

Eixo Temático

4. Educação no Campo, Formação e Trabalho Docente

Título

POR UMA EDUCAÇÃO INTERCULTURAL DO CAMPO

Autoras

Maria de Lourdes Jorge de Sousa¹

Ilma Ferreira Machado²

Instituição

Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT

E-mail

loujorgelb@gmail.com

Palavras-chave

Educação do Campo; Escola Urbana e Interculturalidade Crítica

“Prepare o seu Coração prás coisas que eu vou contar.
Eu venho lá do sertão. Eu venho lá do sertão e
posso não lhe agradecer”.(Geraldo Vandré)

Resumo

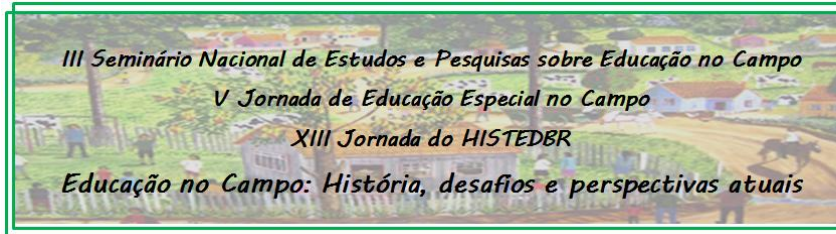
A educação do campo no percurso histórico da educação no Brasil foi relegada a um segundo plano, e os sujeitos do campo penalizados, fato que impulsiona lutas permanentes por parte dos movimentos sociais do campo. O presente artigo se situa neste contexto e discute a maneira como a Escola Estadual Aliança³, localizada no município de Bom Jesus, no Norte Araguaia está lidando com as diferenças culturais que estão dentro dela e que a constitui. Sobretudo, por ela ser uma escola urbana em que uma metade dos alunos é oriunda do campo e a outra metade é da cidade. Para a pesquisa utilizamos os nossos relatórios de acompanhamento à escola, estudos

¹ Mestranda em Educação pela UNEMAT Universidade do Estado de Mato Grosso; Especialista em Metodologia do Ensino; Especialista em Educação A Distância – EAD; Especialista em Gestão Pública Municipal e Pedagoga da rede pública Estadual de Mato Grosso – Brasil. loujorgelb@gmail.com

² Professora orientadora. Mestre e Dr.^a em Educação pela Universidade Estadual de Campinas. Pós-doutora pela Universidade Federal de Santa Catarina. Vinculada ao Instituto de Educação e Linguagem, departamento de Pedagogia, da Universidade do Estado de Mato Grosso.

³ Escola Estadual Aliança é um nome fictício definido a título de preservação da real identidade da escola.

www.semgepec.ufscar.br
27, 28, 29 e 30 de outubro de 2015



bibliográficos e documentos oficiais que tratam da educação do campo no Brasil, bem como o Projeto Político Pedagógico da escola. Na perspectiva da educação dialógica e emancipatória, o artigo destaca questões sobre multiculturalidade e interculturalidade, que compõem o universo escolar, para, a partir daí, assinalar a importância da alteridade, do acolhimento e do respeito às diferenças culturais, principalmente, quando se juntam estudantes de contextos diferentes.

Summary

The education of the field in the historical course of education in Brazil was relegated to the background, and the subjects of the penalized field, a fact that drives ongoing struggles by social movements in the countryside. This article is situated in this context and discusses how the State School Alliance, in the north Araguaia are dealing with cultural differences that are inside it and that is. Above all, because it is an urban school where a half of the students comes from the field and the other half is in town. For research we use our monitoring reports to school, bibliographic studies and official documents dealing with the field of education in Brazil, and the Pedagogical Political Project school. From the perspective of dialogical and emancipatory education, the article highlights issues of multiculturalism and interculturalism, which make up the school environment, for, from there, to point out the importance of otherness, welcome and respect for cultural differences, especially when they join students different contexts.

Keywords: Rural Education. Urban School. Intercultural Criticism.

Texto Completo

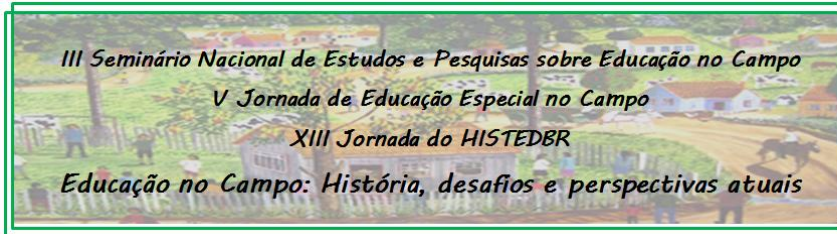
O presente artigo tem como objetivo trazer para a discussão o tema juventude do campo e a escola urbana. Questões pouco discutidas, que muitos consideram já superadas, pelo menos desde o advento da nucleação das escolas do campo, na década de 90, mas que ainda afetam e inquietam muitos jovens que vivem no e do campo.

Em meio às discussões pontuadas no texto destacam-se questões sobre as diferenças culturais, multiculturalidade e interculturalidade e como a escola está lidando com as diferenças que estão no interior dela e que a constitui. Sobretudo, quando se trata de escola urbana que atende predominantemente estudantes camponeses.

Nossos estudos foram desenvolvidos a partir de uma escola urbana localizada na Região Nordeste do Estado de Mato Grosso, a Escola Estadual Aliança.

Na condição de professora formadora, vinculada ao Centro de Educação e Formação dos Profissionais da Educação Básica (CEFAPRO), polo de São Félix do Araguaia-MT, acompanhei essa escola por um período de três anos. Em 2013 50% do

www.semgepec.ufscar.br
27, 28, 29 e 30 de outubro de 2015



público atendido eram alunos do campo (cf. Projeto Político Pedagógico – PPP/2013). E durante diversos momentos em que estive presente na escola presenciei falas do tipo: “o problema é os alunos do campo”, isto é, “os do transporte escolar”.

