



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

MARIA JOSÉ FIRMINO DA SILVA

**CULTURA SERTÂNICA E CURRÍCULO:
diálogo fundante para a Educação no/do Campo numa escola
pública municipal de Tucano/BA**

Feira de Santana
2013

MARIA JOSÉ FIRMINO DA SILVA

**CULTURA SERTÂNICA E CURRÍCULO:
diálogo fundante para a Educação no/do Campo numa escola
pública municipal de Tucano/BA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Feira de Santana para a obtenção do grau de Mestre em Educação, na área de concentração Educação, Sociedade e Culturas.

Orientador: Prof. Dr. Miguel Almir Lima de Araújo

Feira de Santana
2013

Ficha Catalográfica – Biblioteca Central Julieta Carteado

S581c Silva, Maria José Firmino da
Cultura sertânica e currículo : diálogo fundante para a Educação no/do Campo numa escola pública municipal de Tucano/BA / Maria José Firmino da Silva. – Feira de Santana, 2013.
134 f. : il.

Orientador: Miguel Almir Lima de Araújo.

Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Feira de Santana, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2013.

1. Educação - Currículo. 2. Educação do campo. 3. Currículos – Aspectos sociais. I. Araújo, Miguel Almir Lima de, orient. II. Universidade Estadual de Feira de Santana. III. Título.

CDU: 371.214

MARIA JOSÉ FIRMINO DA SILVA

**CULTURA SERTÂNICA E CURRÍCULO:
diálogo fundante para a Educação no/do Campo
numa escola pública municipal de Tucano/BA**

Dissertação apresentada como requisito para obtenção do grau de Mestre em Educação, na área de Educação, Sociedade e Culturas, da Universidade Estadual de Feira de Santana, pela seguinte banca examinadora:

Professor Miguel Almir Lima de Araújo – Orientador
Doutor em Educação pela Universidade Federal da Bahia – UFBA
Universidade Estadual de Feira de Santana – UEFS

Professor Roberto Sidnei Alves Macedo
PhD pela Universidade de Fribourg – Suíça
Universidade Federal da Bahia – UFBA

Professora Ludmila Oliveira Holanda Cavalcante
Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia – UFBA
Universidade Estadual de Feira de Santana – UEFS

Professora Mirela Figueiredo Santos Iriart
Doutora em Saúde Coletiva pela Universidade Federal da Bahia – UFBA
Universidade Estadual de Feira de Santana – UEFS

Feira de Santana, 07 de maio de 2013.

Resultado: _____

A você, meu querido pai, pelas lições constituídas na cumplicidade de sua relação com a terra, no respeito aos seus frutos, aos seus ciclos e aos seres humanos que nela vivem e por ela se fazem gente.

Minha gratidão...

A todos os sujeitos que se fizeram presença nessa trajetória, os de ontem e os de hoje...

A Deus sem o qual nada seria possível debaixo do céu.

A minha família: ao meu companheiro de vida que esteve sempre ao meu lado, compreendendo minhas ausências... às minhas três meninas tão queridas e amadas: Clara, Ana e Mariana... à minha mãe, mulher admirável, uma imigrante do Sertão.

Aos sujeitos da Escola Cristóvão Colombo por quem tenho enorme admiração e carinho. Sem vocês nada seria possível.

Aos meus queridos amigos Patrícia Rosa, Gílson, Márcia, Ademar e Mara, cúmplices de uma trajetória...

À professora Margarida Maria dos Reis Araújo, Secretária de Educação do Município de Tucano, e a sua Coordenação Pedagógica que compreenderam meus tempos de trabalho e de estudo.

Aos gestores da Escola Estadual Luiz Eduardo Magalhães/Tucano que me deram condições para estar na UEFS enquanto a licença das minhas atividades tramitava.

Aos sujeitos do NIT pelos momentos de fruições e aprendizagens.

Aos professores do Mestrado: Antônia, Marco Barzano e Marinalva pelas inquietações e desequilíbrios fecundos.

À professora Denise que, de forma sensível, sempre esteve logo ali, com um sorriso acolhedor e franco.

À professora Ludmila, uma relação que sabemos tão antiga... Obrigada tanto por me oportunizar sextas-feiras tão significativas através do Estágio Docência na disciplina Educação do Campo quanto por participar de minha banca.

Ao professor Roberto Sidnei que, desde a Faculdade de Educação de Serrinha, tem sido uma referência nas minhas labutações em currículo. Obrigada pelos diálogos e aprendizagens e por mais este momento formativo.

Ao meu afetuoso orientador Miguel Almir! Sujeito humano das sabenças do Sertão que, com seu rigor carinhoso, fecundou esta pesquisa e foi voz marcante na escrita deste texto. Miguelito, obrigada pelas orientações sempre tão cheias de cuidado e respeito pelas minhas errâncias.

Aos meus colegas da primeira Turma do Mestrado em Educação da Universidade Estadual de Feira de Santana: Alix, Analdino, Cristina, Edeil, Geórgia, Lívia, Maurícia, Max, Raphaela, Renata, Taísa e Vânia pelos choros, alegrias, embates, celebrações...

Sertão. Sabe o senhor: sertão é onde o pensamento da gente se forma mais forte do que o poder do lugar. Viver é muito perigoso... (Guimarães Rosa)

RESUMO

Este estudo de caso objetivou responder à seguinte questão de pesquisa: como se configuram as relações entre o currículo proposto pela Escola Municipal Cristóvão Colombo e os contextos socioculturais dos seus estudantes na perspectiva da Educação do Campo? Assim, considerando essas relações como densas, complexas, opacas e contraditórias, optamos por uma abordagem qualitativa, referenciada na Etnopesquisa Crítica que nos possibilitou compreender as maneiras de os sujeitos darem sentido e encaminharem suas questões cotidianas, a partir do lugar social do qual falam. Nessa perspectiva do lugar social, na análise dos dados nos inspiramos em alguns pressupostos da Análise do Discurso (ORLANDI, 2003; 2006; 2012). Nosso *locus* de pesquisa, portanto, foi uma escola da Rede Pública Municipal de Ensino de Tucano/Ba e os sujeitos colaboradores foram sete professores, a gestora e a coordenadora pedagógica da instituição e dezenove estudantes. Para constituir o *corpus* deste trabalho, foram realizadas entrevistas, grupos focais, análise de documentos, observações e fotografias que nos possibilitaram, nas considerações de final aberto, compreender que as relações entre o currículo proposto pela Escola Municipal Cristóvão Colombo e os contextos socioculturais dos seus estudantes se configuram, principalmente, através de projetos pedagógicos como também do diálogo entre os conhecimentos que figuram nos livros didáticos e os contextos de referência dos estudantes, mas quase sempre de forma espontânea, sem registro e sem intencionalidade.

Palavras-chave: Cultura; Currículo; Educação do Campo.

ABSTRACT

This case study aimed to answer the following research question: how are the relations between the curriculum proposed by the Cristóvão Colombo School and the sociocultural contexts of their students from the perspective of Rural Education? So, considering these relations as dense, complex, opaque and adversarial, we chose a qualitative approach, referenced in Ethno Critical research that enabled us to understand the ways of the people to make sense and submit their everyday issues, from the social place which they speak . In this perspective of the social place, in the data analysis we were inspired in some assumptions of Discourse Analysis (ORLANDI, 2003, 2006, 2012). Our locus of research, so, was a Municipal Public school of Tucano / Ba and the collaborator subjects were seven teachers, the educational coordinator and the head mistress of the institution and nineteen students. To form the corpus of this work, we conducted interviews, focus groups, document analysis, observations and photographs that enabled us, in open-ended considerations, to understand that the relationship between the curriculum proposed by the Cristóvão Colombo School and the sociocultural contexts of their students are configured, mainly, through pedagogical projects as well as the dialogue between the knowledge contained in textbooks and the reference contexts of the students, but almost always spontaneously, without registration and without intentionality.

Keywords: Culture; Curriculum; Rural Education.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

ILUSTRAÇÃO 01 – REIS, José Ferando Santos. *Mapa do município de Tucano*, 2013, p. 58.

ILUSTRAÇÃO 02 – SILVA, Maria José Firmino da. *Contexto da escola*, 2012, p. 71.

ILUSTRAÇÃO 03 – SILVA, Maria José Firmino da. *O encontro pela música*, 2012, p. 85.

ILUSTRAÇÃO 04 – SILVA, Maria José Firmino da. *Celebrando o São João*, 2012, p. 100.

ILUSTRAÇÃO 05 – SILVA, Maria José Firmino da. *Quadrilha junina*, 2012, p. 101.

ILUSTRAÇÃO 06 – SILVA, Maria José Firmino da. *Roupa para o varal de poesia*, 2012, p. 103.

ILUSTRAÇÃO 07 – SILVA, Maria José Firmino da. *O encontro pelo repente*, 2012, p. 104

ILUSTRAÇÃO 08 – SILVA, Maria José Firmino da. *Projeto Alma não tem cor*, 2012, p. 107.

ILUSTRAÇÃO 09 – SILVA, Maria José Firmino da. *Encontros interculturais*, 2012, p. 117.

ILUSTRAÇÃO 10 – SILVA, Maria José Firmino da. *Caminhos para a escola*, 2012, p. 119.

LISTA DE ABREVIATURAS E/OU SIGLAS

AD – Análise do Discurso.

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.

CEB – Câmara de Educação Básica.

CESVASF – Centro de Ensino Superior do Vale do São Francisco.

CFR – Casa Familiar Rural.

CNBB – Conferência Nacional dos Bispos do Brasil.

CNE – Conselho Nacional de Educação.

EFA – Escola Família Agrícola.

ENERA – Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária.

FTC – Faculdade de Tecnologia e Ciências.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.

INCRA – Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária.

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

MEC – Ministério da Educação.

MOBRAL – Movimento Brasileiro de Alfabetização.

MS – Movimentos Sociais.

MSC – Movimentos Sociais do Campo.

PDE – Plano de Desenvolvimento da Escola.

PRONERA – Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária.

SEDUC – Secretaria Municipal de Educação e Cultura do Município de Tucano – Bahia.

TPE – Movimento Todos pela Educação.

UnB – Universidade de Brasília.

UNEB – Universidade do Estado da Bahia.

UNESCO – Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura.

UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância.

UNOPAR – Universidade Norte do Paraná.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	13
1 CULTURAS: O FAZER HUMANO E SEUS SENTIDOS.....	24
1.1 DIVERSIDADE CULTURAL: AMBIVALÊNCIAS E CONTRADIÇÕES.....	26
1.2 IDENTIDADE E INTERCULTURALIDADE: A BUSCA PELO ENTRE-LUGAR...	31
2 EDUCAÇÃO E CURRÍCULO: DIÁLOGOS INTERCULTURAIS NUMA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO DO CAMPO.....	35
2.1 EDUCAÇÃO BÁSICA DO CAMPO: PROCESSO DE LUTA COTIDIANA	38
2.2 EDUCAÇÃO DO CAMPO E CURRÍCULO INTERCULTURAL: TENSAS POSSIBILIDADES	42
3 VEREDAS E ENCRUZILHADAS METODOLÓGICAS DA PESQUISA NUMA ESCOLA NO TERRITÓRIO RURAL	48
3.1 PESQUISA QUALITATIVA: AFINAL, DE QUAIS FUNDAMENTOS ESTAMOS FALANDO?.....	49
3.2 FENOMENOLOGIA: A BUSCA PELO(S) SENTIDO(S).....	53
3.3 ETNOPESQUISA CRÍTICA: JUSTIFICANDO A ITINERÂNCIA.....	56
3.4 CONTEXTUALIZANDO O LOCAL DA PESQUISA	57
3.5 SUJEITOS DA PESQUISA.....	61
3.6 PROCEDIMENTOS E DISPOSITIVOS DE INTERPRETAÇÃO PARA PRODUÇÃO DE DADOS	63
3.7 ANÁLISE DOS DADOS.....	68
4 COMO OS DISCURSOS E AS IMAGENS SIGNIFICAM A RELAÇÃO ENTRE O CURRÍCULO PROPOSTO E OS CONTEXTOS SOCIOCULTURAIS DA ESCOLA CRISTÓVÃO COLOMBO.....	72
4.1 O DEBATE DA EDUCAÇÃO DO CAMPO NOS DISCURSOS QUE SE ENUNCIAM NO ESPAÇO DA ESCOLA CRISTÓVÃO COLOMBO	74
4.1.1 O Projeto Político Pedagógico da Escola Cristóvão Colombo e o silêncio sobre a Educação do Campo	82
4.2 O LUGAR DOS SABERES DOS ESTUDANTES E DAS CULTURAS LOCAIS NO CURRÍCULO DA CRISTÓVÃO COLOMBO.....	85
4.2.1 Os projetos pedagógicos: possibilidades de encontro entre os saberes dos estudantes e as culturas locais	90

4.3 RELAÇÕES CONSTRUÍDAS PELOS ESTUDANTES DA ESCOLA MUNICIPAL CRISTÓVÃO COLOMBO COM O CONHECIMENTO “ELEITO COMO FORMATIVO”	110
4.3.1 Critérios de seleção dos conhecimentos legitimados como válidos para a instituição Cristóvão Colombo	111
4.3.2 O diálogo dos estudantes com o “conhecimento eleito como formativo”	117
CONSIDERAÇÕES DE FINAL ABERTO	121
REFERÊNCIAS	124
APÊNDICES	131

INTRODUÇÃO

Esta Dissertação apresenta a pesquisa “Cultura Sertânica e Currículo: diálogo fundante para a Educação no/do Campo numa escola pública municipal de Tucano/BA”. Os fios que entretecem este objeto de estudo, entretanto, começam a ser tecidos nas veredas perdidas da memória quando o tempo de lembrar se impõe diante de mim. Começo por aqui: pelo já vivido através do qual ressignifico o quefazer de hoje:

Era cedo, muito cedo... ainda não era dia, tampouco noite... Caminhávamos, minha mãe, eu e meus irmãos por entre a neblina fria de um amanhecer preguiçoso. A terra encharcada da fertilidade da chuva. A estrada prometia fartura. Tempo de milho e feijão, de esperança, de riqueza... A fome se distanciando...

Diante de nós, a certeza do pão sobre a mesa.

...

As ‘canturias’ da bata do feijão ressoavam longe... ‘muleques’ brincávamos ao anoitecer...

...

Meu pai arrastando as pernas melancólicas a esperar na barra do primeiro do ano que as esperanças se renovassem... que, de novo, a natureza mostrasse Canaã, que houvesse chuva, que, de novo, Deus abençoasse o Sertão e o sertanejo e tivesse pena dos seus pecados.

Eternamente a esperar, a ficar triste, a sofrer pela falta de “comida para os bichos”, como ele dizia. Morena, Mimosa, Branca perdiam peso na roça, meu pai também deixava de comer... tristeza funda se aboletava n’alma. Como encher a barriga e olhar o mormaço subindo... calor... vento arrastando ‘puera’... nem uma nuvem no céu de novembro?

A água do tanque acabando, a palma rareando... As trovoadas se distanciando no horizonte...

Foi esta a representação de Sertão construída na minha infância: o Sertão que espera como se nada mais houvesse a fazer. Nele, meu pai encarna a imagem mitopoética do camponês¹ que carrega dentro de si séculos de negação do ser-mais, forjada por relações hegemônicas entre terra, capital e trabalho, com o objetivo de obter lucro através do latifúndio e/ou do agronegócio. Essa configuração vem expropriando e/ou sufocando os trabalhadores e trabalhadoras rurais que, à margem dos processos de mecanização, compreendem, ingenuamente, sua penúria pelo fatalismo determinista da seca que vem para a purificação do pecado humano.

Assim, sentindo-se esquecidos pela divindade, vão se acostumando à judiação. Meu pai refugiava-se em sua roça, seu torrão – lugar no qual se governava. A categoria “luta”,

¹ Camponês: quando utilizar este termo, estarei me referindo àqueles que produzem, no campo, as condições de sua própria existência.

então, estava ausente das suas perspectivas. As coisas eram assim porque Deus queria. Essa era a justificativa para o seu imobilismo inconsciente.

Meu pai sofrendo na roça, nós na cidade: o estudo, a escola... As lições da cartilha:

“O gato de Alice: Esta é Alice... Alice tem um gato... O gato de Alice...”

À noite, na ausência da televisão, minha mãe ia visitar as conhecidas, ‘prosiar’, ouvir e contar ‘causos’... Às vezes, íamos à casa de uma de suas amigas que, nas horas vagas, virava professora. Numa sala quase escura, com chão de barro batido, o candeeiro apontava para um cartaz na parede, um bonito cartaz de uma igreja que não sabíamos onde ficava, uma igreja que parecia refletir as trevas da nossa ‘ignorância’, tão conhecido lugar comum... poucos alunos a ouvir... mais para compor, para garantir o status daquela sala como escola para adultos analfabetos. Era o tempo do Mobrál...

Essas lembranças são como “mitos fundadores²” da minha relação com o território do rural, associado, pelo discurso dominante, ao atraso que parecia necessário superar. O atraso primitivo da plantação manual, do revolver a terra com a enxada, plantar em covas, limpar o feijão e o milho, arrancar, bater e botar no terreiro para secar. Depois colocar numa lata de zinco, esperar o preço subir, vender um pouco para garantir o sustento da família e guardar, de novo, a semente para o inverno seguinte.

Essa era a relação simbólica com a terra, vivenciada por grande parte dos sertanejos e das sertanejas que, como meu pai, trabalhava para garantir as condições da existência nos parâmetros da agricultura familiar. Esse vínculo com a terra, portanto, vai muito além da reprodução material da existência porque através dele o sertanejo e a sertaneja se educam enquanto sujeitos históricos, na dinâmica das crenças, valores, sensações e percepções que se ressignificam pela potência de suas tradições ancestrais. Seu processo de identificação com o mundo passa pelos sentidos da vida e, conseqüentemente, da cultura sertânica (ARAÚJO, 2010; no prelo).

Esse rural da agricultura camponesa, contudo, está associado, preconceituosamente, a um estágio primitivo de desenvolvimento das relações socioculturais, sobretudo, pela cultura citadina. Ser da “roça” é carregar a pecha do tabaréu, do analfabeto com sua linguagem considerada errada: o oxente, o vote, o adispois, o soli³, a cruviana⁴... A escola da cidade para onde íamos à procura de ensino formal olhava o rural apenas pelas suas ausências, por isso rotulava-o como um equívoco, como sinônimo de ignorância porque se impunha,

² Segundo Chauí (2006, p. 9), “mito fundador é aquele que não cessa de encontrar novos meios para exprimir-se, novas linguagens, novos valores e idéias, de tal modo que, quanto mais parece ser outra coisa, tanto mais é a repetição de si mesmo”.

³ Correspondente a sol.

⁴ O frio exacerbado da estação chuvosa.

supostamente, como limite ao pensamento lógico. Assim, tornavam-se primitivos nossos pais que mourejavam de sol a sol para que o feijão não nos faltasse na mesa. Ao menos o feijão e, se tivéssemos sorte, a carne deliciosa assada na brasa do fogo a carvão.

As narrativas pedagógicas, cunhadas por Saviani (2008) como não-críticas, esforçavam-se para nos apresentar ao conhecimento considerado como válido numa linguagem “certa”, com sintaxe elegante. Entendi cedo que era preciso dominar o monodialetalismo da escola para sobreviver a ela (SOARES, 2006). Fui uma sobrevivente porque aprendi as lições de coisas: aprendi qual deveria ser minha relação com a língua culta; a reconhecer os países mais importantes do Ocidente; a festejar a história dos vencedores, dos heróis da pátria; a distinguir as monocotiledôneas das dicotiledôneas; a desenhar uma faixa grega e os triângulos equilátero, isósceles e escaleno. Tudo relacionado à ciência e ao progresso e ao desejo de nos tirar do poço da “ignorância” segundo as narrativas dos nossos professores, representantes de uma escola redentora. Meu pai tinha ficado lá atrás. Não havia lugar para seu universo naquele currículo oficial.

Com a conclusão do Magistério, fui trabalhar por sete anos numa “loja de material de construção”. Lá, conheci outros sertanejos e outras sertanejas, profundamente, constituídos pelo respeito ao outro, pelas atitudes retas, pelos valores ligados a terra. Depois vieram os anos da docência, conseqüentemente, veio o contato com os alunos tanto da sede do município quanto da “zona rural”⁵, como eram denominados pelos “outros” sujeitos da escola. Eu, como professora de língua portuguesa, reatualizava o “ethos”⁶ aprendido na minha formação. Ensinava-lhes a sintaxe da norma culta e exigia-lhes a reprodução dessas estruturas na avaliação.

O curso de Pedagogia, nos meados da década de 90, foi um divisor de águas. Minha cabeça “bem cheia” (MORIN, 2006) foi se entremeando de conflitos e inquietações que até hoje (re)existem. Foram muitos os diálogos sobre a relação oprimidos e opressores (FREIRE, 1987). Tensas e ricas discussões epistemológicas, encerradas, paradoxalmente, na visão abstrata e idealista de estudante das escolas da cidade. Não se problematizava, entre nós, a educação no território do rural, tampouco se falava de Educação do Campo⁷, apesar de esse debate começar a fermentar no Brasil, nesse período, inspirando Munarim (2008) e Sousa (2008), por exemplo, a defini-lo, respectivamente, como um Movimento de Educação do

⁵ O rural aqui entendido como o lugar do atraso que precisa ser superado através do parâmetro da cidade.

⁶ Para Bourdieu (2007, p. 42), *ethos* refere-se a “um sistema de valores implícitos e profundamente interiorizados que contribui para definir, entre outras coisas, a atitude face ao capital cultural e à instituição escolar”.

⁷ A expressão *Educação do Campo* trata da educação referenciada nas matrizes culturais dos povos do campo enquanto sujeitos de direito (ARROYO, 2008).

Campo no Brasil (MUNARIM, 2008) e como uma rede social de sujeitos coletivos no campo (SOUZA, 2008). Essa discussão com seus desdobramentos, todavia, somente ganha destaque na Academia quando a luta dos movimentos sociais de trabalhadores rurais se corporifica em políticas públicas como o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária, PRONERA, e as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (BRASIL, 2002).

Em 2010, assumi a coordenação pedagógica numa escola “da zona rural”, expressão comumente usada para designar toda e qualquer instituição que não esteja no espaço urbano. Senti-me confortável no papel para o qual, pensava eu, enquanto ‘pedagoga’, estava legitimada.

Primeira aula...

Esse dia começou cedo... às cinco horas da manhã... com o último canto do último galo. Acordar, tomar banho, pegar o ônibus às seis. Um “bom-dia”... olhares... o ônibus a ensinar o caminho: asfalto, povoados, estrada de barro; asfalto: a escola... acontecimentos... alunos madrugadores em carros apertados, movidos a botijão; rostos curiosos... outros chegando já cansados dos solavancos do ônibus onde não há poltronas para todos. Cores nos rostos, algazarra, alegria, gritos, abraços, piadas. E a diretora a “organizá-los”, a discipliná-los. “Fundamental botar ordem, orquestrar o silêncio, torná-los dóceis”. A fila, o lugar, o hino, as “boas-vindas”, os discursos autorizados. A apresentação da nova coordenadora⁸...

No primeiro dia de aula, senti uma tensão latente no contexto da escola que se expressava na diversidade de sujeitos, principalmente, dos integrantes dos seis Assentamentos de Reforma Agrária que se situam no seu entorno. Essa informação, contudo, parecia não ter relevância para os gestores da Secretaria Municipal de Educação visto que a escola era apenas apresentada como da “zona rural” como todas as outras. O discurso oficial, por conseguinte, aparentava não dar ressonância à dinâmica das lutas presentes no entorno da instituição.

Comecei a me interessar pelo currículo proposto pela escola na relação com os alunos itinerantes – acostumados à liberdade dos seus movimentos que, enquadrados numa sala de aula, pregados nas carteiras, iam resistindo pela evasão. Ali, seus anseios e necessidades pareciam permanecer sem eco. Nas minhas idas e vindas entre a sede do município e a escola, pensava na educação para as pessoas adultas da minha meninice: tantos anos depois, é como se a metáfora da aula do Mobral já perdida na memória, se reatualizasse nas vivências de alguns alunos. Nesses momentos de elucubrações, inquiria-me se os projetos de educação desses dois espaços com temporalidades distintas eram, efetivamente, antagônicos.

⁸ No município de Tucano, os coordenadores e coordenadoras pedagógicas que ficam nas escolas são nomeados como orientadores pedagógicos.

O contexto, no entanto, era desafiadoramente outro: diante de mim, agora, um novo cenário para além do imobilismo fatalista justificado por um Deus impiedoso: homens, mulheres, crianças, jovens e idosos no devir do protagonismo dos movimentos sociais do campo: assim pensei. Esse foi o mote de um projeto de pesquisa iniciado no segundo semestre de 2010, com o qual, posteriormente, concorri à seleção do Mestrado em Educação da Universidade Estadual de Feira de Santana, nas primeiras águas de março de 2011.

Muitas questões foram se instalando nas minhas reflexões sobre as experiências pedagógicas no campo. Perguntava-me qual o lugar desses sujeitos-estudantes no ato de selecionar “o conhecimento eleito como formativo” (MACEDO, 2010). E formativo a favor de quem e contra quem? Quais as relações pedagógicas entre essa escola onde exerci a função de coordenadora e o contexto dos assentamentos que também a constituíam? Quais as possibilidades de re-existência construídas por esses alunos para “lidar” com o conhecimento? Quais as implicações das lutas dos assentados para a Educação do Campo? Esses amplos questionamentos me direcionaram para a relação entre o *currículo* da Escola Cristóvão Colombo e os *Assentamentos*.

Quanto ao primeiro elemento dessa relação: o currículo, Goodson (2011, p. 27) nos provoca a pensar que sua elaboração “pode ser considerada um processo pelo qual se inventa tradição”, encarnada nos conteúdos, nas normas e nos ritos que nos fazem aceitar, mediante repetição, determinados valores, formas de comportamento e de pensamento vinculados a uma estrutura sociocultural hegemônica.

A percepção do currículo como “tradição inventada”, portanto, permite-nos elucidar seu caráter histórico-cultural e vinculá-lo a uma arena na qual os conflitos de interesse de diferentes concepções sociais disputam território. Essa é uma representação bastante importante para minha pesquisa visto que nos interessa estabelecer dialogias entre currículo e contextos socioculturais dos estudantes.

O segundo elemento dessa relação, os Assentamentos de Reforma Agrária no entorno da escola, pareciam-me, *a priori*, uma expressão dos Movimentos Sociais do Campo cuja luta pela posse da terra “nos situa no terreno dos direitos, nos leva a vincular educação com saúde, cooperação, justiça, cidadania. O direito coloca a educação no terreno dos grandes valores da vida e da formação humana” (ARROYO, 2008, p. 72-3). Assim, a dinâmica entre currículo e Movimentos Sociais, currículo e Assentamentos foi se configurando para mim como necessária e premente, a partir da qual se podem e se devem constituir relações epistemológicas. Se nem um fazer humano é neutro, compreender o currículo nesse cenário seria trazer para o debate o princípio educativo dos Movimentos Sociais (GOHN, 2009). Fiz

então uma opção pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra (MST), pois entendia os Assentamentos como a ele vinculados.

Com o intuito de visualizar a produção acadêmica na área “Educação e MST”, fiz um levantamento sobre as dissertações e teses publicadas no Banco de Dados da Capes. Esse estudo mostrou-me algumas evidências as quais devem ser levadas em consideração. Nas duas últimas décadas, a pesquisa nessa área foi impulsionada pela visibilidade do MST na demanda por terra e por educação, no entanto essa produção, no contexto das investigações em educação, ainda é pouca se considerarmos que esses estudos não chegam a 1% em relação ao total das pesquisas em educação.

Assim, com o objeto se delineando, fiz minha primeira visita exploratória ao Assentamento Pé de Serra, distante 43 km da sede do município. Lá, um dos assentados, numa conversa informal, disse-me: “A gente não acampou, não! Recebemos nosso lote em casa”. Esse discurso somado a outros com mesma carga semântica, desestabilizou um objeto já bem conformado ao seu contexto. Comecei a me questionar se esses territórios do rural aos quais vinha me referindo até então estariam, de fato, em “movimento” e se os seus sujeitos se encontrariam no protagonismo dos movimentos sociais do campo. Essa angústia encontrou ressonância em Cavalcante (2010, p. 549) que também vem se perguntando

como a ‘educação do campo’, ao alcançar o universo retórico e legalista das políticas educacionais brasileiras já no século XXI, pode de fato ser apropriada pelos (significativos) pedaços do rural que não se encontram em “movimento” (este rural ainda sob a lógica da produção capitalista, muitas vezes inerte ao mundo de lutas e labutas dos movimentos sociais em diferentes cantos do Brasil nos últimos vinte anos).

A complexidade das relações Assentamentos-cultura-terra-trabalho-produção não pode ser reduzida à constatação de que esses Assentados, por não terem acampado, não terem se entranhando na luta pela terra, não podem se constituir como sujeitos falantes. Essa é uma assertiva, ideologicamente, perigosa porque está empenhada na negação da(s) possibilidade(s).

A questão também diz respeito à percepção que os estudantes, pais/mães professoras/professores, funcionários/funcionárias da escola constroem sobre a paisagem cotidiana desses Assentamentos vinculados ao INCRA. Sua visibilidade, certamente, vai se incorporando às compreensões que os sujeitos da Escola Cristóvão Colombo vão engendrando sobre o mundo. Seus olhares, portanto, não passam incólumes ao cenário dessas comunidades como parte do mundo vivido.

Diante dessas reflexões, fui alargando, numa perspectiva inclusiva, o meu olhar para além desses Assentamentos. Compreendi que a Educação do Campo não se limita apenas a um campo de estudo. Enquanto política pública, podemos explorar, conforme Cavalcante (2012), seu caráter emancipatório – vinculado às histórias de luta e organização social; ou regulatório – na perspectiva da política pública e da legislação; ou pedagógico ou ainda analítico quando a Educação do Campo é o tema de estudos e pesquisas.

Meu recorte para esse estudo, então, circunscreve-se, dentro do campo dessa política, ao caráter pedagógico, ou seja, às propostas educacionais construídas e implementadas nas escolas do campo, mas sem negligenciar, ainda consoante Cavalcante (2012), sua interlocução com as questões sociais, políticas, econômicas, ambientais e culturais mais amplas.

Compreendi, contudo, que meu esforço, minhas leituras e pesquisas sobre Movimentos Sociais do Campo não tinham sido de balde porque a construção e a sistematização de experiências pedagógicas e de saberes de resistência das escolas tanto dos Movimentos dos Trabalhadores Rurais sem Terra – MST – quanto das Escolas Famílias Agrícolas⁹ – EFA – ou das escolas quilombolas ou indígenas poderiam contribuir com meu estudo porquanto todos esses projetos de educação e de ensino estão vinculados a um processo de enraizamento que se constitui numa pedagogia de valorização da cultura, pelo reconhecimento da história das suas respectivas comunidades: seus processos de luta, de resistência e de afirmação. Meu objeto de estudo, portanto, reconfigurou-se nas *relações entre o currículo proposto¹⁰ pela Escola Municipal Cristóvão Colombo e os contextos socioculturais dos seus estudantes numa perspectiva da Educação do Campo*.

Concordo que educação é mais uma das invenções da cultura, por isso esta não é primazia da escola que trabalha apenas com um dos seus recortes: uma cultura didatizada (FORQUIN, 1993). A escola, todavia, quer esteja no território rural ou no urbano, esvazia-se dos seus significados caso não esteja imbricada às relações cotidianas, na busca pelos sentidos primordiais das relações agrídoces com o seu entorno e com seu respectivo tempo histórico (ARAÚJO, 2010; no prelo). Gosto dessa síntese antitética porque penso que ela expressa a metáfora das labutas mitopoéticas dos trabalhadores e trabalhadoras pelas veredas e atalhos do grande Sertão.

⁹ Segundo Cavalcante (2007, p. 17), “a escola família agrícola é um exemplo de proposta educacional para o rural brasileiro que difere em concepção e modelo da escola formal existente. Tem como princípio metodológico a *Pedagogia da Alternância*, uma ideia francesa da década de 30, que visa à construção de uma educação voltada para a valorização da vida e trabalho do/no campo”.

¹⁰ Refiro-me ao currículo proposto e praticado.

Nenhuma escola pode rechaçar as vivências socioculturais que seus sujeitos construíram/constroem ao longo da vida. As suas relações de produção vinculadas a terra os produzem enquanto sertanejos e sertanejas, por isso a educação básica no campo precisa prestar atenção às especificidades desses povos, às suas matrizes culturais. Para Arroyo (2008, p. 76-7), “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”.

Essas tradições renascem e se renovam com in-tenso vigor nas dobras e descampados das culturas sertânicas enquanto contradição edificante no confronto com o discurso performativo da globalização que tem profetizado o seu epistemicídio, como se não mais houvesse espaços para os saberes, para as crenças e para os valores das culturas dos povos do Sertão.

Na perspectiva da Educação do Campo – vinculada pelo protagonismo dos Movimentos Sociais, à questão dos direitos sociais – para compreender as relações entre o currículo proposto pela Escola Municipal Cristóvão Colombo e os contextos socioculturais dos seus estudantes numa perspectiva da Educação do Campo é preciso nos perguntar: Como se configuram as relações entre o currículo proposto pela Escola e os contextos socioculturais dos seus estudantes? Quais são os critérios de seleção dos conhecimentos considerados válidos para figurar no currículo dessa escola, localizada no território do rural? Como esses conhecimentos dialogam com as diversas culturas locais? Quais relações os estudantes estabelecem com esse conhecimento “eleito como formativo”? (MACEDO, 2010). Qual o lugar do debate da Educação do Campo no currículo da escola?

Por conseguinte, os objetivos específicos dessa investigação são entender os critérios de seleção dos conhecimentos legitimados como válidos para a instituição; compreender como o currículo proposto pela Escola dialoga com as culturas locais e os saberes dos estudantes; analisar as relações construídas pelos estudantes da Escola Municipal Cristóvão Colombo com o conhecimento “eleito como formativo”; compreender como o debate da Educação do Campo está se materializando no currículo proposto pela escola.

Assim, esse estudo de caso – assentado nos eixos Cultura, Educação do Campo e Currículo – tem, parece-nos, contribuições a dar ao debate da Educação do Campo no cenário, principalmente, das escolas públicas municipais das séries finais do Ensino Fundamental – 6º ao 9º ano – visto que estamos no contexto de implementação das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (BRASIL, 2002), política pública resultante dos contextos de influência das lutas dos Movimentos Sociais do Campo. Depois de uma década da sanção desse documento, é preciso refletir como estão sendo gestadas as relações entre o

poder público, principalmente o municipal, e a educação popular nos espaços rurais. Essa pesquisa, portanto, justifica-se pelo desafio a que se propõe: provocar o debate sobre cultura e currículo nos embates propositivos da Educação do Campo enquanto política pública.

Percebemos essa possibilidade contributiva quando fizemos o levantamento das dissertações que tratam dessa política pública no Banco de Teses e Dissertações da Capes. Depois de todos os resumos lidos e analisados, construímos a tabela abaixo para ilustrar como as pesquisas na área ainda são insuficientes se comparadas ao número total da produção na área da educação dos programas de pós-graduação do país.

Tabela 1: Dissertações com o assunto “Educação do Campo”

ANO BASE	MESTRADO EM EDUCAÇÃO	
	PRODUÇÃO TOTAL	TOTAL “EDUCAÇÃO DO CAMPO”
2002	2135	01
2003	2533	03
2004	2482	03
2005	2820	11
2006	3025	17
2007	3179	21
2008	3590	19
2009	3801	35
2010	3776	20
2011	3990	45

Fonte: Banco de Teses da Capes.

Nesse acervo digital, a busca por assunto, às vezes, rastreia estudos que não se relacionam, de fato, com nosso objetivo. Por exemplo, em 2002, aparecem cinco dissertações com o assunto “Educação do Campo”, mas somente uma delas trata desse campo de estudo quando se propõe a analisar a alfabetização de adultos do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), defendida na Universidade Federal de Goiás (SANTANA, 2002).

Nessas pesquisas concentradas nos Programas de Pós-Graduação do Nordeste, Sudeste e Sul são muito recorrentes os temas: MST (formação de educadores, proposta educacional, currículo, experiências educativas, trabalho e juventude, infância, escolas itinerantes, construção da identidade de Sem Terrinhas etc); PRONERA (Licenciatura em Pedagogia da Terra, alfabetização de jovens e adultos, cursos técnicos profissionalizantes etc) e Pedagogia da Alternância (Escolas Famílias Agrícolas – EFA – e Casas Familiares Rurais – CFR¹¹ – etc).

Nosso objeto vai se aproximar, no entanto, de investigações mais esparsas, talvez, por tratarem de estudos sobre escolas públicas municipais no meio rural. Não encontrei, por isso, estudos que tenham se debruçado sobre a tríade cultura sertânica, currículo e Educação do Campo¹². Nossa contribuição, portanto, também passa pelo intento de dar visibilidade às tradições dos povos do Sertão – mormente, os que vivem no território rural do município de Tucano – incorporando-as aos conteúdos formativos da cultura escolar.

Por se tratar do currículo vivido, das experiências vinculadas a terra, às tradições, minha opção metodológica se efetiva pela pesquisa qualitativa, através dos fundamentos da Etnopesquisa Crítica, inspirada nos pressupostos da Fenomenologia, da Etnometodologia, do Interacionismo Simbólico na articulação com a epistemologia da Complexidade e da Multirreferencialidade (MACEDO, 2005).

Quanto à organização do texto, essa Dissertação está estruturada em quatro capítulos. No Capítulo 1 – “Culturas: o fazer humano e seus sentidos” – apresento um debate sobre cultura, diversidade cultural, identidade e interculturalidade através do diálogo com Araújo (2010; no prelo), Forquin (1993), Hall (2003; 2006), Laraia (2009), Cassirer (2005), dentre outros.

