

EDUCAÇÃO INTERCULTURAL E FORMAÇÃO DE PROFESSORES/AS: UMA EXPERIÊNCIA EM ASSENTAMENTO RURAL

ALMEIDA, Célia Maria de Castro – Uniube

MOREIRA, Marta Candido – UNIPAC – FEU

GT: Formação de Professores / n.08

Agência Financiadora: Não contou com financiamento

Educação e diversidade cultural

A multiplicidade de culturas existentes na sociedade contemporânea evidencia a necessidade, cada vez mais urgente, de se promover uma educação que ultrapasse o etnocentrismo sociocultural.

No entanto, a escola tem ignorado conhecimentos e experiências dos grupos sociais cujos padrões culturais não correspondem aos ditados pelos cânones da cultura ocidental hegemônica. A instituição escolar parece ter dificuldade em reconhecer que grande parte da população não se enquadra nos parâmetros determinados por uma concepção universalista de cultura. Como as políticas educacionais ainda não se mostraram eficazes no que se refere a implementar uma educação escolar voltada para a diversidade cultural e social, os menos favorecidos não conseguem adaptar-se à escola, já que nela seus valores e saberes não são aceitos nem validados.

No Brasil os Parâmetros Curriculares Nacionais recomendam expressamente o atendimento às necessidades singulares dos alunos:

[...] a educação escolar deve considerar a diversidade dos alunos como elemento essencial a ser tratado para a melhoria da qualidade de ensino aprendizagem. [...] A escola, ao considerar a diversidade, tem como valor máximo o respeito às diferenças - não o elogio à desigualdade. As diferenças não são obstáculos para o cumprimento da ação educativa; podem e devem, portanto ser fator de enriquecimento.(BRASIL, 1997, p.96-97).

Contraditoriamente, as políticas educativas estão fundadas no entendimento de que existe uma identidade nacional, construída a partir da idéia de um Estado-Nação. Daí o caráter monocultural da educação universalista que prevalece nos currículos escolares, e que pressupõe que todos/as compartilham igualmente de uma mesma cultura. Assim, por meio de uma ação homogeneizadora a educação escolar, com frequência, ignora ou cala as diferenças culturais e reforça as desigualdades sociais.

Muito se tem criticado o caráter monocultural da educação escolar, assentada numa visão essencialista, universalista e igualitária que procura legitimar um determinado projeto civilizatório, excluindo ou subjugando minorias culturais dos Estados-Nação.

Nesta perspectiva, os currículos escolares não contemplam a cultura popular e reafirmam a superioridade da cultura erudita, estreitamente associada a um determinado grupo social. Em decorrência, os conhecimentos, valores e práticas dos alunos/as pertencentes às camadas populares passam ao largo da educação escolar.

Entendendo o currículo como artefato social e cultural, Thomas Tadeu da Silva (1999) aponta a necessidade do mesmo ser considerado em seus determinantes sociais e históricos. Ou seja, o currículo, diz ele, não é neutro, transcendente, atemporal, mas nele se expressam relações de poder, visões sociais, momento histórico. Sabendo que o conhecimento não é neutro e objetivo, mas uma construção social – depende da cultura, do contexto, de costumes e está relacionado ao poder – é necessário, diz este autor, desnaturalizar e historicizar o currículo, buscando respostas a questões como: Por que, na escola, alguns conhecimentos são legitimados e outros não? Por que algumas disciplinas são mais valorizadas do que outras? Por que os conhecimentos da cultura popular são alijados do currículo escolar?

Entendendo que todas as culturas têm valor e podem contribuir para enriquecer o processo de construção de conhecimento; por estarem preocupados em promover a reciprocidade e troca de conhecimentos entre diferentes grupos sociais; e ainda, por entenderem ser necessário valorizar identidades apagadas ou negadas em uma escola organizada segundo currículos monoculturais, vários educadores afirmam que a educação precisa adotar uma perspectiva intercultural (CANEN e MOREIRA, 2001; CANEN e OLIVEIRA, 2002; FLEURI, 2000 e 2003; CANDAU, 1998). Uma educação intercultural, afirmam, poderia opor-se à marginalização cultural e impedir que as diferenças se tornem indiferença; modelos e padrões se sobreponham à diversidade de saberes; o homogêneo abafe o heterogêneo.

A perspectiva intercultural pretende construir uma educação capaz de compreender a complexidade das interações humanas, superar preconceitos e exclusão sociocultural e criar condições para que haja crescimento de todos os indivíduos e seus respectivos grupos, promovendo mudanças profundas na educação: currículo, metodologias, técnicas, instrumentos pedagógicos, formação de professores/as, quadros administrativos.

