



CORTANDO A CERCA: UMA ESCOLA DO CAMPO FRENTE À MULTICULTURALIDADE CONTEMPORÂNEA

Lydia Maria Assis Brasil Valentini - Unipampa¹

Jefferson Marçal da Rocha - Unipampa²

Um dia, pela força de nosso trabalho e de nossa luta, cortamos os arames farpados do latifúndio e entramos nele; mas quando nele chegamos, descobrimos que existem outros arames farpados, como o arame da nossa ignorância, e então ali eu percebi, melhor ainda, naquele dia, que quanto mais ignorantes, quanto mais inocentes formos diante do mundo, tanto melhor para os donos do mundo, e quanto mais sabidos, no sentido de conhecer, tanto mais medrosos ficarão os donos do mundo.³

Resumo:

A escola brasileira, que a partir da Constituição de 1988 (CF) se propõe a conviver democraticamente em uma sociedade plural, tem como principal desafio reconhecer sua diversidade, proporcionando condições de superação a qualquer discriminação, pois é na escola, enquanto espaço público, que todos os brasileiros se deparam com a diferença. O objetivo deste artigo é analisar como a inclusão do Tema Transversal - Pluralidade Cultural, previsto nos Parâmetros Curriculares Nacionais, é tratada nas práticas de ensino de uma Escola do Campo no interior do RS, localizada no município de São Gabriel, RS, e que tem como maioria dos alunos, filhos de agricultores assentados. Realizaram-se pesquisa bibliográfica, observações de práticas pedagógicas, análise documental e entrevistas. A análise dos dados demonstra a necessidade de maior aproximação entre a execução das políticas públicas e a realidade da prática pedagógica local. Considera-se que a Escola é um elemento agregador, que não só reconhece e valoriza a diversidade como parte inseparável da identidade e trajetória de seus educandos, mas também pode superar a discriminação.

Palavras-chave: Pluralidade Cultural; Escola do campo; Educação Plural; Inclusão.

1 INTRODUÇÃO

Este artigo analisa a inclusão do Tema Transversal Pluralidade Cultural em uma escola rural, localizada no interior do município de São Gabriel, RS. Por meio de pesquisa bibliográfica, observações

¹ Pedagoga; e-mail: lydiaabrasil@yahoo.com.br

² Professor adjunto da UNIPAMPA; e-mail: jeffersonrocha@unipampa.edu.br

³ Depoimento de um alfabetizador e camponês sem terra em um assentamento no Rio Grande do Sul (FREIRE, 2004)

de práticas pedagógicas, pesquisa documental, entrevistas com equipe diretiva, educadores, funcionários e profissionais de órgãos públicos que atuam na região, busca-se compreender como o tema transversal é tratado nesta escola.

Nosso recorte espacial é o município de São Gabriel, que pertence à região centro-oeste do Rio Grande do Sul e possui uma população de aproximadamente 60.425 habitantes, distribuídos em uma população urbana de 53.775 e população rural de 6.650 habitantes (FEE, 2010). A tradição agropecuária é forte na dinâmica da produção local, visto que a reprodução capitalista se dá a partir de grandes extensões de terra concentradas na mão de poucos proprietários, caracterizando o perfil social e econômico da região da Campanha (PESAVENTO, 2002).

Considerando que o espaço localizado entrelaça-se ao global a partir da contemporaneidade dos temas e discussões pautados no processo histórico, que é dinâmico e carregado de forças vivas que não permitem ver o futuro sem desdobrar os laços passados, fica evidente que em uma região de latifúndios tradicionais, os novos atores sociais advindos dos assentamentos proporcionam uma outra reflexão sobre práticas educacionais.

Esta escola de campo faz parte de um conjunto de cinco Escolas Polo⁴, que atendem do 1º ano à 8ª série e duas multisseriadas⁵ (1º a 4º ano), e está localizada em um distrito a 75 km da sede do município, com acesso e trafegabilidade regular, quando educadores e educandos se deslocam no mesmo transporte escolar. Com 117 alunos, funciona em dias alternados (segunda, quarta e sexta), turno integral. A turma de 4º Ano, foco da pesquisa, é formada por 14 educandos.

Iniciando seu funcionamento em março de 1999, a finalidade desta escola foi atender alunos de duas escolas próximas que apresentavam carência de espaço físico. A função principal de sua implementação foi atender a demanda dos filhos de agricultores assentados na região, oriundos da reforma agrária do Estado (Parecer Nº1064/2001 do CEE-RS). Cabe ressaltar que estes educandos possuem uma trajetória familiar distinta da comunidade local, pois enfrentam obstáculos tais como moradia precária, desemprego e outras adversidades que dificultam sua própria sobrevivência, sofrendo ainda discriminação da mídia formal, oposta à reforma agrária, fator que impede sua aceitabilidade no município.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

⁴ Escola Polo são escolas nuclearizadas que se originaram da desativação de escolas com carência de espaço físico próximas, priorizando qualidade no ensino e aperfeiçoamento nas condições de vida do aluno de zona rural.