No Capítulo 2, intitulado “Educação e Currículo: diálogos interculturais numa perspectiva da Educação do Campo”, estabeleço, com meu interlocutor Ciço, uma conversa sobre o que é educação, sobre currículo como teias de saber e poder e sobre as possibilidades de um currículo intercultural, na perspectiva da Educação do Campo. Além de Ciço, alguns autores como Brandão (1985; 1987; 1999), Caldart (2008), Fernandes (2008), Cavalcante (2010), Munarim (2008), Candau (2008), Fleuri (2003), Macedo (2005; 2009; 2011), participaram do diálogo.

¹¹ Corresponde, no Brasil, à implantação da Pedagogia da Alternância pela via francesa da *Maison Familiare Rurale*.

¹² Há, no entanto, uma densa produção sobre currículo e semiárido.

No capítulo 3, “Veredas e encruzilhadas metodológicas da pesquisa numa escola no território rural”, apresento a perspectiva metodológica. Nele defino e justifico a opção pela pesquisa qualitativa referenciada nos princípios da Etnopesquisa Crítica que, articulada à Análise do Discurso, fundamentou a análise dos dados. Autores como Macedo (2005; 2006; 2010; 2011), Bogdan e Biklen (2010), André (2010), Minayo (1994), Triviños (2010), Rezende (1990), Gatti (2005), Orlandi (2003; 2006), Zago (2003) e Brandão (2004) foram parceiros na construção do caminho que permanece em aberto.

No capítulo 4, debruçamo-nos sobre a análise dos documentos, das observações, dos grupos focais, das entrevistas e das fotografias, dialogando com Arroyo (2008), Candau (2008), Fleuri e Souza (2003), Macedo (2005, 2006, 2012), Martins (2010), Orlandi (2006, 2012), Sacristán (1995), Santomé (1995), dentre outros, sobre as relações entre o currículo da Cristóvão Colombo e os contextos socioculturais dos estudantes. Por fim, tecemos algumas considerações sobre os resultados da pesquisa.

1 CULTURAS: O FAZER HUMANO E SEUS SENTIDOS

No man is an island,
Entire of itself.
Each is a piece of the continent,
A part of the main.
If a clod be washed away by the sea,
Europe is the less.
As well as if a promontory were.
As well as if a manor of thine own
Or of thine friend's were.
Each man's death diminishes me,
For I am involved in mankind.
Therefore, send not to know
For whom the bell tolls,
It tolls for thee¹³.
(John Donne)

Nossa pesquisa tenciona investigar as relações entre cultura e currículo no contexto da Educação do Campo, por conseguinte, vamos problematizar os sentidos da cultura como fazer humano no jogo de relações sociais de poder que se configuram nas tensões entre o global e o local.

O ser humano é um ser de cultura, sua condição comum, aquilo que o faz semelhante na sua capacidade de reafirmar sinestesticamente sua própria diversidade. Por ela, distanciamos-nos da nossa condição primeira: a animalidade sem, no entanto, perdê-la. Ao nascer, estamos totalmente vulneráveis às condições do nosso meio. Precisamos assim de outro ser que cuide de nós e nos introduza nos meandros da cultura que nos precede e antecede.

Essa noção de cultura, segundo Giménez (2007, p. 27), expressa-se como “circunscribiéndose a los sistemas de valores y a los modelos normativos que regulan los comportamientos”. Esse sistema ideal garante, portanto, que as gerações se perpetuem e possam, dialogicamente, também recriar, nas práticas sociais ambivalentes, polifônicas e contraditórias, outros contextos singulares, num jogo polissêmico de permanência e mudança.

A apropriação dessas formas culturais como poder cultural, sobretudo no pensamento ocidental, desencadeou processos de unificação através do predomínio de formulações de verdades absolutas e universais que têm objetivado simplificar e reduzir as contradições e

¹³ “Nenhum homem é uma ilha isolada; cada homem é uma partícula do continente, uma parte da terra; se um torrão é arrastado para o mar, a Europa fica diminuída, como se fosse um promontório, como se fosse a casa dos teus amigos ou a tua própria; a morte de qualquer homem diminui-me, porque sou parte do gênero humano. E por isso não perguntes por quem os sinos doam; eles doam por ti”.

pluralidades humanas a um tecido simples, generalizado e controlável. Nesse contexto, o esforço para edificar um pensamento sobre cultura tem se constituído num projeto inicial de homogeneização em busca de padrões universais que enquadrem e normatizem nossos sentires, pensares e fazeres.

Esse projeto está presente na obra “Cultura Primitiva”, publicada em 1871, de Edward Bennet Tylor que pagou, certamente, um grande tributo às influências evolucionistas do seu tempo. Sua obra fez convergir, para o mesmo campo semântico, cultura e civilização. O que implica pensar que ‘ter cultura’ equivaleria a estar inserido no universo europeu – ‘farol do mundo’ – parâmetro para as outras sociedades que, numa suposta escala evolutiva, estariam ainda num contexto primitivo, ignorante, selvagem como se pode observar em muitos textos produzidos na época. De acordo com a argumentação de Laraia (2009), para Tylor, essa seria a única possibilidade de uma suposta ‘diversidade cultural’:

Mais do que preocupado com a diversidade cultural, Tylor a seu modo preocupa-se com a igualdade existente na humanidade. A diversidade é explicada por ele como o resultado da desigualdade de estágios existentes no processo de evolução. Assim, uma das tarefas da antropologia seria a de ‘estabelecer, grosso modo, uma escala de civilização’, simplesmente colocando as nações europeias em um dos extremos da série e em outro as tribos selvagens, dispondo o resto da humanidade entre dois limites (LARAIA, 2009, p. 32-3).

Grosso modo, nesse debate, associa-se cultura ao homem ilustrado, que domina os padrões estéticos e os conhecimentos legitimados pela sociedade branca, falocêntrica, cidadina e de feições europeias. No outro extremo, estaria supostamente o desengonçado, o primitivo, o atrasado e o obtuso. Esse conceito de cultura como sinônimo de civilização, todavia, precisa ser problematizado em que pese o uso colonialista que se fez dele, semeando a barbárie pela América Latina e por muitas outras partes do planeta.

Quando os europeus, ‘iluminados’ pela racionalidade ocidental, conceptualizam cultura como uma manifestação universal de hábitos, crenças, valores em estágios diferentes, tomam para si a *missão cristã* de retirar os outros povos das trevas: eis a justificativa para a colonização. Se o velho continente situava-se no extremo da perfeição, com todo respaldo do pensamento científico daquele momento, entrava em cena o fantasma do etnocentrismo: nossa inclinação a considerar o outro a partir de nosso próprio umbigo. Os civilizados europeus olharam os outros povos recém-inseridos no contexto de sua época como selvagens primitivos que precisariam ser reconduzidos aos estágios superiores cujo ideal seriam eles mesmos.

A força simbólica dessas formulações tem atravessado séculos e contextos culturais diversos, estando na gênese de muitas percepções e ações presentes nos dias de hoje, principalmente, na escola que, enquanto instituição por excelência da modernidade, assumiu a função precípua de transmitir conhecimentos considerados relevantes do ponto de vista da racionalidade técnica ocidental.

Por essa lógica “formativa”, para muitos, somente tem cultura o homem erudito. Sendo imputado aos outros o rótulo de ignorante, popular, folclórico, num reducionismo dicotômico e simplista que não dá conta, na contemporaneidade, das relações e interações ambivalentes entre o que se convencionou chamar de cultura de elite, cultura popular e indústrias culturais conforme debate posto em Canclini (2008).

Podemos pensar cultura como homogênea e universal se o ser humano não dá respostas mecânicas e padronizadas a suas questões? Cassirer (2005, p. 25-6) nos relembra que “A contradição é o próprio elemento da existência humana. O homem não tem uma ‘natureza’, um ser simples ou homogêneo. Ele é uma estranha mistura de ser e não-ser”. Não há, portanto, para o autor uma cultura estandardizada tal como a cama de Procusto¹⁴ em que os indivíduos sejam esticados ou mutilados para se ‘encaixarem’ na fôrma. Somos feitos da matéria da contradição, nossas respostas se inserem na dinâmica do inusitado, das incertezas, da história, por conseguinte, da diversidade humana.

1.1 DIVERSIDADE CULTURAL: AMBIVALÊNCIAS E CONTRADIÇÕES

Franz Boas foi um dos primeiros antropólogos, no início do século XX, a reconhecer “la pluralidade histórica irreducible de las culturas” (GIMÉNEZ, 2007, p. 27) e a se colocar contra o método comparativo. Sua defesa da pluralidade cultural, como consequência dos eventos históricos contingenciais de cada sociedade particular, foi influenciada por suas viagens visto que não foi um antropólogo de gabinete, diferentemente de tantos outros. Somente a partir de suas contribuições, as concepções de cultura se inserem no contexto da diversidade cultural – reconhecimento e validação das múltiplas e diversas formas de humanidade com suas lógicas próprias.

Cada sociedade, portanto, constitui-se como uma tradição por vezes recriada e/ou reinventada simbolicamente (HALL, 2006) a partir dos seus eventos históricos particulares que condicionam formas de pensar, de buscar trabalho, de parir, de comer, de reagir frente a

¹⁴ Personagem da mitologia grega que, ao convidar as pessoas para passar a noite em sua cama de ferro, as esticava se eram muito pequenas ou cortava suas pernas se eram grandes com o intuito de ajustá-las ao tamanho da cama.

acontecimentos como a morte, o nascimento de uma criança, a colheita etc. O reconhecimento da diversidade foi um enorme passo para a expansão do conceito antropológico de cultura. Foi a proclamação da alteridade: a integração dos homens e mulheres ao estatuto do humano.

Seu dinamismo é consequência da plasticidade da cultura humana. Nossas atividades cotidianas não estão, deterministicamente, direcionadas pelo comportamento instintivo e repetitivo tal qual no dos outros animais. É pela relação com o outro, pelo pensamento reflexivo capaz de pensar ‘sobre’, pela força seminal do nosso imaginário, dos nossos delírios que nos constituímos, também, para além de um animal *rationale*, pois a razão por si só, com sua clarividência objetiva, não encontra conceitos explicativos para as sinergias, paradoxos, heterogeneidades e ambivalências constitutivos da complexidade da natureza humana. Cassirer (2005, p. 50) nos dá uma resposta bastante fecunda para essa questão: “em vez de definir o homem como *animal rationale*, deveríamos defini-lo como *animal symbolicum*”.

Nós, homens e mulheres, constituímos-nos como seres de cultura pelo símbolo, elemento fundante do pluriverso do humano: nossas linguagens, ciências, mitos, religiões, artes e histórias (CASSIRER, 2005). Esses fios entrelaçados corporificam as nossas experiências culturais que transbordam pelas brechas bem comportadas da ciência para as tensões seminais do desejo, das irracionalidades, das afetividades, das crenças, das emoções, das pulsões não domesticadas por conceitos racionalistas porque os próprios conceitos estão limitados pelos jogos linguísticos.

É com essa compreensão de cultura e suas tensões dinâmicas do simbólico que Araújo (2010, p. 2) dialoga ao afirmar de forma provocativa que “podemos compreender cultura como jogo sincopado de signos e símbolos que, com sua plasticidade e cromaticidade, traduz as intensidades e as extensões do destino das sagas humanas”. Cultura como jogo sincopado parece uma tradução em palavras da plasticidade das formas fundadas em movimentos incessantes e rítmicos para os quais concorrem os elementos sinestésicos do conhecer, do sentir e do intuir. Assim, o símbolo – com seus sentidos abertos a interpretações várias, com sua inerente polissemia – está para além dos contextos pragmáticos e funcionais do mundo físico do qual, porém, não pode prescindir. O símbolo é a nossa mediação entre o significado – circunscrito ao referencial, denotativo – e o sentido que se insere na vastidão do imaginário sem fim da condição humana. Portanto, ainda em consonância com Araújo (2008, p. 108):

[...] os símbolos vão tecendo a rede da cultura, na in-tensidade de seu dinamismo, como formas expressivas de linguagem que são caudatárias dos

sentires e dos pensares, das crenças e dos valores que povoam o universo perceptivo e compreensivo dos indivíduos no seio de seus grupos e comunidades.

É por isso que os símbolos não se deixam apreender nas malhas do ‘explicar’. A explicação é da ordem da racionalidade analítica da nossa filosofia e ciência modernas que decompõem os elementos constitutivos para reorganizá-los por uma lógica objetiva. Eles só podem nos dar dicas do universo compreensivo das atividades humanas no qual estamos implicados, principalmente, pela nossa linguagem e sua força metafórica. Nessa plasticidade dos símbolos, a diversidade cultural se plasma como característica da espécie humana. Nossa grande semelhança é a nossa riqueza cultural perceptível entre grupos sociais e dentro do mesmo grupo, da mesma comunidade.

No entanto, a diversidade nos impõe um desafio ingente e conflitante: como pensar a(s) cultura(s) dos outros? Devemos respeitá-la(s) e tolerá-la(s)? Como estabelecer referências para ‘olhar’ esses outros e outras sem estar olhando, narcisicamente, para nós mesmos de acordo com nossos valores?

Podemos e devemos nos perguntar pelos parâmetros em que esse ou aquele costume é tolerável na(s) cultura(s) do(s) outro(s) e onde podemos ancorar nossas referências valorativas para não cairmos na ameaça do relativismo. Essa é tarefa das mais conflitantes e difíceis, porque não podemos perder de vista o valor ontológico da dignidade da pessoa humana: o valor da existência humana (SEVERINO, 2006). Nesse ponto nos encontramos e, desta forma, instituímos nossa semelhança. Para Araújo (2010, p.10),

Somos diversos, diferentes, mas somos também semelhantes na condição de sermos e de co-pertencermos à mesma raça humana. Creio que é, sobretudo, essa condição ontológica de semelhança e de diferença que nos impulsiona, que nos dis-põe intensivamente para as possibilidades de encontros e de compartilhamentos com os outros, para os processos de co-aprendência e de coexistência.

Desse ponto de vista, falar do outro é, de certa forma, falar de nós mesmos. Pensar no outro é pensar em nós mesmos, pois somos integrantes da mesma raça humana cuja maior riqueza é a diversidade de culturas que se entrelaçam pela mestiçagem, pelo movimento incessante e redivivo das tradições (ARAÚJO, 2010; MORIN, 2000).

Paradoxalmente, em tempos de transnacionalização da indústria cultural com fins marcadamente direcionados à mais-valia, as tradições locais e regionais têm se revigorado no

amálgama fecundo, conflituoso e dialógico dos sentidos e significados dos fluxos contingenciais da vida. Falamos aqui do dinamismo das tradições que se abraçam mutuamente no caudal das suas diferenças. No nosso passado colonial, esse movimento, contudo, foi sufocado pelos processos barbarizantes de aculturação – ainda presentes em nossas sociedades – impostos a muitos povos pelos colonizadores europeus.

Nos Estados Unidos, por exemplo, formados por diferentes grupos étnicos, os brancos ocuparam o lugar da cultura dominante; os índios foram massacrados e os negros, submetidos ao processo desumano de segregação racial. É bom esclarecer que, dentro de cada um desses grupos, havia um mosaico de matizes culturais que engendraram resistências. Nos anos 50 do século passado, com as pressões dos movimentos sociais de minorias negras na luta pelos direitos civis começa a se reconhecer, como tentativa de coesão social, a existência de várias culturas, paralelamente, à cultura instituída pelas relações hegemônicas de poder (SILVA, 2003).

Entre nós, as ambivalências de um passado colonial se deslocam em relações (in)tensas e plurais as quais não se deixam enquadrar e/ou não se veem contempladas num projeto de nacionalidade brasileira, hipoteticamente, centrada e coerente. Caber-nos-ia questionar as histórias não contadas da dizimação de nossos ancestrais indígenas; da violência e segregação impostas à nossa negritude na diáspora; da nossa formação crioula e suas imagens míticas de resistência como, por exemplo, Zumbi, Conselheiro, Maria Bonita, Lampião, João das Botas, Maria Quitéria que representam um amálgama de características multiculturais ausentes quase sempre de uma pretensa cultura nacional, reproduzida nos livros didáticos que chegam até nós, trabalhadores e sujeitos culturais do Sertão, como saberes, quase sempre, considerados “pertinentes”, legítimos e naturalizados.

Essas práticas se situam na contracorrente da história que nos ensina serem as nações constituídas por processos multiculturais. De acordo com Hall (2003, p. 53),

As pessoas têm se mudado por várias razões – desastres naturais, alterações ecológicas e climáticas, guerras, conquistas, exploração do trabalho, colonização, escravidão, semi-escravidão, repressão política, guerra civil e subdesenvolvimento econômico. Os impérios, produtos de conquista e dominação, são frequentemente multiculturais. Os impérios grego, romano, islâmico, otomano e europeu foram todos, de formas distintas, multiétnicos e multiculturais.

O multiculturalismo, nesse contexto, corresponde a estratégias políticas para administrar, sobretudo nos Estados Unidos, essa diversidade cultural. Mas, quando estamos

falando de multicultural e multiculturalismo, a que estamos nos referindo especificamente? Esses termos, apesar de imbricados e interdependentes, apresentam nuances que precisam ser consideradas (HALL, 2003). Aquele se refere, especificamente, à riqueza e tensão dos processos sociais nos quais diversas comunidades culturais convivem. Este “é usualmente utilizado no singular, significando a filosofia específica ou a doutrina que sustenta as estratégias multiculturais” (HALL, 2003, p. 50).

Enquanto sentido de tolerância à diversidade de pertencimento dos sujeitos, o multiculturalismo foi se construindo como estratégia para governar sociedades multirraciais e multiétnicas, por vezes sendo, equivocadamente, “concebido como uma justaposição de ‘monoculturalismos’ fechados” (FORQUIN, 1993, p.139). Por encerrar um amálgama de entendimentos contraditórios, esse termo tem sido muito questionado, sobretudo, se levarmos em consideração o seu viés conservador que, insistindo na assimilação da diversidade pela cultura hegemônica, tem colocado os negros, violentamente, “aos pés da escada humana da civilização” (MCLAREN, 1997, p. 112).

Apesar das considerações assimilacionistas, não se pode negar que o multiculturalismo ainda tem contribuições fecundas para o debate da diversidade cultural, principalmente, por vulnerabilizar as ditaduras raciais ao reconhecer o valor da cultura do outro e defender o seu respeito. Para McLaren (1997), no entanto, é preciso avançar na formulação de uma agenda política de transformação – proposta de um multiculturalismo crítico – que

[...] compreende a representação de raça, classe e gênero como o resultado de lutas sociais mais amplas sobre signos e significações e, neste sentido, enfatiza não apenas o jogo textual e o deslocamento metafórico como forma de resistência [...], mas enfatiza a tarefa central de transformar as relações sociais, culturais e institucionais nas quais os significados são gerados (MCLAREN, 1997, p. 123).

Esse autor defende, pois, processos de resistência que compreendam a diversidade a partir de uma perspectiva crítica, visando à justiça social.

Nessa discussão, Forquin (1993) sugere que intitulemos por interculturalismo esse multiculturalismo de “abertura, troca, intercomunicação, com as promessas que isto constitui para cada um, de enriquecimento pessoal e de alargamento dos espaços de liberdade, mas também de risco de desenraizamento” (FORQUIN, 1993, p. 139). Assim, sua defesa é a de que não é possível entrar em contato com outras culturas sem com elas estabelecer relações de trocas dialógicas nas quais todos são afetados, mormente, “se os desafios inerentes aos

contatos com as diferenças forem canalizados de forma simpática e altruísta” (ARAÚJO, 2010, p. 8).

1.2 IDENTIDADE E INTERCULTURALIDADE: A BUSCA PELO ENTRE-LUGAR

Nesse debate da interculturalidade, alguns autores, no entanto, como Canclini (2008) evidenciam “sua face dolorosa: o subemprego e o desarraigamento de camponeses e indígenas que tiveram que sair de suas terras para sobreviver” (CANCLINI, 2008, p. 312). Esse é um ponto nevrálgico que está na gênese da nossa formação, entretanto por negar relações dialógicas, prefiro rotular esse movimento como aculturação, processo de negação de identidades culturais por uma branquidade patriarcalista a fim de controlar esse “outro” das minorias, rotulado como uno, exótico e estranho já que, como esclarece Muñoz Sedano (1997, p. 119), na perspectiva intercultural,

O prefixo inter indica uma relação entre vários elementos diferentes: marca uma reciprocidade (interação, intercâmbio, ruptura do isolamento) e, ao mesmo tempo, uma separação ou disjunção (interdição, interposição, diferença)

Essa relação entre culturas passa necessariamente por reflexões sobre as identidades culturais que, pela influência iluminista, foram definidas *a priori* como um todo coerente, centrado e fixo, na esfera de uma essencialidade racional. Dito desta forma, haveria uma maneira de ser negro, ou índio, ou sertanejo, ou gay ou lésbica, por exemplo. Mas como esses sujeitos seriam representados e a quem caberia a tarefa de defini-los?

No provocante texto “Que ‘negro’ é esse na cultura negra?”, Hall (2003) nos faz pensar sobre essas construções históricas dos sujeitos ao problematizar, no contexto da diáspora negra, a noção, segundo ele, ingênua de um sujeito negro essencial apesar de admitir a importância estratégica de certo essencialismo para demarcar espaços e conquistar posições, através das lutas, sobretudo, de grupos segregados como os camponeses e as camponesas e os indígenas dos quais nos fala Canclini (2008). Nessa discussão do essencialismo, Hall (2006) nos sugere pensar não em identidade como algo pronto e acabado, mas em identificação visto que

[...] a identidade é realmente algo formado, ao longo do tempo, através de processos inconscientes, e não em algo inato, existente na consciência no momento do nascimento. Existe sempre algo ‘imaginário’ ou fantasiado

sobre sua unidade. Ela permanece sempre incompleta, está sempre ‘em processo’, sempre ‘sendo formada’ (HALL, 2006, p. 38).

As identidades, portanto, estão vinculadas ao modo como o sujeito é interpelado socialmente (BRANDÃO, 2004; ORLANDI, 2003). Elas se deslocam de acordo com interesses múltiplos e contraditórios – de raça, classe, etnia, gênero, geração, instituição, orientação sexual, espaço geopolítico etc – que se cruzam, deslocam-se e se (in)tensionam.

Essa desconstrução da fixidez da identidade se insere numa arena política de contestação do controle regulatório imposto aos que se negam a um enquadramento estereotipado à margem da história, sobretudo, no contexto da globalização e seu projeto perverso de homogeneização cultural no qual os símbolos culturais são deslocados de sua historicidade local para serem transformados, apenas, em fetiche de consumo das grandes cidades.

Essa disseminação de hábitos de consumo e padrões de comportamento através, principalmente, das mídias televisivas e a apropriação do local para fins mercadológicos tem produzido impacto nos processos de identificação. Nesse cenário, alguns preconizam o fim das identidades, solapadas pelo efeito “supermercado cultural”, como diz Hall (2006, p. 75). Outros críticos culturais como Morin (2000) defendem o revigoramento das tradições locais pelo processo de resistência à globalização. Há, ainda, aqueles, como Bhabha (1998), Canclini (2008) e Hall (2003; 2006) que anunciam as identidades híbridas se constituindo a partir das transformações das identidades nacionais, das tensões complexas entre o global e o local.

Esse entre-lugar (BHABHA, 1998) das identidades híbridas permite compreender a complexidade das relações entre culturas – a interculturalidade a que nos referimos acima – para além de uma lógica excludente, pois, conforme Forquin (1993, p. 139), na interação “toda cultura aceita, com efeito, ver-se desestabilizada, relativizada, até mesmo contestada em algumas de suas postulações essenciais, exposta à crítica e à auto-crítica”.

Se nenhum homem e nenhuma mulher são uma ilha isolada como também nenhuma cultura o é, estamos condenados a produzir sentidos com outros sujeitos na ambivalência e na reciprocidade das diferenças. Esse, porém, é um aprendizado difícil visto que fomos forjados por uma lógica binária que implica na separação, exclusão e negação dos outros.

Como proposta, a interculturalidade pressupõe um grande desafio entre nós, pois requer despojamento para caminhar em direção ao(s) outro(s), num intercâmbio entre diferentes, pela busca de um entre-lugar como celebração das contradições e ambiguidades do estar-junto-com e suas imprescindíveis implicações.

Então, para nós – sujeitos do nordeste brasileiro, moradores do Sertão, camponeses e camponesas – pensar interculturalmente é, primeiro, entender, qualquer que seja a comunidade camponesa, que ela “não está, nem econômica, nem social e nem simbolicamente isolada do ‘resto do mundo’” (BRANDÃO, 1999, p. 155). De maneira que concordamos com o argumento de Canclini (2008, p. 348) de que “hoje todas as culturas são de fronteira”. Constatação que nos provoca a repensar a validade dos pares dicotômicos campo/cidade; culto/popular; tradicional/moderno; arte/artesanato; local/global e, por conseguinte, as ‘novas’ configurações e deslocamentos de identidades nesses cenários. O Sertão onde estão os sujeitos da nossa pesquisa, também, vive culturas de fronteira.

Esses estudantes – representantes dos Assentamentos, ou dos Acampamentos, ou das fazendas ou das roças no entorno da Escola Municipal Cristóvão Colombo – trazem, porém, uma marca singular: quase sempre, precisam trabalhar desde cedo. Assim, seus processos identitários estão profundamente atravessados por essas relações, no entanto o estigma da precarização das condições de trabalho, sobretudo para os que ainda não possuem terra, obriga os pais e muitos estudantes a se venderem como mão de obra por uma remuneração que sequer dá conta de prover suas famílias das necessidades alimentares básicas.

Ademais, o insuficiente ou quase nenhum acesso à seguridade social também se constitui num problema de marginalização social, mesmo para aqueles vinculados aos Assentamentos, justamente, muitas vezes, por conta das distâncias entre esses espaços e a cidade. O Assentamento Pé de Serra, por exemplo, está a 43 Km da sede do município. Essas questões reforçam o estigma do atraso e da ignorância impingido, principalmente, aos sujeitos alijados das condições do “ter”. Certamente, essas teias de relações condicionam e são condicionadas pela questão do acesso e da permanência com qualidade na escola que não pode prescindir do debate sobre cultura e educação, tema de nossa pesquisa.

Essas meninas e meninos, além da necessidade da labuta, também interagem nas redes sociais, entram em contato com a diversidade cultural através dos carros, ônibus, caminhões, carretas e motocicletas que cruzam o Brasil pelo mormaço da BR 116. Por ela, há os contatos que se estendem à “feira” – de Tucano ou de Araci – com suas barracas de DVD piratas, de roupas, de doces, de requeijão, de farinha... As feiras no Sertão são um encontro intercultural, de acordo com Araújo (no prelo),

A polifonia de vozes que ecoa nos palcos das feiras compõe um coro disforme e curvo, dissonante e harmônico que revela a riqueza da diversidade humana, das características mais singulares e plurais das pessoas e grupos em seus contextos culturais. Nas feiras, os valores e sentidos

humanos circulam espontânea e livremente, de modo dinâmico e vívido, através da presença expressiva dos seus protagonistas, dos contadores de causos, dos cantadores de viola, dos tocadores de fole e de pandeiro, das rimas aprumadas dos trovadores a entoarem versos afiados que tocam fundo nos sentimentos, nos cafundós da alma dessa gente.

Para além da feira, há, ainda, os encontros com os grandes supermercados da cidade que oferecem produtos prontos, desvinculados dos sentidos e dos afagos do seu fazer. Ao invés, por exemplo, do café torrado e moído em casa, símbolo dos processos afetivos que acompanhavam os ciclos da vida, oferecem-se agora outras possibilidades como a alternativa do café instantâneo, pois quase não se tem tempo para processos. A força da televisão e outras mídias que vendem a imagem do cidadão-cliente, do público consumidor das novas hibridações também é um elemento fundante desse cenário. Nesse contexto, a cultura sertânica, porém, é uma tessitura dinâmica que está sempre a se reinventar

[...] através dos tesouros extraordinários das mais diversas manifestações que constituem o cotidiano de suas sagas, de suas vidas. Nas variadas paragens do Sertão/Sertões, os/as sertanejos/as tocam e celebram suas vidas através das mais diversificadas manifestações: Reisado/Folia de Reis, Cordel, Bumba-meu-boi/Bumba-boi, Repente, Cantiga de Roda, Celebração de São João (quadilha, forró, fogueira...), Rezas, Mutirões, Sambas, Pau de fita/Trança-fita, Burrinha, Bandas de pífanos, Chulas, Batas de feijão e de milho etc (ARAÚJO, no prelo).

Essas folias que (re)encantam o cotidiano dos sertanejos e sertanejas e suas lidas nos ciclos esverdejantes e ressequidos do Sertão, precisam fecundar os currículos das suas escolas, mormente, as plantadas no rural para que, através delas e por elas, também se possa ressignificar as outras culturas.

2 EDUCAÇÃO E CURRÍCULO: DIÁLOGOS INTERCULTURAIS NUMA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO DO CAMPO

... Agora, o senhor chega e pergunta: “Ciço, o que que é educação?” Tá certo. Tá bom. O que eu penso, eu digo. Então veja, o senhor fala: “Educação”; daí eu falo: “educação”. A palavra é a mesma não é? A pronúncia, eu quero dizer. É uma só: “Educação”. Mas então eu pergunto pro senhor: “É a mesma coisa? É do mesmo que a gente fala quando diz essa palavra?” aí eu digo: “Não”. Eu digo pro senhor desse jeito: “Não, não é”. Eu penso que não. Educação... quando o senhor chega e diz “educação”, vem do seu mundo, o mesmo, um outro. Quando eu sou quem fala vem dum outro lugar, de um outro mundo. Vem dum fundo de oco que é o lugar da vida dum pobre, como tem gente que diz. Comparação, no seu essa palavra vem junto com quê? Com escola, não vem? Com aquele professor fino, de roupa boa, estudado; livro novo, bom, caderno, caneta, tudo muito separado, cada coisa do seu jeito, como deve ser. Um estudo que cresce e que vai muito longe de um saberzinho só de alfabeto, uma conta aqui e outra ali. Do seu mundo vem um estudo de escola que muda gente em doutor. É fato? Penso que é, mas eu penso de longe, porque eu nunca vi isso por aqui (BRANDÃO, 1987, p. 7).

Mais de trinta anos passados, o eco da fala do lavrador Ciço ou Antônio Cícero de Souza chega até nós com provocações necessárias para pensarmos “o que que é educação”. Inicialmente, vamos considerar a relação antropológica indissociável entre cultura e educação. Pela cultura, educamo-nos enquanto seres humanos. Quando nos propomos a ensinar-aprender-ensinar nossos saberes, crenças, rituais, costumes e afetos, estamos produzindo educação.

Essas aprendizagens vão se processando, quase sempre, pela observação e/ou imitação dos afazeres dos mais velhos da comunidade. Através deles, aprendemos a reconhecer um fruto maduro; a celebrar o divino; aprendemos de ouvido a tocar sanfona; a interagir com o computador, com o celular; a plantar e a colher; a dançar quadrilha junina; a ressignificar o bumba-meu-boi; a cozinhar; a cuidar do gado, das cabras, dos carneiros, das galinhas; aprendemos a pular de maria-escombona da ribanceira do rio; aprendemos a gostar dos fast foods; a acreditar na fatalidade da existência; a crer na força do coletivo; a nos amolecermos no balanço da rede; a dominar os jogos do amor; a imitar o cabelo moicano do ídolo; aprendemos a chorar as perdas e a celebrar as alegrias; aprendemos, enfim, os princípios do código de conduta camponês. Como nos diz Brandão (1985, p. 7),

Ninguém escapa da educação. Em casa, na rua, na igreja ou na escola, de um modo ou de muitos todos nós envolvemos pedaços da vida com ela: para aprender, para ensinar, para aprender-e-ensinar. Para saber, para fazer, para ser ou para conviver, todos os dias misturamos a vida com a educação.

Essa noção de educação como socialização nos faz pensar que existem tantas formas de educação quantas sejam as práticas sociais instituídas pelas comunidades e/ou sociedades a fim de seus integrantes internalizarem papéis sociais para a manutenção do grupo.

Quando as relações de poder começam a dividir os sujeitos, vão surgindo as especialidades. Para Brandão (1985, p. 12): “Este é o começo do momento em que a educação vira o ensino, que inventa a pedagogia, reduz a aldeia à escola e transforma ‘todos’ [os que socializavam saberes] no educador”. A educação, então, institucionaliza-se. Voltemos à pergunta proposta por Ciço.

Seu questionamento tão simples e, ao mesmo tempo, tão complexo continua necessário porque busca os fundamentos para o processo educativo referencializado no contexto sociocultural dos sujeitos. Desta forma, especialmente, quando nos referimos à escola localizada no território rural, é preciso perguntar: de que mundo ela vem, representa que saber, transforma “gente” em quê?

Alguns autores podem dialogar, através de seus escritos, com esse debate. Para Durkheim (2010), cabe à sociedade definir a educação que transforme o ser individual egoísta e associal num ser social através da assimilação de formas de pensar, agir e sentir. Para ele, a educação

[...] consiste na principal forma de socialização das novas gerações. Socialização compreendida como processo de criação, em cada ser individual, de uma outra dimensão constituída pela assimilação das ideias, sentimentos e hábitos que ultrapassam nossa individualidade, e exprimem as crenças religiosas, as práticas morais, as tradições e opiniões coletivas dos grupos aos quais pertencem o indivíduo. Realizar no indivíduo o ser social é, em suma, o fim da educação (DURKHEIM, 2010, p. 13-4).

Nessa perspectiva, a escola “doada” a Ciço se apresentaria como necessária coerção social com o objetivo de preservar e reproduzir o “harmônico” tecido social. Essa argumentação se insere nos pressupostos teórico-metodológicos do positivismo evolucionista que dava o tom aos debates sobre educação no final do século XIX, na França, conforme os interesses hegemônicos em pauta.

O embate se circunscrevia à defesa de uma escola regulada pelo Estado, para que a ação pedagógica fosse laica; não se perdendo, pois, segundo Durkheim (2010), em crenças particulares. No Brasil, esse contexto efervescente e conflitante entre a educação laica e religiosa de cunho católico somente ganhará fôlego nos anos 30, com o Movimento dos Pioneiros da Educação Nova.

A justificativa de uma educação integradora naturaliza as posições dos indivíduos – termo comumente usado por Durkheim – no todo orgânico da sociedade na qual cada um desempenha uma função social. O dissenso, entretanto, se instala, nesse discurso bem “arrumado”, quando “esses personagens comparecem na cena política como sujeitos portadores de uma palavra que exige o seu reconhecimento” (Telles, 1999, p. 180). Como sujeito, diz a sua palavra, pronuncia-se, politicamente, sobre questões de escolarização postas no seu contexto, escancarando – no caso de Ciço – as antinomias subjacentes à retórica do direito à educação e seu princípio de igualdade e justiça social.

Assim, desvela-se uma educação apresentada do ponto de vista da igualdade, mas que, na prática, se mostra dual porque dirigida a sujeitos cujas condições materiais e culturais são diferentes. Para uns, uma escola “de um saberzinho só de alfabeto, uma conta aqui e outra ali”; para outros, “um estudo de escola que muda gente em doutor” (BRANDÃO, 1987, p. 7).

Nosso sujeito falante sinaliza, no seu discurso, para um debate que, desde a década de 70, tem contribuído para a compreensão das relações entre ensino e estrutura das classes sociais (BOURDIEU; PASSERON, 1982). Ciço, portanto, questiona a própria legitimidade dos sistemas de ensino como já o fizeram Bourdieu e Passeron (1982, p. 216) ao evidenciarem que “a função mais dissimulada e mais específica do sistema de ensino consiste em esconder sua função objetiva, isto é, dissimular a verdade objetiva de sua relação com a estrutura das relações de classe”. Desta forma, os estudantes que não dominam o capital cultural eleito pela escola, aceitam seu veredito porque se julgam inaptos – até mesmo rudes – para as aprendizagens ditas formais.

A escolarização, contudo, não pode ser reduzida, como um bloco monolítico, apenas, à reprodução das desigualdades sociais em que pesem as teorias crítico-reprodutivistas (ALTHUSSER, 1998; BOURDIEU; PASSERON, 1982) mais difundidas no Brasil. Esse suposto cenário axiomático é, portanto, desestabilizado por estudos como o de Giroux (1997) que alertam para a presença inexorável da dialética da resistência. Os estudantes, mesmo veladamente, desenvolvem estratégias como contraponto à ideologia dominante, talvez, por compreenderem que a escola pode lhes oferecer instrumentos necessários à sua sobrevivência ou à sua luta. Como ratifica Ciço: “A gente manda os meninos pra escola. Quem é que não manda? [...] Menino desses pode crescer aí sem um estudozinho que seja, da escola? Não pode. Eu digo pro senhor, não pode” (BRANDÃO, 1987, p. 10).

Tais como nosso interlocutor Ciço, os pais com filhos em idade escolar têm consciência da importância do ensino formal, por isso têm lutado para garantir a universalização ao menos do nível fundamental que, apesar do discurso oficial, ainda está

longe de ser atingida, sobretudo, quando analisamos as matrículas das escolas localizadas no meio rural com suas precárias condições de funcionamento. Não se trata, portanto, de, apenas, oferecer vagas, é preciso perguntar, sempre: de que mundo vem essa educação, ela representa que saber, transforma “gente” em quê?

2.1 EDUCAÇÃO BÁSICA DO CAMPO: PROCESSO DE LUTA COTIDIANA

No discurso oficial, muito se tem festejado a iminência da universalização do Ensino Fundamental no Brasil cuja matrícula, entre alunos de 06 a 14 anos, foi, em 2010, de 96,7% segundo dados do Quarto Relatório de Monitoramento das 5 Metas do Todos Pela Educação (BRASIL, 2011, p.14). Esse resultado, no entanto, implica ainda num total bastante considerável de crianças e jovens fora do contexto da escola: 968.456 estudantes em potencial. Nesse mesmo ano, na Bahia, na mesma faixa etária, segundo o mesmo documento, 96,9% das crianças e jovens estavam matriculados nesse nível de escolarização; não se pode negligenciar, contudo, os 72.416 à margem da escola (BRASIL, 2011, p.14).

