

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA

**CURRÍCULO, IDENTIDADE CULTURAL E A EDUCAÇÃO DA ZONA
RURAL: OS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

DISSERTAÇÃO

APRESENTADA

COMO EXIGÊNCIA PARCIAL
DO MESTRADO EM EDUCAÇÃO

POR

JOSÉ MILTON PINHEIRO DE SOUZA

DEZEMBRO DE 2006



Mise en garde/Advice

Afin de rendre accessible au plus grand nombre le résultat des travaux de recherche menés par ses étudiants gradués et dans l'esprit des règles qui régissent le dépôt et la diffusion des mémoires et thèses produits dans cette Institution, **l'Université du Québec à Chicoutimi (UQAC)** est fière de rendre accessible une version complète et gratuite de cette œuvre.

Motivated by a desire to make the results of its graduate students' research accessible to all, and in accordance with the rules governing the acceptance and diffusion of dissertations and theses in this Institution, the **Université du Québec à Chicoutimi (UQAC)** is proud to make a complete version of this work available at no cost to the reader.

L'auteur conserve néanmoins la propriété du droit d'auteur qui protège ce mémoire ou cette thèse. Ni le mémoire ou la thèse ni des extraits substantiels de ceux-ci ne peuvent être imprimés ou autrement reproduits sans son autorisation.

The author retains ownership of the copyright of this dissertation or thesis. Neither the dissertation or thesis, nor substantial extracts from it, may be printed or otherwise reproduced without the author's permission.

CURRÍCULO, IDENTIDADE CULTURAL E A EDUCAÇÃO DA ZONA RURAL: OS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL.

Dissertação apresentada à Université du Québec à Chicoutimi/Universidade do Estado da Bahia, como exigência parcial para obtenção do título de mestre em educação, sob orientação das professoras doutoras Marta Anadón e Paulo Batista Machado.

DEZEMBRO DE 2006

Ao Professor Dr. Paulo Batista Machado,
pela sua generosidade.

À professora Dra. Marta Anadón,
pela compreensão.

E ao amigo professor Marcelo Ribeiro.

“O homem é síntese de múltiplas determinações”
Karl Marx.

SUMÁRIO

AGRADECIMENTOS.....	iii
RESUMO	vii
APRESENTAÇÃO	01
CAPÍTULO I.....	16
1.1 Educação e escola na zona rural: a desarticulação com o cotidiano.....	19
1.2 Educação e exclusão social.....	30
1.3 A função social da escola: a construção do conhecimento escolar.....	38
1.4 Cultura popular, cultura erudita e a pedagogia crítica.....	41
1.5 Paulo Freire: crítica e esperança.....	44
1.6 As culturas negadas e silenciadas no currículo.....	48
1.7 A escola e o multiculturalismo.....	51
CAPÍTULO II..	54
2. 1 Currículo e identidade.....	59
2.2. Currículo e cultura.....	65
2.3 Identidade e diferença.....	70
CAPÍTULO III SABER – PODER – IDENTIDADE	81
CAPÍTULO IV PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS E ANÁLISE DE DADOS.	97
4. 1 Campo empírico.....	100
4.2 Os sujeitos da pesquisa.....	102
4.3 Instrumentos.....	104
4.3.1. Entrevistas.....	104

4.3.1.1 Com as professoras.....	105
4. 3.1.2 Com os pais.....	115
4.3.1.3 Com estudantes.....	123
4.3.2 Observação.....	128
CONCLUSÃO	132
REFERÊNCIAS	138
ANEXO A.....	144
ANEXO B	145
ANEXO C	146

RESUMO

Esta dissertação estuda práticas curriculares que contribuem para a construção da identidade cultural do aluno da zona rural. Assim como também, faz uma reflexão sobre a concepção de currículo dos professores da instituição escola, além de identificar o modelo de educação e discutir o conceito de identidade e a concepção de currículo enquanto território de poder. Utilizamos a abordagem qualitativa com recorte em estudo de caso etnográfico. Empregamos como instrumentos, entrevistas e observação direta para rastrear os elementos que estão imbricados na problemática curricular: O primeiro capítulo traz uma reflexão acerca do conhecimento veiculado pela escola no que se refere ao currículo escolar da zona rural. No segundo capítulo trabalhamos o quadro conceitual (identidade do sujeito, identidade cultural, modernidade, pós-modernidade, currículo, poder). No terceiro capítulo apresentamos os procedimentos metodológicos em articulação com a análise dos dados e sua conseqüente interpretação e por fim no quarto capítulo desenvolvemos algumas considerações limiars. Existe no contexto do trabalho uma concentração na relação de poder existente entre o currículo, a identidade cultural e a escola, onde se percebe este poder se manifestando de forma sutil, silenciosa.

Palavras Chave: Currículo; Identidade cultural; Educação; Zona rural.

RÉSUMÉ

Ce mémoire étudie les pratiques de programme de cours qui contribuent dans la construction de l'identité culturelle de l'étudiant qui vit à la campagne, je veux dans ce mémoire réfléchir sur cette construction identitaire. Autrement dit, je veux comprendre l'importance du programme de cours dans les pratiques des enseignants d'une institution scolaire, en plus je veux identifier le modèle d'éducation qu'ils mettent en place, discuter le concept d'identité relié à ce modèle de programme de cours et leur pratiques et la relation entre programme de cours en tant que territoire de pouvoir. Nous utilisons une approche qualitative centrée sur une étude de cas ethnographique. Nous employons comme instruments dans la récolte des données des entrevues et des commentaires directs, pour suivre les éléments qui sont imbriqués dans la problématique de l'élaboration et de la mise en place d'un programme de cours : Le premier chapitre présente une réflexion concernant l'éducation et une théorisation du programme de cours. Nous y discutons l'éducation au Brésil dès l'arrivée des jésuites et le privilège de l'élite dominante concernant à l'éducation. Nous y décrivons aussi l'histoire du rôle du programme de cours dans l'éducation brésilienne, les politiques publiques destinées aux écoles en campagne et nous discutons l'idée de programme de cours à partir de la théorie critique. Dans le deuxième chapitre nous évaluons l'identité du sujet et des questions identitaires à partir de la mise en place d'un certain programme de cours. Dans le troisième chapitre nous discutons les relations de pouvoir existantes entre le programme de cours, l'identité culturelle et l'école, nous pouvons remarquer que le pouvoir se manifeste de forme subtile, calme dans cette relation. Nous argumentons que le programme de cours est un territoire contestable de pouvoir et qu'il arrive de manière intentionnelle qu'il va de paire avec les intérêts de la classe dominante. Dans le quatrième chapitre nous présentons les conclusions du mémoire, nous concluons qu'il y a une relation directe entre le programme de cours et le processus de construction

de l'identité culturelle de l'élève qui vit à la campagne et que celle-ci est construite dans le quotidien scolaire.

Mots Clé : Programme de cours; Construction ; Identité culturelle ; campagne.

APRESENTAÇÃO

Este trabalho é produto temporário de uma pesquisa etnográfica que tem como elementos instigadores e básicos o currículo, a identidade cultural, a educação da zona rural, recortando a pesquisa nas séries iniciais do ensino fundamental.

No primeiro capítulo do trabalho dissertativo, trazemos uma discussão sobre o conhecimento veiculado e disseminado, principalmente no que se refere à escola da zona rural e no que diz respeito às políticas públicas que são usadas como instrumentos para atenderem a essas instituições escolares. No que se refere ao currículo escolar da zona rural, não existe nenhum currículo que atenda a essas especificações, o que existe é um arcabouço conteudístico do meio urbano sendo aplicado na escola da zona rural, não existindo, portanto, um currículo que atende a demanda rural a partir de um olhar específico dessa realidade.

O currículo que temos surgiu para atender as exigências da sociedade capitalista urbana e continua até hoje como instrumento, através dos quais, a classe dominante cria significado e divulga a sua ideologia. Assim como assegura a manutenção de formas subalternas de inserção na sociedade, que gera desigualdades e hierarquização humana.

No segundo capítulo desenvolvemos a ferramenta conceitual. Refletimos sobre a identidade do sujeito relacionando à identidade cultural, na modernidade e na pós-modernidade. O sujeito da modernidade tinha uma identidade estável, definida,

localizada, porém o sujeito da sociedade pós-moderna é um ator social que possui uma identidade móvel, fragmentada, que está constantemente em processo de formação e recebe influência do meio, sendo portanto definido historicamente e não biologicamente, daí a necessidade da escola relacionar os conteúdos trabalhados no seu interior ao contexto sócio-cultural da criança, afim de que esta não desarticule a sua identidade em detrimento de outras diversidades alienígenas. No bojo deste capítulo desenvolvemos também uma noção de currículo e sua relação com o poder instituído, pois confirma-se que o currículo é um território contestável de poder que acontece de maneira intencional para atender aos interesses da classe dominante e a continuação de seu legado ideológico-cultural. O currículo sempre foi instrumento de controle social e econômico. Ao longo dos anos o currículo tem sido controlado pelo estado através da seleção dos conteúdos e da indústria do livro didático que circula nacionalmente.

Enfim, no terceiro capítulo discutimos procedimentos metodológicos em articulação com a análise de dados e sua interpretação, sendo avaliados o paradigma e as questões epistemológicas, apresentando também, a amostra e os sujeitos envolvidos na pesquisa.

Por fim, no quarto capítulo será feito um conjunto de considerações limiares que têm por objetivo reafirmar os procedimentos, análise e interpretação do capítulo anterior.

1. CURRÍCULO ESCOLAR E A EDUCAÇÃO DA ZONA RURAL

Com a teorização de currículo, tem início a sua abordagem pelo campo científico. O currículo é o cerne da escola porque é através dele que o aluno amplia o seu conhecimento sobre o mundo e se prepara para ser cidadão. O currículo não pode estar desvinculado da vida e da cultura de um povo, por isso ele é considerado um artefato social e cultural, colocado como modelo de suas determinações sociais, sua história, sua produção contextual, de acordo Moreira e Silva (2001). O currículo não é um componente inocente e neutro da transmissão desinteressada do conhecimento social, uma vez que está nas entranhas da relação de poder, transmitindo visões sociais e interesses particulares, produzindo assim, identidades individuais e sociais. Enfim, o currículo tem história e está vinculado a organização da sociedade e da educação.

O currículo não é algo estático, nem tampouco deve ater-se apenas ao planejamento e a transmissão do conhecimento elaborado. Ele deve também atender às diferentes classes sociais pode ser modificado, como também deve ter a preocupação em articular os conteúdos trabalhados com a vida cotidiana do educando, a fim de que este não se torne alienado e indiferente ao seu contexto social.

O currículo perpassa as paredes escolares já que tem relação direta com a vida humana. Contudo, nem sempre se pensa num currículo que atenda às especificidades

do aluno da zona rural para que este se reconheça e se identifique com sua história, sua gente, sua terra e que possa lutar e reivindicar por seus direitos e por uma vida mais digna.

A escola é um dos espaços onde ocorre a educação e, por carregar uma grande responsabilidade e compromisso para com a sociedade, é alvo de críticas. Muitos teóricos, a exemplo Apple (1982), afirmam que a escola não está sendo o lugar da democracia e da igualdade. Segundo ele, essa instituição vem contribuindo para a efetivação das realizações de dominação e apenas se preocupando com os princípios que orientam o planejamento, a transmissão do conhecimento e a avaliação.

A escola brasileira deseduca, colaborando para a reprodução da desigualdade social, legitimando este processo e reproduzindo, de maneira fidedigna, os valores desqualificadores das diferenças. Segundo Althusser (1994), a escola como aparelho ideológico do Estado, cria condições para o acúmulo de capital, colaborando, assim, para a exclusão social, dividindo a sociedade entre ricos e pobres, oprimidos e opressores não apenas no que se refere à questão financeira, mas também, no que se refere à construção do conhecimento. Quanto a isso, Demo (1996, p. 97) também afirma que “a educação não distribui renda de imediato, porém é fator primordial de redistribuição de renda, porque colabora na construção da competência humana histórica, voltada a fazer-se oportunidade”.

A escola é o espaço onde há a troca de percepção, sensibilidade, experiências e vivências. O aluno aprende a ler e a escrever. Mas também, a ter uma visão de mundo.

Deste modo, existem algumas características que são importantes na formação curricular, levando-se em consideração o processo de articulação da herança cultural da humanidade.

O currículo geralmente foi ideologizado pela classe social que detém o poder ou seja, o controle do Estado e dos meios de produção. Este modelo de conhecimento detém uma visão linear, cartesiana e homogênea para se consolidar enquanto formação oficial instituída.

A atual legislação da educação possibilita a autonomia das escolas para construir os seus currículos. Há, no entanto, dois problemas para o exercício dessa autonomia: o controle através dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e o exercício da cidadania e a responsabilidade que essa autonomia exige não fazem parte de cultura na qual estamos ligados.

Essa situação tem como ponto de reflexão central a falta de respeito ao diferente que se apresenta como compreensão limitada da alteridade, pois a desigualdade étnica seria uma ação pública que privilegia a cultura branca judaica-cristã, sendo que esta tenta aculturar as outras formações étnicas, estabelecendo um pré-julgamento dos valores morais e estéticos de outras produções.

Diante deste contexto, percebemos que o currículo oficial é padrão para todos, tornando todas as escolas em uma. Deste modo, as escolas da zona rural são vítimas deste perverso sistema, onde os alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental se deparam com uma realidade diferente da sua e diferente, também, de seus costumes e da sua cultura. Por isto, aos poucos, vão negando a sua identidade porque, ao ingressarem na escola, têm omitido as suas origens, rejeitando e desprezando as atividades rurais (colher, plantar, movimentos culturais, etc.) e, muitas vezes, sentem-se envergonhados da sua família por considerá-la inculta sentem-se envergonhados diante de uma sociedade que se autodenomina civilizada.

O currículo utilizado nas escolas rurais é um currículo padrão que contribui para o desaparecimento da subjetividade e da própria identidade, transformando todos em um, não havendo, portanto, uma escola para o aluno da zona rural. Quando existe, esta escola, muitas vezes, não tem permitido um entendimento local, nem tampouco tem proporcionado para estas pessoas oportunidades nos grandes centros urbanos, uma vez que é considerado atrasado, tabaréu, podendo ser comprovado inclusive, nos livros didáticos, quando apresenta o sujeito da zona rural de forma deformada e ridicularizada.

Sabemos fartamente do quanto essa cultura rural foi desmerecida pelo centro urbano, pelas instituições escolares e por outros veículos. Temos plena consciência de que o indivíduo que nos tornamos, seja ele o que for, tem profundas raízes nos sentimentos, sensibilidades e significados ricamente contextualizados das mulheres e

homens daquela comunidade capazes de se manter pacíficos diante de um sistema econômico que privilegia o lucro em detrimento das pessoas e diante de um sistema educacional que ainda aliena centenas de crianças para quem a educação poderia ser tão importante.

Não podemos aceitar uma sociedade de tantas injustiças e discriminações. Tampouco podemos aceitar escolas, como afirma Apple (1999), que produzem “capital humano”. Ferimos o nosso próprio senso de bem comum só em pensar nesta educação. É humilhante para os professores, e cria um processo educacional desvinculado das vidas de um grande número de crianças.

Desta forma, sendo o currículo o eixo articulador das ações da aprendizagem, estruturador e estruturado por elas, a problemática deste aluno da zona rural – indiferente à sua realidade, evasor e repetidor de ano – nos inquietou, e nos indignou a ponto de brotar o desejo de fazer um estudo para investigar as razões desse desalento que impõe ao aluno da zona rural um imaginário e uma realidade alheia à sua.

Desde o período que assumimos o projeto REDE UNEB 2000, ficamos inquietos com a postura dos alunos da escola da zona rural ao rejeitarem as suas origens e se envergonharem de suas famílias. Percebíamos que essas crianças desejavam e valorizavam não só estar como também ser de um mundo distante do seu, sendo este imposto pelas informações advindas da escola, que desvaloriza,

abertamente, a bagagem cultural local e as experiências de vida que a criança já traz para a escola, assim como os recursos que só são vistos como objetos para serem consumidos pelos sujeitos da zona urbana. Acreditamos que é preciso ressignificar o sentido da escola, pois é certamente neste resíduo que existe um projeto de transformação do homem e do mundo.

Assim sendo, considerando que o aluno da zona rural evade da escola, repete o ano ou, quando não, se torna alienado diante da sua cultura, ele é reconhecido como símbolo de baixa inteligência e, ainda, caracterizado como ser humano que não possui habilidades para a aprendizagem. Quando este aluno evade ou rejeita a escola, ele está sendo inteligente por deixar uma escola que não lhe inspira nenhum interesse. Logo, diante da necessidade de um currículo voltado para as especificidades do aluno da zona rural respeitando o seu contexto, colaborando assim para a formação da sua identidade e para que sejam sujeitos ativos, criativos e críticos perante a realidade, questionamos: qual a contribuição do currículo para a construção da identidade cultural da criança da zona rural nos anos iniciais do Ensino Fundamental?

Além deste, buscamos através desta pesquisa alcançar os seguintes objetivos específicos: resgatar a concepção de currículo dos professores da escola; identificar o modelo de educação presente no currículo, confrontando-a com as emergências de uma educação rural.

Esta pesquisa estuda a individualidade, respeitando os sentimentos de cada sujeito envolvido na pesquisa, buscando as suas especificações para que possa construir a sua própria história. Baseado nesses pressupostos e no desejo de investigar a construção da identidade cultural da criança da zona rural no currículo, é que esse estudo mostra a importância de uma abordagem qualitativa de pesquisa.

Na pesquisa qualitativa, a realidade é compreendida, interpretada e comunicada, ou seja, construída valorizando o sujeito, suas interações e experiências cotidianas, não havendo uma só realidade, mas tantas quantas forem suas interpretações, porque o pesquisador vai até o fenômeno, procurando interpretá-lo, analisá-lo e contextualizá-lo. Cabe ao pesquisador conhecer o sujeito pesquisado procurando entender o seu contexto para se chegar ao que aquele pensa, sente, analisa e julga.

Partindo desses princípios, trabalhamos com o estudo de caso etnográfico, pois ele dá ênfase ao conhecimento do particular e o pesquisador, ao escolher uma unidade, pretende compreendê-la como tal. Este tipo de pesquisa permite uma visão profunda e, ao mesmo tempo, unificada de uma unidade complexa.

Uma das características do estudo de caso etnográfico, é que este se preocupa mais com o processo do que com o resultado, envolvendo a descrição do contexto e da população. Também existe a vantagem de retratar situações vivas do dia-a-dia escolar, sem perdas de sua complexidade e de sua naturalidade. É preciso esclarecer

que nesse tipo de pesquisa, o pesquisador não parte de um simples esquema teórico fechado, mas sim de uma experiência descritiva.

A escolha da abordagem qualitativa e do estudo de caso etnográfico nesta pesquisa se faz necessário porque se constitui no mais adequado caminho para se investigar a construção da identidade cultural da criança da zona rural no currículo dos anos iniciais do Ensino Fundamental de uma escola da rede municipal de Sátiro Dias-BA.

A pesquisa ocorreu no município de Sátiro Dias-BA, na Escola Dr. Luiz Viana Neto, localizada na comunidade de Baixa Preta, tendo como foco os alunos da 1ª a 4ª séries. A escola conta com quarenta e dois alunos e quatro professores e tem trinta e oito anos de existência. Esta escola pertencia à rede estadual de ensino, mas em 1999 foi municipalizada.

Acreditamos que houve uma relevante interação entre o pesquisador e o pesquisado e, por ser a escola um espaço complexo, onde existem diferentes papéis e diferentes concepções de mundo, utilizaremos diversos procedimentos de coleta e produção de dados para que possamos ter uma melhor visão do fenômeno. Dentre eles, temos os seguintes: observação, entrevistas semi-estruturadas com professores e alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental, análise de conteúdo do Projeto Pedagógico Curricular da escola pesquisada. Neste percurso, centramos nossas atenções para o cotidiano escolar.

Para melhor compreensão dos fatos o trabalho foi realizado à luz de alguns teóricos para que melhor pudéssemos refletir sobre o tema. No que se refere à construção da identidade cultural da criança da zona rural no currículo dos anos iniciais do Ensino Fundamental, fizemos uso de leituras de Stuart Hall (2005) que discute o surgimento de novas identidades, mostrando também que as novas identidades estão fragmentando o homem, deslocando, assim, a identidade cultural, e levando a crer que estamos passando por uma verdadeira “crise” de identidade, devido às grandes mudanças estruturais que se deslocam e os processos centrais das sociedades, abalando, desta maneira, aquela referência inabalada atribuída ao sujeito. O autor procura ainda analisar em que consiste esta crise e quais as suas conseqüências, mostrando-nos que as identidades modernas estão sendo “descentralizadas”, deslocadas e fragmentadas.

Vimos também José de Souza Martins (2000) que traz uma abordagem sobre a vida e a angústia do homem simples que é perturbado por meios de dominação, atrapalhando com isso a compreensão da história e do destino. Martins propõe que possamos refletir sobre a possibilidade de que a esperança é possível e poderá se tornar realidade em meio à adversidade. Na realidade, é um reencontro do homem consigo mesmo na diferença de nossa especificidade histórica.

Trazemos também, as idéias de Michael Apple (1989) porque este é considerado um marco importante na análise crítica do currículo, fazendo também uma crítica tanto às teorias existentes do currículo quanto às práticas curriculares

adotadas nas escolas. Além disso, o teórico também chama a atenção para as influentes teorias da reprodução cultural e social que o currículo exerce, alertando para a introdução de elementos de contradição, resistência e oposição, afirmando que as escolas têm um importante papel na produção do conhecimento e ainda nos advertindo para as mensagens ideológicas implícitas no conteúdo oficial trabalhado nos espaços escolares.

Também nos embasamos em Moacir Gadotti (2000), que afirma que a civilização tecnológica nos trouxe benefícios, mas, também, males na medida em que contribuiu para que pensemos num mundo sem limites porque convivemos com a destruição do nosso próprio habitat – o planeta. Diante desta realidade, a educação tem um importante papel que é o de redirecionar o olhar da sociedade e incentivá-la a repensar seus valores e a importância da ética. Enfim, a educação do futuro deve ajudar a sociedade a perceber e a sensibilizar-se diante da destruição do planeta terra e diante da destruição e da perda da identidade do próprio homem.

Buscamos, também, algumas reflexões de Pablo Gentili (1995), na sua constante luta contra as políticas públicas de exclusão, características essas da política neoliberal, discutindo também a configuração dos sistemas escolares como mercados e o impacto das reformas educacionais e dos programas de privatização sobre as questões educacionais, abordando também a questão da pobreza e da educação.

Foi, também, utilizada em nossa fundamentação teórica a contribuição de Antonio Flavio Moreira (1990) que tem se dedicado em estudar a história do currículo e a constituição escolar.

Também nos baseamos em Roberto Sidnei Macedo (2000) que faz uma abordagem sobre os desafios complexos do currículo na tentativa de sua consolidação e como este mesmo currículo pode estabelecer um diálogo na dúvida, na incerteza e no conflito.

Ainda foram utilizados os estudos de Nilda Alves, Regina Leite Garcia e Silvio Gallo (2004) que trabalham o currículo a partir da discussão sobre o conhecimento em rede.

Refletimos com Vera Maria Candau e Carmem Tereza Anhorn (1999) que defendem as questões didáticas na diversidade cultural e no cotidiano escolar, reestruturando o currículo a partir da própria base sem afetar o conteúdo oficial, sugerindo que sejam trabalhados conceitos, temas e fatos dentro de diferentes tradições culturais, podendo, assim, segundo as autoras, haver uma transformação curricular diretamente na relação teórica e prática, sendo, portanto, preciso haver uma preparação por parte do professor.

Por fim, apesar de partir de pressupostos teóricos diferentes dos demais autores, incluímos, também, a contribuição de Edgar Morin (1990) uma vez que ele reflete sobre a compreensão da condição humana no mundo e sobre a condição do

mundo humano que, ao longo da história, se tornou condição da era planetária. Segundo Morin, na era das telecomunicações, da informação, da internet, estamos submersos na complexidade do mundo que, muitas vezes, sufocam nossa possibilidade de inteligibilidade. Esta postura é o que também agrava a dificuldade humana de conhecer o mundo local e o mundo planetário. É o modo de pensar que atrofia em nós esta visão, em vez de desenvolver a aptidão de contextualizar e depois globalizar, sendo que a exigência da era planetária é pensar a relação com o todo.

