminário Fronteiras Étnico-Culturais e Fronteiras da Exclusão: Inter/multiculturalidade e Formação de Educadores, realizado pela UCDB em setembro de 2012. Esse artigo propôs uma reflexão inicial sobre o panorama da educação do campo no Brasil e em especial no município de Campo Grande/MS.

Nesse artigo, concluímos serem necessários, ainda, muitos debates, muitos estudos, muita pesquisa e incentivo por parte dos governos federal, estadual e municipal para a criação de políticas públicas que de fato ouçam as vozes das populações do campo e garantam seus direitos. Embora alguns direitos já estejam assegurados por leis, decretos e diretrizes, ainda não produziram efeitos práticos nas escolas.

Durante a conversa com a responsável pelo NEC, fui informada e percebi que apenas uma das 9 (nove) escolas do campo atendia aos critérios que eu havia estabelecido para esta pesquisa.

Entrei em contato, então, via telefone, com a escola municipal selecionada, a fim de agendar um horário em que eu pudesse ser recebida por seus diretores, a fim de lhes explicar meu projeto de trabalho.

1.4 O caminho



Figura 1 - Caminho para a escola.

Fonte: Foto tirada pela pesquisadora (2013).

A primeira vez em que saí de casa para me deslocar até a escola do campo, em março de 2013, vivenciei a experiência reveladora do contato com as duas realidades, a urbana e a rural, que me acompanhariam até o final da pesquisa de campo, em dezembro de 2013. Ao deixar para trás, no final da primeira etapa do caminho, os ruídos, a tensão e os perigos do trânsito urbano e particularmente tumultuado do Anel Rodoviário do município de Campo Grande, disputando espaço com carretas, caminhões, carros e motos, de imediato tudo foi mudando...

Já na entrada da Rodovia MS 040, conhecida como região das Três Barras, o horizonte mudou, e o silêncio substituiu as buzinas e as freadas. Logo à esquerda, na primeira chácara, os pequenos lagos, os pastos e a casa cercada de plantas resumiam o que encontraria dali para a frente. E na primeira porteira, ainda à esquerda, as crianças esperavam pelo ônibus escolar que as levaria até a escola.

Dáí para a frente, vi córregos e araras-canindé de peito amarelo deixando os banhados e tucanos. Vi os peões manejando o gado de um lado para o outro da pista, o que me obrigou a parar e aguardar os passos lentos e pacientes das vacas leiteiras. Nas porteiras pelas quais passei, mais crianças, todas acompanhadas de seus pais, aguardavam pelo transporte escolar.

A estrada de poucas curvas e quase nenhum movimento naquela hora do dia foi me conduzindo ao destino, a escola do campo, como se me preparasse para o que encontraria logo adiante, depois de alguns quilômetros e alguns minutos envolvida pela paisagem. No quilômetro 10 da região das Três Barras, cruzei o pórtico singelo da Escola Municipal. Não fosse o azul característico utilizado na pintura das escolas públicas do município de Campo Grande, ela nem seria notada de tão integrada que está ao cenário do campo.

1.5 Sapo ou perereca? Conhecendo o campo



Figura 2 - Sapo ou perereca?

Fonte: Foto tirada pela pesquisadora (2013).

“Um sapo!!!” Não pude conter o grito diante da visão daquele animal que, naquele momento, pareceu-me horrendo e se aproximara de mim no banheiro, no meu segundo dia de pesquisa na escola. O susto me imobilizou. E, naqueles momentos de medo, um segundo foi suficiente para que muita coisa viesse à minha cabeça. Imediatamente me lembrei das dúvidas e das incertezas que me tomavam quando, ainda a caminho da escola,

lembrava-me de que de campo, de vida rural entendia muito pouco, quase nada, se não fosse pelas idas e vindas às aldeias, e que teria muito a aprender. Estando eu ainda assustada e sem saber o que fazer, e ainda ouvindo meu próprio grito, uma aluna do 2º ano do Ensino Fundamental se aproximou com um rodo na mão e, num gesto rápido, salvou-me, afastando para longe o bicho assustador, não sem antes me tranquilizar e sem esconder um riso: “Sapo não, professora: perereca”. Foi a minha primeira lição. E até hoje, quando a aluna me vê, começa a rir.

Percebi, desde o princípio, que tinha muito a aprender com aqueles/aquelas alunos e alunas e que estar atenta a esses saberes seria um grande aprendizado.

Para André (2011, p. 29), no trabalho de campo, “[...] o pesquisador aproxima-se de pessoas, situações, locais, eventos, mantendo com eles um contato direto e prolongado”. Nesse sentido de aproximação com o campo de pesquisa, Bogdan e Biklen (1994, p. 123) pontuam que “[n]os primeiros dias de trabalho de campo começa-se a estabelecer a relação, aprendem-se ‘os cantos à casa’, passa-se a ficar mais à vontade e a trabalhar no sentido de os sujeitos ficarem mais à vontade conosco”.

Ainda em relação à entrada no campo, Klein e Damico (2012, p. 72) afirmam que “[...] entrar no campo significa deixar-nos envolver por ele, uma vez que o que ali acontece não está pronto, tampouco é algo dado *a priori*”.

Assim, conforme já disse, em março de 2013, iniciei o trabalho de campo propriamente dito, o que envolveu uma aproximação direta e intensiva. Como instrumentos de coleta de dados, utilizei a observação e realizei o registro em diário de campo, as imagens/fotografias, as entrevistas com professores e professoras, as entrevistas com alunos e alunas e a análise do Projeto Político-Pedagógico (2013) da escola do campo.

Para André (1997), a segunda fase da aproximação é o momento de fazer as mediações entre a teoria e a experiência vivida em campo, de dialogar com os referenciais de apoio, de rever princípios e procedimentos e fazer os ajustes necessários. Ainda segundo André (2005, p. 26), a observação é “[...] chamada de participante porque se admite que o pesquisador tem sempre um grau de interação com a situação estudada, afetando-a e sendo por ela afetado”. A observação participante, as entrevistas aprofundadas e a análise de documentos formais e informais são meios eficazes para que o pesquisador se aproxime dos sistemas de representação, de classificação e de organização do campo. Procurei ser discreta durante as observações, especialmente no vestir, usando calça *jeans*, camiseta e botina, pois percebi que alunos e alunas, professores e professoras, diretores, integrantes da equipe

pedagógica e demais profissionais assim se vestiam na escola. Então pensei ser essa a melhor alternativa, já que essas roupas também fazem parte da minha forma de vestir e evitariam que eu destoasse das pessoas do local. A discrição no trajar também faz parte das orientações de Bodgan e Biklen (1994, p. 128): “As pessoas escolhem roupas que comunicam aquilo que são. Não sugerimos que abandone o seu estilo pessoal, mas que tenha consciência do impacto que o seu vestuário pode ter nos sujeitos”.

Com relação às entrevistas, Bogdan e Biklen (1994, p. 134) afirmam que,

[...] em investigação qualitativa, as entrevistas podem ser utilizadas de duas formas. Podem constituir a estratégia dominante para a recolha de dados ou podem ser utilizadas em conjunto com a observação participante, análise de documentos e outras técnicas.

Nesta pesquisa, as entrevistas são utilizadas em conjunto com a observação participante, com as imagens/fotografias e com a análise do Projeto Político-Pedagógico (2013) da escola do campo.

Sobre as entrevistas, Gil (2008, p. 109) afirma que “a entrevista é uma das técnicas de coleta de dados mais utilizada no âmbito das ciências sociais”. Ela é uma técnica flexível e oferece diferentes modalidades, em função de seu nível de estruturação.

Quanto às modalidades de entrevistas, Manzini (2012) refere-se à entrevista não estruturada, que se inicia com uma pergunta geradora e na qual o pesquisador não possui um roteiro previamente estabelecido. Ela é mais difícil de ser conduzida, sendo recomendada para pesquisadores experientes. Também é mais longa, devendo o pesquisador retomá-la outras vezes para aprofundar as informações.

Já a entrevista estruturada, também segundo o Manzini (2012), tem como característica um roteiro prévio, com perguntas fechadas. É indicada para pesquisas com grande quantidade de pessoas; o roteiro precisa ser muito bem trabalhado previamente; e o tema, muito bem estudado pelo pesquisador.

Outro tipo de entrevista apontado por Manzini (2012, p. 156) é a semiestruturada, que apresenta

[...] um roteiro com perguntas abertas e é indicada para estudar um fenômeno com uma população específica: grupo de professores; grupo de alunos; grupo de enfermeiras, etc. Deve existir flexibilidade na sequência da apresentação das perguntas ao entrevistado e o entrevistador pode realizar perguntas complementares para entender melhor o fenômeno em pauta.

Optamos, nesta pesquisa, pela entrevista semiestruturada, para a qual construímos um roteiro com perguntas abertas (Apêndices A e B), apoiadas nas leituras e nas observações do campo, como proposto por Triviños (2009, p. 146):

[...] as perguntas fundamentais que constituem, em parte, a entrevista semiestruturada, no enfoque qualitativo, não nasceram *a priori*. Elas são resultados não só da teoria que alimenta a ação do investigador, mas também de toda a informação que ele já recolheu sobre o fenômeno social que interessa, não sendo menos importantes seus contatos, inclusive, realizados na escolha das pessoas que serão entrevistadas.

Após a aproximação do campo da pesquisa, as entrevistas com os professores e as professoras aconteceram em 2013, mediante agendamento antecipado do dia, do horário e do local, visando a não os atrapalhar em seu turno de trabalho. Solicitei sempre aos professores e às professoras autorização para a utilização dos dados, mediante o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, no qual me comprometo a manter o anonimato. Por isso, nesta pesquisa eles/elas serão identificados/as por nomes fictícios (Apêndice D).

Com relação às rodas de conversa e às entrevistas com as crianças, realizadas em 2013, estas aconteceram na medida em que elas estavam disponíveis para conversar, em momentos em que não estavam em aula, como, por exemplo, no horário de entrada, nos recreios, no intervalo de almoço, no jogo livre com uso do *laptop* e no horário de saída. Desde o princípio da pesquisa, as crianças pediam para ser entrevistadas, e combinamos que elas me diriam o dia em que estivessem prontas para falar, e assim foi acontecendo. Algumas crianças quiseram ser entrevistadas mais de uma vez. As rodas de conversa aconteciam naturalmente durante os recreios e intervalos de almoço.

Entendemos, com Barbosa (2014), que nas pesquisas com as crianças o pesquisador “[...] cria espaços solidários e comuns, pois se propõe a ser um adulto que tem uma relação respeitosa com os modos de ser das crianças, que se interessa por elas, pelo que pensam, desenham, escrevem, narram.” Assim, procurei, nessa pesquisa, estar com as crianças, observá-las, escutá-las e compartilhar todos os momentos, desde a chegada delas à escola até sua partida, as atividades dentro e fora da sala de aula e suas aprendizagens, para melhor compreendê-las.

As crianças que participaram das entrevistas foram identificadas por números, uma vez que me comprometi com os pais e com a escola em manter o anonimato. A ordem dos números segue a ordem cronológica em que as entrevistas foram realizadas.

Também utilizei o recurso da imagem/fotografia, que cumpre o papel de, mais do que ilustrar ou complementar as informações, assegurar o compartilhamento das sensações, das emoções e das vivências. A fotografia permite perceber e avaliar valores que, traduzidos pela imagem, ganham a intensidade que desejo transmitir. A brincadeira, a relação com o meio, os diferentes espaços e tempos oferecidos pela escola, entre outros elementos que compõem a pesquisa, são mais bem apreendidos com esse recurso, sem prejuízo e sem que substitua o papel preponderante do texto.

A opção por fotografar, além do registro das observações em diário de campo, está apoiada também na assertiva de Bogdan e Biklen (1994, p. 183) de que “[...] as fotografias dão-nos fortes dados descritivos [...]”.

O ato de fotografar foi autorizado por meio do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Tanto os pais das crianças participantes da pesquisa quanto os professores e as professoras e a direção da escola assinaram o Termo, autorizando as imagens. No início da pesquisa, eu é que fotografava, mas, a partir do mês maio, as crianças fotografavam. Quando eu chegava, sempre uma delas vinha e pegava minha câmera, e a mesma passava de uma para outra criança, sendo-me devolvida na saída.

A duração temporal dessa etapa de trabalho foi a que sugerem os/as estudiosos/estudiosas da pesquisa do tipo etnográfica, ou seja, de no mínimo um ano, podendo se estender caso isso se faça necessário para a coleta dos dados. Segundo André (2011, p. 29), “[...] o período de tempo em que o pesquisador mantém contato direto com a situação estudada pode variar muito, indo desde algumas semanas até vários meses ou anos”. O próximo passo foi o relatório etnográfico. Para André (1997), ele deve trazer “vinhetas narrativas”, o que significa a inclusão de descrições minuciosas de lugares, pessoas, situações observadas, do que as pessoas fazem e dizem no seu dia a dia e citações literais de suas falas em entrevistas, depoimentos e documentos. Entendo que esse relatório deva esclarecer todos os caminhos teórico-metodológicos que, como pesquisadora, trilhei, levando o/a leitor/leitora a participar desta caminhada e desta reflexão comigo.

No meu primeiro contato com a escola, numa manhã ensolarada de sexta-feira, 15 de março de 2013, às 7 horas, fui recebida pelo diretor e pelo diretor-adjunto, que me escutaram atentamente e me autorizaram a realizar a pesquisa na escola. Ao tocar o sinal de início das aulas, às 7h30min, eles me convidaram a acompanhá-los na acolhida dos/das alunos e alunas.

O dia estava lindo! Céu azul, sol brilhante, e os alunos e as alunas estavam eufóricos/as, alegres, e em fila separadas, meninos e meninas, rezaram o Pai-Nosso e depois seguiram com seus/suas professores e professoras para as salas de aula. Essa rotina de fila separada de meninos e meninas e a oração do Pai-Nosso se repetiu ao longo da minha presença na escola, o que me exigiu uma análise minuciosa, que apresento ao longo do texto da tese.

O tempo todo eu sentia o cheiro da comida que vinha do refeitório, um cheiro de comida boa, gostosa, saborosa. Perguntei ao diretor quantas refeições eram servidas aos alunos e às alunas. Ele me respondeu: “Tem o café da manhã para os que quiserem, alunos e alunas, professores e professoras, funcionários e funcionárias, e também para os motoristas dos ônibus. Depois é vendido o lanche feito na cozinha experimental pelos/pelas alunos e alunas e distribuídas bolachas ou frutas aos que quiserem; às 11h30min é servido o almoço; depois novamente um lanche, às 14h30min, para os que quiserem”. O lanche das 9h30min é a única refeição vendida na escola e tem como objetivo arrecadar fundos para a manutenção da cozinha experimental.

Seguindo para a sala da direção, o diretor-adjunto entregou-me o Projeto Político-Pedagógico da escola (P.P.P., 2013) e apresentou-me à coordenadora pedagógica³. Até então, havia apenas uma coordenadora. Após um mês em que eu estava observando a escola, chegou uma nova coordenadora para se somar à equipe pedagógica. Em julho, uma coordenadora entrou em licença-maternidade, e em outubro a outra coordenadora foi transferida para outra unidade escolar da REME, ficando a escola sem coordenação pedagógica até novembro, quando, na semana da Prova Brasil, assumiu uma nova coordenadora. Durante o ano da

³ Em 02 de setembro de 2004, no Edital n.1/2004 de Concurso Público da Prefeitura Municipal de Campo Grande, como dito anteriormente, havia nas escolas os profissionais Orientadores Escolares, com a função pedagógica de atender aos pais e aos alunos e às alunas, e os Supervisores Escolares, com a função pedagógica de atender aos professores e às professoras. Em 2008, a SEMED iniciou o debate e as leituras, durante os encontros de formação desses profissionais, sobre o Coordenador Pedagógico, utilizando uma coleção de livros da Editora Loyola: O Coordenador Pedagógico e o espaço de mudança (2001), organizado por Laurinda Ramalho de Almeida e Vera Maria Nigro de Souza Placco; O Coordenador Pedagógico e questões da contemporaneidade (2007), também organizado por Laurinda Ramalho de Almeida e Vera Maria Nigro de Souza Placco; O Coordenador Pedagógico e o cotidiano da escola (2008), ainda organizado por Laurinda Ramalho de Almeida e Vera Maria Nigro de Souza Placco; O Coordenador Pedagógico e a formação docente (2008), organizado por Eliane Bambini Gorgueira Bruno, Laurinda Ramalho de Almeida e Luiza Helena da Silva Christov; e O Coordenador Pedagógico e a Educação Continuada (2007), organizado por Ana Archangelo Guimarães, Cecília Hanna Mate, Eliane Bambini Gorgueira Bruno, Fábio Camargo Bandeira Villela, Laurinda Ramalho de Almeida, Luiza Helena da Silva Christov, Maristela Lobão de Moraes Sarmiento e Vera Maria Nigro de Souza Placco. A partir de então, nas escolas municipais de Campo Grande o Especialista em Educação passou a receber também a nomenclatura de Coordenador Pedagógico, especialmente nas duas escolas-piloto urbanas de tempo integral, situadas nas regiões do Anhanduizinho e do Bandeira. Esse profissional é graduado em Pedagogia e deve ter habilitação em Orientação Educacional, ou em Supervisão Escolar, ou em Coordenação Pedagógica.

pesquisa, esse foi o único caso de troca no quadro de profissionais da escola, pois com relação aos professores e às professoras que atuam em sala de aula não houve mudanças. O diretor também fez questão de mostrar os diferentes espaços da escola, enquanto me contava que está nela desde a sua fundação, em 1997.

Ao caminhar com o diretor pela escola, pude observar que ela é muito grande em relação às outras escolas da REME e oferece uma estrutura física composta de uma sala ampla para a direção; uma secretaria escolar; uma sala ampla para professores e professoras, com geladeira, sofá, mesa grande com cadeiras, armários, micro-ondas e ventiladores; uma sala para a coordenação pedagógica, com três mesas, cadeiras, computador, impressora, armários e ventiladores; 16 (dezesseis) salas de aula amplas; uma biblioteca; uma sala com aparelhos de DVD, televisão e *datashow*, cadeiras estofadas e ar condicionado; um laboratório de informática com computadores, *datashow* e ar condicionado; um almoxarifado onde ficam os carrinhos com os *laptops* dos/das alunos e alunas do 1º ao 5º anos do Ensino Fundamental, entre outros materiais; um refeitório amplo; 2 (duas) cozinhas, sendo uma a cozinha experimental onde os/as alunos e alunas aprendem a cozinhar; 4 (quatro) banheiros masculinos; 4 (quatro) banheiros femininos; um banheiro masculino para professores e funcionários; um banheiro feminino para professoras e funcionárias; um banheiro para deficientes; uma quadra de esportes coberta; um campo de futebol suíço; dois galpões para implementos agrícolas; um galpão para o processamento da cana-de-açúcar; e 10 (dez) unidades didáticas de produção (bovinocultura, suinocultura, avicultura, horticultura, piscicultura, fruticultura, cozinha experimental, fazendinha pedagógica construída numa área de 16 metros quadrados, brinquedoteca e laboratório de Ciências Físicas e Biológicas).

Após circularmos pela escola, fiquei na sala da direção, lendo o Projeto Político-Pedagógico reformulado no ano de 2013. Segundo esse Projeto Político-Pedagógico, a Escola Municipal foi criada por meio da Lei nº 3.291, de 08 de novembro de 1996, e implantada em 1997, oferecendo inicialmente as séries finais, ou seja, do 6º ao 9º anos do Ensino Fundamental em turno integral, com ensino voltado para a pré-qualificação em agropecuária e o aperfeiçoamento das atividades na área rural.

A escola oferece turmas do 1º ano do Ensino Fundamental ao 3º ano do Ensino Técnico Agrícola. Ela é de tempo integral, para melhor atender à população da região de Três Barras, mas não pertence ao Programa Mais Educação - Educação Integral, porque, conforme explicaram os gestores, é muito difícil uma escola do campo ser aceita por esse Programa e

também porque ela teria que ficar aberta à comunidade, o que é inviável, por causa dos animais ali criados: vacas, bois, cavalos, peixes, porcos/porcas e galinhas/frangos/galos.

Cabe ressaltar que a escola não oferece pré-escola, porque os/as alunos e alunas são buscados/as pelos ônibus escolares a partir das 4h da manhã e saem da escola com destino às suas casas depois das 16h30, o que se tornaria difícil para as crianças menores de 5 (cinco) anos. Observei ainda que não há o oferecimento de turmas para a Educação de Jovens e Adultos (EJA).

O Projeto Político-Pedagógico (2013) pontua que a implantação do Ensino Fundamental na escola ocorreu de forma gradativa, para atender a todos os alunos e as alunas da zona rural da região das Três Barras, “[...] visando à permanência do homem no campo” (s.p.). Assim, ele atende ao que propõe Alarcão (2008, p. 86) sobre o objetivo do Projeto Político-Pedagógico, que é “[...] centrar[-se] no modo como a escola se organiza para criar as condições de aprendizagem e desenvolvimento inerentes ao currículo”.

Brandão (1984, p. 243) traz uma importante afirmação para entendermos a questão da permanência do homem no campo:

A rigor não existe educação rural: existem fragmentos da educação escolar urbana introduzidos no meio rural. A própria educação escolar é, em si mesma, uma instituição emissária do poder que se concentra na cidade, e de lá, subordina a vida e o homem do campo. Políticas e projetos de educação rural capazes de “fixarem o homem à terra” são tão ilusórias quanto imaginar que basta pintar com tinta nova o casco de um navio com um rombo enorme, para que ele se fixe sobre o mar. Os trabalhadores rurais: lavradores, posseiros, meeiros, camponeses abandonam o trabalho rural e o lugar rural de vida e moradia porque não há mais condições políticas econômicas de reprodução da vida familiar lá. Uma educação rural adequada à cultura e ao homem do campo precisa ser um entre outros elementos de uma política efetiva de redistribuição da propriedade fundiária e de garantia de justiça social plena entre trabalhadores rurais.

O Projeto Político-Pedagógico (2013) foi pensado para atender aos povos do campo e não com eles; assim, a escola está situada no campo (espaço geográfico), mas no Projeto Político-Pedagógico as vozes do campo são formais, explicitando o resultado de pouca participação.

A escola possui uma biblioteca fundada em 1999 e que recebeu o nome do professor Eduardo Borges da Silva, pai do diretor, em uma homenagem da comunidade escolar em reconhecimento aos seus muitos anos de trabalho. Ele foi um morador da região de Três Barras, chacareiro, e reivindicou junto às autoridades políticas a implantação de escolas que atendessem às necessidades dessa região.

Em 2000, foi implantada a cozinha experimental, onde são feitos pelos alunos e pelas alunas do 6º ano do Ensino Fundamental ao 3º ano do Ensino Técnico Agrícola, durante as aulas práticas, os salgados, os bolos, os doces, os sucos, os queijos, entre outras delícias que são vendidas durante o recreio a todos e a todas, para arrecadar fundos para a sua manutenção.

Em 2001, foram implantados, conforme pontua o Projeto Político-Pedagógico (2013), o setor de piscicultura, com quatro tanques, e o laboratório de informática.

Em 2006, foi implantado, para atender ao anseio da comunidade local, o Ensino Médio Integrado à Educação Profissional.

O Projeto Político-Pedagógico (2013) ressalta que, em outubro de 2007, a SEMED remanejou os/as alunos e alunas dos anos iniciais (1º ao 5º do Ensino Fundamental) das escolas Extensão Aeroporto Santa Maria, Extensão Elias Alves Barbosa Filho, Extensão Fazenda Engenho e Extensão Três Barras para essa escola, como forma de garantir às crianças da região a continuidade do processo escolar.

Em 2010, foi implantado o Programa Um Computador por Aluno (PROUCA) na escola. Pelas observações realizadas e registradas em diário de campo e também pelas fotografias, pude perceber que os/as professores e professoras trabalham com o PROUCA do 1º ao 6º anos do Ensino Fundamental. A partir do 7º ano do Ensino Fundamental ao 3º ano do Ensino Técnico Agrícola, os/as professores e professoras trabalham nos laboratórios de informática, e os/as próprios/as alunos e alunas possuem seus *notebooks*, porque dizem que os *laptops* são lentos e limitados.

No dia 15 de março de 2013, estava exposta no mural na entrada da escola a quantidade de turmas e de alunos e alunas por turma conforme quadro 3. Esse número de alunos e alunas sofreu alterações ao longo do ano, mas não ultrapassou a quantidade de 325 (trezentos e vinte e cinco) alunos/as no total durante todo o período letivo de 2013, considerando o espaço físico (área do terreno: 148 hectares e 7.229 m² e área de escola construída: 2.263,10 m²) e o número de profissionais atuantes. Segundo o *site* do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (2014), o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), para a escola pesquisada, no 5º ano do Ensino Fundamental é o seguinte:

ANO	IDEB OBSERVADO	METAS PROJETADAS
2009	6.1	Não aparece no <i>site</i>
2011	7.0	6.4
2013	5.8	6.6

Quadro 1 - IDEB observado no 5º ano do Ensino Fundamental.

Fonte: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (2014).

E para o 9º ano do Ensino Fundamental o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) é o seguinte:

ANO	IDEB OBSERVADO	METAS PROJETADAS
2009	5.2	Não aparece no <i>site</i>
2011	Não aparece no <i>site</i>	5.3
2013	5.6	5.6

Quadro 2 - IDEB observado no 9º ano do Ensino Fundamental.

Fonte: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (2014).

Não é foco de nossa pesquisa analisarmos o IDEB da escola, mas trouxemos essa informação porque os dados mostraram a preocupação de todos na escola com as avaliações externas, e a ênfase em melhorar o IDEB interferiu na escolha da turma que eu iria acompanhar durante o ano letivo de 2013, conforme explicito ao longo desse trabalho. O IDEB, conforme Santos (2013) e Esteban (2013a) afirmam e com base nas observações que fiz, interfere nas formas de trabalho dos gestores, das coordenadoras pedagógicas, dos/das professores/as e no currículo da escola.

Ano/turma	Quantidade de alunos e alunas
1º ano A	22
2º ano A	24
3º ano A	20
4º ano A	36
5º ano A	30
6º ano A	17
6º ano B	19
7º ano A	29
8º ano A	18

9º ano A	36
1º ano do Ensino Técnico Agrícola	34
2º ano do Ensino Técnico Agrícola	15
3º ano do Ensino Técnico Agrícola	25

Quadro 3 - Número de turmas e de alunos e alunas.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2013).

Com relação ao número de profissionais atuando na escola, de acordo com informação do P.P.P. (2013) e com as informações da secretaria da escola, há 32 (trinta e dois) docentes; 03 (três) engenheiros agrônomos; 01 (um) veterinário; 03 (três) zootecnistas; 02 (dois) biólogos (que atuam nas unidades didáticas de campo e setores de produção agropecuária) e 20 (vinte) funcionários. Nomeados como funcionários estão as cozinheiras, os/as inspetores/as de pátio; os/as funcionários/as da limpeza; os/as funcionários/as da secretaria da escola; as coordenadoras pedagógicas; os gestores; os agentes patrimoniais e os vigilantes.

O Projeto Político-Pedagógico (2013) da escola, em sua organização curricular, prevê para o 1º ao 5º anos do Ensino Fundamental:

O currículo do Ensino Fundamental desta escola é organizado em nove anos com 200 dias letivos, período integral, diurno, carga horária de 1.400 h/ano, oferecendo Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, Geografia, História, Educação Física, Arte, Língua Estrangeira - Inglês, Espanhol, Filosofia e Sociologia (P.P.P., 2013, p. 13).

A parte diversificada é destinada à valorização do trabalho no campo, aprendizagem de novas formas de desenvolvimento sustentável e novas tecnologias por meio de parcerias. Para tanto se faz necessário um currículo de 1º ao 5º ano com os seguintes componentes: Jogos Recreativos e Brincadeiras de Infância, Iniciação às Práticas Agrícolas, Iniciação às Práticas Zootécnicas, Iniciação à Informática Aplicada, Filosofia, Sociologia, Educação Ambiental, Arte e Regionalismo (P.P.P., 2013, p. 13-14).

Por meio da leitura do Projeto Político-Pedagógico (2013), vislumbramos a relevância de se considerar o meio onde a escola está inserida e como o currículo deve estar adequado a essa realidade desde os anos iniciais.

Ainda com relação ao local, com base na conversa com os diretores e no caminhar pela escola, pude compreender um pouco daquele espaço que, numa percepção inicial, pareceu-me calmo, acolhedor, sem conflitos, linear. Minha observação vai ao encontro do que Wenetz (2011, p. 138) relatou sobre sua primeira impressão acerca da escola que pesquisou:

“Foi de que tudo era muito tranquilo e ordenado, características que eu achei que seriam facilitadoras quando do meu contato com os/as alunos e alunas, além do fato de a escola estar localizada em um extremo da cidade, ou seja, mais distante das escolas centrais”.

Observei, por exemplo, que a escola não tem muros, e sim cercas de arame liso, que têm a função de marcar os espaços. Pude ver que as crianças circulam pelos diferentes espaços da escola, atravessando as cercas, em um ir e vir livre. Toca o sinal para o recreio e, mesmo sem haver portões e muros, as crianças não saem dos espaços da escola.

No período de 15 de março a 4 de maio de 2013, observei as turmas de alunos e alunas do 1º ao 9º anos do Ensino Fundamental e também as turmas do Ensino Técnico Agrícola do 1º ao 3º anos, desde a sua chegada nos ônibus escolares até a acolhida no pátio central, registrando que, nas segundas-feiras, há o hasteamento das bandeiras do Brasil, do Estado de Mato Grosso do Sul e do Município de Campo Grande, cantando-se o Hino Nacional. O Pai-Nosso é rezado diariamente.

Observei que, durante o recreio, os alunos e as alunas se espalham pela escola e acontecem diferentes brincadeiras. No intervalo de almoço, eles e elas utilizam os diferentes espaços da escola para diversas atividades, desde brincadeiras, rodas de conversa até grupos de estudo, acompanhados/as por alguns/algumas professores e professoras.

Acompanhei aulas práticas no campo que acontecem a partir do 6º ano do Ensino Fundamental e algumas matérias em salas de aula, no auditório e no laboratório de informática. Observei o uso do PROUCA pelos/pelas alunos e alunas nas salas de aula do 1º ao 5º anos do Ensino Fundamental e nos diferentes espaços da escola usados pelos/pelas alunos e alunas dos 6º e 7º anos do Ensino Fundamental. A partir do 8º ano do Ensino Fundamental até o 3º ano do Ensino Técnico Agrícola, observei que os/as alunos e alunas utilizam *notebooks* pessoais.

Nesse período, conversei pelos pátios com professores e professoras e com outros profissionais da escola, mas sem definir ainda a turma a ser acompanhada⁴.

⁴ Com base nas observações durante o período já mencionado, escrevi um artigo intitulado “Currículo e tecnologias em uma escola do campo: aproximações iniciais”, que teve como objetivo propor uma primeira reflexão sobre as especificidades do currículo em uma escola do campo de tempo integral que faz parte do PROUCA, no município de Campo Grande/MS. O artigo foi apresentado no V Fórum Internacional de Pedagogia - Justiça Social, Diversidade e Emancipação Humana, realizado de 26 a 28 de junho de 2013 na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - *Campus* de Vitória da Conquista. O mesmo foi publicado na Revista *Educere et Educare*, volume 9, número especial, p. 527-533, jul./dez. 2014.

Meu ingresso na escola não foi difícil, mas definir qual turma acompanhar estava sendo angustiante, porque, a partir do momento em que me definisse por uma turma de alunos e alunas, excluiria outras, e essa escolha causava uma inquietação muito grande.

Ao chegar à escola no dia 4 de maio de 2013, uma quinta-feira ensolarada, aguardei sentada em um banco no pátio para conversar com os diretores sobre a turma a ser acompanhada. Fiquei observando o movimento das pessoas na escola. Ao ser recebida, expus à direção e à coordenação pedagógica minha intenção de pesquisa na turma do 2º ano do Ensino Fundamental para acompanhar o processo de alfabetização e de familiarização com os *laptops* do PROUCA. Muito educadamente, ponderaram comigo a questão de que em relação a essa turma existia uma cobrança, por parte da SEMED, de sua alfabetização até o final do ano, para participação na Provinha Brasil, e que, pelo fato de as crianças serem muito pequenas, minha presença na sala de aula poderia lhes tirar a atenção.

A Provinha Brasil é um

[...] exame nacional aplicado no 2º ano do ensino fundamental, que visa monitorar a alfabetização realizada nas escolas públicas brasileiras, por meio da realização de uma avaliação diagnóstica do nível de desempenho das crianças, a fim de garantir que todos os estudantes se alfabetizem até os 8 anos de idade (ESTEBAN, 2012, p. 574).

O que pudemos inferir da resposta da coordenação pedagógica e dos gestores da escola e acompanhando o exposto por Esteban (2012) é que a atual política brasileira de alfabetização é regulatória e, por isso, as escolas se sentem pressionadas a mostrar resultados.

Pedi, então, autorização para realizar a pesquisa na turma do 5º ano do Ensino Fundamental. A coordenação pedagógica argumentou que a professora estava preparando a turma para a Prova Brasil, que aconteceria em novembro de 2013, e que minha presença atrapalharia e poderia prejudicar o rendimento dos/das alunos e alunas na avaliação. Minha intenção de querer acompanhar as crianças do 5º ano do Ensino Fundamental se deu por estarem iniciando as aulas de atividades práticas do campo, fazendo canteiros e viveiros.

Esteban (2012, p. 576) chama nossa atenção para uma questão muito importante, que é a questão do que se considera qualidade da educação, destacando que “[...] o cumprimento de metas e elevação de índices de desempenho orienta a formulação de procedimentos cujas preocupações são eminentemente técnicas”. Uma vez que a preocupação é apenas técnica, apenas com índices, entendemos que questões importantes como as diferenças culturais são postas à margem; a escola, em função do seu lugar no *ranking*, abre

mão de reflexões sobre questões raciais, étnicas, de gênero, de políticas dos povos do campo, de religiosidades, de questões sociais e culturais, e focaliza o treinamento dos/das discentes para avaliações externas. Queremos destacar que as formas de controle a que os/as professores/as estão expostos/as produzem a incorporação de normas burocráticas que os/as levam a aceitar determinadas práticas pedagógicas tradicionais e tecnicistas como únicas adequadas.

Neste sentido, Fleuri (2008a, p. 42), por sua vez, destaca também o papel dos dirigentes envolvidos com a qualidade da educação mensurada por índices quantitativos:

Já a atividade do diretor, dos coordenadores, dos funcionários serve de suporte para a manutenção de toda essa rede examinatória escolar. Ao mesmo tempo, é submetida ao controle hierárquico através de cartão ou do livro-ponto, dos relatórios de atividades, **das avaliações de desempenho**, dos concursos para ascensão funcional, etc. Submetida a estes dispositivos, a atividade de coordenação se desliga dos interesses educacionais da comunidade (Grifos nossos).

Entendemos que a gestão e a coordenação pedagógica da escola estão preocupadas com o rendimento dos alunos e alunas nas avaliações em larga escala, uma vez que, além de elas fazerem parte de um discurso oficial, seu desempenho redundava em recursos financeiros para a manutenção da escola. Mas o que nos preocupa nessas avaliações em larga escala é a padronização, a homogeneidade e o silenciamento das diferenças culturais e das desigualdades socioeconômicas.

Isso me levou a verificar o que define o Projeto Político-Pedagógico (2013, p. 15) sobre as competências do coordenador pedagógico:

[...] coordenar, orientar e acompanhar as atividades pedagógicas da unidade escolar e avaliar o processo de ensino e aprendizagem, em articulação com o diretor-adjunto e o orientador educacional, a fim de que a educação possa atingir seus fins e objetivos, garantindo a eficácia do processo de ensino e aprendizagem.

Penso que a direção e a coordenação pedagógica, no momento em que lhes falei sobre o ano a ser pesquisado, tiveram como única preocupação as avaliações externas que viriam durante o ano letivo de 2013.

Arroyo (2011) confirma que a maior preocupação dos sistemas de ensino tem sido com os conteúdos que estarão presentes nas avaliações externas, deixando de lado o conhecimento da realidade social dos educandos e das educandas. O autor afirma ainda que

As reações vêm também dos movimentos sociais em sua diversidade. **Reações a currículos que os ignoram**, ao material didático e literário que continua reproduzindo representações sociais, sexistas, racistas, inferiorizantes que ainda chegam com o aval oficial às escolas públicas, **do campo**, das periferias, dos povos indígenas e quilombolas (ARROYO, 2011, p. 43). (Grifos nossos).

Percebemos, por meio das respostas durante as entrevistas e pelas observações realizadas, que a escola está comprometida com esse discurso, certa de que, por meio do bom desempenho dos/das alunos e alunas nos exames externos, alcançarão a qualidade na educação.

Em entrevista realizada durante o horário de planejamento, em 23 de julho de 2013, e agendada com antecedência com a professora Paula, da turma de 4º ano do Ensino Fundamental, perguntei-lhe: “Você se preocupa com a questão dessas avaliações externas que tem: Prova Brasil, Provinha, Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM)? Isso te preocupa?”. Ela me respondeu:

Ah, sem dúvida!!! Sem dúvida! **E assim, é uma preocupação geral dentro dessa escola.** Essa escola onde a gente está é uma escola que preocupa muito. Tanto é que a **gente trabalha com reforço**, a gente trabalha com resultados, com metas, com premiações para motivar os alunos a estarem fazendo o melhor para que a gente alcance os melhores resultados. Então, assim, a gente tem alcançado muitos resultados bons e é fruto desse objetivo que a gente tem em comum aqui dentro da escola, dentro da equipe, de trabalhar junto para que seja claro, para todos aqui, para que a gente alcance os melhores resultados (Professora Paula. Entrevista - 23/07/2013). (Grifos nossos).

A fala da professora Paula nos lembra o que Vieira, Hypólito e Duarte (2009) nos dizem sobre a entrada dos/as professores/as iniciantes na escola. Embora aqui não se trate de professores/as em início de carreira, podemos dizer que, também nesse caso, os autores nos ajudam a compreender que há um conjunto de práticas e discursos sobre os/as professores/as “[...] que tem como função normalizá-los(as), isto é, regular suas práticas e decisões, estabelecendo o quadro das condutas consideradas legítimas para que se efetive o processo educativo” (VIEIRA; HYPÓLITO; DUARTE, 2009, p. 223).

Ao pensar na resposta da professora Paula e refletir sobre o que Vieira, Hypólito e Duarte (2009) discutem, entendemos que os exames nacionais moldam as práticas educativas, reduzindo as possibilidades de manifestação das diferenças culturais dentro da escola. Os/as alunos/as e professores/as são distanciados/as de seu próprio processo de conhecimento pela ênfase dada pela escola aos resultados.

Esteban (2012, p. 576) nos alerta que “[...] o cumprimento de metas e elevação de índices de desempenho não expressam necessariamente uma efetiva ampliação dos conhecimentos pelos estudantes ou uma ruptura com os mecanismos de produção das desigualdades escolares”. E isso é o que nos preocupa, pois num país como o Brasil, multicultural, a ação escolar e o currículo precisam refletir sobre as diferenças culturais.

Quando a Professora Paula afirma “[...] que a gente tem em comum aqui dentro da escola, dentro da equipe, de trabalhar junto para que seja claro, para todos aqui, para que a gente alcance os melhores resultados”, deixa explícita a preocupação de toda uma equipe de educadores/as com os resultados, com o lugar que a escola ocupará no *ranking*. Mas e a preocupação com a aprendizagem das crianças? E a preocupação em articular os diferentes saberes presentes na escola? A professora Paula mostra, por meio de sua fala, que ela e toda a escola trabalham por resultados, reforçando o discurso das abordagens tecnicistas de currículo que discutiremos mais à frente.

Isso não é uma escolha da professora e/ou professores/as, mas um dispositivo de controle, conforme Vieira, Hypólito e Duarte (2009, p. 227) afirmam:

Os dispositivos de controle efetivam-se por meio das relações sociais internas à escola marcadas por discursos de apelo à tradição. Seus efeitos servem para sinalizar a prática desejada na escola e quais os riscos que devem ser evitados: o rompimento da coesão do grupo de docentes e a não aprendizagem de alunos e alunas, que podem ferir as rotinas do local de trabalho e alterar as relações de poder ali consagradas.

Portanto, ao trazermos essa análise, não estamos criticando os/as professores/as, e sim as políticas de avaliação que favorecem/incentivam uma prática pedagógica centrada nos resultados.

Os estudos sobre currículo e suas relações com a organização escolar e o processo de trabalho docente apontam para a existência de dispositivos de controle que, atuando no interior das escolas, impedem ou retardam, de alguma forma, as mudanças educacionais, produzindo efeitos sobre o desempenho [...] do professorado (VIEIRA; HYPÓLITO; DUARTE, 2009, p. 222).

A avaliação em larga escala é um dispositivo de controle, neste momento histórico, que está em evidência, produzindo um determinado modo de ser professor e professora.

Em face do exposto e por sugestão da direção e da coordenação pedagógica, ficou definido que eu acompanharia, até o final do ano de 2013, a turma do 4º ano do Ensino

Fundamental. Fiquei feliz, porque os/as professores e professoras da turma vinham conversando comigo, já assistira a algumas aulas e conversara no pátio com alguns alunos e alunas.

Fui convidada pela equipe a participar, no dia 10 de maio de 2013, da primeira reunião com os pais para a entrega de notas do 1º bimestre. Por sugestão da direção, nesse encontro eu solicitaria a autorização dos pais e/ou responsáveis para que as crianças pudessem participar da pesquisa.

Essa autorização consistiu na leitura e na assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido pelos pais e/ou responsáveis pelas crianças da turma do 4º ano do Ensino Fundamental e pela direção da escola, uma vez que elas têm entre 8 e 12 anos de idade. Nesse Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, comprometi-me a manter o anonimato dos/das participantes. Por isso, como pontuei anteriormente, os alunos e as alunas foram identificadas por números no texto e não aparecem nas referências, assim como os/as docentes.

Bogdan e Biklen (1994, p. 120) afirmam que, “regra geral, o pedido de autorização para entrevistar alunos resulta num conjunto complicado de procedimentos que inclui a permissão dos pais, bem como a passagem por outros canais de legalização da investigação”. O projeto de pesquisa já fora submetido à aprovação do Conselho de Ética da UCDB, por meio da Plataforma Brasil, tendo como anexos os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido, tendo sido aprovado em novembro do ano de 2012.

Passei, então, a partir daquela reunião de maio de 2013, a acompanhar unicamente a turma do 4º ano do Ensino Fundamental em diferentes momentos: a chegada desses/dessas alunos e alunas à instituição escolar, a fila, as aulas, os recreios e as brincadeiras, o horário de almoço e a saída.

Durante a reunião com os pais e os responsáveis, consegui a autorização para a participação na pesquisa de 9 (nove) crianças entre 38 (trinta e oito) matriculadas até aquele momento. Antes de eu ir embora, o diretor-adjunto propôs ficar com os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido para recolher com os pais e/ou responsáveis as assinaturas quando eles/elas viessem buscar os boletins de seus/suas filhos e filhas. Na semana seguinte, contava com um total de 16 (dezesseis) crianças autorizadas a participar da pesquisa.

No mês de setembro de 2013, havia 31 (trinta e um) Termos de Consentimento Livre e Esclarecido assinados pelos pais e/ou responsáveis, faltando somente a autorização de uma criança para que todas pudessem participar da pesquisa.

No período de maio a setembro de 2013, algumas crianças saíram da escola, por motivo de mudança, e outras ingressaram. Segundo relato da direção, essas transferências

ocorrem porque os pais vão trabalhar em outras fazendas. Assim, a turma do 4º ano do Ensino Fundamental passou a contar, em setembro de 2013, com 32 (trinta e duas) crianças, sendo 14 (quatorze) meninas e 18 (dezoito) meninos, filhos e filhas de trabalhadores e trabalhadoras ou de proprietários e proprietárias das chácaras e fazendas da região.

As crianças da turma do 4º ano do Ensino Fundamental são todas residentes na zona rural, conforme regulamenta o Edital nº 14/2012, publicado no Diogrande nº 3.631, de 25 de outubro de 2012, que define como critério para poder ser matriculado/a na escola ser residente da zona rural, no entorno da unidade escolar ou das regiões do aeroporto Santa Maria, Bom Jardim, Três Barras, Cachoeira e Morada do Sol, e poder ser atendido/a pelo transporte escolar disponível.

Essa turma foi acompanhada por uma equipe composta pelo diretor e um diretor-adjunto; as duas coordenadoras pedagógicas; a orientadora educacional; uma professora regente das disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia e Ciências; uma professora de Arte; um professor de Educação Física; um professor de Educação Ambiental; uma professora de Jogos Recreativos; uma professora de Iniciação às Práticas Zootécnicas; uma professora de Língua Estrangeira - Inglês; uma professora de Língua Estrangeira - Espanhol; uma professora para Sociologia e Filosofia; e uma professora de Iniciação à Informática Aplicada, conforme disposto no Projeto Político-Pedagógico (2013, p. 13-14) e nas observações realizadas e registradas em diário de campo (2013). Há ainda o acompanhamento da SEMED, por meio de suas superintendências, coordenadorias e divisões, conforme organograma disponível no *site* dessa Secretaria.

No início das observações, alunos e alunas, professores e professoras e demais profissionais da escola me olhavam com estranheza. Aproximavam-se e me perguntavam o que eu estava fazendo ali, por que eu anotava tudo naquele caderno, por que tirava tantas fotos, quem eu era. Alguns/algumas alunos e alunas me perguntavam se eu era jornalista e se eu poderia tirar fotos deles e delas. Alguns/algumas professores e professoras perguntaram se eu era estagiária e se queria acompanhar as aulas que ministrariam, mesmo que eu já tivesse sido apresentada pelo diretor no primeiro dia em que fui à escola. E assim fui me aproximando do campo, entendendo a rotina da escola e sempre respondendo as perguntas dentro das possibilidades de ser compreendida.

Desde o início de minhas observações, a escola do campo de tempo integral pertencente ao PROUCA chamou minha atenção pela rotina que apresentava diariamente. Eu chegava à escola sempre cedo, antes dos 6 (seis) ônibus escolares chegarem, e saía após os

ônibus escolares partirem com as crianças; assim, podia acompanhar e observar toda a rotina escolar estabelecida. No próximo item, descreverei essa rotina para que possamos identificar e analisar como os diferentes saberes circulam no currículo dessa escola.

1.6 Rotina da escola: atravessamentos de sentimentos, disciplinamentos e aprendizagens



Figura 3 - Acolhida dos/das alunos e alunas.

Fonte: Foto tirada pela pesquisadora (2013).

Nesta pesquisa, entendemos, com Fleuri (2008a, p. 15), a rotina da escola como um poder disciplinar que se “[...] constitui na medida em que distribui os indivíduos no espaço, estabelece mecanismos de controle de sua atividade, programa a evolução dos processos e articula coletivamente as atividades individuais”. Assim, descrevo a seguir a rotina da escola do campo pesquisada, que, além das tensões inerentes ao disciplinamento, promove momentos de alegria, de acolhimento e de articulação de saberes.

Os ônibus escolares começam a chegar à escola por volta das 7h15min. É servido no refeitório diariamente, das 7h às 7h30min, o café da manhã a todos e todas que queiram se alimentar. Mas, pelas observações realizadas e registradas no diário de campo (2013), poucas crianças e educadores e educadoras fazem essa refeição na escola.

A turma do 4º ano do Ensino Fundamental, assim como as demais turmas da escola, segue uma rotina de acolhida dos/das alunos e alunas. As crianças descem dos ônibus

e correm, brincam de pega-pega, de laço, batem cartões telefônicos (“bafo”) e caminham, conversando com os/as colegas nos diferentes espaços da escola.

Para Pavan (2008, p. 163), a chegada das crianças à escola é “[...] marcada por cumprimentos, risadas, brincadeiras [...]. O que torna a escola um ponto de encontro, ponto de inclusão porque nesse espaço se abraçam, brincam e conversam e isso é importante para a vida social dessas crianças”. A expressão de seus rostos é de alegria ao descerem dos ônibus para se encontrar com seus/suas colegas. É visível a expressão de alegria e de prazer por estar naquele espaço.

Quando toca o sinal, às 7h30m, elas correm para o pátio central, onde formam fila, meninas e meninos em separado. Para Fleuri (2008a, p. 17), “[...] o enfileiramento distribui os corpos e os faz circular numa rede predeterminada de relações”. Embora não seja o objetivo específico desta tese, a questão de gênero me suscitou uma reflexão, vez que compartilhamos da concepção de currículo de Moreira (2010b, p. 179):

[...] **todas as experiências organizadas pela escola** [...] se desdobram em torno do conhecimento escolar. Incluo no âmbito do currículo, assim, tanto os **planos com base nos quais a escola se organiza**, como a materialização desses planos nas experiências e relações vividas por professores e alunos no processo de ensinar e aprender conhecimentos (Grifos nossos).

Entendo que a fila é uma experiência organizada pela escola e faz parte do seu currículo. Fleuri (2008a, p. 17) aponta que

Cada pessoa pode ser identificada pela posição que ocupa dentro da fila, possibilitando o controle individual, não genérico, das posições e dos movimentos das pessoas. Por outro lado, a ordenação do espaço permite o controle sobre o conjunto dos indivíduos, estabelecendo uma chave geral de correlação entre as pessoas que atuam simultaneamente no mesmo local.

Com referência à identificação da pessoa na fila, percebi, durante toda a pesquisa, que tanto a direção quanto a coordenação e os/as docentes da escola percebiam, já na fila, os/as alunos/as que haviam faltado às aulas, os que estavam “fora de seu lugar” e os que estavam conversando.

Com relação à questão de gênero, que também esteve presente na organização das filas, as abordagens feministas pós-estruturalistas entendem que teorizar o gênero aponta para algumas implicações. Meyer (2003, p. 16-19) pontua, entre outras coisas, que

[...] as instituições sociais, os símbolos, as normas, os conhecimentos, as leis, as doutrinas e as políticas de uma sociedade são constituídas e atravessadas

por representações e pressupostos de feminino e de masculino ao mesmo tempo em que estão centralmente implicadas com sua produção, manutenção ou ressignificação.

Com base em Meyer (2003), entendo que a fila, separando meninos e meninas, é uma estratégia da escola para ensinar às crianças a se reconhecerem como homens e mulheres no sentido de “[...] manutenção de uma forma de viver o masculino e o feminino” e que tem como ponto de partida o corpo em si. Assim, a escola entende e legitima a visão biologicista.

Ainda segundo Meyer (2003), as abordagens feministas pós-estruturalistas nos permitem questionar situações escolares aparentemente banais, a fim de compreendermos que “[...] tanto a normalidade quanto a diferença são social e culturalmente produzidas como tais”. Pensar sobre essas experiências organizadas pela escola e nossa participação como educadores e educadoras, no espaço escolar ou fora dele, é fazer também uma “discussão política”, como pontua Meyer (2003, p. 25).

Ainda sobre a questão de gênero, Santomé (2013, p. 232) afirma que

É preciso que os professores incluam entre seus objetivos a preocupação com os modelos e as situações que impõem estereótipos de masculinidade ultrapassados, assim como pela vigência de modelos homofóbicos nos conteúdos, nas tarefas e nas relações escolares e sociais.

Nesse sentido, destaco que registrei, durante as aulas da disciplina de Educação Física, que sempre era entregue aos alunos a bola de futebol assim que saíam da sala de aula. Para as meninas se entregava uma corda e o parque era aberto, a fim de que pudessem usar os brinquedos (gangorra, balanço, escorregador). Presenciei, algumas vezes, três meninas que comumente pediam para jogar futebol, mas não eram autorizadas sob o argumento de que eram meninas.

Santomé (2013) defende a coeducação como forma de garantir a igualdade de oportunidades para ambos os sexos, definindo coeducar como “[...] a maneira de aprender a conviver com pessoas do outro sexo e de educar sobre a igualdade e o respeito às diferenças”. As reivindicações dos grupos feministas e dos movimentos sociais vão ao encontro de uma coeducação, vez que propõem o respeito às diferenças. Paraskeva (2002, p. 115) pontua, com base em Apple, que a educação e o currículo não são magistérios neutros, pois “não acontecem num vazio cultural, político, ideológico, religioso e interseccionam-se directamente nas dinâmicas de gênero, raça, classe e orientação sexual” e é no currículo que a proposição de coeducar deve se fazer presente.

Para Meyer e Félix (2012, p. 259),

[...] o currículo, como um campo de operação de poder, desenvolve, ao mesmo tempo e com maior ou menor intensidade, submissão e/ou dominação, disciplinamento e/ou liberação, conscientização e emancipação, controle e/ou autonomia, produção e aprofundamento de determinadas diferenças e desigualdades, bem como minimização ou supressão de outras.

Pensemos, pois, nos Parâmetros Curriculares Nacionais (1997), que abordam questões de saúde e de sexualidade como temas transversais dentro do currículo da educação básica numa visão biologicista.

Se a fila faz parte da organização diária da escola pesquisada, também o Hino Nacional e a oração do Pai-Nosso, pois, todas as segundas-feiras, os alunos e as alunas cantam o Hino Nacional enquanto acontece o hasteamento das bandeiras do Brasil, de Mato Grosso do Sul e de Campo Grande. Em seguida, rezam o Pai-Nosso. Nos outros dias da semana, ou seja, de terça-feira à sexta-feira, o Pai-Nosso é rezado, mas não há o hasteamento daquelas bandeiras.

Como já escrevi, a fila é uma forma de organização da escola para que se possam visualizar todos/as os/as alunos e alunas antes de entrarem para as suas salas de aula. Esse é um momento explícito em que a direção e os/as professores e professoras observam as crianças. Essa é uma tensão que ocorre dentro da escola, pois, ao mesmo tempo em que se acolhem as crianças, elas são disciplinadas do ponto de vista do gênero, da religiosidade, entre outros. Questionamo-nos sobre que saberes estão em jogo quando estes aspectos são destacados na escola. Como mostramos ao longo da tese, trata-se de saberes da cultura hegemônica, cristã, branca e heterossexual.

Por outro lado, ao ouvi-los e ouvi-las rezando a oração do Pai-Nosso, percebo a resistência/subversão/transgressão por parte das crianças.

Chama minha atenção que os alunos e as alunas rezem o Pai-Nosso, todos os dias, em uma escola pública que deveria ser laica. Embora a religiosidade das pessoas se faça presente, ela não é vista como um campo de disputa na escola, mas à revelia da condição imposta pela escola. Observo que os alunos e as alunas rezam a oração do Pai-Nosso da seguinte maneira: “Santificado seja **nosso** nome”; “venha a nós **o nosso** reino”; “seja feita a **nossa** vontade”; “perdoai os **fedidos**” (Grifos nossos).

Três professoras, quando questionadas sobre como as crianças rezam o Pai-Nosso durante a acolhida, disseram:

Eles rezam de forma errada. Eles trocam alguns dizeres, algumas palavras. Isso é um pouco engraçado, por mais que você trabalhe em sala de aula, eles costumam falar errado ainda. Então é bem interessante isso porque ... eles vão falando assim, parece que eles não entendem o significado daquela oração, principalmente os pequenos. Por isso eles falam muito errado (Professora Paula. Entrevista - 23/07/2013). (Grifos nossos).

É uma pressa, não tem concentração assim, **rezam errado**, em vez de falar: vosso falam nosso nome, sempre quando é vosso eles usam nosso, não sabem muito o que estão falando. Tem alguns que levam a sério, mas a maioria, que eu já presenciei, não levam muito a sério. Faz porque é de rotina, entendeu? (Professora Fabrícia. Entrevista - 09/08/2013). (Grifos nossos).

Já conversei com eles na sala. **Porque eles rezam o Pai-Nosso errado.** Você pode morrer falando, ensinando. Eles não rezam o Pai-Nosso certo (Professora Ângela. Entrevista - 10/09/2013). (Grifos nossos).

As professoras compreendem a forma de rezar das crianças como errada e não como uma forma de resistência ao ritual imposto pela escola. Aqui entendo ritual como “[...] referente a rito(s), à realização de rito ou ao caráter ou poder religioso destes”, ou seja, rito quer dizer “[...] regras e cerimônias que se devem observar na prática de uma religião” (FERREIRA, 2004, p. 1764). Quanto à resistência, segundo afirma André (2011, p. 74), ela “[...] constitui-se, assim, em um conjunto de práticas que assumem um caráter de oposição, de negação, de rejeição por parte dos dominados, numa tentativa de barrar a dominação e de não perder sua identidade cultural”.

Baseada tanto em Esteban (2013a) e Fleuri (2008a) quanto nas observações feitas na escola, entendo que os/as alunos e alunas resistem à fila e à oração dita universal, uma vez que ambas lhes são impostas pela escola, ou seja, são (co)ordenadas pela direção e pela coordenação pedagógica para os/as docentes e para os/as alunos e alunas.

Perguntada sobre o costume de rezar o Pai-Nosso todos os dias, a resposta da professora Andressa se situa na visão eurocêntrica e monocultural que se pretende universal, mas que foi historicamente construída e legitima e enaltece as religiões cristãs em detrimento das demais.

O Pai-Nosso acho que é uma linguagem universal das religiões. Não ofende nenhuma religião exatamente por isso. A gente acredita em Deus. Você acredita? Acredita. Então, acho que aqui temos isso em comum. Não importa a religião. Eu acho assim, meus pais são católicos. Eu venho de uma família toda católica e só eu sou evangélica e a gente não tem conflito. Eu acho que aqui também. A escola em si trabalha com isso. E o Pai-Nosso é universal (Professora Andressa. Entrevista - 09/08/2013).