Esses números evidenciam que ainda é preciso fazer muito para garantir o acesso e a permanência no Ensino Fundamental. Esforço maior ainda de vontade deverá ser empreendido para garantir, de fato, o que preconiza a Emenda Constitucional nº 59 a qual altera a redação dos Incisos I e VII do Artigo 208 da Constituição a fim de garantir “educação básica obrigatória e gratuita dos 04 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria” (BRASIL, 2009).

Ainda que este seja um passo fundamental no processo de democratização do ensino, claro está que não basta apenas garantir o acesso. É preciso criar condições para assegurar a permanência desses estudantes na escola, com “qualidade” – palavra que carrega um viés semântico extremamente subjetivo, condicionado pelo lugar dos sujeitos do discurso. Debrucemo-nos, pois, primeiro, no nosso entendimento do termo. Para nós, qualidade está relacionada à compreensão de educação como ato político (FREIRE, 1999; 2011), num processo de desmistificação de posturas reificadas, tomadas como “coisas”.

Nesse sentido, essa compreensão nos convoca a uma tomada de consciência de nossas opções acerca da seleção do conteúdo, da metodologia, das formas de avaliação que revelam posicionamentos contra ou a favor de determinados grupos sociais. Podemos falar, por conseguinte, que essas percepções precisam orientar a construção de uma educação institucionalizada, dialógica cuja concretização é um processo que não se esgota numa

fórmula engessada, ao contrário, está sempre se recriando, reinventando-se, reimaginando-se diante das possibilidades.

Assim, podemos afirmar que os números das agências oficiais sobre evasão e repetência também podem ser justificados pelo anacronismo de propostas de ensino que não correspondem, ou melhor, talvez nunca tenham correspondido às aspirações de grupos sociais que começam a dizer a sua palavra, tornando-se sujeitos falantes (TELLES, 1999) num contraponto às formas de produção e reprodução de identidades culturais silenciadas e subjugadas.

Essa dinâmica de resistência vem sendo gestada pelos Movimentos Sociais do Campo, sobretudo, o Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra – MST – que surge no final dos anos 70, na Região Sul do país. Sua inspiração, no entanto, remonta-nos a vários movimentos de contestação e resistência à lógica exploradora do capital sobre o trabalho rural como Canudos e as Ligas Camponesas, por exemplo.

Com o transcorrer da luta pela posse da terra, os representantes do MST perceberam que era necessário pensar uma escola que objetivasse a formação dos seus integrantes. Assim, a “escola passou a ser vista como uma questão também política, quer dizer, como parte da estratégia de luta pela Reforma Agrária, vinculada às preocupações gerais do Movimento com a formação de seus sujeitos” (CALDART, 2008, p. 92). Por conseguinte, esse processo de lutas evidencia a perspectiva do campo como um território com suas especificidades socioculturais e políticas, por isso começa-se o movimento em defesa de uma Educação do Campo.

A Educação do Campo representa, pois, um conjunto de possibilidades e pressupostos através dos quais os homens, mulheres, crianças, jovens, adultos e idosos do campo, nas suas encruzilhadas culturais, sejam os sujeitos do seu processo educativo, numa recusa explícita tanto à idealização paralisante do campo como espaço bucólico do “bom selvagem” quanto à visão estereotipada da preguiça, do atraso e da ignorância. Esse “novo” paradigma, portanto, contrapõe-se à Educação Rural, historicamente, marcada pelo viés colonialista do latifúndio que tem desqualificado a diversidade sociocultural dos sujeitos do meio rural, através de modelos didático-pedagógicos transplantados de contextos citadinos.

Por conseguinte, a Educação do Campo se encarnaria nas “escolas do campo”. Fernandes (2008) nos mostra as distinções semânticas entre uma “escola no campo” e uma “escola do campo”. A primeira traz em seu conceito, segundo o autor, a noção de uma escola estruturada sob os parâmetros do patronato, da exploração do trabalho camponês pelo latifúndio ou, mais recentemente, pelo agronegócio. Essa “escola no campo”, portanto, está

relacionada a uma política compensatória para sujeitos representados pela ausência: pessoas analfabetas cuja cultura se alinharia, supostamente, a um patamar inferior ao dos que moram na cidade. Aqui, cabe uma ressalva: o urbano também exclui e marginaliza, principalmente, aqueles que não se incluem na lógica do consumo.

A “escola do campo”, como proposta de educação popular, precisa representar a singularidade dos povos do campo: sua luta – simbolizada pelos indígenas e quilombolas – pela posse e permanência na terra como território cultural a partir do qual se possa compreender a si mesmo e aos outros povos. Enquanto espaço institucional, o Decreto nº 7.352/2010 define “escola do campo” como “aquela situada em área rural, conforme definida pela Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE, ou aquela situada em área urbana, desde que atenda predominantemente a populações do campo” (BRASIL, 2010, p. 1).

Por essa singularidade, a educação para a “escola do campo” precisa ser pensada a partir dos seus diversos sujeitos: os sertanejos, os meeiros, os arrendatários, os indígenas, os quilombolas, os agricultores familiares, os extrativistas, os pescadores artesanais, os ribeirinhos, os assentados e acampados da reforma agrária, os trabalhadores assalariados rurais, os caiçaras, os povos da floresta, das águas, os caboclos e todos aqueles que produzem suas condições materiais de existência no território rural. Não se trata de pensar uma educação para eles, mas pensar com eles no contexto de seus saberes, crenças, experiências e valores como sujeitos de direito (FREIRE, 1987, 1999). É o campo problematizado a partir da diversidade étnico-cultural de seus sujeitos, nos seus diversos espaços sócio-geográficos, contraditoriamente, agrídoces (ARAÚJO, 2010).

Nessa perspectiva, o debate então que se instala é o da Educação do Campo como contraponto à lógica de uma Educação Rural na perspectiva urbano-industrial, que não tem representado os interesses dos povos que vivem no campo, dele extraíndo sua sobrevivência e por ele ressignificando sua existência (LEITE, 1999).

Munarim (2008, p. 3) caracteriza o que chama de Movimento por uma Educação do Campo no Brasil como “de cunho sócio-político e, ao mesmo tempo, de renovação pedagógica”. Segundo ele, alguns “momentos” desse Movimento foram fundamentais para sua consolidação como o “I Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária” (ENERA), realizado na Universidade de Brasília, UnB, em 1997, que se desdobra, um ano depois, na “Primeira Conferência por uma Educação Básica do Campo”, realizada em Luziânia, Goiás.

Segundo Sousa (2008, p. 1095), essa Primeira Conferência “fortaleceu o processo de inserção da educação do campo na agenda política”, o que se pode constatar, segundo a autora, pela criação do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), em 1998, como resultante de ações de consolidação desse novo paradigma de educação para os povos do campo ainda que, ressaltamos, esse Programa não esteja vinculado ao Ministério da Educação.

Esse complexo processo, empreendido pelos Movimentos Sociais do Campo e representantes de setores da sociedade civil organizada como CNBB, UNICEF e UNESCO, resultou na aprovação das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (BRASIL, 2002) em dezembro de 2001, pela Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação – CEB/CNE. Sua publicação, contudo, no Diário Oficial da União, efetivou-se em março de 2002. Como disse, emblematicamente, Fernandes (2008, p. 143), “a luta faz a lei”. Entretanto, como alerta Munarim (2008, p. 9),

[...] o MEC, apesar da homologação do projeto aprovado pelo CNE, por parte do Ministro da Educação, conforme prevê a lei, fato que ocorreu em 12 de março de 2002, para publicação e vigência, até o final da gestão do Ministro Paulo Renato, dezembro de 2002, desconheceu as Diretrizes Operacionais.

Não podemos pensar ingenuamente, portanto, que a formalização dessa política já garanta sua corporificação. Essa resistência do próprio Ministério da Educação nos mostra que a luta para assegurar a implementação das Diretrizes nas escolas do território rural deve ser cotidiana, pois há muitos interesses em jogo, mormente, dos grandes empresários ligados à exploração das riquezas da terra como também das próprias políticas contraditórias implantadas pelo Ministério da Educação cuja agenda, desde 2006, vem sendo regulada pelas diretrizes do Movimento Todos pela Educação, TPE (BRASIL, 2011).

Com essa opção, o MEC distancia-se das lutas históricas dos professores em defesa da escola pública, configurada, inicialmente, no Manifesto dos Pioneiros da Educação Básica, nos anos 30. Suas políticas passam, então, a se afinar com a parcela mais empoderada, economicamente, da sociedade brasileira cuja estratégia é a “construção de uma agenda educacional, com vistas à produção de uma nova sociabilidade mais adequada aos interesses privados do grande capital nacional e internacional” (CAMPOS; GARCIA; SHIROMA, 2011, p. 227).

Por conseguinte, as escolas no meio rural parecem estar mais alinhadas com esses programas do que com a implementação das Diretrizes. Nesse contexto, Cavalcante (2010), a partir de estudos, pesquisas e atividades de extensão, afirma que as escolas localizadas no rural do Estado da Bahia não correspondem às escolas intencionadas pelas Diretrizes, por isso propõe que avaliemos

[...] em que sentido tais embates, avanços e repercussões educacionais e organizacionais alcançam o universo do rural que não presenciou este marco histórico dos movimentos sociais do campo. Ainda é preciso matutar com cuidado, como, no amanhecer de tantos outros dias estas reflexões e construções político-pedagógicas, socioambientalmente tão importantes, alcançam o rural (CAVALCANTE, 2010, p. 559).

Por essas reflexões, as Diretrizes tanto sinalizam um ponto de chegada de processos de reivindicação de uma Educação do Campo quanto um ponto de partida a fim de garantir sua implementação “nos significativos pedaços do rural que não se encontram em movimento” (CAVALCANTE, 2010, p. 549). Esse reinício da jornada se relaciona diretamente ao conhecimento considerado pertinente para uma Educação do Campo. O Artigo 5º das Diretrizes (BRASIL, 2002, p. 21) sugere que

As propostas pedagógicas das escolas do campo, respeitadas as diferenças e o direito à igualdade e cumprindo imediata e plenamente o estabelecido nos artigos 23, 26 e 28 da Lei 9394/96, contemplarão a diversidade do campo em todos os seus aspectos: sociais, culturais, políticos, econômicos, de gênero, geração e etnia.

Apesar de o texto dar alguns direcionamentos, a questão do currículo é de extrema complexidade, principalmente, nas escolas do campo, constituídas em arenas políticas porquanto os saberes que por ela circulam estão imbricados em relações de poder como em toda instituição social.

2.2 EDUCAÇÃO DO CAMPO E CURRÍCULO INTERCULTURAL: TENSAS POSSIBILIDADES

Conforme Sacristán (1995, p. 86) o currículo é “a soma de todo tipo de aprendizagens e de ausências que os alunos obtêm como consequência de estarem sendo escolarizados”. Numa análise crítica desse conceito, a questão é saber quem define e seleciona o que irá

integrar essa soma de aprendizagens e o que esse “conhecimento eleito como formativo” (MACEDO, 2010, p. 63) é capaz de fazer com os estudantes.

Na perspectiva de uma escola do campo, é preciso perguntar quais as relações entre o currículo e os contextos socioculturais dos estudantes? Quais seriam os critérios de seleção dos conhecimentos considerados válidos para figurar no currículo dessa escola, localizada no território do rural? Como esses conhecimentos dialogam com as diversas culturas locais? Quais relações os estudantes estabelecem com esse conhecimento “eleito como formativo”? (MACEDO, 2010). Qual o lugar do debate da Educação do Campo no currículo da escola? Esses questionamentos nos ajudam a compreender as *relações entre o currículo proposto para uma escola no território rural e os contextos socioculturais dos seus estudantes numa perspectiva da Educação do Campo*.

Esse currículo a que nos referimos expressa uma síntese do jogo das contradições entre o instituído e o instituinte, num movimento incessante de se recriar nos fluxos que não se deixam aprisionar apenas num itinerário. Conforme problematização de Macedo (2009, p. 27),

Faz-se necessário perceber que o currículo indica caminhos, travessias e chegadas, que são constantemente realimentados e reorientados pela ação dos atores/autores da cena curricular. Neste mesmo veio, faz-se necessário dizer que tal atitude vai de encontro a qualquer processo de homogeneização curricular, que tende a criar uma certa névoa de generalização, sacrificando a visão das situações curriculares específicas e suas singularidades.

Assim, nossa percepção de currículo atravessa a noção imobilizante do documento escrito, estreitamente relacionado às disciplinas escolares, à cultura escolar – instituída através da seleção de conteúdos validados no jogo das relações sociais, políticas e econômicas como aquilo que deve ser transmitido às gerações por seu valor intrínseco, em detrimento de outros (CANDAUI, 2008; FLEURI; SOUZA, 2003; FORQUIN, 1993).

Essa concepção de currículo vinculada ao tradicionalismo da instituição escolar ainda está presente em muitas práticas pedagógicas, preocupadas apenas com a seleção de conhecimentos geralmente descontextualizados, submetidos, para que se tornem ensináveis, a uma reorganização ou tratamento didático. A instituição educativa, para Fleuri e Souza (2003, p. 71), nesse caso, “acentua o caráter de uma cultura didatizada, referida aos conteúdos cognitivos e simbólicos que são selecionados, organizados, normatizados e constituem o objeto de uma transmissão deliberada no contexto escolar”.

Esses conteúdos eleitos para compor o currículo, no entanto, não representam um tecido coerente e uno representativo de uma cultura universal. De acordo com Forquin (1993, p. 16), “o que se ensina é, então, com efeito, menos a cultura do que esta parte ou esta imagem idealizada da cultura que constitui o objeto de uma aprovação social e constitui de qualquer modo sua ‘versão autorizada’, sua face legítima”.

Podemos falar, então, desses processos de seleção e também de organização dos conteúdos que configuram a “cultura escolar” como de retalhos descontextualizados e a-históricos porque estão apartados dos seus processos geográficos e históricos. Desta forma, temos no currículo um simulacro de cultura ou de culturas no contexto confuso dos valores transitórios da atualidade, justamente por não dialogarem com as tradições locais, com os fluxos do mundo vivido.

Não podemos perder de vista, portanto, que o currículo está enredado, também e principalmente, nos fluxos da vida, na tensão cotidiana constituída pela diversidade sociocultural dos sujeitos, a chamada cultura da escola (CANDAU, 2008; FLEURI; SOUZA, 2003; FORQUIN, 1993) que precisa disputar e conquistar espaços nesse currículo monossêmico enquanto uma pauta de ação afirmativa que empodere os sujeitos sociais, sobretudo, os das escolas do campo, na luta pelos significados socioculturais.

A escola do campo, portanto, precisa ser vislumbrada enquanto possibilidade de encontro dialógico desse projeto monocultural de educação com as identidades culturais que se apresentam em sala de aula ou nas tramas das suas respectivas comunidades, corporificadas pelo conflito e pela contradição. É bom deixar claro que entendemos identidade cultural segundo as proposições de Hall (2006) que as apresenta como entidades descontínuas, contraditórias e moventes de acordo com as interpelações de gênero, classe, etnia, regionalismos, idade, religião, dentre outros.

A discussão, então, está posta nas relações entre cultura(s) e Educação do Campo e seu(s) currículo(s) visto que “a cultura é o conteúdo substancial da educação, sua fonte e sua justificação última: a educação não é nada fora da cultura e sem ela” (FORQUIN, 1993, p. 14). Para além da transmissão cultural, por conseguinte, entendemos currículo como artefato cultural se constituindo nas relações tensoriais entre as culturas que, na contemporaneidade, disputam territórios antes incontestados. Esse currículo representado pelo vivido – a cultura da escola – mas também pelo instituído – a cultura escolar – dialoga com a proposição de Macedo (2011, p. 109) de atos de currículo e sua inerente processualidade onde

[...] conteúdo e forma, pensamento e outras práticas, instituído e instituinte são concebidos e refletidos de maneira não apartada, relacional, portanto, com todas as contradições, opacidades, ambivalências e paradoxos que as práticas humanas constituem e expressam.

Os atos de currículo, nesse contexto, devem se constituir numa teia na qual a cultura escolar e a cultura da escola os transformam em opção a favor dos sujeitos aprendentes nas tramas entre saber e poder, pela persecução da “autonomia como princípio formativo” (MACEDO, 2005, p. 75). A Educação do Campo, portanto, nessa relação com os atos de currículo, estabelece-se como tensão, representando, pois, a possibilidade de um currículo propositivo, por isso intercultural.

O debate acerca da Educação do Campo implica, então, em pensar e refletir sobre as possibilidades de um currículo intercultural que, inicialmente, problematize a cultura escolar, predominante, nos rituais quase sempre homogêneos, na organização linear dos tempos e espaços, na seleção do conhecimento os quais independem, geralmente, da cultura social de referência na qual a escola está inserida (CANDAUI, 2008).

Um currículo intercultural pressupõe o encontro dialógico de saberes e conhecimentos representativos da diversidade cultural que compõe o contexto de cada escola. Implica, por conseguinte, desestabilizar nossa zona de conforto, ou seja, a comodidade daquilo que entendemos por instituição escolar caracterizada por aulas estanques e desencarnadas as quais priorizam, na maioria das vezes, apenas o desenvolvimento cognitivo. Logo, as diversas dimensões da formação humana ficam em segundo plano. Também é representativa dessa instituição a prática da educação bancária (FREIRE, 1987) que, além de esvaziar a dimensão histórica dos conteúdos, naturalizando a compreensão da suposta inexorabilidade do futuro (FREIRE, 1998), também apresenta dificuldade em lidar com a diversidade sociocultural.

A perspectiva intercultural como princípio orientador (CANDAUI, 2008, p. 51) do currículo para a Educação do Campo pressupõe um vínculo inalienável entre Educação e Cultura, aproximando-se do que propõem Fernandes, Cerioli e Caldart (2008, p. 57) como projeto para o currículo da Educação do Campo, qual seja

[...] fazer da escola um espaço de desenvolvimento cultural, não somente dos estudantes, mas das comunidades. Valorizar a cultura dos grupos sociais que vivem no campo; conhecer outras expressões culturais; produzir uma nova cultura, vinculada aos desafios do tempo histórico em que vivem educadores e educandos e às opções sociais em que estão envolvidos.

Essa diversidade sociocultural preconizada pelos autores somente se constitui como processo intercultural quando pressupõe uma relação dialógica entre as culturas. Assim, não basta apenas reconhecer a existência da diversidade, mas promover a interpenetração das culturas, ir ao encontro do diferente.

Esses, contudo, “são desafios tão difíceis quanto grandiosos que supõem espíritos despojados e abertos para que possamos tecer a urdidura das teias in-tensivas de relações que entrelaçam as culturas humanas, o inter-humano” (ARAÚJO, 2010, p. 9). A interculturalidade, por conseguinte, como princípio orientador, mostra-nos possibilidades em relação às outras culturas e a nós mesmos, que precisamos, também, compreender as diversas influências culturais tensivas que nos constituem como sujeitos (CANDAU, 2008).

Nesse movimento, alguns critérios sugeridos por Candau (2008) podem ser considerados como fundamentais para a perspectiva de um currículo intercultural no contexto da Educação do Campo que implica, pois, pensar uma proposta de formação referenciado no cotidiano do trabalho com a terra, nos processos de luta pela sua posse, na sobrevivência no meio rural como lugar com suas especificidades e dinâmica própria.

Seu primeiro critério diz respeito à compreensão de educação como prática social, relacionada aos processos sociais, por isso, no cenário de nossa pesquisa, o currículo precisa estar enraizado no mundo vivido: nas condições de produção da existência dos assentados, acampados, meeiros, posseiros, arrendatários, desempregados do campo, pequenos produtores rurais, de todos os que vivem e sobrevivem da terra.

Outro ponto relevante, para a autora, é a articulação das políticas educacionais com as práticas pedagógicas o que insere a diversidade cultural na esfera da política de direitos (TELLES, 1999), visando à construção do espaço rural numa perspectiva emancipatória já que, ainda, não podemos falar de uma proposta educacional para o campo como desdobramento de outro projeto de sociedade como defendem Arroyo, Caldart e Molina (2008).

O terceiro critério, de acordo com Candau (2008), engloba todos os sujeitos envolvidos no processo tanto na esfera da cultura escolar quanto da cultura da escola. Um currículo intercultural, portanto, não pode cair na armadilha das soluções simplificadas como achar que basta introduzir unidades específicas e esporádicas de conteúdos, supostamente, interculturais como dedicar um dia do ano para “comemorar” a luta contra os preconceitos raciais. Outro equívoco é pensar que algumas áreas curriculares são mais propícias a essas atividades. Para Santomé (1998), esses são exemplos de currículos turísticos nos quais a

diversidade cultural é contemplada como “algo estranho, exótico ou até mesmo problemático” (SANTOMÉ, 1998, p. 173).

Essas posturas acontecem quando olhamos o(s) outro(s) e o julgamos tomando como parâmetro nossa perspectiva cultural. Aqui temos o quarto ponto de que nos fala Candau (2008): uma educação intercultural questiona o etnocentrismo presente nas políticas educativas, nas escolas, no currículo, por isso precisamos inquirir sobre os critérios utilizados para selecionar e justificar os conhecimentos, considerando as múltiplas dimensões da formação do ser humano.

Por fim, um currículo intercultural está comprometido em trabalhar com os símbolos presentes no cotidiano da escola e com a autoestima de todos os sujeitos, objetivando a construção de “relações democráticas que superem o autoritarismo e o machismo tão fortemente arraigados nas culturas latino-americanas” (CANDAU, 2008, p. 59). Vale ressaltar que uma educação intercultural problematiza os componentes ideológicos presentes tanto nas relações de classe, como também em todo tecido social porquanto é pela linguagem que se corporifica a ideologia. Um currículo assim corresponde ao saber dos povos do campo, como diria Ciço:

[...] se um tipo desse dum educação assim pudesse ter aqui, como a gente estamos conversando, com adultos, os velhos, até mulheres, conforme foi dito, assim num acordo, num outro tipo de união, com o povo todo daí desses cantos sentindo deles, coisa deles, como uma coisa que é nossa também, que então juntasse ideia de todos, professor, nós, num assunto assim, assim, então o senhor havia de ver que o povo daqui tem mais de muita coisa do que a gente pensa. [...] Como o senhor mesmo disse o nome: ‘educação popular’, quer dizer, dum jeito que pudesse juntar o saberzinho da gente, que é pouco, mas não é, eu lhe garanto, e ensinar o nome das coisas que é preciso pronunciar pra mudar os poderes. Então era bom. Então era. O povo vinha. Vinha mesmo e havia de aprender. E esse, quem sabe? é o saber que tá faltando pro povo saber (BRANDÃO, 1987, p. 198)?

3 VEREDAS E ENCRUZILHADAS METODOLÓGICAS DA PESQUISA NUMA ESCOLA NO TERRITÓRIO RURAL

Os sonhos não se realizam sem que primeiro se armem os andaimes. E uma construção em andaimes pede imaginação e amor para ser compreendida (TEIXEIRA, 1986, p. 104).

Uma investigação que se materializa, transforma-se e se reinventa sem negar os andaimes que traçaram sua itinerância: assim desejamos essa travessia – que se mostre por dentro na metalinguagem da sua tessitura, trançada com os fios da angústia do método. Mesma angústia que se pode perceber na fala de Teixeira, nosso Anísio, ao pedir – por carta da qual extraímos a epígrafe deste capítulo – imaginação e amor ao amigo Monteiro Lobato, escritor brasileiro famoso pela invenção literária do Sítio do Picapau Amarelo.

Desta forma, também o fazemos visto que, para essa construção, é imprescindível amor para estar junto-com a mulher, o homem, a criança, o/a jovem, o idoso e a idosa do campo, os “sujeitos da roça” – expressão, entre nós, bem mais característica para representar aqueles que vivem direta ou indiretamente da natureza, da terra, na sua labuta para garantir as condições de sua reprodução e de sua existência cultural no Sertão.

Os caminhos desta pesquisa foram uma construção em processo consoante suas veredas, encruzilhadas, passadiços, estreitamentos e larguezas, na compreensão das relações entre o currículo proposto por uma escola que oferece matrícula do 6º ao 9º ano com os contextos socioculturais dos seus estudantes numa perspectiva da Educação do Campo. Desta forma, a materialização do *corpus* da investigação, também (re)definiu, em consonância, o trajeto.

Se nos debruçamos sobre as (in) tensões do mundo vivido dos sujeitos que constituem o universo da escola, no desejo de compreender essas relações, só podemos traçar nossa itinerância metodológica pelas contribuições da pesquisa qualitativa. Essa opção se justifica, nesse caso, pelo processo de busca pelo(s) sentido(s) que os sujeitos – professores e professoras, estudantes, coordenadora pedagógica e diretora – dão às suas práticas cotidianas, aos contextos socioculturais e ao currículo que é potência e ato numa escola no rural.

Historicamente, essas escolas têm “recebido”, como doação do paradigma urbano, uma educação que não tem representado seus anseios, suas necessidades, seu contexto, sua diversidade e seus processos identitários (LEITE, 2002). De maneira que podemos falar de uma educação “no campo”, mas não “do Campo”. Esta expressão, iniciada pela preposição

“de”, simboliza, nesse contexto, uma construção efetivando-se na interlocução com os camponeses: posseiros, meeiros, jovens, estudantes, arrendatários, professores, boias-frias, assentados, acampados, dentre outras representações dos sujeitos os quais interagem nesse(s) espaço(s).

3.1 PESQUISA QUALITATIVA: AFINAL, DE QUAIS FUNDAMENTOS ESTAMOS FALANDO?

A investigação qualitativa em educação começa a ganhar *status* na década de 60 em consonância com os movimentos sociais, principalmente, na França, que reivindicavam a igualdade de direitos sociais e étnicos para os considerados como “minorias” (ANDRÉ, 2010). Essa efervescência encontra, de certa maneira, na pesquisa qualitativa, um canal para fazer emergir tensões e contradições na construção de sentidos pelos sujeitos contextuais que, historicamente, foram aliados dos processos sociais. No Brasil, esses anseios ressoam no cenário da redemocratização dos anos 80 quando a nação se reergue, politicamente, na ressignificação da utopia emancipatória de movimentos de expressão popular, do início dos anos 60 (BEZERRA, 1987).

A popularização dessa abordagem, entretanto, por vezes tem colocado no senso comum seus pressupostos e fundamentos. Alguns estudos a utilizam sem a necessária elucidação dos seus fundamentos teórico-metodológicos, colocando no mesmo embornal investigações que se deixam levar pelo modismo do rótulo “pesquisa qualitativa”, talvez por percebê-la como “politicamente correta”, por “ouvir” a voz dos oprimidos, muitas vezes, prescindindo tanto da problematização do porquê essas vozes foram sufocadas quanto do diálogo fecundo entre os sujeitos *in situ* e a contribuição dos que já se debruçaram sobre essa área.

Por conseguinte, autores como Alves-Mazzotti (2003), André (2010) e Bogdan e Biklen (2010) nos colocam como imperativo a explicitação e a demarcação daquilo que nós, pesquisadores, entendemos por pesquisa qualitativa. O objetivo não é buscar o consenso nem homogeneizar os procedimentos numa atitude reivindicatória de estatuto de ciência ao nosso fazer. Fundamentar, porém, as nossas opções e decisões de acordo com nosso objeto de estudo é condição *sine qua non* para os leitores acompanharem os processos através dos quais chegamos aos resultados. Com a intenção de elucidar nosso entendimento, contextualizamos nossa proposta a partir de categorias fundantes que se complementam e se imbricam numa

relação dialógica no contexto de uma pesquisa qualitativa: o pesquisador, os sujeitos, a ética e as temporalidades.

Para Bogdan e Biklen (2010, p. 47), o pesquisador se constitui no “instrumento principal” da investigação qualitativa por dar sentido aos processos da pesquisa através das análises, interpretações e compreensões do trabalho de campo que vai se encarnando na textura da escrita. Essa descrição, entretanto, ainda diz pouco porque se aplica aos pesquisadores de um modo geral. O que acrescentar, então, quando aquele que pesquisa se assume mulher cujas raízes estão fincadas no Sertão, a partir do qual suas opções e seus discursos, nesta itinerância, estão referencializados? Uma mulher e seus tesouros de sabedoria encarnada nas lições que seu velho pai parecia extrair da própria terra com a qual tinha tanta intimidade: a lembrança de sua linguagem com as reses, do seu amor aos frutos da terra, do seu andar lento e arrastado numa cadência de quem está a se entender com o infinito. Essa mulher que continua ainda com a mão suspensa no ar, no último adeus... o mais doloroso e extremado!

A explicitação de nossas implicações nos faz entender que, por sermos humanos, estamos, inelutavelmente, envolvidos em teias afetivas, políticas, culturais, dentre outras, as quais, por não poderem ser contornadas, precisam se constituir como elementos de análise na escrita da pesquisa. Nessa trama na qual estamos enredados, levamos em consideração, portanto, nossas relações sócio-histórico-culturais, condicionantes de crenças, atitudes, valores, hábitos e passionalidades que nos constituem como seres datados e contextuais, imersos em relações de poder.

Segundo André (2010) é essa percepção das nossas implicações pessoais na pesquisa educacional que nos aproxima da abordagem qualitativa na qual estará sempre presente a dimensão subjetiva. Macedo (2010), todavia, chama a nossa atenção sobre o “ativismo da prática” – a sobreimplicação – que pode encerrar nossa compreensão num único ponto de vista porquanto o “pensamento relacional que abre a análise das implicações está prejudicado, pois as interpretações colam-se a uma determinada perspectiva” (MACEDO, 2010, p. 72).

Esse reconhecimento nos faz refletir sobre a provocação de Minayo (1994, p. 11) ao nos questionar acerca da “possibilidade concreta de tratarmos de uma realidade da qual nós próprios, enquanto seres humanos, somos agentes. Essa ordem de conhecimento não escaparia radicalmente a toda possibilidade de objetivação?” É fato que a pesquisadora, por estar envolvida com o objeto, na busca dos sentidos construídos no e pelo processo da pesquisa está implicada nesta construção teórica e metodologicamente o que justifica a *époche* de que falaremos adiante. Antes, porém, façamos uma pausa para uma reflexão necessária sobre o

“somos agentes”, na compreensão de que, para além do “agentes”, somos autores e atores das tramas sociais.

Bogdan e Biklen (2010) chamam à atenção para outra questão bastante pertinente sobre a figura do pesquisador. Esses autores trazem à baila a discussão de que a sua presença interfere no contexto da pesquisa: são os “efeitos do observador” visto que

Nunca é possível ao investigador eliminar todos os efeitos que produz nos sujeitos ou obter uma correspondência perfeita entre aquilo que deseja estudar e – o ‘meio ambiente natural’ – e o que de facto estuda – ‘um meio ambiente com a presença do investigador’ (BOGDAN; BIKLEN, 2010, p. 69).

O reconhecimento das implicações pessoais, profissionais e existenciais nos resultados da pesquisa, potencializadas pelos “efeitos do observador” é um indicativo para assegurar posturas éticas a essas relações socioculturais que se amalgamam no cotidiano das práticas pela obliquidade de quem as observa. As referências éticas da pesquisa são necessárias como princípio fundante para quem exige de si a sensível tarefa de se questionar sobre o conhecimento que vai construindo e sobre os dilemas morais os quais vão surgindo nessa trajetória.

Nesse debate sobre ética, comumente, costumamos tomar esse conceito como sinônimo de moral. Não estabelecemos, conseqüentemente, diferenciação semântica entre um e outro termo. Severino (2006) nos ajuda na elucidação dessa questão ao argumentar que a moral tem um viés normativo, logo prescritivo, constituindo-se em padrões de comportamentos internalizados pelos sujeitos através do processo de subjetivação. A ética, em contrapartida, ajuda-nos a pensar nos fundamentos dos nossos costumes. Por conseguinte, para esse autor (SEVERINO, 2006, p. 294),

[...] moral refere-se à relação das ações com os valores que a fundam, tais como consolidados num determinado grupo social, não exigindo uma justificativa desses valores que vá além da consagração coletiva em função dos interesses imediatos desse grupo. No caso da ética, refere-se a essa relação, mas sempre precedida de um investimento elucidativo dos fundamentos, das justificativas desses valores, independentemente de sua aprovação ou não por qualquer grupo.

Destarte, as referências éticas na pesquisa devem estar norteadas pela responsabilidade com o outro – os sujeitos da investigação – suas histórias, experiências, confidências, valores e fazeres – que não podem ser vistos como um objeto que depois do trabalho de campo será

descartado como as sobras dormidas da pesquisa (MACEDO, 2006). Se assumimos os nossos viesamentos e a nossa interferência no ambiente de estudo, podemos concluir que não passamos incólumes – nem nós nem o outro – pela aventura ao encontro da investigação. A relação, portanto, estabelecida entre o eu-pesquisadora e o(s) “outro(s)” com os quais se gesta a compreensão do objeto é de respeito pela sua(s) cultura(s), pelos seus etnométodos. Atitude que intenciona gestar laços de confiança que extrapolem os limites de um contrato definido pela imprescindibilidade do termo de consentimento informado (anexos) no qual se esclarece a síntese descritiva do projeto de pesquisa: seus objetivos e a responsabilidade com o sigilo das informações.

Essas atitudes éticas devem acompanhar qualquer pesquisa adjetivada como qualitativa. Para nós, esses princípios são estruturantes, pois o contexto com o qual interagimos – o rural – padece de visões estereotipadas que impingem a seus sujeitos o estigma da ausência e da carência. De maneira que, a “doação” de escolas, no rural, tem sido um arremedo do modelo desejável das escolas no urbano, numa síntese precária de educação compensatória. Como salienta a análise histórica de Cavalcante (2010, p. 554):

A educação rural, instituída no início do século XX, tem sua história atrelada ao mundo da produção capitalista dos contextos urbanos. Tais “políticas”, quando chegaram em doses residuais, traziam em sua essência socioeducacional o que restava de propostas do mundo dos escolarizados das cidades, em versões de projetos, campanhas e palavras de ordem que vinham com suas multifacetadas intenções demarcadas pelo desejo de conter a população rural nos seus lugares de origem, ainda que sem condições dignas de neles sobreviverem.

Aquém das reflexões sobre as condições materiais ou as políticas públicas, esse projeto de escola tem servido, historicamente, às intenções de manter o rural como “quintal” provedor da cidade. Pela complexidade desse contexto, nosso exercício de pesquisadora foi norteado por princípios éticos bem definidos que se coadunam, pois, com a síntese feita por Bogdan e Biklen (2010): primeiro, o compromisso criterioso com o anonimato dos sujeitos que deve ser cumprido a fim de não prejudicá-los nem durante nem após a publicação dos resultados; segundo, os sujeitos devem ser informados sobre o teor da investigação, seus objetivos e procedimentos para que possam se sentir seguros quanto ao processo e à sua condição de “informantes”; terceiro, os termos do acordo devem estar claros e devem ser respeitados até a publicação dos resultados; por fim, os autores destacam a fidelidade aos dados obtidos, não cabendo a quem pesquisa inventar ou distorcer informações.

Quando adentramos os espaços dos sujeitos da investigação, esses foram direcionamentos que monitoraram nossas ações e intenções, principalmente, por considerarmos que, como afirma Minayo (1994, p. 15), “a realidade é mais rica que qualquer teoria, qualquer pensamento e qualquer discurso que possamos elaborar sobre ela”. Então as nossas opções teórico-metodológicas estiveram profundamente implicadas aos resultados que, é sempre necessário ratificar, sendo *hic et nunc*, são, inelutavelmente, incompletos.

Essa incompletude se dá tanto pelos limites da nossa perspectiva quanto pelo que Teixeira (2003, p. 97) sintetiza ao definir a pesquisa social como “uma arquitetura e tessitura de temporalidades e ritmos implicados nos variados tempos da vida dos pesquisadores, dos sujeitos de pesquisa e das instituições a que os projetos se vinculam”. A compreensão, portanto, da temporalidade rítmica das tensões e contradições dos sujeitos da pesquisa é tarefa necessária embora difícil.

Nosso *locus* de pesquisa, também e principalmente, está enredado nas temporalidades, cadências e idiossincrasias tanto dos seus sujeitos quanto dos períodos cíclicos da natureza que, antiteticamente, expressam-se pela seca e pelo inverno – símbolo da madureza fecunda da terra que se abre e de onde viceja a comida farta: o milho e o feijão “fulorando” na roça; as abóboras e os maxixes se alargando no verde dos nossos olhos; os tanques cheios; os bichos felizes e os sapos coaxando nas várzeas numa sinfonia que acalanta o sono. Essas são promessas que dão, à nossa escrita, um ritmo sincopado de fertilidade, marcado pela chuvinha preguiçosa e lânguida que não chega a escorrer na bica.

As noções de implicação, efeitos do observador, ética e temporalidades explicitadas neste subtítulo nos aproximam da Fenomenologia, concepção filosófica da qual se ocuparam filósofos como Husserl, Heidegger, Sartre, Merleau-Ponty e Paul Ricoeur, dentre outros, no início do século XX.

3.2 FENOMENOLOGIA: A BUSCA PELO(S) SENTIDO(S)

A Fenomenologia enquanto busca pelo(s) sentido(s) do ser, constitui-se pelo estudo do fenômeno, ou seja, aquilo que aparece, que se manifesta através da existência. O fenômeno não se dá pelo idealismo visto que a própria consciência se institui pela materialidade da existência do objeto. Essa consciência sempre direcionada para algo nos apresenta a intencionalidade como um conceito fundamental desse enfoque, na discussão de que não existe objeto sem sujeito (REZENDE, 1990).