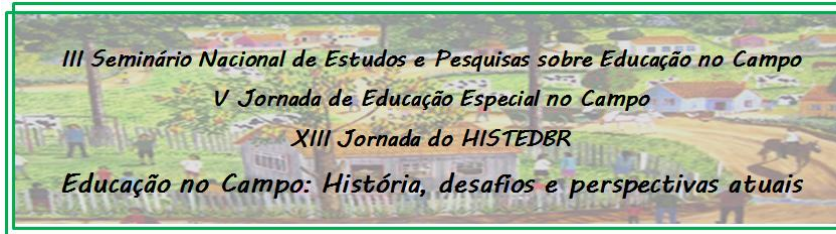
Essas frases eram recorrentes quando se tratava da organização do trabalho pedagógico da escola e estabelecia referência aos jovens que residiam em um assentamento próximo à cidade de Bom Jesus do Araguaia. Esses jovens enfrentavam, todos os dias, transporte escolar – geralmente superlotado, e estradas precárias para frequentar essa escola, localizada no perímetro urbano; jovens com problemas de ordem socioeconômica, política e cultural e que tinham, nesse processo de identificação pelo coletivo da escola, a condição de ser “o problema” ou “os do transporte escolar”, ou seja, “os outros”, “os de fora”, os “de outro lugar”.

Embora o urbano a que me refiro seja um urbano-rural, a escola não era um lugar de pertencimento para os jovens “do transporte escolar”, como eram conhecidos. E não demonstrava levar em consideração o fato de que esses sujeitos viviam no e do campo e que ao chegar à escola traziam consigo o pó ou a lama da estrada, a alegria do reencontro com os colegas (nem sempre manifesta) e muitos saberes. Saberes que nem sempre coincidiam com os saberes cultivados na escola através dos livros didáticos e atividades propostas pelos professores das diversas disciplinas.

A vida do jovem do campo lhe ensina quase tudo sobre o manejo do gado, a cubagem da madeira e o cultivo da terra, sobre plantas que curam, o que plantar e o que não plantar em determinadas fases da lua, nomear/identificar os pássaros pelos cantos e os animais por suas pegadas.

São muitos os saberes. Saberes construídos na vida e para a vida. Entretanto, na maioria das vezes esses jovens inseridos no espaço e na lógica dessa escola urbana não se entendem com a trigonometria, a álgebra, as funções, os colchetes, as chaves, os verbos transitivos, os intransitivos e outros conteúdos que lhes são apresentados, geralmente descontextualizados. Compreendem bem o pronome imperativo e as orações subordinadas na vida prática, na escola nem sempre.

Em outras palavras, diríamos que é comum ver jovens estudantes nessas condições apresentarem dificuldades em compreender muitos conteúdos escolares por não conseguirem estabelecer relação entre eles e suas atividades cotidianas.



Os jovens do campo a que me refiro como “o problema” vive práticas sociais e culturais diferentes dos sujeitos que vivem na cidade. As condições de vida no campo lhes configuram sujeitos com características diferenciadas em relação ao seu vocabulário, sua linguagem, seu jeito de andar, suas músicas, sua alimentação e, sobretudo, o seu jeito de ler o mundo, e dentro deste mundo, a escola e o ensino.

Os costumes, o lugar, o trabalho, as condições de produção da vida, as relações com o outro, constituem certas peculiaridades àqueles jovens, diferenciando-os dos jovens da cidade. As diferenças existentes não podem servir para distanciar ou sobrepor um grupo ao outro, mas devem ser respeitadas e trabalhadas pelo coletivo da escola na perspectiva da interação, da inter-aprendizagem ou como propõe Marín (2002, p. 11), da interculturalidade.

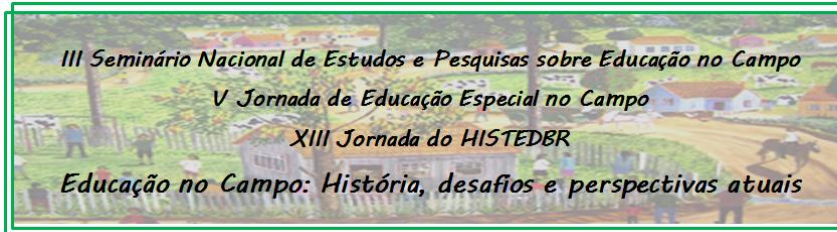
Teria a escola pensado sobre essas e outras características dos jovens do campo? Como pensar a organização do trabalho pedagógico da escola de modo a atender as demandas dos dois grupos que compartilham a escola e comportam inúmeras diferenças entre si?

A partir destes questionamentos, fruto de observações e diálogos estabelecidos durante o período que estivemos em contato com a escola, buscamos compreender como essa escola enxerga a multiculturalidade existente no seu ambiente institucional e como isso é demarcado no PPP.

Fundamentamos nossa reflexão a partir da leitura de documentos oficiais do Ministério da Educação (Lei de Diretrizes e Base da Educação, 9394/1996; Diretrizes Nacionais da Educação do Campo; Diretrizes Operacionais da Educação do Campo; Pacto de Fortalecimento do Ensino Médio etc.) e, das contribuições teóricas de autores como José Marín (2002) e Reinaldo Matias (2003), Candau (2010), que discutem a importância de reconhecermos que estamos imersos à multiculturalidade e que devemos tratá-la na perspectiva da interculturalidade. Também nos apoiamos em estudos de Arroyo e Fernandes (1999), Caldart (2002), Garcia (2008), Freire (2014) e Machado (2010) que discutem a educação do campo numa perspectiva dialógica e emancipatória.

Campo e Políticas de Educação do Campo

**www.semgepec.ufscar.br
27, 28, 29 e 30 de outubro de 2015**



A concentração de terras no Brasil, o avanço do agronegócio nas últimas décadas, e as dificuldades de acesso às políticas públicas por parte dos povos do campo, fazem desse lugar um espaço de luta constante pela sobrevivência, por saúde, educação, moradia, trabalho e renda, ou seja, pelos direitos dos trabalhadores e trabalhadoras do campo.

Consideramos importante explicitar aqui a concepção de campo com a qual vamos trabalhar neste texto. Buscamos definir o campo na perspectiva de (CALDART, p. 29 In: KOLLING, 2002), que se refere ao campo como “categoria de organização social e política de trabalhadores que lutam pela terra e vivem da terra”. Portanto, os sujeitos a que nos referimos são os sujeitos da resistência no e do campo.