⁵ Prática de ensino onde se reúnem várias séries/anos em um mesmo espaço.

2.1 Aldeia Global e Cultura Local

A sociedade contemporânea vive a era da globalização mundial. A veiculação de informações é imediata e este acesso reforça a relação de interdependência entre os povos, evidenciando discrepâncias sociais. Para Rocha (2011), as maravilhosas parafernálias que proporcionam conforto e satisfação pessoal são aproveitadas por uma minoria, os mais abastados.

Hoje o capitalismo impõe aos seres humanos a competição e o consumo a qualquer custo, como sinônimo de sucesso e felicidade. Por outro lado, a maioria não possui acesso a saneamento básico, uma alimentação que garanta o mínimo de calorias diárias, ou educação digna, restando apenas escassez de recursos e exclusão do mundo laboral.

Nesta grande aldeia, onde convivem povos de pequenas e grandes regiões mundiais, ricas e pobres, o sentido de democracia sofre tensões e desafios que expõem conflitos entre o local e o global, o universal e o singular, onde o homem passou a ser cidadão do mundo, situação que, muitas vezes, causa a perda de sua individualidade regional, que é o seu caráter único. Os filhos dessa aldeia que compõem as escolas são impactados por políticas dominantes, quando a educação sofre enfrentamentos diretos, diluída na sociedade de consumidores, que banaliza valores e tende ao isolamento e fragilidade nas relações afetivas (BAUMAN, 2004).

Portanto, na progressiva sociedade mundializada, parece que o local deixou de ser o mundo. O *global*, de acordo com Boaventura Santos (2000), é o *local* só que sem paredes. Para Milton Santos (2003), ao contrário do que a lógica meramente econômica impõe ao local, a sua reação cultural pode se constituir justamente na sua globalização, pois as oportunidades de se conhecer outras culturas transforma a vida local em uma vida revalorizada. É a radicalização democrática da informação, que transformará o local em global. Não é possível, portanto, viver sem as interferências desta globalização e, ainda que seja possível viver sem reconhecer diferenças entre culturas, não considerando uma única cultura dominante, é necessário o reconhecimento das diferenças internas de cada cultura.

A pluralidade cultural nas escolas se dá através da multiplicidade de grupos sociais distintos, pois seu reconhecimento visa à tolerância entre os povos e à preservação do direito humano à cultura, legítimo a todas as etnias. O conceito de cultura é considerado por Eagleton (2005) como uma das expressões mais complexas da nossa língua, pois está atrelada a compreensão da natureza humana. Para Freire (1979), cultura é tudo o que pode ser criado pelo homem, tanto uma poesia como uma frase de saudação, constantemente recriando e não repetindo. Daí o conceito de diversidade ser a expressão de diferentes culturas, diferentemente organizadas politicamente, configurando o modo de produção capitalista. Nos PCNs, esta questão é abordada da seguinte forma:

Em uma proposta curricular voltada para a cidadania, o tema da Pluralidade Cultural ganha especial significado ao propiciar elementos para que a criança estabeleça relações entre o equilíbrio democrático, a consolidação do pleno cumprimento de direitos, a coexistência de diferentes grupos e comunidades étnicas e culturais, e sua própria vida. A organização social dos grupos humanos inclui organizações políticas diversificadas, caracterizadas pelos fundamentos dados pela visão de mundo de cada grupo. Estruturam-se, assim, diferentes tipos de liderança e coordenação (BRASIL, 2001, p.81 – 82).

Cabe assim ressaltar a necessidade da ampliação de espaços de articulação com a comunidade para garantir a construção de uma identidade comum, respeitando individualidades. É a partir dessa premissa que enfrentamos o desafio de conviver com justiça e solidariedade numa grande comunidade humana, com todas as pessoas e culturas humanizadoras, sem permitir que essa *Aldeia global* se transforme numa *Selva global* (ZITKOSKY; TROMBETA, 2011). E ao educador cabe o sacrifício hercúleo de contextualizar a dinâmica global com os aspectos históricos/ culturais de seus educandos.

2.2 Política Educacional: Cidadania e direitos humanos

O ideal de sociedade brasileira foi elaborado pela Constituição de 1988, pautado na garantia democrática da dignidade humana e liberdade, buscando uma vida mais justa. Incluem-se então as comunidades rurais, mobilizando a população em torno de garantia de direitos sociais e políticos e oportunizando o acesso do povo à educação escolar. Este princípio tenta superar um vício histórico e burocrático de atendimento homogêneo e indiferenciado ao cidadão brasileiro.