Considerando, no limite, que somos resultado de nossa história, não podemos nos esquecer de que fomos colonizados por Portugal, uma nação cristã/católica, e catequizados/educados por jesuítas.

Candau (2011, p. 242) afirma que

A construção dos estados nacionais latino-americanos supôs um processo de homogeneização cultural em que a educação escolar exerceu um papel fundamental, tendo por função difundir e consolidar uma cultura de base eurocêntrica, silenciando ou invisibilizando vozes, saberes, cores, crenças e sensibilidades.

Assim, a escola pública, gratuita e que deveria ser laica foi/é uma instituição que homogeneiza as crianças independentemente de suas origem, gênero, raça, etnia, religiosidade, entre outras diferenças.

Nesse sentido, a religião hegemônica foi naturalizada. Santomé (2011, p. 90) define naturalização como “[...] uma maneira de justificar uma determinada visão da sociedade [...] como algo natural, como algo que não pode ser mudado porque responde a determinadas leis da natureza”. Assim, a escola pesquisada está imersa no pensamento hegemônico inclusive nas respostas das professoras quando afirmam que a oração do “Pai-Nosso é uma oração universal”.

Candau (2011, p. 241) pontua que “A cultura escolar dominante em nossas instituições educativas, construída fundamentalmente a partir da matriz político-social e epistemológica da modernidade, prioriza o comum, o uniforme, o homogêneo, considerados como elementos constitutivos do universal”. Por isso, as diferenças culturais são invisibilizadas/silenciadas pelo currículo monocultural das escolas. Defendemos, com Candau (2011), que a discussão sobre as diferenças culturais é importante para potenciar os processos de aprendizagem dos/das alunos/as e contempla os diferentes saberes.

Ressaltamos que os/as professores/as também são frutos de um processo educativo, formativo e homogêneo, o que faz com que a ênfase na homogeneização seja recorrente, uma vez que aprenderam que ela é a “verdadeira” forma de fazer educação. Isso não quer dizer que não haja fissuras no processo de homogeneização, seja por parte dos professores e professoras, seja por parte dos/das alunos e alunas. Lembro o momento da reza em que os alunos e alunas ressignificam o Pai-Nosso.

Por outro lado, desde a nossa colonização tivemos elementos da resistência à subalternização religiosa, como é o caso, dentre outras, das religiões africanas. Nesse sentido,

Verger (1981, p. 22) afirma que a presença delas é uma consequência do tráfico de escravos, “[...] possuindo hábitos de vida diferentes e religiões distintas. Em comum não tinham senão a infelicidade de estar, todos eles, reduzidos à escravidão, longe das suas terras de origem”. Nos navios vindos da África, transportaram-se

[...] através do Atlântico, durante mais de trezentos e cinquenta anos, não apenas o contingente de cativos destinados aos trabalhos de mineração, dos canaviais, das plantações de fumo, como também a sua personalidade, a sua maneira de ser e de se comportar, as suas crenças (VERGER, 1981, p. 23).

Para que os negros continuassem seus ritos, precisaram estabelecer um sincretismo com os santos da Igreja Católica. “É difícil precisar o momento exato em que esse sincretismo se estabeleceu. Parece ter-se baseado, de maneira geral, sobre detalhes das estampas religiosas que poderiam lembrar certas características dos deuses africanos” (VERGER, 1981, p. 26).

Entendo que, quando Verger afirma que os negros estabeleceram um sincretismo de seus deuses com os santos da igreja católica, eles estavam resistindo à imposição de seus colonizadores/catequizadores.

Brandão (1984, p. 24) nos traz uma narrativa que contribui para entendermos como se cruzam a cultura erudita e a cultura popular (indígena, camponesa, operária).

A Igreja Católica apropria-se de elementos de um saber popular - cantos, danças, versos, autos - que ela reescreve e dota de outras funções, como a de catequese de índios e, mais tarde, de negros escravos trazidos da África. Quando o repertório de crenças e cultos trazidos pela Igreja é apropriado por confrarias e irmandades de leigos devotos e, assim, estabelece espaços simbólicos de prática religiosa relativamente autônoma, frente ao poder de controle da hierarquia eclesiástica, os funcionários da Igreja primeiro se retiram de tais tipos de saber e prática devocional e, depois, proclamam a sua ilegitimidade. Eles são então redefinidos como formas marginais de crenças e cultos profanadores do saber e do trabalho religioso exercido pela Igreja, através dos seus agentes oficiais. O imaginário e o trabalho simbólico populares recriam o aprendizado feito e o transformam no *corpus religioso* dos seus sistemas comunitários de devoção católica (Grifos do autor).

Ainda segundo Brandão (1984), unidades populares de trabalho religioso fazem com que circulem na comunidade e entre as comunidades rurais os saberes coletivos das crenças de fé e regras de vida.

Santomé (2013) afirma que os/as professores/as precisam compreender as práticas opressoras baseados em uma abordagem histórica, o que lhes permitirá perceber que também

no passado houve grupos marginalizados capazes de se rebelar contra situações de injustiça e que obtiveram sucesso.

Salientamos que, é possível perceber que estamos todos/as, alunos/as, professores/as, comunidade, enredados em uma crença de que existe apenas uma cultura, uma religião, uma história, um currículo, entre outros, que estão corretas.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de nº 9.394, de 1996 (LDBEN/96), estabelece, em seu art. 3º, que o ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

- II - **liberdade** de aprender, ensinar, pesquisar e **divulgar a cultura, o pensamento**, a arte e o saber;
- IV - **respeito à liberdade** e apreço à tolerância (Grifos nossos).

Quando a LDBEN/96 estabelece liberdade para divulgar a cultura e respeito à liberdade, é possível interpretar isso como liberdade de ter/optar por uma religião, seja ela cristã ou não, e, por isso, as crianças podem querer ou não rezar o Pai-Nosso.

A Lei nº 9.475, de 22 de julho de 1997, que dá nova redação ao art. 33 da LDBEN/96, estabelece:

- O ensino religioso, de matrícula facultativa, é parte integrante da formação básica do cidadão e constitui disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental**, assegurado o respeito à diversidade cultural religiosa do Brasil, vedadas quaisquer formas de proselitismo.
- § 1º Os sistemas de ensino regulamentarão os procedimentos para a definição dos conteúdos do ensino religioso e estabelecerão as normas para a habilitação e admissão dos professores.
- § 2º Os sistemas de ensino ouvirão entidade civil, constituída pelas diferentes denominações religiosas, para a definição dos conteúdos do ensino religioso (Grifos nossos).

Nas observações realizadas e registradas no diário de campo (2013) e apoiada no Projeto Político-Pedagógico (2013), posso afirmar que a escola pesquisada não oferece a disciplina de Ensino Religioso, mas realiza a oração do Pai-Nosso diariamente, compreendida pelos/pelas professores e professoras, pela coordenação pedagógica e pela direção dentro de uma perspectiva hegemônica dessa oração como sendo universal.

Se, para Milot (2012, p. 355), “seja qual for o contexto nacional, a educação deve lidar com os desafios relacionados à diversidade cultural e religiosa crescente, a fim de formar cidadãos capazes de viverem pacificamente”, pergunto-me: como os dirigentes da escola

pesquisada estão trabalhando com esses desafios? Indo mais adiante: será que eles enxergam o rezar o Pai-Nosso como uma situação desafiadora?

Caputo (2011, p. 174) defende a existência de “[...] uma escola pública laica, onde não haja ensino religioso de nenhuma forma”. Ao concordar com os estudos de Caputo, percebo que as religiões afrodescendentes, por exemplo, nas escolas públicas, em sua maioria, são silenciadas, e as crianças adeptas dessas religiões são discriminadas. Especificamente na escola pesquisada, observei que, quando alguma criança tentava contar algum episódio que viveu em seu espaço religioso, ela imediatamente era ignorada/invisibilizada. Quando as alunas 5 e 22 tentam contar para a professora Paula sobre as aulas de catecismo do final de semana, elas são invisibilizadas. E o mesmo acontece com o aluno 17, que recebe um Novo Testamento sem ser questionado sobre sua orientação religiosa.

Assim, a oração do Pai-Nosso, dita como oração universal, segue um padrão organizado histórica, política e socialmente desde que o Brasil foi colonizado pelos portugueses e catequizado pelos jesuítas. E a escola reforça um currículo monocultural ao não problematizar e relativizar a oração do Pai-Nosso, perdendo um momento que poderia ser significativo para a discussão da diversidade dos saberes religiosos no currículo escolar.

Louro (2003, p. 51) adverte que “Precisamos, enfim, nos voltar para práticas que desestabilizem e desconstruam a naturalidade, a universalidade e a unidade do centro e que reafirmem o caráter construído, movente e plural de todas as operações”. Ao naturalizar, mesmo que inconscientemente, um processo colonizador, eurocêntrico e cristianizado que levou o Pai-Nosso ao *status* de oração universal, a escola pesquisada deixa às margens as demais religiões, não segue a laicidade prevista em lei e não contempla as experiências religiosas e não religiosas das crianças daquela escola. Prevalece, então, a homogeneização.

Para Esteban (2013a, p. 169), “a potência da diferença é silenciada e invisibilizada quando a diferença cultural é empurrada para as margens”. É isso que acontece com a religião chamada umbanda, que possui elementos da cultura africana e indígena, dentro da escola pesquisada. Trago trecho da entrevista com o aluno 17 (23/08/2013) que explicita essa invisibilidade/opressão:

- Entrevistadora: Qual sua religião?
- Entrevistado: Não sei.
- Entrevistadora: Você vai a alguma igreja?
- Entrevistado: Não.
- Entrevistadora: É que aquele dia você ganhou um livrinho (Novo Testamento), de quem?

- Entrevistado: Do tio da professora Paula. [A professora Paula e o tio são da Igreja Evangélica].
- Entrevistadora: E você gostou?
- Entrevistado: Gostei.
- Entrevistadora: Você leu em casa?
- Entrevistado: Li.
- Entrevistadora: Alguém mais da sua família leu?
- Entrevistado: Só minha mãe.
- Entrevistadora: E o que ela achou?
- Entrevistado: Achou melhor irmos tomar passe!
- Entrevistadora: Vocês já foram em algum centro espírita tomar passe?
- Entrevistado: Já.
- Entrevistadora: E o que você achou?
- Entrevistado: Legal!
- Entrevistadora: Vocês vão sempre ao centro?
- Entrevistado: Sempre não.
- Entrevistadora: Quando vocês vão?
- Entrevistado: Sempre que minha mãe leva é quando não tem aula.
- Entrevistadora: Esse centro dá passe?
- Entrevistado: Dá! É de Caboclo e de Preto Velho!

A professora Paula, adepta de uma religião cristã, não se preocupou em saber qual a religião do aluno 17 e lhe deu um Novo Testamento, que, como diria Esteban (2013), tira a “potência” da diferença, silencia, marginaliza, oprime.

Para Louro (2001, p. 15), “Em nossa sociedade, a norma que se estabelece, historicamente, remete ao homem branco, heterossexual, de classe média urbana e cristão e essa passa a ser a referência que não precisa mais ser nomeada”.

A aluna 10 (23/08/2013) e a aluna 20 (06/09/2013) também relataram nas entrevistas que frequentam centros espíritas para tomar passe. A escola pesquisada, por ser fruto de um contexto monocultural, ainda não está atenta para essa problematização das diferentes culturas religiosas e se aproxima de práticas colonizadoras de querer catequizar seus/suas alunos e alunas, invisibilizando as diversas religiões ali presentes.

Voltando nossa atenção para outros aspectos da rotina da escola, observo que, do 1º ao 5º anos do Ensino Fundamental, os/as professores e professoras acompanham o momento de oração e depois conduzem os/as alunos e alunas até as salas de aula. Do 6º ano do Ensino Fundamental ao 3º ano do Ensino Técnico Agrícola, os/as docentes ficam na sala dos/das professores e professoras e depois seguem direto para as salas de aula, onde os/as alunos e alunas os/as aguardam.

As aulas em sala de aula vão ao encontro do que Fleuri (2008a, p. 18) caracteriza como “[...] organização do espaço em fileiras [que] assume uma dimensão real e, ao mesmo tempo, ideal”. Essa arquitetura determinará a hierarquia entre as pessoas. O/A professor/a que

fica à frente da sala é o “detentor do saber”. Enfileirados/as, os/as alunos e alunas são mais bem disciplinados/as.

A figura 4 mostra essa arquitetura de poder: a professora na frente, com todo o seu saber, e as crianças sentadas de forma a serem observadas em qualquer movimento.



Figura 4 - Carteiras enfileiradas.

Fonte: Foto tirada pela pesquisadora (2013).

Fleuri nos alerta também para o controle das atividades, o que inclui o horário. Para o autor, “o tempo penetra o corpo, internalizando nos atos individuais todos os instrumentos de controle” (FLEURI, 2008a, p. 19).

O trabalho de campo (2013) mostrou o quanto as crianças, os/as docentes e os/as funcionários/as da escola já internalizaram em seus corpos os horários, uma vez que, a cada toque de sinal e mesmo sem ele, todos/as se deslocam sem que alguém precise chamá-los/las.

As aulas seguem normalmente até as 9h30min, quando se inicia o horário de recreio. Observo que alguns/algumas alunos e alunas compram o lanche feito na cozinha experimental; alguns/algumas trazem lanche de casa e o dividem com os/as colegas; outras crianças comem os biscoitos ou as frutas entregues nesse horário e pelos quais não é necessário pagar. Essas cenas vão ao encontro do relato da professora Paula durante a entrevista:

Assim você pode ver que **alguns alunos que têm uma condição melhor, trazem lanche, dividem, não tem aquela coisa, não, isso é meu, não.** Eu vou dividir com você porque amanhã eu posso querer o seu. Então, assim, isso é bem trabalhado em sala de aula e eles trazem isso de casa, a simplicidade, a cumplicidade do mundo do campo. E são muito parceiros (Professora Paula. Entrevista - 23/07/2013). (Grifos nossos).

Observo que, no horário do recreio, as crianças passeiam pelos diferentes espaços da escola, correm, brincam de pega-pega, jogam “bafo” com cartões telefônicos, brincam de lançar um ao outro, jogam pingue-pongue, jogam *bets*, jogam futebol e brincam com seus *laptops* (alunos e alunas dos 6º anos e do 7º ano do Ensino Fundamental). Outros apenas caminham e conversam. São 15 minutos de muita alegria, barulho, quando sinto que no chão da escola há muita vida.

Conforme já disse anteriormente, a escola é aberta; não há muros, apenas cercas de arame liso. As crianças passam por elas para irem buscar a bola sem problemas. As crianças circulam pelos diferentes espaços até tocar o sinal, quando retornam direto para suas salas de aula, onde são aguardadas na porta pelos professores e pelas professoras.

Para Fleuri (2008a, p. 16), “A delimitação do espaço da instituição disciplinar, mediante a cerca ou muro, não é essencial”. Entendo que, independentemente de a escola ter ou não muros e cercas, as crianças ali presentes são identificadas e controladas. Fleuri (2008b, p. 475) afirma que o recreio, “[...] esse instante de liberdade, é permitido apenas dentro de um espaço e durante um tempo suficientemente limitado para impedir o desenvolvimento de relações que escapem ao controle institucional”. A limitação do espaço-tempo pela/na escola responde por uma forma de liberdade ilusória, na tentativa de impedir que alunos e alunas estabeleçam relações que objetivem ações que se choquem com os interesses em jogo nos ambientes institucionais.

Durante o recreio, as crianças são cuidadas por um casal de inspetores de pátio que também distribuem as frutas e os biscoitos. Assim, nesse momento, ao mesmo tempo em que as crianças são controladas, elas são cuidadas – brincam, sorriem e são alimentadas. Elas também subvertem, conversam, compactuam, conspiram e se sentem felizes.

Observo ainda que durante o recreio o corpo docente se reúne na sala dos/das professores e professoras. Esse espaço, como dito anteriormente, é composto por sofás, mesa grande com muitas cadeiras, micro-ondas, geladeira, armários, forno elétrico e ventiladores. Quando toca o sinal, os/as professores e professoras seguem para as salas de aula e aguardam as crianças na porta de entrada.

No período de tempo em que observei o recreio, não houve episódios de agressão verbal ou física no momento em que todos/todas os/as alunos e alunas se encontravam no pátio. A partir das observações realizadas e registradas em diário de campo (2013), posso afirmar que vi poucas brigas dentro da sala de aula do 4º ano do Ensino Fundamental e no pátio. Essas observações vão ao encontro da fala da professora Paula quando indagada sobre como via a escola da cidade e a escola do campo:

[...] é difícil você ver brigas, **é difícil você ver discriminação**, então assim, **é muito diferente da escola da cidade**. É difícil você ver violência como você vê dentro das escolas da cidade, alunos armados, alunos que xingam muito, alunos que não respeitam. Aqui no campo isso é mais difícil, os alunos são mais centrados, são mais educados, são mais calmos até pelo fato de estarem no campo, parece que a calma do campo, a pureza do ar, acho que tudo isso influencia na vida deles (Professora Paula. Entrevista - 23/07/2013. (Grifos nossos).

Com base nas observações registradas em diário de campo (2013) e na entrevista da professora Paula, percebi que em relação à violência a escola do campo pesquisada é muito diferente das escolas urbanas onde já trabalhei, porém em relação à discriminação discordo da professora, porque presenciei esses momentos na escola, embora não fossem rotineiros.

Segundo Santomé (2012, p. 164),

Os discursos e práticas racistas são resultado da história econômica, social, política e cultural da sociedade na qual são produzidos. São utilizados para justificar ou reforçar os privilégios econômicos e sociais dos grupos sociais dominantes. A raça é, pois, um conceito bio-sócio-político.

Pudemos perceber que na escola pesquisada o corpo docente tem dificuldade em enxergar as situações de racismo, porque elas não são objeto de atenção, dissimuladas que estão pelos discursos e pelas práticas enumeradas por Santomé. Sobre esse tema me pronunciarei mais adiante.

No período das 11h30min às 12h45min, é servido diariamente o almoço, refeição para alunos e alunas e professores e professoras, que formam uma grande fila. Todos e todas se servem e depois se sentam nas grandes mesas. Alguns/algumas professores e professoras realizam essa refeição na sala dos/as docentes. Segundo Fleuri (2008b, p. 471), “[...] numa instituição disciplinar, o controle das atividades dos indivíduos faz-se também mediante o condicionamento induzido pelo horário”.

As refeições são preparadas pelas cozinheiras da escola, com a ajuda dos alunos e das alunas que estiverem no grupo de aula prática na cozinha experimental. Participam das

aulas práticas de campo e da cozinha alunos e alunas do 6º ano do Ensino Fundamental ao 3º ano do Ensino Técnico Agrícola.

As atividades práticas, como limpeza da escola, cozinha experimental, suinocultura, aviário, piscicultura, bovinocultura, estufa, horta e pomar, são atividades realizadas pelos/pelas alunos e alunas do 6º ano do Ensino Fundamental ao 3º ano do Ensino Técnico Agrícola. O diretor-adjunto é quem separa as turmas em pequenos grupos e define qual atividade prática cada grupo realizará naquele dia, de tal forma que, durante o período de um mês, todos e todas tenham passado por todas elas.

Apoiada nas observações e nos registros em diário de campo (2013), posso afirmar que as alunas e os alunos sentem prazer ao realizar essas atividades práticas. Essas atividades são acompanhadas por técnicos agrícolas, agrônomos, veterinários e cozinheiras.

Ao acompanhar as turmas do 6º ano do Ensino Fundamental ao 3º ano do Ensino Técnico Agrícola nas atividades práticas agrícolas, práticas zootécnicas, práticas industriais e práticas comerciais no período de 15 de março a 4 de maio de 2013, pude perceber que, quando um aluno ou uma aluna estava em atividade prática que já realizava em casa, ele ou ela era tomado/a de grande alegria e, muitas vezes, compartilhava seus saberes sobre aquilo com os/as seus/suas professores e professoras naquele momento.

Apoiada na observação do dia 22 de março de 2013 (registro em diário de campo), quando acompanhei dois alunos do 6º ano do Ensino Fundamental na atividade prática de avicultura, percebi que somente um deles perguntava o tempo todo. Após a aula, questionei o aluno sobre o porquê de tantas perguntas e o outro sobre por que não havia perguntado nada. O aluno que fez muitas perguntas respondeu-me que na chácara onde mora existe um aviário e ele queria aprender tudo, para poder ajudar o pai no trabalho. O outro disse que não perguntou porque mora em um haras e, por isso, gosta mais da bovinocultura e equinocultura.

Compartilhamos com Arroyo (2009, p. 77) a afirmação de que é importante a “Escola sim, mas vinculada ao mundo do trabalho, da cultura, ao mundo da produção, vinculada à luta pela terra, ao projeto popular de desenvolvimento do campo”. E, por isso, entendemos por que as atividades práticas fazem sentido aos alunos e às alunas da escola do campo.

Outra observação, realizada dia 15 de abril de 2013, ilustra essa troca de saberes entre professores e professoras e alunos e alunas. Naquele dia, acompanhei quatro meninas do 6º ano do Ensino Fundamental na atividade prática de horta. Percebi que as alunas já tinham

experiência caseira em cuidar da horta porque desempenharam a atividade com segurança, e uma aluna começou a realizar as atividades antes da explicação do professor, compartilhando seus saberes com os técnicos agrícolas. Ela disse ao professor que não era como ele estava explicando que se plantavam as sementes de cenoura e explicou como aprendeu com o pai. Ele deixou que ela mostrasse e depois disse que também poderia ser daquela forma, mas que o melhor seria como ele estava explanando, para não enfraquecer as cenouras.

Sempre após as atividades práticas, os/as alunos e alunas tomam banho. Os banheiros são grandes, com chuveiros de água morna, e as alunas adoram lavar os cabelos, secando-os com secador, e algumas até passam chapinha.

Do 1º ano ao 5º do Ensino Fundamental, as crianças não participam das atividades práticas descritas acima, mas sim, como está previsto no Projeto Político-Pedagógico (2013), de atividades como Jogos Recreativos, Iniciação à Informática Aplicada, Filosofia, Sociologia, Educação Ambiental, Arte e Regionalismos.

Em entrevista concedida pela professora Paula, ela afirmou: “[...] Então assim, para mim é de extrema importância o aluno do campo participar com frequência de todos os setores da escola: o bovino, o aviário, o suíno, a piscicultura. Eu acho muito interessante. E tem que acontecer”. Esse depoimento se aproxima do que diz Arroyo (2009, p. 77): é necessário que a escola do campo recupere “[...] os vínculos entre educação e terra, trabalho, produção, vida, cotidiano de existência; aí é que está o educativo”.

Quando questionei a professora Paula em relação a qual momento seria o melhor para que os alunos do 4º ano do Ensino Fundamental fossem ao campo, ela me respondeu:

[...] Iniciação à Prática Zootécnica e na Educação Ambiental seriam os momentos que os alunos deveriam ir para a prática. Fazer alguma atividade na horta orgânica, fazer alguma atividade nos setores de bovino, aviário, equinocultura, piscicultura, suinocultura. Tentar fazer uma ponte com a aula prática para que eles já possam sentir o gosto, ele ter aquele incentivo. Mas ele precisa sentir o gostinho de estar no campo, de estar fazendo as atividades todas. Eu creio que é nessa matéria aí (Professora Paula. Entrevista - 23/07/2013).

Embora a professora Paula acredite que tenha que haver a ida das crianças do 1º ao 5º anos do Ensino Fundamental às atividades práticas do campo, isso não ocorreu até agosto de 2013 e também não está assegurado no Projeto Político-Pedagógico (2013) da escola.

Retornando à rotina da escola, após a refeição os/as alunos e alunas brincam e são “cuidados/as” por alguns/algumas professores e professoras que se espalham pelos diferentes espaços da escola. Durante o período das 11 horas às 12h45min, as salas de aulas ficam trancadas com cadeados. Alguns/algumas docentes, depois do almoço, ficam na sala dos professores e professoras e outros seguem para o lugar escalado para “cuidar” dos alunos e alunas. Esses “cuidados” dos/das professores e professoras para com os/as alunos e alunas servem para evitar que haja brigas e que eles se machuquem. Nesse horário, há uma escala de docentes entre os convocados e apenas alguns/algumas participam; uma vez que esse período de “cuidado” é remunerado, faz parte da carga horária de trabalho dos/das mesmos/mesmas.

As crianças brincam de laçar, assistem a filmes na sala de vídeo, caminham pela escola, brincam com jogos de montar (Lego), formam rodas de conversa, jogam futebol, jogam pingue-pongue, jogam *bets*, usam os *laptops* e os *notebooks* do 6º do Ensino Fundamental ao 3º ano do Ensino Técnico Agrícola. Alguns/algumas descansam, dormindo.

No pátio central ficam as crianças menores, do 1º e 2º anos do Ensino Fundamental, brincando de roda, de “corre cotia” e com blocos lógicos (Lego), entre outras brincadeiras, com uma professora que dirige as brincadeiras.

Às 12h45min, toca o sinal e todos e todas retornam às salas de aula até o horário do recreio vespertino, quando toca o sinal às 14h30min. Então é servido um lanche que, geralmente, é composto de leite com chocolate e bolachas.

Os/as alunos e alunas retornam às atividades quando novamente toca o sinal, às 14h45min, e saem às 16 horas. Diariamente são 7 (sete) tempos de aula, com 4 (quatro) refeições e 5 (cinco) momentos de encontro entre todos os/as alunos e alunas (entrada, 2 [dois] recreios, almoço e saída).

As aulas do 4º ano do Ensino Fundamental acontecem, conforme já aponte, em sua maioria, em sala de aula cuja organização espacial é de carteiras enfileiradas (Figura 4) e em que a ação é centrada nos professores e nas professoras que ministram aulas expositivas.

Com base nas observações realizadas, as disciplinas de Educação Física e de Jogos Recreativos ministram parte de suas aulas fora de sala de aula. No caso da disciplina de Educação Física, o professor utiliza o campo de futebol e o parque. A professora da disciplina de Jogos Recreativos utiliza a sala de aula quando usam os *laptops* (PROUCA) e também o campo de futebol, a quadra coberta, a brinquedoteca e o parque. A professora da disciplina de Arte e Regionalismo ministra suas aulas com um encontro na sala de aula e o outro no parque e no campo de futebol.

Arroyo (1988, p. 4), quando nos convida a refletir sobre as propostas de educação integral, leva-nos a compreender o porquê dessa rotina tão marcante:

Essas propostas de educação integral requerem que o educando permaneça integralmente na instituição formadora, onde tudo seja educativo, o tempo e a forma de acordar, **rezar, comer, estudar, caminhar, descansar, brincar, assear-se, dormir** [...] Nessa instituição total **o educando formará e conformará todos os seus sentidos**, potencialidades, instintos e paixões, a conduta interior e exterior, o corpo e o espírito (Grifos nossos).

A rotina da escola pesquisada não requer que o educando more/durma na instituição, mas aponta para uma formação das crianças dentro da instituição, e, nesse sentido, propoemo-nos identificar e analisar os diferentes saberes que circulam no currículo dessa escola. Para identificá-los e analisá-los, é fundamental explicitar como entendemos os saberes, tarefa que desenvolvemos no próximo capítulo.

CAPÍTULO 2

SABERES: COMO OS ENTENDEMOS

Entendemos, acordando com Lopes (1999), que os saberes possuem um sentido mais amplo do que o conhecimento, sendo eles independentes das ciências. Por outro lado, toda ciência é um saber, e este está relacionado a uma prática discursiva. É nesse sentido que defendo a tese de que o currículo escolar, fruto de um contexto histórico monocultural/tecnocrático, é tensionado por ações que provocam relações com os saberes não disciplinares no currículo da escola do campo.

Para Esteban (2013a, p. 169), “[...] a fragmentação e a hierarquização dos conhecimentos, característica da modernidade, indicam o reconhecimento da existência de diferentes saberes, mas não sua legitimação”. Nesta pesquisa, identificamos e analisamos as relações entre os diferentes saberes presentes na escola sem os hierarquizar, pois compreendemos que eles são produzidos, reproduzidos e/ou ressignificados no currículo.

Defendemos que existem diferentes saberes no currículo, e concordamos com Fischer e Lousada (2010, p.367) quando apontam que para Freire, na concepção dialógica da educação, existem diferentes tipos de saber, não hierarquizados, não merecendo ser classificados mecanicamente como válidos ou inválidos.

Nesse sentido, estamos de acordo com Caldart (2004, p. 29), para quem:

Trabalhar com diferentes saberes significa em primeiro lugar não hierarquizá-los, nem considerar que eles são propriedade somente dos educadores ou dos educandos. Todos somos detentores de saberes e é preciso que o diálogo entre educadores e educandos permita a cada um ter consciência dos seus saberes, além de ampliá-los e diversificá-los por meio da partilha e da produção coletiva de novos saberes.

Se, para Caldart (2004), o diálogo significa a ampliação e a diversificação dos saberes, Arroyo (2013, p. 123) nos recorda “[...] que a divisão e separação na estrutura curricular e de conhecimentos e as polaridades entre saberes nobres (para os bem-sucedidos) e saberes elementares (para os fracassados) têm sido uma das formas de segregação social e racial”.

Por isso, nesta tese, além de não hierquizarmos os saberes, também não os polarizamos. Entendemos que o conhecimento legitimado no currículo não é único e universal. Postulamos, sim, que existem diferentes saberes e que todos eles são importantes e, se houver diálogo entre eles, contribuem significativamente no processo educativo.

Fischer e Lousada (2010, p. 367) afirmam que “A categoria ‘saber’ ganha conotação variada na perspectiva dialética assumida por Paulo Freire”, para quem

A autossuficiência é incompatível com o diálogo. Os homens que não têm humildade ou a perdem não podem aproximar-se do povo. Não podem ser seus companheiros de pronúncia do mundo. Se alguém não é capaz de sentir-se e saber-se tão homem quanto os outros, é que lhe falta ainda muito que caminhar, para chegar ao lugar de encontro com eles. Neste lugar de encontro, não há ignorantes absolutos, nem sábios absolutos: há homens que, em comunhão, buscam saber mais (FREIRE, 2011, p. 112).

Nesse sentido, não há saber mais ou saber menos; o que existe são diferentes saberes. Somente na educação bancária “o ‘saber’ é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber” (FREIRE, 2011, p. 81). Mas, contrariamente à concepção bancária de educação, entendemos, com Freire (2011, p. 117), que,

Simplesmente, não podemos chegar aos operários, urbanos ou camponeses, estes, de modo geral, imersos num contexto colonial quase umbilicalmente ligados ao mundo da natureza de que se sentem mais partes que transformadores, para, à maneira da concepção bancária, entregar-lhes conhecimento ou impor-lhes um modelo de bom homem, contido no programa cujo conteúdo nós mesmos organizamos.

Assim, com base em Freire (2011), Caldart (2004), Esteban (2013a), Arroyo (2011) e Lopes (1999), entendemos que diferentes saberes circulam dentro do currículo da escola, sendo nosso objetivo identificá-los e analisá-los.

2.1 A escola: espaço de articulação de saberes

Apresentamos a seguir algumas concepções do que é a escola e seu quadro de articulações junto à sociedade e em meio à multiplicidade de saberes em que está imersa.

Para Apple (2006, p. 105), “As escolas existem por meio de suas relações com outras instituições de maior poder, instituições que são combinadas de maneira a gerar desigualdades estruturais de poder e acesso a recursos”. É por meio das atividades escolares cotidianas que o seu papel se demonstra fundamental na geração e/ou na preservação das desigualdades, pois as práticas da escola estão ligadas a “[...] estruturas econômicas, sociais e ideológicas que se encontram fora dos prédios escolares” (APPLE, 2006, p. 105).

Gadotti (2010, p. 154) se remete à concepção de Freire sobre a escola como um “[...] espaço de relações sociais e humanas” e à sua ênfase de que não é somente na escola que aprendemos, ressaltando que ela é “[...] fator e produto da sociedade”. Segundo Gadotti, Freire afirmava que a escola “[...] não é só um lugar para estudar, mas para se encontrar, conversar, confrontar-se com o outro, discutir, fazer política”.

Alarcão (2008, p. 44) afirma que a escola é “Uma comunidade educativa, um grupo social constituído por alunos, professores e funcionários e fortes ligações à comunidade envolvente através dos pais e dos representantes do poder municipal”. A autora (2008, p. 83) acrescenta que uma escola reflexiva é “[...] uma organização que continuamente se pensa a si própria, na sua missão social e na sua organização, e se confronta com o desenrolar da sua actividade (*sic*) num processo heurístico simultaneamente avaliativo e formativo”. Nesse sentido, a escola está em permanente construção, num processo criador de novas dinâmicas e agregando sujeitos concretos.

Para Candau (2011, p. 15), a escola é “[...] um espaço de cruzamento de culturas, fluido e complexo, atravessado por tensões e conflitos”. Compartilhamos com a autora (2002, p. 72) a concepção de que

Cultura pode então ser entendida como tudo aquilo que é produzido pelo ser humano. Assim sendo, toda pessoa humana é produtora de cultura. Não é apenas privilégio de certos grupos sociais nem pode ser apenas atribuída à escolarização formal. A cultura é um fenómeno plural, multiforme, heterogêneo, dinâmico. Envolve criação e recriação, é atividade, ação.

E nesse sentido, numa visão freireana, entendemos que as culturas são resultado dos esforços criadores e recriadores dos homens e das mulheres. Conforme pontua Brandão

(2010, p.101), numa visão freireana “[...] culturas são socialmente criadas, preservadas e transformadas em e como contextos políticos”. Por isso, são atravessadas por tensões.

Os dados colhidos demonstraram que a escola pesquisada é um local para estudar, mas também para se encontrar e brincar com os/as amigos/as e articular diferentes saberes, ou seja, um espaço cultural atravessado por tensões.

Eu gosto de ficar aqui o dia inteiro! (Aluno 12. Entrevista - 23/08/2013).

Do computador, ir no parquinho e da brinquedoteca (Aluna 2. Entrevista - 23/08/2013).

Gosto de tudo aqui! Estudar, mexer no *net* e brincar com meus amigos (Aluno 28. Entrevista - 08/11/2013).

As crianças da escola, quando perguntadas sobre se gostavam de ficar ou não o dia todo nela, responderam-me que gostam de passar o dia inteiro naquele espaço, porque, além de estudar, podem brincar, conversar com seus/suas colegas, ter contato com as tecnologias (filmes, computador, *netbooks*) e articular seus saberes com os diferentes saberes existentes na escola.

Segundo Freire (1996, p. 44):

Se estivesse claro para nós que foi aprendendo que percebemos ser possível ensinar, teríamos entendido com facilidade a **importância das experiências informais** nas ruas, nas praças, no trabalho, nas salas de aula das escolas, nos pátios dos recreios, em que variados gestos dos alunos, de pessoal administrativo, de pessoal docente se cruzam cheios de significação (Grifos nossos).

Ao acompanhar as proposições de Freire (1996), Arroyo (2009) e Caldart (2004), compreendemos que a escola não pode acontecer somente dentro de quatro paredes; ela tem que reinventar tempos e espaços que deem conta de articular os diferentes saberes e as diferentes culturas em contato.

Freire (2011, p. 95) também nos alerta que “[...] ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo”. Ou seja, outros espaços além da escola educam; outras pessoas além dos/das professores/as educam; as mídias também educam.

Para Candau (2011), a escola de hoje ainda tem caráter homogeneizador e monocultural, havendo necessidade de produzir práticas educativas que legitimem as diferenças culturais e problematizem as desigualdades socioeconômicas.

Considerando que nossa pesquisa foi desenvolvida em uma escola do campo de tempo integral pertencente ao PROUCA, faz-se necessária uma reflexão sobre como surgiram as escolas do campo e as escolas de tempo integral no cenário da educação brasileira para que possamos identificar e analisar os diferentes saberes que circulam em seu currículo.

2.2 Educação do campo: os que semeiam a terra fazem nascer uma nova escola

Para entendermos como surge a luta dos que semeiam a terra por uma nova escola, devemos conhecer sua história; por isso, neste item apresentamos como foi/está sendo a transição da escola rural, que atendia aos interesses dos latifundiários, à escola do campo reivindicada pelos movimentos sociais dos povos do campo.

Se o início das escolas no campo aconteceu no ano de 1827, conforme afirmam Conte e Souza (2013), devido à política de imigração europeia, principalmente no Sul do Brasil, possibilitando a alfabetização desses na sua língua de origem, Souza (2012, p. 749), por seu turno, lembra-nos que a “Constituição de 1824 estabeleceu o direito absoluto à propriedade, em seu artigo 170. Foram 300 anos de regime sesmarial que deram origem ao Brasil latifundiário e difusor da ideologia de que indígenas e negros são povos inferiores”.

Ainda segundo Souza (2012), em 1850 foi promulgada a Lei nº 601/1850, conhecida como Lei de Terras, que determinava que a aquisição da propriedade ocorreria pela compra mediada pelo mercado. O reflexo dessa mediação na sociedade de hoje se dá por meio dos conflitos por terras.

Em 1929, durante a terceira Conferência Nacional de Educação, o tema “Educação Rural” foi tratado, porém foi na Carta Magna de 1934 que apareceu a primeira referência à Educação Rural constituída a partir do modelo de dominação da elite latifundiária.

Ribeiro (2012, p. 294) afirma que,

[...] mesmo encontrando-se registros de educação rural no século XIX, é somente a partir da década de 1930 que começa a tomar forma um modelo de educação rural associada a projetos de “modernização do campo”, patrocinados por organismos de cooperação norte-americana e disseminados pelo sistema de assistência técnica e extensão rural.

Isso demonstra o desinteresse do Estado pela educação rural em relação, por exemplo, ao analfabetismo no campo.

Nos países latino-americanos, a **educação rural** voltada para o desenvolvimento econômico esteve, em determinado período histórico (que se iniciou nos anos 1930, se intensificou nos anos de 1950-1960 e se estendeu até os anos de 1970), **associada à Reforma Agrária** (Grifos nossos).

A educação rural não visava alfabetizar/formar crianças camponesas, mesmo porque elas ingressavam tarde na escola e logo a abandonavam.

De acordo com Ribeiro (2012, p. 296), “No âmbito da educação rural, também vingou uma corrente de pensamento, o chamado ‘ruralismo pedagógico’, sob a influência dos debates ocorridos nos anos 1930-1940, geradores do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, de 1932”. O ruralismo pedagógico contrapunha-se à ideia de desenraizamento do camponês, porque defendia uma escola que preparasse os/as filhos/as dos/das agricultores/as para se manterem na terra.

Trago questões referentes ao início das escolas no campo (1827) para podermos compreender que, nesse momento, a preocupação era explicitamente para atender à elite latifundiária que precisava de mão de obra qualificada. Digo **no campo** porque é uma escola pensada por pessoas que não moram no campo, mas que, mesmo assim, determinam o que deve ou não ser ensinado nesse contexto. Já a escola **do campo** é pensada e reivindicada pelas pessoas que moram no campo, que vivem nesse contexto, sendo que a expressão “escola do campo” é usada a partir de 1998.

A educação do campo reivindicada pelos movimentos sociais organizados propõe a articulação do trabalho à educação. Nesse sentido, para Caldart (2004, p. 13), a educação do campo se constitui

[...] a partir de uma contradição que é a própria contradição de classe no campo: existe uma incompatibilidade de origem entre agricultura capitalista e a Educação do Campo, exatamente porque a primeira sobrevive da exclusão e morte dos camponeses, que são sujeitos principais da segunda. Em nosso debate isto tem sido referido como principal oposição com a educação rural ou para o meio rural, que historicamente tem sido o nome dado às iniciativas do Estado de pensar a educação da população trabalhadora do campo, de modo a escamotear esta contradição e fazê-la de objeto e instrumento executor de políticas e de modelos de agricultura pensados em outros lugares, e para atender outros interesses que não os seus como grupo social, classe e pessoas.

Entendemos, acordando com Caldart (2004) e Souza (2012), que a educação do campo surge em oposição à educação rural como uma forma de superar desigualdades e ampliar a discussão de um projeto de país que tenha práticas educativas coletivas e cooperadas. E concordamos com Molina e Jesus (2004, p. 7) no sentido de que, para que isso ocorra, há “[...] necessidade de uma Política Pública de Educação do Campo que contribua para reafirmar o campo como território legítimo de produção da existência humana e não só da produção agrícola”.

Em tempo: neste texto, utilizamos a expressão “escola do campo” porque entendemos, acompanhando as proposições de Fernandes, Cerioli e Caldart (2009, p. 27), que “[...] não basta ter escolas no campo; queremos ajudar a construir escolas do campo, ou seja, escolas com um projeto político pedagógico vinculado às causas, aos desafios, aos sonhos, à história e à cultura do povo trabalhador do campo”.

Souza (2012, p. 748) traz uma concepção de educação do campo que vem ao encontro do que defendemos:

Trata-se de uma construção coletiva, que tem início com o questionamento das práticas desenvolvidas nas escolas localizadas nos assentamentos da reforma agrária, e é ampliada para o âmbito das políticas, em especial as lutas pelo acesso à educação básica e superior, contra o fechamento de escolas, pela formação dos professores e infraestrutura adequada nas escolas.

Além de ganhar visibilidade, é preciso enxergar o campo não somente como um lugar diferente da cidade, mas também com um tempo e uma mentalidade diversas. É importante compreender com Arroyo (2009, p. 9) que “[...] nos últimos 20 anos a sociedade aprendeu que o campo está vivo. Seus sujeitos se mobilizam e produzem uma dinâmica social e cultural. A educação e a escola são interrogadas por essa dinâmica”. Para Souza (2012, p. 751), a gênese da educação do campo “[...] está atrelada à luta pelo reconhecimento da existência dos povos do campo em sua diversidade e pela efetivação dos direitos sociais, bem como pela superação da ideia de que o campo é o lugar do atraso”.

Conte e Souza (2013) apontam que a educação do campo como política educacional no Brasil é bastante recente, uma vez que passa a existir conceitualmente, mas não institucionalmente, a partir de 1998, por meio das reivindicações dos movimentos sociais.

A I Conferência Nacional Por uma Educação Básica do Campo, ocorrida em Luziânia/GO de 27 a 31 de julho de 1998, definiu algumas proposições, dentre elas que a educação do campo precisa: resgatar os valores que se contrapõem ao individualismo, ao consumismo e demais contravalores que degradam a sociedade; prestar atenção às raízes da

mulher e do homem do campo, que se expressam em culturas distintas, percebendo os processos de interação e de transformação; resgatar o direito dos povos do campo à educação básica, pública, ampla e de qualidade; partir das linguagens que esses povos dominam e combinar a leitura do mundo com a leitura da palavra; e, a partir de práticas e de estudos científicos, aprofundar uma pedagogia que respeite a cultura e a identidade dos povos do campo. Durante a I Conferência (1998), foi proposto ainda “[...] garantir o acesso à cultura tecnológica contemporânea desde que apropriada” (ARROYO, 2009, p. 166).

Segundo Fernandes, Cerioli e Caldart (2009), a II Conferência Nacional Por uma Educação Básica do Campo, realizada em agosto de 2004 também em Luziânia/GO, trouxe para o cerne das discussões o conceito de educação no campo no sentido de promoção de uma formação humana que possibilite a construção de referências culturais e políticas para a intervenção das pessoas e dos sujeitos sociais na realidade. Outra discussão tratada na II Conferência (2004) foi a de educação básica, englobando as aprendizagens de outras práticas educativas e dos diversos grupos culturais.

Caldart (2012, p. 260) pontua que

[...] o lema formulado na II Conferência Nacional, “Educação do campo: direito nosso, dever do Estado!”, expressou o entendimento comum possível naquele momento: a luta pelo acesso dos trabalhadores do campo à educação é específica, necessária e justa, deve se dar no âmbito do espaço público, e o Estado deve ser pressionado para formular políticas que a garantam massivamente, levando à universalização real e não apenas princípio abstrato.

No âmbito desse lema, a II Conferência Nacional Por uma Educação do Campo (2004) propôs cinco frentes de discussão (SOUZA, 2012): ampliar as reflexões que estavam centradas na educação básica e dar ênfase à educação superior e pós-graduação para os povos do campo; inserir a educação do campo na agenda política e normativa, por meio das manifestações sociais, cartas e declarações elaboradas no final das reuniões e encontros; consolidar arranjos governamentais construídos por meio das parcerias com as universidades e movimentos sociais; ampliar a produção acadêmico-científica de natureza coletiva, que teve início nos anos de 1990 com produções do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST); e ampliar os embates judiciais contraditórios, desde que fortaleçam a efetivação dos direitos sociais, pois há os que são favoráveis às políticas afirmativas e aqueles que, em nome da igualdade formal, as condenam.

Houve somente duas Conferências Nacionais Por uma Educação do Campo, ambas com o objetivo de ampliar as mobilizações sociais em torno da educação do campo. E foram essas conferências, conforme Caldart (2009), que deram base às Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de abril de 2002).

Segundo Caldart (2004, p. 11), os debates realizados nas Conferências Nacionais Por uma Educação do Campo afirmam que, “[...] primeiro, não queremos educação só na escola formal: temos direito ao conjunto de processos formativos já constituídos pela humanidade; e segundo, que o direito à escola pública do campo pela qual lutamos compreende da educação infantil à universidade”.

Com base nas assertivas dos autores supracitados, é importante pensar em construir uma escola do campo preocupada com a formação humana e com a realidade atual do campo, sendo ela fonte de produção dos saberes do campo para as comunidades do campo, de forma a contribuir para a formação dos/das alunos e alunas. Para tanto, é preciso um currículo que articule a relação com o trabalho na terra e o vínculo entre educação e cultura.

Em 2010, foi criado o Fórum Nacional de Educação do Campo (FONEC), com o intuito de articular os movimentos sociais, as organizações sindicais e outras instituições para tomarem uma posição contra o fechamento de escolas e reivindicando a construção de novas escolas no campo, assumindo o compromisso coletivo de contraponto ao agronegócio (CALDART, 2012).

Nossa pesquisa nos permitiu observar que, na escola em destaque, são oferecidas salas de aula do 1º ano do Ensino Fundamental até o 3º ano do Ensino Técnico Agrícola. No entanto, ainda não há creches ou Centros de Educação Infantil e pré-escolas, na região que possam atender às crianças menores de 5 anos de idade, assim como também não há oferta de educação de jovens e adultos (EJA).

Para Arroyo (2009, p. 76), “[...] uma característica fundamental da educação básica no campo deve ser valorizar as pessoas, respeitar suas diversidades e seus direitos”. Como educadores, temos que enxergar nossos/as alunos e alunas como sujeitos que possuem uma história e uma cultura a serem respeitadas, o que é imprescindível quando se pensa o currículo de uma escola para os povos do campo.

Arroyo (2013, p. 123) afirma que “A classificação dos pobres, dos diferentes, considerados desiguais como subumanos e como subcidadãos conduziu a que suas culturas e conhecimentos tenham ficado fora da cultura e da política, do conhecimento e do poder, e

inclusive fora do currículo”. Contra esse estado das coisas mobilizam-se os movimentos sociais do campo, empenhados em criar, a partir da sua história, da sua cultura, das suas experiências e relações sociais, uma diretriz curricular para a escola do campo capaz de contemplar suas especificidades.

Outro ponto fundamental apontado por Arroyo (2009, p. 78) é que “[...] a educação básica tem que prestar especial atenção às matrizes culturais do homem, da mulher, do povo do campo”. Preservar a cultura do campo é importante para se preservar a identidade dos/das alunos e alunas, pois o currículo de uma escola do campo que não considere as peculiaridades da vida no campo e sua cultura passa a ser depreciativo.

A construção de uma escola do campo, segundo Caldart (2009, p. 157),

[...] significa pensar e fazer a escola a partir do projeto educativo dos sujeitos do campo, tendo o cuidado de não projetar para ela o que sua materialidade própria não permite; trazer para dentro da escola as matrizes pedagógicas ligadas às práticas sociais; combinar estudo com trabalho, com cultura, com organização coletiva, com postura de transformar o mundo.

Caldart (2004) propõe que pensemos uma educação do campo que estabeleça um diálogo com a teoria pedagógica, com a realidade dos/as camponeses e camponesas e com a formação humana. A autora enfatiza a importância do diálogo entre a educação do campo e a “[...] tradição pedagógica crítica vinculada a objetivos políticos de emancipação e de luta por justiça e igualdade social” (CALDART, 2004, p. 14).

E quais são as referências da tradição pedagógica crítica? Caldart (2004) nos aponta: a tradição do pensamento pedagógico socialista, para ajudar a pensar a relação entre educação e produção, trabalho, organização coletiva e cultura no processo histórico; a Pedagogia do Oprimido e toda a tradição pedagógica decorrente das experiências da Educação Popular; e a Pedagogia do Movimento, que produz experiências educativas dos próprios movimentos sociais e, em especial, dos movimentos sociais do campo.

Com base em Caldart (2004) e Arroyo (2009), compreendemos que a escola do campo pesquisada se distancia significativamente dessa concepção de escola do campo, porque não contempla as vozes dos movimentos sociais do campo nem propicia o diálogo com esses segmentos. Esse diálogo, segundo nosso entendimento, tornar-se-ia ainda mais possível por se tratar de um escola de tempo integral. Ou seja, se não ocorre, não é por falta de tempo, mas por outras razões.

2.3 Escola de tempo integral: uma educação que desenha novos horizontes

A escolha de pesquisar em uma escola do campo de tempo integral, como já foi dito, deve-se ao fato de as crianças permanecerem mais tempo na escola e por querermos identificar e analisar os diferentes saberes que circulam no currículo do 4º ano do Ensino Fundamental de uma escola do campo de tempo integral pertencente ao PROUCA.

Essa escola, como dissemos anteriormente, não pertence ao Programa Mais Educação – Educação Integral⁵. Ela é uma escola de tempo integral em que as crianças permanecem das 7h30 às 16h30 de segunda-feira à sexta-feira e oferece a todos os seus alunos e suas alunas: alimentação; atendimento básico médico e odontológico, por meio do Posto de Saúde localizado dentro da escola; atividades de estudo, por meio das disciplinas do currículo escolar; sociabilidade; recreação; e jogos. As atividades práticas de trabalho (avicultura, piscicultura, bovinocultura, equinocultura, suinocultura, atividades agrícolas e cozinha experimental) somente são ofertadas às turmas do 6º ano do Ensino Fundamental ao 3º ano do Ensino Técnico Agrícola (Diário de Campo, 2013).

Para identificarmos e analisarmos os diferentes saberes que circulam no currículo dessa escola de tempo integral, trazemos aspectos históricos importantes que nos ajudarão a compreender em que contexto surgiram as propostas de escolas de tempo integral e como elas funcionam, uma vez que se trata, atualmente, de um programa de Governo, além de estar na LDBEN/1996, no Projeto de Lei n. 8.035 – Plano Nacional de Educação (2011-2020) e na PEC 134/07.

As vozes dos alunos e das alunas surgem durante a entrevista individual no momento em que lhes pergunto se preferem ficar na escola em período integral ou se preferem ficar apenas um período, estando no outro em lugar diferente.

Prefiro ficar o dia inteiro estudando! (Aluno 16. Entrevista - 23/08/13).

Eu prefiro ficar aqui nos dois períodos porque aqui é muito legal! (Aluna 10. Entrevista - 23/08/13).

Legal!!! Dá para fazer bastante coisa!!! (Aluno 1. Entrevista - 23/08/13).

⁵ Programa Mais Educação – Educação Integral, instituído pela Portaria Interministerial n. 17/2007 e regulamentado pelo Decreto 7.083/10, constitui-se como estratégia do Ministério da Educação para induzir a ampliação da jornada escolar e a organização curricular na perspectiva da Educação Integral. As escolas da rede pública podem aderir ao Programa e, de acordo com o projeto educativo do curso, optam por desenvolver atividades nos macrocampos de acompanhamento pedagógico; educação ambiental; esporte e lazer; direitos humanos em educação; cultura e artes; cultura digital; promoção da saúde; comunicação e uso de mídias; investigação no campo das ciências da natureza; e educação econômica.

Dentre as 32 (trinta e duas) crianças que frequentavam a escola em 2013, 30 (trinta) quiseram participar das entrevistas, sendo 14 (quatorze) meninas e 16 (dezesseis) meninos. Dois meninos não quiseram participar das entrevistas por serem muito tímidos, mas conversavam sempre comigo; só não quiseram gravar. Eles foram autorizados pelos pais a participar da pesquisa e inclusive a ser fotografados. 28 (vinte e oito) crianças responderam que preferem passar o dia inteiro na escola e 2 (duas) disseram que preferem ficar apenas um período na escola e o outro em casa, brincando.

Arroyo (1988, p. 5) chama nossa atenção para a seguinte questão: “É impossível entender as propostas de tempo integral, sem entender a história das propostas de educação integral, sua concepção do social, do trabalho, da cultura, do adulto e da criança, das relações entre as classes”.

Para entender a história das propostas de educação integral, recorremos a Coelho e Portilho (2009, p. 90). Segundo elas, “os pilares sobre o sentido de formação do homem integral podem ser encontrados na Paideia Grega, nas discussões propostas pelos revolucionários franceses e pelos teóricos americanos, chegando ao pensamento de Anísio Teixeira, no país”.

Conforme a Série Mais Educação – Educação Integral (BRASIL, MEC/SECADI, 2009, p. 15),

No Brasil, na primeira metade do século XX, encontramos investidas significativas a favor da Educação Integral, tanto no pensamento quanto nas ações de cunho educativo de católicos, de anarquistas, de integralistas e de educadores como Anísio Teixeira, que tanto defendiam quanto procuravam implantar instituições escolares em que essa concepção fosse vivenciada. No entanto, cabe ressaltar que eram propostas e experiências advindas de matrizes ideológicas bastante diversas e, por vezes, até contraditórias.

Na década de 1930, o Movimento Integralista tinha como base da educação integral a espiritualidade, o nacionalismo cívico e a disciplina; já os anarquistas priorizavam a igualdade, a autonomia, a liberdade humana e uma política emancipadora (BRASIL, MEC/SECADI, 2009).

Para refletirmos sobre a escola de tempo integral, trazemos ao cerne das reflexões Anísio Teixeira, criador do Programa de Educação para Todos ou Programa Elementar. Segundo pontuam os estudos de Nunes (2009, p. 123), ele propunha que “[...] a escola primária deveria oferecer aos estudantes oportunidades amplas de vida, compreendendo as atividades de estudos, de trabalho, de sociabilidade, de arte, recreação e jogos”.

A Série Mais Educação – Educação Integral (BRASIL, MEC/SECADI, 2009, p. 15) afirma que Anísio Teixeira preconizava uma educação em que a escola oferecesse “[...] às crianças um programa completo de leitura, aritmética e escrita, ciências físicas e sociais, e mais artes industriais, desenho, música, dança, educação física, saúde e alimento, visto não ser possível educá-la no grau de desnutrição e abandono em que vivia”.

Nunes (2009) afirma que o Programa Elementar, para Anísio Teixeira, tinha por objetivos: manter o número de séries escolares; prolongar o dia letivo; enriquecer o programa escolar com atividades educativas, independentes do ensino intelectual; e preparar um novo professor para as funções mais amplas da escola. Teixeira, conforme Nunes (2009), entendia a educação como um direito civil que está na base da autonomia de sujeitos históricos individuais e coletivos. Ele defendeu a descentralização, a diferenciação educativa, a facilitação das transferências entre os tipos de ensino e a articulação da ação das várias esferas públicas na condução da expansão escolar do país.

Com base nos estudos de Coelho (2009) e na Série Mais Educação – Educação Integral (BRASIL, MEC/SECADI, 2009), sabemos que no Brasil da década de 1950, com Anísio Teixeira, iniciou-se a implantação de um sistema público de ensino integral, com foco na formação completa, em Salvador/BA. Chamava-se Centro Educacional Carneiro Ribeiro; no entanto, essa experiência não se multiplicou.

Anísio Teixeira, Darcy Ribeiro e Cyro dos Anjos foram convocados pelo Presidente Juscelino Kubitschek de Oliveira, na década de 1960, a criar um Sistema Educacional que servisse de modelo a todo o Brasil. Nasceram então a Universidade de Brasília e o Plano para a Educação Básica.

Em Brasília, as primeiras quatro superquadras receberam, cada uma, uma Escola-Classe e Jardins de Infância. Na superquadra 308 Sul, foi construída uma Escola-Parque com o objetivo de receber as crianças das Escolas-Classe no turno complementar, para o desenvolvimento de atividades físicas, esportivas, artísticas e culturais. A Escola-Parque seguia o modelo do Centro Educacional Carneiro Ribeiro (BRASIL, MEC/SECADI, 2009).

Segundo Maurício (2009, p. 9), “[...] a maior experiência de escola pública de horário integral no Brasil teve nítida marca político-partidária, com Leonel Brizola e Darcy Ribeiro no Estado do Rio de Janeiro”. Os Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs) foram criados e implantados no Rio de Janeiro entre 1984 e 1994, no contexto do Programa Especial de Educação, por iniciativa de Darcy Ribeiro, que propunha uma escola capaz de promover mudanças sociais. Ainda segundo Maurício (2009), em 1988, após a experiência

dos CIEPs no Rio de Janeiro e do Programa de Formação Integral da Criança (PROFIC) em São Paulo, a Fundação Carlos Chagas realizou um seminário fechado para discutir a proposta de escola pública de horário integral. Nesse seminário, os debates foram marcados por críticas e desconfiâncias em relação à proposta de escolas de tempo integral.

