

## A ESCOLA DO CAMPO, CURRÍCULO E SUAS TRADUÇÕES CULTURAIS.

**Autor (es)** Selidalva Gonçalves de Queiroz,  
UFRB/BA. Email: sely\_iza@hotmail.com.<sup>1</sup>

Co-autora: Ana Cristina Givigi,  
UFRB/BA. Contato: kikigivigi883@hotmail.com<sup>2</sup>

**RESUMO:** Contrapor-se à lógica hegemônica é uma tarefa laboriosa, levando em consideração o longo processo de silenciamentos vivenciado nos currículos de muitas disciplinas nas escolas brasileiras, especialmente as do campo (ARROYO, 2010). Entretanto, a defesa por um currículo com base nas experiências sócio culturais é um caminho que pode acender as contradições sociais e políticas presentes nos contextos escolares, aspectos importantes para a compreensão das expressões de luta que marcam a história de vida das pessoas. Nossa pesquisa contextualiza-se em um local onde as contradições do currículo se mostra por meio das tensões: na relação entre a comunidade e a escola. A comunidade em questão matricula seus filhos, crianças e jovens na Escola Municipal Ana Oliveira, município de Teofilândia-BA. Para alcançar discursivamente estas questões optamos pela pesquisa de abordagem qualitativa, de natureza analítica e descritiva, utilizando entrevistas, análise de documentos e grupo focal com moradores e estudantes da comunidade Maria Preta/Teofilândia/Bahia para coleta de dados e posterior análise discursiva, na tentativa de compreender o *que pensa a comunidade escolar, residente nesta comunidade, sobre o papel da escola na revitalização da cultura e como se produzem as traduções culturais, realizadas através dos projetos escolares*. A pesquisa mostrou que tão importante quanto às aulas, é o caminho de ida e volta, as experiências dos recreios, dos banheiros, dos pátios, das merendas e que, a defesa por um currículo que atente-se para diversidade, para as formas de tradução da cultura e rememoração e para as relações cotidianas de diferenciação é imprescindível para um processo de tradução cultural que fundamente-se no pertencimento ao campo e à escola. Para tanto, a possibilidade de construção de um currículo híbrido, fruto da negociação de diferenças e suas traduções (LOPES, MACEDO, 2011) faz-se urgente.

**Palavras - Chave:** Escola do campo; Cultura; Currículo.

### INTRODUÇÃO

O núcleo da Escola Municipal Ana Oliveira, situado nas comunidades de Alecrim, Morrinho, Laranjeira e na região de Socavão, município e estado xxx há mais de dez anos vem desenvolvendo práticas educativas no sentido de construir um projeto com princípios julgados emancipatórios, debruçando-se sobre as necessidades apresentadas pela comunidade escolar e propondo intervenções.

---

<sup>1</sup> Pedagogo/UNEB/BA, Especialista em Educação Ambiental para sustentabilidade, UEFS/BA, especialista em especialização em Educação do Campo UFRB/BA e mestranda em Educação do Campo UFRB/BA. Contato: sely\_iza@hotmail.com.

<sup>2</sup> Doutora em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Professora adjunta da Universidade Federal do Recôncavo Baiano UFRB/BA. Contato: kikigivigi883@hotmail.com

Dentre as práticas efetivadas na escola, ressalta-se o projeto “A fogueira tá queimando”, que é realizado no mês de junho de cada ano, re-significando as práticas culturais presentes na comunidade e propondo-se à inserção político cultural. Para a gestora da escola Rita de Cássia Ferreira “este é o São João da comunidade”, onde são apresentadas quadrilhas juninas, cantigas e samba de rodas, reisado, dentre outras práticas que evidenciam a história das comunidades. Outro fator importante é que este “arraiá”, como é chamado pela comunidade, faz um recorte reflexivo de marcos históricos, planejando as apresentações culturais, como espaços de discussões políticas e sociais atuais e de interesse do grupo.

Das comunidades que participam do núcleo<sup>3</sup> desta escola destaca-se a comunidade Maria Preta que, de acordo com o que vem sendo estudado e registrado nos livros de atas e dos projetos realizados na escola, apresenta um grande número de reprovações, indisciplina e uma constatada rejeição, em participar das atividades deste projeto, considerado o mais importante da escola, desde a pesquisa de campo, às apresentações de encerramento.