Reinaldo M. Fleuri (2000) argumenta que, na perspectiva intercultural, a educação não é vista apenas como transmissão de informações de um indivíduo para outro, mas como uma construção de processos em que os diferentes sujeitos desenvolvem relações de reciprocidade, tanto conflituais como cooperativas.

Para pôr em prática os preceitos da educação intercultural, o/a professor/a precisará acolher as diversas culturas que se expressam nas instituições escolares; precisará acolher as histórias de vida, as crenças, os valores e a experiência de alunos/as e aprender a lidar com as diferenças e os conflitos. Nesta perspectiva, a reprovação e evasão escolar, muitas vezes decorrentes da exclusão sociocultural, poderiam ser amenizadas por uma educação para a diversidade, em que saberes e experiências de jovens e crianças sejam acolhidos e respeitados.

Se a exclusão social e escolar é um dos maiores problemas da educação formal, impõe-se, então, romper com o modelo educativo atual, orientado por um currículo monocultural voltado para a igualdade – afinal, não é possível compactuar com um currículo escolar que ignora a diversidade cultural e se pauta nos preceitos da homogeneidade:

A cultura escolar predominantemente nas nossas escolas se revela como “engessada”, pouco permeável ao contexto em que se insere, aos universos culturais das crianças, jovens a que se dirige e à multiculturalidade das nossas sociedades. Parece que o sistema público de ensino, nascido no contexto da modernidade, assentado no ideal de uma escola básica a que todos têm direito e que garanta o acesso a todos os conhecimentos sistematizados de caráter considerado “universal”, além de estar longe de garantir a democratização efetiva do direito à educação e ao conhecimento sistematizado, terminou por criar uma cultura escolar padronizada, ritualística, formal, pouco dinâmica, que enfatiza processos de mera transferência de conhecimentos, quando esta de fato acontece, e está referida à cultura de determinados atores sociais, brancos, de classe média, de extrato burguês e configurado pela cultura ocidental, considerada como universal. (CANDAU, 1998, p. 182)

O problema da prática educativa homogeneizadora é que ela exclui grande parcela de alunos/as não familiarizados com a cultura por ela veiculada; logo, o resultado desse desequilíbrio cultural recai sobre os menos favorecidos, e o fracasso escolar continua atingindo em maior proporção camadas mais pobres da população, problema que se agrava ainda mais nas escolas rurais.

A escola rural necessita de uma educação voltada às necessidades e expectativas das pessoas que vivem no campo; no entanto, as mesmas diretrizes propostas para as escolas situadas na zona urbana orientam as escolas rurais, sem nenhuma distinção nem ressalva. Isso contribui para acentuar as diferenças culturais entre o rural e o urbano, e não para aproximá-las.

Considerando a diversidade cultural urbana e rural, não se pode admitir um currículo único para atender à pluralidade de culturas que se mesclam nos ambientes

sem, no entanto, ignorar a aproximação entre as culturas rural e urbana nem considerar a população rural desinformada ou destinada exclusivamente ao trabalho braçal.

Não se pretende afirmar aqui que o ensino da escola rural não deva ser orientado pela mesma base curricular das escolas urbanas; ao contrário, considera-se de fundamental importância as crianças da escola rural dominarem esses conteúdos para conquistar autonomia e cidadania. Entretanto, defende-se que o currículo da escola rural deveria incorporar conteúdos que atendessem à especificidade das experiências de vida das crianças que vivem no campo:

A escola brasileira não estabeleceu metodologias adequadas para construir a ponte entre o conhecimento científico que pretende fornecer e os diferentes tipos de conhecimento característicos de nossa ruralidade e heterogeneidade e baseados em códigos diferentes, esse um dado fundamental. (WHITAKER e ANTUNIASSI, 1993, p. 11)

Além do problema apontado por Whitaker e Antuniassi, outros fatores contribuem para aumentar os índices de analfabetismo, repetência e evasão escolar na zona rural: faltam programas educacionais voltados às expectativas dessa população; professores/as que atuam na zona rural geralmente são leigos ou têm formação precária; não existem propostas metodológicas nem recursos didáticos direcionados à realidade rural; faltam equipamentos, e o acesso às escolas rurais é difícil, tanto para professores/as como para alunos/as.

Sérgio Celani Leite (2002, p. 14) também ressalta que história, valores, crenças e experiências de homens e mulheres são ignorados e submetidos aos padrões de uma cultura elitista:

A educação rural no Brasil, por motivos sócio-culturais, sempre foi relegada a planos inferiores, e teve por retaguarda ideológica o elitismo acentuado do processo educacional aqui instalado pelos jesuítas e a interpretação político ideológica da oligarquia agrária, conhecida popularmente na expressão: “gente da roça não carece de estudos. Isso é coisa de gente da cidade” (anônimo).