Conforme Silva e Silva (2014, p. 98), “[...] a decisão de retomar o ideal da Educação Integral no Brasil é contemporânea aos esforços do Estado para a oferta de políticas redistributivas de combate à pobreza”. Assim, o papel da escola de tempo integral é proteger e educar as crianças, os adolescentes e os jovens. O governo federal apresenta essa dupla função de proteger e educar para a escola, propondo ações integradas com as áreas de saúde, assistência social, esporte e lazer.

Os documentos oficiais trazem deliberações sobre a ampliação do tempo escolar. A LDBEN/1996 diz, em seu art. 34, que “A jornada escolar no ensino fundamental incluirá pelo menos quatro horas de trabalho efetivo em sala de aula, sendo progressivamente ampliado o período de permanência na escola”. Já o Plano Nacional de Educação (PNE-2011/2020) prevê a oferta de educação em tempo integral para 50% das escolas públicas de educação básica até 2020. Há também a Proposta de Emenda Constitucional (PEC) nº 134/07, que visa obrigar o governo federal a ampliar a jornada de toda a educação básica para o mínimo de sete horas diárias até o ano de 2020. As leis supracitadas guiam-se pelo Programa Mais Educação para normatizar essas mudanças.

Acreditamos que pensar a escola de tempo integral implica considerar as questões de tempo e de espaço que ela pode oferecer para a realização de um trabalho pedagógico que vise à formação diversificada do ser humano. Entendemos por tempo a ampliação da jornada escolar e por espaço o local onde a escola está situada, ou seja, os diferentes tempos que a escola oferece e os diferentes espaços que também ensinam para além dos muros das escolas.

Retornando às iniciativas de Anísio Teixeira e de Darcy Ribeiro, Moll (2012, p. 129) destaca que um projeto educacional deveria transcender o aumento da jornada escolar.

No entanto, esse aumento se fazia (e se faz) necessário como condição para uma formação que abarcasse o campo das ciências, das artes, da cultura, do mundo do trabalho, por meio do desenvolvimento físico, cognitivo, afetivo, político, moral e que pudesse incidir na superação das desigualdades sociais mantidas, se não reforçadas, pela cultura escolar.

Se o aumento é necessário, por seu turno, é preciso entender que se trata de um tempo qualificado. A Série Mais Educação – Educação Integral (BRASIL, MEC/SECADI, 2009, p. 28) entende esse tempo como aquele que

[...] mescla atividades educativas diferenciadas e que, ao fazê-lo, contribui para a formação integral do aluno, para a superação da fragmentação e do estreitamento curricular e da lógica educativa demarcada por espaços físicos e tempos delimitados rigidamente. Nesse sentido, entende-se que a extensão do tempo - quantidade - deve ser acompanhada por uma intensidade do tempo - qualidade - nas atividades que constituem a jornada ampliada na instituição escolar.

No caso da escola do campo, é necessário pensar um projeto político-pedagógico que ofereça aos alunos e às alunas uma formação que atenda às suas especificidades, ou seja, os saberes do campo desde o 1º ano do Ensino Fundamental até o 3º ano do Ensino Técnico Agrícola, relacionando-os aos diferentes saberes presentes no currículo da escola.

Neste sentido, o da relação entre saberes, Moll (2012, p. 135) afirma que um dos objetivos do Programa Mais Educação é “[...] promover diálogo entre os conteúdos escolares e os saberes locais”. Sendo assim, entendemos que o currículo da escola pesquisada pode e deve contemplar também os saberes dos/das alunos/as.

A escola pública de tempo integral, segundo Maurício (2009), pressupõe alguns condicionantes: a criança precisa gostar da escola e a escola pode e deve lançar mão do que ela tem de possibilidades de prazer; a escola é um laboratório de soluções, tornando tempo e espaço condições para formular propostas que tenham o encontro e a convivência como eixos para desenvolver o conhecimento; a escola deve ter como pressuposto a aprendizagem e não a reprovação; deve haver uma política de governo que assegure recursos materiais e humanos à escola; e tanto professores quanto alunos devem estar dispostos a passar por esta experiência de desafios.

Com base nas observações e pautada nas entrevistas realizadas com os alunos e as alunas, pude perceber que as crianças gostam da escola e do tempo que passam nela. Quando indaguei sobre o que mais gostam na escola, obtive respostas como:

Legal! **Dá para fazer bastante coisa!** (Aluno 1. Entrevista - 23/08/2013).

O que eu mais gosto é de **brincar, estudar!** (Aluna 4. Entrevista - 23/08/2013).

Eu gosto de passar o dia todo aqui. Eu gosto **da brinquedoteca, dos nets e de estudar** (Aluna 5. Entrevista - 23/08/2013).

Eu gosto de ficar aqui. Gosto de **anotar as coisas**, gosto de tudo (Aluna 9. Entrevista 23/08/2013).

Aqui é tudo bom e eu gosto! De estudar, **brincar, fazer tarefa, assistir filme, mexer no computador!** (Aluna 10. Entrevista - 23/08/2013).

Do **recreio, das matérias de português, matemática, ciências e da professora** Paula (Aluno 11. Entrevista - 23/08/2013).

Jogar “bafo” e estudar (Aluno 12. Entrevista - 23/08/2013).

Eu **gosto da comida e dos meus amigos e de todas as pessoas** (Aluno 13. Entrevista - 23/08/2013).

Posso afirmar, com base nas observações realizadas em 2013 e com base nas rodas de conversa durante o almoço e pelas entrevistas, que as crianças, quando não estão na escola, estão em casa ajudando os pais e as mães ou na casa de parentes/vizinhos/amigos. Elas quase não vão à cidade. Então, seu local de encontro e de lazer é a escola. Na escola, além de estudar, encontram-se com os/as amigos/as para conversarem e brincarem. É na escola que assistem a filmes, que têm acesso aos computadores e por meio desses à *internet*, é lá que ensaiam coreografias de músicas durante os recreios e intervalo de almoço. Encontrar-se com os amigos e com as amigas: a escola, na fala das crianças, também pode ser entendida como um espaço de encontro.

Segundo Pavan (2008, p. 159), a escola é “Um espaço em que as crianças se sentem pertencentes a um grupo social ou ainda um espaço de reconhecimento social. Um espaço que, antes de ser um espaço de aprendizagem, é um espaço de pertencimento social”.

Eu gosto de tudo! **Das professoras, de jogar bola, de jogar no net!** (Aluno 14. Entrevista - 23/08/2013).

Da **brinquedoteca e de mexer com o net** (Aluno 16. Entrevista - 23/08/2013).

Eu gosto de tudo aqui. Na hora de ler e escrever, na hora de ir lá **conhecer as plantas** (referindo-se ao Projeto Canteiro Feijão-Vagem), as coisas assim! (Aluna 18. Entrevista 06/11/2013).

Eu gosto de **ir para a sala de televisão e de ir para o campo** (referindo-se ao Projeto Canteiro Feijão-Vagem) (Aluna 22. Entrevista - 11/09/2013).

Com base nas falas das crianças, afirmo que, por diferentes motivos, elas gostam de passar o dia inteiro na escola e que, para elas, a escola é um espaço educativo, de lazer e também de encontro.

Entendemos com Pavan (2008, p. 160) que “[...] a escola como espaço de contradições pode ser vista também como um espaço de inclusão, espaço de vida, espaço de práticas pedagógicas sensíveis à dor do/a outro/a”.

A escola pesquisada oferece diferentes espaços e tempos para que os/as professores e professoras formulem diferentes propostas educativas. É pressuposto dessa escola a aprendizagem e não a reprovação. Pelas observações realizadas e registradas, posso afirmar que os/as docentes da escola oferecem aos alunos e alunas encontros de estudos em horários alternativos. Há por parte da escola, conforme observamos, a busca de que ela seja “um espaço de inclusão”.

Com relação a uma política de governo, a escola pesquisada possui vários convênios, conforme pontua o Projeto Político-Pedagógico (2013, s/n): com “MEC, FNDE, PMCG, SENAR, SEBRAE, UNIDERP, UFMS, PROJETO PACÚ, CIDADE DAS ABELHAS e EMBRAPA de forma a assegurar recursos humanos e materiais”.

Apoiada nas entrevistas com as professoras e professores e com as crianças, posso afirmar que o corpo docente gosta de trabalhar na escola do campo de tempo integral tanto quanto as crianças gostam de estar nessa escola. A professora Fabrícia afirma:

Aqui eu acho que tem muita estrutura. É até bem melhor que uma escola da cidade porque é uma fazenda. Você tem vários espaços. Você quer dar aula de ciências? Quer falar sobre mamíferos? Tudo aqui você tem, a natureza, está tudo em volta. Então assim, é bem mais fácil ! Você não precisa ir para dentro de um laboratório para mostrar as coisas. Se bem que na minha área não é muito aí. Mas você pode ir para todos os campos, aqui você tem alguma coisa para estar falando ao vivo e a cores (Professora Fabrícia. Entrevista - 09/08/2013).

A professora Fabrícia ressalta a infraestrutura como um fator positivo para trabalhar na escola do campo. Já a professora Andressa e o professor Roberto acreditam que na escola do campo de tempo integral há proximidade com a família e portanto a relação professor/a- aluno/a é melhor.

Eu acredito que é a questão da afinidade entre os professores e o aluno. Acho que é melhor porque aqui nós temos mais contato e isso ajuda bastante nosso trabalho. Com os pais também. A cidade é muito corrido. Pouco vemos os pais. Eu trabalhei 5 anos em Mato Grosso do Sul também no interior e nós víamos os pais no final de semana. Visitávamos os pais e isso ajudava bastante. Porque os alunos criam um respeito. A partir dessa afinidade fica mais fácil trabalhar, quando nós trabalhamos com a família. Isso é importante também. E na cidade nós temos muita dificuldade (Professora Andressa. Entrevista - 09/08/2013).

Vejo, na escola rural, onde nós trabalhamos, pelo menos desde o início que eu estou aqui, a gente vê um aluno mais dedicado, uma presença um pouco maior da família, e também a questão da violência, eu vejo assim bem menor. Basicamente mais ou menos isso (Professor Roberto. Entrevista - 22/10/2013).

A presença dos pais, conforme Diário de Campo (2013), acontecia nas reuniões para entrega de notas, e eles/elas vinham nos ônibus escolares disponibilizados pela escola. Eles/elas também compareciam quando chamados/as pela equipe gestora e pela coordenadora e em algumas datas festivas, mesmo assim de forma muito tímida, apenas assistindo às apresentações de seus/suas filhos e filhas.

O corpo docente quando questionado sobre se há diferença entre trabalhar na escola do campo de tempo integral e trabalhar na escola urbana respondeu:

Em primeiro lugar o público. As crianças elas são bem ... eu vejo muita autonomia, na sinceridade, a simplicidade delas, muita amizade, muito companheirismo, é difícil ver brigas, é difícil você ver discriminação, então assim, é muito diferente da escola da cidade. É difícil você ver violência como você vê dentro das escolas da cidade, alunos armados, alunos que xingam muito, alunos que não respeitam. Aqui no campo isso é mais difícil. Os alunos são mais centrados, são mais educados, são mais calmos até pelo fato de estarem no campo. Parece que a calma do campo, a pureza do ar, acho que tudo isso influencia na vida deles (Professora Paula. Entrevista - 23/07/2013).

Então, o ano passado, eu senti assim, nos alunos a questão do comportamento. Eles são mais calmos. Não sei se porque eles vêm de manhã e ficam o dia todo, mas eles são mais calmos, mais tranquilos. E da cidade é aquela agitação, eles são bem mais agitados. Não sei se pelo local, pela natureza, o ar que é diferente (Professora Vitória. Entrevista - 18/09/2013).

A professora Paula e a professora Vitória ressaltam a tranquilidade dos/as alunos e alunas que estudam e moram no campo em comparação com as crianças das escolas urbanas. Elas enfatizam o tipo de convivência que as crianças têm, incluindo o próprio espaço físico da escola, que, como disse anteriormente, é bastante amplo para o número de alunos e alunas, que, como já referimos antes, não ultrapassa 325 (trezentos e vinte e cinco). A professora Ângela também credits a esses fatores a qualidade do trabalho na escola do campo de tempo integral:

É para ver, aqui na escola nem muro tem! É uma escola supergrande! Você não precisa se preocupar com o aluno se ele tá ali, se ele vai vir para a sala. Ele vem! Ele vem para a sala! Ele não vai embora! Ele não vai fugir! Ele tem horário para chegar. Na cidade, às vezes eu estou vindo para cá e as crianças ainda estão na rua, andando devagar, outros ainda estão no terminal,

outros nem vão para a escola. A mãe acha que eles estão na escola e eles não estão na escola. Então tudo isso! É uma diferença enorme! E assim, a conversa deles, o que eles gostam: os animais, o mato, a plantação, o solo. Tudo que você vai falar com eles a respeito disso, você vai longe. Porque eles gostam de falar. E na cidade se você falar de vaca, de porco e de galinha, eles te chamam de doida. Então é bem diferente! É gostoso! É uma vivência de dentro de casa. Passa para você isso (Professora Ângela. Entrevista - 10/09/2013).

Se a professora Ângela fala sobre a pontualidade e a satisfação em aprender das crianças da escola do campo, o professor Ricardo aponta o preconceito com que os/as alunos e alunas das escolas urbanas são vistas, observando que elas carregam as marcas de uma cultura citadina, atualmente estigmatizada pela violência:

Sim, a escola da periferia da cidade, o grupo de alunos traz uma bagagem de questão social, de brigas, de palavrões, creio eu, bem diferente da nossa. Não que a nossa não tenha, que hoje essa escola se torna tão próxima da cidade e nós temos um grupo de alunos tão grande oriundo do próprio campo e outros que vão chegando. A cultura local do campo tem alguns valores, questão de respeito, um pouco de solidariedade e um compromisso maior com o campo que as pessoas que não são do campo demoram a criar isso (Professor Ricardo. Entrevista - 11/09/2013).

O professor Ricardo também não se esquece da cultura do campo e dos registros que esta imprime nas crianças da escola, o que é notado pela professora Geane como uma espécie de carência dos/das alunos/as do campo em relação à aquisição de conhecimentos, especialmente aqueles referentes à tecnologia:

São muitas as diferenças, mas na zona rural o aluno é mais carente de conhecimento. Quando a gente começou aqui, informática mesmo, eu trabalho na área de tecnologia, informática não havia. Eu lembro que a primeira vez que um aluno entrou na sala de informática e começou a trabalhar, ele chorou; isso é uma coisa que me marcou bastante. Ele chorou mesmo, ele nem em *lan house* nunca foi, ele nunca foi na cidade, então eu vejo essa parte de carência mesmo e também pelo nível deles de comportamento, de dificuldades também. Então, é uma série de fatos que eu me identifico aqui no campo e por que eu gosto (Professora Geane. Entrevista - 18/09/2013).

A professora Geane, ao se referir aos alunos e alunas da escola do campo como carentes de conhecimento, está confundindo diferenças com desigualdades. As crianças da escola do campo possuem saberes diferentes dos saberes da professora Geane, o que não significa que saibam menos. Uma situação é quando os meninos relatam que sabem “dar toque em vacas”, “fazer parto de vacas”, “amansar boi bravo”, quando as meninas ensinam

como “plantar cenouras”, como “limpar a horta”, entre outros saberes que são inerentes a quem nasce e cresce no campo.

Com Backes e Pavan (2008, p. 227), entendemos “[...] que a diferença tem a ver com cultura enquanto atribuição de sentido e desigualdade têm a ver com injustiça, exploração, distribuição desigual dos bens materiais”. Ainda segundo Backes e Pavan (2008, p. 227), é importante que, como educadores/as, entendamos que

[...] a diferença se refere às dimensões culturais da vida (crença, raça/etnia, nacionalidade - o sentido que isso tem para os diferentes sujeitos). A igualdade se refere a todos terem (independentemente de sua cultura, crença, raça, nacionalidade) acesso aos bens materiais, acesso à universidade, acesso à vida digna.

Nesse sentido, entendemos que a “carência de conhecimento” à qual a professora Geane se refere seja a compreensão de que o conhecimento e a cultura que a escola oferece são mais importantes do que os saberes que os alunos e alunas possuem. Apesar disso, os saberes dos/as alunos/as também circulam, recorrentemente, mesmo com o predomínio de uma visão monocultural.

O corpo docente mostra em suas falas que entende a escola do campo de tempo integral como um espaço educativo privilegiado, por estarem rodeados pela natureza, por terem alunos e alunas mais calmos/calmas, educados/educadas, pelo contato maior com a família, por serem mais respeitosos/respeitosas e por ela ser uma escola menos violenta. Embora os/as professores/as entrevistados/as citem motivos diferentes, todos mostram o quanto gostam de trabalhar nessa escola.

As observações realizadas me permitem afirmar que durante as refeições as crianças, além de se alimentarem, conversam, riem, brincam. Do total de 30 (trinta) crianças entrevistadas, 29 (vinte e nove) afirmaram gostar das refeições oferecidas pela escola, e apenas um aluno disse que às vezes não gosta da comida e, por isso, traz algum lanche de casa. Alguns/algumas professores e professoras da escola também compartilham desse momento com seus/suas alunos e alunas.

Durante a pesquisa, sempre realizava as refeições com as crianças. Esse era um momento em que fazíamos rodas de conversas. Sentávamos todos e todas à mesa, e as crianças contavam o que faziam em suas casas ou o que haviam feito durante o final de semana. Eu as deixava conduzir as conversas e respondia às indagações que me faziam. Após

terminarmos de comer, levávamos os pratos e copos à cozinha e íamos caminhar pela escola até encontrarmos uma sombra, para ali nos sentarmos e continuarmos a conversa.

Na escola de tempo integral há diferentes profissionais, com diferentes formações, interagindo entre si, o que enriquece o trabalho pedagógico. Segundo Monteiro (2009), a escola de tempo integral permite que os professores tenham tempo para se reunir e planejar suas atividades diariamente, favorecendo a troca de experiências, o diálogo com os pares e a formação em serviço por meio de estudos e debates. Na escola pesquisada, notei a ênfase na formação em serviço como fundamental para o desenvolvimento do projeto pedagógico. Nas entrevistas, os/as docentes, ao afirmarem que não participaram de formação específica para trabalhar na escola do campo de tempo integral, disseram que aprenderam no dia a dia com os gestores e com seus pares que já trabalhavam na escola.

Em compasso com a afirmação de Monteiro (2009) sobre o tempo para o corpo docente se reunir, a Série Mais Educação – Educação Integral (BRASIL, MEC/SECADI, 2009, p. 39) ressalta que “[...] a jornada de trabalho dos professores na perspectiva da Educação Integral requer a inclusão de períodos de estudo, de acompanhamento pedagógico, de preparação de aulas e de avaliação de organização da vida escolar”. Com relação a esse tempo, fiz a seguinte pergunta à professora Fabrícia: “Você chega a planejar junto com algum professor as suas aulas?”. Sua resposta foi:

Não. Aqui, assim, não tem esse momento assim da gente sentar e todo mundo conversar. **São conversas informais mesmo.** Horário de intervalo: tal sala tá assim, precisando disso! É só isso. Falar que a gente senta para fazer, não. Não senta. Deveria ter um momento, mas não tem (Professora Fabrícia. Entrevista - 09/08/2013). (Grifos nossos).

Da fala da professora Fabrícia pude inferir que há uma intenção de realizar o planejamento em conjunto, porém os/as docentes não conseguem fazer isso, devido ao número de aulas que cada um/uma possui dentro da escola. Por outro lado, a interação informal ocorre.

Ainda sobre o tempo integral na escola, Cavaliere (2009) propõe uma reflexão relevante quando afirma que há dois modelos: a escola de tempo integral, que enfatiza o fortalecimento da unidade escolar com mudanças de tarefas, mais equipamentos e mais profissionais com formações diversificadas, propiciando vivência institucional, e a escola com aluno em tempo integral, que enfatiza a oferta de atividades diversificadas aos/as alunos e alunas no turno alternativo ao da escola, articulando-se com instituições multissetoriais,

usando espaços e profissionais que não são da escola e propiciando experiências diversificadas e não padronizadas.

A escola cujos diferentes saberes presentes em seu currículo pesquisamos se identifica com o primeiro modelo citado por Cavaliere (2009) porque ela oferece diferentes atividades sem sair do espaço escolar e, assim, acaba incorrendo em mais do mesmo, ou seja, mais horas de aula em sala de aula. A escola aproveita essas horas para realizar também atividades de reforço e treinamentos para as avaliações externas. Segundo nossa argumentação, seria mais importante contemplar os diferentes saberes que as crianças possuem e as especificidades de uma escola do campo, as atividades propostas pelos macrocampos das escolas de tempo integral do Programa Mais Educação do governo federal.

Para Moll (2012, p. 133), um aspecto estruturante da identidade do Programa Mais Educação é

[...] sua preocupação em ampliar a jornada escolar modificando a rotina da escola, pois sem essa modificação pode-se incorrer em *mais do mesmo*, sem que a ampliação do tempo expresse caminhos para uma educação integral. Esse aspecto refere-se ao esforço para contribuir no redimensionamento da organização seriada e rígida de tempos na vida da escola, contribuição essa reconhecida nos conceitos de ciclo de formação que redimensionam os tempos de aprendizagem que pautam novas articulações entre os saberes escolares, seus agentes (professores e estudantes) e suas possíveis fontes. Esses últimos articulam as relações cidade, comunidade, escola e os diferentes agentes educativos, de modo que a própria cidade se constitua como espaço de formação humana (Grifos da autora).

A partir dos dados coletados durante a pesquisa, infiro que a escola pesquisada é seriada e mantém tempos rígidos das aulas, bem como sua estrutura. As aulas acontecem, na maioria das vezes, dentro do espaço da sala de aula, com carteiras arrumadas em fileiras (Figura 4). Outro ponto que a pesquisa evidenciou foi que os/as alunos e alunas do 4º ano do Ensino Fundamental mantêm pouca relação com seu entorno, com a cidade e os diferentes espaços educativos apontados por Moll (2012).

As propostas de escolas de tempo integral possuem um caráter formador e conformador e também preventivo: caráter formador no sentido de propor uma experiência educativa total, e preventivo na perspectiva de “salvar” as crianças das formas de violência que o convívio social lhes impõe. Além disso, “[...] a escola de tempo integral, ou o alargamento do tempo na escola tem-se tornado um dos mecanismos da lógica mercantil de ajustamento ao mercado de trabalho” (ARROYO, 1988, p. 6).

Santomé (2012, p. 161) afirma que

[...] o ensino e a aprendizagem que ocorrem nas salas de aula representam uma das maneiras de construir significados, reforçar e conformar interesses sociais, formas de poder, de experiência, que têm sempre um significado cultural e político.

Sair do espaço da escola para conhecer outros espaços, também educativos, é uma forma de a escola se abrir para novos debates, novos questionamentos, novos assuntos que surgirão na relação escola-comunidade.

Pautada nas observações e também nas entrevistas com as crianças, já escrevi que a escola pesquisada representa para elas também um local de lazer, de encontros e de cultivo de amizades. Em face disso, também se justifica a reflexão sobre o currículo da escola do campo de tempo integral. É importante planejar um currículo que articule os diferentes saberes, os diversos campos de conhecimento e os diversos espaços formadores existentes na comunidade.

Além do que já foi dito, Felício (2012) assevera que o conceito de educação integral no cenário educacional brasileiro é polissêmico, podendo referir-se: à educação integral como formação integral, buscando equilíbrio entre o cognitivo, o afetivo, o psicomotor, o social, entre outros aspectos; à educação integral como articulação entre as disciplinas curriculares e os conhecimentos em abordagens interdisciplinares e transdisciplinares; à educação integral como articulação da escola com outros espaços comunitários; e à educação integral como ampliação do tempo de permanência do indivíduo na escola, buscando melhorar seu rendimento escolar.

Com base nas observações, podemos inferir, como disse anteriormente, que a instituição pesquisada utiliza a ampliação do tempo da criança na escola principalmente para melhorar seu rendimento escolar. Ou seja, as crianças que estão apresentando baixo rendimento deixam de ir à brinquedoteca, ao laboratório de informática, à aula com o uso dos *netbooks*, à aula de educação física ou de arte para ficar em sala de aula realizando atividades de reforço com a professora regente. Reiteramos que vemos o currículo como

Uma construção cultural e social que demanda considerar e analisar os contextos (social, político, econômico, cultural e pedagógico) concretos que o molda; por outro lado, entendê-lo como uma forma de organizar uma diversidade de práticas educativas no cotidiano educacional supõe a compreensão de que diferentes ações, vários atores, múltiplas concepções, diversos saberes/fazerem intervêm em sua configuração, no interior de certas condições concretas estabelecidas por interações culturais, sociais e institucionais (FELÍCIO, 2012, p. 7).

Alicerçada nas proposições de escola de tempo integral e de currículo, fui à escola do campo de tempo integral (2013) e observei seu currículo e suas especificações, como é trabalhado e entendido pelos/pelas professores e professoras e até que ponto é ou não respeitada e acolhida a cultura dos/das alunos e alunas, com o intuito de identificar e analisar os diferentes saberes presentes nele.

A parte diversificada do currículo inscrita na LDBEN/1996 assegura, em seu artigo art. 26, que

Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma **parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela.**

§ 1º. Os currículos a que se refere o *caput* devem abranger, obrigatoriamente, o estudo da língua portuguesa e da matemática, o conhecimento do mundo físico e natural e da realidade social e política, especialmente do Brasil.

§ 2º. O ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a **promover o desenvolvimento cultural dos alunos.**

§ 3º. A educação física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular da Educação Básica, ajustando-se às faixas etárias e às condições da população escolar, sendo facultativa nos cursos noturnos.

§ 4º. O ensino da História do Brasil **levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e europeia.**

§ 5º. Na parte diversificada do currículo será incluído, obrigatoriamente, a partir da quinta série, o ensino de pelo menos uma língua estrangeira moderna, cuja escolha ficará a cargo da comunidade escolar, dentro das possibilidades da instituição (Grifos nossos).

Pelo observado e registrado em diário de campo (2013) e pelas entrevistas realizadas (2013), afirmo que a escola está caminhando na direção acima apontada, porém ainda são frágeis as reflexões sobre as questões relacionadas ao contexto sociocultural.

A escola apresenta na parte diversificada, como citado anteriormente, Jogos Recreativos e Brincadeiras de Infância, que são atividades de brincadeiras e jogos orientados/planejados e são realizadas nos diferentes espaços da escola (quadras, brinquedoteca, sala de vídeo, pátio, campo de futebol e parquinho); Iniciação às Práticas Agrícolas são aulas teóricas em sala de aula que partem dos saberes dos/das alunos/as e, que, a partir de agosto, passaram a desenvolver o Canteiro Feijão-Vagem (prática); Iniciação às Práticas Zootécnicas, que são aulas teóricas em sala de aula; Iniciação à Informática Aplicada, que utiliza o laboratório de informática ou fica em sala de aula utilizando os *laptops*; Filosofia e Sociologia, que são aulas restritas à sala de aula com cópia de textos da lousa; Educação

Ambiental, em que as crianças têm aulas teóricas em sala de aula com diálogo com os seus saberes; Arte e Regionalismo, que são aulas com um dia de conteúdo em sala de aula e em que, na aula seguinte, as crianças vão para o parquinho. A parte diversificada não atribui notas ao boletim escolar.

Nessa escola, as crianças têm aulas de Língua Espanhola e de Língua Inglesa desde o 1º ano do Ensino Fundamental até o 3º ano do Ensino Técnico Agrícola, e a nota faz parte do boletim escolar somente do 6º ano do Ensino Fundamental ao 3º ano do Ensino Técnico Agrícola. Assim, podemos perceber que há uma aproximação com o que consta na LDBEN/1996, mas ainda falta problematizar, entre outras coisas, as questões referentes às culturas afro-brasileiras e indígenas.

Para Fleuri (2008a, p. 57), a problematização é “[...] o ato de reflexão-ação pelo qual se percebem e se assumem os problemas que o mundo apresenta”. Com base nessa afirmação, penso que a escola pesquisada precisa contemplar mais as experiências e os problemas vividos pelas crianças em seu currículo, uma vez que o ato de problematizar, “ao mesmo tempo em que provoca as pessoas para uma reflexão crítica sobre a realidade (ou sobre a ação que já estão desenvolvendo sobre ela), desperta-as para a ação transformadora” (FLEURI, 2008a, p. 57).

Para falarmos sobre transformação, discutiremos como é a docência na escola pesquisada. Tudo isso tem a ver com o processo formativo dos professores e professoras, como mostraremos a seguir.

2.4 Formação docente: entre a prioridade e as condições existentes

Neste item, propomos uma reflexão sobre os processos de formação docente, para compreendermos as práticas e as caracterizações de currículo informadas pelos/as docentes presentes na escola pesquisada. Entendemos que o processo de formação bem como as questões curriculares estão intimamente relacionados aos processos históricos, políticos, econômicos, culturais e sociais.

Para Zeichner (2002, p. 28), é objetivo dos governos “[...] dispor de professores que sejam servidores públicos não reflexivos e obedientes, que fielmente implantem um currículo prescrito pelos governos usando métodos de ensino prescrito”. O autor defende, então, que as reformas educacionais devem ter a participação dos/das professores/as como

criadores/as, interpretadores/as e implementadores/as, e, nesse sentido, eles/as seriam professores/as reflexivos/as.

Segundo Contreras (2012, p. 181), a reflexão crítica analisa “[...] as condições sociais e históricas nas quais se formaram nossos modos de entender e valorizar a prática educativa, problematizando assim o caráter político da prática reflexiva”. Sendo assim, compreendemos que a crítica também deve recair sobre os processos de formação docente e das estruturas sociais e institucionais que condicionam, controlam e limitam a prática educativa.

Nesse sentido, as avaliações externas têm dado a sua contribuição; como Zeichner (2002, p. 31) destaca, “[...] o efeito da imposição externa de padrões e avaliações, muitas vezes, tem sido o de limitar os formadores de professores a uma implementação de reformas planejadas por aqueles que estão distantes da sala de aula de formação de professores”. Nesse sentido, teria surgido nas últimas duas décadas um movimento internacional em relação aos usos da expressão “reflexão” como uma forma de reagir à figura do/a professor/a como executor de programas e de políticas dos quais não participa ativamente.

Um/Uma dos/das teóricos/as brasileiros/as, Pimenta (2008, p. 18), por sua vez, afirma que “[...] desde os inícios dos anos de 1990 do século XX, a expressão ‘professor reflexivo’ tomou conta do cenário educacional, confundindo a reflexão enquanto adjetivo, como atributo próprio do ser humano, com um movimento teórico de compreensão do trabalho docente”. Isso foi importante para as discussões sobre a formação docente.

Uma questão relevante para nossa compreensão dos programas de formação de professores e que trazemos para o cerne de nossa pesquisa é tratada por Zeichner na forma de temas que minam o desenvolvimento do professor. Essa questão faculta-nos a apreensão das falas do corpo docente em relação às suas caracterizações de currículo e também das suas práticas dentro das salas de aula. Eis os temas apontados por Zeichner (2002, p. 40):

- 1) um foco sobre a ajuda aos professores para que consigam melhor reproduzir as práticas sugeridas pelas pesquisas conduzidas pelos outros, e uma desconsideração pelas teorias e capacitações embutidas nas práticas dos professores;
- 2) um pensamento meio-fim, que limita a essência das reflexões dos professores a questões técnicas de ensino e de organização interna das salas de aula, e negligência às questões de currículo;
- 3) facilitação das reflexões dos professores sobre seu próprio ensino, enquanto ignora o contexto social e institucional no qual o ensino se dá;

4) uma ênfase na ajuda para que os professores reflitam individualmente.

Quando Zeichner (2002) chama nossa atenção para esses aspectos que trazemos ao nosso estudo, isso nos ajuda a entender o quanto nos iludimos em relação à autonomia do professor. Por isso, ressaltamos que esta pesquisa não pretende dar receitas e tampouco culpabilizar os/as professores, mas sim problematizar algumas temáticas e compreender como se disseminaram alguns discursos e algumas práticas docentes.

Pérez Gómez (1998) afirma, pautado em Zeichner (1990) e em Feiman-Nemser (1990), que existem quatro perspectivas de formação de professores.

A primeira delas é a perspectiva acadêmica, que concebe o ensino como transmissão de conhecimento e aquisição de cultura pública, possuindo dois enfoques: o enfoque enciclopédico, que propõe a formação do/a professor/a como a de um/uma especialista, entendendo que quanto mais conhecimento ele/a tiver, mais conhecimento poderá transmitir, seguindo a lógica didática da homogeneidade. O outro enfoque é o compreensivo, que propõe a formação do/a professor/a como um/a intelectual que possui o conhecimento da disciplina e tem domínio das técnicas para sua transmissão, de modo que seus/suas alunos/as possam receber e incorporar esses conteúdos de forma significativa. Para Pérez Gómez (1998, p. 356), “é claramente uma aprendizagem apoiada na teoria, procedente da investigação científica e que se refere fundamentalmente ao âmbito das ciências e das artes liberais”.

A segunda é a perspectiva técnica. Conforme nos apresenta Pérez Gómez (1998, p. 356), ela concebe o/a professor/a como um/uma técnico/a que “[...] domina as aplicações do conhecimento científico produzido por outros e transformado em regras de atuação”. O autor afirma que, nessa perspectiva, o/a docente necessita aprender conhecimentos, desenvolver competências e atitudes que subsidiem sua prática.

Dentro da perspectiva técnica, Pérez Gómez (1998) distingue dois modelos de formação de professores/as: o modelo de treinamento e o modelo de adoção de decisões. O modelo de treinamento enfatiza formar no/na docente habilidades de intervenção para que ele/ela possa produzir resultados eficazes. O modelo de tomada de decisões considera que o/a docente “[...] deverá utilizar seu raciocínio para definir os cursos de intervenção prática em função dos problemas que apresentam e das características diferenciais na qual intervêm” (PÉREZ GÓMEZ, 1998, p. 359).

Uma das críticas que Pérez Gómez (1998, p. 360) faz à perspectiva técnica é que ela configura “[...] tipicamente uma proposta estreita para a formação do professorado: o desenvolvimento prioritário e às vezes exclusivo de competências e habilidades técnicas”. E ainda: “Na prática da aula, a seleção dos conteúdos, a definição dos métodos, os modos de organização do espaço, do tempo e dos alunos/as, bem como as decisões sobre as formas de avaliação são sempre, em alguma medida, decisões ético-políticas, e não meramente técnicas”. A perspectiva técnica induz, segundo o autor, à alienação docente.

A terceira é a perspectiva prática, fundamentada no pressuposto de que “[...] o ensino é uma atividade complexa, que se desenvolve em cenários singulares, claramente determinados pelo contexto, com resultados em grande parte imprevisíveis e carregados de conflitos de valor que requerem opções éticas e políticas” (PÉREZ GÓMEZ, 1998, p. 363). Por isso, a formação do/da docente deve se basear na aprendizagem da prática, para a prática e a partir da prática.

Essa perspectiva apresenta duas correntes distintas, segundo Pérez Gómez (1998): uma é o enfoque tradicional, que se apoia na experiência prática, e a outra é o enfoque na prática reflexiva. O enfoque tradicional concebe o ensino como uma atividade artesanal. Segundo Pérez Gómez (1998, p. 364):

Tanto a forma de criar o conhecimento e a cultura profissional como o sistema de transmissão dão a este enfoque um caráter político essencialmente conservador. O conhecimento profissional é o produto da **adaptação** às exigências do contexto sobre a escola, e o modo de **transmissão é o veículo mais eficaz de reprodução**, no qual se **prepara o aprendiz para aceitar lentamente a cultura profissional herdada** e os papéis profissionais correspondentes (Grifos nossos).

Nesta perspectiva, o/a docente iniciante, ao entrar em uma escola, é capturado pela força do ambiente e dos/as colegas de trabalho, e, por isso, suas expectativas e interesses vão sendo minados, o que acaba por levá-lo/la a acomodar-se ao ritmo da escola. Grifamos trechos da citação no que diz respeito a adaptar o/a docente ao ambiente da escola e, o mais preocupante, no que se refere aos cursos de formação que concordam com esta perspectiva.

Pérez Gómez (1998, p. 366) afirma que no enfoque reflexivo da perspectiva prática uma das primeiras contribuições vem de Dewey. “A investigação, a intervenção reflexiva, aberta e sincera, na realidade, configuram o pensamento criador do ser humano apegado à realidade, mais crítico e reflexivo frente à mesma”.

A segunda contribuição, conforme aponta Pérez Gómez (1998, p. 366), é o enfoque reflexivo da perspectiva prática que vem de Schwab e defende que

[...] o ensino é mais uma atividade prática do que uma atividade técnica, já que implica a influência permanente de situações complexas e problemáticas, frente às quais o professor/a deve elaborar critérios racionais de compreensão e propostas argumentadas para definir seus fins gerais em projetos concretos de intervenção em cada situação específica.

Nessa perspectiva, a formação dos/as docentes deve proporcionar tanto aquisição de conhecimentos teóricos quanto sua preparação para a intervenção prática, ou seja, a adequação do conhecimento teórico aos problemas educativos e curriculares.

Em Schon encontramos a valorização da prática na formação dos/das docentes; como afirma Pimenta (2008, p. 20), “[...] uma prática refletida que lhes possibilite responder às situações novas, nas situações de incerteza e indefinição”.

Também sobre a concepção de Schon, Alarcão (2008, p. 41) afirma que ela é produto de “[...] uma mistura integrada de ciência, técnica e arte e evidencia uma sensibilidade quase artística aos índices, manifestos ou implícitos, na situação em presença”.

Por sua vez, Contreras (2012, p. 153) pontua que há limites na teoria de Schon, afirmando que se trata de um enfoque “[...] reducionista e estreito que limita, por conseguinte, o sentido do que deveria ser uma prática reflexiva”.

Voltando a Pimenta (2008, p. 23), sua crítica, alicerçada desta vez em Liston e Zeichner (1993), admite que Schon

[...] não especifica as reflexões sobre a linguagem, os sistemas de valores, os processos de compreensão e a forma com que definem o conhecimento, quatro elementos fundamentais, sem os quais os professores não conseguem mudar a produção do ensino, de forma a fazê-lo segundo ideais de igualdade e justiça. E mais, só a reflexão não basta, é necessário que o professor seja capaz de tomar posições concretas para reduzir tais problemas.

Para Pérez Gómez (1998, p. 369), o conceito de reflexão “[...] implica a imersão consciente do homem no mundo de sua experiência, um mundo carregado de conotações, valores, intercâmbios simbólicos, correspondências afetivas, interesses sociais e cenários políticos”.

Retornemos, pois, à quarta perspectiva da formação docente analisada por Pérez Gómez (1998, p. 373), a reflexão na prática para a reconstrução social. O autor concebe o ensino como uma atividade crítica, e o/a professor/a é considerado/a

[...] um profissional autônomo que reflete criticamente sobre a prática cotidiana para compreender tanto as características dos processos de ensino-aprendizagem quanto do contexto em que o ensino ocorre, de modo que sua atuação reflexiva facilite o desenvolvimento autônomo e emancipador dos que participam do processo educativo.

Dentro da perspectiva da reflexão na prática para a reconstrução social, há o enfoque de crítica e de reconstrução social em que os/as docentes são considerados/as intelectuais transformadores/as e compromissados/as politicamente em provocar a formação da consciência dos/as cidadãos e cidadãs na análise crítica de ordem social da comunidade onde vivem (PÉREZ GÓMEZ, 1998, p. 374).

Acreditamos que uma formação docente que privilegie desenvolver uma prática intelectual e autônoma no/na professor e professora pode auxiliar esse/a profissional na sua prática dentro da escola onde atuar.

Para Contreras (2012), a definição do professor como intelectual transformador, de raízes gramscianas, permite a Giroux expressar sua tarefa em termos do compromisso com um conteúdo muito bem definido. Contreras (2012, p. 175) explica que, na concepção de Giroux,

[...] os professores que concebem sua função sob uma ideia de autoridade emancipadora têm de fazer algo mais do que obter um controle maior sobre as condições de seu trabalho e ensinar pedagogia crítica. **Devem também abrir a prática educativa a outros grupos e práticas sociais compromissadas com a contestação popular ativa, bem como a todos aqueles setores sociais que devem ter uma voz na comunidade** (Grifos nossos).

Nesse sentido, pensamos numa formação de professor e de professora que os/as prepare para atuar na educação, que os/as incentive para o diálogo com a comunidade da escola onde atuarão, enfim, que seja uma formação questionadora/problematizadora e emancipadora capaz de dialogar com os diferentes saberes presentes no currículo da escola do campo.

Estabelecer esse diálogo é importante também nas concepções de Freire (1996), Moll (2012), Caldart (2004) e Arroyo (2009). Esse diálogo, de acordo com a teoria educacional crítica, ajuda na luta pela emancipação, pela não opressão e pela transformação social.

Durante a pesquisa de campo, não presenciei nenhum encontro entre a escola e a comunidade em seu entorno ou mesmo com representantes de movimentos sociais do campo.

As reuniões de pais eram para entregar os boletins bimestrais, e a única visita da SEMED à escola que presenciei foi a da equipe de tecnologias, no mês de setembro de 2013. As reuniões pedagógicas bimestrais entre professores/as e coordenadoras se restringiam a conversas sobre o rendimento das crianças. Não presenciei momentos de estudos do grupo docente e, quando perguntei se eles/elas planejavam juntos as aulas ou se estudavam juntos, as respostas foram de que não havia um tempo específico para isso, mas que conversavam nos corredores e intervalos sobre um/uma aluno/a ou outro/a que estivesse com alguma dificuldade de aprendizagem.

O/A docente, ao sair do curso de formação e ingressar em uma escola, insere-se em um espaço que já tem uma história, que já possui rotinas, que segue regulamentos e que lhe apresenta certas condições de trabalho. Esse é o caso da escola pesquisada, que tem especificidades por ser uma escola do campo de tempo integral pertencente ao PROUCA.

Ao referir-se à reflexão crítica, Contreras (2012, p. 179) lembra que “Significa explorar a natureza social e histórica, tanto de nossa relação como atores nas práticas institucionalizadas da educação, quanto da relação entre nosso pensamento e ação educativos”.

Compreendemos, com Contreras (2012), que uma formação docente pautada na reflexão crítica precisa oferecer aos/às docentes condições para que possam refletir sobre: sua tomada de consciência dos valores e dos significados ideológicos incorporados em suas práticas de ensino; as ideologias que as escolas sustentam; e a que interesses essas ideologias atendem, para que eles/as possam encontrar formas diferentes de trabalhar e lhes seja possibilitada a autonomia.

Para Contreras (2012, p. 185), mais do que uma reflexão crítica, o que se faz necessário para alcançar a libertação, a emancipação e a transformação é uma formação crítica sócio-histórica de professores, porque

A partir desta crítica pode-se reconstruir o sentido político que aprendemos a aceitar no que diz respeito à função do ensino e configurar-lhe um novo significado, mais racional, mais justo e mais satisfatório, na medida em que o desvelamento dos interesses aos quais as atuais práticas servem nos permita conceber um futuro promissor.

Desse modo, Contreras (2012) explica que uma ciência social crítica se envolve nos processos de transformação e, principalmente, na eliminação de fatores que transformam

situações práticas em formas coercitivas de relação; ou seja, ela tem caráter libertador, pois ajuda os sujeitos a vislumbrarem possibilidades de ação.

Contreras (2012, p. 206) pontua ainda que, dentro de uma ciência social crítica, “[...] a autonomia profissional perde seu sentido de autossuficiência para aproximar-se da solidariedade”.

Por seu lado, Zeichner (2002, p. 41) afirma que

A formação reflexiva do professor, que fomenta seu verdadeiro desenvolvimento, só deveria ser apoiada se estiver ligada à luta por uma maior justiça social e se, de alguma forma, contribuir a uma diminuição do abismo na qualidade de educação disponibilizada aos estudantes com diferentes *backgrounds*.

Os *backgrounds* a que o autor se refere são diferenças étnicas, de gênero, de língua, de religião, de cultura ou lugar de moradia (ZEICHNER, 2002).

Entendemos, com Contreras (2012), que a autonomia do/a professor/a está ligada ao processo político, ao processo de emancipação e de autonomia social, porque ele/a precisa buscar a transformação do ensino para torná-lo mais justo e educativo, e somente conseguirá isso em conjunto com os movimentos sociais, buscando justiça e igualdade, partindo do compromisso de respeitar as diferenças presentes na escola.

Uma questão importante a se ressaltar é que, durante minha pesquisa, não observei nenhum encontro de estudo dos/das docentes, coordenadoras e gestores sobre a questão das diferenças presentes na escola.

Para Zeichner (2002), todos/as os/as professores/as são reflexivos/as em algum sentido, porém é preciso ajudá-los/las a buscar conhecimentos além de suas matérias de ensino. As formações de professores/as devem auxiliá-los/las na promoção da articulação entre os saberes presentes nas escolas e os saberes da comunidade onde a escola está inserida. O autor chama nossa atenção para o fato de que “[...] o ensino nunca pode ser neutro” (ZEICHNER, 2002, p. 43), ou seja, os/as professores/as precisam estar atentos a quais interesses políticos estão atendendo dentro de suas práticas em sala de aula.

Observei que, durante as entrevistas, os/as docentes falavam “eu ainda não havia pensado nisso”. As observações das aulas me permitiram perceber que eles/elas passaram a mudar algumas práticas após as entrevistas. Uma situação é a da professora Andressa, a quem perguntei: “Você já pensou em usar outros espaços da escola para sua aula?” Ela respondeu: “Não”. Em setembro de 2013, a professora me procurou durante o intervalo e relatou que

pensou muito nos questionamentos que eu havia feito a ela e resolveu planejar uma aula diferente:

Ontem eu levei eles à quadra para que eles fizessem uma aula prática sobre esportes onde eles falaram em espanhol. As meninas criaram um grupo de torcedoras, criaram música e coreografia. Os meninos foram jogar, então eles falaram espanhol, falavam: balón, redes. Eles adoraram! Até me surpreendi com o comportamento deles. Adoraram a aula, vieram em silêncio na fila, bonitinho! Entraram em sala e para eles foi o máximo terem feito essa aula (risos) (Professora Andressa. Diário de Campo 24/09/2013).

A professora Andressa, a partir dos questionamentos que lhe fiz, refletiu sobre as suas práticas, mudando-as com a intenção de melhorar a aprendizagem de seus alunos e alunas. O que para ela parecia ser difícil, percebeu, por meio de sua reflexão sobre sua própria prática, que é possível ensinar fora da sala de aula, de forma lúdica e também prazerosa para ela e para as crianças. Embora ainda apresente ações que, a abordagem crítica, nos instiga a problematizar, como a divisão entre os jogos de meninos e meninas, o silêncio como algo a ser enfatizado, podemos perceber, ainda assim, uma fissura que continuou acontecendo, pois a professora continuou promovendo aulas que empolgavam as crianças.

E isso é extremamente importante pois, como nos aponta Zeichner (2002, p. 45), “O modo como os estudantes estão agrupados dentro da sala de aula, o currículo e os métodos de ensino que eles experimentam, o modo como eles são avaliados, são exemplos das dimensões do trabalho dos professores que têm implicações sociais e políticas”. Segundo o autor:

O que temos, hoje, em várias partes do mundo é uma situação em que o discurso sobre os professores proclama a autonomia, a capacitação e a profissionalização, enquanto que as condições materiais do trabalho dos professores (salário, tamanho das turmas e disponibilidade de materiais pedagógicos, etc.), seu *status* na sociedade e autoestima têm deteriorado (ZEICHNER, 2002, p. 45).

Essa questão vai ao encontro da fala da professora Andressa quando disse:

Como eles são pequenos, a sala é agitada, então fica difícil você levar uma aula assim, mais lúdica. É em sala de aula, um pouquinho mais tradicional, que dá para fazer algo, pela questão da sala ser cheia (Professora Andressa. Entrevista 09/08/2013)

A fala da professora Andressa retrata a dificuldade em trabalhar os conteúdos de forma lúdica numa sala cheia de crianças, o que vai ao encontro da crítica de Zeichner (2002)

sobre as condições de trabalho dos/das docentes na escola. A professora Marcela também relata as dificuldades do cotidiano escolar:

Então, acaba que a gente faz atividades que vão permeando dentro das possibilidades. Uma dobradura com papel, os conteúdos de texto, atividades de desenho. A gente adapta o que dá para ser trabalhado dentro do que a SEMED e a escola já propõem. Para começar, as formações da SEMED não são boas! Elas são insuficientes, elas não agregam valor, não agregam conteúdo, não trazem novidades, não trazem muitos caminhos para o professor. A impressão que eu tenho é que a gente fica lá para cumprir um roteiro: a gente forma professor! (Professora Marcela. Entrevista 10/09/2013).

As críticas da professora Marcela em relação às formações continuadas oferecidas pela SEMED aos/as professores/as vão ao encontro das afirmações de Zeichner (2002) sobre a não disponibilidade de materiais para realizar diferentes atividades e sobre o fato de as formações serem desconectadas/distantes da realidade das escolas.

Pavan e Lopes (2007, p. 29), ao abordarem a questão da formação docente, afirmam que o importante

É ver no trabalho educativo a contribuição para a construção de uma sociedade sensível aos problemas sociais e comprometida com a sua resolução. E esta prerrogativa da educação só é possível se educadores e educadoras também tiverem um processo de formação continuada e que leve em consideração elementos como: a reflexão, a crítica, a autocrítica, o coletivo da sociedade e outros.

Pavan (2005, p. 172) pontua em sua tese que “Ser educador(a) não é nem vocação nem destino”. A compreensão dessa dimensão da formação docente problematiza a questão do comprometimento com a profissão escolhida e com suas implicações.

Com Pavan e Lopes (2007, p. 31), compreendemos que promover uma formação crítico-reflexiva é “[...] fazer com que todos os participantes desse processo passem a se sentir responsáveis também pelas práticas sociais, políticas, econômicas, identificando e denunciando incoerências e sugerindo mudanças quando necessárias”.

Nesse sentido, entendemos também a crítica da professora Marcela às formações continuadas oferecidas pela SEMED, que não tornam os/as professores/as participantes da escolha dos temas a serem debatidos nos encontros e não contemplam a realidade das escolas com seus diferentes contextos.

Para Pimenta (2008, p. 24), na abordagem da prática reflexiva “[...] torna-se necessário estabelecer os limites políticos, institucionais e teórico-metodológicos relacionados

a esta, para que não incorra numa individualização do professor, advinda da desconsideração do contexto em que ele está inserido”.

A educação do campo, a escola de tempo integral e o PROUCA como políticas públicas do Governo possuem especificidades importantes para nossa pesquisa. O corpo docente dessa escola pode articular os diferentes saberes dentro do espaço escolar, embora entendamos, com Freire (1996), Moll (2012), Caldart (2004) e Arroyo (2009), que há outros espaços educativos além da escola.

Para Freire (1996, p. 50), “[...] o inacabamento do ser ou sua inconclusão é próprio da experiência vital. Onde há vida, há inacabamento”. Pensando nessa inconclusão do ser, propomos uma reflexão sobre a formação continuada dos professores e professoras dessa escola.

Para Santomé (2013, p. 226):

Ser docente implica estar continuamente se aperfeiçoando no projeto, no desenvolvimento e na avaliação de projetos curriculares, ter possibilidades de se envolver com propostas de inovação curricular, de se comprometer com propostas de trabalho em aulas que respeitem a diversidade cultural e as diferenças entre grupos e indivíduos.

Esse é o ponto fundamental: como preparar professores/as para que planejem/criem aulas que respeitem a diversidade cultural das crianças presentes na escola e possibilitem a relação entre os diferentes saberes presentes no currículo escolar. É dessa reflexão na formação dos/das docentes que estamos necessitando. Como afirma Candau (2014, p. 38), precisamos ser “[...] conscientes de nossos enraizamentos culturais, dos processos de hibridização e de negação e silenciamento de determinados pertencimentos culturais, sendo capazes de reconhecê-los, nomeá-los e trabalhá-los [...]”. Pensar sobre a própria constituição da identidade cultural do/a professor/a é importante no seu processo de formação e autoformação.

Na perspectiva da formação de professores para atuar nas escolas do campo, Arroyo (2012a, p. 359) pontua que “o primeiro significado a extrair dessa história é a superação da formação de um protótipo único, genérico de docente-educador para a formação básica”. O autor afirma que, sem a superação dessa formação, os cursos de formação docente continuarão privilegiando a transferência para as escolas do campo de professores da cidade, sem vínculos com a cultura e os saberes dos povos do campo.

Os/As nove docentes entrevistados/as na escola pesquisada moram na cidade, e apenas um deles, o professor Ricardo, nasceu e foi criado estudando e trabalhando no campo. Hoje ele mora na cidade, para que sua esposa possa cursar a faculdade.

Durante as entrevistas com os/as docentes, indagamos quem tinha formação específica em Educação do Campo, e três responderam que sim. A professora Paula estava cursando em 2013 e concluiu em agosto de 2014 a especialização em Educação do Campo (EaD/UFMS/pós-graduação *lato sensu*) e, no dia da entrevista, relatou:

Estou fazendo uma pós-graduação em Educação do Campo na UFMS. Não fiz nenhuma formação específica. Quando eu recebi o convite, foi algo desafiador. Eu cheguei na escola e tive todo apoio pedagógico da parte da direção, da coordenação, dos próprios amigos, dos colegas de trabalho, de quem estava mais tempo aqui na escola, me ajudou muito, tem me ajudado, isso é uma equipe maravilhosa que eu trabalho aqui na escola. Não tenho do que reclamar (Professora Paula. Entrevista, 23/07/2013).

A professora Paula relatou que teve ajuda de seus pares, ou seja, que aprendeu com os/as educadores que já atuavam na escola, e também procurou, por conta própria, fazer um curso de especialização em Educação do Campo para melhor compreender essa especificidade da educação; ou seja, ela busca sua formação como pontua Nóvoa (2001).

A professora Fabrícia relatou:

Eu fiz pós-graduação, mas já em 2010, em Educação do Campo, pela EaD/UFMS (Professora Fabrícia. Entrevista 09/08/2013).

A professora Fabrícia, cuja prática observada na pesquisa nos mostrou que, utiliza os diferentes espaços da escola para suas aulas e dialoga com os saberes das crianças o tempo todo, fazendo a articulação entre os diferentes saberes ali presentes, já é pós-graduada em Educação do Campo, ou seja, também buscou sua formação, o que mostra seu compromisso político com a educação.

E o professor Ricardo disse:

Sou nascido e criado no campo e hoje moro na cidade. Tenho graduação em Normal Superior, habilitação em pré-escola e anos iniciais do Ensino Fundamental e fiz especialização em Educação do Campo (EaD/UFMS/Polo Camapuã) (Professor Ricardo. Entrevista 11/09/2013).

O professor Ricardo, que também dialoga com os saberes das crianças e busca partir sempre desses saberes para avançar na aprendizagem delas, valoriza em suas aulas os

saberes do campo. Pelo que relatou na entrevista e pelas observações de suas aulas, posso inferir que o mesmo está em constante processo de formação e mostra na sua prática docente seu compromisso político com a educação.

A professora Marcela relatou na entrevista que possui pós-graduação *lato sensu* em Educação Ambiental e afirmou ainda:

Não fiz nenhuma formação específica para vir trabalhar aqui. Quando fui aprovada no concurso, havia uma lista de relação de escolas na qual eu podia escolher. Eu nem conhecia essa escola. Na verdade, na época, eu nem tinha ouvido falar dessa escola. Então eu escolhi baseada naquilo que eu te disse: nos critérios de salário e de achar que talvez tivesse menos alunos. E não tive nenhuma formação, não. Só cheguei aqui, o diretor falou um pouco sobre a escola, falou sobre os alunos, e foi só isso. Tudo que eu tive que aprender eu aprendi na prática (risos) (Professora Marcela. Entrevista 10/09/2013).

A professora Marcela relata ter aprendido na prática a trabalhar na escola do campo; aprendeu na escola com seus pares, ou seja, participou de processos formativos em serviço e por meio da pós-graduação em Educação Ambiental.

Com Nóvoa (2001, p. 2), entendemos que “O aprender contínuo é essencial em nossa profissão. Ele deve se concentrar em dois pilares: a própria pessoa do professor, como agente, e a escola, como lugar de crescimento profissional permanente”.

As professoras Paula, Fabrícia e Marcela e os professores Ricardo e Roberto mostram, em suas manifestações, o quanto a escola é um *locus* de aprendizagem, o que vai ao encontro das afirmações de Nóvoa (2001).

O professor Roberto, que também tem pós-graduação *lato sensu* em Educação Ambiental, contou que

Há uns 10 anos, atrás, a escola contratou uma empresa, que não lembro o nome, que deu um curso de 40 horas que era: “Como trabalhar em uma escola do campo” (Professor Roberto. Entrevista 22/10/2013).

Lembramos que foi a partir das lutas dos movimentos sociais do campo que surgiu a reivindicação de cursos de Pedagogia da Terra e de formação de professores do campo.

Os cursos de Pedagogia da Terra representam um programa específico das lutas dos movimentos sociais pela Reforma Agrária. Os cursos de formação de professores partem das demandas dos movimentos do campo reunidos na Conferência Nacional realizada em 2004, que deu origem, na Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão do Ministério

da Educação (SECADI/MEC), ao Programa de Apoio às Licenciaturas em Educação do Campo (PROCAMPO) (ARROYO, 2012a, p. 360).

Caldart (2004, p. 22) afirma que “[...] construir uma educação do campo significa formar educadores e educadoras do campo para atuação em diferentes espaços educativos”.

Na medida em que militantes educadores/as chegam aos cursos de formação para a docência, carregam consigo radicalidades políticas, culturais e educativas acumuladas nas lutas dos movimentos e passam a exigir o reconhecimento de seus saberes, valores, concepções de mundo e de educação (ARROYO, 2012b). Para Arroyo, há resistências por parte das faculdades e das universidades em reconhecer os coletivos sociais, étnicos e raciais do campo.