Diante do exposto, traçamos agora o percurso que foi efetuado por nós, ao longo desta pesquisa, o qual se refere à estruturação deste trabalho. O capítulo primeiro é intitulado Conhecimento e cultura na escola: uma abordagem histórica, no qual se fez uma discussão sobre o conhecimento veiculado na escola tomando por base o currículo etnocêntrico. No segundo capítulo, intitulado de Conceitos de identidade, discutimos algumas concepções relacionadas à identidade do sujeito e a identidade cultural. Na oportunidade, abordamos sobre a crise de identidade. No terceiro capítulo, Currículo: saber-poder-identidade, enfocamos o currículo como “território” de construção e articulação de poder, saber e identidade. No quarto capítulo, Um estudo sobre o processo de construção da identidade cultural da criança da zona rural: um relato de experiência, apresentamos, detalhadamente, o processo metodológico destacando os seguintes aspectos, a saber: o tipo de abordagem, o campo de atuação, os sujeitos da pesquisa e os procedimentos de coleta e produção de dados. Ainda neste capítulo, fizemos a análise dos dados coletados. Por último,

discorreremos sobre as considerações finais. Faz-se necessário registrar que nossa intenção aqui não é de concluir, mas sim de contribuir para a construção de uma concepção de currículo para as séries iniciais do Ensino Fundamental da zona rural, para que se possa minimizar a desqualificação das culturas negadas e silenciadas no currículo da zona rural.

CAPÍTULO I

1. CONHECIMENTO E CULTURA NA ESCOLA: A EDUCAÇÃO

A educação existe desde o início da humanidade. Educar-se é tornar-se cidadão com direitos e deveres garantidos e respeitados.

Todos nós estamos envolvidos no processo de educação tanto para aprender como para ensinar, para saber, para ser e para conviver. A educação acontece na rua, na casa na igreja ou na escola, não havendo assim apenas um lugar em que aconteça a educação. A educação deve caracterizar-se e identifica-se com a sua cultura. A educação é um modo de vida dos grupos sociais que criam e recriam a sua cultura, a sua maneira de ensinar e de aprender o saber que atravessa as tribos, os códigos sociais, as regras do trabalho etc.

A educação existe também na imaginação das pessoas, nas ideologias destas e nos grupos sociais que objetivam transformar os sujeitos e o mundo para melhor, mas esta mesma educação pode fazer o contrário: educar para a submissão e a opressão.

Na verdade a educação é uma interação de padrões de cultura e de relações de poder contribuir para que o homem se torne mais humano e sensível diante dos outros. O processo de educação ultrapassa os limites do processo de escolarização o primeiro está contido no segundo, que é necessário, mas não suficiente.

Segundo Brandão (1995), a escola surgiu a partir do momento em que o trabalho produziu bens e quando o poder foi dividido e hierarquizado socialmente. O saber começa a ser distribuído de maneira desigual, servindo aos interesses pessoais de alguns e colaborando para o acirramento das diferenças, surgindo questões como ensinar, o que ensinar, a quem ensinar, sendo assim, a educação vira ensino e reduz a aldeia à escola. Isto na nossa compreensão significa a divisão social do saber.

Um outro aspecto que merece atenção é o trabalho que era desenvolvido em favor da comunidade, a criança crescia tendo uma noção do coletivo, da solidariedade. Muito diferente do que vivemos na era dos mercados globalizados e do livre comércio, em que a educação deve atender às exigências da sociedade capitalista ao invés de trabalhar dentro dos princípios da solidariedade e da dignidade.

Torna-se importante ressaltar que a educação surge privilegiando a elite da época, com um currículo excludente que coloca à margem os desprovidos de bens. Cabendo ainda atestar que este perfil de educação excludente perpassa os períodos históricos, numa convivência conflituosa e contraditória.

O fato é que a educação está estreitamente relacionada com os anseios sociais e é dessa sociedade que surgem as exigências e os ditames, que por sua vez norteiam as práticas educacionais vigentes, atendendo assim as exigências sociais de formação de tipo de pessoa que queremos e para qual sociedade. A educação é uma prática social que através do saber reproduz o sujeito social que se tem e que se quer.

Atualmente no Brasil, no que se refere à legislação, houve um grande avanço. A Lei nº 9.394/96 abre novos horizontes, novas perspectivas, novas esperanças. Esta lei é flexível, aberta e dá autonomia para que as unidades escolares construam o seu próprio currículo. Apesar de que também esta lei deixa muitos elementos que devem ser regulamentados. É notório que embora a legislação deixe espaço para que através do Projeto Político Pedagógico, as escolas construam o seu currículo, levando-se em consideração as suas especificidades locais, as escolas ainda não atentaram para isso. Antes tínhamos uma legislação “engessada” que dava autonomia, hoje temos a autonomia, mas ainda não temos as habilidades necessárias para ousarmos usufruir desta autonomia, legitimando-a.

A atual Lei garante a universalização do ensino básico para todos, até mesmo para aqueles que não tiveram oportunidade quando crianças, mas apesar disto, ainda precisa de um fator imprescindível que é a qualidade do ensino para assegurar a permanência do aluno na escola e, sobretudo diminuir significativamente a reprovação e a evasão escolar. Mas para que isto se concretize é preciso uma escola prazerosa que incentive o aluno e que procure articular o conteúdo ao contexto desse.

Confunde-se universalização do ensino com extensão de um conjunto pré-estabelecido de conhecimentos já sistematizados numa espécie de uniformização da cultura. Para se falar em educação para todos, deve-se partir da premissa de que é importante, inicialmente, o respeito e uma melhor relação com a cultura primeira do aluno. Porque do contrário este modelo de educação contribuirá para a desigualdade

social do país. Muitas vezes também nem mesmo os profissionais da educação questionam a qualidade de ensino que temos.

A educação é ação de desenvolvimento do indivíduo em todas as suas potencialidades não podendo, portanto, ser inoperante, neutra no que se refere a transformação da sociedade. Não podemos perder a esperança de que a educação pode colaborar na construção da igualdade e da liberdade, afinal ela pode ser modificada. No entanto, é necessário a participação de todos, principalmente dos profissionais na luta política, nas organizações e nos espaços encontrados no dia-a-dia da sala de aula. As alternativas são mais eficientes e significativas quando surgem da base.

1.1 Educação e escola na zona rural: a desarticulação com o cotidiano

Vale ressaltar que no que se refere à educação na zona rural a Lei nº. 9.394/96, a contempla nos seguintes termos, citado por Gadotti (1988, p.93):

Art.28. Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente:

- I. Conteúdos curriculares e metodológicos apropriados às reais necessidades e interesses dos alunos da meio rural;
- II. Organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e as condições climáticas;
- III. Adequação à natureza do trabalho no meio rural.

Este é o único artigo da lei que contempla a educação rural, muito embora o contingente populacional de alunos na zona rural seja muito grande no Brasil. No que diz respeito ao Estado da Bahia, conforme o Instituto Nacional de Pesquisa (INEP) 2000 – Censo escolar na Bahia, dos 3.712.673 alunos matriculados no ensino fundamental, 1.220.998 estão na zona rural. No município de Sátiro Dias de acordo com o censo – 2003, 80% dos alunos de 1ª a 8ª série do Ensino Fundamental estão no meio rural. Devemos reconhecer, entretanto, que se outras leis não contemplaram a educação rural, esta pelo menos abriu este espaço. Porém o espaço criado deve ser regulamentado e ainda não vimos nem ouvimos falar de nenhum município que tenha feito esta regulamentação, fazendo as construções necessárias nos seus sistemas de ensino municipal, principalmente no que se refere aos conteúdos curriculares.

Existe uma carência muito grande de reflexão sobre a realidade do meio rural apesar do grande número de teóricos que dentro de uma perspectiva crítica, têm produzido textos na área de currículos. Entre esses podemos citar, Moreira (1999), Silva (1993), Giroux (1986), Apple (1982), que já são referências consolidadas. No entanto, nem mesmo a Universidade tem se preocupado, havendo assim, uma grande omissão. Na verdade trata-se de uma cultura negada, pois há poucas produções nesta área assim como não se percebe qualquer tipo de preocupação Segundo Santos (s/d, p.7):

Ainda assim, entendemos que os professores e, por extensão, as crianças da roça não se beneficiarão com esses saberes, pois eles se referem a uma realidade urbana, a um mundo uniforme e

homogêneo, a um espaço cujas redes de relações são estabelecidas e fundadas em referências que não lhes dizem respeito.

Para compreendermos melhor esta realidade é necessário se fazer uma breve retrospectiva do Brasil no que diz respeito à educação na zona rural.

Segundo Calazans, citado por Santos (s/d), a educação rural pode ser analisada a partir de dois períodos distintos: o primeiro referente ao seu surgimento no início do século XIX, no final do segundo Império e o segundo iniciado no século XX, a partir dos anos 30 com a consolidação do “Ruralismo Pedagógico” que defendia uma escola rural típica, que levasse em consideração os interesses da região (p.8).

No primeiro momento aconteceram as grandes transformações dos setores social, político e econômico do país que deram origem às revoluções agro-industriais e industrial, que gerou um enorme rebuliço na sociedade brasileira, obrigando assim aos grandes latifundiários a construírem escolas.

Estes fatos, segundo Santos (s/d), marcaram, embora tardiamente, o ensino rural no Brasil que começou de forma descontínua e descomprometida com os reais interesses do homem da zona rural.

Na década de 60 e 70, houve vários programas de educação rural, alguns relevantes, como o método de Paulo Freire, algumas inovações de educação de adultos, inovação teórico-metodológica, de acordo, com Santos (s/d).

Evidentemente que estes programas colaboraram, porém não houve tantas mudanças. De acordo com o Plano Nacional de Educação – PNE (1998), a escola rural requer um tratamento diferenciado. Apesar de que o PNE se preocupa com a possível nucleação das escolas multisseriadas, não trata, entretanto, no que diz respeito às adequações curriculares.

O Ministério da Educação – MEC, através do Projeto Nordeste, buscou algumas cooperações técnicas para trabalhar com classes multisseriadas, buscando como alternativa a “Escuela Nueva” da Colômbia. A partir de 1997, os Estados do Nordeste iniciaram o processo de implantação da Estratégia da Escola Ativa na educação rural através do Fundo de Fortalecimento da Escola - FUNDESCOLA. Não deixa de ser um projeto audacioso, pois tem toda uma metodologia e estratégia específica para trabalhar com o aluno da zona rural, trabalhando mais com a autonomia da criança, porém são raríssimos os municípios brasileiros que o implantaram, mesmo porque, apesar do MEC incentivar, inclusive capacitar os professores e disponibilizar alguns materiais didáticos, é preciso que o município entre com uma contra-partida de alguns kits pedagógicos, que são relativamente caros, além de trocar o mobiliário – as carteiras. Por conta de tudo isso os municípios na sua maioria se negam a fazer as implementações necessárias.

A Escola Ativa foi implantada há 30 anos pela socióloga colombiana Vicky Colbert, voltada para a escola rural, foi inspirada na Escola Unitária, projeto da UNESCO nos anos 60. Colbert apenas inovou, porém a filosofia não é nova. Os

princípios deste modelo de escola, baseia-se na participação dos alunos, professores e comunidade na escola. Há um enfoque no currículo e na formação continuada dos professores. É interessante ressaltar que os alunos resolvem os problemas em pequenos grupos, tornando uma aprendizagem cooperativa e o que é aprendido é para resolver os desafios cotidianos. Este modelo de escola ativa surgiu na Colômbia, devido ao alto índice de evasão e repetência.

Acreditamos que, diante do exposto, democratizar a educação significa, sobretudo oportunizar não só o acesso, mais também a permanência dos alunos na escola. Programas especiais para os alunos menos favorecidos, principalmente da zona rural são aceitáveis desde quando proporcionem mudanças significativas.

A zona rural ainda é um lugar onde se instala a pobreza devido o trabalho rudimentar e dificuldades de sua contrapartida com políticas adequadas. De uma certa forma a experiência colombiana foi inovadora, modificando as políticas públicas, a avaliação e a formação do professor.

Este isolamento da zona rural remete à característica de nosso passado colonial quando foi desenvolvida uma consciência servil, um comportamento submisso e sobretudo, de isolamento das comunidades civilizadas – comunidades do centro urbano. Assim se faz necessário refletirmos acerca do conhecimento que devem ser trabalhados nas escolas. Spencer, citado por Moreira (2001), afirmou que o

questionamento mais importante que o professor deve fazer referente a escola é: que tipo de conhecimento vale mais?

A partir da questão que Moreira (2001) traz, uma segunda pergunta poderia ser feita: Qual o conhecimento que vale mais: o conhecimento da classe popular ou o conhecimento da elite? As discussões, os valores sobre o que deve e o que não deve ser ensinado perpassam as questões de currículo que, evidentemente, é um componente polêmico e, sobretudo político. Educação, Escola e Currículo: articuladas culturalmente.

Para melhor compreendermos voltamos a gênese do campo de currículo. Este surgiu pela primeira vez como objeto de Estudo nos Estados Unidos por volta dos anos 20 de século XX, em conexão com o processo de industrialização. O modelo institucional desta concepção de currículo é a fábrica. Sua inspiração teórica é administração científica de Taylor. Enfim, o currículo que campeia a escola, teve sua base inspiradora na política liberal, na lógica das relações de produção do capitalismo e na ciência moderna como norma padrão de socialização do conhecimento, que funciona de maneira arbitrária, como nos afirma Macedo (2000, p.2):

O currículo é uma fábrica de construir consciência colonizadoras, servindo aos interesses do poder, podando a autonomia do sujeito e descartando o contexto social do mesmo. A autonomia que ele prega é uma autonomia outorgada que não acontece no diálogo, domesticando assim a imaginação pedagógica.

A principal questão do currículo não está no ato de planejar, mesmo porque este é importante na organização escolar. O problema crucial está na política da redução da ação do currículo.

Desta forma, o conteúdo é dado em peças separadas e depois testado para ver se o aluno “aprendeu”. Esta escola é irrelevante para o aluno, dissimulando o mesmo e transformando-os em passivos consumidores do conhecimento e produto já pré-estabelecido por norma.

Segundo Bobbitt, citado por Silva (2002, p.12), os estudantes devem ser processados como um produto fabril, pois o currículo é isso, a especificação precisa de objetivos, procedimentos e métodos para a obtenção de resultados mensuráveis.

Bobbitt, era um conservador, embora buscasse transformar o sistema educacional da época. O modelo de educação deste, estava totalmente voltado para a economia. A maior tarefa deste especialista consistia em fazer levantamento das habilidades, criar currículos que atendessem essas habilidades e também planejar e elaborar instrumentos de medição que possibilitassem dizer com exatidão se os alunos aprenderam.

Assim sendo, Silva (2002), afirma que as definições sobre currículo não têm um único significado, pois a sua definição depende dos diferentes autores e das diferentes teorias. Uma definição certamente não explicaria o que é um currículo: uma definição revelaria “o que uma teoria pensa o que o currículo é” (p.14). Mais

importante do que definir um currículo é saber as questões que uma teoria curricular procura responder. A abordagem do currículo é mais histórica do que realmente uma definição.

Cunha (s/d), nos seus estudos sobre a obra de Michael Apple, *Ideologia e Currículo*; afirma que para este, currículo é o conhecimento escolar, selecionado a partir da escola, que se apresenta de forma oculta e manifesta, organizado em áreas, sendo algumas destas, consideradas mais importantes do que outras com a finalidade de atender às diferentes classes sociais.

Segundo Apple, (1982), existem dois tipos de currículo: o currículo oculto e o currículo manifesto. O currículo oculto não é planejado pela escola, entretanto, possui uma função tão importante quanto o outro, é através deste que as normas, valores, tendências são transmitidas no cotidiano escolar. Inclusive, através da postura que o professor toma diante de alguns fatos. O currículo manifesto é planejado pela escola, é selecionado, classificado, organizado e legitimado, tendo o poder de escolher o conhecimento a ser trabalhado.

Nem o conhecimento nem a cultura podem ser reduzidos à categoria de coisas, afirma Silva, (2002) porque assim seria reduzir a sociedade a algo estático, parado e o indivíduo a alguém passivo. O conhecimento e a cultura se articulam com o movimento de produção e têm caráter político e histórico, variando também de acordo com as épocas e com as situações. O conhecimento tem história, não é um

elemento estável, imóvel, ele tem vida e deve acompanhar o movimento da sociedade, portanto, nós fazemos o conhecimento e o conhecimento nos faz. Este é intencional e Silva (2002) nos confirma que o currículo não é inocente.

O currículo não é, pois, um meio neutro de transmissão de conhecimento ou informações. O currículo tampouco é meramente um processo individual de construção no sentido psicológico-construtivista. Ao determinar quem está autorizado a falar, quando, sobre o quê, quais conhecimentos são autorizados, legítimos, o currículo controla, regula e governa (SILVA, p.193).

Os estudos em torno do pensamento curricular têm objetivado os movimentos de constituição do campo de currículo compreendendo a influência da teorização estrangeira, as políticas curriculares implementadas, os currículos vigentes, a função do professor e do intelectual na constituição do campo e das práticas vividas. Enfim, os estudos de currículo no Brasil tiveram forte influência da Sociologia americana e da Sociologia inglesa, nas pesquisas e na teoria do currículo, principalmente aquelas relacionadas a história do currículo e a história das disciplinas. A história do currículo é importante porque ajuda a desmistificar e esclarecer que o currículo tem história e é socialmente construído.

É importante que com o olhar da Nova Sociologia da Educação se possa examinar os recursos materiais e ideológicos utilizados no currículo. Pois, a maneira

como a sociedade classifica, organiza, transmite e avalia os saberes reflete poder, conforme relata Forquim, citado por Gonçalves (2003, p.59):

A hipótese fundamental no projeto de análise crítica do currículo, deve tornar claro as complexas relações que podem existir na estrutura dos saberes escolares, modo, transmissões e a forma dominante de poder e de controle social que exerce tanto dentro como fora na Sociedade global.

Assim sendo, uma disciplina escolar comporta não somente as práticas docentes, mas as finalidades que presidem a sua constituição e o fenômeno de aculturação de massa que ela determina, na história da disciplina ajuda não só a história da educação como a história da cultura.

De acordo com Genilton Rego, citado por Gonçalves (2003), se ficarmos presos aos conteúdos cairemos em outro erro porque as formas, as avaliações, a finalidade, tudo influencia na transmissão de uma disciplina, portanto, o pesquisador deve ir além, observar a evolução da didática, o porquê das transformações e analisar cuidadosamente os conteúdos do conhecimento. Pois existe uma articulação da disciplina com as atividades, com a exposição, com a avaliação, com a motivação e com os objetivos da escola. É através das disciplinas, dos conteúdos escolares e da própria escola que os interesses dominantes estruturam-se.

A história das disciplinas é algo complexo, o que foi discutido aqui é muito sumário, porque envolve o contexto sócio-político e econômico, devendo ser também

uma história além de descritiva, explicativa e problematizadora. Esta história para a compreensão lógica do currículo não tem sido preocupação de pesquisadores que discutem essa temática.

As disciplinas como base do currículo não é um projeto neutro, burocrático e racional, é um projeto para conservação e estabilidade para se firmar de forma efetiva. As disciplinas foram inventadas para limitar o debate sobre os propósitos escolares de modo a limitar também o debate democrático sobre a melhoria na educação e na sociedade.

Uma das finalidades de toda a intervenção curricular é a de preparar o aluno para ser cidadão ativo, crítico membro de uma sociedade solidária e democrática, não havendo mais lugar para um currículo dogmático, fragmentado verticalizado. É preciso um currículo que tenha em vista a construção de alunos críticos capazes de se adaptarem melhor ao mundo que o rodeia. Atualmente o currículo não é mais concebido na teorização educacional como plano de estudo, grade curricular, conteúdos de ensino. O currículo segundo Pereira (2001), é concebido como “território” de luta, resistência e transformações, sendo lugar de contestação, lugar de desconstrução, lugar multi-referencial e de convivência de classe, raça, etnias, gênero, religiões e pessoas que vivem na zona rural.

Assim sendo, a escola da zona rural não deve seguir fórmulas e manuais prontos, o professor deve partir de pesquisas, da prática, do concreto, sistematizando

o conhecimento, procurando apontar pistas para se pensar um currículo e um processo de formação profissional adequado.

É importante salientar que a permanência de uma disciplina no currículo depende do valor que se dá a esta disciplina. A tradição acadêmica conta com dois mecanismos de manutenção da disciplina. De acordo com Macedo (s/d), um dos componentes é a ideologia que se encontra no senso comum e o outro são os exames nacionais que desprestigiam o conhecimento unitário e subjetivo. Consideramos que isso não ocorre por acaso, incompetência ou pelas amarras das disciplinas, mas porque o conhecimento formal dissociado da prática constitui-se em um poderoso elemento de diferenciação social causando exclusão social. Nossa história traz capítulos freqüentes de dominação de muitos segmentos da sociedade sem cidadania. Como diz Martins (1993), nossa cultura barroca de fachada, com base nas conquistas, exclui índios, camponeses e, na cidade, migrantes, favelados, nos cortiços, sem teto etc., em uma fenomenologia bastante conhecida.

1.2 Educação e exclusão social

A maneira como a escola trata as crianças vindas de famílias pobres merece uma certa atenção, uma certa avaliação por parte da instituição escolar. Estas crianças pobres têm menos êxito na escola, muitas são repetentes e outras evadem. Os motivos que causam a repetência são inúmeros: Elas são as que têm menor poder na escola,

são as menos capazes de fazer valer suas reivindicações, ou de insistir para que suas necessidades sejam atendidas, por outro lado a qualidade do ensino que chega até elas é duvidoso e a pedagogia inapropriada, os conteúdos são alheios à realidade destas crianças.

Gentili (1995) nos afirma que as crianças pobres mostram um baixo rendimento escolar comparado às crianças filhas da classe média, inclusive lhes são dadas menores chances de entrar em uma universidade.

No interior das instituições formalmente igualitárias, crianças proletários, pobres e pertencentes a minoria étnicas continuam a ter desempenho inferior, em testes e exames, ao de crianças advindas de famílias ricas ou de classe média, estavam mais sujeitas a reprovações e a evasão escolar e tinham muito menos chances de entrar para a Universidade.

A questão da criança pobre não ter o mesmo êxito da criança de classe média na escola, é devido a inadequação da escola com a realidade destas crianças, mesmo porque pesquisas comprovam que as pobreza não são todas iguais. Segundo Mac Pherson, citado por Gentili (1995), “no Terceiro Mundo quinhentos milhões de crianças encontram-se em estado de pobreza, a maioria em áreas rurais. O ensino que chega até eles é descontextualizado e a pedagogia inadequada”. (p.13)

A pobreza do meio rural é diferente, por exemplo, da pobreza do centro urbano. Segundo Plank (2001), a distribuição de renda do Brasil está entre as mais

desiguais do mundo, as rendas familiares do meio rural estão muito atrasadas em relação às urbanas. As desigualdades de renda e oportunidades baseadas em raça e sexo é bastante baixa, as crianças nordestinas rurais enfrentam uma desvantagem adicional nas oportunidades educacionais disponíveis para elas. Este também se refere que as escolas administradas no ²Nordeste em 1987 no meio rural, eram quase que exclusivamente administradas pelos municípios, havendo uma exclusão por parte do Estado que naquele período dispunha de maior condições financeira, porém não assumia essas escolas. Entre regiões, o gasto médio aluno no Sudeste em 1987 quase seis vezes maior do que no Nordeste (Marques, 1987).

A pobreza relativa do povo que vive no Nordeste existe em função da geografia, do clima e da falta de vantagem comparativa nos mercados globais. As secas periódicas, os serviços sociais são escassos.

Conforme Plank (p.170):

As políticas, programas destinadas para o desenvolvimento regional promove o interesse dos habitantes ricos, negligenciando os mais carentes, até mesmo empobrecendo-os mais. Um relatório recente da Secretaria de educação Básica do MEC afirmou que apenas a metade dos recursos transferidos para o Nordeste alcançou as salas de aula. O saldo foi utilizado para a manutenção de funcionários, políticos, que em sua maioria, não eram pobres (por exemplo, com pessoal administrativo) os gastos eram duas vezes maiores, em termos absolutos, no paupérrimo estado do Piauí, contra os 7% do custo direto em São Paulo.

² Antonio Carlos da Resurreição Xavier e Antonio Emilio Marques, Quanto custa um aluno nas escola que os brasileiros frequentaram? (Brasília: Instituto de Pesquisa Econômico e Social (IPEA, 1987).