Edgar Jorge Kolling e Mônica Castagno Molina (1999) concordam com essa afirmação e denunciam: o campo sempre foi considerado parte atrasada no projeto de modernidade, pois a população rural é vista como uma espécie em extinção. Nessa lógica, não haveria necessidade de políticas públicas específicas para pessoas que vivem, estudam e trabalham no campo, a não ser do tipo compensatório, ou seja, na condição de inferioridade ou por pressões sociais.

A legislação brasileira referente à educação escolar não tem contemplado a especificidade do meio rural, conforme ressalta Valter Morigi (2003, p 47):

A escola rural, na atualidade, depara-se com uma complexidade maior, tendo por pano de fundo a nova Lei de Diretrizes e Bases, elaborada sem a participação da sociedade. [...] A lei 9.394/96 não explica os princípios e as bases de uma política educacional para as populações do campo. Há uma certa repetição da Lei Orgânica do Ensino Primário nº 8.529/46 que fazia referências ao ensino rural ao tratar da duração dos períodos letivos [...].

Se muitos problemas das escolas rurais são provocados pela inadequação das leis à realidade específica do campo, o inverso também é verdadeiro: não se põe em prática o que já está respaldado pela lei, o que contribui para os altos índices de evasão e repetência escolar apontado pelo censo rural de 2000 (BRASIL. IBGE, 2003).

A relação entre produção rural, escolaridade e evasão constitui problema real, uma vez que o planejamento escolar não considera a sazonalidade do sistema plantio-colheita. Segundo Sérgio Celani Leite (2002), esse talvez seja o maior impasse enfrentado pelas famílias no que se refere à escolaridade de filhos/as. Por um lado, acreditam que somente a educação escolar poderá dar-lhes uma vida melhor; por outro, se vêem obrigados a retirá-los/as do ensino regular por falta de uma política educacional voltada à realidade e às necessidades da população rural.

Patrícia Laczynski e Veronika Paulics (2004) mencionam que, embora proibido no Brasil, o trabalho infantil ainda é muito praticado entre as famílias com renda insuficiente para garantir o seu sustento. Com isso, sustentam as autoras, as crianças são privadas de atividades de socialização, de brincadeiras, e de tempo para estudarem, pois têm de trabalhar em canaviais, carvoarias, plantações e executar serviços domésticos. Em outra perspectiva, Celso João Ferretti (1998) entende que o trabalho realizado pelas crianças ultrapassa as estratégias de sobrevivência: pais e mães colocam filhos/as ainda pequenos para trabalhar na roça ou mesmo nos serviços domésticos por acreditarem que o trabalho é educativo; por entenderem que, através dele, as crianças adquirem responsabilidade, compromisso e aprendem uma profissão.

A luta por uma educação rural pública com qualidade integra a pauta de diferentes organizações e entidades, dentre as quais, o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST). Atualmente, 160 mil crianças e adolescentes freqüentam 1.800 escolas de ensino fundamental situadas em acampamentos e assentamentos do MST (MST, 2003).

Algumas dessas escolas são orientadas por diretrizes traçadas pelo MST, que também promove cursos de formação de professores/as para atuarem nas escolas que orientam; tais cursos enfatizam metodologias e materiais pedagógicos voltados à

realidade rural, e insistem na fidelidade à ideologia do movimento.

Formação de professores/as na perspectiva intercultural

Henry Giroux (2002, p.88) demonstra preocupação com a formação do/a professor/a diante das mudanças que vêm ocorrendo no mundo:

Os/as educadores/as não poderão ignorar, no próximo século, as difíceis questões do multiculturalismo, da raça, da identidade, do poder, do conhecimento, da ética e do trabalho que, na verdade, as escolas já estão tendo que enfrentar. Essas questões exercem um papel importante na definição do significado e do propósito da escolarização, no que significa ensinar e na forma como os/as estudantes devem ser ensinados/as para viver em um mundo que será amplamente globalizado, *high-tech* e racialmente diverso que em qualquer outra época na história.

