

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS
Faculdade de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação



Tese de Doutorado

**Participação e relações interculturais entre meninas e meninos e suas
professoras em contexto escolar**

Jeruza da Rosa da Rocha

Pelotas, 2019

Jeruza da Rosa da Rocha

Participação e relações interculturais entre meninas e meninos e suas professoras em contexto escolar

Tese de doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, linha de pesquisa “Formação de Professores: ensino, práticas e processos educativos”, da Universidade Federal de Pelotas, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientadora: Prof^a Dr^a Marta Nörnberg

Pelotas, 2019

Universidade Federal de Pelotas / Sistema de Bibliotecas
Catalogação na Publicação

R672p Rocha, Jeruza da Rosa da

Participação e relações interculturais entre meninas e meninos e suas professoras em contexto escolar / Jeruza da Rosa da Rocha ; Marta Nörnberg, orientadora. — Pelotas, 2019.

175 f.

Tese (Doutorado) — Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, 2019.

1. Práticas educativas. 2. Interculturalidade. 3. Cultura escolar. 4. Culturas das crianças. 5. Participação. I. Nörnberg, Marta, orient. II. Título.

CDD : 370

Jeruza da Rosa da Rocha

**Participação e relações interculturais entre crianças e suas professoras em
contexto escolar**

Tese aprovada, como requisito parcial, para obtenção do grau de Doutor em Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas.

Data da defesa: 30 de janeiro de 2019.

Banca examinadora:



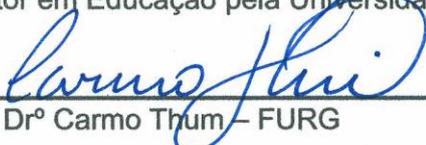
Profa. Dra. Marta Nörnberg (Presidente/Orientadora)

Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)



Prof^a Dr^a Patrícia Weiduschadt – UFPEL

Doutor em Educação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS)



Prof Dr^o Carmo Thum – FURG

Doutor em Educação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS)

Prof^a Dr^a Roseli de Fátima Rech Pilonetto – UNIOESTE/Francisco Beltrão

Doutor em Educação pela Universidade Federal de Pelotas (UFPEL)

Prof^a Dr^a Natália Fernandes – Universidade do Minho/Portugal

Doutora em Estudos da Criança pela Universidade do Minho - Portugal

Agradecimentos

Agradecer a este momento tão esperado de escrever essas humildes palavras a todos e a todas que estiveram me acolhendo nas incertezas e nas angústias, talvez, não saliente a enorme gratidão que sinto ao finalizar este ciclo acadêmico.

Agradeço aos mestres professores que se fizeram presentes no meu processo formativo desde a educação básica até a pós-graduação.

Agradeço à CAPES pelo financiamento no período de desenvolvimento do mestrado e do doutorado, com a concessão de bolsas, pagas com o suor do povo brasileiro.

Agradeço à escola, às professoras, às meninas e aos meninos que me acolheram e compartilharam seus tempos e vivências comigo no desenvolvimento da pesquisa de tese.

Agradeço à minha orientadora Prof^a Dr^a Marta Nörnberg que esteve presente durante o período do mestrado e do doutorado, apoiando minhas ideias, ofertando seus ensinamentos e conselhos e compartilhando dos seus conhecimentos.

Agradeço a Prof^a Dr^a Ana Cristina Coll Delgado pelos encaminhamentos ofertados na qualificação do projeto de tese.

Agradeço aos membros da banca, Prof Dr Carmo Thum, Prof^a Dr^a Patrícia Weiduschad, Prof^a Dr^a Natália Fernandes, pelos direcionamentos na qualificação do projeto de pesquisa e por estarem presentes na defesa da tese.

Agradeço à Prof^a Dr^a Roseli de Fátima Rech Pilonetto, por aceitar o convite para compor a banca de defesa da tese.

Agradeço aos professores que me acolheram na Universidade Federal de Pelotas, contribuindo com o meu processo formativo.

Agradeço aos mestres da escola, onde eu estudei em Rio Grande, por fazerem parte desse momento na minha vida. Em especial, agradeço à Prof^a Marisa Barreto Pires que ofereceu seus conhecimentos em suas aulas na escola e que se faz presente nessa jornada de escrita final da tese. Obrigada pelo apoio, pelos ensinamentos e por se fazer presente nos momentos cruciais de finalização da tese.

Serei sempre grata!

Agradeço a todos os professores da graduação do curso de Pedagogia da FURG, no período de 2007 e 2011.

Agradeço à Prof^o Dr^a Cassiane Paixão, à Prof^o Cleusa Pereira, à Prof^a Dr^a Cristina Maria Loyola Zardo, à Prof^a Dr^a Suzane da Rocha Vieira Gonçalves e à Prof^a Dr^a Simone Anadon, que estiveram em vários momentos da minha formação acadêmica e pessoal. Obrigada pelo apoio e pela confiança!

Agradeço aos colegas do projeto de pesquisa Obeduc/Pacto - UFPEL pela acolhida no grupo.

Agradeço aos amigos, afilhados, irmãos, sobrinhas, avós e todos os familiares que se fizeram presentes apoiando meus estudos.

Agradeço a minha mãe que sempre esteve ao meu lado, sendo parceira e solidária nos meus sonhos.

Agradeço ao meu esposo Marcio Melo Farias, ouvinte dos meus medos e das minhas inseguranças. Obrigada pelo apoio!

Agradeço a minha amiga Tatiane Castro que se manteve junto comigo durante todo o período da pós-graduação. Obrigada pelo carinho e pela força!

Agradeço a todos que sonharam junto à defesa desta tese. Obrigada!

Uma educação que possibilite ao homem a discussão corajosa de sua problemática. De sua inserção nesta problemática. Que o advertisse dos perigos de seu tempo, para que, consciente deles, ganhasse a força e a coragem de lutar, ao invés de ser levado e arrastado à perdição de seu próprio “eu”, submetidos prescrições alheias. Educação que o colocasse em diálogo constante com o outro. (FREIRE, 1978, p. 90).

Resumo

ROCHA, Jeruza da Rosa da. **Participação e relações interculturais entre meninas e meninos e suas professoras em contexto escolar**. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2019.

A tese possui como temas centrais de discussão as práticas educativas, a participação e as interculturalidades. A questão que mobilizou a pesquisa foi: Como, na escola, meninas e meninos participam, manifestam-se e concebem as relações interculturais em práticas educativas que ocorrem entre pares e com as professoras? A hipótese guia de investigação apostava na existência de práticas organizadas pelas meninas e pelos meninos, por meio de ações, argumentos e estratégias de reinterpretação do processo educativo realizado por e com as professoras, sendo este grupo de jovens receptível e propositor das interculturalidades na escola. Com base nos Estudos da Criança e da Sociologia da Infância (CORSARO, 2011; SARMENTO 2004; 2005; 2007; 2009; 2013; FERNANDES, 2009), da Pedagogia (CANDAUI, 2007; 2008; 2012; 2016), da Filosofia (ARENDETT, 2013), da Sociologia (SANTOS, 2006; 2008; 2010) e do referencial teórico-metodológico da etnografia com crianças e da análise interpretativa (GRAUE & WALSH, 2003), os dados de pesquisa produzidos a partir de vídeos feitos por meninas e meninos do 6º ano sobre espaços e práticas educativas escolares e de registros de observações em diário de pesquisa foram discutidos. Os resultados da análise mostram que a participação e as relações interculturais entre meninos e meninas e suas professoras contemplam diferentes dimensões: resistência às lógicas escolares; relações de gênero; conhecimentos escolares e práticas do cotidiano campesino; exclusão cognitiva, sociocultural e étnica; participação como premissa da cidadania na escola; segregação religiosa. A Tese sustenta a participação e as relações interculturais na escola como dimensões produzidas ora em razão do enfrentamento entre os grupos geracionais, ora como produtos de uma ordem social excludente aos saberes e práticas dos grupos socioculturais.

Palavras-chave: Práticas Educativas. Interculturalidade. Cultura Escolar. Culturas das Crianças. Participação.

Abstract

ROCHA, Jeruza da Rosa da. **PARTICIPATION AND INTERCULTURAL RELATIONSHIPS BETWEEN GIRLS AND BOYS AND THEIR TEACHERS IN SCHOOL CONTEXT**. Thesis (PhD in Education) – Post Graduation Program in Education, Education College, Federal University of Pelotas, Pelotas, 2019.

The thesis has as its main discussion topics the educational practices, the participation and the interculturality. The issue which guided the research was the following: How, at school, do girls and boys participate, express and conceive the intercultural relationships in educational practices that take place with their peers and the teachers? The investigation guiding hypothesis believed in the existence of practices organized by the girls and the boys, through actions, arguments and strategies of reinterpretation of the educational process carried out by and with the teachers, in which this group of youngsters was open as well as proposed the interculturality at school. Based on Child Studies and Childhood Sociology (CORSARO, 2011; SARMENTO 2007; 2009; 2013; FERNANDES, 2009), of Pedagogy (CANDAUI, 2007; 2008; 2012; 2016), of Philosophy (ARENDR, 2013), of Sociology (SANTOS, 2010) and of the theoretical-methodological referential of the ethnography with children and of the interpretative analysis (GRAUE & WALSH, 2003), the research data produced from videos made by the 6th grade girls and boys about school educational spaces and practices and registration of observations of research journals were discussed. The data analysis shows that the participation and the intercultural relationships between boys and girls and their teachers are permeated by different dimensions: resistance to school logics; gender relations; school knowledge and practices of the peasant daily life; cognitive, sociocultural and ethnic exclusion; participation as a premise of the citizenship at school; and, religious segregation. The Thesis sustains the participation and the intercultural relationships at school as dimensions wither produced due to the confrontation between generational groups or products of the social order excluding the knowledge and practices of sociocultural groups.

Keywords: Educational Practices. Interculturality. School Culture. Children's Cultures. Participation.

Resumen

ROCHA, Jerusa da Rosa da. **Participación y relaciones interculturales entre chicas y chicos y sus maestras en contexto de la escuela.** Tesis(Doctorado en educación) Programa de pos- graduación en educación. Facultad de educación Universidad Federal de Pelotas, Pelotas, 2019.

La tesis tiene como temas centrales de discusión las practicas educativas, la participación y las interculturalidades. La pregunta mobilizó la investigación: Cómo, en la escuela, chicas y chicos participan, se manifiesta y concibe las relaciones interculturales en prácticas educativas que ocurren entre pares y con las maestras? La hipótesis guía de investigación apuesta en la existencia de prácticas por las chicas y por los chicos, por medio de acciones, argumentos y estrategias de reinterpretación del proceso educativo realizado por y con las maestras, siendo este grupo de jóvenes receptor y proponente de las interculturalidades en la escuela. Con base en los Estudios del niño y de la infancia(CORSARO,2011; SARMENTO, 2004;2005;2007;2009;2013, FERNANDES;2009) de la Pedagogía(CANDAU;2007;2008;2012;2016) de la Filosofía (ARENDT;2013) de la Sociología(SANTOS,2006;2008;2010) y del referencial teorico- metodológico de la etnografía con niños y de la analisis interpretativa(GRAUE & WALSH,2003) los datos de la investigación producidos a partir de videos hechos por los niños y niñas de sexto año a cerca de los espacios y practicas educativas en la escuela y de registro de observaciones en diario de investigación fueron discutidos. Los resultados del analisis muestran que la participación y las relaciones interculturales entre niños y niñas y sus maestras integran distintas dimensiones: resistencia a la logica de las escuelas; relaciones de generos; conocimientos de la escuela y practica del dia a dia del campo, exclusión cognitiva, sociocultural y etnica; participación como premisa de ciudadanía en la escuela, segregación religiosa. la tesis sostiene la participación y las relaciones interculturales en la escuela como dimensiones producidas ora en razón del enfrentamiento entre los grupos generacionales ora como productos de una orden social que excluye a los saberes de los grupos socioculturales.

Palabras-claves: prácticas educativas, interculturalidad, cultura de la escuela, cultura de los niños, participación.

Lista de abreviaturas e siglas

CDC	Convenção dos Direitos da Criança
DUDH	Declaração Universal dos Direitos Humanos
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
FURG	Universidade Federal do Rio Grande
EFA-SUL	Escola Família Agrícola
IE	Instituto de Educação
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PNPCT	Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais
PROEXT	Programa de Extensão Universitária
RDH	Relatório do Desenvolvimento Humano
MNMMR	Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua

Lista de Quadros

Quadro 1	Processo de organização e análise dos vídeos
Quadro 2	Processo de análise do diário de pesquisa
Quadro 3	Temas de análise

Sumário

1	Introdução	13
2	Interlocutores teóricos	19
2.1	Participação e produção de culturas de meninos e meninas na escola	19
2.2	Interculturalidades na escola: caminhos para pensar as práticas educativas	36
2.3	Perspectivas legais e teóricas de uma educação cidadã intercultural	45
3	Aspectos históricos e metodológicos da pesquisa	57
3.1	O cenário da pesquisa: aspectos históricos e culturais	57
3.2	A comunidade de Nova Gonçalves, a Escola, os meninos e as meninas: contexto e colaboradores desta pesquisa	64
3.3	As ações de extensão e pesquisa na localidade de Nova Gonçalves	73
3.4	O delineamento metodológico: “Tu tá investigando o que a gente faz?” ...	76
4	Práticas educativas em espaços fora da sala de aula	94
4.1	A caverna: (re)criando espaços educativos na escola	94
4.2	A horta: (re) produção cultural na escola	99
4.3	A praça: entrecruzamentos de culturas escolares e campesinas	105
4.4	O campo de futebol: espaço de ações e reações excludentes às diferenças	111
5	Práticas educativas em da sala de aula	121
6	Práticas religiosas e conhecimentos do cotidiano campesino	139
7	Considerações finais	154
	REFERÊNCIAS	168

1 Introdução

Esta tese discute os seguintes temas centrais: práticas educativas, participação das crianças na escola e interculturalidades. Sua realização foi feita com base na questão que mobilizou o trabalho da pesquisa: Como, na escola, meninas e meninos participam, manifestam-se e concebem as relações interculturais em práticas educativas que ocorrem entre pares e com as professoras? Esta questão foi pensada com base nos estudos que desenvolvi no meu processo de formação como educadora e pesquisadora inicial, concomitante com a inserção no campo empírico, com as crianças, em contexto de ações investigativas e extensionistas realizadas na localidade de Nova Gonçalves, segundo distrito de Canguçu/RS. Considerando esse processo, à formulação dessa questão, isto é, por meio de um processo teórico em diálogo com o campo empírico, envolvendo movimentos recursivos e reflexivos em torno dos estudos e dos processos de produção dos dados.

A justificativa desta investigação também se embasa em levantamento feito na Plataforma Sucupira sobre Teses e Dissertações produzidas entre os anos de 2010 e 2017. Os critérios para escolha dos trabalhos analisados pautaram-se, primeiramente, nos referenciais teóricos indicados, que deveriam ser dos Estudos da Criança e da Sociologia da Infância, e na utilização de marcadores como infâncias, crianças e culturas infantis. Foram encontradas seis teses e seis dissertações, as quais tratavam sobre estudos desenvolvidos em contextos escolares e comunitários e sobre as infâncias vividas e produzidas por questões sociais, culturais, étnico-raciais, demográficas e educativas. A tese de Franciele Clara Peloso (2015), estudo de base bibliográfica sobre teses e dissertações desenvolvidas entre 2002 e 2013, discute sobre as infâncias do e no campo e defende a urgência de pensarmos sobre a sua invisibilidade, segregação e homogeneização com base na concepção de infância européia, cristã, branca e urbana, aspectos ainda presentes na sociedade. Os estudos de Levindo Diniz Carvalho (2013) trazem os paradoxos que demarcam

as infâncias contemporâneas, presentes no contexto escolar de crianças de seis a oito anos de idade, pertencentes à rede pública do ensino fundamental de Belo Horizonte. A defesa do autor pauta-se nos desafios da educação em tempo integral, a qual transcenda o ofício de aluno remetido às crianças em diálogo com as diferentes dimensões de suas formações, linguagens e culturas. Marina Rodrigues Miranda (2013), em sua tese, cuja pesquisa foi desenvolvida no estado da Bahia, em comunidade remanescente de quilombo, problematiza que as culturas infantis quilombolas estão ausentes das proposições curriculares e dos espaços da educação da infância. Considerando a proposição das políticas educacionais, tendo em vista as diversidades étnico-raciais no país, os povos indígenas, os afrodescendentes, em especial os povos quilombolas, o estudo de Miranda salienta a urgência da construção de um currículo com as especificidades quilombolas nas instituições de ensino. Lorena Lopes Pereira Bonomo (2015), em sua tese, desenvolve uma pesquisa sobre a sua prática docente, na rede municipal de ensino do Rio de Janeiro/RJ. Sua defesa distancia-se de verdades absolutas, apresentando as (geo)grafias, as territorialidades e os espaços novos produzidos pelas crianças a partir da releitura que tecem sobre o mundo contemporâneo, sobre os lugares que vivenciam e sobre os discursos que os atravessam como grupo social. A pesquisadora Fernanda Monteiro Barreto (2014) produziu sua tese com vinte e sete crianças do 4º ano do ensino fundamental, da rede pública municipal do estado do Espírito Santo; discorre sobre os processos de ensino e aprendizagem mediados pela arte, apresentados nos processos de ressignificação das memórias imagéticas infantis. Defende a tese de que a produção das crianças é orientada pelos processos culturais, sociais, psicológicos e educacionais, o que reverbera na construção do conhecimento desenvolvido nas relações entre o cognitivo, o afetivo e o emotivo. A última tese, desenvolvida por Kelen Antunes Lyrio (2014), discute a implantação do ensino de nove anos como política de governo nas instituições de ensino. Sua posição de defesa explica como o ensino de nove anos reorganiza os espaços e os tempos da escola e constrói o que é ser criança e vivenciar suas infâncias na escola.

O segundo conjunto de estudos reúne seis dissertações localizadas na Plataforma Sucupira. Eulene Vieira Moraes (2015), em sua investigação, traz narrativas dos cotidianos de uma escola do campo na fronteira do Brasil com a Bolívia. A autora explica como as composições singulares e as narrativas de

experiências coletivas de crianças, na faixa etária de seis a oito anos de idade do ensino fundamental, pertencentes a comunidades ribeirinhas de Cáceres/MT, transcendem a narrativa dominante da criança-infância, mostrando outras vidas e outras infâncias presentes nas brechas da linearidade histórica. A pesquisadora Marcia Fernanda Carmem Lima (2013), em sua dissertação sobre os in-visíveis na sala de aula, destaca como as relações de poder produzem crenças sobre a visão homogênea de uma única infância, presente na escola, muitas vezes distantes das realidades das crianças e das infâncias das camadas populares. Marina Di Napoli Pastore (2013), na sua dissertação de cunho etnográfico, desenvolvida no bairro de Matola, em Moçambique, apresenta os processos de socialização de cinco crianças. A pesquisadora acompanhou suas rotinas diárias: escolares, domésticas e comunitárias. Defende a posição de que os marcadores sociais e culturais constroem modos de ser e estar no mundo distantes de modelos universais em relação às infâncias. Destaca a urgência de investigações que tratem das infâncias nos tempos e nos espaços das vivências e de pertencimento das crianças. Outra estudiosa, Renata dos Santos Melo (2013), em sua dissertação, tratou dos significados construídos por crianças da educação infantil sobre suas experiências com o mundo, na cidade do Rio de Janeiro. Apresentando-se como parceiras da pesquisa, as crianças mostraram-se comunicadoras de seus saberes construídos na escola e em seus cotidianos. A autora defende que a escola da primeira infância se organize como espaço de saberes compartilhados entre crianças e professoras. Blenda Domingues Bittencourt (2013) apresentou, em sua dissertação, os processos de socialização da infância e do trabalho dos filhos de 33 agricultores familiares de Itapuranga/GO. Foram escolhidos os agricultores que possuíam filhos na faixa etária de seis a dezessete anos, os quais vivenciavam o cotidiano campesino na região. As problematizações apresentadas sobre as mudanças nos processos de socialização das crianças e jovens, tendo em vista a ampliação da legislação, que versa sobre a proteção da infância, a erradicação do trabalho infantil e as políticas de valorização do ensino escolar, trazem transformações e reduções quanto ao papel de educadores dos agricultores junto aos seus filhos, bem como de formadores das gerações campesinas futuras. Por fim, a pesquisa de Liliam Francieli Morais de Bastos (2014) centra-se na discussão sobre a participação de crianças de cinco a seis anos de idade, pertencentes à rede municipal de ensino, do município de Rio Grande/RS, buscando compreender as diferentes formas de sua participação na

rotina escolar e as percepções que atribuem a esses momentos na escola. Salientou que as crianças atribuíram sentidos particulares em relação aos espaços em que transitavam e dos quais participavam, como as práticas desenvolvidas na sala de aula, a hora do conto e as posições de autonomia assumidas em atividades no pátio da escola. A autora defende a necessidade de pensarmos no redimensionamento das propostas pedagógicas nas escolas das infâncias com a coautoria das crianças. Este apanhado de teses e dissertações apresentadas foi de suma importância para o desenvolvimento desta investigação, especialmente para a construção da questão de pesquisa, pois auxiliou na discussão de temas salientes como: as infâncias, as questões étnico-raciais, a produção de culturas infantis e a participação das crianças.

A hipótese guia de investigação apostava na existência de práticas organizadas pelas meninas e pelos meninos, por meio de ações, argumentos e estratégias de reinterpretação do processo educativo realizado por e com as professoras, sendo este grupo de jovens receptível e propositor das interculturalidades na escola. Essas reinterpretações são fruto de um movimento participativo, negociado, interativo, comunicativo, que ocorre por meio de diálogos e propostas de novas configurações de tempo e de espaços da escola. Estas propostas estão imbuídas de culturas oriundas das vivências e das experiências socializadas nas rotinas culturais e incorporadas pelos jovens. Por isso, quando os jovens ofertam pistas, para que a escola se torne um ambiente construído, também, por relações entre pares e por interculturalidades (CANDAU, 2016), considero a “ecologia dos saberes”, o “pensamento pós-abissal” e a “hermenêutica diatópica”, de Boaventura Santos (2010), como operadores conceituais potentes para pensar sobre a polifonia de vozes e de culturas na construção do conhecimento.

Com base nos Estudos da Criança e da Sociologia da Infância (CORSARO, 2011; SARMENTO 2004; 2005; 2007; 2009; 2013; FERNANDES, 2009), da Pedagogia (CANDAU, 2007; 2008; 2012; 2016), da Filosofia (ARENDDT, 2013) e da Sociologia (SANTOS, 2006; 2008; 2010) debato sobre a reinterpretação e ressignificação das práticas educativas que fazem os meninos e as meninas da escola campo empírico desta pesquisa. Assim, a discussão decorre da reinterpretação e ressignificação das práticas e dos espaços educativos nos quais meninos e meninas e suas professoras interagem.

Os interlocutores teóricos eleitos contribuem para o processo analítico com

conceitos centrais, que são: a “reprodução interpretativa” e a “cultura de pares”, do sociólogo William Corsaro (2011), noções que permitem olhar os meninos e as meninas como produtores de culturas e atores sociais dos processos participativos e interpretativos no contexto escolar. No campo dos Estudos da Criança, Manuel Jacinto Sarmiento (2007; 2009; 2013) fomenta conceitos potentes para pensarmos nas crianças do presente: o entre-lugar como elemento fecundo nas produções de culturas infantis; as relações intergeracionais adultos-crianças, jovens-crianças e as relações intrageracionais jovens-jovens; conceitos que permitem pensar no espaço de reinvenção e criação de conhecimentos entre ambos os grupos, por meio de processos participativos na transformação social e cultural que os rodeia.

O referencial teórico-metodológico tem sua inspiração na etnografia com crianças e utiliza-se da análise interpretativa (GRAUE & WALSH, 2003) para discutir os dados de pesquisa. O material empírico é constituído de vídeos produzidos pelas meninas e meninos do 6º ano sobre os espaços e as práticas educativas realizadas na escola. Outro material de análise são os registros das observações feitas no diário de pesquisa. A análise dos dados mostra que a participação e as relações interculturais entre meninos e meninas e suas professoras, na escola, são permeadas por diferentes dimensões: resistência às lógicas escolares; relações de gênero; conhecimentos escolares e práticas do cotidiano campesino; exclusão cognitiva, cultural, social e étnica; participação como premissa da cidadania na escola; e, segregação religiosa. Tais temas sustentam a seguinte Tese: a participação e as relações interculturais na escola como dimensões produzidas ora em razão do enfrentamento entre os grupos geracionais, ora como produtos de uma ordem social excludente aos saberes e práticas dos grupos socioculturais.

Na sequência, no capítulo 1, “*Interlocutores teóricos*”, discorro sobre os conceitos centrais eleitos para a problematização e para a construção do processo de análise e compreensão dos dados. Apresento elementos teóricos para discutir sobre a participação e a produção de culturas de meninos e meninas, na escola. Trato sobre as interculturalidades na escola, apresentando possibilidades para pensar as práticas educativas no ambiente escolar. Por fim, discorro sobre a educação cidadã intercultural.

No capítulo 2, “*Aspectos históricos e metodologia de pesquisa*”, exponho sobre os processos de chegada ao Brasil dos povos afrodescentes e europeus. A seguir, reconto as histórias da escola e da localidade Nova Gonçalves. Ainda neste

capítulo, falo brevemente sobre o processo de minha inserção nesta comunidade e finalizo-o apresentando o delineamento metodológico e o tratamento dos dados gerados para a análise.

Na sequência, em três capítulos descrevo e analiso os dados produzidos. No capítulo 3, “*Práticas educativas em espaços fora da sala de aula*”, apresento trechos da transcrição de vídeos e do diário de pesquisa relativos aos espaços externos da escola: a caverna, a horta, a praça e o campo de futebol, discutindo, com base nos interlocutores teóricos, as práticas e as relações interculturais que ocorrem nestes espaços. No quarto capítulo, “*Prática educativa em sala de aula*”, sigo mostrando trechos do diário de pesquisa e da transcrição dos vídeos, debatendo as perspectivas interculturais na sala de aula. No penúltimo capítulo, “*Práticas religiosas e conhecimentos do cotidiano campesino*”, trato das análises do diário de campo e das transcrições dos vídeos, apresentando as proximidades das relações interculturais na escola, bem como os processos de exclusão entre os pares.

Nas considerações finais, retomo a hipótese de tese, a questão de pesquisa e os objetivos e mostro como as relações interculturais estiveram presentes entre processos interativos de ressignificação e de reinterpretação das práticas educativas e de confronto entre os conhecimentos escolares e as práticas do cotidiano campesino. Com base nesse movimento de síntese, sustento a posição defendida como tese: a participação e as relações interculturais na escola como dimensões produzidas ora em razão do enfrentamento entre os grupos geracionais, ora como produtos de uma ordem social excludente aos saberes e práticas dos grupos socioculturais.

2 Interlocutores teóricos

Neste capítulo, apresento as sinalizações teóricas em torno dos temas centrais de pesquisa com base em contribuições oriundas da Pedagogia, da História, da Sociologia, dos Estudos da Criança e da Sociologia da Infância.

Na primeira seção, discuto o conceito de participação como elemento fecundo para os processos de produção de culturas, reconhecendo a escola como espaço em que culturas escolares, familiares e infantis são colocadas em confronto. Abordo sobre o papel da escola na construção de condições para a participação, por meio do currículo e das práticas educativas.

Na segunda seção, abordo sobre a interculturalidade como conceito potente para pensar as culturas escolares, entendendo a escola como cenário em que as crianças agem como atores sociais no contexto das práticas educativas que acontecem entre elas e com as professoras.

Por fim, na última seção, sustento a educação como uma ação e um direito humano, a ser organizada e desenvolvida com base no reconhecimento da diferença e da interculturalidade.

2.1 Participação e produção de culturas de meninos e meninas na escola

Os estudos da Sociologia da Infância consideram as crianças como atores sociais, assumindo a sua participação como central na construção de um estatuto social da infância. As crianças e suas participações em cenários sociais, nas últimas décadas, vêm ganhando expressividade, sendo a Convenção dos Direitos das Crianças – CDC (1989) o documento legitimador desse processo. No artigo 12º do referido documento, as crianças são reconhecidas como atores sociais e competentes, garantindo a sua liberdade e a escuta de sua opinião em relação a assuntos que as afetam, sinalizando assim a potencialidade da participação das crianças na sociedade e fortalecendo, dessa forma, a cidadania infantil.

Reconhecer as crianças como competentes em suas ações e em suas interpretações proporciona a descentralização da visão moderna, a qual entende a

criança como “um sujeito unificado, reificado e essencializado – no centro do mundo – que pode ser considerado e tratado à parte dos relacionamentos e do contexto” (DAHLBERG; MOSS; PENCE, 2003, p. 63). Desta compreensão unificada e essencialista da visão moderna aproximam-se os estudos de Ariès (1981) que, em suas análises, apresenta as infâncias como um período que requer proteção devido as suas fragilidades e incapacidades. A posição que assumo nesta tese diverge do discurso produzido pela modernidade sobre a condição imatura e frágil das crianças. Cabe destacar que o trabalho histórico desenvolvido por Ariès, apesar das críticas quanto à posição linear da história que trata do sentimento em relação à infância, passível a todas as camadas sociais e das fontes iconográficas utilizadas para a época específica, é referência para a continuidade de pesquisas que tratam das questões das infâncias na contemporaneidade.

Dito isso, neste estudo, atento para a produtividade cultural das crianças, a qual é construída mediante demarcadores sociais, culturais, econômicos, políticos e também educativos, visão que defendo nesta tese. Afinal, “a interpretação das culturas infantis, em síntese, não pode ser realizada no vazio social, e necessita sustentar-se na análise das condições sociais em que as crianças vivem, interagem e dão sentido ao que fazem” (SARMENTO, 2005, p. 27). Esta produção cultural é considerada potente para os espaços educativos, como a escola e para as práticas que mobilizam o desenvolvimento cognitivo, social e cultural de meninos e de meninas, em especial, os colaboradores desta investigação. O que seria urgente pensar é que meninos e meninas desenvolvem e mobilizam outras lógicas de pensamento, que não são imaturas ou incapacitantes, mas são diferentes formas de conceber e reler suas realidades, quando comparada à lógica dos adultos.

O reconhecimento de que meninos e meninas como atores sociais distanciam-se de uma visão homogênea, que os vê como seres incapazes e imaturos, dependentes dos adultos. As crianças, “em variados tempos e espaços, viveram a sua experiência de infância de modos muito diferenciados, portanto, a infância é uma experiência heterogênea” (BARBOSA, 2007, p.1065). A heterogeneidade das infâncias é atravessada pela diversidade social e cultural – pertença étnica, de gênero, de classe social –, elementos estes que oportunizam condições para que as crianças produzam suas vivências em situações plurais. Trazer os meninos e as meninas para o lugar de atores sociais pertencentes à sociedade garante a visibilidade sobre o que eles e elas pensam, como agem e

como se comunicam entre si e com os adultos, ressaltando, por exemplo, os seus modos próprios de vivenciar cotidianos, com seus pares e os processos de socialização na escola, com as professoras.

Diante da pluralidade das infâncias presentes em diversos contextos, aliada à desmistificação de uma visão adultocêntrica sobre a mesma, talvez possamos anunciar um olhar diferenciado no âmbito da pesquisa com a participação desses meninos e meninas, reconhecendo-os como participantes da investigação e, por isso, competentes em suas ações e interpretações, reveladoras de seus mundos e das realidades sociais e culturais em que se inserem. É relevante repensarmos nossos estudos em relação às infâncias, bem como as pesquisas que envolvem as crianças e os jovens no que diz respeito à visibilidade, à escuta atenta ao que dizem e ao que concebem, à criação de espaços de escuta e à observação das ações que acontecem entre os grupos.

Para isso, é preciso caminhar em direção a um novo “paradigma da sociologia da infância” (PROUT e JAMES apud DAHLBERG; MOSS; PENCE, 1990), que concentra diversas características: uma “construção social” elaborada para e pelas crianças, entendida e determinada socialmente, “contextualizada em relação ao tempo, ao local e à cultura”, variando segundo classe, gênero e outras condições socioeconômicas; uma noção de infância formada por “atores sociais” que “tem atividade e função social” com seus pares e com outros grupos geracionais; crianças como produtoras de “relacionamentos sociais” e, por isso, suas culturas são dignas de estudo por direito; como sujeitos que “têm voz própria e devem ser ouvidas” em contexto de “diálogo e na tomada de decisões”; o reconhecimento de que “as crianças contribuem para os recursos e para as produções sociais”; e, por fim, uma compreensão sobre “os relacionamentos entre os adultos e as crianças” no “exercício de poder”, reconhecendo que “o poder do adulto é mantido e usado, assim como a elasticidade e a resistência das crianças a esse poder” (DAHLBERG; MOSS; PENCE, 2003 p. 71).

De acordo com esses autores, ao agir-se e pensar-se desse modo, é possível que se reconheça que as meninas e os meninos e suas infâncias estão distantes de uma visão moderna, a qual os separa do mundo adulto e ignora-os como atores sociais ativos. Assume-se que os atores são influenciados pelo mundo, pelas relações as quais constroem com os outros e pelo contexto a que pertencem. Reconhece-se, então, que eles e elas são capazes de construir significados a

partir de sua presença no mundo.

A potência desse paradigma para as reflexões que faço nesta tese está na compreensão de que as crianças são construtoras de processos de interação entre os grupos geracionais, neste caso, entre elas e com as professoras. Assim, neste contexto investigativo, as apostas cercam a produção e participação ativa de meninos e meninas de uma turma em práticas educativas desenvolvidas e mobilizadas por elas e pelas professoras na escola.

A Sociologia da Infância reconhece a produção cultural das crianças como decorrência de processos conjuntos e coletivos feitos por meninas e meninos e com os adultos. Nessa direção, a utilização do termo socialização é feita de modo distanciado de uma perspectiva individualista e linear, em que elas primeiro necessitariam ser preparadas e formadas para, posteriormente, serem inseridas no mundo dos adultos. O termo “reprodução interpretativa” (CORSARO, 2011) abrange perspectivas inovadoras em relação ao processo socializador. Ela incorpora a participação ativa dos grupos infantis na sociedade, sustentando que estes não internalizam passivamente as informações e os conhecimentos do mundo adulto.

Como atores sociais, meninas e meninos ressignificam, selecionam e incorporam saberes, produzindo suas próprias culturas de forma inventiva e criativa (CORSARO, 2011, p. 31). Com base neste operador conceitual, é possível compreender os meninos e as meninas da comunidade de Nova Gonçalves como atores sociais produtores de culturas, as quais são reinventadas a partir de suas necessidades e participações nos grupos de adultos, no grupo da igreja e de sua família, na escola, por exemplo. Nessa perspectiva, a “reprodução interpretativa” pode ser melhor configurada pela ideia de “teia global”, a qual ilustra suas “características produtivas e reprodutivas” (CORSARO, 2011, p. 37).

O termo “teia global” representa “um modelo que inclui a reprodução interpretativa como uma espiral em que meninas e meninos produzem e participam de uma série de culturas de pares incorporadas” (CORSARO, 2011, p. 37). Nesse sentido, a “teia global” demonstra o conjunto de culturas das quais eles e elas participam reinterpretando informações e conhecimentos de forma criativa e inventiva. Assim, chega-se à discussão sobre a “cultura de pares” como conceito central neste processo investigativo.

A “cultura de pares” diz respeito à apropriação criativa que meninos e meninas fazem “de informações do mundo adulto para produzir suas próprias

culturas” (CORSARO, 2011, p. 53). A produção de cultura é um processo coletivo, criativo e (re)produtivo que ocorre entre os pares e os adultos. Tratar e aproximar-se das produções culturais desses meninos e meninas, participantes da pesquisa, traz elementos potentes como a inclusão de diferentes olhares sobre a cultural local e as vivências educativas fora e dentro da escola campo empírico deste estudo.

Desta forma, a produção cultural destes meninos e meninas possibilita um pensar sobre como estão sendo mobilizadas e construídas estratégias para participar e produzir significados às práticas educativas oportunizadas pelas professoras. De forma indagativa: Como a cultura que produzem a partir da interação com seus pares e educadores possibilita a produção de outras formas de construir significados e interpretações em relação às práticas educativas construídas pela escola e pelas professoras?

O interesse em trazer a “cultura de pares” (CORSARO, 2011) está em dialogar com este conceito no contexto da escola, nos processos de interação entre a turma de meninos e meninas com as docentes, sinalizando as diversas formas de produção e negociação ao significar o que está posto como proposta educativa. Nessa direção, outras perguntas mobilizam a minha reflexão: As meninas e os meninos dessa turma compartilham e negociam outras formas de reinterpretar, produzir e vivenciar práticas educativas, além das que as professoras organizam e conduzem? As meninas e os meninos são atores sociais da escola?

Ao assumir a perspectiva desses meninos e meninas como atores sociais e a infância como categoria geracional, minhas apostas também se direcionam para inseri-los no processo investigativo, concebendo-os como participantes ativos na construção de suas vivências e suas experiências. Pensar na participação envolve compreender o que eles e elas falam e dizem como direito próprio de revelarem suas opiniões e suas experiências, o que precisa ser entendido como válido, pois é necessário compreender que a participação no contexto investigativo é um processo construído entre os participantes, o qual pressupõe interação, embate de ideias, pensamentos e negociações.

As metodologias participativas reforçam os processos de inclusão das crianças, pois “a participação é, sem dúvida, um fator decisivo e poderoso para compreender a exclusão ou inclusão dos cidadãos nos processos de negociação e tomada de decisão acerca dos seus quotidianos” (SOARES, 2006, p. 27). Com esse entendimento, a proposta não é de assumi-los em primeiro lugar, no contexto da

participação, mas de incluí-los também no processo investigativo como cidadãos plenos de direitos a manifestarem interesses e opiniões sobre o que lhes afeta na sociedade e na escola. Por isso, a inserção desse grupo de meninas e meninos na pesquisa proporciona um “espaço de cidadania da infância, um espaço onde a criança está presente ou faz parte da mesma, mas para além do mais, um espaço onde a sua acção é tida em conta e é indispensável para o desenvolvimento da investigação” (SOARES, 2006, p. 28).

No contexto desta tese, o interesse de envolver as meninas e os meninos no processo investigativo, em conjunto com suas professoras e comigo, foi pautado pelo fato de vê-los como possuidores de voz e de vez, capazes e agentes potentes e criativos na interpretação de suas realidades. Nesse sentido, pretendeu-se a participação desses meninos e meninas na investigação, colaborando na organização metodológica, reconhecendo as crianças, também, como construtoras de práticas educativas no contexto escolar, com as professoras e entre elas.

Assumir a participação como um dos elementos fundamentais, quando pensamos na escola como espaço eminentemente educativo também permite dialogar com os estudos de Manuel Jacinto Sarmiento (2005), o qual discute a urgência da escola redimensionar seu papel educativo e investir na produção do diálogo cultural por meio da permeabilidade “à influência cultural das suas comunidades de inserção” (SAMENTO, 2005, p. 33). O autor explica que a escola precisa estar permeável as outras culturas que a compõem, pois ao não fazer isso ela perde a sua identidade, enquanto instituição educativa. O papel a ser desempenhado pela escola configura-se através de um projeto educativo de dentro da escola para a comunidade e vice e versa. Conforme o autor, essa perspectiva pode ser vista como uma inserção comunitária da ação educativa que

[...] compreende a interpretação das práticas educativas no contexto dos estabelecimentos de ensino em territórios de exclusão social como uma componente de políticas sociais, que ganha a plenitude do seu sentido na articulação de dois pólos: a intervenção pela mudança das estruturas sociais promotoras da exclusão (lado a lado com outros parceiros; com efeito, sozinha, a escola pode quase nada!) e o atendimento da especificidade dessa intervenção pela escola enquanto organização de (para) crianças e jovens e instituição que lida como intercâmbio e a comunicação de saberes. (SARMENTO, 2005, p. 34)

Sarmiento (2005) problematiza a escola como um espaço de ações educativas permeáveis a outras culturas. Para tanto, esse movimento dialógico da escola seria definido como uma dimensão da educação para o desenvolvimento dos professores,

comunidade e educandos os quais seriam os participantes ativos do processo educativo. Com isso, o autor evidencia a participação como um dos pilares para a retroalimentação de saberes e para a transformação da prática educativa. Conforme o autor, a participação dos alunos adquiriria “um significado múltiplo: é simultaneamente um dispositivo pedagógico, uma necessidade simbólica e um processo político” (SARMENTO, 2005, p. 34). Como dispositivo pedagógico ocorreria por meio da realização de ações educativas e de formação cívica, isto é, no exercício dos direitos e deveres como cidadãos, pois se aprende “a democracia, praticando a democracia” (SARMENTO, 2005, p. 34). Como necessidade simbólica a mobilização de saberes pelos alunos, especialmente quando recorrem às suas bagagens culturais, redimensionando o espaço escolar como espaço dialógico. Por fim, como processo político dos jovens e das crianças, o qual permitiria a apropriação reflexiva e a intervenção como elementos potentes do intercâmbio de conhecimentos, do desenvolvimento da consciência crítica, dos movimentos de interpretação sobre as condições de existência e das possibilidades de intervenção nas questões da sociedade.

Portanto, a participação das crianças e jovens na escola “para além de um direito juridicamente consagrado, designadamente pelo artigo 12º da Convenção dos Direitos da Criança – constitui a condição organizacional da interculturalidade” (SARMENTO, 2005, p. 35). A participação dos jovens e das crianças sobre as ações concretas na escola torna-se um ato de cidadania, de construção e de transformação do espaço público, “fazendo no mesmo gesto com que as instituições construídas pelo Estado para as gerações mais novas possam erigir-se como lugares de afirmação de direitos, em contextos frequentemente excludentes e violentos” (SARMENTO, 2005, p. 35). Por isso, pensar na participação ativa dos jovens e crianças na escola reposiciona seus saberes como legítimos ao processo educativo e permite dizer que os espaços institucionalizados são oportunos para o exercício do diálogo aberto ao contraditório e à argumentação. A escola pensada *com* e não somente *para* crianças e jovens proporcionaria, além da interação cultural e de conhecimentos, sob um plano educativo, o papel e o exercício ativo da cidadania e a justificaria como um espaço de produção de direitos sociais e de democracia.

Compartilho, também, dos escritos de Corsaro (2011) quando este diz que o reposicionamento das crianças, nos últimos vinte anos tem sido feito em direção a

um movimento investigativo *com as crianças* e não *para ou sobre as crianças*. Seus estudos e pesquisas, conduzidas com grupos de crianças, apontam que o processo socializador entre as crianças acontece de forma interativa e pouco passiva. Assim, sua abordagem interpretativa em relação à ação dos meninos e meninas desta escola de ensino público é tomada por mim como principal base teórica deste estudo. Nessa direção, apoiada em Corsaro (2011, p. 57), asseguro que “o processo de pesquisa reflete uma preocupação direta em capturar as vozes infantis, suas perspectivas, seus interesses e direitos como cidadãos”, desta forma tanto a pesquisa como a instituição escolar são espaços capazes de reafirmarem a participação das crianças e jovens como um direito social.