Demo (1996) estabelece que “a pobreza nordestina é menos em função da seca do que da exclusão política a que a maioria da população é submetida. Passar fome é problema social muito comprometedor, mas não saber que se passa fome injustamente é o que torna a fome fonte de privilégios políticos”. (1996, p. 96). Segundo o autor a questão da pobreza no Nordeste, não é consequência da seca e sim da falta de políticas públicas sérias e justas.

A pobreza no centro urbano é diferente da rural pelo seu estilo de vida e valores, a luta pelo mercado de trabalho, o acesso a bens e serviços, e o êxodo rural aumenta, o número de pobres nos grandes centros. Entre as prioridades dos pobres estão: a busca de moradia, legislação de documentação, emprego e alimentação. Os pobres geralmente moram nas favelas, cortiços, excluídos dos direitos mínimos de uma vida digna, são excluídos de muitos benefícios urbanos.

Diante do exposto, compreendemos que a lei garante à criança o acesso a escola, porém esse acesso não é para todos, no que diz respeito às especificidades do aluno. As crianças, filhas de famílias pobres que não aprendem não é pela questão da pobreza em si, mas por uma questão cultural, porque o itinerário educacional e a cultura destas crianças caminham na contramão. O conhecimento que a criança traz para a escola não é aproveitado por esta, ao contrário, é-lhe imposta uma outra cultura, fato que baseado nas teorias sócio-interacionista, sabemos que dificulta a aprendizagem.

À criança pobre da zona rural deve-se ter um olhar diferenciado e uma pedagogia adequada às suas diferenças. O professor é importante neste espaço escolar, mas deve ser preparado para lidar com estas especialidades. Algumas crianças são excluídas da escola por comportamento inadequado de alguns professores e diretores despreparados em uma instituição que representa a cultura de uma classe hegemônica.

Alguns programas compensatórios tiveram a intenção de colocar a criança na escola, mas não houve a mesma preocupação de construir o currículo a partir da realidade desta criança e de sua cultura. O que existe é um currículo dominante, hegemônico, derivado das práticas educacionais européias e norte-americanas. O professor deve ter ciência do que acontece na educação para que possa ter algumas soluções e alternativas. Os especialistas devem ajudar a orientar, criticar, mas não devem realizar e interferir nas atividades que são próprias do professor.

A questão curricular é crucial porque o currículo é determinante na aprendizagem. Inclusive algumas agências financiadora da educação já admitem tamanha importância do currículo. Lopes (2004), comenta a respeito de uma afirmação publicada pelo Banco Interamericano de Desenvolvimento – BID. De acordo com Jallade, citado por Lopes (2004, p.110): “O currículo é o coração de um empreendimento educacional e nenhuma política ou reforma educacional pode ter sucesso se não colocar o currículo no seu centro.”

Esta afirmação do Banco deixa mais claro ainda que o currículo é primordial para o desenvolvimento das habilidades da criança dentro do seu contexto. Apesar da importância das escolas estarem em bom estado de conservação e de se ter material pedagógico adequado e de outros elementos não citados aqui, nenhum componente destes é tão imprescindível na educação formal quanto o currículo, os outros elementos fazem parte e colaboram, também, para uma escola de qualidade.

Para Anderson, citado por Gentili (1995), é notório que as comunidades mais pobres, sem dúvida, são as mais deficitárias em educação. Etnografias feitas em comunidades rurais pobres mostram inadequação e fracasso escolar, diante das práticas escolares predominantes, apesar de haver um forte desejo de educação por parte da população pobre e das minorias étnicas.

Os pobres do meio rural são aquelas pessoas que vivem da lavoura de subsistência onde vendem parte de sua colheita para comprar mercadorias industrializadas (a outra parte da colheita é armazenada para o consumo familiar). Estas pessoas com menos recursos e sem quase nenhum poder para contestar as visões e imposições da classe dominante que influenciam, controlam a elaboração do currículo e das políticas públicas. Faltam-lhes o saber e a consciência sobre seus direitos e a causa da sua pobreza.

As pessoas não são “idiotas culturais” – as pessoas pensam e têm alternativas para os seus problemas. Elas têm capacidade de reconstruírem as suas vidas,

reconstruírem as condições de vida em que se encontram. Se assim não fosse, como explicar o Movimento Sem Terra – MST que implantou uma luta em defesa da vida e daqueles que encontra-se à margem da Sociedade. Como explicar a proposta pedagógica “Conhecer, Analisar e Transformar – CAT” desenvolvida pelo Movimento de Organização Comunitária – MOC em parceria com a Universidade Estadual de Feira de Santana – UEFS. Ainda assim as pessoas que vivem em estado de pobreza são utilizadas como objeto das políticas públicas e de outras ações, não são vistas como autores da transformação social. Freire, citado por Lima (1984), tem uma preocupação especial com o homem que vive mergulhado na “cultura do silêncio, pensa-se a si próprio como fazendo parte do mundo “natural” (em oposição ao mundo “humano”, da história e da cultura), e não como seu transformador”. De certa forma comovido quando observa o comportamento e hábitos de pensamentos dos lavradores, admitiu que somos obrigados a concluir que em certas áreas os lavradores se aproximam tanto do mundo natural que se sentem mais como parte deste mundo do que propriamente como transformadores do mundo. Ainda diz que: “O homem oprimido encontra-se preso a uma consciência mistificada, e é claro que sua libertação não virá unicamente através de mudanças nas estruturas econômicas de dominação” (p.89).

Parte de ajudar o homem a conquistar seu direito de falar, de ter voz, de ser crítico, o conceito de cultura de Freire.

Também outros atores fazem parte da transformação social como é o caso do professor. Este é linha de frente no que diz respeito a educação, tem a responsabilidade de analisar e observar seu trabalho. Porque se a exclusão e a negação da identidade da criança, principalmente da zona rural ocorre, possivelmente é através daquilo que o professor ensina, e de como ensina. Não queremos culpar os professores, mas também não podemos ignorá-los. A educação é um “empreendimento” cultural que se constitui através do trabalho. Este é o local onde se condensa as grandes contradições em torno da educação e da justiça social. Os professores são os profissionais que melhor estão estrategicamente colocados para ajudar a mudar a realidade com justiça.

Quando pensamos em justiça pensamos imediatamente na distribuição de objetos materiais para educação como equipamentos e fundos. Mas precisamos de algo mais, precisamos de “justiça curricular”, para o conteúdo e o processo da educação, conforme defende Gentili (1995), esta justiça poderá esclarecer as maneiras como o currículo concede e retira o poder, autoriza e desautoriza, reconhece e desconhece diferentes grupos de pessoas, seus conhecimentos e identidades.

Não é possível falarmos de justiça curricular, de qualidade na escola até quando não se acabar com a tutela dos professores; acabar com a idéia das pessoas (especialistas) que falam por eles e mandam pacotes prontos, seminários, livros etc., obrigando-os a seguir um programa, um itinerário alheio ao seu contexto. É claro que existem professores que fazem diferença, construindo com seus alunos o seu

conhecimento, sendo criativo, flexível e valorizando a subjetividade e a imaginação. Não é possível se pensar no conhecimento de maneira vertical, cartesiana e racional, conforme se pensou na modernidade, porque os tempos mudaram e precisamos de sujeitos autônomos capazes de construir a sua própria história.

É preciso que todos tenham claro, qual o sentido da escola? Para que ela serve? Qual a formação dos seus professores? É importante responder a estas questões e outras similares para que possamos nos situar como cidadãos e como profissionais da educação, para que possamos melhor compreender a crise que as escolas brasileiras estão passando e a complexidade do mundo: o currículo imposto pelo MEC através dos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN, que são sugestões do ponto de vista legal sendo aqui colocadas como imposições, sem nenhuma consulta prévia, passado para todas as escolas de maneira uniforme; professores desqualificados, falta de qualidade no ensino, falta de credibilidade na escola pública; reformas educacionais atendendo à política liberal; à cultura mercantilizada; alunos negam a sua própria identidade cultural etc. Esta é a realidade da escola brasileira.

1.3 A função social da escola: a construção do conhecimento escolar

Assim, a função da escola neste contexto, não pode ser apenas a de instruir o aluno, mas, sobretudo de educá-lo. A instrução é o ato de instrumentalizar,

fornecendo os aparelhos básicos para se relacionar com a sociedade. A instrução trabalha com as disciplinas fragmentadas e não tece nenhuma relação com a vida cotidiana. Educar é algo mais: envolve articulação com o contexto, envolve a própria vida, o respeito ao diferente, a alegria de estudar, abrindo horizontes para os sonhos, fazendo surgir o desejo de aprender e criando possibilidades para que todo ser humano aprenda. Educar é um ato político e também um ato de amor.

O conhecimento trabalhado na escola deve ser tecido, construído, a partir de práticas sociais tanto dentro como fora dessa, precisando partir do local para depois se chegar ao lócus global. A própria escola deve ser agente da construção deste conhecimento, tendo como autores os próprios alunos e a comunidade escolar. Não havendo assim, lugar para pacotes fabricados nos laboratórios dos gabinetes que não têm a menor idéia de quem seja João, Rita, Pedro etc., e o que é melhor para estes, porque estão distantes. Na escola há a construção de um conhecimento próprio, local. Nesta construção do seu próprio conhecimento, a escola deve compreender o que o aluno do meio rural conhece e sabe através de seus costumes, de suas manifestações culturais, da sua própria linguagem, do seu conhecimento sobre a natureza, do plantar, do colher, do cuidar dos animais, dos alimentos produzidos por eles, da sua intimidade com a terra e da maneira que este aluno, distante do centro urbano, consegue perceber o mundo, procurando sempre relacionar este conhecimento local com outros conhecimentos.

É importante a escola não só aproveitar este conhecimento, mas também dar um valor preciso e colaborar para que os alunos também percebam que a sua cultura é relevante, porém diferente e não é inferior à outras culturas. Não se pode considerar que uma cultura é melhor do que a outra. A cultura urbana não é melhor ou mais importante do que a cultura dos índios Pataxós, apenas são diferentes.

Deve-se questionar porque apenas uma cultura (da classe dominante) é a predominante, Considerada correta. Quais foram os critérios estabelecidos para conceituar esta cultura a mais importante? Quem participou desta escolha? Por que as demais culturas devem aceitá-la e consagrá-la? Por que as demais são consideradas inferiores? A cultura que a sociedade considera válida não representa necessariamente algo suficiente para as necessidades do indivíduo, pois, depende do contexto histórico em que este vive. Esta cultura num contexto diferente do seu, pode contribuir para alienação da identidade por rejeitar a cultura primeira.

Temos claramente o exemplo dos índios que acabaram nem sendo propriamente índios nem tampouco brasileiros. Não é diferente a questão das nossas crianças do meio rural porque ao se depararem com outra cultura, alheia à sua, acabam nem sendo da cidade, nem se aceitando como filhos do meio rural, negam a sua identidade e, negar sua identidade é negar suas referências. Só se pode esperar deste aluno fragmentos de conhecimentos que não serão úteis nem para a vida no campo, nem para um possível projeto de vida urbana, conforme nos alerta Pinho e Santos (2004).

1.4 Cultura popular, cultura erudita e a pedagogia crítica

A escola da zona rural precisa de um currículo que atenda às suas peculiaridades. Nota-se que a escola ainda não resolveu a questão da transmissão do conhecimento para as camadas pobres principalmente da zona rural, não conseguiu articular a cultura popular e a cultura erudita.

O aluno aprende não pelo esforço de repetição, mas pelo interesse que se sente em aprender, pelo desejo de conhecer o que se vive. Inclusive só guardamos na memória o que temos interesse de aprender. Os alunos que evadiram certamente não encontram na escola algo atraente ao ponto de despertar paixão e desejo para continuarem e realizar-se como pessoa, não se identificam. Talvez tenham se sentido inferior por não ter as habilidades necessárias para o desenvolvimento daqueles conteúdos trabalhados e devido a determinados comportamentos do professor e até mesmo dos colegas em diminuí-los.

À primeira vista parece remota a relação entre cultura popular e a pedagogia aplicada na sala de aula. A cultura popular é organizada de maneira prazerosa e divertida porque se situa no terreno do cotidiano. A cultura popular é apropriada pelos alunos e ajuda a consagrar as experiências vividas por estes. Já a pedagogia aplicada transmite e legitima os valores e a linguagem da cultura elitista, válida para os adultos, bem como para os profissionais da educação. Os alunos da zona rural não

podendo acompanhá-la, e muitas vezes compreendê-la, prefere deixar a escola ou, quando não, perdem de ano.

A cultura considerada válida desaprovia a pedagogia enquanto forma de produção cultural, como também coloca à margem a cultura popular. A cultura do homem do campo apesar de ser ignorada, é significativa para o aluno, havendo a necessidade de se articular a escola e cultura popular. A escola deve se “pré-ocupar” com alunos porque ela existe para o aluno e não o contrário. Na pedagogia da cultura popular, conforme Moreira e Silva (2001, p. 30), se faz importante perguntar:

Qual a relação que os alunos fazem do trabalho realizado em classe e a própria vida que eles levam, lá fora? Será possível incorporar aspectos da sua cultura vivida ao trabalho da escola, sem simplesmente confirmar o que eles já sabem?

A pedagogia deve iniciar o seu trabalho de uma base, de uma referência, de um terreno sólido, forte e fértil e sem dúvida este terreno é a cultura popular. Não se trata de querer conduzir o professor a esquecer o que ele já sabe, o professor juntamente com o aluno deve evitar que o único discurso considerado válido na escola seja o hegemônico. O professor precisa encontrar mecanismos, criando espaço para trabalhar conteúdos articulados as diversas experiências vividas. Certamente uma pedagogia crítica colabora para o professor e o aluno encontrarem um itinerário e enxergarem por onde as injustiças sociais contaminam e atrapalham discursos e o cotidiano escolar da criança.

Uma questão importante na prática da pedagogia crítica é como tornar a cultura popular parte do seu cotidiano. Uma pedagogia que torne a cultura popular como objeto de estudo devendo reconhecer e compreender que todo o trabalho educacional deve ser contextualizado, levando-se em consideração o tempo, um espaço e um tema específico. Este tipo de pedagogia procura incorporar a experiência do aluno ao conteúdo curricular “oficial”.

Ao colocarmos em prática uma pedagogia crítica, uma pedagogia que vise o humano, que trabalhe com a ética, procurando assim uma sociedade justa e solidária, precisamos compreender e produzir conhecimento levando-se em consideração as diferenças do aluno (sexo, classe, raça, etnia, idade, região geográfica). Evidentemente formas democráticas de elaboração de currículo ajudam para uma pedagogia crítica.

Muitas vezes quando professores e alunos se engajam numa pedagogia crítica, surge o desalento diante da impotência de poder transformar algo. Esta desesperança é algo incomum, faz parte do processo, porém ao mesmo tempo nos revestimos de uma esperança de que um outro mundo é possível, necessitando, porém, de sonhar e acreditar.

1.5 Paulo Freire: crítica e esperança

Acreditamos que Paulo Freire foi importante não só porque teve seus livros publicados e traduzidos em várias línguas, sendo reconhecido em quase todo o mundo, tornando-se um pensador consagrado. Paulo Freire tornou-se importante por ter implantado a esperança, mesmo em meio a toda a diversidade e dificuldade, conduzindo as pessoas a sonharem e acreditarem em si, principalmente que aos olhos de todos que pareciam não ter um horizonte, não ter um futuro, aquelas pessoas desafortunados, sem nenhum poder aquisitivo, pessoas estas que luta pela sobrevivência. Lá no mais íntimo do seu coração e da sua razão ele plantou a esperança.

Freire (1970), acreditava que era justamente na experiência do aluno que se encontrava temas significativos que ajudaram a construir o currículo dos programas de educação para adultos. Ele destaca a importância do aluno na formação desse currículo. Ele enfatiza que o conteúdo programático deveria ser escolhido com o professor e o aluno. A cultura para ele é o resultado de qualquer trabalho humano.

Apesar de Freire não desenvolver, explicitamente, estudos no campo do currículo, ele procurou nos seus trabalhos apagar as fronteiras entre a cultura erudita e a cultura popular, percebendo assim que esta cultura deve fazer parte do currículo trabalhado nas escolas, antecipando-se aos estudos culturais no campo do currículo.

A crítica freiriana ao currículo está baseada no conceito de educação bancária. Este conceito apresenta uma visão epistemológica que concebe o conhecimento como algo inerente ao professor, onde este, detendo “todo” o conhecimento, transmite para o aluno, e este enquanto sujeito, é passivo, é o receptor de todo este conhecimento, se assemelhando a um ato de depósito bancário. Freire, acusa esta pedagogia de vazia e desassociada da realidade do educando, sem significado e nem relação com a vida desse.

Através de uma educação problematizadora ele busca uma alternativa para a escola bancária, pois, considerava que o ato pedagógico é um ato dialógico e não ato isolado e o conhecimento é sempre intencional. A partir destas afirmações ele desenvolveu um método em Pedagogia do oprimido³, traz sugestões para o desenvolvimento de um currículo que seja a expressão de sua concepção de educação problematizadora. Ele pontua a diferença entre pedagogia tradicional e pedagogia crítica na forma como se constrói este currículo.

Como já foi dito, Freire não desenvolveu uma teoria sobre currículo, mas este discute situações que estão relacionadas às teorias curriculares. Na Pedagogia do oprimido, seu foco não está relacionado às questões econômicas propriamente dita, mas está muito mais relacionada à dinâmica própria de dominação. Sua análise está mais voltada para a Filosofia, do que para a Sociologia e a Economia Política. Por isso ele se diferencia de outros teóricos como Bordieu, Athusser, Passeron etc. Sendo

³ Livro de Paulo Freire escrito em 1970.

que a Pedagogia do Oprimido está alicerçada na dialética hegeliana/marxiana das relações entre senhores e servos.

Além de Paulo Freire, outros teóricos fizeram uma crítica em relação a educação e cultura. Entre outros podemos citar também Pierre Bordieu e Jean Clout e Passeron citados em Silva (2002). Ambos centrados no conceito de reprodução social vêm a escola e a cultura através de metáforas econômicas. A cultura não depende da economia mesmo porque a cultura funciona como economia, inclusive utiliza o conceito de “capital cultural”. Para estes tudo está entrando na reprodução cultural, pois é através desta que a reprodução da cultura dominante fica assegurada. Sendo que a cultura que tem valor é a cultura da classe dominante: seus valores, seus gestos, seus hábitos, seus costumes etc. À medida que a cultura vale alguma coisa, tem valor em termos sociais colaborando assim, para que as pessoas que a possuam tirem vantagens materiais e assim ela se constitui em “capital cultural”. Para que esta cultura dominante seja eficaz e modelo das demais culturas precisa de uma inserção que acontece de maneira sutil, de maneira que não deixe transparecer que ela tem base na economia e que tampouco não tenha objetivos voltados para o bem comum.

Para Bordieu, a escola não impõe a cultura, mas a escola atua de tal maneira que acaba excluindo a criança que não se adapte, porque o currículo da escola está baseado na cultura dominante, se expressa na linguagem dominante e é transmitido através de código cultural dominante. É claro que as crianças pertencentes a esta classe, sentirão menos ou nenhuma dificuldade porque esta é a sua realidade, sentir-

se-ão familiarizadas, pois tudo é comum para elas, pois estiveram sempre vivenciando estes códigos.

Mas, para as outras crianças essa é uma realidade alheia à sua. Este código usado na escola é estrangeiro, de difícil compreensão. Portanto, as crianças pertencentes a primeira classe sentirão a sua cultura fortalecida e as crianças da segunda classe sentirão a sua cultura desvalorizada. Segundo Bordieu, é através desta reprodução cultural que as classes sociais se mantêm, garantido o processo de reprodução social.

Da mesma forma as culturas ou vozes dos grupos marginalizados que não dispõem de poder costumam ser silenciadas, quando não estereotipadas e deformadas para anular suas habilidades de reação. As culturas brasileiras como: infantil, juvenil, da terceira idade, sexual, feminista e o mundo rural e outras, são consideradas, segundo Santomé, citado por Silva (1995), culturas negadas e ou silenciadas. Para haver, portanto um projeto curricular emancipador destinado aos membros de uma sociedade democrática deve-se selecionar os conteúdos culturais que melhor contribuam para uma socialização crítica dos indivíduos da zona rural, além das demais citadas, proporcionando uma reconstrução reflexiva e crítica da realidade.

1.6 As culturas negadas e silenciadas no currículo

Consideramos relevante citar aqui as culturas infantis e juvenis que são parte importante da humanidade, mas que são omitidas da sua vida escolar. As crianças não sabem porque são crianças, quais são os seus direitos e deveres. Todos os seus interesses, jogos, brincadeiras, gostos são discutidos à distância da criança, apenas discutido no mundo acadêmico. Há também um romantismo e alto grau de sentimentalismo por parte das pessoas adultas ao considerarem as crianças como ingênuas, incapazes de compreenderem o mundo real e de demonstrarem interesses e desejos por algo.

Diante do exposto, silenciam outras infâncias consideradas reais, levando a criança a uma escolarização obrigatória e abstrata. Ao estudar os conteúdos escolares como os modos de vida da criança pobre, principalmente das crianças da zona rural. Existem muitos conflitos que certamente afetam estas crianças, mas isso não aparece na escola, nos livros didáticos.

Não se tem acesso à realidade de tantas crianças brasileiras que vivem na zona rural, que são pobres, não têm uma vida digna, passam fome, o alimento é muito pouco ou quase nada para ser distribuído com os demais irmãos, não possuem roupas adequadas, nem calçados. Muitas vezes dormem no chão amontoados ou em cima de tábuas, não possuem brinquedos, (não sabem que têm direito de brincar), não têm moradia decente e não brincam porque quando não estão nas lavouras ajudando seus

pais no plantio e na colheita estão cozinhando em casa e sobretudo, cuidando dos seus irmãos menores. Estas crianças ao entrarem na escola são heróis e heroínas. Estes não são os grandes astros da televisão e do mundo do futebol ou daqueles que conseguem chegar a um outro planeta, mas conseguem administrar dificuldades e, muitas vezes, aprendem e superam mesmo o descaso e a existência de um currículo que as exclui.

A escola deve ser acolhedora, receptiva, alegre para essas crianças. Pois elas talvez sejam as que mais precisam e dependem de um saber sistematizado. A escola deve respeitar o seu jeito de ser para que esta criança não sinta nenhum tipo de dicotomia em relação a sua vida real e o ambiente escolar, conectando as experiências vividas ao currículo escolar sem valia para a sua vida.

Segundo Santos (2003, p.155):

O contexto contemporâneo é fértil onde explodem, as identidades recalcadas, reclamando agora seu espaço, é lugar propício para serem (re) pensadas as práticas educacionais vigentes na Modernidade, com vistas a desestabilizar o modelo secular de educação escolar que ainda impera no cenário político-social deste início de milênio.

Apesar de prevalecer o modelo homogeneizador urbano, na educação rural, já vêm sendo realizadas em diversas regiões do Brasil, inclusive na Bahia, algumas experiências desenvolvidas, espalhadas pelo Estado. Podemos citar as Escolas Agrícolas, sediadas em 24 municípios, que desenvolvem um trabalho para alunos filhos de lavradores, baseado na cultura local, o Instituto Regional da Pequena

Agropecuária Apropriada - IRPAA situada em Juazeiro, MST. Estes são alguns dos exemplos de esforços que buscam construir uma escola vinculada à cultura rural conforme afirma Santos (2003). São exemplos de luta e de esperança porque alimenta o desejo de transformação e tudo isto ajuda a construção de uma escola alternativa.

Neste mundo que definimos de “aldeia global” não existe acesso ao conhecimento das injustiças escolares. Seria importante para que as pessoas, tendo conhecimento, se tornassem sensíveis, perceptivas ao ponto de colaborar na correção das desigualdades sociais. No local que se tem por obrigação a reflexão, não se deve calar como é caso da escola. De acordo com Santomé (1995), não se deve ser omissos nem silenciar que existem crianças passando fome, que existem, crianças como objeto de tráfico de órgãos, assassinato de crianças pobres, torturas físicas e sexuais, trabalhos desumanos nos quais as instituições escolares se calam.

Os programas escolares e professores não reconhecem e rejeitam a cultura da criança, rejeitam as formas culturais da infância e da juventude como: o “rock and roll”, o “rep”, o arrocha, o forró, “o reggae”, os gibis, o futebol, as baladas, o namoro, o trabalho do campo, como algo significativo para o aluno, pois tudo isto é também arte e não apenas considerar arte as obras clássicas dos grandes museus.