Também António Nóvoa (1999, p. 18) entende ser “□...□ impossível imaginar alguma mudança que não passe pela formação de professores”, uma formação que abranja o desenvolvimento pessoal e profissional de professores/as ao longo de suas vidas. Segundo esse autor, é preciso construir lógicas de formação que valorizem tanto a experiência do/a professor/a como a do/a aluno/a. Entende o autor ser necessário um programa de formação em que o/a professor/a transforme suas experiências e saberes em conhecimentos; reflita sobre a prática docente, reveja erros e acertos para reconstruir o fazer pedagógico; um programa que lhe possibilite desenvolver a capacidade de utilizar procedimentos, criar alternativas e metodologias que contribuam para uma melhor qualidade da aprendizagem.

Antônio Flávio Moreira (1993) defende um programa de formação de professores/as voltado para a análise dos interesses políticos e ideológicos que estruturam a natureza do discurso, as relações sociais da sala de aula e os valores transmitidos a alunos/as. Nessa ótica, os currículos para formação de professores/as poderiam contribuir para que os/as mesmos/as fossem capazes de resistir às intenções de opressão e dominação presentes na escola e na sociedade.

Pensar a formação de professores/as nessa perspectiva seria um passo importante para se romper com a idéia de homogeneidade do ensino, para compreender que o cotidiano de alunos/as, bem como sua cultura de origem, podem orientar estratégias para direcionar a prática pedagógica e atender aos interesses dos diversos grupos sociais que freqüentam a escola. Ademais, essa formação possibilitaria uma reflexão sobre o quanto complexa é nossa sociedade e uma compreensão de várias questões, dentre as

quais: a diversidade sociocultural presente nas escolas, as causas e conseqüências do processo da globalização na vida de alunos/as, o consumismo, a desigualdade social, o fracasso escolar. Esses e outros são pontos relevantes que não se pode ignorar caso se entenda a educação como instrumento capaz de propiciar a alunos/as de grupos populares a possibilidade de resgatarem a dignidade e lutarem por melhores condições de vida.

Autores como Ana Canen e Moreira (2001), Vera Candau (1998) e Reinaldo Fleuri (2000; 2003) defendem uma proposta de formação de professores/as fundamentada na perspectiva intercultural; acreditam que somente com uma formação voltada para a diversidade cultural professores/as podem colaborar para desestabilizar o papel homogeneizador da cultura escolar e eliminar o preconceito e a discriminação na escola e na sociedade. Segundo Reinaldo Fleuri (2003), a perspectiva intercultural de educação não se caracteriza como uma disciplina a mais no currículo de formação do/a professor/a, mas sim como um meio para pensar, propor, produzir e dialogar com as relações de ensino e aprendizagem.

Para Maria Regina Capelo (2003), a escola atual não cumpre seu papel de instituição social: não prepara alunos/as para viverem na diversidade cultural, não lhes facilita o contato com as experiências, os costumes e as formas de pensar dos diversos grupos sociais. Por isso, professores/as necessitam ser preparados para aprender a conviver com diferenças culturais, reconhecer valores e compreender a importância da interação entre culturas no processo de construção de conhecimentos.

Pondo em prática uma proposta de educação intercultural

Considerando-se o referencial teórico aqui apontado, algumas questões podem ser formuladas: É possível romper com um paradigma de educação que exclui, corrompe identidades e ignora diferenças, exacerbando as desigualdades sociais ao invés de combatê-las? Como incorporar e relacionar ao currículo escolar os múltiplos modelos culturais trazidos à escola por alunos/as? Que princípios podem orientar a seleção, inclusão ou exclusão dos fragmentos de culturas a serem transformados em conteúdos escolares? Como articular expressões culturais locais e conteúdos escolares?

Tentando responder as estas perguntas, foi desenvolvida uma pesquisa no “Assentamento Nova Santo Inácio e Ranchinho” e na “Escola Municipal Santa Terezinha”, situada neste assentamento (Campo Florido, MG), onde vivem 115 famílias (aproximadamente 600 pessoas).

A escola foi criada pelo MST e posteriormente foi municipalizada. Nela funcionam cinco classes, sendo uma de educação infantil e as quatro primeiras séries do ensino fundamental. Em 2002 a escola contava com 130 crianças matriculadas, número que caiu para 90, em 2003. A faixa etária das crianças variava de 6 a 15 anos. Cerca de 30% das crianças matriculadas na escola em 2002 e 2003 ajudavam suas famílias nos trabalhos domésticos, na plantação de pimenta e mandioca, na limpeza dos terrenos e no trato dos animais, principalmente na ordenha.

A pesquisa foi norteada pelas questões: Que sentidos os assentados/as atribuem à educação escolar de seus/suas filhos/as? A escola atende às necessidades e expectativas dos assentados/as? As referências culturais dos/as alunos/as podem mediar a aprendizagem dos conteúdos curriculares? Como colaborar com os/as professores/as para ajudá-los a implementar novas práticas educativas, capazes de incorporar as experiências socioculturais dos alunos/as?