Seus pressupostos irão se contrapor, frontalmente, ao ideário positivista e sua ênfase na causalidade do comportamento, sem, no entanto, negar o lugar do rigor na pesquisa (TRIVIÑOS, 2010). A Fenomenologia representa, portanto, uma alternativa para as ciências humanas que objetivam a problematização e superação da dicotomia clássica entre sujeito e objeto a qual imputa ao sujeito toda importância no processo de construção do saber. Esse postulado, conseqüentemente, irá reverberar na desreificação do objeto ou da objetividade.

Os primeiros escritos de Husserl apresentam a Fenomenologia como estudo das essências. Essa percepção, no entanto, pode conduzir à interpretação de que a essência estaria numa dimensão transcendental mais próxima do mundo inteligível de Platão. No último Husserl, já é perceptível outra proposta, sobretudo, quando o autor fala de uma “fenomenologia construtiva” (TRIVIÑOS, 2010, p. 43) para a qual a existência é condição inexorável do sentido. Com Heidegger (1995, p. 57) compreendemos que

A palavra ‘fenomenologia’ exprime uma máxima que se pode formular na expressão: ‘às coisas em si mesmas!’ – por oposição às construções soltas no ar, às descobertas acidentais, à admissão de conceitos só aparentemente verificados, por oposição às pseudoquestões que se apresentam, muitas vezes, como ‘problemas’, ao longo de muitas gerações.

Ir às “próprias coisas”, portanto, pressupõe mergulhar no mundo da vida para entender o universo conceitual dos sujeitos no/para o mundo a fim de captar o(s) sentido(s) que eles dão às suas práticas cotidianas. Para isso, é preciso, inicialmente, fazer uma suspensão, isto é, um exercício de pôr entre parênteses as informações de fontes secundárias ou o conhecimento do senso comum: crenças, valores e preconceitos sobre determinado fenômeno. É o que os fenomenólogos chamam *epoché*: olhar o mundo de maneira original.

Esse é um procedimento complexo porquanto a compreensão do mundo vivido, traduzido no seio da(s) cultura(s), é uma compreensão semiótica já que, conforme defesa de Geertz (1978, p. 15), o “homem é um animal amarrado a teias de significados que ele mesmo teceu”. O autor assume, então, cultura “como uma ciência interpretativa, à procura do significado” (GEERTZ, 1978, p. 15).

A pesquisadora, assim, é um sujeito encarnado no mundo-com-os-outros. Sua consciência é consciência do mundo, gestada a partir de perspectivas simbólicas, por isso sua compreensão do fenômeno precisa perceber para além do trivial, perguntando-se pelos porquês de eles se apresentarem desta ou daquela forma: é o exercício do estranhamento na busca pelo significado de que nos fala Geertz (1978).

Assim, as imagens que se constroem através dos símbolos são dinâmicas, plásticas, por isso mobilizam nossas sensibilidades para relações diversas, singulares, polissêmicas, sinestésicas e, por vezes, contraditórias através da memória, da história e da linguagem.

A busca do simbólico, por conseguinte, passa pela percepção sensorial do fenômeno; estendendo-se, porém, na persecução do seu sentido pleno ainda que este seja apenas um horizonte, mas um horizonte necessário, dada a sua inesgotabilidade, o que implica na aceitação do caráter polissêmico do fenômeno, pressupondo conflitos. Diante da complexidade da realidade, “a preocupação da fenomenologia é dizer em que sentido há sentido, e mesmo em que sentidos há sentidos. Mais ainda, nos faz perceber que há sempre mais sentido além de tudo aquilo que podemos dizer” (REZENDE, 1990, p. 17). Por conta dessa ambiguidade, a Fenomenologia busca a descrição do fenômeno, considerando todas as referências possíveis, numa atitude de negação e desconfiança de qualquer tipo de dogmatismo e seus consequentes reducionismos.

Essa relação da Fenomenologia com o mundo vivido na busca dos sentidos inspirou outras ideias fecundas para a pesquisa qualitativa: o Interacionismo Simbólico e a Etnometodologia.

O termo Interacionismo Simbólico foi batizado por Herbert Blumer, em 1937. Segundo seu fundador, George Herbert Mead, nossos quefazeres são respostas às intenções do mundo social – pela religião, pelo trabalho, pelo lazer, pelo ócio, pela família. Desta forma, na interação com o(s) outro(s), através da interpretação, simbolizamos nossa(s) experiência(s). Os interacionistas defendem o pressuposto de que a visão construída por nós sobre nós mesmos – nosso *self* – é, em certa medida, influenciada pela forma como os outros nos percebem, por conseguinte, o *self* também se constrói socialmente (ANDRÉ, 2010; BOGDAN; BIKLEN, 2010; MACEDO, 2000). Essa tendência nos ajuda a compreender, pela investigação do contexto, em que medida nos constituímos pela visão dos outros.

O debate do Interacionismo se desdobra também no entendimento de como os sujeitos compreendem e dão sentido às suas vivências cotidianas, ou seja, à(s) sua(s) cultura(s). Essa questão é a base de estudo de outra corrente que muito tem contribuído com a investigação qualitativa: a Etnometodologia – termo criado por Harold Garfinkel. Os que se inspiram nessa escola, colocam-se a tarefa de estudar – através do senso comum, das práticas rotineiras, dos conhecimentos tácitos – o ator social no sentido que ele atribui às suas experiências. Nessa discussão, o sujeito não é visto como “idiota cultural”, mas como aquele que constrói estratégias para significar e compreender sua existência. A Etnometodologia, portanto, intenciona compreender os etnométodos dos atores sociais, isto é, os “Modos, maneiras,

jeitos, pelos quais todo e qualquer ator social interpreta, compreende e resolve os problemas cotidianos da vida” (MACEDO, 2010, p. 250).

Nossa intenção foi ouvir as vozes desses sujeitos e compartilhar dos sentidos e dos significados que eles dão às suas vivências como também compreender como eles se veem a si mesmos e aos outros nas interações simultâneas que estabelecem nesse universo tenso de diversos matizes culturais que atravessam a cultura escolar e a cultura da escola (FLEURI; SOUZA, 2003; FORQUIN, 1993), por isso nossa opção metodológica se define pela Etnopesquisa Crítica que se constitui em

Pesquisa sócio-educacional com base nos pressupostos sócio-fenomenológicos e no método etnográfico, sensível às construções culturais, seus sentidos e significados. Tem o método etnográfico semiológico como sua base metodológica (pesquisa qualitativa). Seu aspecto crítico está na crítica dos fenomenólogos aos cânones da ciência moderna e na articulação com a epistemologia da complexidade e da multirreferencialidade (Morin, Ardoino), bem como com a teoria crítica desenvolvida por curriculistas neomarxistas como McLaren, Giroux e Apple, constituidores de etnografias marxistas no campo do currículo (MACEDO, 2005, p. 190).

Sendo nosso *locus* de pesquisa uma escola no meio rural, essas reflexões se transformaram em provocações profícuas para interrogarmos como estudantes, professores, gestores e coordenação compreendem as relações entre o currículo proposto pela Escola Municipal Cristóvão Colombo e os contextos socioculturais dos seus estudantes numa perspectiva da Educação do Campo.

3.3 ETNOPESQUISA CRÍTICA: JUSTIFICANDO A ITINERÂNCIA

A Etnopesquisa Crítica nos possibilitou estar junto dessa contraditória tessitura de sentidos da(s) cultura(s) na teia curricular da escola pesquisada, na compreensão dos jeitos e maneiras de os sujeitos darem sentido e encaminharem suas questões cotidianas, a partir do lugar social do qual falam. Isto implica na compreensão e interpretação da relação entre o currículo e os contextos socioculturais dos estudantes – que moram/vivem nos Assentamentos de Reforma Agrária do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (Incra), no Acampamento Santa Luzia, vinculada à Pastoral Rural, nos povoados, fazendas, roças – pelos agentes sociais implicados nessa relação, na (re)significação do que dizem, pensam, sentem e fazem como instituídos e instituintes das tramas sociais.

Por que Etnopesquisa? Essa angústia nos acompanha desde o início da caminhada quando o projeto foi tomando forma. O traçado metodológico está posto nesta pesquisa como uma orientação para compreendermos o contexto não como uma camisa de força que engesse a caminhada como se, *a priori*, estivéssemos no caminho “certo” para chegarmos a respostas confortáveis e livres das contradições e ambiguidades. Desta forma, a proposta da Etnopesquisa, ao se aproximar dos constructos teóricos da complexidade, entende os processos humanos com suas inerentes contradições, insuficiências, opacidades, paradoxos e ambivalências.

Como nossa investigação tencionou estudar as relações dialógicas entre o currículo e os contextos socioculturais, debruçamo-nos sobre o mundo da vida onde há mais sentidos do que supomos. Sentidos, no entanto, contextuais e datados que se encarnam, simbolicamente, nas experiências dos sujeitos. Assumimos, contudo, um posicionamento crítico por entender que todo saber está implicado em relações de poder.

Desta forma, interessamo-nos por contextos representativos de sujeitos que têm sido colocados, historicamente, à margem dos direitos sociais, conseqüentemente, das políticas públicas. A escola que chega ao espaço rural precisa, necessariamente, fomentar mecanismos através dos quais seja possível resistir aos processos homogeneizantes como os postos, geralmente, pela cultura escolar (FLEURI; SOUZA, 2003; FORQUIN, 1993) e reinventar resistências pela revigoração seminal das tradições sertânicas (ARAÚJO, 2010).

A Etnopesquisa, assim, dialoga com os fenômenos educacionais, na interlocução com os conflitos sociais para além, todavia, das relações econômicas. Logo, consoante a concepção fenomenológica de educação defendida por Rezende (1990), ao invés dos reducionismos, os fenômenos se apresentam com sua polissemia e ambiguidade já que sendo da ordem do simbólico, não podem ser reduzidos a um dos seus aspectos apenas. A Etnopesquisa Crítica se constitui, em síntese feita por Macedo (2006, p.15), num “modo crítico-fenomenológico de pesquisar”.

3.4 CONTEXTUALIZANDO O LOCAL DA PESQUISA

Nossa pesquisa se configurou, por conseguinte, num estudo de caso pela complexidade e contemporaneidade de seu objeto de estudo, construído pela imprescindibilidade de seu contexto (YIN, 2005): uma escola pública do território rural da Rede Municipal de Ensino de Tucano, no Estado da Bahia.

Essa cidade, de acordo com o último Censo Demográfico do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, IBGE (BRASIL, 2010a), apresenta uma população de pouco mais de 52 mil habitantes dos quais, aproximadamente, 57% vivem no campo.

Esses dados evidenciam que somos mais rurais do que imaginamos, principalmente, como argumenta Veiga (2003), se levarmos em consideração que, para a Organização de Cooperação e de Desenvolvimento Econômico, uma localidade é classificada como urbana quando tem 150 hab./Km². No nosso caso, nossa densidade demográfica – de 18,73 hab./Km² – evidencia que, por esses parâmetros, somos um município rural.

Por esses dados, podemos “suspeitar” da profecia que reitera a morte do espaço rural. Assim, se ele está fadado a desaparecer em breve, a quem interessaria investir em políticas públicas para as suas escolas? O que dizer, no entanto, das escolas localizadas nos centros urbanos cuja maioria dos estudantes é proveniente de contextos socioculturais camponeses? Se essa realidade não é levada em conta, há implicações no desempenho das crianças e jovens que nelas estudam?

Retornando aos números, constatamos que, em 2010, do número total de habitantes de Tucano - 52.418 – 18,1% estavam na faixa etária dos 6 aos 14 anos, aproximadamente, 9.487 residentes nessa categoria de acordo com dados do IBGE (BRASIL, 2010a). Nesse mesmo ano, a matrícula total do município (esferas estadual, municipal e privada) no Ensino Fundamental foi de 10.726 estudantes, segundo o INEP (BRASIL, 2010b). Por esses números, a impressão é a de que já conseguimos superar as metas estabelecidas visto que mais de 100% dos estudantes para essa faixa etária estariam matriculados. O contexto, no entanto, exige cautela, principalmente, quando consideramos, para esse mesmo ano, o índice de 51,2% em distorção idade-série e taxas de aprovação bem abaixo dos patamares do Estado da Bahia e do Brasil. O percentual de abandono – 14,4% – também é sintomático da grande dívida social do poder público para com essa população. Desta forma, entre reprovação e abandono, quase 30% dos alunos e alunas ficaram pelo caminho, nesse ano. Analisemos a Tabela 02:

Tabela 02: Desempenho dos Estudantes % - Ensino Fundamental, Ano de Referência: 2010

Esferas	Aprovação	Reprovação	Abandono
Brasil	86,6	10,3	3,1
Estado da Bahia	77,7	15,7	6,6
Município de Tucano	70,4	15,2	14,4

Fonte: PDE Interativo/MEC/2012.

É nesse contexto maior que se insere a Escola Cristóvão Colombo – *locus* de nossa pesquisa. Situada às margens da BR 116, a 13 Km do município de Araci. Vejamos a ilustração 01:

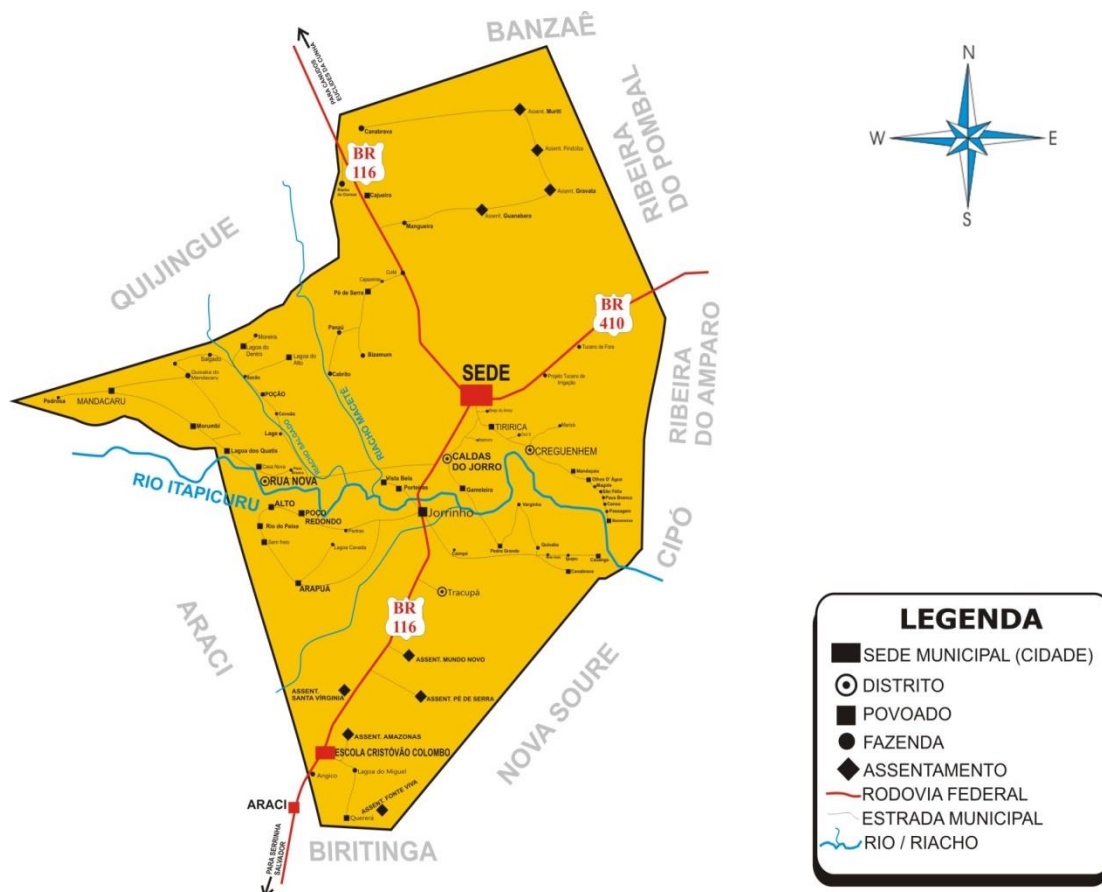


ILUSTRAÇÃO 01 – REIS, José Ferando Santos. *Mapa do município de Tucano*, 2013.

Os estudantes da Cristóvão Colombo advêm, geograficamente, de espaços bastante diversificados. Grande número vive na fronteira entre municípios – Tucano/Araci, Tucano/Nova Soure. Muitos deles ainda trazem a representação dos Assentamentos – Amazonas, Fonte Viva, Santa Virgínia, São José do Marimbá, Pé de Serra e Mundo Novo – vinculados às políticas públicas de Reforma Agrária do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA). Curiosamente, o Assentamento Pé de Serra está mais próximo da cidade de Nova Soure do que da sede do nosso município. Acrescentemos ainda os estudantes do Acampamento Santa Luzia, vinculado à Pastoral Rural.

Os percentuais dessa instituição, no contexto da Tabela 03, apresentam números bastante preocupantes, também, pois dos 360 estudantes matriculados em 2010, somente 59,5% lograram aprovação. Logo os índices de reprovação e abandono – 40,5% – chamam a

atenção porquanto ultrapassam, inclusive, os do município que, por sua vez, já estão bem abaixo do esperado.

Tabela 03: Desempenho dos Estudantes % - Ensino Fundamental, Escola Municipal Cristóvão Colombo.

Ano	Aprovação	Reprovação	Abandono
2010	59.5	18.6	21.9

Fonte: PDE Interativo/MEC/2012.

A Tabela 04, abaixo, mostra-nos um panorama, no intervalo entre 2008 e 2010, do desempenho desses alunos. Percebemos que, entre 2008 e 2010, houve um crescimento instável nos índices de aprovação visto que em 2009 acontece um avanço de 6%, porém, no ano seguinte, o que se percebe é uma retração de 2,2%. Enquanto as taxas de reprovação caem, as de abandono crescem, inexoravelmente, simbolizando um problema sociocultural grave visto que muitas crianças e jovens estão excluídos do processo formal de educação, ou seja, de acesso à herança cultural, considerando que, para poder transformar a realidade objetiva, é fundamental dominar o capital cultural (BOURDIEU, 2007) sobre o qual determinada sociedade constrói sua legitimidade, seu consenso e seu dissenso.

Tabela 04: Desempenho dos Estudantes % - Ensino Fundamental, Escola Municipal Cristóvão Colombo, Anos de referência: 2008-2010.

Ano	Aprovação	Reprovação	Abandono
2008	55.7	31	13.3
2009	61.7	21.4	16.9
2010	59.5	18.6	21.9

Fonte: PDE Interativo/MEC/2012.

Eis nossa problemática: um contexto escolar rural cujos índices demonstram que muitas crianças e jovens têm ficado à margem dos processos de escolarização. Segundo Leite (2002, p. 79),

Nem sempre a escola se estabelece como força entre os rurícolas, pois em se tratando de sobrevivência material da família, o trabalho em si é mais forte que a escolarização, o que muitas vezes leva a família rural em direção oposta à escola. Ao nosso ver, no atendimento às necessidades básicas, vitais, sustenta-se o maior problema que a escola rural enfrenta: evasão e repetência escolar. Realidade bastante conhecida por todos, a evasão e a repetência escolar no meio rural, geralmente têm seu fundamento na relação escolaridade/produção [...].

Essa relação, de acordo com esse autor, é uma das consequências do calendário escolar padronizado conforme as escolas do meio urbano. Essa uniformização dos tempos escolares desrespeita, inclusive, a recomendação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB nº 9394/96, Parágrafo 2º, Artigo 23 (BRASIL, 1996) – de que haja adequação às peculiaridades locais, inclusive climáticas e econômicas.

Em função disso, durante os meses mais chuvosos do ano – junho e julho, entre nós do Sertão – os estudantes, como sujeitos integrados à produção da agricultura familiar, ajudam seus pais e mães no plantio e na colheita ou vendem sua força de trabalho nas roças e fazendas, geralmente, próximas ao seu entorno. Os que não se inserem nesse contexto, muitas vezes, não conseguem chegar às escolas porquanto parte das estradas e veredas ficam intransitáveis, impedindo a circulação dos transportes.

A evasão e a repetência acentuadas também nos incitaram a perguntar como se configuram as relações entre o currículo proposto pela Escola e os contextos socioculturais dos seus estudantes? Quais seriam os critérios de seleção dos conhecimentos considerados válidos para figurar no currículo dessa escola, localizada no território do rural? Como esses conhecimentos dialogam com as diversas culturas locais? Quais relações os estudantes estabelecem com esse conhecimento “eleito como formativo”? (MACEDO, 2010). Qual o lugar do debate da Educação do Campo no currículo da escola?

Assim, o objetivo geral desta pesquisa é compreender como se configuram as relações entre o currículo proposto pela Escola Municipal Cristóvão Colombo e os contextos socioculturais dos seus estudantes na perspectiva da Educação do Campo. E os objetivos específicos são entender os critérios de seleção dos conhecimentos legitimados como válidos para a instituição; compreender como o currículo proposto pela Escola dialoga com as culturas locais e os saberes dos estudantes; analisar as relações construídas pelos estudantes da Escola Municipal Cristóvão Colombo com o conhecimento “eleito como formativo” e compreender como o debate da Educação do Campo está se materializando no currículo proposto pela escola.

3.5 SUJEITOS DA PESQUISA

Os sujeitos da pesquisa foram definidos como aqueles implicados na cultura escolar e na cultura da escola pesquisada (FLEURI; SOUZA, 2003; FORQUIN, 1993): a coordenadora pedagógica, a gestora, os professores e os estudantes.

Para que o nosso recorte fosse o mais representativo possível, convidamos todos os professores e professoras da Cristóvão Colombo para participar da investigação. Com essa perspectiva, conseguimos entrevistar sete professores dos oito que estavam atuando na docência visto que, a título de esclarecimento, um professor e uma professora estavam afastados em gozo de licença.

Concordando com Orlandi (2006) que quando dizemos algo, fazemo-lo de um lugar social, vejamos um perfil em aberto dos sujeitos entrevistados, identificados através de pseudônimos:

- ✓ Antônia – professora de História, formada em Magistério e em História pela CESVASF (Centro de Ensino Superior do Vale do São Francisco), concursada, filha de professora leiga, exerce a docência na região há mais de 15 anos, mora numa comunidade rural.
- ✓ Francisca – professora de Artes, formada em Magistério e em Letras com Espanhol, concursada, está na escola desde 2006, moradora do espaço urbano.
- ✓ Helena – professora de Matemática, formada em Matemática pela Universidade Estadual de Feira de Santana, UEFS, com especialização em Metodologia do Ensino da Matemática, concursada, moradora do espaço urbano.
- ✓ Jandira – diretora da instituição há um ano, contratada, formada em Magistério e em Letras Vernáculas pela UNEB, moradora do espaço urbano.
- ✓ Joana – coordenadora pedagógica, formada em Magistério e em Letras Vernáculas pela UNEB, concursada, está na instituição há quase um ano, moradora do espaço urbano.
- ✓ Luiz – professor de Língua Portuguesa, formado em Magistério e em Letras Vernáculas pela UNEB com pós-graduação em Literatura Brasileira e Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa, concursado, está na instituição desde 2006, filho de professora, morador do espaço urbano.
- ✓ Rosa – professora de Inglês, formada em Magistério e em Letras Vernáculas pela UNEB, com pós-graduação em Linguística e Literatura, concursada, moradora do espaço urbano.
- ✓ Sebastião – professor de Agricultura, formado em Magistério e em História pela UNOPAR, com pós-graduação em História e Cultura Afro, iniciou sua trajetória na Escola, em 2009, como contratado, morador do espaço urbano.
- ✓ Tereza – professora de Ciências, formada em Magistério e em Letras com Inglês pela Faculdade de Tecnologia e Ciências, FTC, e pós-graduada em Produção Textual e

Gramática, efetiva, trabalha nas escolas da região há 15 anos, mora numa comunidade rural.

Do segmento estudantes, participaram 19 sujeitos que se indicaram espontaneamente para participar dos grupos focais à proporção que a pesquisa foi sendo divulgada nas turmas. Assim, os dois grupos focais tiveram, respectivamente essa configuração: o primeiro com 12 estudantes representantes das comunidades: Assentamento Santa Virgínia, Assentamento São José do Marimbá, Fazenda Angico, Fazenda Lagoa dos Novilhos, Fazenda Lagoa do Miguel, Fazenda Riacho do Boi e Fazenda Riacho do Peixe; o segundo contou apenas com 7 estudantes advindos do Assentamento Mundo Novo, Assentamento Santa Virgínia, Fazenda Lagoa do Miguel, Fazenda Riacho do Peixe e Povoado de Quererá.

Desta forma, nossa intenção inicial foi contemplada visto que tivemos uma diversidade sociocultural – considerando gênero, geração, espaço geopolítico, série/ano, dentre outros – nos sujeitos representantes de nove contextos de referência que se escolherem porque certamente tinham muito a dizer.

3.6 PROCEDIMENTOS E DISPOSITIVOS DE INTERPRETAÇÃO PARA PRODUÇÃO DE DADOS

Os procedimentos e dispositivos para produção e levantamento de dados possibilitaram responder à seguinte questão de pesquisa: como se configuram as relações entre o currículo proposto pela Escola Municipal Cristóvão Colombo e os contextos socioculturais dos seus estudantes na perspectiva da Educação do Campo? Por conseguinte, para nosso estudo de caso, selecionamos cinco dispositivos de interpretação e produção de dados: a fotografia, a observação, a análise documental, o grupo focal e a entrevista.

A fotografia se apresentou como uma ferramenta necessária numa investigação que tencionou registrar momentos singulares da instituição estudada. Sua importância, entretanto, estendeu-se para além visto que, como sinaliza Macedo (2006, p. 128), representa “um recurso extremamente fértil para a etnopesquisa crítica, principalmente para a compreensão dos múltiplos rituais que a escola constrói em seus espaços vitais”.

Desta forma, por se constituir em outra linguagem, as fotografias muito nos disseram. Por elas reparamos em determinadas configurações dos sujeitos, registramos momentos de celebrações culturais, de atividades curriculares que possibilitaram interpretações mais densas das observações *in loco* pela complementaridade entre linguagem verbal e não verbal.

Enquanto recurso seminal para a Etnopesquisa, a observação, segundo Ludke e André (1986, p. 26),

[...] permite [...] que o observador chegue mais perto da ‘perspectiva dos sujeitos’, um importante alvo nas abordagens qualitativas. Na medida em que o observador acompanha *in loco* as experiências diárias dos sujeitos, pode tentar apreender a sua visão de mundo, isto é, o significado que eles atribuem à realidade que os cerca e às suas próprias ações.

Esse procedimento foi utilizado durante toda a etapa de produção de dados quando nos aproximamos dos sujeitos da investigação para compreender como eles dão sentido à sua cotidianidade nos rituais institucionais e como, principalmente, interagem com outros sujeitos do espaço escolar. Estar, de forma consentida, nos corredores, na sala dos professores, no pátio, nas reuniões pedagógicas buscando uma “descrição densa” (GEERTZ, 1978) dos fenômenos relacionados ao currículo foi nosso grande desafio enquanto pesquisadora visto que a observação não se constituiu em ato meramente técnico já que lidamos com sujeitos e seu universo simbólico. Desta forma “o pesquisador que observa [...] está inserido num processo de interação e de atribuição de sentidos” (MACEDO, 2006, p. 91).

A complexidade, no entanto, da busca pelo(s) sentido(s) das relações entre currículo e contextos, dos ritmos sincopados dos jogos culturais se corporificando nos espaços institucionais nos mostrou que é necessário, a princípio, muita parcimônia, para o processo de estranhamento e de aproximação da(s) cultura(s) dos outros, pois, conforme salienta Triviños (2010, p. 142), “cada situação tem suas próprias características. E o investigador deve avaliar as circunstâncias e buscar o melhor caminho” para definir, por exemplo, os períodos de observação. Para se aproximar das perspectivas dos sujeitos envolvidos no estudo, o observador, como sabemos, não conta com um receituário. Suas estratégias, contudo, são direcionadas por seu objeto de estudo, suas questões e seus objetivos de pesquisa.

Tão importante quanto a observação é o registro, no diário de campo, dessas informações e impressões, no processo de construção dos dados, o qual possibilita, de acordo com Macedo (2006, p. 133), que “nos situemos melhor nos meandros e nas nuances, em geral descartados, nem por isso pouco importantes, da instituição pesquisada, naquilo que são suas características explícitas e tácitas”. A escrita das observações feitas no contexto da Cristóvão Colombo possibilitou densas narrativas como convite e provocação para a análise.

Bogdan e Biklen (1994) sugerem que, na escrita das nossas observações, registremos também nossas implicações no processo da pesquisa a fim de que, depois, possamos refletir

sobre elas não para eliminá-las, mas para compreender o processo de construção do conhecimento como interessado, ou melhor, intencionado.

A análise documental em nossa investigação contribuiu para o entendimento do currículo proposto pela Escola através da análise do projeto político-pedagógico pelo qual pudemos compreender os princípios de constituição da sua linha filosófico-metodológica. Outros documentos também foram estudados como o “Projeto: Aulas Temáticas” (TUCANO, 2012a), “Projeto Varal de poesia” (TUCANO, 2012b) e “Projeto Alma não tem cor” (TUCANO, 2012c), além das atividades avaliativas referentes à I e à III Unidade com o objetivo de compreender como se dão as relações entre o currículo e os contextos socioculturais dos estudantes sem perder de vista o debate da Educação do Campo.

Como o documento é um “fixador de experiências” (MACEDO, 2006, p. 110), a análise do projeto político-pedagógico sinalizou as contradições entre a intenção registrada no documento e o gesto, ou seja, as relações educativas que se processam nas salas de aula. Entre o propósito e o ato, um aspecto importante pontuado por Bogdan e Biklen (1994) se refere ao fato de que a análise documental nos permite ter acesso à ‘perspectiva oficial’ da instituição: o que é permitido dizer. Ou o que não aparece, constituindo-se essas ausências, portanto, no não dito.

Essas possibilidades nos introduziram no território da Análise do Discurso e na polêmica noção, segundo Orlandi (2003), de formação discursiva que, nos entremeados da ideologia e da língua, possibilita o dizer e o como se diz a partir de determinada posição num dado contexto sócio-histórico. Por estarmos no campo do discurso, através do qual se materializa a ideologia (BAKHTIN, 1995; ORLANDI, 2003), a análise do projeto político-pedagógico, dos projetos didáticos e das atividades avaliativas nos proporcionou perceber as relações contraditórias postas no discurso pedagógico, ainda e, sobretudo, os contextos de influência, a disputa pelo poder entre os sujeitos nos espaços institucionais (LOPES; MACEDO, 2011). Não perdemos de vista essa noção quando trabalhamos, também, tanto com o grupo focal quanto com a entrevista.

Os grupos focais nos aproximaram de maneira prazerosa e prosaica dos etnométodos dos estudantes, das diversas formas de compreensão das suas práticas sociais. Inicialmente, nosso desejo era incluir estudantes das diversas comunidades. Fizemos, inclusive, um levantamento dos espaços – Assentamentos, Acampamento, sítios, fazendas, povoados – onde eles vivem, observando, dentro das possibilidades, o critério da diversidade do grupo em relação ao gênero, à geração, à série/ano, dentre outros, mas, conforme orientação da Banca de Qualificação, o convite foi feito a todos os estudantes durante visita às turmas para falar da

pesquisa. Assim, de forma espontânea, além de termos contemplado os critérios acima, ainda, contamos, numa perspectiva inclusiva, com o desejo em participar da atividade.

Na conversa inicial com os grupos, apresentamos a proposta e a nossa intenção, além de garantir o sigilo para salvaguardar suas identidades. Solicitamos ainda que a entrevista coletiva fosse gravada a fim de que não perdêssemos a singularidade da interação. Após esse momento, a discussão foi direcionada, nos dois grupos focais, pela exibição de um vídeo com imagens da celebração dos festejos joaninos de 2012, na Escola, com a intenção de perceber e compreender as relações que esses sujeitos estabelecem com o currículo proposto, conseqüentemente, com as diversas atividades pedagógicas e de como veem o lugar das suas culturas e dos seus saberes nessas práticas curriculares.

Assim, as questões seguintes, previamente elaboradas, foram lançadas durante a conversa: Os conteúdos, os conhecimentos que vocês estudam aqui estão baseados em quê? Como as atividades da Escola valorizam os saberes que vocês trazem da sua comunidade? Os seus saberes e valores culturais são estudados em sala de aula ou nas outras atividades propostas pela Escola? De que forma? O que vocês aprendem aqui é importante para a vida na sua comunidade? Suas falas/contribuições durante as aulas são valorizadas e respeitadas?

Nesse contexto, emergiram ainda pontos de vista e, sobretudo, expressões emotivas dos seus laços de pertencimento à(s) cultura(s) do Sertão e do seu meio rural que nos orientaram na questão fundamental: problematizar, na perspectiva dos estudantes, o lugar dessas expressões socioculturais no currículo da Escola Cristóvão Colombo.

Desta forma, fomos monitorando nossas intervenções, considerando as orientações de GATTI (2005) ao comentar que, na condução do grupo focal, o pesquisador deve ter o cuidado de não emitir opiniões particulares, conclusões ou qualquer tipo de interferência. Seu papel é de criar condições para que a interação se efetive. Destarte,

A ênfase recai sobre a interação dentro do grupo e não em perguntas e respostas entre moderador e membros do grupo. A interação que se estabelece e as trocas efetivadas serão estudadas pelo pesquisador em função de seus objetivos. Há interesse não somente no que as pessoas pensam e expressam, mas também em como elas pensam e porque (sic) pensam o que pensam (GATTI, 2005, p. 9).

Em consonância com a opção metodológica da Etnopesquisa, a entrevista semiestruturada se constitui também num recurso que nos possibilitou uma “compreensão das perspectivas que as pessoas entrevistadas têm sobre sua vida, suas experiências, sobre as

instituições a que pertencem e sobre suas realizações, expressas em sua linguagem própria” (MACEDO, 2006, p. 105).

Não se pode prescindir, entretanto, para uma entrevista densa, da relação de confiança entre o entrevistador e o entrevistado para dirimir os eventuais constrangimentos ou hesitações (GASKELL, 2002; ZAGO, 2003). Asseguradas, pois, as prerrogativas do respeito aos valores do outro e do sigilo e anonimato, a entrevista exige do entrevistador uma atenção especial para além do texto verbal. Este deve ser contrastado com a linguagem não verbal do entrevistado para corroborar ou não o que está sendo dito ou para trazer à tona o que ficou nas entrelinhas do discurso: no seu silêncio ou no não dito.

Nesse sentido, Orlandi (2006) chama a atenção para dois pontos. O primeiro é que, assim como as palavras, o silêncio, também, tem as suas condições de produção que podem determinar muitas formas de silenciar, por isso, na nossa análise, tentamos perceber seu caráter ambíguo, opaco e contraditório porque seus efeitos de sentido podem ir da exclusão à resistência. Outra questão posta pela autora é que a fala também é uma maneira de silenciar: “considerando que a função mais própria do autoritarismo não é impedir que as pessoas digam o que querem mas sobretudo obrigá-las a dizer o que não querem” (ORLANDI, 2006, p. 263).

Por conseguinte, conciliamos os dados da entrevista – o que estava sendo dito – com a observação. Essa relação, de acordo com Zago (2003), é complementar e inseparável a fim de não perdermos nossa entrada no simbólico das teias e tramas da(s) cultura(s) do(s) outro(s) sujeitos e, por que não dizer, de nós próprios. Como sabemos que o local em que a entrevista vai acontecer, pode interferir no discurso do entrevistado, sugerimos, a princípio, a própria escola na qual acontece a pesquisa com o intuito de observar as relações entre o entrevistado ou a entrevistada e o espaço institucional. Nossa exceção, porém, foi a entrevista com a coordenadora que aconteceu em sua residência, na sede do município de Tucano.

Sem perder o foco nas contribuições acima sobre entrevista semiestruturada, o roteiro que, *a priori*, direcionou a conversa com os sete professores e professoras da Escola Municipal Cristóvão Colombo, constituiu-se pelas questões norteadoras abaixo, com certa variação de acordo com a maneira com que cada sujeito as singularizou:

- Existe, para você, alguma diferença entre Educação Rural e Educação do Campo? Qual ou quais?
- Quais são as orientações da Secretaria de Educação do Município – SEDUC – para atender às especificidades das escolas na zona rural?
- Como deve ser o currículo para uma escola na zona rural?

- O currículo da escola dialoga com os contextos socioculturais dos estudantes? Como?
- Os saberes, as vivências e os valores culturais dos/das estudantes são considerados na proposição do currículo? Quais? Como isso é feito?
- Para você, qual é o critério ou quais são os critérios para definir um conhecimento como válido para o currículo dessa escola?
- Você faz relação, na sua prática pedagógica, entre os saberes e valores culturais dos estudantes com os saberes escolarizados definidos no currículo proposto? De que forma essa relação se estabelece?
- Os/as estudantes veem ou fazem relação entre o conhecimento proposto pelo currículo e as suas vivências cotidianas?

Essas questões foram recontextualizadas na entrevista com a diretora e a coordenadora pedagógica, considerando suas posições na ordem do discurso. Vejamos:

- Existe alguma diferença entre Educação Rural e Educação do Campo? Qual ou quais?
- Existe alguma política pública da Secretaria de Educação do Município – SEDUC – para a educação no território rural?
- Como deve ser o currículo para uma escola na zona rural?
- O currículo da escola dialoga com os contextos socioculturais dos estudantes? Como?
- Como você, enquanto orientadora pedagógica/gestora tem contribuído na definição de critérios para selecionar o conhecimento? Como esses encaminhamentos se materializam no currículo proposto pela escola?
- Os saberes, as vivências e os valores culturais dos/das estudantes são considerados na proposição do currículo? Quais? Com que periodicidade?
- Como o professor estabelece relações entre saberes e valores culturais dos estudantes e os saberes escolarizados definidos no currículo proposto? De que forma essa relação se estabelece?
- Os/as estudantes veem ou fazem relação entre o conhecimento proposto pelo currículo e as suas vivências cotidianas? Eles veem sentido(s) entre o que aprendem na escola e a sua vida cotidiana?