Dessa forma, estruturamos esta pesquisa na intenção de compreender o que pensa a comunidade escolar de Maria Preta sobre a realização do projeto “A fogueira tá queimando”, frente a sua relevância para as atividades da escola, conforme descrito no Projeto Político Pedagógico, no que diz respeito a revitalização das práticas culturais no intuito de compreender a relação da comunidade com o currículo e as práticas culturais por ele fertilizado .

### **ESCOLA DO CAMPO: “NENHUMA A MENOS”.**

Escola em uma comunidade rural é o lugar onde as crianças estudam, mas também é onde acontecem casamentos e batizados, festas de aniversários, reunião de associação, entre outras atividades que traduzem a expressão social, econômica, religiosa e cultural do lugar apropriado comunitariamente por causa de sua capacidade de aglutinar e ocupar estruturas disponíveis.

O fechamento destes espaços, além de retirar um direito consolidado no imaginário social - o acesso à escola -, precariza e/ou destrói a comunidade, forçando a *saída* das pessoas para outros espaços, especialmente os grandes centros urbanos.

---

<sup>3</sup> Conjunto de escolas localizadas em comunidades rurais, onde os estudantes se deslocam de suas comunidades para outras que possuem a escola com as séries que cursam. Dentro desta dinâmica, as escolas procuram trabalhar com uma proposta pedagógica que se aproxima do cotidiano discente.

Essa migração se situa na história com uma estratégia comum para aqueles/as que, por falta de alternativa, vão em busca de uma vida idealizada para além do muro erguido pela dicotomia campo/cidade. Os desejos fundam-se na ideia de cisão de vida ruim, vazia e precarizada. Segundo Hall (2009, p 23) “a migração e os deslocamentos dos povos têm constituído mais a regra do que a exceção, produzindo sociedades étnicas ou culturalmente “mistas”. “Movimento e migração (...) são as condições de definições sócio-histórica da humanidade” (GOLDBERG, 1994, apud HALL, 2009, p 53). Dentro desta reflexão, cabe-nos dizer que o fechamento das escolas pode ser considerado uma estratégia de expulsão e esvaziamento do campo brasileiro e um silenciamento das necessidades curriculares colocadas pela diversidade.

Apesar da realidade do campo brasileiro, aos poucos vir apresentando nova reconfiguração, a partir do intenso enfrentamento político dos movimentos sociais reivindicando e produzindo nova concepção de educação que inclua suas lutas, práticas de produção, organização social e do trabalho, dentre outros aspectos locais e regionais que compreendem o dinamismo do mundo rural, estes dados nos apontam o nível do interesse dos organismos oficiais em contribuir com esta política afirmação no campo.

A questão central neste debate não é apenas a demarcação geográfica das escolas, mas como este espaço está definindo enquanto local de princípios de formação das pessoas, “mas, se dá também pela identidade dos espaços de reprodução social, portanto, de vida e trabalho, dos sujeitos que acolhem em seus processos educativos, nos diferentes níveis de escolarização ofertados” (MOLINA; SÁ, 2012, p.327).

A defesa pela permanência das escolas nas comunidades rurais passa pela necessidade de construção de uma educação emancipatória, capaz de corroer bloco histórico dominante, construindo outra lógica hegemônica.

Pensando assim, a escola é um espaço político que não pode ser descartado, tendo em vista a potencialidade de construção estratégica de superação que inclui o acesso ao conhecimento historicamente acumulado e socialmente construído. Este conhecimento, construído a partir do estranhamento, é um bem que precisa ser assegurado a todos/as, por meio da exposição das contradições presentes na sociedade, ou seja, um processo que coloca em questão a adaptação e conformismo.

O projeto de campo parte da necessidade de transformação liderada pela classe trabalhadora, o que exige a formação integral das pessoas do campo, em seus lugares de convivência. Neste sentido, é que se defende a Educação do Campo, pois toma para si, a

defesa de um modelo de sociedade fecundada nos movimentos sociais e que fomenta os princípios socialistas de convivência política.