Estas questões orientaram os objetivos da pesquisa: a) inventariar, registrar e socializar diferentes visões de mundo, valores, conceitos, conhecimentos e práticas culturais dos assentados/as que levassem à uma maior compreensão do ambiente cultural e natural do assentamento e que pudessem ser utilizados como mediadores na aprendizagem de conteúdos escolares; b) com a colaboração dos/as professores/as, desenvolver, implementar e avaliar práticas educativas fundadas numa concepção de educação intercultural, capazes de articular conteúdos escolares e repertório cultural dos alunos/as assentados/as.

Os dados da pesquisa foram produzidos por meio de observação direta (algumas vezes na modalidade participante, em outras na modalidade não-participante) e de entrevistas semi-estruturadas. O dados empíricos foram registrados em diários de campo e também em fotografias e audiogravações.

A pesquisa iniciou-se em 2002, ano em que foram visitadas 22 famílias de assentados/as.

No ano seguinte, a pesquisa centrou-se na escola, onde se focalizou o processo de ensino e aprendizagem, considerado em todas as suas formas de concretização: as práticas e produções dos/as professores/as e alunos/as, as várias formas de interação estabelecidas entre professores/as, famílias, comunidade e escola, os recursos didáticos e a forma como são utilizados por professores/as e alunos/as (livros, cadernos de exercícios, materiais didáticos, roteiros de atividades etc.).

Em 2003 foram realizados encontros com a diretora e professores/as da escola para recolher informações e discutir assuntos relacionados aos seus interesses e necessidades. Posteriormente, foram feitas observações e um trabalho de colaboração mais estreita com a professora de uma das classes, no desenvolvimento do “Projeto Família”.

Na convivência com os/as professores/as procurou-se criar um ambiente de confiabilidade e de parceria na busca de alternativas para uma prática docente mais adequada ao desenvolvimento de um currículo intercultural, capaz de valorizar a cultura e o contexto social dos/as alunos/as.

Dos desencontros entre família e escola

António Nóvoa (1998, p. 31) afirma ser impossível imaginar qualquer projeto educativo de inovação e mudança que não passe pelo investimento positivo nas famílias e nas comunidades:

[...] uma nova relação entre a escola e a sociedade tem de basear-se, simultaneamente, num respeito pelo direito das famílias e das comunidades a participarem na ação educativa e num respeito pela autonomia e pelas competências profissionais dos professores.

Também José G. Sacristán (1999, p. 230) salienta a participação da família na escola como elemento-chave das reformas educativas deste início de século:

[...] a escola precisa da família, não apenas para envolvê-la no seu modo educativo, mas também para enriquecê-lo somando estímulos. Escola e pais são recursos dentro da comunidade que, juntos, não esgotam as possibilidades. [...] O que devem fazer é unir-se ampliando as possibilidades de todos eles. Sob este prisma de colaboração necessária entre âmbitos e agentes de um projeto estruturado em torno das escolas, está o eixo da solidariedade no qual cada um contribui com algo para o bem comum, embora com responsabilidades separadas próprias delimitadas.

Para esse autor, a educação deve ser partilhada entre pais/mães, cidadãos/ãs em geral e profissionais da educação. Partindo da idéia de que a escola é a extensão da vida cotidiana, onde são levadas em conta as vivências, os costumes e as tradições culturais das famílias, é que o programa escolar necessita conhecer tanto as experiências de alunos/as quanto as do contexto onde vivem para estendê-las ao currículo escolar. Conforme Sacristán, isso ajudaria a articular vida cotidiana e conteúdos escolares e, conseqüentemente, despertar maior interesse entre alunos/as pelos conhecimentos escolares a serem aprendidos. No seu entender a relação entre escola e famílias

contribui ainda para elevar a auto-estima de pais e mães – em especial aqueles com baixa escolaridade ou não alfabetizados –, que em geral se sentem incapacitados para opinar ou mesmo colaborar com a escola onde os/as filhos/as estudam. É também uma forma de estimular, reconhecer e valorizar-lhes os saberes e as experiências.

Os relatos dos/as assentados/as falam de experiências que marcam suas trajetórias de vida: revelam referências culturais do mundo rural e do envolvimento político no MST, bem como deram a conhecer aspectos do universo cultural dos/as assentados/as, particularmente os que se referem às relações da família com a escola¹, pois, conforme Dulce C. A. Whitaker e H. R. Antuniassi (1993, p.21),

[...] num mundo rural dominado por todas as carências é dramático constatar o quanto às famílias rurais desejam predominantemente a Escola [...] as famílias rurais manifestam sempre uma profunda valorização da educação escolarizada, concretizada na presença da escola.