Mais uma questão pontuada por Arroyo (2012b, p. 31) que é importante para a formação dos/das educadores/as é indagar-se “[...] se as formas de representar a infância-adolescência populares, os imaginários ainda dominantes na teoria pedagógica e didática dão conta de ver o humano que esses corpos comunicam e expõem ou se essas representações nos bloqueiam”. Daí a necessidade de uma formação que reconheça e trabalhe com as especificidades dos lugares onde os/as educadores desenvolverão seu trabalho.

Ainda durante as entrevistas com os/as docentes, quando perguntados se haviam realizado alguma formação específica para trabalhar na escola do campo, quatro professoras responderam o seguinte:

Tenho a experiência de que eu já trabalhava. Quando criança eu trabalhava no interior, e isso me ajudou bastante. E também no Mato Grosso, também foi no interior, esses 5 anos eu trabalhava na cidade e depois passei para o interior (Professora Andressa. Entrevista, 09/08/2013).

Não fiz nenhuma formação específica para vir trabalhar aqui (Professora Ângela. Entrevista 10/09/2013).

Não fiz nenhuma formação específica na área de Educação do Campo. No começo a gente vem como se fosse escola de zona urbana mesmo, depois que a escola com os projetos que tem, diferenciados, que nós tivemos algumas formações na área do campo e, mais assim, o que a gente teve de conhecimento foi a direção da escola que já era da zona rural é que sempre estava trazendo a formação, levando a gente no campo, mostrando como trabalhar o campo dentro da sala de aula e levar o aluno da sala de aula para o campo (Professora Geane. Entrevista 18/09/2013).

Ainda não fiz nenhuma pós-graduação e não recebi nenhuma formação específica para vir trabalhar aqui (Professora Vitória. Entrevista, 18/09/2013).

As respostas vão ao encontro da concepção de Caldart (2004) de que é importante uma formação específica para trabalhar na escola do campo. Afirmando isso porque a professora Fabrícia e o professor Ricardo, que cursaram pós-graduação em Educação do Campo, e o professor Roberto, que possui pós-graduação em Educação Ambiental e fez um curso sobre “Como trabalhar em uma escola do campo”, dialogam mais frequentemente com os/as alunos e alunas, escutando/contemplando/relacionando saberes. Em suas práticas pedagógicas, permitem que as crianças relatem as experiências vividas em suas casas, suas atividades e, a partir dessas experiências, introduzem os conteúdos, estabelecendo um diálogo entre esses saberes.

Para Nóvoa (2013, p. 2), a formação de professores/as é vista como

[...] uma evolução biográfica, ou seja, a vida do profissional é, antes de qualquer coisa, a vida da pessoa que trabalha como professor. Todo conhecimento é autoconhecimento e toda formação é autoformação. Por isso, a prática pedagógica inclui o indivíduo, suas singularidades e seus afetos.

Podemos inferir das vozes dos/das docentes que a escola, por meio da direção, tem possibilitado processos formativos, assim como o têm as conversas informais com seus pares dentro da escola. A autoformação e a formação em ambiente de trabalho têm auxiliado os/as docentes nas suas práticas dentro dessa escola.

Ainda com Nóvoa (2013, p. 2), entendemos que “É no espaço concreto de cada escola, em torno de problemas reais, que se desenvolve a verdadeira formação”. Essa formação precisa privilegiar a reflexão coletiva sobre diversas questões importantes que estão presentes no chão da escola.

A professora Paula, que em 2013 estava iniciando a pós-graduação *lato sensu* em Educação do Campo, também mostrou uma mudança em seu fazer na escola a partir de agosto de 2013, quando iniciou o Projeto Canteiro Feijão-Vagem junto com o professor Ricardo. Já as professoras Andressa, Ângela, Marcela, Geane e Vitória, que não possuem formação específica na área, demonstraram dificuldades para articular suas práticas pedagógicas com os saberes das crianças em suas aulas.

Arroyo (2012a, p. 362) pontua que a Proposta do Plano Nacional de Formação de Profissionais da Educação do Campo justifica-se como uma ação afirmativa para “[...] correção da histórica desigualdade sofrida pelas populações do campo em relação ao seu acesso à educação básica e à situação das escolas do campo e seus profissionais”.

O professor Roberto (Diário de Campo, 21/06/2013), ao trabalhar o texto “Conservar o solo para o futuro”, partiu de um questionamento que fez às crianças sobre o que é solo. Depois perguntou se sabiam o que é reflorestamento e adubação. Ele permitiu que as crianças relatassem o que sabiam sobre esse assunto, anotando os saberes das crianças na lousa. Ele valoriza esses saberes para então introduzir os saberes escolares, fazendo, assim, a articulação entre os saberes das crianças e os saberes escolares.

A professora Paula (Diário de Campo, 01/08/2013), ao trabalhar o tema “Drogas lícitas e drogas ilícitas”, também partiu da fala das crianças. Ela indagou se as crianças sabiam o que são as drogas, e, naquele momento, elas começaram a contar experiências vividas. Duas contaram que as mães engravidaram com 15 e 16 anos, outras relataram que já beberam espuma de cerveja, que há pessoas na família que fumam, contando os acidentes que sofreram porque os pais estavam dirigindo bêbados. Nesse tema, a professora Paula trabalhou uma semana, porque as crianças tinham muitas histórias para contar. No final, elas escreveram um texto coletivo com a professora, articulando os seus saberes com os saberes propostos pela escola.

Para Freire (2011, p. 100), “a educação problematizadora se faz, assim, um esforço permanente através do qual os homens vão percebendo criticamente como *estão sendo* no mundo *com que e em que se acham*” (Grifos do autor). As práticas do professor Ricardo e da professora Paula demonstram quão relevante é o processo educativo que toma como referência a condição daqueles que “*estão sendo* no mundo *com que e em que se acham*”.

Em outra ocasião, o professor Ricardo (Diário de Campo, 12/08/2013) iniciou sua aula perguntando às crianças se os peixes piscam. As crianças que possuem açudes nas fazendas começaram a falar de suas pescarias, como tratam os peixes, o tamanho dos peixes e até os banhos que tomam nos açudes para brincar com os peixes. A aula ficou bastante participativa, e ele relatou para as crianças que estava surpreso com o fato delas saberem tanto sobre piscicultura. Depois de muita participação das crianças foi que o professor Ricardo, juntamente com elas, elaborou um texto sobre piscicultura.

Segundo Fischer e Lousada (2010, p. 367), com base em Freire,

Respeitar os saberes de ‘senso comum’ ou produzidos na experiência existencial não é limitar o ato educativo a esse saber, mas dialogar com ele, problematizá-lo tendo em vista a elaboração de um saber relacional, como síntese articuladora entre os saberes apreendidos na escola da vida e os apregoados na vida da escola.

Os/As professores/as, ao considerarem os saberes dos seus/suas alunos e alunas para, a partir daí, propor um diálogo entre esses saberes e os saberes da escola, mostram seu respeito pelo/a educando/a e pelo contexto cultural do/a mesmo/a.

A professora Fabrícia (Diário de Campo, 23/08/2013) preparou uma aula sobre Educação no Trânsito, utilizando os *laptops*, mas os alunos 1 e 11, que haviam participado de um torneio de laço naquele final de semana, estavam eufóricos e queriam contar para os/as colegas a experiência vivida. Então a professora trocou o conteúdo de Educação no Trânsito para Torneio de Laço, e as crianças contaram sua experiência. Os/as colegas perguntaram e também contaram o que sabem fazer. Utilizando os *laptops*, descobriram “O Portal do Laço em Dupla”, e os alunos 1 e 11 se intitularam “primos do laço”.

Essas práticas mais uma vez nos lembram Freire (1996, p. 23) quando afirma que “não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto um do outro. Quem ensina ensina alguma coisa a alguém”.

A professora Fabrícia reconheceu que não há docência sem discência no momento em que percebeu que poderia estabelecer um diálogo entre os saberes das crianças, os saberes escolares e os saberes tecnológicos. Ela soube propor essa articulação por meio da roda de conversa e da pesquisa no ambiente virtual.

Também entendemos que as professoras Paula, Fabrícia e os professores Ricardo e Roberto, cujas práticas foram citadas anteriormente, procuram estabelecer o diálogo entre os saberes escolares e os saberes das crianças, indo ao encontro do que nos dizem Fischer e Lousada (2010, p. 368):

O respeito profundo aos saberes socialmente construídos na prática comunitária das classes populares demanda, por parte do educador, na perspectiva do pensar certo, dialogar com os educandos a razão de ser de seus saberes e a sua relação com o ensino de conteúdos exigidos no contexto escolar.

No mesmo sentido, Menezes Neto (2011, p. 26) ressalta que a formação de professores para a educação do campo contém dois projetos políticos em disputa: o projeto político, social e econômico do agronegócio e o projeto do camponês. O primeiro defende a formação capitalista centrada nas relações sociais de produção, estando do lado da competição e da formação para o mercado de trabalho. O segundo projeto é proposto pelos movimentos sociais, centrando-se no direito à cidadania, ao conhecimento crítico e à formação para o

mundo do trabalho, e sendo entendido como “[...] processo de conhecimento e de transformação da natureza para o bem-estar dos seres humanos”.

Essas propostas antagônicas de formação de professores/as para a educação do campo intervêm diretamente na prática dos/das professores/as dentro da escola. A formação de professores/as para a educação do campo na perspectiva do projeto camponês vai ao encontro das práticas dos/das professores/as citadas neste item.

Menezes Neto (2011, p. 33) ainda afirma que “[...] os cursos de licenciatura do campo devem conhecer as lutas dos trabalhadores do campo e não perder a perspectiva de que nossas relações sociais, nosso conhecimento e o nosso próprio processo de humanização decorrem do nosso conhecimento e de nosso fazer”.

Nesse sentido, para Arroyo (2012b, p. 43), os currículos de formação docente precisam se aprofundar na “[...] compreensão de realidades humanas tão tensas e complexas. Quando as infâncias-adolescências são outras, mais vulneráveis, as exigências de formação dos (das) seus (suas) educadores (as) têm de ser outras”.

Arroyo (2012b, p. 43) também problematiza uma questão relevantíssima para esta tese, posto que pesquisamos uma escola do campo que enfatiza as avaliações: “Em nossa história política e cultural a toda presença afirmativa dos setores populares tem correspondido o aumento dos controles e dos mecanismos instituídos de regulação”. Ou seja, quando, por meio das reivindicações dos movimentos sociais, são construídas escolas para atender às crianças do campo, junto vem a ênfase nos índices das escolas, pelas avaliações padronizadas que visam a resultados e à homogeneização do ensino.

Além disso, Arroyo (2012b, p. 46) chama a atenção para o caráter assistencialista que impera em lugares como a escola do campo:

Nas políticas sociais e educativas para esses coletivos populares e suas infâncias têm dominado programas compensatórios, assistenciais. Tem dominado uma valorização ou desvalorização emocional carregada dos mesmos preconceitos históricos tão arraigados que impregnam nossa cultura social e política.

Observamos, durante a pesquisa de campo, que há preconceitos históricos em algumas práticas e em algumas vozes presentes na escola do campo, o que muitas vezes dificulta que o/a docente tenha práticas educativas emancipatórias. Algumas dessas situações serão problematizadas no tópico “Dias nebulosos de aula: entre indisciplinas e sofrimentos”.

Com relação à formação que enfatiza a condição de escola de tempo integral, os/as nove docentes entrevistados/as responderam que não participaram de nenhuma formação institucional da SEMED, ou mesmo de leituras a respeito; todos aprenderam na prática do dia a dia.

Até o momento, **eu não presenciei ainda nenhuma formação** nesse aspecto, sobre educação integral (Professora Paula. Entrevista, 23/07/2013). (Grifos nossos).

Quando eu vim, no ano passado, eu meio que me assustei um pouco porque sempre trabalhei um período só. No começo foi um pouco puxado, porque não era acostumada e pela vivência. Nunca tinha vivido isso, mas fui me acostumando e **eu mesma fui estudando e conversando com os gestores, que sempre me ajudaram muito e com outros professores também**. Fui entrando no ritmo, mas não é fácil (risos) (Professora Vitória. Entrevista 18/09/2013). (Grifos nossos).

As falas das professoras Paula e Vitória foram grifadas para mostrar que, mesmo não recebendo formação específica dos órgãos oficiais para trabalhar em uma escola de tempo integral, nem momentos para leituras e discussões sobre a educação integral, elas procuram melhorar suas práticas, recorrendo aos colegas e se sentindo acolhidas pelos gestores e colegas.

Para Freire (1996, p. 39), “[...] na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática”. As experiências dos/as colegas de escola, possivelmente já avaliadas criticamente, puderam acrescentar algo à lacuna formativa para a educação no campo de tempo integral das professoras Paula e Vitória.

Nesse sentido, Nóvoa (2001, p. 1) afirma que “A produção de práticas educativas eficazes só surge de uma reflexão da experiência pessoal partilhada entre colegas”. Além disso, a formação

[...] é um ciclo que abrange a experiência do docente como aluno (educação de base), como aluno-mestre (graduação), como estagiário (práticas de supervisão), como iniciante (nos primeiros anos da profissão) e como titular (formação continuada). Esses momentos só serão formadores se forem objeto de um esforço de reflexão permanente (NÓVOA, 2001, p. 2).

Para Moll (2012, p. 142), “a formação inicial e continuada dos professores e demais profissionais da educação é tema estruturante para a consolidação da agenda da educação integral”. São as faculdades, as universidades, além da própria reflexão de quem

atua na educação integral, que devem introduzir o debate dos temas relativos à educação integral.

Para a consolidação da agenda proposta por Moll, é preciso considerar que as funções da escola são constantemente ampliadas, para proteger e educar as crianças, os adolescentes e os jovens. Se é assim, as tarefas dos/as docentes também são ampliadas. “Esse conjunto de elementos desafia a uma nova postura profissional que deve ser construída por meio de processos formativos permanentes” (SILVA; SILVA, 2014, p. 99).

Durante a pesquisa, pude aferir que não houve momentos específicos de estudo na escola sobre a educação integral, sobre as diferenças presentes na escola, sobre a educação do campo ou sobre o PROUCA. Mas foi possível perceber a presença constante e acolhedora da gestão, da reciprocidade entre os colegas, do compartilhamento de experiências.

Perguntei à professora Marcela (concursada) se, ao escolher vir trabalhar nessa escola, ela sabia que era de tempo integral, e a mesma respondeu:

Não (risos). Fiquei completamente perdida. Foi um transtorno assim... mas como eu estava focando no salário, eu corri atrás. Foi isso, mas não tive nenhuma formação para trabalhar em escola de tempo integral (Professora Marcela. Entrevista, 10/09/2013).

A voz da professora Marcela nos leva a refletir sobre a aprendizagem no *locus* de trabalho; como afirma Nóvoa (2001, p. 3), “Todo professor deve ver a escola não somente como o lugar onde ele ensina, mas onde aprende.”

Quando perguntei à professora Geane se participou de alguma formação para vir trabalhar na escola do campo de tempo integral, ela relatou:

Como era a primeira escola de Campo Grande, municipal de tempo integral, a gente veio com a cara e a coragem. A escola escolhia mais ou menos o perfil de cada professor que se identificasse mais com o campo, com o tempo integral, então, a experiência a gente foi adquirindo aqui. Nós tivemos uma formação, uma única, sobre relações humanas. Do campo específico não tivemos e de tempo integral também não! (Professora Geane. Entrevista, 18/09/2013).

A professora Geane trabalha na escola desde sua inauguração e afirma que nunca houve nenhuma formação oferecida pela SEMED com foco em escola de tempo integral ou mesmo escola do campo, mas os/as professores/as aprenderam na prática, no dia a dia, com os/as colegas e com os gestores.

Nóvoa (2001, p. 3) afirma que “nada vai acontecer se as condições materiais, salariais e de infraestrutura não estiverem devidamente asseguradas. O debate sobre a formação docente é indissociável das políticas de melhoria das escolas e de definição de uma carreira docente digna e prestigiada”.

O que Nóvoa (2001) afirma vai ao encontro do que o professor Ricardo disse em entrevista:

A escola tem que estar preparada a nível de espaço, prédio, como no nosso caso aqui. Temos espaço fora de sala, sala extra, espaço coberto com sombra e tal, e deve ter alguns bancos também para atendê-los fora de sala. Porque a escola de tempo integral, no meu ponto de vista como educador, você ficar o dia inteiro dentro de sala é muito cansativo para o aluno e para o professor.

A pesquisa nos permitiu perceber que não são todos/as os/as docentes que utilizam os diferentes espaços da escola e, ainda, que não há todos os materiais necessários, como, por exemplo, tinta para aulas da disciplina de Arte.

Com relação à formação dos/das docentes para o uso dos *laptops*, soubemos pelas entrevistas que somente as professoras Paula e Vitória não fizeram a formação oferecida pela SEMED em parceria com a UFMS. Já as professoras Andressa, Fabrícia, Ângela, Marcela e Geane e os professores Ricardo e Roberto participaram dessa formação.

Sim, tivemos, todos nós. [...] Sim. Inclusive esse bimestre, agora, nós estamos trabalhando onde eles vão usar para pesquisar. Vão criar uma historinha (Professora Andressa. Entrevista - 09/08/2013).

Eu fiz um curso pela UFMS. Teve uma carga horária que eu não me lembro agora, eu sei que teve uma carga horária (Professora Ângela. Entrevista - 10/09/2013).

O PROUCA está alocado no Programa Nacional de Tecnologia Educacional (ProInfo), que tem como objetivo levar às escolas computadores, recursos digitais e conteúdos educacionais. Em contrapartida, estados, Distrito Federal e municípios devem garantir a estrutura adequada para receber os laboratórios e capacitar os/as educadores para o uso das máquinas e tecnologias.

Segundo Almeida (2002, p. 71), “Incorporar tecnologias de informação – TI à prática pedagógica exige disponibilidade de equipamentos e, principalmente, a priorização na formação de educadores”. Os estudos da autora ressaltam a importância “[...] de investir tanto na preparação do professor, quanto dos demais educadores que atuam na escola, incluindo os

gestores, de modo que cada um deles possa inserir a tecnologia de informação na sua prática” (ALMEIDA, 2002, p. 72).

No caso da escola pesquisada, cujo currículo analisamos para ver a relação entre os diferentes saberes, ela recebeu os *laptops* e aos/as professores e professoras foi oferecido um curso de 160 horas na modalidade Educação a Distância, para que pudessem utilizá-los em suas práticas. Esse curso procurou preparar os/as participantes para o uso dos programas do *laptop* educacional, propondo-lhes atividades que proporcionassem um melhor entendimento de suas potencialidades.

A pesquisa me deu indícios para inferir que a escola em destaque está iniciando algumas ações em direção à escola reivindicada pelos povos do campo, embora ainda não consiga articular de forma mais enfática os diferentes saberes. Ela também não avançou muito para além de seus muros, integrando novos espaços educativos, embora mantenha uma relação dialógica/respeitosa com os grupos familiares das crianças. Com relação ao PROUCA, a escola ainda não atingiu a inclusão digital no sentido pedagógico escolar nem, conforme a definição de Pretto, Souza e Rocha (2011, p. 179), no sentido “[...] de que a inclusão digital se propõe a ser mais do que ter mero acesso à máquina, é o exercício de cidadania na interação com o mundo da comunicação e da informação [...]”, como discutiremos no capítulo 4 desta tese.

Muñoz (2013, p. 495) afirma que “A formação dos professores tem uma finalidade fundamental: o aprimoramento da ação de ensinar e da aprendizagem, ou seja, a melhoria de todos os componentes do currículo”. Portanto, o processo formativo tem relação com as abordagens curriculares dos professores e professoras, temática que discutiremos no próximo capítulo.

CAPÍTULO 3

DIFERENTES ABORDAGENS CURRICULARES

Não há um único conceito de currículo, e, por isso, recorreremos aos/às estudiosos e estudiosas de currículo e a seus aspectos históricos para poder compreender suas caracterizações presentes na escola.

Nesta pesquisa, enfatizamos a compreensão de Moreira (2010), Arroyo (2009), e Sacristán (2013), entre outros, para os quais o currículo é uma construção histórica e sua configuração envolve práticas políticas, sociais, culturais, econômicas, de meios didáticos, práticas administrativas e de controle, entre outras.

Neste capítulo, além de apresentar as diferentes abordagens curriculares, expressas pelos pensadores da área de currículo, estabelecemos um diálogo com as entrevistas e observações efetuadas na escola. Mostramos que não há uma única forma de viver o currículo na escola, mas percebemos a presença, com diferentes intensidades, das diferentes abordagens curriculares.

3.1 Currículo tradicional e tecnicista: espaço de hegemonia dos saberes

Com base nos aspectos históricos expostos por Sacristán (2013) sobre o currículo, propomos a problematização de como os currículos tradicional e tecnicista legitimaram os saberes hegemônicos, invisibilizando/silenciando as diferentes culturas e os diferentes saberes.

Entendemos cultura, com Candau (2002, p. 72), “[...] como tudo aquilo que é produzido pelo ser humano” e entendemos saberes, como dissemos anteriormente, na concepção freireana de que “[...] existem diferentes tipos de saberes, não hierarquizados [...]”.

Sacristán (2013, p. 18) pontua que, “[...] nos séculos XVI e XVII, o currículo se transformou em uma invenção decisiva para a estruturação do que hoje é a escolaridade e de como a entendemos”.

Desde suas origens, o currículo tem se mostrado uma invenção reguladora do conteúdo e das práticas envolvidas nos processos de ensino e aprendizagem; ou seja, ele se comporta como um instrumento que tem a capacidade de estruturar a escolarização, a vida nos centros educacionais e as práticas pedagógicas, pois dispõe, transmite e impõe regras, normas e uma ordem que são determinantes (SACRISTÁN, 2013, p. 20).

Ainda numa perspectiva histórica, Lopes e Macedo (2011, p. 20) afirmam que “[...] a primeira menção ao termo currículo data de 1633, quando ele aparece nos registros da Universidade de Glasgow referindo-se ao curso inteiro seguido pelos estudantes”. Essa menção se referia à organização da experiência escolar dos/as alunos e alunas de forma semelhante ao que está consolidado atualmente.

Lopes (1999, p. 63) explica que uma perspectiva tradicional de currículo entende o processo educacional como “[...] transmissão de conhecimentos selecionados a partir de critérios epistemologicamente neutros e sendo a cultura considerada como unitária, homogênea e universal”. Daí sofrermos a influência do discurso hegemônico, que silencia e invisibiliza as diferenças culturais e as desigualdades sociais.

Silva (2010, p. 12) caracteriza a concepção tradicional de currículo como

[...] humanista, baseada numa concepção conservadora da cultura (fixa, estável, herdada) e do conhecimento (como fato, como informação), uma visão que, por sua vez, se baseia numa perspectiva conservadora da função social e cultural da escola e da educação; [...].

Estamos, pois, diante de um currículo que afirma os sistemas de educação monocultural, que, para Santomé (2013, p. 240), “[...] silenciam todas as demais realidades; talvez em alguns momentos se fale dos outros, mas sempre para calá-los, não lhes permitindo falar e sempre os representando conforme os grupos hegemônicos da sociedade os imaginam”. E também qualificando o outro de forma negativa, pois ele não está de acordo com o padrão.

Lopes e Macedo (2011) afirmam que, dos anos 1850 aos 1900, as disciplinas tinham conteúdos e atividades e suas especificidades ditavam como eram úteis para o desenvolvimento da mente. Foi com o início da industrialização norte-americana, nos anos de 1900, e em 1920 no Brasil, com o movimento da Escola Nova, que se iniciaram os estudos curriculares.

Sobre esta época e o caráter monocultural da sociedade e do currículo, Apple (2006, p. 110) afirma que as questões referentes à comunidade e ao pensamento único “[...] eram temas comuns no pensamento social norte-americano, especialmente nos novos campos emergentes da sociologia, psicologia e educação durante o final do século XIX e o início do XX”. Por causa do processo de industrialização, imigrantes com tradições políticas, culturais e religiosas diferentes chegaram aos EUA, ameaçando a cultura hegemônica. Para manter a homogeneidade cultural norte-americana diante da imigração, a escola foi utilizada como escudo.

Apple (2006, p. 115) pontua que o interesse dos primeiros elaboradores do currículo e de alguns teóricos do currículo de hoje é que o “[...] currículo era a preservação do consenso cultural e, ao mesmo tempo, a alocação de indivíduos em seus devidos lugares em uma sociedade industrializada interdependente”.

Em vez de enfatizarem a heterogeneidade em termos étnicos, de classe ou raciais, os primeiros teóricos do currículo se preocuparam, segundo Apple (2006), com as diferenças específicas da inteligência. O mesmo autor (2006, p. 115) ressalta que era característica do currículo preparar “[...] os indivíduos de inteligência e capacidade diferentes para uma variedade de funções determinadas também diferentes na vida adulta”. A diferenciação do currículo pautada na inteligência cria a homogeneidade cultural e uma aparente estabilidade na sociedade. As caracterizações de currículo que encontramos na escola buscam ainda hoje a homogeneização cultural e o silenciamento das diferenças. No caso do Brasil, compreendemos, com Lopes e Macedo (2011, p. 21), que “O ensino tradicional ou jesuítico operava com tais princípios [o da inteligência e o da homogeneidade], defendendo que certas disciplinas facilitavam o raciocínio lógico ou mesmo ampliavam a memória”. É possível perceber a presença desses princípios ainda hoje nas escolas.

Nesta perspectiva de abordagem curricular, é importante que a escola e o currículo tenham como objetivo o controle social. O eficientismo, surgido por volta dos anos 1900 nos Estados Unidos, enfatiza um currículo científico associado à administração escolar e baseado em conceitos como eficácia, eficiência e economia.

Em 1918, Bobbitt propôs um currículo que visa preparar o aluno para a vida adulta economicamente ativa a partir de duas atividades: currículo direto e experiências indiretas. “A partir da identificação dos componentes particulares da atividade de bons profissionais, compõe-se um programa de treinamento, com objetivos selecionados por seu valor funcional, sua capacidade de resolver problemas práticos” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 22).

Na mesma época, paralelamente, temos o pensamento de John Dewey, um progressivista. Para ele, o objetivo do currículo está na resolução de problemas. Sendo assim, ele compreende três núcleos: as ocupações sociais, os estudos naturais e a língua. O currículo tem que enfatizar as experiências como forma de superar as lacunas entre a escola e o interesse dos/as alunos e alunas (LOPES; MACEDO, 2011). O progressivismo de Dewey foi inspirador para o movimento da Escola Nova no Brasil.

Os princípios de Dewey estão na base das reformas educacionais ocorridas nos anos de 1920, em alguns estados do Brasil, levadas a cabo por educadores conhecidos como escolanovistas. Anísio Teixeira e Fernando de Azevedo, por exemplo, foram responsáveis pelas reformas ocorridas na Bahia (1925) e no Distrito Federal (1927). Mais recentemente, a proposta pedagógica dos Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs) traz alguns elementos do progressivismo de Dewey (LOPES; MACEDO, 2011, p. 24).

De acordo com Moreira (2010c), os anos 1920 e 1930 no Brasil foram marcados por transformações econômicas, sociais, políticas, culturais e ideológicas. Nesse período, a alfabetização foi vista como remédio contra a pobreza do País, e a educação nacional passou a propor que se renovasse o ensino com base nas contribuições da Psicologia e da Sociologia.

Moreira (2010c) ainda afirma que os conflitos sociais e políticos no Brasil dos anos 1920, somados à crise econômica de 1929, prepararam o terreno para a Revolução de 1930, que colocou Getúlio Vargas no poder durante 15 anos. De 1920 a 1930, havia tradições curriculares fundamentadas em uma base filosófica híbrida que combinava princípios do positivismo de Herbart, de Pestalozzi e dos jesuítas.

Os Pioneiros da Escola Nova, em 1932, segundo Moreira (2010c), enfatizaram a natureza social do processo escolar e sugeriram a renovação do currículo, dos métodos de ensino e da avaliação, bem como a democratização da sala de aula e da relação professor-aluno. Entre os Pioneiros da Escola Nova, Moreira (2010c) destaca a participação ativa de Anísio Teixeira, Lourenço Filho, Paschoal Lemme e Fernando de Azevedo, ressaltando que eles não formavam um grupo homogêneo.

Entre 1930 e 1937, o Presidente Getúlio Vargas propôs construir uma democracia de bases populares, mas em 1937 iniciou um período de governo autoritário intitulado “Estado Novo”. Assim, a força das ideias escolanovistas diminuiu durante o período, como nos lembra Moreira (2010c).

O Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP) foi criado em 1938 com o objetivo de ser também um espaço de estudos sobre currículo. Em 1944, na *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Lourenço Filho assinou um artigo intitulado “Programa Mínimo”, que enfatizava a importância de programas que considerassem as necessidades sociais e as capacidades individuais (MOREIRA, 2010c).

Em 1949, Ralph Tyler propôs articular as abordagens técnicas com o pensamento progressivista, o que se impôs por mais de 20 anos no Brasil e nos Estados Unidos.

Segundo Lopes e Macedo (2011, p. 25):

O modelo de Tyler é um procedimento linear e administrativo em quatro etapas: definição dos objetivos de ensino; seleção e criação de experiências de aprendizagem apropriadas; organização dessas experiências de modo a garantir maior eficiência ao processo de ensino; e avaliação do currículo.

Com o governo de Juscelino Kubitschek, em 1956, segundo Moreira (2010c), incentivou-se a entrada de capital estrangeiro na economia brasileira, o que aumentou a influência norte-americana a ponto de se criar um Programa de Assistência Brasileiro-Americana no Ensino Elementar (PABAE), enfatizando como planejar e desenvolver o currículo. Seu foco estava em como fazer, com excessiva preocupação com os métodos, técnicas, recursos e habilidades. Tanto o INEP como o PABAE ofereceram espaço institucional para o desenvolvimento do campo do currículo, bem como foram responsáveis pelo treinamento dos primeiros especialistas em currículo do Brasil.

Moreira (2010c) pontua que nos governos de Jânio Quadros e de João Goulart, de 1961 a abril de 1964, houve a introdução da disciplina “Currículos e Programas” na universidade brasileira. Porém, foi com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 4.024/1961 que se assegurou a disciplina “Currículos e Programas” nos cursos de Pedagogia, concedendo flexibilidade às escolas secundárias para que elas definissem parte de seus currículos.

De acordo com Moreira (2010c, p. 72), “Com o golpe militar em 1964, todo o panorama político, econômico, ideológico e educacional do país sofre substanciais transformações”. Assim, em 1969, a disciplina “Currículos e Programas” passou a ser

ênfâtizada nos cursos de Pedagogia pelos futuros supervisores. “Em 1970, surgem os primeiros mestrados em Currículo no país (Universidade Federal de Santa Maria, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Universidade Federal do Paraná e Universidade de Brasília)” (MOREIRA, 2010c, p. 72). Também nessa década o tecnicismo se tornou hegemônico nos discursos sobre currículo no Brasil.

Silva (2010, p. 12) caracteriza o currículo tecnicista da seguinte maneira: “[...] em muitos aspectos similar ao tradicional, mas ênfatizando as dimensões instrumentais, utilitárias e econômicas da educação”.

Fortes traços da abordagem tecnicista se encontram nas concepções e nas práticas das professoras Andressa e Marcela. Elas possuem práticas centradas na exposição dos conteúdos que vão ao encontro da visão bancária de educação caracterizada por Freire (2011, p. 80): “[...] o educador faz comunicados e depósitos que os educandos, meras incidências, recebem pacientemente, memorizam e repetem”. As professoras caracterizam assim o currículo escolar:

É necessário para nos apoiar, para sistematizar, para nos ajudar em nosso trabalho (Professora Andressa. Entrevista, 09/08/2013).

Currículo são conteúdos! É a grade que a gente tem que cumprir em cada nível. Cada disciplina tem seu currículo. E o objetivo do currículo é avançar no conhecimento do aluno, avançar na habilidade de cada série (Professora Marcela. Entrevista, 10/09/2013).

As observações das aulas da professora Andressa mostraram que, na sua atuação pedagógica, ela centrava sua prática na transmissão do conhecimento sem estabelecer nenhum diálogo com os alunos. Ela entrava em sala de aula após o recreio e pedia que as crianças arrumassem as carteiras enfileiradas e pegassem seus cadernos. Em seguida, começava a escrever na lousa, de costas para as crianças, os saberes de sua disciplina e virava-se para elas somente após registrar na lousa todo o seu conteúdo do dia. Enquanto ela escrevia na lousa o conteúdo, muitas vezes, alguns meninos jogavam bafo. Ao bater o sinal, a professora saía de sala de aula sem ler ou sem explicar o conteúdo. Isso ocorreu durante todas as observações realizadas no ano de 2013.

A professora Marcela também chegava e começava a escrever na lousa o cabeçalho e, em seguida, o conteúdo da aula. As crianças se sentavam nas carteiras enfileiradas e iam abrindo as mochilas, para pegar seus cadernos e lápis e começar a cópia da lousa. A professora seguia escrevendo na lousa até enchê-la, sem se virar para os/as alunos/as.

Ao finalizar a escrita do texto, ela não lia nem explicava o conteúdo às crianças. Batia o sinal e ela saía da sala. Essa prática repetiu-se durante todo o ano letivo de 2013.

Freire (2011, p. 85) alerta: “[...] cedo ou tarde, os próprios depósitos podem provocar um confronto com a realidade em devenir e despertar os educandos, até então passivos, contra sua domesticação”. Foi isso que observei (2013) nas aulas das professoras Andressa, Ângela, Marcela e Vitória; enquanto elas se preocupavam em encher a lousa de conteúdo, dando as costas para os/as alunos/as, para seus saberes e suas experiências, eles/as brincavam e jogavam, resistindo a essa visão bancária de educação.

Diante das práticas observadas, infiro que a escola e as professoras supracitadas entendem que o currículo escolar é um rol de conteúdos que visa a padronizar cada etapa de ensino. As crianças que estudam em um mesmo ano devem sair todas sabendo as mesmas coisas. Não há qualquer preocupação com a singularidade, com a cultura, com os saberes/vivências das crianças presentes na sala de aula. Há, sim, por parte das professoras, uma grande preocupação com os resultados nas avaliações externas e com o estabelecido por semestre no Projeto Político-Pedagógico (2013) da escola para cada disciplina. Por isso, trazemos ao cerne de nossa reflexão a questão da avaliação, uma vez que esta teve lugar de destaque nas relações pedagógicas estabelecidas na escola. Como destacamos nos capítulos anteriores, isso tem relação com o processo formativo e com as políticas de avaliação.

3.1.1 Currículo tecnocrático: aspectos da avaliação

Quando o assunto é avaliação, entendemos com Santos (2013, p. 119) que

Avaliar não é intrinsecamente bom ou ruim, pois tudo depende da orientação que a avaliação assume, o sentido que lhe é impresso, assim como depende também dos instrumentos utilizados, da forma como se realiza e do uso dado aos seus resultados.

A avaliação, segundo Veiga-Neto (2013, p. 164), faz parte do currículo: “[...] há três fases ou etapas principais no desenvolvimento de um currículo: planejamento, execução e avaliação”. A partir de agora, voltaremos nossa atenção à avaliação.

Na escola pesquisada, na turma do 4º ano do Ensino Fundamental, nas disciplinas de Matemática, Língua Portuguesa, História, Geografia e Ciências havia avaliações mensais e bimestrais cujos resultados eram entregues aos pais nas reuniões bimestrais.



Figura 5 - Avaliação.

Fonte: Foto tirada pela pesquisadora (2013).

Como podemos observar na figura 5, as crianças “protegem” suas provas dos olhares dos/das colegas, colocando entre elas o caderno, fazendo uma “paredinha”, como elas nomeiam. Essa prática foi recorrente e incentivada pela professora Paula em todos os dias de avaliações durante as observações realizadas em 2013.

A reflexão sobre a avaliação dentro do item a respeito do currículo tecnocrático é necessária porque entendemos que essa atividade na turma pesquisada se aproximou mais dessa abordagem curricular. Saul (2010a, p. 29) afirma que recuperar a “história da avaliação é traçar a própria evolução do pensamento curricular, uma vez que a avaliação da aprendizagem continuou a ser compreendida como uma dimensão de controle do planejamento curricular”.

Também para Saul (2010, p. 27), “na história da avaliação educacional constata-se que alunos e professores frequentemente têm sido alvos dos interesses dos avaliadores, sob múltiplas e variadas perspectivas”.

Na década de 1930, Ralph W. Tyler e Smith propuseram uma avaliação da aprendizagem com caráter de controle do planejamento similar ao que acontece no processo de produção industrial, calcado em pressupostos positivistas.

Saul (2010) pontua que no Brasil, até meados dos anos de 1970, toda literatura sobre medida e avaliação em educação tratava da aferição da aprendizagem conforme a perspectiva norte-americana, porém com uma defasagem de mais de uma década. Além disso,

a influência do pensamento positivista tomou o ambiente acadêmico e as legislações federal e estadual que regiam as escolas de educação básica.

A pesquisa me deu indícios para inferir que, durante as avaliações, a situação de controle se intensificava, porque as crianças, ainda que separadas, enfileiradas, procuravam esconder suas provas para que os colegas não as vissem (Figura 5).

Para Fleuri (2008a, p. 27), a avaliação é “[...] uma combinação de técnicas de vigilância hierárquica com as da sanção normalizadora. É um ritual que permite qualificar, classificar e punir os indivíduos. Configura uma relação de saber e de poder ao mesmo tempo”.

A avaliação, para Saul (2010, p. 52), é uma arma: “a avaliação da aprendizagem, definida como uma das dimensões do papel do professor, transformou-se numa verdadeira arma, em um instrumento de controle que tudo pode”.

A avaliação é arma para quê? Segundo Esteban (2013b, p. 100), “o controle e a classificação dos indivíduos segundo modelos estandardizados atuam no sentido de homogeneizar comportamentos, atitudes e conhecimentos, consolidando a concepção de unicidade de significados”.

Para alcançar os resultados, na escola pesquisada ocorre a atitude de separar as crianças e, por conseguinte, das próprias crianças de protegerem suas provas, para que não sejam vistas pelas outras crianças, ou seja, existe uma atitude já internalizada de um ritual de controle, cobrança e competição individual. De controle porque os/as docentes, naquele momento, observavam as crianças, determinando o que podiam ou não podiam fazer; de cobrança porque os/as docentes queriam saber o que as crianças aprenderam ou o que sabiam reproduzir em um dado momento; e de competição porque, na medida em que um/uma esconde a prova do/a outro/a, quer tirar uma “nota” maior que a dele/dela.

Perguntei a algumas crianças sobre o que achavam das provas, e as respostas foram:

Às vezes fácil e outras vezes mais ou menos (Aluna 5. Entrevista 09/08/2013).

Depende do que está na prova, às vezes está difícil, a gente vai lá e pergunta para a professora. Professora, a gente não está entendendo, ela vai e dá uma ajuda, mas ela não fala a resposta (Aluna 10. Entrevista 23/08/2013).

Tem umas que são fáceis, mas tem umas que são bem difíceis, mas eu gosto! (Aluno 12. Entrevista 23/08/2013).

É difícil porque tem umas contas lá que eu esqueço como faz, aí (risos) fica difícil! (Aluno15. Entrevista 23/08/2013).

Tem umas que são meio fáceis e tem umas que são difíceis! Eu acho que quem me ajuda nas provas, o mais provável é Jesus (risos) (Aluno 17. Entrevista 23/08/2013).

Tem umas que são difíceis e tem outras que são médias (risos). Eu gosto das mais difíceis. Ah, vai que eu tiro uma nota alta. Daí meu pai gosta! (Aluno 21. Entrevista 06/09/2013).

Algumas são fáceis, algumas são difíceis. As fáceis são Português, Ciências, História e Geografia. A difícil é Matemática, que tem 2 números na chave e eu não consigo, é difícil (Aluna 24. Entrevista 29/10/2013).

Fácil, (risos) menos a de Matemática. Porque é muito difícil, tem conta que você tenta e não sabe (Aluno 27. Entrevista 08/11/2013).

Cabe destacar que, independentemente dos alunos e alunas considerarem as provas fáceis ou difíceis, elas mostram o que é importante saber: elas coagem e padronizam.

Segundo Fleuri (2008a, p. 42), “O sistema de exames funciona como coação justamente porque, com base em padrões normativos estabelecidos, transforma todo comportamento divergente em transgressão passível de punição”. As crianças que não alcançarem a nota prevista terão aulas de reforço e/ou ficarão de recuperação, para que todos tenham o mesmo resultado: a aprendizagem estandardizada; aquele ou aquela que não o alcançar será punido/a com a reprovação.

Para Esteban (2013b, p. 97), “a avaliação tem estreita relação com a interpretação que o(a) professor(a) faz das respostas dadas, especialmente significativa no caso das crianças que chegam à escola portando estruturas de compreensão diferentes daquelas aceitas pela norma estabelecida”. A avaliação nessa ótica de exame atende a exigências administrativas em detrimento da pluralidade de aprendizagens do aluno e da aluna, deixando explícita uma concepção homogênea de ensino e aprendizagem, bem como de currículo.

Segundo Esteban (2013b), o erro ou o acerto dos/as alunos e alunas nas questões formuladas na ótica do exame não aponta os saberes nem seus processos de aprendizagem, pois sua preocupação é apenas técnica.

Há hoje duas funções básicas da avaliação educacional: uma é a definição da distribuição de recursos econômicos às instituições educativas e a outra é a regulação do acesso dos/as alunos/as ao mercado de trabalho (ESTEBAN, 2013b, p. 100).

Santos (2013, p. 109) nos lembra que os sistemas nacionais de avaliação “[...] repercutem com grande força nos currículos escolares, bem como transformam

paulatinamente a cultura escolar e as relações no interior da escola e desta com a comunidade”.

A partir dos anos de 1990, sob o discurso da eficiência e da eficácia, as reformas educacionais passaram a fazer parte da agenda, segundo Santos (2013, p. 110), das “[...] Organizações Multilaterais (OM), como o Banco Mundial (BM), a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE)”. Assim, o controle do desempenho tanto de alunos e alunas quanto de professores e professoras passa a ser central, porque essa lógica de gestão visa tão somente a resultados, numa perspectiva tecnicista.

A cultura da avaliação para melhorar o Indicador de Qualidade Educacional (IDEB) age diretamente sobre as formas de trabalho e o currículo. O poder dos números justifica as ações políticas e exerce controle sobre o trabalho da escola, dos/as docentes e dos/as discentes, passando a privilegiar uma visão econômica da educação.

Para Veiga-Neto (2013), no Brasil, hoje, o IDEB é o maior exemplo da combinação entre estatística e avaliação. Nessa perspectiva, a avaliação é uma tecnologia de inspiração econômica que “[...] promove e naturaliza a classificação, a segregação, o posicionamento e a hierarquização sociais” (VEIGA-NETO, 2013, p. 169). Temos, então, uma situação de ranqueamento das escolas.

Santos (2013) chama nossa atenção para os efeitos dos sistemas nacionais de avaliação, pontuando que “[...] as matrizes de referência dos testes terminam reduzindo o currículo escolar àquilo que é mensurável, enquanto outros aspectos fundamentais do processo educacional são secundarizados ou até descartados”. Outro aspecto mencionado pela autora é que “[...] os testes, ao classificarem as escolas, estabelecem metas a serem alcançadas por elas, instauram um movimento de competição, modificando as relações entre as escolas e destas com a comunidade [...]”. Além disso, “As relações no interior da escola também se modificam quando as pessoas passam a ser vistas apenas pelo prisma da produtividade” (SANTOS, 2013, p. 116).

Como já destacamos, na escola pesquisada há uma grande preocupação com as avaliações, com os índices e com a reprovação, inclusive com os/as professores e professoras oferecendo aos alunos e às alunas aulas de reforço em horários alternativos (Diário de Campo, 2013). Essa preocupação parece promover mais o “treinamento” do que a aprendizagem relevante.

Debates e pesquisas sobre a questão da jornada ampliada na escola são importantes na medida em que os tempos e os espaços sejam aproveitados pedagogicamente, a fim de estabelecer as relações entre os saberes, proporcionando uma formação aos/às alunos e alunas, não visando apenas ao aumento dos índices.

Com Esteban (2012, p. 591) compreendemos que “[...] o exame, com seus procedimentos de generalização, classificação e encobrimento das singularidades, desvincula-se dos projetos de escolarização críticos à subalternização”.

Desse modo, o processo educativo intensifica a homogeneização, portanto, um currículo monocultural. Isso vai na contramão da abordagem curricular que defendemos juntamente com Arroyo (2009) e Caldart (2004), entre outros, para a escola do campo. O ensino torna-se mecanismo de transmissão e de reprodução, e a aprendizagem passa a ser uma tarefa de assimilação e de repetição. Numa perspectiva quantitativa, a relação entre ensino e aprendizagem elege os que se adaptam à lógica tecnocrática da sociedade.

Já a perspectiva qualitativa, segundo Esteban (2013b, p. 118), “[...] introduz a necessidade de tratar a questão metodológica com pluralidade e maior flexibilidade, para que se possa desenvolver uma metodologia de avaliação sensível às diferenças”. Compreendemos que não há como modificar as práticas avaliativas sem modificar também os fundamentos homogeneizadores e monoculturais que as sustentam.

Defendemos, apoiadas em Esteban (2012, p. 591), que

As práticas escolares cotidianas são potenciais articuladoras de relações ancoradas na diferença cultural, que promovem a ampliação do acesso de todos ao conhecimento, como produção humana coletiva. O processo de avaliação pode integrar-se a esse movimento, por meio de práticas fundamentadas na interação, no diálogo, na reflexão, em que erro e acerto não são posições com valores desiguais, mas expressões dos diferentes sujeitos, processos e conhecimentos que dialogam na produção de novas possibilidades, de saber e de fazer.

Considerando que toda escola está situada em um determinado espaço e que tem suas especificidades culturais, seus saberes, seus valores, suas práticas, o desafio da escola do campo de tempo integral é reconhecer essas questões e articulá-las no Projeto Político-Pedagógico e em sua prática educativa, por meio de parcerias com a comunidade local. Para tanto, a escola deve ter um caráter reflexivo, o que se esboça em seu P.P.P.

Com relação ao P.P.P. (2013), os/as professores e professoras deveriam ter participado de sua elaboração. Os/as professores/as do 4º ano seguem o seu item 17 - Conteúdos do Ensino Fundamental 1º ao 5º ano.

Quando perguntei aos/às professores e professoras se participaram da elaboração do P.P.P. da escola, todos e todas responderam que foram convidados/as a participar, mas nem todos/as puderam.

Então, todo início do ano eles reformulam esse projeto. No começo do ano com os professores e é algo que achei superinteressante (Professora Paula. Entrevista 23/07/2013).

Sim, participamos. Nós fizemos reuniões, todos da escola, conversamos, debatemos. É importante até para a questão de vir material para a escola (Professora Andressa. Entrevista 09/08/2013).

Não participei. Não que a escola não tenha dado abertura. A escola deu abertura para participar, mas como eu venho aqui poucos dias e enquanto estava tendo a elaboração desse projeto eram dias que eu não estava. Então, acabou que eu não participei (Professora Marcela. Entrevista 10/09/2013).

O corpo docente da escola teve a opção de participar da elaboração do P.P.P., discuti-lo e modificá-lo. Nele (2013, s/p), no item 14 - Avaliação, está posto que “A avaliação deve favorecer a socialização integrando o grupo, mas também salientar as diferenças individuais que preparam os alunos, segundo suas competências particulares, para atividades específicas e gerais da vida”.

Durante a pesquisa, presenciei e notei fortes traços das abordagens tecnicistas nas práticas do corpo docente tanto nas avaliações mensais como nas bimestrais no 4º ano do Ensino Fundamental. Isso é perceptível desde a preocupação em seguir os conteúdos pontuados pela SEMED e pelo Projeto Político-Pedagógico (2013), passando pela disposição das carteiras enfileiradas e individuais, até a aplicação das avaliações, quando professores/professoras as entregavam aos/às alunos e alunas, recomendando-lhes que somente as desvirassem e lessem após todas serem entregues. Também foi notável a forte ênfase nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, que estiveram presentes inclusive no Projeto Canteiro Feijão-Vagem.

O Projeto Canteiro Feijão-Vagem foi elaborado e desenvolvido pelo professor Ricardo e pela professora Paula, de agosto a novembro de 2013. Esse projeto levou as crianças do 4º ano do Ensino Fundamental a terem aulas práticas plantando feijões-vagem no canteiro da escola. Foi trabalhado com as crianças desde o preparo da terra, como formar os

canteiros, como adubar e como plantar, e, à medida que o pé de feijão-vagem foi crescendo, as crianças iam medindo e preenchendo as folhas xerocopiadas que pediam as etapas da vegetação (origem do alimento; nome da planta; tempo de cultura da planta; etapas do seu crescimento, irrigação e colheita) e trabalhando matemática com medidas (altura do canteiro; espaço da irrigação; comprimento do canteiro; espaço entre linhas e entre plantas; quantidade de esterco por metro; quantidade de sementes; quantas sementes por cova ou sulco; instrumentos de medida que eu uso em uma horta; observações). A professora Paula ensinava, no preenchimento desse relatório pelas crianças, questões referentes à ortografia e gramática, questões de contas e medidas matemáticas e conhecimentos na área de ciências.

Essa prática vem ao encontro do que os/as autores/as utilizados/as nessa tese defendem, isto é, que os conteúdos precisam ser contextualizados para que possam fazer sentido. As crianças ficam atentas, mostrando, por meio da participação, que compreenderam o conteúdo. Uma situação relevante para esse aspecto que posso citar é quando, na brinquedoteca, a professora Fabrícia trabalha a Língua Portuguesa por meio da brincadeira *STOP* e as crianças falam substantivos comuns, substantivos próprios que pertencem ao seu contexto.

Assim, observações realizadas (2013) mostraram, muitas vezes, elementos de um currículo crítico importante para a aprendizagem dos/as alunos/as, que, se não é mais presente, isso se deve, em grande parte, à política de avaliação marcadamente tecnicista.

No dia 28 de maio (Diário de Campo,) a professora Paula pediu que o aluno 11 organizasse a sala para a aplicação da avaliação de Produção de Texto. O aluno 11 enfileirou as carteiras dando um espaço grande entre uma fileira e outra. A professora Paula explicou às crianças que receberiam a folha com 3 desenhos e deveriam recortar as cenas, colocá-las na ordem, colá-las na sulfite em branco e escrever um texto de no mínimo 15 linhas. A professora pediu que não conversassem e não olhassem na prova do colega ao lado. Ela lembrou-os que deveriam fazer parágrafo, iniciar as frases com letra maiúscula e colocar a pontuação. Enquanto as crianças produziam o texto, a professora me mostrou tabelas que criou para acompanhar as crianças em Língua Portuguesa e Matemática conforme os descritores exigidos pela SEMED.

Nesse sentido, Fleuri (2008a, p. 40) afirma:

Tanto os programas de ensino quanto os critérios de avaliações e desempenho dos alunos são geralmente definidos *a priori*, sem se considerar a história, o contexto, os desejos, as experiências, as possibilidades efetivas

das pessoas e das relações que se desenvolvem em suas respectivas comunidades.

Ao assistir às aulas dos/das professores e professoras, percebi que elas eram centradas na figura dos/das docentes como detentores/as únicos/as dos saberes que adentravam na sala de aula. Além disso, o fato de ficarem de costas para os/as alunos e alunas, escrevendo na lousa até enchê-la de conteúdo que não era lido ou debatido, demonstra uma atitude de controle e de reprodução.

Para Esteban (2013b, p. 126),

No caso específico do processo de avaliação, sua real democratização demanda o reconhecimento da ambiguidade que o constitui, da existência de múltiplos conhecimentos entretecidos nas atividades escolares cotidianas e de sua relatividade. Pressupõe o abandono da relação que iguala diferença à deficiência, questionando a dinâmica inclusão/exclusão, escolar e social.

O processo avaliativo que defendemos é aquele que valoriza o pensar-fazer dos/das discentes, que articula os saberes escolares com os saberes dos/as discentes.

Nesse sentido, enfatizam-se o processo de aprendizagem coletivo, a colaboração, a criação para a luta pela transformação social, como defendem Freire (1996), Moll (2012), Caldart (2004), Arroyo (2009) e outros.

Ao seguir esse processo coletivo, as diferentes respostas dos/das alunos/alunas nas avaliações mostram como eles/as relacionam os saberes que possuem, sendo pautados/as pelo conhecimento e não pelo resultado, pela “nota que tirarão na prova”.

Nossas observações indicaram que a escola pesquisada precisa problematizar seu currículo e seu processo avaliativo e as práticas dos/das professores/as, uma vez que se encontram imersas no discurso de que a qualidade da educação está atrelada aos índices das avaliações externas. Os saberes das crianças são pouco contemplados nas avaliações escolares e nas práticas dos/as professores/as, e, quando tratados, muitas vezes, o são como currículo turístico.

3.1.2 Currículo tecnocrático: características de um currículo turístico

Por meio das fotografias tiradas durante a pesquisa de campo (2013), podemos mostrar cartazes dos momentos em que o currículo turístico se fez presente na escola de forma

preocupante, uma vez que entendemos, com Santomé (2011, p. 94), que essa é uma forma de infantilização curricular na qual “[...] as realidades subalternas são tratadas da maneira trivial pela qual os turistas em geral as experimentam”. Esse tipo de currículo apresentou-se ao tratar de forma superficial e mesmo folclórica de questões relativas ao índio, com o Dia do Índio; à sustentabilidade e ao meio ambiente, com o Dia Mundial do Meio Ambiente; aos povos do campo, com o Dia do Agricultor; e questões raciais, como o Dia da Consciência Negra.

Para Santiago, Akkari e Marques (2013), muitas práticas que pretendem ser inter/multiculturais adotadas nas escolas estão associadas à folclorização e à adoção de datas comemorativas, não contribuindo para a desconstrução dos processos que historicamente subalternizaram grupos sociais.

Entendemos por currículos turísticos o que Santomé (2012, p. 167) define como “[...] unidades didáticas isoladas, nas quais, esporadicamente, pretende-se estudar a diversidade cultural”. Santomé (2013, p. 272) ressalta que as diferenças são tratadas como

[...] realidades excepcionais, sem a possibilidade de serem comparados com a própria realidade. Enfatizam-se as diferenças, aquelas características que nos separam, fazendo-as parecer raras e insólitas, ocultando as semelhanças, os comportamentos e ideais que nos igualam e marcam o que temos em comum.

Em uma escola do campo de tempo integral, espera-se que as questões relativas aos povos do campo, por exemplo, sejam tratadas por meio de uma abordagem histórica e cultural que vá além do currículo turístico “Dia do Agricultor”. Elas devem possibilitar aos alunos e às alunas a compreensão das ideologias e das práticas opressoras que seu grupo viveu ao longo dos tempos e ainda vive. É preciso trazer à tona as reivindicações dos povos do campo por uma escola do campo que atenda aos interesses dos/as camponeses/as, em contraposição à escola rural que atende/atendia ao agronegócio/latifundiário.

Sousa Santos (2010, p. 462) afirma que “[...] temos o direito de sermos iguais quando a diferença nos inferioriza; temos o direito a ser diferentes quando a igualdade nos descaracteriza”. O currículo turístico praticado dentro da escola inferioriza e marginaliza ao não evidenciar situações de injustiça vividas pelos povos do campo, pelos negros, pelos indígenas, entre outros.

Para Santomé (2013, p. 278), “[...] é vital mostrar os períodos do passado que mais ajudam a explicar situações injustas do momento atual”.

A seguir, apresento fotografias dos currículos turísticos vistos na escola, todos carregados de imagens estereotipadas, mesmo quando os/as próprios/as alunos/as fazem parte dos grupos destacados.



Figura 6 - Currículo Turístico - Dia do Índio.

Fonte: Foto tirada pela pesquisadora (2013).



Figura 7 - Currículo Turístico - Dia Mundial do Meio Ambiente.

Fonte: Foto tirada pela pesquisadora (2013).

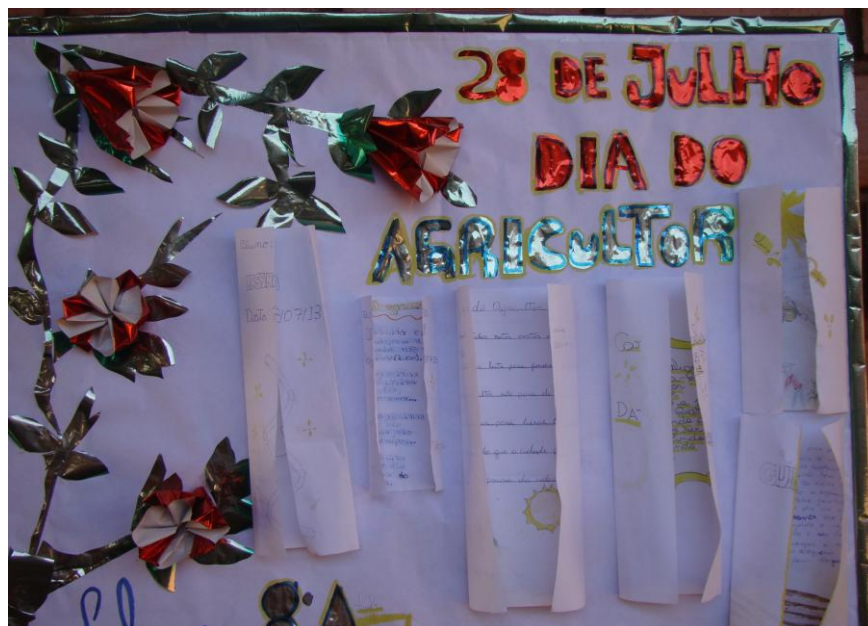


Figura 8 - Currículo Turístico - Dia do Agricultor.