No Brasil, conforme dados do IBGE/PNAD 2004⁶, mais de 800 mil crianças de 7 a 14 anos estão fora da escola, das quais cerca de 500 mil são negras. Já entre as crianças indígenas, as chances aumentam em quatro vezes em relação às crianças brancas. Tal cenário exige a execução de políticas específicas, contemplando conteúdos que valorizem a cultura e a diversidade e promovam a não discriminação de gênero, raça e etnia. Assim, a educação do campo passa a ser entendida como segmento específico, com implicações próprias, que considerem as condições locais, notadamente nas áreas rurais – caso das escolas do campo de São Gabriel, onde convivem comunidades quilombolas, afrodescendentes e indígenas.

Quanto aos afrodescendentes, a imposição de um currículo escolar eurocêntrico que privilegia a cultura branca, reflete-se em situações de discriminação racial e preconceito, “produto histórico da escravidão e do sistema racial dominante no mundo, e de forma sutil na sociedade brasileira por consequência do *mito da democracia racial*” (FONSECA; TERTO JR; ALVES, 2004, p. 254).

Este quadro discriminatório em que a Escola não contemplava as contribuições culturais no sistema educacional estimulou inovações a partir de 2003, quando foi aprovada a Lei 10.639/03

⁶ Conforme o documento *Desigualdades Raciais e de Gênero entre Crianças, Adolescentes e Mulheres no Brasil, no contexto dos Objetivos de Desenvolvimento do Milênio*. Disponível em: <<http://www.unifem.org.br/sites/700/710/00000163.pdf>> Acesso em: 9 fev.2012.

(BRASIL, 2003), tornando obrigatório o ensino de História e Cultura Africana e Afro-Brasileira nas escolas de Ensino Fundamental e Médio, substituída, em 2008, pela Lei 11.645/08 (BRASIL, 2008) que inclui também o ensino de História e Cultura Indígena.

A questão é saber se realmente mudou a forma do educando ter acesso a sua história. Mudaram as formas de transmitir a influência das diversas culturas que formaram o povo brasileiro? E quanto ao educador, está preparado para trabalhar a nova proposta pedagógica?

Cumpra ao Estado fazer valer a cidadania, reconhecendo-os como sujeitos de direitos, considerando sua trajetória social e histórica, em diferentes tempos e em distintas condições sociais. Infelizmente, estes pressupostos correspondem muito mais a metas propostas por políticas governamentais que a ações reais efetivadas. Uma escola só estará contribuindo com novas concepções do mundo vivido quando descobrir que a história local de seus educandos deverá estar entrelaçada com a história do seu bairro, seu estado, da América Latina e do mundo.

Quanto às diferenças, considera-se que o principal desafio do educador na nova dinâmica social é equilibrar essa tensão entre a unidade e a diversidade. Se a política educacional tem a necessidade de atender particularidades locais, também deve considerar padrões gerais e o que é semelhante. Assim, se temos o direito de reivindicar a igualdade sempre que a diferença nos inferioriza, temos também o direito de reivindicar a diferença sempre que a igualdade nos descaracteriza (SANTOS, 1997 apud ZITKOSKY; TROMBETA, 2011, p. 107).

2.3 Temas Transversais como prática de Ensino

Ao tratar das práticas educacionais, consideramos uma compreensão da realidade social vivida, individual e coletiva. Para tal, os Temas Transversais se apresentam como suporte, uma metodologia de ensino que alie os conteúdos com a vivência do educando, pois busca, nas questões presentes da vida cotidiana, temáticas a serem incorporadas ao trabalho didático. Ética, pluralidade cultural, meio ambiente, saúde, orientação sexual e consumo e trabalho apresentam-se como desafio, à medida que trazem situações reais para serem contextualizadas com os componentes curriculares, abrindo-se a escola para o diálogo e para o debate, permeando toda a prática educativa que envolve a relação entre educandos, educadores e comunidade escolar.

Na instrumentalização das práticas pedagógicas orientadas para os temas transversais, o livro didático constitui material de apoio importante, porém, não é a única ferramenta a permitir que as temáticas contemporâneas possam se integrar ao ensino. Cabe evitar utilizá-lo como manual de planejamento de aula, uniformizando o currículo escolar a partir de metodologia que apresenta visão eurocêntrica, perpetuando estereótipos e preconceitos.

A sociedade exige uma educação com mudança de atitude do educador nas situações de ensino-aprendizagem, que considere o período político-social e que viabilize a concretização deste processo por meio de ferramentas de ação capazes de interagir com o educando e com o mundo numa perspectiva de formar cidadãos críticos, através do diálogo e da escuta como instrumentos de respeito às diferenças e possível ampliação e transformação de pontos de vista (BARBOSA, 2002).