3.7 ANÁLISE DOS DADOS

No trabalho de análise dos dados, apropriei-me, principalmente, das contribuições da Fenomenologia que têm inspirado a Etnopesquisa Crítica. Para inscrever as falas dos sujeitos

na interlocução com o lugar social do qual cada um fala, também busquei inspiração na Análise do Discurso – AD – de linha francesa que, “filiada teoricamente aos movimentos de ideias sobre o sujeito, a ideologia e a língua, [...] marca sua singularidade por pensar a relação da ideologia com a língua” (ORLANDI, 2012, p. 37). Assim a AD inscreve os discursos na interpelação dos embates históricos e sociais das instituições nas quais é produzido, configurando uma polissemia e polifonia encarnadas em vozes que constituem a memória discursiva dos sujeitos e, assim, atravessam e são atravessadas pelas condições de produção dos enunciados. Destarte, para a AD

[...] a linguagem passa a ser um fenômeno que deve ser estudado não só em relação ao seu sistema interno, enquanto formação linguística a exigir de seus usuários uma competência específica, mas também enquanto formação ideológica, que se manifesta através de uma competência socioideológica (BRANDÃO, 2004, p. 17).

Sabemos que esse momento da pesquisa – a análise – é fundamental para assegurar conclusões, ainda que parciais, para as questões propostas. Essa, no entanto, não é tarefa prosaica porque, pela fala de Bogdan e Biklen (2010), apesar das contribuições de alguns estudos, a análise de dados na literatura sobre investigação qualitativa carece de mais atenção.

Segundo a Etnopesquisa, o procedimento de análise não se efetiva no final do trabalho, de forma estanque. Macedo (2006) nos fala que a interpretação é processual e o seu produto – o relatório final – é um “produto de final aberto” (MACEDO, 2006, p. 135). Esse caráter processual da Etnopesquisa nos inspirou a avaliar se o *corpus* empírico já estava contemplando as questões de pesquisa e seus objetivos para podermos proceder à sua análise final.

Desta forma, quando minha reflexão sinalizou para a suficiência do material produzido em campo pela observação, pela análise documental, pelo grupo focal, pelas entrevistas e pelas fotografias produzidas por mim, procedi à redução fenomenológica, isto é, à seleção daquilo que considerei como mais significativo para o objeto de estudo que é a compreensão das relações entre o currículo proposto pela Escola Municipal Cristóvão Colombo e os contextos socioculturais dos seus estudantes numa perspectiva da Educação do Campo. Para Macedo (2006, p. 137),

A técnica usual e comum para realizar a redução fenomenológica é denominada *variação imaginativa*. Consiste em refletir sobre as partes da experiência que nos parecem possuir significados cognitivos, afetivos e

conotativos e, sistematicamente, imaginar cada parte como estando presente ou não na experiência (grifo do autor).

A reflexão, análise e interpretação desse *corpus* empírico se inspiram, portanto, em contribuições da AD já que uma pesquisa sobre cultura e currículo no contexto da Educação do Campo pressupõe uma abordagem multirreferencial – um dos pressupostos teóricos da Etnopesquisa (MACEDO, 2000; 2005; 2006); sem abrir mão, porém, do rigor, da disciplina, da ética e da imaginação.

Os estudos da Análise do Discurso, portanto, mostram-nos que não há neutralidade no dizer, pois estamos presos a teias de relações ideológicas as quais se encarnam na linguagem. Desta forma, na organização do *corpus* empírico em subconjuntos para serem definidas as noções subsunçoras, consideramos as regularidades da linguagem na sua relação com as condições de produção do discurso que incluem o contexto sócio-histórico e ideológico e a memória (ORLANDI, 2003).

A noção de ideologia, nesse debate, não se circunscreve à análise do fenômeno ideológico apenas em termos de relações entre classes sociais. Como nos adverte Brandão (2004, p. 30), “não há *um* discurso ideológico, mas *todos* os discursos o são” porquanto a ideologia é algo inerente ao signo (BAKHTIN, 1995). Assim, os nossos discursos não são um conjunto harmonioso e transparente que nos garantem, com segurança, o que o texto quer dizer. Seus efeitos de sentidos, ao contrário, estão presos nas relações entre as condições de produção do discurso e a memória – chamada pela AD de interdiscurso (BRANDÃO, 2004) que é, pois, a relação dialógica entre o já dito em outro lugar como estruturante do que está sendo dito no momento da enunciação. Nossa memória discursiva sobre escolas, currículo, cultura e educação no meio rural, por conseguinte, afeta o que dizemos.

Quando nos perguntamos, portanto, “como este texto significa”, precisamos compreender a posição discursiva do sujeito falante que se constitui pela perda da sua suposta centralidade. Na AD, esse sujeito ocupa várias posições enunciativas, jogando, conforme sugere Hall (2006) o “jogo das identidades”.

Assim, no interior de uma instituição escolar há ‘o lugar’ do diretor, do professor, do aluno, cada um marcado por propriedades diferenciais. No discurso, as relações entre esses lugares, objetivamente definíveis, acham-se representadas por uma série de ‘formações imaginárias’ que designam o lugar que destinador e destinatário atribuem a si mesmo e ao outro, a imagem que eles fazem de seu próprio lugar e do lugar do outro (BRANDÃO, 2004, p. 44).

Esses “lugares”, portanto, a partir dos quais falam os sujeitos se vinculam a formações discursivas, por isso a análise dos efeitos de sentidos dos discursos numa escola no território rural precisam observar as suas condições de produção, seu interdiscurso e a posição do sujeito no sentido de compreender a sua inserção numa formação discursiva a qual determina aquilo que pode e aquilo que não pode ser dito.

4 COMO OS DISCURSOS E AS IMAGENS SIGNIFICAM A RELAÇÃO ENTRE O CURRÍCULO PROPOSTO E OS CONTEXTOS SOCIOCULTURAIS DA ESCOLA CRISTÓVÃO COLOMBO



ILUSTRAÇÃO 02 – SILVA, Maria José Firmino da. *Contexto da escola*, 2012.

Dia 20 de setembro de 2012. Nesse dia, saí cedo de casa que fica na sede do município de Tucano, logo após o almoço, para ir à Escola Cristóvão Colombo. A sensação experimentada era nova: estaria indo à Escola a pesquisadora após o processo de qualificação do projeto de pesquisa, para apresentar ao coletivo docente e gestor a proposta de pesquisa “Cultura Sertânica e Currículo: diálogo fundante para a Educação no/do Campo numa escola pública municipal de Tucano/BA”.

O carro no qual estou percorre o mesmo trecho conhecido de asfalto que nos leva ao Jorriño; passa velozmente pela entrada do Povoado de Tracupá; logo em seguida, à nossa esquerda, vemos a estradinha de terra batida que conduz ao Assentamento Pé de Serra, na fronteira do município de Nova Soure. Um pouco mais à frente, à minha direita, está a entrada do Assentamento Santa Virgínia e, à esquerda, a do Acampamento Santa Luzia. Do transporte, sinto o calor escaldante das 13 horas. Nesse horário, encontramos poucos

sertanejos e poucas sertanejas à beira da estrada à espera de transporte que os conduza a Araci onde a maioria desses sujeitos costuma encaminhar suas questões cotidianas.

Ao longe, a visão da caixa d'água anuncia o fim da viagem, lá está a comunidade do Riacho do Boi, ao pé da BR 116. Esse ponto de referência do lugar, talvez, signifique aos viandantes a presença de água, água deslizando pelos canos, água chegando em abundância às torneiras... Este símbolo, no entanto, é, nesse contexto, a lembrança frustrante e contraditória de uma água que continua chegando à escola, apenas, em carros-pipas conforme ilustração 02. Assim, indo no sentido da caixa d'água, pegamos um corredor estreito, ladeado por um bar e uma residência por onde só passa um carro por vez e paramos em frente ao nosso destino. São 13 horas e 45 minutos. Chego, mas fico à espera que alguém venha abrir o cadeado posto na grade que dá acesso à Escola.

Sou convidada, afetivamente, a entrar. Na reunião já iniciada, a coordenadora pedagógica apresenta ao grupo de professores a proposta de implementação do Programa Mais Educação¹⁵. Recolho-me a um canto da sala, na penumbra, onde o feixe de luz que vem do retroprojetor não me possa alcançar. No slide apresentado, aparece a referência à Educação do Campo, substituída nas falas dos participantes por Educação Rural, indistintamente. Num dos comentários da coordenadora sobre os monitores para as oficinas propostas por esse Programa, percebe-se um dito que vem de muitas vozes que nos falam antes, em outros espaços: “Quem trabalharia nessas condições numa Zona Rural?”.

Logo, sou convidada, calorosamente, a apresentar a proposta de pesquisa, recepcionada de forma acolhedora porque essa investigação daria visibilidade à instituição tão silenciada nos discursos das escolas da sede do município segundo os professores e as professoras, a coordenadora e os gestores. Com esse objetivo, demonstraram interesse em participar de todas as etapas da investigação cujos sujeitos foram, por conseguinte, 19 estudantes que desejaram, espontaneamente, participar dos grupos focais depois da apresentação da proposta em sala de aula, sete docentes, a diretora da instituição e a coordenadora pedagógica que estão representados e representadas aqui através de pseudônimos a fim de assegurar seu anonimato.

Assim, foram 06 meses de pesquisa – de junho a dezembro de 2012 – nos quais produzimos dados através da observação, do registro fotográfico, da análise de documentos, dos grupos focais e das entrevistas. Na análise da relevância do que foi produzido para

¹⁵ Em 2012, algumas escolas públicas do campo foram contempladas com o Programa Mais Educação através do qual, segundo discurso oficial do governo, seus estudantes teriam acesso à educação integral (MEC, 2012).

responder as questões propostas, começamos a sistematizar este capítulo, tomando como parâmetro as noções subsunçoras que, conforme Macedo (2006, p.138), são

– as denominadas categorias analíticas –, que irão abrigar analítica e sistematicamente os subconjuntos das informações, dando-lhes feição mais organizada em termos de um *corpus* analítico escrito de forma clara e que se movimenta para a construção de um *pattern* compreensível e heurísticamente rico.

Essas noções, portanto, estão organizadas nos subtítulos deste capítulo, através dos quais fazemos um exercício compreensivo da teorização que os sujeitos dessa pesquisa fazem sobre os etnométodos dos quais se apropriam para dar conta dos fazeres e saberes a partir do seu lugar social, tendo, por conseguinte, seus contextos socioculturais como referência.

4.1 O DEBATE DA EDUCAÇÃO DO CAMPO NOS DISCURSOS QUE SE ENUNCIAM NO ESPAÇO DA ESCOLA CRISTÓVÃO COLOMBO

O movimento articulado por uma Educação do Campo que vem sendo construído, no Brasil, nos últimos vinte anos, conta-nos uma história de luta por um direito a uma educação referencializada nas vivências, saberes, valores, histórias e lutas dos povos que vivem e moram no campo e, a partir dele, significam e ressignificam sua existência. Consoante o que relatamos no segundo capítulo desta Dissertação, esse movimento começa no I ENERA, em 1997, o qual, por sua vez, inspiraria, no ano seguinte, a “Primeira Conferência por uma Educação Básica do Campo”. O corolário desse movimento reivindicatório e instituinte (MUNARIM, 2008; SOUSA, 2008) foi a aprovação de uma política pública para as escolas do campo, normatizada pelas Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (BRASIL, 2002). Dez anos depois, como essa política, agora institucionalizada, encarna-se nos currículos das escolas que estão no meio rural, sobretudo e principalmente, da Cristóvão Colombo, *locus* de nosso estudo?

Pelos ditos dos professores e das professoras, da gestora e da coordenadora pedagógica da escola, percebemos lacunas na compreensão da diferença entre o debate da Educação do Campo e da Educação Rural. Todos os entrevistados evidenciaram a dificuldade em estabelecer esse contraste, mas alguns ousaram dialogar com esses paradigmas quando

perguntados se estabeleciam diferença entre Educação do Campo e Educação Rural – talvez inspirados por vozes dispersas do cotidiano, as quais lhes vêm chegando pelo interdiscurso¹⁶:

Educação Rural e Educação do Campo? Sinceramente? Conhecimento mesmo eu não tenho. Agora assim... só pelo nome “Rural” e “Educação do Campo” possa ser que tenha diferença e não tenha. Porque rural ela é bem abrangente e do campo parece que do campo você está se referindo à agricultura (Professora Francisca).

Não vou lhe negar... eu tenho dúvidas porque eu vejo assim que, talvez, a educação num contexto geral não só a rural e a do campo, ela precise passar por inovações, mudanças no currículo porque tem coisas no currículo de todas as disciplinas que não é interessante pro aluno estudar, que ele não vê sentido naquele estudo daquele conteúdo (Professora Helena).

Não vejo muita diferença. Se há, eu ainda não tenho esse conceito para diferenciar Educação do Campo e Educação Rural. Talvez a Educação Rural, não sei, esteja mais voltada para as atividades desenvolvidas de agricultura, de pecuária... não sei... e do Campo pelo estilo de vida mesmo da comunidade... não sei... não sei diferenciar (Joana, coordenadora pedagógica).

Educação Rural e Educação do Campo? Não... porque quando a gente fala em Educação Rural, do meu ponto de vista, a escola estaria situada dentro daquela área. Quando fala em Educação do Campo, acho que o currículo deveria ser voltado vendo as necessidades dessas pessoas que moram nessas comunidades, que estão nas áreas rurais. A Educação Rural, acho que a escola estaria... porque diferencia: Educação Urbana, a escola está na cidade; Educação Rural: a escola está no campo, mas a Educação no Campo seria mais ampla, o currículo deveria estar voltado para as necessidades dessas pessoas (Professora Rosa).

Se há diferença? Na minha cabeça, não... porque geralmente eu cresci ouvindo que campo, campo seria rural... campo pra mim seria rural, né? a não ser esses campos de futebol que a gente vê nos lugares (risos). Mas talvez já haja, mas eu não sei lhe dizer (Professora Tereza).

Da perspectiva de que a linguagem é espaço do conflito, a professora Rosa nos fala de um lugar institucional em que esse discurso epistemológico da Educação do Campo não chegou embora haja aproximações conceituais entre sua fala e o currículo proposto para as escolas do campo segundo as Diretrizes Operacionais (BRASIL, 2002), principalmente, quando a professora afirma que o “currículo *deveria* ser voltado vendo as necessidades dessas pessoas que moram nessas comunidades, que estão nas áreas rurais”. O sentido intuitivo que professora Rosa como também professora Joana, coordenadora da Escola, atribuem à

¹⁶ Para Brandão (2004, p. 107), interdiscurso é a “relação do discurso com outros discursos”.

Educação do Campo reflete o Artigo 10 das Diretrizes (BRASIL, 2002) que preconiza o estabelecimento de relações entre a escola e a comunidade local. É preciso ter clareza de que não basta apenas estabelecer o vínculo, é fundamental problematizá-lo.

Quando a professora Rosa se apropria do verbo “dever” no futuro do pretérito – “deveria” – sua voz nos mostra um conflito entre o que é e o que deveria ser o currículo de uma escola no meio rural para a qual a Educação do Campo como política pública, ainda não chegou de acordo com os resultados de nossa pesquisa.

Já professora Helena nos apresenta uma argumentação genérica de como deve ser a educação e o currículo numa escola tomada como universal, para além do debate da Educação do Campo, num distanciamento do contexto da instituição da qual fala. Esse dito poderia ser enunciado por qualquer sujeito do discurso pedagógico, esteja ele vinculado ao campo ou à cidade. Há, todavia, reflexões bastante relevantes como a necessidade de transformações – embora não se especifique o que mudar. A professora também nos apresenta angústia relacionada às “coisas do currículo”, que nos fazem pensar, mormente no debate da Educação do Campo, em outros princípios de ressignificação desses conhecimentos que considerem as noções de autorização, cultura escolar e conhecimento relevante, numa postura que pode desencadear a contestação dos paradigmas da Educação Rural.

O discurso de professora Tereza parece se apropriar, de forma lúdica, de uma estratégia de quebra de expectativa da entrevistadora. No contexto da sua fala, o sentido do Rural se impõe de forma plena, não dando espaço ao debate da Educação do Campo. Seu argumento se sustenta pela sua história já que cresceu ouvindo que campo seria rural. Assim, o rural se impõe e o mais pode até existir, mas como “esses campos de futebol que a gente vê nos lugares”.

Essa metáfora nos provoca a pensar de que maneira essa professora, trabalhadora em escolas do território rural há mais de quinze anos, relaciona-se à palavra “campo” cuja semântica, para ela, nos fala de espaços de terra que surgem recorrentemente nos territórios rurais onde quase sempre, à tardinha, é possível ver meninos, jovens e adultos jogando bola, entrecortados pelo alaranjado do céu. As meninas, jovens e senhoras quando participam, geralmente, estão na plateia a admirar, torcer e aplaudir seu time favorito. Essa é a forma como a professora singulariza a palavra “campo”, naturalizada por suas vivências cotidianas de moradora do meio rural desde que nasceu. Martins (2010) também nos fala que na cidade onde nasceu e viveu parte de sua vida, a palavra “campo” também remete a práticas sociais de seu contexto de referência:

Lá no mato onde vivi até os 13 anos de idade, *campo* mesmo era onde os homens iam *campear*. Era a extensão das caatingas, de mato fechado, onde alguma vaca parida ou novilho por vezes se embrenhava e tinha que ser buscado, perseguido, laçado, derrubado, peado, encaretado e trazido de volta ao curral (MARTINS, 2010, p. 140).

Nossa professora, em seu comentário, redireciona-nos às relações de poder instituídas e instituintes do conceito “Educação do Campo” como arena de forças que se tensionam entre os territórios da Educação Rural e seus sentidos, historicamente, situados e o paradigma da Educação do Campo, forjado a partir das lutas dos Movimentos Sociais do Campo na significação política de vozes que agora se fazem ouvir na tarefa de problematizar suas lidas cotidianas desde seu tempo-espaço, numa compreensão mais alargada das histórias do seu lugar, do seu Sertão. Esse enunciado docente, de acordo com minhas observações *in loco*, constitui-se a partir do lugar social de uma professora que há 15 anos transita pelas escolas rurais da região e ainda partilha do sonho coletivo de instituições educativas “no” campo (FERNANDES, 2008) com estrutura física nos moldes das escolas urbanas. Como pontua professora Antônia, ao se referir ao espaço onde primeiro funcionou a Escola Cristóvão Colombo:

[...] quando nós entramos [...] a casa era apenas de dois cômodos toda de adobe¹⁷, que a gente não tinha um banheiro, não tinha uma cantina... a merenda era feita na casa da merendeira. [...] e, através de fotos, a gente lutou, sentamos com o prefeito, trouxemos o prefeito até aqui. Ele sem querer vir, mas veio. E olhou tudo e tal, então a gente começou a mostrar a ele que o Riacho do Boi era uma comunidade não diferenciada das outras que está mais próxima da cidade de Tucano.

O uso do adobe no Sertão tem vantagens importantes como permitir que os ambientes fiquem frescos mesmo diante de altas temperaturas, mas sua utilização como material na construção da casa adaptada como escola, posteriormente, não foi uma opção dentre outras possíveis. Certamente, foi a única possibilidade. Desta forma, é possível dizer que as escolas do meio rural têm sido estruturadas, historicamente, quase sempre, de sobras das escolas urbanas, portanto suas reivindicações ainda estão circunscritas aos contextos relacionados à estrutura física digna para crianças, jovens e adultos que por ela e com ela fazem educação. Essa dinâmica reivindicatória, porém, pode ser o embrião de uma escola que se quer também

¹⁷ O tijolo de adobe é feito entre nós, sertanejos e sertanejas, através de um processo artesanal, com barro cru moldado em fôrmas.

em movimento, pois, como enfatiza Fernandes (2008), não basta ter escolas no campo, é preciso construir escolas do campo, vinculadas

[...] às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva no país (BRASIL, 2002, p. 21).

Assim, podemos dizer que estamos no início de uma caminhada que passa, indubitavelmente, pela experiência formativa das professoras e professores entrevistados. Deles, somente dois dizem ter vivenciado, em sua trajetória formativa, experiências vinculadas à Educação do Campo: Antônia, professora de História, e Luiz, professor de Língua Portuguesa que afirmam:

[...] trabalhei na área de Assentamento que é outra experiência incrível... muito boa mesmo por sinal trabalhar com Jovens e Adultos e com pessoas de Reforma Agrária. [...] E, por trabalhar em Assentamento, surgiu outra oportunidade: a professora Lorita¹⁸ me convidou para mim ir novamente ao Rio Grande do Sul só com pessoas de Assentamento e lá nós fizemos um projeto numa cidade chamada Pontão que o prefeito era assentado, a secretária de educação... Então, assim, foi excelente essa viagem, eu só trouxe material de assentamento, de como trabalhar com escolas itinerantes¹⁹, com pessoas assentadas. Assim, foi outra experiência incrível, ímpar mesmo na minha vida (Professora Antônia).

Eu tive esse debate quando eu era lotado no Instituto de Pedra Alta²⁰ quando foi implantado o Ensino Médio com Intermediação Tecnológica. Então, houve todo um processo de formação para receber os alunos, para receber os recursos do EMITEC²¹, aí houve sim essa preocupação de se estudar com a mediação do MOC²², que a sede é em Feira de Santana em receber esses alunos. A preocupação do gestor da época era que os alunos não se deslocassem para a sede do município, mas que tivessem uma escola na zona rural que pudesse oferecer a eles uma educação de qualidade. Aí sim, neste momento, nós tivemos uma discussão aprofundada sobre Educação do Campo: o que é, quem são esses sujeitos, o que eles pretendem, o que eles querem, por que desejam tanto sair do campo? (Professor Luiz)

¹⁸ Lorita Maria de Oliveira acompanhou o processo de formação continuada em Educação de Pessoas Jovens, Adultas e Idosas, através do convênio Programa Alfabetização Solidária (PAS) assinado entre o município de Tucano e a Universidade de Passo Fundo (UPF)/RS, entre dezembro de 1997 e dezembro de 1999.

¹⁹ Escolas Itinerantes são escolas montadas nos Acampamentos do Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra (MST).

²⁰ Instituto Educacional de Pedra Alta – instituição estadual de ensino da comunidade rural de Pedra Alta em Araci/BA.

²¹ O projeto Ensino Médio com Intermediação Tecnológica (EMITEC) da Secretaria da Educação do Estado da Bahia (SEC), tem o objetivo de levar o Ensino Médio aos estudantes residentes no meio rural.

²² Movimento de Organização Comunitária.

A experiência do professor Luiz na Escola de Pedra Alta nos diz que lá houve a necessidade de fazer “uma discussão aprofundada” sobre a Educação do Campo por conta da implantação do EMITEC (Ensino Médio com Intermediação Tecnológica). Essa “discussão aprofundada” – configurada em mais um conteúdo dentre outros dessa formação a que se refere nosso professor – segundo nossa investigação, não reverberou no currículo da Escola Cristóvão Colombo enquanto projeto de afirmação do direito a uma educação ética, política e socialmente referencializada nos contextos de pertencimento dos sujeitos do campo. Nossa afirmação está justificada no discurso seguinte do professor Luiz:

[...] acredito que falta muito em nós enquanto professores, enquanto formadores de opinião, falta, ainda, uma visão crítica acerca disso porque eu estou na escola rural, mas às vezes posso tratar os meus alunos do ponto de vista urbano por morar na zona urbana, por considerar o lugar onde eu moro: o urbano. E, muitas vezes, por não ter uma discussão aprofundada sobre o assunto, eu não levo para a minha sala de aula a realidade deles, a preocupação deles como sujeito da zona rural, como sujeito que pode ser transformador da zona rural. Eu como professor de língua portuguesa, por exemplo, percebo que há necessidades de muitas vezes fugir do currículo porque eu trabalho com alunos assentados, então, para trabalhar gêneros textuais, eu acredito, que há necessidade, por exemplo, como eles trabalham com associação com tudo, existe um gênero que é esquecido que é a ata. Então eles precisam aprender isso. Eu acredito que enquanto profissional, que eu deva trabalhar essas coisas: os gêneros textuais ou temas que sejam voltados para que eles possam solucionar e poder ver a realidade deles com outros olhos, pensando “Eu sou da zona rural, tenho orgulho de ser da zona rural e posso transformar esse lugar onde eu estou para um lugar melhor”. Mas não acontece assim... Eu me coloco como professor que peca nesse sentido...

Nesse contexto enunciativo, Luiz estende sua “falta” a todos os professores “enquanto formadores de opinião”. Segundo ele, alguns pecam “por não ter uma discussão aprofundada sobre o assunto”. Eis então o contrassenso expresso no seu dizer. Seu discurso poderia estar entre os mais engajados no debate da Educação do Campo, no entanto, pela análise das condições de produção do seu dizer, compreende-se uma lacuna entre o dito e o por fazer ou o que deveria ser feito.

Essa dedução também pode ser estendida à fala de Professora Antônia de cuja experiência em terras do Rio Grande do Sul ressalta uma formação técnica, relacionada ao material para trabalhar nas escolas itinerantes, com pessoas assentadas, mas parece que essa experiência não reverberou, ao menos de forma sistemática, no currículo da Escola Cristóvão Colombo.

Apesar dessas vivências formativas vinculadas à profissão, todos os sujeitos participantes da pesquisa, no entanto, afirmaram que o debate da Educação do Campo esteve ausente da sua formação acadêmica. Segundo nossos professores e professoras, a coordenadora pedagógica e a gestora da Escola, em nenhum momento, discutiram-se as especificidades das escolas no contexto rural. Para Jandira, a diretora, licenciada em Letras Vernáculas:

[...] a gente não teve [o debate da Educação do Campo]... que eu lembre, não... que eu estou lembrando assim nesse momento, não. Não tive na graduação essa discussão sobre Educação do Campo... que eu esteja lembrando nesse momento, não. Eu acredito que não, a visão que a gente viu foi de uma escola no todo, no geral...

Esse discurso evidencia que a formação acadêmica não está dando conta das especificidades das escolas no território rural embora as Diretrizes Operacionais (BRASIL, 2002) preconizem que os sistemas de ensino devam observar, na formação docente para as escolas do campo, os princípios da diversidade cultural, do protagonismo, da gestão democrática e da ética. Há, pois, uma distância entre o que propõe esse documento e a realidade das nossas escolas plantadas no meio rural porquanto, consoante Cavalcante (2010, p. 560), “Na Bahia, a contradição entre as escolas rurais espalhadas pelo estado e as escolas previstas nas Diretrizes Operacionais do Campo, é visível”.

Desta forma, segundo nossa investigação, a Educação do Campo enquanto política pública, ainda não se efetivou na Cristóvão Colombo nem como reivindicação organizada da sociedade civil que represente os interesses dos pais e das mães que vivem em Assentamentos ou Acampamentos, dos assalariados rurais, dos sindicalizados²³, dos pequenos produtores rurais, dos boias-frias e/ou, principalmente, dos seus professores e professoras. Essa pauta cujo escopo seria atender as especificidades das escolas no contexto rural, também tem estado ausente dos debates na Secretaria de Educação do município como ressaltam os discursos abaixo:

Voltando à realidade de Tucano, não [não há orientações sobre as especificidades das escolas do campo]. Eu não digo que o município seja negligente, a palavra não é essa. O município tem preocupação, sim, com a realidade das comunidades rurais, tanto no espaço físico da escola como com a realidade dos profissionais que estão nas escolas, nos debates que são feitos nas semanas pedagógicas existe discussões que são feitas relacionadas

²³ Há um sindicato representativo dos povos do campo em Tucano: o Sindicato dos Trabalhadores Rurais. E uma Central das Associações Comunitárias de Tucano (CACTU).

à realidade do campo mas um documento que normatize isso, um documento que venha dar uma orientação solidificada aos professores nós não temos ou eu não tenho acesso. Então muito do que nós temos é o quê? São as nossas vivências, as nossas partilhas, os nossos conflitos enquanto profissionais e enquanto professores, as nossas insatisfações, as nossas trocas de experiências isso é que faz a diferença, mas não existe um documento que oficialize isso: “são essas as orientações que temos para vocês” (Professor Luiz).

[...] não houve nenhuma orientação [por parte da Secretaria de Educação do município] para os profissionais que vão trabalhar no contexto do campo. Então, na verdade, o que ajuda a gente é a bagagem que a gente traz, os conhecimentos que a gente vai adquirindo nas leituras ao longo da vida, mas, na verdade, até a formação deixa a desejar, que, como eu falei, na graduação que eu fiz, na pós-graduação que eu fiz esse é um tema que não foi discutido em momento nenhum, nenhum. Eu posso falar de outros temas que foram discutidos, agora Educação do Campo não foi discutida em nenhum momento, no meu currículo (Professora Rosa).

Professor Luiz e professora Rosa, dentre outros interlocutores desta pesquisa, explicitam a ausência de direcionamento da Secretaria de Educação do Município de Tucano em relação à Educação do Campo enquanto uma política pública institucionalizada. Professor Luiz, inclusive, monitora o seu discurso no sentido de enfatizar que o município não é negligente porquanto demonstra preocupação com a realidade das comunidades rurais tanto relativamente à estrutura física das escolas a que já nos referimos anteriormente como com os profissionais que atuam no meio rural. Esse cuidado demonstrado por professor Luiz pode ser entendido, na Análise do Discurso, como aquilo que pode e deve ser dito numa determinada formação discursiva (ORLANDI, 2012).

As contradições da linguagem (ORLANDI, 2006) vão surgindo quando esse mesmo professor diz que o município promove debates relacionados à realidade do campo, mas depois ressalta o que eles têm enquanto possibilidades formativas: suas vivências, partilhas, conflitos, insatisfações e trocas de experiências. Tanto esse professor quanto professora Rosa destacam os saberes de experiência feitos (FREIRE, 1987) como fundamento para o fazer educação nas escolas do campo, muitas vezes, em condições adversas visto que, de acordo também com provocação de Rosa, a academia não tem dado conta dessa formação para os contextos rurais. Sua voz se junta a de Cavalcante (2010, p. 561) para quem na academia

A formação docente se debruça sobre a pobreza; sobre a dilapidação da escola pública; sobre o universo violento da sociedade atual; sobre os dilemas psicopedagógicos e possíveis dramas familiares; sobre relações interpessoais no universo escolar; sobre o mundo midiático e seu potencial pedagógico qualitativo ou não. Mas a formação docente muitas vezes

“esquece” de transitar entre os territórios para além do urbano, onde problemas semelhantes avançam, outros muitos mais tristes se consolidam. Os problemas no cenário não urbano (sim, existem estudantes e professores fora das cidades!) não são percebidos a olhos nus (CAVALCANTE, 2010, p. 561).

4.1.1 O Projeto Político Pedagógico da Escola Cristóvão Colombo e o silêncio sobre a Educação do Campo

Essas lacunas, sobretudo, da Secretaria Municipal de Educação sobre a Educação do Campo se refletem na construção do projeto político-pedagógico da Escola Cristóvão Colombo, concluído em 2010 cujo título “Nos Coletivos, o Reencontro com a Pedagogia da Esperança” simboliza e celebra a coletividade na construção de uma pedagogia emancipatória (FREIRE, 2011).

Esse título reedita um discurso que começou a ser gestado há mais de uma década no município de Tucano. Em 1999, a Secretaria de Educação com o apoio da gestão municipal fez um grande movimento para construção e implementação do seu projeto político-pedagógico em parceria com os projetos de extensão da Universidade de Passo Fundo (UPF/RS), responsável, na época, pela Coordenação Setorial do Programa Alfabetização Solidária (PAS) em nosso município. Pelo discurso de Santos (2003, p. 42), sujeito que vivenciou essa experiência, podemos entender melhor o que foi essa proposta:

A metodologia de trabalho desse projeto, denominada ‘metodologia da práxis’, foi garantindo a construção de um processo essencialmente crítico, emancipatório, contextualizado, qualificado. Os elementos constitutivos dessa metodologia foram: observação e problematização da prática, seu registro em forma de memória escrita, teorização dessa prática, objetivada através da memória, e, conseqüentemente, retorno à prática de forma sistemática, intencional, transformadora.

Por esse dito, fica claro que esses elementos propõem um projeto de educação e de sociedade voltados para a dignidade do ser humano (SEVERINO, 2006) para a qual entram em cena matrizes político-pedagógicas estruturadas no/pelo diálogo, intermediado pela cultura. Espera-se que os sujeitos desse fazer histórico se constituam, portanto, num exercício de problematização do seu entorno.

Esse movimento contra-hegemônico, todavia, foi sendo gestado na contracorrente das práticas eleitoreiras do município. Aquelas vozes “dissonantes” tão necessárias naquele momento começaram a estabelecer uma tensão, evidenciando as questões patrimonialistas

para as quais não era interessante uma pedagogia do diálogo. Talvez por isso, doze anos depois, segundo investigação de Santos (2010, p. 16), o que ainda existe dessa pedagogia está “apenas em atitudes isoladas de alguns sujeitos em seus cotidianos”.

O município, entretanto, continua a replicar o texto da pedagogia da esperança, utilizando-o como título para todos os projetos político-pedagógicos de suas escolas. No contexto da Cristóvão Colombo, todavia, o documento que analisamos, apresenta discursos que não se coadunam com a intenção expressa nesse título que, por sua representatividade na história da Educação do Brasil, está sempre sendo associado à emancipação de homens e mulheres. Desta forma, temos, no mesmo projeto, discursos que podem expressar visões antagônicas de sociedade.

Há enunciados nesse texto – principalmente, na missão defendida pela instituição que é a de “desenvolver competências e habilidades básicas através do acompanhamento diário” (TUCANO, 2010, p. 53) – em defesa de uma educação que pode incidir em objetivos instrucionais cujo “sucesso é definido por um discurso de gestão/mercado” (BALL; GEWIRTZ, 2011, p. 193) caso se esvaziem as reflexões políticas, éticas, sociais e culturais as quais devem estar, necessariamente, ancoradas nos contextos de referência dos estudantes como preconizam as Diretrizes Operacionais (BRASIL, 2002). Logo, essa percepção de campo e de sociedade é antagônica ao discurso de gestão e de mercado.

A Educação do Campo, por conseguinte, faz a defesa de um projeto de sociedade na dialogicidade com um projeto que compreenda o campo brasileiro “como um espaço que tem suas particularidades e que é ao mesmo tempo um campo de possibilidades da relação dos seres humanos com a produção das condições de sua existência social” (ARROYO; CALDART; MOLINA, 2008, p. 14).

O projeto político-pedagógico da Cristóvão Colombo, entretanto, não faz alusão à Educação do Campo como política pública. Segundo análise desse documento e das entrevistas com os profissionais da educação da Escola, sua proposta pedagógica, portanto, não se diferencia de qualquer outra de uma escola urbana, principalmente, se observarmos, por exemplo, que seu currículo se diz estruturar nos “PCN, nas diretrizes curriculares e em todo o material disponibilizado pelo MEC pra melhoria da aprendizagem dos alunos” (TUCANO, 2010, p. 57). Em todo o texto, o nome “campo” só aparece em dois momentos, mas com a mesma significação. Em ambos os casos, seu uso é sinônimo de rural, conforme discurso de professora Tereza que aqui retomamos: “eu cresci ouvindo que campo, campo seria rural... campo pra mim seria rural, né?”.

Entre tantos silêncios, outra questão a ser considerada no projeto político-pedagógico da Cristóvão Colombo, refere-se ao calendário escolar. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB nº 9394/96, Parágrafo 2º, Artigo 23 (BRASIL, 1996) – propõe que os tempos escolares se adequem às peculiaridades locais, inclusive, climáticas e econômicas. Apesar dessa orientação, temos um único calendário para toda a rede municipal de ensino que, certamente, inviabiliza o acesso às escolas no campo no período das chuvas entre junho e julho porquanto grande parte das estradas e veredas fica intransitável, impedindo os transportes de chegarem a esses destinos. Nesse período, a frequência, quando é possível haver aulas, diminui drasticamente por causa das estradas ou ainda porque os/as estudantes precisam ajudar suas famílias no plantio e na colheita do feijão e do milho. Percebemos, pois, essas lacunas entre as prerrogativas legais para as escolas no meio rural – a LDB (BRASIL, 1996) e as Diretrizes (BRASIL, 2002) – e o projeto político-pedagógico da Escola Cristóvão Colombo que assim justifica o calendário único:

[...] como todas as escolas estão situadas na zona rural e a maioria dos professores e gestores residem na zona urbana, torna-se inviável a ideia de um calendário agrícola, por diversos motivos entre eles o período de férias dos filhos ou familiares diferenciados e despesas com transportes onerando assim a máquina pública (TUCANO, 2010, p. 52).

Esse discurso, estrategicamente, localizado no projeto da escola silencia as vozes dos estudantes e das estudantes, dos seus familiares e da comunidade. Desta forma, não se explicita o que pensam sobre o calendário escolar unificado que aparenta estar plenamente justificado pela situação dos professores cujas férias escolares precisam coincidir com a de seus filhos. Também, quem fala nesse discurso, argumenta pelas despesas à “máquina pública”. Na arena dos poderes municipais locais, no entanto, a segunda justificativa se impõe sobre qualquer outra, não importando se a LDB orienta (Artigos 23 e 28) a observação dos contextos, do ciclo agrícola. A história da educação em nosso município nos reafirma que pouco importa o ciclo das chuvas da região e suas implicações como a dificuldade de trafegar nas estradinhas de barro nesse período e/ou a ausência dos estudantes e das estudantes que se juntam à família a fim de aproveitar o verde e a fartura espalhados pelo “inverno” para garantir as condições materiais de existência nos meses de estio.

O projeto político-pedagógico da instituição, por conseguinte, prescinde da intencionalidade de considerar as especificidades do seu entorno e, conseqüentemente, de seus sujeitos conforme Artigo 28 da LDB (BRASIL, 1996) que orienta os sistemas de ensino a se

adaptarem às necessidades e singularidades de cada recanto do rural em relação aos conteúdos, às metodologias e à natureza do trabalho nesses espaços.