Os estudos de Manuel Jacinto Sarmiento problematizam a necessidade de estar atento às crianças do presente. O autor diz que necessitamos investigar e compreender as crianças e os jovens “naquilo que são, no presente, a partir de seu próprio contexto e sua forma específica de ser” (SARMENTO, 2013, p. 19). No campo dos Estudos da Criança, a Sociologia da Infância é entendida como “uma disciplina científica”, a qual conduz a uma ruptura da visão fragmentada e reducionista da criança, afirmando a superação das dicotomias que tendem a reduzir as infâncias a momentos de ingenuidade e incompletude. Ao citar Qvortrup (2010), Sarmiento (2013, p. 28) argumenta que na perspectiva deste autor “a infância deve ser analisada como se fosse uma classe social, dado que é uma categoria permanente na sociedade”.

As infâncias são construídas socialmente, mas elas também—são definidas pelos símbolos, pela estrutura social, pela política, pela cultura, pela educação, pela economia, entre outros elementos que (re)produzimos. Nesta tese, as variáveis presentes desta construção social permeiam as questões culturais, sociais, étnicas e de gênero. Pensar nesse paradigma emergente, o qual compreende as meninas e os meninos como agentes de conhecimentos e potentes reveladores de seus mundos sociais, sinaliza a urgência de assumirmos metodologias participativas, as quais se caracterizam pelo respeito às suas presenças na pesquisa e na produção de conhecimentos.

É com esse entendimento que também busco embasamento nos estudos da pesquisadora Natália Fernandes para a organização e o desenvolvimento desta investigação, que estão alinhadas às reflexões de Manuel Jacinto Sarmiento e Catarina Tomás. Esses autores anunciam o desafio de construir metodologias

participativas que respeitem a alteridade e a diversidade das meninas e dos meninos, potencializando suas formas de agir, de pensar e de interpretar as condições sociais e culturais que permeiam seus cotidianos. Trabalhar com os modos de comunicação que eles constroem no processo de reinterpretação, concomitante com os estudos das ciências, em especial, da Sociologia da Infância, é o desafio proposto às metodologias participativas. Nessa perspectiva, a participação das crianças estende-se ao contexto da escola, reconhecendo suas ações para além de um processo metodológico, ou seja, propositivo na organização e na construção da ação educativa que perpassa as propostas das professoras.

Destaco, também, o processo de criação e imaginação metodológica como meio capaz de inserir as crianças como proponentes de novos caminhos epistemológicos e metodológicos (SOARES; SARMENTO; TOMÁS, 2005). Desocultando suas vozes, as metodologias participativas recuperam a partilha de saberes e de criação, rompendo a perspectiva etnocêntrica da voz única, a dos adultos. Pensar perspectivas participativas e construí-las caracteriza o processo investigativo como flexível, aberto, interativo. De igual forma, retoma a ética e o respeito à presença dos meninos e das meninas nas ações investigativas.

Entendo que a participação não se constitui pelo ato de fazer o que desejam ou por adquirirem os mesmos direitos políticos e civis dos adultos, mas pelo movimento de estarem em constante processo de negociação, inserindo as divergências e as convergências no diálogo, dizendo o que querem e o que não querem. A pesquisa com crianças torna-se muitas vezes um desafio, pois várias delas vivem a experiência da negação; portanto, é necessário “resgatá-las do silêncio e da exclusão, e do fato de serem representadas, implicitamente, como objetos passivos” (ALDERSON, 2005, p. 423).

É urgente despir-se de conceitos preestabelecidos que constituam concepções adultocêntricas na escola, em relação às crianças, as quais muitas vezes são vistas como sujeitos passivos da cultura que as cercam. Dessa forma, podemos “teorizar o social a partir de um ponto de vista das crianças” (KOSMINSKY, 2010, p. 128). Conceber a pesquisa realçando inclusive os pontos de vista dos meninos e meninas significa “examinar, analisar e explicar os mundos que as crianças conhecem porque vivem aí dentro; e ligar as vidas das crianças à organização cotidiana habitual das relações sociais” (KOSMINSKY, 2010, p. 128), em especial das interações que realizam com os adultos na escola.

A Sociologia da Infância propõe avançar na construção de pesquisas que adotem as meninas e os meninos como participantes ativos do processo, consolidando-as como atores potentes e competentes. Em outras palavras, é preciso criar estratégias de inserção desses atores sociais em contextos investigativos, por meio de uma escuta acurada e uma observação atenta, para que realmente se construam práticas que os compreendam como cidadãos os quais agem, pensam e transformam o meio social em que vivem. Com isso, “superar a concepção da incapacidade e da incompletude será fundamental aspecto para que a participação infantil se torne uma realidade social” (PIRES e BRANCO, 2007, p. 318).

Retomando a participação das meninas e dos meninos no âmbito escolar, em especial na organização e no desenvolvimento das práticas educativas, trago para a discussão a emergência dessa participação como elemento fecundo para o redimensionamento das práticas escolares. Catarina Tomás (2011, p. 120) problematiza a participação das meninas e dos meninos como

um processo gradual que requer aprendizagens, que se vai modificando com a idade e com a experiência, com os saberes (daí a importância de introduzir esta temática na formação de professores, por exemplo) e se insere no complexo mundo das relações de poder. Exige uma imaginação metodológica, pedagógica, técnica e educativa, no fundo, uma alteração do paradigma vigente, ainda que seja um paradigma contra-hegemônico este que aqui se defende.

Dessa forma, compreendo que a participação das meninas e dos meninos é um alicerce a fim de que desenvolvam interpretações e proposições às práticas educativas, como possibilidade de transformação e reinvenção das diversas formas de saber e de conhecer. Portanto, a participação além de inserir a pluralidade de vozes torna o processo educativo, também, um ato de cidadania. Para isso, Natália Fernandes (2009, p. 303) dirá que é preciso prever

a existência de espaços de escuta das crianças, de comunicação, de diálogo, para os quais confluem as intersubjetividades daqueles que falam e daqueles que ouvem e nos quais se reconstruem interpretações da realidade social desses actores. O direito à expressão é, assim, um momento em que os indivíduos, crianças e adultos, partilham com outros actores sociais e tornam públicos pensamentos e expectativas, promovendo a construção de uma identidade pessoal e social.

A participação das meninas e dos meninos não prioriza a ausência dos adultos ou apenas suas presenças na execução e na tomada de decisões, mas fomenta a construção de “relações mais horizontais e simétricas entre os adultos e

crianças” (TOMÁS, 2007, p. 54). Porém, a pesquisadora adverte de que a escola, na maioria das vezes, “selecciona e hierarquiza explicitamente pelas performances verbais, orais e escritas dos alunos e, em geral, não considera a experiência, a vivência e os saberes das crianças” (TOMÁS, 2007, p. 54). Por isso o movimento de participação das crianças e dos jovens está fortemente entrelaçado com a concepção de infâncias presentes, em especial, na escola. Atentar para a (re)produção de culturas e para as maneiras de interpretá-las permite distanciar-se de um processo educativo homogêneo e hierárquico que auxilia no avanço e na construção de um projeto heterogêneo, intercultural e ético, entre crianças, jovens e adultos. Tendo em vista que autonomia se constrói mediante a participação nos processos decisórios, e não ao contrário.

Paulo Freire (1996) afirmava que é decidindo que se aprende a decidir. Falava, ele, ainda sobre a urgência de educarmos e ensinarmos as crianças e os jovens na cidadania e na democracia e não para a democracia e para a cidadania. Essa forma de educar e ensinar implica no (re)conhecimento desses atores em relação aos seus direitos, à sua participação e à sua cidadania. Desse modo, combatemos na escola paradigmas e posturas adultocêntricas, marcadas pelos discursos homogêneos, hierárquicos e etnocêntricos, que muitas vezes são sustentados pela visão ocidental do mundo, as quais não valorizam seus modos de expressão e comunicação no que dizem, sabem e fazem (TOMÁS, 2011).

As pesquisas conduzidas por Natália Fernandes, também, afirmam a potência das estratégias de participação das meninas e dos meninos, anunciando a íntima relação que possuem com as condições de existência “que cada criança experimenta no seu cotidiano, mas também com as práticas culturais, as interações e as representações das crianças e dos adultos envolvidos” (FERNANDES, 2009, p. 338), bem como contribuem para o estabelecimento de espaços de cidadania das crianças e dos jovens. É necessário instigar a participação das crianças e dos jovens em cotidianos institucionais como os da escola. Esse cenário participativo é sempre um espaço de disputas e de poder; por isso, é necessário transcender a ideia negativa que constitui os saberes e as experiências de crianças e dos jovens como irracionais e inconsistentes para, assim, avançar no reconhecimento da participação e da cidadania como conceitos valiosos ao campo da educação escolar.

Nessa direção, é preciso compreender como a escola consolida a

participação social e cultural das meninas e dos meninos por meio de suas práticas educativas. As práticas educativas aqui referenciadas são as realizadas e desenvolvidas pela escola e com crianças, jovens e professoras, entre elas, cito as festividades locais (casamentos, festa pomerana), as atividades de formação para a comunidade (curso de utilização do talão de produtor rural ou de habilitação para automóveis), os encontros familiares (chá das avós), a confraternização entre escola e comunidade (apresentação da banda tradicional pomerana da escola, aniversário da escola). Também, as práticas cotidianas de organização da escola e suas ações, tais como: as aulas, o recreio, o refeitório, os torneios de futebol entre as escolas são ações educativas, que reiteram a escola como um espaço sociocultural permeado pela identidade cultural da região e pelos sujeitos que nela atuam.

Diante disso, é preciso compreender a escola como um “fórum na sociedade civil em que as crianças, os jovens e os adultos participam juntos em projetos de importância social, cultural, política e econômica” (DAHLBERG; MOSS; PENCE, 2003, p. 101). Posicionar a escola como um fórum, implica compreender a escola como um espaço de “cidadania ativa através da participação na ação coletiva e na prática da democracia” (DAHLBERG; MOSS; PENCE, 2003, p. 101). A escola como “fórum na sociedade civil” sinaliza para a necessidade de uma comunicação e interação direta com a comunidade escolar e com as famílias. Nessa direção, o contexto da escola como lugar de conhecimento se configura, não como um processo linear de reprodução social e cultural, mas a partir da relação direta com as famílias, com a comunidade e com as crianças e os jovens, proporcionando, assim, a interação entre os sujeitos e a possibilidade de um envolvimento de interesses e de necessidades comuns desses grupos. Nesse contexto e processo educativo, meninas e meninos são reconhecidos como agentes ativos, pois estão em um contexto em que o diálogo e a tomada de decisões configuram o espaço da escola como lugar comum, para e de todos. A escola estaria constituindo-se como espaço de voz e de vez aos diferentes atores que nela circulam, transcendendo a visão moderna, a qual sinaliza a escola como um lugar apenas de transmissão de conhecimentos escolares, capaz de formá-los para a vida adulta.

A escola como fórum público da sociedade civil reconhece “que crianças e adultos participam juntos em projetos de importância social, cultural, política e econômica” (DAHLBERG; MOSS; PENCE, 2003, p. 101). Como fórum, a escola é marcada por um ambiente de encontro, de relacionamentos e de comunicação entre

as pessoas, uma pedagogia da escuta, em que “ouvir as ideias, as perguntas e as respostas das crianças” e da comunidade envolvida potencializa as suas possibilidades de trabalho coletivo e não apenas os resultados alcançados (DAHLBERG; MOSS; PENCE, 2003, p. 83). Em contexto comunicativo, as crianças e os jovens consolidam o seu pertencimento ao grupo e a sua capacidade de participar à luz de novas perspectivas e experiências e, assim, podem “discutir, fazer escolhas, defender suas próprias escolhas – lutar por elas e lidar com situações novas” (DAHLBERG; MOSS; PENCE, 2003, p. 83).

Sarmiento (2009, p. 164) discute como, historicamente, tem sido a ideia de “aluno – mais do que a criança – de quem a escola se ocupa”. A discussão que o autor faz sobre o ofício de aluno e o ofício de criança leva-nos a pensar sobre como a escola vem compreendendo as meninas e os meninos, suas culturas e como ela criou “uma relação particular com o saber, uniformizando o modo de aquisição e transmissão dos conhecimentos, para além de toda a diferença individual, de classe ou de pertença social” (SARMENTO, 2009, p. 164). Na contramão, a escola, como instância social, necessita reconhecer a heterogeneidade que compõe as culturas dos seus atores, as quais “constituem, com efeito, o mais importante aspecto na diferenciação da infância” (SARMENTO, 2007, p. 36) a fim de ampliar e cumprir o seu papel na construção da democracia e da participação.

As crianças e os jovens não são sujeitos vazios, pois trazem consigo diversas culturas e saberes oriundos do contexto e das experiências que vivenciam. Suas culturas não são independentes das culturas dos adultos, “dos meios de comunicação de massa, dos artefatos que elas utilizam cotidianamente, mas se estruturam de outra maneira” (BARBOSA, 2007, p. 1067). Crianças e jovens possuem e apresentam outros modos de conhecer, compreender e construir conhecimento, muitas vezes, ainda, invisíveis à sociedade e aos próprios professores.

Nessa perspectiva, Dayrell (1996, p. 3) explica que os alunos chegam à escola imbuídos de vivências e de experiências originárias de seus contextos, “através dos quais podem elaborar uma cultura própria, um ‘óculos’ pelo qual veem, sentem e atribuem sentido e significados ao mundo, à realidade única onde se inserem”. Por isso, meninas e meninos necessitam ser compreendidos em relação ao que fazem, como pensam, como e quais culturas (re)produzem; necessitam ser vistos como agentes que partilham, participam e interagem na sociedade

(BARBOSA, 2007). Assim, entendo a escola como um espaço cultural onde os saberes escolares deveriam ser articulados aos processos culturais e sociais nos quais as meninas e os meninos estão inseridos, transcendendo a imposição e dominação de uma cultura homogênea, visando ao encaminhamento de processos de reinvenção, de criação e de reflexão. Segundo Barbosa, a escola necessita:

criar espaços para a interlocução entre culturas infantis, familiares, de bairro, e também a competência para contribuir na produção de novas culturas, ou quem sabe de contraculturas, tendo assim uma maior possibilidade de propiciar condições de efetiva aprendizagem das crianças (2007, p. 1076).

Compreender as práticas educativas como atividades rotineiras exercidas no cenário escolar, considerando as múltiplas dimensões que as compõem, expressa também o cenário macrossocial no qual a escola está inserida. Na produção das práticas educativas é preciso reconhecer e incorporar também as ações microssociais que constituem as interações entre meninas e meninos e adultos, na escola, pois há uma composição de valores e ideologias as quais transmitem saberes e formam seus membros, bem como crenças que os constituem e diferenciam. Diante disso, minhas reflexões estão direcionadas para que a incorporação das culturas produzidas pelos meninos e pelas meninas e os movimentos participativos os quais constituem suas ações e reações às práticas educativas tornem-se elementos potentes na organização da escola com base em perspectivas interculturais preocupadas com a heterogeneidade de saberes, que se entrecruzam quando postos em diálogo no processo de ensino e aprendizagem.

Um dos inúmeros desafios da escola atual é o de inserir em seu processo educativo o reconhecimento das culturas das crianças, dos jovens e de suas famílias em suas ações educativas como forma de veicular a cultura heterogênea. No caso, o intento é o de se aproximar das representações que as meninas e os meninos constroem a partir da cultura local, da cultura dos adultos e da cultura escolar nas quais estão inseridas. Para isso, a escola necessita estar aberta aos conhecimentos da comunidade que atende e precisa fortalecer práticas de comunicação e de diálogo com as crianças, com os jovens e com os adultos que a compõem e nela atuam como atores sociais.

Entendo que pensar a articulação entre as culturas infantis, familiares e escolares pode favorecer a construção de referências para a educação, em seu processo, aquele que é, ao mesmo tempo, um dos seus principais agentes, as

crianças e os jovens. Pensar na organização e no desenvolvimento de práticas educativas as quais se desenvolvam por meio de movimentos participativos, que não se sobrepõem à diversidade cultural, significa incorporar lógicas de estranhamento à homogeneização e à universalização de conhecimentos, assumindo como relevantes a pluralidade de vozes, a escuta e o diálogo. Desse modo, a escola torna-se espaço democrático porque reconhece e incorpora diferentes culturas para o processo educativo com as crianças, com os jovens e com os professores. Para Kramer (2000, p. 12), estar e aprender com as meninas e os meninos na escola

pode nos ajudar a compreender o valor da imaginação, da arte, da dimensão lúdica, da poesia, de pensar adiante. Entender que as crianças têm um olhar crítico que vira pelo avesso a ordem das coisas, que subverte o sentido de uma história, que muda a direção de certas situações, exige que possamos conhecer nossas crianças, o que fazem, de que brincam, como inventam, de que falam.

Problematizar a escola como um espaço de encontro, de comunicação e de exercício da cidadania implica salientar a constituição do currículo e o papel dos professores. O currículo, muitas vezes, entendido como uma sequência de ações tem sua intencionalidade direcionada ao o que, para que, para quem e como ensinar algo. Mas, o currículo também precisa ser compreendido “por tudo aquilo que é vivido, sentido, praticado no âmbito escolar e para além dele, colocado na forma de documentos escritos, conversações, sentimentos e ações concretas vividas/realizadas pelos praticantes do cotidiano” (CARVALHO, 2012, p. 190).

O currículo escolar está representado por ações, ideais, projetos educativos, planejamentos, pelo projeto pedagógico da escola, bem como pelos saberes da comunidade local. Nessa perspectiva, é pertinente pensar no currículo como “ação estratégica entendida como força que move o projeto” (FORTUNATI, 2009, p. 21). A “estratégia” a qual o autor se refere consiste na “habilidade de se superar e de se trabalhar com as oportunidades e as conexões que surgem no contexto educacional” (idem). Desse modo, o currículo estaria configurado para além do determinismo lógico e sequencial, mas com elementos culturais, históricos e sociais constituídos desde um cotidiano vivenciado pelas professoras, pelas crianças e pela comunidade.

Os estudos de Antônio Flavio Moreira (2007, p. 18) expõem que o currículo se constitui por “experiências escolares que se desdobram em torno do conhecimento,

em meio a relações sociais, e que contribuem para a construção das identidades de nossos/as estudantes”. Por isso, é relevante pensar nos espaços e tempos proporcionados pela escola às crianças e aos jovens, em especial, no seu projeto curricular, nas práticas educativas que formam as identidades de seus membros e no conhecimento ofertado como informação e significado no cotidiano em que vivem. O currículo possui sua essência nos “esforços pedagógicos desenvolvidos com intenções educativas” (MOREIRA, 2007, p. 18). Incorporam-se também ao currículo as intenções, as escolhas e as ações pedagógicas que são desenvolvidas e materializadas na escola, em seus diferentes ambientes: no pátio, no refeitório e nas salas de aula, entre professores e com as crianças e jovens. Com isso, o currículo é “o coração da escola, o espaço central em que todos atuamos” (idem). Esse processo de ação colocado pelo autor permite pensar no processo homogêneo e genuíno ainda presente em muitas propostas curriculares. Minhas apostas seguem em busca de estudos que possibilitem avançar na construção curricular com inclinações plurais, dinâmicas, conflitantes, traduzindo assim o currículo como um conjunto de práticas as quais produzem significados e cultura. O professor, neste sentido, assume um compromisso ético, instigador e comprometido profissionalmente com as crianças, com os jovens e com a comunidade, transcendendo o papel de detentor do conhecimento. Atua como um profissional capaz, curioso, ativo, observador e atento às necessidades e aos interesses da comunidade escolar que atende.

As apostas, nesta tese, no que se referem ao papel dos professores, tomam por base princípios assumidos por Dalhberg, Moss e Pence (2003). Em suas sinalizações, o professor é quem atua no árduo desafio de ouvir os educandos, suas opiniões, ideias e indagações, assumindo o papel de mobilizar competências e significados que os educandos atribuem ao conhecimento, oportunizando recursos e espaços de discussão, os quais envolvem a observação, a comunicação e o enfrentamento de ideias como base de um processo participativo e desafiador entre educandos e professores. Os professores agem como construtores de conhecimentos, sinalizando desafios e questionamentos fecundos aos educandos mostrando que “há múltiplas perspectivas, complexidades e ambiguidades” no mundo que os rodeia. Com isso, os professores proporcionariam aos seus educandos novas formas de enxergar e entender o conhecimento de forma complexa e transitória, pois compreenderiam que não há uma verdade absoluta e

imaculada a ser descoberta, mas sim que resulta de “algo que é criado através de se estar em relação e diálogo com o mundo” (DALHERG; MOSS; PENCE, 2003, p. 181).

Assim, a participação das meninas e dos meninos no contexto da escola e da comunidade decorre do trabalho insistente, perseverante e inquieto do professor em suas práticas educativas. A participação refere-se à criação de espaços desafiadores, de enfrentamentos de interesses e necessidades, com base na negociação, na ética, no respeito à alteridade, que “valoriza, mas também problematiza noções de democracia, diálogo e diversidade”, acessível e “aberta ao mundo ao redor e se coloca em comunicação com os outros” (DALHERG; MOSS; PENCE, 2003, p. 164).

As ideias de Fortunati, quando se referem ao comprometimento e à relevância do trabalho do professor na perspectiva de uma educação propulsora da cidadania, de novas experimentações no cotidiano, de criação e de invenção, de valorização da curiosidade infantil, reforçam esse ponto de vista até aqui sustentado sobre a responsabilidade do adulto na produção de práticas educativas que garantam o direito dos educandos à cidadania e à participação:

É preciso reconhecer a grande responsabilidade de quem assim trabalha com as crianças e as famílias, uma responsabilidade que deve ser retribuída com a força da memória e com a confiança de que teremos maiores oportunidades para construir nosso futuro, em se reconhecendo verdadeiramente o direito à cidadania de todas as crianças (FORTUNATI, 2009, p. 32).

Pensar a escola e suas práticas educativas a partir desses referenciais teóricos, aliando questões participativas e interativas, coaduna o interesse desta tese que é o de construir aproximações e proposições para o campo da formação de professores e para a prática pedagógica, especialmente propondo o reconhecimento das culturas escolares e das culturas das crianças como elementos potentes na construção de um projeto educativo intercultural, o qual incorpore ações e posições que solidifiquem atos de cidadania, em que a participação e as diversas formas de saber e conhecer o mundo estejam presentes como riquezas no processo educativo.

Assim, a partir desses argumentos, reitero a urgência em se discutir a escola e suas proposições em conjunto com seus atores. É oportuno avançar em discussões sobre os processos de reinterpretação e ressignificação construídos a partir do conjunto de significados e de ações realizadas na escola, pelos sujeitos que

dela participam, em especial, os meninos e as meninas, para que assim sejam revistas e recompostas as propostas curriculares. Nessa perspectiva, a aposta é a de salientar a interculturalidade como alicerce desse diálogo, o qual pressupõe negociação, participação ativa, escuta, enfrentamento de ideias, imersão em disputas e relações de poder que permeiam o coletivo da escola. Por isso, na próxima seção, apresento a interculturalidade como eixo fecundo de discussão e produção das práticas educativas, que reconhece a pluralidade cultural a qual constitui o espaço da escola e perpassa as interações entre seus atores.

2.2 Interculturalidades na escola: caminhos para pensar as práticas educativas

Como pensar perspectivas interculturais na escola?

A cultura, quando entendida como prática humana constituída de valores, costumes e comportamentos distancia-se da compreensão dos significados, das vivências e das experiências cotidianas dos grupos sociais. No contexto desta reflexão, assumo cultura como “teia de significados”, como um emaranhado de elementos biológicos, psicológicos e sociais que movimentam e transformam cotidianamente a sociedade. A cultura como elemento a ser potencializado nas relações entre os atores sociais no espaço escolar emerge “não como uma ciência experimental em busca de leis, mas como uma ciência interpretativa, à procura do significado” (GEERTZ, 2008 p. 04).

A discussão em relação à cultura torna-se emergente na contemporaneidade, tendo em vista que vivenciamos cotidianamente processos interativos como a globalização da cultura, da economia e da política, os quais se salientam com o avanço dos meios de comunicação e dos sistemas tecnológicos. O termo cultura vem sendo construído historicamente com nuances variadas em suas definições, Antonio Flavio Barbosa Moreira (2007) problematiza em seus escritos a transição do termo, desde as formulações sociais tradicionais até as realizadas na modernidade. O autor lembra que o termo cultura foi entendido como prática desenvolvida por determinados grupos e classes sociais, muitas vezes demarcando o caráter elitista, fruto do projeto Iluminista. Moreira (2007, p. 27) define cultura como “o conjunto de práticas por meio das quais significados são produzidos e compartilhados em um grupo”. No decorrer de seu estudo, relaciona cultura e currículo como termos que produzem significados, identidades culturais e sociais, em íntima relação com o

contexto da escola, pois o “currículo é um campo em que se tenta impor tanto a definição particular de cultura de um dado grupo quanto o conteúdo dessa cultura” (MOREIRA, 2007, p. 28). Portanto, pensar a cultura como um conjunto de significados, imerso em um contexto permeado pelas tensões, construções e transgressões, permite condições para se analisar o seu processo de produção. Nessa direção, no contexto desta investigação, o interesse está em atentar para os significados atribuídos pelas meninas e pelos meninos e suas professoras à cultura que os cerca e que produzem na escola.

Percebe-se que algumas características e definições de cultura ainda estão visíveis no contexto da escola. Podemos ressaltar o caráter elitista, homogêneo e excludente, ainda presente nas ações educativas, os quais mantêm a escola como instância seletiva e padronizada. Por outro lado, na atual conjuntura, a escola também é espaço de contradições e de manifestações culturais de diversos grupos étnicos, geracionais e sociais, assim a escola é um cenário da diversidade cultural da sociedade brasileira.

Dessa forma, problematizar a diversidade cultural presente na escola pede pelo distanciamento do discurso genérico e padrão, que muitas vezes pauta os meios de comunicação, a sociedade e a escola. A diversidade cultural necessita ser compreendida na igualdade de ser, estar, pensar e compreender o mundo. A escola, neste contexto, poderá ser espaço de experiência e de aprendizagem com o outro, afinal, “podemos aprender muito mais quando conseguimos ouvir o que o outro tem a dizer” (FREITAS, 2011, p. 28). A aposta é, além da compreensão da diversidade cultural que compõe o contexto escolar, a de potencializar o diálogo, a interação e o reconhecimento das diferenças, aliados aos desafios “que essa diversidade nos coloca” para, assim, na escola, “realizar a tarefa da interculturalidade” (FREITAS, 2011, p. 98).

A interculturalidade sinaliza “a interação e o convívio entre as diferentes culturas” (FREITAS, 2011, p. 94) como encontro de universos culturais permeados por tensões e relações de poder entre seus atores sociais, tendo como base o respeito às possíveis contribuições que estes oferecem, por meio do diálogo e da participação. Nessa direção, ela situa-se “metaforicamente ‘entre’ uns e outros, onde convergem e sobrepõem as diferentes culturas de comunidades que convivem em um mesmo espaço social, é o ‘lugar’ ético e o ‘lugar’ para a ação educativa” (PÉREZ TAPIAS, 2013, p. 128).

Para tal, é preciso reconhecer a heterogeneidade de pertencimentos culturais das crianças e adultos que é trazida para o contexto escolar, produzindo algo para além do discurso genérico e conformista em relação à diversidade que compõe as práticas educativas. Nesse sentido, as práticas educativas são compreendidas como “conjunto dos processos, influências, estruturas, ações, que intervêm no desenvolvimento humano de indivíduos e grupos na sua relação ativa com o meio natural e social, num determinado contexto de relações entre grupos e classes sociais, visando à formação humana” (LIBÂNEO, 2002, p. 64), sendo também atividades que transcendem ao contexto escolar por meio da interação e da comunicação de educandos e professores em seus contextos cotidianos.

Desse modo, as discussões do pesquisador Manuel Jacinto Sarmiento (2005, p. 33) são pertinentes especialmente quando ele diz que

[a] problematização da relação social com o saber, a abertura à diversidade cultural e a conjugação pedagógica visando a construção pelo sujeito aprendente de uma reconstrução dos seus saberes, constituem condições essenciais de uma prática educativa que não seja socialmente excludente, isto é, que não reproduza no seu interior as condições sociais da exclusão.

É oportuno salientar que as discussões sobre as práticas educativas não excluem a organização do processo de ensino, das metodologias empregadas na transmissão do conhecimento, dos objetivos mobilizados na escola para a progressão e avanço cognitivo, social e cultural dos educandos. A proposta é justamente alargar o contexto da escola, abrindo o espaço organizado da sala de aula aos ambientes externos como o pátio da escola, a praça, a horta, a caverna, no caso do campo empírico desta tese, entendendo-os como espaços que também configuram práticas educativas imbuídas de conhecimentos escolares e extraescolares. Afinal, as práticas educativas também são construídas nos grupos da família, da igreja, no trabalho e nos meios de comunicação. Elas ocorrem na assimilação de valores, habilidades, conhecimentos, que são compartilhados e permitem ao ato educativo o “desenvolvimento dos indivíduos na dinâmica sociocultural de seu grupo” (LIBÂNEO, 2002, p. 65). Por isso, pensar as práticas educativas constituídas pela multiplicidade de experiências e vivências partilhadas dentro e fora da escola permite incorporar perspectivas interculturais preocupadas com o trânsito e a produção cultural que viabilizam os processos de ensinar e aprender.

Encarregar-se dessa diversidade para apostar em processos democráticos e

inclusivos, embora dadas certas dificuldades e possibilidades de se construir uma escola e práticas como uma comunidade educativa intercultural, significa entender que é possível estabelecer práticas educativas que respeitem a singularidade e a pluralidade constitutivas dos grupos e indivíduos que circulam na escola. A interculturalidade necessita ser pensada para além da noção de norma absoluta, que garante a resolução de todos os problemas os quais enfrentamos na sociedade e na escola, por exemplo, sendo “um elemento central neste processo de reinventar a escola, articulando igualdade e diferença e construindo sujeitos, saberes e práticas comprometidas com o fortalecimento da democracia e a emancipação social” (CANDAU, 2016, p. 10). Vivenciamos mudanças significativas nos grupos sociais no momento em que temas como a imigração, a hibridização e a miscigenação são colocados em discussão, podemos entender os processos de produção da cultura como homogênea e padronizada ou como heterogênea e plural. Não podemos agir e pensar “como se os outros não existissem nem estivessem conosco”, bem como “não podemos continuar assim em tudo que se refere à educação” (PÉREZ TAPIAS, 2013, p. 135). Sendo assim, há urgência em construir uma proposta de educação intercultural tomando como base à ética, o respeito às diferenças e o redimensionamento de ações pautadas na monocultura, garantindo espaços de escuta ao outro, de participação e de reconhecimento das identidades na sua diversidade de ser e estar no mundo e na escola.

Pensar a escola como espaço intercultural, o qual “abriga em seus espaços múltiplas culturas, permeado pelo diálogo e pela troca e aprendizado entre elas” (FREITAS, 2011, p. 83), sinaliza para a construção de processos de interação e confrontos de ideias entre os atores. A tarefa é a de problematizar a interculturalidade na escola, para além da valorização da diversidade cultural, com base em um discurso genérico de direitos iguais para todos, mas com base na presença de diversos grupos socioculturais, incorporando no processo educativo o diálogo, os tensionamentos da monocultura na escola e o respeito às diferenças.

Conforme a estudiosa Vera Maria Ferrão Candau (2016), é urgente transcender o discurso das diferenças como desvantagem, deficiência ou déficit cultural. Em suas pesquisas, esses termos são constantemente associados aos depoimentos de educadores quando questionados sobre as diferenças na escola. Apenas em relatos pontuais as diferenças são incorporadas como riqueza, expansão de experiências e aprofundamento da sensibilidade aos processos educativos.

Nessa direção, pensar as interculturalidades na escola significa romper com os estigmas que envolvem os conhecimentos e seus atores pertencentes a diversos grupos socioculturais; exige adentrar na prática do diálogo sem sobrepor o que é instituído na escola como conhecimento e o que ainda precisa ser reconhecido como o conhecimento advindo dos grupos socioculturais constitutivos da instituição educativa.

O desafio da escola também é, além do acolhimento das diferenças culturais, o de se instituir socialmente como espaço propositivo de confronto de pensamentos, ideias e reflexões no contexto interativo e coletivo que se constrói quando aprendemos com o outro. Assim, “uma educação intercultural é aquela que tem como princípio a interação entre as culturas” (FREITAS, 2011, p. 94). É urgente ir além da interação; é necessária a desconstrução de dinâmicas escolares engessadas as quais, muitas vezes, naturalizam práticas e discursos que legitimam a monocultura e “nos impedem de reconhecer positivamente as diferenças culturais e, ao mesmo tempo, promover processos que potencializem esta perspectiva” (CANDAU, 2016, p. 11).

Pensar na interação cultural permite apostar na educação, em especial, nas práticas educativas da escola, em diálogo com a interculturalidade, de forma propositiva e coletiva. Para isso, a escola necessita “pensar e agir como um projeto que se constrói de baixo para cima, que exige articulação em suas propostas dos direitos de igualdade com os direitos da diferença” (SACAVINO, 2012, p. 05).

Fidel Tubino (2016) ressalta que na educação intercultural é relevante ausentar-se do “pensamento científico como aquele que nos proporciona as chaves para explicar conceitualmente o significado das narrativas” dos diversos povos existentes na humanidade. Tubino sugere que a escola necessita problematizar o caráter monocultural e o etnocentrismo dos seus currículos, desmistificando a universalização de conhecimentos e de suas práticas educativas. Para isso, é preciso investir na reelaboração de conteúdos curriculares, por meio de um processo investigativo que apresente aderências existentes aos conhecimentos tradicionais e aos conhecimentos científicos, os quais primam pelo envolvimento “nas formas de vida em que esses saberes são elaborados”. E, por fim, a escola necessita inserir ensinamentos aos educandos quanto à “retroalimentação e complementaridade que existem entre os diversos saberes”, por meio da apropriação crítica dos mesmos, o que permitirá a reinvenção e recriação de saberes no processo de suas formações.

É preciso, ainda, considerar que esse movimento de diálogo entre os saberes transcende as diversas formas de organizar e conceber a realidade, pois os atores e os “povos de diversas culturas compartilham o mesmo esforço análogo de compreender o mundo e de se compreenderem a si mesmos no mundo”. (TUBINO, 2016, p. 32)

O autor segue sustentando o argumento de que não há interesses em valorizar acriticamente os saberes locais, tampouco demarcar a superioridade de alguns saberes em detrimento de outros. É necessário distanciar compreensões tangenciadas pelo fascínio a qualquer saber, pois a busca precisa ser guiada pelo esforço de construir um diálogo de saberes, os quais redimensionem critérios próprios para que os atores formem suas próprias ideias e opiniões críticas, reflexivas e flexíveis sobre as questões da sociedade e das práticas educativas, em especial.

Nessa direção, o meu interesse de pesquisa desenha-se pela aproximação dos conhecimentos postos em diálogo, ao conjunto de significados construídos, experienciados, vivenciados e confrontados entre os meninos e as meninas dessa turma e as professoras no contexto das práticas educativas.

A produção de culturas pelas crianças exprime a cultura societal em que se inserem de forma distinta das culturas adultas. São culturas produzidas pelas meninas e pelos meninos que reagem e atualizam, com sua forma de simbolizar e significar o mundo, “as posições sociais, de gênero, de etnia e de cultura que cada criança integra” (SARMENTO, 2004, p. 12). A inteligibilidade infantil na produção cultural, em um tempo e espaço contemporâneo, sinaliza a discussão do conceito de “entre-lugar” (BHABHA, 1998, p. 182). Este lugar é o intervalo de tempo entre o que é socialmente pensado e construído pelos adultos para as crianças e a ressignificação instituída pelas crianças a esse lugar através de suas ações coletivas. As culturas infantis não são puras e genuínas; elas são permeadas por instâncias culturais, são produzidas na interação entre os grupos geracionais com base em suas realidades sociais e culturais.

A produção cultural alia-se aos processos de socialização que circunscrevem os grupos geracionais, em especial, na escola. Entendemos que o termo socialização distancia-se de uma concepção homogênea, linear, marcada por processos de interiorização de normas e valores capazes de garantir a reprodução social (BARBOSA, 2007). As meninas e os meninos produzem suas culturas

mediante sua inserção em outros grupos (família, grupo de amigos, escola, igreja), os quais ofertam informações, situações heterogêneas e conflitantes. Estes espaços e tempos em que transitam são (re)construídos cotidianamente. Há apropriação criativa dessas informações, o que oportuniza novas experiências de vivenciar suas realidades. São estas experiências heterogêneas das infâncias que anunciam a relevância de estar atento à socialização das crianças e dos jovens, para além da imitação ou internalização passiva de cultura.

A escola produz cultura a partir de sua organização burocrática, estrutural, pedagógica e simbólica. A cultura organizacional da escola é um campo permanente de investigação, sobre o qual a sociologia da educação e os estudos da infância têm se debruçado. Antonio Nóvoa (1999) explica que este termo – cultura organizacional – é fruto de migração conceitual decorrente do campo empresarial, que aconteceu após a década de 70. As escolas são integradas aos contextos macrossociais e culturais e se organizam por estas dimensões, porém, elas produzem suas próprias culturas, as quais exprimem valores, crenças, expectativas, ideologias e ações de seus atores.

A cultura que organiza a escola necessita ser pensada para além da dimensão social e da política educacional; a tarefa se estende à cultura interna da escola, aos fatores intraescolares e à identidade de cada instituição, que geralmente é sistematizada em forma de documento, qual seja, o projeto pedagógico. Com isso, a cultura escolar a ser investigada é o espaço cultural “onde se exprimem o jogo dos actores educativos internos e externos; por isso, a sua análise só tem verdadeiro sentido se conseguir mobilizar todas as dimensões pessoais simbólicas e políticas da vida escolar” (NÓVOA, 1999, p. 16). Nessa perspectiva, a escola está posta em um espaço entre as dimensões macro e micro do sistema social e a proposta é a de que avance na produção da cultura escolar como única de cada contexto institucional, instigando processos em que se discuta sobre as relações de poder entre os adultos, as crianças e os jovens. Abordando também sobre os processos de decisão, de valores e dos objetivos que constituem seus planos pedagógicos, as ideologias que salientam as ações e os interesses de seus atores; enfim, diferentes fatores internos que garantem o “clima” de cada escola, a sua identidade como instituição educativa, social e cultural.

A cultura escolar se apresenta como um objeto de investigação permeado por relações de conflitos ou pacíficas, que a mantém e/ou a alteram. Tais relações

explicitam dimensões culturais da contemporaneidade, especialmente as religiosas, as políticas e as populares. Afinal, a cultura escolar se constitui na relação e na interação com seus membros: as crianças, os jovens e o corpo docente da escola, por exemplo. Conforme Dominique Julia (2001, p. 10), a cultura escolar se define por

conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos; normas e práticas coordenadas a finalidades que podem variar segundo as épocas (finalidades religiosas, sociopolíticas ou simplesmente de socialização).

Em suas pesquisas, Dominique Julia também anuncia a cultura escolar como modos de agir e de pensar as ações e as práticas que circunscrevem conhecimentos por meio da escolarização. Para além da escola, sinaliza que é possível pensar a cultura escolar quando possível no contexto das “culturas infantis (no sentido antropológico do termo), que se desenvolvem nos pátios de recreio” (JULIA, 2001, p. 11). Por isso, é meu interesse problematizar a cultura escolar aliada às culturas produzidas pela turma colaboradora desta tese. Serão as ações, as ressignificações e as interpretações que meninos e meninas desta turma constroem com seus pares e com os adultos que sinalizarão como poderemos pensar proposições para a organização escolar e suas práticas educativas numa perspectiva intercultural. Para isso, penso sobre a cultura escolar a partir de uma reconstrução que trata de “promover uma educação em direitos humanos na perspectiva intercultural crítica que afete todos os atores e as dimensões do processo educativo, assim como os diferentes âmbitos em que ele se desenvolve” (CANDAUI, 2012, p. 247).

Compartilho dos estudos de Manuel Jacinto Sarmiento (2007), quando ele explica que avançar e se aproximar de conhecimentos sobre as meninas e os meninos exige a participação delas próprias e das suas relações com os outros na transformação da escola pública. Essa transformação poderá originar “potenciais emancipatórios para as crianças”, os quais necessitam que os adultos aceitem a negociação de princípios “e discursos sobre e com elas, infundindo desta forma outros significados à prática educativa e às relações intergeracionais” (SARMENTO, 2007, p. 39).

Cabe salientar que a aposta que faço articula, em diálogo teórico, elementos decorrentes dos estudos da sociologia da infância, da pedagogia e da história, o que permite traçar argumentos e conhecimentos possíveis para uma discussão

“pluriparadigmática”, distanciando-me de “enfoques parciais e muito específicos, o que tornou a infância um objecto científico de análise afectado por visões redutoras” (SARMENTO, 2007, p. 22). Para isso, no contexto desta tese, lanço mão das narrativas produzidas pelas meninas e pelos meninos e, com base na perspectiva interpretativa e interdisciplinar, procuro entendê-las como “a expressão genuína da própria complexidade e multidimensionalidade do fenómeno a estudar” (SARMENTO, 2007, p. 22).

Assim, considero os estudos da sociologia da infância, aliado a outras áreas de conhecimento, potentes para os processos ativos e criativos, com base no reconhecimento do outro e do mundo, a fim de que se produza uma pedagogia da interculturalidade, a qual sinalizaria “a interacção dialógica entre as múltiplas culturas, mediadas sempre pelo trabalho de interpretação feito pelas crianças, apoiadas nas professoras” (SARMENTO, 2007, p. 23). Esta base interdisciplinar, que convoca várias áreas do conhecimento, em diálogo com a sociologia da infância, é propulsora para a construção de elementos que traduzem a partir de seus diferentes discursos a complexidade a qual caracteriza os mundos culturais e sociais das crianças na contemporaneidade (FERNANDES, 2009).

Por isso, entendo que é urgente compreender o encontro das culturas das crianças, dos jovens, dos adultos, das famílias, na escola, como propulsoras da organização das práticas educativas, anunciando as relações de poder, os enfrentamentos de ideias e as resistências como base para o diálogo, o respeito e a ética entre seus membros. Para isso, lanço mão da interculturalidade como tema relevante, o qual permite avançar na discussão da educação e no “reconhecimento da diversidade como valor, tanto no público quanto no privado”, pois este é “o maior desafio que a educação intercultural enfrenta hoje” (TUBINO, 2016, p. 35).