[...] afirma uma educação emancipatória, vinculada a um projeto histórico, de longo prazo, de superação do modo de produção capitalista. Projeto histórico deve ser compreendido como o esforço para transformar, isto é, construir uma nova forma de organização das relações sociais, econômicas, políticas e culturais para a sociedade, que se contraponha à forma atual de organização e de relações, que é a capitalista (CEC, 2010: 15)

É importante este debate da Educação do Campo, pois além de trazer um viés político, contempla as nuances pedagógicas, analisa a realidade dos contextos vividos pelos sujeitos membros do contingente comunitário – histórias de lutas, culturas, saberes, religiosidades, entre outras, - seguindo o dinamismo local, ressignificando a proposta de educação imposta para o meio rural, contrapondo-se à lógica hegemônica e enfatizando os equívocos pedagógicos encontrados nas escolas do campo.

A inserção destas discussões ocorre por volta dos anos 1980 “como o período de redemocratização do país, as vozes dos sujeitos do campo, via movimentos sociais e entidades da sociedade civil organizada” (CAVALCANTE, 2010, p.24). E ainda tem sua sustentabilidade pedagógica no marxismo, a partir do suporte teórico do método dialético histórico “o que possibilita superar as aparências e compreender a construção histórica do conhecimento, que não é fruto puramente do pensar humano, mas, sim, das relações sociais de produção da existência” (CEC, 2010: 18).

O campo brasileiro pensado pelos movimentos sociais não corrobora com o desenvolvimento do capital

[...] que significa, na verdade, um projeto de expansão do capital no campo, tem como característica principal hoje o controle da agricultura pelo capital financeiro internacionalizado. Nesse projeto a agricultura é artificializada e transformada num ramo da indústria, e a natureza é subordinada aos interesses das empresas capitalistas.(CEC, 2010: 15)

Portanto, o debate contra o fechamento das escolas tem se constituído como uma expressão de luta dos camponeses, das comunidades, dos movimentos, a favor da garantia de acesso ao conhecimento historicamente elaborado dentro do lugar que se vive. Diferentemente do que se propagou/propaga, para se viver no campo precisa-se, necessariamente, do saber científico, para que se possa cuidar melhor da terra e da natureza, cultivar alimentos saudáveis, entre outras questões. Dito isso, justifica-se a união dos movimentos sociais em defesa da permanência das escolas do campo, pois dentro do projeto

de campo, a escola é o espaço que pode incorporar dimensões importantes da produção da vida dos camponeses através de práticas pedagógicas que tencionam as contradições existentes na realidade do campo brasileiro.

O entendimento desta hegemonia como característica importante para fecundar o terreno diaspórico presente nas escolas, inviabiliza a elevação do Estado à condição de ator único, benevolente e as políticas trazem as marcas compensatórias: “os coletivos vítimas das desigualdades como problemas e as políticas como solução” (ARROYO, 2010, p1387).

Continuando o diálogo com Arroyo(2010),

Nessas análises o Estado não é problema. Pode ser criticado por não ser igualitário na solução dos problemas sociais, por dar maior atenção e mais recursos a uns setores da sociedade do que a outros. O apelo será para que o Estado seja equitativo na função de alocar recursos para solucionar os problemas da sociedade, que as políticas públicas sejam distributivas; que diante das desigualdades o Estado implemente como solução políticas compensatórias para os mais desiguais idem, 1387).

Arroyo alerta-nos para contraposição da visão de *diferente* construída pelo Estado. O diferente é um problema, por se tratar de elementos que fogem dos ditos *padrões elitistas*.

A força desta posição do Estado é corroborada nos programas de educação para campo que são aliados ao capital, pois não criam condições necessárias para fazer da educação um forte instrumento de justiça social, discussão já apresentada neste trabalho.

Deste modo, defendemos uma proposta educacional do campo que contemple as especificidades dos sujeitos que moram nas áreas rurais, o “rural, como o ambiente/lugar não necessariamente contemplado em sua história como contexto educacional de especificidades e idiosincrasias, e que assim, na resistência, busca um olhar mais sensível e politicamente comprometido com sua(s) realidade(s)” (CAVALCANTE, 2010, p.550).