Na obra *A Pedagogia da autonomia* (1996), esta perspectiva aparece como nova possibilidade:

Viver a abertura respeitosa aos outros e, de quando em vez, de acordo com o momento, tomar a própria prática de abertura ao outro como objeto de reflexão crítica deveria fazer parte da aventura docente. [...] O sujeito que se abre ao mundo e aos outros inaugura com seu gesto a relação dialógica em que se confirma como inquietação e curiosidade, como inconclusão em permanente movimento na História. [...] Como ensinar, como formar sem estar aberto ao contorno geográfico, social, do educando?(FREIRE, 1996, p.86)

A cultura é característica plural da comunidade humana, em escala global ou fragmentada, ocorrendo em espaços de transição e contato onde são misturadas diferentes realidades, pois a globalização cultural envolve essa hibridização (STRELOW, 2009).

Na cultura híbrida, ocorrem cruzamentos socioculturais onde se misturam o tradicional e o moderno e, ainda seguindo Canclini (2003), o culto tradicional não é apagado pela industrialização de bens, apenas transformado, até diminuindo, mas não desaparecendo. O exemplo é o trabalho dos indígenas e camponeses que ainda mantém o artesanato como função tradicional, atraindo turistas e consumidores urbanos e encontrando no bem folclórico, símbolos de distinção. Assim, a homogeneização cultural globalizada apagaría os mitos e as crenças e os livros se extinguiriam em prol da informatização de conhecimento. Entretanto, isto não deve acontecer, pois no paradigma da educação no campo, este espaço é o ambiente onde se realizam várias dimensões da vida humana, superando a produção de mercadorias.

2.4 Escola do Campo

A Escola do Campo, conforme o Caderno 2 da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (BRASIL, 2007), é aquela que tem sua sede no espaço geográfico classificado pelo IBGE como rural, assim como as identificadas com o campo, mesmo alcançando áreas consideradas urbanas. São assim denominadas quando atendem a população cuja produção social, econômica e cultural está majoritariamente vinculada ao campo. Na década de 1960, a escola do campo passou a ser uma estratégia de política nacional. O governo, preocupado com a favelização das grandes periferias urbanas e atendendo interesses de elite, adotou a educação rural como estratégia de contenção do fluxo migratório do campo para a cidade. Esta visão fundamenta a Lei de Diretrizes e Bases – LDB de 1961, art. 105, estabelecendo que: “os poderes públicos instituirão a ampararão serviços e entidades que mantenham na zona rural

escolas capazes de favorecer a adaptação do homem ao meio e ao estímulo de vocações profissionais.” Já a LDB publicada em 1971, Lei 5692/71, sancionada durante o regime militar, passou a tratar a educação em regiões rurais a partir de princípios utilitaristas, sendo colocada a serviço da produção agrícola. A seguir, a questão é retomada pela LDB de 1996, onde se reconhecem, em seus artigos 3º, 23, 27 e 61, a diversidade sociocultural e o direito à igualdade e à diferença, definindo diretrizes para a educação rural sem rupturas com um projeto global de educação no país. A ideia era de adequação das finalidades, conteúdos e metodologia, com processos próprios de aprendizado específico do campo, permitindo organização e calendário escolares próprios.

De acordo com o Instituto de Estudos e Pesquisas Educacionais do Ministério da Educação e Cultura (Inep/MEC), pelos dados de 2006, destacam-se dificuldades relacionadas à escola do campo: precariedade das instalações físicas; dificuldade de acesso dos professores e alunos; falta de atualização das propostas pedagógicas e currículos inadequados, que privilegiam a visão urbana de ensino.

Assegurar que a população rural permaneça dignamente no campo, exige que o acesso à educação e ao conhecimento se vincule à contemporaneidade globalizada e ao sentido de pertencimento local, para que tanto o educador quanto os educandos percebam-se como cidadãos do mundo, identificando a importância de seu papel social.

3 METODOLOGIA

A pesquisa deu-se de forma exploratória de caráter qualitativo, baseada na análise de questões voltadas à temática apontada através de diálogo, observação *in locus* e entrevistas semiestruturadas com equipe de profissionais da escola e de órgãos públicos envolvidos com atendimento à população rural.

A pesquisa se desenvolveu entre maio de 2011 e fevereiro de 2012, sendo trabalhado o quarto ano, pelo fato de o ensino ser globalizado⁷ e de ter unidocência (um único professor responsável por cada turma), o que, teoricamente, oportuniza a interdisciplinaridade como prática educativa. Nesta escola a pluralidade cultural está caracterizada através dos grupos de educandos que são afrodescendentes, indígenas, oriundos de assentamentos rurais e filhos de pequenos agricultores, de peões de estâncias e de pequenos proprietários, originários dos municípios de São Gabriel, Cacequi e redondezas.

O trabalho apresenta o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, onde o comprometimento com a ética e com o sigilo de informações particulares é mantido, ficando restrito o uso exclusivo para fins científicos ou acadêmicos. A direção da escola colaborou de forma efetiva, mostrando-se comprometida com o desenvolvimento da pesquisa e disponibilizando informações, materiais, documentos, livro ata de ocorrência e espaços da escola.