No caso desta tese, minha aposta está em problematizar as relações interculturais que permeiam as práticas educativas, interrogando se há formas de saber e conhecer, na escola e fora dela, que propõem o redimensionamento dos espaços educativos e das ações das professoras e dos meninos e das meninas do grupo escolar investigado. É pretensão também evidenciar a riqueza oriunda desse encontro e enfrentamento entendendo-os como elementos potentes para pensar a escola como território de (re)encontro, diálogo, resistências e tensões, o que são, no meu ponto de vista, características próprias de um espaço educativo democrático e humano. Para isso, entendo que a educação precisa ser pensada como ação e

direito humano e que pode ser organizada e desenvolvida com base no reconhecimento da diferença e da interculturalidade, entendidas como disposições constitutivas da organização das práticas educativas.

2.3 Perspectivas legais e teóricas de uma educação cidadã intercultural

Tratar dos direitos humanos significa pensar no reconhecimento de homens e mulheres como cidadãos; significa entender que “a democracia é a sociedade dos cidadãos, e os súditos se tornam cidadãos quando lhes são reconhecidos alguns direitos fundamentais” (BOBBIO, 2004, p. 07). Nesta tese, o interesse está em um direito específico: o direito à educação. Conforme BOBBIO (2004, p. 09), “os direitos do homem, por mais fundamentais que sejam, são direitos históricos, ou seja, nascidos em certas circunstâncias, caracterizadas por lutas em defesa de novas liberdades contra velhos poderes, e nascidos de modo gradual, não todos de uma vez e nem de uma vez por todas.”

Bobbio, filósofo político, em seus estudos defende a ideia de que os direitos dos homens e mulheres devem ser pensados historicamente a partir das necessidades e urgências da sociedade em garanti-los e protegê-los.

Partindo desse pressuposto de que é urgente a proteção dos direitos humanos e de que o cidadão é a base da sociedade democrática, o autor salienta em seus estudos que são garantidos os direitos aos homens e às mulheres por sua própria condição humana: “a idéia de que o homem enquanto tal tem direitos, por natureza, que ninguém (nem mesmo o Estado) lhe pode subtrair, e que ele mesmo não pode alienar (mesmo que, em caso de necessidade, ele os aliene, a transferência não é válida)” (BOBBIO, 2004, p. 29). O discurso de uma ética cristã também é defendido pelo autor como precedente na construção dos direitos humanos, pautada pelo respeito ao próximo e ao semelhante. Essa ideia culmina na construção de uma doutrina de direitos pensada a partir dos indivíduos, e não a partir da sociedade, pois é a condição humana que garante os direitos humanos.

Os direitos humanos constituem as bases das constituições democráticas, na modernidade; trata-se de reconhecê-los e protegê-los acima de qualquer Estado ou regime de governo. A Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH), em seu artigo 26, reconhece a educação com um dos direitos à humanidade: “A educação será orientada no sentido do pleno desenvolvimento da personalidade humana”. A

educação é entendida como um bem social e de responsabilidade da sociedade como um todo. Reunindo trinta artigos, a DUDH surgiu no contexto do pós-guerra, em 1948, em função da necessidade de garantir e estabelecer princípios básicos de respeito aos direitos humanos.

O reconhecimento internacional dos direitos humanos representou, assim, um passo histórico decisivo. Com esse processo, os direitos foram colocados acima das contingências políticas dos países, fortalecendo a luta contra os regimes autoritários, o imperialismo, o genocídio e a discriminação. A todos devem ser garantidos os direitos humanos, estejam ou não em seu país de origem. (RIZZI; GONZALEZ; XIMENES, 2009, p. 08).

Os direitos humanos são propostos para garantir dignidade à pessoa humana, independentemente de sua condição econômica, social, cultural e política. O reconhecimento internacional dos direitos humanos foi decisivo para consolidar “normas mínimas necessárias para levar uma vida digna” (RIZZI; GONZALEZ; XIMENES, 2009, p. 09), reconhecendo-se assim a educação como um dos direitos humanos, pois sua relevância para a humanidade garante “que todas as pessoas possam exercer e estar conscientes de seus direitos” (RIZZI; GONZALEZ; XIMENES, 2009, p. 11). A educação viabiliza-se no contexto familiar, no comunitário, nos espaços de trabalho, nos grupos sociais e na escola. A educação configura-se como um direito “especial”, um “direito habilitante” ou um “direito de síntese”, pois “uma pessoa que passa por um processo educativo pode exigir e exercer melhor todos seus outros direitos” (RIZZI; GONZALEZ; XIMENES, 2009, p. 11).

Outra base legal, no contexto brasileiro, que demarca a educação como direito, é a Convenção dos Direitos da Criança (CDC) (1989), que trouxe discussões relevantes sobre os direitos das crianças, especialmente o seu reconhecimento enquanto cidadãos de direitos, constituindo também uma nova consciência social em relação à infância. Três grandes categorias são consagradas na CDC: os direitos de proteção, de participação e de provisão. A última categoria é constituída, entre outros, pelo direito à educação, com base na igualdade de condições para que as crianças possam gozar desse direito. Entretanto, como bem lembra Catarina Tomás (2011, p. 95), ainda “há uma insuficiência de apoio do Estado e das instituições transnacionais às lutas pelos direitos da criança e à concretização de uma cidadania da infância”. Segue a autora:

As crianças e os adultos que com elas defendem os seus direitos

reivindicam o *direito a ter direitos*, na terminologia de Hannah Arendt (1994), considerando que eles aqueles que ser solicitados, sobretudo num espaço-tempo onde a exclusão avança e a procura da reinvenção de uma nova cidadania é fundamental, o que questiona um ordenamento predeterminado (TOMÁS, 2011, p. 95).

É oportuno problematizar, na atual conjuntura social, a exclusão de determinados grupos étnicos do contexto educacional como fruto do avanço da globalização, de políticas neoliberais e de retrocessos na educação, o que vem sinalizando para a relativização ou eliminação das diferenças na escola. A problemática da exclusão social emerge de uma crise global, na qual vivenciamos processos de globalização neoliberal excludentes em um contexto de debates acerca da diferença e do multiculturalismo com pretensões monoculturais. Essa discussão permite avançar na problematização dos direitos humanos, sendo a igualdade e a diferença alicerces potentes e reais que reconhecem a diversidade cultural a qual constitui os grupos sociais e sua contribuição para a sociedade.

O Relatório do Desenvolvimento Humano (RDH), de 2004, do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), intitulado *Liberdade cultural num mundo diversificado*, evidencia a reivindicação da humanidade quanto ao respeito a sua cultura e a garantia de seus direitos:

Em todo o mundo as pessoas são mais afirmativas para exigir respeito pela sua identidade cultural. Muitas vezes, o que exigem é justiça social e mais voz política. Mas não é tudo. Também exigem reconhecimento e respeito... E importam-se em saber se eles e os filhos viverão em uma sociedade diversificada ou numa sociedade em que se espera que todas as pessoas se conformem com uma única cultura dominante (ONU-PNUD, 2004, p. 22).

É estreita a relação entre justiça e superação da desigualdade social, justiça e processos de democratização, de respeito e de reconhecimento aos diferentes grupos culturais. A modernidade instituiu um legado aos direitos humanos com base em processos, valores e mentalidade política, cultural e social únicos. Os esforços são postos na discussão da igualdade, porém é incessante a busca por um diálogo entre a igualdade e a diferença.

As desigualdades, de forma diversa, assolam a educação brasileira, que se apresenta como realidade excludente, muitas vezes para jovens e crianças afrodescendentes que “tem menos de 6 anos ou mais de 14 anos de idade e também para quem mora na zona rural, possui alguma deficiência, está na prisão entre muitos exemplos que poderiam ser citados” (RIZZI; GONZALEZ; XIMENES, 2009. p. 03). Esse contexto de exclusão social reflete-se na educação e é fruto de

um sistema padrão pensado e organizado de forma hegemônica para todos os cidadãos. Interessa salientar que no contexto contemporâneo de avanços e retrocessos nas políticas afirmativas, as quais buscam o respeito e o reconhecimento das identidades culturais e sociais das minorias, é também urgente avançar nos discursos e ações que protejam e garantam a educação aos diferentes.

A Constituição Federal de 1988, cap. III, art. 205, estabelece que: “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.” Destaco deste artigo a afirmação da educação como direito de todos os cidadãos, o que indica o dever do Estado como ente responsável pelo cumprimento desse direito à sociedade. Mas, infelizmente, ainda há dissonâncias quanto à garantia da educação como direito de todos, sinalizando o acesso e a permanência na escola como um desafio aos grupos minoritários da sociedade brasileira.

Outra base legal brasileira que anuncia a educação como um direito é o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) (Lei nº 8.069/90), em vigor desde 1990, com 267 artigos fundamentais em relação aos direitos das crianças e jovens brasileiros, garantindo, entre outros, a saúde, o lazer, a cultura, a convivência familiar e a educação. O ECA é fruto de movimentos sociais ocorridos no Brasil, ao longo da década de 80, no contexto de luta contra a ditadura militar. O Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua (MNMMR) destaca-se, entre outros, como um dos marcadores pelo empoderamento e participação social de crianças, educadores e outros membros da sociedade civil, os quais buscavam garantir direitos sociais às crianças e aos adolescentes brasileiros.

O trabalho realizado pelo MNMMR surtiu efeito em vários estados brasileiros e, também, internacionalmente, pois o contexto vivenciado em diversos países pautava-se pela garantia de direitos sociais, em especial, às crianças e aos jovens. Este movimento social viabilizou o desvelamento da situação de meninos e meninas de rua, os quais vivenciavam situações de risco e vulnerabilidade social. Dentre suas conquistas, destaco a participação do MNMMR e outros movimentos sociais na proposição do texto da nova Constituição brasileira, tendo os direitos das crianças e dos adolescentes assegurados, inclusive contando com a expressiva participação de crianças e da sociedade civil nos trâmites do processo de discussão e aprovação do texto da carta maior. Sendo assim, no ano de 1990, o ECA consolidou-se como

documento legal brasileiro, exemplo de garantia de cidadania às crianças também para outros países. Cabe destacar que nos seus 267 artigos, o ECA viabiliza direitos às crianças brasileiras e reconhece-as como sujeitos capazes e competentes para expressar suas realidades e necessidades. No contexto investigativo desta tese, é princípio assumido o prestar atenção na competência das crianças, enquanto sujeitos desejosos de serem ouvidos e reconhecidos em seus direitos. De igual forma, problematizar a educação como um dos direitos garantidos pela legislação brasileira também é foco, especialmente observando como as práticas educativas incorporam, valorizam e reconhecem as diferentes culturas.

A partir dessa explanação inicial em torno das bases legais que garantem a educação como direito das crianças e adolescentes, cuja oferta é dever do Estado e da sociedade, é oportuno compreender que a Constituição Federal não prevê detalhadamente o atendimento via ensino, indicando a organização em suas etapas. Para isso, há que se propor outras leis que organizam a educação e as práticas de ensino. É na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN, Lei 9.394, de 1996) que encontramos detalhamentos sobre a organização do ensino. Tal base legal é fruto de um esforço político e social que legitima, entre outros aspectos, a educação básica composta por três etapas: a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio. Da LDBEN, ressalto alguns elementos fundamentais, como: o acesso e a permanência na escola; o respeito à cultura e aos saberes da comunidade escolar; a garantia da escola como espaço de socialização e de interação; a valorização da cultura da comunidade escolar; a valorização dos docentes; a liberdade de expressão; a qualidade no ensino; a pluralidade de ideias e o respeito às concepções pedagógicas e filosóficas. Nessa síntese, interessa atentar para questões como respeito, igualdade, qualidade e liberdade como temas dispostos neste documento de forma implícita ou explícita na organização e desenvolvimento do ensino.

Na sequência, apresento algumas ideias da filósofa alemã Hannah Arendt, em torno da noção de educação como ação humana, como a possibilidade de inícios ao mundo. A estudiosa apresenta relevantes indagações sobre os direitos humanos, decorrente de sua própria condição de refugiada da Alemanha, assolada pelo nazismo. Explora sua condição de exclusão, de não pertencimento a uma comunidade e de expulsão da humanidade, como outras possibilidades de pensar o mundo e o humano.

A exclusão sofrida pela filósofa, no período da 2ª Guerra Mundial, retrata a desmistificação de que os direitos humanos são universais, para todos, pois aos judeus, ciganos e descendentes de alemães, o “direito a ter direitos” foi negado. Em sua obra, os vestígios sofridos pela exclusão são visíveis e oportunos para pensar temas como reconhecimento do outro em suas diferenças. De igual forma, demarcam a potencialidade da ação, no contexto da interação entre os indivíduos, e as emergentes relações, as quais sinalizam a capacidade de criação e de participação na sociedade. Em um dos seus escritos, o ensaio “A crise na educação”, traz significativas contribuições para compreender a educação, indicando sua essência na natalidade, “o fato de que seres humanos nascem para o mundo” (ARENDRT, 2013, p. 223). Este mundo possui suas regras, normas, conhecimentos, um legado que é construído; ao receber os recém-chegados, cabe aos que aqui estão a tarefa de apresentar o mundo aos que chegam. Essa tarefa de familiarização é assumida por meio da educação; portanto, a capacidade da renovação, de nascer, a potência do novo, os inícios no mundo colocam a educação como berço da ação humana. Ação entendida como relação entre crianças e adultos, iniciadores que interagem e participam da construção do mundo a partir de um novo começo, daquele que chega.

Vanessa Silveira de Almeida, estudiosa da obra de Hannah Arendt, explica que a compreensão de ação é inerente ao conceito de “natalidade”, entendida como atividade de apresentar o mundo aos recém-chegados, proporcionando espaços de convivência e de criação, tarefa específica da educação. É por meio da educação que se garante a familiarização dos recém-chegados “com o mundo, que é mais velho do que eles, e, ao mesmo tempo, acolher cada um em sua singularidade” (ALMEIDA, 2009, p. 184).

Outro estudioso que se debruça sobre a obra de Hannah Arendt é Gert Biesta (2013). Em seus escritos explica que a ação é fundamental para a relação e a interação entre os sujeitos. É nesse contexto que o ato de agir se torna indispensável para revelar identidades como únicas e não preexistentes. Portanto, a ação entre os sujeitos tem na sua essência a ideia de “que só podemos agir se ao mesmo tempo outros também podem agir, isto é, se outros são igualmente capazes de introduzir seus inícios ao mundo” (BIESTA, 2013, p. 75). Com base no ideário conceitual construído por Arendt, Biesta apresenta a pluralidade como condição da ação humana, como reconhecimento da capacidade de ação de cada sujeito no

processo de interação e início ao mundo.

O conceito de natalidade permite pensar sobre o contexto educacional, entendendo as práticas educativas e a própria educação como ação humana e um direito a ser resguardado como bem público e garantido a todos os sujeitos, em suas diferenças e pluralidades. Esses sujeitos interagem, relacionam-se e exprimem suas identidades no espaço da escola, a qual é cenário de conflitos, de disputas e de resistências. Por isso, é urgente atentar para que esse processo garanta a participação de seus membros e reconheça a potencialidade e contribuição das pluralidades que constituem as identidades dos mesmos.

Os anúncios do estudioso Gert Biesta (2013) a respeito da educação como ação humana sinalizam esse processo, tomando por base a transcendência à ideia de que há uma essência humana, evidenciando a singularidade e a unicidade como frutos da relação e do encontro com o outro que ocorre e um espaço de responsabilidade, que é ético; um espaço intersubjetivo em que “tornar-se presença não é algo que se pode fazer sozinho” (BIESTA, 2013, p. 79). Tornar-se presença nesse espaço intersubjetivo necessita do outro, de iniciadores para vir ao mundo, pois esse outro assume os inícios. “São necessários outros que assumam os inícios de alguém, sempre de modos novos e imprevisíveis, para que esse alguém venha ao mundo” (BIESTA, 2013, p. 80). Esse mundo de pluralidade e diferenças indaga-nos sobre sermos responsáveis com o outro e pede pelo respeito à outridade. Nessa conjuntura, a escola como um espaço intersubjetivo, de disputas e tensões entre crianças e adultos, possibilita a seus membros tornarem-se presença quando assumem a responsabilidade como iniciadores e iniciados de atuar como criadores de condições de ensino e de aprendizagens.

Destaco que essa ideia de iniciadores e iniciados é potencializada quando compreendemos e respeitamos o outro, na sua singularidade e unicidade. Iniciar exige ação, começar algo novo no mundo com o outro. Gert Biesta (2013) toma conceitos de Hannah Arendt como *labor*, *trabalho* e *ação* para explicar e sinalizar a presença do homem no mundo. A *ação* significa iniciar, começar algo, “tomar iniciativa” com o outro. É uma relação entre homens que, com a chegada de um novo (a criança/o outro), um segundo nascimento é iniciado quando um novo mundo é apresentado (BIESTA, 2013, p. 111). Segundo Biesta (2013, p. 111), “a ação como um início corresponde ao fato do nascimento, já que a cada nascimento algo “unicamente novo vem ao mundo”. A natalidade é o segundo nascimento do homem,

quando apresentado ao mundo político, através de suas ações e possibilidades de iniciar algo novo tornam-se possíveis.

Portanto, quando pensamos na escola como esse espaço de relação com o outro, de ação e de iniciação, há urgências de se trazer elementos que respeitem a outridade do outro, em especial, a alteridade das crianças na relação com os professores. Aposto no conceito de ação arendtiana para sinalizar a escola como espaço em que adultos e crianças e jovens são iniciadores num mundo que é velho, com possibilidades ao novo. A escola é espaço fecundo para construir suas ações em um processo desconstrutivo, de embate da pluralidade e da diferença. A relação entre as crianças, os jovens e os professores permite estabelecer a ação educativa, além de uma regulação política, construindo inícios na relação com o outro, em uma abordagem com base em uma perspectiva desconstrutivista. Proponho o conceito de *trabalho e ação*, de Hannah Arendt, seguido pelos anúncios de Gert Biesta, como possibilidades para pensar a educação como ação humana, como tempo de inícios entre diferentes, como tempo de recriar o novo a partir do velho, em uma dimensão responsável e responsiva ao mundo, que, na escola, fará uso de suas práticas curriculares e educativas.

A igualdade e a diferença são temas que necessitam ser debatidos de forma articulada. A tarefa não é a de negar a igualdade, mas propor um deslocamento: enfatizar a diferença no contexto dos direitos humanos, em especial, na educação. E, como pensar na educação como direito de todos? Para construir alternativas possíveis, compartilho dos escritos de Vera Maria Ferrão Candau (2008, p. 49), que assim enfatiza:

Todas essas premissas estão voltadas para essa grande questão da articulação entre igualdade e diferença, isto é, da passagem da afirmação da igualdade ou da diferença para a da igualdade na diferença. Não se trata de, para afirmar a igualdade, negar diferença, nem de uma visão diferencialista absoluta, que relativize a igualdade.

Problematizar a igualdade na diferença leva-nos a compreender que essa discussão está posta na interculturalidade e presente na contemporaneidade, e é fruto das lutas sociais das minorais e construída com base no contexto político, cultural, social e econômico de uma determinada sociedade. São modos de interagir, participar e transformar a sociedade, transcendendo como um dado apenas de uma determinada realidade.

O desafio da interculturalidade e da educação em direitos humanos, segundo

Candau (2008), configuram-se em eixos problematizadores da igualdade na diferença no contexto educacional. O primeiro eixo problematizador seria o da *desconstrução* de (pré)conceitos e discriminação que constituem as relações sociais caracterizadas por dimensões invisíveis e fluídas. A desnaturalização de visões estereotipadas aos grupos sócio-culturais e de ações universais que constituem as práticas educativas, com base monocultural e etnocêntrica, garantiriam indagações sobre as escolhas, a organização dos currículos escolares e o desenho de seus projetos pedagógicos. Como segundo eixo está a *articulação* entre igualdade e diferença no contexto da organização e do desenvolvimento de políticas educativas e práticas pedagógicas, reconhecendo as diferenças culturais, os saberes e a afirmação da educação como direito de todos os grupos, proporcionando seu reconhecimento e transcendendo o caráter monocultural da cultura escolar. O penúltimo eixo sustenta o *resgate* cultural dos diferentes grupos, suas identidades e suas histórias de vida no âmbito individual e coletivo, salientando a cultura híbrida e a construção de novos grupos e identidades, entendendo a cultura como dinâmica e histórica. Por fim, promover a interação com o outro e as diferentes formas de vivenciar, experienciar e expressar-se, no contexto da escola, significa promover um enfoque interativo e participativo entre todos os atores, além de ações pontuais e exclusivas a determinados grupos culturais, o que envolve repensar as propostas curriculares, as práticas educativas, a cultura escolar, o papel desempenhado pelos professores e a sua relação com a comunidade. O empoderamento dos atores é determinante para pensar o reconhecimento cultural e social no contexto da escola, enfatizando a construção de uma cidadania aberta que problematize as relações de poder, os conflitos e as relações solidárias (CANDAU, 2008).

A potência de enfatizar as interculturalidades nesta tese está na evidência posta não só pelos processos de interação e a presença de múltiplas culturas na escola. O foco está em pensar o entrecruzamento das culturas locais, por exemplo, originárias dos descendentes do povo pomerano, majoritariamente presentes na região, com suas experiências e vivências na rotina do trabalho no campo, em sua íntima relação com a terra e dos afrobrasileiros, os quais pouco são reconhecidos em suas identidades, rotinas religiosas e de lazer que permeiam a localidade e organizam modos de compreender e significar o mundo. Estes pontos são substanciais aos processos que educam fora e dentro da escola, pois referem práticas as quais redimensionam conhecimentos e propõem conflitos e relações de

poder nos espaços privados e públicos.

Para dar conta desse processo investigativo, trago os estudos de Boaventura de Sousa Santos (2010) e da pesquisadora Vera Maria Candau (2016), os quais entendo como pertinentes e relevantes para a discussão e a proposição da educação intercultural, a qual busca, além do diálogo, promover processos de desnaturalização de determinados conhecimentos, concebendo a cultura como algo inacabado e genuíno e, por tal característica, fecunda para o enriquecimento das práticas educativas. Os dois também colocam a participação como pilar dos processos democráticos e de valorização não só das vozes plurais, mas das vozes que emergem das diferenças, entendidas como potentes ao processo de ensino e aprendizagem, pois mostram a interdependência mútua de saberes ditos como científicos e não-científicos.

A estudiosa Vera Maria Candau (2016) salienta a pertinência de pensarmos as diferenças culturais, visíveis às discussões polêmicas em variados espaços, desde as mídias, os movimentos sociais até o espaço da sala de aula. Temas como os desta tese, as culturas infantis e juvenis e os povos tradicionais, estão em relevância, pois suscitam debates, relações de intolerância, mas também possibilitam reflexões que se debruçam sobre os processos educativos com perspectivas interculturais. Em seus estudos, a autora aponta que as diferenças culturais se sobressaem no âmbito escolar, porém, algumas vezes, os docentes encontram dificuldades em com elas trabalhar e inseri-las nas práticas educativas. Destaco, também, que as metodologias de cunho participativo e colaborativo proporcionam um alcance positivo nos processos investigativos e na produção do conhecimento, quando mobilizadas sobre as práticas educativas e o desenvolvimento profissional dos professores, no contexto da educação intercultural.

Nessa direção, a educação intercultural, em seu processo histórico, apresenta trajetórias na América Latina aliadas à educação bilíngue dos povos indígenas, incidindo na recuperação de suas ancestralidades e na sua reafirmação étnico-linguística. Cabe salientar que o encarceramento de tradições ancestrais, ausenta a historicidade que os grupos socioculturais como os indígenas e camponeses possuem, ou melhor, pensar a interculturalidade apenas pela ancestralidade distancia-se das lutas, das perdas e dos ganhos desses povos, presentes na contemporaneidade, pois, “a interculturalidade como projeto busca gerar sinergias entre Tradição e Modernidade” (TUBINO, 2016, p. 27). Portanto, a interculturalidade

busca construir sociedades democráticas aliadas às políticas de igualdade e de identidade, reconhecendo as diferenças culturais e questionando o caráter monocultural e universal dos países do ocidente.

Pensar as diferenças culturais na escola e os desafios na prática educativa significa investir na desconstrução do engessamento de conhecimentos e das culturas escolares que demarcam espaços e tempos padronizados, rituais que fomentam o processo avaliativo, a disposição de materiais e móveis na sala de aula, as normas e valores únicos a serem seguidos e movimentos pontuais de participação dos educandos, por exemplo. E, por fim, refere que é preciso pensar a folclorização das diferenças culturais, que de forma pontual mobilizam a prática por um calendário comemorativo, muitas vezes, voltada para grupos específicos, distanciando-se da contextualização de seus modos de ser e estar no mundo, ausentando-se do problematizar variadas formas de vivenciar suas realidades, o que nada mais faz do que permitir a naturalização de uma única cultura e conhecimento na escola.

Nessa perspectiva, Boaventura de Sousa Santos (2010), em seus estudos, contribui fortemente para compreendermos como a escola, na mobilização de suas práticas educativas, poderia organizar a educação intercultural por meio da valorização dos saberes e do diálogo de forma horizontal, o que define como “ecologia dos saberes”. Considerando esse conceito central na discussão desta tese, o qual é fundamental para a educação intercultural, sua definição segue pela visibilização e o confronto dos saberes de tal modo que se constitua “a inter-relação dos saberes assumidos como científicos e com outros saberes, considerados não-científicos” (CANDAU, 2016, p. 87).

Inserir a ecologia dos saberes no âmbito educativo favorece o diálogo e prima pelo que é conhecimento escolar valorizado ou não e fomenta o reconhecimento de outros saberes. Movimentos interativos e dialógicos, constituídos no confronto, proporcionam à escola constituir-se como um espaço vivo, de entrecruzamento de culturas e de constante debate na construção do conhecimento. Conforme o autor, a ecologia dos saberes busca dar consistência ao pensamento plural e propositivo, pois,

[...] enquanto epistemologia pós-abissal, a busca de credibilidade para os conhecimentos não científicos não implica o descrédito do conhecimento científico. Implica simplesmente, a sua utilização contra-hegemônica. Trata-se, por um lado, de explorar a pluralidade interna da ciência, isto é, as práticas científicas alternativas que se têm tornado visíveis através das

epistemologias feministas e pós-coloniais e, por outro lado, de promover a interação e a interdependência entre os saberes científicos e outros saberes, não científicos (SANTOS, 2010, p. 57).

Assim, a noção conceitual sobre interculturalidade apresentada nesta tese, assumida em campos teóricos distintos, o da Pedagogia, com base em Candau, o da Sociologia da Infância, com base em Corsaro e Sarmento e o da Sociologia, com base em Souza Santos, entre outros autores, busca o empoderamento dos grupos e atores sociais, o diálogo como debate e confrontação de ideias, a interação cultural como processo de negociação e de participação ativa dos cidadãos. As posições desses autores reconhecem as diferenças e as identidades culturais e sociais entre os grupos como base de processos assimétricos e simétricos de poder e resistências. Também, entendem a interculturalidade como propulsora de uma educação como ação e direito humano, de reconhecimento do outro, de diálogo entre os diferentes grupos socioculturais. Em síntese, apostam na educação para a negociação cultural, “o que supõe exercitar o que Santos denomina *hermenêutica diatópica*. A perspectiva intercultural está orientada à construção de uma sociedade democrática, plural, humana, que articule políticas de igualdade com políticas de identidade” (CANDAU, 2008, p. 54).

As sinalizações aqui reunidas afirmam a educação como direito de todos, construída de forma participativa, por meio de negociações, embates de ideias, base para a construção de um projeto híbrido e intercultural. Uma educação que considera os atores em suas diferenças culturais e sociais e em sua capacidade de pensar, agir e comunicar.

3 Aspectos históricos e metodológicos da pesquisa

Neste capítulo, na primeira seção, exponho sobre alguns aspectos históricos e culturais do cenário desta pesquisa, a região da Serra dos Tapes, a qual possui Povos e Comunidades Tradicionais em suas terras, entre eles, os pomeranos, os indígenas e os quilombolas. Especificamente, apresento a localidade de Nova Gonçalves, situada no 2º Distrito do município de Canguçu¹/RS, que é reconhecida como a capital nacional da agricultura familiar, a maioria das famílias vive no campo, distribuídas em 120 localidades. Segundo os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas (IBGE), em 2010, o município possuía 53.259 habitantes, dos quais, 33.565 residiam e trabalhavam no campo.

Na segunda seção deste capítulo, apresento a escola Municipal de Ensino Fundamental Carlos Soares da Silveira e os colaboradores desta pesquisa, em especial, os meninos e as meninas que produziram os vídeos.

Na terceira seção, narro sobre a minha participação no projeto de extensão e pesquisa do Núcleo Educamemória, pelo Instituto de Educação - IE, da Universidade Federal de Rio Grande - FURG o qual me possibilitou conhecer e inserir-me no contexto dessa comunidade e da escola em que realizei a pesquisa.

Por fim, na quarta seção, descrevo o delineamento metodológico da pesquisa, de inspiração etnográfica com crianças e discorro sobre a análise interpretativa como método de tratamento e discussão dos dados.

3.1 O cenário da pesquisa: aspectos históricos e culturais

A fundação de Canguçu, localizado na Serra dos Tapes, deu-se trezentos anos após a colonização do Brasil, em 28 de janeiro de 1857. Em meados do século

¹ Cangussu vem de acangussu (akã =cabeça; guassu =grande), ou seja, 'cabeça grande', denominação dada a determinado tipo de onça que se caracterizava pelo tamanho da cabeça. Verbetes: Canguçu (RS). In: ENCICLOPÉDIA dos municípios brasileiros. Rio de Janeiro: IBGE, 1959. v. 33. p. 113-118. Disponível em: http://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv27295_33.pdf. Acesso em: jan. 2016.

XIX, a Serra dos Tapes pertencia ao território dos índios Tapes, de origem linguística Tupi-Guarani (SALAMONI e WASKIEVICZ, 2013). A atividade agrícola é predominante até o presente, o que justifica o título de capital nacional da agricultura familiar. O município possui processos colonizadores decorrentes do encontro de culturas e etnias dos povos europeus, indígenas e africanos. Por isso, a seguir, alguns pontos da colonização no Brasil e na metade sul do Rio Grande do Sul são apresentados como elementos fundantes dos processos culturais remanescentes aos seus descendentes, em especial, aos meninos, às meninas e às suas professoras, colaboradores desta investigação.

No século XVIII, a região sul do Rio Grande do Sul organizava-se em torno da relevante produção de charque, especialmente na região da planície, às margens dos rios, sobretudo na região que hoje forma o município de Pelotas/RS. A produção de charque era feita majoritariamente com trabalho escravo; por isso, milhares de negros foram trazidos da África para a região. Estes, no período da entressafra do charque, eram conduzidos até a Serra dos Tapes para realizar trabalho de extrativismo de madeiras e de cultivo de frutas e de cereais. Assim, durante o período em que eram deslocados para a Serra dos Tapes, muitas fugas ocorriam devido ao seu contexto geográfico, de difícil acesso, com mata abundante. Tais fugas levaram à formação de quilombos na localidade (SCHNEIDER; MENASCHE, 2014).

A chegada dos negros ao Brasil, na condição de escravos, decorreu dos processos de invasão e escravização realizados pelos portugueses em território africano, pois os colonizadores buscavam trabalho braçal em razão de seus interesses econômicos de cultivo do açúcar e da mineração, visto que suas tentativas de escravização dos indígenas não logravam êxito. O processo violento de sair de suas terras, abandonarem seus lugares de origem, traduz a violência que os negros sofreram em relação a sua condição humana, o que chamamos de “desterritorialização” do povo africano. Aliados de sua terra de origem, seu desafio, entre outros, era o de articulação como grupo em outra região (PEREIRA, 2007). A precariedade das embarcações e das condições de subsistência, enquanto aguardavam pelos seus destinos no solo brasileiro, não extinguiu o processo cultural dos povos negros. O pouco espaço dos porões dos navios proporcionava aos negros o compartilhar do mesmo alimento, o acalantar-se e o cantar para espantar a tristeza e a saudade. Na chegada ao Brasil, o trabalho forçado, torturas físicas,

psicológicas e morais demarcaram o período com punições e coerções violentas e desumanas aos negros escravizados. O frio, as péssimas condições de higiene de suas senzalas e os castigos constantes trouxeram marcas profundas em seus corpos em razão da sua condição de sobrevivência em meio à escravidão imputada.

No solo gaúcho, os negros participaram da formação desta sociedade desde o período da colonização. As condições de vida e de trabalho distanciavam-se da produção de mão de obra livre, visto que os escravos eram submetidos a intensas horas de trabalho para a produção do charque. Homens, mulheres e crianças trabalhavam de forma extenuante; sofriam punições corporais como mecanismo de controle social. Os atos de rebeldia eram praticados pelos escravos de forma individual e coletiva, os quais se refugiavam em morros e nos matos, onde havia abundância de fauna e de flora. Estudos apresentam o Arroio Quilombola como espaço adequado para “os escravos fugidos das charqueadas”, pois ali eles “podiam aquilombar-se nos matos da região, no complexo das coxilhas e serras no dorsal de Canguçu” (SURITA; BUCHWEITZ, 2007, p. 26).

A presença dos quilombolas na contemporaneidade é marcada por uma população numerosa, em especial na região sul, que sofre abandono e descaso muitas vezes por parte do Estado brasileiro. Há registros de que no sul do estado do Rio Grande do Sul vivem aproximadamente 100 famílias quilombolas, pertencentes a um território rural de difícil acesso, permeado por problemas econômicos e sociais. No início do século XXI, observaram-se alguns avanços com as políticas afirmativas que reconhecem como povos tradicionais, os quilombolas. Nos quilombos, a comunidade organiza a subsistência de seus membros através da agricultura e da realização de eventuais trabalhos prestados aos fazendeiros e aos pequenos agricultores, bem como por meio da produção de artesanato próprio para o trabalho no campo ou para a comercialização em geral.

Em relação à propriedade e uso das terras, cabe destacar o distanciamento em relação à forma de apropriação e acesso às terras ocorrido entre pomeranos e quilombolas. Enquanto os primeiros vieram em um contexto colonizador, com incentivo do Estado, os quilombolas “conformaram-se na resistência ao regime escravocrata” (SCHNEIDER; MENASCHE, 2014, p. 02). O processo abolicionista e de libertação dos negros foi marcado por vários vieses excludentes, pois lhes foi negada a posse da terra, a circulação em espaços sociais, o acesso às instituições educacionais e, muitas vezes, a própria condição humana e cidadã; enfim, a

liberdade concedida demarcou a exclusão desses povos e o não reconhecimento da legitimidade de suas culturas.

Pensar no processo de resistência significa compartilhar da história e das histórias de vivência de povos que aqui chegaram na condição de escravos e de imigrantes que, com suas linguagens verbais, corporais e, também, de silenciamento, traduzem e demarcam seus processos identitários. No caso dos dois grupos, a terra e a relação com o trabalho agrícola são demarcadores de sua existência. Com isso, os diferentes percursos históricos mostram, entre outros elementos, o entrecruzamento de culturas e etnias, as quais salientam movimentos de resistências, de relações de poder e de enfrentamento de ideias.

Na sequência, apresento alguns aspectos sobre a história da imigração no Brasil, em especial, na região sul do Rio Grande do Sul. Inicialmente, cabe salientar que a

imigração europeia passou a ser visualizada para resolver o problema do povoamento e também para suprir a mão de obra escassa em decorrência da abolição do tráfico negreiro desde 1850, e as Leis do Ventre Livre e dos Sexagenários que anunciavam a abolição definitiva do trabalho escravo, ao lado de fatores externos que exigiam o fim da escravidão para que a Revolução Industrial e Inglesa, a política francesa e social americana recobrissem o velho e o novo mundo (SILLER, 2011, p. 24).

Os imigrantes europeus chegaram ao Brasil no século XIX, no contexto do fluxo de emigração de povos europeus, em especial, para a América, fomentados pelos recursos do Império de D. Pedro I e mobilizados pelas promessas de produtividade das terras. A intenção, além da força de trabalho, também era a de “miscigenação étnica e a de criação de uma classe média de pequenos agricultores e artesãos”, os quais ocupariam territórios, lotes de terras com mata e caça abundantes, consideradas como “terras de ninguém” ou até mesmo sesmarias falidas, ocupadas por povos indígenas e de difícil acesso (THUM, 2009, p. 117).

A conjuntura conflituosa de pobreza e de fragmentação do trabalho na Europa também se constituía como alguns dos fatores para o processo de imigração para o Brasil. Destaca-se, também, o interesse da Corte Imperial e do círculo gestor do Império de ocupar o território brasileiro e substituir o trabalho escravo. Nesse contexto, o Império brasileiro enviou para a Europa “agentes de imigração”, os quais propagavam a potencialidade de uma terra nova e exuberante. Devido à industrialização e às modificações no mundo do trabalho, o empobrecimento crescia em solo europeu entre os prussianos, italianos, suíços e pomeranos, e, em razão

disso, o discurso de “promessa de abundância” logo foi aceito por muitos destes europeus. Assim explica Thum (2009, p. 117):

A imigração, por essa época, era fomentada com recursos do império, pois se tinha interesse explícito, na presença desses grupos em território brasileiro. Para tanto, havia o investimento em doações de lotes de terras, denominadas “colônias” e algumas ferramentas manuais (machado, serra vai-e-vem, foices, enxadas). É preciso ter claro, contudo, que essa idéia de investimento é um tanto falaciosa, dado que as terras ocupadas pelos imigrantes eram “terras de ninguém” e/ou de sesmarias falidas ou não ocupadas pelos que receberam de doação. Eram terras de difícil acesso, de mata fechada, de presença indígena, que o português colonizador não teve interesse ou condições de apropriação efetiva.

A aprovação de uma nova Lei de Terras, em 1850, criou “uma legislação de imigração que incluía tanto as condições de acesso à terra, quanto a situação jurídica, aos imigrantes não católicos” (THUM, 2009, p. 118), promovendo a intensificação da imigração no Brasil entre os anos de 1860 e 1870. A colonização do Brasil por parte de grupos de imigrantes de diferentes partes do contexto germânico deu-se com apoio do governo imperial, provincial e por iniciativas privadas, ou seja, empresas organizavam o processo de imigração com o intento de colonizar o território, trazendo especialmente famílias que trabalhassem com a cultura agrícola. Cabe destacar que o processo de imigração dos pomeranos para as terras brasileiras ocorreu no contexto do pós-guerra, em 1850. Com a mudança de organização latifundiária, a qual proporcionou a criação de investimentos, ou melhor, a colonização particular, “nas primeiras levas, os lotes eram de 75 hectares e, normalmente, doados. A partir de então, passaram a ser 25 hectares e pagos pelos imigrantes” (THUM, 2009, p. 119). Portanto, a colonização na Serra dos Tapes

difere das colonizações realizadas por intermédio do Estado Brasileiro, sejam elas Provinciais ou Estaduais. No caso, a colonização se deu por obra de investimento empresarial, que desde a chegada dos colonos, os colocava na condição de proprietários se adquirissem propriedades a serem compradas. Em se tratando de um estrato da população em processo de diáspora na Europa, especialmente dos povos bálticos que até hoje não encontram local no mundo, dívidas eram contratadas com o empresário local, tanto para adquirir as terras como para a manutenção e produção de alimentos (THUM, 2014, p. 09).

Houve grande frustração entre os imigrantes pomeranos, tendo em vista que a Pomerânia era uma região plana e próspera, diferente da terra “prometida”, que era de vasta extensão, com mata virgem e de topografia irregular. Nesse processo de colonização privada, destaca-se a Colônia de São Lourenço do Sul/RS, formada por Jacob Rheingantz, empreendedor de origem alemã, o qual firmou contrato com o governo imperial, em 1856, formando a citada colônia, em parceria com o

estancieiro José Antonio de Oliveira Guimarães.

É importante dizer que algumas questões econômicas e sociais se destacam como propícias também para a imigração dos pomeranos para o Brasil: disputas de territórios europeus, em especial, na unificação dos estados da Alemanha, tendo a Prússia como centro do desenvolvimento industrial e econômico; impostos elevados e alto índice da população na Alemanha (WEIDUSCHADT, 2015). Conforme a estudiosa Salamoni (2000), o contexto histórico e geográfico ressalta o cotidiano da Pomerânia e sua população:

No caso específico da Pomerânia, terra de origem dos imigrantes objeto de estudo no presente trabalho, esta localizava-se na região oriental da Alemanha, sob o domínio do Império Prussiano. Nessa região, a transição do sistema feudal para o capitalismo teve início em 1807, quando o Estado Prussiano decretou a abolição definitiva da servidão camponesa. Contudo, a maior parte dos camponeses perdeu parte ou todas as terras que cultivava, sendo obrigada a se submeter ao trabalho nas propriedades senhoriais ou, então, buscar ocupação nas indústrias urbanas, engrossando a massa de deserdados que passaram a viver nas cidades. Além dessas possibilidades restava, ainda, a alternativa de migrar para a América, na busca de melhores condições de vida. Diante desse quadro, é possível entender que os camponeses, no caso os de origem pomerana, habituaram-se a ser conduzidos pela mão por um “senhor” que lhes ordenava e proibia, e, por fim, se ocupava dos problemas fundamentais de sua existência (SALAMONI, 2000, p. 37).

Com essa explicação parcial sobre os processos de chegada dos povos negros e dos pomeranos às terras brasileiras, em especial, ao sul do Rio Grande do Sul, percebe-se a pluralidade de suas identidades as quais foram (re)construídas pelo movimento histórico e social em contexto de diáspora, porém, de modos bastante distintos entre eles: o primeiro, em contexto de escravização; o segundo, em contexto de imigração financiada. Atualmente, ambos são reconhecidos como Povos e Comunidade Tradicionais, com base no Decreto de Lei 6.040/2007, que em seu Artigo 3º, inciso I, define-os como grupos que se reconhecem em sua diferenciação, com formas próprias de organização, por meio de práticas em territórios que utilizam como condição de sua reprodução cultural, social, religiosa, ancestral, econômica, com práticas, conhecimentos e inovações advindas de suas tradições.

Essa lei efetiva-se por meio da Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais (PNPCT), que se estrutura em quatro eixos: acesso aos territórios tradicionais e aos recursos naturais; infraestrutura; inclusão social; e, fomento e produção sustentável. Tem como

objetivos a garantia dos direitos sociais, da terra, da sua cultura, de políticas públicas, da sustentabilidade do meio em que vivem, de preservação das práticas religiosas e festivas de sua tradição, entre outros. Compreendo a relevância das políticas públicas, as quais reconhecem as tradições culturais e identitárias dos povos, porém o acesso às políticas não garante legitimidade e igualdade entre os povos.

Cabe lembrar que diante dos desafios lançados em legitimar os direitos dos povos não é possível compará-los em relação aos processos de exclusão social que sofrem. Enquanto os povos pomeranos ainda buscam consolidar suas identidades culturais e territoriais na sociedade brasileira, os negros e os quilombolas lutam contra a discriminação racial, a exclusão de suas culturas e suas instituições, dito de outra forma, o desafio segue pela liberdade de estar no mundo e com os outros sem sofrerem apagamento por sua raça e cultura.