4.2 O LUGAR DOS SABERES DOS ESTUDANTES E DAS CULTURAS LOCAIS NO CURRÍCULO DA CRISTÓVÃO COLOMBO

Numa das minhas visitas formativas à Cristóvão Colombo, pelo mês de novembro, vivi um instante de epifania e por que não dizer um instante luminoso? Nesse dia, fiz o trajeto entre minha casa e a Escola através de um ônibus intermunicipal que faz a linha Juazeiro-Salvador. Da janela, admirava a paisagem que na madrugada tinha se regozijado com a chuvinha fresca que lhe foi contornando os caminhos... no ônibus, podia se ouvir música popular brasileira...

No ponto de chegada, na Caixa d'Água, desci e me dirigi à Escola. Trazia o ritmo da música e a sensação sinestésica da chuva preguiçosa da madrugada... Meu olhar, num exercício de estranheza, foi reparando o espaço, as casas, a estrada. Uma inspiração vinda da literatura de Saramago: “Se podes olhar, vê. Se podes ver, repara” (SARAMAGO, 1995, p. 09) e das orientações da Etnopesquisa (MACEDO, 2006).

O cadeado na grade me faz parar em frente à Escola. Enquanto espero, acompanho com o olhar um sertanejo que passa com seu chapéu de abas largas e seu jaleco de couro e sinto seu “bom dia” como uma possibilidade de aproximação, de aconchego. Lá dentro, alguém chama o responsável por abrir meu caminho. Entro esbaforida. Vejo dois estudantes à minha esquerda, parados, próximos à entrada da biblioteca, entre grades de acordo com ilustração 03. Passa das nove horas da manhã. Penso, na minha lógica disciplinarizante, que deveriam estar na sala de aula. Reparo, no entanto, que estão ali numa conversa animada com sorrisos iluminando suas faces. Paro e volto-me para eles na intenção de compreender o que move os seus interesses naquele momento. Ao lhes perguntar por que não estavam em sala de aula, eles respondem que foram liberados para ensaiar a apresentação do “Projeto Alma não tem cor”²⁴. De repente, tornam-se sérios e, com uma expressão desconfiada, tentam resistir à minha conversa, certamente, como rejeição à minha fala regulatória como falaria se fosse um sujeito institucionalizado.

Percebo, porém, que ouvem música e lhes peço para partilhar de um dos fones de ouvido. A música que me chega é um *reggae*. Pergunto-lhes como aquela canção tem sentido

²⁴Projeto pedagógico desenvolvido na escola na IV Unidade.

para eles. E, com bastante desenvoltura, um deles comenta seu gosto por influência de um tio, acrescentando que gosta de ouvir as músicas de Lucky Dube²⁵ porque trazem esperança num mundo melhor e porque mostram a realidade.



ILUSTRAÇÃO 03 – SILVA, Maria José Firmino da. *O encontro pela música*, 2012.

Essa breve narrativa ilustra como, às vezes, nós, em nossas escolas, vemos cenas como essa da ilustração 03, mas não reparamos em sua densidade simbólica, preocupados e tomados pelos afazeres didático-pedagógicos que, ao invés de nos aproximar dos estudantes, isolamos deles e também da comunidade.

A Escola Cristóvão Colombo já foi apresentada mais de uma vez aqui com o cadeado que a isola do seu entorno. Os seus professores e professoras e sua diretora têm justificado, reiteradas vezes, a necessidade de seu uso para coibir os estudantes e as estudantes de se dirigirem a um dos três bares da localidade onde já sofreram ameaças de aliciamento por estranhos à comunidade. Dos bares, eles e elas se dispersavam e de lá, muitas vezes, não

²⁵ Lucky Dube foi um cantor de reggae sul-africano.

retornavam. Essa medida também é justificada como tentativa de impedi-los de ir para Araci, município a 13 Km da Escola que exerce sobre esses jovens um forte fascínio de acordo com os docentes e os gestores os quais, inclusive, ratificam que essa atitude foi aprovada pelos pais, mães e responsáveis também preocupados com o que pode vir a acontecer com os seus filhos e filhas, sobrinhos e sobrinhas, netos e netas, enteados e enteadas etc.

Assim, o cadeado assume, nessas falas, o sentido de proteção e de cuidado. Como estamos, porém, diante de um símbolo – relembremos o que nos fala Araújo (2008, p. 107): “O simbólico se constitui através de imagens, de símbolos que, em sua composição dinâmica, são prenes de sentires e valores, de crenças e percepções intuitivas” – sua ambiguidade ultrapassa a materialidade pragmática dos contextos no qual se insere para além dos significados denotativos e conotativos como os que aparecem em Ferreira (1995, p. 309):

[...] **cadeado.** [Do lat. *catenatu.*] S.m.1. Fechadura portátil, cujo aro, móvel se introduz em duas argolas fixas às peças que se quer unir ou fechar. 2. Cadeia (1), composta de elos ou anéis, para prender qualquer objeto. 3. Brinco sem pingente. 4. Fig. Obstáculo, estorvo, impedimento, empecilho.

Os representantes da Escola Cristóvão Colombo vão dando sentido ao uso desse artefato como forma de responsabilização pelos destinos dos meninos e meninas que, no período escolar, ali devem estar guardados dos perigos dos bares, da prostituição, da rodovia. Suas justificativas estão amparadas no sentido do cuidado e do zelo que devem ter com seus/suas estudantes para garantir, principalmente, sua integridade física.

Aos que vão passando, no entanto, pela frente da escola, o cadeado posto na grade pode simbolizar um obstáculo que os impede de entrar, de ver e de se inserir no universo escolarizado para o qual parece se exigir uma suposta especialização distinta das vivências cotidianas. Assim, nessa perspectiva, a escola – e seus rituais necessários de funcionamento, disciplinarização, ensino e aprendizagem – estaria distante das dinâmicas socioculturais da comunidade. O homem com chapéu de couro e jaleco vai passando, mas poderia parar, entrar e ser convidado a falar de sua labuta, de seus sonhos, de seu lugar, como também ser convidado a ouvir narrativas de outros sujeitos, num encontro, possivelmente, intercultural (LIMA, 2010; ARAÚJO, 2010; FLEURI; SOUZA, 2003).

Destarte, o currículo da escola dialogaria com as culturas locais e com os saberes dos seus estudantes relacionados ao ciclo do plantio do feijão e do milho; com a criação de animais para negociar nas feiras e desta forma complementar a renda familiar; com a fabricação de bolsas, cintos, sandálias, entre outros objetos, nas oficinas improvisadas no que

deveria ser a sala de visita de suas casas; com os saberes que se encarnam nas canções de *reggae* que representam vozes de negros marginalizados por uma sociedade, etnocentricamente, branca. Dialogaria, portanto, com os saberes construídos nas celebrações cotidianas de suas raízes culturais, de suas bacias semânticas²⁶.

Assim, no primeiro grupo focal realizado no dia 14/11, com 12 estudantes do 6º, 7º e 8º Ano, na discussão coletiva, provocada a partir da exibição de fotografias da celebração do São João da Escola, uma das interlocutoras da conversa, a estudante do 6º Ano, Aparecida, comentou que sua casa ficava próxima a um terreiro de candomblé e de que ela transitava por esses espaços juntamente com sua família. A rejeição coletiva, contudo, ao saber cultural de Aparecida foi imediata e abrupta: seus colegas riram e comentaram que o candomblé é coisa do diabo. A estudante emudeceu tristemente. Nesse momento, perguntei se conheciam o ritual comentado pela colega e lhes disse que, como representativo da cultura negra, esse saber cultural foi fortemente reprimido pelos colonizadores, rotulando-o, algumas vezes, como possessão demoníaca por entenderem, certamente, que a negação das práticas culturais dos negros e das negras, facilitaria a sua dominação, uma tática para o imobilismo do pensamento.

Assim, por essa fala, compreendemos que o saber cultural “candomblé” não tem transitado ainda pelo universo da Escola Cristóvão Colombo apesar do compromisso registrado no seu projeto político-pedagógico de que “a escola precisa aprender a valorizar todas as expressões culturais, sociais de seus alunos e professores” (TUCANO, 2010, p. 18). Esse reconhecimento, todavia, já é um grande passo visto que, recorrentemente, as instituições educativas se sentem o arauto de uma “cultura letrada” e salvacionista numa trincheira contra os saberes populares que emergem das comunidades em seu entorno (LIMA, 2010). Simbolicamente, essa intenção pode vir a quebrar o cadeado que limita o acesso da comunidade aos espaços da escola.

Sabemos que o processo de aprender a valorizar as culturas do outro para uma instituição regulada pela homogeneização cultural desde o seu nascimento, na modernidade, constitui-se num exercício que demandará um período longo para que os primeiros frutos possam aparecer. Na entrevista com professor Luiz, ocasião em que se assumiu enfaticamente como negro, apresentei-lhe essa situação envolvendo a estudante do 6º Ano e ele fez o seguinte comentário:

²⁶ Segundo Macedo (2010, p. 249), essa é uma “expressão do antropólogo francês Gilbert Durand. Conjunto de significantes produzidos por um segmento sociocultural. Rede de significantes que impregnam e orientam nosso imaginário e nossas ações”.

Eu acho isso muito interessante, chego até a ficar arrepiado. Existem dois professores aqui [...] que temos uma grande simpatia pela umbanda, pelo candomblé. Mas que nós também não manifestamos essa simpatia por receio de sermos cerceados por nossos colegas porque nós estamos acostumados a ouvir aqui – dos nossos colegas ou aqueles que são de orientação evangélica ou não – que isso é coisa demoníaca, que as pessoas envolvidas com isso, que as pessoas que frequentam esses lugares, são pessoas de personalidade duvidosa, entendeu? Então vez ou outra a gente vê isso, então nós não manifestamos embora nossa simpatia e a nossa frequência seja periódica nesses lugares (Professor Luiz).

Para uma escola no meio rural que pretende aprender a valorizar as culturas de seus sujeitos há um longo aprendizado pela frente, visto que a cosmovisão tradicionalista que geralmente impregna os currículos dessas escolas não deixa lugar para as inteligibilidades que constituem o imaginário dos povos do Sertão (ARAÚJO, no prelo) e de outras paragens, sobretudo, quando se trata de visões de mundo que colocariam em questão os costumes e as práticas religiosas de cariz católico, naturalizadas entre nós. Nesse sentido, Gonçalves (1998, p. 111) enfatiza ser “fácil verificar que a lógica tradicional não deixa espaço para a inteligibilidade racional dessa ‘Weltanschauung’ ou mundivisão [...] esse mundo mágico e teoantropomórfico da umbanda ou do Candomblé [...]”.

Este discurso tanto quanto o de professor Luiz e da estudante do 6º Ano se contrapõem frontalmente àqueles que foram e são ditos e ainda estão por um largo tempo por dizer como “regimes de verdade” (FOUCAULT, 1996) que se foram instituindo em nossa história colonial e que se reatualizam incessantemente através de sujeitos que se acreditam centrados, unos e senhores da sua dizibilidade. Discursos sobre o candomblé ou a umbanda e, principalmente, discursos sobre as perspectivas emancipatórias da Educação do Campo representam

[...] em nossa sociedade e, imagino, em todas as outras mas segundo um perfil e facetas diferentes, uma profunda logofobia, uma espécie de temor surdo desses acontecimentos, dessa massa de coisas ditas, do surgir de todos esses enunciados, de tudo o que possa haver aí de violento, de descontínuo, de combativo, de desordem, também, e de perigoso, desse grande zumbido incessante e desordenado do discurso (FOUCAULT, 1996, p. 50).

Do nosso lugar social, estamos compreendendo que esse discurso “perigoso” e “combativo” como diz Foucault (1996) desestabiliza relações de poder e, conseqüentemente, podem empoderar sujeitos que se percebam e se assumam como autores das suas histórias e das suas vidas.

Dialogar assim com as culturas e os saberes dos estudantes é uma opção política fundamental para o paradigma da Educação do Campo no seu necessário e imprescindível diálogo com o pluriverso desses meninos e meninas e jovens que vêm, às vezes, de lonjuras e trazem os saberes do candomblé, da ginga e da capoeira; do *reggae*; das casas de farinha; das cantigas de roda; da vadiação no terreiro depois das labutas; do boi de janeiro; das celebrações de São João, Santo Antônio e São Pedro; das cavalgadas, corridas de cavalo e missas de vaqueiro; das vaquejadas; da tirada de argola, inclusive de moto; dos torneios de futebol entre as comunidades que celebram o prazer do encontro; da bata de feijão que dá sentido à vida no campo para além de garantir as condições da existência; do samba de caboclo que eles fazem questão de distinguir do samba brasileiro; do ritual do caruru – oferenda a São Cosme e São Damião, no mês de setembro – que reúne a comunidade numa celebração da generosidade e da fé dos sertanejos e sertanejas.

Mas o Sertão não é apenas isso: é uma tessitura densa, complexa e movente; oxímoro que se revela na polissemia agridoce (ARAÚJO, 2010; no prelo): no trançado doce e na agrestia, poeticamente, relacionada ao período da estiagem visto que a estação predominante por aqui é o verão que, às vezes, transforma-se em lamento nos versos do Velho Lua e tem vitimizado muitos homens e mulheres. Essa representação não cansa de se reproduzir através, por exemplo, de personagens da literatura brasileira como o antológico Fabiano de Vidas Secas (RAMOS, 2000). Essa visão do Sertão como cenário de sofrimento causado pela aridez do clima tem sido, segundo Albuquerque Júnior (2011), mote para a criação de políticas compensatórias que nem sempre chegam ao seu destino.

A virada paradigmática proposta pela Educação do Campo, entretanto, está construída sobre o debate da convivência com a seca, através de estratégias que possibilitem aos sertanejos e às sertanejas viver com dignidade e autonomia na problematização do seu lugar e na relação com o mundo no qual estão imbricados os fios multicores dos seus repertórios culturais como o “trabalho na roça”, a fé, a linguagem simbólica e as “folias de encantação” (ARAÚJO, 2010; no prelo).

4.2.1 Os projetos pedagógicos: possibilidades de encontro entre os saberes dos estudantes e as culturas locais

Esse diálogo entre currículo e saberes culturais, não passa ao largo das percepções dos estudantes da Cristóvão Colombo. Vejamos alguns diálogos que surgiram no segundo grupo focal: “Nunca estudei sobre Tucano, não. Acho que a gente deveria estudar porque é o nosso

município” (Josenilda); “Já estudei sobre Tucano uma vez, na outra escola, não aqui” (Pedro); “Essas coisas não falam. Só assim o São João e umas coisas. Eu acho que nem tudo é ensinado aqui no colégio. Algumas coisas eles dão alguns exemplos, essas coisas do lugar onde a gente mora... Nem tudo eles explicam para gente” (Josefa).

Esses estudantes “são para todos os fins práticos, instituintes ordinários das suas realidades; são teóricos e sistematizadores dos seus cotidianos” (MACEDO, 2012, p. 22) e, como tais, tecem reflexões pertinentes acerca da relevância dos seus saberes como ilustra o discurso da estudante Josenilda. Havemos de considerar, também, através da fala de Josefa – “de que nem tudo é ensinado [...] Nem tudo eles explicam para gente” – como o currículo está implicado à formação dos sujeitos e pode condicionar percepções de escola, de ensino e de aprendizagem.

A gramática de Josefa nos ilustra uma compreensão de educação que expressa certa colonização do currículo através dos verbos “ensinado” e “explicam”, uma colonização que não é uma particularidade da Cristóvão Colombo, mas representa o processo de homogeneização da escola que se disseminou entre nós (SACRISTÁN, 1995). Essa monossemia também se reverbera, de certa forma, na fala abaixo de Sandra, estudante do 7º Ano:

Na II, III e IV unidade em disciplinas diferentes, nós estudamos o rio Itapicuru, a vaquejada. Agora tem o projeto da consciência negra. Estamos falando da África, do nosso passado, mas nunca vi um espaço para falar de nossas comunidades.

Esse discurso da estudante de que não vê espaço para falar das suas comunidades e, conseqüentemente, da sua diversidade cultural, coaduna-se com o de Macedo (2009) que nos incita a refletir a colonização

[...] via a destruição das tradições das pessoas que, historicamente, foram impedidas de afirmar ou mesmo de reconquistar ou conquistar seus recursos político-culturais. Essas pessoas têm na escola um *locus* de pasteurização dos seus saberes, de seus pertencimentos e, portanto, das referências com as quais compreendem o mundo, a vida, e, com isso, aprendem (MACEDO, 2009, p. 86).

Mas como tradição inventada (GOODSON, 2011), o currículo é, sobretudo, espaço de disputa de muitas vozes, tecidas, polissemicamente, ainda que algumas delas não estejam sendo escutadas. Os discursos de Sandra e Josefa estão prenhes dessa tensão entre afirmação

das tradições socioculturais e os processos autoritários de silenciamentos. Pelo enunciado de Josefa, inclusive, percebemos as brechas, as aberturas que nos fazem vislumbrar as narrativas sobre o São João e sobre “coisas do lugar onde a gente mora”. Também nos discursos de algumas profissionais de educação da instituição são percebidas fendas através das quais se estabelecem relações entre os saberes culturais dos estudantes e o currículo:

Eu acho que sistematizado não, eu acho que não acontece isso. Mas, tipo, nos eventos a gente faz o dia da consciência negra que é um dos projetos daqui da escola [...]. Eu acredito que eles (professores e professoras) conheçam essa realidade, mas que tenham isso como um referencial, tipo, pra chegar aqui na escola e trabalhar, eu acredito que não aconteça de maneira objetiva e sistematizada (Jandira, a diretora).

Eu vejo mais na oralidade isso. Não vejo sistematizado, eu vejo que fica muito ali no oral, não há o registro... de voltar ao que aconteceu... (Joana, coordenadora pedagógica).

No todo, na sistematização do conteúdo de forma objetiva, não [...] porque na verdade, assim eu vejo, a gente, na verdade, considera essas vivências [socioculturais] quando a gente vai pensar em um projeto da escola porque no currículo da disciplina em si, às vezes não. Às vezes, realmente, a gente deixa isso de lado, mas quando a gente pensa no todo, na escola, no projeto da escola, a gente pensa assim. A gente tenta contemplar isso nos projetinhos que acontecem por unidade: o São João, na II Unidade; o Varal de poesia, na III Unidade e Alma não tem cor, na IV Unidade (Professora Rosa).

Pelos discursos dos sujeitos da pesquisa, a metáfora do currículo como brecha (MACEDO, 2005), é uma possibilidade que parece estar se instituindo na Escola Cristóvão Colombo, sobretudo, se considerarmos que, historicamente, esse dispositivo foi pensado para o controle de uma formação monorreferencial (GOODSON, 2011; MACEDO, 2009; SACRISTÁN, 1995). Assim, nas fissuras do currículo dessa Escola, evidencia-se a possibilidade de diálogo entre a cultura escolar e a cultura da escola (CANDAUI, 2008).

As falas de Rosa, Joana e Jandira nos dizem, porém, que esses saberes culturais são contemplados em sala de aula de maneira não sistematizada, de forma espontaneísta como ressalta a coordenadora pedagógica. Uma questão importante para entendermos esse diálogo entre currículo e relações socioculturais, no âmbito da escola, corporifica-se na fala de Rosa, professora de Inglês, que reitera a consideração dos saberes dos estudantes quando se pensa nos projetos por unidade porque, segundo ela, no currículo da disciplina “às vezes não” se considera. Quando a professora se utiliza da expressão temporal “às vezes”, seguida de um termo negativo, reporta-nos a uma tensão entre o sim e o não, ou seja, aponta um meio termo,

um entre-lugar onde o encontro intercultural entre a cultura escolar e a cultura da escola aconteceria. No entanto, o que essa investigação vem sinalizando é que os saberes dos estudantes raramente são considerados de forma intencional, crítica e dialógica na proposição desse currículo.

Essa professora, inclusive, se diz frustrada no propósito de estabelecer diálogo entre o Inglês e os saberes e culturas locais dos aprendentes porquanto, segundo ela, o contexto desse idioma é muito diferente do vivido pelos estudantes os quais, de acordo com a professora, ficam se perguntando “pra que que eu quero isso? Não vejo fundamento... por que que eu vou estudar essa disciplina, essa língua?”. Ainda segundo Rosa, “Em Língua Inglesa, há uma falta de relação entre o objetivo deles e o que a disciplina propõe”.

Não podemos perder de vista, entretanto, que é preciso começar de algum ponto ainda que os projetos didáticos possam representar currículos turísticos como nos provoca Santomé (1998). Para esse autor, corremos o risco de ressaltar, uma vez por ano, quase sempre, na data comemorativa, o dia que marca simbolicamente um contexto sociocultural, como o Dia da Consciência Negra de que nos fala Jandira, a diretora da Escola. Durante os outros dias letivos, no entanto, podemos nos esquecer desses mesmos estudantes negros, marginalizados e silenciados nos seus saberes, práticas, costumes, mitos, valores etc.

Santomé (1998), por conseguinte, problematiza a questão, inquirendo como trazer para o currículo culturas silenciadas através de atividades esporádicas que, muitas vezes, são vivenciadas com distanciamento como se os sujeitos, ali, encarnados não estivessem implicados, sendo considerados como os “outros”: os estranhos, os exóticos e até problemáticos.

Esse currículo da Cristóvão Colombo que também se estrutura por projetos pode, contudo, configurar-se numa possibilidade de trabalhar o conhecimento encarnado na bacia semântica dos seus sujeitos. Essa contextualização dos saberes pode, por conseguinte, criar um *ethos* no sentido de desestabilizar o abstracionismo e a compartimentalização do conhecimento (MACEDO, 2009).

Ao se reportar aos projetos como “projecinhos”, o discurso da professora Rosa nos convida para outra reflexão. Ao utilizar-se do grau diminutivo do substantivo projeto, como ou o que esse uso pode significar no contexto? Bechara (2006a) nos esclarece que o diminutivo pode significar redução do tamanho original, carinho ou pode assumir um valor especial ou ainda pode fazer com que o substantivo primitivo perca o seu sentido. O uso do diminutivo estaria indicando os projetos pedagógicos como pequenos, como se fossem um epifenômeno ou uma atividade residual diante da proposta do discurso da disciplinarização?

Destarte, os projetos são pensados para contemplar, consoante fala de professora Rosa, esse movimento relacional entre as culturas locais e o currículo visto que no cotidiano das práticas curriculares esse movimento não está presente.

Com a intenção de confrontar a opacidade do termo “projecinho”, foi feito um estudo das avaliações elaboradas pelos professores e professoras da Cristóvão Colombo durante duas Unidades Didáticas: a I e a III para compreender como esse diálogo com os saberes e as culturas locais aparece nas atividades dos estudantes. Do que foi analisado, somente quatro atividades avaliativas correspondentes a Artes, Técnicas Agrícolas, Educação Física e Língua Portuguesa, nesse período, tangenciam esse debate. Uma delas – a de Língua Portuguesa – propõe a leitura do texto em cordel “Saudade de um caipira” do poeta tucanense Valdir Cavalcante (MATOS, 1997, p. 12-3):

Cumpade ocê já deu fé/ Que o mundo tá mudado/ Dum tempo desse pra cá/
Tudo tá asavessado/O mundo rodou a bola/ Ficou na nossa caxola/ Só
lembrança do passado

Sô tá lembrado da iscola/ Conde nós ia pra lá/ Era uma vontade grande/ De
aprender o B A bá/ E era aquela aligria/ No dia qui aprendia/ Fazer a letra do
“A”

Aprender o A B C/Era inteligência pura/Inda mais conde sabia/ Fazer a
assinatura/Era inteligência farta/ Saber fazer uma carta/ Já era uma formatura

Aprender a tabuada/Era um grande desafio/E conde a pró proguntava/
Quanté oito e seis meu fio/Num sei inda não senhora/ Caia na pramatora/ Se
ajueiava no mio [...]

A proposta da atividade está estruturada em três questões com os seguintes enunciados: 1) “Através da fala do personagem pode-se perceber que se trata de um caipira. O mesmo se refere a um passado que para ele está distante e diferente do mundo atual. Cite algumas diferenças abordadas pelo personagem”; 2) “O personagem lembra do seu tempo de escola e fala da maneira como o professor avaliava seus alunos e de quais recursos se utilizava para esse fim. Você concorda com a atitude da professora no que se refere o uso de palmatória e do milho? Justifique sua resposta” e 3) “Retire do texto quatro palavras que, segundo a norma padrão (gramática), estão escritas de forma errada”.

Essa última é a questão que mais nos chama a atenção por tomar como parâmetro a norma padrão, estereotipando a linguagem do caipira como errada e insuficiente. Poderíamos retomar o já-dito debate entre linguistas e gramáticos, mas esse não é o nosso objetivo. Interessa-nos tão somente perceber como a seleção de uma norma padrão exclui esse caipira

e, no contexto da Cristóvão Colombo, exclui os meninos e meninas do Sertão cuja linguagem se assemelha a do caipira na sua sintaxe e prosódia singulares representativas da sua comunidade linguística.

Essa perspectiva do estereótipo sobre o caipira ou sertanejo/sertaneja, comumente, deixa de ser problematizada a partir das condições concretas de sua existência e da pertinência relacional dos seus saberes linguísticos nas dinâmicas de poder da sociedade capitalista, reproduzidas no currículo da Escola. Esse saber, consoante reflexões de Martins (2010, p. 139) sobre sua escolarização no meio rural, “oficialmente não importava para a escola. O mundo que a erigia e a justificava era outro, de *longe*, e seu trabalho era apagar o que éramos para supostamente nos produzir ‘outros’, estranhos de nós mesmos” (grifo nosso). Esse contexto do enunciado de Martins (2010) pressupõe, no entanto, que a reprodução está tensionada por muitas formas de resistência.

Assim, nessa avaliação, o trabalho sobre a linguagem tem como objetivo diferenciar “a norma padrão dos dialetos populares” ao invés de objetivar fazer do estudante um poliglota em sua própria língua (BECHARA, 2006b) da qual possa se apropriar criticamente nos diversos contextos comunicativos como um instrumento emancipatório.

Continuemos nossa reflexão sobre o texto do poeta Valdir Cavalcante posto na avaliação. O sujeito que fala no primeiro enunciado define, etnocentricamente, o estereótipo do caipira – esse outro – pela sua fala que, logo depois, anuncia como “errada”. Esse discurso constrói uma representação do caipira – para nós, sertanejos e sertanejas, – como se houvesse uma identidade una, fixa e imutável a dizer quem somos (HALL, 2003; 2006), a dizer, portanto, aos sujeitos do Sertão que sua linguagem é errada e faltante.

Essa representação nos remete à voz de Monteiro Lobato que, no contexto sócio-histórico do início do século XX, defendia, como o grande destino do Brasil, a modernização contra o atraso do homem residente nos espaços rurais – o Jeca Tatu. Hoje, há uma reatualização desse estereótipo, mas agora contraposto à cultura letrada, ao padrão culto do idioma, vinculado ainda à esfera semântica da modernidade. No contexto da diversidade sociocultural da Cristóvão Colombo, esse dizer pode alijar o estudante ou a estudante cuja linguagem se distancia da monorreferencialidade do padrão do idioma ou da perspectiva urbana tomada como parâmetro.

Os currículos para as escolas do campo precisam, pois, dialogar de forma crítica com esses estereótipos do desprezo à linguagem das populações do meio rural como também da sua suposta inferioridade. Como nos sugere Macedo (2009, p. 62), “é preciso perceber que o currículo pode estar legitimando através da seleção dos seus conteúdos, atividades e valores,

determinadas visões de mundo e de cultura, em detrimento de outras”. É preciso, pois, a partir dessa inspiração, problematizar o modo como essa diferença entre o falar caipira e o falar culto está sendo produzida, evidenciando o preconceito linguístico que é, sobretudo, uma discriminação sociocultural. Não podemos perder de vista, no entanto, que

Um ensino da língua materna comprometido com a luta contra as desigualdades sociais e econômicas reconhece, no quadro dessas relações entre a escola e a sociedade, o direito que têm as camadas populares de apropriar-se do dialeto de prestígio [...], não para que se adaptem às exigências de uma sociedade que divide e discrimina, mas para que adquiram um instrumento fundamental para a participação política e a luta contra as desigualdades sociais (SOARES, 2006, p. 78).

Assim, produzir currículos que rompam os cadeados simbólicos e dialoguem com os sujeitos e suas culturas com a intenção central de selecionar o “conhecimento eleito como formativo” desde o campo, numa atitude de abertura para o mundo, pois esses estudantes têm tanto o direito à sua cultura como à cultura dos outros através das quais possam garantir possibilidades de construção de uma vida digna e plena no campo ou fora dele se essa for a sua opção dentre outras possíveis. Esse encontro entre o seu pluriverso e o do(s) outro(s) deve estar presente em todas as atividades curriculares, inclusive, nas avaliativas, entretanto segundo Joana, coordenadora pedagógica:

[...] o que é cobrado ou avaliado é muito do conceito que foi passado. Quando há essas situações dos saberes dos alunos são as discussões em sala, mas elas não são voltadas, ou analisadas... colocadas pra própria avaliação do aluno. Então a avaliação está mais baseada nos conceitos que a disciplina está ali exigindo... pelo menos é o meu olhar...

Mesmo que as atividades avaliativas não contemplem os saberes e as culturas locais, os projetos pedagógicos representam no currículo da Cristóvão Colombo essa possibilidade de diálogo. O projeto “Aulas temáticas: resignificando a aprendizagem” (TUCANO, 2012a), por exemplo, reeditado por três unidades, propôs na primeira unidade estudos sobre a dengue; a segunda aula esteve relacionada à sexualidade e a terceira, ao *bullying*. Segundo Joana, coordenadora da Escola, no planejamento, os docentes trouxeram a necessidade das aulas temáticas como um projeto para contemplar as

[...] necessidades – como eu já citei – a sexualidade, o uso de drogas, a aí a gente pensou “Como estar trabalhando tanta coisa ao mesmo tempo? Ou como especificar aquilo que é mais urgente?”. Então a gente pensou nas aulas temáticas que foi o projeto desenvolvido. Fizemos aula sobre dengue. Dentro do projeto, foi a primeira aula. Foi muito boa porque houve o planejamento coletivo, seleção de materiais... foi junto, foi coletivo. Então, a primeira aula, para mim, foi a melhor. Ficaram na base de dois, três professores por turma. [...] Depois da dengue, aí a gente visualizou muito a sexualidade. Falamos mais diretamente para os pré-adolescentes e adolescentes, falamos da puberdade, da adolescência, da gravidez. Para os maiores a gente já priorizou mesmo os métodos de prevenção das DST, da gravidez, falando sobre a AIDS. Foi também muito positivo. E houve também a aula sobre o *bullying* – essa foi a terceira aula. Não houve uma quarta aula. A quarta seria sobre drogas. Nós não fechamos. Na verdade, elas começaram a acontecer no final da primeira, ao longo da segunda e terceira. Então, na quarta unidade não houve porque a gente foi surpreendido com o enxugamento do calendário e tínhamos o projeto da consciência negra. Então a gente optou por não realizar a quarta aula para trabalhar mais sobre a consciência negra, pensando também na diversidade que a gente tem lá na Cristóvão.

Para responder, portanto, à questão “como estar trabalhando tanta coisa ao mesmo tempo?”, surge a ideia desse projeto que, diante das necessidades impostas pelo contexto, caminha, paralelamente, às disciplinas como se fosse uma proposta compensatória. Essa afirmação aparece no objetivo geral desse projeto: “Estudar temáticas transversais, paralelamente às áreas convencionalmente estabelecidas pelo currículo escolar, que envolvam fatos e situações marcantes da vida pessoal e da realidade social dos estudantes” (TUCANO, 2012a, p.02).

Essa intencionalidade é apresentada como potencialmente contraditória visto que a transversalidade está justamente nesse diálogo com os conhecimentos advindos das diferentes áreas do conhecimento. As vozes, pois, que vão surgindo na escrita dessa proposta se tensionam visto que, ao mesmo tempo em que se diz que essas temáticas transversais serão trabalhadas paralelamente às áreas convencionais, fala-se da complexidade dos temas transversais, explicitando que “nenhuma das áreas convencionais seja, de maneira isolada, suficiente para abordá-los, pois suas problemáticas perpassam por diversos campos do conhecimento” (TUCANO, 2012a, p. 02).

Novamente, nesse discurso surge, sem questionamento, o termo *convencional* caracterizando as áreas do conhecimento. Seu uso recorrente se impõe diante de outras noções postas nesse projeto como periféricas. Numa atitude de desreificação, uma questão interessante seria perguntar, numa inspiração das teorias críticas (SILVA, 1999), por que essas áreas são ditas como convencionais e quais interesses estão nessa adjetivação. Esse seria

o primeiro ponto: problematizar essa noção de convencionalidade, isto é, de acordo tácito, instituído pelos usos e costumes os quais não se questionam por parecerem ter sempre estado aí, como algo dado. Assim, na escrita desse projeto, as disciplinas são apresentadas como territórios incontestados.

Mesmo prevalecendo, dentre outros, o sentido da lógica da “compartimentação dos saberes e da incapacidade de articulá-los, uns aos outros” (MORIN, 2006, p.16), percebemos, no entanto, no contexto dessa proposta, o desejo de estabelecer o diálogo entre a cultura escolar e a cultura da escola (CANDAUI, 2008; FLEURI; SOUZA, 2003; FORQUIN, 1993) ainda que a fala da coordenadora Joana se circunscreva à esfera da formação discursiva pedagógica que, segundo Orlandi (2006), se impõe como discurso do poder no qual a voz que se ouve se apresenta como autossuficiente e centrada.

Portanto, quando ela diz “*Falamos* mais diretamente para os pré-adolescentes e adolescentes, *falamos* [...] da gravidez. Para os maiores a gente já priorizou mesmo os métodos de prevenção das DST, da gravidez, *falando* sobre” (grifos nossos) também está significando a legitimidade docente, pressupondo que “a fala do professor informa, e, logo, tem interesse e utilidade. O professor *diz que e, logo, sabe que*, o que autoriza o aluno, a partir de seu contato com o professor, a dizer que sabe, isto é, ele aprendeu” (ORLANDI, 2006, p. 17 – grifos da autora).

Também podemos significar esse discurso da forma como se apresenta aqui como uma narrativa docente a qual ambiciona encher os estudantes de comunicados, num culto à “cultura do silêncio” (FREIRE, 1987, p. 59). Essa récita presente no “falamos”, “falando”, no contexto desse projeto, aparenta não dialogar com os saberes socioculturais dos estudantes, sujeitos do Sertão, para quem os temas como dengue, *bullying*, sexualidade, parecem ser tratados de forma universalizante, distante, pois, das teias de significados dos complexos fios sociais, econômicos, culturais, éticos, estéticos e políticos dos seus sítios simbólicos de pertencimento (ZAOUAL, 2003).

Ademais, um debate sobre quaisquer desses assuntos, não deve estar direcionado apenas aos estudantes, à guisa de objeto da narrativa, posição perceptível na avaliação dessa proposta: “O processo de avaliação do desenvolvimento desse projeto é realizado por meio da percepção de possíveis mudanças de valores, normas, atitudes e procedimentos diante da realidade, por parte dos estudantes” (TUCANO, 2012a, p. 04). Qualquer escola enquanto instituição é constituída por diversos sujeitos que ocupam espaços sociais diferenciados com seus repertórios culturais polifônicos e, por conseguinte, polissêmicos cujas cosmovisões se cruzam, influenciam e são influenciadas.

Como esse texto da avaliação do projeto está direcionado apenas para os estudantes, concluímos, contudo, que os valores ou atitudes dos outros sujeitos que fazem parte desse contexto não são problematizados. Assim, no segundo grupo focal, a estudante Rute, 8º Ano, representante da comunidade Lagoa do Miguel nos disse:

[...] uma vez que me ofenderam sobre o lugar onde morava. Eu moro na Lagoa do Miguel. A gente tava na direção, pedindo a ela para fazer um favor, eu, ela, umas amigas... pedindo a ela para resolver um problema. Aí ela falou que a gente era burro, que a gente era da roça... que nossos pais não é capaz, que são da roça... ninguém nunca ofendeu a gente, sabe? só essa pessoa, e a gente se sentiu pra baixo, ofendida. Ninguém nunca falou com a gente assim...

O discurso trazido à cena por Rute está numa direção diametralmente oposta à política da Educação do Campo e à sua orientação de respeito à diversidade sociocultural dos seus sujeitos e, conseqüentemente, de suas respectivas bacias semânticas. Enquanto essa estudante falava, a colega Vânia – uma das estudantes assentadas do 6º Ano – rebateu: “Aqui, falaram uma vez sobre *bullying* numa aula e ofenderam a gente na direção”. Esses comentários nos induzem a pensar que uma questão complexa como o *bullying* deve, necessariamente, envolver todos e todas numa reflexão acerca das atitudes cotidianas, pois o falar e o narrar, realmente, por si só não dão conta de transformar práticas etnocêntricas arraigadas por já-ditos que se encastelaram na memória discursiva dos sujeitos.

É preciso ter clareza de que o que emerge dessa fala se contrapõe de forma agressiva à dignidade humana e, mais especificamente, à diversidade das tradições culturais dos povos do Sertão e sua relação com a terra de onde produzem os sentidos da sua existência e por onde, também, são produzidos culturalmente. Essa é uma amostra da reedição da visão colonialista que ainda tenta emparedar negros e negras, índio e índias, sertanejos e sertanejas – sobretudo se forem da “roça” – “aos pés da escada humana da civilização” (MCLAREN, 1997, p. 112) conforme crítica feita por esse autor às posturas etnocêntricas.