A afirmação das autoras foi corroborada em vários depoimentos recolhidos entre os/as assentados/as²:

[...] eu falo que hoje em dia a pessoa que não tem estudo não é nada. Tudo, tudo, tudo, até pra varrer rua precisa de saber ler, né? (MARIA)

Hoje quem não tem estudo não tem nada. Tem hora que eu falo pra eles: seu pai trabalhava... trabalhava no sol pra dar estudo pra ocês, pra ocês não passar o mesmo que nós passamo. (ROMILDA)

E sempre falo pra eles pra estudar, né? Bão, é que no futuro eles tinha uma profissão. Num ficá igual nós: trabalhava em roça. (JOSÉ)

Nos seus relatos, pais e mães de alunos/as também expressaram descontentamento e desilusão com a educação escolar dos filhos/as; em linguagem simples, mas plena de sabedoria, apontaram problemas e possíveis alternativas para solucioná-los:

[...] uma tia que eles adoravam, era brava e enérgica, foi trocada por questionar mesmo. Ela dava muita coisa sobre o assentamento, as crianças aprendiam, inclusive o [filho] de 14 anos, passou por todos os professores, mas só passava de ano com essa professora, porque ela falava a linguagem deles e eles [filhos] interessavam. [...] a primeira diretora era nossa... uma assentada. Ela promoveu um concurso de poesias, e aí precisa de ver que beleza que saía; eles cantava músicas falando da realidade da vida, da luta, inclusive ela dava matéria assim, de pesquisa, para as crianças, sobre a vida deles, contar a nossa história, mesmo. Mas não demorou muito tempo o prefeito trocou ela. [...] aqui é assim, quando entra uma diretora, quando ela começa falar nossa linguagem ela é trocada de cargo.

¹ Em função dos limites deste trabalho, apenas alguns temas abordados nas entrevistas serão tratados aqui.

² Os nomes são fictícios, a fim de se preservar a identidade de entrevistados/as.

Na escola, as professoras devia aproveitar a realidade que nós vive aqui. Por exemplo, pra ensinar matemática, em vez de ficar falando de quadradinho, que ninguém sabe pra que serve isso, por que não fala do que nós tem no nosso quintal, como as vacas, galinhas [porque não fala] da nossa vida, da vida deles mesmo?

Ele [o filho] não tinha nenhum interesse pelo estudo, pela escola. Ele sentava na carteira, ficava olhando pro tempo, pra janela, brincando com o lápis, não queria copiar, não tinha interesse nenhum, reprovou. [...] Eu acho que brincando aprende muito mais, às vezes passa um texto lá, você não sabe nada, você não consegue decorar aquilo, aquela obrigação, você tem que copiar tudo aquilo, tem que responder às perguntas, mas é bem diferente quando lê uma historinha; a pessoa grava tudo direitinho, às vezes, se é o caso de colocar as perguntas, a gente sabe até responder [...]. Vamos contar uma historinha? Todos participam, aquilo é bem fácil da pessoa, da criança decorar, consegue gravar mais melhor na cabeça.

Eles pega, passa desenho na folha e dão pra colorir. Nessa coisa eles tão errado, porque no meu tempo, na nossa época, nós tinha um caderno de desenho e nós inventava da nossa cabeça, nós tinha liberdade de expressar o que você tava sentindo no papel. Aqui não tem, é só pintar. A professora falou que ela [a filha] tá ruim na pintura, se ela não melhorar ela não vai passar de ano. A outra [filha] mais velha é sempre custosa, só tem reclamação das professoras, não pára quieta na sala.

Ao contrário dos pais e mães, em seus depoimentos os/as professores/as se queixaram do comportamento “rebelde” dos alunos/as, das suas dificuldades para aprender, dos índices de reprovação e evasão escolar, sem visualizarem mudanças capazes de sanar ou amenizar os problemas apontados.

Hoje está difícil, muito difícil. [...] o menino vem pra sala daquela escola com aquela idéia: “A professora não me manda, lá eu faço o que eu quero”, Geralmente dá muito problema de disciplina na sala de aula, é muito difícil colocar limites, porque eles não têm isto em casa. Eu acho que o professor está sendo muito desrespeitado. O salário que recebe pelo trabalho que tem... É muito desrespeitado. Então, acho que não é fácil não, porque a missão – acho que não é profissão, é missão – é muito difícil para receber tão pouco.