Certamente a escola e os professores estão perdendo uma grande oportunidade de aproveitar os conteúdos culturais e os interesses que os jovens conhecem como sua realidade para ajudar na aprendizagem e para que tenham consciência do mundo que

o cerca. Se a função da escola é contribuir para que o aluno se torne um cidadão é claro que não podemos ser indiferentes e ignorantes aos saberes, destrezas, atitudes, inquietações e valores que a juventude traz consigo, mesmo porque os jovens poderiam tornar-se alienados frente à sua realidade, pois estas são formas culturais que melhor traduzem os interesses e preocupações e expectativas da juventude.

1.7 A escola e o multiculturalismo

A escola, além de ser local como ponto de partida, tem de ser também interlocutora como ponto de chegada, escola autônoma significa escola ousada, curiosa, buscando assim dialogar com todas as culturas e concepções de mundo. Quando nos referimos ao diálogo entre as diversas culturas, significa pluralismo.

Cada cultura tem a sua própria visão do mundo não podendo portanto ser julgada por padrões que lhes são estranhos ou exterior, tendo por base a Antropologia, a Etnologia que surgiu em 1987, com a finalidade de estudar a cultura de acordo com Godotti (2001).

A Etnologia analisa objetivamente a cultura de um povo. Já a educação multicultural ultrapassa esta ciência etnológica. Pelo fato de estudar não só o conhecimento das culturas, pois o multiculturalismo procura não só conhecer as culturas mas, sobretudo integrá-las, ultrapassando o simples respeito à diversidade cultural étnica, lingüística e nacional.

O multiculturalismo ainda é um tema polêmico. O desenvolvimento de uma educação multicultural depende de mudanças no sistema educacional, sobretudo na formação do professor. Muito se fala para que este respeite a cultura primeira do aluno, mas pouco tem se feito para instrumentalizá-lo para a sua tarefa. Quase todos os professores reconhecem o problema, porém o ensino brasileiro dirige-se a um aluno “abstrato”, diferente do real.

O multiculturalismo requer mudanças concretas porque este modelo de educação é questionável, principalmente os pensamentos enbranquecedores, masculino, ocidental cristão. O multiculturalismo reivindica a inclusão de outros conteúdos no currículo escolar e não aceita hierarquias entre culturas. Não pode haver culturas mais ou menos importantes, pode haver, sim, culturas diferentes.

A teoria de uma educação multicultural é, portanto, aqui compreendida como

[...] uma teoria em desenvolvimento e cheia de contradições, visa responder adequadamente a questão da diversidade cultural e social dos alunos. A primeira regra dessa teoria da educação é o pluralismo e o respeito à cultura do aluno. Ela tem, portanto, como valor básico a democracia. Supõe que a tarefa da educação é contribuir para instaurar a equidade e o respeito mútuo, superando preconceitos de toda espécie, principalmente o preconceito de raça e de pobreza (GODOTTI, 2001, p.280).

A educação multicultural objetiva enfrentar o desafio de manter o equilíbrio entre cultura local, regional, própria de um grupo social ou minoria étnica e uma cultura universal patrimônio da humanidade. Portanto, ela é uma educação

interacionista que procura promover a paz entre os povos e nações, uma educação considerada comunitária, segundo Gadotti, (2001). Uma educação que valoriza as raízes locais de cultura, o cotidiano mais próximo em que a vida se passa.

Essa teoria é uma teoria dos direitos humanos e se insere num grande movimento cultural pela equidade, igualdade de oportunidades educacionais e equidade da vida. Muitos não têm acesso a escola por questões étnicas, por uma questão de extrema pobreza ou por outras carências.

Esta educação multicultural objetiva analisar criticamente os currículos monoculturais e procurar formar os professores, com olhar aguçado porque mudem suas atitudes diante dos alunos pobres da zona rural e criem estratégias, procurando compreendê-los na sua cultura e visão de mundo. A escola precisa mostrar a este aluno a riqueza da diversidade cultural da humanidade apresentando assim também outras culturas além da sua, não pretendendo ser uma educação paralela à educação atual, mas uma concepção de educação que zela pelas minorias étnicas, preservando as suas características culturais.

A educação multicultural oportuniza ao professor falar com o aluno real valorizando suas perspectivas em relação a vida, o mundo, às suas utopias e, sobretudo, ajudar a construir um currículo que tenha o perfil de seu povo.

CAPÍTULO II

2. QUADRO CONCEITUAL.

Alguns teóricos acreditam que as identidades modernas estão entrando num verdadeiro colapso devido às mudanças estruturais que modificaram as sociedades modernas do século XX. Essas mudanças então abalaram a identidade e estão fragmentando as paisagens. Se observarmos a história perceberemos que antes éramos nômades e depois nos tornamos sedentários. Hoje existe uma inquietude que nos obriga a sair pelo mundo. A aldeia e o porto se deslocaram. A sociedade industrial conseguiu fazer com que o tempo virasse mania e neurose, através das grandes tecnologias o tempo e o espaço diminuíram com o fax, o celular, o correio eletrônico, a internet, a secretária eletrônica, nós podemos fazer quase tudo em todo e qualquer lugar e num tempo recorde.

O homem da sociedade moderna possuía uma identidade definida, localizada, tanto no mundo social, como no mundo cultural, de forma quase inabalável.

A contemporaneidade está se constituindo em um caldeirão de crises: moral, política, econômica, social e sobretudo de identidade. Havendo portanto, uma verdadeira mudança estrutural, que conseqüentemente afeta a identidade cultural, deixando esta fragmentada e deslocada. O sujeito moderno é processo de

identificação, através do qual nos projetamos, está se tornando passageiro, problemático e variável.

Podemos afirmar que essas transformações atingem a idéia que temos de nós mesmos, como sujeitos integrados, e da própria sociedade. Toda essa metamorfose, toda essa transformação dá-se o nome de crise de identidade de acordo Hall (1995). É esse deslocamento do sujeito que se constitui na desconstrução do tempo e do espaço, pois estes estão se modificando de maneira radical e veloz.

A identidade está transformando-se em algo móvel, provisório e mutável, representados de maneira semelhante às formas pelas quais somos representados nos sistemas sociais onde estamos inseridos. A identidade evidentemente sofre nesse contexto influência da cultura.

A identidade do sujeito é um processo, construído ao longo dos tempos, não sendo herdada, não é algo nato, ela é adquirida, é um processo inconsciente, ninguém percebe a sua própria formação, ela vai se desenvolvendo e surge de uma falta de inteireza que é preenchido, de acordo Hall (1995), a partir do nosso próprio interior, pelas formas através das quais nós imaginamos sermos vistos por outros.

Dentro de cada um de nós, uma parte sente uma espécie de horror ao domicílio fixo e deseja vagar pelo mundo, sem pouso. Uma outra parte sente necessidade de ter um lugar estável onde possa sempre viver. Às vezes essas duas tendências prevalecem, outras vezes se alteram, havendo assim um grande frenesi. A

sociedade mutante venceu de goleada a sociedade estagnante. Se por outro lado à tecnologia nos permite que trabalhemos até em casa, por outro lado as exigências de estudos especializados nos impõem a freqüente mudança de cidade, de país, de continente. Diminuíram os microdeslocamentos, mas cresceram os deslocamentos de maior raio de distância e duração. Essas transformações estão também afetando a idéia que temos de nós próprios como sujeitos integrados. Como estudioso, Hall (2005, p.9) afirma que

Esta perda de um sentido de si “estável” é chamada, algumas vezes, de deslocamento ou descentração do sujeito. E esse duplo deslocamento – descentração dos indivíduos tanto de seu lugar no mundo social e cultural quanto de si mesmos. Constitui uma “crise de identidade” para o indivíduo.

Segundo Hall (2005) existem três tipos de identidades relacionadas ao sujeito: sujeito do iluminismo; sujeito sociológico, e sujeito pós-moderno.

Sujeito do iluminismo está baseado na concepção da pessoa humana como um indivíduo totalmente centrado, unificado e, sobretudo baseado e dotado das capacidades de razão, de consciência e de ações, que consistia num núcleo interior que surgia a partir do nascimento da pessoa e com ele permanecia.

Entretanto, o sujeito sociológico recebe influência do seu meio e reflete sobre a complexidade do mundo moderno e a consciência do interior deste indivíduo que não era autônomo e sim formado na relação com outras pessoas, importantes para ele,

que mediavam para o sujeito valores, sentidos e símbolos enfim, a cultura do mundo que ele habitava. A concepção sociológica clássica é formada na interação entre o eu e a sociedade, havendo assim uma articulação entre o sujeito e a estrutura. Essas identidades culturais quando internalizam os significados, valores tornam parte de nós e contribuem para colocar em ordem nossos sentimentos subjetivos de acordo os lugares que ocupamos no mundo social e cultural. Portanto não possui identidade pronta e acabada, sofre influência da cultura.

O sujeito pós-moderno é conceituado, de acordo com Hall (1995), como não tendo uma identidade fixa, permanente. A identidade transformou-se em móvel, provisória, variável e também problemática, representada de acordo com as formas pelas quais somos representados nos sistemas sociais que estamos inseridos. Desta forma a identidade pós-moderna é definida historicamente e não biologicamente. O sujeito passa a assumir diferentes identidades ao redor de um eu, portanto, nossas identificações estão sendo deslocadas.

Afinal, a sociedade pós-moderna é fundada no deslocamento. Até a segunda guerra mundial a única coisa que causava separação da própria terra era o serviço militar ou quando um aristocrata partia da península para visitar a Rússia etc. E seus amigos apostavam como ele não voltaria. Tudo isto traz conseqüências, para nós nos conduzindo à necessidade de perceber e lidar com o diferente entre pessoas, lugares, momentos diversos, para ver a realidade de diversos ângulos e para resolver

problemas inéditos, havendo uma flexibilidade prática e necessária e uma mudança generalizada.

Tudo isso provoca certa vertigem de grandeza, onipotência, mas também revela a nossa fragilidade humana jogando trabalhadores, empresas, homens, políticos, numa competição cada vez maior entre os concorrentes sempre numerosos e astutos, com um perigo constante de perder aquilo que está em jogo. Cada vez mais nos conscientizamos de que as atividades intelectuais predominam em relação às manuais. Em qualquer lugar nós agimos sempre com a cabeça em vez de usar a força física. Por isso há uma necessidade crescente do estudo. Entre as atividades intelectuais, a mais apreciada é a criatividade que é um outro valor da sociedade de pós-industrial. Um outro valor também exaltado é a estética.

A estética conduz ainda à outro valor que é subjetividade. Hoje há uma necessidade de ser diferente do outro, em vez de igual. Na sociedade moderna nós precisávamos usar determinados objetos para nos parecer idênticos ao colega da escola etc., hoje precisamos usar um outro tipo de objeto para sermos diferentes, mas a subjetividade também pode ser apropriado para diminuir o coletivo, enfim, as lutas coletivas.

A emotividade, segundo Silva (2002), é fator relevante nesta pós-modernidade. A racionalidade, triunfante da modernidade, ora conquistada mudou, poderemos voltar a valorizar a esfera emotiva. Emoção fantasia e racionalidade são

elementos que ajudam a criatividade. A razão, é claro, colabora para que possamos executar bem as nossas tarefas, porém sem emoção não seria nada de novo. Para sermos criativos é imprescindível a junção da razão e da emoção. A emoção nos impulsiona.

Ao chegar na escola a criança está em formação da sua identidade, daí a importância da escola e sobretudo do professor no sentido de respeitar os conhecimentos que a criança traz, conhecimento esse que é muitas vezes desconhecido da escola, mesmo esta escola sendo localizada na zona rural. Percebe-se então que o conteúdo escolar é alheio ao vivenciado pela criança.

Em pleno século XXI não é mais concebível que a escola trabalhe um conhecimento padronizado do norte ao sul do país, trabalhando da mesma forma sem respeitar a bagagem cultural que a criança carrega, sendo necessário deixar fluir a subjetividade, não esquecendo da racionalidade.

2. 1 Currículo e identidade

Se o mundo mudou, como fica a educação? O currículo deve continuar atrelado a outros tempos? Percebe-se que não há mais espaço para o conformismo, para pensamentos cartesianos lineares somente, nem positivistas. O conhecimento não é estático e deve acompanhar as mudanças, o aluno não encontra mais espaço apenas para a memorização de informações. A criatividade é elemento importante e o

ensino que temos não desenvolve nenhuma criatividade no aluno, porque tenta apenas moldar o aluno. A sociedade exige pessoas criativas e a escola deve corresponder a esta solicitação, preparando seus alunos de modo criativo. Às vezes não compreendemos, se é que é para compreender, porque as amarras dos PCN? Que tipo de homem estes querem formar? Não encontramos mais espaço para a padronização, para a homogeneização dos conteúdos “blindados” porque há uma necessidade do diferente e para isso é preciso se trabalhar a subjetividade na escola. Elemento que fora tão desprezado nesta e no currículo. A preocupação em mensurar o conhecimento hoje é questionável porque há uma necessidade de se trabalhar o subjetivo, muito embora a racionalidade continua com seu valor, não no centro, mas na relação com a emoção.

A escola deve abrir espaço para trabalhar a emoção mesmo porque o currículo é vida e está estreitamente ligado às emoções. O aluno aprende quando sente vontade, quando é despertado à paixão. Conteúdos trabalhados de maneira racional apenas, na memorização, sem nenhuma relação com a vida não terá mais efeito, principalmente quando este aluno é da zona rural com toda uma relação com a natureza, com toda uma sensibilidade a florada. É desonesto castrar estes valores que a criança rural traz, para impormos conhecimentos esvaziadas de sentido e significado, descontextualizados, sem nenhuma relação com a vida cotidiana. A escola precisa dar asas à imaginação, provocar o aluno para que ele desenvolva a sua criatividade.

Quando pensamos em currículo, pensamos em conhecimento, esquecemos que o conhecimento que constitui o currículo está envolvido no que somos, naquilo que nos tornamos, na nossa identidade, na nossa subjetividade. Além da questão de ser conhecimento, currículo é também uma questão de identidade.

É importante compreender como as identidades são formadas, também entender que as relações de poder estão envolvidas nesta formação ou seja: de que forma são criadas, mantidas e reproduzidas relações de dominação e subordinação entre os grupos sociais definido por diversas identidades.

A representação ocupa um lugar de destaque na política da identidade. Identidade e representação têm uma estreita relação, estão ligadas através de um nexo inseparável. A representação é uma forma de conhecimento que depende das identidades, daqueles grupos sociais, fazendo parte do processo de criação e manutenção de identidades sociais. É claro que a política de identidade não pode ser reduzida às formas de representação, esta é um elemento essencial, mas não exclusiva.

No que se refere ao currículo é importante analisar que a classe que seleciona os conteúdos a serem trabalhados na escola é a classe que mantêm o controle do poder e, as classes menos favorecidas, apesar de ter outra realidade utilizam estes mesmos conteúdos.

O que nos preocupa neste conceito é a relação de poder que é exercido como realidade. É o próprio “real” que deve ser questionado como produto de representação. Os meios de representação, os suportes dependem do poder e ao mesmo tempo, tem efeito de poder. Segundo Silva, (2002) um dos efeitos da representação consiste em ocultar, esconder as formas como o “real” é mediado, através dos códigos e das convenções etc.

As relações de poder que envolvem o currículo e a identidade não acontecem de forma explícita, há uma intencionalidade em omitir a influência da classe dominante sobre a classe dominada, esta relação de poder é transmitida para os alunos nas entrelinhas, de maneira muito sutil, os efeitos só aparecerão depois de um tempo.

Desvelar o entrelaçamento entre os sistemas de representação e os sistemas de códigos que ocorre é missão da escola. A representação é um processo de produção de significados através dos diversos discursos. Os significados têm que ser criados. É justamente através dos significados, contidos nos discursos que o mundo social é representado e que o eu é produzido, de acordo com Silva (2002), e este eu é determinado por relações de poder.

O currículo é uma forma de representação que está relacionada com a construção da identidade, havendo assim, uma estreita relação entre ambos. É justamente nesta representação do currículo que estão alojadas as relações de poder,

que se manifestam através das histórias, dos conceitos, das imagens, das culturas, das diferenças de classes que são trabalhadas e transmitidas através da escola.

É possível observar estas manifestações nos livros didáticos quando estes apresentam o homem branco e profissionais liberais de sucesso, os grandes centros urbanos e, em outros momentos, omitem fatos, situações difíceis presentes na realidade desses centros.

Quando os livros didáticos tratam do homem do campo não mostram o lavrador com suas pequenas propriedades e seu trabalho rudimentar, pelo contrário apresentam grandes fazendas, com tecnologia avançada, máquinas agrícolas, irrigações etc. e a monocultura de grandes proprietários ou, quando apresenta o lavrador é de maneira estereotipada. Observa-se portanto, neste contexto que o livro didático nega a realidade que o aluno vivencia, negando também a sua identidade e deseja uma outra realidade que não é sua, apresentada como a melhor.

É através de diferenças que nós nos tornamos quem somos e o outro é o “outro”, é justamente em posição à categoria homem que a categoria mulher adquire sentido etc. Também é através de produção de diferenças que os grupos sociais são tornados diferentes. O sistema da representação só existe dentro de uma relação de poder, a diferença portanto é dependente da representação e do poder.

Segundo Silva (2002); podemos analisar o currículo como uma forma de representação que se vincula com a produção de identidades sociais. Existindo

portanto uma estreita relação do currículo com a identidade, a realização do poder e da representação que acontece no currículo, através das estórias dos conceitos, das imagens, das culturas, das diferenças de classes, então representados no currículo, havendo portanto presentes as relações de poder que são transmitidas na escola.

Para compreendermos melhor este processo de relação de poder que ocorre no currículo através das representações e da produção da identidade, é importante analisar e observar quais os grupos sociais que são representados nos currículos, pois normalmente apresentam a classe que detém o controle do poder hegemônico, também, os grandes centros urbanos, os profissionais liberais, a monocultura e a agricultura são mecanizadas, aparecem sujeitos brancos, quando surgem negros geralmente são apresentados como serviçais, o homem do meio rural é representado também no currículo caracterizado como o “Jeca Tatu” das histórias de Monteiro Lobato.

É através de questões como estas que o currículo poderá se transformar num território contestado, uma vez que os significados apresentados nas representações não são fixos, estáveis, definitivos, mas sim flexíveis, flutuantes podendo, portanto partir deste princípio para serem contestados. Estas representações devem ser desconstruídas, pois somente através deste processo de contestação é que podemos desestabilizar as identidades constituídas hegemonicamente. O currículo continuará sendo uma representação, porém num campo de luta de questionamentos e de

contestação, porque só assim teremos um currículo que possa contribuir para uma sociedade mais solidária.

Os textos, as narrativas estão cheios de intenções de poder, as histórias ao serem transmitidas estão completamente contaminadas de significados hegemônicos. Conhecer o currículo como narrativa é reconhecê-lo como possibilidade de desconstruí-lo, podendo ser considerado texto aberto, como história que pode ser modificada. Relacionar o currículo à sociedade capitalista é um verdadeiro avanço. Isso não exclui outras abordagens, outros conceitos para ampliar a compreensão entre transmissão de conhecimento e produção de identidades sociais. Por isso a expressão “grade curricular” não mais se justifica.

As teorias científicas devem ser teorias de desconfianças, questionamentos e transformação social o que importa para aquelas não é desenvolver técnicas de como fazer o currículo, mas desenvolver conceitos que nos permitam compreender o que é o currículo e o que ele faz, o que ele causa e o que podemos fazer com ele e através dele.

2.2. Currículo e cultura

Compreende-se, entretanto, que a criança ao chegar na escola tem ainda uma identidade em formação, que continuará sendo construída durante o processo de escolarização. O que dá á escola uma grande responsabilidade. Daí os riscos que a

criança do meio rural corre quando têm acesso à escola, pois o seu mundo é diferente do mundo ideologizado pela escola, pelo currículo e pelo livro didático.

Percebe-se que a contribuição do poder hegemônico não é algo visível, pois acontece de forma sutil, cabendo ao professor a responsabilidade de percebê-lo e procurar questionar e contestar o currículo.

Apple, citado por Silva (2002, p.45) afirma que:

Essa característica da organização da economia na sociedade capitalista afeta tudo aquilo que ocorre em outras esferas sociais, como a educação e a cultura por exemplo: Há pois uma relação estrutural entre economia e educação e entre a economia e a cultura. (p.45).

Havendo assim uma conexão entre como a economia está organizada e a forma como o currículo também está organizado. Para Apple, citado por Silva (2002), esta conexão não é algo tão simples e direta. Essa conexão é mediada por processos que ocorrem no campo da educação e do currículo e são aí produzidos. Ele é mediado pela ação humana.

É essa preocupação que conduz Apple a recorrer ao conceito de hegemonia formulada por Gramsci. Haverá, portanto, uma compreensão a partir da idéia de Silva (2002, p. 46):

É o conceito de hegemonia que permite ver o campo social como um campo contestado, como um campo onde os grupos dominantes se vêem obrigados a recorrer a um esforço

permanente de conhecimento ideológico para manter sua dominação.

É justamente através desse esforço de convencimento que a dominação econômica se transforma em hegemonia cultural. Esse convencimento atinge seu auge quando se transforma em senso comum, quando se naturaliza. O campo cultural tem a sua própria dinâmica. As estruturas econômicas não são suficientes para garantir a consciência; a consciência precisa ser conquistada em seu próprio campo, segundo Silva (2002).

A cultura em que nascemos se constitui uma das principais partes de identidade cultural. O ser humano deve se identificar como algo mais amplo, como membro de um grupo e de uma sociedade, de uma classe e uma nação que ele reconheça como seu lar. As identidades nacionais não são coisas que nós nascemos, mas são formadas e transformadas no interior da representação. Se a criança perde a referência em relação ao grupo ao qual pertence, onde esta criança irá se encontrar?

Os discursos e os sistemas de representações constroem lugares onde os indivíduos podem se posicionar, haja vista como as narrativas de telenovelas e a semiótica da publicidade ajudam a construir certas identidades de gênero. A mídia nos diz como podemos ocupar uma posição de sujeito particular. Os anúncios só serão eficazes no seu objetivo de nos vender coisas se tiverem apelo para os consumidores, se favorecerem de imagens com os quais possamos nos identificar.

Na verdade a cultura molda a identidade ao dar sentido a experiência e ao tornar possível optar, entre as várias identidades possíveis por um modo específico de subjetividade.

A identidade marca o encontro do nosso passado com as relações culturais e sociais econômicas nos quais vivemos agora. A identidade incorpora a intersecção das nossas vidas cotidianas com as relações econômicas e políticas.

O fenômeno da globalização envolve e transforma as velhas estruturas do Estado e das comunidades nacionais que entram em colapso, dando lugar à transnacionalização da vida econômica. Na verdade esta globalização envolve uma interação entre fatores econômicos e culturais, causando mudanças econômicas nos padrões de produção e consumo, os quais produzem identidade novas e globalizadas. A globalização tem efeito e resultados diferentes sobre a identidade. O mercado global pode distanciar a identidade relativa à comunidade e à cultura local, havendo assim uma predominância cultural, podendo reafirmar algumas identidades nacionais e locais ou conduzir ao surgimento de novas identidades. Hoje as músicas que ouvimos aqui, o sanduíche do “Mac Donald”, podemos encontrar em outras partes do mundo assim como os filmes. Se por um lado há facilidade de acesso às diferentes produções, por outro corre o risco de se homogeneizar as culturas.

Uma identidade sempre busca recuperar a verdade sobre o seu passado através de uma história e de uma cultura partilhada através de um filme, de uma dança, de

costumes etc. Quando nós tentamos reivindicar uma identidade estamos automaticamente reconstruindo um passado, resgatando um passado que sofreu transformações.

E não existe um campo melhor do que o campo da educação porque se trabalha com um universo amplo e por muitos anos. Na análise de Apple (1987), a preocupação não é a validade epistemológica do conhecimento curricular. O problema não é saber qual o conhecimento é verdadeiro. A preocupação se dá com o processo que torna esses conhecimentos legítimos, em detrimento de outros.

Entendemos que cada cultura tem um olhar sobre o mundo e tem suas diferentes formas de classificar o mundo. Segundo Woodward, citado por Silva (2000), é justamente pela construção de sistemas classificatórios que a cultura propicia os meios que nos a conduz dar sentido ao mundo social e a construir significados. Havendo assim entre os membros de uma sociedade um certo grau de consenso sobre como classificar as coisas a fim de manter alguma ordem social. Estes sistemas partilhados de significação é o que se entende por cultura.