Nessa direção, é oportuno salientar as diferenciações históricas e culturais entre pomeranos e negros. No sul do Rio Grande do Sul, o trabalho não escravo, mas assalariado, e a religiosidade da comunidade negra luterana de Manoel do Rego em Canguçu são exemplos de aproximação desses dois grupos socioculturais (WEIDUSCHADT; SOUZA, BEIERSDORF, 2013). As autoras ainda salientam a apropriação da língua pomerana pelos negros como forma de adaptação e da religiosidade como presença de resistência, por meio de objetos de suas culturas africanas na igreja. As autoras também contribuem para esta tese quando elaboram questionamentos sobre a lei 10.639/2003, especialmente quando enfatizam que a escola, como instituição formadora, necessita rever a visão eurocêntrica de suas propostas curriculares. Seguem com a orientação de que a pluralidade social e cultural, na qual a escola está imersa, precisa ser pensada em suas práticas, especialmente porque há grupos socioculturais que pertencem à instituição, os quais não possuem identidades e culturas semelhantes (WEIDUSCHADT; SOUZA, BEIERSDORF, 2013).

Carmo Thum (2009) em suas pesquisas traz para a discussão a condição de silenciamento vivenciada em espaços públicos e privados por esses dois povos, salientando que ele acontece desde o período de imigração para as terras brasileiras até à contemporaneidade:

Analisando a realidade pesquisada, compreendo que a exclusão, na Serra dos Tapes, se aplica indiscriminadamente aos negros e pomeranos. O lugar de trabalho para ambos: a terra; o lugar de cidadania: somente os direitos

garantidos pelo Estado (votar, ter documentos); a identidade: um conflito permanente (ser brasileiro, ser 'tuca'², ser pomerano); o território: um espaço de emancipação política; o corpo: um meio para a negação do eu (THUM, 2009, p. 306).

Nesse sentido, as relações de poder, a invisibilidade dos povos pomeranos e negros, a negação do sentimento de pertencimento à sua identidade e ao seu território são alguns elementos que demarcam o silenciamento dessas duas culturas. Nessa direção, trago a PNPCT e um dos seus objetivos que faz alusão à questão da identidade dos pomeranos, negros e quilombolas como povos e o próprio movimento de emancipação por meio da autodeclaração³. No conjunto da lei, pretende-se organizar ações para que a representatividade coletiva seja realçada, almejando-se a visibilidade e o reconhecimento existencial, cultural e social destes povos no Brasil. Com isso, o PNPCT, em seu Artigo 3º, inciso VI, promulga o reconhecimento dos povos e comunidades tradicionais por meio da auto-identificação, o que possibilita acesso aos direitos civis individuais e coletivos. Portanto, o movimento de reconhecer-se acontece por meio da identidade requerida. Em outras palavras, quando me declaro pertencente a um povo, demarco minhas diferenças. Para além de um discurso existencial ou desigual, o apelo está em reconhecer-se e ser reconhecido com identidade campesina, de relação íntima com a terra, com suas tradições e com os conhecimentos locais.

Ressalto essa questão, pois esta tese discute, ao longo dos capítulos teóricos e de análises, o conceito de diferença como um viés propositivo para a construção de conhecimentos e de processos interculturais. Nessa direção, sustento a relevância de se reconhecer o entrecruzamento cultural em sua potencialidade dentro de espaços institucionais, como a escola e no contexto local, no caso, a comunidade Nova Gonçalves.

3.2 A comunidade de Nova Gonçalves, a Escola, os meninos e as meninas: contexto e colaboradores desta pesquisa

Nesta seção exponho sobre algumas características do contexto local, a

² Palavra utilizada para denominar os brasileiros. Em sua tese, Carmo Thum (2009) explica que o termo tuca era usado pelos imigrantes para referir-se àquele que fala o português.

³ Audiências Públicas realizadas pelos Pomeranos do Pampa (2015-2016), na Assembléia Legislativa do RS, presidida pelo Deputado Zé Nunes, ampliaram a discussão sobre políticas públicas e implementaram a Autodeclaração como um instrumento de visibilidade no cenário político estadual e nacional.

comunidade de Nova Gonçalves e da escola, lócus desta investigação. Também, apresento a turma de colaboradores desta tese, as cinco meninas e os nove meninos.

Os descendentes dos pomeranos da localidade de Nova Gonçalves são produtores familiares de fumo, soja, morango, milho, entre outros produtos agrícolas. A identidade dessa população é permeada pelo trabalho no campo, pelos costumes religiosos e pelas festividades. O termo *colono*, utilizado pelos pomeranos para designar “tanto a terra quanto o produto do trabalho e do esforço familiar”, reitera a “afirmação da identidade étnica e social, ou seja, um imigrante camponês de origem pomerana” (BAHIA, 2011, p. 47), que se distingue pelo trabalho na terra como subsistência de suas famílias. O trabalho na terra é partilhado com todos os membros da família. A divisão das tarefas ocorre por idade e por sexo. O saber é transmitido de geração para a geração, sendo a oralidade a fonte principal para a formação das crianças.

A localidade de Nova Gonçalves possui um posto de saúde, uma igreja com salão de festas e uma escola, denominada Escola de Ensino Fundamental Carlos Soares da Silveira, que oferta Educação Infantil e Ensino Fundamental, nos turnos manhã e tarde para educandos de descendência pomerana e quilombola. A escola realiza um trabalho conjunto com a comunidade, a qual participa, organiza e promove eventos em parceria com a igreja local e a Secretaria Municipal da Educação de Canguçu. Entre as festividades mais tradicionais estão a Festcap⁴ e o PomerBR⁵.

A ligação da escola com a igreja precisa ser compreendida em sua

⁴ Criado em 2002, pelo então secretário municipal de Educação, Basílio Barbosa e pela diretora da E.M.E.F. Carlos Moreira, Izelda Ramon Stumpf, com apoio da Secretaria de Educação e Esportes, o Festival chamava-se Festival Estudantil da Cultura Alemã (Festcal), mas teve seu nome alterado, no intuito de uma expansão cultural, que envolvesse junto a cultura pomerana, suas particularidades e seus pontos em comum com a cultura alemã. O FESTCAP, Festa da Cultura Alemã e Pomerana, acontece anualmente em Canguçu/RS. O evento proporciona atividades de canto, poesia, causo, culinária, artesanato, dança tradicional, música instrumental, bandas típicas, promovendo a interação das escolas e das localidades, realçando a cultura local e a expressão da língua. Fonte: <http://jornaltradicao.com.br/site/content/variedades/index.php?noticia=27668>

⁵ O POMERbr é uma ação de promoção e debate da questão pomerana no Brasil. Reúne membros do Povo Pomerano, lideranças comunitárias, Pesquisadores e representantes da CNPTC, visando estabelecer um espaço de reconhecimento, análise e proposição política da condição de Povo Tradicional. A proposta de criar um evento nacional para discutir as questões da cultura, do pertencimento e dos modos de ser dos pomeranos nasce dentro do contexto da diversidade cultural e tem como pressuposto o Plano Nacional de Direitos Humanos e do decreto 6.040/2007. É organizado por entidades representativas do Povo Pomerano e Universidades, que compõe o Movimento Pomerbr que, desde 2011, promove o debate nacional. Fonte: <http://pomerbr.blogspot.com/>

perspectiva histórica, isto é, desde a sua chegada ao Brasil. Pesquisadores sobre o assunto salientam que “a educação e a escola representava um papel fundamental” na formação da identidade dos descendentes pomeranos (WEIDUSCHADT, 2015, p. 62). As escolas, no período imigratório, denominada de confessionais, organizadas por comunidades pertencentes a uma instituição religiosa, demarcaram as instituições educativas em formatos comunitários, aliados à religiosidade. Interessava aos imigrantes construir uma organização escolar e religiosa como base para se estabelecerem como um grupo social e cultural, com sua própria identidade, proporcionando valores religiosos e morais aos seus descendentes.

Já a história da instituição escolar é caracterizada pelo movimento itinerante, próprio de diversas localidades do município de Canguçu/RS. A instituição escolar, campo desta pesquisa, iniciou suas atividades em maio de 1977, ofertando ensino de 1ª a 4ª série aos moradores do 3º distrito de Canguçu, no Rincão do Progresso. Após 22 anos pertencendo a essa localidade, a escola passou a atender o assentamento Renascer, localizado no 2º distrito de Canguçu. A movimentação da instituição para essa localidade deu-se pela chegada de 90 famílias à região, permanecendo ali até o ano de 2001. Devido ao rompimento do Programa de Apoio ao Desenvolvimento do Ensino Estadual no Município (PRADEM)⁶, entre Estado e Município, ocorre a implantação da Escola Estadual Oziel Alves Pereira no assentamento.

Nesse período, a comunidade de Nova Gonçalves estava se mobilizando para, em conjunto com a Secretaria Municipal de Educação de Canguçu, construir uma instituição educativa na localidade. No mês de março de 2001, as atividades escolares iniciam-se na região, tendo suas instalações localizadas em um prédio pertencente a uma moradora de Nova Gonçalves. A escola atendia 108 alunos distribuídos no 1º e 2º ciclo do ensino fundamental, na Educação Infantil e no Programa de aceleração de estudos. Os desafios na organização dos espaços da

⁶ O PRADEM tinha por objetivo promover a integração no gerenciamento de recursos humanos e esforços, com vistas à expansão e melhoria do Ensino Fundamental e à qualidade do Sistema Educacional, através do provimento de professores para regência de classe (devidamente habilitados e com nível de titulação prevista na Lei Federal nº 9394/96) e servidores de escola. Trata-se de um convênio de ressarcimento no qual a Secretaria de Estado da Educação repassava aos municípios os recursos financeiros devidos, de acordo com os prazos estabelecidos no convênio e com a apresentação das planilhas de efetividade e valores salariais. O programa é definido pela cedência e/ou contratação, por parte das Prefeituras Municipais, dos recursos humanos necessários às Escolas Estaduais e que nelas passam a exercer suas funções. Informação obtida por meio de acesso ao site http://www.educacao.rs.gov.br/pse/html/rel_mun.jsp?ACAO=acao4

escola exigiam comprometimento de toda equipe. A secretaria da escola e o refeitório localizavam-se no posto de saúde da comunidade, distante a 500 metros, o que tornava dificultoso o trabalho coletivo junto ao corpo docente e a locomoção de todos até as salas de aula no período de chuvas.

Com o fechamento da Escola Estadual de Ensino Fundamental Felisberto Machado, no ano de 2005, devido ao baixo número de matriculados, localizada também em Nova Gonçalves, próximo às instalações provisórias da escola Carlos Soares da Silveira, o Estado cedeu ao município o uso do espaço e das instalações. No ano de 2005 instala-se, definitivamente, nas dependências da referida instituição educativa extinta, a escola Carlos Soares, atendendo a 109 alunos no turno da manhã e da tarde. Entre os anos de 2007 a 2010, obras de ampliação das instalações da escola foram feitas pela Prefeitura de Canguçu, em parceria com a comunidade de Nova Gonçalves e com os professores. No dia 20 de março de 2010, realizou-se a inauguração da ampliação da escola, a qual passou a atender 139 alunos nos turnos manhã e tarde, oferecendo Educação Infantil e Ensino Fundamental de 1º a 9º ano.

A escola atual possui seis salas de aula, banheiros, sala de recursos, refeitório, pátio, sala da coordenação, da direção e da secretaria. Recentemente a biblioteca e o museu da escola receberam manutenção, serviço que foi realizado pela prefeitura municipal, em parceria com a comunidade local. Tais parcerias mostram o quanto o cotidiano e as práticas do contexto rural estão presentes nas ações e na organização das atividades escolares, em especial, nas festividades e na manutenção da escola. A comunidade conta com o transporte escolar para o deslocamento das crianças e da equipe escolar.

O corpo docente é formado por oito professoras, a diretora, a secretária, a coordenadora, uma monitora, uma servente, uma merendeira e três motoristas (transporte escolar). Nesta pesquisa, participaram como colaboradores: as professoras e uma turma com quatorze educandos na faixa etária entre onze a quinze anos de idade. As disciplinas curriculares são: matemática, português, geografia, história, administração agricultura rural, educação física, artes visuais, história memória e sustentabilidade pomerana e alemã e ensino religioso. A sala de aula da turma participante desta pesquisa conta com classes e cadeiras enfileiradas, armário, mesa da professora, quadro branco e alguns cartazes pedagógicos. Algumas professoras da escola possuem formação no Magistério Normal e outras

possuem graduação em pedagogia, educação física e letras.

A rotina de trabalho na escola é marcada pelo contexto do campo, isto é, os tempos de trabalho na lavoura e o clima demarcam as vivências de quem reside, trabalha e estuda nessas localidades. A rotina da escola inicia-se às 7:45 e finaliza-se, no período da manhã, às 11:45. Três carros de transporte escolar realizam o deslocamento das professoras e das crianças na região. Ao chegar à escola, as professoras dirigem-se à sala dos professores para organizar o material e iniciar as aulas, enquanto as turmas já aguardam nas salas de aula. O currículo da escola foi organizado para que após o toque da sineta as professoras e suas respectivas turmas desfrutem de vinte e cinco minutos de leitura silenciosa. As aulas são de cinquenta minutos; o recreio é de quinze minutos, momento em que as turmas se organizam livremente entre árvores do pátio para a realização de brincadeiras de casinha e restaurantes. Alguns grupos disputam o espaço do campo de futebol para iniciar seus jogos. A rotina diária da turma de 6º ano a qual acompanhei, constituía-se por atividades em sala de aula, avaliações, ensaios para as festividades locais e práticas desportivas como o futebol, tanto como treino para torneios da região, como atividade proposta pela disciplina de educação física.

A turma do 6º ano era composta por quatorze colaboradores da investigação. Doze deles se reconhecem descendentes dos povos pomeranos; dois são negros, uma menina e um menino de quinze anos, os quais não pertencem a nenhum quilombo, embora tenha ouvido relatos das professoras salientando sua possível descendência de famílias quilombolas da região. As meninas e meninos desta turma reconhecem-se e apresentam-se como um grupo coletivo quando estão em atividades no pátio (horta, jogo de futebol) e, em outras, organizam-se em pequenos grupos, como na sala de aula, para a realização das tarefas disciplinares (matemática, geografia, história). São meninos e meninas marcados pelo mundo do trabalho no campo, especialmente com a terra e o cuidado aos animais, pelas festividades da região (Festcap, Torneio de futebol da localidade) e pela religiosidade. Apresentam-se abertos ao diálogo, entre si, com as professoras e comigo, denotando um contexto de participação imbricado por resistências, embate de ideias e proposições em relação às atividades dentro e fora da sala de aula. É um grupo heterogêneo que esboça seus desejos e sensações de estar na escola, na condição de alunos, com base em seus ensinamentos familiares e culturais. A oralidade é um elemento característico desse grupo, da qual fazem uso para se

manifestarem de diversas formas sobre seus interesses, suas histórias e suas realidades locais.

Para apresentar essa turma de meninos e meninas, participantes e colaboradores desta pesquisa, retomo uma atividade realizada com eles durante as ações do projeto de extensão e pesquisa “Infâncias Camponesas: espaços de sociabilidade e imagens do Mundo da Vida em Contexto Educativo”, desenvolvidas durante os anos de 2014 e 2015, vinculadas ao grupo de pesquisa Educamemória, da FURG, do qual participei como pesquisadora colaboradora. Dentre os objetivos do projeto, remeto-me ao reconhecimento das vivências e experiências das crianças do 4º ano, por meio da produção textual, que passo a expor nessa seção como forma de apresentação dos colaboradores desta tese.

A realização dessa produção textual foi proposta por mim aos meninos e meninas da escola Carlos Soares da Silveira, os quais, em 2014, cursavam o 4º ano do ensino fundamental. Para mobilizar a escrita, lancei a questão “Quem sou eu?” com o propósito de reconhecer as vivências e experiências da turma e estabelecer proximidades com o grupo. A seguir, com base no que cada criança escreveu, apresento as meninas e os meninos participantes desta pesquisa, preservando a sua escrita original.

Mateus: “Eu sou bonito e alegre gosto de brincar com meu cachorrinho e com meu irmanzinho e brincar de bicicleta e jogar bola.” (Produção textual, 01)

Gustavo: “Eu sou o Gustavo tenho nove anos, eu gosto de jogar bola, o nome do meu pai é Laércio e da minha mãe é Daiane. Eu estudo na escola Carlos Soares da Silveira, eu sou amigo, eu sou alto e gosto de brincar com carrinho, de esconde-esconde, andar de bicicleta, eu torço para o time do grêmio, gosto de comer bananas, maçã, melancia, laranja, bergamota e uva e quero continuar estudando.” (Produção textual, 02)

Andrine: “Eu quero o meu nome, gosto de jogar bola e de esconde-esconde. Meus pais são Nara e Lori. Eu me sinto alegre, eu tenho nove anos. Meu time é o grêmio. Eu sou média na altura, e meu irmão se chama Andrei, meus avós são Valzira e Ervino. Eu amo meus amigos também, eu brinco com os gatos e os cachorros. Eu amo brincar com meus pais e eu gosto muito de brincar de escola em casa.” (Produção textual, 03)

Alana: “Eu gosto de brincar, de se divertir e ter amigos. Eu não gosto de brigar e falar palavrão. Eu sou uma menina que ajuda, eu tenho cabelo branco, olhos azuis, eu sou

um pouco alta. Meus sentimentos são tristes e alegres. Eu me acho legal. Eu tenho dois irmãos. Meu pai se chama Luiz Fernando e minha mãe se chama Rosane, meu irmão mais velho se chama Luan e meu irmão mais novo se chama Ryan. Eu quero ser agricultora ou professora, tenho nove anos. Gosto de brincar de esconde-esconde, gosto de comer morango e minha cor favorita é verde.” (Produção textual, 04)

Dienifer Romer Motta: “ Eu sou muito tímida, não uso óculos, gosto de brincar com meu maninho. Sou um pouco baixa. Eu não gosto quando meu pai vai pra casa dele é que meu pai mora na cidade eu não moro junto com ele ai eu fico um pouco triste. Gosto de fazer amizade com minhas amigas e amigos. A primeira coisa quando eu chego em casa da escola é dá um abraço na minha mãe, na vovó e no meu irmanzinho. Os meus primos são um pouco chatos eles brigam comigo ai eu fico chateada. Eu gosto de jogar bola é muito legal é divertido. Eu ajudo a minha mãe e minha avó a limpar. Nasci no dia vinte e um de março, tenho nove anos sou um pouco gordinha, a cor do meu cabelo é marrom claro. Gosto de me pintar não gosto quando a mãe chora, ai eu quase choro também.” (Produção textual, 05)

Éric: “Eu quero ser chamado do meu próprio nome, Éric. Eu sou um guri brincalhão, eu gosto de jogar futebol brincar com meus amigos, eu não gosto de brigar e nem gosto quando os meus amigos brigam comigo. Eu brinco de esconde-esconde, jogo bola, brinco de pega estátua. Em casa eu trato os animais, ando de trator, corto pasto, monto no cavalo e olho televisão, quando estou na escola que chama Carlos Soares da Silveira que se localiza na Nova Gonçalves, 2º Distrito de Canguçu. Meu sentimento é quando brigam comigo eu fico magoado. Meu programa favorito é ai Carly e Bom dia e Companhia e vários outros. Eu gosto de pescar tenho dez anos, meu pai é Celio e minha mãe é Ely, eu tenho cabelo preto e pele escura.” (Produção textual, 06)

Tiago: “Eu sou pequeno, sou jogador de futebol, eu sou engraçado, sou legal, amigo e alegre. Sou divertido eu faço caretas, eu faço brincadeiras, eu gosto de jogar jogos. O nome do meu cachorro é pitoco, eu gosto de assistir futebol. Eu gosto do meu cachorro. Eu gosto de olhar filmes de aventuras do Mickei e de brincar com meu cachorro, ele sempre pula em mim, ele é muito divertido, eu moro na minha casa, o nome da minha mãe é Nani e do meu pai é Airton. Eu gosto muito deles, eles são muito divertidos.” (Produção textual, 07)

Lucas: “Eu sou alguém que gosta de brincar de jogar futebol, brincar de esconde-esconde, eu gosto de

desenhar, olhar televisão meu canal favorito é o da Cultura, SBT e Globo. Meu jogo favorito é jogar futebol e jogar jogos de luta. Eu sou meio bobo, eu gosto de ajudar minha mãe, meu personagem favorito é o Michei, Homem Aranha, Bob Esponja, meu tipo de roupa é da cor branca. Eu também gosto de brincar com meu cachorro, eu gosto de colecionar figurinhas da Copa do Mundo, meus melhores amigos são o Gustavo, Matheus, Tiago, Éric, Andrei, Alana, Adriel, Mateus e minhas amigas são Dienifer M., Andrine, Alana e Dienifer B. Minhas histórias favoritas é o Pinóquio, Aladim, Mickei. Minhas comidas favoritas é batatinha frita, feijão, arroz, churrasco e salsichão.” (Produção textual, 08)

Andrei: “Eu quero ser chamado pelo meu nome mesmo, eu gosto muito de brincar, de sorrir eu ando de bicicleta com a minha irmã. Eu sou do Grêmio, eu gosto de jogar bola, brincar de esconde-esconde, eu estudo na escola Carlos Soares da Silveira. Eu tenho cabelo moreno eu tomo banho de noite e quando eu vou pra escola. Eu sou feliz, eu gosto de correr, eu gosto de observar as pessoas e eu gosto de ter amigos. Eu gosto de visitar as pessoas e eu gosto de brincar com meu cachorro. Isso é tudo sobre mim! Eu gosto de olhar filmes, novelas e desenho animado na minha televisão. E muito tempo atrás eu gostava muito de brincar de casinha como minha prima e com minha irmã.” (Produção textual, 09)

Matheus: “Eu sou um garoto de dez anos, gosto de vídeo games, tabuleiros e brincadeiras de rua. As vezes sou mimado, nem me pergunte! Quando meu time perde eu fico só resmungando. Eu sou do Grêmio e meu personagem favorito é o Crash do meu programa favorito, até que sou alto mas as vezes me sinto gigante! Há, há, há! Minha comida favorita é um bife bem suculento. Eu nunca dispenso o carinho de meus pais, adoro eles. Eu faço o álbum da Copa e sou bem simpático, bom e quase nunca sou tímido, quando eu crescer quero ser um dentista é o meu sonho, e no futebol meu ídolo é o Neymas Jr. Adoro os gibis da turma da Mônica, mas na verdade meu ídolo é o Fred, bem é o Neymar e o Fred, e o nome do meu cachorrinho é o Frédo. Eu sou amigo de todo mundo.” (Produção textual, 100)

Felipe: “Eu quero ser chamado pelo meu nome. Eu sou feliz, eu tenho nove anos, eu sou amigo de todas as pessoas, eu gosto de brincar e de estudar.” (Produção textual, 11)

Dienifer B.: “Eu sou uma criança bem legal, eu sou brincalhona, alta, a cor do meu cabelo é meio loiro. Meu pai é muito legal e minha mãe é bonita, meu avô e minha avó são bem legal. O meu time é o Grêmio, eu tenho

muitas amigas, eu gosto de jogar bola, na minha casa eu gosto de brincar da casinha e ir de visita na minha vizinha que é legal. A minha bóia é carne, massa, feijão, batata e as minhas verduras são: beterraba, cenoura, as frutas são: melancia e melão. Quando é verão eu gosto de tomar banho, adoro o inverno porque gosto de tomar chimarrão. Quando eu acordo o meu programa de televisão é as Chiquititas e o Meu Pedacinho de Chão. De tarde eu gosto de dormir, eu acordo para brincar e aproveitar o dia. De noite eu durmo na minha cama quentinha, eu tenho pesadelo. Eu tenho dez anos, faço aniversário dia vinte e nove de maio. Eu uso óculos é bem legal pra mim.” (Produção textual, 12)

Luana e Jader, que também formam essa turma, não escreveram suas narrativas. O contato com Luana aconteceu poucas vezes, comparado com o restante da turma. Luana acompanhou alguns dos momentos de produção dos vídeos e das observações em sala de aula. Conforme relato da diretora da escola, a menina havia se ausentado da localidade de Nova Gonçalves e estava residindo em outro local. Assim, entendo relevante fazer a descrição de Luana e Jader com base nas observações que realizei como pesquisadora.

Luana, menina negra, de média estatura, com olhar profundo e introspectivo, aceitou participar da pesquisa, já em andamento, pois no dia em que eu e a turma conversamos sobre a participação na investigação e a construção de um suposto livro, a tese, Luana estava ausente. Foi com interesse, atenção e um olhar curioso que Luana ouviu as explicações sobre a pesquisa, manejou a câmera digital e filmou alguns espaços da escola. Nosso encontro se deu no pátio, na aula de educação física. No dia em que conversamos, eu cheguei atrasada para a coleta dos dados, devido a um contratempo na estrada. Luana foi escolhida pela turma para realizar a produção de áudio e vídeo e mostrou-se atenta, com uma habilidade especial para captar detalhes dos espaços e das interações que ocorriam no pátio da escola. Luana apresentava destreza com a câmera digital, mostrando grande habilidade em captar pormenores, o que registrava pelas lentes e com sua fala, mas, ao interagir com a turma, sua fala era sucinta e na maior parte do tempo ficava em silêncio. Seu olhar geralmente demonstrava receio e timidez com as palavras, especialmente quando questionada pelos colegas. A introspecção de Luana era algo nítido nos momentos que a observei e acompanhei seus os diálogos com a turma.

Outro menino que não realizou a narrativa de si foi Jader. Ao retornar à escola

após a qualificação do projeto de tese, o mesmo já não estava mais frequentando a escola. Segundo a turma, ele havia abandonado os estudos, o que também impossibilitou a realização dessa coleta. Por isso, com base nos dados de observação dos quais eu dispunha, faço a sua apresentação. Jader é um menino negro, com estatura média, com olhar atento e de sorriso fácil. No início da coleta de dados, mostrava-se resistente em participar. Quando questionado durante a produção de áudio e vídeo, apresentava um comportamento, às vezes, irônico, o que era questionado pelos seus colegas. Suas respostas geralmente repetiam o que já estava sendo dito e por isso muitos risos compunham suas falas. Jader era muito atento aos acontecimentos da escola. Sua atenção voltava-se para a janela da sala de aula, por meio da qual percebia o cotidiano, as professoras ausentes, o sinal que, às vezes, atrasava e o movimento do pátio e, em especial, o que acontecia no campo de futebol. O gosto pelo jogo de futebol era demarcado pela vestimenta do menino, já que geralmente vestia roupas esportivas e camisetas de times de futebol. Sua atenção voltava-se sempre para os momentos que vivenciava com o restante da turma no futebol.

A ironia nas palavras e o receio de manusear a câmera digital foram diminuindo nas ações de Jader. Nas últimas produções dos vídeos, por iniciativa própria, ele realizou uma das cenas que compõem os dados desta tese. Notei também que o receio quanto a minha presença foi sendo desmistificado. Jader se mostrou um verdadeiro comunicador de atividades da escola e um bom articulador com outros meninos sobre as questões do futebol. O movimento com o corpo, o jogo, a comunicação e o entusiasmo a cada passe ou gol com pés descalços compõem a descrição de Jader.

Feita a exposição sobre quem são as meninas e os meninos, colaboradores desta pesquisa, a seguir, apresento os caminhos do projeto de extensão realizados na escola e na localidade de Nova Gonçalves, os quais orientam a construção desta tese. Após, exponho sobre os delineamentos metodológicos eleitos, descrevendo os procedimentos de produção, da organização e da análise dos dados.

3.3 As ações de extensão e pesquisa na localidade de Nova Gonçalves

Neste subcapítulo, apresento as experiências e ações desenvolvidas na comunidade de Nova Gonçalves/Canguçu/RS, entre os anos de 2014 e 2015, no

âmbito do projeto de extensão e pesquisa do qual participei como colaboradora do Núcleo Educamemória/IE/FURG. Ao término do Mestrado em Educação, na Universidade Federal de Pelotas, em 2014, fui convidada a desenvolver projetos de extensão no referido núcleo, o qual trabalhava com as questões das memórias, da educação popular, da cultura local e da formação de professores⁷. Para isso, propus um plano de ação intitulado “Protagonismo das crianças: memória, espaços e imagens registradas pela Cultura Infantil Camponesa” com o intento de reconhecer os espaços que as crianças ocupavam no contexto educativo e seu entorno e as vivências dos seus cotidianos campesinos.

Por isso, uma das primeiras ações realizadas na localidade ocorreu através de visitas às propriedades rurais no entorno da escola. Iniciei a aproximação por meio de conversas com a comunidade, solicitando permissão para registrar no diário de campo o que estava sendo observado e realizar a produção de imagens fotográficas. Compartilhei, na comunidade, dos espaços de trabalho, visitando as lavouras, o trabalho de armazenamento e secagem do fumo em galpões, os quais proporcionaram tecer um olhar sensível aos pormenores da vida campesina e seus conhecimentos produzidos. Entre as caminhadas nas lavouras, visitas às residências e aos galpões notei os vestígios da cultura da localidade embrenhada no seu modo de agir, de pensar e de compartilhar histórias de vida traduzidas em olhares profundos sobre os desafios de sustentar-se da terra. Essa ação junto às pessoas que ali viviam trouxe o enriquecimento para o desenvolvimento das ações de extensão e pesquisa no plano de ação que propus.

Observar as pequenas ações, os espaços e os significados da cultura local foram relevantes tanto para a aproximação do contexto empírico como para o movimento reflexivo, observando como este entrecruzamento das culturas campesinas, dos povos e das comunidades tradicionais também eram pensados pela escola e por seus atores, as crianças, os jovens e as professoras. Outras experiências locais como a participação em assembleias na região de Canguçu/RS, nas quais a comunidade reivindicava junto às lideranças políticas e comunitárias

⁷ Programa Educação e Memória: diálogo com a diversidade camponesa, aprovado pela no edital PROEXT no ano de 2014. A perspectiva desse programa foi ampliar a interação tendo a escola como locus de partida e seu entorno como espaço da ação, pensando a Universidade, escola e espaços educativos rurais e seu envolvimento em trocas sistematizadas de registro e produção de acervo da cultura local sobre mundo camponês e a diversidade cultural.

ações e consolidação de seus direitos, através do acesso às políticas públicas que demarcassem e reconhecessem suas identidades culturais e sociais, proporcionou-me construir um olhar sensível às questões da cidadania e da justiça social.

Do mesmo modo, ao ser convidada a participar das reuniões envolvendo entidades públicas e privadas do meio rural e os agricultores, com o intuito de discutir a instalação da quarta EFA-SUL (Escola Família Agrícola), no município de Canguçu/RS, no ano de 2014, também aprendi a escutar os interesses e as necessidades das comunidades locais. Nessa ocasião, foram mencionadas as preocupações sobre o pertencimento e desenraizamento dos jovens de suas culturas, com a ausência de instituições educativas, as quais tratassem o fazer pedagógico aliado aos conhecimentos e culturas campesinas e o desinteresse que havia entre os jovens em permanecerem no campo, algo que entendiam ser decorrente dos distanciamentos dos ensinamentos das escolas da região. Indagava-me nesse momento sobre as questões de cidadania e da justiça social aos povos e comunidades tradicionais no país; a consolidação das identidades culturais e sociais; e a pertinências dos discursos da população local em desejar a escola aliada aos contextos e conhecimentos da lida do campo.

Portanto, etnografei espaços, compartilhei histórias, vivenciei os cotidianos da lida campesina e os anseios da comunidade em proteger e em consolidar suas culturas com base na criação de política públicas que transcendessem o acesso, mas que legitimassem suas tradições e identidades culturais. Considero que os caminhos trilhados entre escritas, conversas e imagens fotográficas foram embrionários para que eu construísse um olhar específico e atento às culturas locais, ou melhor, às culturas que transitam no espaço da escola. Por isso, após o caminho etnográfico construído na região de pertença das famílias de agricultores, direciono o olhar à escola da localidade de Nova Gonçalves.

Para isso, passo a visitar a escola juntamente com a equipe do Núcleo Educamemória e manifesto à direção da escola o meu interesse em desenvolver o plano de ação em uma das turmas. Entre visitas realizadas na escola e conversas com o corpo docente, sou encaminhada para conhecer os meninos e meninas do 4º ano, os quais, segundo as professoras, seriam excelentes colaboradores das ações de extensão e pesquisa, tendo em vista suas características participativas na escola. Portanto, em meados de 2014, apresento a proposta do plano de ação à turma, propondo o trabalho de reconhecer as culturas locais, os espaços da escola e seu

entorno, por meio da fotografia e de rodas de conversa. Para que eu pudesse me aproximar tanto das culturas e dos cotidianos da turma do 4º ano, propus a escrita de uma produção textual, uma das primeiras ações realizadas com as crianças, mobilizada pela questão: Quem sou eu? Tal produção é a que utilizei na seção anterior para apresentar os colaboradores desta investigação.

O segundo movimento do plano de ação teve como objetivo aprofundar e apresentar os espaços nos quais as crianças transitavam, na escola, em especial, durante o período do recreio. O foco estava nas brincadeiras, na organização entre as crianças com outros grupos e na identificação de elementos e práticas da cultura pomerana na escola. Realizei rodas de diálogos com as crianças, sessões de fotografias do entorno de suas residências e da escola e observação das brincadeiras que aconteciam no espaço escolar, todos esses dados foram por mim compilados em um diário de pesquisa. Esse processo investigativo culminou em trabalhos apresentados em eventos e na confecção de banners, os quais retrataram através das fotografias os espaços de sociabilidade que as crianças ressignificaram como relevantes no cotidiano escolar que vivenciavam (ROCHA & THUM, 2015; ROCHA, 2016).

Entendo que os caminhos trilhados, os procedimentos de inspiração etnográfica construídos junto à localidade de Nova Gonçalves, em especial na escola, com as meninas e os meninos, orientaram a construção desta tese. Indagava-me sobre as culturas escolares, das crianças e das famílias como elementos potentes para a discussão das diferenças culturais, sociais e étnicas no processo educativo. Com isso, a seguir, trato dos caminhos metodológicos eleitos para expansão e aprofundamento do olhar que fui compondo durante a participação no Núcleo Educamemória para compreender dimensões da interculturalidade nas práticas educativas.

3.4 O delineamento metodológico: “Tu tá investigando o que a gente faz?”

Início esta seção retomando a frase “tu tá investigando o que a gente faz?”, dita por uma das meninas da turma do 6º ano, como indagação às escritas que fazia no diário de campo durante um momento de observação na escola. Trago este questionamento na composição do título, pois ele se articula e diz sobre o olhar que empreendi durante a pesquisa: o de inserir a voz e as interpretações da turma. A

inspiração teórico-metodológica desta tese é oriunda de procedimentos etnográficos, da pesquisa com crianças e da análise interpretativa (GRAUE & WALSH, 2003). Essas vertentes ofereceram ideias e modos de organizar procedimentos para a geração de dados, contando com a presença de meninos e meninas na produção de ferramentas metodológicas com a realização de vídeos. Assumo a postura ética na pesquisa com a turma do 6º ano e tomo como referente os estudos da pesquisadora Natália Fernandes (2016). A estudiosa prevê a urgência de uma subjetividade que saliente os processos investigativos e não os seus produtos, distanciando-se de um conjunto de regras e técnicas adultocêntricas a ser seguido, mas sim constituído por um processo dialógico e de negociações capaz de transcender aos desafios éticos da pesquisa com a participação das crianças. Por isso, motivada pelos estudos acima citados, retomo a questão e os objetivos da pesquisa: Como, na escola, meninas e meninos participam, manifestam-se e concebem as relações interculturais em práticas educativas que ocorrem entre pares e com as professoras?

Objetivo geral:

Descrever e analisar processos interculturais que permeiam as práticas educativas entre as meninas, os meninos e as professoras na escola.

Objetivos específicos:

- a) Identificar os temas das conversas entre as meninas e os meninos e destes com as professoras sobre questões interculturais;
- b) Reconhecer os processos participativos da turma na escola;
- c) Explicitar as percepções e proposições das crianças sobre as práticas educativas em sala de aula.

Penso que realizar pesquisa em localidades campesinas, as quais trazem modos específicos de se organizar e de interagir com o meio ambiente, que cultivam o saber e a cultura de seus antepassados, são elementos fecundos no meu processo enquanto ser humano, educadora, pesquisadora e “a bugra⁸”. Dados que talvez anunciem a possibilidade de experienciar e partilhar saberes enriquecedores, construídos com os meninos e as meninas, com as professoras e a comunidade local.

⁸ Trago essa expressão para indicar minha descendência de povos indígenas, além de demarcar a diferença fenotípica, cabelos escuros e ausência de pelos. Algo não dito pelos colaboradores da pesquisa e suas professoras, mas notado nos olhares da comunidade em caminhadas realizadas durante a investigação.

Tratar de investigações que busquem o entrecruzamento de culturas significa estar em constante atenção à tradição que cerca a comunidade, observando aspectos como: o trabalho, a vida no campo, as religiosidades locais, as oralidades e os processos imigratórios que demarcam silenciamentos e desigualdades entre os povos. Esses são alguns aspectos elencados como potentes no contexto de vida das pessoas de Nova Gonçalves, os quais circunscrevem o processo histórico e cultural da localidade, sinalizando o entrecruzamento de culturas que estão em constante movimento e transformação por meio de ações e interpretações de seus atores, entre eles, os meninos e meninas da turma do 6º ano e as professoras da escola Carlos Soares da Silveira. Entendo que ao etnografar as situações vivenciadas com a equipe do Núcleo Educamemória, as proximidades ao contexto campesino com as caminhadas e visitas às lavouras e às propriedades dos agricultores, bem como as experiências junto ao grupo de colaboradores da pesquisa no transporte escolar e na escola, são aspectos que precisam sustentar e de alguma forma explicam as escolhas que fiz para conduzir a pesquisa.

Chegar ao tema e à questão de pesquisa foi uma tarefa árdua e rigorosa, pois entendo que a definição do tema é atividade central para a articulação de todos os outros elementos de uma investigação: os objetivos, as questões que a mobilizam, as ferramentas metodológicas, as ações extensionistas na localidade, os colaboradores teóricos que são acessados e colocados em diálogo para organizar as reflexões enquanto pesquisadora. O encontro com o tema de pesquisa decorreu das interlocuções feitas nos últimos tempos com as professoras, com as meninas e com os meninos da escola Carlos Soares da Silveira no âmbito do projeto de extensão e pesquisa já referido. Percebi por meio dessas vivências com eles que os caminhos metodológicos seriam constantemente reconstruídos, pois pensar a escola, as práticas educativas e as perspectivas interculturais pedem pelo exercício de dialogar com a heterogeneidade de conhecimentos e práticas culturais.

O modo como as crianças me acolheram foi a segunda questão configurada desde a minha inserção no campo de pesquisa, especialmente, na escola. Destaco minha presença física, em um primeiro momento, como adulta, educadora, pesquisadora, mulher e, num segundo momento, como uma “estranha”, uma “bugra” no meio dos “polacos”. O fato de possuir uma descendência indígena, ser uma bugra entre as crianças, na comunidade, julgo ter sido algo que delas mais me aproximou do que delas me distanciou. Acredito que é preciso dialogar com as

culturas que atravessam nossos cotidianos e nos constituem enquanto humanos. Vera Maria Ferrão Candau (2011, p. 240) defende a seguinte posição: “as diferenças são constitutivas, intrínsecas às práticas educativas e atualmente é cada vez mais urgente reconhecê-las e valorizá-las na dinâmica de nossas escolas”. É preciso olhar para o nosso modo de estar entre outros, para a nossa aparência física, reconhecer a si e os outros como um de nós, e esse movimento inclui aprender a construir olhares sensíveis às diferenças e às semelhanças. Ouvir as histórias contadas sobre suas realidades e práticas culturais demarca o pertencimento às identidades e aos seus territórios. Foi diante dessas posições que elegi como base metodológica o desenvolvimento de procedimentos da etnografia com crianças para a realização deste estudo.

O respeito deve ser construído com base na atitude do pesquisador em relação aos seus colaboradores. É preciso compreender que na condição de adulta, professora/pesquisadora e estranha, a negociação necessita ser constante. Os acordos e o diálogo são frutos de uma atitude respeitosa em relação às meninas e aos meninos, pois inserir-se no contexto de suas vidas é estar na condição de um intruso que deseja a permissão, a qual “vai além que a dada sob formas de consentimento. É a permissão que permeia qualquer relação de respeito entre as pessoas” (GRAUE & WALSH, 2003, p. 76). No caso desta investigação, o assentimento para participar da pesquisa foi registrado por meio de gravação (vídeo), no qual esclareci os interesses e objetivos da pesquisa e salientei para a turma que a participação seria encerrada mediante o desinteresse das mesmas em qualquer estágio do desenvolvimento da pesquisa⁹. Cabe destacar que decisão foi tomada com base em pressupostos éticos respeitosos em relação às “características das crianças e dos adultos envolvidos, bem como as características que informam os seus mundos de vida” (FERNANDES, 2016, p. 766).

As situações de negociação traduzem a compreensão de respeito e de inserção das professoras e das meninas e dos meninos na pesquisa, como atores sociais propositivos ao campo da educação, em um movimento de reinvenção de si, de recriação dos cenários das práticas e dos espaços educativos, o que é sempre um processo de (re)negociação e de respeito à alteridade do outro. Por isso,

⁹ Encontra-se nos apêndices o termo de consentimento. Em acordo com as meninas e os meninos, registrado em vídeo, utilizarei seus nomes no projeto de pesquisa, pois salientaram que gostariam que outras pessoas as reconhecessem por seus nomes legítimos.

busquei atentar para as pistas oferecidas pelos meninos e pelas meninas dessa turma em suas situações de interação, entre si e com os adultos, através de uma escuta e de uma observação acurada.

Assim, minha posição aproxima-se do que sustenta a pesquisadora Natália Fernandes (2016, p. 771) ao dizer que as crianças “possuem informações importantes, que não será possível alcançar de outro modo que não seja por meio de sua voz e ações, sendo fundamental criar espaços e tempos para que tal possa ocorrer”. A intenção de trazer para a investigação esse modo de pesquisar reconhece a alteridade dos colaboradores, a pluralidade cultural, a interpretação e a representação que tecem de forma ativa aos seus mundos.

Os estudos da Sociologia da Infância discutem a emergência de ferramentas metodológicas que se aproximem dos grupos de crianças, distanciando-se de uma concepção de incapacidade ou de fragilidade. Por isso, o desenvolvimento de ações investigativas com as meninas e os meninos e não sobre ou para eles e elas, implicou construir um trabalho tradutor da inclusão, não apenas de vozes, mas também de gestos, de olhares e de significados plurais e heterogêneos às suas condições de existência étnica, social e cultural. E, para isso, os procedimentos envolvendo a produção de fotografias e vídeos foi uma ferramenta que tornou possível exercer esse trabalho de tradutor.