Fonte: Foto tirada pela pesquisadora (2013).

Falarei, neste momento, conforme vi na escola e registrei no Diário de Campo (08/11/13), de quando a professora Vitória trabalhou o Dia da Consciência Negra sem explicar às crianças o significado histórico, cultural e político da data. Ela colou um desenho na lousa e pediu aos/as alunos e alunas que fizessem igual. Quando questionei as crianças sobre o que significava essa data, nenhuma soube responder, mas todas fizeram o desenho igual ao modelo dado pela professora Vitória, que depois ficou exposto na sala de aula.

Essa análise do trabalho dos/as alunos/as não tem o sentido de culpabilizar os/as professores/as pelo tipo de atuação que exercem. Queremos ressaltar que os/as professores/as estão enredados no processo histórico que predominantemente enfatiza a aprendizagem como sinônimo de repetição. Também lembramos que os professores são resultado de um processo histórico formativo monocultural que não problematiza as diferenças.

Neste sentido, compreendemos, com Santomé (2013, p. 276), que “Educar cidadãos democráticos e justos implica a reconstrução da imagem dos ‘Outros’, não somente para que se sintam respeitados e acolhidos, mas também, e muito especialmente, para que ‘nós’ possamos deixar de ser racistas”.



Figura 9 - Currículo Turístico - Dia da Consciência Negra.

Fonte: Foto tirada pela pesquisadora (2013).

Em 9 de janeiro de 2003, foi sancionada a Lei nº 10.639, que tornou obrigatória a inclusão do ensino da História da África e da Cultura Afro-Brasileira nos currículos das escolas públicas e privadas que oferecem o ensino fundamental e médio.

Também ficou assegurado pela Lei nº 10.639 que “Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras”.

Em 17 de março de 2004, o Conselho Nacional de Educação aprovou a Resolução 1, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

Para Gomes (2011, p. 68),

A implementação da Lei 10.639/03 e de suas respectivas diretrizes curriculares nacionais vem se somar às demandas do movimento negro, de intelectuais e de movimentos sociais que se mantêm atentos à luta pela superação do racismo na sociedade, de modo geral, e na educação escolar, em específico.

Em 10 de março de 2008, foi sancionada a Lei nº 11.645, que, no seu art. 26-A, institui:

Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena (BRASIL, 2008).

O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil (BRASIL, 2008).

Mesmo com a promulgação da Lei nº 10.639/2003, da Lei nº 11.645/2008 e das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História, Cultura Afro-Brasileira e Africana (2004), no currículo da escola, ao ser trabalhado o tema da Consciência Negra, assim como os demais temas dos cartazes apresentados anteriormente, não se aprofundou com as crianças seu significado, o que resultou em “Dias nebulosos de aula: entre indisciplinas e sofrimentos”, item 5.2 desta tese.

Gomes (2011, p. 81) nos alerta que,

Muito mais do que um conteúdo curricular, a inserção da discussão sobre a África e a questão do negro no Brasil nas escolas da educação básica tem como objetivo promover o debate, fazer circular a informação, possibilitar análises políticas, construir posturas éticas e mudar o nosso olhar sobre a diversidade.

Vale ressaltar que as Leis e as Diretrizes fazem parte de uma luta histórica do Movimento Negro brasileiro, dos povos indígenas brasileiros, assim como os povos do campo lutaram e conquistaram as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de abril de 2002). Assim, só nos resta destacar que a ênfase produzida pela política de avaliação dificulta o desenvolvimento dessas reflexões no currículo da escola.

Segundo Gomes (2011), tratar o dia 20 de novembro como mais uma data comemorativa, sem articular essa comemoração com uma discussão sobre o processo de luta e resistência negras, é uma interpretação equivocada da Lei nº 10.639/03 e da Lei nº 11.645/08 e suas diretrizes, o que acaba por folclorizar a discussão. Além disso, é desconsiderar as tensões existentes em torno das questões étnicas na sociedade e na própria escola.

Arroyo (2012b, p. 32) afirma que há práticas positivas de docentes que “[...] inventam oficinas, dias de estudo, atividades pedagógicas que permitem que as crianças, adolescentes, jovens e adultos na EJA manifestem, desenhem, fotografem ou criem vídeos, murais, com autoimagens positivas de seus rostos e de seus corpos”. Nessa perspectiva, entendemos que trabalhar o tema da Consciência Negra é mais positivo do que explorar a

libertação dos escravos por uma princesa branca, porque trabalha a questão da identidade de forma positiva, tratando das formas de resistência e de luta de um povo historicamente inferiorizado, escravizado e segregado.

Gomes (2011, p. 70) argumenta que “[...] é preciso compreender os processos históricos e culturais singulares vividos por esses grupos no contexto das desigualdades e como esses nem sempre são considerados quando lutamos pela construção da democracia”.

Segundo Arroyo (2012b, p. 39), “sem mostrar os processos de marginalização e inferiorização dos coletivos indígenas, quilombolas, negros, dos campos e das periferias, nossa história social fica incompleta”.

O currículo da escola precisa problematizar essas questões, trazendo à tona os processos históricos que tornaram os indígenas, os negros, os povos do campo minorias escravizadas, algumas extintas fisicamente, ignoradas em seus saberes e tidas como ignorantes e atrasadas.

Para Arroyo (2012b, p. 41), “têm sido as leituras e linguagens escolares que bloqueiam suas aprendizagens porque ignoram a riqueza e os significados das linguagens expostas em seus corpos precarizados”.

Para que esse estado de coisas mude, compartilhamos com Freire (2011, p. 84) a proposição de que

A educação que se impõe aos que verdadeiramente se comprometem com a libertação não pode fundar-se numa compreensão dos homens como seres vazios a quem o mundo encha de conteúdos; não pode basear-se numa consciência especializada, mecanicistamente compartimentada, mas nos homens como corpos conscientes e na consciência como consciência intencionada ao mundo. Não pode ser a de depósito de conteúdos, mas a da problematização dos homens em suas relações com o mundo.

Muitas aulas presentes no currículo da escola nos chamaram atenção porque lhes faltaram a problematização, o debate e o diálogo, restando a ênfase no conteúdo “desarticulado” das questões contextuais e na crença de que os/as alunos/as precisam saber os conteúdos cobrados nas avaliações externas.

Uma educação libertadora, segundo Santomé (2012, p. 166),

[...] exige que se levem a sério os pontos fortes, experiências, estratégias e valores dos membros dos grupos oprimidos. Implica também ajudá-los a analisar e compreender as estruturas sociais que os oprimem para elaborar estratégias e linhas de atuação com probabilidades de êxito.

Problematizar e discutir com as crianças as diferentes culturas em contato, explicar a falta de oportunidades que alguns grupos viveram/vivem, apresentar conteúdos do currículo da história e da cultura das minorias oprimidas, sem poder e marginalizadas pela sociedade eurocêntrica, esses seriam caminhos viáveis para a educação libertadora.

Pensamos também em uma educação multicultural crítica que, segundo Santomé (2011, p. 95),

[...] deve dar voz àqueles que são silenciados em qualquer cultura. É por isso que é tão necessário combater noções essencializadoras da diferença cultural, pois elas impedem as pessoas de criticamente examinar, entender e expressar opiniões sobre crenças e práticas culturais específicas, especialmente quando estas representam uma ameaça para os direitos humanos fundamentais.

É necessário que a escola do campo ouça as vozes dos/as seus/suas alunos e alunas que vivem no/do campo. É preciso que ela esteja aberta para contemplar suas necessidades, suas inquietações, seus saberes e seus anseios, promovendo o diálogo entre os saberes que circulam nesse espaço.

Nesse sentido, pude observar várias atividades que buscam relacionar os conteúdos com a escola do campo, assim como há abordagens de currículo de algumas professoras que mostram essa preocupação:

Currículo, como tem professores em sala, professor de Educação Física, a gente procura trabalhar todo mundo junto. Igual agora, a gente está fazendo o projeto do Dia da Primavera. A gente vai tentar todos os currículos, todas as matérias, tentar todo mundo trabalhar, mas o foco naquilo lá. Porque a gente está tentando fazer tipo um teatrinho, um dia para comemorar, e a gente está numa escola agrícola, Dia da Árvore, Dia da Primavera tem que ser comemorado! (Professora Vitória. Entrevista 18/09/2013).

Por sua vez, a professora Vitória entende que o objetivo do currículo escolar seja

Que o aluno aprenda, cada um na sua matéria, cada um englobando Português, Matemática, Ciências, Arte, Educação Física. Então, cada um na sua matéria é muito importante para que ele (aluno/a) seja uma pessoa melhor (Professora Vitória. Entrevista 18/09/2013).

Essa fala apresenta uma perspectiva que enfatiza o trabalho coletivo no currículo. Essa caracterização mostra como os/as professores/as estão em um processo de transição, pois demonstram, quando fazem atividades em que procuram romper com a lógica estritamente disciplinar, desejo de transgredir o currículo tecnicista, mas, ao mesmo tempo, reforçam

aspectos do mesmo. Suas aulas mostram a reprodução, mas também a autoria, a criação. São aulas expositivas centradas na figura da professora, com cópia de textos na lousa, cópia de desenhos e de pinturas misturadas com aulas que estabelecem relações com os saberes das crianças.

Para Santomé (2012, p. 168-169), um currículo turístico apresenta as seguintes atitudes por parte da escola:

1. A trivialização em que se estuda os grupos minoritários, oprimidos e discriminados de forma superficial e banal.
2. Como *souvenir* em que de um total de informações e materiais que podem ser utilizados sobre o assunto apenas um é trabalhado.
3. Ao desconectar as situações de diversidade da vida cotidiana nas salas de aula. É comum na escola porque é o Dia de Dia do Índio, Dia da Árvore, Dia da Água, Dia da Paz, Dia da Consciência Negra.
4. Estereotipagem em que se recorre a imagens estereotipadas das pessoas e situações pertencentes a coletivos diferentes, como, por exemplo, de que os povos do campo são atrasados.
5. A tergiversação que é quando recorre-se à estratégia de deformar e/ou ocultar a história e as origens dessas comunidades objeto de marginalização e/ou xenofobia.

Percebemos durante a pesquisa que, em alguns momentos, o currículo da escola reproduz a marginalização, subalternizando a existência de outras culturas ao fazer uso do currículo turístico.

Santomé (2011, p. 87) classifica a desconexão como uma estratégia da escola para reproduzir formas dominantes de discurso. Chama-se de desconexão o único dia no qual questões conflituosas são abordadas na escola. “Não obstante, embora esses temas interdisciplinares possam ser especialmente relevantes e significativos para os alunos, eles são tomados quase que exclusivamente como meros e efêmeros sinalizadores pedagógicos”.

Santomé (2013, p. 271) afirma que “[...] esse tipo de proposta curricular que foca os aspectos mais exóticos das culturas e dos grupos humanos pode contribuir para acentuar ainda mais determinados estereótipos”, o que significa dizer que os/as alunos/as não adquirem a compreensão da realidade que os/as envolve.

Para Silva (2011, p. 130), é preciso problematizar “[...] as experiências superficialmente multiculturais estimuladas nas chamadas datas comemorativas: o dia do Índio, da Mulher, do Negro”. É pela perspectiva do enfrentamento e do debate que diferentes grupos culturais ganhariam visibilidade e a atenção compromissada dos/as docentes.

Assim, pensamos que o currículo da escola precisa ir além da visão superficial das chamadas “datas comemorativas”. Enquanto espaço de articulação de saberes, o currículo pode proporcionar o debate e o aprofundamento sobre questões historicamente importantes, como são as questões indígenas, as questões de gênero, as questões dos povos do campo e as questões relativas ao movimento negro no Brasil.

3.2 Currículo crítico: conquistando e ampliando o espaço dos diferentes saberes

Segundo Moreira (2010c, p. 59), “[...] até o final da década de 1970, a influência americana é fato marcante, ainda que não exclusiva, tanto na emergência como na consolidação de nosso discurso sobre currículo”.

Foi no final dos anos 1970 que novas tendências ajudaram a compor o campo do currículo. Entre os reconceitualistas, os autores associados à orientação neomarxista foram os precursores, nos Estados Unidos, da Sociologia do Currículo. Esta se voltava para as relações entre currículo e estrutura social, currículo e cultura, currículo e poder, currículo e ideologia, currículo e controle social, entre outros. Por outro lado, entre 1950 e 1980 a Sociologia Britânica popularizou-se, expandiu-se e libertou-se da tutela da Sociologia Americana funcionalista (MOREIRA; SILVA, 1997).

Entendemos, com Apple, Au e Gandin (2011, p. 14), que, numa perspectiva crítica, “[...] devemos ver o mundo pelos olhos dos despossuídos e agir contra os processos ideológicos e institucionais e contra as formas ideológicas e institucionais que reproduzem condições opressivas”. Esse olhar deve ser expandido para os estudos sobre o currículo.

Voltamo-nos, então, para o currículo da escola do campo. Durante o período da pesquisa, buscamos observar em quais momentos o currículo da escola articulava o diálogo entre os saberes, condição importante para a emancipação e a transformação social.

Observamos que a professora Paula, a professora Fabrícia, o professor Ricardo e o professor Roberto estavam mais abertos ao diálogo com as crianças e seus saberes, no sentido de ouvi-las, de aprender com elas e de ensiná-las.

Apple, Au e Gandin (2011, p. 16) nos colocam que “[...] os educadores críticos devem também agir juntamente com os movimentos sociais apoiados por seu trabalho ou com os movimentos contra os pressupostos direitistas e com as políticas que analisam criticamente”.

Percebemos que o currículo da escola pesquisada, embora esteja situada no campo e se proponha atender aos/as filhos e filhas de trabalhadores e moradores do campo, não contempla as vozes dos movimentos sociais do campo; esse envolvimento parece não existir. Durante todo o período de 2013 em que estive presente na escola, não ouvi dos gestores, coordenadoras, professores e professoras nenhuma fala ou mesmo ação de envolvimento com os movimentos sociais do campo.

Apple, Au e Gandin (2011, p. 16) pontuam que “[...] as primeiras manifestações da educação crítica com frequência puseram em questão as relações sociais existentes e as estruturas de poder, classe e relações de gênero, além de oferecer alternativas radicais para as formas educacionais não existentes”. Os autores ainda relatam que as raízes políticas da Pedagogia Crítica existem desde o final do século XIX: “[...] os intelectuais e ativistas afro-americanos, por exemplo, têm se envolvido em lutas relativas ao objeto da educação dos negros nos Estados Unidos e no Caribe, especialmente tendo-se em consideração o contexto pós-escravidão e do racismo institucional atual em seus países”.

Apple, Au e Gandin (2011, p. 23) admitem que a segunda metade dos anos 1970 foi fundamental para as análises críticas da educação, citando os estudos de Jean Anyon (2005), para com ela concordarem que “[...] as escolas desempenham papéis cruciais no levantamento de questões críticas e na construção de movimentos que desafiam tanto os modos pelos quais a economia hoje funciona desigualmente quanto os modos pelos quais, digamos, a política racial opera em cada uma de nossas instituições”.

Considerando a relevância do papel da escola na educação crítica, Berticelli (2003) constata que, no Brasil da década de 1980, a Educação Popular ganhou espaços na reflexão e na prática pedagógica, bem como em nível pedagógico. As teorias crítico-sociais e o construtivismo tiveram grande aceitação nos meios educacionais brasileiros, tratando de currículos e de programas e enfatizando o papel social a ser desempenhado pela escola e pela comunidade.

Também Moreira (2010e) assinala que o movimento de renovação curricular dos anos 1980 tendeu a amparar-se na Pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos e na Educação Popular.

A Pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos (MOREIRA, 2010e), inspirada nos estudos de José Carlos Libâneo e de Dermeval Saviani, ao resgatar a importância dos conteúdos e ao ressaltar a função da escola, defendia a existência de um conhecimento científico, universal e objetivo a ser dominado por todos/as os/as estudantes.

Já a Educação Popular, cujos autores se pautaram pelos estudos de Paulo Freire, defendia a utilização na escola dos fundamentos norteadores do ensino desenvolvido em outros espaços, valorizando o saber popular; buscava partir dele e empregá-lo no processo de conscientização política das camadas subalternas (MOREIRA, 2010e).

Santiago, Akkari e Marques (2013, p. 17) afirmam que, na década de 1950, Freire já defendia a “[...] importância de se considerar o universo cultural dos educandos no processo de alfabetização de adultos”. Uma outra importante contribuição de Freire é a não hierarquização das culturas, assim como a não hierarquização dos saberes.

Freire (2011, p. 98) propõe que “a educação como prática da liberdade, ao contrário daquela que é prática da dominação, implica a negação do homem abstrato, isolado, solto, desligado do mundo, assim como também a negação do mundo como uma realidade ausente dos homens”.

A Pedagogia do Oprimido, segundo afirma Freire (2011, p. 57),

Como pedagogia humanista e libertadora, terá dois momentos distintos. O primeiro, em que os oprimidos vão desvelando o mundo da opressão e vão comprometendo-se, na práxis, com a sua transformação; o segundo, em que, transformada a realidade opressora, esta pedagogia deixa de ser do oprimido e passa a ser a pedagogia dos homens em processo de permanente libertação.

Destacamos que a Pedagogia do Oprimido é parte de um processo e não um fim em si mesma: por meio dela, chegar-se-á à compreensão dos procedimentos opressivos e à transformação destes em ações de libertação.

Lopes e Macedo (2010) pontuam que, enquanto a Pedagogia Histórico-Crítica e a Pedagogia do Oprimido disputavam a hegemonia nos discursos educacionais e na intervenção política, iniciou-se a influência de autores ligados à Nova Sociologia da Educação inglesa e à tradução de textos de Michael Whitman Apple e Henry Giroux.

No governo José Sarney, primeiro presidente civil brasileiro (1985) após o golpe militar, as análises de currículo assumem outra perspectiva. Berticelli (2003) relata que, no final de 1985, a pesquisa em torno do currículo visava a buscar as causas da evasão e da repetência na problematização dos conteúdos, grave problema educacional da época.

Em 1986, durante a IX Reunião da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), o Grupo de Pesquisa de Currículo iniciou suas atividades (MOREIRA, 2010d) imerso no debate crítico do currículo emancipador.

O discurso crítico permaneceu hegemônico até o início dos anos 1990, quando novos enfoques tomaram corpo nas pesquisas e nas publicações, remodelando o campo do currículo.

Segundo Lopes e Macedo (2010, p. 14), no início dos anos 1990, “os estudos em currículo assumiram um enfoque nitidamente sociológico, em contraposição à primazia do pensamento psicológico até então dominante. Os trabalhos buscavam, em sua maioria, a compreensão do currículo como espaço de relações de poder”. Nesse período, predominou a ideia de que o currículo só poderia ser compreendido se contextualizado política, econômica e socialmente.

Para Santomé (2012, p. 156), um projeto curricular emancipador,

[...] destinado aos membros de uma sociedade democrática e progressista, além de especificar os princípios de procedimento que permitem compreender e sugerir processos de ensino e aprendizagem de acordo com isso, também deve necessariamente propor certas metas educativas e aqueles blocos de conteúdos culturais que melhor contribuam para uma socialização crítica dos indivíduos.

Ao pensarmos em um currículo crítico, entendemos que ele deva incluir atividades educativas que formem pessoas críticas, ativas e solidárias, e ajude na transformação da realidade. Para que isso aconteça, é fundamental inserir conteúdos culturais, debates, estratégias de ensino e de aprendizagem que incluam a escola e os demais espaços educativos. Nesta perspectiva, não nos esqueçamos da relevância de se (re)pensar a avaliação, visando à aprendizagem e não aos *rankings*.

O currículo da educação básica oficialmente é composto por um núcleo comum e uma parte diversificada. Para Arroyo (2011, p. 77), “[...] a parte comum do currículo é composta de conhecimentos que não trazem marcas das diversidades regionais ou de contextos concretos de lugar, classe, raça, gênero, etnia”. A parte diversificada é optativa para as escolas, pois elas têm autonomia para trabalhar os regionalismos, bem como questões relacionadas à classe socioeconômica, raça, gênero e etnia.

Com base nos estudos até aqui examinados, vislumbramos na teoria crítica do currículo um movimento de constante problematização e questionamento. Os autores e as autoras que contribuíram para essa reflexão compreendem o currículo estreitamente vinculado às culturas que circulam na escola, considerando que sua articulação possibilitará o não silenciamento, a não opressão e a não folclorização das diferentes culturas.

O P.P.P. (2013, s/p) da escola pesquisada pontua que

[...] o currículo deverá ser elaborado de acordo com a realidade, centrado em pessoas, buscando o desenvolvimento das diversas áreas de conhecimento, envolvendo temas transversais, retratando os mais diversos aspectos vivenciados dentro e fora da escola. Isso significa que questões como ética, justiça, cidadania, cooperativismo, saúde, trabalho, trânsito, desigualdade, inclusão social, avanços da tecnologia e educação ambiental serão abordados e incorporados à vida escolar, nos componentes curriculares com conteúdos e práticas que valorizem a vida e o exercício da cidadania.

Elaborado com a participação de parte do corpo docente, o P.P.P. (2013) assinala que as atividades educativas devem considerar o contexto dos educandos e das educandas, respeitando as diferenças culturais e problematizando desigualdades sociais presentes no espaço do campo. As observações me possibilitaram afirmar que a escola ainda não problematiza de forma sistemática essas questões no currículo o 4º ano do Ensino Fundamental, apresentando situações como: desconsiderar a crença religiosa das crianças, invisibilizar situações de discriminação racial, adotar uma concepção biologicista de gênero, entre outras problematizadas nesta pesquisa.

O P.P.P. (2013, p. 13) da escola pesquisada afirma, na organização curricular, que oferece: “Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, Geografia, História, Educação Física, Arte, Línguas Estrangeiras - Inglês, Espanhol, Filosofia e Sociologia”, o que corresponde à parte comum do currículo.

Com relação à parte diversificada, a escola propõe do 1º ano ao 5º ano do Ensino Fundamental, segundo o P.P.P. (2013, p. 14), “Jogos Recreativos e Brincadeiras de Infância, Iniciação às Práticas Agrícolas, Iniciação às Práticas Zootécnicas, Iniciação à Informática Aplicada, Filosofia, Sociologia, Educação Ambiental e Arte e Regionalismo”.

A partir das observações realizadas e registradas em Diário de Campo (2013) sobre a parte comum e algumas disciplinas da parte diversificada, verifiquei que há pouca preocupação em problematizar as questões contextuais, sejam elas de classe, do campo, religiosas, entre outras. As aulas observadas foram centradas na figura do/da professor e professora, geralmente expositivas, quando as crianças copiavam conteúdos da lousa. Esses conteúdos são selecionados pelos/pelas docentes e disponibilizados às crianças, por meio de fotocópias ou da escrita no quadro branco. A diferença entre a parte comum e a parte diversificada é que esta última é composta de atividades que não constam no boletim e, por isso, não são contempladas com avaliações formais.

As caracterizações de currículo da professora Paula, da professora Fabrícia, da professora Ângela, do professor Ricardo, da professora Geane e do professor Roberto

evidenciam elementos de uma concepção tecnicista e traços de uma perspectiva crítica de currículo quando levam em consideração os saberes das crianças e o contexto da escola em alguns momentos, mostrando, assim, que existe uma tensão que pode propiciar o debate.

Sabemos que as abordagens curriculares não são lineares e aparecem com maior ou menor intensidade nos diferentes momentos dentro da escola e nas práticas docentes. A professora Paula, mesmo que tenha o discurso bem marcado pelo tecnicismo, apresenta em alguns momentos falas que mostraram práticas mais críticas.

Entendo que o currículo escolar é um norte do professor. Ele precisa desse currículo escolar para que ele possa nortear suas atividades, para que ele possa entender o processo do aluno, para que ele possa entender os graus de aprendizagem do aluno. Ah, então nesse período ele precisa estar sabendo isso, ele precisa ter evoluído nesse ponto (Professora Paula. Entrevista, 23/07/2013).

Essa preocupação da professora Paula mostra as marcas que as abordagens tecnicistas produzem na sua fala, principalmente quando afirma que o objetivo do currículo é

[...] uma forma de padronizar o nível das escolas, além de ser um termômetro para o professor, para o aluno de aprendizagem, é uma forma também de padronizar o que está sendo ministrado em todas as escolas. Que todas falem a mesma língua. O objetivo do currículo é você ter um padrão de educação, um padrão de qualidade, um padrão de ensino e um padrão de resultados que eu espero e torço como professora para que sejam os melhores possíveis (Professora Paula. Entrevista, 23/07/2013).

Quando a professora Paula se refere a um padrão de ensino e um padrão de resultados, ela mostra sua preocupação com as avaliações. As avaliações fazem parte do currículo, e, como afirma Pavan (2009, p. 22): “Um dos dispositivos mais conhecidos e praticados, sendo uma forma eficaz de disciplinamento/controle e, portanto, de inclusão/exclusão na escola, continua sendo a avaliação.” Padronizar o que está sendo ministrado em todas as escolas por meio de uma avaliação externa. Essas padronizações contribuem para silenciar/invisibilizar as diferenças presentes no chão da escola.

Mas, embora na fala da professora Paula existam características das abordagens tecnicistas, durante a pesquisa percebemos elementos de uma concepção mais crítica, principalmente após a entrevista. Suas aulas, assim como as do professor Ricardo e do professor Roberto, contemplaram as vozes das crianças. A professora Paula e o professor Ricardo elaboraram e colocaram em prática, como já referimos anteriormente, o Projeto Canteiro Feijão-Vagem a partir de agosto de 2013, que articulou as experiências dos/as

alunos/as com os saberes escolares. O professor Ricardo relata que se surpreende e aprende com os/as alunos e alunas:

Olha, dou uma folheada rápida no currículo que tem que seguir. Um nortear rápido. Eu fico contente que às vezes eu gasto muito tempo em pesquisa para criar aulas, buscar uma atividade, um texto que dá uma noção para eles de conteúdo e que eles trazem de casa. **Esses alunos têm uma vivência de campo, trazem alguns comentários na hora da explicação, na hora da contextualização do texto que às vezes me surpreendem. Em alguns assuntos eles têm mais vivência do que eu** (Professor Ricardo. Entrevista, 11/09/2013). (Grifos nossos).

As falas do professor Ricardo vão ao encontro do que pondera Freire (2011, p. 95-96), para quem “[...] o educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa”.

As caracterizações de currículo do corpo docente deslizam entre as abordagens tecnicistas e as abordagens críticas, entre a prática bancária e a prática problematizadora de educação, conforme foi observado por meio da pesquisa. Vejamos mais uma fala, desta vez, da professora Fabrícia:

Um roteiro na verdade. Para mim é um roteiro. É um roteiro que você tem ali. Eu não sigo à risca, não, porque nossa realidade também é diferente. Não tem um conteúdo específico do campo. Sigo o que vem lá no roteiro da SEMED e eu vou adaptando (Professora Fabrícia. Entrevista, 09/08/2013).

Embora a fala da professora Fabrícia seja marcada pelo currículo tecnicista quando o define como roteiro da SEMED, suas aulas mostraram que ela as planeja e prepara pensando na singularidade de cada grupo. São aulas que ocupam os diferentes espaços que a escola oferece. Ela utiliza a brinquedoteca como uma forma diferenciada de trabalhar conteúdos de Língua Portuguesa, Matemática e Educação do Trânsito. Usa ainda os *laptops* com enfoque pedagógico. Quando vai para a quadra esportiva, as atividades têm enfoque pedagógico. Pude constatar a forma como permite e favorece as relações entre os diferentes saberes que circulam no currículo do 4º ano do Ensino Fundamental de uma escola do campo de tempo integral pertencente ao PROUCA.

Segundo registro em Diário de Campo (11/06/2013), nesse dia a professora Fabrícia enfocou o tema “Trânsito” com as crianças, utilizando o livrinho do DETRAN e os *laptops* para que pesquisassem placas referentes ao trânsito no campo. Os/As alunos e alunas pesquisaram placas de trânsito que já tinham visto na região onde moram. As placas do

livrinho elas não conheciam (placas urbanas). Nesse diálogo, em colaboração entre si e pesquisando, realizaram a atividade.

No dia 21/06/2013, a professora Fabrícia seguiu com um grupo de alunos e alunas para a brinquedoteca, enquanto outro grupo permaneceu na sala de aula com a professora Paula, realizando atividades de reforço das disciplinas de Matemática e Língua Portuguesa em folhas fotocopiadas. Acompanhei as crianças que foram para a brinquedoteca e lá observei que a professora Fabrícia havia separado jogos que priorizavam a escrita. Ela separou as crianças em dois grupos. Quando a professora sorteava uma letra, os/as alunos e alunas deveriam falar nomes de animais que começavam com aquela letra; depois passou para nomes de pessoas, e a seguir para objetos. O grupo vencedor pôde escolher o jogo que queria nos últimos cinco minutos de aula.

A professora Fabrícia, os professores Ricardo e Roberto se aproximam da educação problematizadora caracterizada por Freire (2011, p. 97): “[...] a educação problematizadora, de caráter autenticamente reflexivo, implica um constante ato de desvelamento da realidade”, ao promoverem relações entre os saberes e ao contemplarem as vozes das crianças e seus contextos, no caso, filhos e filhas de trabalhadores rurais.

Já a análise das aulas da professora Geane evidenciou que ela tem mais dificuldade para se apropriar da concepção de currículo que possui elementos críticos, afirmando levar em consideração o contexto. Nas suas aulas, as crianças permaneceram sentadas em fileiras e não puderam conversar umas com as outras durante as atividades, prejudicando o processo de colaboração que os *laptops* podem proporcionar. Eis a fala da professora Geane sobre currículo:

Eu penso nas disciplinas que fazem parte do currículo, e no nosso caso, que as disciplinas são mais específicas, a gente precisa estar olhando de uma forma especial. É o conjunto que faz parte de toda a escola. Sem um currículo adequado, como a escola pode funcionar? Tem que estar dentro do contexto de nossa realidade (Professora Geane. Entrevista, 18/09/2013).

Embora ela cite a preocupação com o contexto de seus/suas alunos e alunas, suas aulas com o uso dos *laptops* são baseadas explicitamente nas diretrizes curriculares da SEMED, com enfoque nas disciplinas de Língua Portuguesa (leitura e escrita de textos) e Matemática (contas). Nesse sentido, ressalto que a professora está imersa no discurso dominante de atingir ou de manter a escola com nota alta nas avaliações externas.

Para Esteban (2012, p. 573), “[...] as metas atuam como um elo entre os parâmetros que fundamentam a avaliação e a realização cotidiana da prática pedagógica, com

impacto inclusive na regulação das relações interpessoais”. A autora explicita a condição em que vivem os professores e professoras sob o impacto dos resultados nos exames externos.

Santomé (2012, p. 156) nos lembra que “[...] o professorado atual é fruto de modelos de socialização profissional que lhe exigiam unicamente prestar atenção à formulação de objetivos e metodologias, não considerando objeto de sua incumbência a seleção explícita dos conteúdos culturais”.

Alguns/mas professores e professoras têm mais dificuldade em articular os diferentes saberes, porque estão mais preocupados/as com os conteúdos da grade curricular que devem ser ministrados e com os resultados a serem alcançados nas avaliações em larga escala, pois sobre isso têm pairado as cobranças oficiais em relação aos professores e professoras. Observamos que, ainda assim, há práticas críticas, quando os/as mesmos/mesmas se dispõem a dialogar com seus/suas alunos/alunas e quando participam de processos formativos.

Essa preocupação em cumprir uma grade curricular que contempla apenas a cultura hegemônica e busca alcançar resultados positivos nas avaliações de larga escala acaba silenciando os saberes do grupos sociais minoritários, no caso do currículo da escola pesquisada, os saberes das crianças do campo. Neste sentido, também ressaltamos a cobrança constante sobre os/as docentes em busca de resultados nas avaliações externas.

Santomé (2011, p. 96) pontua que um dos obstáculos à mudança das práticas de ensino é “A existência de políticas de avaliação externas baseadas em padrões curriculares, que leva a uma obsessão com o ensino de temas que estejam presentes nos testes e quase nada além disso”. Notei a preocupação da gestão, da coordenação e do corpo docente da escola com as políticas de avaliação externa desde o momento da escolha da turma que eu acompanharia em 2013.

Durante o tempo em que permaneci na escola, isso ficou bem claro nas práticas observadas em sala de aula e registradas em Diário de Campo (2013). O foco das aulas expositivas dos/as professores e professoras está calcado no trabalho com aquilo que está prescrito nas diretrizes passadas pela SEMED à escola, enfatizando exercícios/treinamento para que as crianças alcancem resultados positivos nos exames externos. As falas das professoras e do professor, quando perguntadas/o sobre os critérios que utilizam para selecionar os conteúdos trabalhados em suas disciplina, mostram isso:

Eu utilizo o referencial teórico que está dentro do Projeto Político-Pedagógico que vem da SEMED, que é utilizado em toda REME, e eu utilizo a partir dali. Junto eu faço algumas modificações para que atenda o

contexto do dia a dia do aluno, para que tenha significado para ele (Professora Paula. Entrevista, 23/07/2013).

Bom, além do que vem sistematizado pela prefeitura, eu também programo com os professores. O que é bom também do período integral é isso: nós podemos conversar com os professores de outras áreas e ver também o conteúdo que eles estão trabalhando e conhecer mais as crianças para poder planejar conforme a aula e a condição da criança (Professora Andressa. Entrevista, 09/08/2013).

Então, eu tenho um planejamento anual, aquele que vem da SEMED, que tem que usar pelo que tem ali. Eu vou, eu pesquiso, procuro na *internet*, procuro em livros. Então, ali eu vou procurando e vou selecionando o que é que está de acordo com aquilo ali e o que está precisando mais dentro da sala de aula (Professora Ângela. Entrevista, 10/09/2013).

Existem dois critérios: o primeiro é uma orientação já da escola, uma certa diretriz de currículo para você seguir e da SEMED também. A segunda é dentro da realidade dos alunos. É, a gente nem sempre segue exatamente o currículo imposto. A gente faz algumas adaptações por conta do nível da sala, por conta do material que a gente tem para trabalhar (Professora Marcela. Entrevista, 10/09/2013).

Eu pesquiso, já comprei livros, olho na *internet*, recebi jornais, tem um jornal sobre educação ambiental, um jornal sobre água. Então, com base nesse material eu monto minhas aulas, não tem um livro para seguir. Tem um livro de Educação Ambiental que a SEMED enviou para a gente, e então na medida do possível a gente usa. Mas ele está fora da sequência didática de Educação Ambiental (Professor Roberto. Entrevista, 22/10/2013).

Ao mesmo tempo em que estão preocupadas/o em seguir as diretrizes curriculares da SEMED, elas/ele mostram nas falas a preocupação com o contexto da escola e das crianças. Por isso, reafirmamos que há uma tensão nas caracterizações de currículo e na sua implementação por parte delas/dele: convivem fortes traços das abordagens tecnicistas e também traços das abordagens mais críticas.

A prática do professor Roberto, registrada em Diário de Campo (2013), mostra que ele propõe uma relação entre os saberes que circulam na escola e os saberes das crianças, embora enfatize em todas as suas aulas o conteúdo do dia. Ele também anota muitos conteúdos na lousa, porém os lê, comenta e discute com os/as alunos e alunas, inclusive deixando que eles/elas contem suas experiências.

Para mim, currículo escolar seriam os conteúdos, a sequência de conteúdos, não só os conteúdos, mas tudo que envolve a escola e possa contribuir para a pessoa, por exemplo, não podemos nos afastar dos conteúdos porque ele é que vai fazer um caminho que vai nos fazer avançar, tudo que envolve a escola, formação, a parte religiosa, as festas, a participação dos pais, para mim tudo isso. Juntar tudo isso para se fazer um caminho, para se alcançar um objetivo, que é preparar a pessoa para a cidadania e para a vida e também

para uma profissão. Nós aqui nessa escola tentamos trabalhar muito isso. Preparar para o trabalho direcionado para o campo, mas também para preparar para entrar na universidade. Sempre foi objetivo da escola, e, de certa forma, a escola tem alcançado isso (Professor Roberto. Entrevista, 22/10/2013).

O professor Roberto mostra, na sua fala e na sua prática, que está preocupado em dialogar com os/as alunos e alunas acerca do contexto em que vivem, ou seja, o campo.

Nesse sentido, entendemos, juntamente com Arroyo (2011), que é preciso a construção de um currículo que contribua para a diminuição das desigualdades e das injustiças sociais e cognitivas que durante anos fizeram parte da escola do campo. Arroyo (2011, p. 13) pontua que o currículo “[...] é o núcleo e o espaço central mais estruturante da função da escola. Por causa disso, é o território mais cercado, mais normatizado. Mas também o mais politizado, inovado, ressignificado”.

Alguns indicadores importantes são apontados por Arroyo (2011, p. 14-18):

O campo do conhecimento se tornou mais dinâmico, mais complexo e disputado; a produção e apropriação do conhecimento sempre entrou nas disputas das relações sociais e políticas de dominação-subordinação; a estreita relação entre currículo e trabalho docente; as centralidades históricas do currículo vêm tornando-o um território que concentra as disputas políticas: da sociedade, do Estado e de suas instituições, como também suas políticas e diretrizes (Grifos nossos).

Ainda para Arroyo (2011, p. 71), “[...] os currículos acumulam muitos saberes, mas sabem pouco dos adultos que os ensinam e menos ainda das crianças, adolescentes e jovens que os aprendem”. É necessário, para o fortalecimento da escola do campo, que os diferentes saberes dos diferentes atores sejam legitimados pelo currículo.

Caldart (2004, p. 24-29) entende que não há um modelo específico para as escolas do campo, mas aponta aspectos que considera relevantes para o trabalho na escola do campo. São eles:

1. Socialização ou vivência de relações sociais. É tarefa importante da escola: compreendê-la como tempo e espaço de vivência de relações sociais que vão formando um determinado jeito de ser humano, que bem pode ser o que se constitui como sujeito consciente de transformações, inclusive da sociedade.
2. Construção de uma visão de mundo. Na educação do campo é preciso refletir sobre como se ajuda a construir desde a infância uma visão de mundo crítica e histórica; como se aprende e como se ensina nas diferentes fases da vida a olhar para a realidade enxergando seu movimento, sua historicidade e as relações que existem entre uma coisa e outra; como se aprende e como se

ensina a tomar posição diante das questões do seu tempo; a respeitar e ao mesmo tempo reconstruir modos de vida; como se aprendem e como se ensinam utopias sociais e como se educam valores humanistas; também como se educa o pensar por conta própria e o dizer a sua palavra, e como se respeita uma organização coletiva.

3. Cultivo de Identidades. Trabalhar com os processos de percepção e de formação de identidades, no duplo sentido de ajudar a construir a visão que a pessoa tem de si mesma e de trabalhar os vínculos das pessoas com identidades coletivas, sociais: identidade de camponês, de trabalhador, de membro de uma comunidade, de participante de um movimento social, identidade de gênero, de cultura, de povo, de nação. Trabalhar com a autoestima; com a memória e resistência cultural e com a militância social.

4. Socialização e produção de diferentes saberes. A escola precisa incluir em seu debate a questão sobre que saberes são mais necessários aos sujeitos do campo e podem contribuir na preservação e na transformação de processos culturais, de relações de trabalho, de relações de gênero, de relações entre gerações no campo e também que saberes podem ajudar a construir novas relações entre o campo e a cidade.

Ao confrontarmos esses aspectos com os resultados de nossa pesquisa, aferimos que a escola ainda não questiona todos os aspectos, talvez por não conter em si os movimentos sociais do campo e por estar demasiadamente presa às avaliações externas ou porque foi construída para atender aos filhos e às filhas dos/das moradores/as e trabalhadores/as do campo, mas não com eles/as. Neste sentido, destacamos a necessidade de refletirmos sobre o currículo escolar articulado, entre outros, com a comunidade e os diferentes saberes.

Uma questão importante a ser abordada quando afirmamos que os/as docentes são cobrados a apresentarem resultados nas avaliações externas, quando questionamos a não participação dos movimentos sociais do campo na escola do campo, reconhecemos, também, nesse momento, as relações de poder ali presentes; segundo Botler (2010, p. 189), “[...] o modelo instituído pelas políticas educacionais reforça e legitima relações hierárquicas de dominação a elas associadas, bem como dissimula contradições existentes entre as diferentes classes sociais”. Ao mesmo tempo em que as políticas educacionais promovem uma autonomia escolar, contraditoriamente elas limitam a liberdade de decisão das escolas determinando regras que engessam a dinâmica escolar.

Botler (2010, p. 192) afirma que no Brasil

a democracia foi instituída formalmente no sistema educacional a partir da implementação dos órgãos de gestão nas escolas, da elaboração de projetos pedagógicos internos, da formulação dos padrões de financiamento e da

instalação de programas de acompanhamento e avaliação dos sistemas locais e das unidades escolares.

Assim, ao mesmo tempo em que as políticas educacionais afirmam que as comunidades locais devem ter voz dentro da escola, percebemos que esse ainda é um caminho a ser percorrido e conquistado, pois a presença da comunidade na escola ainda é episódica (festas, reuniões de pais para entrega de boletins).

Podemos afirmar que o processo democrático tem sua ênfase em aspectos formais e não participativos, pois, como nos diz Botler (2010), “a democracia foi instituída formalmente no sistema educacional”, e isto se desdobra em todas as ações na escola. Embora sempre percebamos tensões advindas dos diferentes setores da comunidade escolar, ainda é possível perceber a forte hierarquização em relação aos aspectos administrativos/burocráticos e na relação pedagógica.

Propomos, no próximo item, uma reflexão sobre o currículo inter/multicultural, porque acreditamos que ele questiona os processos de construção dos preconceitos, das diferenças, das discriminações e da hierarquização dos saberes presentes na escola, articulando e consolidando todos esses processos nos espaços educativos.

3.3 Currículo inter/multicultural crítico: consolidando espaços dos saberes não hegemônicos

Para uma reflexão inicial acerca do currículo inter/multicultural crítico, partimos dos anos de 1990. Para Moreira (2010e, p. 141):

Influenciados pelos Estudos Culturais, pelo pós-modernismo e pelo pós-estruturalismo, os textos preservaram a preocupação com o conhecimento escolar, abordando ainda temas como: o nexo poder-saber no currículo, a transversalidade no currículo, novas organizações curriculares, as interações no currículo em ação, o conhecimento e o cotidiano escolar como redes, o currículo como espaço de construção de identidades, o currículo como prática de significação, a expressão das dinâmicas sociais de gênero, sexualidade e etnia no currículo, o multiculturalismo.

Nos últimos anos, segundo Lopes e Macedo (2010), têm sido referência os estudos de Boaventura de Sousa Santos, que negam a ordenação, a linearidade e a hierarquização do conhecimento e defendem a ideia de redes referenciadas na prática social.

Para Candau (2011, p. 18), é importante explicitar que

São as lutas dos grupos sociais discriminados e excluídos, dos movimentos sociais, especialmente os referidos às questões étnicas e, entre eles, de modo particularmente significativo entre nós, os referidos às identidades negras, que constituem o *locus* de produção do multiculturalismo.

Foi por pressão dos movimentos sociais que, em 1994, iniciou-se a discussão sobre a versão preliminar dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). No início, segundo Moreira (2010f), o MEC convocou estudiosos brasileiros, principalmente do estado de São Paulo, representantes da Argentina, da Colômbia, do Chile e da Espanha para discutir a proposta de instituir um currículo nacional no Brasil. Contrataram ainda a Fundação Carlos Chagas para analisar as propostas curriculares dos estados brasileiros e de alguns municípios.

Em 1995, uma equipe constituída de professores de escolas públicas de todos os estados brasileiros, inclusive Mato Grosso do Sul, dedicou-se à elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). O professor César Coll, catedrático de Psicologia Educacional da Universidade de Barcelona, foi consultor desse trabalho. Em 1996, professores e especialistas de diferentes áreas de conhecimento receberam a primeira versão dos PCNs, para análise e parecer (MOREIRA, 2010f).

Nos anos de 1995 e 1996, os pesquisadores associados à ANPED trouxeram ao cerne das reflexões do grupo a discussão sobre os PCNs. A ANPED apresentou um parecer sobre os PCNs em que se realizava a seguinte crítica: “Não basta propor respeito às diferenças, é preciso fazer os alunos refletirem sobre elas, é preciso que seu conhecimento seja construído a partir da análise crítica e informado sobre a natureza dessas diferenças” (MOREIRA, 2010d, p. 128). Por isso, acreditamos que o currículo da escola precisa ir além do enfoque turístico e defendemos que ele problematize questões históricas e políticas importantes que levem à reflexão sobre as diferenças e desigualdades existentes em nossa sociedade.

Backes e Pavan (2008, p. 219) afirmam que a história do currículo mostra que “[...] ele é sempre o resultado de lutas travadas no campo teórico-político onde visões hegemônicas sempre convivem com visões alternativas”.

Neste sentido, novamente destacamos que não se trata de uma escolha pessoal dos/das professores/as a ênfase em um currículo tecnocrático/monocultural, mas que os/as mesmos/as estão imersos/as em um contexto que os/as impele a atuar de uma forma específica. Embora, como já explicitamos, várias vezes tensionados, ainda são condições hierarquizadas que fortalecem o currículo hegemônico.

Nesta perspectiva trazemos Moreira (2010f), que afirma que os PCNs priorizam a homogeneização cultural e o cultivo de conhecimentos e valores supostamente úteis e necessários a todos, negligenciando as questões de ideologia e de poder que os atravessam.

Segundo Fernandes, Cerioli e Caldart (2009), os PCNs ignoram a necessidade de um projeto de educação do campo, uma vez que não tratam das questões inerentes à realidade dos povos do campo. Lembramos que compreendemos, com os mesmos autores (2009, p. 136), por povos do campo “[...] camponeses, quilombolas e indígenas e sua diferente concepção de saber”.

Em relação aos PCNs, Santiago, Akkari e Marques (2013, p. 21) analisam que “[...] a tendência em tratar a diversidade cultural como tema transversal pode limitar essa abordagem ao currículo formal, sem que uma educação multicultural seja efetivamente implementada e vivenciada nas práticas curriculares e no cotidiano escolar”.

Se o currículo nas abordagens críticas, incluindo questões inter/multiculturais, está ligado às questões culturais, é porque ele diz respeito àquilo que a escola faz e para quem faz ou deixa de fazer. Nessa perspectiva, Moreira e Silva (1997) afirmam que o currículo, como campo cultural, como campo de construção e de produção de significações e sentido, torna-se um terreno central de luta para a transformação das relações de poder.

Por seu turno, os estudos de Walsh (2009, p. 14) apontam que, desde os anos de 1990, o tema da diversidade cultural está em pauta e também as reformas educativas atinentes às políticas específicas para indígenas e afrodescendentes. Lembramos que, em 3 de abril de 2002, instituíram-se as Diretrizes Curriculares para a Educação do Campo, após terem ocorrido duas Conferências Nacionais Por uma Educação do Campo, sendo a primeira ocorrida em 1998 e a segunda em 2004, ambas em Luziânia/GO, conforme já referido anteriormente.

Neste aspecto, entendemos ser importante discutir questões referentes a um currículo que contemple questões inter/multiculturais, pois uma escola do campo, no campo, requer um processo curricular singular, que estabeleça diferentes diálogos com as dimensões culturais, sociais e econômicas presentes na escola. Entendemos, com Canen (2012), Candau (2011) e Moreira (2010), que este diálogo só será possível se a comunidade escolar compartilhar de uma abordagem epistemologicamente inter/multicultural.

Nesse sentido, lembro, com Pavan, Lopes e Backes (2014, p. 166), que “O termo ‘interculturalidade’ nasce como uma forma de questionar a imposição do modo de pensar,

conhecer, ser, estar e conviver eurocêntrico como sendo superior e universal, subalternizando e inferiorizando outros modos [...]”.

Destacamos que nesta tese entendemos, com Backes (2013, p. 53), baseado nos estudos de Moreira (2001), que, “[...] mais do que se preocupar com o prefixo inter ou multi, importa atentar para o conceito de cultura presente no termo. Quando conceitos dinâmicos, históricos e relacionais de cultura embasam as concepções, a diferença entre interculturalidade e multiculturalismo tende a desaparecer”.

Para Candau (2011, p. 17), “[...] o debate multicultural na América Latina nos coloca diante da nossa própria formação histórica, da pergunta sobre como nos construímos socioculturalmente, o que negamos e silenciemos, o que afirmamos, valorizamos e integramos na cultura hegemônica”. Uma situação é a história triste e vergonhosa da escravização e eliminação física dos grupos indígenas e afrodescendentes e dos estereótipos de atrasados e ignorantes atribuídos aos povos do campo.

Segundo Santiago, Akkari e Marques (2013, p. 23), “A educação intercultural no Brasil está situada diante das hierarquizações sociais, e o mais complexo problema a ser enfrentado é reconhecer as diferenças e integrá-las a um contexto que não as anule”.

As professoras Paula, Fabrícia e Marcela e o professor Roberto, quando questionadas/o sobre como caracterizam o multiculturalismo, responderam:

Multiculturalismo para mim é um assunto que envolve todo nosso cotidiano. **Porque a todo momento a gente vive em diferentes culturas**, compartilha isso com os alunos, com a nossa sociedade, dentro da nossa casa, há troca, há amizades quando você entra numa escola, quando você muda de escola, muda de cidade. Então, assim, multiculturalismo não tem como você fugir. Ele é algo do nosso dia a dia e a gente tem que aprender a lidar com ele. E é isso que eu tento incentivar nos meus alunos. **A lidar com essas diferenças** da melhor forma possível (Professora Paula. Entrevista 18/09/2013). (Grifos nossos).

Então, **são várias culturas**. Então, assim, dentro de uma escola você tem isso. Não adianta você querer incorporar sua cultura. Que nem aqui, assim, é sertanejo. Não adianta, tem uns que não gostam! Então, assim, não que também vai liberar um *funk* com a letra assim. Mas que acho que tem que aceitar tudo que vem e saber aproveitar cada parte boa de tudo. Não falar: não tem que ser só isso! **Tem que trabalhar tudo!** Tem que conhecer tudo e escolher! (Professora Fabrícia. Entrevista 09/08/2013). (Grifos nossos).

Eu acredito, eu não tenho certeza absoluta do termo, mas considerando o que a gente tem de conhecimento, eu acredito que sejam **as variadas culturas dentro da escola**. A gente sabe que dentro de uma mesma família tem variadas culturas, então acredito que sejam essas variações todas (Professora Marcela. Entrevista 10/09/2013). (Grifos nossos).

Mistura de culturas, **culturas diferentes que se juntam** (Professor Roberto. Entrevista 22/10/2013). (Grifos nossos).

As caracterizações de multiculturalismo supracitadas apontam que as professoras e o professor reconhecem a existência de diferentes culturas. Embora nas perguntas que fizemos aos professores e professoras sobre currículo o termo cultura, inter/multiculturalismo não fossem mencionados, quando questionados especificamente sobre multiculturalismo, todos/as mostraram conhecer o termo. Conforme estamos mostrando ao longo desta tese, em diversos momentos, embora não de forma sistemática, as diferentes expressões culturais se fizeram presentes na escola. O que ainda é incipiente nas falas é que essas expressões sejam compreendidas como relevantes para o processo educativo de modo geral e para o ensino e aprendizagem de conteúdos de forma específica.

O multiculturalismo se mostrou mais em termos de reconhecimento da existência de diferentes culturas, não havendo um aprofundamento nos aspectos de relações de poder que estão presentes na produção das diferentes culturas.

Para Moreira (2010b, p.176), “Nossas sociedades contemporâneas são inegavelmente multiculturais. Nelas, as diferenças derivadas de dinâmicas sociais como classe social, gênero, etnia, orientação sexual, cultura, religião expressam-se nas distintas esferas sociais.” Com o autor, compreendemos que não há educação multicultural separada das lutas e conquistas dos movimentos sociais e de uma produção científica que sustente os projetos desenvolvidos nas escolas.

Percepções como a da professora Ângela demonstram que o caminho da inter/multiculturalidade ainda está para ser construído.

Não, nunca presenciei nenhuma situação de discriminação. Mas dentro das aulas de [...] eu conversei muito sobre isso aí. Sobre socialização, de que todos nós somos iguais. **Que não existe a diferença!** (Professora Ângela. Entrevista 10/09/2013). (Grifos nossos).

Apoiada nos estudos de Candau (2011), pude perceber que na fala da professora Ângela há um daltonismo cultural, uma vez que está carregada de marcas da homogeneização e do currículo monocultural, o que a leva a invisibilizar as diferenças presentes na escola, como se todos os/as seus/suas alunos e alunas fossem iguais. Para Candau (2010, p. 25), “A diferença é constitutiva do processo educativo”. Por isso, as diferenças necessitam ser identificadas para que possam ser trabalhadas com respeito ao sujeito.

Entendemos daltonismo cultural como Candau (2011, p. 27) o define: é a tendência

[...] a não reconhecer as diferenças étnicas, de gênero, de diversas origens regionais e comunitárias ou não colocá-las em evidência na sala de aula por diferentes razões: a dificuldade e falta de preparo para lidar com estas questões, o considerar que a maneira mais adequada de agir é centrar-se no grupo padrão, ou, em outros casos, por, convivendo com a multiculturalidade quotidianamente em diversos âmbitos, tender a naturalizá-la, o que leva a silenciá-la como um desafio para a prática educativa.

Walsh (2009) relata que o interculturalismo crítico se opõe ao interculturalismo funcional predominante hoje. O interculturalismo funcional inclui os subalternizados e os excluídos, de forma a atender aos interesses do mercado capitalista, numa política de tolerância às diversidades. Quanto à interculturalidade crítica, ela se preocupa com as esferas políticas, sociais e culturais do saber e do ser. Segundo Walsh (2009, p. 22):

[...] a interculturalidade crítica tem suas raízes e antecedentes não no Estado (nem na academia), mas nas discussões políticas postas em cena pelos movimentos sociais, faz ressaltar seu sentido contra-hegemônico, sua orientação com relação ao problema estrutural-colonial-capitalista e sua ação de transformação e criação.

Santiago, Akkari e Marques (2013, p. 27) complementam dizendo que a perspectiva intercultural se refere a uma “[...] aprendizagem significativa, social e culturalmente situada, que promove uma proposta dialógica e de encontro entre membros de culturas diferentes [...]”.

É nesse sentido que entendemos os outros saberes presentes na escola do campo de tempo integral pertencente ao PROUCA.

Com base nas observações realizadas e registradas em Diário de Campo, reitero que presenciei momentos em que os saberes das crianças foram ouvidos. Continuo mostrando isso com a Figura 10.



Figura 10 - Crianças do 4º ano do Ensino Fundamental no Projeto Canteiro Feijão-Vagem – diálogo entre os saberes escolares, os saberes do campo e os saberes das crianças.

Fonte: Foto tirada pela pesquisadora (2013).

No momento flagrado pela Figura 10, participávamos de uma aula em que as crianças dialogaram com seus saberes com o professor Ricardo e com a professora Paula, organizadores do Projeto Canteiro Feijão-Vagem. Elas participaram contando como realizavam diversas atividades em suas hortas, mostrando como sabem preparar a terra, plantar, cuidar e tratar. O professor Ricardo propôs um diálogo entre os saberes das crianças e os saberes do campo ensinados pela escola, e a professora Paula propôs um diálogo entre os saberes das crianças e os saberes escolares.

Conforme registro em Diário de Campo (18/09/2013), nesse dia as crianças foram, acompanhadas do professor Ricardo e da professora Paula, ao Canteiro Feijão-Vagem limpá-lo e colocar as estacas de napier para os pés de feijão crescerem.

As crianças ouviram a explicação do professor Ricardo sobre como tirar os matinhos e depois sobre como fincar as estacas de napier e prender o pé de feijão nelas. Assim que o professor Ricardo terminou sua explicação, os alunos 17 e 30 explicaram como faziam essa atividade em suas fazendas. O professor os escutou e disse que aquela forma também estava correta.

Então os alunos 11 e 12 contaram que moíam o napier para dar aos cavalos, pois eles gostavam e isso os fortalecia. O professor Ricardo novamente disse que eles estavam corretos em seus saberes.

Os saberes do campo das crianças e os saberes escolares se articularam, pois a professora Paula introduziu, então, o currículo escolar, por meio das disciplinas de Língua Portuguesa, Ciências e Matemática, pedindo que as crianças escrevessem na folha sulfite do projeto os saberes dos colegas (11, 12, 17 e 30). Depois solicitou que cada um/uma medisse com a fita métrica o tamanho de seu pé de feijão-vagem e o registrasse também na folha do projeto. A professora Paula explicou que toda semana eles e elas fariam o registro do tamanho do pé de feijão até a sua colheita.

Para Candau (2011), alguns aspectos são importantes para que os/as educadores/as consigam ter práticas educativas dentro de uma perspectiva intercultural crítica. A autora pontua que, em primeiro lugar, os/as educadores devem estar conscientes de seus enraizamentos culturais e de seus processos de hibridização cultural. O segundo aspecto é o da superação do daltonismo cultural e do reconhecimento das diferenças presentes no contexto da escola. O terceiro aspecto refere-se à identificação das representações que construímos dos outros, dos que consideramos diferentes, ou seja, de que a relação entre nós e os outros é carregada de estereótipos e ambiguidades. O quarto aspecto é relativo à prática pedagógica como negociação cultural, trabalhando o cruzamento das culturas presentes na escola.