Douglas, falando sobre cultura afirma que:

[...] a cultura, no sentido dos valores públicos, padronizados, de uma comunidade, serve de intermediação para a experiência dos indivíduos. Ela fornece, antecipadamente algumas categorias básicas, um padrão positivo, pelo qual as idéias e os valores são ordenados. E, sobretudo, ela tem autoridade, uma vez que cada um é introduzido a concordar por causa da concordância dos outros. Douglas, citado por Silva (2000, p.42).

Desta forma, cultura é o ritual do símbolo e da classificação, é central à produção do significado e da reprodução das relações sociais. Esses rituais se estendem a todos os aspectos da vida cotidiana, a preparação de alimentos, à limpeza, desde a fala até a comida. O ato de cozinhar transforma a natureza em cultura. As percepções e a compreensão são construídas por meio de sistemas simbólicos os quais distingue o sagrado do profano, o cozido do cru.

2.3 Identidade e diferença

Os sistemas classificatórios são construídos sempre em torno da diferença. Os sistemas simbólicos e sociais atuam produzindo identidades e a diferença é marcada em função da identidade. Esta diferença pode ser construída de forma negativa, por meio da exclusão ou da marginalização, ou ser celebrada como fonte de diversidade.

A relação entre os termos de uma oposição pode envolver desequilíbrio de poder entre eles. Podemos citar um exemplo claro dessa diferença para a exclusão que são os pobres do meio rural. Eles são considerados inferiores em relação às pessoas do centro urbano, incultos por não ter domínio da língua culta e também por ter costumes diferentes. A escola deve aproveitar estas brechas para falar que não há uma cultura inferior ou superior e sim diferente, trabalhando esta diferença de modo

que ela não seja transformada em algo excludente, mas sim em algo que contribua para o fortalecimento da identidade e da inclusão.

Caso a escola não questione os conhecimentos, os procedimentos, a ideologia transmitida, vai colaborando para a produção da identidade de maneira normal, portanto, a escola, o professor devem estar atentos para as mensagens embutidas nos textos que chegam até o aluno de maneira sutil.

A identidade oscila entre dois movimentos de um lado, segundo Silva (2001), existem os processos que estabilizam a identidade, e, de outro, os processos que tendem a desestabilizá-la. Como a identidade é construída e não é algo fixo, é possível ser modificada.

A identidade não é essência, nem tampouco um fato, ela não é estável, unificada, permanente, transcendente e acabada. Ela é construída, é um processo de produção, é instável e tem relação com o poder. A questão da identidade e do outro é um problema cultural e ao mesmo tempo pedagógico e curricular, não só porque os alunos, numa sociedade atravessada pela diferença, se integram com o outro na escola, mas também porque o outro é preocupação pedagógica e curricular. O outro, segundo Silva (2002), é a sexualidade é a raça, é a nacionalidade, é o corpo diferente etc., o outro quando reprimido tende a voltar multiplicado. O outro, numa sociedade em que a identidade é cada vez mais difusa e descentrada se expressa de várias formas.

A identidade e a diferença estão em estreita relação de dependência. Assim como a identidade depende da diferença, esta depende da identidade. Ambas são inseparáveis. A diferença deriva da identidade. A diferença não é um resultado ela é um processo, tanto a identidade quanto a diferença são produzidos. A identidade e a diferença não são criações da natureza e sim lingüística. Estas não pertencem ao mundo natural, mas pertencem a um mundo cultural e social, somos nós que as fabricamos, no contexto de relações sociais e culturais. São seres da cultura e dos símbolos e discursivos que a compõem. Normalizar significa eleger uma identidade específica como parâmetro em relação a outras identidades que são avaliadas e hierarquizadas. Aquilo que é considerado normal é dependente daquilo que é considerado natural.

Tanto a identidade como a diferença está articulada com o poder. Ambas não são inocentes. Fixar uma identidade como uma norma é uma forma privilegiada de hierarquização, é um processo sutil pelo qual o poder se manifesta no campo da identidade e da diferença. Silva (2002, p. 83) afirma que:

A normalização é um dos processos mais sutis pelos quais o poder se manifesta no campo da identidade e da diferença. Normalizar significa eleger – arbitrariamente – uma identidade específica como parâmetro em relação ao qual as outras identidades são avaliadas e hierarquizadas.

[...] A identidade normal é “natural” acessível única. A força da identidade normal é tal que ela nem sequer é vista como uma identidade, mas simplesmente como identidade.

O conceito de identidade desenvolvido por Hall, citado por Silva (2000), não é um conceito essencialista, mas um conceito estratégico e posicional, esta concepção de identidade não é um núcleo estável que vá até o fim sem mudanças. Também esta concepção aceita que as identidades não são nunca unificadas, elas são fragmentadas e construídas ao longo de discursos práticos, estão sempre em processo de mudança e transformação. Ela nunca é determinada, está sempre em processo.

No senso comum a identidade é construída a partir de uma origem em comum ou de um mesmo ideal, sendo que a partir deste objetivo em comum é que se forma a base da solidariedade e da fidelidade do grupo em questão.

As identidades são construídas por meio da diferença e não fora dela, e por meio da relação com o outro. Toda identidade tem excesso. Elas são construídas no interior de um jogo de poder e de exclusão, elas são o resultado segundo, Hall citado por Silva (2000), não de uma totalidade natural, mas de um processo naturalizado. Identidade significa o ponto de encontro, o ponto de sutura entre o discurso e a prática. A escola é um local onde existe os mais diversos tipos de relação, portanto propício, para a produção de identidades.

Hall (2000, p. 100) defende que:

os estudantes devem ser estimulados, nessa perspectiva, a explorar as possibilidades de perturbação, transgressão e subversão das identidades existentes. De que modo se pode desestabilizá-las, denunciando seu caráter construído e sua artificialidade Um currículo e uma pedagogia da diferença deveriam ser capazes de abrir o campo da identidade para as

estratégias que tendem a colocar seu congelamento e sua estabilidade em xeque: hibridismo, nomadismo, travestismo, cruzamento de fronteiras. Citado por Silva.

É necessário que a escola incentive o aluno, incentive em termos de identidade o inesperado, o arriscado, o inexplorado e o ambíguo, em vez do consensual e do assegurado. Como diz Hall, citado por Silva (2000) “[...] favorecer, enfim, a toda experimentação que torne difícil o retorno do eu e de nós ao idêntico”. Mostrar também que as pessoas que vivem no meio rural têm dignidade e não podem ser marginalizadas em detrimento de uma cultura urbana que é considerada válida.

As questões relacionadas ao multiculturalismo e à diferença tornaram-se, nos últimos anos, muito discutidos pelas teorias críticas, mesmo nas pedagogias oficiais, mesmo de forma marginal, os temas transversais abordam. Em geral o multiculturalismo apóia-se na tolerância, no respeito e limita-se a anunciar a existência da diversidade, sendo assim reconhecido como dados da vida real. Mas só o respeito e o conhecimento não são suficientes para tratar deste assunto, não sendo suficiente para uma pedagogia crítica. É importante ter um conhecimento do jogo de poder presente no currículo e na identidade. É importante, além do respeito à diversidade, se construir um currículo e uma pedagogia que estejam centrados na diversidade e principalmente na diferença buscando problematizá-los.

A teorização cultural contemporânea nos alerta de que o multiculturalismo não é apenas o respeito ao diferente, mas, sobretudo é o reconhecimento da relação de poder contido no currículo e o resultado de um processo social.

É justamente através das práticas educacionais, dos conhecimentos que, de uma maneira explícita ou oculta, são incentivadas as ações de cidadania às crianças. Estas começam a sentirem-se membros de uma comunidade e vão descobrindo que existem pessoas diferentes e tomam consciência de sua existência como grupo diferente. Sendo importante perceberem que alguns grupos se sentem mais importante do que outros e que em alguns casos as ideologias são utilizadas como uma saída para a manutenção de privilégios.

É importante incorporar como conteúdos do currículo a história e a cultura dos oprimidos. Na escola precisa se compreender os preconceitos, falsas expectativas e condições infra-humanas de vida. Estudar e entender a história o labor do homem do campo é imprescindível. A escola não deve ficar reduzida à uma série de lições didáticas isoladas destinadas ao seu estudo. Não podemos cair no equívoco de dedicar um dia do ano a fatos tão relevantes como preconceitos racistas, homenagem ao índio, à mulher etc., sem se fazer reflexões sobre suas histórias e suas resistências. Além disso, dar-lhes vez e voz para que eles próprios contem as suas histórias.

A cultura negada na escola – que é a omissão de temas sociais importantes, é uma forma de discriminação que omite a realidade a ser desenvolvida na escola. Esta

omissão, este silêncio fala tanto quanto os conteúdos expostos. Sendo necessário o professor desenvolver um trabalho de conscientização e reflexão sobre esta cultura do silêncio que também traz um discurso.

Não é possível trabalhar com as diferenças em apenas um dia do ano. Um currículo anti-marginalização deve trabalhar os conceitos todos os dias em todas as atividades, em todos os recursos didáticos, pois estes estão presentes nas culturas selecionadas. Não se deve trabalhar apenas, um dia do ano estes temas como “currículo turista”. De outro modo o currículo turista, conforme nos adverte Santomé (1995), reproduz a marginalidade, exclui grupos menos favorecidos e nega a existência de outras culturas. A escola deve ser lugar de correção das desigualdades, da confiança na educação como instrumento da democracia.

Existe também, o silêncio, a omissão sobre determinadas comunidades, objeto de marginalização. Este é um tratamento perverso em relação ao currículo, conta a história na medida certa para ocultar a opressão. De acordo com Santomé (2003), explicam-se que se existem grupos marginalizados é porque são preguiçosos, inclusive se estes são oprimidos é devido à sua influência genética e porque têm hábitos inadequados. Fala-se dos problemas individuais esquecendo-se das estruturas, na tentativa de justificar a marginalização, como é o caso dos negros, das pessoas que moram no meio rural. Fala-se destes como se tivessem uma dotação genética mais deficitária ou um menor quociente intelectual. Nunca se relaciona esses fatos e muitos

outros às estruturas de poder, ignorado assim as condições políticas e econômicas, culturais e religiosas nas quais se fundamentam a situação dessa opressão.

A escola deve ser lugar de luta e a pedagogia uma forma de luta política cultural, a escola deve multiplicar a capacidade humana, desenvolver nos alunos as habilidades para atuação no meio rural de forma crítica, democrática e solidária. É preciso ajudar a todos a construir um conhecimento libertador. O professor deve participar de um modelo de educação alternativo, talvez começando através de materiais curriculares capazes de questionar as injustiças e as relações de desigualdades e submissão, afinal está se falando da vida e a escola não pode estar alheia a isto, é preciso se refletir criticamente na escola. A educação deve recuperar uma de suas razões de ser que é o espaço onde deve ocorrer reflexões e onde as novas gerações se capacitem e analise criticamente o legado cultural da sociedade. As salas de aula não devem ser lugar de memorização de informações descontextualizadas, é importante que o aluno compreenda as diferentes concepções de mundo e os principais problemas da sua sociedade. É preciso que se aprenda, mediante a prática cotidiana.

As muitas culturas existem e independem da nossa posição política, do nosso conhecimento, da nossa vontade e está presente no nosso cotidiano. Já que ele é uma realidade devemos aprender a como lidar, a como trabalhá-las no currículo. Acreditamos que seria importante que desde a sua formação o professor aprendesse a lidar com as diversidades culturais, conhecendo, respeitando, valorizando e sobretudo

reconhecendo a diferença como produto da história. É importante uma pedagogia multicultural para colaborar com o processo de construção de uma educação para a diversidade cultural, fortalecendo assim o trabalho sobre as diferenças desenvolvido em sala de aula, um trabalho de questionamento e de análise.

A este respeito, Silva (2002, p.88), comenta que:

As diferenças não devem ser simplesmente respeitadas ou toleradas. Na medida em que elas estão sendo constantemente feitas e refeitas, o que se deve localizar são precisamente as relações de poder que presidem sua produção. Um currículo inspirado nessa concepção não se limitaria, pois, a ensinar a tolerância e o respeito, por mais desejável que isso possa parecer, mas insistiria, em vez disso numa análise dos processos pelos quais as diferenças são produzidas através de relações de assimetria e desigualdade. Num currículo multiculturalista crítico, a diferença, mas do que tolerada ou respeitada é colocada permanentemente em questão.

Desta forma, a identidade da criança vai sendo construída de forma reflexiva e problematizadora, haja vista que identidade é uma construção interna dos conteúdos sociais e historicamente desenvolvidas, aliando, evidentemente, as características individuais, de acordo com Lobo (2005).

A identidade torna-se importante ferramenta de desocultação da realidade para que o indivíduo não contemple a história como se fosse um dado natural. O modo de produção dessas atividades vai determinar a possibilidade, ou não, do indivíduo romper com estereótipos, conformismo aos papéis sociais que a eles são imputados. É

importante ter consciência desse processo de produção da identidade, pois é uma construção das mediações históricas, sociais e culturais que os indivíduos mantêm.

Algumas posições no campo da filosofia e da sociologia afirmam que a identidade é metamorfose e metamorfose é vida ou expressão desta. A partir daí assumiremos e desenvolveremos toda uma problematização uma perspectiva dialética acerca da identidade enquanto processo. Desta forma, a idéia de identidade tende a conservar a historicidade na sua construção e o aspecto do vivido, do experiencial.

Entendemos que a idéia de metamorfose vai, portanto, descrever a constituição da identidade que representa. De acordo com Ciampa, citado por Ribeiro (2003), o real movimento da identidade revela um caráter de metamorfose, pois, a construção da identidade é uma constante mudança e transformação.

Quando falamos em identidade num primeiro momento, somos remetidos a pensá-la sobre diferenciação e igualdade. A identidade como o diferente e o igual. A identidade portanto, ao mesmo tempo em que marca, define ou classifica, também ajunta, agrupa e cria identificações. O nome da família, o lugar que se pertence e as condições sociais que são compartilhadas por um grupo, são exemplos de classificar, identificar e agrupar, presente na identidade.

Aos poucos esse processo de interiorização vai deixando de ser algo evidente para tornar-se aos poucos, algo sutil.

A este respeito Ciampa, citado por Ribeiro (2003, p.66), comenta:

No caso do nome, atividade é antes de tudo o nomear, o chamar, o interpelar. Se inicialmente, como vimos, apenas somos chamados é a medida que vamos adquirindo consciência de nós mesmos que começamos a nos chamar. Quando ainda não nos vemos como objeto para nós mesmos – quando a nossa consciência não se desenvolveu o nome (ou qualquer predicação) permanece como algo exterior; começamos a adquirir consciência de nós mesmos e começamos a nos chamar; podemos falar conosco, podemos refletir.

CAPÍTULO III

3. CURRÍCULO: SABER – PODER – IDENTIDADE

Diante dos problemas na educação, a respeito dos quais, a imprensa tanto fala, nossas vidas cotidianas e as vidas de tantas outras pessoas ao redor do mundo são envolvidas numa crise econômica, uma crise que não terminará de imediato e terá conseqüências culturais, políticas e econômicas.

Ela está afetando nossas próprias idéias a respeito da escola, do trabalho, do lazer, dos papéis sexuais, de participação e direitos políticos e de tantas outras coisas. Em sintonia com isso, nossas instituições políticas e educacionais vêm perdendo grande parte de sua legitimidade à medida que o próprio aparato do Estado vê-se incapaz de responder à situação econômica e ideológica.

Ao mesmo tempo, os recursos culturais de nossa sociedade estão sendo comercializados à medida que a cultura popular é invadida pelos processos de mercantilização. Eles são processados, comprados e vendidos. Apesar da crise está relacionada ao processo de acumulação de capital, não é somente econômica. Ela é também política, cultural e ideológica. Na verdade a crise é estrutural não podendo ser explicada apenas pela economia.

À medida que grupos de pessoas lutam em torno de questões de gênero, raça, classe, o homem do meio rural, em cada uma dessas esferas o processo social inteiro incluindo “economia” é também afetado, segundo Apple (1989).

Diante do exposto, existe uma grande necessidade das organizações sociais cada vez mais se unirem e lutarem em defesa de um mundo melhor, pois para enfrentar as dificuldades, os obstáculos e a própria crise, as pessoas devem estar unidas e organizadas para que juntas sintam-se fortalecidas, porque só assim, se poderão enfrentar as agruras provenientes da política neoliberal que afeta o mundo.

Apple (1989, p.25) afirma que não podemos correr da crise, pelo contrário devemos enfrentá-la, mas para isso muitas vezes devemos criticar a escola se for preciso.

Segundo Plank (2001), o fracasso do sistema educacional brasileiro, inclusive em relação aos países da América Latina; Colômbia, Venezuela e Argentina, certamente é devido as autoridades brasileiras priorizarem outros objetivos considerados mais urgentes e importantes do que a educação. Entre estes ressalta a sobrevivência e a promoção política dos próprios políticos e autoridades públicas. Administram o sistema retendo o controle sobre os recursos educacionais, servindo muitas vezes aos interesses políticos daqueles que estão à frente dos destinos dos Estados, municípios etc., não havendo assim um interesse maior pela educação das crianças. Estes políticos buscam vantagens, utilizando os recursos educacionais para

assegurar suas bases políticas, tanto diretamente como através de promoção de empregos e outros favores, inclusive dinheiro.

Plank, (2001, p.181-182) comenta que:

O que falta ao Brasil é a capacidade política para realizar a mudança. Essa falta de capacidade possui duas dimensões. De um lado, tem origem em um sistema político estruturado para maximizar a decisão administrativa e minimizar a responsabilidade política. Em um extremo, isso se manifesta em episódios frequentes de corrupção, nos quais as autoridades públicas e seus associados exploram órgãos e recursos sob seu controle em benefício próprio.

Podemos também perceber, segundo Plank (2001), que o Brasil não é pobre. Ele é injusto quando não aplica o que deve para o desenvolvimento de seus habitantes, principalmente na educação, acabando assim com os privilégios sociais que continuam se concentrando.

Plank (2001, p.182) adverte que:

Situa-se o vasto reino do clientelismo, no qual os recursos e as políticas públicas são usadas para alimentar as bases de políticos individuais que estão minimamente comprometidos com obrigações em relação aos seus partidos políticos ou outras instituições coletivas. A lógica do clientelismo permeia o sistema político.

Para Apple (1989), o currículo está envolvido num ato político que implica em relações de poder entre grupos e classes diferentes. Basta analisarmos alguns

conteúdos trabalhados na escola para compreendermos essas relações. Exemplo claro, quando trabalhamos na escola sobre o negro, já que este tema está contemplado nos conteúdos oficiais, fala-se do negro de modo artificial, sumariamente, de maneira ingênua: sua chegada, alimentação, seus costumes, luta da Princesa Izabel (que os libertou) músicas, mas não fala como e porque vieram para o Brasil, não menciona os atos de torturas que os negros sofreram, nem tão pouco fala das suas lutas para a abolição, não fala dos seus heróis como Zumbi dos Palmares e tantos outros. A vida real dos negros é negada, é omitida na escola, torna-se evidente que esta omissão não é por acaso, existe toda uma ideologia por trás, e como estes, existem outros conteúdos que não são mencionados na escola. Quando o negro aparece no livro didático é de maneira estereotipada como empregados, submissos etc.

Assim vai se formando uma cultura no imaginário da criança, que o negro não é inteligente, não pensa, não necessita de estudo, é ladrão etc. e nos tornamos passivos diante de tais fatos. É preciso que a escola tenha consciência e lute para acabar com estas interpretações nocivas que valorizam apenas o homem branco e com alto poder aquisitivo.

Apple (1989, p.84) lembra que:

Entretanto, ao vermos a escola apenas em termos reprodutivos, em essência, como uma função passiva de uma ordem social externa iníqua, torna-se difícil gerar qualquer ação educacional séria de qualquer tipo. Pois as escolas são inteiramente determinadas e não podem fazer mais do que espelhar as relações econômicas fora delas, então não pode ser feito dentro da esfera educacional.

Macedo (2000), nos adverte que as bases teórica práticas do gerenciamento do currículo estão centrados no Taylorismo e no Benhavorismo que perduraram pelos século XX. Foram justamente as idéias de Taylor, que colaboraram para moldar as práticas curriculares. Um exemplo são os conteúdos trabalhados na escola, são dados aos alunos de maneira fragmentada para que o aluno não tenha a idéia do todo e depois esse é testado para verificar se “aprendeu”.

Sabemos que devido a complexidade que gira em torno da condição humana, a falta de reflexão, facilita a manipulação dos professores e conseqüentemente dos alunos.

Silva (2002, p. 31) traz a seguinte contribuição:

A escola transmite a ideologia através de seu currículo, seja de uma forma mais direta através das matérias suscetíveis ao transporte de crianças explícitas sobre a deseabilidade das estruturas sociais existentes, como Estudos Sociais, História, Geografia, por exemplo; seja de uma forma mais indireta através das disciplinas “técnicas” como Ciências e Matemática. Além disso, a ideologia atua de forma discriminatória: ela inclina as pessoas de classe subordinada à submissão e à obediência, enquanto as pessoas das classes dominantes aprendem a controlar e a comandar.

Este currículo procura formar pelo autoritarismo da escola, solidificando o individualismo e a competitividade, procurando assim, construir consciência subserviente e colonizadora, rejeitando a autonomia do sujeito e a valorização do seu

contexto sócio-cultural. Sendo assim, as pessoas não pensam e “absorvem” tudo sem nenhum questionamento.

A questão do currículo não se encontra somente no ato de planejar, mesmo porque a escola precisa de planejar e de se organizar, o problema crucial está focado na política de redução das ações do currículo, estabelecendo em plano algo a ser seguido fielmente sem nenhuma contextualização e sem aproveitar a “bagagem” cultural que o aluno traz consigo. Utilizando das palavras de Vygotsky, citado por Macedo (2000), quando aquele afirma que os fenômenos mentais inicia nas disponibilidades culturais, interativamente construídas e internalizadas antes de entrarem na estrutura da vida sócio-cultural. Não podendo portanto, trabalhar os conteúdos desvinculados e alheios à vida da criança e do seu contexto sócio-cultural. O currículo está inserido na vida do sujeito, devendo ser trabalhado utilizando mecanismos subjetivos e não apenas mecanismos racionais cartesianos.

As nossas escolas muitas vezes não são espaços de igualdade e onde acontece a democracia. A educação também é importante nas relações de dominação e exploração. Só criticar não resolve o problema, é preciso que tenhamos ações significativamente alternativas. Muitas vezes o trabalho do professor não tem a intenção que sonhamos e que queremos, a ideologia de denominação e exploração acontece de forma que não se percebe. É necessário e urgente que o professor seja questionador diante do que a instituição lhe oferece e desperte nos educandos o senso crítico.

É importante procurar entender como ocorre esta relação de poder na escola e porque a escola é relevante para que o poder hegemônico seja legitimado. Quase tudo que funciona na escola está relacionado com o poder: a reprodução, o Estado, ideologia, linguagem, o acúmulo de capital cultural etc. A relação de poder na escola acontece através das interações curriculares pedagógicas e avaliativas. Tudo isto no cotidiano escolar, nas pequenas brechas encontradas. A escola reproduz a divisão do trabalho na sociedade, acreditava-se até determinado tempo que havia sobre a escola somente influência econômica. Mas no decorrer de seus estudos Apple (1989), confirma que a cultura também é componente transmitido e rejeitado através da escola.

A situação ainda é mais crítica quando se refere aos alunos da zona rural porque não temos uma escola rural, o que temos é uma escola urbana que funciona no meio rural, estabelecendo critérios para deslegitimar o que os alunos sabem, para que possam “receber” os conhecimentos urbanos, se utilizando de atividades semelhantes a das escolas da zona urbana, avaliações em períodos definidos igual ao da cidade. Ignora as experiência dos alunos, pois, considera tudo errado, os alunos muitas vezes no meio rural estão em classes multisseriadas e são tratados, inclusive matriculados, como classe homogênea com o mesmo processo de matrícula em seriação. É preciso melhorar a maneira de se organizar os alunos e transformar os currículos das escolas rurais em conhecimentos concretos e se estabelecer critérios de avaliação que não sejam iguais aos das escolas da zona urbana.

Diante dos desafios, se faz necessário também compreender que a escola não surge do nada “ela é o aparelho ideológico do Estado” de acordo com Althusser, citado por Silva (2002, p.32), portanto a ideologia não acontece sozinha, ela está vinculada ao Estado. Este é o local em que acontece os conflitos de toda espécie por isso é preciso que haja entre os aliados, e, até mesmo entre os adversários, um acordo e isto só pode ocorrer através da ideologia.