[...] eu gosto muito de ser professora, só que eu acho que é muito desvalorizado. Eu não estou falando só do governo não, eu estou falando de tudo, começando pelos pais de alunos. Não valorizam! [...] não estou falando só de salário, não, estou me referindo aos pais, eles não dão o valor que o professor tem que ter. [...] pelo tanto de trabalho, eles [referindo-se aos pais e mães] não colaboram. Começa dentro da sala de aula da gente... às vezes, com o próprio aluno. Você prepara uma aula tão bem preparada, você demora pra preparar, fica pensando, e chega um menino que não está nem aí pelo que você está explicando. [...] A desvalorização do professor começa dentro da própria sala de aula, aí depois vai...

Alguns/algumas atribuíram suas dificuldades à formação inicial incipiente, que não os/as preparou para atuar na sala de aula; outros/as, responsabilizavam a própria instituição onde atuam – por não lhes dar suporte pedagógico para lidar com os problemas apontados; também questionaram as políticas educacionais, por exigirem educação de melhor qualidade sem oferecer condições para que o/a professor/a possa investir na carreira e buscar uma formação que garanta condições e conhecimento suficiente para enfrentar as dificuldades surgidas na sala de aula.

Manifestando apurado senso crítico em relação às práticas educativas desenvolvidas na escola, bem como certa desilusão com a educação que seus filhos/as nela recebem, pais e mães afirmaram não acreditar que os/as mesmos/as devam continuar os estudos após a 4ª série do ensino fundamental.

Também os/as professores/as, questionados sobre o que pensam a respeito do futuro escolar dos seus/suas alunos/as responderam:

Na realidade mesmo, infelizmente eles não passam da 8ª série. [...] Desses [de um total de 24 crianças], talvez uns cinco cheguem ao colegial. Pela própria formação de casa, não só pela situação financeira.

Depende muito. Quanto ao futuro escolar, são poucos que vão pra frente. Porque o meio social não ajuda. As meninas com 14, 15 anos mais ou menos engravidam. A maioria dos alunos costuma parar entre 6ª e 7ª série. Os meninos costumam seguir o trabalho dos pais. [...] eles não têm muita opção, têm que trabalhar e também não têm dinheiro pra comprar livros, no caso do 2º grau.

Dos meus doze alunos, uns oito podem chegar à 8ª série. O restante nem isso. [...] a própria situação social não ajuda, os pais não cobram, acho que há falta de formação, ou mesmo falta de instrução. Quando eles vão para a escola de Campo Florido, acabam desistindo. A própria escola os desanima. [...] as meninas vão entrando na adolescência, a cabeça, a preocupação com os namoradinhos, logo, logo já começa... muitas já vão se prostituir e logo, logo vão para um casamento.

Eu acredito que a maioria aqui não vai estudar, muitos não... têm pais que têm a mente mais aberta, esses [alunos], acredito, vão tentar, pelo menos tentar. Conseguir, não sei.

O que mostra, mais uma vez, que assumem pressupostos da educação elitista, pois acreditam que apenas crianças pertencentes a grupos dominantes podem construir um futuro promissor; e que absolutamente nada intervirá em favor de alunos/as das camadas populares – nem mesmo a escola. Dessa forma, transferem toda

responsabilidade pelo fracasso dos seus/suas alunos/as às famílias e sua condição de assentados/as.

Ainda que as práticas educativas observadas na escola estivessem respaldadas em uma perspectiva tradicional, alheia ao contexto natural e cultural do assentamento, os/as professores/as explicitaram sua insegurança quanto à eficácia de seus métodos e demonstraram o desejo de obter um apoio pedagógico capaz de os/as orientar na implementação de outras práticas educativas, que mais intuem do que compreendem, como sendo necessárias para resolver problemas enfrentados no cotidiano escolar.

A análise dos depoimentos e práticas educativas dos/as professores/as da escola, evidencia o quanto estão acostumados/as a seguirem modelos e a assumirem o papel de técnicos subordinados à administração e às autoridades educacionais. Esta crítica, no entanto, não tem o intuito de atribuir a culpa de tal situação aos/às professores/as, pois também eles/elas são vítimas de um sistema de ensino falido que incorporou camadas populares antes excluídas da educação escolar, sem mudar um projeto educacional pensado para atender apenas a uma elite.

É possível supor que os problemas referentes às práticas educativas de professores/as da escola enfocada nesta pesquisa são comuns à grande maioria das escolas, vez que os professores/as não vêm sendo preparados para trabalhar com a pluralidade cultural. Deste modo as diferenças, por não serem compreendidas e adequadamente mediadas, acabam exacerbando o insucesso escolar dos alunos/as das camadas populares.