## **O NÚCLEO DA ESCOLA MUNICIPAL ANA OLIVEIRA: O FILHO DA DIÁSPORA.**

“A verdade é que nossas sociedades são compostas não de um, mas de muitos povos. Suas origens não são únicas, mas diversas” (HALL, 2003, p.30). Dito isto, comecemos por refletir a diáspora enquanto uma produção necessária à vida de um coletivo. Ou então, para entender os processos de hibridismo cultural dentro da escola, a partir da nucleação, por exemplo, ou ainda, a compreensão do “novo” sem estranhamento, porém uma oportunidade de afrouxarem os laços tradicionais de culturas presentes em um lugar, neste caso, a Escola Ana Oliveira.

Comumente, ouve-se expressões do tipo “*em meu tempo não era assim*”, “*a minha educação era outra*”, “*as coisas mudaram muito*”, “*hoje não sabemos onde as coisas vão parar*”. A fidelidade às origens pode configurar o apego a uma cultura de pertencimento, contudo, a cultura parece estar ligada aos processos mais amplos de “*semelhanças e de diferenças que estão transformando o mundo inteiro*”, então, a diáspora ganha sentido político de entendimento dos processos de produção da vida, dentro do campo da heterogeneidade ( HALL, 2003, p.47).

A heterogeneidade desfaz a pergunta sobre as origens e desloca de pontos específicos a produção social da vida. Onde nasce a cultura seria uma questão insolúvel, portanto abstrata e metafísica, um falso problema que funciona como um motor que se dirige ao passado e despreza as questões de afirmação da vida no presente. Assim, tratando-se da cultura torna-se mais importante pensa-la como construção múltipla a partir de encontros e da produção de uma coletividade. Deste modo, isto nos remeteria às relações de forças que constituem as práticas, suas estratégias, coerções, negociações e rebeldias.

Dentro desta discussão, a perspectiva diaspórica da cultura pode ser vista como uma subversão dos modelos culturais tradicionais orientados para a nação. A ideia de nação iguala, homogeneamente, as culturas e submete os povos a um funcionamento do espaço local e global onde os movimentos perdem suas autonomias. Como afirma Hall “Como outros processos globalizantes, a globalização cultural é desterritorializante em seus efeitos. Suas compreensões espaço-temporais, impulsionadas pelas novas tecnologias, afrouxam os laços entre a cultura e o lugar (HALL, 2003, p.36).

O autor afirma que as práticas locais são capturadas por uma impulsão da cultura tecnológica que age imperiosamente tentando homogeneizar. Este processo de captura resulta que as práticas locais e identitárias, em contrapartida, são agenciadas para uma espécie de ‘guerra identitária’ que ameaça a vida local. Torna-se uma perigosa guerrilha que pode levar à valoração binária da cultura. Compreender, portanto, este processo está no cerne do conceito de tradução e de alcance à obliquidade do poder que constitui as capturas e a o sentido da autonomia de uma comunidade ou de um povo.

A partir desta discussão de unidade de sentidos, em que se apóia a diáspora, torna-se pertinente discutir as traduções culturais no currículo da Escola Ana Oliveira, como elemento diaspórico que revela a justaposição entre o que está dentro do currículo instituído e o que de fora se tem para ser percebido e inserido.

## **O GRUPO FOCAL COM OS ESTUDANTES DA COMUNIDADE MARIA PRETA: PENSANDO NO CURRÍCULO**

Normalmente, nas comunidades rurais têm apenas uma escola. Lá as famílias depositam a confiança no grupo de profissionais e enquanto um local para “cuidar” da educação dos/as filhos/as. Neste caso da Escola Ana Oliveira, as famílias têm a opção em deixar na escola da roça ou encaminhá-los para a cidade, pois a distância entre a comunidade Maria Preta e o centro é equivalente à distância entre esta e o Socavão. Neste texto discutiremos, junto com os estudantes que compuseram o grupo focal sobre a composição do currículo da escola e suas inferências na aprendizagem das crianças e adolescentes.