A intenção, além da inclusão dos meninos e das meninas na construção de ferramentas metodológicas, foi a de utilizar as abordagens visuais “como uma maneira de ver o mundo pelos olhos dos participantes” e de “tomar a perspectiva dos membros em um campo de pesquisa” (BANKS, 2009, p.13). O uso dos vídeos como ferramenta na geração dos dados aproxima-se das proposições de alargamento dos significados produzidos no campo empírico e ajuda em futuros direcionamentos, os quais talvez o pesquisador não tenha ainda considerado no desenvolvimento da pesquisa. Chamo a atenção também para o caráter exploratório dos vídeos, os quais serviram de base para o desenvolvimento das observações na escola ofertando pistas, temas e assuntos potentes para a problematização das práticas educativas entre os educandos e as professoras.

Nesta direção, os vídeos proporcionaram processos interativos entre os meninos e meninas ao experienciarem a imagem como um canal narrativo e dialógico ao que estava sendo visto e descrito nos espaços educativos e na interpretação das práticas educativas. Do mesmo modo, os vídeos reunidos por

temas afins produzem o que chamo de cena, nesta tese, as quais proporcionam a comunicação mútua entre diferentes informações. Por isso, destaco a potência da abordagem visual nos processos de investigação, que buscam transcender formas predeterminadas, as quais confirmem ou refutem uma hipótese prévia, bem como as que debruçam esforços para a inclusão dos atores e seus modos de ver o mundo.

A participação das crianças na construção de ferramentas metodológicas sustenta-se nesses aspectos e pretende desse modo elucidar a potencialidade das vozes e das ações dessa turma de meninos e meninas, desmistificando a incapacidade e imaturidade a elas atribuídas para realizar processos de interpretação e de transformação social. O desafio de trabalhar com ferramentas metodológicas, criadas pelas crianças, como a produção dos vídeos, transcendeu o papel central do pesquisador na investigação já que proporcionou a participação dos meninos e das meninas como colaboradores da pesquisa, retratada pela lente da câmera digital.

Saliento que estar com as meninas e os meninos, colaboradores desta investigação, configurou-se como um processo de aproximação às suas interpretações e aos seus cotidianos, o que provocou desafios, resistências e reflexão por parte desta pesquisadora, seja durante o processo de geração dos dados, com elas, seja durante a etapa de olhar e analisar os dados produzidos. Assim, assumo a ética como elemento fecundo, capaz de potencializar o inesperado na construção de um conhecimento epistemológico e metodológico respeitoso à alteridade desse grupo, aos modos plurais de comunicar significados atribuídos ao contexto e às práticas educativas vivenciadas, bem como às perspectivas interculturais vislumbradas nos múltiplos espaços e ações realizadas com as professoras da escola.

Por isso, além de reconfigurar o papel do pesquisador e o seu potencial criativo, a participação dos meninos e das meninas, tornou-se efetiva, por meio das escolhas quanto às ferramentas utilizadas, à construção dos roteiros de filmagem e aos modos de interpretação e representação impressos no conteúdo das narrativas presentes na produção dos vídeos. Eles e elas escolheram produzir vídeos sobre os espaços da escola (a caverna, a horta e a praça) e as práticas educativas no contexto da sala de aula. O conteúdo dessas produções e as pistas vistas nesse material proporcionaram a elaboração de um roteiro temático para conduzir as observações em sala de aula. Essa escolha decorreu do entendimento de que a

pesquisa precisa desacomodar o pesquisador em seus conceitos e pressupostos teóricos. É necessário (co)mover-se a um campo desconhecido, em que as certezas não devem ser absolutas e os conceitos são passíveis de serem repensados e reformulados no desenvolvimento do processo investigativo.

Enquanto método, pesquisar significa ser capaz de dar “voz às preocupações infantis fornecendo descrições detalhadas e interpretações de como as crianças vivem sua infância” (CORSARO, 2011, p. 61-62). De tal modo, a perspectiva metodológica desta investigação está direcionada para “aprender a retratar toda a riqueza das vidas das crianças nos inúmeros contextos em que elas se movem” (GRAUE & WALSH, 2003, p. 22). Para isso, é imprescindível estar atento às particularidades concretas quanto à participação do grupo, registrando, rigorosamente, as intervenções e ações que ocorrem, por meio de um diálogo constante com eles e elas sobre o que está sendo observado e registrado, como colaboradoras do processo investigativo. Obviamente, entendo que as observações iniciam pelo que é “visível, aquilo que o observador comum vê, e depois para aquilo em que não tínhamos reparado, aquilo que o observador comum não vê” (GRAUE & WALSH, 2003, p. 129).

Por isso, no processo de observação, é indispensável registrar todos os detalhes observados por meio de descrições densas de gestos, expressões, posturas, comportamentos, indumentos, idade, silêncios, “como as crianças parecem estar, o que dizem e o que pensam” (GRAUE & WALSH, 2003, p. 130). Esses detalhes garantem o enriquecimento do processo de geração dos dados, anunciam possíveis estratégias de aproximação às meninas e aos meninos da turma participante do estudo, bem como da cultura a qual pertencem, retratando quem são o que dizem, pois as fronteiras são muitas, mas flexíveis e permeáveis. Por isso, destaco que a elasticidade entre o mundo desses jovens participantes e o dos adultos é notória, porém os movimentos de negociação e de diálogo são elementos fecundos para pensar na partilha de experiências e na compreensão da heterogeneidade das condições de existência que vivenciam as crianças na contemporaneidade, em especial, na escola Carlos Soares da Silveira, e, sobretudo, sobre o que pensam e como significam a diversidade cultural que permeia suas ações e interpretações.

No primeiro momento o objeto desenhava-se pelo anseio de compreender o olhar dos jovens sobre a escola: Como estar na condição de aluno? Percebi que o

objeto deveria dialogar com meus interesses como pesquisadora, com as reflexões da turma sobre suas experiências na escola e as intenções das professoras ao desenvolver suas práticas educativas. Por isso, iniciei a pesquisa propondo às crianças a escrita de um livro, no qual deveriam considerar o desconhecimento da localidade, da cultura local e da existência da escola e de suas ações como espaço educativo, como condição do futuro leitor.

As meninas e os meninos da turma, nessa ocasião, cursavam o 6º ano do ensino fundamental e ao aceitarem participar da escrita do futuro livro, realizaram a produção de vídeos para descrever e narrar o contexto escolar. Para desencadear o processo criativo, propus três perguntas: O que acontece na escola? Como acontece? Com quem acontece? Essas questões foram norteadoras na realização dos vídeos e propuseram, ao serem revisitadas e assistidas, as observações em sala de aula como outro conjunto de dados da tese.

Desse modo, o material empírico desta pesquisa é constituído pela produção de vídeos sobre diferentes espaços educativos definidos pelos meninos e pelas meninas: a horta, a futura praça, a caverna, bem como da sala dos professores, da biblioteca, da sala de música, da sala da coordenação e da Tapera. Estes vídeos trazem processos narrativos e descritivos das práticas educativas dentro e fora da sala de aula, remetendo a discussões e interpretações do cotidiano escolar e dos processos culturais e sociais que demarcam as realidades campestres. Outros dois vídeos produzidos surgiram de uma proposta que fiz à turma com o intento de reconhecer os processos de socialização entre eles e as professoras e as reinterpretções das práticas e dos espaços educativos. Para o primeiro solicitei a descrição das atividades educativas desenvolvidas nas disciplinas de Português, Ciências, Matemática e Educação Física, em sala de aula. Para isso, propus a questão norteadora: O que acontece na sala de aula? Dois grupos foram organizados na sala; um deles optou por descrever as disciplinas de Português e Ciências e, o outro, descreveu as disciplinas de Matemática e Educação Física. Com posse da câmera digital, cada grupo criou suas próprias estratégias para questionar e dialogar com seus pares sobre os acontecimentos e situações educativas na sala de aula com as professoras no âmbito dessas disciplinas curriculares.

O segundo vídeo que solicitei foi produzido após a visita à Tapera, local das antigas instalações da escola. Este espaço estava presente no roteiro organizado pela pesquisadora e a turma e despertava grande interesse das crianças em razão

das histórias ouvidas em seus seios familiares sobre as memórias dos acontecimentos festivos, comerciais e educativos ocorridos outrora nesse local. Assim, para produzir o segundo vídeo, propus que dialogássemos, em sala de aula, sobre as observações realizadas na Tapera, direcionando o olhar sobre os vestígios existentes nas dependências da antiga escola que ali funcionava. Entre os vestígios e objetos encontrados no interior do local, tais como: cofres, balcão, tabela de preços de produtos alimentícios, desenhos nas janelas, os quais remetiam à antiga escola, mobilizei a conversa e a reflexão com base na seguinte questão: “Se a turma do 6° fosse convidada para construir uma outra escola, como seriam as aulas, as disciplinas e os espaços?” Assim, esse segundo vídeo retrata as representações e reinterpretções das práticas e espaços educativos imaginados sob o olhar da turma.

Após concluída a etapa de produção dos vídeos, iniciei o processo de organização e análise dos dados. Para isso, olhei o material diversas vezes e notei práticas educativas descritas pelas crianças decorrentes de movimentos participativos e propositivos que mostravam outras formas de saber e conhecer. Percebi a presença das relações geracionais como um elemento demarcador das questões de poder, de resistência e de diálogo, entre elas e com os adultos. Comecei, então, o processo de organização dos vídeos. Para isso, realizei a transcrição das falas. A seguir, retomando o texto transcrito das falas fui acrescentando a descrição das imagens dos vídeos, o cenário e seu contexto. Assim, fui organizando as temáticas que emergiam em blocos. Inicialmente, demarquei situações relativas aos seguintes temas: cultura escolar, cultura das famílias e cultura das crianças. Desse modo, os blocos reúnem trechos de falas, transcritos dos vídeos e o cenário no qual ocorrem. Por vezes eu ampliava as cenas de cada um dos blocos buscando elementos descritivos ou explicativos nas anotações que eu fazia em meu diário de pesquisa. Então, cada bloco é formado por excertos de cenas que narram e descrevem situações filmadas pela turma e registros adicionais que fiz em meu diário de pesquisa. São cenas que mostram como os espaços educativos da escola se organizam e o que neles acontece e trazem os diálogos que os meninos faziam entre si enquanto produziam os vídeos ou, ainda, falas sobre as vivências educativas e do contexto local, por exemplo, que eram por eles e elas evocados. Cada um desses blocos foi intitulado com palavras ou frases que sintetizam o conteúdo geral das cenas.

Num segundo momento do processo de análise interpretativa dos vídeos, retomei a questão de pesquisa e seus respectivos objetivos e, a seguir, reagruei as cenas de cada um dos blocos por temas afins, culminando em dois eixos centrais de análise, quais sejam:

I) Práticas educativas em espaços fora da sala de aula (horta, futura praça, caverna, campo de futebol);

II) Práticas educativas em sala de aula (trabalho colaborativo na sala de aula, espaços temáticos e conhecimentos da escola e do campo).

Esses dois eixos apresentam diversos temas que são recorrentes nos vídeos e constituem-se como elementos propositivos que permitem pensar sobre perspectivas e possibilidades interculturais na escola. O Quadro 1, a seguir, expõe o processo de organização e tratamento dos dados e os temas de análise que dele emergiram.

Quadro 1 - Processo de organização e análise dos vídeos

Produção de vídeos	Conteúdo das transcrições dos vídeos	Temas de análise
“Espaços de sociabilidade na escola: caverna, horta e praça”.		
Caverna: (re)criando espaços educativos na escola. Horta: (re)produção cultural na escola. Duração do vídeo: 00:08:06 (oito minutos e seis segundos) Código: NA 02	A caverna como espaço natural do pátio da escola e educativo recriado pelas meninas e meninos do 6º ano. Possibilitando as relações intrageracionais com as crianças pequenas ao brincar e promover ações lúdicas que remetem ao contexto campesino, as quais fortalecem a participação como necessidade simbólica e promovem a resistência aos espaços pensados pelos adultos na escola. Também, se configura como espaço de relações intergeracionais, com os adultos, as quais esboçam relações de poder, resistência e assimétricas entre os meninos e as meninas e as professoras. Proporciona a tensão entre as culturas infantis e escolares e a desacomodação da prática educativa presente apenas em espaços demarcados pela cultura escolar. Espaço educativo de práticas da disciplina de AAR (Administração, Agricultura, Rural), no qual os	(Re)criando espaços educativos na escola. Transgressão das lógicas escolares (regras e valores). Trânsito entre culturas familiares e escolares. Relações de gênero, com a divisão do trabalho entre

	meninos e as meninas se reapropriam de seus conhecimentos campestros para executarem as práticas de manuseio com a terra e de plantio. Demarca também as posições de gênero entre os meninos e as meninas ao executar as atividades, salientando a reprodução da lógica excludente. Ao que é específico para o gênero feminino e para o gênero masculino com a separação e subalternização das atividades na horta.	meninas e meninas.
<p>Praça: entrecruzamento de culturas escolares e campestres.</p> <p>Duração do vídeo: 00:10:29 (dez minutos e vinte e nove segundos)</p> <p>Código: NA 04</p>	<p>Presença das culturas da vida, do trabalho no campo e dos fazeres domésticos em diálogo com as culturas produzidas na disciplina de AAR, por meio de estratégias de indagações empreendidas por uma das meninas, ao por em enfrentamento as formas de ações e os conhecimentos mobilizados pela cultura escolar e campestre. Demarca, também, as posições de gênero na divisão das tarefas realizadas entre os meninos e meninas como proposta da referida disciplina, apresentando as questões de gênero como tema substancial para compor práticas educativas preocupadas com as perspectivas interculturais no processo de ensino e aprendizagem.</p>	<p>Conhecimentos escolares da disciplina de AAR.</p> <p>Conhecimentos e práticas do cotidiano campestre.</p>
<p>Descrição e diálogo do fazer educativo.</p> <p>Duração do vídeo: 00:16:01 (dezesesseis minutos e um segundo)</p> <p>Código: NA 03</p>	<p>Proposta da pesquisadora à turma com o intento de reconhecer as interações entre os pares e as professoras e os processos de ensino e aprendizagem em contexto das práticas educativas na sala de aula. Descrição das disciplinas de Português, Ciências, Matemática e Educação física. Mobilização de temas, em contexto interativo, entre os pares, os quais garantem a resignificação da cultura local e as relações intergeracionais na sala de aula.</p>	<p>Cultura local.</p> <p>Relações inter e intrageracionais.</p>
<p>Repensando as práticas, os tempos e os espaços na escola.</p> <p>Duração do vídeo: 00:25:48 (vinte e cinco minutos e quarenta e oito segundos)</p> <p>Código: NA 06</p>	<p>Trata-se da proposta da pesquisadora à turma, mobilizada pela questão: "Como seria a escola se tivessem a oportunidade de construí-la? Como seriam os espaços, as disciplinas e as aulas na Carlos Soares da Silveira?" Observou-se a reorganização de</p>	<p>Ressignificação dos espaços e das práticas educativas.</p> <p>Participação como princípio das interculturalidades na escola.</p> <p>Espaços de escuta para as meninas e para os meninos na organização pedagógica na escola.</p>

	<p>espaços educativos externos e propícios às atividades de socialização e interação entre os pares, a proposição de áreas de conhecimentos como: as línguas estrangeiras, aulas de música, dança e teatro. Salas de aula temáticas com materiais e objetos próprios às disciplinas e atividades concretas. Ampliação e reconfiguração da biblioteca e de seu acervo, como forma de mover interesses à leitura e preocupações com a continuidade da formação escolar, com a inserção na grade curricular do ensino médio na escola.</p>	
<p>Tempo total dos vídeos analisados: 01:24 (uma hora e vinte e quatro minutos)</p>		

Fonte: elaboração da autora

O segundo conjunto de dados foi organizado com base nas observações feitas durante o ano de 2016, com a turma do 6º ano, no contexto da escola e durante o processo de produção dos vídeos. Para isso, fiz uso de um diário de pesquisa, composto por registros de conversas informais com as professoras, feitas no transporte escolar e na sala das professoras; relatos e diálogos com a turma ocorridos enquanto a acompanhava nas produções dos vídeos, bem como situações que aconteciam durante a produção dos vídeos que não estavam no foco da filmadora; debates após as produções finalizadas; observações em sala de aula. O total de páginas deste diário, após sua transcrição em documento word, são de trinta e quatro.

O diário de pesquisa também auxiliou no processo de análise. Utilizado como ferramenta de registro das observações feitas em sala de aula, das conversas informais com as crianças e com as professoras e das reflexões realizadas a cada visita na escola, as informações e os dados ali descritos oferecem um conjunto de narrativas, de gestos, de expressões por mim observados. São dados brutos que se transformam em dados potentes para a compreensão das práticas educativas, das interações entre as crianças e as professoras e da releitura que a turma faz sobre os espaços que educam, alguns deles mobilizados pelas docentes, outros reinventados pelo próprio grupo de meninos e meninas. O diário de pesquisa foi uma ferramenta de registro potente para o processo de análise pois, em certa medida, nele eu já realizava uma primeira interpretação sobre o que era visto na escola. Além da

descrição do que era observado, fiz apontamentos reflexivos, geralmente marcados pelos anseios, inquietações e indagações que me tomavam ao longo do desenvolvimento da investigação. Entendo que esses apontamentos se constituíam como um primeiro movimento interpretativo dos dados, pois eu já procurava cotejá-los com aportes conceituais.

No processo de análise do diário de pesquisa, realizei a sua leitura buscando por vezes atentar às interlocuções que se faziam presentes nas cenas produzidas pela turma, não visualizadas pelos vídeos. Em outro momento, a leitura do diário de pesquisa foi feita para pensar sobre a questão que mobiliza esta tese e seus objetivos específicos. Encharcada pelos dados e contexto descrito, iniciei o processo de definição de temas para cada dia de observação. Reagrupei esses excertos descritivos e narrativos, especialmente aqueles que se alinhavam aos objetivos específicos. Com base nesses pequenos textos sobre cada dia de observação, fiz um novo agrupamento, por temáticas afins, compilando dados para outros dois eixos de análise: III) Práticas educativas na sala de aula (ressignificação dos processos avaliativos, trabalho colaborativo entre os pares, práticas educativas reprodutoras das lógicas de exclusão social, cultural e étnica); IV) Práticas religiosas e conhecimentos do cotidiano campesino (atividades e saberes da religiosidade local, exclusão social, cultural e étnica, conhecimentos escolares e campesinos). Esses dois eixos apresentam diversos temas originários do diário de pesquisa, os quais põem em enfrentamento as culturas escolares, produzidas pelas práticas educativas, com as culturas dos meninos e meninas e das suas famílias. Do mesmo modo, estes temas produzem discursos e ações que subalternam culturas e inferiorizam os conhecimentos dos meninos e das meninas da escola em interação com as professoras no contexto das práticas educativas. O Quadro 2 expõe sobre o tratamento e organização dos dados e os temas de análise identificados.

Quadro 2 - Processo de organização e análise do diário de pesquisa

Diário de pesquisa	Análise dos registros	Temas de análise
Episódio: Redescrevendo práticas educativas na sala de aula		
Observação em sala de aula: avaliação da disciplina de Geografia. Dia da observação: 18/10/16 Página: 11	Reprodução de discursos e ações que promovem a inclusão superficial dos meninos no processo educativo, ausentando-se de discussões sobre o ensino e as abordagens educativas	Exclusão cognitiva. Inclusão superficial aos processos de ensino e aprendizagem.

	ofertadas a ambos.	
Conversa na sala dos professores: acompanhamento e direcionamentos de ensino aos educandos. Dia da observação: 19/10/16 Página: 17	Acesso à educação, ausência de práticas da inclusão aos processos de ensino e aprendizagem que garantem o reconhecimento dos ritmos e tempos do aprender. Responsabilização dos alunos por suas dificuldades e deficiências sociais, culturais e cognitivas.	Negação aos processos educativos. Exclusão cognitiva, cultura e social.
Conversa na sala dos professores: assuntos impróprios a serem debatidos na escola – métodos contraceptivos. Dia da observação: 18/10/16 Página: 14-15	Repúdio e rechaço às bagagens culturais e sociais dos educandos, proibidos de serem dialogados entre os pares.	Reprodução de discursos e ações de ordem social excludentes às diferenças sociais e culturais.
Observação em sala de aula: atividades da disciplina de matemática. Dia da observação: 20/10/16 Página: 24	Trabalho colaborativo entre pares, culminando na reorganização do processo de ensino e aprendizagem.	Relações intergeracionais e intrageracionais.
Observação em sala de aula: atividades da disciplina de Português. Dia da observação: 20/10/16 Página: 26	Reações de repúdio às posturas corporais e sociais entre os meninos e meninas.	Discurso e ações de exclusão às posturas de comportamento e de ordem cognitiva.
Observação em sala de aula: Atividades da disciplina de Ciências. Dia da observação: 21/10/16 Página: 32	Negação dos modos de ser e estar na aula. Inclusão superficial aos processos de socialização entre os pares e os seus modos de aprendizagem.	Relações interculturais, processo de exclusão cognitiva e das diferenças culturais.
Observação em sala de aula: Avaliação da disciplina de Geografia. Dia da observação: 18/10/16 Página: 12	Interações em sala de aula, proposições de reinterpretação da prática educativa entre os meninos, as meninas e a professora.	Ressignificação das práticas educativas.
Observação em sala de aula: atividades da disciplina de História. Dia da observação: 19/10/16 Página: 17	Processos dialógicos na prática de avaliação. Outros modos de pensar e agir entre os pares em contexto do processo de ensino e aprendizagem.	Reinterpretação das práticas educativas.
Episódio: Práticas e saberes da religiosidade local		
Observação em sala de aula: atividades da disciplina de Português. Dia da observação: 18/10/16 Página: 13-14	Assuntos e saberes da religiosidade, como temas e exemplos nos conteúdos trabalhados entre os educandos e a professora.	Trânsito de culturas escolares e das práticas da religiosidade local.
Observação em sala de aula: atividades da disciplina de Português. Dia da observação: 19/10/16 Página: 18-19	Processos educativos postos em diálogo entre a escola e a igreja como espaços que educam.	Rotinas e atividades religiosas com temas uniformes aos conhecimentos escolares e da religiosidade.
Observação: Conversa no transporte escolar entre a pesquisadora e a professora da escola. Dia da observação: 21/10/16	Desafios à prática educativa com as crianças pequenas, por ausência dos conhecimentos religiosos – oração na sala de aula. Desconforto e entraves ao	Segregação religiosa. Negação de outras vertentes religiosas locais. Intolerância religiosa – um único modo de professar a fé.

Página: 29	desenvolvimento das ações pela professora, bem como movimentos de resistência das crianças ao reconhecer as suas práticas religiosas como ilegítimas ao processo educativo proposto.	
Observação em sala de aula: atividades na disciplina de Ciências. Dia da observação 21/10/16 Página: 32-33	Negação das diferenças culturais e sociais, por meio de discursos entre os educandos e as professoras que excluem a presença do colega nos espaços e nas atividades religiosas da localidade. Ações excludentes, as quais subalternam as diferenças, confrontam as perspectivas interculturais e reforçam a desigualdade social entre os educandos.	Segregação religiosa. Práticas reprodutoras dos discursos da exclusão, de ordem social e cultural.
Episódio: Conhecimentos da lida do campo		
Observação em sala de aula: atividades da disciplina de Português. Dia da observação: 19/10/16 Página: 19	Relações interativas entre os educandos e professora como base para o processo de ressignificação dos conhecimentos do campo e da escola.	Trânsito de culturas familiares e escolares. Relações intergeracionais e intrageracionais.
Observação em sala de aula: atividades de matemática – diálogo da pesquisadora com duas meninas da turma do 6º ano. Dia da observação: 18/10/16 Página: 15	Cotidiano campesino e suas rotinas da lida do campo e dos fazeres domésticos.	(Re)interpretação dos conhecimentos escolares e campesinos.
Observação na sala de aula: atividades da disciplina de AAR (Administração, Agricultura Rural) Dia da observação: 19/10/16 Página: 20	Proximidades dos conhecimentos mobilizados pela disciplina dos fazeres da lida do campo em suas residências. Do mesmo modo são postos tensionamentos sobre o conteúdo – passos de preparo do canteiro – e as práticas de manuseio com a terra – montar canteiros na horta da escola.	Confrontos entre os conhecimentos escolares e conhecimentos campesinos. Mobilização das relações interculturais.
Observações em sala de aula: prática de leitura – disciplina de matemática. Dia da observação: 20/10/16 Página: 23	Construção de estratégias da educanda para cumprir as atividades em sua residência – fazeres domésticos e as propostas da escola – prática de leitura diariamente na sala de aula.	Participação como premissa da cidadania na escola.
Observação no campo de futebol: atividade da disciplina de educação física. Dia da observação: 20/10/16 Página: 25	Ações de acolhida e exclusão entre os pares em movimentos interativos.	Discursos que reforçam as lógicas excludentes de ordem social.
Observação no campo de futebol: atividade da disciplina de educação física.	Ações entre pares, denotam a inclusão ao grupo, mediante atributos de habilidade e	Exclusão étnica e as diferenças sociais e culturais.

Dia da observação: 21/10/16 Página: 31	inteligência.	
Observação no campo de futebol: atividade da disciplina de educação física Dia da observação: 21/10/16 Página: 31	Diálogos entre os pares no futebol, os quais reproduzem discursos excludentes às diferenças culturais e aos ritmos e tempos de aprendizagem.	Culturas dos adultos, da religiosidade e dos conhecimentos escolares. Monocultura – visão única aos modos de aprender e inserirem-se nos grupos socioculturais. Exclusão social e cultural.

Fonte: elaboração da autora

Cabe dizer que esse processo de organização sustentou-se na análise interpretativa, tomada como método para examinar os dados empíricos. Entendo o método de análise interpretativa como potente para o desenvolvimento desta pesquisa, pois os dados “não andam por aí a espera de serem recolhidos”, eles emergem justamente dessa interação do pesquisador com o contexto e “das relações com os participantes” (GRAUE & WALSH, 2003, p. 94). O desafio da análise interpretativa está em avançar ao invisível, ao que está posto em campo como acomodado e autêntico, retardando análises impetuosas e irrestritas.

É necessária a geração dos dados como um processo criativo e inventivo, com “medidas válidas e fidedignas”, as quais serão fonte da rigorosidade para o desenvolvimento da pesquisa (GRAUE & WALSH, 2003, p. 94). No caso desta pesquisa, a análise interpretativa ocorre sobre os dados decorrentes das observações e registros que faço da sala de aula, das conversas com as crianças, das conversas informais com o corpo docente, do processo de produção de vídeos realizados pela turma e do conteúdo dos vídeos produzidos. Por isso, a análise interpretativa é recursiva, interativa e contextual, pois os “próprios passos do processo transmitem informação uns aos outros para que atinja a coerência através da convergência de conceitos e experiências” (GRAUE & WALSH, 2003, p. 190). A flexibilidade de trabalhar com este método é o que permite aos pesquisadores visitar pressupostos teóricos e metodológicos, avançando em uma investigação coerente e fidedigna. Dessa forma, a análise interpretativa maximiza e cria oportunidades para “mudar o enfoque, modificar as perguntas, encontrar novas formas de gerar dados, identificar temas que não tenham sido abordados no âmbito das formas actuais e de dados e moldar os relatórios em função das idéias vigentes no local” (GRAUE & WALSH, 2003, p. 190).

Nesta tese, a análise interpretativa reforça a recursividade própria do processo de investigação e de análise dos dados brutos, pois, constantemente era

preciso visualizá-los e recompilá-los em eixos para a sua discussão e interpretação. A busca pelo caminho interpretativo faz-se por movimentos que envolvem a leitura dos dados brutos em constante diálogo com os conceitos teóricos, visando a explicitação dos significados atribuídos pelos colaboradores da pesquisa ao que vivenciam, interpretam e propõem em seus relatos, descrições, gestos e olhares sobre o contexto da escola e a interação que fazem com seus pares e com as professoras.

Feita a exposição do tratamento e organização dos dados, apresento, a seguir, o quadro 3, no qual detalho os três capítulos de análise que sistematizam e que discutem os eixos de análise acima referidos (Quadros 1 e 2). Nesses capítulos, problematizo os temas localizados nos dados: as práticas educativas na escola entre os pares e as professoras; os discursos excludentes sobre as diferenças culturais e sociais; as posições de gênero como demarcadores da divisão de atividades na escola, a segregação religiosa que define movimentos excludentes aos grupos socioculturais, suas identidades e conhecimentos; os conhecimentos campesinos e escolares em confronto; o entrecruzamento cultural nas práticas educativas; a participação como premissa da cidadania na escola e organização das interculturalidades e os discursos e ações reprodutores da exclusão cognitiva, social, cultural e étnica na escola.

Quadro 3 – Capítulos de análise

Práticas educativas em espaços fora da sala de aula	
A caverna: (re)criando espaços educativos na escola.	1 - a transgressão das lógicas escolares (valores, regras); 2 - a (re)criação da caverna como espaço educativo e de relações intrageracionais, as quais fortalecem a participação e os movimentos de resistências da turma do 6º ano às ações da direção.
A horta: (re)produção cultural na escola.	1 - as relações de gênero, com a divisão do trabalho dos meninos e das meninas; 2 - o trânsito entre as culturas familiares e as escolares.
A praça: entrecruzamentos de culturas escolares e campesinas.	1 - os conhecimentos escolares da disciplina de AAR; 2 - os conhecimentos e práticas do cotidiano campesino.
O campo de futebol: espaço de ações e reações excludentes às diferenças.	1 - movimentos de participação e de reprodução social, demarcados pela prática da exclusão étnica e de pertença social e cultural.
Práticas educativas em da sala de aula	

Redescrevendo práticas educativas na sala de aula.	1 - exclusão cognitiva, cultural e social entre os meninos e as meninas do 6º ano e as professoras; 2- ressignificação das práticas educativas em processos de interação; 3 - relações inter e intrageracionais; 4 - participação como premissa das interculturalidades na escola.
Práticas religiosas e conhecimentos do cotidiano campesino	
Práticas e saberes da religiosidade na escola.	1 - trânsito de culturas familiares e escolares; 2 - conhecimentos escolares e das práticas do cotidiano campesino; 3 - exclusão étnica, cultural e social; 4 - segregação religiosa; 5 - participação como princípio da cidadania.

Fonte: elaboração da autora

Nos próximos três capítulos, desenvolvo a análise dos dados, dialogando com o referencial teórico eleito para esta tese. Discorro sobre os dados gerados e as proximidades e os distanciamentos das relações interculturais e a participação nas práticas educativas entre as meninas, os meninos e as professores em contexto escolar.

4 Práticas educativas em espaços fora da sala de aula

Neste capítulo, trago trechos da transcrição de vídeos e do diário de pesquisa relativos aos espaços externos da escola: a caverna, a horta, a praça e o campo de futebol. Os vídeos, cujos trechos são aqui analisados, foram produzidos pelas meninas e pelos meninos da turma do 6º ano do ensino fundamental da Escola Carlos Soares da Silveira. Cabe lembrar que a sua produção foi mobilizada a partir das seguintes questões: O que acontece na escola? Como acontece? Com quem acontece? Já o diário de pesquisa foi elaborado por mim com base em observações realizadas na escola e registros feitos durante o processo de produção dos vídeos, além das reflexões sobre o que via na escola.

A análise das falas extraídas de trechos do diário de pesquisa (campo de futebol) e da transcrição do conteúdo dos vídeos (caverna, horta, praça) apresenta os seguintes temas que serão explorados nesta seção: resistência às lógicas escolares (valores e regras); produção cultural entre os grupos geracionais; relações de gênero com a divisão das atividades na escola; trânsito de culturas familiares e escolares, conhecimentos escolares e práticas do cotidiano campesino; e, a exclusão étnica, cultural e racial nas práticas escolares e infantis.

A discussão desses temas é feita na sequência desta seção. Alguns deles permeiam os quatro espaços, entre eles, o das relações de gênero; outros temas estão presentes em apenas um ou dois dos espaços fora da sala de aula. A análise desses temas parte do conteúdo dos excertos dos vídeos e do diário de pesquisa e segue com a sua problematização com base na literatura teórica escolhida para a construção desta tese. Autores são citados à medida que eu evoco suas ideias para pensar sobre os temas e as situações apresentadas.

4.1 A caverna: (re)criando espaços educativos na escola

A análise dos vídeos sobre o espaço da caverna apresenta dois temas: 1 - a transgressão das lógicas escolares (valores, regras); 2 - a (re)criação da caverna

como espaço educativo e de relações intrageracionais, as quais fortalecem a participação e os movimentos de resistências da turma do 6º ano, no que refere às ações da direção. A “caverna” está localizada no pátio, aos fundos da biblioteca e do museu, próxima ao campo de futebol. É constituída naturalmente por árvores e galhos entrelaçados, por isso denominada pelas crianças de “caverna”. No interior da “caverna” há pequenos troncos de árvores, representando bancos e alguns objetos como garrafas, postes plásticos, talheres, pequenos galhos e latas.

Na sequência, apresento trechos da transcrição do vídeo intitulado “Espaços de sociabilidade na escola: caverna, horta e praça”.

Ao chegar ao pátio, Lucas inicia a produção do vídeo e pergunta: “Agora tá gravando?” Eu explico que sim, que todos podem falar sobre o que estão visualizando para os futuros expectadores. Dienifer, Andrine e Felipe se dirigem para caverna. Lucas argumenta: “Essa é a nossa caverna, que um dia a diretora mandou cortar por causa das cobras!” Os meninos e as meninas observam a caverna em volta, outros entram e sobem nas árvores. Lucas continua filmando o movimento da turma ao redor da caverna. Matheus se aproxima e explica: “Aqui é o nosso forte, antigamente a gente brincava com os pequenos!” (Cena NA 02, linha 18-22). Lucas também comenta sobre a “caverna”: “A gente colocou uma armadilha para ninguém entrar na nossa caverna”. Alana se manifesta no diálogo e diz: “A gente tinha uns arames!” (Cena NA 02, linha 24-25). Em outra situação, Lucas retoma a questão do corte dos galhos que compunham a caverna e diz: “Aí a diretora mandou cortar por causa das cobras”. Alana argumenta: “Ela disse que era por causa das brigas”. Jader também salienta a justificativa da direção em cortar os galhos da caverna e diz: “das aranhas, dos bichos” (Cena NA 02, linha 30-31).

Este conjunto de falas permite pensar na recriação de um espaço natural, do qual a turma se apropriou e nele construiu processos de socialização entre pares, compartilhando experiências e vivências. A “caverna”, assim, parece constituir-se como espaço de socialização, de refúgio e de transgressão das regras e condutas

definidas pela escola. É com esse entendimento que compartilho dos estudos de Manuel Jacinto Sarmiento (2005), quando ele menciona sobre a potencialidade das relações intrageracionais, as quais garantem interações, processos criativos e cruzamento de culturas entre os grupos. Por isso, considero que, além dos movimentos de socialização, as relações intrageracionais estão presentes, fortalecendo a resistência das meninas e meninos do 6º ano frente às relações de poder instituídas pelo contexto educativo, no caso, as orientações feitas pela diretora da escola.

Outra questão que podemos pensar sobre esse conjunto de falas decorre da proteção de seus educandos. Essa questão é realçada quando, por motivos de desentendimentos ou de ataques de possíveis animais, a caverna torna-se um espaço ilegítimo à exploração por parte das crianças. Entendo que a escola organiza seus espaços educativos e mobiliza ações pertinentes ao processo de desenvolvimento cognitivo, social e cultural de seus educandos. Cabe lembrar que as análises buscam compreender como ocorrem a reorganização e a reinvenção dos espaços externos à sala de aula; por isso, o texto não se aproxima de entendimentos que tragam diagnósticos dos conflitos entre educandos e professoras ou que demarquem soluções para os desafios observados no contexto escolar. De todo modo, entendo ser necessário e importante para adensar a reflexão fazer algumas perguntas que, necessariamente, nem todas serão por mim respondidas: A escola, ou melhor, a direção, poderia oferecer outra solução que não fosse o corte das árvores e a extinção da caverna?

É oportuno salientar que o princípio da proteção manifestado pela direção da escola evidencia uma concepção através da qual as crianças são vistas como incapazes e incompetentes, mostrando uma compreensão de que estas, as crianças, estão em processos de formação e, por isso, necessitam ser guiadas e disciplinadas para o mundo adulto, conforme as suas orientações. Cabe lembrar que enquanto seres humanos todos nós estamos em processo de formação. A negatividade posta como condição de imaturidade, de dependência ou de necessidade de inculcação de regras e valores do mundo adulto remete à visão moderna da criança, o que implica na produção de relações assimétricas de poder com os adultos, contrapondo a resistência desse grupo de se apropriar e recriar espaços educativos como a caverna. Por isso, quando a direção da escola decide extinguir o espaço da caverna, não só está movida por uma concepção romantizada

sobre as meninas e os meninos do 6º ano, como também institui que há espaços educativos demarcados, como as salas de aula, o campo de futebol, próprios para as crianças estarem e ficarem. Como a caverna seria apenas um espaço de brincadeiras, o qual é cenário de desentendimentos e de possíveis acidentes com animais da região, é vista pela direção da escola como um espaço pouco legítimo para a aprendizagem e a socialização entre as crianças.

Essa lógica de proteção desconsidera a possibilidade de se reconhecer a caverna como um espaço educativo e de trânsito intracultural entre meninos e meninas do 6º ano e, destas, também com as crianças pequenas. Igualmente é negada a potencialidade desses grupos de gerenciarem seus espaços de sociabilidade, de produzirem e recriarem outros espaços educativos, além dos organizados pela escola. Com isso, a situação de tensão e de relações assimétricas entre a turma do 6º ano e a direção da escola exprime a lógica excludente e pouco respeitosa, que marca os processos educativos em que ouvir e incorporar as culturas infantis ao contexto das práticas escolares ainda não são ações rotineiras. Por outro lado, mostra a caverna como um espaço de resistência das crianças e, por isso, favorece alguma escuta ao que dizem e pensam os grupos geracionais na escola.

Tratar dos tempos e dos espaços institucionalizados organizados pelos adultos, em contraponto à apropriação ao que é natural e pertencente ao pátio da escola, como a caverna, permite dizer que os meninos e as meninas vivenciam os tempos e os espaços contemporâneos, os quais são mobilizados e gerenciados pelos adultos e ressignificados pelas crianças, o que se define por “entre-lugar” (BHABHA, 1998). Entendo que nesse movimento de ressignificar tempos e espaços institucionais proporcionam-se situações de resistência às normas, às regras e às condutas que devem seguidas, sendo a “caverna” cenário dessa tensão e da transgressão ao que é pensado pelos adultos como espaço de aprendizagem e de socialização entre pares. Assim, nessa perspectiva, a caverna é um espaço educativo.

Entendo que ao usar o substantivo “forte” para se referir à caverna, ideias como refúgio, abrigo e resistência ganham força e, talvez por isso, o menino esteja mencionando que a “caverna”, além de proporcionar a construção de brincadeiras organizadas no seu interior, também se torna um espaço simbólico em que há produção das culturas infantis, recriação de seus cotidianos, vivências e práticas de

acolhimento entre pares. Percebo ainda que a “caverna” representa o espaço comum e seguro a todos para a construção das relações intrageracionais e dos processos de socialização que tensionam o diálogo, as relações de poder e de resistência vividos pelos meninos e meninas dessa escola. Considero que o poder nesta cena ora está com a turma do 6º ano, seja quando realizam as brincadeiras, a representação do real e a reinterpretação da cultura da escola; ora está com os adultos, que argumentam em torno do princípio da proteção e extinguem a possibilidade da interação e do diálogo sobre a potência educativa da “caverna” para os processos de aprendizagem e de socialização.

Portanto, no contexto dessa reflexão, a “caverna” representa um espaço reorganizado pela turma do 6º ano, a qual proporciona a tensão entre a produção de culturas infantis e as culturas escolares, especificamente dos adultos professores. Assim, pode a “caverna” ser um espaço de desconforto da prática educativa presente apenas em espaços demarcados pela cultura escolar? Compreendo que essa questão pode ser pensada com base nos dados, pois a turma do 6º ano mobiliza outras formas de estar e ser na escola, os meninos e as meninas se apropriam da caverna e, como espaço educativo, ela se torna um lugar potente para os processos de socialização e de tensionamento das próprias relações com os adultos. Por outro lado, a escola, em especial a direção, considera a caverna como espaço inapropriado devido às questões de segurança e dos desentendimentos que ali ocorrem entre os grupos, o que também mostra a potencialidade da caverna como um espaço educativo para brincar e para brigar.

Entendo que apesar da ausência do diálogo entre as professoras e a turma do 6º ano sobre as possibilidades de aprendizagem, de criação e de interação entre os pares, a caverna mostrou-se como espaço de resistências das culturas infantis vividas nessa escola e como potente espaço para as práticas educativas e a participação ativa da turma do 6º ano com seus pares e com outras crianças da escola. Dessa forma, a caverna garante que movimentos de participação sejam realizados além de opiniões instrumentais a serem dadas por esses atores aos adultos da escola. A participação, conforme Manuel Jacinto Sarmiento (2005) permite a comunicação entre os saberes advindos das rotinas culturais dos educandos e dos conhecimentos escolares, redefinindo o papel da escola e transformando a prática educativa. Com esse entendimento de transcender a lógica monocultural da escola, compartilho dos escritos desse autor especialmente quando

ressalta que a participação tem significados múltiplos porque é “simultaneamente um dispositivo pedagógico, uma necessidade simbólica e um processo político” (SARMENTO, 2005, p. 34). Ressalto nessa análise sobre a caverna a dimensão simbólica da participação, a qual permite que a turma do 6º ano e seus pares recorram às suas bagagens culturais, proporcionando a comunicação mútua entre os saberes e a transformação do espaço escolar em espaço dialógico, pois variadas linguagens e formas de expressão e comunicação são experimentadas.

Compreendo que a caverna, como espaço recriado pela turma, também se constitui como um lugar em que modos de expressão são produzidos pelos meninos e pelas meninas para que estes possam verbalizar sua resistência às normas e às regras da escola, comunicar suas vivências cotidianas através das brincadeiras e assim tensionar um possível diálogo sobre a produção de culturas e conhecimentos em outros espaços, para além daqueles que a escola e as professoras organizam para a prática educativa. Logo, podemos pensar que, ao se apropriar da “caverna”, as crianças buscam demarcar uma participação de forma ativa e propositiva como “condição organizacional da interculturalidade” (SARMENTO, 2005, p. 35). Assim, a interculturalidade é vista para além da presença de múltiplas culturas, como as escolares e das meninas e dos meninos do 6º ano, mas sim como princípio dialógico que favorece o enfrentamento de ideias sobre outras formas de pensar e de organizar os espaços e as práticas educativas na escola.

4.2 A horta: (re) produção cultural na escola

Nesta seção trago trechos da transcrição do vídeo sobre a horta, um segundo espaço de sociabilidade das meninas e dos meninos do 6º ano, com as professoras, na escola. Dois temas resultaram do processo de análise: 1 - as relações de gênero, com a divisão do trabalho dos meninos e das meninas; 2 - o trânsito entre as culturas familiares e as escolares. A horta da escola localiza-se aos fundos da biblioteca, ao lado da caverna e próxima ao campo de futebol. É constituída por canteiros e árvores, com seu entorno cercado por arames.