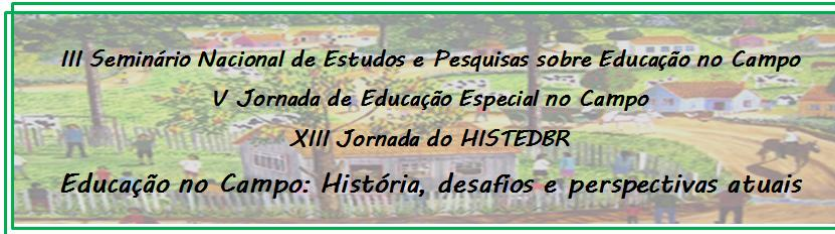
A educação do e no campo é um dos direitos humanos que está em constante negociação. A educação escolar é geralmente exportada, pelos órgãos educacionais da cidade para o campo, sem considerar que no campo os sujeitos são outros. O campo acima caracterizado exige a invenção de uma escola que se propõe a promover a integração de saberes, capaz de fazer o acolhimento das diferenças de modo a fazer do diálogo intercultural um importante instrumento pedagógico.

Para os sujeitos do campo a escola chegou muito tardiamente. A literatura pesquisada sobre a educação do campo pontua que foi a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB de 1996, que pela primeira vez na legislação brasileira se pronunciou explicitamente sobre as especificidades da educação rural, conforme disposto no seu artigo 28:

Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente no que se refere a: I - conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos educandos da zona rural; II- organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas e III- adequação a natureza do trabalho na zona rural.

A legislação Brasileira apresenta um leque de possibilidades para organizar o ensino de modo a atender as especificidades sociais e culturais dos povos do campo. O que também é sinalizado nesse e em outros artigos da LDB/1996 e, de modo, especial

www.semgepec.ufscar.br
27, 28, 29 e 30 de outubro de 2015



nas resoluções 01/2002, 02/2008 e no Decreto 7.352/2010. Entretanto, organizar a escola para e com os sujeitos do campo significa um rompimento com o modelo de escola que vem se perpetuando historicamente: centrada no mito da neutralidade política e que se organiza a partir de uma lógica urbana, pautada na transmissão de conteúdos desconexos com a realidade dos jovens do campo.

Isso, somado a fatores de ordem econômica e política, contribui para as questões geradoras das estatísticas como estas apresentadas pelo INEP: “As áreas rurais, se comparadas às urbanas, têm os piores índices. Nelas, a porcentagem de estudantes que conclui a Educação Básica até os 19 anos é de 35,1%, enquanto na zona urbana chega a 57,6%”. (BRASIL, 2012).

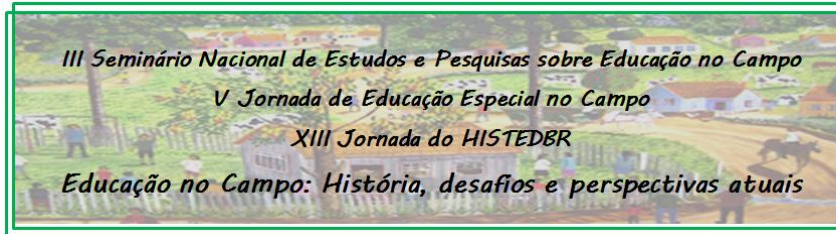
Esses dados contribuem para o desvelamento da triste realidade da educação no campo brasileiro. Ou melhor, desvendam a dura realidade de exclusão à qual a maioria dos jovens do campo está submetida. Os fatos expressos por essas estatísticas são preocupantes e desafiadores, uma vez que, menos da metade (35%) dos estudantes das áreas rurais conseguem concluir a Educação Básica até os 19 anos de idade. As difíceis condições de acesso à escola, a falta de um projeto pedagógico que possibilite a conciliação tempo escola e tempo trabalho, e o difuso significado que a escola acaba tendo para os sujeitos do campo, podem constituir elementos importantes que ajudam a explicar os dados acima.

Há de se observar que a educação escolar desde seus primórdios foi pensada e organizada sob a lógica do urbano e das elites pensantes. Fato que por si só, causa estranheza e “desconforto” para o estudante que se desloca do seu sítio, do “seu mundo” e é inserido em uma escola da cidade, a “escola do outro”. Esses jovens geralmente não têm sentimento de pertença em relação à escola que não foi pensada para ele e tão pouco com ele.

Como forma de contrapor a essa realidade, as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio (DCNEM), Cap. I – Do Projeto Político Pedagógico, no seu inciso V, propõem:

Comportamento ético, como o ponto de partida para o reconhecimento dos Direitos Humanos e da cidadania, e para a prática de um humanismo contemporâneo expresso pelo reconhecimento, respeito e

www.semgepec.ufscar.br
27, 28, 29 e 30 de outubro de 2015



acolhimento da identidade do outro e pela incorporação da solidariedade. (BRASIL, 2012).

As proposições contidas nesse inciso das DCNEM provocam reflexões importantes nas instituições educacionais. Ao destacar a ética, o respeito mútuo, o acolhimento e o respeito às diferenças, bem como o acolhimento da identidade do outro traz elementos que se contrapõem à cultura da disputa, da individualidade, da intolerância, do egocentrismo e da negação dos Direitos Humanos. Tais práticas são recorrentes na sociedade e, por conseguinte, são reproduzidos no interior de algumas escolas, materializando-se na prática de *bullying*, estereótipos, hostilidades e até mesmo agressões verbais e/ou físicas.

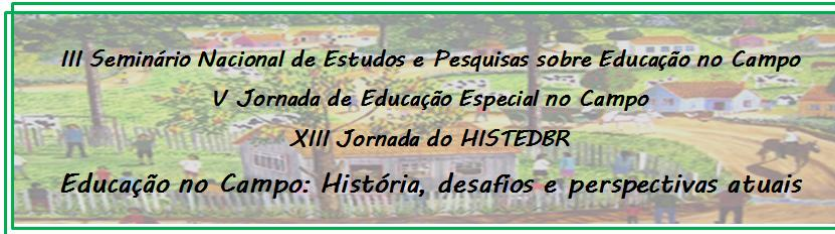
Quando se trata de educação para os sujeitos do campo, há outras questões a serem superadas, que apresentam incoerência entre o que é assegurado em legislações específicas e o que ocorre, efetivamente, na prática. A título de exemplificação temos a Resolução N. 2, de 28 de Abril de 2008, em seu Art. 4º que preceitua:

Parágrafo Único. Quando se fizer necessária a adoção do transporte escolar, deve ser considerado o menor tempo possível no percurso residência – escola e a garantia de transporte das crianças do campo para o campo.