Para se entender melhor como ocorre, relações de poder através da ideologia, além das já citadas, precisamos compreender o processo histórico da nossa formação social, compreender as crises econômicas e, no currículo, o que é negado na escola. Porque será que o horário da TV é organizado de acordo com a escola? Porque os comerciais pensam em nós não como cidadãos, mas como consumidores?

Se existem pessoas pobres excluídas, o número cresce assustadoramente quando se refere ao meio rural principalmente no Nordeste Brasileiro. Portanto na escola há necessidade do compromisso de desenvolver atividades de questionamento para que esta criança cresça tendo consciência das mazelas que afetam a sociedade para que as possa ir combatendo. A escola, não pode incentivar o aluno a aceitar tudo como natural e até mesmo transcender, é preciso que esta, perceba que os males da sociedade são causadas por aqueles que detêm o controle do poder, devido também o conformismo e aceitação de outros.

Precisa-se criar pedagogias e modelos curriculares alternativos que valorizem o homem e a criança do meio rural e esta estratégia deve ter a participação dos pais, de ONGs, de sindicatos e de conselhos para que se possa alterar assim, a prática curricular da escola; através do Projeto Político Pedagógico passar para os alunos as histórias de lutas, incentivar a participação em algumas instituições como: associações, grêmios estudantis etc; criar uma cultura de cooperação na escola. Criar uma cultura de solidariedade e cooperação na instituição escolar – o aluno deve investir de força, coragem, conhecimento para resistir os ditados da classe hegemônica, procurando entendê-la o seu funcionamento e procurando alternativas.

Criou-se uma cultura na escola de que alguns alunos não aprendem porque são “desajustados.” Precisamos ter uma melhor visão porque os professores rotulam estes alunos. É preciso analisar de duas formas: ele não é “inteligente” ou a escola não corresponde as expectativas deste? Além de todas as relações de poder que ocorrem no dia a dia da escola, ainda temos as estruturas externas de dominação.

O termo “desajustado” dá uma impressão, de acordo com Apple (1989), de alguém diferente e inferior, quer dizer o problema é do aluno e a qualidade referida ao mesmo então é justa. A escola é que está desajustada e não o aluno, tudo isso acontece devido a maneira pela qual a escola procura reproduzir a sociedade.

De acordo com Apple (1989, p. 57):

Qualquer fracasso em termos de mobilidade, qualquer falta de “êxito” é definido como sendo carência do indivíduo ou grupo

fracassado. Pode-se dizer aqui que o desajustamento é “merecido” pelo próprio desajustado, uma vez que os currículos expresso e oculto, as relações sociais de sala de aula e as categorias pelas quais os educadores organizam, avaliam e dão significados às atividades encontradas na escola, são percebidas como sendo basicamente neutros.

A escola é injusta quando ela procura legitimar, reconhecer o conhecimento apenas da elite, como o correto, procurando defender e sobretudo preservá-lo e assim manter privilégios por meio culturais, além de passar para os seus alunos, valores e normas.

A escola certamente estará produzindo pessoas possessivas, individualistas, não se valoriza o que é comunitário, as pessoas só têm valor se tiverem incluídas na cultura da classe dominante, as vestes só são aceitas se forem semelhantes as que as pessoas do meio urbano usam, os trabalhos da zona rural não tem sentido nem valor porque a classe hegemônica – apesar de usufruir de todos os produtos vindos do campo – desvalorizam-no pois, não são industrializados e colocam o preço que acham conveniente, desrespeitando assim, o trabalho do homem do campo. Por conta disso até as drogas podem ser consumidas, porque uma vez utilizada nos grandes centros é bonito e civilizado ser consumido por esses alunos do meio rural. Até os artefatos como filmes, que algumas vezes eles têm oportunidade de assistir, reforçam a rejeição, os valores éticos, políticos e a amizade.

Este modo de ver a vida e de operar, impede a escola de fazer um trabalho de transformação social porque fornece fragmentos de conhecimentos que não serão úteis nem para vida do estudante no campo nem para um projeto de vida na cidade, segundo Pinho e Santos (2005).

Determinados comportamentos do professor em sala de aula, seu posicionamento diante de alguns fatos contribuem para a ideologia dominante. Muitas vezes este professor no seu discurso em sala de aula afirma para sua classe que eles precisam estudar para ser gente, (como se já não fossem). Ser civilizados, possuir vários bens materiais, o que às vezes é tido como um incentivo para eles estudarem. Porém é preciso falar para os alunos que é importante estudar para crescer com o outro, para ser um profissional digno, solidário e crítico. A escola não apresenta para o aluno que ele pode crescer e também ajudar o seu povo.

A escola é classista e atende aos interesses da classe dominante, ao Estado, às empresas. Desta forma o sistema capitalista está presente nas escolas atendendo às demandas, nas relações pedagógicas, nos conteúdos e até mesmo querendo que a escola funcione como uma empresa. É claro que a escola precisa ter qualidade, mas uma escola jamais deve trabalhar semelhante a uma empresa, porque ela trabalha diretamente com o ser humano, ou melhor, com a formação do homem como um todo, formando o cidadão.

Diante do exposto, se faz necessário uma pedagogia onde esteja pautada a ética do conhecimento e não o conhecer e que esta ética esteja atrelada a solidariedade, a valorização do outro, podendo gerar um trabalho com um olhar multireferencial e não uma pedagogia urbana que sirva de modelo para a educação nacional, que silencia as experiências no âmbito rural. As marcas do urbano, segundo Pinho e Santos (2005), se materializam de diversas formas na escola e também em quase todos os aspectos da instituição escolar.

O poder capitalista necessita de pessoas capacitadas – e como a escola é importante neste processo de reprodução da sociedade, o Estado por sua vez investe, controla, regula, patrocina. O Estado contribui para a produtividade, apesar desta alta produtividade não chegar até as camadas mais pobres da sociedade como é o caso dos pobres e excluídos do meio rural. O crescimento econômico fruto das grandes transformações tecnológicas e econômicas da chamada modernidade não consegue atingir e melhorar a vida do homem simples do meio rural.

Pinho e Santos (2005, p.13) comenta que:

Para compreender a problemática atual do ensino rural é necessário cruzar aspectos que vão desde questões sócio-políticas; situação do professor, situação dos alunos; participação das comunidades; ação didático-pedagógico; instalações físicas da escola; até a política educação rural. No interior desta malha, o lugar do currículo é central porque se concebido pela consideração dos fios que a tecem, pode promover uma educação mobilizadora de forças capazes de resgatar o sonho e a esperança dos homens, mulheres e crianças rurais.

As pessoas de boa posse, do centro urbano, estão cheias de anomalias e as apresentam através das vestes, dos transportes, dos meios de comunicação etc. Evidentemente podemos chamar de modernidade, mas na verdade o que nós vemos é uma mistura de miséria e de modernidade, aliás, segundo Martins (2000), a miséria é fruto da modernidade.

As pessoas da zona rural – os lavradores – sobrevivem literalmente do suor do seu rosto, das suas atividades rurais, vivem da luta pela sobrevivência, de saber sobreviver, vivem sem saber o que fazer, vivem da enxada (instrumento rudimentar da época do Brasil Colônia); os tratores distribuídos pelos programas do Governo Federal e Estadual ainda é pouco e tem chegado através de políticos, que as vezes não têm compromisso com essa gente do campo), as pessoas ainda plantam e colhem de maneira manual e a gente questiona onde está a revolução tecnológica? Certamente o Brasil tem 500 anos, mas esta revolução ainda não atingiu o semi-árido do Nordeste brasileiro.

A modernidade às vezes é uma ilusão para esta gente, o que as vezes chega até eles são os descartes utilizados pelo povo “moderno”, que reutilizam como, baldes de tintas, garrafas de refrigerantes vazios, tonéis de produtos químicos etc. O moderno é uma simulação com máscara e sem identidade. Esta modernidade é irracional. Existem muitas fazendas localizadas no meio rural pertencente a grandes grupos econômicos onde tudo é industrializado e os animais mais bem tratados do que as pessoas e as pessoas tratadas como animais, estas fazendas modernas tratam seus

empregados como escravos. E nos perguntamos que modernidade é esta que escraviza os seres humanos?

No imaginário da modernidade, de acordo com Martins (2000), a televisão é indispensável como água e pão. Neste imaginário não surpreende se faltar o alimento, contanto que haja a imagem de fartura para se admirar aos fenômenos – atores etc. Esta modernidade zela tanto pela aparência que chega ao cúmulo das falsificações de vários objetos para que as pessoas que usem sintam-se prazer e semelhante aos produtos originais. Esta modernidade não tem crítica e sobretudo consciência da rapidez com que tudo passa. A ética nesta chamada modernidade faz do homem objeto e escravo de si mesmo. Nós devemos ter alguma resistência não deixar que em nome de uma modernidade transforme o homem em objeto.

O MST tem uma bandeira de luta, é uma reinvenção da sociedade, lá eles diversificam a agricultura, a agricultura familiar é sustentável. Lá eles organizam a sociabilidade e a vida. A escola respeita a cultura vivida pelas crianças, mesmo respeitando o conteúdo oficial e as crianças estão aprendendo de maneira crítica e autônoma e sentem orgulho de pertencer àquele grupo.

Os moradores pobres da zona rural têm o seu conhecimento peculiar valorizado sobre a colheita o plantio, seu contato direto com a natureza, até mesmo prevendo o futuro da melhor época para o plantio, possuem conhecimento sobre as plantas medicinais etc. Eles possuem uma sabedoria popular aguçada, mas ainda não

usufruíram desta chamada modernidade. Eles têm grandes dificuldades para quase tudo nas suas vidas, a saúde, as estradas, os meios de comunicação e de transportes, as suas moradias, alimentações. A educação é a única que chega até eles de maneira “modernizada” com os conteúdos dos centros urbanos, o que na verdade é um choque.

Brandão, citado por Pinho e Santos (2005, p.13) esclarece que: “não há escola rural, há uma escola do modelo urbano que, desqualificada, existe no meio rural”. A escola que temos funciona precariamente, produzindo a cada geração, resultados culturais e sociais desiguais.

O importante é compreender que já existem muitas controvérsias e muitas inquietações em torno destes conteúdos trabalhados na escola, pois não correspondem às culturas vividas pelos alunos do meio rural, com o que eles vivem porque não há uma articulação. É importante criticar, mensurar, prescrever, em relação ao gerenciamento do currículo. É preciso que o professor esteja preparado, questione a tudo, desenvolva suas competências, leia muito e pense que tipo de sociedade deseja. O professor não deve ficar apreensivo e com medo de errar. Evidentemente que para acertar primeiro aparece o erro, o próprio Morin (2000), afirma “que é na desordem que encontramos a ordem”. O currículo moderno não aceita a errância, mas são dos erros que nascem as criações. Segundo Macedo (2000), “é preciso arriscar, pois é na desestrutura cognitiva que cresce o conhecimento. A ordem e a desordem fazem parte da organização.”

Macedo (2000), também afirma que “é preciso transformar as crises que atingem a educação em brechas e estratégias que desaloje o currículo da regulação, controle, fragmentação, hierarquização e aparelho reprodutor.” As práticas curriculares deveriam ser práticas de liberdade, de autonomia, objetivos valorados, norteadores da educabilidade em todos cenários da aprendizagem educativa.

Certamente a nova educação deve valorizar a dimensão racional mas, também, a intuição e a imaginação. Na verdade os dois se completam e desenvolvem o ser humano havendo, portanto, o equilíbrio. A capacidade de inovar é imprescindível para esta educação, e a escola deve ser cidadã, gestora do seu conhecimento e que possa ter um Projeto Político Pedagógico ético que efetivamente contemple a realidade e as necessidades dos seus agentes.

CAPÍTULO IV

4. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS E ANÁLISE DE DADOS

O trabalho que se desenvolveu merece um esclarecimento sumário acerca da metodologia adotada, a fim de evidenciar o posicionamento que norteou a pesquisa.

É de conhecimento que a pesquisa científica visa a produção de novos conhecimentos devendo satisfazer critérios específicos de objetividade, originalidade, validade e legitimidade à comunidade científica, conforme afirma Rúdio (1999, p. 17),

Fazer pesquisa científica não é fácil. Além da iniciativa e originalidade, exige do pesquisador, persistência, dedicação ao trabalho, esforço contínuo, qualidades que tornam sua função específica e, são reconhecidas por cada um em si mesmo, quando alguém vivencia a sua própria existência de pesquisador.

Sabemos que a pesquisa objetiva contemplar a individualidade, respeitando a subjetividade, o inesperado, buscando as peculiaridades de cada sujeito, para que este possa construir sua própria história. Assim, partindo destes princípios e na necessidade de investigar a construção da identidade cultural no currículo escolar nos anos iniciais do Ensino Fundamental, é que esse trabalho sinalizou a necessidade de uma abordagem qualitativa de pesquisa, uma vez que esta, segundo Chizzotti (2001,

p.79) parte do fundamento de que “há uma relação dinâmica entre o mundo real e o seu jeito, uma interdependência viva entre o sujeito e o objeto, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito.”

A pesquisa é um meio de se construir conhecimento. Por isso, segundo Chizzotti (2000, p.11), “transformar o mundo, criar objetos e concepções, encontrar explicações previsões, trabalhar na natureza e elaborar suas ações e idéias são fins subjacentes a todo esforço de pesquisa”.

No que se refere a pesquisa científica, esta se distingue de outras modalidades de investigação pelos métodos e técnicas utilizados e por estar voltada para a realidade empírica e pela maneira de transmitir o conhecimento construído. O desenvolvimento do tema proposto ultrapassou o senso comum através do método científico, o que nos permitiu analisar a realidade estudada articulando teoria e prática.

Estabelecemos o contato direto do pesquisador com o ambiente e a situação pesquisada, para facilitar o desenvolvimento do trabalho, porque o pesquisador é elemento fundamental e participante uma vez que despojou-se de preconceitos, assumindo uma atitude aberta a todas as manifestações que observa, sem conduzir-se pela aparências a fim de encontrar uma compreensão, conforme nos alerta Chizzotti (2001).

Optamos pelo estudo de caso etnográfico, de base qualitativa por respeitar e buscar compreender os sujeitos, suas interações, suas experiências e suas formas de entendimento da realidade. Tivemos como instrumentos de coleta de dados a observação participante, buscando conhecer e compreender o contexto material dos sujeitos da pesquisa, e entrevistas semi-estruturadas, procurando deixar que as falas se mostrem com liberdade e autenticidade.

Esta opção, priorizou a interpretação, a análise das entrevistas de maneira contextualizada, procurando entender as falas para se chegar ao que se pensa e o que se sente, priorizando também a preocupação a relação dos fatos observados como o posicionamento dos entrevistados, até mesmo a sutileza de suas ações e do seu olhar. Enfim, este trabalho permitiu uma visão unificada de unidade complexa, retratando situações vivas do cotidiano escolar, sem perder a naturalidade dos fatos, tendo assim um cuidado especial com o processo do que com o resultado.

As entrevistas foram realizadas nos dias 10 e 11 de novembro do ano em curso para quatro professores (correspondendo a 100% dos professores da escola), para cinco alunos de 1^a, 2^a, 3^a, e 4^a (que corresponde a mais de 10% dos alunos matriculados para três pais de alunos correspondendo mais de 21%).

4. 1 Campo empírico

Situada na zona rural, em uma comunidade composta exclusivamente por lavradores, denominada Baixa Preta, localizada no município de Sátiro Dias, a unidade escolar visitada, foi criada em 1966, sendo considerada uma das mais antigas daquele município. Possui água encanada e energia elétrica e é considerado um local de fácil acesso.

Este estabelecimento de ensino foi municipalizado em 1999. Atualmente conta com 42 alunos distribuídos em quatro classes do Ensino Infantil e do Ensino Fundamental, atendendo crianças da faixa etária entre 3 a 13 anos.

O quadro administrativo da instituição de ensino é composto por uma diretora, em processo de conclusão do Ensino Médio, um agente administrativo geral, uma secretária, e duas serventes.

A estrutura física da escola está em boas condições. É um prédio pequeno, com apenas duas salas de aula bem iluminadas e ventiladas, quatro sanitários, (dois foram adaptados para a cozinha), uma secretaria, uma pequena área livre na frente e outra maior no fundo. No espaço da secretaria ficam dois armários, uma estante, livros e dicionários. Nas paredes das salas de aula alguns cartazes confeccionados pelos alunos e pelas professoras. A escola possui 43 carteiras universitárias distribuídas nas duas salas de aula, dois armários em cada sala, uma mesa do

professor em cada sala e também na secretaria, além de uma geladeira, um mimeógrafo a álcool e um rádio toca fitas.

As professoras informaram que a instituição escolar recebe recursos do Programa Dinheiro Direito da Escola - PDDE, oriundo do Governo Federal, para aquisição de materiais didáticos, materiais de limpeza e para sua conservação e manutenção.

De acordo com as professores, o Projeto Político Pedagógico não está em funcionamento porque foi elaborado no período da outra gestão. Ao Regimento Interno Escolar, não tivemos acesso porque a diretora não se encontrava na escola.

Com relação ao campo pedagógico, o trabalho da escola é comprometido por alguns fatores em decorrência de impasses com direção – coordenação, que segundo as professoras, não possui habilidades para desempenhar a função administrativa e sobretudo pedagógica.

As professoras reúnem-se quinzenalmente numa outra escola com outro coordenador para a realização do planejamento. As determinações do planejamento são de que sejam cumpridos os ditames da Secretaria Municipal de Educação - SME, principalmente os conteúdos programáticos que têm uma seqüência a ser seguida. A avaliação é feita através de testes e provas escritos, apesar de não termos tido acesso, mas as professoras garantiram que o Programa curricular é padrão no município inclusive o Programa Curricular das escolas urbanas.

4.2 Os sujeitos da pesquisa

A instituição escolar conta com quatro professoras, destas, três cursam o curso de Pedagogia pela Universidade do Estado da Bahia – UNEB e uma tem o curso Normal, em nível médio. Todas as professoras são concursadas, duas há nove anos e duas há menos tempo. Estas professoras são filhas de lavradores, nascidas e criadas na localidade. Elas apresentam uma prática pedagógica satisfatória e atualizada. O trabalho desenvolvido em sala de aula é muito bom no que se refere ao currículo convencional e a maioria delas acreditam em mudanças, apesar de decepcionadas com o destino que suas carreiras tomou em relação ao Plano de Cargos de Salários que não está sendo colocado em prática. Todas as professoras pretendem continuar seus estudos.

Existe, entre as professoras, um bom relacionamento, porém a diretora-coordenadora têm fortes divergências com algumas. Elas demonstram grande afeto pelos alunos e são cordiais, com exceção de, apenas uma, que, às vezes, grita com as crianças.

Entre as professoras existe um clima de cooperação com finalidade de facilitar o trabalho diário. A diretora coordenadora apresenta um certo despreparo e é desconexada com as propostas dos docentes. Nessa oportunidade, foi possível

compor um papel do quadro docente, aplicando a lente de observação para nossa pesquisa.

Quanto aos educandos, a escola conta com 42 alunos, os alunos escolhidos para a entrevista foram cinco crianças entre sete e treze anos que freqüentam turmas de 1^a a 4^a série do Ensino Fundamental. São oriundos daquela comunidade rural, todos filhos de lavradores. Durante a entrevista mostraram-se tranqüilas com a presença da pesquisadora, embora dois destes tenham demonstrado indecisão ao responder as questões propostas.

Inicialmente foi realizada observação na sala de aula onde constatamos que as crianças eram tranqüilas e as professoras desenvolviam um bom trabalho. Fora da sala de aula tivemos uma conversa informal com os alunos objetivando colher informações a respeito da rotina de sala de aula sobre a moradia deles e sobre a instituição que eles freqüentavam. Vinte alunos representando 50% do total estavam satisfeitos por estudarem ali, porém um aluno gostaria de estudar no distrito ou na cidade.

As professoras entrevistadas foram quatro que corresponde a 100% do universo, demonstram interesse pela entrevista e durante a mesma, percebíamos que elas demonstravam segurança no que falavam, demonstravam também compromisso e vontade de trabalhar e realização pessoal como professoras. Estas professoras trabalham dentro de uma nova visão da pedagogia, porém são conservadoras no que

se refere ao currículo e a sua relação com o meio rural. Demonstraram pouca familiaridade com as atividades do meio rural e desconheciam a importância de relacionar os conteúdos ao contexto deste aluno do meio rural.

Os pais entrevistados foram treze representando 50% do total, ficaram um tanto surpresos sobre qual seria o assunto que iríamos tratar. Depois que iniciamos a entrevista começaram a falar que a escola era muito boa, os filhos eram que às vezes podiam dar trabalho. Todos estes pais entrevistados são pequenos lavradores e residem nesta mesma comunidade.

Na entrevista com as crianças, estas demonstraram maturidade e precisão nas suas respostas. Alguns de início se mostraram tímidos, porém no desenrolar da conversa ficaram descontraídos e dispostos.

4.3 Instrumentos

4.3.1. Entrevistas

A respeito da realização das entrevistas, com professoras, pais e alunos, é oportuno ressaltar que foram realizadas maior número de questões durante a entrevista, porém, algumas tiveram o intuito de deixar os entrevistados à vontade, e para análise, estamos trazendo àquelas que consideramos de maior relevância. Na oportunidade esclarecemos que muitas das colocações dos entrevistados foram

unânicos nas suas respostas, diferenciando apenas em alguns aspectos o que nos conduziu a colocar as determinadas respostas em bloco, devido a pertinência das mesmas.

4.3.1.1 Com as professoras

Começamos a entrevista perguntando às professoras a sua compreensão sobre currículo.

Duas professoras que corresponde a 50% do total responderam que currículo “são as disciplinas trabalhadas em sala de aula”. Outra respondeu, “é a grade curricular”, e a outra disse “é o programa curricular que contém todas as disciplinas a serem trabalhadas na escola”.

Ao analisar as respostas, percebemos que estas professoras estão fundamentados na administração científica de Taylor. Estão inspiradas no modelo de currículo de Bobbit. Pensamentos assim, nos remetem ao conceito de currículo na visão de Bobbit citado, por Silva (2002, p.12), currículo é a especificação precisa de objetivos procedimentos e métodos para obtenção de resultados que possam ser precisamente mensuradas.

Esta é uma maneira tradicional de se pensar o currículo. Para este autor deve haver uma prioridade com metodologia trabalhada em sala de aula devendo ser a

avaliação realizada através de provas e testes para comprovar se os alunos aprenderam ou não os conteúdos. Para este teórico existe uma neutralidade científica na sala de aula.

Nosso entendimento difere da concepção anterior, pois nos inspiramos na perspectiva crítica de Michael Apple. Este, ao contrário do outro teórico, acredita que existe uma estreita relação entre o currículo e o poder. Acredita que existe uma intencionalidade sobre os conteúdos oficiais, trabalhados em sala de aula, não havendo assim uma ingenuidade, nem neutralidade.

O ensaio de Louis Althusser (1983), “A ideologia e os Aparelhos Ideológicos de Estado” marca, uma preocupação com a questão de ideologia na escola, rompendo assim a noção tradicional e liberal da educação como desinteressante, envolvida com a transmissão de conhecimento. Este argumenta que existe sim, uma intencionalidade.

Conforme argumenta Althusser, citado por Moreira e Silva (2001, p.23):

A educação constituiria um dos principais dispositivos através do qual a classe dominante transmitiria suas idéias sobre o mundo social, garantindo assim a reprodução da estrutura social existente. Essas idéias seriam transmitidas, na escola, às crianças: uma visão de mundo apropriada aos que estavam destinados a dominar, outra aos que se destinavam às posições sociais subordinadas.

Esta abordagem descrita, amplia as possibilidades de entendimento das questões relativas a intencionalidade da classe detentora do poder em transmitir para os alunos sua ideologia através do currículo escolar.

Parece claro que há na prática pedagógica, muitos elementos que são desconhecidos ou ignorados estrategicamente para não dar margem a questionamentos por parte do professor.

O simples fato da seleção, de escolha dos conteúdos é um mecanismo de intencionalidade e de poder, conforme comenta Apple, citado por Cunha (s/d, p.12)

Currículo é conhecimento escolar, legitimado pela escola, que se apresenta de forma manifesta e oculta, selecionado de um universo mais amplo organizado em áreas que dão maior ou menor poder, sendo veículo de controle no sentido de distribuí-lo às diferentes classes sociais.

O sistema educacional é um elemento excepcionalmente importante na manutenção das relações existentes de dominação e exploração nessa sociedade.