Certamente, um projeto pedagógico que almeja dissertar sobre *bullying* durante uma aula temática, numa dada unidade, não consegue reverter esses condicionantes históricos, essa memória discursiva veiculada, principalmente, pela História. Ainda que fosse uma proposta mais densa, frequente e propositadamente intercultural, ainda assim, as transformações esperadas como o respeito e a compreensão às tradições desses outros e outras demandaria longo tempo. Para Araújo (2010, p. 08), porém, se essas tensões “não forem conduzidas com desprendimento e disposição dialógica os influxos das relações interpessoais e intergrupais

podem levar a posturas excludentes que implicam em isolamento, intolerância e segregação” que, muitas vezes, mesmo de forma tácita vão vazando dos nossos discursos bem monitorados. Durante uma das entrevistas, um comentário casual de uma professora nos chamou a atenção por traduzir o mesmo estereótipo veiculado na denúncia da estudante Rute:

[...] eu falei esses dias com uma delas não me lembro quem... ah! mas nem foi aqui [na Escola], foi uma aluna de Tucano que está morando comigo. Eu disse assim: “Você tem 15 anos e ainda está na 7ª série. [...] você está atrasada com 15 anos, você nem morava em zona rural e está atrasada. Minha irmã com 15 está no segundo, ela forma ano que vem e você ainda na 7ª. Então, assim, nem meus alunos que é da zona rural não está igual a você (Professora Francisca).

Por esse discurso, reafirma-se o que foi dito à estudante Rute, ou seja, que ser do meio rural ou da roça pressupõe incapacidade ou, com uma palavra ainda mais grosseira, burrice. Esse discurso significa que, geralmente, não se espera muito de estudantes do território rural. Posturas como essa, muitas vezes, transformam-se em profecias autorrealizáveis de exclusão sociocultural como nos alerta Araújo (2010). Essas narrativas iníquas e silenciadoras devem ser confrontadas, cotidianamente, nas práticas curriculares, com os contextos socioculturais agrestes e doces dos estudantes.

O projeto dos festejos juninos, nesse contexto, cumpre uma função singular para os estudantes e as estudantes da Cristóvão Colombo, pois significa a oportunidade de afirmar seu pertencimento ao Sertão e às suas comunidades de referência de, portanto, celebrar suas culturas. Os estudantes que participaram dos dois grupos focais foram enfáticos, durante a apresentação de um vídeo com as fotografias do São João da Escola, em afirmar que essa celebração representa para eles felicidade, alegria, divertimento, saudade, uma retomada dos costumes de antigamente. Alguns estudantes trouxeram outras impressões desse momento na Cristóvão Colombo:

O São João é o momento mais esperado da escola, pois a gente se diverte com a quadrilha e com as brincadeiras como corrida de saco, quebra-pote, corrida de ovo na colher, dança da laranja e o forró que vem depois, no final (Cipriano, estudante do 9º Ano).

Eu pensei assim que foi uma felicidade para mim, eu ter participado assim da quadrilha. Eu vi todo mundo olhando, assistindo, gostando... foi um prazer participar... é uma festa muito importante não só no Nordeste, fora, nos outros lugares. Somos nós, nossa cultura, nossas raízes (Josenilda, estudante do 8º Ano).

Pelo dito de Josenilda, estudante pertencente à comunidade do Riacho do Peixe, percebemos uma atitude de afirmação do ser sertanejo quando ela nos diz: “Somos nós” como se esse período linguístico contivesse toda uma saga dos processos de identificação desse sujeito que se alegra, dança e canta suas alegrias e suas dores na diversidade das tradições culturais sertânicas (ARAÚJO, no prelo). Seus corpos conforme ilustração 04, significam a vibração sinestésica das chitas ou de outros tecidos coloridos, da pintura dos rostos e dos adereços nos cabelos, dos chapéus enfeitados e das camisas a combinar com os vestidos e saias numa harmonia multicolorida.



ILUSTRAÇÃO 04 – SILVA, Maria José Firmino da. *Celebrando o São João*, 2012.

Esse ritual simboliza o orgulho dessas tradições, do ser da roça que, enquanto sujeitos simbólicos também significam seus corpos no folia do baião, do forró e do copertencer a territórios de identidades. Para esses sertanejos e sertanejas,

[...] a folia do São João apresenta caráter tanto lúdico e profano, como sagrado e místico, tendo, assim, uma importância imensurável na trajetória de suas vidas. Os rituais se traduzem em momentos de fertilização da vida, de fruição da alegria de estar-juntos em que as pessoas vadeiam nos diversos folguedos, dançando faceiras de contenteza. Nessas folias, o corpo rebola no balanceio fofoso do forró que embala os/as foliões/ãs nas noites de arrastapé. Muitas vezes essas folias se derramam até o dia clarear. O feitiço do licor, o sabor do prosear, a sustança da canjica e da pamonha, as brincadeiras de advinha, os chamegos nos recantos e tantas outras proezas embelezam e vicejam a atmosfera e as paisagens dos Arraiás (ARAÚJO, no prelo, p. 55-6).



ILUSTRAÇÃO 05 – SILVA, Maria José Firmino da. *Quadrilha junina*, 2012.

Assim, motivados pelo vídeo, foram se derramando em prazer ao relatar suas tradições culturais sertânicas: o caruru, a cavalgada, a quadrilha, o samba de caboclo, os mutirões para construção de casas, as missas de vaqueiro, as corridas de argola, as folias da bata do feijão etc. Uma das alunas, no entanto, significa esse momento de uma maneira diferenciada:

Apesar que não participei da quadrilha, eu amo São João, apesar que eu não participei mas foi muito bom para mim. Apesar das vezes que não participei, mas foi bom para mim, eu vi todo mundo feliz (Arleide, estudante do 7º Ano).

Seu discurso enfatiza sua não participação direta na quadrilha de maneira que um dos seus efeitos de sentido pode estar na sinalização do processo pelo qual alguns sujeitos são selecionados e outros são excluídos. O discurso abaixo também nos diz como foi a preparação desse evento:

Eu ensaiei, mas não participei não... no começo era muita gente... não dancei no dia porque a maioria era grande e nós os pequenos estavam atrapalhando... A [...] me tirou da quadrilha... Eu não gostei... ela acabou nem ensaiando ninguém. Foi tanto que quase todo mundo desistiu de participar do projeto (Hélcio, estudante do 6º Ano).

Os discursos de Arleide e Hélcio nos provocam a pensar nos objetivos dessa celebração no sentido de compreender também como a Escola, nas atividades curriculares, está lidando com a diferença. Nesse caso específico, podemos intuir como o diálogo se estabeleceu entre os estudantes mais altos e os mais baixos ou os que demonstraram ritmo e compasso e aqueles que, num mecanismos de internalização, se dizem atrapalhando a harmonia desse folgado como a justificativa dada por Hélcio que assumiu a responsabilidade por ter ficado de fora visto que estava atrapalhando.

Essa reflexão precisa ser estendida necessariamente à comunidade da Cristóvão Colombo e seus sítios simbólicos de pertencimento (ZAOUAL, 2003) para que se problematizem as práticas curriculares no sentido de romper essa visão colonialista que ainda impinge aos estudantes dos contextos rurais os estereótipos do atraso, da burrice, enfim, da insuficiência da sua cultura, pois, como pontua Santos (2002, p. 75), “Temos direito à igualdade sempre que a diferença nos inferioriza. Temos direito à diferença sempre que a igualdade nos descaracteriza”.

Esse é um dos grandes desafios a serem enfrentados pelos que selecionam “o conhecimento eleito como formativo” no contexto das escolas no território rural visto que a Educação do Campo, nas suas propostas enquanto política pública, deve contemplar as diferenças a fim de que seus sujeitos – os assentados e acampados, as comunidades indígenas, quilombolas, os que moram na roça ou em qualquer espaço do meio rural – assumam, de forma crítica, sua autoria diante das questões socioculturais, políticas, éticas e estéticas. Por

consequente, na Escola Cristóvão Colombo, celebrações como as de São João precisam ser representadas como um movimento sinestésico de reafirmação das tradições culturais dos povos do Sertão, para que todos os estudantes possam assumir seu papel de protagonistas ou de espectadores, se assim, portanto, desejarem.

Outro projeto bastante importante como possibilidade para estabelecer relações entre o currículo e os contextos socioculturais dos estudantes foi o “Varal de Poesia: uma ressignificação das práticas de leitura e declamação de poemas no ambiente escolar” cujo tema foi “Viva Jorge! Viva Gonzagão! No centenário do sertão”. Essa proposta – que objetivou sensibilizar a instituição para a importância da poesia no processo de letramento dos estudantes – inspirou-se no centenário de nascimento de Luiz Gonzaga e Jorge Amado (TUCANO, 2012b).

Os professores, em dupla ou individualmente, foram convidados, segundo a coordenadora da escola, a acompanhar uma das turmas nas atividades propostas. Uma delas foi a confecção das roupas conforme ilustração 06, nas quais os estudantes escreveram os seus poemas sobre o lugar onde vivem, compondo com elas o varal de poemas numa retomada simbólica da exposição dos livretos em cordel pendurados em cordões nas feiras livres do Sertão.

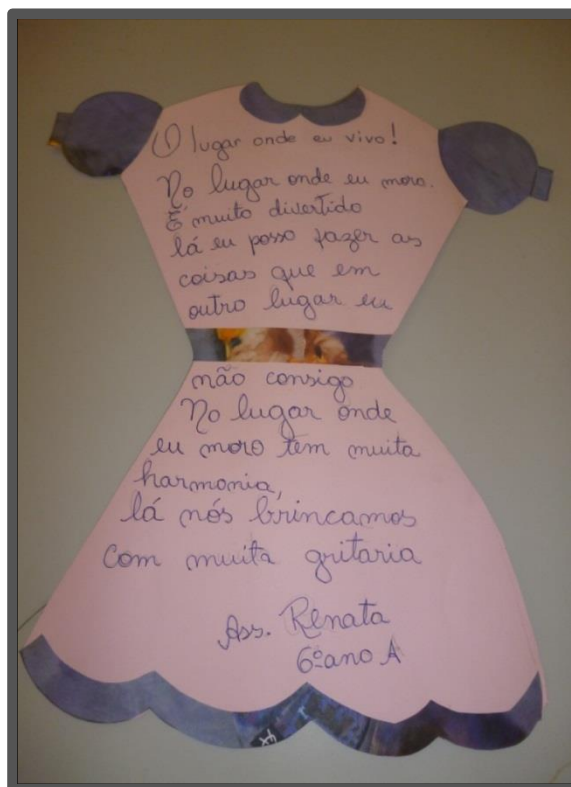


ILUSTRAÇÃO 06 – SILVA, Maria José Firmino da. *Roupa para o varal de poesia*, 2012.

O texto exposto nessa ilustração também integrou esse varal multicolor e polissêmico, fazendo referência a noções como liberdade, diversão e harmonia. Para essa estudante, em sua bacia semântica, ela “*pode* fazer coisas” que em outro lugar não conseguiria. No silêncio desse discurso, no seu não-dito, há uma provável simbolização da Escola como um espaço em que nem tudo se pode fazer por ser normatizado e regrado. Claro está nossa compreensão de que nas relações sociais nem tudo se pode fazer. Nosso comentário, contudo, está na ênfase de que a escola tem sido o *locus* por excelência do controle. Essa fala da estudante dialoga, assim, com o que nos diz Reis (2010, p. 120) quando, num contraponto à Educação do Campo, critica qualquer processo pedagógico “que não respeita a condição de vida concreta das pessoas, que não respeita as condições materiais em que elas vivem”.

No dia 03 de outubro, aconteceu a culminância desse projeto. Os estudantes vibraram entre coreografias, leitura de poemas, apresentação de texto em literatura de cordel sobre Luiz Gonzaga, declamação de poemas e a apresentação do repentista José Pedreira (ver ilustração 07) que, com sua arte, fez o grupo se emocionar com as lembranças dos símbolos mitopoéticos de suas tradições culturais (ARAÚJO, no prelo). De acordo com as observações do processo, esse foi um encontro intercultural em que a cultura escolar e a cultura da escola se encontraram para sentir e pensar a diversidade cultural, o Sertão e a poesia.



ILUSTRAÇÃO 07 – SILVA, Maria José Firmino da. *O encontro pelo repente*, 2012.

Neste dia, percebemos pelos corredores o vai e vem eufórico dos estudantes e de suas referências culturais, pois conforme discursos nos grupos focais, as narrativas sobre suas comunidades estavam expostas para quem quisesse ver.

A coordenadora da escola avalia esse projeto como o que cumpriu o objetivo de estabelecer um diálogo com o universo dos estudantes. Segundo ela, tudo foi casadinho e muito bem organizado: a apresentação de Seu José Pedreira, o varal, os poemas. No grupo focal, os estudantes singularizaram esse evento como o mais importante da Cristóvão Colombo, porque, segundo eles, puderam participar e se divertir e aprender, principalmente, com a literatura de cordel e os repentes de Seu José Pedreira.

Por fim, na IV unidade, a Escola trabalhou com o projeto “Alma não tem cor” que, ainda segundo declaração de Joana, coordenadora da Escola, ficou comprometido pelo enxugamento do calendário escolar determinado pela Secretaria de Educação do município.

Como, de acordo com Orlandi (2012, p. 240), “um discurso tem relação com outros discursos, [e] é constituído pelo seu contexto imediato de enunciação e pelo contexto histórico-social”, podemos relacionar o título desse projeto tanto com o de uma novela mexicana que circulou entre nós, num canal da televisão aberta – cujo enredo é, basicamente, a história de um casal apaixonado e seus conflitos com o nascimento de uma filha negra – quanto com uma canção popular brasileira, gravada por Chico César e também por Zeca Baleiro. Essa música nos provoca ao dizer: “Alma não tem cor/Porque eu sou branco?/Alma não tem cor/Porque eu sou negro?”. Certamente, o argumento principal que está na matriz desses discursos do projeto, da canção ou da novela é a referência a um mundo inteligível, perfeito e sem conflitos.

Assim, nessa perspectiva, o título dessa proposta vivenciada pela Cristóvão Colombo, tende a estabelecer uma dicotomia pelo dito e pelo não-dito porquanto o plano espiritual onde a alma não tem cor, contrapõe-se ao silêncio do plano humano onde os corpos, simbolicamente, têm cor e, geralmente, são negros. No contexto de enunciação do título desse projeto, percebemos que a contradição se apresenta, pois, entre a espiritualidade sem cor e a materialidade da negritude dos estudantes da Cristóvão Colombo, se bem que não é apenas a cor da pele que define os sujeitos como negros, brancos, pardos etc.

Assim, esse título tende a fugir da noção de conflito, de litígio visto que se projeta num plano espiritual da igualdade, talvez, como uma recompensa a ser, um dia, alcançada, distanciando-se, portanto, das relações materiais dos sujeitos encarnados nas suas labutas cotidianas de afirmação e/ou de negação da sua cor, da sua negritude. Esse distanciamento do

contexto de enunciação pode ser percebido no projeto como um todo, mas, principalmente, na formulação do seu objetivo geral:

Compreender o sentido da Consciência Negra e perceber as diversas heranças culturais que convivem na população brasileira, principalmente a de origem negra, oferecendo informações que contribuam para a formação de uma nova mentalidade, voltada para a superação de todas as formas de discriminação e exclusão (TUCANO, 2012c, p. 03)?

Esse objetivo não dialoga, especificamente, com os saberes e as culturas das comunidades que estão no entorno da Escola visto que se volta para um contexto bastante amplo – a “população brasileira, principalmente a de origem negra”, buscando uma essencialidade para o que chama “consciência negra”, noção já problematizada por Hall (2003) no debate que nos propõe sobre a diáspora negra. Esse autor argumenta não haver uma essência negra ou de natureza humana alguma, pois somos sujeitos descentrados, descontínuos, interpelados pela ideologia, por conseguinte, a identidade é “um lugar que se assume, uma costura de posição e contexto e não uma essência ou substância a ser examinada” (HALL, 2003, p. 15).

O objetivo desse projeto pedagógico, por conseguinte, coloca-se como uma missão quase impossível, pois nem a escola nem seu currículo dão conta, por si só, da formação de uma nova mentalidade como algo dado e exterior às complexas teias de relações socioculturais. Assim, a elaboração de sentidos e significados através do currículo é atravessada por relações de poder que precisam ser consideradas na sua análise. Não se pode, no entanto, negligenciar o desejo da Cristóvão Colombo em, de fato, contribuir para que seus estudantes se contraponham a atitudes de discriminação e exclusão mesmo que algumas vezes não sejam ainda ouvidas como a dos estudantes que ouvem *reggae*, por exemplo, ou como a da estudante Sandra e seu comentário, já discutido por nós, de que nunca viu espaço para se falar das comunidades.

O silêncio sobre o contexto de referência dessa estudante se assemelha ao distanciamento da negritude da escola, num projeto que ficou aligeirado por conta dos tempos institucionalizados. A coordenadora, na entrevista, ratificou isso: “[...] a gente fez o projeto, socializou, elencou sugestões... é tanto que das sugestões dos livros que eu dei nenhuma foi acatada até por conta do tempo pra se trabalhar uma obra maior. Eu sugeri Júlio Emílio Brás, sugeri a Ana Maria Machado e alguns contos da Geni²⁷”.

²⁷ Referência à professora, poeta e ficcionista Geni Mariano Guimarães.

Portanto, com a antecipação do encerramento do ano letivo pela Secretaria de Educação do município, a culminância dessa proposta só pôde acontecer depois das avaliações da IV Unidade, no dia 30/11.



ILUSTRAÇÃO 08 – SILVA, Maria José Firmino da. *Projeto Alma não tem cor*, 2012.

Na abertura do evento, professora Rosa, que se diz negra, enfatizou que a “libertação dos escravos não foi um presente da princesa Isabel”, assim, problematizou alguns discursos que silenciam a luta organizada dos negros nessa conquista. Em seguida, vieram as apresentações dos estudantes que sambaram, jogaram capoeira, declamaram poemas e, ao final, dramatizaram a história de Chica da Silva²⁸. Eis que, nesse contexto, surge a princesa Isabel como protagonista, heroína e defensora dos negros e negras do Brasil, numa reiteração do discurso hegemônico da magnanimidade da realeza, portanto numa atitude de negação a toda luta dos negros e negras contra as formas de opressão e de desrespeito a sua dignidade desde o império até os dias de hoje. O surgimento da princesa também confronta a narrativa local de professora Rosa, mulher e negra.

Esprei que um dos sujeitos da Escola assumisse o lugar do discurso autorizado para tecer reflexões críticas sobre o que acabávamos de assistir, dialogando, inclusive, com a fala

²⁸ Francisca da Silva de Oliveira, ou simplesmente Chica da Silva, viveu e morreu no século XVIII, portanto, bem antes da assinatura da chamada Lei Áurea. Como escrava alforriada, atingiu uma posição de destaque na sociedade colonial de sua época (Disponível em http://pt.wikipedia.org/wiki/Chica_da_Silva, acesso em 20 de março de 2013).

de abertura de professora Rosa. O silêncio, entretanto, ocupou o espaço da reflexão dialógica já que nem um sujeito se predispôs a tecer considerações nem a própria professora, talvez, pelo embate de identidades contraditórias e complexas: a da mulher negra que reafirma seu discurso de resistência e a da professora que assistia a uma apresentação, em tese, orientada por uma colega de trabalho. Na entrevista com a coordenadora, retomei esses discursos contraditórios ao que ela nos disse

Eu acho que na cabeça dos estudantes pode ter ficado ainda um conflito dessa história real com a história que a mídia passa. Acho que não ficou muito claro pra o grupo, pra os estudantes, mas a proposta do projeto estava bem discutida entre nós. Eu acho que houve uma falta de acompanhamento meu. Eu digo que naquela apresentação ali eu não acompanhei a turma, eu não acompanhei todas as turmas até porque eu me dividi nesse final de ano, até pra sala de aula eu tive que ir pela ausência do professor. Eu acho que não é nem o momento de eu tá citando isso, mas eu deixei muito a desejar no quarto bimestre, nesse acompanhamento do projeto “Alma não tem cor”.

Assim, na polissemia dessas vozes, as linguagens se apresentam como lugar de conflito e de luta numa proposta que tenciona compreender o sentido da Consciência Negra. Numa inspiração do texto de Hall (2006), poderíamos perguntar que consciência negra é essa, que negro é esse visto que os sentidos vão se deslocando numa disputa pelo poder de dizer. Essa consciência não é um lugar da inteligibilidade objetiva e clarividente que diria de uma vez por todas sobre essa essência que supostamente estaria em algum lugar pronta para ser descoberta.

Essa busca pelos sentidos de uma consciência negra desconsidera os matizes culturais das experiências e vivências negras encarnadas que desfilam pelos corredores da Escola Cristóvão Colombo e pelas suas salas de aula. As atividades desse projeto evidenciaram, portanto, esse local complexo de contestação e de disputa entre o discurso da professora negra que narra suas histórias de luta e de conquistas reprimidas e silenciadas pelo discurso hegemônico colonial que, ao final, ressurgem, contraditoriamente, na apresentação da turma do 7º Ano. A instituição Cristóvão Colombo deixou passar a oportunidade de refletir, a partir dessas narrativas conflitantes, os embates cotidianos enfrentados pelos negros e as negras para assegurar sua dignidade, especialmente, no Sertão.

A coordenadora Joana, porém, assume a responsabilidade pela apresentação que fez renascer o discurso colonial, afirmando que a proposta do projeto estava bem discutida entre os professores. Nesse caso, cumprindo sua função de orientação e de coordenação das ações

institucionais, ela toma para si essa responsabilidade pela aparição da ambiguidade. Não se trata, contudo, de apontar a culpa da coordenação ou a inocência de um projeto cujo objetivo é compreender o sentido da Consciência Negra, mas de problematizar vozes que, historicamente, têm se posicionado na disputa pelo poder de dizer e de convencer já que conforme Hall (2006), não se pode trazer à luz uma voz única que revele essa consciência unitária e centrada de uma suposta identidade negra.

Por fim, podemos ainda comentar que esses projetos pedagógicos – Aulas Temáticas, São João, Varal de Poesia e Alma não tem cor – que acabamos de discutir não são referencializados pelos professores e professoras nos seus discursos sobre o currículo proposto pela Escola. Ao analisar as entrevistas dos docentes da instituição, somente em uma delas há um comentário explícito sobre essas propostas:

Acho que uma das estratégias que a escola, de um modo geral busca, é desenvolver projetos [...]. Então eu vejo a realização de projetos como um incentivo voltado à realidade deles. Então nesses projetos a gente percebe que nas atividades da sala de aula como que puxa mais o aluno pra sala de aula. Tivemos esse ano o São João, o Varal de poesia, o projeto Alma não tem cor. Pra falar a verdade eu gostei dessa experiência (professor Sebastião).

O sentido que esse professor constrói para a prática dos projetos mostra que os estudantes, quando se percebem valorizados nas suas tradições socioculturais ou nos temas do seu interesse, sentem-se legitimados e, conseqüentemente, tendem a interagir com as propostas pedagógicas. Nesse enunciado, chama-nos a atenção o tom enfático do “Pra falar a verdade” já que supomos que professores falem a verdade. Como significar esse dito? Talvez possamos compreender essa palavra como forma de legitimar o “gostar” dos projetos, apreciação, possivelmente, pouco rotineira entre os docentes porquanto, nas suas entrevistas, quando se referem aos “conhecimentos eleitos como formativos”, não fazem alusão a essas propostas.

4.3 RELAÇÕES CONSTRUÍDAS PELOS ESTUDANTES DA ESCOLA MUNICIPAL CRISTÓVÃO COLOMBO COM O CONHECIMENTO “ELEITO COMO FORMATIVO”

Num dos momentos descontraídos na sala dos professores, no dia 25 de setembro, uma terça-feira, ouvi uma narrativa instigante feita por professor Luiz. Segundo ele, um aluno de

outra escola da zona rural, muito envolvido com associações comunitárias, disse-lhe quando trabalhava com orações subordinadas adverbiais:

– O que é que isso vai servir para minha vida, professor? Eu vou aprender o que com isso, vai servir o que lá em Altumira? Vai servir pra quê?

Diante desta interrogação, o professor respondeu:

– Olha, vai servir para você. É um conteúdo que vai ser importante para você ao longo do tempo porque, quando você for produzir um texto, você vai precisar saber qual a causa, qual a consequência, qual a condição disso.

– Mas eu não suporto esse assunto, eu não suporto esse conteúdo... retrucou o estudante. O professor concluiu sua história dizendo que não conseguia nem reproduzir a fala do aluno, mas ela dava uma reportagem, uma dissertação de mestrado. Professor Luiz ainda salientou:

– Ele tem um posicionamento muito crítico, ele chega a citar a lei: “Em que lei está dizendo que eu sou obrigado a estudar isso? onde é que o Ministério da Educação diz que eu tenho que estudar esse conteúdo, professor?”.

Esse breve relato nos possibilita refletir sobre questões importantes para o currículo de uma escola do campo. O primeiro ponto seria pensar sobre os critérios de seleção dos conhecimentos para uma escola especificamente plantada no campo numa perspectiva das Diretrizes Operacionais para as Escolas do Campo (BRASIL, 2002). A outra questão diz respeito às relações estabelecidas pelos estudantes com esses conhecimentos “eleitos como formativos”.

4.3.1 Critérios de seleção dos conhecimentos legitimados como válidos para a instituição Cristóvão Colombo

Mesmo enquanto possibilidade de estabelecer um currículo intercultural no sentido de relacionar os conhecimentos das diversas áreas com os saberes socioculturais dos estudantes, os projetos pedagógicos no contexto da Cristóvão Colombo acabam sendo, segundo nossa investigação, produzidos pelos sujeitos da Escola como apêndices como se esses saberes propostos estivessem desvinculados das disciplinas que se impõem como um reino intocável cujas fronteiras estão demarcadas desde sempre.

O projeto político-pedagógico da escola, todavia, apresenta uma concepção de currículo, apropriando-se da metáfora da pista de corrida, mas reiterando que, para além da pista, é preciso “entendê-lo como um caminho, uma jornada, que tem referências, mapas, mas,

sempre admite mudanças, atalhos, alterações” (TUCANO, 2010, p. 52). Nesses termos, as práticas curriculares da Escola devem ou deveriam proporcionar esse encontro de perspectivas do instituído e do instituinte, da cultura escolar e da cultura da escola, num abraço dos diferentes.

Quando nos debruçamos sobre a entrevista dos profissionais da Cristóvão Colombo, compreendemos que suas percepções são diversas e conflitantes e que, de certa forma, reverberam o que está posto no seu projeto político-pedagógico. O discurso da diretora da escola, por exemplo, ressalta que “na verdade, a gente segue um currículo já estabelecido, né? Eles utilizam o livro. Basicamente, o livro. Eles pegam o livro e deixam até aqui mesmo na escola. O que eles utilizam mais é o livro”.

Nessa fala, não há um questionamento sobre os sentidos de seguir um currículo pré-determinado, desvinculado dos contextos de referência dos estudantes de uma escola do campo tal qual a pequena história do estudante que confronta o professor, inquirindo-lhe sobre a importância para a sua vida do conteúdo “orações subordinadas adverbiais”. O conhecimento do livro didático tomado como o currículo da instituição – segundo Jandira – está dado, pois, como algo ideal, uma abstração que se encarna nas famosas listas de conteúdos as quais, para Silva (1998, p. 193), “não são mais que ‘coisas’ destinadas a uma operação de transporte: das listas para as cabeças dos/as estudantes”. Esse *habitus* está justificado também no discurso de Joana, coordenadora da Escola ao afirmar:

Acho que nós estamos ainda passando aquilo que nós recebemos sem voltar muito o olhar mais para o local. O currículo está estruturado a partir do livro didático. É o livro didático com interferências de algumas pesquisas que eles fazem em casa para complementar o seu planejamento, o seu plano de aula, mas ainda se baseia muito no livro.

Esse exemplo de currículo como itinerário está atrelado ao controle do que pode e deve ser ensinado. Novamente, percebemos um direcionamento para o “pronto”, para a pista de corrida. Quando Joana diz ainda estarmos “passando aquilo que nós recebemos sem voltar muito o olhar para o local”, aproxima-nos do debate sobre as interações e implicações entre currículo e formação (MACEDO, 2010). Assim, podemos nos perguntar o que o currículo faz ou pode fazer com as pessoas, sobretudo, quando está desvinculado dos contextos dos sujeitos, representando conceitos fragmentados, incomunicáveis, simplificados e distantes do mundo da vida, não se constituindo como saberes, socioculturalmente, referenciados. Arroyo

(2008, p. 82) estabelece um diálogo importante, principalmente, entre essa visão de currículo e o paradigma da Educação do Campo:

Quantas vezes acompanho os deveres de casa dos meus filhos e penso: Coitados, a quantidade de besteiras que têm que aprender e enfiar nas suas cabeças. O bom é que nossas crianças têm uma capacidade seletiva. Aprendem para a prova e depois esquecem, porque nas suas cabeças têm que colocar algo mais importante. Que quero dizer para vocês? Por favor, os currículos das escolas básicas do campo não podem reproduzir o conjunto de saberes inúteis que estamos agora retirando da própria escola da cidade. O homem e a mulher do campo e da cidade têm saberes mais sérios a aprender e a dominar. E para isso se coloca uma questão séria: Que currículo?!

Dar uma resposta objetiva a esse questionamento de Arroyo (2008), far-nos-ia recair no que estamos criticando, ou seja, o estabelecimento de um caminho fechado através do qual poderíamos pecar em simplificar o que é complexo. Esse debate pode ser fertilizado, no entanto, com as proposições de um currículo intercultural (CANDAU, 2008), aberto aos fluxos do mundo vivido que questione a cultura da escola, norteando-se pelos cantos e recantos de onde se fala. Para nós, sujeitos do Sertão, portanto, a questão da terra e da luta pela sua posse é o ponto de partida para se gestar uma política de direitos (TELLES, 1999) que se vai tecendo pelo diálogo crítico entre as histórias locais e globais.

Esse autorizar-se talvez seja a contribuição mais importante dos Movimentos Sociais do Campo para o debate da Educação do Campo. Esse encontro de culturas diferentes simbolizando outro lugar ou um entre-lugar, para o qual além do respeito à diversidade também se conquiste o direito de construir conhecimentos mestiços para os quais concorram estudantes e docentes. A construção de um currículo intercultural, entretanto, é tarefa complexa visto que, conforme Candau e Moreira (2003, p. 161),

A escola sempre teve dificuldade em lidar com a pluralidade e a diferença. Tende a silenciá-las e neutralizá-las. Sente-se mais confortável com a homogeneização e a padronização. No entanto, abrir espaços para a diversidade, a diferença, e para o cruzamento de culturas constitui o grande desafio que está chamada a enfrentar.

Mas o que dizem os professores e as professoras da Cristóvão Colombo sobre os critérios de seleção dos conhecimentos? Eles falam de uma posição social diferenciada da gestora e da coordenadora pedagógica que nos apresentaram critérios de seleção baseados apenas no livro didático. Assim, compreendamos os etnométodos de algumas docentes na definição dos critérios para seleção do “conhecimento eleito como formativo”:

É boa pergunta... eu acho que é fundamental a princípio que a escola tem que conhecer a realidade do seu aluno, da sua comunidade porque a partir da história de vida deles a gente vai começar a pegar os pontos do que realmente a escola precisaria para trabalhar com eles os conteúdos. (Professora Antônia).

Eu acho que você poderia trabalhar mais as coisas próximas a ele [estudante], assuntos que poderiam ajudá-lo no dia a dia, na vida deles, que seriam pertinentes, que eles teriam interesse em aprender, por quê? Porque ele ia utilizar na vida deles em Ciências, em Matemática. Eu vou utilizar [o conhecimento], assim tipo eu vou construir uma casa, eu posso ver a metragem de piso, eu posso utilizar pra cavar um tanque, o que é que eu vou precisar... essas questões assim. Como você poderia trabalhar as questões de higiene pessoal, questões de sexualidade, de adolescência porque são próximos do que eles estão vivenciando na vida deles e depois aí a gente, tipo assim Matemática, a gente tem álgebra que você não vê momentaneamente pra vida deles. Eles não têm um contexto que eles possam utilizar hoje, assim, automaticamente, mas você poderia dar ela posteriormente a esses conteúdos (Professora Helena).

Na verdade, a gente tinha herança do projeto [projeto orientação de área que traz a ementa das disciplinas, objetivos, competências, habilidades] ainda como objetivo formalizar essa questão desse currículo, mas não ficou formalizado, só em algumas áreas. Então, na verdade, hoje em dia, segue mais por conta do professor. Não há critérios definidos. O critério quem faz é o professor. Eu, pelo menos, eu tento fazer dentro do projeto da escola (Professora Rosa).

Então, é o que eu digo, na verdade, começando por esse conhecimento [do livro didático] e mostrar a importância do conhecimento deles com o novo que tá no livro didático (Professora Tereza).

Em quase todos os discursos docentes evidenciou-se o território demarcado das disciplinas com seus conhecimentos postos numa torre de marfim conforme ressalta professora Rosa ao retomar na sua entrevista o projeto de orientação de área cujo objetivo maior consistia na elaboração de um documento com uma justificativa, com intencionalidades e com uma ementa que pudesse servir de bússola para todas as Escolas do Ensino Fundamental II – 6º ao 9º Ano – do município. Como esse projeto deixou de existir, para essa professora, então, não há uma imposição de critérios, o que permite, de certa forma, autonomia docente já que é ela quem os define.

É preciso, porém, refletir sobre esse discurso um pouco mais. O ideal é que, de fato, os professores conquistem autonomia para pensar seus saberes e fazeres pedagógicos, mas essa autonomia deve ser mobilizada a partir de intenções coletivas bem definidas pelo projeto político-pedagógico da instituição a fim de evitar o *laissez-faire*, isto é, o espontaneísmo pedagógico.

Nesse caso, “o professor tem, também ele, de se considerar num constante processo de auto-formação e identificação profissional. Costumo dizer que tem de ser um professor reflexivo numa comunidade profissional reflexiva” (ALARCÃO, 2008, p. 32). Assim, toda escola deveria ser uma comunidade reflexiva e, conseqüentemente crítica, necessariamente, se estiver plantada nos espaços do rural como a Escola Cristóvão Colombo e sua diversidade sociocultural que aparece contemplada nos discursos de professora Antônia e professora Helena.

O enunciado da primeira professora, inicialmente, faz uma avaliação da questão colocada pela pesquisadora como um ponto de convergência e cumplicidade entre ambas. Professora Antônia, portanto, num mecanismo de antecipação (ORLANDI, 2003), pensa prever os efeitos de sentido que seu discurso deve provocar na entrevistadora; são os “efeitos do observador” de que nos fala Bogdan e Biklen (2010). Em seguida, ela coloca como critério conhecer a realidade dos estudantes, mas a análise semântica do modo verbal “tem” no contexto “tem que conhecer” coloca para a Escola uma imposição, uma necessidade, uma condição com a qual a instituição “vai começar a pegar os pontos do que realmente a escola precisaria para trabalhar com eles os conteúdos”. Portanto, o critério de seleção de conteúdos a partir da realidade do estudante se insere numa ação futura presa à condição do conhecer.

Também para professora Helena o critério do conhecer a realidade se estabelece como uma condição para “trabalhar mais as coisas próximas a ele”. Num outro momento da entrevista, contudo, ela argumenta: “Aqui tem alguns professores que têm conhecimento da vida, que têm conhecimento da localização onde ele vive, como é a família [...]. Mas nem todo mundo tem. Eu mesma não tenho essa vivência”. Esse segundo enunciado, portanto, parece justificar o porquê de não se trabalharem as “coisas próximas”. Muitas vezes, no entanto, conhecer e reconhecer o/a estudante passa, primeiro, pelo exercício de nos colocarmos na perspectiva desse outro, de nos lançarmos na aventura de sair do nosso lugar, dos nossos territórios conceituais bem demarcados e, portanto, supostamente, incontestáveis para nos colocarmos na mesma frequência sonora dos nossos estudantes. Interessante que o “trabalhar mais as coisas próximas” não aparece, no discurso dos professores e professoras, como uma perspectiva dos projetos.

O diálogo entre cultura escolar e cultura da escola perpassa o discurso de professora Helena quando ela destaca, primeiro, os conhecimentos utilitaristas que poderiam ser trabalhados sem esquecer, no final do seu discurso, de deixar claro que outros conhecimentos precisam estar presentes no dia a dia dos estudantes para que estes não fiquem limitados a saberes apenas instrucionais que são, indubitavelmente, importantes, mas que precisam estar

articulados, consoante Arroyo (2008), com saberes outros com possibilidades emancipatórias. Esse autor faz uma defesa veemente dos saberes que deveriam compor o currículo das escolas do campo. Segundo ele:

Temos uma longa história que sempre defendeu que os saberes que a escola rural deve transmitir devem ser poucos e úteis para mexer com a enxada, ordenhar a vaca, plantar, colher, levar para a feira... Aprender apenas os conhecimentos necessários para sobreviver e até para modernizar um pouco a produção, introduzir novas tecnologias, sementes, adubos, etc. essa visão utilitarista sempre justificou a escola rural pobre, os conteúdos primaríssimos, a escolinha das primeiras letras. Um projeto de educação básica do campo tem de incorporar uma visão mais rica do conhecimento e da cultura, uma visão mais digna do campo, o que será possível se situamos a educação, o conhecimento, a ciência, a tecnologia, a cultura como direitos e as crianças e jovens, os homens e mulheres do campo como sujeitos desses direitos (ARROYO, 2008, p. 82).

Essa escolinha das primeiras letras de que nos fala Arroyo retoma, de certa forma, o discurso de Ciço (BRANDÃO, 1987, p. 7) que relaciona o estudo das escolas rurais com um “saberzinho só de alfabeto, uma conta aqui e outra ali”.