Compreendemos a palavra hibridização como Moreira (2010b, p. 192) a define: “[...] um modo de produção cultural, um processo em que distintos discursos são mobilizados, selecionados, incorporados, misturados e traduzidos para um dado ambiente. Nesse movimento, os marcadores originais dos discursos tendem a ser esquecidos, abandonados.”

Contemplar o modo de pensar e ser das crianças do campo, respeitando seus saberes, suas vivências no campo e sua cultura, já está previsto nas Diretrizes Curriculares para a Educação Básica do Campo de 2002, pensadas e discutidas pelos povos do campo e presentes em alguns momentos no currículo da escola pesquisada. Algumas práticas mais críticas de alguns professores e professoras, sobretudo impulsionadas pela participação dos/as alunos/as, mostram que há esse movimento por meio do qual inserem questões vinculadas ao que podemos denominar de um currículo da escola do campo.

Nossa compreensão de currículo, como já referimos anteriormente, é com base em Silva (2011), Moreira (2010), Candau (2011) e Sacristán (2013). Embora os/as autores/as

utilizados/as tenham diferenças entre si, eles/elas se aproximam no sentido de entender o currículo como uma construção social, além de considerar que todos os acontecimentos presentes na escola compõem o currículo escolar. Nesse sentido, há uma compreensão ampliada de currículo, que vai além da visão tecnocrática que restringe o currículo da escola à lista de conteúdos. Portanto, podemos afirmar que há um currículo da escola do campo em processo de construção.



Ilustração 2 - Saberes do Campo
Ilustrador: Diogo de Barros Carneiro (Dez. 2014).

Finalizo este item com a ilustração acima, feita com base em uma fotografia tirada no dia do projeto Canteiro Feijão-Vagem, que retrata a alegria que as crianças sentiam quando podiam mostrar aos seus/suas professores/as que elas eram detentoras de saberes.

3.4 O saber do trabalho e o saber da escola: diálogos possíveis

Foi a partir do mês de agosto de 2013 que as crianças do 4º ano do Ensino Fundamental começaram a ter atividades práticas na escola, porque onde moram já realizam diversas atividades, como contaram durante as entrevistas:

Dou toque, laço, essas coisas [...] (Aluno 1. Entrevista - 23/08/2013).

Eu planto, eu tiro os matos, e também passo veneno nas plantas para não pegar bicho (Aluna 7. Entrevista - 23/08/2013).

Eu sei mexer com gado [...] vacinar, castrar, casquear os cavalos [...] engordar bezerro para levar para o leilão, dou toque, laço boi, amanso cavalo [...] (Aluno 11. Entrevista - 23/08/2013).

Eu monto nos cavalos, eu trato deles e tem vez que coloco eles na guia para trabalhar o músculo (Aluno 12. Entrevista - 23/08/2013).

Segundo Menezes Neto (2011, p. 32), “[...] o trabalho é presente na vida diária da criança e do jovem rural, pois esses moram e vivem muito próximo dos locais de trabalho dos pais. Assim, com mais frequência do que no mundo urbano, a criança vivencia o mundo do trabalho no seu cotidiano”.

Na escola do campo, é fundamental separar questões referentes ao trabalho da criança como uma necessidade imposta pelo capital do trabalho como formação humana e princípio educativo do ser.

Neste sentido, citamos Frigotto e Ciavatta (2012, p. 752), que nos trazem, com base em Gramsci, a seguinte caracterização que nos ajuda a pensar o trabalho na/da escola:

Gramsci propõe a ESCOLA UNITÁRIA, que se expressaria na unidade entre instrução e trabalho, na formação de homens capazes de produzir, mas também de serem dirigentes, governantes. Para tanto, seria necessário o conhecimento não só das leis da natureza, como também das humanidades e da ordem legal que regula a vida em sociedade.

Aproximamo-nos da concepção de escola que os autores defendem e, ao mesmo tempo, afastamo-nos de qualquer atividade que implique a exploração da mão de obra infantil, defendendo que as crianças e os jovens são sujeitos de direitos, tendo direito ao brincar, à escola, ao lazer, à saúde, à alimentação saudável e à proteção.

Embora as crianças não apontem/não percebam o trabalho que realizam em suas casas e chácaras, nas quais os pais trabalham, como exploração, eles e elas relatam o cansaço, mostram os machucados, o que demonstra que existe essa exploração. Uma situação que relato, registrada em Diário de Campo (13/05/2013), é do aluno 17 (nascido em 19/02/2004 – portanto com 9 anos), que, numa segunda-feira ensolarada, desceu do ônibus escolar mancando. Fui até ele e perguntei o que havia acontecido e ele mostrou-me sua perna. Estava machucada, sangrando ainda, e contou que, ao laçar uma bezerra que havia fugido, ela correu e o arrastou. A corda se prendeu em sua perna, ferindo-a e tirando um pedaço. Isto mostra

que, ao trabalharem com seus pais, as crianças, ao fazerem trabalhos de adultos, ficam expostas ao perigo.

As crianças acreditam que estão ajudando suas famílias a ganhar dinheiro, inclusive se referem aos patrões de seus pais como seus patrões; assim, participam das relações sociais da família por meio do trabalho.

Concordamos com Frigotto e Ciavatta (2012, p. 763) quando nos alertam:

Há que se ter cuidado de não retirar o tempo de infância que implica o lúdico e os espaços formativos, pela exigência de tarefas produtivas próprias para a vida adulta, porque, além de prejudicarem o direito do tempo da infância, comprometem ou deformam o desenvolvimento físico, social e psíquico da criança.

Está assegurado à criança e ao adolescente, pelo Estatuto da Criança e do Adolescente – Artigo 5º, que “Nenhuma criança ou adolescente será objeto de qualquer forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão, punido na forma da lei qualquer atentado, por ação ou omissão, aos seus direitos fundamentais” (CAMPO GRANDE, 1994, p. 18).

O Estatuto da Criança e do Adolescente explicita no Capítulo V, Artigo 68, Parágrafo 1º: “Entende-se por trabalho educativo a atividade laboral em que as exigências pedagógicas relativas ao desenvolvimento pessoal e social do educando prevalecem sobre o aspecto produtivo” (CAMPO GRANDE, 1994, p. 26). Ou seja, entendemos que o trabalho como princípio educativo deva privilegiar a aprendizagem e não a produtividade comercial a ponto de escravizar e explorar a mão de obra infantil.

O conceito de trabalho em Gramsci, descrito por Manacorda (2013, p. 270), contempla as relações sociais:

O conceito e o fato do trabalho (atividade teórico-prática) são o princípio educativo imanente à escola elementar, pois que a ordem social e estatal (direitos e deveres) é introduzida e identificada na ordem natural pelo trabalho.

Os alunos explicitaram durante as entrevistas o quanto participam das relações sociais da família, por meio do trabalho.

A gente (ele e o pai) vai levar sal para o gado, tem vezes até que a gente ajuda o vizinho a recolher o gado. Eu tiro leite, a gente faz a ordenha e de tarde a gente vai lá pôr sal para o gado (Aluno 14. Entrevista - 23/08/2013).

Dou ração para os bezerros e para as vacas (Aluno 16. Entrevista - 23/08/2013)

Ajudando ele (referindo-se ao pai) a tratar das vacas, dirijo trator [...] Eu curo as vacas, tiro leite [...] (Aluno 17. Entrevista - 23/08/2013).

Os relatos vão ao encontro da proposição de Gramsci, que, segundo Manacorda (2013, p. 272), entende que “[...] a consciência da criança não é algo individual (e muito menos individualizado), é o reflexo da fração da sociedade civil de que participa a criança, das relações sociais tais como elas se concentram na família, na vizinhança, na aldeia, etc.”.

Segundo Frigotto e Ciavatta (2012, p. 752):

A introdução do trabalho como princípio educativo em todas as relações sociais, na família, na escola e na educação profissional em todas as suas aplicações, particularmente hoje, em um mundo em que o desenvolvimento científico e tecnológico desafia a formação de adolescentes, jovens e adultos no campo e na cidade, supõe recuperar para todos a dimensão da escola unitária e politécnica, ou a formação integrada - sua forma prescrita pela lei - introduzindo nos currículos a crítica histórico-social do trabalho no sistema capitalista, os direitos do trabalho, o conhecimento da história e o sentido das lutas históricas dos trabalhadores no trabalho e na educação.

Nesse sentido, entendemos que a escola precisa estar ligada à vida dos/as alunos e alunas, que precisam ter garantida sua participação ativa na escola. No caso do currículo pesquisado, o trabalho não foi, como sugerem Frigotto e Ciavatta (2012), objeto de debate. O trabalho desenvolvido pelo currículo da escola esteve sempre articulado com o processo de aprendizagem dos conteúdos pertinentes ao campo.

Para Arroyo (2009, p. 76), “[...] a experiência que nos marca a todos é a experiência do trabalho, da produção, o ato produtivo que nos produz como pessoas”. Percebemos essa questão na fala das crianças quando relatam o que fazem em suas casas. E, como afirma Arroyo (2009, p. 77):

A produção é mais do que produção. Por quê? Porque ela produz a gente. A cultura da roça, do milho, é mais do que cultura. É cultivo do ser humano. É o processo em que ele se constitui sujeito cultural. Por isso vocês não separem produção de educação, não separem produção de escola.

É nesse sentido que chamamos nossa atenção às atividades que as crianças realizam em suas casas e nos indagamos como o currículo pesquisado da escola relaciona esses diferentes saberes, porque, segundo Arroyo (2009, p. 83), “[...] é preciso incorporar no currículo do campo os saberes que preparam para a produção e para o trabalho, os saberes que

preparam para a emancipação, para a justiça, os saberes que preparam para a realização plena do ser humano como humano”.

Chamou-me a atenção que a maioria das meninas, ao responderem sobre as atividades que desenvolvem em suas casas, relataram como são vividas as relações de gênero.

Lavo louça para minha mãe e ajudo a arrumar as camas (Aluna 2. Entrevista - 23/08/2013).

Eu ajudo a minha mãe! Eu lavo a roupa e lavo a casa (Aluna 3. Entrevista - 23/08/2013).

Ajudo minha mãe a lavar a louça, [...] ajudo ela a limpar a casa (Aluna 4. Entrevista - 23/08/2013).

Ajudo a varrer a casa, a lavar os pratos, a lavar a área, e quando meu pai tá lá tratando os frangos [...] ele pede para eu levar a vasilha e eu levo (Aluna 5. Entrevista - 23/08/2013).

Nesse sentido, merece destaque a divisão do trabalho por gênero no campo, pois, uma vez que o trabalho não tem sido objeto de discussão na escola, tampouco o são as relações que se estabelecem na divisão do mesmo. Ou seja, nas respostas dos meninos e das meninas estava presente uma “naturalização” da divisão do trabalho. Isto demonstra ainda mais a necessidade apontada por Frigotto e Ciavatta (2012), sobretudo, da introdução da crítica histórica e cultural do trabalho nos currículos.

Especificamente sobre a questão de gênero, é importante compreendermos, com Louro (2001, p. 11), que “a inscrição dos gêneros - feminino ou masculino - nos corpos é feita, sempre, no contexto de uma determinada cultura e, portanto, com as marcas dessa cultura”. Nesse sentido, entendemos por que as meninas responderam que ajudam suas mães nas tarefas do lar.

Compreendemos, ainda com base em Louro (2001, p. 11), que “as identidades de gênero e sexuais, são, portanto, compostas e definidas por relações sociais, elas são moldadas pelas redes de poder de uma sociedade”. Percebemos nas vozes das alunas e dos alunos, como referimos anteriormente, o quanto as relações de gênero presentes na sociedade limitam suas ações na escola e em suas casas:

Ajudo minha mãe a lavar os pratos, varrer a casa, arrumar as camas (Aluna 6. Entrevista - 23/08/2013).

Ajudo a lavar a louça, dobrar a roupa, limpar a casa, limpar o banheiro, um monte de coisas [...] (Aluna 10. Entrevista - 23/08/2013).

Minha mãe trabalha dentro da estância e ela lava as coisas e eu ajudo ela (Aluna18. Entrevista - 06/09/2013).

Eu ajudo minha mãe a limpar a casa e a lavar a louça (Aluna 19. Entrevista - 06/09/2013).

Eu ajudo a fazer comida, a cuidar das minhas irmãs, lavar roupa e passar pano e varrer a casa (Aluna 20. Entrevista - 06/09/2013).

A fala das alunas sobre essas atividades mostra seu lugar em meio às relações sociais: enquanto os meninos ajudam mais seus pais nas tarefas práticas do campo, como o manejo de animais e as atividades agrícolas, embora também ajudem suas mães em algumas tarefas, as meninas auxiliam em casa sobretudo nas tarefas domésticas, embora também realizem algumas atividades agrícolas.

Louro (2001, p. 12) afirma que é “[...] no âmbito da cultura e da história que se definem as identidades sociais (todas elas e não apenas as identidades sexuais e de gênero, mas também as identidades de raça, de nacionalidades, de classe etc.)”.

As vozes dos meninos e das meninas presentes no currículo da escola do campo marcam a cultura do que é tarefa masculina e do que é feminina, mostrando as marcas de uma sociedade machista.

Na Figura 11, temos a fotografia de um menino praticando laço, uma atividade considerada exclusividade masculina.



Figura 11 - Aluno do 4º ano do Ensino Fundamental treinando laço.

Fonte: Foto tirada pela pesquisadora (2013).

Defendemos, com base em Menezes Neto (2011, p. 32), “que pensar a educação pelo trabalho é um importante passo para a superação do ensino tradicionalmente idealista e situa o conhecimento no mundo material da produção humana”.

Segundo Frigotto e Ciavatta (2012, p. 749), “no caso do trabalho como princípio educativo, trata-se de compreender a importância fundamental do trabalho como princípio fundante na constituição do gênero humano”.

Brandão afirma (1984, p. 64) que “Crianças da roça vão à escola; professores ensinam e alunos aprendem. Ali há lugares e tempos, regras e situações que obrigam a comunidade a ver a escola como o lugar de um trabalho peculiar: o do ensino. “E mais, não de qualquer ensino, mas de um ensino sobre o conhecimento disciplinar supostamente superior aos conhecimentos que as crianças vivenciam no campo, que são “formas de trabalho, esferas de ação, posições e compromissos” (BRANDÃO, 1984, p. 100).

Com o autor, entendemos que existe uma lógica camponesa e que dela fazem parte o compartilhamento e o trabalho coletivo, que fazem parte da matriz cultural camponesa, que precisa ser incorporada no currículo das escolas do campo. A escola está situada no campo, mas grande parte do seu currículo e seu processo avaliativo não é pensado/elaborado com os povos do campo; sendo assim, embora já tenhamos avançado com as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (2002), o currículo pode estar mais voltado para a educação do campo.

No próximo capítulo problematizaremos o Programa Um Computador por Aluno (PROUCA), pois, como já destacamos no capítulo 1, a presença dessa tecnologia, além de trazer mudanças no currículo, pode ser uma forma significativa de estabelecer relações entre os diferentes saberes.

CAPÍTULO 4

PROGRAMA UM COMPUTADOR POR ALUNO NA ESCOLA DO CAMPO DE TEMPO INTEGRAL: POSSIBILIDADES E LIMITAÇÕES



Figura 12 - Aula com o uso do PROUCA - sala de aula do 4º ano do Ensino Fundamental.

Fonte: Foto tirada pela pesquisadora (2013).

Quando os *laptops* chegam à sala de aula, trazidos em um carrinho de supermercado, a rotina é imediatamente alterada. Euforia incontida! Concebidos para serem pessoais, os *laptops* já foram personalizados com adesivos de todo tipo. Cada um pega logo o “seu”. O clima só volta ao normal cerca de 15 minutos depois, quando as atividades pedagógicas são retomadas. Mas a adrenalina continua alta! Tudo é feito com pressa, pois, assim que terminam, são liberados para usar os *laptops* como quiserem. Neste momento, abandonam mesas e cadeiras, sentam-se no chão, os meninos acessam *games* de luta e

combate (Figura 14), as meninas passam batom e tiram *selfies* usando a *webcam*. Divertem-se, felizes, usando ao limite a tecnologia como entretenimento.

Antes de adentrarmos na questão do PROUCA, façamos uma reflexão sobre o que entendemos como tecnologias, deixando claro que não acreditamos que as tecnologias sejam a panaceia da educação ou mesmo a garantia da aprendizagem. Entendemos, sim, que as tecnologias utilizadas com objetivos definidos, com planejamento prévio e com orientações adequadas podem ajudar nos processos de ensino-aprendizagem, de pesquisa e de produção de saberes.

Compartilhamos com Kenski (2008, p. 46) a proposição de que é preciso “[...] respeitar as especificidades do ensino e da própria tecnologia para poder garantir que seu uso, realmente, faça diferença”.

Ainda segundo Kenski (2008, p. 15), “as tecnologias são tão antigas quanto a espécie humana”. Por isso, sempre estiveram presentes e marcaram épocas e relações sociais. E como a educação articula, entre outras, as relações entre poder, conhecimento e tecnologias, isso, *grosso modo*, significa dizer que as tecnologias não são neutras.

Filé (2008, p. 33) afirma, nesse sentido, que “[...] as tecnologias que nos enredam hoje não nasceram no vácuo, ou seja, elas não apareceram de uma hora para outra”, e ainda que as tecnologias são “[...] fruto do tensionamento entre possibilidades de escolhas, de embates, de jogos de poder, de eliminações”.

O conceito de tecnologias refere-se “ao conjunto de conhecimentos e princípios científicos que se aplicam ao planejamento, à construção e à utilização de um equipamento em determinado tipo de atividade [...]” (KENSKI, 2008, p. 24).

A linguagem digital, segundo Kenski (2008, p. 31), é “[...] uma linguagem síntese, que engloba aspectos da oralidade e da escrita em novos contextos”. Os hipertextos são definidos por Kenski (2008, p. 32) como “[...] sequências em camadas de documentos interligados, que funcionam como páginas sem numeração e trazem informações variadas sobre determinado assunto”. As tecnologias de comunicação e informação (TICs) são jornais, revistas, rádio, cinema, vídeo, redes digitais e *internet*. Vimos a presença de algumas delas na escola pesquisada, porém o que nos inquieta refere-se às relações existentes entre os diferentes saberes presentes no currículo.

Para Almeida (2002, p. 72), “As tecnologias da informação podem ser usadas tanto para a reprodução do conhecimento e dominação do homem como para a sua emancipação”.

E, segundo Filé (2008, p. 42), “Nunca é demais (re)afirmar que as tecnologias são realizações históricas, resultado das condições possíveis de cada sociedade, como resultado de complexos embates políticos, dominação econômica e realização cultural”. Ou seja, as tecnologias não são neutras.

Considerando que a escola do campo de tempo integral pesquisada é pertencente ao PROUCA, seu Projeto Político-Pedagógico contempla o uso dos *laptops*, e as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo propõem um currículo escolar que atenda às especificidades dos povos do campo e ao currículo da educação básica.

No art. 32 da LDBEN/1996, afirma-se que

O ensino fundamental obrigatório, com duração de nove anos, gratuito na escola pública, iniciando-se aos seis anos de idade, terá por objetivo a formação básica do cidadão, mediante:

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, **da tecnologia**, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade;

III - o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores;

IV - o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social (Grifos nossos).

Com base nesse artigo, entendemos que aprender a usar as tecnologias a favor da aprendizagem faz parte da formação básica do cidadão. Assim, observamos a relação do uso do computador com o processo de ensino-aprendizagem das crianças do 4º ano do Ensino Fundamental na escola do campo de tempo integral.

A escola cujo currículo analisamos faz parte das escolas pertencentes ao PROUCA desde o ano de 2010 (P.P.P., 2013, p. s/n). No seu P.P.P. (2013, p. 5), está dito que

O uso de um *laptop* por aluno através do Projeto UCA é mais um recurso utilizado na escola que amplia as possibilidades da aprendizagem dinâmica e participativa, tanto por meio presencial como a distância, transpondo o conceito tradicional de tempo e espaço e estabelecendo novas pontes entre o estar juntos fisicamente e virtualmente.

Nesse sentido, a escola aposta no uso dessa ferramenta como um recurso que pode tornar o processo de ensino-aprendizagem mais dinâmico e participativo.

Para Pretto, Souza e Rocha (2011, p. 163):

[...] educadores de um modo geral estão convencidos que a escola contemporânea, em qualquer que seja o nível, não pode ficar indiferente e se furtar ao exame das possibilidades de uso do computador e da *internet* no espaço pedagógico, enquanto elemento estruturante de um novo processo de educação, buscando a sua plena utilização enquanto possibilidade para que estes sejam produtores de proposições e não simples usuários e consumidores de informações.

Quando a escola passa a fazer parte do PROUCA, pensamos que precisa proporcionar a inclusão digital no sentido de que os meios comunicacionais oferecidos pelas tecnologias componham o processo educativo.

Entendemos com Pretto, Souza e Rocha (2011, p. 179) que para o movimento de inclusão digital são necessárias

[...] políticas públicas articuladas entre si nas esferas públicas municipal, estadual e federal para que possam ser desencadeadas ações que superem ideias reducionistas e assistencialistas, sem comprometimento com as questões estruturais da sociedade.

É nesse sentido que as tecnologias precisam ser problematizadas na escola pesquisada: como um movimento de inclusão digital comprometido com as questões da inclusão social que abrange a economia política, o mercado, a cultura e principalmente as questões relevantes aos povos do campo.

Segundo Bonilla e Oliveira (2011, p. 35), com relação à inclusão digital,

Cabe analisar até que ponto ações de inclusão digital potencializam interações e possibilidades dos próprios sujeitos se engajarem nas atuais dinâmicas sociotécnicas de forma ativa, participativa, propositiva e construtora de novas realidades sociais.

Foi a Lei nº 12.249, de 11 de junho de 2010, assinada pelo então Presidente do Brasil Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010), que instituiu o PROUCA e também o Regime Especial de Aquisição de Computadores para Uso Educacional (RECOMPE). No Capítulo II, art. 7º, dessa Lei ficou estabelecido que

O PROUCA tem o objetivo de promover a inclusão digital nas escolas das redes públicas de ensino federal, estadual, distrital, municipal ou nas escolas sem fins lucrativos de atendimento a pessoas com deficiência, mediante a aquisição e a utilização de soluções de informática, constituídas de equipamentos de informática, de programas de computador (*software*) neles instalados e de suporte e assistência técnica necessários ao seu funcionamento (BRASIL, 2010, p. 3).

Se a legislação prescreve a inclusão digital, Lemos (2011, p. 16) nos lembra que ela

[...] não é alcançada apenas quando se dá computadores ou acesso à *internet*, mas quando o indivíduo é colocado em um processo mais amplo de exercício pleno de sua cidadania. A inclusão digital deve, consequentemente, ser pensada de forma complexa, a partir do enriquecimento de quatro capitais básicos: social, cultural, intelectual e técnico. [...] Nesse sentido, programas de inclusão digital devem pensar a formação global do indivíduo para a inclusão social.

Bonilla e Oliveira (2011, p. 37) caminham na mesma direção de Lemos (2011) quando afirmam que “[...] não bastam conexão e oferecimento de cursos de iniciação em informática para a promoção da inclusão digital”.

Filé (2008, p. 41) acrescenta que as mudanças produzidas pelas tecnologias exigem reflexões sobre a “Incorporação que ultrapasse o uso instrumental, como resposta ao mercado, sem que deixem de considerar as estruturas de desigualdade”. Para o autor, é necessário que se façam conexões entre o processo histórico, as culturas dos grupos, as tecnologias, as diferentes formas de estar no mundo e as questões sociais.

Para Bonilla e Oliveira (2011), é no campo das desigualdades denominadas de exclusão digital que surgem as iniciativas de inclusão digital, como mais uma política pública compensatória e que acaba deslocando as questões sociais do âmbito da política para o da técnica.

Num resgate histórico, segundo Bonilla e Oliveira (2011, p. 31), o termo exclusão digital “[...] tem origem no final da década de 1980, a partir da introdução da informática nos ambientes de trabalho, e ganha força na década de 1990, com a chegada da *internet*, o que provoca reestruturação nas instituições e nas relações socioeconômicas”.

Assim, o uso do termo exclusão digital faz sentido, porque faz parte do discurso oficial para a implantação de programas e políticas de inclusão digital como o PROUCA. Porém, o mais importante é que a escola ajude as crianças a irem além do uso instrumental dos *laptops*, auxiliando-as a “[...] gerar as transformações necessárias às demandas sociais, econômicas, culturais e políticas” (BONILLA; OLIVEIRA, 2011, p. 32).

Pedi que a professora Geane me contasse como foi a implantação do PROUCA na escola pesquisada. Ela relatou:

Nós recebemos 412 *laptops* em 2010, no finalzinho do ano, mas ficou guardado. No começo de 2011 a gente começou a implantação gradativa.

Primeiro fomos entregando de manhã e recolhendo de tarde, e nisso os professores foram fazendo as capacitações, para poder usar, porque era o sistema *LINUX* e tínhamos conhecimento do *WINDOWS*. Depois nós fomos aumentando, a gente foi vendo o tamanho da necessidade e que os alunos gostavam mesmo. Os professores também estavam gostando, e a gente foi colocando para todas as salas, e depois os alunos do 6º ao 9º ano e Ensino Médio levavam para casa. Aí já foi ficando com eles o ano inteiro. Do 1º ao 5º ano não! A gente recolhe. Como até hoje. A gente entrega e depois recolhe no final da aula (Professora Geane. Entrevista 18/09/2013).

O *Linux* é um sistema operacional livre, gratuito, ou seja, um programa responsável pelo funcionamento do computador. O núcleo *Linux* foi desenvolvido pelo programador finlandês Linus Torvalds, inspirado no sistema Minix.

Conforme o relato da professora Geane e as observações feitas na escola, os equipamentos, no caso os *netbooks* ou *laptops*, conforme são chamados pelos/pelas professores e professoras e alunos e alunas, destinam-se ao uso educacional por discentes e docentes da escola. As turmas do 1º ano ao 5º do Ensino Fundamental recebem o *laptop*, mas não o levam para casa: o equipamento fica guardado em um carrinho, sendo levado até a sala de aula mediante agendamento antecipado pelos/pelas professores e professoras.

No caso dos 6º e 7º anos, as crianças levam seus *laptops* para casa. Da turma do 8º ano do Ensino Fundamental ao 3º ano do Ensino Técnico Agrícola, os/as alunos e alunas possuem seus próprios *notebooks* ou utilizam os laboratórios de informática da escola.

O Decreto nº 7.243, de 26 de julho de 2010, assinado pelo então Presidente Luiz Inácio Lula da Silva, também regulamenta o PROUCA e o RECOMPE. Esse decreto, além de reafirmar o objetivo do PROUCA, traz as questões referentes à compra dos equipamentos, estabelecendo que esta deverá ser realizada via processo licitatório.

Em 8 de junho de 2012, a Presidenta Dilma Rousseff (2011- atual) assinou o Decreto nº 7.750, que regulamenta o PROUCA e o Regime Especial de Incentivo a Computadores para Uso Educacional (REICOMP). Essas políticas públicas asseguram a compra dos equipamentos e a sua distribuição às escolas públicas que aderiram ao PROUCA.

Segundo afirmam Mendes, Souza Neto e Reis (2012, p. 258), “entre os vários objetivos propostos pelo Ministério de Educação (MEC) encontra-se a preocupação em liberar o aluno do espaço fixo do laboratório, seja na sala de aula, nos espaços de convivência escolar, na biblioteca ou até mesmo em casa”.

Para Lemos (2011, p. 18), “[...] estamos em uma era da cultura da mobilidade na qual os dispositivos móveis como celulares, *smartphones*, *netbooks* e *tablets* exigem uma ampliação do debate”; ou seja, a problematização do uso desses aparatos se faz necessária.

Em relação à cultura da mobilidade, por meio da pesquisa observei que, sempre que os alunos e as alunas utilizavam os *laptops*, estavam dentro das salas de aula, como mostram as Figuras 12, 13 e 14. Isso me leva a questionar a suposta mobilidade que o PROUCA propiciaria, que não aconteceu na escola pesquisada nas turmas do 1º ano ao 5º ano do Ensino Fundamental. Não aconteceu porque os *laptops* precisavam ficar ligados à tomada para funcionarem, tendo em vista que as baterias descarregavam rapidamente e havia muitos carregadores estragados, não ocorrendo sua manutenção nem sua substituição.

Sobre a *internet*, entendemos, com Pretto, Souza e Rocha (2011, p. 167), que ela não é

[...] algo associado a um futuro distante, e sim [...] algo que tem que estar presente em todos os espaços [...] transformar o uso da *internet* em algo corriqueiro, aproximá-la das pessoas e não limitá-la a uma sala exclusiva, como um laboratório ou mesmo uma *lan house*.

O acesso à *internet* pode ser uma das formas de possibilitar o diálogo entre os diferentes saberes que circulam no currículo do 4º ano do Ensino Fundamental e o saber global/universal, como acesso a notícias do mundo todo, acesso a museus, a vídeos, a filmes, a músicas, a livros e a pesquisas, além de ser uma forma pela qual as crianças podem se tornar autores/as e participantes deste mundo globalizado.

Lemos (2011, p. 19) faz uma crítica quando afirma : “[...] mais do que dar acesso às tecnologias, o desafio maior da inclusão cidadã à cultura digital é fazer com que os indivíduos possam produzir conteúdos próprios e distribuí-los livremente, mantendo-se senhor de seus dados pessoais, garantindo-se a privacidade e o anonimato”. Esse é um dos desafios postos não só para o currículo da escola, mas para toda a sociedade contemporânea.

A professora Geane, quando indagada sobre as possibilidades pedagógicas do PROUCA, relatou:

A gente sabe que é muito limitado o sistema, é um *laptop* que não tem memória. Você não pode estar inovando muito. O *LINUX* também tem uma limitação grande, mas o básico, dentro dos aplicativos, o aluno aprende tudo. Dá para ele conseguir fazer tudo, desde textos, figuras, mas o principal mesmo é a *internet*. Porque a *internet* abriu um leque muito grande para nossos alunos aqui da zona rural, porque eles não tinham acesso (Professora Geane. Entrevista 18/09/2013).

A professora Geane enfatiza como principal conquista o acesso à *internet*, porque há crianças que só têm acesso a ela na escola. Pretto, Souza e Rocha (2011) afirmam que seu uso está hoje em todos os espaços e não pode ficar limitado à sala de aula. A *internet* permite que as crianças tenham acesso a todos os tipos de informações, filmes, músicas, entre outros. Por meio da *internet*, as crianças, ao acessarem as informações, podem (re)produzir saberes, materiais, podem questionar valores sociais e conhecer outras culturas.

Entendemos, apoiada em Silva (2008, p. 83), interatividade como “[...] a comunicação que se faz entre emissão e recepção entendida como cocriação da mensagem”. O autor, para aprofundar o conceito de interatividade, recorre ao “parangolé”, criação do artista plástico Hélio Oiticica, que convidava os espectadores à participação na cocriação da arte, e só assim a arte se tornaria arte. Segundo Rezende e Oliveira (2014, p. 257), “Os parangolés são capas, estandartes, bandeiras para serem vestidos ou carregados e movimentados pelo participante. Dessa forma, segundo as autoras, os participantes interagiriam com a arte, ampliariam suas capacidades artísticas, deixariam de ser espectadores para serem participantes ativos.

Assim, Silva (2008, p. 90) afirma que o parangolé nos ensina que a interatividade supõe “[...] bidirecionalidade e recursividade, isto é, comunicar pressupõe trabalho conjunto da emissão e da recepção, significando que a primeira modifica a segunda, e esta modifica aquela mutuamente”. Ou seja, participar é modificar, é “interferir na mensagem”. Na “Pedagogia do Parangolé”, segundo Silva (2008), o aprendiz é convidado a criar sentidos com seus colegas e com o próprio professor que propõe a aprendizagem.

Nesse sentido, a interatividade é uma das possibilidades que os *laptops* podem proporcionar, uma vez que seu uso no processo de ensino e aprendizagem de forma planejada e com objetivos pode estimular situações de compartilhamento de saberes, participação, pesquisa e troca de experiências/vivências.

Outra observação registrada em Diário de Campo (2013) é que, durante a entrega dos *laptops* pelos/pelas professores e professoras, as crianças ficavam sempre muito agitadas, barulhentas. Após todas receberem o seu equipamento, acalmavam-se e concentravam-se, o que mostra o potencial pedagógico dos *laptops*. Acreditamos ser importante a presença de uma orientação pedagógica por parte do corpo docente para o uso das tecnologias de forma que contribua com a construção do conhecimento, mas que, ao mesmo tempo, não anule as possibilidades que as mesmas têm de informação e de comunicação, ou seja, nas palavras de Alonso (2012) que não haja um objetivo que se restrinja à “domesticação das tecnologias”.

Segundo Alonso (2012), “São esquecidos os significados já atribuídos cultural e socialmente no e para o uso destes artefatos. A ideia, ao que parece, é domesticá-los para um cenário ‘pedagogizado’ no qual aprendizagens são influenciadas, de preferência, para melhor”.

Conforme o observado, registrado em Diário de Campo (27/03/13) e fotografado (Figura 13), as crianças personalizam seus *laptops*, seja com adesivos, seja com papel de parede: cada *laptop* tem a marca pessoal do seu/sua “dono/dona”. Acredito que isso seja uma questão de identidade.

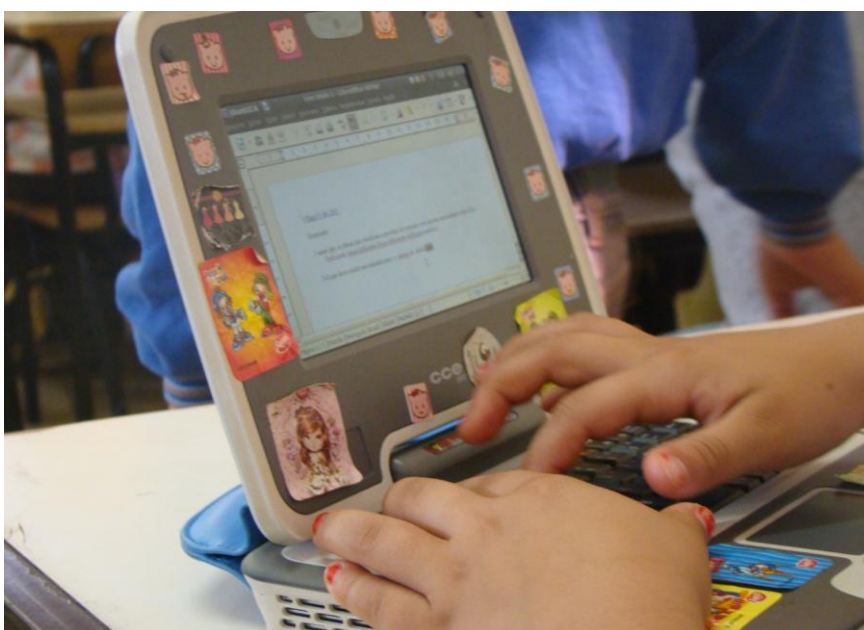


Figura 13- *Laptop* personalizado - criança do 4º ano do Ensino Fundamental.

Fonte: Foto tirada pela pesquisadora (2013).

Segundo Bonilla e Oliveira (2011, p. 39), “[...] reduzido ainda é o número de professores que propõem atividades, de aprendizagem ou culturais, articuladas diretamente com as tecnologias da informação e comunicação”.

Na mesma perspectiva, podemos apontar Behrens (2000, p. 72), que diz: “A tecnologia precisa ser contemplada na prática pedagógica do professor, de modo a instrumentalizá-lo a agir e interagir no mundo com critério, com ética e com visão transformadora”.

As professoras Paula e Vitória são as únicas professoras da turma que não fizeram formação específica para o uso do PROUCA, mas o utilizam; os/as docentes Andressa, Fabrícia, Ângela, Marcela, Ricardo, Geane e Roberto fizeram o curso específico para o uso

dessa tecnologia pela UFMS e pela SEMED, porém nem todos/todas a utilizam em suas práticas.

Para Bonilla e Oliveira (2011, p. 40),

Os cursos de formação de professores, na maioria das vezes, estão centrados no uso pedagógico dos computadores e da *internet*, um uso voltado quase exclusivamente para o trato das disciplinas e conteúdos escolares, desconsiderando todos os processos de imersão e familiarização desses professores nos ambientes e nas culturas digitais .

A falta de familiaridade com as tecnologias, de saber como utilizá-las de maneira que faça sentido e com significado social e cultural leva o corpo docente da escola pesquisada a utilizar poucas vezes os *laptops* para contribuir com suas aulas.

De acordo com o registro no Diário de Campo (13/05/13), muitas são as possibilidades de trabalhar os diversos conteúdos escolares com o uso dos *laptops*, ou seja, de relacionar os saberes escolares com as tecnologias. Nesse dia, a professora Paula trabalhou as quatro operações matemáticas utilizando os *laptops*. As crianças ficaram concentradas, resolvendo os cálculos propostos por meio dos jogos. Pude observar que houve colaboração entre as crianças, que se ajudaram na resolução dos exercícios. Conforme Bonilla e Oliveira (2011), “[...] um uso voltado quase exclusivamente para o trato das disciplinas e conteúdos escolares [...]”.

Com Behrens (2000, p. 74), compreendemos que o/a professor/professora “[...] precisa servir-se da informática como instrumento de sua prática pedagógica, consciente de que a lógica do consumo não pode ultrapassar a lógica da produção do conhecimento”.

A professora Fabrícia tem trabalhado com as crianças a Educação no Trânsito utilizando os *laptops*, de acordo com observação e registro em Diário de Campo (28/05/13; 11/06/13). Os/As alunos e alunas têm participado das aulas com entusiasmo, realizando pesquisas sobre o tema na *internet*.

Segundo Behrens (2000, p. 75), a sala de aula pode “[...] ser um *locus* privilegiado como ponto de encontro para acessar o conhecimento, discuti-lo, depurá-lo e transformá-lo”. Nesse sentido, podemos observar que, nas aulas das professoras Paula e Fabrícia com o uso dos *laptops* proporcionam-se às crianças momentos de descobertas, de pesquisa, de entretenimento e de produção do conhecimento.

A professora Paula, quando indagada sobre o que acredita que representa o *laptop* para as crianças do 4º ano do Ensino Fundamental, relata:

Bom, quando eu vi eles pela primeira vez com o *laptop*, eu vi uma euforia muito grande. Só de falar que nós íamos pegar para fazer aquela aula, porque a maioria deles tem uma vida muito simples e regrada. Ter acesso aos *laptops*, algo que seria deles porque, geralmente, em todas as escolas que eu trabalhei, nós iríamos para uma sala de informática, todos os computadores eram de todos da escola ao mesmo tempo. Agora aqui não! Cada um tem o seu *laptop*! Então, assim, é como se fosse o momento de diversão deles!!! **Sem dúvida é entretenimento!** (Professora Paula. Entrevista 13/12/2013). (Grifos nossos).

Para a professora Paula, o uso dos *laptops* representa, para as crianças, de forma mais enfática o entretenimento, momento de diversão. Entendo que a característica dessa ferramenta como entretenimento pode ajudar no processo de ensino-aprendizagem, mas há que se ficar atento aos conteúdos presentes nos jogos, uma vez que Magnani (2007, p. 113) afirma que “[...] os jogos, sendo artefatos culturais, transmitem valores culturais e apoiam visões de mundo específicas”.

E quando a indagamos sobre o uso dos *laptops* na aprendizagem, ela nos respondeu:

Toda vez que a gente propõe uma pesquisa, um trabalho usando o *laptop*, eles não se limitam em obstáculos. Eles fazem o que for necessário para terem no final a parte lúdica do *laptop* (Professora Paula. Entrevista 13/12/2013).

Na voz da professora Paula fica explícito, como mostra a figura 14, que, mesmo quando utilizam o *laptop* para pesquisa, para produção de conhecimento, as crianças se esforçam para, no final da atividade, poderem brincar, jogar, o que nas observações se fez bastante presente; ou seja, essa tecnologia, dentro dessa escola, na turma do 4º ano do Ensino Fundamental, tem forte característica de entretenimento, quando poderia ser mais utilizada para estudar e relacionar os diferentes saberes.

Um outro aspecto importante apontado por Silva (2008, p. 83) é o papel do professor “[...] como aquele que dispõe teias, cria possibilidades de envolvimento, oferece ocasião de engendramento, de agenciamentos e estimula a intervenção dos aprendizes como coautores da aprendizagem”.

Defendemos, com o autor (2008, p. 84), que os/as professores/as devem “[...] desenvolver formas de aprendizagem que estimulem o aluno a pensar e a fazer criativa e colaborativamente”. Ou seja, os/as professores/as podem oferecer atividades que proporcionem relações de colaboração para construir o conhecimento.

Belloni e Gomes (2008, p. 727) acreditam que

A interação entre pares e com adultos, em situações favoráveis e inovadoras de aprendizagem e com uso pedagógico apropriado das TIC, pode levar as crianças, em geral, e, em especial, aquelas menos favorecidas a desenvolver comportamentos colaborativos e autônomos de aprendizagem, altamente eficazes e benéficos para seu desenvolvimento intelectual.

A pesquisa nos mostrou que, quando uma criança não sabia algo, a outra que estava a seu lado, imediatamente, a ajudava sem que a mesma precisasse pedir auxílio. Juntas, as crianças desenvolviam as atividades evidenciando que o uso dos *laptops* pode favorecer as interações na medida em que cria ambientes mais dinâmicos, democráticos, colaborativos e, conforme observamos, lúdicos.



Figura 14 - Atividade livre com uso dos *laptops* - sala de aula do 4º ano do Ensino Fundamental.

Fonte: Foto tirada pela pesquisadora (2013).

A figura 14 mostra que, depois que as crianças acabavam a atividade orientada pelas professoras ou quando era dia de uso livre dos *laptops*, elas iam para debaixo das mesas jogar ou acessar o que era “proibido” – proibido no sentido de que já havia sido dito pelos gestores e coordenadoras para não acessarem *sites* e jogos violentos, assim como os pornográficos, pois perderiam o direito ao uso dos *laptops*.

Magnani (2007, p. 121) afirma que os jogos têm o poder de “[...] argumentar a favor de determinadas visões de mundo e veicular valores culturais específicos, é importante

ressaltar como eles também oferecem caminhos alternativos para questionar os discursos que sustentam o *status quo*”.

Por isso, a necessidade de se ficar atento aos jogos acessados pelas crianças, pois os mesmos não são neutros; propiciam uma aprendizagem que pode ser de conteúdos que promovam diversão/aprendizagem, sem com isso prejudicar as outras crianças, como também pode promover visões discriminatórias, acentuando conflitos já existentes.

Magnani (2007) apresenta como caminhos possíveis: utilizar os jogos já existentes e fazer deles uma âncora para discussões sobre os valores culturais e as crenças com as quais eles convivem e/ou silenciam e/ou invisibilizam; refletir sobre as normas dos jogos digitais estabelecendo paralelos com as normas que sustentam o jogo social; ou ainda construir jogos críticos que incluam na sua estrutura o questionamento social com objetivos políticos mais definidos.

Bonilla e Oliveira (2011) e Lemos (2011) ressaltam a importância do uso das tecnologias de forma que favoreçam a formação global do indivíduo e sua inclusão social, ou seja, que ele seja capaz de produzir conteúdos próprios, que seja capaz de questionar notícias, situações (im)postas.

Para Magnani (2007, p. 123), “[...] jogos podem ser construídos para mostrar de forma mais evidente algumas vozes apagadas no embate social, outras visões de mundo e outros discursos não disseminados nem privilegiados por grupos com mais espaço de atuação social”.

Faz sentido ter na escola do campo o PROUCA se for para promover a inclusão social, ou seja, se favorecer a atuação social dos povos do campo historicamente silenciados/invisibilizados, tidos como atrasados, ignorantes, bem como para colocar os diferentes em relação e diálogo. Se as tecnologias nas escolas do campo promoverem a autonomia, a emancipação e a atuação dos povos do campo nas decisões políticas, econômicas, sociais e culturais, ela estaria cumprindo o seu objetivo, que é inclusão digital.

Observei, como mostra a Figura 14, que há uso dos *laptops* para jogos livres, sem uma orientação pedagógica do/da docente para sua escolha, a ponto de as crianças irem para debaixo das mesas acessar jogos violentos (Diário de Campo, 12/08/2013), como o *Apple Shooter*, jogo de tiro em que a criança, ao atirar uma flecha, degola seu alvo, que é uma pessoa, ou assistir a filmes disponíveis no *YouTube*, também violentos. Os meninos, sempre que jogavam *Apple Shooter*, chamavam-me para debaixo da mesa para mostrar o quanto eram bons em degolar as pessoas. E, quando conseguiam baixar do *YouTube* filmes de cobras

comendo pessoas ou ainda de animais que se alimentavam de outros animais (cadeia alimentar), também queriam que eu assistisse junto.

Esses momentos me fazem pensar, juntamente com os teóricos e teóricas do currículo estudados nesta pesquisa, que há um desperdício de experiências de aprendizagem na escola. Talvez se a nossa educação não utilizasse a divisão entre permitido ou proibido, bem ou mal, tão presente na cultura hegemônica, e utilizasse uma perspectiva inter/multicultural, as crianças não precisassem se “esconder” embaixo das mesas, mas discutiriam a produção da violência, a insensibilidade em relação ao outro, entre outros assuntos. Embaixo da mesa não precisaria ser um “esconderijo” pela falta de discussões mais democráticas e menos normatizadoras.

Para Belloni e Gomes (2008, p. 732), há diferença entre cooperação e colaboração. Afirmam que “A cooperação ocorre, pois, na realização de um projeto de aprendizagem, enquanto que a colaboração pode ocorrer em outras atividades como, por exemplo, os jogos”.

Nesse sentido, o trabalho da professora Fabrícia se aproxima mais da aprendizagem cooperativa, ao desenvolver o projeto DETRAN e trabalhar usando os *laptops* com atividades diversificadas (pesquisa, ilustração, pintura, produção de textos, jogos), que proporcionavam a construção do conhecimento de forma partilhada, negociada e relacionando saber escolar com os saberes disponíveis na internet.

Já as atividades desenvolvidas pela professora Paula com as crianças utilizando os *laptops* se aproximam mais da aprendizagem colaborativa, pois uma criança confiava na outra, havia reciprocidade nas tarefas, principalmente durante os jogos, para passarem as fases propostas, porém tratava-se de uma relação mais eventual.

Para Pretto, Souza e Rocha (2011, p. 175):

Entendemos que esses jovens, quando articulados na dinâmica dos jogos, também estão aprendendo, pois exercitam e criam estratégias, se articulam coletiva e colaborativamente, realizam imersão em ambientes virtuais dinâmicos e multimídia, vivenciam plenamente o contexto e as lógicas da chamada cultura digital.

Durante a pesquisa, por meio da observação e registros em Diário de Campo (2013), notei que as crianças, ao jogarem, articulavam-se, uma colaborando com a outra, ensinando estratégias para passarem as fases e dando dicas de como vencer os obstáculos impostos pelo jogo. Elas se ajudavam, descobrindo caminhos, criando estratégias,

experimentando e vivenciando sensações. Ou seja, percebíamos que havia aprendizagem, porém essa aprendizagem não era potencializada por uma orientação pedagógica dos/as professores/as.

Compreendemos, com Behrens (2000, p. 97), que “os professores e alunos podem utilizar as tecnologias da informação para estimular o acesso à informação e à pesquisa individual e coletiva, favorecendo processos para aumentar a interação entre eles”. E ainda, segundo Behrens (2000, p. 101), “a necessidade de entreajuda e a maneira colaborativa podem desenvolver autonomia, espírito crítico e atitude de trabalho coletivo”.

A pesquisa nos deu indícios para afirmar que o uso dos *laptops* em muitos momentos proporcionava a colaboração entre as crianças, tanto durante os jogos livres quanto nos momentos de pesquisa, demonstrando a potencialidade desta ferramenta para o processo educativo, inclusive para estabelecer relações entre os saberes.

Mas concordamos com a proposta de Santaella (2012), a respeito dos processos de aprendizagem realizados por meio do uso de jogos digitais ou *games*.

Para serem utilizados com fins educacionais, os jogos precisam possuir objetivos de aprendizagem bem definidos, ensinar conteúdos das áreas de conhecimento visadas ou promover o desenvolvimento de competências para ampliar a capacidade cognitiva e intelectual dos estudantes (SANTAELLA, 2012, p. 188).

Para Sena e Moura (1999, p. 4), “novas formas de aprender e interagir nascem dessa relação das crianças e jovens com os jogos eletrônicos”. Afirmam ainda que as atividades lúdicas (jogos e brincadeiras) influenciam o desenvolvimento cognitivo, intelectual, moral e físico da criança.

Magnani (2007, p. 124) ressalta que os “[...] jogos, longe de serem intrinsecamente problemáticos, podem ser úteis para levar o sujeito a refletir sobre a sociedade em que se encontra, observando seus discursos em conflito e suas desigualdades sociais”.

Com relação ao acesso das crianças a jogos violentos, Alves (2004, p. 8) afirma em sua tese “*Game over: jogos eletrônicos e violência*” que “[...] os *games* podem se constituir em espaços de aprendizagem e ressignificação de desejos, atualizando-os, sem necessariamente levar os jogadores a comportamentos e atitudes hediondas e socialmente inaceitáveis”.

Segundo Santos e Braga (2012, p. 35), “[...] o computador e a *Internet* são dispositivos tecnológicos cada vez mais inseridos no cotidiano das crianças que, por meio deles, têm acesso a um ambiente lúdico repleto de jogos, atividades, sons, cores, movimento e de conteúdos os mais diversos”.

E nesse sentido, segundo Behrens (2000, p. 79), “o aluno precisa ser instigado a buscar o conhecimento, a ter prazer em conhecer, a aprender a pensar, a elaborar as informações para que possam ser aplicadas à realidade que está vivendo”.

Ao entrevistar as crianças da escola pesquisada sobre se possuíam computador em casa e o uso que dele fazem, soube que algumas têm contato com o computador e com os *laptops* apenas na escola. Aquelas que possuem essa tecnologia em casa usam-na para jogos, para baixar músicas, para compras virtuais, como mostram as respostas a seguir:

Eu tenho. Tem vez que eu pesquiso algumas músicas ou então faço atividade e também tem vez que eu compro sela na *internet* (Aluno 1. Entrevista - 23/08/2013).

O *netbook* do meu irmão eu brinco [se referindo ao *netbook* da escola que o irmão mais velho pode levar para casa] (Aluna 5. Entrevista - 23/08/2013).

Tenho, eu não mexo. Só meu pai e minha mãe que mexem. De vez em quando eu jogo (Aluno 13. Entrevista - 23/08/2013)

Tenho. Eu fico jogando (Aluno 14. Entrevista - 23/08/2013).

Tenho. Eu jogo (Aluno 16. Entrevista - 23/08/2013).

Tenho. Eu jogo! (Aluna 20. Entrevista - 06/09/2013).

Ao utilizarem essa tecnologia, as crianças aprendem a navegar, a interagir e a pesquisar. Há crianças cujo único contato com essa tecnologia acontece na escola, como elas relatam:

Não tenho. Uso só aqui na escola (Aluna 2. Entrevista - 23/08/2013).

Não tenho, mas minha mãe disse que vai comprar um (Aluna 6. Entrevista - 23/08/2013).

Não, só *tablet*! Eu faço conta, jogo e escrevo, mas é da minha mãe (Aluna 10. Entrevista - 23/08/2013).

Não. Só o *netbook* do meu irmão [se referindo ao *netbook* da escola do irmão mais velho que pode levar para casa] (Aluno 15. Entrevista - 23/08/2013).

Não. Meu pai nem deixa eu mexer (Aluna 18. Entrevista - 06/09/2013).

Acredito que, a partir do momento em que a escola aderiu ao PROUCA, ela tem o papel de orientar e de mostrar as possibilidades pedagógicas e de pesquisa que essa tecnologia possui e de estabelecer relações entre os saberes, tornando a relação com as tecnologias

produtiva, sobretudo do ponto de vista da ampliação das informações para serem trabalhadas relacionando-as com as diferentes dimensões da vida das crianças.

Para Almeida (2002, p. 72), o sucesso de um programa inovador de incorporação das Tecnologias de Informação e Comunicação à educação deve considerar:

- a disponibilidade de equipamentos e *software* com configuração atualizada;
- a constante designação de verbas;
- o apoio político-pedagógico;
- a adoção de um novo paradigma educacional;
- a importância de atribuir ao professor um papel primordial nessa mudança;
- a formação continuada dos educadores dentro da perspectiva de contextualização e de resgate de valores humanos para que eles possam desenvolver o domínio da tecnologia e a compreensão das potencialidades e limites de integrá-la à sua prática.

O PROUCA enfrenta atualmente problemas sérios referentes à não manutenção e/ou substituição dos *laptops* estragados e à não substituição dos carregadores e baterias. Como pude observar na escola pesquisada, há *laptops* que estão estragados e há outros que só funcionam se ligados à tomada, e isso impossibilita a mobilidade.

Com relação a verbas, a escola não tem recebido nenhum tipo de ajuda financeira das instâncias governamentais Federal, Estadual e Municipal. A primeira visita da Secretaria Municipal de Educação – Núcleo de Tecnologias, em 2013, aconteceu em 18 de setembro, conforme nos afirma uma professora:

Então, está difícil mesmo, esse ano a gente não teve nenhum apoio na área tecnológica, nós estamos sem apoio nenhum. Nossa sala de tecnologia não funciona! Nós não temos nenhum computador funcionando e o UCA está assim, sem carregadores (Professora Geane. Entrevista - 18/09/2013).

Apesar de nem todos os/as professores/as na escola utilizarem os *laptops*, recorrentemente, quando utilizados, isso não foi feito em toda a sua potencialidade para os/as alunos/as do 4º ano do Ensino Fundamental. Ainda assim, percebi diversos momentos em que esta ferramenta contribuiu para as atividades do processo de aprendizagem, proporcionando momentos relevantes de pesquisa, entretenimento e relação entre as crianças, sendo algumas vezes um facilitador para relacionar os diferentes saberes.



Ilustração 3 - Saberes Tecnológicos.
Ilustrador Diogo de Barros Carneiro (dez. 2014).

Em toda a tese procuramos mostrar que há momentos de tensão que fazem com que o currículo não seja exclusivamente tecnocrático, no último capítulo, procuraremos dar mais ênfase a essas tensões, por meio da metáfora dias de sol e dias nebulosos.

CAPÍTULO 5

ENTRE DIAS DE SOL E DIAS NEBULOSOS: ALEGRIAS, AFETOS E SOFRIMENTOS

A escola é um local de tensões, pois ali existem relações de poder, encontram-se diferentes culturas, saberes, raças, etnias, religiosidades, classes sociais, orientações sexuais, entre outros.

Esse encontro das diferenças e dos diferentes causa tensões, alegrias, afetos e sofrimentos. E nesse capítulo, procuraremos problematizar essas questões e mostrar o quanto esse currículo afeta as crianças.

Não existe um currículo neutro! Tudo que acontece na escola faz parte de seu currículo e tem uma intencionalidade, por isso, defendemos um currículo inter/multicultural, uma escola acolhedora das diferenças e uma formação que prepare os/as docentes para conhecê-las/problematizá-las.

Mesmo que optamos pela metáfora: “Os dias de sol” e “Dias nebulosos”, entendemos que em todos os dias há tensões, conflitos, contradições, alegrias, afetos e outros, mas eles não se dão com a mesma intensidade todos os dias. E para explicitá-los melhor é que optamos pela separação.

5.1 Os dias de sol: alegrias e afetos que a escola desperta



Figura 15 - Crianças do 4º ano do Ensino Fundamental brincando durante o Projeto Canteiro Feijão-Vagem.

Fonte: Foto tirada pela pesquisadora (2013).

Alcançar a escola do campo cruzando o ambiente rural sempre me traz lembranças alegres, especialmente quando a guavira está brotando, perto do verão. São dias iluminados, acompanhados do canto dos pássaros. Bem-te-vis e sabiás são os que sempre se destacam nos guavirais. Guavira, gabirola ou araçá-congonha é o fruto produzido pela gabirola, um arbusto silvestre que cresce nos campos e pastagens do cerrado brasileiro. O canto forte me lembra alegria, a mesma que me espera logo adiante, no rosto das crianças. A maior parte do tempo, elas têm na escola a razão para exercitar, mais que tudo, a felicidade de brincar, correr, montar, laçar, rir...enfim, compartilhar mais um dia de sol como este que hoje me leva até elas.

Comecei esta tese escrevendo de onde vim, e, neste momento, penso que é importante que eu conte um pouco sobre onde estou. Sinto que estou num lugar que mexeu com minhas emoções e com minhas recordações, que me trouxeram muitas alegrias e aprendizagem.

Em alguns momentos, recordei-me da minha infância, visitando as aldeias com minha família; depois como aluna no Ensino Fundamental; da minha iniciação à docência;

depois atuando como Orientadora Educacional na escola; como diretora em um CEINF; e como técnica na SEMED. Cada situação vivida ao pesquisar o currículo reacendeu uma dessas etapas da minha vida e, por isso, mexeu tanto com minhas emoções.

O carinho, o afeto e o respeito com que fui acolhida pela escola e pela turma de alunos e alunas do 4º ano do Ensino Fundamental tornaram meus dias de pesquisadora na escola tempos e espaços de aprendizagem.