Alana, neste vídeo, descreve este espaço enquanto filma: “É a nossa horta, só que não é só nós que limpamos, o nono, o oitavo e o sétimo também ajudam”. (Cena NA 02, linha 02-03).

Alana segue sua explicação e argumenta: “A horta estava desativada e não era nossa, mas todo mundo ajuda”. Tiago enfatiza que nesse momento a horta passa pela organização e manuseio de sua turma e diz: “É nossa!” (Cena NA 02, linha 13-15). A turma acompanha Alana, outros sobem nas árvores enquanto a menina direciona a câmera digital e sinaliza um amontoado de grama e diz: “É... antes era tipo isso aqui, cheio de sujeira”. (Cena NA 02, linha 06). Alana continua com a explicação: “E as minhocas quando a gente tava capinando a gente pegava pra botar no meio dos canteiros”. (Cena NA 02, linha 37-38). Matheus se aproxima de Alana e argumenta sobre a relevância de preparar a terra para o plantio e diz: “É... a gente trouxe adubo de casa” (Cena NA 02, linha 07). Em outra situação, Alana salienta: “Aqui a gente planta repolho, cebola, e aqui já plantaram até alface”. (Cena NA 02, linha 23-24). Nesta direção, busco interagir com a turma e questiono: “Vocês estão organizando a horta?” Matheus explica: “na aula de AAR” (Cena NA 02, linha 10). Matheus aponta para os canteiros ao fundo da horta e diz: “Ali a gente já fez um canteiro de morango também. Mas aí ninguém mais molhou e morreu”. Andrine também explica: “A gente sempre molhava todos os dias, a professora Aline nos ajudava, só que aí depois morreu tudo”. Alana também menciona: “A professora Helga também, e os morangos era tudo lá de casa!”

Noto nesse conjunto de falas que a horta se apresenta como um espaço de interação entre as turmas da escola e as professoras, pois nela se organizam ações coletivas que envolvem desde o preparo e manutenção da terra até o plantio de hortaliças e frutas. A horta é espaço para as práticas educativas da disciplina de Administração e Agricultura Rural (AAR), atividade curricular ministrada para a turma do 6º ano, na qual se trabalha com as questões da agricultura. Para analisar a horta como espaço de práticas interculturais, duas perguntas guiaram minha reflexão: A disciplina de AAR problematiza as questões da agricultura local? A horta é um espaço de execução das práticas educativas trabalhadas em sala de aula ou em

casa?

Cabe lembrar que os meninos e as meninas do 6º ano pertencem a famílias que trabalham na lavoura, sendo o fumo o produto de maior rendimento econômico na região de Canguçu. Este fato, conforme já mencionado no capítulo em que se apresenta o contexto local, permite dizer que a prática da agricultura, por pertencer à rotina diária da turma, torna-se próxima às propostas da disciplina de AAR. Trazer materiais de suas residências, como o adubo para fortalecer a terra e as mudas de morangos, para assim cumprir as propostas educativas da horta, permitem constatar que a turma do 6º ano transita entre conhecimentos produzidos em seus contextos familiares, marcados pela vida e práticas campesinas, e os escolares. Este trânsito é próprio da produção cultural e é construído pelo “vai-vém das representações do mundo feitas pelas crianças e jovens em interação com as representações ‘adultas’ dominantes” (SARMENTO, 2007, p. 23). Com isso, compreendo que este grupo de meninas e meninos não chegam ausentes de saberes na escola, mas com “experiências vivenciadas em múltiplos espaços” (DAYRELL, 1996, p. 03), as quais lhes permitem elaborar diferentes maneiras de sentir, agir e saber, ou melhor, de produzir significados próprios à cultura que os rodeia, como as práticas realizadas na horta.

Para fins de questionamento, as análises permitem discutir também sobre as concepções curriculares presentes nas práticas educativas, como da disciplina de AAR, desenvolvida na horta da escola. A proposta curricular, além de seus objetivos pedagógicos e organizacionais da escola, parece flexível às culturas de alimentos realizadas na comunidade local. As relações entre a escola e a cultura local são intrinsecamente constitutivas das práticas educativas e “não podem ser concebidas como entre dois pólos independentes, mas sim como universos entrelaçados, como uma teia tecida no cotidiano e com fios e nós profundamente articulados” (MOREIRA & CANDAU, 2003, p. 160) que revelam significados e representações construídas pelos seus atores. Por isso, tomando por base trechos dessa transcrição do vídeo produzido sobre a horta, noto que as intenções disciplinares desse componente são as de executar ações de limpeza, de plantio e cuidado com a terra e com o cultivo de hortaliças e frutas. Entendo que a proposta curricular se desenvolveu por meio de uma única cultura, que é vivida e praticada como ação no cotidiano familiar, como o adubar a terra, o recolocar as minhocas nos canteiros, ausentando-se de intenções educativas promotoras de questionamentos (CARVALHO, 2012), por exemplo, do

uso de determinados produtos agrícolas, entre eles, os agrotóxicos. Além desse aspecto, trago outras possíveis questões relacionadas com as culturas locais capazes de promover diálogos interculturais como: o cultivo do fumo e suas consequências para a saúde da população local; as causas dos morangos não se desenvolverem na horta; a relevância de utilizar o adubo no preparo da terra, os minerais necessários para o desenvolvimento das plantas; ou, ainda, os significados que a turma do 6º ano constrói sobre a agricultura, pensando além da renda e da organização econômica da região.

Portanto, as práticas educativas da disciplina de AAR estão ausentes de problematizações advindas do cotidiano da comunidade campesina na mesma proporção que a turma também se ausenta de movimentos interpretativos quanto às ações que praticam na horta com as professoras. Sendo a horta um espaço próximo às realidades da agricultura familiar dos meninos e das meninas, esta é por eles realizada através de movimentos repetitivos, pois já conhecem o modo de fazer o trabalho na horta, pois estes são próprios dos seus conhecimentos campesinos de preparar a terra com adubo e oxigenar com a utilização das minhocas, sendo ações que realizam em suas culturas familiares.

Outra questão que ressalto nessas análises é oriunda de um diálogo ao final desse vídeo, sobre a montagem e cuidado da composteira.

Alana inicia a explicação sobre a composteira. Felipe e Matheus a acompanham: “Isso aqui foi as gurias que montaram, os guris desmontavam e nós montava”, referindo-se a composteira (Cena NA 02, linha 32-33). Outro trecho da transcrição apresenta a divisão das atividades e as questões de gênero nas práticas educativas da horta. Enquanto Alana narra o futuro plantio de produtos como repolho e cenoura, Matheus a acompanha, dirige-se para frente da câmera e argumenta: “Aí as gurias montavam o monte e a gente trabalhava na horta” (Cena NA 02, linha 41-42), referindo-se ao amontoado de terra que posteriormente constituiria os canteiros na escola.

Nesse trecho, observo a divisão de atividades entre meninas e meninos no espaço da horta. Por que os meninos não reconhecem a composteira como um

artefato potente ao adubo da terra? Seria a composteira ou o trabalho das meninas negado pelos meninos? Nessa direção, os movimentos de interpretação traduzem possíveis questões a serem problematizadas como: a composteira não é incorporada aos conhecimentos escolares trabalhados nas disciplinas, como a de AAR, por exemplo; a composteira não está presente no cotidiano e não faz parte dos conhecimentos campestros de suas culturas familiares; a composteira, por ser uma atividade executada pelo grupo das meninas, torna-se irrelevante para os meninos da turma do 6º ano como prática na horta. Essas questões são oportunas ao contexto educativo, pois sendo a escola um espaço de múltiplos conhecimentos e culturas, como estaria mobilizando no contexto de suas ações educativas as discussões sobre as questões de gênero? A escola reproduz por meio de suas práticas educativas a divisão do trabalho entre meninos e meninas? Ou, a reprodução é própria da cultura local? No contexto familiar, os meninos e as meninas vivenciam a divisão do trabalho por gênero? Todas essas indagações retratam a ausência de discussões sobre as questões de gênero na escola, assim como reflexões e problematizações sobre as razões e as práticas de divisão de trabalho entre homens e mulheres que vivemos em nossa sociedade e na comunidade local. Tal aspecto mostra que na escola se reproduz uma lógica social e cultural de divisão do trabalho relativo ao que é próprio aos meninos e às meninas que, embora oriunda da cultura local ou dos cotidianos familiares, não é problematizada na escola.

Cabe lembrar que os meninos e as meninas, em suas vivências e experiências, transitam por variados grupos, entre eles, os da igreja, da família, dos amigos. Esse conjunto de culturas que permeiam suas rotinas originam movimentos reinterpretativos dessas variadas culturas das quais participam, bem como movimentos de (re)produção cultural. O estudioso William Corsaro (2011) chama a atenção para a junção desses dois termos com o conceito de “reprodução interpretativa”, o qual é potente para pensar sobre a produção das culturas das crianças e os processos de socialização. O autor discute que ao participar de outros grupos, experimentar outros modos de ser e estar na sociedade, as crianças e os jovens apropriam-se dessas culturas e conhecimentos de forma interpretativa, no intento de sanar suas necessidades e dúvidas sobre o mundo que as rodeia. Com isso, esses meninos e meninas ressignificam e incorporam saberes, produzindo suas próprias culturas de forma inventiva e criativa. Assim, compreendo que há

reapropriação dos conhecimentos que se aproximam dos seus conhecimentos campestinos, aos quais à turma do 6º ano se amolda para executar as práticas de manuseio com a terra e de plantio na horta da escola. Cabe lembrar que a reinterpretação realizada por eles também é passível da reprodução cultural, tanto originária do seio familiar como do contexto escolar. Tal aspecto é o que permite entender que as atividades do trabalho na terra são divididas por gênero em suas famílias, pois é algo por eles e elas, também, reproduzido na disciplina de AAR.

Manuel Jacinto Sarmiento (2004) chama a atenção para a produção das culturas infantis argumentando que as condições de existência das crianças e dos jovens quanto ao pertencimento às classes sociais e às questões de etnia e gênero são demarcadores da simbolização e ressignificação da cultura a qual integram. Por isso, mesmo a turma dos meninos e das meninas se apropriando dos conhecimentos cotidianos campestinos aliados aos escolares para a prática de plantio na hora, o que garante a reinterpretação da cultura local presente no espaço escolar, eles e elas também se mostram como um grupo que reproduz a lógica social excludente do trabalho, definindo o que é específico para ser executado pelos homens e o que é para ser realizado pelas mulheres. Os meninos demonstram que o trabalho desenvolvido por elas é secundário – montar composteiras e organizar os montes de terra – ou talvez até irrelevante à proposta educativa realizada na horta, sendo considerada atividade coadjuvante ao trabalho que eles desenvolvem – fazer os canteiros. Esse entendimento cerca-se de argumentos próprios da visão moderna de que meninas não realizam atividades com um grau elevado de esforço físico, pois são consideradas incapazes ou frágeis por pertencerem ao gênero feminino. E, aos meninos, por sua vez, é permitido desenvolver práticas que exijam a força e a resistência física, pois essas são atividades próprias do gênero masculino.

A horta, sendo um espaço próximo ao cotidiano e aos saberes campestinos da turma do 6º ano, mostra um cenário da reprodução excludente em que as meninas desempenham papéis e atividades específicas em razão de seu gênero. A divisão do trabalho por gênero talvez possa ser oriunda da cultura local, mas tal conteúdo – a divisão do trabalho entre homens e mulheres – segue também sendo reproduzido na escola por meio de práticas educativas que se eximem de uma discussão e problematização. As culturas infantis não são puras e genuínas; elas são permeadas por instâncias culturais, as quais estão imersas “de uma entre-cultura que se fala, quando se fala de culturas infantis” (SARMENTO, 2007, p. 37). É

com esse entendimento que a horta se constitui como um espaço reorganizado e reinventado por meninos e meninas que se utilizam tanto dos conhecimentos campestros, como lançam mão dos conhecimentos escolares para executar as propostas educativas na disciplina de AAR. A horta é espaço de 'entre-culturas', pois evidencia em sua produção de conhecimentos e ações educativas as questões de gênero, neste caso demarcadas pela divisão do trabalho entre meninos e meninas na escola.

4.3 A praça: entrecruzamentos de culturas escolares e campestres

Esta seção versa sobre a praça da escola, penúltimo espaço de sociabilidade, compilando dois temas relevantes decorrentes das análises realizadas sobre o conteúdo do vídeo: 1 - os conhecimentos escolares da disciplina de AAR; 2 - os conhecimentos e práticas do cotidiano campestre. Cabe destacar que esse vídeo foi produzido por uma das meninas da turma do 6º ano, a qual mesclou duas estratégias: a descrição do espaço e a narração de situações que ali aconteciam com a entrevista por meio de indagações feitas aos seus colegas sobre as atividades realizadas na praça, também espaço em que atividades da disciplina AAR são desenvolvidas. O vídeo mostra questionamentos sobre os conhecimentos escolares, do trabalho no campo, dos fazeres domésticos e as questões de gênero, mostrando novamente a divisão de atividades na praça entre meninos e meninas.

O diálogo inicial entre as meninas e os meninos, neste vídeo, foi sobre o brinquedo que seria construído com os pneus coloridos dispostos em círculo no chão. Tal construção era decorrente de atividades realizadas na disciplina de AAR, a qual, além de organizar e desenvolver práticas de produção agrícola na horta da escola, também realiza a preservação e a manutenção dos espaços externos da escola.

Alana, em determinada situação do vídeo, pergunta aos seus colegas: "Em que aula pintaram esses pneus?" Dienifer B diz: "Na aula de AAR pintamos esses pneus". (Cena NA 04, linha 57-60). Andrine percebe a oportunidade de esclarecer o que seria a AAR e diz: "AAR é administração agricultura rural que a gente varre na rua, a gente planta coisas". Alana questiona: "O que é AAR"? Dienifer B se aproxima de Alana e explica: "AAR

é quando a gente sai pra fora, 'barre' o pátio". Ouve-se a voz de Felipe, que complementa a resposta da colega: "A gente trabalha na horta". (Cena NA, 04, linha 64-66) Alana questiona a resposta dos colegas e diz: "Ah, então ela é uma aula física?" Dienifer B responde: "É tipo uma aula física!" Felipe complementa: " É tipo uma aula de trabalhar na lavoura". Alana menciona outra questão: "O que tu acha que AAR significa?" (Cena NA 04, linha 67-70). Dienifer B, Éric e Felipe encontram-se ao lado de Alana, por alguns segundos permanecem em silêncio, até que Felipe diz: "Trabalhar". Dienifer B complementa a resposta do colega e diz: "Trabalhar, ajudar a deixar a escola mais limpa". Felipe novamente reitera sua resposta: "Ah trabalhar, pra conseguir fazer essas coisas. Trabalhar pra aprender como se faz, como não se faz". (Cena NA 04, linha 72-75).

Seguindo as questões do trabalho e da manutenção e limpeza do espaço externo da escola, entendidas como centrais das práticas de AAR, outro trecho da transcrição reforça essa ideia:

Alana pergunta a opinião de Andrei sobre o que seria a AAR. Andrei responde: "Nós trabalhamos, a AAR ensina a trabalhar". (Cena NA 04, linha 65). Gustavo também é questionado por Alana e responde: "Capinar, rastilhar". Dienifer M retoma a resposta do colega e diz: "AAR é capinar, varrer". Andrine se manifesta sobre a resposta de Dienifer B e complementa: "É quando tem muita sujeira a gente tem que capinar né, pra manter a escola limpa. E a gente não deve jogar lixo para sujar a escola de novo". Alana questiona a resposta de Andrine e indaga: "Mas é só capinar, essas coisas que vocês fazem?" Andrine retoma sua resposta e diz: "A gente capina, a gente varre, a gente planta". (Cena, NA 04, linha 45-51).

No diálogo, a turma destaca que na disciplina de AAR realizam atividades

próximas às suas realidades, talvez uma extensão do que vivenciam em seus cotidianos, como o trabalho na lavoura, por exemplo. Outra questão envolve a manutenção do pátio e as práticas de plantio na horta. Assim, a disciplina de AAR, com atividades na horta e na praça, desenvolve apenas conhecimentos práticos do trabalho e da lida do campo?

As análises sobre esse conjunto de dados salientam acontecimentos da vida real dos meninos e das meninas do 6º ano dentro e fora da sala de aula. Trazem o contexto da vida na localidade, que garante o sustento de suas famílias com uma relação próxima à terra, ao trabalho na lavoura, com cuidados do plantio até a colheita. Configuram ações que se entrelaçam com os fazeres das práticas educativas na escola, o cuidado da horta, a construção e a manutenção do espaço da futura praça. Compreendo que o processo educativo não se constitui em um vazio de ideias, pois é sempre planejado e organizado pela turma e a professora. Com isso, as ações na praça seriam, além de extensões ao cotidiano campesino, práticas que reproduzem a cultura local? No movimento de análise, entendo que, além das ações que organizam e desenvolvem práticas na horta e na praça, esses espaços externos à sala de aula também entrelaçam temas sobre as rotinas dos meninos e das meninas com seus familiares através da agricultura. Mas, as atividades de AAR fortalecem e/ou permitem discussões sobre a agricultura local? Quais desafios da agricultura local são tematizados? E a turma do 6º ano problematiza tais desafios? Como sobreviver da produção agrícola na região? E o que seria a agricultura, além de manusear a terra e plantar na horta da escola, para os meninos e meninas do 6º ano? Para pensar sobre a agricultura como elemento que organiza e sustenta a economia da região e as famílias, trago um trecho da transcrição sobre os significados atribuídos pela turma do 6º ano a estas questões.

Alana: “Explica pra nós o que é agricultura”. Andrine responde: “Agricultura?” “É coisa que a gente planta assim aí a gente. Aquilo cresce e tipo fumo é agricultura. Só que aqui na escola não se planta fumo né!” Alana questiona: “Explica o que é fumo?” Gustavo se aproxima, apresenta-se na imagem da câmera e diz: “Fumo, é uma planta que os agricultores plantam.” Ouvem-se os risos de Mateus. Alana não satisfeita com a resposta do colega, interrompida pelos risos de Mateus, questiona Gustavo. “Que os agricultores plantam?” Gustavo

responde: “Plantam, cuidam, colhem e vendem, ganham dinheiro e ficam quase ricos!” Mateus se aproxima da câmera e com os dedos faz um gesto como se estivesse contando cédulas de dinheiro. Alana pergunta: “E comem fumo?” Gustavo responde: “Não!” Andrine novamente interage no diálogo e diz: “É... todo mundo acho que daqui plantam fumo”. Lucas apresenta-se e complementa a resposta da colega: “E soja!” Andrine concorda e diz: “É, soja!” Alana pergunta: “Faz muito tempo que plantam fumo e soja aqui?” Dienifer M responde: “Sim!” Andrine, que se encontra ao seu lado, diz: “Muito tempo.” Lucas aproxima-se da cena faz um gesto com a mão aberta, apresentando os cinco dedos, e diz: “Cinco anos!” Andrine busca explicar a escolha por esses dois produtos cultivados na localidade e diz: “Por causa que aqui o fumo, a agricultura né. O fumo e a soja que dão mais dinheiro.” (CENA, 04, linha 21-38).

Nesse contexto trago para a discussão os estudos de Boaventura de Sousa Santos (2010) para salientar a potência de pensarmos no conhecimento oriundo de práticas sociais vividas pelos meninos e meninas dessa escola e comunidade. Os atores desse processo são as meninas, os meninos, as professoras e suas famílias e este entrecruzamento de experiências constitui-se como base para as relações sociais. Conforme o estudioso, a produção de relações sociais sempre é um movimento cultural, intercultural ou intracultural.

Penso que as pistas ofertadas pela turma do 6º ano estariam pautadas pela necessidade de se incorporar as experiências e as práticas de conhecimento do cotidiano campesino, bem como os possíveis problemas que a comunidade enfrenta com o plantio do fumo. A escola e a comunidade compreendem as consequências para a saúde e o meio ambiente com a produção em grande escala do fumo? Preparar a terra, plantar e colher é uma prática de conhecimento que necessita dialogar com o que é científico, pensado pela escola, e com o que não é científico, pensado por esses jovens e suas famílias. Reconhecer diferentes saberes produzidos em suas realidades não se ausenta do conhecimento oferecido pela escola. As questões locais que cercam o trabalho e a lida no campo são urgentes a

serem discutidas na escola. O que os dados retratam demonstra a aproximação do que é vivido na região, a reprodução do que se aprende no contexto campestre, posto em prática na disciplina de AAR. Ações iniciais, as quais possivelmente poderiam desacomodar essa lógica reprodutiva social e econômica, são apresentadas pelo grupo do 6º ano, como o cultivo do fumo, porém, na fala da turma, as problematizações na aula de AAR são ausentes. Com isso, os conhecimentos escolares apenas reproduzem a realidade da agricultura na região. O que se observa é um movimento educativo reprodutivo, sem tensionamentos capazes de compreender e transcender as lógicas do sistema capitalista, marcado pelas ações de acumular bens e riquezas, e sem elementos para vislumbrar ou incorporar outros modos de pensar e agir no mundo.

Para pensar a escola, suas práticas educativas e os conhecimentos campestres, sigo compartilhando dos escritos do estudioso Boaventura de Sousa Santos (2010), especialmente quando ele diz que a “ecologia dos saberes” proporciona a interação, o diálogo, as tensões e o enriquecimento para a produção do conhecimento. Essa noção conceitual permite observar que os movimentos dialógicos estão ausentes nas práticas educativas, pois as práticas familiares e locais não são problematizadas com a turma do 6º ano e tampouco as formas de cultivo do fumo, único produto que gerencia as relações econômicas e culturais da região, é tematizado. As ações em ambos os contextos, escolar e campestre, são postas em proximidade sem avançar e/ou aprofundar as realidades da vida do campo. Nessa direção, a disciplina de AAR apresenta seu conteúdo pedagógico próximo da realidade local, porém, dissociado das experiências e dos conhecimentos constitutivos das práticas campestres praticadas pelos grupos socioculturais. Esse distanciamento entre lógicas do saber proposto pela AAR e o saber comunitário produz tensões nas práticas que ocorrem dentro e fora da escola.

Outro trecho das transcrições apresenta aspectos sobre as questões de gênero, mostrando a divisão das atividades entre as meninas e os meninos do 6º ano.

Ao final do vídeo, Alana retoma a questão do que seria a AAR e busca indagar alguns colegas que ainda não haviam participado da produção do vídeo. Matheus sente-se provocado a responder a questão sobre a AAR, aproxima-se e diz: “As gurias de vez em quando pintam pneus e os guris trabalham!”

Lucas se aproxima de Mateus e ressalta: “A gente passa rastilho, ancinho.” Andrine complementa o diálogo sobre a divisão das tarefas na disciplina de AAR e diz: “A gente corta grama. Os meninos né, cortam grama!” Lucas simultaneamente diz: “É... só nós que temos trabalho braçal!” Felipe também interage no diálogo e explica: “A gente capina, trabalha na horta, planta essas coisas”. (Cena NA 04, linha, 52-57)

Neste conjunto de falas, noto que as atividades que exigem força física são realizadas pelos meninos; já as meninas desenvolvem práticas como varrer ou pintar, entendidas como próprias para a sua condição física. Observo que, em comparação com o que é também dito na transcrição do vídeo sobre a horta, a execução de atividades das práticas educativas da disciplina de AAR reproduz a exclusão, ou melhor, não há participação das meninas em certas ações, que são demarcadas em razão das posições de gênero. Penso que essa exclusão é elemento potente para pensar como a escola reproduz um discurso de fragilidade das meninas e de negação de práticas que problematizem tais visões. Seria a exclusão das mulheres do mundo do trabalho originárias da cultura local? Ou, a exclusão é própria dos entendimentos da escola, que reproduz um discurso social sobre quais espaços são permitidos às meninas ocupar e atuar? Essas indagações me levam a dizer o seguinte: para que perspectivas interculturais sejam iniciadas no processo educativo, a escola necessita transcender a reprodução e a exclusão social vivenciadas pelas mulheres em seus cotidianos diariamente. Para isso, é preciso conversar sobre a divisão do trabalho e, sobretudo, sobre as lógicas que sustentam tal divisão. E, na escola, a disciplina de AAR torna-se lugar fértil para promover discussões e reflexões sobre tais práticas e assuntos.

Em síntese, até aqui é possível afirmar que esses três espaços de sociabilidade são potentes para a discussão das práticas educativas e da participação das meninas e dos meninos do 6º ano na perspectiva intercultural. Tal aposta encoraja-me a compreender que por meio da comunicação, do encontro e do diálogo entre a turma e suas professoras constituem-se elementos que podem redimensionar as práticas educativas com perspectivas interculturais, as quais podem inscrever as diferenças e a igualdade como caracterização das identidades culturais. Digo isso porque, ainda que iniciais, os movimentos de reorganização e

reinvenção das práticas educativas em espaços fora da sala de aula pelo grupo de meninas e meninos, especialmente quando criam e se apropriam da caverna, por exemplo, demarcam a sua capacidade de participação como necessidade simbólica, a partir da qual evidenciam princípios da interculturalidade, pois eles e elas transformam a caverna num espaço educativo, que é fortalecido pelo trânsito de culturas e pelas relações intrageracionais e intergeracionais. Em contraponto, a horta e a praça também se mostram como espaços de reprodução da lógica dos conhecimentos e práticas campesinas, pois há indícios lançados pela turma do 6º ano, os quais se eximem de problematizações capazes de aprofundar a discussão sobre as realidades da agricultura local, como a produção de fumo e seus malefícios para a vida e para o meio ambiente da comunidade. Além disso, esses dois espaços – a horta e a praça – também confirmam a reprodução da lógica social de excluir e de negar a prática de atividades com base nas posições de gênero. Por fim, a praça também é um local em que as crianças falam sobre as práticas educativas, reiterando o que é próprio dos meninos e das meninas; mas, observa-se, por outro lado, um exercício de reflexão sobre as relações e atividades produzidas na escola instigadas pela indagação recorrentemente proposta pela menina que produzia o vídeo. Não seria essa capacidade de indagar e dialogar sobre as formas de ação o que justamente caberia aos professores, aos meninos e às meninas experimentarem no cotidiano das práticas educativas escolares?

4.4 O campo de futebol: espaço de ações e reações excludentes às diferenças

O último espaço de sociabilidade, o campo de futebol, localiza-se nos fundos da escola, próximo à horta e à antiga biblioteca, é cercado por árvores e arbustos. Nesta seção, trago observações registradas no diário de pesquisa, as quais apresentam, conforme as análises feitas, questões relevantes sobre os movimentos de participação e de reprodução social demarcados pela prática da exclusão étnica e de pertença social e cultural.

Inicialmente, trago registro decorrente de uma observação da aula de Educação Física feita no dia 20 de outubro de 2016.

Nesse dia, a turma do 6º ano está se organizando para um torneio extraescolar, definindo qual será o time titular. Eu

observo atenta a movimentação das meninas e dos meninos no campo de futebol, enquanto a professora pergunta sobre a possível escalação. A professora diz: “Vamos montar os times para o torneio?” Éric argumenta: “Tá professora, mas vamos perder o Jader?” A professora responde: “É... tem que estar nas idades. Pessoal ou vocês jogam ou vão ficar só olhando!” A turma fica desapontada, pois Jader já tem quinze anos e por isso não pode jogar no torneio; assim, é necessário obedecer às regras e todos acabam concordando com a professora e aceitam a ausência do colega. (Diário de pesquisa, 20/10/16, p. 25)

Em outro trecho do diário, que ainda trata sobre esta observação, há um diálogo entre eu e a professora, após confirmação do time para o torneio de futebol.

Enquanto os observo jogar, posicionada à beira do campo, a professora se aproxima e me pergunta sobre a pesquisa e sobre a produção dos vídeos. Em resposta, exponho sobre os objetivos da pesquisa e falo da metodologia que utilizo com a participação da turma. Logo a seguir a professora diz: “Eles, esse ano, já se organizam entre si. Tinha muita competição. Eles já aceitaram o Jader. No início, eles todos não queriam o Jader no time. Ele é ótimo, tem força física e é muito inteligente para jogar, assim como o Gustavo e a Dienifer M, que também defende muito bem no gol. A Dienifer, também, é uma ótima defensora como zagueira. O Jader é sempre uma peça-chave em todas as turmas que ele passa, como nos torneios. Os juízes só falam nele. Quando ele entra, já me olha e eu tenho que me conter. Todos riem pelo jeito dele de resmungar e de ser engraçado. O Jader no torneio passado foi a sensação! Ele joga bem e sempre sem calçados!” (Diário de pesquisa, 20/10/16, p. 25-26)

Essas falas capturadas na observação tratam da aceitação de Jader como

jogador do time, bem como mostram o reconhecimento da professora da disciplina sobre sua inteligência e habilidade em campo. Esse processo de aceitação e reconhecimento leva-me a pensar: A turma acolhe Jader somente por sua habilidade no campo de futebol? Em outros espaços, como a sala de aula, a turma aceita o colega?

Em outra situação de observação, ao final do jogo de futebol, percebi que a turma se organizava com revezamento de posições em campo. Alana argumenta com a professora: “Olha o Jader, ele só quer chutar. Depois fica se exibindo pros grandes que fez gol!” (Diário de pesquisa, 20/10/16, p. 26). A professora corrige a postura de Jader e solicita que passe a bola para seus colegas. O conteúdo dessas falas permite dizer que a turma do 6º ano ora reconhece a potencialidade de Jader em permanecer no time e possivelmente contribuir para a conquista do torneio, ora nega sua participação e pertencimento à equipe. Este fato chama a atenção, pois talvez seja essa a única razão, a habilidade com a bola, a garantia de sua participação nas atividades com a turma: saber jogar futebol e alavancar o time para possíveis conquistas nos torneios da região são os elementos que dão permissão para Jader pertencer ao time da turma. Para a professora, a turma era competitiva e repudiava a presença do menino. Tal situação leva-me a pensar: A turma era competitiva e por isso estaria concorrendo com o colega por sua aptidão para o futebol? Ou, a rejeição ao colega seria em razão de sua pertença étnica, social e cultural?

Num outro dia de observação, registro em meu diário de pesquisa uma situação de repulsa a Jader em decorrência de uma falha em suas habilidades durante o jogo de futebol.

A professora, em conversa com a turma, reitera a definição sobre o time do torneio e propõe que a turma se dirija até a quadra de futebol para iniciar as atividades, enquanto ela se encaminha à sala dos professores para buscar os coletes para o jogo de futebol. O jogo é iniciado pela turma, em uma determinada situação, a bola bate na mão de Tiago e é marcado pênalti. Alana solicita a atenção da professora e diz: “Foi pênalti!” A professora concorda com a menina e argumenta: “Foi sim, bateu na mão de Tiago.” Nesse momento,

Jader se prepara para fazer a cobrança do pênalti e erra. Alana angustiada diz: “Viu? Tu não sabe!” Andrine também demonstra indignação e diz: “Viu, errasse!” Jader argumenta: “Eu bati de três dedos!” Andrine questiona: “Mas tu tem cinco dedos!” (Diário de pesquisa, 21/10/16. p. 31). Já ao final da partida de futebol, a professora questiona que um dos times não está tocando a bola entre si e Alana também argumenta: “Eles só querem chutar, a gente não bate falta, não faz cruzamento, não faz nada. Só o Jader chuta!” Seguindo a reflexão da menina, a professora propõe que Jader troque de posição no time e que execute também a tarefa de ser goleiro. Dienifer M argumenta: “Vai Jader, atacar no gol!” Alana complementa a resposta da colega dizendo: “Se tu fosse jogar com os grandes, seria o goleiro deles!” Jader diz: “Ah não!” Também, eu vou!” (Diário de pesquisa, 21/10/16. p. 31)

Vejo aqui uma questão substancial: a turma do 6º ano representa o discurso de exclusão social, o qual é burlado, quando os atores oferecem contributos como habilidades e racionalidades, o que não garante que Jader seja acolhido e aceito no grupo. Cabe destacar que segundo relatos da diretora da escola, este jovem possui descendência quilombola, enfrenta a desigualdade social e cultural diariamente com seus familiares devido à escassez de recursos financeiros. A habilidade do menino negro com os pés é reconhecida, favorável e satisfaz as necessidades do grande grupo por causa de seu bom desempenho como jogador. Assim, o jogo de futebol é uma atividade que, além de proporcionar a aceitação entre seus pares, também é o momento em que ele se torna igual nas suas diferenças e semelhanças.

Os estudos de Manuel Jacinto Sarmiento (2007) chamam a atenção para as crianças do presente, as quais transitam e ocupam espaços heterogêneos em seus processos de socialização. Vivenciam suas realidades e produzem suas culturas por meio das posições de classe social, cultural, de pertença às questões étnico-demográficas e pelas relações de gênero. Por isso, percebo que, muitas vezes, a turma do 6º ano reproduz por meio de suas falas o discurso excludente, originário da cultura na qual se inserem. Portanto, em situações como as atividades do futebol na escola, a turma organiza-se como um grande grupo, em que todos são aceitos e

acolhidos para participarem mediante a contribuição que oferecem. Em outras situações, também no contexto do jogo de futebol, reproduzem a lógica de negar a presença das diferentes formas de ser e estar no mundo. A questão seria de discriminação racial? As perspectivas interculturais, as quais possuem em seu cerne o reconhecimento das diferenças como favoráveis para a expansão de vivências e sensibilidades e para a construção dos conhecimentos são ainda distantes neste contexto escolar.

O futebol como modalidade esportiva, que prima por jogadores inteligentes com os pés e com o raciocínio, é espaço para perpetuar o discurso social da inclusão dos negros, os quais ao alcançarem o êxito em suas conquistas, ao competirem em torneios e campeonatos, possuem a possibilidade de serem reconhecidos e inseridos socialmente. A história do futebol e sua presença no país, tendo como referência jogadores negros de alto desempenho, garante muitas vezes a única oportunidade aos meninos e meninas de serem vistos e reconhecidos socialmente, além de sua pertença étnica, social e cultural.

Para pensarmos nas relações interculturais, neste contexto de interação e socialização entre meninos e meninas de descendência pomerana e afrobrasileira na escola, é interessante a interlocução teórica com os estudos de Boaventura de Sousa Santos (2010). Em seus estudos, ele enfatiza que a escola, como instituição educativa, ao organizar práticas educativas abertas ao confronto de culturas e a valorização dos saberes, distanciando-se da universalização do conhecimento, estaria mobilizando perspectivas interculturais em suas ações. Este conceito, definido pelo autor como “ecologia dos saberes”, é central na discussão desta tese e fundamental para a educação intercultural.

Inserir a ecologia dos saberes no âmbito educativo favorece o diálogo e prima pelo que é conhecimento escolar valorizado ou não, bem como o reconhecimento de outros saberes. Movimentos interativos e dialógicos, constituídos no confronto, proporcionam à escola reinventar-se como um espaço vivo, de entrecruzamento de culturas e de contínuo debate para a construção do conhecimento, reconhecendo seus limites internos e externos. Para que possamos pensar perspectivas interculturais no contexto da escola, é relevante atentar também aos sujeitos produtores de conhecimentos quanto a sua posição no mundo contemporâneo.

Boaventura de Sousa Santos (2010) formaliza em suas pesquisas que para entender a posição subalterna ou dominante dos sujeitos sociais é oportuno

compreender o caráter abissal do pensamento moderno, que se distingue em “linhas radicais que dividem a realidade social em dois universos distintos: o universo ‘deste lado da linha’ e o universo ‘do outro lado da linha’” (SANTOS, 2010, p. 32). Por isso, os conhecimentos produzidos por grupos socioculturais considerados subalternos à sociedade demonstram a negatividade do que sabem, fazem e pensam sobre a realidade existencial de seus membros e sua condição no mundo. Assim é possível pensar e entender as razões que subjazem às práticas da turma do 6º ano, que também demonstra comportamentos de rejeição a Jader e a sua condição social ou aos seus conhecimentos culturais. Saliento que a proposta do autor é superar a perspectiva abissal por um pensamento pós-abissal, como base da ecologia dos saberes, possibilitando explorar outras práticas e conhecimentos alternativos. Em outras palavras, “não se trata de afirmar uns e negar outros e sim colocá-los em diálogo, partindo-se da co-presença e da comunicação mútua” (CANDAUI, 2016, p. 87). Esse seria um ponto fundamental para pensarmos no contexto escolar: o que se pretende ao incorporar outras formas de saber e conhecer não ausentaria os conhecimentos mobilizados e organizados nas práticas educativas, pelo contrário, os colocaria em interação e diálogo. Trazer os saberes de Jader, ao jogar descalço, aliado às estratégias de seus colegas na organização do time, promovendo o debate e o confronto de ideias talvez fosse importante e resultaria num movimento de encontro das perspectivas interculturais, o que evitaria reproduzir lógicas sociais excludentes às raças e às culturas presentes no contexto escolar. A escola seria flexível à resignificação de suas práticas, normas e dinâmicas educativas? Pensar nas perspectivas interculturais garantiria a reinvenção da cultura escolar? Penso que esse processo de transcender apenas a presença de múltiplas culturas na escola, propondo diálogo e a tensão entre os conhecimentos oriundos dos variados grupos socioculturais romperia, sim, com a homogeneização cultural, a qual obscurece as diferenças e as semelhanças e reforça o caráter monocultural das práticas escolares.

Outro ponto essencial para que a educação intercultural assuma a igualdade na diferença de cada um baseia-se na construção do diálogo intercultural na escola. Para isso é substancial a mobilização da “hermenêutica diatópica”, isto é, reconhecer o caráter inacabado, por vezes entendido como absoluto e genuíno que constitui as culturas. Sendo tal característica crucial ao enriquecimento dos saberes quando partilhados pelos diversos grupos sociais, a hermenêutica diatópica não

busca atingir a completude; sua função fundamental é a ampliação consciente da sua incompletude mútua, com um pé em uma cultura e, o outro, em outra (SANTOS, 2010, p. 60).

Quando se põe em operação o diálogo intercultural na escola, o desafio reside na ressignificação curricular das práticas educativas e das dinâmicas que organizam e mobilizam as relações entre os diferentes atores. Por isso, cabe à escola criar condições para que seus educandos possam exercitar a abertura a novos universos culturais, proporcionando assim experiências de interdependência de conhecimentos, dando “preferência às formas de conhecimento que garantam a maior participação dos grupos sociais envolvidos na concepção, na execução, no controle e na fruição da intervenção” (SANTOS, 2010, p. 60).

É oportuno considerar que esses desafios são desestabilizadores e reorganizam de forma tensa os processos educativos, além de convidarem a repensar a escola como espaço sócio-cultural e formativo e a docência como atividade reflexiva, o que põe em evidência a escola como um espaço democrático, que decorre do entrecruzamento cultural e das relações assimétricas de poder. A proposta de educação intercultural não sobrepõe conhecimentos ou deslegitima o papel da escola como espaço de formação e de transmissão de conhecimentos, mas o entende também como articuladora de “estratégias participativas de sua construção, assumindo-se também como princípio comum o reconhecimento e valorização das diferenças culturais” (CANDAU, 2016, p. 356).

Trago outra situação com o intento de problematizar as questões de exclusão às práticas culturais, como as religiosas, mencionadas por alguns membros da turma que conversavam entre si enquanto viam o jogo de futebol. Entre conversas e ajustes de posicionamentos do time, chutes a gol e alguns debates sobre jogadas a serem eficazes tanto para a vitória no presente jogo de futebol, como no torneio com outras escolas, escuto um diálogo sobre religiosidade entre Andrine, Mateus, Dienifer M e Dienifer B. Eles conversam sobre as festividades de Natal na igreja e os ensinamentos que estão aprendendo com o pastor. Dienifer M dirige o olhar para Matheus que está ao seu lado no campo de futebol e questiona: “Tu ainda não sabe o Pai Nosso?” ao que Matheus responde: “Não!”. Andrine insere-se no diálogo e questiona: “Como assim? Tu tem que sabê!” (Diário de pesquisa, 21/10/16. p. 31)

Esse diálogo do que se sabe, como chutar a gol ou posicionar o time para um bom desempenho no torneio, assim como as práticas de oração, tornam-se

oportunas para compreender que a produção cultural é sempre (re)produzida, pois não é algo constituído além de um contexto cultural e de conhecimentos do mundo ao redor. As meninas e os meninos apresentam em suas falas as questões da cultura dos adultos, da religiosidade e dos conhecimentos escolares como um único modo de aprender e de inserirem-se nos grupos socioculturais. O que significa não saber o Pai Nosso? Estaria o menino excluído das práticas religiosas? As crianças estão reproduzindo as lógicas da exclusão social e cultural-religiosa? E a escola, será que mobiliza suas práticas por meio de formas flexíveis a outros modos de conhecer? As religiosidades configuram um único modo de conhecer a si e o mundo? Qual a influência da religiosidade local nas práticas educativas?

Incorporar outros tempos e espaços de aprendizagem, que são também postos em confronto, quando entendemos apenas uma única forma de aprender e conhecer o mundo, redimensionaria a escola como espaço eminentemente educativo. A escola, algumas vezes, em seu processo de ensino naturaliza e homogeneiza os conhecimentos, colocando-os como únicos e absolutos. Noto que essa lógica da escola de compreender apenas um único modo de aprender em um determinado tempo e ritmo também está presente no discurso desses meninos e meninas ao jogar futebol. A turma do 6º ano reproduz o tempo e o espaço pensado e organizado pelo mundo adulto, na garantia de participação e inclusão ao grupo religioso da localidade. E, ao compreenderem que seus pares não aprendem ou não incorporam as práticas religiosas, acabam por repudiá-los. Reproduzem verbalmente o espanto, a insatisfação e o descontentamento ao saber que o colega não se apropriou dos saberes da religiosidade local.

Pensar na exclusão cognitiva e cultural vista nesse diálogo, mediante a apropriação de conhecimentos, como rezar o Pai Nosso, legitima um único ritmo de aprendizagem, ou melhor, quem não aprendeu as práticas religiosas é confrontado pelo grupo, que reage e reproduz a exclusão social, negando tanto o ritmo de aprendizado dos conhecimentos da religiosidade de seu colega, como o direito de participação nos espaços institucionais. E quem não está inserido nas práticas de religiosidade da localidade é incluído nas práticas da escola?

Com base na análise do material produzido, posso dizer que as meninas e os meninos se organizam em grande grupo quando algo que é comum a eles é compartilhado por todos, como o torneio de futebol com outras escolas. Também, percebo a organização de grupos menores para partilhar entre si assuntos de suas

rotinas culturais, como as práticas e os saberes da religiosidade, o que talvez não atinja a todos na mesma proporção e interesse, visto que apenas parte da turma se mobilizou para questionar o colega sobre a reza do pai nosso. Compreendo que essa configuração de pequenos grupos acontece por meio da cultura de pares entre os meninos e as meninas. Cultura esta produzida com base no que compartilham em comum, seus interesses e necessidades de sanarem dúvidas de suas realidades. Será que podemos pensar que as meninas e os meninos, no processo de (re)produção cultural entre seus pares, mobilizam perspectivas interculturais especialmente quando estas são divergentes as suas rotinas culturais? As meninas e meninos são flexíveis às perspectivas interculturais?