Na resposta obtida para a pergunta: qual a sua concepção sobre a relação entre poder e currículo, comente: Ficou notória a posição muito próxima da ingenuidade (no sentido freireano) das professoras. Duas professoras representando 50% do universo pesquisado afirmaram que: “poder é possuir dinheiro, é o sujeito dar ordens, é possuir conhecimento” o que não deixa de ser poder, e 50% responderam “não acreditamos, que exista relação entre poder e currículo, pois quem dá ordens na sala

de aula somos nós”. Entretanto sabemos que é intenso o envolvimento da educação com o mundo do poder. As teorias, diretrizes e políticas públicas na educação não são técnicas, são éticas, políticas e envolve interesses individuais de uma elite. Preocupar-se com questões de poder, com as distinções de classe social, raça, sexo, o homem do meio rural é importante, porque a relação de poder penetra na escola controlando professores e alunos, através do currículo e na própria organização do currículo.

O fato de selecionar conteúdos em detrimento de outros já é, em si, uma questão de poder, negar a cultura do outro também é questão de poder, reconhecer apenas uma cultura como verdadeira também é uma atitude de poder, enfim todas as vezes que a escola se refere ao homem do campo, ao índio, ao negro, e à mulher de maneira sumária enfatizando apenas as datas comemorativas é uma forma de poder. O poder está implícito nas atividades cotidianas da sala de aula, inclusive na postura e atitude não só do professor como de todo o corpo administrativo da escola.

Foucault, citado por Silva (2002), concebe o poder

[...] não algo que se possui, nem como algo fixo, nem tampouco partindo de um centro, mas como uma relação, como móvel e fluido, como capilar e estando em toda a parte.

O saber não é o outro do poder, não é externo ao poder. Em vez disso, poder e saber são mutuamente dependentes. Não existe saber que não seja a expressão de uma vontade de poder. Ao mesmo tempo, não existe poder que não se utilize do saber, sobretudo de um saber que se expressa como conhecimento das populações e dos indivíduos submetidos ao poder (p.20).

A classe hegemônica ainda busca manter o controle do currículo escolar e conseqüentemente também controla a classe menos favorecida. Silva (2002), estudioso da teoria crítica do currículo contribui de maneira significativa quando questiona que tipo de ser humano desejamos e para qual tipo de sociedade desejamos. Queremos pessoas competitivas adequada ao modelo de sociedade capitalista neoliberal ou almejamos pessoas ajustadas aos ideais de cidadania? Para cada concepção de ser humano necessitará de um tipo de currículo, um tipo de conhecimento. O currículo é algo histórico, um componente em movimento, é um elemento além da questão cognitiva, vai além da construção do conhecimento no sentido psicológico. No currículo é onde construiremos muito da nossa identidade.

Apple (1989, p.34), comenta que

É justamente este processo de compreender como a hegemonia surge, como ela é parcialmente produzida através das interações pedagógicas, curriculares e avaliativas que ocorrem no cotidiano das escolas, pois a hegemonia não surge simplesmente, ela é elaborada.

Ao fazer esta colocação, o autor reforça a idéia de que há realmente a presença de poder no currículo escolar, que é transmitido através das atividades escolares e que esta intenção de poder ameaça a realização da tão sonhada educação libertadora, a começar pelos educandos, que são conduzidos pela classe dominante, através de textos seletivos de seus livros didáticos, a marcharem rumo a mesma sociedade hierarquicamente distribuída e onde sempre terão lugar na base da

pirâmide. Assim, ambos, professores e alunos são selecionados sem que percebam como sustentam essa prática histórica de sujeição.

Na questão a seguir, percebemos que elas consideram que a escola contribui para a formação da identidade cultural da criança, porém não conseguem enxergar que essa identidade pode ser alijada devido a relação de poder e currículo existente na escola.

Durante a entrevista quando questionamos o que elas compreendiam sobre identidade, quatro professoras representando 100% do total responderam de forma precisa o que era identidade. Consideravam “a formação da pessoa humana e como professoras contribuimos para a formação desta identidade, através das aulas, quando aconselhamos os nossos alunos, quando procuramos conscientizá-los, quando passamos valores”.

Uma professora citou um caso, onde “uma aluna que possui uma condição financeira melhor do que a outra tentou humilhar a coleginha chamando-a de pobre e suja”. A professora argumentou que “quando surge uma atitude semelhante a esta na sala de aula, eu tento conscientizá-la” e esclareceu que “também existe na sala de aula um grande preconceito em relação a pobreza”. Apesar de uma professora também expor “que havia crianças que não mudavam facilmente de conduta pelo fato de ter uma natureza ruim”.

Percebe-se que na fala das professoras elas têm um entendimento sobre identidade, porém, não articulam com a questão de poder e do currículo, nem tampouco compreendem que a identidade é móvel e que se modifica no processo, daí a importância do currículo na formação desta.

Hall (2005,p.38), comenta que

A identidade é realmente algo formado, ao longo do tempo, através dos processos inconscientes, e não algo inato, existente na consciência no momento do nascimento. Existe sempre algo “imaginário” ou fantasiado sobre sua unidade. Ela permanece sempre incompleta, está sempre “em processo”, sempre “sendo formada”.

Esta abordagem descrita, amplia as possibilidades de entendimento das questões relativas a contribuição do currículo escolar na formação da identidade do aluno, já que a identidade está sempre em processo de formação. Daí a necessidade da escola “filtrar” as informações que são passadas para estes alunos de modo que respeite sempre a cultura vivida por eles. Apesar de que o aluno atualmente tem acesso aos meios de comunicação, principalmente à televisão, tem acesso a amigos, recebem influência da sociedade e todas estas influências contribuem na formação da identidade cultural do aluno. Sendo preciso portanto, a escola, já que é o lugar da sociabilização do saber sistematizado, trabalhar contribuindo para esta formação, procurando sempre construir valores significativos e de convivência humana com estas crianças, também procurando desconstruir alguns conceitos preconceituosos e

excludentes. Lembrando sempre que “as identidades são construídas dentro e não fora do discurso, em lugares históricos e institucionais específicos, no interior de formações e através de estratégias específicas” de acordo Silva (2000). “A identidade também é metamorfose, é vida ou expressão desta, conforme citamos no capítulo anterior, Ciampa, citado por Ribeiro (2003, p.63).

Trazemos também Freire (1970), quando diz que “o oprimido é hospedeiro do opressor,” para explicar o fato relatado pelas professoras da criança pobre, em uma escola pobre, ter preconceito e discriminar a pobreza.

Quando a professora afirma que a criança tem uma “natureza ruim”, demonstra nesta fala uma perspectiva inatista onde considera que o ser humano já nasce com habilidades pré-estabelecidas para determinadas atividades, ou não nascem com nenhuma habilidade, mesmo porque considera habilidades algo genético. É evidente que esta é uma concepção errônea pois, a criança se desenvolve através do meio e em contato com outras pessoas.

Os estudos culturais pós-estruturalistas denunciam representações românticas de professores tios, como trabalhos educativos como extensão da família, escola local onde deve reinar o amor. Concordamos que na escola deve prevalecer o clima da harmonia, mas este é sobretudo um espaço de trabalho onde o professor é um profissional, não podemos omitir isto, portanto, este trabalho desenvolvido por estes profissionais, implica diretamente na produção da identidade dos indivíduos

envolvidos nesta comunidade escolar. Necessitando que seja um trabalho que alerte para as injustiças sociais, que transforme a sociedade.

O indivíduo não pode viver a sua realidade sem perceber seus desafios, passando pela desmistificação a consciência de ser e está no mundo compreendendo seu papel de sujeito atuante e histórico. Vale ressaltar que não há conscientização de denúncia das estruturas injustas pois a conscientização é sobretudo, um processo revolucionário que permite aos homens superarem as barreiras que os impede de enxergar a realidade com olhos atentos, espertos, esperançosos e perspicazes (p. 108-109).

Os professores entrevistados afirmaram desenvolver, com seus alunos, um trabalho de conscientização. Porém, esta conscientização não pode ser ingênua, deve contribuir para o aluno superar as suas dificuldades e perceber a realidade que lhe cerca, para que assim possa ser um sujeito crítico e reflexivo, podendo no futuro transformar a sociedade na qual está inserido.

Afirmar a identidade significa demarcar fronteiras, significa separar o que fica dentro e o que fica fora. A identificação está ligada a uma separação e esta demarcação de fronteiras, essa separação é na verdade uma relação de poder. A escola pode e deve muito ajudar nesta demarcação da identidade, atuando como filtro, haja vista, que existe uma relação de poder, envolvido na separação. A escola deve mostrar valores relacionados com a vida digna do ser humano, sinalizando para o

processo sutil pelos quais o poder se manifesta. Quem tem poder de representar tem poder de definir e determinar identidades, porque a representação é quem dá suporte à demarcação, de acordo com Silva (2000). A pedagogia e o currículo devem oportunizar para às crianças e os jovens o desenvolvimento da capacidade de crítica e questionamentos dos sistemas e formas dominantes de representação de identidade.

É importante que os professores questionem estas representações. Quais são os grupos representados e de que forma são descritos? Não podemos aceitar a homogeneização que privilegia uma classe em detrimento de outra.

Para alguns teóricos as identidades modernas estão entrando em colapso, estas certamente estão baseados nas diversas mudanças estruturais que foram modificando as sociedades modernas do século XX. Isto está afetando e fragmentando as paisagens culturais de classe, gênero, sexualidade, etnia, raça e nacionalidade que no passado eram sólidas, porém hoje são flutuantes. Essas transformações estão modificando nossas identidades pessoais abalando a idéia que temos sobre nós mesmos como sujeitos integrados.

É importante a conservação da cultura popular para enfrentar esta crise, que sejam trabalhados os conteúdos, estilos etc. de um povo porque constituem a identidade que deve resistir ao tempo e a globalização. Daí a importância de incentivar e cultivar, a partir da escola, o gosto pelas organizações como associações, sindicatos, organização de professores e de alunos, porque é através destas brechas

políticas que aparecem idéias inovadoras de educação, até mesmo porque o ato de educar não acontece somente dentro da escola, acontece fora também.

A emergência dos movimentos sociais coloca, portanto a necessidade de a escola se assumir, não apenas como espaço de tolerância, mas local de cultivar o diálogo crítico, democrático e criativo, como propôs Paulo Freire. As questões relacionadas com a diferença e a identidade cultural se assumem como um dos principais temas da atualidade na escola.

Ao questionar os professores se o currículo trabalhado na escola contribui para a vida do aluno no seu dia-a-dia, os quatro representando 100% responderam que “sim”. Um professor correspondendo a 25% do universo inclusive, afirmou que quando trabalhamos noção de higiene, cuidados com o corpo evidentemente essas crianças farão uso em casa. Três professores, correspondendo a 75% do universo responderam: “Tudo depende de como seja trabalhado na escola, pois o trabalho desenvolvido nesta deve ser de acordo com a realidade e que esta realidade resume em diagnosticar os alunos para que possam respeitar esta realidade”.

Os professores foram unânimes em citar onde esta diagnose pode ajudar. Colocaram inicialmente que “mesmo que o aluno esteja na 3ª série, mas não estando alfabetizado, o professor deve alfabetizar este aluno” e se a dificuldade apresentada pelo aluno for em “adição deve proceder da mesma forma”. Efetivamente estas professoras têm razão quando afirmam que “a diagnose sinaliza por onde o professor

deve começar a trabalhar com o aluno”. Esta é uma realidade cognitiva, é um trabalho voltado para a aprendizagem da criança.

Mas a educação não pode contemplar apenas esta visão cognitiva. A educação abrange muito mais, abrange também o contexto sócio-cultural do aluno. É preciso ter o cuidado de verificar em qual cultura a criança está inserida para que se possa desenvolver um trabalho a partir desta realidade do aluno, partindo, portanto do local para o global.

A educação está intimamente ligada a política cultural, mas deve estar associada a uma cultura com experiência vivida e não mercantilizada. A cultura da escola não é facilmente visível ao observador externo e, como nos estudos do currículo, conforme Apple (1989), afirma que é preciso viver dentro dela para chegar perto de suas sutilezas e organização. Portanto, a escola não deve ignorar a cultura do aluno, pelo contrário deve relacionar os conteúdos trabalhados a esta. A escola situada no meio rural não pode estar alienada aos princípios da valorização das experiências vividas do aluno porque poderá “fabricar” alunos marginalizados da sua própria realidade.

Na verdade o currículo deve transmitir a cultura de uma sociedade, já que ele é institucionalizado. De acordo com Moreira (2001), o cultural e a cultura não estão tanto naquilo que se transmite quanto naquilo que se faz com o que se transmite.

Sendo preciso dar sentido ao que é transmitido e articular com o que a criança traz e vive.

Freire, citado por Silva (2002, p. 61) diz que “a cultura não é definida por qualquer critério estético ou filosófico. A cultura é simplesmente o resultado de qualquer trabalho humano. Nesse sentido, faz mais sentido falar não em cultura, mas em culturas”.

Nestas palavras o autor apaga as fronteiras entre a cultura erudita e a cultura popular, para este toda cultura deve ser respeitada não havendo uma superior e uma inferior, mas culturas diferentes. Permitindo, portanto, que “a cultura popular” como um conhecimento que legitimamente deve fazer parte do currículo escolar. Daí a importância das professoras ao fazer a diagnose com os alunos implementem a esta, questões que identifique a que cultura a criança está inserida para que possa assim desenvolver um trabalho significativo.

Apesar das professoras residirem na zona rural e serem filhas de lavradores, demonstram não querer nenhuma relação com a zona rural e não pretendem continuar morando no campo, pois sonham com uma vida melhor na cidade. Ao questionarmos se elas relacionavam os conteúdos trabalhados na escola com o saber da zona rural, afirmaram em 100% dos casos que “não” enfatizaram “que o currículo já vem pré-estabelecido pela SME e outros órgãos competentes”, explicaram também que “existe uma resistência por parte da diretora,“ outra professora afirmou que “não vale a pena

trazer a questão rural para a escola haja vista, que os alunos não pretendem continuar morando aqui, nem pretendem seguir a vida de lavrador porque é muito difícil”.

Esta abordagem das professoras reflete na questão da construção da identidade dos mesmos, porque se a própria escola não valoriza o contexto, hábitos e costumes destes alunos é evidente que eles não a valorizarão e passarão a pensar em ir para cidade, os grandes centros urbanos. Além da escola rejeitar esta realidade, os meios de comunicação e os livros didáticos também colaboram para que o aluno rejeite o meio rural e sinta inclusive vergonha de pertencer a este.

Se os próprios professores pensam assim é difícil desenvolver um trabalho para que o aluno do meio rural sinta o local e o trabalho desenvolvido pelos seus pais como nobre e digno, porque não encontram uma referência favorável à cultura rural e a tendência é a importação de uma outra cultura que poderá implicar inclusive, na perda da sua própria identidade.

Na escola a cultura popular é vista como banal, como insignificante, indigna de legitimação acadêmica ou alto prestígio social. De acordo com Apple citado por Moreira e Silva (2001).

O discurso dominante, em resumo, deprecia a pedagogia enquanto forma de produção cultural, assim como também menospreza a cultura popular. Desnecessário dizer que a cultura popular, embora seja em geral ignorada nas escolas, não é uma

força insignificante na formação da visão que o aluno tem de si mesmo e de suas relações com diversas formas de pedagogia e de aprendizagem.

A pedagogia crítica através de suas relações transformadoras com a cultura popular representa não só um contraditório, mas um terreno de luta e contestação, é também um espaço pedagógico onde são levantadas questões sobre os elementos que organizam a base da subjetividade e da experiência do aluno a cultura popular é prazerosa. É como afirma Gramsci, citado por Apple (1989, p.36), “as escolas eram instituições tanto culturais quanto econômicas”.

4. 3.1.2 Com os pais

Os pais dos alunos ao serem entrevistados sobre o que eles achavam do ensino que a escola proporcionava, responderam da seguinte forma: sete que representam 60% afirmaram que o “ensino é muito bom, o meu filho já sabe ler e escrever e o que não aprendeu a ler é porque não tem a cabeça boa”. Três representando 20% responderam “meu filho faz carta e conta não vai ser igual a mim que me batia para pegar um ônibus em São Paulo.” E por último, três correspondendo a 20% afirmaram: “A escola é muito boa, tem merenda, livros, cadernos, só não aprende se não quiser, se for burro mesmo”.

Analisando a resposta concedida pelo pai observa-se que este já inculca a cultura da submissão da classe dominante onde o fato de saber ler e escrever já é

suficiente, não necessitando, portanto, de aprender a pensar. Outro fato que merece atenção é considerar que o filho não tinha cabeça boa, como se fosse possível medir a inteligência de alguém, ou se inteligência fosse determinada geneticamente. O pai acredita que havendo alguns materiais externos, já são suficientes para ocorrer a aprendizagem.

Santos, (2003, p.150) comenta:

a ausência de políticas educacionais que atendessem às especificidades do meio rural brasileiro, levou a escola da roça a uma tentativa de imitação da escola urbana. Os calendários letivos, a organização das turmas e do ensino (seriação), as disciplinas e os conteúdos escolares, os métodos, as técnicas que pautam o ensino rural, inspiram-se no modelo escolar urbano e toda luta do professor é para buscar aplicá-lo com a maior eficiência possível.

Nesta abordagem o autor deixa evidente que a escola da zona rural não está adequada à realidade dos seus estudantes, pois busca, com grande esforço, imitar as escolas da cidade. Portanto, há uma inversão quando o pai entrevistado diz que o filho não tem “cabeça boa”, o que não é boa é a escola da zona rural. É claro que este aluno se sentirá alheio, descontextualizado e desestimulado nesta escola, por que não é uma escola para ele. Há um entendimento que o aluno só não aprende se não quiser, compreende-se portanto, que a questão da aprendizagem está relacionada ao aluno e não à escola. 100% dos pais responderam que a questão da não aprendizagem é dos alunos.

Quando questionado se a escola estimulava a vida na zona rural, os pais responderam que “sim, inclusive uma vez a escola ensinou meus filhos fazer uma horta”. Um outro pai respondeu que:

“é boa só que meu filho quando começou a estudar não quis mais saber da roça, abandonou o trabalho e a minha situação e da mulher hoje é difícil porque não tem quem nos ajude, e ainda querem roupa e calçado do bom e do melhor. De onde eu posso tirar dinheiro, se tenho cinco bocas para dar de comer?”.

Sua afirmação representa, à primeira vista, um discurso óbvio e até impressiona a responsabilidade que chama para si. Mas apurando a análise e comparando às falas das professoras, observa-se que esta escola não corresponde a realidade destes alunos. Esta escola não tem servido para ajudar os povos do meio rural a compreenderem as contradições que marcam a sua realidade, nem melhora a qualidade de vida onde o aluno vive, tampouco tem preparado para um futuro melhor no centro urbano.

Santos (2003, p.148) esclarece que:

“os alunos do meio rural têm os marcadores de sua identidade negados, sobretudo pelo modelo curricular padronizado, elaborado a partir de categorias urbanocêntrico e que os obriga a negar a sua identidade cultural, sob pena de serem “expulsos” da escola (evasão ou repetência)”.

O autor nos conduz a uma reflexão sobre as palavras do pai, percebemos que quando este aluno não quer ajudar seu pai nas atividades rurais é porque ele não se identifica mais com aquele trabalho e por achá-lo desprezível. Nota-se que este aluno começa a perder a sua identidade. Analisando o fato do aluno exigir do pai roupas novas da “moda” está associado ao currículo que temos que é baseado na política liberal que tem como lógica o consumo, e isto é transmitido na escola através da ideologia dominante.

Na resposta obtida para a pergunta, o fato do seu filho não se adaptar mais às atividades rurais a quem você atribui este comportamento? Menos de 1% respondeu: “não sei lhe explicar mas acho que com o estudo, essa turma nova fica mais civilizada e não quer saber nada da roça, mas a professora é muito boa, quebra muito a cabeça com meus filhos”. 05 representando 40% respondeu: “porque ele vê o sofrimento de seu pai e sabe que a roça não dá nada, só um feijãozinho que mal dá para passar o ano e também o exemplo dos filhos da comadre Alice que tá em São Paulo e já tem até casa”. E 61% afirmaram que “ não vale a pena trabalhar na roça”.

Analisando este entendimento compreendemos que os pais sabem que o problema é na escola, porém não sabem identificá-los onde na escola, já que os professores são tão bons e esforçados. É interessante como o currículo escolar, que é instrumento de poder, consegue incutir idéias que interessam aos representantes das classes privilegiadas, formando pessoas obedientes e dóceis e ao mesmo tempo, como

este poder age nas entrelinhas de maneira invisível e sutil que dificulta a percepção até mesmo dos professores.

4.3.1.3 Com estudantes

Na pergunta, porque alguns dos seus colegas deixam a escola ou perdem o ano? Obtivemos as seguintes respostas: 05 representando 25% do universo pesquisado deram a entender que não tinham nenhum compromisso. 10 alunos correspondendo a quase 50% responderam que “não me esforcei e por isso perdi o ano” e que “prefiro ficar na rua para malandrear”. Três alunos que correspondem a 15% afirmaram “por que tem preguiça, acha a professora chata e que na escola estão perdendo tempo”. E por fim dois alunos que representam 10% disseram: “por que uns arrumaram emprego no eucalipto e também por que não tinham roupas novas”.

Percebe-se claramente que já existe uma cultura pré-estabelecida que quando há reprovação e evasão atribuem a fatores externos a causa do aluno e da escola está fora disso e o próprio aluno assimila isso como verdadeiro e legítimo.

Apple, (1989) comenta que:

o currículo oculto são responsáveis em boa parte pelo fenômeno que faz com que os estudantes internalizem o fracasso,, vendo esse processo de classificação como um problema individual. (“É minha culpa. Bastava eu ter me esforçado mais”). Para um grande grupo de estudantes, o rótulo de desajustados que a escola lhes impinge por expressarem sua própria cultura vivida, vai transformá-las em desajustados.

É assim então, pode ir se formando no aluno uma cultura de submissão e baixa auto-estima, acreditando que não podem, não sabem, não devem etc., através das atividades diárias da escola e do currículo oculto, que age tácita e subliminarmente. Tudo isso contribui para compreensão de como a identidade cultural do aluno é influenciado pelo currículo escolar e que poder este currículo exerce sobre as pessoas.

A escola deve, baseada no que dispõe o Art. 28 da Lei nº 9.394/96, construir o seu próprio currículo, contemplando a cultura do meio rural, sendo preciso o professor ser sujeito nesta construção e ter melhores esclarecimentos para desempenhar a sua profissão. É evidente que a escola deve começar pela cultura primeira e depois abranger outras culturas.

Atualmente o grande desafio da educação é de saber promover diferentes processos de desenvolvimento humano, partindo de diferentes lugares subjetivos, culturais, gerenciais e sociais, podendo, portanto haver interação de modo a potencializar a coesão de significados pessoais, culturais, sociais e ecológicos (Lobo, 2005).

As políticas públicas devem garantir, um olhar diferenciado à educação da zona rural⁴ e o meio acadêmico também não pode ignorá-lo, haja vista o alto número de habitantes que residem no meio rural. A escola que temos na roça não tem servido para ajudar as pessoas que vivem lá, a entenderem a sua realidade, as suas contradições para melhorar a sua qualidade de vida, tampouco, como nos adverte Santos (2003), tem servido para preparar um futuro operário capacitado para inserir no mercado de trabalho urbano.

A escola precisa reorientar a educação a partir de um princípio da sustentabilidade. Isto significa reformar a educação na sua totalidade, rever o currículo, programas, sistemas educacionais, papel da escola, papel do professor, organização do trabalho escolar como todo. É preciso construir outras possibilidades sem aniquilar o presente. Conforme afirma Godotti (2000, p.46) “o futuro não é aniquilamento do presente, mas sua superação”.

Os educandos, quando questionados sobre o que eles gostariam de ser quando se tornarem adultos, responderam por unanimidade “que tudo menos lavradores”, queriam ser “cantora. Não quero trabalhar na roça porque é cansativo, debaixo do sol as mãos ficam calejadas, a pele queimada e tenho vergonha.” Já outro disse “dentista. Porque gostaria de morar na cidade, pois as casas são bonitas com móveis também bonitos.” Uma outra aluna respondeu que gostaria de ser “professora” e afirmou

⁴ Apesar que temos informações de uma legislação específica para a Educação rural, a qual ainda não tivemos acesso.