⁷ Nessa metodologia globalizada, as disciplinas se integram e os conteúdos não são fragmentados, de acordo com a prática escolhida pelo educador. Disponível em: < <http://www.preve.com.br/base.asp?pag=metodo.htm> > Acesso em: 02 jan.2012.

4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

4.1 A visão histórica dos componentes curriculares da escola

Observando a Pluralidade Cultural nos componentes curriculares do planejamento diário de aula, cabem algumas reflexões. A disciplina de História/Estudos Sociais aborda os temas sob uma perspectiva europeia, cuja metodologia utiliza o giz e a lousa, registrando os conteúdos referenciados no caderno do plano de aula da professora. O livro didático não é utilizado e os PCNs não são consultados.

Tratar de história é fundamental na construção crítica do cidadão, pois desafia o educando a refletir sobre a representação do passado na contemporaneidade. As experiências humanas produzem sentido quando referidas à comunidade, possibilitando a singular condição de pertencimento ao mundo. Aqui importa a forma como o conteúdo é abordado, que prática educativa é utilizada, como é percebido pelos educandos, se é mera reprodução de conhecimento ou se permite uma reflexão acerca de sua importância em nosso mundo. Dessa forma, Arendt (1995, p. 68) explica que “Todo pensamento deriva da experiência, mas nenhuma experiência produz significados ou mesmo coerência sem passar pelas operações de imaginação e pensamento”.

Ao analisar o planejamento de aulas sobre o Brasil colônia, constata-se preconceito quando os índios aparecem como figuras simbólicas primitivas, domesticáveis ou até selvagens, catequizados pelos jesuítas, que habitavam ocas e eram dominados pelo Pajé. Neste contexto, não há no currículo menção ao índio Sepé Tiaraju, que é uma referência histórica para o município de São Gabriel⁸. Ignorar este mito é negar a existência de um símbolo da história regional, desvinculando-se de questões acerca da luta pela territorialidade da região e do país.

O mito Sepé Tiaraju é um símbolo, pois ao ecoar a frase a ele atribuída pela memória coletiva - “Esta terra tem dono”, se reafirma que antes da invasão europeia havia um sentido de pertencimento que clamava pelo direito da comunidade local viver no lugar em que nasceu. Cumpre, pois que no espaço escolar se façam abordagens mostrando o pioneirismo dos povos indígenas na nossa comunidade, reconhecendo-os historicamente a fim de revisar o tema e permitir acesso a informações que possam despertar curiosidade e sentido de pertencimento.

Na perspectiva *freireana*, a história contada a partir de uma prática reacionária elitista é um retrocesso à prática progressista. Neste sentido, questiona Morin “Como pensar a sustentabilidade do

⁸ A história do município remonta a 1750, com o surgimento das primeiras estâncias jesuíticas dos Sete Povos das Missões, onde religiosos da Companhia de Jesus catequizavam militarmente índios guaranis. Pelo tratado de Madri, assinado naquele ano, o que constituía o território do atual município, na região oeste do RS, passou a pertencer a Portugal, pois até então era da Espanha. Mas as disputas internas de fronteiras entre as coroas ibéricas, os índios e os habitantes da comunidade local se seguiram até a Batalha de Caiboaté, em 1857, quando morreram o líder guarani Sepé Tiaraju e milhares de índios. Entretanto, em 2 de novembro de 1800, o naturalista espanhol Félix de Azara fundou, junto ao Cerro do Batovi, uma povoação, dando o nome de São Gabriel, mas a demarcação definitiva só viria com o acordo sobre os limites da fronteira, assinado em 1819, em Montevidéu, que incorporava São Gabriel ao Brasil de caráter definitivo (PESAVENTO, 2002).

desenvolvimento da sociedade brasileira, reproduzindo os ícones de um processo civilizatório, cujas conquistas erigiram-se na força do afogamento das pequenas civilizações, das nações, terras, culturas e saberes indígenas?” (MORIN, 2004, p. 16)

Cumprir resgatar uma dívida nacional para com estas comunidades que viviam no pampa rio-grandense, trazendo os fatos formais e informais, para retratar a violência física e cultural efetivado pela colonização (SOUZA, 2004).

4.2 Aceitação das diferenças no espaço escolar: Religião, datas comemorativas e o preconceito

A religião proposta nesta escola é a apostólica romana e a campanha da Fraternidade é bastante evidenciada. Nos registros e falas, fica evidente a importância da evangelização. Além da Quaresma, Páscoa, Corpus Christi, Finados e Natal, são trabalhados no Ensino religioso temas como Família, Dia da criança e Meio ambiente, associados a valores como amizade e solidariedade.