Por certo, a luta por uma educação que reconheça e valorize as singularidades dos grupos sociais não é apenas do MST, mas também de negros, pobres, índios, mestiços e de todos os grupos marginalizados da sociedade. No entanto, como ressalta Maria Regina Capelo (2003), a escola não foi concebida para atender às diferenças sociais; ao contrário, tende a ser unívoca e praticamente incapaz de ouvir vozes, histórias e desejos de outros/as, que, além de alunos/as, são pessoas portadoras de saberes e fazeres, de culturas diferentes. Ainda segundo essa autora, a organização da escola se volta exatamente ao apagamento de diferenças sociais e culturais; o que contribui para manter a hegemonia de uma cultura branca ocidental referendada pelas elites.

Se a escola pode ser o espaço privilegiado de construção de conhecimentos, competências e valores, entre eles os que contribuem para a constituição de práticas capazes de favorecer a solidariedade, a diversidade, o sincretismo cultural e a

discrepância, é necessário começarmos a resgatar saberes não escolares hoje excluídos da escola, e aprender a reconhecer e respeitar diferentes formas de conhecer, sentir e agir.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. IBGE. **Estatística do século XX**. Rio de Janeiro, 2003. 1 CD-ROM.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- CANEAU, Vera M. Interculturalidade e educação escolar. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 1., Águas de Lindóia. Anais II ... Águas de Lindóia, SP: Vozes, 1998 p. 178-188.
- CANEN, Ana e OLIVEIRA, Angela M. A. Multiculturalismo e currículo em ação: um estudo de caso. **Revista Brasileira de Educação**, ANPED: Editora Autores Associados, n. 21, 2002.
- CANEN, Ana; MOREIRA, Antônio, F. Reflexões sobre o multiculturalismo na escola e na formação docente. In: CANEN, Ana; MOREIRA, Antonio, F. **Ênfases e omissões no currículo**. Campinas: Papirus, 2001. p.15-44.
- CAPELO, Maria Regina. Diversidade sociocultural na escola e a dialética da exclusão/inclusão. In: GUSMÃO, Neusa M. de (Org.) **Diversidade, cultura e educação: olhares cruzados**. São Paulo: Biruta, 2003. p. 107-134
- FERRETTI, Celso João. **Opção: Trabalho**. São Paulo: Cortez, 1998.
- FLEURI, Reinaldo M. (Org.). **Educação intercultural: mediações necessárias**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.
- FLEURI, Reinaldo M. Multiculturalismo e interculturalismo nos processos educacionais. In: CANEAU, Vera M. (Org.). **Ensinar e aprender: sujeitos, saberes e pesquisa**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000. p. 67-81.
- GIROUX, Henry. Praticando estudos culturais nas faculdades de educação. In: SILVA, Tomaz T. **Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 208-243.
- KOLLING, Edgar Jorge; MOLINA, Mônica Castagno. **Por uma educação básica no campo**. Brasília: Fundação Universidade de Brasília, 1999.
- LACZYNSKI, Patrícia; PAULICS, Veronika. **Erradicação do trabalho infantil**. Disponível em: <<http://www.polis.org.br>>. Acesso em: 20 de abril 2004.
- LEITE, Sérgio Celani. **Escola rural: urbanização e políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 2002.
- MOREIRA, Antônio Flávio. A formação de professores e o aluno das camadas populares: subsídio para o debate. In: ALVES, Nilda (Org.). **Formação de Professores: pensar e fazer**. São Paulo: Cortez, 1993. p. 37-52.

MORIGI, Valter. **Escola do MST: uma utopia em construção**. Porto Alegre: Mediação, 2003.

MST. Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – Brasil. Disponível em: <<http://www.mst.org.br/setores/educacao/educar3.html>>. Acesso em: 30 de dezembro de 2003.

NÓVOA, António. Relação escola-sociedade: “novas respostas para um velho problema”. In: SERBINO, Raquel V. (Org). **Formação de Professores**. São Paulo: UNESP, 1998. p. 19-40.

SACRISTÁN, José G. Novos mapas de poderes na educação. In: _____. **Poderes Instáveis da Educação**. São Paulo: Artmed, 1999. p. 210-273.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **O currículo como fetiche: a poética e a política do texto curricular**. Autêntica: Belo Horizonte, 1999.

WHITAKER, Dulce C. A.; ANTUNIASSI, H. R. Escola pública localizada na zona rural: contribuições para sua estruturação. **Cadernos Cedes**, Campinas: Papirus, n. 33, p.9-42, 1993.