Percebi que a afetividade estava presente na escola desde o momento em que observei os diretores esperando os ônibus escolares chegarem com as crianças e quando os gestores da escola cumprimentavam cada uma que descia com um aperto de mão e um sorriso, perguntando-lhe: “Por que faltou ontem?”; “Por que seu irmão faltou hoje?”; “Está tudo bem em casa?”; “Como foi o final de semana?”.

Mas, sem uma visão romântica, sei que naquele momento também houve controle por parte dos gestores sobre as crianças, no sentido de saber quem veio e de procurar saber por que algumas crianças não vieram à escola.

Nas observações feitas no início da minha inserção no campo, no período de 15 de março a 4 de maio de 2013, quando observei todas as turmas, percebi o afeto entre as crianças, o respeito e o afeto entre professores e professoras e para com seus/suas alunos e alunas e o afeto das crianças para com seus/suas professores e professoras.

A partir do dia 4 de maio de 2013, quando iniciei somente o acompanhamento do 4º ano do Ensino Fundamental – como explicado no item 1.6 desta tese: “Sapo ou perereca? Conhecendo o campo”, a escolha dessa turma foi discutida com a direção e com a coordenação pedagógica –, pude perceber mais de perto esses laços afetivos e de respeito dentro daquela sala de aula. Presenciei momentos de muita alegria e de brincadeiras entre as crianças.

O currículo da escola pesquisada proporciona esses momentos, na medida em que contempla as vozes de suas crianças, como, por exemplo, no uso do parque, no uso da quadra esportiva coberta, no uso do campinho de futebol, no uso da brinquedoteca, no momento de assistir aos filmes na sala de vídeo, no uso dos *laptops*, quando deixam os meninos brincarem de laçar, quando proporcionam aulas práticas do Projeto Canteiro Feijão-Vagem, nas quais as crianças sentem seus saberes valorizados, e também nos dias de apresentações artísticas.

Para Xavier (2010, p. 95), “a escola precisa ser vista como um espaço para aprender e aprender a viver”. E, nesse sentido, entendemos, com a autora, que há um vínculo entre a escola, a sala de aula e a vida fora da escola.

Observei que o recreio e o horário do almoço são de muita brincadeira, de conversa, de correr, de jogos, de cultivo das amizades, e nunca de descansar. Segundo registro em Diário de Campo no dia 11/04/2013, durante o recreio, observei um professor jogando pingue-pongue com os alunos e outro professor sentado no mesmo ambiente, tocando no violão moda de viola para seus alunos e suas alunas.

Para Fleuri (2008a, p. 59):

Essa trama criativa e prazerosa de jogos e campeonatos corre paralela e, por vezes, antagônica às competições e eventos disciplinares previstos no calendário escolar. Nessas atividades, geralmente, os estudantes desenvolvem suas habilidades, definem suas atitudes, elaboram conhecimentos, trabalham seus conflitos, constroem relações, criam e recriam suas normas de convivência social.

A pesquisa me deu indícios de que no horário de recreio e de almoço, ainda que vigiado, as crianças têm prazer nas brincadeiras e nos jogos, criando e recriando regras a todo tempo.

Ainda com Fleuri (2008a, p. 60), penso que “é o prazer que nos faz sentir a vida à flor da pele, predispondo-nos para agir e reagir satisfatoriamente aos estímulos naturais e sociais, assim como a perceber e expressar de modo espontâneo os sentimentos”.

Outro momento importante, conforme registro no Diário de Campo (07/06/13), foi quando a professora Paula, durante o almoço, passou por todas as crianças do 4º ano do Ensino Fundamental, espremendo limão na salada – para que ficasse “mais gostosa”, dizia ela a eles/elas num gesto afetoso. Fleuri (2008a, p. 105) definiria esse momento como interação:

A interação se constitui, simultaneamente, na dimensão sensorial, ao escutar e ser escutado, ao tocar e ser tocado, ao cheirar e ser cheirado, ao beijar e ser beijado, assim como, nas dimensões afetivas e mentais, ao acolher e ser acolhido, ao oferecer e ao interpelar, ao compreender e ser compreendido.

A hora do almoço é, na maioria das vezes, marcada pelas dimensões sensoriais, afetivas e comunicativas, porque as crianças interagem com seus/suas colegas, com os/as professores e professoras, com a gestão e com as coordenadoras. É um momento de alegria!

Quando indagados/as durante as entrevistas sobre o que mais gostavam na escola, as crianças responderam:

A atividade prática [referindo-se ao Projeto Canteiro Feijão-Vagem] (Aluno 1. Entrevista - 23/08/2013).

Computador, ir no parquinho e brinquedoteca (Aluna 2. Entrevista - 23/08/2013).

Mexer no *netbook* e estudar (Aluna 3. Entrevista - 23/08/2013).

Brincar assim [...] e estudar (Aluna 4. Entrevista - 23/08/2013).

Da brinquedoteca, do *netbook* e [...] de estudar também (Aluna 5. Entrevista - 23/08/2013).

Brincar, assistir filme, mexer no computador (Aluna 10. Entrevista - 23/08/2013).

Do *netbook*, do recreio e [...] das atividades (Aluno 11. Entrevista - 23/08/2013).

De brincar, de escrever gosto pouco, e gosto de brincar aqui na sala também (Aluno 12. Entrevista - 23/08/2013).

Eu gosto da comida e dos meus amigos e de todas as pessoas (Aluno 13. Entrevista - 23/08/2013).

Da professora, de jogar bola, de jogar no *netbook* (Aluno 14. Entrevista - 23/08/2013).

O *netbook* e tudo (Aluno 15. Entrevista - 23/08/2013).

Da brinquedoteca e de mexer com o *netbook* (Aluno 16. Entrevista - 23/08/2013).

De ter amigos (Aluno 17. Entrevista - 23/08/2013).

Na hora de ir lá conhecer as plantas [...] as coisas assim [referindo-se ao Projeto Feijão-Vagem] (Aluna 18. Entrevistada - 06/09/2013).

De brincar no parque e de mexer no *netbook* (Aluna 19. Entrevista - 06/09/2013).

As respostas vão ao encontro das observações, e, mais, as crianças colocam a escola como espaço de lazer, porque – como dito anteriormente, no item 2.3 “Escola de Tempo Integral: Uma educação que desenha novos horizontes” – elas gostam de ficar o dia inteiro na escola. Segundo Esteban (2013a, p. 171), “No cotidiano escolar está presente a força da solidariedade e dos processos coletivos, pois nele há sempre a possibilidade de experimentar a escola como um lugar de encontros com os *outros*”.

Nesse sentido, compreendemos, com Xavier (2010, p. 98), que as crianças e os jovens “[...] têm o espaço escolar como um dos únicos espaços de convivência, pelo menos na realidade brasileira. Tais jovens fazem da escola ponto de encontro porque a sociedade atual não tem políticas de juventude, não oferece espaços para a juventude estar/conviver”.

Segundo Freire (2014, p. 209), é importante “[...] ir transformando as escolas em centros de criatividade, em que se ensine e se aprenda com alegria”. E ele (2014) defendia que o ensino dos conteúdos deveria estar associado a uma leitura crítica da realidade, ou seja, inquietar os educandos a perceber que “[...] o mundo dado é um mundo dando-se e que, por isso mesmo, pode ser **mudado, transformado, reinventado**”.

Observei que em dias de apresentações, como Páscoa (Diário de Campo, 27/03/2013), Festa Julina (Diário de Campo, 05/07/2013), Dia da Paz (Diário de Campo, 20/09/2013) e Confraternização do Natal (Diário de Campo, 05/12/2013), ocorrem atividades que mobilizam toda a escola e trazem muita euforia às crianças, mexendo muito com a autoestima das meninas e dos meninos. As observações indicam que essas atividades fazem com que as crianças se sintam participativas, pertencentes à escola, valorizadas, vistas por toda a comunidade escolar.

Fleuri (2008a, p. 54) pontua que “[...] festas de diversos tipos, passeios, atividades extraclasse, etc. apresentam-se como espaços relativamente livres e, portanto, mais favoráveis ao desenvolvimento de relações criativas e solidárias”.

Conforme observado e registrado em Diário de Campo (27/03/2013), a Festa da Páscoa mobilizou toda a escola, embora as apresentações artísticas tenham sido somente do 1º ao 5º anos do Ensino Fundamental. No entanto, na montagem e na organização da atividade, alunos e alunas de toda a escola, assim como o corpo docente, estiveram envolvidos/as.

O mesmo aconteceu na Festa Julina (Diário de Campo, 05/07/2013), quando toda a escola se mobilizou. Foram as coordenadoras, os gestores e os professores e as professoras da escola que, por meio de doações pessoais, viabilizaram as comidas típicas e as bebidas da festa. As alunas e os alunos dançaram a quadrilha e todos e todas confraternizaram.

Conforme registrado no Diário de Campo do dia 20 de setembro de 2013, alunos e alunas, professores e professoras e demais funcionários da escola estavam envolvidos/as com a organização da culminância do *Project Peace Activists*. Esse projeto vem sendo desenvolvido na escola há três anos, para comemorar o Dia da Paz, que acontece em 21 de setembro. É uma iniciativa dos/das alunos e alunas do 3º ano do Ensino Técnico Agrícola com a professora da disciplina de Língua Inglesa. Num primeiro momento, esse dia seria tão somente um currículo turístico, mas outras aprendizagens também ocorreram.

Observei que o *Project Peace Activists* desenvolveu laços afetivos entre os/as alunos e alunas do 3º ano do Ensino Técnico Agrícola com os/as alunos e alunas do Ensino Fundamental que participaram do mesmo. Cada quatro alunos e alunas do 3º ano do Ensino

Técnico Agrícola ficaram responsáveis por ensaiar uma música em língua inglesa com um grupo de alunos e alunas a escolher do Ensino Fundamental. A turma do Ensino Técnico deveria conquistar um grupo de crianças, para que eles e elas quisessem ensaiar e se apresentar. Foi um momento muito rico de afetos, emoções, solidariedade e aprendizagem.

Com Xavier (2010, p. 98), defendemos que “É papel da escola hoje ser um espaço de encontro de culturas, levando em conta a cultura jovem sem deixar de promover, no entanto, a transmissão do patrimônio cultural da qual as gerações adultas são depositárias”.

Outro momento em que percebi os afetos e as alegrias em cena foi o da ida ao Projeto Canteiro Feijão-Vagem, iniciado em agosto de 2013. Os alunos e as alunas do 4º ano do Ensino Fundamental estavam eufóricos/as já no caminho para o canteiro: cantavam, brincavam, ficaram felizes ao verem suas mudas crescendo, compartilharam seus saberes com o professor Ricardo e a professora Paula e pediram para serem fotografados/as com seus pés de feijão.

A chegada do carrinho com os *laptops* em sala de aula também traz euforia. Constatei, por meio das entrevistas, que algumas crianças só têm contato com o computador e principalmente com a *internet* na escola. Os *laptops*, como dito anteriormente, são pessoais e, por isso, as crianças colocam adesivos neles, usando como papel de fundo seus times de futebol, fotos e outras ilustrações.

Compreendemos, com Xavier (2010, p. 101), que

É necessário que o jovem estudante aprenda a falar, ler, escrever, contar, digitar, navegar. Precisa entender o mundo social e natural, as produções culturais e tecnológicas de sua época para ser um cidadão informado, crítico, posicionado, capaz de expressar suas opiniões, seus sentimentos, suas discordâncias e também capaz de ouvir seus parceiros.

A ida à brinquedoteca também anima muito as crianças, porque lá, além da atividade dirigida pela professora Fabrícia, nos últimos dez minutos de aula elas podem escolher o jogo que quiserem para brincar e, na saída da sala, passam pelo túnel, o que as deixa alegres (Diário de Campo, 21/06/2013). O túnel é feito de aros revestidos de tecido, e as crianças passam de uma ponta a outra pelo meio, conforme mostra a Figura 16.



Figura 16 - Crianças do 4º ano do Ensino Fundamental no túnel da brinquedoteca.

Fonte: Foto tirada pela pesquisadora (2013).

Em sala de aula, observei também que na relação professora-alunos e alunas e professor-alunos e alunas, geralmente, há afetividade e respeito. Isso é perceptível na fala das crianças. Os/as professores e professoras, quando se referem à diferença em trabalhar na escola do campo e na escola urbana, dizem que preferem trabalhar na escola do campo, em face das relações afetivas com as crianças do campo, que são mais respeitosas, calmas, afetuosas, e com as famílias mais presentes. Mesmo as professoras que ficaram quase sempre escrevendo no quadro mostraram afeto e carinho pelas crianças.

Eu gosto mais de Português e Matemática porque a professora Paula é mais legal! (Aluno 1. Entrevista - 23/08/2013).

Gosto da professora Paula, de jogar bola e de jogar no *net* (Aluno 14. Entrevista -23/08/2013).

Da professora Paula (Aluna 5. Entrevista - 23/08/2013).

O que mais gosto é dos professores (Aluna 24. Entrevista - 29/10/2013).

Trago as vozes de algumas crianças que vão ao encontro das observações sobre a relação professora-alunos e alunas e professor-alunos e alunas. As crianças, quando questionadas durante as entrevistas sobre o que gostam na escola, citam seus/suas professores e professoras. As manifestações do/da docente abaixo citadas ilustram como ele/ela percebem a diferença entre trabalhar em uma escola urbana e em uma escola rural.

Então, o ano passado eu senti assim, nos alunos, a questão do comportamento, mais calmos, não sei se porque eles vêm de manhã e ficam o dia todo, mas eles são mais calmos, mais tranquilos (Professora Vitória. Entrevista - 18/09/2013).

Vejo na escola rural, onde nós trabalhamos, pelo menos desde o início que eu estou aqui, a gente vê um aluno mais dedicado, uma presença um pouco maior da família e também a questão da violência, eu vejo assim bem menor (Professor Roberto. Entrevista - 22/09/2013).

Como destaco em outro momento desta tese, o corpo docente ressalta como diferenças entre trabalhar numa escola rural e numa escola urbana aspectos relacionados ao comportamento das crianças e ao acesso aos pais, mas não mencionam nada relativo ao currículo da escola; entretanto, como vimos, ele se diferencia em alguns aspectos do currículo da escola urbana.

Conforme registro em Diário de Campo em 27/03/2013, nesse dia ganhei de um aluno do 4º ano do Ensino Fundamental um desenho de sua fazenda e da aluna do 2º ano do Ensino Fundamental que me salvou da perereca, uma florzinha natural do campo. Menciono esse dia aqui porque me reporta aos meus primeiros dias na escola e à afetividade sentida.

No dia 13 de maio de 2013, conforme registro no Diário de Campo, ganhei uma lagartixa marrom. Levei um susto, me recompus e agradei o presente, porque estava sendo dado por dois alunos do 4º ano do Ensino Fundamental com muito carinho.

No dia 28 de maio de 2013, conforme registro em Diário de Campo, ganhei um cartão telefônico do jogo de bafo. Esses cartões telefônicos significam muito para aqueles alunos. O aluno me disse: “Esse é o mais bonito que eu já ganhei até hoje”, numa demonstração de carinho. Isso é afeto!

A professora Paula relatou-me, conforme Diário de Campo (07/06/13): “Gi, eles gostam muito de você; quando você não vem, eles pedem que eu não coloque falta. Já

expliquei que você não está na chamada e que está fazendo pesquisa, mas eles acham que você é minha aluna”.

Pude observar momentos de elogios por parte dos/das professores e professoras aos alunos e às alunas. E, como Cavalleiro (2010), entendo que expressões positivas e elogiosas, sejam pessoais ou para um grupo de crianças, são importantes.

Para Cavalleiro (2010), é fundamental o/a pesquisador/a, ao realizar as observações na escola, atentar para as práticas verbais dos/das professores e professoras em termos das expressões positivamente valorativas ou elogiosas dos/das mesmos/mesmas para com as crianças, seja por sua inteligência, seu desenvolvimento, sua estética ou comportamento, e sejam elas explícitas ou implícitas.

Outra questão sobre a qual Cavalleiro (2010) nos convida a pensar são as práticas não verbais dos/das professores e professoras, como, por exemplo, a aproximação com algumas crianças pelo contato físico, por meio do abraço, do beijo, do carinho ou de um olhar que evidencie afeto.

Outro momento em que percebi muita alegria foi quando as crianças do 4º ano do Ensino Fundamental são chamadas para irem à lousa resolver exercícios. Eles e elas ficam felizes, pedindo à professora Paula para ir à lousa, e querem mostrar o que sabem. As crianças também gostam muito de ajudar a professora ou o professor, seja carregando seus materiais, distribuindo as atividades aos/às colegas, entregando os *laptops*, limpando a sala de aula ou mesmo enfileirando as carteiras.

Outro momento de muita alegria registrado em Diário de Campo (07/06/13) foi a aula de salada de frutas. As crianças trouxeram frutas de suas casas e a escola também comprou algumas. Os/As alunos e as alunas do 4º ano Ensino Fundamental, juntamente com a professora Paula, fizeram uma deliciosa salada de frutas. Ao mesmo tempo, trabalharam questões referentes às disciplinas de Ciências e de Língua Portuguesa, estabelecendo relações entre os seus próprios saberes e os das disciplinas.

Naquele mesmo dia, um aluno contou à professora Paula que era seu último dia de aula na escola, porque seu pai trabalharia em outra fazenda. A professora se emocionou, e ambos se abraçaram. Depois todas as crianças o abraçaram e se despediram. Ficamos todos e todas muito emocionados/emocionadas e tiramos muitas fotos da despedida.

O visto no caderno após a realização de atividades é outro instante muito importante para as crianças do 4º ano do Ensino Fundamental. É tão significativo que eles/elas ficaram preocupadas/as por eu não ter visto no meu caderno. Conforme registro

(Diário de Campo, 07/06/13), as crianças, ao perceberem que tenho copiado e escrito muitas coisas em meu caderno, pediram que a professora Paula desse visto no mesmo, para que eu não reprovasse. Essa preocupação com a aprovação e a reprovação também está presente nas crianças, como vimos, sendo reforçada pelas políticas de avaliação externa.

O dia do aniversário da professora Paula foi bastante alegre (Diário de Campo, 11/06/13). Ela levou bolo, refrigerante e estourou pipoca para as crianças. Os alunos e as alunas ajudaram a servir os quitutes e levaram presentes: flores do campo, balas, pirulitos, *skate* de mão, cartinhas, muitos beijos e abraços, e a professora Paula retribuiu com muito afeto o carinho das crianças.

Mas nem sempre a escola é alegre, pois, como vimos afirmando ao longo da pesquisa, ela também é um espaço de tensões, conflitos, contradições, desigualdades e de luta de poder. É sobre isso que proponho discutir no próximo item.

5.2 Dias nebulosos de aula: entre indisciplinas e sofrimentos



Figura 17 - Um dia nebuloso de aula.

Fonte: Foto tirada pela pesquisadora (2013).

Chove forte quando alcanço os primeiros pastos verdes a caminho da escola do campo. Hoje há perigo! O dia está escuro, turvo e me faz redobrar a atenção na estrada escorregadia. A pouca visão adiante, diferentemente dos dias de sol, me traz um paralelo aos

dias mais nebulosos da pesquisa, quando me vi diante da discriminação e da ausência de sensibilidade para com as diferenças, revelando conflitos, segregações e traumas.

- BRUM!!!!

Um trovão me desperta para a realidade. Firmo o volante, reduzo a velocidade. Chove muito, e, para vencer dias e caminhos nebulosos, é preciso sempre atenção redobrada e muita reflexão!

Início esta reflexão sobre alguns momentos observados na escola trazendo uma fala de Arroyo (2011, p. 141):

Uma forma antipedagógica de perpetuar identidades coletivas negativas, inferiorizadas, é inculcá-lhes: vocês sem saberes, sem cultura, venham aprender dos sábios e cultos. Ignorantes, venham à escola, aprendam. Esse o sentido de tantas políticas distributivas, compensatórias, inclusivas e moralizadoras destinadas aos pobres, aos trabalhadores, aos povos indígenas, quilombolas, negros, das periferias **e dos campos**: Que continuem introjetando a imagem de meros receptores da riqueza, da ciência, das letras, da cultura que uns poucos produzem (Grifos nossos).

Observei na escola pesquisada momentos de invisibilidade das crianças, de silenciamento dos seus saberes e de sofrimento.

De 15 de março a 4 de maio de 2013, período em que observava todas as turmas, presenciei e registrei em Diário de Campo (13/04/13) uma cena de opressão, quando uma aluna do 3º ano do Ensino Técnico Agrícola, ao apresentar um trabalho da disciplina de Geografia, teve dificuldades em pronunciar a palavra “Maranhão” e todos e todas riram dela, fazendo piada, e ninguém chamou a atenção das crianças.

Naquele mesmo dia (13/04/13), na mesma turma e na mesma aula, presenciei uma cena de racismo/discriminação quando outra aluna, ao apresentar um trabalho sobre o estado da Bahia, foi chamada de baiana e sentiu-se ofendida. Os/as demais colegas riram dela e disseram: “Mas você parece porque é bem escurinha”.

Esse seria um momento propício para a professora problematizar a questão do racismo, da regionalidade, questionar por que ser “escurinha” é motivo para discriminação. Raça/cor é uma questão que precisa ser discutida na escola. De onde vêm os processos de inferiorização de determinados grupos sociais? A luta pela superação do racismo é de todos e todas nós, educadores e educadoras. Momentos como esses devem ser aproveitados pelos educadores e educadoras comprometidos politicamente com a emancipação social de seus alunos e alunas para discutirmos essas questões, levando-os a conhecer os processos

históricos, sociais, culturais, políticos e econômicos que os subalternizaram, excluíram, invisibilizaram e inferiorizaram. É nesses momentos que devemos ajudá-los/as a compreender a riqueza e beleza das diferenças que foram transformadas em desigualdades nas relações de poder e de dominação.

Para Santomé (2011, p. 86), “um currículo excludente ignora as minorias culturais e promove recursos pedagógicos que servem para silenciá-las. Consequentemente, discursos racistas, classistas e/ou sexistas dominantes tendem a ser produzidos”.

Com Candau (2011, p. 31), entendemos que, por meio de nossas identificações dos outros, muitas vezes “[...] multiplicam-se as grades, os muros, as distâncias, não somente físicas, como também afetivas e simbólicas entre pessoas e grupos cujas identidades culturais se diferenciam por questões de pertencimento social, étnico, de gênero, religioso, etc.”

Percebi na entrevista com as professoras que elas têm dificuldade de perceber atitudes racistas/discriminatórias presentes na escola em diversas manifestações.

Guizzo (2011, p. 43) afirma que “[...] raça e etnia são marcadores sociais que estão envolvidos nos processos de construção de diferenças e identidades culturais”.

Para Gomes (2011, p. 72), o “Maior conhecimento das nossas raízes africanas e da participação do povo negro na construção da sociedade brasileira haverá de nos ajudar na superação de mitos que discursam sobre a suposta indolência do africano escravizado e a visão desse como selvagem e incivilizado”.

Algumas docentes, quando perguntadas sobre se já presenciaram ou viram alguma situação de discriminação/preconceito dentro da escola, responderam:

Eles são muito simples, eles são muito humildes, assim. **Eles não fazem diferença racial.** Ah, você é preto, eu não quero ficar perto de você. Não, você é índio! Olha lá o índio! Não, pelo contrário, eles são muito amigos, eles são muito companheiros uns dos outros, eles não criticam a religião dos outros, eles creem muito em Deus (Professora Paula. Entrevista 23/07/2013). (Grifos nossos).

Não. Eles não levam em conta. Eles convivem tanto, o dia todo, **que para eles acham que são iguais** (risos). Não vejo isso (Professora Andressa. Entrevista 09/08/2013). (Grifos nossos).

Com Gomes (2011), compreendemos a importância de a escola trabalhar de forma aprofundada e reflexiva as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente as matrizes indígenas e africanas, pois somente assim

construiremos uma sociedade mais justa e igualitária. As falas das professoras abaixo citadas também mostram a dificuldade de perceber situações de discriminação na escola:

Mais de gênero. **Religiosa e de raça eu nunca vi mesmo.** Já ouvi falando assim, você convive com várias crianças, você ouve elas falando: Ah, não vou ficar com tal fulana, mas de ser sempre não. Daqui a pouco eles estão conversando. Eu acho que eles se aceitam bem! (Professora Fabrícia. Entrevista 09/08/2013). (Grifos nossos).

Então, a gente não sabe até que ponto é a zoeira do aluno a até que ponto é a discriminação. Eu não diria que eu vi discriminação. Porque discriminação seria assim: excluir realmente o aluno do contexto. Eu não diria que eu vi isso até porque tem orientação dos professores, a gente se impõe nas salas. **Então, aqui nessa escola eu nunca vi.** Pelo menos eu nunca deixei acontecer na minha aula (Professora Marcela. Entrevista 10/09/2013). (Grifos nossos).

Para falar verdade, não. **Na minha aula eu nunca vi.** Lá no 4º ano eu nunca vi, mas a gente trabalha isso com eles, é muito bom, para que eles não façam isso, não pratiquem, porque lá na sala tem todos os tipos de cores, então, trabalhar a cabecinha deles para que não aconteça (Professora Vitória. Entrevista 18/09/2013). (Grifos nossos).

Gomes (2011, p. 70) alerta que “em uma sociedade multirracial e pluricultural, como é o caso do Brasil, não podemos mais continuar pensando a cidadania e a democracia sem considerar a diversidade e o tratamento desigual historicamente imposto aos diferentes grupos sociais e étnico-raciais”.

Como dissemos anteriormente, no item 3.1.2 – “Currículo tecnocrático: características de um currículo turístico” –, apesar da promulgação da Lei nº 10.639/03 e da Lei nº 11.645/08, que asseguram o ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena nas escolas, e, ainda, das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (2004), percebemos a resistência à discussão dessa temática dentro da escola, local onde deveria ocorrer a construção de uma educação antirracista e multirracial.

Para Gomes (2011, p. 78),

A escola e seu currículo são impelidos, na atualidade, a incluir tal discussão não só na mudança de postura dos profissionais da educação diante da diversidade étnico-racial, como também na distribuição e organização dos conteúdos curriculares; para tal, será necessário o investimento na formação inicial e continuada dos professores.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (2004, p. 16)

afirmam: “A luta pela superação do racismo e da discriminação racial é, pois, tarefa de todo e qualquer educador, independentemente do seu pertencimento étnico-racial, crença religiosa ou posição política”. Reforço a questão “racismo” porque o presenciei em alguns momentos no currículo da escola. A Lei nº 10.639/03, a Lei nº 11.645/08 e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (2004) são políticas que objetivam a superação das desigualdades e a legitimação das diferenças com vistas à construção/ampliação de oportunidades para grupos historicamente excluídos.

Os professores Ricardo e Roberto, que, segundo minha pesquisa, são os que mais escutam/contemplam as vozes de seus/suas alunos e alunas e estão mais abertos ao diálogo com seus alunos e alunas, percebem a presença da discriminação no currículo da escola:

Já. Essa questão de racismo é uma realidade que ainda deve ser mudada no próprio campo. Como as pessoas são meio rústicas, brutas, pessoas que convivem com a realidade local, eles acabam aprendendo a lidar com os animais, com as plantas e acabam tendo uma questão cultural, de defeito, digamos assim, cultural, que demanda esse lado do racismo. No caso dos meninos, superam as meninas. Os meninos se sentem o cara da vez, e na verdade não é isso, na verdade é pura discriminação, isso acontece (Professor Ricardo. Entrevista 11/09/2013). (Grifos nossos).

Sim, a gente vê, percebe a questão do machismo e existe discriminação pela pessoa ser negra ou gorda, o que mais percebo é isso (Professor Roberto. Entrevista 22/10/2013). (Grifos nossos).

Os professores Ricardo e Roberto, em suas aulas e em suas falas, mostraram mais indícios de um currículo crítico, estando abertos ao diálogo, escutando/contemplando as vozes das crianças e estabelecendo mais relações entre os diferentes saberes. Por isso, acredito que conseguem enxergar momentos ainda invisibilizados para as professoras citadas anteriormente.

Santos e Dupret (2011), no campo das políticas de diminuição das desigualdades e de promoção da equidade, salientam a relevância da promulgação da Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, depois substituída pela Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008, que incluiu no currículo oficial das redes de ensino “[...] a obrigatoriedade da temática História de África e Cultura Africana e Afro-Brasileira e Indígena”. Também as Diretrizes Curriculares para as Relações Étnico-Raciais, de 17 de junho de 2004, registram que se “[...] exige cada vez mais a atualização dos sujeitos para docência nas temáticas afro- brasileiras e indígenas”.

Essas Diretrizes, ainda segundo Santos e Dupret (2011, p. 122), orientam as ações dos professores e das professoras e dos sistemas de ensino para a “[...] consciência política e histórica da diversidade; fortalecimento de identidades e de direitos; e ações educativas de combate ao racismo e discriminações”.

Para Gomes (2011, p. 83),

A educação para as relações étnico-raciais que cumpre o seu papel é aquela em que as crianças, os adolescentes, os jovens e os adultos negros e brancos, ao passarem pela escola básica, questionem a si mesmos nos seus próprios preconceitos, tornem-se dispostos a mudar posturas e práticas discriminatórias, reconheçam a beleza e a riqueza das diferenças e compreendam como essas foram transformadas em desigualdades nas relações de poder e de dominação.

Essa perspectiva de educação defendida por Gomes (2011) é também proposta por Arroyo (2013, p. 117):

A educação é considerada um dos espaços onde há maior demanda de políticas afirmativas e de justiça igualitária. Tratam-se desde demandas sobre a localização das escolas rurais, escolas quilombolas e indígenas em suas comunidades, cotas de acesso às universidades para negros, indígenas, quilombos e camponeses, até currículos que incorporem sua história, sua memória, sua cultura, seus saberes e suas racionalidades, seu conhecimento e suas formas de pensar a realidade.

A pesquisa de campo (2013) e os/as autores/as citados nesta tese me permitem inferir que há necessidade de incluir nos currículos discussões sobre a história, a memória, a cultura e os saberes dos/as alunos e alunas do campo presentes na escola pesquisada. O distanciamento da problematização dessas questões leva a situações discriminatórias e racistas.

Arroyo (2013, p. 117) pontua que a “[...] negação de sua história, memória, sua identidade e seus saberes-valores coletivos fazia parte de uma relação política de subordinação-dominação, o seu empobrecimento extremo massificado, na atualidade, perpetua essa relação política”.

Percebemos que no currículo da escola há necessidade de estudos e debates tanto da Lei nº 11.645/08 quanto das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (2004), e também dos pontos dos PCNs (1997) que abordam a pluralidade cultural da

sociedade brasileira, não somente no sentido de favorecer o seu conhecimento pelos/pelas docentes, mas também para que eles e elas possam colocá-las em prática dentro da escola.

Entendemos que, ao conhecerem os processos históricos que os/as tornaram inferiores, subalternizados/as, os/as alunos e alunas poderão emancipar-se, exigindo uma política educacional e um currículo contra as desigualdades, contra a visão de inferioridade historicamente construída pelos grupos dominantes.

Para Arroyo (2013, p. 119), uma forma de articular os currículos e as políticas educativas a políticas das diferenças supõe

[...] o reconhecimento das diferenças e, sobretudo, dos processos econômicos, políticos, sociais e culturais que garantam a igualdade na diferença. Isso exige que os currículos se contraponham à produção das diferenças em desigualdades, que ao menos o pensamento educacional e a lógica curricular não legitimem a negação dos diferentes de sua condição de humanidade plena, sem hierarquias e graus de humanidade por diferenças de gênero, raça, classe, etnias e território.

Assim, compreendemos que uma forma de evitar dias nebulosos na escola é incluir no currículo dela discussões sobre as diferenças, mostrando o processo histórico que as construiu e a quem interessa que elas permaneçam.

A Lei nº 11.645/08 e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (2004) são

[...] resultados da luta política em prol de uma escola e de um currículo que insiram a diversidade. Por isso, elas caminham lado a lado com outras iniciativas políticas e pedagógicas reivindicadas pelos movimentos sociais e hoje incorporadas - com limites e contradições - no contexto educacional brasileiro, tais como: a formação de professores (as) indígenas, a constituição de escolas indígenas, a educação inclusiva, as escolas do campo, a formação de professores(as) do campo, a educação ambiental, entre outros (GOMES, 2011, p. 85).

Para Silva (2011, p. 102), “O currículo é, sem dúvida, entre outras coisas, um texto racial. A questão da raça e da etnia não é simplesmente um tema transversal: ela é uma questão central de conhecimento, poder e identidade”. Numa perspectiva crítica de currículo, entendemos que a diferença é uma questão histórica e política.

Na escola pesquisada, a professora Paula reconhece a presença da diferença de gênero e observa que há machismo:

Mas existe diferença de gênero, isso é brincadeira de menino, isso é brincadeira de menina, o machismo do aluno do campo, por ver talvez o pai sendo machista com a mãe (Professora Paula. Entrevista 23/07/2013). (Grifos nossos).

Pavan (2013, p. 102) afirma que “[...] as identidades de gênero são construídas histórica e culturalmente pelas relações sociais de poder, portanto, podem ser ressignificadas.” Na cultura camponesa ainda há marcas de uma divisão sexual do trabalho que se sustenta numa cultura patriarcal, que, como vimos, também ocorre nas famílias dos alunos e alunas da escola cujo currículo analisamos.

Segundo Carvalho (2011, p. 91), uma das definições de gênero pode ser “[...] como oposto e complementar de sexo, como aquilo que é socialmente construído em oposição ao que seria biologicamente dado”. Uma outra definição de gênero o entende como “[...] construção social relacionada à distinção e hierarquia masculino/feminino, incluindo também aquelas construções que separam os corpos em machos e fêmeas, mas indo muito além disso” (CARVALHO, 2011, p. 92).

Há que se ressaltar que as relações de poder entre homens e mulheres podem ser explicadas em sua articulação com as questões relativas às desigualdades de classe, idade, raça/etnia e religião, entre outras.

Conforme pontua Silva (2011, p. 91), o feminismo mostrou que as relações de poder na sociedade são estruturadas pelo capitalismo e pelo patriarcado: “[...] há uma profunda desigualdade dividindo homens e mulheres, com os primeiros apropriando-se de uma parte gritantemente desproporcional dos recursos materiais e simbólicos da sociedade”.

Com base em Carvalho (2011) e Silva (2011), compreendemos que a desigualdade entre feminino e masculino se estendeu também à educação e ao currículo, e nós a encontramos no currículo da escola do campo. Segundo a fala das crianças, como mostramos anteriormente, os meninos ajudam em casa muito mais a seus pais no trato dos animais, hortas e pomares, enquanto as meninas auxiliam suas mães nas atividades domésticas, como limpar a casa, lavar louça e roupa. A mulher é, predominantemente, preparada para cuidar da casa, do marido e dos(as) filhos(as). Assim, percebemos que os estereótipos de gênero estão presentes nas famílias do campo. Uma forma de intervenção e de problematização dessa situação estaria na construção de um currículo valorativo e equânime tanto das experiências femininas quanto masculinas.

Schwendler (2002, p. 2) afirma que

Na cultura do campo, geralmente, a menina aprende com a mãe as lidas de casa, os cuidados para com os filhos, o preparo da horta, aprendendo raramente a discutir política, planejar a produção, negociar e comercializar o produto. Isto cabe ao filho homem, o qual também, muitas vezes, não aprende as lidas da casa e o cuidado com as crianças.

Até os anos de 1980, a mulher trabalhadora do campo não era reconhecida como trabalhadora. É por meio dos movimentos sociais que a mulher camponesa passa a reivindicar novos espaços.

Afirma Schwendler (2002, p. 4): “A divisão sexual de papéis, na realidade do campo, não aparece apenas na questão do trabalho, mas perpassa a totalidade do modo cotidiano de vida, as relações sociais que se estabelecem em diferentes espaços como do lazer, da religião, da escola, das lutas sociais.”

Uma situação que poderia mudar no currículo seria nas aulas da disciplina de Educação Física: as meninas deveriam também receber uma bola, para que pudessem jogar o esporte que quisessem. Na pesquisa, como já destaquei, notei que somente os meninos recebiam a bola e podiam usar o campo de futebol.

Segundo Louro (2001, p. 22),

Para um garoto (mais do que para uma garota) tornar-se um adulto bem-sucedido implica vencer, ser o melhor ou, pelo menos, ser muito bom em alguma área. O caminho mais óbvio, para muitos, é o esporte (no caso brasileiro, o futebol), usualmente também agregado como um interesse masculino obrigatório.

Ou seja, a sociedade e, nesse caso a escola, por meio de estratégias e táticas por vezes dissimuladas, estabelece uma identidade masculina e uma identidade feminina duradoura e inquestionável.

Meyer e Soares (2012, p. 44) pontuam que,

Historicamente, pode-se encontrar o corpo tematizado como um elemento importante dos processos de produção, manutenção e transformação de identidades sociais e culturais e, concomitantemente, dos processos de diferenciação, hierarquização e desigualdade social: a força corporal foi, por muito tempo, um importante argumento, dentre outros, para explicar a superioridade dos homens sobre as mulheres.

Outra situação observada no currículo da escola do campo é que somente os meninos buscavam o carrinho dos *laptops*, porque são mais “fortes” fisicamente. Em outra ocasião, eram somente os meninos que colavam os cartazes ou ajudavam suas professoras

nessa tarefa, porque eram considerados “mais altos” e “mais fortes”, mesmo havendo meninas altas na sala de aula.

O que nos chama a atenção é que as crianças do 4º ano do Ensino Fundamental já internalizaram de tal forma essas regras que não as questionam. Fatos como esses acontecem no currículo da escola porque a força corporal ainda é um argumento usado para explicar que os homens são mais fortes do que as mulheres. Ou seja, a abordagem biológica é a predominante nas questões relacionadas a gênero.

Retornando ao dia da aula da salada de frutas, conforme registro no Diário de Campo (07/06/13), ele foi marcado pela alegria, mas também obscurecido pela tristeza, pois o aluno 11 foi deixado de lado, esquecido e invisibilizado. Por não obedecer à risca as regras durante a aula, ele ficou de castigo sentado em uma cadeira no canto da sala enquanto todos/as picavam as frutas. Ele comeu o quitute, porém não pôde preparar a salada de frutas junto com os/as demais colegas.

Fleuri (2008a, p. 44) afirma que

Identifica-se e pune-se a rebeldia contra as normas escolares; mas não se problematiza o caráter alienante da prática escolar, que reprime sistematicamente as necessidades e os interesses pessoais e coletivos, que desconhece as condições de vida e as propostas dos setores subalternos da escola, assim como dos movimentos comunitários e sociais.

Aquela criança não poder participar do momento de lavar e cortar as frutas e ser deixada de castigo nos mostra indícios da homogeneização no currículo. Louro (2001, p. 21) afirma que “Um corpo disciplinado pela escola é treinado no silêncio e num determinado modelo de fala; concebe e usa o tempo e o espaço de uma forma particular”.

Com Arroyo (2012, p. 24), compreendemos que é importante “[...] auscultar suas falas, venham em forma de indisciplinas, de desatenção ou de condutas desviantes. Com essas falas corpóreas estão obrigando-nos a mirá-los com novos olhares”.

A pesquisa me possibilita afirmar que, quando alguma criança não se comportava dentro das normas e regras impostas pelo currículo da escola ou pela/o docente, ela era privada de alguma atividade da qual gostava. Observei momentos em que as crianças eram privadas de ir para a brinquedoteca; outras vezes eram proibidas de usar o *laptop*, de ir brincar no parquinho e de jogar futebol.

Fleuri (2008a, p. 15) explica o poder disciplinar como

estratégias de controle social e que incidem sobre o corpo das pessoas o “poder disciplinar”. Este se constitui na medida em que distribui os indivíduos no espaço, estabelece mecanismos de controle da sua atividade, programa a evolução dos processos e articula coletivamente as atividades individuais. Para isso, utiliza-se de recursos coercitivos como a vigilância, sanções e exames.

No canto da sala, o aluno 11 experimentava uma dessas proibições. Era possível perceber um misto de humilhação e raiva no olhar sustentado pelas mãos no queixo, quando não poucos riam dele.

Era dia de salada de frutas. Para ele, uma experiência inédita e empolgante, pois mesmo conhecendo todas elas do pomar (as laranjas, goiabas, bananas e mamões) ou da merenda escolar (maçãs e peras), nunca tinha participado da elaboração da salada. Para a professora, era uma oportunidade para ensiná-los a elaborar o gênero textual listas. Empolgado, o aluno 11 tinha pressa em começar a picar as frutas. Impaciente, a professora tinha pressa em ensinar a fazer listas.

Deu-se o impasse, que a professora resolveu punitivamente mandando o aluno 11 para o canto “pensar”. Com uma ponta de lágrima nos olhos, o aluno 11, que se orgulhava de sua força e destreza de futuro peão de rodeio, procurava aguentar firme, sem entender exatamente por que não poderia ajudar a fazer a salada de frutas. Listas, ele já tinha aprendido fazer há muito tempo....

O aluno 11, no dia 07/06/13, sofreu uma sanção ao resistir às regras impostas pela professora. E em outros dias, outros alunos e alunas também sofreram sanções por resistirem às regras, como não conversar, não levantar da cadeira, copiar todo o texto da lousa, entre outras.

Com Arroyo (2012), defendemos que é essencial o reconhecimento de que algumas crianças têm seus corpos expostos a violências sociais e sexuais, a preconceitos, a maus-tratos e, por isso, levam para a sala de aula tensões e reações a tudo isso. Para o autor (2012, p. 31), “Até nas indisciplinas nas escolas exigem que prestemos atenção às indignidades que sofrem em seus corpos e levam para as salas de aula”.

Outra forma de agressão aos corpos que observamos durante a pesquisa diz respeito ao “[...] processo de submetimento, até de sofrimento a que são expostos os corpos imóveis por horas nas carteiras, em filas, olhando a nuca dos colegas na frente, humilhados e até discriminados por cor, gênero, origem social ou orientação sexual” (ARROYO, 2012, p. 33).

Arroyo (2012, p. 35) afirma que

A exclusão epistemológica dos corpos tem tudo a ver com a inferiorização dos coletivos Outros, concretos, sociais, étnicos, raciais, dos campos e periferias. Essa exclusão epistemológica teve e tem consequências morais e políticas na segregação e inferiorização desses corpos concretos e de suas possibilidades de emancipação.

Assim, entendemos que a escola, em seu P.P.P. e em seu currículo, deve privilegiar momentos de estudo sobre as crianças do campo e seus corpos, regionalidades, sexualidade, gênero, raça, etnia e religiosidade, de forma a não excluí-las, a não silenciá-las, e sim promover sua emancipação.

Chamar as crianças de “gordinha”, de “chocolate”, colocá-las em situação vexatória, invisibilizá-las, enquadrando-as por meio de mecanismos penais subliminares, são formas de castigar os “transgressores” e recompensar os “submissos”.

Com relação à obesidade, que foi um aspecto observado no currículo da escola, Meyer e Soares (2012, p. 44) afirmam que “Obesidade e flacidez muscular são consideradas indicadores atuais de falta de controle, força de vontade ou falta de determinação [...]”. Nesse sentido, o corpo é visto como um projeto de engajamento individualizado, ou seja, é responsabilidade de cada um ser gordo ou magro, e, atualmente, o discurso em várias instâncias é o da aquisição de corpos turbinados e saudáveis, que são os aceitos pela sociedade.

Segundo Louro (2001, p. 24), “buscamos, todos, formas de resposta, de resistência, de transformação ou de subversão para as imposições e os investimentos disciplinares feitos sobre nossos corpos”.

A pesquisa mostra indícios de um currículo homogeneizador, normalizador que tenta invisibilizar os diferentes dentro da escola. A pesquisa mostrou o currículo turístico presente na escola, o que reforça a visão superficial e folclorizada de questões importantes como as questões de raça, de gênero, de religião, de etnia, de cultura do campo. Vimos que foi por meio de um currículo turístico/superficial que essas questões foram trabalhadas.

Arroyo (2012, p. 27) nos instiga a refletir sobre “Quantos saberes inúteis são obrigados a aprender e quantos saberes vivos sobre seu indigno viver lhes são negados!”. Para o autor, “a pedagogia, a docência e os currículos são instados a inventar análises críticas e abrir um debate público sobre o sem-sentido histórico de uma ordem social e política que condena milhões de crianças e adolescentes a essas injustiças e vulnerabilidades”.

No dia 07/06/2013, dois alunos disseram a uma colega que ela reprovaria de “burrice”. A aluna 5 veio de uma cidade do interior do Ceará, e eles a discriminavam pelo sotaque diferente. A aluna reclamou para a professora, que não interferiu.

Na perspectiva do currículo crítico, esse acontecimento seria aproveitado para problematizar as questões referentes às regionalidades e às diferentes culturas, sem inferiorizá-las, e sim enfatizando a riqueza e a beleza das diferenças, bem como para analisar o processo histórico da construção das diferenças.

Observei, também na sala de aula do 4º ano do Ensino Fundamental, a discriminação religiosa quando a aluna 21 convidou a professora Paula para seu batizado na Igreja Católica no sábado. A professora Paula fingiu não escutá-la. A aluna 21 repetiu o convite diversas vezes, e a professora Paula, que é de outra religião, não lhe respondeu, conforme registro no Diário de Campo (21/06/2013).

Embora, segundo a maioria das falas dos/das docentes, não haja discriminação/silenciamento religiosa/religioso, ela/ele existe e está presente dentro da escola. As crianças de outras religiões, como relatei anteriormente no item 1.6 - Rotina da escola, são silenciadas; por isso, defendo, como Caputo (2011), a existência de uma escola pública laica que não ofereça nenhum ensino religioso e respeite as diferentes crenças, religiões, cultos, etc.

Quando perguntei às crianças sobre o que não gostam na escola, as respostas foram:

Dos confuseiros!!! [referindo-se às crianças que brigam] (Aluna 5. Entrevista - 09/08/2013).

Eu não gosto que os outros fiquem brigando (Aluna 9. Entrevista - 23/08/2013).

Eu não gosto das pessoas que me batem (Aluno 16. Entrevista - 23/08/2013).

Eu não gosto de quem fica fazendo bagunça (Aluno 17. Entrevista - 23/08/2013).

A agressividade das crianças revela “[...] necessidades, relações, conflitos e interesses ignorados ou reprimidos pela disciplina escolar como conversa fiada ou coisa que o valha” (FLEURI, 2008, p. 92). E esse é o desafio da escola: problematizar mais a realidade vivida por seus alunos e alunas, contextualizar mais os conteúdos, valorizando mais a própria cultura.

Segundo Fleuri (2008a, p. 93), “[...] transverter o currículo, ou seja, construir dinamicamente o sentido da prática coletiva a partir e em função das necessidades e desafios que emergem na vida da comunidade”.

Nesse sentido, compreendo que a escola e seus educadores precisariam estar mais abertos ao diálogo com seus alunos e alunas e também com a comunidade, no sentido de contemplar mais essas vozes, articular esses saberes com os saberes do currículo escolar, trazer para dentro do Projeto Político-Pedagógico da escola as vozes da comunidade escolar e também da comunidade local. Que a escola crie espaços de diálogo com os movimentos sociais, principalmente com os movimentos do campo.

As vozes das crianças me levam a refletir sobre minhas primeiras impressões, relatadas no item 1.5 – “Sapo ou perereca? Conhecendo o campo”, quando adentrei na escola para fazer as observações e pensei em como tudo parecia calmo, acolhedor, sem conflitos, linear. Com o passar do tempo, afetada pela escola e afetando-a também, percebi que não há essa escola “imaginada”, e sim apenas uma escola real que está se construindo como escola do campo em meio a tensões, conflitos, afetos, representações e saberes.

Compreendo, com Guizzo (2011, p. 125), que “[...] é sabido que ainda será longa a caminhada em direção a uma sociedade mais acolhedora das diferenças identitárias, sejam elas de raça/cor, de sexo, de classe social, de gênero e/ou de geração”. E acrescento: um currículo mais acolhedor das diferenças identitárias.

Pensamos que o currículo da escola do campo ainda não problematiza suficientemente a reflexão sobre as diferenças presentes nela. Compartilhamos com Arroyo (2012, p. 29) a afirmação de que os/as profissionais da educação precisam de uma ética que tenha como referente “[...] o valor da vida a partir da compreensão da própria precarização dos corpos, vidas das infâncias-adolescências populares que vão tendo acesso à escola. Outra teoria construída a partir da especificidade das experiências sociais, corpóreas dessas infâncias”.

RETOMANDO ALGUNS CAMINHOS PARA ABRIR OUTROS



Figura 18 - O campo da escola e a escola do campo.

Fonte: Foto tirada pela pesquisadora (2013).

Na volta para casa, na mesma estrada de poucas curvas, cruzava novamente com as araras. Na pouca luz do poente, já não se via mais o peito amarelo das canindé, mas o contorno majestoso do voo se desenhava reto e firme. Agora, em sentido contrário e, como sempre, aos pares, deixam atrás de si um exemplo de caminho compartilhado como tantos que tive diante de mim nesta pesquisa, nesta tese. Lado a lado, com afeto.

É possível afirmar que, ao adentrar na escola no/do campo de tempo integral, fui afetada e penso que afetei as pessoas com quem convivi. Senti esse afeto desde o meu caminho para a escola, pelo contato com a paisagem do campo, com a natureza, com a paz e com o encanto que o campo traz.

Fui afetada pelo acolhimento dos gestores da escola e demais funcionários e funcionárias e, por fim e mais importante, pelas crianças e corpo docente, protagonistas desta tese. Ao iniciar as observações na sala de aula do 4º ano do Ensino Fundamental, junto às questões da minha tese me indagava: como as crianças me receberiam? Como me veriam ali entre elas? Elas determinaram o meu lugar: sou a coleguinha de classe que pouco sabe sobre o campo e seus perigos e, por isso, indefesa.

Sou chamada pelas crianças e pelo corpo docente de “Gi”, a coleguinha que falta e, por isso, pode reprovar; sou a coleguinha que copia tudo, mas que não tem visto no caderno e, por isso, pode reprovar; sou a coleguinha que não diferencia um sapo de uma perereca; a coleguinha que ainda não sabe dar laço; que tem medo de cobras e, por isso, precisa de proteção; que não sabe segurar a enxada; e que não sabe por que a aranha come a mosca. Posso afirmar que desde que entrei na escola aprendi muito com as crianças e, confesso, desisti de explicar que eu era pesquisadora.

A pesquisa do tipo etnográfica nos ensina muito, é uma experiência desafiadora e enriquecedora. Por meio das leituras, vamos aprendendo a olhar o campo, e as conversas com a orientadora, com os gestores, com a coordenação, com o corpo docente e discente vão nos mostrando caminhos para a compreensão do nosso objeto de estudo. É todo um conjunto de relações para compreender um objeto. Não é uma tarefa fácil! Exige muita leitura, reflexão, atenção, dedicação e comprometimento político.

Acredito que no começo tenha sido mais difícil porque as relações de poder nas negociações foram tensas. Primeiro precisei conseguir a autorização da SEMED para a pesquisa e conversei com três secretários/as municipais de educação, pois, cada vez que conseguia a autorização, o/a mesmo/a era exonerado/a e outro/a era nomeado/a em seu lugar. Depois solicitei a autorização dos gestores da escola. Em seguida inseri o projeto na Plataforma Brasil e aguardei a aprovação. Depois, já realizando observações na escola, negocie qual turma de alunos/as acompanhar. Em seguida aguardei aprovação do corpo docente da turma. Depois fui em busca da autorização dos pais e das crianças para participarem da pesquisa. Todo esse processo é caracterizado por uma tensão muito grande, implicando relações hierarquizadas de poder. Em todo esse período, já fui realizando as leituras para elaborar os roteiros (Apêndices A, B e C) que norteariam minhas observações. Tinha que prestar atenção no meu jeito de vestir para não chamar a atenção, ficar atenta ao horário da minha chegada e saída da escola para não atrapalhar a rotina da mesma. Conquistar a confiança e amizade das crianças e do corpo docente para que se sentissem à vontade em

participar da pesquisa ou não. Negociar com elas/eles o melhor dia e horário para as entrevistas. Tudo é importante numa pesquisa do tipo etnográfica.

Percebi que, durante as conversas com o corpo docente e especialmente durante as entrevistas, em algumas questões, eles e elas diziam: “Eu ainda não havia pensado nisso”. E, a partir daquele momento, foram perceptíveis algumas mudanças nas práticas dos/das professores/as entrevistados/as, o que me fez constatar que fui afetada, mas minha presença e questionamentos também afetaram a escola. Um exemplo disso é o Projeto Canteiro Feijão-Vagem. Em agosto de 2014, a professora Paula o apresentou como Trabalho de Conclusão de Curso na pós-graduação *lato sensu* em Educação do Campo (EaD/UFMS), e eu fui convidada e compareci para assistir a esse momento.

Foi por meio do Projeto Canteiro Feijão-Vagem, elaborado pela professora Paula e pelo professor Ricardo que as crianças passaram a ter esta prática de campo e estreitaram a relação entre os saberes. Elas contaram como lidam com suas hortas, com suas criações, e a professora Paula e o professor Ricardo ouviram-nas, aprenderam e dialogaram com esses saberes.

As aulas do professor Roberto, como nos mostrou a pesquisa de campo, partem sempre dos saberes dos alunos e alunas para que, então, ele introduza o saber escolar, promovendo um diálogo entre esses saberes. No dia 23 de julho de 2013, por exemplo, ele começou sua aula perguntando às crianças o que é flor, depois o que são sementes e então o que são frutas. Elas lhe contaram o que tinham em suas casas (chácaras e fazendas). Só depois o professor passou um texto na lousa e, à medida que escrevia o texto, circulava entre as crianças, continuando o diálogo e explicando o conteúdo.

Mas destaco que, concomitantemente, há uma grande preocupação em cumprir o estabelecido por semestre no Projeto Político-Pedagógico (2013) e com os resultados nas avaliações externas, inclusive as feitas pela SEMED. Essa preocupação esteve explícita nas vozes da direção, da coordenação pedagógica, do corpo docente e das crianças durante toda a minha participação na escola.

O currículo pesquisado é de uma escola situada na zona rural do município de Campo Grande/MS. Ela atende a filhos e filhas de trabalhadores rurais, mas seus livros didáticos, avaliações e organização ainda não seguem a estrutura e organização reivindicada pelos movimentos sociais do campo. O currículo da escola segue as normas e a estrutura dos sistemas de ensino urbanos, mas, ao mesmo tempo, oferece algumas práticas do campo (avicultura, agricultura, piscicultura, bovinocultura, equinocultura, suinocultura). Por isso,

reafirmo, com base na nossa concepção ampliada de currículo, que nesta escola há um currículo do campo em construção. Ela está no campo, mas ainda não é pensada pelos que lá moram.

No que diz respeito aos saberes do campo, observei que o currículo da escola contempla e problematiza os saberes que as crianças do 4º ano do Ensino Fundamental trazem de suas vivências em suas casas. Mas isso poderia ser mais articulado com projetos que levassem as crianças dessa turma também à suinocultura, à bovinocultura, à equinocultura, à avicultura, à piscicultura, uma vez que algumas já realizam essas práticas em casa. Poderiam ainda utilizar os *laptops* para pesquisar as práticas do campo.

Outra questão observada é que, embora o Projeto Político-Pedagógico da escola contemple as disciplinas de Iniciação às Práticas Agrícolas, Iniciação às Práticas Zootécnicas, Educação Ambiental no 4º ano do Ensino Fundamental, na prática em sala de aula algumas vezes as discussões sobre os temas dessas disciplinas, que fazem parte da realidade vivida e experienciada pelos/as alunos e alunas, são substituídas por idas ao parque, pelo uso dos *laptops* sem direcionamento pedagógico e/ou debates enriquecedores e formadores provocados pelas/os professoras/es. Momentos como esses seriam propícios para estabelecer o diálogo entre os saberes de forma mais efetiva.

Observei que a escola não problematiza questões relacionadas à cultura como matriz formadora e a aproximação da cultura camponesa, visando discutir valores humanos e sociais como emancipação, justiça, igualdade, liberdade, respeito à diversidade e engajamento pessoal com causas coletivas do campo.

A escola é de tempo integral e oferece, além do ensino regular, práticas do campo, já citadas. Em função das políticas de avaliação externa, ela acaba tendo como preocupação predominante preparar e/ou recuperar os alunos e alunas para as avaliações reforçando conteúdos e exercícios cobrados por elas.

O PROUCA na escola é um elemento curricular cujo potencial poderia ser mais aproveitado para aprendizagem, na inclusão digital e social e na relação entre saberes. Observamos a luta dos/das professores/as para fazer uso dessa ferramenta com fins pedagógicos, mas o uso dos *laptops* ainda está mais restrito ao entretenimento, uma vez que as crianças os usam para jogos. Usar os *laptops* para jogos, sem orientação, não contribui com a educação escolar. Outra questão relevante é que a escola precisa melhorar a infraestrutura e a manutenção dos equipamentos, consertando os *laptops* e os carregadores estragados, melhorando as conexões de *internet*, e investir na formação de todos/as os/as educadores/as presentes nela para o uso dessa tecnologia de forma reflexiva em prol da educação escolar, de

modo que os/as educadores/as possam utilizá-la em toda sua potencialidade em termos de informação, comunicação, (re)criação, produção, mobilidade, autonomia, emancipação e participação social e na relação entre os saberes.

A posição que norteou a análise desenvolvida nesta tese é de quem acredita na mudança, na emancipação e na transformação social. Reconheço que há problemas no currículo da escola, porém entendo que eles nos dão indícios de que o currículo tecnocrático/monocultural, presente na história da educação brasileira, dificulta mas não impossibilita a articulação dos diferentes saberes no currículo da escola do campo de tempo integral. É o compromisso político dos/das docentes que faz com que promovam essa articulação de saberes. Os/as docentes e discentes, por meio do diálogo, do compartilhamento de saberes, da escuta e respeito aos saberes dos/as outros/as, promovem a articulação dos diferentes saberes nesse espaço em vários momentos.