O calendário escolar contempla as datas comemorativas, a partir do Carnaval, com temáticas ligadas à cultura nacional, valorizando a diversidade cultural através de músicas, danças, rituais, valores, crenças e trajetórias históricas, não se restringindo a um único dia. Estas datas ficam conectadas a um plano mais extenso, através de apresentação de teatro, mostra pedagógica e festas envolvendo as famílias. Entretanto, não são desenvolvidas nos componentes curriculares de forma interdisciplinar.

Em relação ao preconceito, a educadora se diz isenta, repassando o problema ao plano espiritual. Isentar-se acarreta consequências, pois é a negação de atitude. A passividade ou falta de análise, autocrítica, na perspectiva *freireana* caracteriza a ação de um profissional alienado. Quanto ao preconceito de gênero, foi relatado casos de homossexualismo na escola, entretanto existe uma discriminação velada dos educadores, pois ao perceberem os alunos que discriminam, sua postura é neutra, novamente induzindo a negação, o que configura uma forma de violência entre os educandos, o *Bullying*⁹.

No diálogo com diretora e supervisora, foi relatado que durante alguns anos a escola sofreu arrombamentos frequentes, às vezes seguidos de roubo (TV, aparelhos de DVD, ventiladores, merenda escolar) e prática de vandalismo (quebra de vidros das salas de aula, corte da cerca de arame que fecha a escola, abertura de torneiras, depredação de mudas plantadas pelos próprios alunos com orientação de educador). Foi quando a direção teve iniciativa de chamar toda a comunidade a fim de entrar em acordo e atenuar as ocorrências, embora a maioria dos atos tenha sido atribuída a alguns assentados. A questão foi resolvida por meio da permissão aos alunos para entrarem na escola nos finais de semana, ocupando o

⁹ *Bullying* é um termo utilizado para descrever atos de violência física ou emocional, intencionais e repetidos, praticados por um indivíduo (do inglês *bully*, *tiranete* ou *valentão*) ou grupo de indivíduos causando dor, angústia e sofrimento, sendo executadas dentro de uma relação desigual de poder, sendo a escola o principal cenário onde esta prática prevalece.

espaço aberto e a quadra de esportes. Como resultado, até o final de 2011 foi registrado apenas um arrombamento seguido de roubo da merenda estocada.

4.3 As famílias assentadas e o suporte oferecido

A Escola pesquisada se localiza em uma área cedida pelo INCRA, na qual existem, desde 1996, 55 lotes de famílias assentadas, contando com uma população de 166 pessoas, sendo que 39 dos educandos são seus filhos. O assentamento é formado por ex-trabalhadores rurais, arrendatários, boias-frias e meeiros que vieram de várias localidades do estado. A Cooperativa de Prestação de Serviços Técnicos em áreas de Reforma Agrária e a equipe do Escritório Municipal da Associação Rio-grandense de Empreendimentos e Assistência Técnica e Extensão Rural de São Gabriel contribuem com ações para o plano de desenvolvimento do assentamento. O trabalho da EMATER é feito através de convênio com o INCRA e, conforme depoimento da extensionista¹⁰ responsável e equipe técnica ocorre por visitas individuais nas famílias e na escola. Atua ainda um técnico agrícola, que faz assistência de condições do solo, plantio, colheita e orientações na criação de gado. As palestras e oficinas acontecem no espaço escolar mensalmente, abertas a toda comunidade.

A Educação não formal fortalece a comunidade ao estabelecer o diálogo a partir de problemas locais. Para muito além do suporte técnico oferecido, os educandos necessitam do reconhecimento sociocultural dos funcionários desta escola. Concordando com Boas (2007), é a partir da percepção e da valorização da diversidade cultural da comunidade, com histórias próprias de cada grupo, que se constrói um alicerce norteador para orientar o enfrentamento de questões complexas como a aceitação do outro. Olhar com alteridade significa uma forma de acolhimento e pertencimento.

4.4 A análise documental do Regimento Escolar: teoria e prática

Nos itens analisados no documento, constam os princípios Básicos para a escola do campo como direito aos educandos. Com relação ao Regimento Escolar, Freire (2004, p. 60) ressalta que o que interessa “é saber se a escola trai ou confirma o regimento que está escrito.” Desse modo, a análise da prática, que vai confirmar ou não o texto desse documento, levará também “às coisas que estavam escondidas no texto, e que no fundo é a posição ideológica, por exemplo, de quem fez o texto, de quem escreveu o regimento” (FREIRE, 2004, p.60).

¹⁰ O papel da Assistência Técnica e Extensão Rural- extensionista (ATER) insere-se na perspectiva de construir processos que promovam o desenvolvimento local de forma sustentável (assumindo aqui as múltiplas dimensões da sustentabilidade: o social, o ambiental, o econômico, o político, o ético e o cultural), em sintonia com os referenciais teóricos e metodológicos da Instituição, articulando-se com uma rede ampla de parcerias.

Destacam-se três itens que compõem o Regimento da escola que na prática não acontecem: o acesso aos recursos tecnológicos, ao acervo bibliográfico contextualizado e qualificado e ao resgate e valorização do saber local através do currículo.