O Art.5º – Para os anos finais do Ensino Fundamental e para o Ensino Médio, integrado ou não à Educação Profissional técnica, a nucleação rural constituir-se em melhor solução, mas deverá considerar o processo de diálogo com as comunidades atendidas, respeitados seus valores e sua cultura.

§1º – Sempre que possível, o deslocamento dos alunos como previsto no Caput, deverá ser feito do campo para o campo, evitando-se ao máximo o deslocamento do campo para a cidade.

Os artigos e parágrafos selecionados sinalizam para que se evite o uso do transporte escolar, e caso seja necessário utilizá-lo, que seja em pequenos percursos. Sugere a nucleação em casos específicos e defende que, quando estritamente necessário, o deslocamento dos alunos ocorra do campo para o campo, evitando deste modo o deslocamento dos sujeitos do campo para as escolas da cidade. Isso é o desejável e o legitimado. Entretanto, ainda temos municípios, que na contramão da legislação, transporta muitos de seus alunos moradores no campo para a escola urbana e o faz em condições muito precárias, no que diz respeito à qualidade das estradas, dos transportes



e às distâncias percorridas. Essa situação se repete por vários anos e vai se naturalizando, principalmente pelo poder público.

Contudo, tal situação tem encontrado resistência por parte trabalhadores do campo, sobretudo, os “alunos do transporte”; como pode perceber, há uma luta constante, ainda que tímida, junto aos órgãos de governo, pela construção de uma escola no campo, no assentamento onde moram.

Escola do Campo – da multiculturalidade à interculturalidade

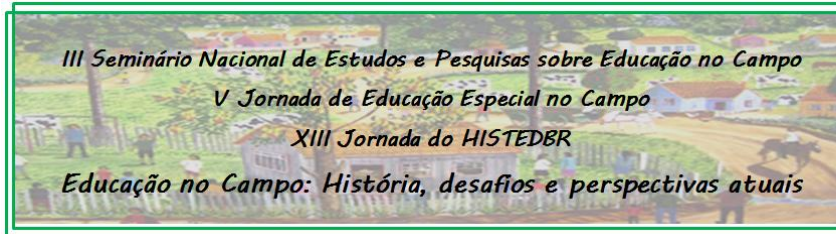
A publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN, 1997) trouxe a questão da pluralidade cultural como um dos *Temas Transversais*. Isso desafia as escolas a reconhecerem a multiculturalidade e desenvolver um olhar mais atento para as questões relacionadas às diversidades culturais na perspectiva da interculturalidade. A partir dessa premissa é necessário, como aponta Marín (2003, p. 11),

Dar um passo a frente, ao tempo que reconhecemos a pluralidade cultural e que estamos imersos ao fenômeno da multiculturalidade, devemos tomá-las no sentido da Interculturalidade, que, inclui a ideia de intercâmbio, de interdependência, de interaprendizagem, de diálogo e de negociação entre pessoas de culturas diferentes, baseada no princípio fundamental da igualdade de condições.

A questão da interculturalidade proposta por Marín (2003) pode ser tomada como um paradigma novo para lidar com as diversidades culturais presentes na sociedade e, portanto, nas escolas.

Entretanto, Tubino (apud CANDAU, 2005) nos alerta,

La asimetría social y la discriminación cultural no permiten un diálogo intercultural auténtico. Por eso no hay que comenzar por el diálogo, sino por cuestionarnos cuáles son las condiciones existentes de dialogo. O, para ser más precisos, es necesario exigir que el diálogo entre las culturas sea, em primer lugar, un diálogo sobre los factores económicos, políticos, militares, etc, que condicionan actualmente el intercambio franco entre las culturas de la humanidad. Esta exigência se hace hoy imprescindible para que no caigamos em la ideologia de um diálogo descontextualizado, que se limita a favorecer los intereses creados de la civilización dominante, y que no toma em consideración la asimetría de poder que hoy reina em el mundo. Para que el diálogo sea real, es necesario hacer visibles las causas del no



diálogo, lo que pasa, necesariamente, por um discurso de crítica social.

Sabe-se que as diferenças de todo modo já se dão no plano das individualidades e, no caso da escola que tomamos para o nosso estudo, as diferenças também se dão no plano das coletividades de grupos – alunos que moram no campo e os que moram na cidade – e que estudam na mesma escola. Embora a cidade a que me refiro seja de pequeno porte com características socioculturais e econômicas do campo, os jovens “do transporte escolar”, como são conhecidos, não demonstram o mesmo sentimento de pertencimento que os outros. Os costumes, o lugar, o trabalho, as condições de produção da vida, as relações com o outro, constituem certas peculiaridades àqueles jovens, diferenciando-os dos jovens da cidade.

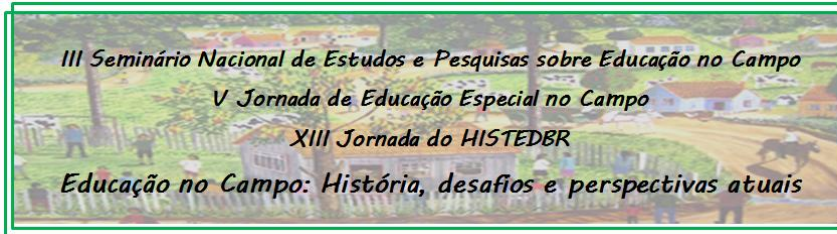
Segundo Garcia, (2008 p. 107),

Será preciso, considerar que a diversidade das culturas manifestas na localidade, enquanto práticas e experiências sociais, também se constituem em diferenças, em particularidades e, com isso, se constitui em identidade, em pensamento, cujas características dão aos seus praticantes uma identidade cultural construída e reconstruída em processo, em relação. E, por conseguinte, em conhecimento, educação.

Visto desta forma os sujeitos do campo, “os outros”, carecem de uma escola atenta, sensível e compromissada com suas questões. Eles configuram um desafio para a escola. A escola que se propõe democrática e formadora de conhecimentos e valores éticos tem que encarar o desafio de superar a histórica dicotomia cidade/campo, bem como o estigma do campo como lugar do atraso e da imobilidade social, predestinado ao fim em um futuro bem próximo.