O que é fato é que nesse conjunto de falas da turma do 6º ano, originária do jogo de futebol, observa-se o distanciamento do contexto escolar para inserir e incorporar o diálogo intercultural às práticas educativas fora do espaço da sala de aula, o qual também é reproduzido no comportamento e nas interlocuções entre a turma e seus pares. A exclusão racial ou de pertença cultural apresenta-se por vezes no discurso das meninas e dos meninos em relação ao seu colega, quando sua habilidade e inteligência não proporcionam o sucesso ao time da turma ou quando outro membro do time desconhece e não incorpora as atividades da religiosidade.

Incorporar os que estão do outro lado da linha, propor o diálogo, a escuta e a participação nos espaços educativos, incorporando seus modos de saber, fazer, comunicar e conhecer questionaria visões etnocêntricas e monoculturais constitutivas das propostas curriculares e das formas dos sujeitos se manifestarem. Nessa direção, além de desestabilizar a pretensão da universalidade do conhecimento, das ações e dos valores que configuram as práticas educativas, os atores também seriam confrontados com o princípio dialógico, sem sobreposições culturais, sociais ou de pertença étnica. Assim, seria colocada em discussão a multiplicidade de culturas presentes na escola, as quais caracterizadas pelo seu inacabamento enriqueceriam a produção de conhecimentos por meio da expansão das sensibilidades a outras experiências, proporcionando o redimensionamento do olhar crítico dos atores para a sua condição de existência no mundo, reconhecendo o outro como um de nós. Com esse entendimento, talvez seja possível a inserção das perspectivas interculturais, por meio da construção de uma pedagogia da interculturalidade: “pelo diálogo do outro e do mesmo, se aprende o mesmo a outrar-

se” e pelo “reconhecimento das diferenças a qual recusa a desigualdade” (SARMENTO, 2007, p. 33) reconstroem-se as práticas educativas.

O pensar a reorganização e a reinvenção das práticas educativas em espaços fora da sala de aula, primeiro eixo de análise dos dados que compõem esta Tese, mostra que no campo de futebol falas e reações das meninas e dos meninos do 6º ano reproduzem a exclusão social de ordem cultural e étnica. Entendo que as relações interculturais são elementos ainda distantes tanto da escola como do espaço educativo capaz de problematizar o trânsito cultural, proveniente dos variados grupos socioculturais, como as questões de pertencimento étnico, cultural e social. Este distanciamento se expande também para o comportamento, as falas e as reações entre os atores envolvidos, a turma do 6º ano e suas professoras, no contexto das práticas educativas, como para o processo dialógico entre eles, o que facilitaria tensionar o entrecruzamento cultural e sua potencialidade na produção de perspectivas interculturais relevantes na construção de conhecimentos heterogêneos que incorporam as diferenças e as semelhanças como valorização, enriquecendo as práticas educativas. Ao recusar outras formas de conhecer, saber e estar no mundo, a turma do 6º ano pode estar reproduzindo a prática vivenciada com seus familiares, entre seus pares, no contexto escolar, intensificando o discurso social de exclusão às culturas afrobrasileiras e seus conhecimentos locais.

Penso que os caminhos para pensar as perspectivas interculturais com base na discussão e na incorporação da igualdade nas diferenças, tanto no contexto escolar, como no da sociedade, pede pelo processo reflexivo em torno dos direitos humanos, em específico, o direito à educação. Na atual conjuntura de luta e garantia de direitos, a educação é pilar substancial para a transformação e segurança do pacto social, tendo em vista que, sem acessos ou permanências aos espaços públicos e às políticas sociais, restará aos sujeitos ocupar espaços subalternizados, o que impossibilitará a eles o reconhecimento de sua condição existencial no mundo. O desafio da educação, sendo a escola espaço de transformação social, centra-se em desacomodar esse processo de igualdade forjado para os cidadãos e suas culturas, ou melhor, além de problematizá-los e incorporá-los, as instituições de ensino necessitam também protegê-los, pois “trata-se de um problema não filosófico, mas político” (BOBBIO, 2004, p.15).

5 Práticas educativas em da sala de aula

Neste capítulo, realizo discussões sobre os temas que emergiram do processo de análise dos dados produzidos: exclusão cognitiva, cultural e social entre os meninos e as meninas do 6º ano e as professoras; ressignificação das práticas educativas em processos de interação; relações inter e intrageracionais; e, participação como premissa das interculturalidades na escola.

Para isso, inicio trazendo o episódio “Redescrevendo práticas educativas na sala de aula”, originário das observações que fiz em sala de aula, as quais foram registradas no diário de pesquisa. A seguir, apresento trechos das transcrições de dois vídeos. Um deles, fruto da proposta da pesquisadora com a turma do 6º ano, em que se fala sobre as disciplinas de Português, Ciências, Matemática e Educação Física, mobilizadas pela questão “O que acontece na sala de aula?” E, o outro vídeo, decorrente do registro da roda de conversa feita em sala de aula, entre a pesquisadora e a turma, com base na seguinte questão: “Se a turma do 6º fosse convidada para construir uma outra escola, como seriam as aulas, as disciplinas e os espaços?”

Inicio apresentando o conteúdo de uma das observações realizadas para discutir as ações executadas pelas professoras no processo de ensino e aprendizagem em sala de aula com a turma do 6º ano.

No dia 18 de outubro de 2016, acompanhada da professora de Geografia, encaminhei-me à sala de aula da turma do 6º ano. Ao chegarmos, a professora comunicou a realização de uma avaliação para os educandos. Ao sentar ao fundo da sala de aula, Jader me estendeu a mão, em forma de cumprimento, e me disse: “É... hoje tem prova! Eu não faço prova aqui, faço na outra sala. E tu, quando vai começar nosso trabalho? Me chama lá, eu vou fazer a prova com a professora Elga”. (Diário de pesquisa, 18/10/16, p. 11).

Jader e Mateus realizam um trabalho diferenciado na escola, conforme relato

que me fez a professora Elga em conversa que tivemos na sala dos professores. Ela explicou-me que os meninos necessitam de acompanhamento e, por isso, em alguns momentos ela realiza esse trabalho em outra sala e, às vezes, junto com a turma, na mesma sala de aula. Em outro momento de conversa com a professora, ela disse-me:

“Eles não se concentram. O Jader observa tudo, menos o que tem que fazer na escola. Esse ano ele tem que passar, já faz mais de cinco anos que ele repete de ano. O Mateus tem problemas neurológicos, no cérebro, ele se concentra, mas tem dificuldade. O Jader é assim, tudo pode acontecer, só não pode é perder aula de Educação Física, isso ele fica transtornado!” (Diário de pesquisa, 19/10/16, p. 17).

Se educandos se concentrassem no que tem que fazer na escola, será que aprenderiam? Jader recebe acompanhamento por que não possui concentração ou por que é repetente e a escola entende que necessita ajudá-lo a avançar no processo de aprendizagem? Mateus, devido as suas necessidades educacionais, é incluído na escola? Há um trabalho diferenciado para ambos? Ou é apenas um acompanhamento para que não desviem a sua atenção e a dos colegas ao realizarem as atividades na sala de aula? Seria a ausência de concentração motivo para retirá-los da sala de aula? E por que seus comportamentos atrapalhariam o restante da turma? Entendo que, com base no conteúdo desse conjunto de dados, a inclusão dos educandos, por vezes, é fruto de um processo apenas de acesso à educação, desconsiderando seus ritmos e tempos de aprendizagem. Como não acompanham o ritmo de turma no que se refere às aprendizagens, por motivo comportamental ou patológico, é permitido a eles estarem presente na sala de aula, porém, em contexto de avaliação, é entendido que eles necessitam ser acompanhados e direcionados para a realização da atividade em outro espaço.

Um outro conjunto de dados, também oriundo das observações, oferece elementos para problematizar e discutir sobre as práticas de inclusão na escola.

Ao término da observação da aula de Português, dirijo-me à sala das professoras. Ao chegar, escuto um diálogo sobre uma situação que ocorreu no pátio da escola, entre os meninos e as meninas do 6º ano. Uma das professoras diz: “É pessoal, tá

complicado. O Jader tá demais, tá falando em camisinha, que não conseguiu usar, fica despertando os outros. Acho que é o caso de passar para a EJA. Isso não dá, falar disso.” “Será que já usou?”, pergunta outra professora. “Eu não sei, mas não pode acontecer. Eu não confio nele. Ontem, não deixei ele ficar perto de outro aluno. O Felipão desceu e ele ficou olhando, é até perigoso. Nunca se sabe!” (Diário de pesquisa, 18/10/16, p. 14-15)

Com base no conteúdo desses dois conjuntos de dados, é possível compreender que a escola, ao mobilizar suas práticas educativas, vem permitindo a inclusão de educandos por meio da garantia do seu acesso à educação e aos espaços educativos. Por outro lado, essa inclusão está distante de considerar a pluralidade de ritmos e tempos de aprendizagem, como a desses dois educandos, que se fazem presentes em sala de aula, mas que não avançam, conforme os relatos das professoras, pois eles necessitam de acompanhamento, de orientação e de direcionamento específicos para aprender. Nas falas observa-se a responsabilização dos alunos por suas dificuldades ou deficiências sociais, culturais e cognitivas. Pouco ou nada se diz sobre as limitações das condições de ensino ou das abordagens educativas a eles oferecidas pelas professoras e pela escola.

A escola parece considerar a educação como um direito de todos, pois dá condições de acesso aos processos de socialização e de ensino e aprendizagem; porém, ao incluí-los sem oferecer espaços para o diálogo e o reconhecimento de seus conhecimentos, dúvidas e ritmos, os quais mobilizam seus modos de ser e estar na escola, a mesma escola e corpo docente acabam por negar o direito à educação aos dois meninos. Negar a heterogeneidade de experiências, de vivências e de conhecimentos que eles trazem em suas bagagens culturais e sociais, bem como outras formas de aprender, para além do conhecimento dominante instituído pela escola, são aspectos próprios de um processo de exclusão, que, embora apareça velado, nada mais faz do que impedir o acesso e a permanência desses alunos, pois não legitima e nem proporciona condições para o diálogo e para uma ajuda qualitativa a fim de garantir seus processos de aprendizagem e de desenvolvimento. Assim, fico pensando... Estariam sendo excluídos, os dois educandos, por que eles não se adaptam à cultura da escola ou por que carregam

outros valores, posturas corporais e crenças? A escola é flexível a outros modos de aprender e viver, para além daqueles que considera e valoriza? Ou só valem conhecimentos únicos e absolutos, próprios de sua cultura social e étnica da localidade em que está inserida? A exclusão seria cognitiva ou de ordem cultural e social?

Nesse contexto, inspirada pelo conceito de natalidade, de Hannah Arendt (2013), entendo que a inclusão é tarefa que compete aos iniciadores e às professoras que, ao receberem os recém-chegados, as meninas e os meninos, são responsáveis por apresentar-lhes o mundo, a escola, a fim de que eles e elas possam renová-lo. Por isso, é responsabilidade dos professores proporcionarem processos interativos e criativos, garantindo não só o acolhimento das variadas identidades, mas também as diferenças e semelhanças, as quais são constitutivas de suas condições de existência como iniciados no processo educativo.

Seguindo as análises, trago outros excertos decorrentes das observações feitas em sala de aula, os quais evidenciam relações inter e intrageracionais entre os meninos e meninas e a professora.

No dia 20 de outubro de 2016, enquanto a turma realizava exercícios matemáticos, eles são informados de que nesse dia a professora Elga estava ausente na escola devido ao acidente que sofreu. Os dois meninos, os quais ela acompanha, indagam sobre seu estado de saúde à professora de matemática. Ela responde que nesse momento a professora Elga passa por exames clínicos. A turma retorna às atividades em sala de aula. A professora transita entre as classes e auxilia as crianças na resolução das questões. Jader solicita à professora que realize a correção de seus exercícios. A professora enfatiza que para que esteja correto o cálculo do perímetro, a régua deve ser usada corretamente. Jader pergunta: “É isso, 5,0?” A professora responde: “Não!” O menino questiona: “E por onde começa então?” A professora explica: “Bem no início da régua, no zero, e cada risco é um milímetro.” Jader retorna para sua classe e corrige suas questões; logo se levanta novamente e encaminha-se à mesa de Lucas, observa o resultado dos exercícios do colega e diz:

“Viu?” “Eu consegui, tá igual!” Noto que Alana, ao término de suas atividades, observa a movimentação de Jader. Nesse momento, converso com Alana sobre o entusiasmo do seu colega em realizar os exercícios matemáticos. Alana diz: “Ele gosta das aulas de matemática, ele faz. Nas outras que ele é mais arteiro. Depende da professora. Quando elas são de bom humor, aí ele faz bagunça e fica falando alto!” (Diário de pesquisa, 20/10/16, p. 24).

Num outro conjunto de dados decorrentes das observações, também se observam aspectos relacionados às interações em sala de aula, ocorridas entre a turma e as professoras.

Nesse dia, 20/10/16, ao realizar atividades da disciplina de Português, a turma indaga a professora sobre a presença de uma nova profissional na escola. A professora de português explica: “Ela é professora nova, tá chegando agora na escola. Vai conhecer tudo, e depois vai começar com as turmas.” Matheus questiona: “Ih, até ela se acostumar com Jader vai demorar.” Nesse momento, todos riem. A professora repreende a turma e diz: “Por que você está se desfazendo dele? Ele vai morar comigo. Só não foi porque a mãe e o padrasto precisam que ele cuide do irmão para trabalharem!” Matheus questiona: “Tu quer mesmo, professora, tu quer que ele vá morar contigo, na tua casa?” Ela responde positivamente, enquanto Jader também confirma o interesse pelo convite. (Diário de pesquisa, 20/10/16, p. 26).

Num dos últimos excertos que seleciono e trago para discussão, nota-se que as relações intergeracionais produzem processos de exclusão entre pares, os meninos e as meninas e, destes, com as professoras.

No dia 21/10/16, a turma organiza-se em grupos, conforme a proposta da professora, para pesquisar nos livros didáticos o conteúdo sobre a vegetação. Com base na pesquisa, eles deveriam construir pequenos resumos. Observo um grupo no qual Jader, Alana e Lucas dialogam com a professora sobre a

atividade. Jader apresenta ao grupo o resumo que organizou como tarefa de casa. Lucas diz: “Não entendo a letra do Jader.” A professora aproxima-se e questiona: “Tá difícil, não entendo nada. Vai ser complicado para o teu grupo entender!” Alana continua lendo o livro, Jader aproxima-se e diz: “Isso aí tá errado!” Alana responde: “Não, tá certo! Tu precisa colocar a cabeça no lugar Jader!” (Diário de pesquisa, 21/10/16, p. 32).

Percebo processos de exclusão empreendidos na escola por meio de ações e comportamentos observados e manifestados tanto pelos meninos e meninas como pelos adultos. Por vezes, os adultos, em especial as professoras, repudiam o comportamento de Jader, tido como inadequado ao convívio com seus colegas. Definem que, em razão do menino propor ou trazer temas considerados impróprios para a escola, o menino deveria ser incluso em outra modalidade de ensino, como a Educação de Jovens e Adultos. Em outras situações, noto que seus colegas de turma também reproduzem processos excludentes, com base em características de seu perfil comportamental, cognitivo e cultural: por possuir caligrafia pouco legível, não se concentrar ou, ainda, por sua conduta comportamental que não condiz com as regras e normas da escola. Por isso tudo, considero que, para propor perspectivas interculturais no âmbito escolar, é urgente o distanciar-se desses modelos de ordem social e cultural representados nas ações das professoras e refletidos no discurso e na formação dos educandos. Para que as interculturalidades possam ser vistas como oportunas para a inclusão das diferenças, sem descaracterização das identidades sociais e culturais dos grupos, é condição que a visão universal e totalitária de conhecimento e de modelos de comportamentos seja discutida nas propostas curriculares e nas práticas educativas.

Manuel Jacinto Sarmiento (2005) aborda sobre a relevância da prática educativa distanciar-se de práticas que são socialmente excludentes ou reprodutoras das condições de exclusão. Para que no processo educativo não se construa e reproduza a exclusão, é necessário problematizar as relações com os saberes sociais e atuar de modo flexível e atento às diferenças observadas na escola, pois desta forma entendo que se constrói uma base para a formação dos educandos e garantem-se condições para a problematização e o aprofundamento de seus conhecimentos de mundo, de práticas sociais e culturais. Ao contrário disso, ao

uniformizar os processos de socialização e de condutas, a escola continuará formadora e reprodutora de ações e discursos que excluem as diferenças e subalterna os conhecimentos dos grupos socioculturais.

Outra questão relevante para discussão refere-se a determinados temas, como os métodos contraceptivos, que permearem várias das conversas da turma do 6º ano. Noto que a escola entende tais temáticas como inadequadas ao espaço institucional, entendendo-as como assuntos capazes de “despertar os outros” para situações que ainda não são a eles e elas permitidas. Percebi certo desconforto entre as professoras em relação aos temas e assuntos que envolviam as experiências e as curiosidades sexuais dos educandos. Como espaço educativo, não poderia a escola justamente problematizar com a turma temas como o uso da camisinha? Será que ao falar sobre o assunto o menino não estaria buscando justamente abrir canal de diálogo com a escola, as professoras e seus colegas para sanar dúvidas sobre práticas sexuais e formas de prevenção? Seria a presença de Jader ou o tema que lança visto como inadequados na escola? O perigo seria a presença do educando ou a menção aos métodos contraceptivos? De todo modo, o que fui observando é que a exclusão se configura no âmbito das diferenças, sejam elas de ordem cognitiva, social ou cultural, na escola, entre meninos e meninas e, destes, também com os adultos, no caso, as professoras.

Percebo que a escola produz a exclusão por meio de determinadas práticas educativas e também em processos de interação entre pares. Essas formas de exclusão podem ser vistas quando se depara com a presença daqueles que não se concentram, não aprovam ou não se adaptam ao padrão monocultural, que geralmente marcam os processos escolares, caracterizados pela mobilização de ações educativas que ensinam ou consideram como válidos apenas determinados comportamentos, valores e conhecimentos tidos como únicos e absolutos. É como se a escola afirmasse que em seu espaço educativo é permitido e satisfatório que meninos e meninas portem-se conforme padrões sociais e escolares, sem ultrapassar ou mencionar temas “impróprios”; que eles devem estar atentos para aprender e avançar em seu processo de aprendizagem, sempre de acordo com sua faixa etária; que eles, assim agindo, irão evoluir, todos, num mesmo tempo e ritmo.

Entretanto, a escola, como espaço educativo, justamente não pode se ausentar das discussões sobre tais temas, mesmo aqueles considerados inadequados ou impróprios pelas professoras, ou que estão para além de suas

proposições e intenções de ensino e aprendizagem, pois são originários da multiplicidade cultural que constitui os sujeitos. Ao excluir temas plurais, este processo excludente também é estendido aos educandos, pois os assuntos e as diferenças sociais, culturais e cognitivas que eles carregam são igualmente excluídos ou percebidos de forma subalterna e inferior. Nega-se, assim, a existência desses sujeitos em sua condição cultural, cognitiva e social.

As análises sobre as quais discorro, no que se refere aos processos de exclusão de forma velada, que incluem os meninos e as meninas, também encaminham discursos sobre a culpabilização, seja da escola, no que se refere à formação dos educandos, seja das famílias, em razão de suas carências sociais e culturais, ou sobre a vitimização dos professores, devido as ausências de recursos tecnológicos e de formação continuada, o que é reiterado por meio de discursos de que a instituição realiza um trabalho possível dentro das condições que possui. Não pretendo fazer diagnósticos ou denúncias, mas a análise permite compreender que, ao reproduzir em suas práticas educativas posições excludentes ou de inclusão superficial, a instituição distancia-se de seu papel educativo e formativo, o qual deve primar pela transformação social e pela formação humana de forma democrática e justa. Os professores ainda carecem em seu processo formativo de componentes e conteúdos curriculares preocupados com as questões das diferenças, especialmente construindo conceitos e parâmetros que os ajudem a não as considerar como déficit ou desvalorização do processo educativo. Do mesmo modo, é relevante questionar os processos de autonomia que as professoras e suas respectivas instituições possuem para desenvolver suas propostas curriculares, bem como para refletir sobre as relações de poder que permeiam o contexto local e político da região, as quais influenciam, algumas vezes, o cotidiano educativo e os processos de reinvenção pedagógica da instituição.

De igual forma, sabemos que há ausências de políticas de igualdade e de identidade, que discutam e legitimem as variações culturais e sociais existentes no país; mas, existem algumas que precisam ser resguardadas, entre elas, cito o próprio Estatuto da Criança e do Adolescente. A educação como um dos direitos humanos é protegida e resguardada, quando esforços em seus processos de desenvolvimento são feitos respeitando as perspectivas interculturais, propondo o diálogo horizontal em relação às práticas e aos conhecimentos alternativos que chegam ao espaço da escola.

Talvez coubesse à educação reconhecer outras formas de conhecer, de pensar, de agir, de estar no mundo, tendo em vista que o processo é e está sempre incompleto, pois sempre é necessário discutir e buscar estratégias participativas na escola capazes de inserir seus atores com voz ativa e participativa. Penso que deve caber à educação salientar a pluralidade cultural dentro e fora do espaço institucional; problematizar a construção do conhecimento por meio de práticas educativas preocupadas em incorporar não só o discurso da inclusão das diferenças culturais e sociais, mas, também, de forma concreta, colocando em ação em suas proposições educativas perspectivas interculturais. Nesta direção, Vera Maria Candau (2016) chama a atenção para pensar a educação na perspectiva da interculturalidade, concebendo a diferença como riqueza, como alargamento da experiência, como expansão da sensibilidade e como valorização de saberes oriundos de diversos grupos socioculturais.

Nesse sentido, o desafio seria o de propor a igualdade na diferença no âmbito da escola. Para isso, o sociólogo Boaventura de Sousa Santos (2006) recomenda a urgência da reconceitualização dos direitos humanos, os quais não negariam suas raízes e sua história, mas deveriam ser problematizados na conjuntura contemporânea. O autor elenca cinco premissas para a construção de um novo conceito dos direitos humanos, os quais apostam em diálogos interculturais; na sensibilização ao entendimento de direitos humanos concebidos pelos grupos culturais; na incompletude das culturas e, por isso, na necessidade de interação entre elas; na potencialização das culturas mais abertas e flexíveis ao diálogo; e, na distribuição dos grupos e das pessoas em dois princípios hierárquicos e competitivos: os da igualdade e os da diferença. Segundo o estudioso, este último seria o embrião da ressignificação dos direitos humanos, já que “temos o direito a ser iguais, sempre que a diferença nos inferioriza; temos o direito de ser diferentes sempre que a igualdade nos descaracteriza” (SANTOS, 2006, p. 462).

Propor a igualdade nas diferenças sem descaracterizar ou inferiorizar os grupos socioculturais, bem como transcender à universalização dos conhecimentos são ações oportunas para empreender as análises que construo nesta tese. Ausentar-se do debate das diferenças na escola e repudiar outras culturas e conhecimentos significa tornar-se distante de proposições flexíveis às interculturalidades e à inclusão dos que estão do outro lado da linha. O pensamento pós-abissal de Boaventura de Sousa Santos (2010), o qual além de reconhecer

também incorpora outras práticas e conhecimentos, tidos como subalternos, ao diálogo entre os atores, talvez seja potente contribuição à interculturalização dos currículos e das práticas educativas.

Um outro conjunto de dados é apresentado neste capítulo de análise com o intento de problematizar os processos de interação entre a turma do 6º ano e as professoras, voltando-se, em especial, para a ressignificação que ambos propõem e fazem das práticas educativas que ocorrem em sala de aula.

No dia 18/10/16, no momento da realização da avaliação de Geografia, a turma do 6º ano e a professora da disciplina apresentam outras formas de problematizar tal atividade. Surgiram muitas dúvidas sobre a definição dos satélites; quase que imediatamente as solicitações da presença da professora em cada classe aconteceram para sanar as dúvidas sobre a prova. Além deste chamamento, a turma também se organiza em pequenos grupos no fundo da sala de aula para debater e confrontar possíveis acertos e erros da avaliação. Enquanto transita entre as classes, a professora indaga a turma sobre os avanços nas questões da prova. Lucas e Éric entregam a avaliação e a professora diz: “É... tá bom meninos, essas aqui tá mais ou menos, mas tá bem!” Tiago nesse momento levanta-se e pula várias vezes, no intento de observar um cartaz atrás do armário. Matheus salienta: “Eu vou colocar o nome dos planetas, mas se tiver acento, eu não sei não vou botar.” Lucas, em diálogo com Éric e Andrei, no fundo da sala de aula, diz: “Eu não estudei, mas acho que foi bom!” Enquanto a professora observava as provas em sua mesa, um grupo se aproxima e diz: “Posso ver a minha prof?” Ela concorda e diz: “É tá bem, mas isso aqui, não, nem acontece aqui!” Remetendo-se às respostas da prova dos meninos (Diário de pesquisa, 18/10/16, p. 12).

Outra situação observada na aula da disciplina de matemática apresenta a organização de pequenos grupos para a realização dos exercícios propostos pela professora.

As proposições deste dia, 18/10/16, em sala de aula, seguem a resolução de exercícios sobre o perímetro. Entre explicações da professora e correções a serem realizadas em cada caderno, ela enfatiza o adiantado da hora e propõe outra atividade, por meio de um ditado. A turma solicita tempo para o término das atividades. Jader é acompanhado pela professora Elga na resolução das questões matemáticas. Ela o questiona: “O que fazer Jader?” “Quantas medidas?” “Faz Jader!” O menino responde: “Acho que tem que somar”. Ao mesmo tempo, duas meninas juntam suas classes para resolverem os exercícios. Éric e Gustavo também realizam o mesmo movimento de juntarem-se e debatem sobre o resultado do perímetro: “É 1.5, não é 46”. Os meninos levantam-se e perguntam para a professora sobre o resultado da questão. Ela diz: “Sim está certo, mas o cálculo está errado.” Éric argumenta: “Mas o que vale não é o resultado?” “Nós fizemos de cabeça!” A professora explica como realizar o desenvolvimento do exercício e os meninos retornam para seus lugares. Andrine solicita explicações da professora Elga. Ela retorna para a companhia de sua colega Dienifer Mota, conta nas mãos e escreve no caderno a resolução da questão. Éric e Gustavo novamente encaminham-se à mesa da professora de Matemática para correção dos exercícios. Éric diz: “Olha só um caderno, porque fizemos juntos, duas cabeças pensam melhor que uma só.” (Diário de pesquisa, 18/10/16, p. 15-16).

De um outro dia de observação, ocorrido no dia 19/10/16, também trago aspectos que tratam da avaliação, vejo-a como um processo reinterpretado pela turma do 6º ano.

Ao término da prova da disciplina de História, alguns membros da turma do 6º debatem sobre os possíveis acertos e erros com a professora. Ao entregar a avaliação para a professora, alguns meninos e meninas dialogam em tom baixo de voz

sobre os desafios encontrados na avaliação. Andrine dirige-se à mesa da professora com a prova e indaga: “Isso tá certo!” A professora responde positivamente à menina, enquanto organiza seu material e realiza brevemente a leitura das provas. Andrine e Dienifer Mota ao término da aula perguntam para a professora: “Você leu nossa prova?” Ela responde: “Vocês erram pouco!” As meninas comemoram a afirmação da professora por meio de sorrisos. (Diário de pesquisa, 19/10/16, p. 17).

Deste conjunto de dados, que mostram evidências sobre os processos interativos que ocorrem entre a turma do 6º ano e as professoras, é possível depreender que talvez de forma inicial as normas e regras instituídas pela cultura escolar são tensionadas pelas meninas e pelos meninos. Noto esse processo, quando se reorganizam no espaço da sala de aula em pequenos grupos para realizarem as atividades ou para debaterem entre si e com as professoras sobre os desafios das avaliações, bem como quando reinventam outras formas para resolverem as questões matemáticas, por exemplo.

Entendo que os meninos e as meninas do 6º ano, além de interpretarem as culturas cotidianas do contexto campestre, também realizam esse movimento em relação às culturas escolares, aos modos únicos que a escola organiza e mobiliza para ensinar conhecimentos, valores, regras e comportamentos. Por isso, reitero que micro ações construídas entre os pares e com as professoras na sala de aula possibilitam a resignificação do espaço e das práticas educativas, tornando-as oportunidades que fomentam o debate sobre a inclusão das culturas produzidas por esses atores, reconhecendo-os como capazes de reinterpretarem o cotidiano da sala de aula. Remeto-me para além das culturas advindas de outros grupos socioculturais, as que também são (re)produzidas em processos coletivos, como oportunas às propostas interculturais na escola. Entendo que o confronto das culturas escolares e das produzidas pelos meninos e pelas meninas e suas professoras em sala de aula são relevantes às interculturalidades, tendo como princípio o viés participativo e interpretativo dos que aprendem no contexto educativo.

O que sustento e compreendo é que foram mobilizadas outras formas de

aprender e estar na sala de aula pelos meninos e pelas meninas, as quais garantem interações entre a cultura escolar e a cultura das crianças. Este processo de entrecruzamento cultural é potente para as perspectivas interculturais, já que incorporar outras culturas como as das crianças para pensar e reinventar o fazer educativo é convergente, especialmente quando pensamos em processos democráticos na escola.

Além dos registros em meu diário de pesquisa, localizo trechos do conteúdo da transcrição de um vídeo, no qual descrições realizadas pela turma do 6º ano sobre as práticas educativas feitas em determinadas disciplinas são expostas. Cabe informar que a produção desse vídeo foi mobilizada pela questão “O que acontece na sala de aula?” A produção desse vídeo descritivo foi proposta minha à turma, com o intento de reconhecer os processos de interação e de aprendizagem entre os meninos e meninas e as professoras em situações educativas, em sala de aula. Quanto ao critério utilizado para eleger as disciplinas de Português, Ciências, Matemática e Educação Física a serem descritas, tomei como base aspectos decorrentes das observações dos vídeos produzidos pela turma, em outros momentos, em que eles manifestavam o interesse maior por essas disciplinas, acima citadas. Em especial, estas disciplinas eram mencionadas porque no relato dos educandos aparecia a menção de atividades educativas que os envolvia em situações dentro e fora da sala de aula. Assim, propus que dois grupos fossem organizados e escolhessem duas disciplinas. O grupo A escolheu as disciplinas de Português e Ciências e o grupo B optou pelas disciplinas de Matemática e Educação Física. Neste contexto, cada grupo elegeu um membro para a realização da produção do vídeo, o qual discorreu sobre diálogos, explicações e situações que ocorriam nas disciplinas citadas.

A seguir apresento trechos da transcrição do vídeo que descreve as práticas educativas da disciplina de Português, que trazem elementos da cultura local e do processo interativo entre a turma e a professora.

Lucas indaga: “O que acontece na aula de português?” E direciona a câmera para Matheus, que logo inicia a explicação: “Na aula de português, a professora interage muito com a gente, sobre a nossa vida fora da escola” (Cena NA 03, linha 03). O grupo também relata sobre as atividades, exercícios e conteúdos trabalhados em sala de aula, os quais, segundo

eles, instigam o processo de aprendizagem e o desenvolvimento cognitivo. Lucas sente-se insatisfeito e retoma as indagações sobre os acontecimentos na aula de Português e pergunta a seus colegas sobre o que haviam conversado com a professora. Gustavo responde: “aconteceu que a gente conversou sobre ser confirmado, batidas, motos” (CENA NA 03, linha 25). Lucas, enquanto filma, concorda com o colega. Matheus, atento ao diálogo, sintetiza o que seriam essas conversas sobre a vida fora da escola e diz: “resumindo assim, vamos supor, a gente tem muita aula de português. A gente sempre faz as atividades, copia certinho e tudo mais, e quando a gente termina, a gente conversa muito com a professora sobre assuntos reais, que acontece no nosso mundo, por exemplo, falando sobre confirmações, batidas, por poluição e muitas coisas assim!” (CENA, NA 03, linha 29).

Com base nestes dados, percebo que a produção de culturas pelos meninos e meninas do 6º ano acontece no movimento interpretativo que é construído com seus pares e nas relações intergeracionais, as quais se comunicam e mobilizam questões da realidade da turma no espaço da sala de aula. São temas como a poluição e a confirmação, por exemplo, provenientes do cotidiano de vida da turma do 6º ano, que apesar de serem apenas descritos sem mencionar aprofundamento sobre ambos, proporcionam construir hipóteses sobre a reinvenção possível da sala de aula como espaço propositivo às perspectivas da cultura campesina e das práticas religiosas. Mas, nesse contexto, cabem algumas indagações: A poluição, tema mencionado pela turma do 6º ano, é problematizada no contexto da agricultura local, por meio de práticas educativas na escola? As práticas da religiosidade, como a confirmação, são vistas como a única forma de professar a fé?

Entendo que a sala de aula como espaço propício para o debate de temas e assuntos que envolvem as realidades campesinas e religiosas, pois estes são elementos constitutivos que precisam ser problematizados para assim viabilizar a expansão das experiências de construção do conhecimento. É possível dizer que a turma, ao ressignificar a sala de aula como espaço, inclusive para o diálogo destes assuntos, estaria oferecendo pistas para as perspectivas interculturais na escola?

A seguir apresento outro conjunto de dados originário da transcrição do vídeo produzido pela pesquisadora após a visita a Tapera, um espaço definido no roteiro que organizei com a turma do 6º ano para ser filmado. Discuto sobre as proposições da turma do 6º ano ao representar a possível reorganização de práticas e espaços educativos, as quais entendo como pistas fecundas para repensarmos a escola e suas propostas de ensino e aprendizagem. Cabe lembrar que a Tapera foi espaço de festividades, comércio e de instalações da escola entre o ano de 2001 e 2005. Ali atendia 108 alunos do ensino fundamental, distribuídos no 1º e 2º ciclo, Educação Infantil e Programa de Aceleração de estudos. O interesse da turma em visitá-la esteve baseado nas histórias recontadas por seus familiares e por naquele momento estar na posse de um membro da família de um dos meninos da turma.

Após visitarmos as dependências internas e externas da Tapera, ao chegar à escola, propus uma roda de conversa em sala de aula sobre o que havíamos observado e registrado por meio de vídeos e fotografias. Iniciei a conversa com a turma do 6º ano sobre as possíveis pistas e vestígios deixados no local, os quais remetiam às instalações da antiga escola. Para iniciar a conversa, propus a seguinte questão: “Qual das dependências nos lembra a escola?” Éric respondeu: “Tinha umas janelas pintadas. Meu pai me contou que estudou lá!” Matheus também explica sobre sua observação no local e diz: “Vimos um salão de baile, uma venda, tinha tabela de preços, balcão, cofre de dinheiro”. (Cena NA 06, linha 08-15)

Tendo em vista que meu interesse estava voltado para construir hipóteses comparativas entre a escola do passado e do presente e, possivelmente, a escola do futuro, no intento de reconhecer as reinterpretações construídas pela turma em relação à escola e a outras formas possíveis de organização do espaço e das práticas educativas, lancei uma segunda questão: “Como seria a escola, se tivessem a oportunidade de construí-la? Como seriam os espaços, as disciplinas e as aulas na Carlos Soares da Silveira?”

Matheus logo responde: “Eu posso falar a minha escola?” Eu respondo que sim. O menino explica: “A gente tem onze ou doze matérias por semana. Eu faria uma sala para cada uma e os alunos iriam trocando. Vamos supor, aula de Português, os

alunos de tal ano entrariam naquela sala. Aí mudava para aula do ensino religioso. Eles saíam da outra sala e iam para a sala do ensino religioso. Teria salas das disciplinas”. (Cena NA 06, linha, 26-31). Seguindo a explicação, o menino apresenta os espaços que organizaria como sala de computação e a biblioteca, e diz: “Tinha que ter uma biblioteca mesmo! Essa biblioteca que tá ali até que é boa!” (Cena NA 06, linha 36-38) Eu questiono o menino sobre o que seria uma biblioteca mesmo. Ele responde: “É uma maior com mais livros e não só livros de ciências e português, livros mesmo, não só de caça palavras, livros grandes, bom pra ler. Vou dá um exemplo, ‘O diário do banana’. Computadores, pufs pra gente poder aproveitar” (Cena NA 06, linha 42-45).

Ainda neste vídeo há um momento em que os alunos mostram sua preocupação com a ausência do ensino médio na escola.

Lucas, ao apresentar as disciplinas e aulas constitutivas de sua escola, enfatiza: “Eu também queria uma escola de 1º, 2º e 3º grau. Assim quando termina aqui, as crianças saem daqui e tem que ir estudar em outra escola!” Tiago salienta: “ E é de noite!” (Cena NA 06, linha 53-55). Alana demonstra interesse em expor sua ideia, sobre a futura escola e diz: “Na minha escola teria várias aulas, tipo teatro, música, português. E daí teria várias salas, os alunos iriam escolher a aula que queriam ter. Iam na diretora pra falar as aulas que queriam!” “É teria aulas iguais essas disciplinas. Também aulas de música, aula de canto, de dança e de línguas: francês, alemão, pomerano, inglês, chinês e japonês. (Cena NA 06, linha 63-67). Gustavo também responde sobre a escola que organizaria e diz: “A minha escola seria grande. Ia ter salas, banheiro em cada sala de aula e biblioteca, também uma em cada sala. Sala de computação, aulas iguais a essas aqui. Teria um pátio grande, um parque, dois ginásios. Eu acrescentaria aula de música. Eu também colocaria uma pista de bicicleta (Cena NA 06, linha 92-

96).

Neste conjunto de trechos oriundos do vídeo sobre a proposta de reinventar e reorganizar espaços e as práticas educativas destaco alguns temas propostos pela turma como: espaços temáticos para as disciplinas e de incentivo à leitura e de socialização; a inserção do ensino médio na proposta curricular; as áreas do conhecimento que envolvem a linguagem corporal, oral e a inserção de outras disciplinas que tratam das línguas estrangeiras. O que a turma do 6º ano salienta quando redimensiona espaços e práticas educativas possíveis na futura escola?

Compreendo que é relevante a abertura de um espaço para se ouvir as vozes das meninas e dos meninos como princípio participativo na escola. A atenção às proposições referidas por esses atores permite dizer que os processos educativos necessitam urgentemente de organização e condução de ações que incluam seus educandos e incorporem outras formas de conhecer e reconhecer o ensino e a aprendizagem. Cabe salientar a urgência de espaços de escuta das crianças e dos jovens e o entendimento de que a participação é um direito e, por isso, uma ação democrática. É um processo constituído pelas relações “intergeracionais” – crianças-crianças – e “intraeracionais” – crianças-adultos, crianças-idosos. Esse processo interativo é tanto produtivo quanto criativo, pois viabiliza a competência e a capacidade de meninos e meninas na formulação de suas interpretações, da sociedade, de si próprios, dos outros, da escola e do mundo (SARMENTO, 2005). As crianças e os jovens são atores sociais e a sua ação precisa ser valorizada, assim como a sua voz, explica Catarina Tomás (2007, p. 55), que defende a “indispensabilidade de considerar as crianças como actores sociais competentes, obviamente com competências diferentes dos adultos”.

A turma reconhece as ausências de espaços que proporcionem a expansão das experiências educativas nos processos cognitivos, sociais e culturais. Por que a biblioteca e outras áreas do conhecimento como as línguas estrangeiras são mencionadas pela turma do 6º ano? Será que o tempo de vinte e cinco minutos dedicados para a leitura nas turmas da escola estaria sendo questionado como ineficaz? E a inserção de outras línguas, como a pomerana, na proposta curricular, legitimaria o seu uso na escola? Compreendo que ao propor espaços temáticos de aprendizagem e de socialização como ginásios e pistas, bem como o estudo das línguas estrangeiras, a turma do 6º ano está pondo em movimento as relações

interculturais ainda ausentes na escola. Em outras palavras, ao repensar tempos, espaços e práticas educativas, os meninos e as meninas proporcionam brechas para que as interculturalidades sejam incorporadas com a premissa da garantia da participação e da autonomia entre os pares na escola.

Assim, com base nas análises realizadas, é potente atentar para a capacidade de participação dos meninos e das meninas, na escola, e de indicação de ações e propostas para as práticas educativas. É potente reconhecê-los como colaboradores pensantes e competentes para a reorganização pedagógica, pois isso significa apostar na capacidade que eles e elas possuem de reinterpretar e produzir outras relações e contextos educativos na escola, dentro e fora da sala de aula.

6 Práticas religiosas e conhecimentos do cotidiano campesino

Apresento neste capítulo trechos das observações em sala de aula registradas no diário de pesquisa. Com base neste conjunto de episódios, problematizo a reorganização e a reinvenção das práticas educativas no espaço da sala de aula, discutindo os seguintes temas que emergiram da análise dos dados: trânsito de culturas familiares e escolares; conhecimentos escolares e das práticas do cotidiano campesino; exclusão étnica, cultural e social; segregação religiosa; participação como princípio da cidadania.

Direciono meu olhar a partir do episódio que denominei, em meu diário de pesquisa, como “Práticas e saberes da religiosidade na escola”. Com base nesse registro, discuto a temática da religiosidade em suas formas e modos de permear as práticas educativas dentro da sala de aula. Mostro como o assunto provoca conversas e traz situações do cotidiano da localidade de Nova Gonçalves. A religiosidade esteve presente em vários momentos e debates, dentro e fora da sala de aula; sendo tema de muitas conversas entre os meninos e as meninas dessa turma e, destes, com as professoras. Um exemplo já foi referido em capítulo anterior, quando apresentei episódio relativo à observação feita no campo de futebol.

A comunidade do local, em sua maioria, frequenta a Igreja Evangélica Luterana Paz, localizada próximo à escola, afiliada ao Sínodo Sul-Riograndense, vinculado à Igreja Evangélica de Confissão Luterana no Brasil. Outras instituições religiosas, bem como crenças diferentes da evangélica, não foram observadas ou mencionadas pelas meninas e pelos meninos e suas professoras, o que não significa que estes espaços e práticas religiosas não existam na localidade. Alguns jovens da turma do 6º ano ingressaram, em 2016, no ensino confirmatório, uma prática religiosa vinculada aos ritos da igreja existente na comunidade. Este ensino consiste em estudos da Bíblia, da história da Igreja, dos mandamentos da fé cristã e do amor a Deus. Durante dois anos, meninas e meninos estudam e são orientados a manter a aliança com Deus. A confirmação é o momento em que o jovem professa sua fé perante toda a comunidade, crendo e servindo a Deus durante sua vida. Desta forma, o jovem passa a ser visto por seus pares com responsabilidades e com

capacidade de atuação na comunidade, tendo direito ao voto e a emitir opiniões, bem como é convidado a participar de cerimônias de batismo, matrimônio e grupos de jovens da comunidade.