A sala de informática está desativada e os equipamentos não funcionam. A sala reservada ao acervo bibliográfico é espaçosa, mas com poucos livros, que não despertam atenção dos educandos, talvez pelas temáticas, aspecto visual ou falta de atualização de obras de literatura clássica infanto-juvenil e científica, sendo que o espaço ainda está sendo utilizado como depósito de material de construção para canteiros e cercados.

Esta situação contradiz a inserção no contexto global de informações imediatas e as perspectivas de educação para todos, que a LDB prioriza.

4.5 A participação/organização das famílias

No decorrer das observações, aparece a participação das crianças em atividades domésticas realizadas nas famílias de meeiros e assalariados, como forma de complementar a renda e de educar os filhos para o trabalho (Educação Informal), situando esta prática como uma tradição cultural que elas gostam de compartilhar.

Tal prática se concretiza na fala de alguns educadores que dizem que o filho ajuda na lida do campo, que sai com seu pai nas atividades de campeiragem¹¹, ou que a filha ajuda na ordenha das vacas, na tosquia e no cultivo da horta. Independentemente de serem meninos ou meninas todos participam, quando não estão na aula, de alguma tarefa familiar. Pela presença de algumas mães vendendo produtos de suas hortas em determinados dias da semana na escola, nota-se que a iniciativa é uma tentativa de inserção no mercado de trabalho e também um meio de garantir o próprio sustento. Além disso, dentro do espaço escolar, passa a ser uma forma de socialização e aceitação. Este tipo de trabalho apresenta um caráter não somente profissional, mas também uma atividade essencial na sua vida familiar rural.

A valorização do estudo dos filhos, por parte dos pais, fica evidente a partir de sua presença em reuniões, atividades comemorativas e outras situações que promovam o encontro das famílias na escola, conforme observação e falas da direção. Entretanto, constatou-se que a maioria dos pais não acompanha os filhos nas tarefas escolares em casa, ou porque trabalham ou porque não possuem condições culturais para auxiliá-los¹². Constata-se ainda que a maioria das crianças possuem celulares, usam bonés e quase todas têm televisão em casa, embora muitas delas não tenham água potável nem saneamento básico.

¹¹ Ato de campeirar ou fazer serviços no campo (CORRÊA et al., 1964).

¹² Há ainda informações de vários casos de problemas de alcoolismo nas famílias.

Percebe-se que alguns valores dos educandos sofrem influência da sociedade urbana enquanto, ao mesmo tempo, outros se mantêm associados à cultura rural, manifestando um processo de hibridismo cultural (CANCLINI, 2008).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Longe de esgotar a questão, espera-se ter contribuído para o aprofundamento da discussão sobre políticas públicas que promovam oportunidades de acesso e inclusão social aos cidadãos brasileiros que vivem no campo, permitindo um crescimento sustentável e ambientalmente mais justo e solidário.

Em toda a pesquisa os Temas Transversais aparecem na caracterização situacional analisada, mas alguns – principalmente a Pluralidade Cultural, não estão sendo bem trabalhados pela escola.

Mesmo sendo a escola ambiente de intercâmbios culturais, é necessário considerar as contradições do sistema educacional brasileiro, quando práticas pedagógicas uniformes negam possíveis especificidades, comprometendo a inclusão social e valorização cultural do educando.

Na análise dos relatos sobre os Temas transversais, a Pluralidade Cultural, especificamente no planejamento de aula, está sendo abordada como cultura idealizada, não aproximando as crianças de alguns temas que deveriam, pela herança cultural, dar sentido de pertencimento. Na escola, a história vem tratando mitos como verdades, não apresentando coerência entre passado e presente.

Explicações para este panorama de discrepância entre o discurso e a prática metodológica encontrada podem ser inúmeras, destacando-se deficiências na formação de professores, ausência de material didático adequado, cultura escolar resistente às mudanças curriculares, renovações de práticas docentes e preconceitos enraizados historicamente.

Entre as especificidades da zona rural, acrescenta-se a indisponibilidade do professor do currículo de participar de capacitações na cidade, pois precisa de substituto tempo integral em virtude da dificuldade de acesso, já que os horários de entrada e saída são limitados, além das interferências climáticas, que interrompem a continuidade das aulas.

Quanto ao direito à terra, assentados e indígenas compartilham da mesma negação, pois ruralistas e estancieiros, grandes latifundiários, apropriam-se da frase “Esta Terra tem dono” e distorcem seu sentido, usando o lema atribuído ao índio guarani Sepé Tiaraju, acusando-os de serem invasores de terras.