O enunciado de professora Tereza, por sua vez, sinaliza para esse diálogo entre a cultura escolar e a cultura da escola, mas tomando aquela como sinônimo de livro didático. Esse recurso pedagógico – o livro didático – todavia, não consegue dar conta das relações complexas entre Cultura, Currículo e Educação do Campo, talvez, por isso, Cristina – estudante do 8º Ano – tenha dito:

Nunca estudei nada sobre cultura. É só disciplina mesmo que tem que estudar. O que é o conhecimento é o do livro didático. Quando está relacionado à comunidade, de vez em quando fazemos ponte. A gente conversa mais em Artes: “Sua avó cozinha em panela de barro?” Minha avó fazia boi de janeiro, minha avó que catequizou muita gente... mas acabou... ela morreu. Ela era a cultura, a raiz daquele lugar!”.

Assim, entrecruzando os enunciados dos sujeitos da Escola, compreendemos que o livro vem se impondo como critério definidor da seleção do “conhecimento eleito como formativo” no âmbito das disciplinas. Vem se destacando também um incipiente desejo de trabalhar questões locais através dos projetos embora os professores e professoras sintam dificuldade em reconhecê-las como “conhecimentos eleitos como formativos” como se a relação complexa e dialógica com os saberes socioculturais dos estudantes se constituísse

mais como um epifenômeno, algo menor, estruturado segundo nossa pesquisa, paralelamente, às disciplinas, como compensação.

4.3.2 O diálogo dos estudantes com o “conhecimento eleito como formativo”

A fértil narrativa de professor Luiz, na qual o estudante lhe pergunta: “– O que é que isso vai servir para minha vida, professor? Eu vou aprender o que com isso, vai servir o que lá em Altumira? Vai servir pra quê?” ainda continua sendo o nosso mote para analisar as relações construídas pelos estudantes da Escola Municipal Cristóvão Colombo com o conhecimento “eleito como formativo”.

Quando lancei essa questão nos grupos focais, no entanto, alguns estudantes responderam, mas alguns desconversaram pelo silêncio e outros pelas brincadeiras. Retomemos, pois, o enunciado produzido pela estudante Cristina que apresenta, por exemplo, uma perspectiva fragmentada de conhecimento visto que ela não estabelece relação entre cultura e as disciplinas, desconhecendo, portanto, a “justificação cultural da escola” (FORQUIN, 1993, p. 10). Essa estudante ressalta, ao se referir à relação tecida entre a professora de Artes e os saberes da sua comunidade de referência, saberes instrumentais como o reconhecimento de que sua avó cozinhava em panela de barro, mas as implicações socioculturais desse discurso não são evidenciadas visto que parece não se questionarem nas aulas, dentro das disciplinas, os sentidos culturais, por exemplo, de se cozinhar em panelas de barro.

Nos grupos focais, pudemos, por conseguinte, compreender algumas relações utilitárias feitas pelos estudantes com o conhecimento selecionado pela escola. A estudante Marieta – 8º Ano, moradora do povoado Lagoa do Miguel – diz-nos, por exemplo, “Meu pai tem bar e é analfabeto, mas é ótimo, pois faz todas as contas de cabeça. Eu uso a calculadora. Eu aprendi aqui, aprendi e passei para minha mãe”. Para Cleia, 7º Ano, do povoado Lagoa dos Novilhos: “Sim, [o conhecimento selecionado], é importante para procurar os documentos lá em casa...”. Socorro, 7º Ano, do Assentamento São José do Marimbá, destaca que “Quando tem missa eu leio, mas sou tímida”; a estudante Joaquina reitera a importância dos conhecimentos eleitos pela Escola: “Do que estudo, levo um pouquinho para lá. Geografia: não jogar o lixo para não poluir o ar; não queimar árvore...”.

Vejamos como a estudante Marieta significa seu diálogo com a Matemática no uso de um instrumento: a calculadora em contraposição ao seu pai que não sabe utilizá-la, mas em

compensação desenvolveu estruturas cognitivas motivadas pelo desafio das suas experiências cotidianas. Já para Cleia e Socorro, a relação se estabelece pela interação com linguagem que lhes permite assumir posições de destaque na sua comunidade quer seja lidando com documentos, no caso de Cleia, ou participando das missas como leitora conforme enunciado de Socorro. Para Joaquina o diálogo ambiental se efetiva por atitudes ecológicas como aprendizagens construídas a partir dos estudos em Geografia. A estudante Josenilda, no entanto, trouxe um discurso como contraponto à visão instrumental recorrente nas falas dos colegas. Ela nos diz:

Eu acho assim que os projetos ensinam a gente, aqui na escola, a aprender a conviver com o colega e com a comunidade. Assim, a gente aprende a conviver com o colega, sem reclamar do lugar onde o colega vive sem achar que é melhor ou pior.

Esse discurso significa as relações estabelecidas por essa estudante com o aprender a conviver com o outro com respeito à sua cultura, ou como ela diz, ao seu lugar.



ILUSTRAÇÃO 09 – SILVA, Maria José Firmino da. *Encontros interculturais*, 2012.

Nessa fala, Josenilda expressa uma visão de diversidade cultural que ainda precisa ser consolidada em muitos espaços educativos e também na Escola Cristóvão Colombo a fim de que momentos como o da ilustração 09 possam ser mais frequentes.

Alguns estudantes, contudo, silenciaram em relação a essa questão. Como os sentidos do silêncio podem ser tão ambíguos quanto os das palavras (ORLANDI, 2006), talvez os seus efeitos de sentido estejam na dificuldade com os conhecimentos escolarizados se considerarmos os altos índices de evasão e repetência da Escola ou medo de se expor ou, simplesmente, desconsideração da questão tomada como irrelevante. Muitos estudantes comentaram que, às vezes, perguntam às professoras “por que estudar esse assunto... eu vou estudar isso pra quê? Pra que que eu quero estudar isso?” numa referência a conhecimentos sem sentido para as suas vidas. Para os sujeitos que falam da posição social de professor, as percepções são as seguintes:

Não todos, mas tem alunos que, inclusive, lhe surpreendem. Você coloca um questionamento, esperando tal resposta dele e ele dá uma resposta que você nem imaginou que era possível. Um caminho que você nem sabia que percorrendo ia chegar naquele conteúdo, da forma como você queria. Agora, é minoria, a gente sabe que não é maioria. Eles precisam muito aprender a se soltar mais (Professora Helena).

Na maioria das vezes não (risada reprimida...) como eu já falei, né? Porque eles até veem a escola muito distante dos objetivos das coisas que eles querem para vida. Tudo eles acham muito difícil. Ah! Tudo é muito difícil. Mas a gente tem aqueles casos de alunos que fazem sim (Professora Rosa).

O discurso de professora Helena gira em torno de duas palavras: “surpreendem” e “minoria”. Assim, buscando os significados desses léxicos no contexto, podemos dizer que a minoria consegue estabelecer diálogos e ainda surpreender a professora. Talvez ela se surpreenda justamente porque são poucos os que conseguem, segundo seu enunciado. A maioria dos estudantes, no entanto, não surpreende, talvez, constituam um lugar comum. Na entrevista como um todo, professora Helena tenta compreender essa dificuldade, principalmente em Matemática, sua disciplina, pelas lacunas deixadas pelos anos iniciais do Ensino Fundamental como também pela seleção de conteúdos não significativos para eles.

Já professora Rosa significa seu discurso também através de um riso que ela tenta conter. Um riso que talvez signifique estar dizendo mais do que o que deveria. Um riso reprimido que vai surgindo aqui e ali durante sua entrevista. Quando a professora afirma que os estudantes “veem a escola muito distante dos objetivos das coisas que eles querem para

vida”, quais silêncios estão subjacentes nesse enunciado? Eles veem a escola distante ou ela realmente está distante, isolada em seus rituais? Certamente, a escola para eles não tem sentido, pois está distante do seu mundo, da sua labuta, dos seus saberes.

Teixeira (1978, p. 39), nosso mestre baiano, diria que ainda é preciso “trazer a vida para a escola. A escola deve vir a ser o lugar onde a criança venha a viver plena e integralmente”. Assim, no contexto de hoje, trazer a vida para a escola seria trazer as culturas, os saberes dos estudantes e das suas comunidades para o currículo como propugna a Educação do Campo. Essa estratégia possibilitaria ao estudante singularizar os conhecimentos a partir de suas vivências, de seus caminhos.



ILUSTRAÇÃO 10 – SILVA, Maria José Firmino da. *Caminhos para a escola*, 2012.

CONSIDERAÇÕES DE FINAL ABERTO

No embate de tantas vozes que foram ouvidas por aqui, podemos tecer algumas considerações sobre as relações entre currículo e os contextos socioculturais dos estudantes da Escola Municipal Cristóvão Colombo que oferece o Ensino Fundamental II do 6º ao 9º Ano.

Nessa disputa polissêmica, compreendemos que o debate da Educação do Campo não chegou ainda ao contexto dessa Escola mesmo considerando a diversidade do seu entorno, constituída por Assentamentos de Reforma Agrária, acampamento, povoados, fazendas, roças cujos sujeitos ainda estão à margem das políticas de direito. De acordo com os sentidos das entrevistas, esse silêncio tanto pode se justificar pelas lacunas da formação acadêmica inicial e continuada quanto pela ausência de uma política pública municipal para as escolas do campo. Há vozes docentes, no entanto, que conhecem, ainda que aligeiramente essa discussão, mas não têm contribuído para (in)tensioná-la. Essa não é, portanto, apenas uma questão de conhecer, mas de disputa de territórios, de concepções e de visões de mundo.

Como então tem se configurado a relação entre o currículo proposto pela Escola Municipal Cristóvão Colombo e os contextos socioculturais dos seus estudantes? Para uma Escola plantada numa encruzilhada de referências sociais e culturais do território rural que se constituem não poucas vezes em tensão, esse diálogo está se constituindo de modo ainda incipiente e controverso visto que cotidianamente o livro didático tem sido o portador dos saberes disciplinares e a referência para definir o currículo dessa instituição, localizada num território das tradições sertânicas que têm estado, quase sempre, do lado de fora da escola. Algumas vezes, no entanto, é possível flagrar momentos em que se permite sua entrada, especialmente, durante os festejos juninos.

As vozes dos professores e professoras, da gestora e da coordenadora pedagógica têm sido confrontadas por uma polifonia desestabilizante de desejos e necessidades que têm gestado projetos pedagógicos que, como fendas no currículo, intencionam dialogar com as culturas locais e com os saberes dos estudantes. Os/as docentes, entretanto, sentem dificuldade em referenciá-los quando fazem alusão ao “conhecimento eleito como formativo”, possivelmente porque, para esses sujeitos, currículo representa ainda saberes universais, ligados a uma tradição cultural, supostamente, neutra e canônica. É preciso, porém, problematizar as representações sociais desse currículo e perguntar que processos identitários estão sendo construídos, quais saberes estão sendo silenciados e por quê. Essas questões se entrecem numa percepção de currículo como arena de luta em torno dos significados culturais.

Talvez por isso tenhamos percebido as lacunas dos saberes discentes nas atividades avaliativas que, quando os contempla, deixa antever essa tensão entre os saberes socioculturais dos estudantes e os processos tácitos de silenciamento e/ou de desqualificação.

Os projetos como possibilidade de diálogo com os saberes locais e as tradições culturais dos estudantes também estão implicados em processos contraditórios de discriminação. As “Aulas temáticas” – projeto que intencionou trabalhar com as necessidades percebidas pelos professores e professoras como mais imediatas – disputou espaço, segundo enunciados dos estudantes, com a discriminação aos estudantes da roça e às suas famílias.

Também no projeto das celebrações dos festejos juninos algumas atitudes de exclusão foram flagradas, talvez, como um acontecimento casual, um epifenômeno, mas que vêm significando como as relações socioculturais no contexto da Cristóvão Colombo precisam ser, desveladas e confrontadas. As práticas discriminatórias nas escolas como replicação do que acontece na sociedade tendem a ser silenciadas sob a ideologia da igualdade que se camufla no discurso de que todos têm o mesmo tratamento. Numa escola do campo, como é o caso da Cristóvão, essas práticas surgem potencializadas por vários fios que formam sua diversidade sociocultural, são as questões geográficas, étnicas, de gênero, de posição social etc. O projeto “Varal de poesia”, entretanto, foi a mais dialógica das propostas que tencionaram abraçar as tradições culturais do Sertão de acordo com nossa observação e com os sentidos atribuídos por todos os sujeitos dessa investigação.

Outro projeto vivenciado pela escola em 2012 foi o “Alma não tem cor” cujos efeitos de sentidos nos colocam diante de uma dicotomia engendrada pelos vocábulos alma, um referente espiritual, e cor – uma alusão aos sentidos, ao corpo encarnado e negro. Esse conflito permeia toda a escrita dessa proposta e vai se materializar na contraposição de discursos que disputam o poder de se dizer.

Assim, as relações entre o currículo proposto pela Escola Municipal Cristóvão Colombo e os contextos socioculturais se configuram, principalmente, através dos projetos pedagógicos e/ou através do diálogo entre os conhecimentos que figuram nos livros didáticos e os contextos de referência dos estudantes, mas segundo alguns interlocutores da pesquisa isso acontece de forma espontânea, sem registro e sem intencionalidade.

Portanto, considerando o debate da Educação do Campo, o maior desafio que se impõe para a Cristóvão Colombo é o de estabelecer intercâmbios entre culturas, sujeitos e propostas pedagógicas a partir do seu contexto social de referência: o campo com suas especificidades construídas na terra ou na luta pela sua posse, por onde seus sujeitos simbolizam o mundo e através deles também são simbolizados. Um mundo que esteja representado no currículo

numa perspectiva intercultural para que os estudantes estabeleçam relações com os conhecimentos para além do pragmatismo, num posicionamento crítico-afirmativo de seus contextos de referência, no entre-lugar constituído pelas suas culturas e as dos outros e outras. Um currículo que perceba seus sujeitos como multirreferencializados e que não se restrinja, por conseguinte, somente à cognição, mas que considere as subjetividades, linguagens, valores, espiritualidades, ou seja, as múltiplas facetas que constituem os sujeitos da aprendizagem.

Mas essas transformações e mudanças de perspectivas demandam uma vontade política relacionada à formação. Primeiro, é preciso considerar as possibilidades de fazer as Diretrizes (BRASIL, 2002) chegarem às escolas do campo como um projeto de escola engajada politicamente na esfera da política de direitos (TELLES, 1999) numa resposta a Ciço, um dos nossos interlocutores, que nos inquietou ao nos fazer refletir o quanto nossas escolas plantadas no meio rural não têm dado conta das nossas matrizes culturais, das nossas perspectivas de lutas por melhores condições de existência. Essas escolas chegam, quase sempre, como doação. Constrói-se um grupo escolar, atribui-se um nome que geralmente representa símbolos de outras referências e eis que está pronta a escola que vai levar o “saber” aos meninos e meninas das veredas e recantos do Sertão.

Parece ter sido isso o que aconteceu no contexto da comunidade do Riacho do Boi: houve uma mobilização para garantir uma escola decente para as crianças e jovens. Veio o prefeito e autorizou a construção do prédio e o batizou com um nome retirado das páginas da história europeia: Cristóvão Colombo, aquele que abriu os mares para a colonização da América. Cabe agora, nesse contexto, pensar o currículo dessa Escola, numa perspectiva relacional, implicada na formação tanto dos estudantes quanto dos professores e professoras para confrontar esses e outros discursos. Destarte, nesse encontro formativo intercultural entre cultura sertânica e currículo, possamos fazer um contraponto aos altos índices de crianças e jovens à margem dos processos de escolarização.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, Isabel. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. 6ª ed. São Paulo: Cortez, 2008.

ALBUQUERQUE JÚNIOR, Durval Muniz de. **A invenção do Nordeste e outras artes**. 5ª ed. São Paulo: Cortez, 2011.

ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos ideológicos de Estado**: nota sobre os aparelhos ideológicos de Estado. 7ª ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1998.

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. Impacto da pesquisa educacional sobre as práticas escolares. In: ZAGO, Nadir; CARVALHO, Marília Pinto de; VILELA, Rita Amélia Teixeira (Org.). **Itinerários de pesquisa**: perspectivas qualitativas em Sociologia da Educação. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2003.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Etnografia da prática escolar**. 17ª ed. Campinas, SP: Papyrus, 2010.

ARAÚJO, Miguel Almir Lima de. **Os Sentidos da Sensibilidade**: sua fruição no fenômeno do educar. Salvador: EDUFBA, 2008.

_____. **Tradição cultural, diversidade e interculturalidade. Tradições sertânicas**: por uma Pedagogia do Fuxico. Digitado. 2010.

_____. **Sertania: Sabenças de uma saga agridoce**. Feira de Santana: UEFS Editora, no prelo.

ARROYO, Miguel. A Educação Básica e o Movimento Social do Campo. In: ARROYO, Miguel *et al* (Org.). **Por uma Educação do Campo**. 3ª ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2008.

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e Filosofia da linguagem**. 7ª ed. São Paulo: Editora Hucitec, 1995.

BALL, Stephen J.; GEWIRTZ, Sharon. Do modelo de gestão do “Bem-Estar Social” ao “novo gerencialismo”: mudanças discursivas sobre gestão escolar no mercado educacional. In: BALL, Stephen J.; MAINARDES, Jefferson (organizadores). **Políticas educacionais**: questões e dilemas. São Paulo: Cortez, 2011.

BECHARA, Evanildo. **Moderna gramática portuguesa**. 37ª ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2006a.

_____. **Ensino da gramática**: opressão?, liberdade? 12ª ed. São Paulo: Ática, 2006b.

BEZERRA, Aída. As atividades em educação popular. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **A questão política da educação popular**. 7ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1987.

BHABHA, Homi K. **O local da cultura**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998.

BOGDAN, Robert & BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Portugal: Porto Editora, 2010.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. 2ª ed. Rio de Janeiro/RJ: Livraria Francisco Alves Editora S/A, 1982.

BOURDIEU, Pierre. **Escritos de Educação**. 9ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. São Paulo: Abril Cultura; Brasiliense, 1985.

_____. **A questão política da educação popular**. 7ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1987.

_____. **O trabalho de saber**. Porto Alegre: Sulina, 1999.

BRANDÃO, Helena H. Nagamine. **Introdução à Análise do Discurso**. 2ª ed. rev. Campinas/SP: Editora da Unicamp, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, Lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, Brasília, DF.

_____. Ministério da Educação. **Diretrizes operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo**. Parecer CNE/CEB 36/2001. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 13/03/2002.

_____. **Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009**. Altera a redação dos Incisos I e VII do Artigo 208 da Constituição. Brasília, 2009.

_____. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo Demográfico de 2010a**. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/cidadesat/link.php?codmun=293190> Acesso em 11 junho de 2012.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Resultados Finais do Censo Escolar, 2010b**. Disponível em: < <http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-matriculada>> Acesso em 29 de março de 2012.

_____. **Decreto nº 7.352, de 04 de novembro de 2010c**. Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA. Brasília, 2010.

_____. Plano de Desenvolvimento da Escola: **PDE Interativo**. Disponível em http://simec.mec.gov.br/pdeinterativo/pdeinterativo.php?modulo=principal/diagnostico&acao=A&aba=diagnostico_1_indicadoresetaxas&aba1=diagnostico_1_2_taxasderendimento Acesso em 30 de março de 2012.

_____. Todos pela Educação. **Quarto relatório de monitoramento das 5 Metas do Todos Pela Educação**. Brasília: MEC, 2011. Disponível em: < http://www.todospelaeducacao.org.br//arquivos/biblioteca/de_olho_nas_metas_2011_tpe.pdf> Acesso em 04 de abril de 2012.

CALDART, Roseli Salete. A Escola do Campo em Movimento. In: ARROYO, Miguel *et al* (Org.). **Por uma Educação do Campo**. 3ª ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2008.

CALDART, Roseli Salete; CERIOLI, Paulo R; FERNANDES, Bernardo Mançano. Primeira Conferência Nacional “Por Uma Educação Básica do Campo”. In: ARROYO, Miguel *et al* (Org.). **Por uma Educação do Campo**. 3ª ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2008.

CAMPOS, Roselane Fátima; GARCIA, Rosalba Maria Cardoso; SHIROMA, Eneida Oto. Conversão das “almas” pela liturgia da palavra: uma análise do discurso do movimento Todos pela Educação. In: BALL, Stephen J.; MAINARDES, Jefferson (orgs.). **Políticas educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011.

CANCLINI, Néstor García. **Culturas híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade**. 4ª ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2008.

CANDAU, Vera Maria (Org.). **Reinventar a escola**. 6ª ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2008.

CANDAU, Vera Maria; MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa. Educação escolar e culturas: construindo caminhos. **Revista Brasileira de Educação**, nº 23, maio/ago de 2003.

CASSIRER, Ernst. **Ensaio sobre o homem: introdução a uma filosofia da cultura humana**. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

CAVALCANTE, Ludmila Oliveira Holanda. **Escola família agrícola do sertão: entre percursos sociais, trajetórias pessoais e implicações ambientais**. Salvador/BA: Universidade Federal da Bahia, 2007. 152 p. Tese – Programa de Pós-Graduação em Educação.

_____. Das políticas ao cotidiano: entraves e possibilidades para a educação do campo alcançar as escolas no rural. **Ensaio: aval.pol.públ.Educ.**, Set/2010, vol.18, n.68, p.549-564. Disponível em < <http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v18n68/08.pdf> > Acesso em 14 de maio de 2012.

_____. Currículo: Políticas Educacionais e Educação do Campo. In: **1º Encontro Regional sobre Currículo Escolar dos Territórios de Identidade do Portal do Sertão e do Território do Sisal**, 2012. Universidade Estadual de Feira de Santana.

CHAUÍ, Marilena. **Brasil: mito fundador e sociedade autoritária**. 6ª ed. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2006.

DURKHEIM, Émile. **Educação e Sociologia**. São Paulo: Hedra, 2010.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo Dicionário da Língua Portuguesa**. 2ª ed. rev. e aum. Rio de Janeiro, Editora Nova Fronteira, 1986.

FERNANDES, Bernardo M. Diretrizes de uma Caminhada. In: ARROYO, Miguel *et al* (Org.). **Por uma Educação do Campo**. 3ª ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2008.

FLEURI, Reinaldo Matias; SOUZA, Maria Isabel Porto de. Entre limites e limiares de culturas: educação na perspectiva intercultural. In: FLEURI, Reinaldo Matias (org.). **Educação intercultural: mediações necessárias**. Rio de Janeiro: DP & A, 2003.

FORQUIN, Jean-Claude. **Escola e cultura**: as bases sociológicas e epistemológicas do conhecimento escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**. 3ª ed. São Paulo: Edições Loyola, 1996.

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

_____. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1998.

_____. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. 6ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

_____. **Medo e ousadia**: o cotidiano do professor. 13ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

GASKELL, George. Entrevistas individuais e grupais. In: DAVER, Martin W; GASKELL, George. **Pesquisa Qualitativa em texto, imagem e som**: um manual prático. Petrópolis/RJ: Vozes, 2002.

GATTI, Bernadete Angelina. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas**. Brasília: Liber Livro, 2005.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1978.

GIMENÉZ, Gilberto. **Estudios sobre la cultura y las identidades sociales**. México: Consejo Nacional para la Cultura y las Artes; Iteso, 2007.

GIROUX, H. **Os professores como intelectuais**: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GOHN, Maria da Glória. **Movimentos sociais e educação**. 7ª ed. São Paulo: Cortez Editora, 2009.

GONÇALVES, Davi. Hermenêutica popular do adoecer: uma abordagem multirreferencial. In: BARBOSA, Joaquim Gonçalves (Org.). **Reflexões em torno da abordagem multirreferencial**. São Carlos: EdUFSCar, 1998.

GOODSON, Ivor F. **Currículo**: teoria e história. 11ª ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2011.

HALL, Stuart. **Da diáspora**: Identidades e mediações culturais. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

_____. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 11ª ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HEIDEGGER, Martin. **Ser e Tempo** (Parte I). 5ª. ed. Petrópolis, RJ: Vozes; 1995.

LARAIA, Roque de Barros. **Cultura**: um conceito antropológico. 24ª ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2009.

LEITE, S.C. **Escola rural**: urbanização e políticas educacionais. São Paulo: Cortez, 1999.

- LIMA, Elmo de Sousa. O currículo como espaço de diálogo entre as diversidades socioculturais do semiárido. In: ALENCAR, Maria Tereza de *et al* (Orgs.). **Seminário Piauiense: Educação e Contexto**. Assis/São Paulo: Triunfal Gráfica e Editora, 2010.
- LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. Contribuições de Stephen Ball para o estudo de políticas de currículo. In: BALL, Stephen J.; MAINARDES, Jefferson (orgs.). **Políticas educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011.
- LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Elisa D. A. **A pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.
- MACEDO, Roberto Sidnei. **Chrysallís, currículo e complexidade: a perspectiva crítico-multirreferencial e o currículo contemporâneo**. 2ª ed. Salvador: EDUFBA, 2005.
- _____. **Etnopesquisa crítica, etnopesquisa formação**. Brasília: Liber Livro Editora, 2006.
- _____. **Currículo: campo, conceito e pesquisa**. 3ª ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2009.
- _____. **Compreender/mediar a formação: o fundante da educação**. Brasília: Liber Livro Editora, 2010.
- _____. **Atos de currículo formação em ato?: para compreender, entretecer e problematizar currículo e formação**. Ilhéus: Editus, 2011.
- _____. **A etnopesquisa implicada: pertencimento, criação de saberes e afirmação**. Brasília: Liber Livro Editora, 2012.
- MARTINS, Josemar da Silva. Educação e diversidade cultural no Sertão. In: ALENCAR, Maria Tereza de *et al* (Orgs.). **Seminário Piauiense: Educação e Contexto**. Assis/São Paulo: Triunfal Gráfica e Editora, 2010.
- MATOS, Valdir Cavalcante de. **Prosas de caipira**. Gráfica Globo, 1997.
- MCLAREN, Peter. **Multiculturalismo crítico**. São Paulo: Cortez, 1997.
- MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2000.
- _____. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. 12ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2006.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza. Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.
- MUNARIM, Antônio. Movimento Nacional de Educação do Campo: uma trajetória em construção. In: Reunião Anual da ANPED, 31, 2008, Caxambu. Anais: Caxambu: **ANPED**. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/31ra/1trabalho/GT03-4244--Int.pdf>> Acesso em 24 de abril de 2012.
- MUÑOZ SEDANO, A. **Educación Intercultural: teoria y practica**. Madri, Edit. Escuela Española, 1997.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Análise de Discurso: princípios e procedimentos**. Campinas/SP: Pontes Editores, 2003.

_____. **A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso**. 4ª ed. Campinas/SP: Pontes Editores, 2006.

_____. **Discurso em Análise: Sujeito, Sentido e Ideologia**. Campinas/SP: Pontes Editores, 2012.

REZENDE, Antonio Muniz de. **Concepção fenomenológica da educação**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1990.

SACRISTÁN, J. Gimeno. Currículo e diversidade cultural. In: MOREIRA, Antonio Flávio; SILVA, Tomaz Tadeu da (Orgs.). **Territórios contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais**. Petrópolis/RJ: Vozes, 1995.

SANTANA, Dilsilene Maria Ayres de. **Políticas para o meio rural: o PRONERA no Tocantins**. Goiânia/Goiás: Universidade Federal de Goiás, 2002. 165p. Dissertação – Programa de Pós-Graduação em Educação.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. As culturas negadas e silenciadas no currículo. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **Alienígenas na sala de aula**. 2ª ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 1998.

SANTOS, Ademar Sousa dos. **A gestão democrática escolar no Sistema Municipal de Ensino de Tucano/BA: compreensões e interpretações dos sujeitos educativos num contexto patrimonialista**. Salvador: Universidade Federal da Bahia, 2010. 157 p. Dissertação (Mestrado) do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Bahia. Disponível em < http://www.bibliotecadigital.ufba.br/tde_arquivos/12/TDE-2011-10-26T112803Z-2254/Publico/Dissertacao%20Ademar%20Sousa%20Seg.pdf> Acesso em 11 de setembro de 2011.

SANTOS, José Jackson Reis dos. **Pedagogia emancipatória: uma experiência em educação de pessoas jovens, adultas e idosas**. Passo Fundo, RS: UPF, 2003.

SARAMAGO, José. **Ensaio sobre a cegueira**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

SEVERINO, Antônio Joaquim. Fundamentos ético-políticos da educação no Brasil de hoje. In: LIMA, Júlio Cesar F.; NEVES, Lúcia Maria V. (org). **Fundamentos da Educação Escolar no Brasil contemporâneo**. RJ: Editora Fiocruz/ EPSJV, 2006.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia: Edição Comemorativa**. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Currículo e identidade social: territórios contestados. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **Alienígenas na sala de aula**. 2ª ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 1998.
SILVA, Gilberto Ferreira da. Multiculturalismo e educação intercultural: vertentes históricas e repercussões atuais na educação. In: FLEURI, Reinaldo Matias (org.). **Educação intercultural: mediações necessárias**. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2003.

SOARES, Magda. **Linguagem e escola: uma perspectiva social**. 17ª ed. São Paulo: editora Ática, 2006.

SOUSA, Maria Antônia de. Educação do Campo: políticas, práticas pedagógicas e produção científica. **Educação & Sociedade**, 2008, Campinas, vol. 29, n. 105. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/es/v29n105/v29n105a08.pdf> Acesso em 26 de abril de 2012.

TEIXEIRA, Anísio. **Conversa entre amigos: correspondência escolhida entre Anísio Teixeira e Monteiro Lobato**. Salvador: Fundação Cultural do Estado da Bahia, Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas /CPDOC, 1986.

_____. **Pequena introdução à filosofia da educação: a escola progressiva ou a transformação da escola**. 8ª ed. São Paulo: Ed. Nacional, 1978.

TEIXEIRA, Inês Assunção de Castro. Por entre planos, fios e tempos: a pesquisa em Sociologia da Educação. In: ZAGO, Nadir; CARVALHO, Marília Pinto de; VILELA, Rita Amélia Teixeira (Org.). **Itinerários de pesquisa: perspectivas qualitativas em Sociologia da Educação**. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2003.

TELLES, Vera da Silva. **Direitos sociais: afinal do que se trata?** Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. 1ª ed. – 19ª reimpr. – São Paulo: Atlas, 2010.

TUCANO. Secretaria Municipal de Educação e Cultura. **Projeto Político Pedagógico da Escola Cristóvão Colombo: Nos Coletivos o reencontro com a Pedagogia da Esperança**, 2010.

_____. Secretaria Municipal de Educação e Cultura. **Projeto: Aulas temáticas: ressignificando a aprendizagem**, 2012a.

_____. Secretaria Municipal de Educação e Cultura. **Projeto Varal de Poesia: uma ressignificação das práticas de leitura e declamação de poemas no ambiente escolar**, 2012b.

_____. Secretaria Municipal de Educação e Cultura. **Projeto Alma não tem cor**, 2012c.

VEIGA, José Eli da. **Cidades imaginárias: o Brasil é menos urbano do que se calcula**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2003.

YIN, Robert K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 3ª ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

ZAGO, Nadir. A entrevista e seu processo de construção: reflexões com base na experiência prática de pesquisa. In: ZAGO, Nadir; CARVALHO, Marília Pinto de; VILELA, Rita Amélia Teixeira (Org.). **Itinerários de pesquisa: perspectivas qualitativas em Sociologia da Educação**. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2003.

ZAOUAL, Hassan. **Globalização e diversidade cultural**. São Paulo: Cortez, 2003.

APÊNDICES



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA – UEFS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
 Telefone (75) 3161-8246
 E-mail: ppge.uefs@gmail.com

1 TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA DOCENTES

A pesquisa “Cultura Sertânica e Currículo: diálogo fundante para a Educação no/do Campo numa escola pública municipal de Tucano/BA” desenvolvida no Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação da UEFS, tem como objeto de análise as relações entre o currículo da Escola Municipal Cristóvão Colombo e o contexto sociocultural dos seus estudantes numa perspectiva da Educação do Campo. Seu objetivo é compreender a importância da relação dialógica entre cultura e educação a partir das relações entre o currículo oficial dessa escola e os contextos socioculturais dos seus estudantes na perspectiva da Educação do Campo. Sua colaboração caso aceite participar dessa investigação, é condição fundamental para a efetivação desse estudo. Em caso de aceitar fazer parte desta pesquisa, sua atuação consistirá em permitir observações do cotidiano da escola com registro escrito e fotográfico bem como participar de uma entrevista gravada sobre a temática em questão. É importante informar que nos comprometemos em utilizar as informações concedidas apenas para fins acadêmicos, garantindo tanto a confiabilidade dos diálogos produzidos quanto o sigilo dos dados pessoais e institucionais dos participantes. Os resultados dessa etapa da pesquisa serão armazenados, analisados e apresentados sem menção ao nome dos participantes, resguardando qualquer indício da sua identificação. Devemos salientar que não há obrigatoriedade de sua participação nesta pesquisa, ressaltando que, caso queira desistir em qualquer das etapas, sua decisão será acatada e respeitada. Após estes esclarecimentos, se o Sr. ou a Sra. aceita participar desse trabalho de pesquisa, por favor, assine o termo no campo indicado abaixo. Este consta de duas vias. Sendo que uma deverá ficar de posse da pesquisadora que se lhe apresenta e a outra via ficará de posse do(a) participante. Para finalizar, informamos que estaremos à sua disposição para quaisquer esclarecimentos caso haja alguma dúvida ou preocupação acerca de sua participação nesta pesquisa.

Atenciosamente,

Miguel Almir Lima de Araújo: _____
malmir2@gmail.com

Maria José Firmino da Silva: _____
ped_firmino@hotmail.com

Participante: _____



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA – UEFS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

Telefone (75) 3161-8246

E-mail: ppge.uefs@gmail.com

**2 TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA
DIRETORA E COORDENADORA**

A pesquisa “Cultura Sertânica e Currículo: diálogo fundante para a Educação no/do Campo numa escola pública municipal de Tucano/BA” desenvolvida no Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação da UEFS, tem como objeto de análise as relações entre o currículo da Escola Municipal Cristóvão Colombo e o contexto sociocultural dos seus estudantes numa perspectiva da Educação do Campo. Seu objetivo é compreender a importância da relação dialógica entre cultura e educação a partir das relações entre o currículo oficial dessa escola e os contextos socioculturais dos seus estudantes na perspectiva da Educação do Campo. Sua colaboração caso aceite participar dessa investigação, é condição fundamental para a efetivação desse estudo. Em caso de aceitar fazer parte desta pesquisa, sua atuação consistirá em permitir observações do cotidiano da escola com registro escrito e fotográfico, disponibilizar os documentos escolares solicitados, bem como participar de uma entrevista gravada sobre a temática em questão. É importante informar que nos comprometemos em utilizar as informações concedidas apenas para fins acadêmicos, garantindo tanto a confiabilidade dos diálogos produzidos quanto o sigilo dos dados pessoais e institucionais dos participantes. Os resultados dessa etapa da pesquisa serão armazenados, analisados e apresentados sem menção ao nome dos participantes, resguardando qualquer indício da sua identificação. Devemos salientar que não há obrigatoriedade de sua participação nesta pesquisa, ressaltando que, caso queira desistir em qualquer das etapas, sua decisão será acatada e respeitada. Após estes esclarecimentos, se o Sr. ou a Sra. aceita participar desse trabalho de pesquisa, por favor, assine o termo no campo indicado abaixo. Este consta de duas vias. Sendo que uma deverá ficar de posse da pesquisadora que se lhe apresenta e a outra via ficará de posse do(a) participante. Para finalizar, informamos que estaremos à sua disposição para quaisquer esclarecimentos caso haja alguma dúvida ou preocupação acerca de sua participação nesta pesquisa.

Atenciosamente,

Miguel Almir Lima de Araújo: _____
malmir2@gmail.com

Maria José Firmino da Silva: _____
ped_firmino@hotmail.com

Participante: _____



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA – UEFS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
Telefone (75) 3161-8246
E-mail: ppge.uefs@gmail.com

3 TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA ESTUDANTES

A pesquisa “Cultura Sertânica e Currículo: diálogo fundante para a Educação no/do Campo numa escola pública municipal de Tucano/BA” desenvolvida no Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação da UEFS, tem como objeto de análise as relações entre o currículo da Escola Municipal Cristóvão Colombo e o contexto sociocultural dos seus estudantes numa perspectiva da Educação do Campo. Seu objetivo é compreender a importância da relação dialógica entre cultura e educação a partir das relações entre o currículo oficial dessa escola e os contextos socioculturais dos seus estudantes na perspectiva da Educação do Campo. Sua colaboração caso aceite participar dessa investigação, é condição fundamental para a efetivação desse estudo. Em caso de aceitar fazer parte desta pesquisa, sua atuação consistirá em permitir observações do cotidiano da escola com registro escrito e fotográfico, bem como participar de uma entrevista coletiva gravada sobre a temática em questão. É importante informar que nos comprometemos em utilizar as informações concedidas apenas para fins acadêmicos, garantindo tanto a confiabilidade dos diálogos produzidos quanto o sigilo dos dados pessoais e institucionais dos participantes. Os resultados dessa etapa da pesquisa serão armazenados, analisados e apresentados sem menção ao nome dos participantes, resguardando qualquer indício da sua identificação. Devemos salientar que não há obrigatoriedade de sua participação nesta pesquisa, ressaltando que, caso queira desistir em qualquer das etapas, sua decisão será acatada e respeitada. Após estes esclarecimentos, se o Sr. ou a Sra. aceita participar desse trabalho de pesquisa, por favor, assine o termo no campo indicado abaixo. Este consta de duas vias. Sendo que uma deverá ficar de posse da pesquisadora que se lhe apresenta e a outra via ficará de posse do(a) participante. Para finalizar, informamos que estaremos à sua disposição para quaisquer esclarecimentos caso haja alguma dúvida ou preocupação acerca de sua participação nesta pesquisa.

Atenciosamente,

Miguel Almir Lima de Araújo: _____
malmir2@gmail.com

Maria José Firmino da Silva: _____
ped_firmino@hotmail.com

Participante: _____