Os desafios que se impõem à Escola Aliança se configuram de diversas maneiras, às vezes no que diz respeito ao interesse dos estudantes por determinados conteúdos que não respondem as suas necessidades imediatas; às vezes no desejo maior de ir para a quadra de esportes ou jogar “sinuca”, em vez de ficar na sala de aula; na pouca disposição para os debates em sala devido ao medo dos pré-juízos que comumente eram/são lançados sobre eles; e na organização do tempo para que os alunos possam participar de projetos, como o “Mais Educação” e outros.

www.semgepec.ufscar.br
27, 28, 29 e 30 de outubro de 2015



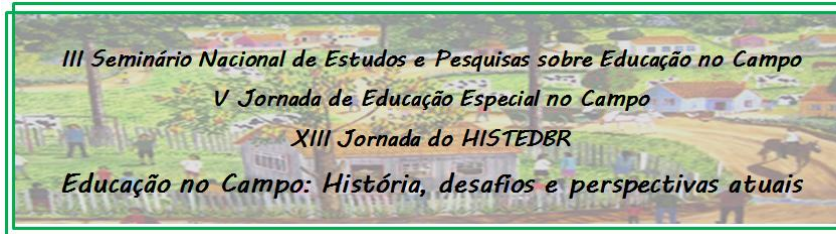
Esses jovens costumavam se ausentar da sala em horário de aula para comprarem encomendas que seus pais lhes fizeram (o açúcar, o café, o fumo, a Dipirona, os inseticidas, etc.). Isso poderia ser feito fora do horário de aula, caso não dependessem exclusivamente do transporte escolar para retornar para as suas casas ao fim do dia. Eles sabem muito bem que se não estiverem no portão da escola na “hora certa”, o transporte vai e eles ficam. Isso significa um problema com a escola, com a família e consigo mesmo.

Uma escola urbana que atende alunos oriundos do campo sempre estará imersa a uma grande diversidade de culturas, o que podemos chamar de multiculturalismo. Isso não pode passar despercebido, pelo contrário, esse encontro de culturas deve estar no centro da organização do trabalho pedagógico.

As diferenças existentes não podem servir para distanciar ou sobrepor um grupo ao outro, mas devem ser respeitadas e trabalhadas pelo coletivo da escola na perspectiva da interação, da inter-aprendizagem ou, conforme Marín (2002b, p. 05), na perspectiva da interculturalidade. Cabe, inclusive, ampliar o processo de reflexão de modo que estudantes e educadores percebam as características sociais e econômicas que lhes são comuns e que os identificam como seres humanos e classe trabalhadora.

As questões pontuadas até aqui, sobre os sujeitos do campo, nos revelam que viver no e do campo e estudar em uma escola da cidade, significa alguns sacrifícios para o estudante camponês e um grande desafio para a escola que, necessariamente, tem que atender a todos. O que requer entre outras coisas, organização diferenciada e uma reflexão profunda por parte da comunidade escolar. Faz-se necessário mergulhar no universo dos sujeitos para compreendê-los e com eles buscar alternativas para o enfrentamento dos problemas que os impedem de estudar em condições dignas e desejáveis.

Aqui, cabe lembrar Freire, (1997, p. 110): “ensinar exige compreender que a educação é uma forma de intervenção no mundo”. Portanto, o projeto político pedagógico de uma escola que atende estudantes oriundos do campo, e que visa uma educação com qualidade social e a emancipação dos jovens, precisa levar em consideração as especificidades, as lutas, os saberes e fazeres dos sujeitos do campo, sem desconsiderar o contexto dos estudantes da cidade que, também, estudam ali.



Vale ressaltar que a naturalização das diferenças ou a tentativa de homogeneização dos estudantes imobiliza a escola. A escola deve considerar os elementos comuns entre os dois grupos (campo e cidade) sem, no entanto, desconsiderar os elementos que os diferenciam.

Para atender as diferenças culturais de grupos distintos, segundo a ótica de Fleuri, (2003, p. 32).

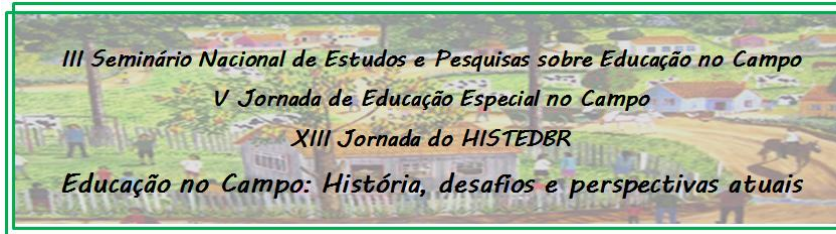
A educação passa a ser entendida como o processo construído pela relação tensa e intensa entre diferentes sujeitos, criando contextos interativos, que justamente por se conectar dinamicamente com os diferentes contextos culturais em relação aos quais os diferentes sujeitos desenvolvem suas respectivas identidades, torna-se um ambiente criativo e propriamente formativo, ou seja, estruturante de movimentos de identificação subjetivos e sociocultural.

Nesta perspectiva devemos tomar as diferenças não como problema, mas como possibilidades de autoconhecimento, de ricas relações sociais, de diálogo entre culturas e de construção de identidades.

A partir das observações que fizemos nas salas de aula, e principalmente, dos diálogos que estabelecemos com os estudantes - nos corredores da escola na hora do lanche, as expressões culturais manifestas durante as apresentações culturais ou datas comemorativas, como a do Dia das Mães, por exemplo, constatamos que as diferenças entre os dois grupos eram visíveis. Nesse contexto estavam presentes elementos que indicavam as diferenças e a riqueza de tais diversidades, os quais poderiam ser enxergados como constituintes do universo daqueles sujeitos do campo; e que demarcam a necessidade de a escola estabelecer um diálogo respeitoso e construtivo com eles.

Marín (2002b, p. 12), nos lembra da importância dos formadores e alerta que “para além dos problemas teóricos e metodológicos, é necessária uma profunda tomada de consciência por parte dos formadores sobre a alteridade e a necessidade de se colocar na situação e na pele dos outros”.

Deste modo, a escola que nos inspirou a discutir a educação do campo na perspectiva da interculturalidade, tem o desafio de pensar a organização de seu trabalho pedagógico em estreita relação com a vida das crianças e jovens que a compõem. Ainda



que atenda alunos que reúnam elementos comuns que os caracterizam como grupo, não pode se desconsiderar que lida com as questões de produção da vida, as relações familiares, o acesso às “novas tecnologias”, aos meios de comunicação, a distância e as condições de chegada à escola, peculiaridades que imprimem ao jovem do campo características que os diferenciam, em alguns aspectos, daqueles que moram e estudam na escola da cidade.