A cerca que envolve a Escola ainda é frágil, sujeita a rupturas ou cortes. Para atenuar esta fragilidade deve-se reforçar o sentimento de pertença dos educandos para com a instituição. E cumpre a ela, através do desenvolvimento de práticas pedagógicas em parceria com uma Educação não formal, adequar-se às necessidades da comunidade, proporcionando a interação do contexto educacional com o social, através da inclusão legítima.

Neste paradigma, somente ao focar o entendimento das relações de poder entre as culturas (escolar - formal e identidades culturais dos estudantes), se poderá alcançar um espaço de diálogo e condição de pertença, por meio de debates, projetos e outras atividades – Educação não formal, oportunizando então a discussão entre as diferentes vozes culturais, dentro e fora da escola.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARENDDT, Hanna. *A Vida do Espírito*. Rio de Janeiro: Relume Dumara, 1995.

BARBOSA, Laura. *PCN: Parâmetros Curriculares Nacionais: temas transversais*. Curitiba: Bella Escola, 2002.

BAUMAN, Zygmunt. *Amor líquido*. Rio de Janeiro: Zahar, 2004.

BOAS, Franz. *Antropologia Cultural*. Rio de Janeiro: Zahar, 2007.

BRASIL. Lei 11645, de 10 de Março de 2008. *Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*, modificada pela Lei nº 10.639, de 09 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11645.htm> Acesso em 10 fev 2012.

_____. Lei 10.639, de 09 de janeiro de 2003. *Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996*, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm> Acesso em 10 fev 2012.

_____. Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996. *Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional*. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm> Acesso em 10 jan 2012.

_____. Ministério da Educação. *Educação do campo: diferenças mudando paradigmas*. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad/MEC). Brasília: MEC, 2007. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/educacaocampo.pdf>> Acesso em 10 fev 2012.

_____. Ministério da Educação. *Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais / Secretaria de Educação Fundamental*. – Brasília: MEC/SEF, 1997. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>>. Acesso em 18 jul 2011.

_____. *Constituição Federal da República do Brasil*. Brasília, Senado Federal: Centro gráfico, 1988.

CANCLINI, Nestor. *A globalização imaginada*. São Paulo: Iluminuras, 2003.

CORREA, Romaguera; CORUJA, Antonio A. P.; MORAES, Luiz C. de, CALLAGE, Roque. *Vocabulário Sul-Rio-Grandense*. Porto Alegre: Globo, 1964.

EAGLETON, Terry. *A idéia de cultura*. São Paulo: UNESP, 2005.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da tolerância*. São Paulo: UNESP, 2004.

_____. *Pedagogia da autonomia*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. *Educação e mudança*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

FEE-FUNDAÇÃO DE ECONOMIA E ESTATÍSTICA. *Estimativa da população por município e situação de domicílio, Rio Grande do Sul, 2010*. Disponível em: <http://www.fee.tche.br/sitefee/pt/content/estatisticas/pg_populacao_tabela_03.php?ano=2010&letra=S&nome=S%E3o+Gabriel> Acesso em 02 fev 2012.

MORIN, Edgar. *Saberes Globais e Saberes Locais, o olhar interdisciplinar*: Rio de Janeiro: Garamond, 2004.

PESAVENTO, Sandra. *História do Rio Grande do Sul*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 2002.

ROCHA, Jefferson M. da. *Sustentabilidade em questão: Economia, sociedade e meio ambiente*. Jundiaí: Paco Editorial, 2011.

SANTOS, Boaventura. *A crítica da razão indolente – Contra o desperdício da experiência*. São Paulo: Cortez, 2000.

SANTOS, Milton. *Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal*. Rio de Janeiro: Record, 2003.

SILVA, Gilberto F. da; PENNA, Rejane; CARNEIRO, Luiz C. da Cunha (Orgs.). *RS índio: cartografias sobre a produção do conhecimento [recurso eletrônico]*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2009. Disponível em: <<http://www.pucrs.br/orgaos/edipucrs/>>. Acesso em 15 dez 2011.

STRELOW, Aline. Pampa e Cultura: o hibridismo cultural no Rio Grande do Sul. *Revista Elementa. Comunicação e Cultura*. Sorocaba, v.1, n.2, jul/dez 2009. Disponível em: <http://comunicacaoecultura.uniso.br/elementa/v1_n2_02.pdf> Acesso em 20 dez 2011.

SOUZA, José Otávio Catafesto. Mobilização indígena, direitos originários e cidadania tutelada no sul do Brasil depois de 1988, IN: FONSECA, Cláudia; TERTO JR., Veriano; ALVES, Caleb Farias (Orgs.). *Antropologia, diversidade e direitos humanos: diálogos interdisciplinares*. Porto Alegre: UFRGS, 2004.

ZITKOSKI, J. José; TROMBETTA, Sérgio. Ética e direitos humanos: um olhar da Filosofia sobre desafios da educação contemporânea. In: HAMMES, L. Jorge; SELAU, Bento (Orgs.). *Educação, como estás?* Lajeado: Univates, 2011. p. 103-113.