O que marca culturalmente a comunidade de Maria Preta é o samba de roda e as quadrilhas juninas. Entretanto, a ‘revitalização’ destes elementos culturais tem hora e data marcada para acontecer: no mês de junho acontece a quadrilha, assim como nos primeiros meses do ano, o dia do samba de roda. Distintos destes momentos, as manifestações culturais ligadas à história da comunidade adormecem no campo da memória.

Percebe-se que hoje existe um sentimento saudoso sobre o tempo em que as tradições culturais eram as atividades que movimentavam a comunidade. A intenção deste trabalho não é apenas caracterizar a cultura como uma categoria inerente a esta comunidade, mas, também e especialmente, enquanto uma produção social, percebendo as diferenças, as discontinuidades, o olhar das outras pessoas fora da perspectiva homogênea que é arriscadamente, preconceituosa.

Os depoimentos dos estudantes exprimem ausência das tradições culturais na rotina da comunidade. Pareceu-nos que apresentam certo estranhamento ao se referirem à cultura local.

*“Tem um samba que ocorre todo ano, acho que isso é o que você tá falando aí, organizado pelos filhos de seu Pregidio, eles sambam tocas os instrumentos, mas “é” só os velhos. Os jovens não ligam muito não”.*

E seguiram:

*“A gente não vê ninguém fazendo isso mais. Já caiu de moda”*

A expressão *caiu de moda* significa que tais discursos, ações, atividades não fazem parte da atual rotina dos estudantes, até mesmo ao que se refere à história da comunidade:

*“A história da Maria Preta, assim nós mais jovens não ligamos muito pra história, mas pelo que a gente ver falar, seu Pregidio foi doando terra pro povo ir fazendo as casas. A gente não sabe porque o nome Maria Preta”*

A partir destes ricos depoimentos aglutinados por meio de suas coincidências , entende-se ainda mais a relevância desta pesquisa, como uma possibilidade de discutir diversos processos de inovação no trabalho da Escola Ana Oliveira, criando novas estratégias que podem buscar ainda mais para as práticas pedagógicas as experiências sociais e as vivências pessoais que coordenam e estimulam a “dinâmica política, cultural, que interrogam seu pensar e seu viver” (ARROYO, 2011, p.115).

O projeto “A fogueira tá queimando”, uma atividade junina que surgiu há 12 anos no núcleo escolar, é uma iniciativa que vem encantando a comunidade escolar, sendo instigante na reflexão sobre temas socialmente importantes. Sendo alguns deles: Cultura regional: boniteza de nossa terra (2006); Amazônia: até quando? (2007); Luiz Gonzaga (2009); A história das comunidades contada do lado de cá (2012) , entre outros.

Percebe-se que a escola demonstra envergadura para traduzir as manifestações culturais para as temáticas contemporâneas. Em 2012, com “A história das comunidades contada do lado de cá”, as atividades foram organizadas em torno de pesquisa de campo para conhecer e registrar as histórias das comunidades. Criaram símbolos, bandeiras, hinos que representassem o lugar, e escolheram uma manifestação cultural que estava presente no processo histórico da comunidade para traduzirem os conhecimentos construídos, ao longo do projeto. A comunidade Maria Preta apresentou uma quadrilha junina.

Trazer as narrações de vida das pessoas para a escola, além de ser uma estratégia de reconhecimento dos sujeitos, é um pré-requisito para entender que é a experiência do povo que produz conhecimento. Segundo Arroyo

Enquanto as experiências sociais, humanas, de vida e trabalho não forem reconhecidas como conformantes de conhecimento, das ciências e dos saberes e dos processos de ensino-aprendizagem não serão reconhecidas e valorizadas as experiências sociais, humanas, de luta, de trabalho e de vida dos profissionais do conhecimento e dos seus aprendizes (ARROYO, 2011, p117).

Assim o projeto “A fogueira tá queimando” tenta também trazer à tona aquilo que motiva o presente, ou seja, uma memória que vivifica o presente e não um apego ao passado. Neste sentido, a história da comunidade nos interessa na medida em que as práticas dos antepassados fertilizam e afirmam a vida e não com melancolia e ressentimento.