Observamos que há diferentes saberes circulando no espaço da escola. Os saberes das disciplinas são reforçados e hierarquizados pelos/as professores/as por meio dos livros didáticos, de cópias de conteúdos da lousa ou pelas folhas fotocopiadas de exercícios. Presenciamos os saberes da cultura hegemônica (masculina, cristã, heterossexual, branca) hierarquizados, invisibilizando, muitas vezes, os saberes da cultura camponesa. Percebemos que, por meio de um currículo turístico, temas importantes como questões indígenas de luta pela demarcação de suas terras e valorização e respeito à sua cultura, questões raciais, a luta dos povos do campo pela redistribuição das propriedades fundiárias, as diferentes crenças religiosas das crianças, as questões de gênero, as diferentes regionalidades, são trabalhados esporadicamente, mas, se fossem trabalhados de forma mais marcante, isso contribuiria para questionar os processos de discriminação presentes no currículo da escola do campo.

Reafirmo que não culpabilizo a escola, seus gestores e seu corpo docente pelo currículo vigente nela. Compreendo, sim, que, por meio das práticas ali existentes e por meio das vozes e práticas do corpo docente, as marcas do discurso da abordagem tecnicista de um currículo monocultural estão presentes; ao mesmo tempo, pude perceber indícios de um movimento da abordagem crítica se construindo nas práticas e nas vozes dos/das docentes. Como cada docente tem suas especificidades, essa dimensão crítica está mais presente em uns do que em outros.

Presenciei aulas de professores e professoras que dialogavam com os saberes das crianças, mostrando o compromisso político deles/as com a emancipação dessas crianças. Eles/as propuseram aulas fora do espaço físico das salas de aula, com materiais diferentes,

com a proposta de também aprender com as crianças, reconhecendo que elas possuem saberes diferentes dos deles/as e que esses saberes são importantes, e estabelecer relações entre eles.

Quando as crianças brincam na sala de aula em vez de copiar da lousa conteúdos que não serão lidos nem explicados pelo corpo docente, percebemos que estão resistindo a situações de opressão. Quando as crianças transitam pela sala de aula e conversam com seus colegas em vez de ficarem sentados em suas cadeiras em silêncio copiando textos da lousa que também não serão lidos nem discutidos pelos/as docentes, elas estão dizendo não a esse tipo de prática.

Sei que a metodologia de pesquisa utilizada permitiu que eu fosse afetada, auxiliando o meu processo de construção-desconstrução-reconstrução de saberes. A escola recebeu-me de “braços abertos”, e pude afetar algumas professoras com minhas indagações. Digo isso em relação às docentes porque observei novas práticas. Em relação às crianças, digo que fui afetada por elas e por seus saberes.

Destaco a dedicação e a preocupação dos professores e professoras em oferecer uma educação de qualidade para os alunos e alunas, e, se essa não é oferecida na dimensão crítica, isso não se deve à falta de interesse, mas ao contexto que os/as produziu e à falta de uma política de formação de professores/as que contemple a formação crítica, que inclua as especificidades de uma escola do campo, os macrocampos de acompanhamento pedagógico das escolas de tempo integral, acompanhamento pedagógico e assistência técnica e financeira ao PROUCA, boas condições de trabalho, tempo para estudo dentro da escola, melhores salários e estabilidade profissional.

Ao finalizar este trabalho de pesquisa, trago a fala de Silva (2010, p. 27) segundo a qual “O currículo está centralmente envolvido naquilo que somos, naquilo que nos tornamos, naquilo que nos tornaremos. O currículo produz, o currículo nos produz”.

Hoje, posso afirmar, parafraseando Silva (2010), que ao produzir uma pesquisa, ela nos produz, pois a partir dela, que vejo a educação com um novo olhar, um olhar mais atento às diferenças, às desigualdades, mais problematizador/questionador do processo histórico, social, econômico e cultural que me formou/forma. Tenho uma visão mais crítica da educação. Atuo na escola, hoje, questionando minha própria prática e promovendo diálogos com os/as alunos/as, professores/as, gestores/as e com a comunidade local. Procuro, como orientadora educacional de uma escola urbana da periferia do município de Campo Grande/MS, promover nesse contexto, leituras/discussões/debates sobre questões referentes à

discriminação racial, etnias, religiosidades/crenças, obesidade, violências, orientação sexual/gênero e regionalidades.

Por entender, com Freire (2011), o inacabamento da pesquisa e do processo educativo, conforme afirmei no início desse trabalho, considero que essa pesquisa pode ser desenvolvida também com outro aporte teórico ou ainda centrada em questões que não foram objetivo desse estudo, como, por exemplo, investigar o que sentem as crianças que não vão às aulas de práticas do campo; analisar por que umas disciplinas são priorizadas no currículo e outras não; investigar como se sentem os pais dos alunos/as com relação à escola do campo.

REFERÊNCIAS

Artigos e Livros

ALARCÃO, Isabel. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de. Incorporação da tecnologia de informação na escola: vencendo desafios, articulando saberes, tecendo a rede. In: _____; SOUZA, Maria Antonia. **Educação a distância: fundamentos e práticas**. Campinas, SP: UNICAMP/NIED, 2002. p. 71-79.

ALONSO, Kátia Morosov. De computadores, tablets e escolas. Guia das Cidades Digitais, 12 abr. 2012. Disponível em: <<http://www.guiadascidadesdigitais.com.br/site/pagina/de-computadores-tabletes-e-escolas>>. Acesso em: 13 dez. 2014.

ALVES, Lynn Rosalina Gama. **Game Over: jogos eletrônicos e violência**. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2004.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Etnografia da prática escolar**. 18. ed. Campinas: Papirus, 2011.

_____. Tendências atuais da pesquisa na escola. **Caderno CEDES**, Campinas, v. 18, n. 43, p. 46-57, dez. 1997. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=s0101-32621997000200005>. Acesso em: 22 fev. 2012.

_____. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**. Brasília: Líber Livro, 2005.

APPLE, Michael Whitman. **Ideologia e currículo**. Tradução Vinícius Figueira. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

_____; AU, Wayne; GANDIN, Luís Armando. Mapeamento da Educação Crítica. In: APPLE, Michael Whitman; AU, Wayne; GANDIN, Luís Armando (Orgs.). **Educação Crítica: análise internacional**. Tradução Vinícius Figueira; revisão técnica Luís Armando Gandin. Porto Alegre: Artmed, 2011. p. 14-32.

ARROYO, Miguel Gonzales. O direito ao tempo de escola. **Caderno Pesquisa**, São Paulo, n. 65, p. 3-10, maio 1988. Disponível em: <<http://www.fcc.org.br/pesquisa/publica/coes/cp/arquivos/706.pdf>>. Acesso em: 31 ago. 2013.

_____. A educação básica e o movimento social do campo. In: ARROYO, Miguel Gonzales; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna (Orgs.). **Por uma educação do campo**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2009. p. 65-86.

_____. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis: Vozes, 2011.

_____. Formação de Educadores do Campo. In: CALDART, Roseli Salete *et al.* (Orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro; São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; Expressão Popular, 2012a. p. 359-365.

_____. Corpos precarizados que interrogam nossa ética profissional. In: ARROYO, Miguel Gonzales; SILVA, Maurício Roberto da (Orgs.). **Corpo - infância**: exercícios tensos de ser criança; por outras pedagogias dos corpos. Petrópolis: Vozes, 2012b. p. 23-54.

_____. Os coletivos empobrecidos repolitizam os currículos. In: SACRISTAN, José Gimeno (Org.). **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Tradução Alexandre Salvaterra; revisão técnica Miguel González Arroyo. Porto Alegre: Penso, 2013. p. 108-125.

BACKES, José Licínio. Os conceitos de multiculturalismo/interculturalismo e gênero e a ressignificação do currículo da educação básica. **Revista Quaestio**, Sorocaba, SP, v. 15, n. 1, p. 50-64, maio 2013. Disponível em: <<http://periodicos.uniso.br/ojs/index.php?journal=quaestio&page=article&op=view&path%5B%5D=1632>>. Acesso em: 17 out. 2013.

BACKES, José Licínio; PAVAN, Ruth. A desconstrução das narrativas curriculares excludentes: um desafio para a formação de professores. In: RODRIGUEZ, Margarita Victoria; ALMEIDA, Maria de Lourdes Pinto [et al.]. **Políticas Educacionais e Formação de Professores em tempos de globalização**. Brasília: Liber Livro Editora, UCDB, 2008. p. 215-232.

_____; _____. As identidades dos alunos em tempos de cultura digital: a percepção dos professores de educação básica. **Revista da FAEEBA**, v. 23, p. 219-227, 2014. Disponível em: www.revistas.uneb.br/index.php/faeeba/article/download/1043/721. Acesso em: 27 mar. 2015.

BARBOSA, Maria Carmem Silveira. A ética na pesquisa etnográfica com crianças: primeiras problematizações. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 9, n. 1, p. 235-245, jan./jun. 2014. Disponível em: <<http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/viewArticle/6389>>. Acesso em: 15 dez. 2014.

BEHRENS, Marilda Aparecida. Projetos de aprendizagem colaborativa num paradigma emergente. In: MORAN, José Manuel; MASSETO, Marcos Tarciso; BEHRENS, Marilda Aparecida. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. Campinas: Papirus, 2000. p. 67-132.

BELLONI, Maria Luiza; GOMES, Nilza Godoy. Infância, mídias e aprendizagem: autodidaxia e colaboração. **Revista Educação & Sociedade**. Campinas, SP, v. 29, n. 104 - Especial, p. 717-746, out. 2008.

BERTICELLI, Ireno Antonio. Currículo: tendências e filosofia. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). **O currículo nos limiares do contemporâneo**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 169-176.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Tradução Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Portugal: Porto Editora; LDA, 1994.

BONILLA, Maria Helena Silveira; OLIVEIRA, Paulo Cezar Souza de. Inclusão digital: ambiguidades em curso. In: BONILLA, Maria Helena Silveira; PRETTO, Nelson de Luca (Orgs.). **Inclusão digital**: polêmica contemporânea. Salvador: EDUFBA, 2011. p. 23-48.

BOTLER, Alice Happ. Cultura e relações de poder na escola. **Revista Educação e Realidade**. v. 35, n. 2, p. 187-206, maio/ago. 2010. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/8708>>. Acesso em: 15 dez. 2014.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **“Casa de Escola”**: cultura camponesa e educação rural. 2 ed. Campinas: Papirus, 1984.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. Cultura (Movimentos de Cultura Popular). In: STRECK, Danilo Romeu; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (Orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010. p. 100-101.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. O outro ao meu lado: algumas ideias de tempos remotos e atuais para pensar a partilha do saber e a educação de hoje. In: MOLL, Jaqueline *et al.* **Caminhos da educação integral no Brasil**: direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012. p. 46-71.

CALDART, Roseli Salete. Elementos para construção do Projeto Político Pedagógico da Educação do Campo. In: MOLINA, Mônica Castagna; JESUS, Sônia Meire Santos Azevedo de (Orgs.). **Contribuições para a construção de um projeto de educação do campo**. Brasília: Articulação Nacional Por uma Educação do Campo, 2004. p. 10-31.

_____. Por uma educação do campo: traços de uma identidade em construção. In: ARROYO, Miguel Gonzales; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna (Orgs.). **Por uma educação do campo**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2009. p. 149-158.

_____. Educação do Campo. In: CALDART, Roseli Salete *et al.* (Orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. p. 257-265.

CANDAU, Vera Maria. Multiculturalismo e educação: a construção de uma perspectiva. In: CANDAU, Vera Maria (org.). **Sociedade, educação e cultura(s)**: questões e propostas. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 52-80.

_____. Diferenças culturais, cotidiano escolar e práticas pedagógicas. **Revista Currículo Sem Fronteiras**, v. 11, n. 2, p. 240-255, jul./dez. 2011. Disponível em: <<http://www.curriculo-semfronteiras.org/vol11iss2articles/candau.pdf>>. Acesso em: 2 fev. 2015.

_____. Ser professor/a hoje: novos confrontos entre saberes, culturas e práticas. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 37, n. 1, p. 33-41, jan./abr. 2014. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/15003/10923>>. Acesso em: 9 fev. 2015.

_____. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. In: CANDAU, Vera Maria; MOREIRA, Antonio Flávio (Orgs.). **Multiculturalismo**: diferenças culturais e práticas pedagógicas. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2011. p. 13-37.

CANEN, Ana. Currículo e multiculturalismo: reflexões a partir de pesquisas realizadas. In: SANTOS, Lucíola de Castro Paixão; FAVACHO, André Márcio Picanço (Orgs.). **Políticas e práticas curriculares**: desafios contemporâneos. Curitiba, PR: CRV, 2012. p. 237-249.

CAPUTO, Stela Guedes. Ogan, adósu, òjè, ègbónmi e ekedi. O candomblé também está na escola. Mas como? In: MOREIRA, Antonio Flavio; CANDAU, Vera Maria (Orgs.). **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. Petrópolis: Vozes, 2011. p. 149-181.

CARVALHO, Marília Pinto de. Gênero na sala de aula: a questão do desempenho escolar. In: CANDAU, Vera Maria; MOREIRA, Antonio Flávio (Orgs.). **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011. p. 90-124.

CAVALIERE, Ana Maria. Escolas de tempo integral *versus* alunos em tempo integral. In: MAURÍCIO, Lúcia Velloso (Org.). Educação integral e tempo integral. **Revista Em Aberto**, Brasília, v. 22, n. 80, p. 51-63, abr. 2009.

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. Considerações sobre a etnografia na escola e prática investigativa sobre as relações raciais e de gênero. In: WELLER, Wivian; PFAFF, Nicolle. **Metodologias da pesquisa qualitativa em educação: teoria e prática**. Petrópolis: Vozes, 2010. p. 270-278.

COELHO, Lígia Martha Coimbra da Costa. História(s) da educação integral. In: MAURÍCIO, Lúcia Velloso (Org.). Educação integral e tempo integral. **Revista Em Aberto**, Brasília, v. 22, n. 80, p. 83-96, abr. 2009.

COELHO, Lígia Martha Coimbra da Costa; PORTILHO, Danielle Barbosa. Educação integral, tempo e políticas públicas: reflexões sobre concepções e práticas. In: COELHO, Lígia Martha Coimbra da Costa (Org.). **Educação integral em tempo integral: estudos e experiências em processo**. Petrópolis: DP; Rio de Janeiro: FAPERJ, 2009. p. 87-100.

CONTE, Isaura Isabel; SOUZA, Maria Ivonete de. Saberes da vida: os camponeses fora da escola. **Revista Roteiro**, Joaçaba, v. 38, n. 2, p. 413-430, jul./dez. 2013.

CONTRERAS, José. **Autonomia de professores**. Tradução Sandra Trabucco Valenzuela. São Paulo: Cortez, 2012.

COSTA, Marisa Vorraber. Uma agenda para jovens pesquisadores. In: COSTA, Marisa Vorraber (org.). **Caminhos Investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p.143-156.

ESTEBAN, Maria Teresa. Encontros e desencontros no cotidiano escolar. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 33, p. 168-175, 2013a. Dossiê Especial. Disponível em: <<http://www.periodicos.proped.pro.br/index.php/revistateias/article/view/420/1165>>. Acesso em: 25 fev. 2014.

_____. **O que sabe quem erra?** Reflexões sobre avaliação e fracasso escolar. Petrópolis: De Petrus, 2013b.

_____. Considerações sobre a política de avaliação da alfabetização: pensando a partir do cotidiano escolar. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, v. 17, n. 15, p. 573-592, set./dez. 2012. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27524689005>>. Acesso em: 19 mar. 2014.

FELÍCIO, Helena Maria dos Santos. Análise curricular da escola de tempo integral na perspectiva da educação integral. **Revista e-curriculum**, São Paulo, v. 8, n. 1, p. 1-18, abr. 2012. Disponível em: <<http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/9035>>. Acesso em: 10 abr. 2012.

FERNANDES, Bernardo Mançano; CERIOLI, Paulo Ricardo; CALDART, Roseli Salete. Primeira Conferência Nacional Por uma Educação do Campo. In: ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna (Orgs.). **Por uma educação do campo**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2009. p. 21-63.

FILÉ, Valter. Novas tecnologias, antigas estruturas de produção de desigualdades. In: FREIRE, Wendel (org.). **Tecnologia e educação**: as mídias na prática docente. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2008. p. 31-47.

FISCHER, Nilton Bueno; LOUSADA, Vinícius Lima. Saber (Erudito/ saber popular/ saber de experiência). In: STRECK, Danilo Romeu.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (Orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010. p. 367-368.

FLEURI, Reinaldo Matias. **Entre disciplina e rebeldia na escola**. Brasília: Líber Livro Editora, 2008a.

_____. Rebeldia e democracia na escola. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, v. 13, n. 39, p. 470-594, set./dez. 2008b. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v13n39/05.pdf>>. Acesso em: 22 ago. 2013.

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

_____. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

_____. **Pedagogia da tolerância**. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 2014.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. Trabalho como princípio educativo. In: CALDART, Roseli Salete *et al.* (Orgs.). **Dicionário da educação do campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. p. 748-754.

GADOTTI, Moacir. Escola. In: STRECK, Danilo Romeu.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (Orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 154-156.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GOMES, Nilma Lino. A questão racial na escola: desafios colocados pela implementação da Lei 10.639/03. In: CANDAU, Vera Maria; MOREIRA, Antonio Flávio (Orgs.). **Multiculturalismo**: diferenças culturais e práticas pedagógicas. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011. p. 67-89.

GUSMÃO, Neusa Maria Mendes de. Antropologia, Estudos Culturais e Educação: desafios da modernidade. **Revista Pro-Posições**. v. 19, n. 3 (57) - set./dez. 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pp/v19n3/v19n3a04.pdf>>. Acesso em: 23 abr. 2012.

KENSKI, Vani Moreira. **Educação e tecnologias**: o novo ritmo da informação. Campinas, SP: Papirus, 2008.

KLEIN, Carin; DAMICO, José. O uso da etnografia pós-moderna para a investigação de políticas públicas de inclusão social. In: MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves (Orgs.). **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012. p. 63-85.

LEMOS, André. Prefácio: In: BONILLA, Maria Helena Silveira; PRETTO, Nelson de Luca (Orgs.). **Inclusão digital**: polêmica contemporânea. Salvador: EDUFBA, 2011. p. 15-21.

LOPES, Alice Ribeiro Casimiro. **Conhecimento escolar**: ciência e cotidiano. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1999.

_____; MACEDO, Elizabeth. **Teorias de currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

_____. O pensamento curricular no Brasil. In: _____ (Orgs.). **Currículo**: debates contemporâneos. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2010. p. 13-54.

LOURO, Guacira Lopes. Currículo, gênero e sexualidade - O “normal”, o “diferente” e o “excêntrico”. In: LOURO, Guacira Lopes; NECKEL, Jane Felipe; GOELLNER, Silvana Vilodre (Orgs.). **Corpo, gênero e sexualidade**: um debate contemporâneo. Petrópolis: Vozes, 2003. p. 41-52.

_____. Pedagogias da sexualidade. In: LOURO, Guacira Lopes *et al.* (Orgs.). **O corpo educado**: Pedagogias da Sexualidade. 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. p. 8-34.

MAGNANI, Luiz Henrique. Por dentro do jogo: videogames e formação de sujeitos críticos. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, v. 46, n. 1, jan./jun. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-18132007000100009&script=sci_arttext>. Acesso em: 9 fev. 2015.

MANACORDA, Mario Alighiero. **O princípio educativo em Gramsci**: americanismo e conformismo. Tradução Willian Laços. 2. ed. Campinas: Alínea, 2013.

MANZINI, José Eduardo. Uso da entrevista em dissertações e teses produzidas em um Programa de Pós-Graduação em Educação. **Revista Percorso – NEMO**, Maringá, v. 4, n. 2, p. 149-171, 2012. Disponível em: <<http://www.periodicos.uem.br/ojs/index.php/Percorso/article/view/18577>>. Acesso em: 27 jan. 2014.

MAURÍCIO, Lúcia Velloso. Escritos, representações e pressupostos da escola pública de horário integral. In: MAURÍCIO, Lúcia Velloso (Org.). Educação integral e tempo integral. **Revista Em Aberto**, Brasília, v. 22, n. 80, p. 15-31, abr. 2009.

MENDES, Geovana Mendonça Lunardi; SOUZA NETO, Alaim Souza; REIS, Valdeci. As experiências de professores e alunos com o uso do *laptop* em escolas públicas do sul do Brasil: inovações curriculares e aprendizagem colaborativa. **Visão Global**, Joaçaba, v. 15, n. 1-2, p. 257-268, jan./dez. 2012. Disponível em: <http://www.journaltocs.ac.uk/index.php?action=browse&subAction=pub&publisherID=1907&journalID=25935&pageb=1&userQueryID=&sort=&local_page=8&sortType=&sortCol=1>. Acesso em: 2 set. 2013.

MENEZES NETO, Antônio Júlio de. Formação de professores para a Educação do Campo: projetos sociais em disputa. In: ROCHA-ANTUNES, Maria Isabel; MARTINS, Aracy Alves (Orgs.). **Educação do campo**: desafios para a formação de professores. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011. p. 25-38.

MEYER, Dagmar Estermann. Gênero e educação: teoria e política. In: LOURO, Guacira Lopes; NECKEL, Jane Felipe; GOELLNER, Silvana Vilodre (Orgs.). **Corpo, gênero e sexualidade**: um debate contemporâneo. Petrópolis: Vozes, 2003. p. 9-27

_____; FÉLIX, Jeane. Currículo e diferença: formação de professoras (es), sexualidade e prevenção de HIV/AIDS. In: SANTOS, Lucíola de Castro Paixão; FAVACHO, André Márcio

Picanço (Orgs.). **Políticas e práticas curriculares**: desafios contemporâneos. Curitiba, PR: CRV, 2012. p. 251-266.

_____.; SOARES, Rosângela de Fátima Rodrigues. Corpo, gênero e sexualidade: desafios para a educação escolar. In: MEYER, Dagmar Elisabeth Estermann; SOARES, Rosângela de Fátima Rodrigues; ZEN, Maria Isabel Habckost Dalla; XAVIER, Maria Luisa Merino de Freitas (Orgs.). **Saúde, sexualidade e gênero**: na educação de jovens. Porto Alegre: Mediação, 2012. p. 41-48.

MILOT, Micheline. A educação intercultural e a abertura à diversidade religiosa. **Visão Global**, Joaçaba, v. 15, n. 1-2, p. 355-368, jan./dez. 2012. Disponível em: <<http://editora.unoesc.edu.br/index.php/visaoglobal/article/view/3430>>. Acesso em: 29 jul. 2013.

MOLINA, Mônica Castagna; JESUS, Sônia Meire Santos Azevedo de (Orgs.). **Contribuições para a construção de um projeto de Educação do Campo**. Brasília: Articulação Nacional Por uma Educação do Campo, 2004.

MOLL, Jaqueline. A agenda da educação integral: compromissos para sua consolidação como política pública. In: MOLL, Jaqueline *et al.* **Caminhos da educação integral no Brasil**: direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012. p. 129-146.

MONTEIRO, Ana Maria. CIEP - escola de formação de professores. In: MAURÍCIO, Lúcia Velloso (Org.) Educação integral e tempo integral. **Revista Em Aberto**, Brasília, v. 22, n. 80, p. 35-49, abr. 2009.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa; PARAÍSO, Marlucy Alves (Orgs.). **Pesquisador em currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010a.

_____. A recente produção científica sobre currículo e multiculturalismo no Brasil (1995-2000): avanços, desafios e tensões. In: MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa; PARAÍSO, Marlucy Alves (Orgs.). **Pesquisador em currículo**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010b. p. 175-198.

_____. A constituição e os rumos iniciais dos estudos de currículo no Brasil. In: MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa; PARAÍSO, Marlucy Alves (Orgs.). **Pesquisador em currículo**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010c. p. 59-78.

_____. A configuração atual dos estudos curriculares: a crise da teoria crítica. In: MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa; PARAÍSO, Marlucy Alves (Orgs.). **Pesquisador em currículo**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010d. p. 95-116.

_____. Propostas curriculares alternativas: limites e avanços. In: MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa; PARAÍSO, Marlucy Alves (Orgs.). **Pesquisador em currículo**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010e. p. 133-157.

_____. Os parâmetros curriculares nacionais em questão. In: MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa; PARAÍSO, Marlucy Alves (Orgs.). **Pesquisador em currículo**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010f. p. 119-132.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu da. Sociologia e teoria crítica do currículo: uma introdução. In: MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu da (Orgs.). **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 1997. p. 7-37.

MUÑOZ, Francisco Imbernón. A formação de professores e o desenvolvimento do currículo. In: SACRISTÁN, José Gimeno. **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Tradução Alexandre Salvaterra; revisão técnica Miguel González Arroyo. Porto Alegre: Penso, 2013. p. 494-507.

NÓVOA, António Manuel Seixas de Sampaio. Professor se forma na escola. **Revista Nova Escola**, São Paulo, edição 142, maio 2001. Disponível em: <<http://revistaescola.abril.com.br/formacao/formacao-continuada/professor-se-forma-escola-423256.shtml?comments=yes>>. Acesso em: 16 jun. 2014.

NÓVOA, António Manuel Seixas de Sampaio. António Nóvoa, o garimpador de histórias de vida. 24/03/2013. Disponível em: <<http://revistaescola.abril.com.br/formacao/garimpador-historias-vida-423177.shtml>>. Acesso em: 5 fev. 2015.

NUNES, Clarice. Centro Educacional Carneiro Ribeiro: concepção e realização de uma experiência de educação integral no Brasil. In: MAURÍCIO, Lúcia Velloso (Org.). Educação integral e tempo integral. **Revista Em Aberto**, Brasília, v. 22, n. 80, p. 121-134, abr. 2009.

OLIVEIRA, Amurabi. Por que etnografia no sentido estrito e não estudos do tipo etnográfico em educação? **Revista da FAEEBA - Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 22, n. 40, p. 69-81, jul./dez. 2013. Disponível em: <<https://drive.google.com/a/ucdb.br/file/d/0Bw5AkbiDMRP7RWQ3d0VjbWJ6LUE/edit>>. Acesso em: 27 jan. 2015.

PARASKEVA, João M. Michael Whitman Apple e os estudos curriculares críticos. **Currículo Sem Fronteiras**, v. 2, n. 1, p. 106-120, jan./jun. 2002. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol2iss1articles/paraskevaconf.pdf>>. Acesso em: 30 jun. 2014.

PAVAN, Ruth. Educação de Jovens e Adultos: um espaço de pertencimento social. **Quaestio - Revista de Estudos de Educação**, Sorocaba, SP, v. 8, n. 2, p. 159-168, nov. 2008. Acesso em: 30 jun. 2014.

_____. Currículo, formas de controle e produção das fronteiras da inclusão/exclusão. **Revista Contrapontos**, Itajaí, v. 9, n. 1, p. 17-29, jan./abr. 2009. Disponível em: <<http://www6.univali.br/seer/index.php/rc/article/view/972/829>>. Acesso em: 9 fev. 2015.

_____. Currículo, a construção das identidades de gênero e a formação de professores. **Revista Contrapontos**, Itajaí, v. 13, n. 2, p. 102-111, maio/ago. 2013. Disponível em: <<http://www6.univali.br/seer/index.php/rc/article/view/3824/2620>>. Acesso em: 23 fev. 2015.

_____; LOPES, Maria Cristina Lima Paniago. Formação docente: reflexões sobre diferentes dimensões. **Série Estudos** - Periódico do Programa de Mestrado e Doutorado em Educação da UCDB, Campo Grande/MS, n. 24, p. 27-33, jul./dez. 2007. Acesso em: 30 jun. 2014.

_____; _____. BACKES, José Licínio. A construção de um diálogo intercultural com indígenas por meio da pesquisa-ação não convencional. **Acta Scientiarum. Education**, Maringá, v. 36, n. 1, p. 163-173, Jan.-June, 2014. Disponível em: <<http://periodicos.uems.br/ojs/index.php/ActaSciEduc/article/view/21295/12444>>. Acesso em: 30 set. 2014.

PÉREZ GÓMEZ, A. I. A Função e formação do professor/a no ensino para a compreensão: diferentes perspectivas. In: SACRISTÁN, José Gimeno; GÓMEZ, A. I. Pérez. **Compreender e transformar o ensino**. Tradução Ernani F. da Fonseca Rosa. 4. ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998. p. 353-379.

PIMENTA, Selma Garrido. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (Orgs.) **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2008. p. 17-52.

PRETTO, Nelson De Luca; SOUZA, Joseilda Sampaio de; ROCHA, Telma Brito. Tabuleiro digital: uma experiência de inclusão digital em ambiente educacional. In: BONILLA, Maria Helena Silveira; PRETTO, Nelson de Luca (Orgs.). **Inclusão digital: polêmica contemporânea**. Salvador: EDUFBA, 2011. p. 163-186.

REZENDE, Paula Cristina Medeiros; OLIVEIRA, Tamara Rossi de. Parangolé: arte, infância e educação. **Pró-Posições**, v. 25, n. 2, p. 255-271, maio/ago. 2014. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pp/v25n2/14.pdf>>. Acesso em: 1 set. 2014.

RIBEIRO, Marlene. Educação Rural. In: CALDART, Roseli Salete *et al.* (Orgs.). **Dicionário da educação do campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. p. 293-299.

ROMANOWSKI, Joana Paulin; ENS, Romilda Teodora. As pesquisas denominadas do tipo “Estado da Arte” em educação. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 6, n. 19, p. 37-50, set./dez. 2006. Disponível em: <<http://redalyc.uaemex.mx/pdf/1891/189116275004.pdf>>. Acesso em: 15 mar. 2013.

SACRISTÁN, José Gimeno. O que significa currículo? In: SACRISTÁN, José Gimeno (Org.). **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Tradução Alexandre Salvaterra; revisão técnica Miguel González Arroyo. Porto Alegre: Penso, 2013. p. 16-35.

SANTAELLA, Maria Lucia Braga. O papel do lúdico na aprendizagem. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 30, 185-195, set./dez. 2012. Disponível em: <<http://www.periodicos.proped.pro.br/index.php/revistateias/article/view/1371>>. Acesso em: 29 jan. 2014.

SANTIAGO, Mylene Cristina; AKKARI, Abdeljalil; MARQUES, Luciana Pacheco. **Educação intercultural: desafios e possibilidades**. Petrópolis: Vozes, 2013.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. O cavalo de troia dos conteúdos curriculares. In: APPLE, Michael W.; AU, Wayne; GANDIN, Luis Armando (Orgs.). **Educação crítica: análise internacional**. Tradução Vinícius Figueira; revisão técnica Luís Armando Gandin. Porto Alegre: Artmed, 2011. p. 82-98.

_____. As culturas negadas e silenciadas no currículo. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Alienígenas na sala de aula**. Petrópolis: Vozes, 2012. p. 155-172.

_____. **Currículo escolar e justiça social: o cavalo de troia da educação**. Tradução: Alexandre Salvaterra; revisão Técnica: Álvaro Hypolito. Porto Alegre: Penso, 2013.

SANTOS, Gilberto Lacerda; BRAGA, Brasil Camila. **Tablets, Laptops, computadores e crianças pequenas: novas linguagens, velhas situações na educação infantil**. Brasília: Liber Livros, 2012.

SANTOS, Lucíola Licínio de Castro Paixão. As duas faces da avaliação. In: FAVACHO, André, Márcio Picanço; PACHECO, José Augusto; SALES, Shirlei Rezende (Orgs.). **Currículo, conhecimento e avaliação: divergências e tensões**. Curitiba, PR: CRV, 2013. p. 108-154.

SANTOS, Vinícius dos; DUPRET, Leila. A contribuição do aparato religioso para transmissão da cultura africana e afro-brasileira na implementação da Lei n. 10.639/03. In: SISS, Ahyas; MONTEIRO, Aloísio, DUPRET, Leila (Orgs.). **Educação e debates** étnico-raciais. Rio de Janeiro: Quartet; Leafro, 2011. p. 117-140.

SAUL, Ana Maria. **Avaliação emancipatória**: desafio à teoria de avaliação e reformulação de currículo. São Paulo: Cortez, 2010.

SCHWENDLER, Sônia Fátima. As relações de gênero e a educação de jovens e adultos nos assentamentos de reforma agrária. **Questões de Gênero e Educação**, Universidade Federal do Paraná, 2002. Disponível em: <http://www.fazendogenero.ufsc.br/7/artigos/S/Sonia_Fatima_Schwendler_58.pdf>. Acesso em: 24 fev. 2015.

SENA, Gildeon; MOURA, Juliana. **Jogos eletrônicos e educação**: novas formas de aprender. 30 nov. 1999. Disponível em: <http://www.gamecultura.com.br/index.php?option=com_content&view=article&id=438&Itemid=100027>. Acesso em: 28 jan. 2014.

SILVA, Marco. Os professores e o desafio comunicacional da cibercultura. In: FREIRE, Wendel (org.). **Tecnologia e educação**: as mídias na prática docente. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2008. p. 79-105.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **O currículo como fetiche**: a poética e a política do texto curricular. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

_____. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

SILVA, Jamerson Antonio de Almeida da; SILVA, Katharine Ninive Pinto. Analisando a concepção de Educação Integral do Governo Lula/Dilma através do Programa Mais Educação. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 30, n. 1, p. 95-126, mar. 2014. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0102-46982014000100005>>. Acesso em: 27 maio 2014.

SOUSA SANTOS, Boaventura de. **Do Pós-Moderno ao Pós-Colonial e para além de Um e Outro**. Conferência de Abertura do VIII Congresso Luso-Afro-Brasileiro de Ciências Sociais, realizado em Coimbra de 16 a 18 de setembro de 2004. Disponível em: <http://www.ces.uc.pt/misc/Do_pos-moderno_ao_pos-colonial.pdf>. Acesso em: 30 set. 2014.

_____. **A gramática do tempo**: para uma nova cultura política. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

_____. **Um discurso sobre as ciências**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

SOUZA, Maria Antônia de. Educação do Campo, desigualdades sociais e educacionais. **Revista Educação & Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 120, p. 745-763, jul.-set. 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v33n120/06.pdf>>. Acesso em: 23 abr. 2014.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 2009.

VEIGA-NETO, Alfredo. Delírios avaliatórios: o currículo desvia para a direita ou um farol para o currículo. In: FAVACHO, André, Márcio Picanço; PACHECO, José Augusto; SALES, Shirlei Rezende (Orgs.). **Currículo, conhecimento e avaliação**: divergências e tensões. Curitiba, PR: CRV, 2013. p. 155-175.

VERGER, Pierre Fatumbi. **Orixás**: Deuses iorubás na África e no Novo Mundo. Tradução Maria Aparecida de Nóbrega. São Paulo: Corrupio Comércio LTDA, 1981.

VIEIRA, Jarbas Santos; HYPÓLITO, Álvaro Moreira; DUARTE, Barbara Gonçalves Vaz. Dispositivos de regulação conservadora: currículo e trabalho docente. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 106, p. 221-237, jan./abr. 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v30n106/v30n106a11.pdf>>. Acesso em: 7 mar.2015.

WALSH, Catherine. Interculturalidade Crítica e Pedagogia Decolonial: *in-surgir, re-existir e re-viver*. In: CANDAU, Vera Maria (Org.). **Educação intercultural na América Latina**: entre concepções, tensões e propostas. Rio de Janeiro: 7Letras, 2009. p. 12-42.

WENETZ, Ileana. Das escolhas que fiz: implicações etnográficas na pesquisa com crianças. **Pro-Posições**, Campinas, v. 22, n. 2, p. 133-149, maio/ago. 2011.

XAVIER, Maria Luisa Merino de Freitas. Escola Contemporânea: o desafio do enfrentamento de novos papéis, funções e compromissos. In: BUJES, Maria Isabel Edelweiss; BONIN, Iara Tatiana (Orgs.). **Pedagogias sem fronteiras**. Canoas: Editora ULBRA, 2010. p. 93-104.

ZEICHNER, Kenneth. Formando professores reflexivos para uma educação centrada no aprendiz: possibilidades e contradições. In: ESTEBAN, Maria Teresa; ZACCUR, Edwiges (Orgs.). **Professora-pesquisadora**: uma práxis em construção. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 25-52.

Dicionários

CALDART, Roseli Salete *et al.* (Orgs.). **Dicionário da educação do campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo dicionário Aurélio de Língua Portuguesa**. 3. ed. Curitiba: Positivo, 2004.

STRECK, Danilo Romeu; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (Orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

Documentos

CAMPO GRANDE (município). Secretaria Municipal de Educação. **Projeto Político Pedagógico** - Escola Municipal Agrícola Arnaldo Estevão Figueiredo. Campo Grande: SEMED, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC) e Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Índice de Desenvolvimento da Educação Básica**. Disponível em: <<http://ideb.inep.gov.br/resultado/resultado/resultado.seam?cid=270924>>. Acesso em: 29 set. 2014.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** introdução aos parâmetros curriculares nacionais/Secretaria de Educação Fundamental. Brasília. MEC/SEF, 1997, 126p.

Legislações

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de abril de 2002.** Institui diretrizes operacionais para a educação básica nas escolas do campo. Disponível em: <<http://www.red-ler.org/diretrizes-educacao-campo.pdf>>. Acesso em: 24 fev. 2012.

_____. **Projeto de Lei nº 8.035** - Plano Nacional de Educação - PNE (2010-2020) em tramitação. Brasília, 2010. Disponível em: <http://www.unb.br/administracao/decanatos/dex/formularios/Documentos%20normativos/DEX/projeto_de_lei_do_plano_nacional_de_educacao_pne_2011_2020.pdf>. Acesso em: 27 maio 2014.

_____. **Proposta de Emenda Constitucional - PEC – nº 134/07.** Brasília, 2007. Disponível em: <http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=491830&filename=PEC+134/2007>. Acesso em: 27 maio 2014.

_____. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana** - out/2004. Disponível em: <<http://www.acaoeducativa.org.br/fdh/wp-content/uploads/2012/10/DCN-s-Educacao-das-Relacoes-Etnico-Raciais.pdf>>. Acesso em: 3 jul. 2014.

_____. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/1996.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 26 maio 2013.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. **Educação Integral:** texto referência para o debate nacional. Brasília: MEC/SECAD, 2009. (Série Mais Educação). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cadfinal_educ_integra l.pdf>. Acesso em: 14 fev. 2014.

_____. Presidência da República. **Lei nº 12.249, de 11 de junho de 2010.** Cria o Programa Um Computador por Aluno - PROUCA e institui o Regime Especial de Aquisição de Computadores para Uso Educacional - RECOMPE. Disponível em: <<http://www.receita.fazenda.gov.br/Legislacao/leis/2010/lei12249.htm>>. Acesso em: 12 abr. 2013.

_____. Presidência da República. **Decreto 7.243 de 26 de julho de 2010.** Regulamenta o Programa Um Computador por Aluno - PROUCA e o Regime Especial de Aquisição de Computadores para o uso Educacional - RECOMPE. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/Decreto/D7243.htm>. Acesso 12 abr. 2013.

_____. Presidência da República. **Decreto nº 7.750, de 8 de junho de 2012.** Regulamenta o Programa Um Computador por Aluno - PROUCA e o Regime Especial de Incentivo a Computadores para Uso Educacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2012/Decreto/D7750.htm>. Acesso em: 21 jan. 2013.

_____. Presidência da República. **Lei nº 9.475, de 22 de julho de 1997.** Dá nova redação ao art. 33 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da

educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9475.htm>. Acesso em: 29 jul. 2013.

_____. Presidência da República. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm>. Acesso em: 3 jul. 2014.

_____. Presidência da República. **Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm>. Acesso em: 3 jul. 2014.

CAMPO GRANDE (município). **Diogrande n. 3.631** - Diário Oficial de Campo Grande. Edital nº 14/2012. Torna público aos interessados que estão abertas as matrículas na Escola Municipal Agrícola Governador Arnaldo Estevão Figueiredo, de acordo com as normas e condições. Disponível em: <<http://www.capital.ms.gov.br/diogrande/diarioOficial>>. Acesso em: 24 jun. 2013.

_____. **Diogrande** - Diário Oficial de Campo Grande. Edital n. 1/2004. Concurso Público de Provas e Títulos/2004. A Secretária Municipal de Administração, no uso de suas atribuições que lhe confere o disposto no Decreto n. 8.998, de 25 de agosto de 2004, torna público, para conhecimento dos interessados, a abertura de inscrições e estabelece as normas para a realização do Concurso Público para provimento de cargos do Quadro Permanente de Pessoal da Prefeitura Municipal de Campo Grande/MS. Disponível em: <<http://www.capital.ms.gov.br/diogrande>>. Acesso em: 27 jan. 2014.

_____. Prefeitura Municipal de Campo Grande. - Secretaria Municipal de Educação. **Escolas municipais**. Disponível em: <<http://www.capital.ms.gov.br/semmed/escolasMunicipais>>. Acesso em: 27 jan. 2014.

_____. Prefeitura Municipal de Campo Grande. Secretaria Municipal de Educação. **Organograma**. Disponível em: <http://www.capital.ms.gov.br/semmed/canaisTexto?id_can=6066>. Acesso em: 28 jan. 2014.

_____. Prefeitura Municipal de Campo Grande. Secretaria Municipal da Criança e do Adolescente. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Campo Grande/MS, 1994.

Teses Consultadas

CAPES. **Banco de Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior**. Disponível em: <<http://capesdw.capes.gov.br/capesdw>>. Acesso em: 15 mar. 2013.

ALVES, Lynn Rosalina Gama. **Game over: jogos eletrônicos e violência**. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2004. Disponível em: <<http://www.lynn.pro.br/pdf/teseparte1.pdf>>. Acesso em: 29 jan. 2014.

ANTONIO, Clésio Acilino. **Por uma educação do campo:** um movimento popular de base política e pedagógica para a educação do campo no Brasil. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010. Disponível em: <<http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/26299?show=full>>. Acesso em: 16 mar. 2013.

ARAÚJO, Juliana Pereira de. **A docência em uma escola do campo:** narrativas de seus professores. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2009. Disponível em: <<http://www.dominipublico.gov.br/download/texto/cp119922.pdf>>. Acesso em: 21 ago. 2013.

BONAMIGO, Carlos Antônio. **Pedagogias que brotam da terra:** um estudo sobre práticas educativas do campo. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007. Disponível em: <<http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/10828?show=full>>. Acesso em: 16 mar. 2013.

COSTA, Maria Regina Caetano. **O futuro profissional:** entre o rural e o urbano. Um estudo de caso sobre a juventude rural no município de Morro Redondo/RS. Tese (Doutorado em Sistemas de Produção Agrícola Familiar) - Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2011. Disponível em: <http://www.ufpel.edu.br/faem/ppgspaf/discente_detalhes.php?discente_id=95&pag=8>. Acesso em: 16 mar. 2013.

FERRAZ, Lídia Rochedo. **O cotidiano de uma escola rural ribeirinha na Amazônia:** práticas e saberes na relação escola-comunidade. Tese (Doutorado em Ciências) - Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2010. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/59/59137/tde-20092011-135047/es.php>>. Acesso em: 16 mar. 2013.

GUIZZO, Bianca Salazar. **“Aquele negrão me chamou de leitão!”:** representações e práticas corporais de embelezamento na Educação Infantil. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011. Disponível em: <<http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/28820/000772697.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 2 maio 2014.

LUCAS, Rosa Elane Antória. **Educação formal/rural permeando as relações do campo:** um estudo de caso na escola estadual de tempo integral ensino fundamental Cândida Silveira Haubman - Arroio Grande/RS. Tese (Doutorado em Agronomia) - Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2008. Disponível em: <http://www.dominipublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_o_bra=131956>. Acesso em: 16 mar. 2013.

MATTOS, Graciele Fernandes Ferreira. **As artes de saberfazer em uma escola de educação em tempo integral.** Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2012. Disponível em: <<http://www.ufjf.br/ppge/files/2012/05/Tese-vers%C3%A3o-final.pdf>>. Acesso em: 16 mar. 2013.

MONTEIRO, Maria Lúcia da Silva. **O Conjunto Agrotécnico Visconde da Graça - CAVG e a formação para o trabalho no campo.** Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007. Disponível em: <<http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/11075?show=full>>. Acesso em: 16 mar. 2013.

OLIVEIRA, Maria Terezinha Espinosa de. **O mundo das crianças do campo crianças narradoras e suas vidas cotidianas.** Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2009. Disponível em: <<http://www.dominipublico.gov.br/download/texto/cp123904.pdf>>. Acesso em: 21 ago. 2013.

PAVAN, Ruth. **Os/as professores/as e a sua reflexão sobre a exclusão social**. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, RS, 2005. Versão impressa.

PEREIRA, Jorge Luiz de Góes. **Juventude rural: para além das fronteiras entre campo e cidade**. Tese (Doutorado em Ciências Sociais em Desenvolvimento, Agricultura e Sociedade) - Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Nova Friburgo, 2004. Disponível em: <<http://r1.ufrrj.br/cpda/doutorado-2004>>. Acesso em: 16 mar. 2013.

REIS, Edmerson dos Santos. **A contextualização dos conhecimentos e saberes escolares nos processos de reorientação curricular das escolas do campo**. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2009. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.ufba.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=2903>. Acesso em: 16 mar. 2013.

RIOS, Jane Adriana Vasconcelos Pacheco. **Entre a roça e a cidade: identidades, discursos e saberes na escola**. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2008. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.ufba.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=1755>. Acesso em: 16 mar. 2013.

SANTOS, Neila Reis Correia dos. **Educação do campo e alternância: reflexões sobre uma experiência na Transamazônica**. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2006. Disponível em: <http://bdtd.bczm.ufrn.br/tedesimplificado/tde_arquivos/9/TDE-2007-04-26T073026Z-626/Publico/NeilaRCS.pdf>. Acesso em: 16 mar. 2013.

Dissertação Consultada

LIMA, Paulo Gomes. **Tendências Paradigmáticas na Pesquisa Educacional**. Dissertação de Mestrado - Universidade Estadual de Campinas - Faculdade de Educação, Campinas/SP, 2001. Disponível em: <http://www.academia.edu/3460382/Tendencias_paradigmaticas_na_pesquisa_educacional>. Acesso em: 15 mai. 2015.

APÊNDICES

APÊNDICE A

ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO DAS AULAS

OBJETIVOS DA PESQUISA

Geral

Analisar as relações entre os saberes do campo, os saberes escolares e os saberes tecnológicos que circulam no currículo do 4º ano do Ensino Fundamental em uma escola do campo de tempo integral pertencente ao Programa Um Computador por Aluno (PROUCA).

Específicos

- Caracterizar os saberes escolares que circulam na escola do campo de tempo integral;
- caracterizar os saberes do campo que circulam na escola do campo de tempo integral;
- caracterizar os saberes tecnológicos que circulam na escola do campo de tempo integral.

ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO

- Chegada das crianças à escola;
- entrada na sala de aula;
- recepção dos/das professores/as;
- atividades pedagógicas: sala de aula (relação professor/a X alunos/as; relação aluno/a X aluno/a; especificidades do campo);
- atividades no campo;
- atividades com computador;
- recreio-espço;
 - quais as brincadeiras;
 - lugar dos/das professores/as;
 - retorno à sala de aula;
 - saída das crianças.

APÊNDICE B
ROTEIRO DE ENTREVISTA COM OS/AS ALUNOS/AS

Qual seu nome?

Qual sua idade?

Em que ano estuda?

Já repetiu de ano?

Há quantos anos estuda nessa escola?

Já estudou em outra escola? Qual a diferença entre essa e a outra?

Mora no campo ou na cidade?

Quem mora em sua casa com você?

Para quem você deu a gravata e bota do Dia dos Pais?

Qual sua religião? Que lugar frequenta com sua família para orar? Você reza o Pai-Nosso com sua família?

Quais atividades você realiza em casa/fazenda onde mora?

O que gosta de fazer em casa?

Onde costuma passear?

Tem computador em casa?

Que uso faz com o computador? Jogo? Música? Pesquisa? Atividades pedagógicas?

Você tem *Facebook*? *Twitter*? *Blog*? Sabe o que são?

Tem celular? Se sim, que uso faz? (jogo, música, telefonema, *internet*?)

De qual disciplina você gosta mais? Por quê?

O que você pensa sobre as provas/avaliações? Alguém te ajuda a estudar para as provas?

Do que gosta de brincar durante o recreio?

Do que gosta de brincar durante o intervalo do almoço?

Gosta de passar o dia na escola? (período integral)

Do que mais gosta nessa escola?

Do que menos gosta nessa escola?

Quando não está na escola, onde fica? Faz qual atividade?

Você prefere brinquedoteca ou *laptop*?

O que representa o computador para você?

APÊNDICE C
ROTEIRO DE ENTREVISTA COM PROFESSORES E PROFESSORAS

Nome:

Mora no campo ou na cidade?

Em que ano leciona?

Há quantos anos leciona nessa escola?

Você escolheu trabalhar na escola do campo por quê?

O que a diferencia de outras escolas?

Qual sua religião?

Sabe a religião de seus/suas alunos/as?

Qual sua formação inicial/graduação?

Qual sua formação continuada/especialização/pós-graduação?

Fez alguma formação específica para vir trabalhar na escola do campo?

Fez alguma formação específica para vir trabalhar em uma escola de tempo integral?

Fez alguma formação para trabalhar com o Programa Um Computador por Aluno (PROUCA)?

Tem computador em casa?

Usa o PROUCA com seus/suas alunos/as?

O que você acredita que represente o uso dos *laptops* para as crianças?

Você participa de alguma rede social? Qual/quais?

Você participou da elaboração do Projeto Político-Pedagógico dessa escola? Se sim, como foi?

Que critérios você utiliza para escolher as atividades/conteúdos e temas que trabalha com os alunos do 4º ano?

Como você caracteriza ou define o currículo escolar?

Para você, qual é o objetivo do currículo escolar?

O currículo que você desenvolve está relacionado com outros segmentos ou setores da escola, comunidade ou sociedade?

Para você, qual é o objetivo da educação?

Você percebe diferenças entre seus/suas alunos e alunas? Como você trata essas diferenças? (racial, gênero, social, religiosa)

Você já trabalhou com os/as alunos/as do 4º ano temas como racismo, discriminação, educação ambiental, religiosidade, questões de gênero, sexualidade?

O que você entende por multiculturalismo?

É possível desenvolver, na sala de aula, um currículo multicultural? De que forma?

Para você, qual o objetivo da sua disciplina?

APÊNDICE D

PERFIL DOS PROFESSORES E DAS PROFESSORAS

Professora 1 - Paula - Mora na cidade e é graduada em Pedagogia (2010) pelo Centro Universitário de Campo Grande/UNAES. Realizou uma pós-graduação *lato sensu* em Educação do Campo pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul/UFMS. É de religião protestante e canta e faz orações com as crianças em sala de aula. Relatou que não participou de nenhuma formação específica para trabalhar na escola do campo, na educação de tempo integral ou no PROUCA, e afirmou que aprendeu na prática com os/as colegas de trabalho. Trabalha nessa escola há um ano.

Professora 2 - Andressa - Mora na cidade. Relatou que já morou no interior da região Nordeste e trabalhou com alfabetização de adultos. É graduada em Letras pela Universidade de Cuiabá/UNIC/MT (2002) e possui pós-graduação *lato sensu* em Língua Espanhola, Literatura e Língua Portuguesa. Sua religião é evangélica, da Igreja Católica Apostólica de Cristo. Relatou que não fez nenhuma formação específica para vir trabalhar na escola do campo, nem na educação de tempo integral, mas participou da formação para o uso do PROUCA realizado pela SEMED em parceria com a UFMS. A professora 2 afirmou que aprendeu a trabalhar na escola do campo de tempo integral na prática e com a ajuda dos/das colegas. Trabalha nessa escola há 3 (três) anos.

Professora 3 - Fabrícia - Mora na cidade e é graduada em Educação Física pela Universidade Católica Dom Bosco/UCDB (2005), e sua pós-graduação *lato sensu* é em Educação do Campo pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul/UFMS (2010). Sua religião é católica apostólica romana. Relatou que não participou de nenhuma formação específica para trabalhar na educação de tempo integral, mas participou da formação para uso do PROUCA oferecida pela SEMED em parceria com a UFMS. Relatou que já desenvolveu projetos na escola sobre o campo e o PROUCA. A professora 3 utiliza com frequência o espaço da brinquedoteca porque acredita na importância do ambiente lúdico no espaço da escola do campo. A pesquisa mostrou que a professora utiliza a sala de aula quando vai usar o PROUCA e também usa com frequência a brinquedoteca, a sala de vídeo, a quadra de esportes coberta e o espaço do refeitório de acordo com seu planejamento. Trabalha nessa escola há 7 (sete) anos.

Professora 4 - Ângela - Mora na cidade, é graduada em Pedagogia e possui pós-graduação *lato sensu* em Diversidade e Educação Especial (Liberia Limes). Sua religião é católica apostólica romana. Relatou que não participou de nenhuma formação específica para trabalhar na escola do campo e na educação de tempo integral, mas participou do curso para o uso do PROUCA oferecido pela SEMED em parceria com a UFMS. Afirmou que não usa o PROUCA com as crianças do 4º ano do Ensino Fundamental porque eles/elas têm outros/as professores/as que trabalham com o PROUCA. A pesquisa mostrou que a professora trabalha os conteúdos na sala de aula e algumas vezes leva as crianças para a sala de vídeo. Trabalha há 4 (quatro) anos nessa escola.

Professora 5 - Marcela - Mora na cidade e é graduada em Artes Visuais pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul/UFMS e tem pós-graduação *lato sensu* em Educação Ambiental. Relatou que começou uma pós-graduação *lato sensu* em Gestão Escolar, mas não concluiu porque iniciou uma outra graduação em Ciências Contábeis na Universidade Católica Dom Bosco/UCDB e está gostando. Sua crença é em Deus e afirmou não ter religião. Relatou que não participou de nenhuma formação específica para trabalhar na escola do campo, na educação de tempo integral ou no PROUCA e afirmou que aprendeu na prática com os/as colegas de trabalho. A pesquisa mostrou que a professora trabalha com as crianças uma semana em sala de aula, passando conteúdos na lousa, e na outra semana leva as crianças para o parque. É concursada e trabalha há 7 (sete) anos nessa escola.

Professor 6 - Ricardo - Mora na cidade há 5 (cinco) anos, pois nasceu e foi criado no campo. Estudou no campo de criança até o ensino médio. É graduado em Normal Superior com habilitação em pré-escola e anos iniciais do Ensino Fundamental. É pós-graduado *lato sensu* em Educação do Campo pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (Polo de Camapuã). Fez a formação oferecida pela SEMED em parceria com a UFMS para uso do PROUCA, mas não utiliza muito essa ferramenta e não recebeu nenhuma formação para trabalhar na educação de tempo integral. O professor trabalha conteúdos em sala de aula, trabalha com as crianças no Canteiro Feijão-Vagem e também realiza trilhas com as crianças dentro da própria escola. A pesquisa mostrou que o professor está sempre entre as crianças, conversando em diferentes horários e espaços. Leciona há 11 (onze) anos nessa escola. Afirmou ser católico apostólico romano.

Professora 7 - Geane - Mora na cidade e é graduada em Geografia. Realizou pós-graduação *lato sensu* em Informática Aplicada (2001) e em Metodologia do Ensino. Relatou que não participou de nenhuma formação específica para trabalhar na escola do campo e na educação de tempo integral, mas participou do curso para o uso do PROUCA oferecido pela SEMED em parceria com a UFMS. A professora foi responsável na escola pela implantação do PROUCA. Ela utiliza o PROUCA com as crianças do 4º ano do Ensino Fundamental, ensinando-as como manusear de forma correta os *laptops*, os recursos que eles têm, como digitar os textos e formatá-los, como usar o *PowerPoint* e como acessar a *internet*. A pesquisa de campo mostrou que as aulas da professora acontecem no laboratório de informática ou em sala de aula. Leciona nessa escola desde o ano de 1997, quando foi fundada.

Professora 8 - Vitória - Mora na cidade e é graduada em Educação Física e Arte. Sua religião é católica apostólica romana. Relatou que não participou de nenhuma formação específica para trabalhar na escola do campo, na educação de tempo integral ou no PROUCA e afirmou que aprendeu na prática com os/as colegas de trabalho. A pesquisa mostrou que a professora realiza suas aulas na sala de aula e na sala de vídeo. Ela também utiliza o PROUCA em algumas aulas. Leciona nessa escola há um ano.

Professor 9 - Roberto - Mora na cidade e é graduado em Ciências Matemática pela Faculdades Unidas de Mato Grosso/FUCMAT, atual Universidade Católica Dom Bosco/UCDB, e em Pedagogia pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul/ UFMS. Fez pós-graduações *lato sensu* em Metodologia do Ensino Superior e em Educação Ambiental pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul/UFMS. A gestão da escola contratou uma empresa que ofereceu um curso de cooperativismo voltado para as questões do campo, e o professor fez esse curso. Ele não fez nenhuma formação específica para trabalhar com a educação de tempo integral e fez o curso para trabalhar com o PROUCA que foi oferecido pela SEMED em parceria com a UFMS. A pesquisa mostrou que suas aulas acontecem na sala de aula e no parque, sendo elas sempre muito participativas, pois o professor dialoga com as crianças o tempo todo. Ele é católico apostólico romano. Leciona nessa escola desde o ano de 1997, quando foi fundada.