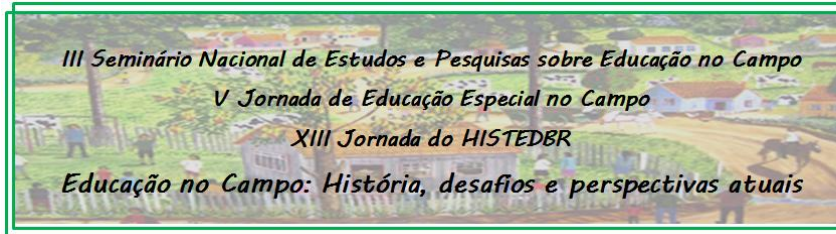
Diante disso, não podemos perder de vista o que nos diz Leonardo Boff (1997), “a cabeça pensa a partir de onde os pés pisam”. Isso significa a compreensão do outro a partir do seu contexto e de suas formas de perceber e interpretar o mundo. É importante nesse sentido considerar também que, “[...] o homem é um ser social e histórico, embora determinado por contextos econômicos e culturais, é o criador da realidade social e o transformador desses conceitos, o homem é o resultado de suas relações com o meio”. (GAMBOA, 1998, p.126).

Diante das problemáticas que discutimos no texto acerca da educação do campo e da interculturalidade, buscamos no PPP/2013 da escola em estudo, compreender qual o perfil de profissional da escola para trabalhar essas questões. Na dimensão “Formação e Condições de Trabalho dos Profissionais da Escola” há uma descrição do profissional idealizado pela escola: “Desejamos que o perfil do profissional que trabalha na escola seja de um profissional com formação específica para o cargo e habilitação na área, que tenha compromisso e responsabilidade para desempenhar sua função com competência dentro da unidade escolar.” (PPP/2013).

O perfil de professor desejado pela escola é de um profissional com formação específica para o cargo e habilitação na área de atuação. A nosso ver, esse posicionamento da escola revela uma valorização maior a aspectos de natureza técnica (“desempenhar sua função com competência”), ainda que aponte a necessidade de compromisso e responsabilidade, isso também é em relação ao desempenho da função. Diante disso, podemos questionar até que ponto significa o empenho para lidar com questões educativas que contribuem com a formação integral e intercultural dos estudantes da escola, para além do conteúdo de cada disciplina.

Essa ideia é reforçada pelo posicionamento diante do que é pontuado no item referente à formação continuada:

**www.semgepec.ufscar.br
27, 28, 29 e 30 de outubro de 2015**



Desejamos que o espaço educativo desta Unidade escolar atenda a demanda dos alunos, com a construção de mais salas de aula, pois o aumento do número de alunos está fazendo com que as salas fiquem superlotadas transformando outros espaços em salas de aulas. Desejamos que os banheiros sejam arejados, e que o laboratório de informática seja bem equipado para atender a necessidade dos alunos e professores em suas pesquisas, refeitório equipado com mesas e bancos usados não só para a hora do lanche, mas para os trabalhos em grupos também. (PPP/2013)

O trecho acima nos faz pensar que a preocupação do coletivo da escola estava centrada na estrutura física da mesma e não diretamente no processo formativo dos profissionais, embora se reconheça a importância de condições de trabalho apropriadas. O texto deixa transparecer que atender a demanda dos estudantes a partir da formação continuada dos profissionais da educação, seria apenas melhorar e ampliar os espaços físicos da escola; não fica claro o que se espera do processo de formação continuada.

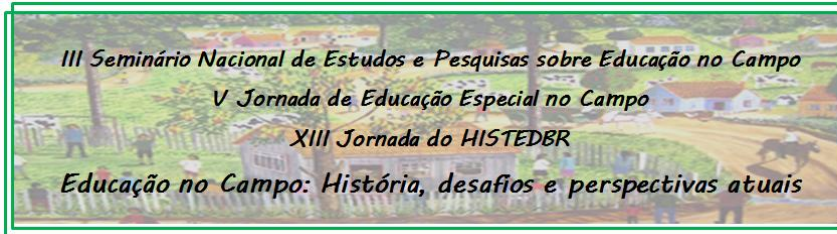
Também nos itens que tratam das “Relações Interpessoais”, e das “Regras de Convivência”, diz o documento:

A Escola Estadual Aliança, almeja e já desenvolve ações em que as relações interpessoais sejam de amizade e respeito mútuo, compromisso e responsabilidade, sendo esta sempre o centro das relações e que o atendimento aos pais ou a qualquer pessoa que busque informações e orientações sejam bem atendidos pelos profissionais da escola.

Regras de convivência

A Escola Estadual Aliança, no decorrer do seu dia a dia propõe que todos cumpram seus horários evitando assim transtornos no andamento das atividades diárias. Que os alunos possam usufruir com aproveitamento todos os espaços educativos existentes na escola e ao mesmo tempo, entendam a necessidade da conservação dos mesmos. Que as regras de convivência nesta Unidade, sejam fortalecidas sempre por toda comunidade escolar.

Essas duas dimensões do PPP também nos chamaram a atenção, porque não tratam das questões de tensões e conflitos próprios do contexto escolar. Em relação aos estudantes, ao tratar das regras de convivência a escola elege o cumprimento de horários como prioritário e fala apenas que eles podem usufruir de todos os espaços educativos existentes, atentando-se para a necessidade de conservá-los. Cabe observar que para aqueles que se sentem pertencentes ao ambiente escolar e têm a escola como sua, o uso



desse espaço ocorre de forma natural, porém, para os que “vem de fora”, o usufruto da escola não se dá da mesma forma. Tal situação tende a provocar a posição de “mando” dos estudantes da cidade e o isolamento dos alunos “de fora”.

Como se pode observar o documento não sinaliza para as questões das diferenças culturais e de condições de acesso dos jovens do campo à escola. Assim, o projeto político pedagógico da escola nos trouxe elementos reveladores da “invisibilidade” das questões relacionadas à multiculturalidade presente no espaço escolar; não expressa a percepção das implicações de dois grupos de trajetórias e culturas diferentes em uma escola que não foi pensada para atender “os do transporte escolar”.