A opção por estudar na Escola Ana Oliveira, revelada nas falas dos estudantes, tem sido interessante. Disseram que os projetos que compõem o currículo da escola são atividades que incentivam as matrículas.

*Ôh, aqui tem o campeonato de futsal, tem o arraia, até apresentação d da educação do campo em Teofilândia! Tem professores legais.*

A apresentação sobre Educação do Campo refere-se à participação da escola nas comemorações do dia 07 de setembro de 2010/2011, no centro urbano do município. Apesar de não ser um dos objetivos desta pesquisa, a análise do projeto do dia 07 de setembro, acreditamos que foi um fator novo que se apresentou e é importante trazê-lo para o debate pela grande relevância social na construção da expressão identitária desta escola.

A escola foi convidada a participar deste momento cívico. O convite demonstrava interesse que a escola apresentasse as tradições culturais muito presentes nas atividades da escola (bumba-meu-boi, cantigas e sambas de roda, entre outros). Entretanto, foi construído um trabalho utilizando músicas que denunciava o descaso, as injustiças vividas pelas pessoas que vivem no campo. Os estudantes foram para a cidade não para cantarem o hino e fazerem referências às bandeiras, mas apresentar as bandeiras dos direitos violentados da população campesina.

Esta ação pedagógica sinaliza pequenos passos na busca de uma Educação do Campo emancipatória, pois revela um enfretamento político, expressão dos conhecimentos construídos na escola e sua aplicabilidade na vida, enraizados nas experiências e nas indignações da condição humana.

Muito se tem discutido sobre a expressiva escassez das experiências nos currículos escolares emergida nos livros didáticos, nas próprias práticas docentes, nas políticas de avaliação externa, criando um grande impasse sobre quais saberes a escola deve ensinar.

Esvaziar os sentidos se torna uma reação conformista que abre mão de compromisso social. Portanto, é importante ter cuidado com as experiências que chegam até o currículo para não aprofundar as ausências das histórias. A utilização das traduções culturais nesta proposta se torna importante na medida em que evidenciam as estratégias de poder que naturalizam as práticas e não se abrem ao diálogo com o novo. Para Gadotti,

[...] a contemplação paternalista e benevolente do pitoresco popular, que pode estar também carregado de alienações, sem falar que simplesmente respeitar a cultura local, sem ultrapassá-la, é condenar as populações marginalizadas dos benefícios sociais a continuarem na mesma situação (GADOTTI, 1992, p.13)

Esta é uma forma de construir práticas antipedagógicas que negativam, inferiorizam as experiências das pessoas do campo, introjetando a representação de expectadores da riqueza

cultural que uns poucos produziram. As traduções culturais podem aparecer no currículo, como uma expressão identitária de luta política e não como um elemento que reproduz ausências históricas. Sobretudo, os processos de tradução devem ser campo de negociação entre o vivido presente e a memória histórica, na medida em que as estratégias culturais construídas em comunidade expressam uma posição política afirmativa ao que é imposto e hegemônico. Assim, pensar na disputa hegemônica na escola como espaço sócio cultural é também afirmar pertencimento ao lugar.

Neste sentido, a Escola Municipal Ana Oliveira, dedica algumas ações do currículo que vislumbram o entendimento da importância das traduções culturais inseridas nas práticas pedagógicas, como uma oportunidade de dar expressões às experiências de um coletivo, deixando inclusive ao coletivo o julgamento das armadilhas de um processo de homogeneização. Obviamente, nem sempre está batalha está ganha; por vezes o coletivo não resiste à coerção da massificação, contudo, aprende-se sobre autonomia, afirmação e positividade. O projeto “A fogueira tá queimando” é uma ação pedagógica que transporta para a contemporaneidade, elementos culturais históricos das comunidades, traduzindo as discussões atuais, garantindo o conhecimento e valorização da plural, experiência e seus significados, tornando possível a re-significação.