“gostaria que a minha mãe falasse igual as pessoas da cidade, que se vestisse com roupas novas como as pessoas da cidade e que usasse brincos”. Todos querem morar na cidade porque “é divertida e alegre”. Outro respondeu: “na moral, gostaria de ser caminhoneiro, andar por tudo que é lugar, ser negociante, médico ou vaqueiro por que ganha dinheiro”.

Analisando as respostas dos alunos nota-se que eles estão se distanciando da vida rural e sonham com a vida urbana. Acreditamos que as próprias dificuldades conduz para esta fuga. Compreendemos que esta situação não é apenas responsabilidade da escola, mas da televisão, dos amigos e conseqüentemente da sociedade capitalista, que escraviza o homem, cujo cidadão, é sinônimo de consumidor. Este modelo de sociedade que transforma as crianças em meros consumidores e que estabelece padrão de beleza e de vida, não respeita a cultura local nem humaniza o homem. Apesar de um aluno demonstrar interesse pelas atividades camponesas, nota-se que este interesse está relacionado ao fator financeiro, também apresenta uma certa submissão em trabalhar para o patrão.

Alencar e Gentili, afirmam que a educação é perversamente afetada pelo neoliberalismo.

O neoliberalismo também ameaça a educação ao submetê-la à noção de que só a empresa e o lucro movimentam a sociedade. Com isso, a privatização é a solução, o

particular toma o lugar do público, o interesse de poucos substitui o interesse coletivo e o ensino público fica agonizante. (2001, p.103).

Nesta sociedade do consumo necessitamos de uma escola com autonomia, tanto na gestão de recursos quanto na gestão da própria escola e da construção de seu Projeto Pedagógico emancipador. A escola, portanto, deve ser administrativa, financeira e pedagógica por excelência.

Ao responder a pergunta sobre qual disciplina eles mais gostam, um deles quer dizer, menos de 1% disse que era história por que falava dos escravos e dos índios que sofreram. Um outro aluno respondeu que não gostava de fazer contas. Onze alunos representando mais de 50% disseram “ gosto da hora do recreio, por que brincamos, jogamos bola, conversamos com os amigos, nos divertimos e não tem professor para pegar no nosso pé. Oito alunos, ou seja, mais de 30% afirmaram “gosto de desenhar e escrever histórias sobre a minha vida e a vida do meu povo”.

Analisando cuidadosamente estas respostas dadas pelos alunos percebe que o fato dele gostar de História, deve haver alguma coisa na história que eles se identificam, o fato da outra criança gostar de escrever história na verdade está trabalho com o subjetivo desta criança e eles gostam quando existe uma atividade que eles expõem a sua vivência, os demais alunos são muito claros quando afirmam que gostam do horário do recreio. É um momento de interação e eles se sentem à vontade,

sentem prazer, paixão em participar de brincadeiras conhecidas, da sua vivência ali na comunidade.

Os conteúdos deveriam também ter relação com a vida para que o aluno sentisse prazer, paixão e conseqüentemente entusiasmo.

4.3.2 Observação

Durante as horas que ficamos em observação nas salas de aula, pudemos perceber que são crianças tranqüilas, que as professoras estavam tranqüilas também, com suas atividades preparadas, as carteiras em semi-círculo, o que nos chamou bastante atenção, porque esta é uma maneira dos alunos ficarem mais próximos e de sociabilizar os saberes. Durante a aula que observamos na 3ª série, uma aluna questionou a professora dentro da temática da aula que era “meios de comunicação” por que e para que haveria necessidade de passar um fax. A professora explicou como funciona um fax e que quando eles fossem à cidade e tivessem necessidade de passar um fax já estariam sabendo como utilizar.

Esta resposta da professora, de certa forma, reforça a idéia de que todo o trabalho desenvolvido na escola do meio rural é para atender às exigências da cidade. É claro que a resposta da professora faz sentido quando ela diz que quando o aluno “sentir necessidade”, mas ao mesmo tempo enfatiza a vida à cidade, como se no meio rural não houvesse a possibilidade de se “passar um fax.” Talvez não haja o habito da

utilização deste meio de comunicação devido as necessidades do meio rural serem de outras ordens.

Os trabalhos expostos na parede da escola demonstravam que era trabalho confeccionado pelos próprios alunos, só que ao redor das quatro paredes não havia nenhum cartaz que focalizasse o contexto das crianças, existiam mapas com as regiões brasileiras (muito bem confeccionado e criativo) porém não tinha nada alusivo à comunidade rural. Havia um mural de trabalhadores das mais diversas profissões, mas, não havia trabalhadores rurais. O que havia era uma máquina agrícola com um operário, uma realidade um tanto distante daquelas crianças. É notório que a questão do meio rural não é prioridade. Havia também um alfabeto ilustrado, onde ao lado da letra havia uma gravura que correspondia àquela respectiva letra. Em toda aquelas gravuras não se encontrava nada alusivo ao meio rural, as imagens eram de telefone, edifícios, catedral etc. Muitas outras atividades estavam expostas porém, não havia coerência com as atividades rurais. Folheando os livros didáticos também constatamos que em nenhum momento este contemplava a escola do meio rural.

Como foi relatado anteriormente não tivemos acesso ao Projeto Político Pedagógico - PPP, mas os professores foram unânimes em afirmar que não têm acesso, mesmo porque não é utilizado. Se o PPP é um instrumento construído pela escola e contém todo o projeto da escola, entende-se que deve ser colocado à disposição e, se este PPP não se encontra a disposição, subtende-se que a escola

segue os ditames de órgãos superiores. Lembrando que a escola tem autonomia de desenvolver suas atividades não necessitando estar atrelada a estas ordens que vêm de cima. Parece que embora a Lei nº 9.394/96 dá autonomia a escola, esta continua sem exercê-la. Acreditamos que existe uma cultura que contribui para estas idéias de submissão.

Apesar de não termos tido acesso ao Programa Curricular da escola (devido a ausência da diretora) as professoras nos asseguraram que é o mesmo Programa Curricular trabalhado nas escolas da cidade, portanto, é um currículo padrão. Analisando as disciplinas que compõem este Programa, percebe-se que é tradicional, haja vista que a nova Lei de nº 9.394/96 no seu Art. 28, contempla a educação do meio rural, porém esta escola ainda continua com um Programa Curricular que não atende o contexto do aluno do campo.

A observação feita contribuiu para a nossa reflexão, pois revelou algumas sutilezas de detalhes que não havia sido percebidos nas entrevistas.

As tradições que dominam à escola ajudam na reprodução da sociedade e da desigualdade social e ao mesmo tempo servem para legitimar tanto as instituições que a recriam quanto nossas próprias ações dentro delas.

Apple (1989, p.29) comenta que:

isto não significa afirmar que algumas crianças, individualmente, não estão, muitas vezes, sendo ajudadas por

nossas práticas e nosso discurso: nem significa afirmar que todas as ações de nosso dia-a-dia estão na direção errada. Isto significa dizer que macro-economicamente o nosso trabalho serve a funções que pouco tem a ver com as nossa melhores intenções.

Esta abordagem nos ajuda a compreender que o ensino que chega até as crianças não é totalmente alienado, pois de qualquer forma, ajuda a criança, porém deveria ser melhor, mais construtivo se fosse um trabalho contextualizado respeitando as experiências vividas das crianças. É evidente que há suas relevâncias porque se não tivesse não estaríamos aqui tratando desta temática, o que queremos alertar é que a classe dominante possui um poder extraordinário de penetrar na escola através do currículo e manipular professores e alunos sem que estes percebam, por melhor intenção que o professor tenha, acaba caindo nos objetivos propostos do poder hegemônico.

CONCLUSÃO

INTERPRETAÇÃO DE RESULTADOS E CONSIDERAÇÕES LIMIARES

Inicialmente, queremos esclarecer que consideramos este texto dissertativo um trabalho propulsor para outras causas que surgiram no seu processo de construção, fazendo alavancar muito mais dúvidas, questionamentos e contra-argumentações do que uma finalização de um trabalho e a conclusão de conceitos.

Este é um trabalho de abordagem qualitativa, e, como tal, respeitou as subjetividades presentes, atribuindo-lhe o seu importante papel nas produções discursivas. Reservou espaço para modificações, avanços e retrocessos, tendo em vista que a conduta humana se modifica ao longo dos tempos, cria e recria na interação com o cotidiano vivido.

Temos aqui a ousadia de assegurar, dizendo respeito a nossa principal questão de pesquisa que, na instituição escolar na qual fizemos o trabalho de campo, ficou evidenciado como o currículo contribui, sobremaneira, na construção da identidade cultural da criança. Temos em vista a complexidade presente nas diversas tramas relacionais Macedo, (2005), que se passam na interação entre o conhecimento considerado válido, transformado em conhecimento escolar, e os sujeitos envolvidos.

O currículo da unidade escolar visitada, ainda preserva conteúdos e práticas presentes, e pertinentes às escolas das metrópoles. Os materiais didáticos, assim como as ações pedagógicas, mostram ainda o mundo das cidades como o certo, o belo e o verdadeiro, não questionam as condições sociais e históricas da pobreza e nem discutem a situação a que a maioria dos retirantes são submetidos. Não é concebida uma educação da zona rural voltada aos interesses e ao desenvolvimento sócio-cultural e econômico dos povos que trabalham e habitam na zona rural atendendo as diferenças históricas e socioculturais para que esse povo possa viver com dignidade, para tanto se faz necessário a construção de uma escola da zona rural, uma escola com projeto político-pedagógico relacionado às causas, aos sonhos, às dificuldades e à história da zona rural.

É facilmente observável a resistência dos alunos ao que se refere à cultura do meio rural onde vivem. Demonstram um forte desejo de se deslocarem para o centro urbano, por acreditarem que é o local de melhores oportunidades para a prosperidade financeira, o qual oferece uma vida melhor e confortável, proporcionando-lhes lazer e prazer. Têm comportamento de desprezo em relação à sua realidade, seus costumes e se envergonham de seus familiares. Afirmam que os costumes e hábitos urbanos são os corretos e que a cultura da cidade é a mais importante.

A comunidade, aqui representada pelos pais, reclamam que colocam os seus filhos na escola e eles voltam de lá sem quererem mais ajudá-los na lida diária, o que antes faziam sem maiores problemas. Reclamam também que voltam criticando os

seus modos de falar, de vestir e de agir. Contudo, eles não criticam a escola, pelo contrário elogiam-na. Parece que fica faltando para os pais a conexão entre a escola e novo comportamento dos filhos. Atribuem a causa à escola, mas não sabem dizer como acontece

Os seus professores, apesar de estarem dedicados às suas atividades e considerarem que desenvolvem um trabalho de base construtivista, possuem idéias românticas e ingênuas no que se refere ao currículo e à sua relação com o poder. Para eles o currículo é desprovido de qualquer intencionalidade política que não a pedagógica, que é o puro e estável. Deste modo, percebemos que aqueles educadores têm uma forma naturalizada de ver as coisas que estão ao seu redor e acabam sendo manipulados pelo poder legitimado sem que percebam e/ou tenham esta intenção. A maioria desconhece os mecanismos de dominação e acreditam que o poder está apenas no governo, no Estado e no dinheiro e não em sua postura, no seu comportamento camuflado nas atitudes, gestos e rejeição à quase tudo que esteja relacionado com o contexto cultural da zona rural. Não conseguem perceber a influência e a ideologia da classe hegemônica nos conteúdos trabalhados na escola. É claro que a escola não é a única responsável pela educação, haja visto que temos os meios de comunicação que propagam o consumo capitalista e tantos outros elementos que exercem influência sobre a educação, mas nos referimos a escola por esta tratar do saber sistematizado, tendo portanto o dever de colaborar na formação da

personalidade do indivíduo, contribuindo para que este exerça sua cidadania com responsabilidade e contribua com a transformação social.

Eles também acreditam e sonham com uma vida melhor na cidade, apesar de estudarem e terem emprego fixo. Também desejam ir embora da zona rural. Assim como trabalham o conhecimento, explícito, planejado pela escola, também transmitem seus valores e sua crença de que a cidade oferece a vida melhor, caracterizando o que Michael Apple (1987) conceituou como currículo oculto.

Acreditamos que os educadores da zona rural não devem apenas se preocupar com “os pacotes” que chegam prontos do MEC, com seus currículos acabados, mas devem se deixar educar pela cultura da zona rural, retirando lições, experiências, para sua ação prática e educativa. Procurando sempre buscar formação política-pedagógica e técnica no sentido de também ajudar no processo de desenvolvimento das comunidades rurais, fornecendo-lhes instrumentos que ajudem a melhorar sua relação com a terra, com o meio ambiente e com a natureza.

Arriscamos-nos a pensar que precisamos construir um currículo mais humanizante, que contribua para a formação de um cidadão mais humano, mais solidário, que valorize o coletivo e que seja engajado ou não, por opção consciente, em movimentos sociais. Um sujeito menos individualista, menos preocupado em atender somente à lógica do mercado que se preocupa apenas com a acumulação do capital. De acordo com Santos (2003), os nossos currículos não colaboram para que o

estudante seja um sujeito bem sucedido na cidade nem tampouco contribui para seu sucesso, pessoal e profissional, na zona rural.

Não acreditamos que o poder e o controle dos currículos possam ser extintos, mas combatidos no cotidiano escolar. A escola necessita compreender sua história, de comprometimento político com as classes dominantes e optar, consciente e explicitamente, a favor de quem e de que trabalha. Os professores precisam compreender que a ideologia que elege um saber, uma cultura e um modo de vida como a única, certa, bela e verdadeira, se manifesta de maneira silenciosa e sutil, nas entrelinhas das ações curriculares e também optar ou não, conscientemente, pela desconstrução da naturalização das idéias de opressão e submissão.

A educação da zona rural deve romper com a lógica da educação rural de que é preciso “entender” a educação para os povos da zona rural.

Há uma necessidade da construção de uma educação na zona rural pensada desde o lugar e com a participação da zona rural camponesa, vinculada à sua cultura e às necessidades humanas e sociais, tornando a educação da zona rural em um projeto de educação da classe trabalhadora da zona rural. Assim a educação torna-se pensada e delimita portanto, um território que não é do mercado. Defendendo uma agricultura camponesa e popular, contrapondo-se ao modelo capitalista do latifúndio e do agro-negócio.

As diversas práticas desenvolvidas no contexto de educação do campo propiciam desenvolvimento das reflexões acerca da educação da zona rural não apenas como lugar de reflexão, mas também de produção de pedagogia, evidentemente esse projeto relaciona-se com a pedagogia do oprimido, que reconhece que os oprimidos são sujeitos da sua própria história e da sua educação sendo imprescindível defender a escola da zona rural pensada a partir do contexto e dos anseios dos sujeitos do campo.

Neste contexto, vários teóricos, que trouxemos para fundamentar este trabalho, apontam a identidade como algo em formação, em construção algo inacabado que flui e que se caracteriza como uma metamorfose e modificando-se constantemente. A identidade está vinculada às condições sociais onde recebe influência da cultura. Com esta compreensão percebe-se que os alunos da zona rural têm os indicadores de sua identidade negados, devido a um currículo padronizado, fixo “importado” das metrópoles urbanas que afeta e aliena sua identidade cultural.

Deste modo este trabalho significa para nós o registro das nossas reflexões que não se encerram aqui, mas que nos impulsionam a avançar em direção da sua continuidade, através da reflexão e da discussão das dúvidas e dos questionamentos aos quais nos referimos inicialmente.

REFERÊNCIAS

- ALTHUSSER, Louis. (1994). *Aparelho ideológico do estado*. São Paulo: Hucitech.
- ANDRÉ, Marli Eliza D. A. de. (1995). *Etnografia da prática escolar*. São Paulo, Papyrus.
- APPLE, Michael W. (1989). *Educação e poder*. Porto Alegre: Artmed.
- APPLE, Michael W. (1982). *Ideologia e currículo*. São Paulo: Brasiliense.
- ARROYO, Miguel G. (s/d.). *Experiências de inovação educativa: O currículo na prática da escola*. Mimeo.
- BURNHAM, Terezinha Fróes. (s/d). *Vazio de significado político – epistemológico na escola pública*. Mimeo.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. (1995). *O que é educação*. São Paulo: Brasiliense.
- CANDAU, Vera Maria e ANHORN, Carmem Tereza Gabriel (Orgs.). (s/d.). *A questão didática e a perspectiva multicultural: uma articulação necessária*. Rio de Janeiro: PUC.
- CARNEIRO, Moaci Alves. (1998). *LDB fácil: Leitura crítica – Compreensiva artigo a artigo*. Rio de Janeiro: Vozes.

COSTA, Marisa Vorraber. O magistério e a política cultural de representação e identidade. In: BICUDO, Maria Aparecida; SILVA, Júnior, Celestino (Orgs.). *Formação do educador e avaliação educacional*. v.3, São Paulo: UNESP.

CUNHA, Regina Celi Oliveira. (s/d.), *A concepção crítica de currículo ou : um encontro com Michael Apple no fosso do castelo*. Mimeo.

CUNHA, Regina Celi Oliveira. (s.d.). *Esboço histórico sobre o processo de planejamento curricular na escola brasileira: a questão do controle político e do poder subjacente a esse processo através da legislação do ensino*. Mimeo.

CHIZZOTTI, Antônio. (2001). *Pesquisa em ciências humanas e sociais*. São Paulo: Cortez.

DAYRELL, Juarez. (Org.). (1996). *Múltiplos olhares: sobre educação e cultura*. Belo Horizonte: Ed. UFMG.

DEMO, Pedro. (1996). *Combate à pobreza: desenvolvimento com oportunidade*. Campinas, São Paulo: Autores associados.

DEMO, Pedro. (2000). *Educação pelo avesso: assistência como direito e como pobreza*. São Paulo: Cortez.

FREIRE, Paulo. (1970). *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: paz e terra.

GADDOTTI, Moacir. (2000). *Pedagogia da terra*. São Paulo: Peiropólis.

GADOTTI, Moacir. (2001). *Pedagogia da práxis*. 3. ed. São Paulo: Cortez.

GENTILLI, Pablo (Org.). (1995). *Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação*. Rio de Janeiro: Vozes.

GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira. (Org.). (2003). *Currículo e políticas públicas*. Belo Horizonte: Autêntica.

HALL, Stuart. (2005). *A identidade cultural na pós-modernidade*. 10 ed. Rio de Janeiro: PP&A.

LIMA, Venício Artur de. (1984). *Comunicação e cultura: as idéias de Paulo Freire*. 2 ed. São Paulo: Paz e Terra.

LOBO, Tancredo. (2005). *Currículo identidade na educação*. Fortaleza: Livro Técnico.

LOPES, Alice Casimiro. (2004). Políticas curriculares: continuidade ou mudança de rumos? In.: *26ª Reunião anual ANPED*, Janeiro.

MACEDO, Elizabeth F. de. (s/d). *Parâmetros curriculares nacionais: A falácia de seus temas universais*.

MACEDO, Roberto Sidnei. (2000). *O currículo como trajetória, itinerário e errância*. Texto Apresentado na 23ª ANPED, Outubro.

MACEDO, Roberto Sidnei. (2005). *Currículo e complexidade: a perspectiva crítico-multireferencial e o currículo contemporâneo*. Salvador: Edufba.

MARTINS, José de Souza. (2000). *A sociabilidade do homem simples: cotidiano e história na modernidade anômala*. São Paulo: Hucitec.

MOREIRA, Antônio Flávio B. (1996). *Os parâmetros curriculares nacionais em questão. Educação e Realidade*. Jan. / Junh.

MOREIRA, Antônio Flávio e SILVA. Tomaz Tadeu (Orgs.). (2001). *Currículo, Cultura e Sociedade*. 5 ed. São Paulo: Cortez.

MORIN, Edgar. (2000). *Os sete saberes necessários a educação do futuro*. 2 ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO.

MOURA, Gerusa do L. C. de Oliveira. (s/d). *Painel Coletivo: uma metáfora da construção de currículo*. Mimeo.

NILDA, Alves; GARCIA, Regina Leite. (Orgs.). (2004). *O sentido da escola*. Rio de Janeiro: DP&A.

OLIVEIRA, Maria Marly. (2005). *Como fazer: projetos, relatórios, monografias, dissertações e teses*. 3 ed. Rio de Janeiro: Elsevier.

PEREIRA, Graças dos Santos Costa. (2004). Currículo e multiculturalismo: reflexões em torno da formação do professor. *Revista FAEEBA_ Educação e Contemporaneidade*. Salvador. N. 16, p.145 – 153 jul / dez.

PEREIRA, Maria Z. da C; MOURA, Arlete P. (Orgs.). (2005). *Políticas e práticas curriculares: Impasses tendências e perspectivas*. João Pessoa. Idéia, p.139 – 150.

PINHO, Ana Sueli Teixeira de; SANTOS, Stella Rodrigues dos Santos (Orgs.). (2005). Classe multisseriadas no meio rural: entre a persistência do passado e as

imposições do presente. *Revista de Educação CEAP – Ano XII – N. 47 – Salvador, fev./ 2005.*

PLANK, David. (2001). *Política educacional no Brasil: caminhos para a salvação pública*. Porto Alegre: Artemed.

PRIORE, Mary Del. (s/d). *Multiculturalismo: Integrando saberes*. Disponível em: [http:// www.tvebrasil.com.br/salto/mee/meeinp.htm](http://www.tvebrasil.com.br/salto/mee/meeinp.htm). Acesso em 17 de maio de 2005.

RIBEIRO, Maria Luíza Santos. (2001). *História da Educação Brasileira. A organização escolar*. 17. ed. São Paulo: Autores Associados.

RUDIO, Fraz Victor. (1999). *Introdução ao projeto de pesquisa científico*. Petrópolis. Vozes.

NOVA ESCOLA. (2005). São Paulo: Ed. 185, set.

RIBEIRO, Marcelo. (2003). *Processo identitário de formação de professor: Dissertação (Mestrado em Educação) – Université du Québec à Chicoutimi e Faculdade de Educação, Universidade do Estado da Bahia, 150 f.*

SANTOMÉ, I. T. (1985). *As culturas negadas e silenciadas no currículo*. IN: SILVA, Tomaz Tadeu da. *Alienígenas na sala de aula: Uma introdução aos estudos culturais em educação*. Rio de Janeiro: Vozes.

SANTOS, Stella Rodrigues dos. (s/). *A história (in) visível do currículo, no cotidiano de professora da raça, em classes multi-seriadas*. Mimeo.

SANTOS, Fábio Josué. (2003). Por uma escola da roça. *Revista da FAEEBA. Educação e Contemporaneidade*. Salvador. V.12 n.19, p. 147 – 158, jan / junh.

SAWAIA, Bader (Org.). (2001). *As artimanhas da exclusão: análise psico-social e ética da desigualdade social*. 3 ed Petrópolis: Vozes.

SILVA, Luiz Heron. (2000). *500 anos de Brasil*. 2. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2000.

SILVA, Tomaz Tadeu (Org.). (2000). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. 2 ed. Rio de Janeiro: Vozes.

SILVA, Tomaz Tadeu. (2002). *Documentos de identidade. uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica.

SOUZA, Maurício. (s/d). *Chico Bento em o Sabe tudo*. (coleção um só tema) São Paulo: Globo . N. 2

WANDERLEY, Mariângela Belfiore e VERAS, Maura Pardini Bicudo. In SAWAIA, Bader (Org.). (2001). *As artimanhas da exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade Social*. 3 ed. Rio de Janeiro: Vozes, p.16 – 26. / 27 – 50.

XAVIER, Antônio Carlos Ressurreição e MARQUES, Antônio Emílio. (1987). *Quanto custa um aluno nas escolas que os brasileiros freqüentam* (Brasília: Instituto de Pesquisa Econômico e Social – IPEA).

ANEXO A

QUESTÕES DA ENTREVISTA APLICADA AOS PROFESSORES.

1. Qual a sua compreensão sobre currículo?
2. Qual a sua concepção sobre a relação entre poder e currículo?
3. O que você compreende sobre identidade?
4. O currículo trabalhado na escola contribui para a vida do aluno?
5. Você relaciona os conteúdos trabalhados na escola com o saber do meio rural?

ANEXO B

QUESTÕES DA ENTREVISTA APLICADA AOS PAIS

1. O que você acha do ensino que a escola proporciona para os seus filhos?
2. A escola estimula a vida no meio rural?
3. A quem você atribui a responsabilidade do fato de seu filho não se adaptar mais às atividades rurais?

ANEXO C

QUESTÕES DA ENTREVISTA APLICADA AOS ESTUDANTES

1. Por que alguns de seus colegas deixam a escola ou perdem de ano?
2. O que você pretende ser quando se tornar um adulto?
3. Qual a disciplina que você mais gosta?