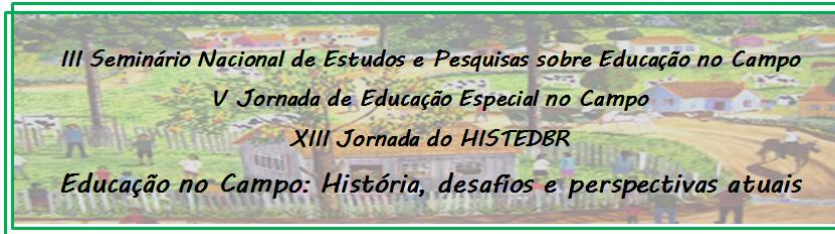
A escola, de certa forma, reconhece os desafios que tem para manter os estudantes na escola ao afirmar que “os alunos buscam alternativas na sociedade, causando assim alguns casos de evasão”, (PPP, 2013). No entanto, não deixa transparecer suas inquietações e quais ações serão desenvolvidas em função dessa situação.

A nosso ver, um dos fatores que podem concorrer para a evasão dos alunos é a falta de um projeto pedagógico para os sujeitos concretos e diversos que frequentam a escola, dentre eles, os jovens do campo, possuidores de saberes e de leitura de mundo, mas que nem sempre são percebidos e valorizados pelas instituições escolares; um projeto que não leva em consideração a perspectiva de interculturalidade, da intercultura.

Segundo (Fleuri, 2003, p. 31),

Intercultura refere-se a um campo complexo em que se entrecruzam múltiplos sujeitos sociais, diferentes perspectivas epistemológicas e políticas - diversas práticas e variados contextos sociais. Enfatiza o caráter relacional e contextual (inter) dos processos sociais permite reconhecer a complexidade, a polissemia, a fluidez e a relacionalidade dos fenômenos humanos e culturais. E traz fenômenos importantes para o campo da educação.

O modelo de escola que temos ainda é centrado na lógica disciplinar, na formação de conceitos, nos valores comportamentais, na hierarquização e na unilateralidade. Enfim, o arcabouço institucional da escola que temos está



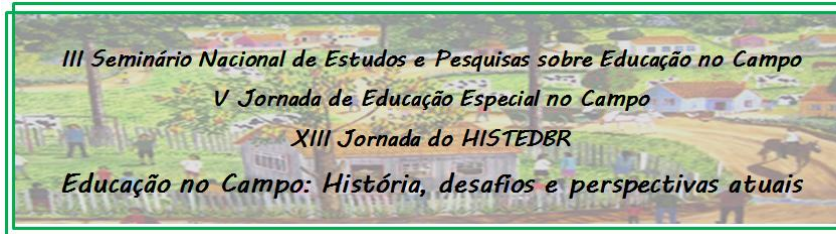
“fundamentado teoricamente na epistemologia da modernidade, com ênfase na individualidade, na evolução e/ou progressão e homogeneidade” (BONETTI, 2013, p. 274). Contudo, no movimento em busca de alternativas para significar a escola também para os “estudantes do transporte escolar”, horizontes se abrem e outras relações podem se apresentar como possíveis, configurando-se a ideia de que a escola pode tornar-se um “ambiente criativo e propriamente formativo”.

Para que os sujeitos do campo se desenvolvam com a mediação da escola sem, no entanto, perder a essência de sua cultura e de sua identidade, construídas em seu contexto e percurso histórico, e para que sintam-se sujeitos de direito e, portanto, pertencentes àquela escola, é preciso atenção especial, respeito mútuo e a construção de novas relações sociais e pedagógicas o ambiente escolar. Nesse sentido Arroyo e Fernandes, (1999, p. 10) observam: “Há uma mobilização local, regional e nacional procurando garantir uma educação básica do campo, portanto com novos conteúdos, novos processos pedagógicos, novo enfoque na tarefa dos professores, das professoras, das famílias, da comunidade e dos próprios educandos”.

Essas mobilizações destacadas por Arroyo e Fernandes, são fecundas. Principalmente, a partir da década de 90, vêm ganhando força e se apresentando como mecanismo de resistência ao modelo de escola capitalista, excludente e reprodutora das desigualdades sociais, e que está de costas para as necessidades e desejo dos estudantes filhos dos trabalhadores do campo.

Conclusão

Ao refletir sobre a necessidade de evoluirmos da perspectiva da multiculturalidade para a interculturalidade na educação do campo, salientamos que nossas considerações não sinalizam para a impossibilidade de a escola Aliança atender às especificidades dos dois grupos: o da cidade e do campo. Muito pelo contrário. Mas, cabe observar que, para isso, a escola precisa se reinventar. Precisa compreender e se dispor a lidar com as diferenças culturais, o que demandaria, a nosso ver, a construção de um pensamento crítico capaz de desvelar as implicações e os desafios presentes nas relações que se dão, no contexto escolar, entre estudantes urbanos e os que vivem no e do campo.



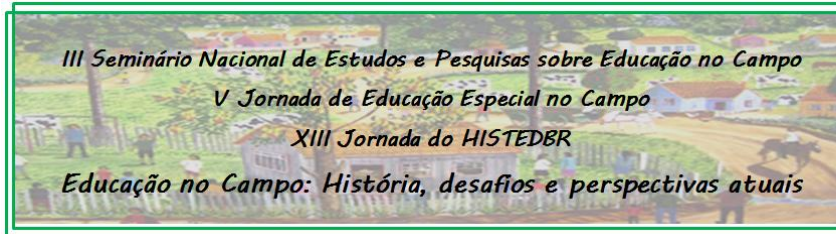
Necessário se faz, também, desvelar os próprios conceitos de igualdade, desigualdade, diferença e diversidade, uma vez que concebidos sob o ponto de vista da ciência positivista e da lógica burguesa, contribuem para mascarar as diferenças e intensificar as desigualdades, uma vez que a escola, de um modo geral, lida com uma “noção de desigualdade assentada sobre a capacidade individual do acesso ao capital social e cultural” (BONETI, 2013, p.276). Nesta perspectiva,

[...] a igualdade não se estabelece pela maioria, mas a partir do conceito padrão construído pelas classes dominantes. O igual assume uma posição de comando, para não dizer de dominador ou no mínimo de superioridade, perante o diferente por se apresentar possuidor do parâmetro a ser seguido (BONETI. 2013, p. 275).