Não é nossa intenção discutir as raízes conceituais de currículo. Entretanto, para situar o/a leitor/a em qual campo teórico permeia as nossas reflexões, trazemos a análise de currículo enquanto um campo de problematizações, de disputas, buscando compreendê-lo como “uma prática produtiva de significados, com representação, que se dá dentro de relações sociais assimétricas, visando a efeitos de poder dentre os quais se destaca a produção de identidades sociais” (LOPES; MACEDO. 2011, p 207), a partir das práticas curriculares híbridas.

Dito isso, é que se defende um currículo com o embasamento político e pedagógico dentro dos princípios híbridos de tradução, cabendo-nos trazer para este debate as contribuições sobre as diretrizes e princípios da Educação do Campo, uma reflexão de autores que defendem um currículo a partir das experiências.

O currículo para as escolas do campo deve ter sua base na consideração do campo, suas populações, seu modo de vida e as necessidades de transformações sociais; na consideração da vida concreta do campo, da organização da cultura do campo, dos sujeitos que produzem a vida do campo, dos seus processos migratórios, seu modo de vida, da organização do trabalho e da produção agropecuária, das lutas organizadas dos camponeses (CEC, 2010:189)

É inegável a necessidade de integração das experiências dos sujeitos dentro do currículo. No grupo focal, os estudantes revelaram que as aulas se tornam pouco compreensíveis por apresentar conteúdos que eles não conseguem estabelecer valor social para os mesmos.

*“História mesmo só fala dos antepassados, num fala do que ta acontecendo. Eu tive uma professora de História que ela pegava coisas que a gente vive, explicava a história e eu entendia”.*

*“Em Matemática aqueles negócio de X, Y não sei pra quê! Um X e um Y tomam a folha toda!” (RISOS)*

*“As aulas de ciências falam de bicho que agente não conhece! Pra que eu quero saber desses bichos”. (RISOS)*

Os depoimentos expressam a dificuldade em compreender os conteúdos que não são visíveis na convivência deles. Entendemos que esta discussão não é uma negação do conhecimento que foi elaboração historicamente pela humanidade, inclusive este é um bem cultural que não pode ser negado o seu acesso. Entretanto, as formas e por quem estas traduções estão sendo feitas é o grande problema da construção curricular: quais fundamentos, quem representa e por meio de quais significados políticos se constituem as traduções.

Outro aspecto revelador foi os estudantes relatarem a importância do trajeto que eles/elas fazem até a escola.

*“Pegar ônibus que tem muita gente, de outros lugares, é bom demais! Uns sobem, outros descem!”. (EXPRESSÃO DE ALEGRIA)*

Esta expressão que o transporte escolar é um espaço de sociabilidade e poder se configurar uma extensão da escola, são relações que acontecem a partir de um vínculo escolar.

Obviamente, que contrapor a esta lógica hegemônica é uma tarefa laboriosa, levando em consideração o longo processo de ocultação vivido nos currículos de muitas disciplinas nas escolas brasileiras. Entretanto, a defesa por um currículo com base nas experiências é um caminho que pode acender as contradições sociais e políticas presentes nos contextos escolares, aspectos importantes para a compreensão das expressões de luta que marcam a histórica de vida das pessoas. Trazer as experiências para os currículos é torná-lo um campo de disputas de conhecimentos e modos de fazer conhecimentos que ultrapassam a sala de aula e nos leva à escola como espaço híbrido de disputa cultural.

## **AO INVÉS DE UMA CONCLUSÃO... UM NOVO RECOMEÇO.**

Esta pesquisa nos faz refletir a escola enquanto um espaço de constantes disputas que produzem visibilidade às contradições, aspectos que transcendem os conteúdos didáticos. A escolha dos processos pedagógicos e que os traduz (comunidade escolar) determina as traduções neles existentes, se agregam-se valor às experiências, às práticas culturais locais ou se optam pelo silenciamento, homogeneização do conhecimento. Nisso se dá a disputa, a justaposição de uma cultura a outras, com o intuito de torná-la superior.

Trazendo para o contexto da pesquisa, esta discussão se torna visível no projeto “A fogueira tá queimando”, realizado anualmente pela escola. Por ser um projeto de caráter junino, as atividades pedagógicas são pensadas a partir de eixos temáticos que apresentam temas de relevância social e política, como: meio ambiente, políticas, Luiz Gonzaga. Durante o processo de pesquisa, os estudantes produzem apresentações culturais, a exemplo, quadrilhas, cordéis, reisados, trazendo um novo recorte à dinamicidade destes elementos culturais, dialogando com as práticas juninas que marcaram a história das comunidades.

Este é um momento em que a história das pessoas adentra o currículo da Escola Municipal Ana Oliveira. É uma prática pedagógica que reconhece o valor da experiência enquanto um caminho para a elaboração do conhecimento. Este projeto vem ganhando visibilidade na comunidade, onde as apresentações finais se tornaram uma festa popular junina do lugar. O desenvolvimento do sentido de pertencimento valoriza o campo, as práticas culturais das comunidades camponesas como modo de fortalecimento de um projeto de educação do campo, tendo como valor fundamental o respeito à diversidade.

Por fim, esta pesquisa, trouxe relevantes contribuições em minha vida enquanto sujeito em formação, no tocante à compreensão das incoerências sociais e políticas, por meio de elementos culturais que são próprios deste povo. Tudo isso foi amadurecido no momento do registro monográfico, que está para além de um “doloroso” desgaste físico e emocional. Este período agregou valor afetivo com os sujeitos participantes da pesquisa e do grupo focal, maturidade teórica, fortalecida nos princípios e histórias de um coletivo que me autoriza representá-lo e falar dele neste trabalho.

## **REFERÊNCIAS**

ALBUQUERQUE, L. F. “Fechamento de 24 mil escolas do campo é retrocesso”, afirma dirigente dos MTS. In: Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra. Seção Início, 28 jun. 2011. Disponível em: <http://www.mst.org.br/Fechamentos-de-escolas-do-campo-e-umretrocesso-afirma-erivan-hilario-mst>, Acesso em: 23 jun, 2012.

ARROYO, Miguel G. **Políticas educacionais e desigualdades: a procura de novos significados** Dados, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1381-1416, out.-dez. 2010, Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v31n113/17.pdf>. Acesso em: 27 set, 2012

BHABHA, Homi K. **O local da cultura**. Trad.: Myriam Ávila, Eliana Lourenço de Lima Reis, Gláucia Renate Gonçalves. Belo Horizonte: UFMG, 2003.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. **Cadernos Didáticos sobre Educação do Campo/UFBA**. Salvador, 2011.

CAVALCANTE, Ludmila. O. H. **Das políticas ao cotidiano: entraves e possibilidades para a educação do campo alcançar as escolas do rural**. Ensaio (Fundação Cesgranrio. Impresso), v. 18, p. 549-564; 2010.

DIAS, Eurípedes da Cunha. **Arqueologia dos movimentos sociais**. In: GOHN, Maria da Glória (Org.). **Movimentos sociais no início do século XXI: antigos e novos atores sociais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1381-1416, out.-dez. 2010 1381. In:<http://www.cedes.unicamp.br>>Acessado em 26 set, 2012.

ESTEBAN, Maria Teresa. **Educação popular: desafio à democratização da escola pública**. *Cad. CEDES* [online]. 2007, vol.27, n.71, pp. 9-17. ISSN 0101-3262. In: <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v27n71/a02v2771.pdf>, acessado em 26 set, 2012

FREIRE, Paulo. **Conscientização teórica e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. São Paulo: Centauro, 2001.

GOHN, Maria da Glória. **Movimentos Sociais e Educação**. 4<sup>a</sup> edição, Cortez Editora, São Paulo, 2001.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**; tradução Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro: Rio de Janeiro: DP&A, 1998

\_\_\_\_\_. **A questão cultural**. In: HALL, Stuart. *Da diáspora: identidades e mediações culturais*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, E (Orgs.). **Teorias de Currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

MATTELART, Armand. *Introdução aos estudos culturais*. São Paulo: Parábola Editorial, 2004

PALUDO, Conceição. **Educação popular em Busca de Alternativas: uma leitura desde o campo democrático e popular**. Tomo Editorial, Porto Alegre/RS, 2001.

GADOTTI, M. **Diversidade Cultural e educação para todos**. São Paulo: Graal, 1992