É de grande importância refletir sobre esses problemas no contexto das práticas educativas, pois, nem sempre eles recebem a devida atenção por parte da escola. Tratar os desiguais como iguais é alimentar e fazer crescer as desigualdades. Ou seja, dar ao “aluno do transporte escolar” o mesmo tratamento dado aos da cidade no que diz respeito à alimentação, ao currículo, às atividades escolares e a avaliação, é corroborar para as desistências, para a reprovação e para os baixos índices de aprendizagem dos que vieram de longe. É, pois, não considerar as implicações do contexto histórico, social, espacial e cultural que constituem os sujeitos do campo.

É importante ressaltar que não defendemos que somente os alunos do “transporte escolar” tenham os seus direitos assegurados e sejam atendidos em suas necessidades. O que estamos propondo é que a eles seja garantido o direito de ser atendidos no lugar onde vivem, junto às suas próprias comunidades. Ou, no mínimo, que se garanta uma nova organização da escola, de modo que esses sujeitos, que se deslocam diariamente de suas casas e percorrem longas distâncias até chegar à escola urbana, sejam vistos como pessoas concretas, de contextos e de culturas diferentes tendo respeitadas suas particularidades; trabalhar na perspectiva da interculturalidade significa enxergar e valorizar todos que constituem e compõem esse espaço.

A legislação assegura às crianças e jovens do campo estudar em suas próprias comunidades, em uma escola que prime pela sustentabilidade social, que trabalhe a produção do conhecimento de forma contextualizada e na perspectiva da



interculturalidade. Enfim, uma escola que assegure aos jovens as condições necessárias para intervir com autonomia na realidade em que vivem.

Portanto, não podemos naturalizar situações em que o projeto político-pedagógico de uma escola não trabalhe na perspectiva da integração de seus estudantes, e desconsidere os elementos que constituem seus saberes e sua visão de mundo. Ao contrário, a escola precisa ser espaço do diálogo e da integração dos diferentes. Uma escola em que “os do campo” não sejam vistos como ‘o problema’, mas sim como sujeitos de direitos, de saberes outros e de sonhos possíveis.

Referências

ARROYO, Miguel Gonzalez; FERNANDES, Bernardo Mançano. **A Educação básica e o movimento social do campo**. Vol. 2. Brasília, DF, 1999.

ARROYO, Miguel G.; CALDART, Roseli S.; MOLINA, Mônica C. (orgs.). **Por uma educação do campo**. Petrópolis: Vozes, 2004.

BOFF, Leonardo, **A Águia e a Galinha Uma Metáfora da Condição Humana**. Disponível em: <http://www.bonsucessomt.com.br/imagens/AGUIAEAGALINHA.pdf>. Acesso em: 23 mai. 2015.

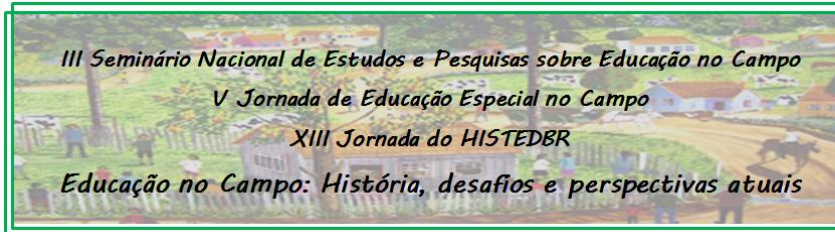
BONETI, Lindomar Wessler. O debate sobre as desigualdades e diferenças sociais na educação no Brasil: significados e contradições. **Perspectiva**, v. 31, n. 1, 261-282, jan./abr., Florianópolis, 2013.

BRASIL, Secretaria de Educação Básica. **Formação de professores do ensino médio, etapa I – caderno III: o currículo do ensino médio, seu sujeito e o desafio da formação humana integral**. MEC/SEB. Curitiba: UFPR/Setor de Educação, 2014.

_____. Ministério da Educação. **Resolução N 2, de 28 de Abril de 2008**. CNE/CEB, DOU de 11/04/2008. Estabelece Normas e Princípios para o desenvolvimento de políticas de atendimento da Educação do Campo.

_____. Instituto Nacional de Estudos de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo escolar 2012**. Brasília: INEP 2012. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/resumos_tecnicos/resumo_tecnico_censo_educacao_basica_2012.pdf> Acesso em: 07 jun. 2015.

CALDART, Roseli S. Por uma educação do campo: traços de uma identidade em construção. In: ARROYO, Miguel G.; CALDART, Roseli S.; MOLINA, Mônica C. (orgs.). **Por uma educação do campo**. Petrópolis: Vozes, 2004.



CANDAU, Vera Maria Ferrão. **Educacion Intercultural na America Latina: Distintas Concepciones y Tensiones Actuales**. Estudios Pedagógicos XXXVI, N 2: 333-342, 2010.

CASTRO, Eudson & LOPES, Ana Maria de Oliveira (Assessores do Projeto) – Secretaria Municipal de Educação de São Félix do Araguaia. **Tybyrirá – Educação do Campo e Visibilidade Social: uma experiência no Sertão do Araguaia**. São Félix do Araguaia – MT: Idéa Editora, 2004.

FLEURI, Reinaldo Matias. **Intercultura e Educação** – UFSC, 2003, n. 23.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 57ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

FREITAS, Luiz Carlos de. **Crítica da Organização do Trabalho Pedagógico e da Didática**. 9. Ed. São Paulo: Papyrus, 1995.

GARCIA, Rodney. **Consolidação das Políticas Educacionais do campo**. Tangará da Serra: Editora Sanches LTDA, 2008.

MACHADO, Ilma Ferreira. **Organização do Trabalho Pedagógico em uma Escola do MST e a Perspectiva da Formação Omnilateral**. Campinas, Editora RG, 2010.

MARÍN, José. **Dimensão Histórica da Perspetiva Intercultural, Educação, Estado e Sociedade**. Revista Grifos: Dossiê Intercultural. Telmo Marcon (org.). N.15, maio 2003. Chapecó, SC: Argos Editora.

_____. **Globalização, diversidade cultural e desafios para a educação**. Revista de Educação Pública Cuiabá / MT, v. 16 n.30, jan – abr. 2007.