A seguir, apresento episódio registrado no diário de pesquisa, fruto das observações feitas durante a da disciplina de Português e, também, de uma conversa informal que tive com a professora de Educação Artística sobre a presença da religiosidade em práticas educativas.

No dia 18/10/16, observei, sentada ao fundo da sala, a turma do 6º ano copiar do quadro os conteúdos referentes aos pronomes demonstrativos, enquanto a professora exemplificava com objetos de sua mesa o uso dos mesmos para turma. Em um dado momento, a professora questiona a turma e diz: “Pronomes possessivos, vem de quê?” Felipe responde: “Vem de possível”? A professora explica: “Vem de posse! Esta caneta é tua, este caderno é meu, estas canetas são minhas”. Nesse momento, a turma ensaia frases com a utilização dos pronomes possessivos. Felipe, por exemplo, verbaliza seu entendimento do conteúdo e diz: “Nossos filhos. Nosso quadro.” A professora, parabeniza os exemplos do menino, que logo é indagado pelo colega Éric, que questiona: “E o vosso, Felipe?” A professora explica: “Aqui na nossa região, não usamos”. A turma permanece em silêncio. Felipe relata que compreendeu o conteúdo. A professora então exemplifica: “Na Bíblia se usa o vosso!” (Diário de pesquisa, 18/10/16, p. 13-14).

Em outro dia de observação, seguindo a realização das atividades sobre o uso dos pronomes possessivos, um dos meninos da turma inicia uma conversa com a professora.

Matheus diz: “Eu tô preocupado, professora. Temos peça para fazer”. A professora questiona perguntando qual disciplina estava solicitando a atividade. O menino responde: “É do ensino [confirmatório], o pastor que pediu, tô pensando em pegar uma parábola”. Éric percebe o diálogo e comenta: “Eu

pensei nisso, uma parábola”. A professora explica: “Ué, vocês fazem aqui na escola, também podem fazer no ensino [confirmatório]!” Matheus diz: “Vou pegar alguém para fazer o Jeremias!” (Diário de pesquisa, 19/10/16, p. 18-19).

As meninas e os meninos, por meio das interlocuções com a professora, oriundas de suas rotinas religiosas, buscam sanar dúvidas e necessidades no aprendizado, pondo em diálogo práticas educativas que ora transitam na escola, ora na igreja de Nova Gonçalves. Considero relevante atentar para o processo de interação e de diálogo entre a turma e a professora, pois percebi micro movimentos que mobilizavam relações interculturais no contexto das práticas educativas. Ou, melhor dito, percebi que as relações interculturais são movidas pela turma e pelas professoras em função da proximidade de suas rotinas culturais. Os conhecimentos escolares e os argumentos entre os meninos e meninas e suas professoras, quando dialogam sobre as práticas e saberes da religiosidade, por exemplo, não são postos em um debate profundo e nem provocam questionamentos por parte dos participantes do grupo. Os saberes desta natureza são reconhecidos e a comunicação e a informação sobre eles acontecem naturalmente e de forma fluída. A escola e a igreja também educam e tornam-se espaços de reflexão e de construção do conhecimento; são duas práticas que não são postas em confrontação pela turma do 6º ano e sua professora de Português, mas ocorrem numa relação de informação mútua e de interdependência de conhecimentos.

Observo que na escola, ou melhor, nas práticas educativas mobilizadas pelas professoras, estas reconhecem os conhecimentos e as práticas religiosas, que também educam, os quais são vivenciados e construídos fora da escola, na igreja, com o pastor local. Cabe destacar que não considero esse movimento plenamente, em relação a este estudo como presença e/ou inserção das interculturalidades na escola, pois sua presença não reflete posicionamentos e debates sobre as variadas religiões existentes, tampouco avança no diálogo sobre o que é ensinado nas duas instituições. De todo modo, é possível perguntar: A escola estaria aberta a debates, além das práticas religiosas como assuntos mencionados no contexto das práticas educativas? Os saberes religiosos, como tema recorrente das práticas em sala de aula, não seriam oportunidades para discutir sobre processos interculturais na escola? A religiosidade, tema incluso do processo interativo e educativo entre as

meninas e meninos e a professora, é concebido na sua diversidade de crenças?

Estas questões são fruto do processo analítico dos dados que, pautada na hipótese de tese, permitem problematizar as questões religiosas e seus saberes e assim discuti-los. Transcender assuntos e temas lançados em sala de aula, os quais aprofundem as múltiplas religiões, seus ritos e formas de professar a fé, talvez consolide inicialmente o viés intercultural que proponho nesta tese, no espaço da escola.

De um outro trecho do diário de pesquisa, trago o registro de uma conversa informal que tive, no ônibus escolar, com uma das professoras da turma do 6ºano. Entendo que o conteúdo dessa conversa é pertinente para o debate, especialmente considerando a temática das interculturalidades na escola. Neste relato, a professora comenta que pela manhã atende turmas do Ensino Fundamental e, à tarde, turmas da Educação Infantil. Ela expõe sobre suas dificuldades com a proposta curricular para as crianças pequenas; fala sobre os processos de adaptação das famílias e das crianças e a inserção das práticas educativas, como as da religiosidade em sala de aula, pois ela tem o hábito de fazer uma oração como prática inicial de suas aulas com as crianças da educação infantil.

Eu e a professora seguimos dialogando sobre a prática da oração em sala de aula e, em determinado momento, ela diz: “é complicado porque a gente convida, mas eles não vão à Igreja” Eu indago: “eles quem?” Ela responde: “sabe, aquelas que eu tenho, as meninas.” Novamente indago: “quem?” A professora não nomeia as crianças, mas diz: “aqueles que moram lá pra baixo!” Eu então digo: “os descendentes de quilombolas?” A professora responde: “sim, eles nunca vão!” (Diário de pesquisa, 21/10/16, p. 29).

A oração como prática educativa inclui ou exclui as crianças do processo educativo? As práticas religiosas locais seriam condição para a inclusão das crianças nas práticas educativas? Talvez por meio de um processo reflexivo sobre o planejamento das aulas, as ações que executa com as crianças, como orar em sala de aula, a professora não avançaria para reconhecer outras vertentes religiosas na localidade? A resistência empreendida pelas crianças à oração não seria elemento para pensar sobre as variadas formas de professar a fé, além da oração?

Com base nas situações e diálogos, é possível observar que a religiosidade local é prática condicionante aos processos educativos na escola, bem como reproduz lógicas excludentes às crianças que não frequentam a igreja local. Apartar as crianças do debate sobre a pluralidade religiosa existente na sociedade significa excluí-las tanto do processo educativo como de suas vertentes religiosas. Ou, dito de outra forma, significa negar a existência de suas religiosidades ou reconhecê-las como inexistentes, afinal, na escola pública, laica, não é condição que todos possuam uma religião.

Na sequência, apresento outro conjunto de dados a partir das observações realizadas na disciplina de Ciências.

Neste último dia de observação em sala de aula (21/10/16), enquanto a turma realizava as atividades em grupo, percebi que, paralelamente, conversas em tom baixo de voz eram feitas sobre as avaliações e as festividades na localidade. Num dado momento, Lucas informa a turma: “Notícia pessoal, o Jader vai pegar versinho pra falar no Natal”. Alguns olhares cruzam-se. Observo risos. A curiosidade de saber o que significa o “versinho” no Natal e o interesse de Jader levam-me a indagar Alana, que se sentava próxima ao local onde eu estava. A menina me explica: “Aqui na nossa comunidade a gente pega versinho na igreja pra falar no Natal, tem que decorar. Eu vou participar esse ano, já posso. Lembra Jeruza, do meu avô?” (Alana e sua família enfrentaram o luto pelo falecimento de seu avô, algo que ela me confidenciou em uma de nossas conversas, enquanto a turma realizava a produção de vídeos no pátio da escola) E continua sua explicação: “Ele faleceu, antes eu não podia cantar, dançar, agora já passou” (Diário de pesquisa, 21/10/16, p. 32-33).

A conversa segue em torno do assunto sobre os “versinhos de Natal”, adentrando a aula de outra disciplina, a de Educação Artística.

Com a saída da sala de aula da professora da disciplina de Ciências, a professora de Educação Artística inicia suas atividades com a turma apresentando a proposta de organizar um teatro com tema livre. Um dos meninos da turma, o Jader, estava ausente, pois havia solicitado sua saída para ir ao banheiro. Quando Jader retorna, ele se aproxima da mesa onde realizo as observações e diz: “eu não sei o que eu faço!” Eu respondo: “não entendi.” Jader explica: “eu quero buscar o versinho na Igreja, mas eu tenho que cuidar do meu irmão.” Eu respondo: “sim, entendo, mas tu podes conversar com a tua mãe sobre o assunto.” Jader salienta: “é, vou soltar agora e pedir pra ela se eu posso levar meu irmão na casa da professora Elga e, assim, dá tempo de pegar o versinho.” Logo, Jader indaga: “Lucas, que horas vão entregar os versinhos na Igreja?” Lucas responde: “acho que às 16h30min.” A professora Elga observa a conversa e diz: “Hoje eu não posso ficar com o teu irmão. Pede pro Lucas pegar pra ti.” A professora Patrícia salienta: “traz ele aqui, Jader, na escola, à tarde. Eu fico com ele no prezinho.” Jader responde: “não... não.” A professora Patrícia aproxima-se da mesa onde estou escrevendo e diz: “sabe o que é, Jeruza, é que, aqui na comunidade, a gente paga uma mensalidade para a Igreja e a família do Jader não paga e não vai.” Eu respondo: “sim, entendo” (Diário de pesquisa, 21/10/16, p. 33).

As relações interculturais em torno de temas e práticas da religiosidade, presentes na sala de aula, são mobilizadoras do processo de exclusão social? Ao citar a impossibilidade de cuidar do irmão do menino, a professora estaria negando a participação do menino nas atividades religiosas? É a escola que reproduz a lógica excludente da Igreja? Ou pertencer ao grupo da igreja e praticar suas atividades é condição de inserção ao contexto escolar?

Compreender uma única forma de praticar a fé pode ser entendido como marcas de um processo monocultural instituído e mantido pela escola. Considerar que o desenvolvimento das ações em sala de aula torna-se um desafio pelo fato de

que as crianças não participam das práticas religiosas significa negar a cultura dessas meninas e meninos e suas formas de crença e de pertencimento religioso. Toda a comunidade de Nova Gonçalves considera a igreja da localidade como único espaço religioso? Todos são luteranos?

Com base nesses dados, é possível observar como as práticas religiosas são decisivas para a inserção dos grupos socioculturais em determinados contextos sociais, entre eles, o escolar. No caso dessa escola, observa-se uma relação de pertencimento também às rotinas culturais de cunho religioso da localidade. Percebo que a escola, afasta-se das discussões interculturais, quando os temas são oriundos da religiosidade local. Negar a participação e outras formas de professar a fé torna-se um ato de isolamento aos grupos que não compartilham do luteranismo, bem como configura o determinismo a uma única religião. Este movimento de condicionar os espaços de participação das práticas e atividades religiosas às práticas educativas, como mencionado pela professora, ao se referir sobre o desconhecimento das crianças da oração e o fato de não participarem das práticas religiosas é próprio da visão monocultural e talvez monoteísta empreendida na escola. Do mesmo modo, é prática que se caracteriza como oposição aos princípios democráticos da educação e da escola como um espaço laico.

O fato de não problematizar ou discutir a possibilidade de outra vertente religiosa da comunidade, além do luteranismo, reforça a escola e suas práticas como intolerantes e incoerentes com seus educandos. Talvez por essa razão os risos da turma em direção ao desejo de seu colega de recitar o verso de Natal e participar das festividades religiosas da localidade seria a reprodução do discurso local e escolar. Com isso, é negado ao menino o direito de participar da atividade na igreja, já que sua família não contribui com a instituição e, talvez por isso, certas famílias da localidade, como as das crianças da educação infantil, não se sintam adeptas às práticas de religiosidade local. Negar a cultura de um grupo extingue também as formas de conhecer, aprender e estar no mundo que possui. Chamo a atenção ao que diz Boaventura de Sousa Santos (2010), quando enfatiza que a base para a educação intercultural é transcender a monocultura e o etnocentrismo presente nas práticas que realizamos. Este estudioso propõe a interculturalização dos currículos através de um processo educativo que transite com um pé em uma cultura e o outro na outra, como condição da construção do conhecimento, sem fascínios ou sobreposições, mas como interdependência de saberes e de práticas

que se comunicam mutuamente e expandem as sensibilidades, as vivências e as experiências entre os grupos socioculturais.

Com base na análise dos dados, entendo que considerar apenas um modo de professar a fé, como de aprender os conhecimentos escolares, quando entendidos como únicos e genuínos, também se tornam processos de exclusão para determinados grupos socioculturais. Para que a escola possa redefinir seu papel educativo e incorporar perspectivas interculturais em suas práticas é relevante dialogar sobre temas como a religiosidade e as ações que excluem grupos dos processos sociais e culturais a determinadas formas de pensar e praticar a fé, por exemplo. A interpretação que construo não direciona argumentos do que seria idealizado ou concebido como resolução da participação do menino no grupo da igreja, em especial, nas atividades natalinas. Destaco apenas a necessidade de incorporação de temas oriundos das diferenças culturais, entre elas, as questões religiosas, para conceber a escola como um espaço de debate e de confronto de diferentes saberes que, postos em diálogo, podem favorecer o reconhecimento do outro.

Talvez as professoras, ao mencionarem a ausência das famílias da localidade nas práticas religiosas, retratem tanto o desconhecimento cultural existente na comunidade, sendo apenas a igreja local a única referência de crença, como também o isolamento desses grupos em suas formas de crer e professar a fé, ou não. Os dados não apresentam este movimento dialógico, mas é possível perceber o reconhecimento da exclusão nas práticas religiosas. Jader não pode ir até a igreja por conta dos seus fazeres domésticos e as professoras dão a entender que ele não poderá participar porque não é contribuinte da instituição. Seus colegas não manifestaram qualquer questionamento entre si ou com as professoras, ou melhor, reproduzem talvez por meio de risos o discurso de exclusão social e cultural. Tais circunstâncias permitem dizer que as relações interculturais não são postas em diálogo, quando se mostram próximas às rotinas culturais e sociais da localidade. Não há processos de resistência e tensão nas ações educativas quando o tema, por exemplo, são as práticas e as atividades religiosas. Indago-me: As relações interculturais são manifestadas e postas em tensão pelos meninos e pelas meninas em contexto das práticas educativas com as professoras, quando convergem as rotinas culturais e sociais de suas vivências locais?

Nessa direção, quando a escola não reconhece as diferenças culturais, em

especial, a religiosa, ela mobiliza ações que desvalorizam o processo de ensino e aprendizagem (CANDAU, 2016). As diferenças culturais, sejam de pertença religiosa ou de cunho étnico, necessitam ser vistas como enriquecimentos às experiências na sala de aula e como expansão das sensibilidades em relação a outros saberes oriundos de grupos socioculturais. Esse movimento de considerar outras formas de fé e de aprendizagem, por exemplo, talvez poderiam ser conteúdos de um pensamento “pós-abissal”, o que talvez modificaria também as práticas no contexto escolar. O conceito, com base em Boaventura de Sousa Santos (2010), refere àqueles que estão do outro lado da linha, os quais possuem outros saberes não científicos e outras formas de conhecer e saber. Esse pensamento mostra o quanto é urgente à descolonização tanto do processo escolar, como da universalização do conhecimento como absoluto e único.

Assim sendo, negar os ritmos, os tempos e as formas de ser e de estar no mundo, por meio da fé, por exemplo, impede a construção das perspectivas interculturais na escola como elemento potente para a construção de movimentos de tensão, debate, diálogo e de resistência entre as meninas e meninos e suas professoras. Compreendo, com base na análise dos dados, que a escola reproduz a lógica da exclusão no que se refere a outros modos de crer e de professar a fé, ou, dito de outra forma, as interações e as ações entre a turma do 6º ano e as professoras ampliam a exclusão social e religiosa; o que vi foram práticas de segregação religiosa em relação a outros grupos socioculturais, o que do meu ponto de vista influencia na qualidade da participação e inserção dos meninos e das meninas também no contexto escolar.

A seguir, apresento o episódio conhecimentos do cotidiano campesino com o intento de discutir como esse tema permeia as práticas educativas dentro da sala de aula e provoca interlocuções com a rotina do/no contexto local. Para isso, trago excertos do diário de pesquisa, os quais tratam dos hábitos, dos modos de vivenciar o contexto do campo e dos fazeres que permeiam a vida da turma do 6º ano e de seus familiares.

Na observação em sala de aula do dia 19/10/16, a turma conversava enquanto copiava do quadro os exercícios da disciplina de Português. Alguns rememoravam os torneios de futebol na localidade; outros salientavam a programação de canais da mídia televisiva. Em meio à conversa, um dos

meninos diz: “Tá me dando um sono, professora. Eu acordo seis e meia, me arrumo, tomo café e o micro passa lá em casa às sete e meia.” (Diário de pesquisa, 19/10/16, p. 19).

A localidade de Nova Gonçalves possui sua organização econômica baseada na agricultura familiar e no cultivo do fumo como produto substancial de comercialização das famílias da região. Em razão disso, o cotidiano de muitos dos educandos começa cedo, pois as residências estão distantes da escola; por isso, estudar no período da manhã, na área rural, exige um esforço físico extra de toda a comunidade escolar.

O diálogo segue em sala de aula. Dienifer observa o mau tempo e enfatiza: “Olha essa chuva”! Alana ressalta: “Não pode chover no sábado, porque tem casamento aqui na redondeza, e tem que plantar”! A professora interfere no diálogo entre as duas meninas e diz: “Tudo tem seu tempo, a muda da planta fica pronta e já quer ir para a terra!” (Diário de pesquisa, 19/10/16, p. 19).

Percebo que a rotina envolve o tempo de ir para a escola, de participar das festividades da localidade e de trabalhar. Assim, é oportuno salientar que as relações entre crianças-adultos revelam o movimento cultural da região e um processo de informação, especialmente quando eles e elas ressignificam as culturas produzidas naquela localidade. Nesse sentido, podemos citar Manuel Jacinto Sarmiento (2007), chama atenção para o caráter heterogêneo das culturas infantis, compostas na coletividade de experiências e vivências das crianças em processos de interação entre si, com os adultos e com o mundo. As rotinas culturais vivenciadas em seus cotidianos são postas em diálogo, entre pares e com a professora. Além da informação mútua e troca de conhecimentos, elas também promovem o trânsito de vivências e de experiências múltiplas, as quais se constroem permeadas pelo tempo e pelo espaço, tanto do contexto do campo, como do escolar.

Noto que a sala de aula torna-se espaço das relações inter e intrageracionais, pois ao contar sobre suas rotinas diárias até chegar à escola e sobre as práticas culturais e campesinas da região como, o casamento e o plantio, diferentes questões tornam-se fundamentais para a produção das culturas infantis. Melhor dito:

é na interlocução entre pares e com os adultos sobre suas vivências e experiências culturais e do campo que as meninas e os meninos constroem seus modos próprios de conceber a realidade em que vivem.

Trago outro excerto do diário de pesquisa decorrente das observações em sala de aula para problematizar o cotidiano campesino e suas rotinas da lida do campo e dos fazeres domésticos como temas significativos às práticas educativas. Observo que nesse episódio, a turma do 6º ano constrói processos de interpretação dos conhecimentos escolares aliados aos conhecimentos campesinos.

Um grupo de meninas aproxima-se do local onde estou realizando as anotações no diário de pesquisa e pergunta sobre o que eu estava escrevendo. Eu explico que estou observando e escrevendo o livro, o qual havíamos, eu e a turma, combinado no início da pesquisa sobre a intenção de contar as histórias do que ocorre no espaço da sala de aula aos nossos futuros leitores. As meninas respondem: “Hum”. Andrine diz: “Também tem HMSPA (História, Memória, Sustentabilidade Pomerana Alemã) e AAR (Administração de Agricultura Rural), essa é de trabalho igual em casa”! (Diário de pesquisa, 18/10/16, p. 15)

Em outro momento de observação, enquanto a turma realiza estudos da disciplina de AAR (Administração Agricultura Rural), em que a professora desenvolve o conteúdo sobre a agricultura familiar e patronal, observo que no quadro foram expostos os passos para a construção de um canteiro, as ferramentas a serem utilizadas, as medidas de demarcação, o preparo da terra e a construção de covas. Em um determinado momento da aula, um dos meninos da turma inicia um diálogo com a professora:

Matheus: “Por que o nosso canteiro não foi medido? E não era 10 passos como tu disse?”

Professora: “Não, era só cinco passos!”

Lucas: “Tá, mas não tem que plantar?”

Professora: “Sim, mas olha o título, é só no 5º passo. Agora é preparo do canteiro.”

Lucas: “Vou fazer em casa pra vê se dá certo!”

Gustavo tenta realizar um comentário, mas a professora diz: “Depois tu comenta Gustavo!” Como disse o Lucas, nós não seguimos os passos para a nossa horta, mas em casa vocês poderão fazer isso!” (Diário de pesquisa, 19/10/16, p. 20)

A situação mostra conhecimentos escolares da disciplina de AAR, a qual, conforme dizem as crianças, aproxima-se dos fazeres em suas residências, ou melhor, nela são desenvolvidas atividades que são uma extensão do que elas praticam na lida do campo. Pensar na articulação dos conhecimentos é relevante para o processo de ensino e aprendizagem. Talvez seja sobre este fato que no diálogo acima o menino está chamando a atenção da professora. Por que estudamos os passos de preparar o canteiro se na horta da escola não o fizemos da mesma forma? Essa questão é potente para que as práticas educativas estejam alinhadas e convergentes com as propostas, tanto dentro como fora da sala de aula. Chamo a atenção para o que Boaventura de Sousa Santos (2008) nos diz quando salienta que a educação como campo de construção do conhecimento torna-se oportuna para incorporar a dimensão epistemológica da interculturalidade, o diálogo entre os saberes científicos e sociais.

Entendo que o menino, ao questionar sobre o conteúdo e o distanciamento que observou ao copiar do quadro os passos sobre o preparo do canteiro e a prática que realizou de montar um canteiro na horta, está justamente propondo um movimento dialógico de análise entre o que dizemos e fazemos. Por que somente em suas residências o experimento de preparar o canteiro poderia ser realizado? Apesar da professora não realizar essa problematização com a turma, noto que no diálogo entre os meninos e a professora há movimentos de confrontação entre conhecimentos escolares e conhecimentos do cotidiano campesino. Em suas lavouras a experimentação seria possível, porém, na escola, há dissonância do que se aprende na sala de aula com o que se aprende em práticas concretas, como na horta. Nesse caso, entendo que as relações interculturais foram mobilizadas. Digo isso porque relações e práticas interculturais são tensionadas pela turma do 6º ano, especialmente quando as práticas escolares se distanciam das culturas familiares e dos conhecimentos que aprendem em seus cotidianos campesinos. Afinal, se a AAR é igual ao trabalho em casa, por que é distante desse contexto e de tal modo, também, se contradiz ao referenciar os conhecimentos e ao executá-los?

Outro aspecto, também neste episódio, faz referência às práticas educativas que envolvem a leitura na escola. Nesse ano (2016), a instituição propôs que todas as turmas, após o sinal tocar, deveriam dirigir-se às suas salas de aula a fim de realizarem uma leitura silenciosa, com duração de vinte e cinco minutos. Esse momento deveria ser realizado antes de iniciar o estudo com as professoras em suas respectivas disciplinas. Para que isso acontecesse, os jovens se encaminhavam à biblioteca com o objetivo de escolherem uma obra para ser lida no momento de leitura. Nas observações que realizei, notei que durante essa prática, realizada diariamente na turma do 6º, uma das meninas realizava, todos os dias, a leitura do mesmo livro (*A menina feita de espinhos*). Por isso, nesse dia de observação, enquanto seus colegas voltavam à biblioteca para entregar os livros, eu resolvi iniciar um diálogo com ela:

“Você lê todos os dias o mesmo livro? Percebi que alguns trocam, mas você não!” Alana responde: “Sim, eu leio o mesmo livro. Pode pegar, mas tem que terminar. O meu livro é da minha prima. Eu trago pra escola porque em casa não consigo ler, eu tenho muitas coisas pra fazer.” Eu pergunto: “você tem muitas tarefas em casa?” Alana responde: “sim, eu ajudo em casa, lavo louça, estendo roupa e às vezes vou na lavoura molhar o fumo. Hoje eu vou ajudar em casa, minha mãe está de aniversário, tem visita, tem que limpar a casa.” Eu respondo: “Ah, entendi”. Dienifer Mota observa meu diálogo com Alana. Eu pergunto: “E você, Dienifer, também ajuda em casa?” Dienifer responde: “É, eu mais ou menos, eu ajudo em casa e cuido do meu maninho e faço bolo”. Pergunto: “Você vende bolo?” Dienifer responde: “Ainda não, mas minha mãe disse que eu posso vender.” (Diário de pesquisa, 20/10/16, p. 23).

O fato de cumprir as ações da escola de forma paralela à realização das atividades domésticas é de suma importância para a problematização do que se entende sobre participação na escola, por meio de um processo autônomo, bem como o significado e a reinterpretação construída sobre as ações educativas e de cunho familiar. Ao trazer seu próprio livro para a escola e realizar a leitura no tempo previsto, é possível pensar que essa atitude talvez exprima o descontentamento e

desinteresse pelos livros da biblioteca; mas, nesse caso, também mostra que sua rotina familiar é sobrecarregada de atividades e que, a escola, neste caso, é o lugar que oferece condições e tempo para que ela possa dedicar-se à leitura. A mesma situação também permite pensar sobre o que já foi observado no capítulo anterior, quando, ao propor a reinvenção dos espaços pedagógicos, a turma manifestou o desejo da biblioteca possuir mais livros, além dos didáticos e de leitura infantil.

Outra questão que observo é a necessidade de coordenar o tempo para dar conta das atividades relativas à rotina da escola com as do contexto campesino. Para que cumpra todas as atividades tanto no espaço escolar como do cotidiano familiar, concomitante ao interesse que possui pela leitura, a menina soluciona tal desafio, criando sua própria estratégia de participar e ressignificar as propostas das atividades educativas e familiares. O sociólogo William Corsaro (2011), em suas pesquisas, avança no conceito de socialização ao anunciar que esse processo não é passível e linear. As crianças e os jovens, ao estarem imersas nas culturas que as rodeiam, reinterpretem e reinventam formas de compreender a si e ao mundo. O autor diz que a “reprodução interpretativa” é substancial na produção das culturas das crianças, as quais mobilizam conhecimentos ao participarem de múltiplas rotinas culturais e os transferem para sanar suas dúvidas e necessidades (CORSARO, 2011). Com isso, a prática de ler na escola foi ressignificada e reinterpretada pela menina, a qual reinventou e recriou modos, organizando seu próprio tempo: o de estar na escola ou em casa e, em cada um deles, cumprir as atividades, sejam elas familiares e escolares.

Outra questão que emerge do diálogo refere-se aos movimentos de participação no contexto escolar. Ao construir estratégias para ler o livro de sua preferência e cumprir a tarefa da mesma forma que fazem os seus colegas, talvez ela garanta a participação ativa, fruto do seu protagonismo e de um processo autônomo em criar outros tempos e estratégias, além das que a escola organiza. Entendo que a participação, neste diálogo, esteve constituída além da execução ou do cumprimento da atividade de leitura. A estudiosa Natália Fernandes (2009) sinaliza em seus estudos o potencial das estratégias de participação das crianças e dos jovens no contexto investigativo. Eu diria que estas estratégias mobilizadas pelas crianças também seriam relevantes quando pensadas no contexto escolar, em especial, na sala de aula. Cabe lembrar que a participação aqui referida transcende a voz das meninas e dos meninos ou suas opiniões utilizadas de forma instrumental.

Ao participar, meninas e meninos constroem seus modos próprios de reconhecer-se como atores sociais. A participação, além de mobilizar práticas democráticas na escola, também é, conforme minha posição, um elemento fundamental para o reconhecimento da cidadania infantil.

Os questionamentos, as relações de poder e de resistências são organizadas mediante a convergência dos conhecimentos e das práticas e saberes da vida campesina em relação aos conhecimentos escolares. Desta forma, quando a escola, por meio de suas ações, entende e ensina conhecimentos como únicos e absolutos e estes entrecruzam-se com os saberes das meninas e dos meninos do 6º ano, oriundos de seus contextos cotidianos, como preparar a terra, plantar e realizar fazeres domésticos, é possível perceber que são construídas formas de resistência. Também quando as meninas e os meninos questionam e debatem sobre os distanciamentos em relação ao que se aprende na escola, comparado com o que se aprende em suas casas, formas de problematização, reinterpretação e ressignificação estão sendo por elas produzidas. Resta pensar o quanto as escolas, seus professores e estudantes, bem como as comunidades estão dispostas a problematizar suas lógicas e razões que são postas em suas práticas culturais e escolares.

7 Considerações finais

Neste capítulo apresento algumas discussões sobre os temas de análise, mostrando que há, na escola, práticas educativas pensadas e organizadas pelas meninas e pelos meninos, através de ações, argumentos e estratégias de reinterpretação do processo educativo realizados por elas e com as professoras. Mostro, assim, segundo o meu ponto de vista, que este grupo é receptível e propositor das interculturalidades na escola, bem como reproduzidor de lógicas excludentes e monoculturais. Para isso, problematizo pontos específicos das análises, os quais apresentam as proximidades e os distanciamentos da escola e de suas práticas às interculturalidades, defendendo a tese de que a participação e as relações interculturais na escola como dimensões produzidas ora em razão do enfrentamento entre os grupos geracionais, ora como produtos de uma ordem social excludente aos saberes e práticas dos grupos socioculturais. Por fim, discorro sobre algumas proposições que este estudo oferece para as investigações futuras no campo da educação.

Início a discussão trazendo aspectos do terceiro eixo de análise, que trata sobre os processos interativos entre os meninos e as meninas do 6º ano, na sala de aula, com a professora, para problematizar a resignificação e reinterpretação das práticas educativas. Nessa direção, quando a turma provoca debates ao término das atividades de avaliação, mobiliza outras formas de resolver as questões matemáticas ou realiza as tarefas em sala de aula de forma colaborativa, entendo que estão são ações que, apesar de pontuais a determinadas disciplinas, promovem outra maneira de estar e aprender na escola.

Talvez, se a escola conseguisse indagar, através de suas organizações pedagógicas, por meio da escuta e da observação atenta, aquilo que os educandos produzem como fruto da reinterpretação do processo educativo, mobilizando ações para pensar as abordagens educativas, com o princípio do debate e da comunicação, os quais fortalecem a aprendizagem e as interações entre pares, talvez aproximasse a cultura escolar às relações interculturais. Portanto, ao refletir com base na hipótese guia desta tese, entendo que micro ações entre os pares, na

sala de aula, sobre os modos de estar e aprender na escola provocaram o redimensionamento das práticas educativas quanto às suas metodologias e abordagens de ensino. Eu diria que não há outras práticas educativas mobilizadas pela ressignificação da turma, mas sim há proposições à organização do ensino, por meio da participação da turma na sala de aula.

Nessa direção, indico que há a ressignificação das práticas educativas em processos de interação entre os pares na sala de aula para problematizar outros modos de estar e de aprender na escola. Propor outras formas de aprendizagem pelo viés dialógico entre os pares e com as professoras, promovendo o encontro e o tensionamento do conhecimento, redimensionando a realização das atividades matemáticas, por outra lógica, além da que é mobilizada e tida como única pela escola, é uma forma consistente de ressignificar as práticas educativas e de tornar a participação fundamental no processo educativo. Assim, é possível produzir, além do trânsito das culturas escolares e das produzidas pelas meninas e pelos meninos do 6º ano, a desacomodação do caráter monocultural incorporado aos processos de ensino e de aprendizagem na escola. Posso dizer que ao mobilizar micro ações as crianças e as professoras propuseram à escola a proximidade das perspectivas interculturais, as quais, além do processo dialógico, consideram o entrecruzamento cultural relevante ao tensionar a universalização do conhecimento e a desmistificação de uma única maneira de estar e aprender na escola. Portanto, os processos interativos entre as crianças e as professoras, na sala de aula, ressignificaram o ensino e a aprendizagem na escola. O que talvez se aproxime do entendimento da tese de que as crianças criam outras lógicas e outras estratégias para reinterpretar as práticas educativas.

Do primeiro eixo de análise, que trata sobre as práticas educativas fora da sala de aula, trago o exemplo da caverna como espaço educativo, de socialização e produção cultural entre os pares para discutir o potencial interpretativo em relação às práticas e aos espaços na escola. Nesse caso, a caverna criou condições para que conversas e assim os meninos e as meninas pudessem questionar a escola e a sua visão monocultural de entender apenas os espaços que organiza como oportunos à aprendizagem. Com isso, ao promover a tensão e a desacomodação das lógicas escolares, as crianças não só propuseram práticas educativas com viés intercultural, mas também organizaram o espaço para tal processo de aprendizagem, a caverna.

Outro ponto a ser visto para discutir a participação como elemento fundamental da ressignificação das práticas educativas na escola é a proposta da prática de leitura diária na escola, aos educandos, com vinte e cinco minutos de duração, atividade que sinaliza a participação além da instrumentalidade de suas vozes. O interesse pela leitura, o cumprimento de tal atividade na escola e a rotina diária dos afazeres domésticos sobrecarregada lança um desafio para uma das educandas do 6º ano: cumprir todas as tarefas e gerenciar o tempo que possui na escola e no contexto familiar. Há nesse momento criação de estratégias para que todas as tarefas fossem cumpridas; para isso, a menina criou sua própria maneira de participar e ressignificar as atividades escolares e as atividades familiares aliado ao interesse pela leitura. Como não possui tempo hábil em sua residência para ler, devido às tarefas que precisa cumprir em casa e a proposta da escola de permitir a leitura diariamente, a menina passou a trazer seu próprio livro para ser lido durante o tempo dedicado à prática de leitura na escola. Essa situação de ressignificação e participação na escola demonstra o potencial interpretativo da educanda, assim agindo, em casa e na escola, ela cumpriria todas as tarefas. Ressalto a participação e o protagonismo da educanda em reorganizar tempos e estratégias para além das que a escola propõe. Por isso, entendo que a participação transcende a inserção das vozes das crianças e dos jovens na escola; ela permite o reconhecimento deles como atores do processo social e educativo, promovendo a cidadania infantil na escola.

Elenco outro ponto que converge com os processos reinterpretativos da turma do 6º ano sobre as práticas educativas na escola. No contexto da sala de aula, ao realizar as atividades de cópia do conteúdo da disciplina de AAR, houve tensionamento sobre as práticas que eles executavam na horta da escola. Ao reconhecer o que estava sendo ensinado em contraponto ao que estava sendo praticado, os educandos questionam e reconhecem o desalinhamento das práticas educativas dentro e fora da sala de aula. Há uma mobilização do viés dialógico das interculturalidades ao por em confronto as culturas escolares com as culturas que produziram ao interpretarem este desajuste educativo. Compreendo que esta situação foi provocativa e talvez propositiva à escola para que assim possa repensar-se e reorganizar o seu trabalho pedagógico.

Outra questão importante para pensar a mobilização da interculturalidade, por meio das estratégias construídas pelas meninas e pelos meninos, às práticas

educativas, ocorreu na proposição da pesquisadora à turma para que verbalizassem espaços e disciplinas, caso fosse dada a oportunidade de construção de uma futura escola. Ao verbalizarem a escola com as propostas de espaços como pistas de bicicletas, ginásios, bibliotecas e banheiros em cada sala de aula, salas para cada disciplina e de computação, bem como disciplinas de música, teatro, dança e línguas estrangeiras (alemão, pomerano, inglês, italiano, japonês e chinês), os tempos e os espaços institucionais foram ressignificados. Essa ação provoca talvez de forma implícita a crítica ao modelo único de prática e espaços educativos na escola.

Penso que estas proposições da turma à escola futura talvez tenha sido uma maneira de dizer algo sobre as ausências no processo educativo que compõe a escola. Novamente o grupo dos meninos e das meninas, ao representar a escola futura, tensionaram o caráter monocultural de ensino e da cultura escolar que organiza e entende espaços únicos e práticas específicas ao processo educativo. Propor outros tempos, espaços e a reorganização da escola traz para a discussão a participação como princípio democrático e ato de cidadania na escola, elementos que vislumbram certo viés intercultural. Portanto, as meninas e os meninos da turma do 6º ano são tomados, nesta tese, como agentes mobilizadores de micro ações propositivas aos processos educativos e como tensionadores das culturas escolares, especialmente quando simbolizam tempos, espaços e práticas educativas na escola.

Na sequência, apresento as posturas de exclusão social e cultural manifestadas pelos educandos em sala de aula para problematizar os distanciamentos, tanto da escola como do grupo geracional, às perspectivas interculturais, situações que foram exploradas no terceiro eixo de análise, o qual trata das práticas religiosas e conhecimentos do cotidiano campesino. Ao rechaçarem colegas da turma sobre seus interesses de participação nas festividades natalinas da igreja local, os educandos reproduzem os discursos de exclusão social e cultural que permeiam a sociedade. Do mesmo modo, reproduzem os discursos da escola, de rejeição aos que não sabem, não aprendem e não se concentram, fato que fazem quando questionam o processo de escrita e o ritmo e o tempo de aprendizagem de seus colegas. Nessas situações, meninos e meninas acabam sendo vistos como não pertencentes aos espaços sociais, culturais e educativos por sua postura corporal e comportamental na escola. Por isso, compreendo que as meninas e meninos do 6º ano ao reproduzirem lógicas excludentes distanciam-se, assim como a escola, das perspectivas interculturais.

Por isso, é urgente que a escola tome como propositivo, ao processo educativo, o princípio dialógico de indagar-se e questionar-se quanto às posições que assume ao organizar sua proposta curricular e conceber uma forma única de aprender, de estar na escola e de ocupar determinados espaços. Ou, melhor, é urgente que as instituições educativas atentem para o processo formativo e informativo oferecidos aos educandos. De igual maneira, é indispensável que a formação dos professores problematize as interculturalidades para além da ideia de encontro cultural. É necessário transcender as práticas folclóricas e pontuais, como as datas comemorativas na escola. O acesso à educação como direito e a permanência dos grupos socioculturais na escola necessitam ser discutidos no processo formativo, confrontando a inclusão superficial que a escola realiza, a qual, em muitos casos, ainda apenas produz discursos e posturas excludentes às diferenças culturais e sociais.

Portanto, a formação oferecida, tanto nas instituições acadêmicas como nas escolas, necessita ser reformulada para garantir uma educação e processos de socialização ausentes de vieses monoculturais. A proposta da tese não almeja a responsabilização das professoras e da escola quando se eximem de reconhecer e incorporar as interculturalidades nas ações educativas. A proposta é justamente a de provocar a reflexão de como a escola e suas práticas educativas tornam-se extensão da visão única da sociedade em universalizar o conhecimento e padronizar as culturas.

Dessa forma, ao aproximar os dados e dialogar com a hipótese da tese, compreendo que as meninas e meninos criaram estratégias de participação e ressignificação das práticas e dos espaços educativos na escola, ou melhor, (re)propriaram-se de outros modos de estar na escola para tensionar a sua lógica, a qual demarca tempos e espaços exclusivos ao processo educativo. Por isso, afirmo que eles são propositivos para redimensionar a visão monocultural da escola. Por outro lado, este grupo geracional também promoveu a exclusão social, cultural e cognitiva na escola, do mesmo modo que o fez com as religiosidades. Porém, afirmo que os meninos e as meninas do 6º ano não se mostraram acolhedores, mas sim, mobilizadores e propositivos das interculturalidades na escola por meio de ações iniciais como: criação de espaços educativos, ressignificação do processo de aprendizagem na sala de aula, tensionamento dos desajustes das práticas educativas e dos movimentos de resistência às lógicas e à segregação religiosa.

Sendo assim, reitero que a participação permitiu aberturas às interculturalidades e à desacomodação da monocultura da escola.

Na sequência, problematizo pontos específicos das análises, os quais apresentam as proximidades e os distanciamentos da escola e de suas práticas às interculturalidades. A resistência surge como fruto dos processos de socialização e da participação dos grupos geracionais, que tensionam e produzem as lógicas escolares, tema que emergiu das análises ao discutir os espaços educativos reorganizados pelas meninas e pelos meninos do 6º ano em interação com as crianças pequenas, 'a caverna'. As relações intrageracionais, vividas nesse espaço, podem ser tomadas como exemplo do quanto é potente pensar a organização dos tempos e espaços institucionalizados, tidos como únicos no processo de socialização e de aprendizagem entre os pares na escola.

É importante dizer que as resistências se tornaram oportunas para que eu pensasse sobre o enfrentamento das culturas escolares e infantis, colocando-as em diálogo a visão monocultural da escola, com a organização dos espaços e a mobilização das práticas. Entendo que as resistências mobilizaram estratégias para desacomodarem as lógicas de conduta, as normas e as regras na escola, bem como para repensar a produção cultural dos grupos geracionais na sua capacidade de simbolizar, representar e ressignificar os tempos e os espaços educativos. Considero oportuno que a escola torne rotineiro o movimento de escuta e de observação aos grupos geracionais prestando atenção às pistas que eles oferecem para reorganizar o contexto escolar.

Portanto, a (re)criação da caverna como espaço educativo promoveu o diálogo intercultural entre as culturas escolares e as culturas infantis que, postas em enfrentamento, promoveram movimentos de resistência e desacomodação em espaços tidos como únicos e legítimos para os processos educativos e de socialização na escola. Com isso, posso dizer que a participação emerge como elemento embrionário, que alavanca situações de resistência e tensiona as relações assimétricas de poder entre meninas e meninos do 6º com suas professoras. Posso dizer que, além do reconhecimento das culturas, houve a proposta do redimensionamento das práticas educativas, ao afirmar a 'caverna' como espaço educativo.

Destaco as resistências como elemento de tensionamento para as práticas religiosas no processo educativo. Retomo pontos da conversa com a professora,

quando ela menciona suas dificuldades para desenvolver seu trabalho pedagógico com as crianças pequenas, devido ao desconhecimento delas sobre uma oração. A justificativa para esta dificuldade refere-se, no seu ponto de vista, ao fato das crianças não frequentarem a igreja local. É relevante compreender que ao mobilizar práticas únicas de professar a fé, a escola, além de assumir a posição monoteísta, promove a segregação religiosa. Ao negar as resistências das crianças pequenas à oração, as práticas educativas promoveram a exclusão dos educandos/crianças do processo educativo.

Do mesmo modo, a negação de possíveis vertentes religiosas e outras formas de crença, além do luteranismo, são excluídas. Caberia à escola indagar-se sobre a razão da resistência das crianças pequenas em relação à oração na sala de aula. Ou, ainda, questionar os motivos dos familiares não se sentirem convidados a participar dos ritos religiosos locais. A escola incorpora em suas práticas o viés religioso, o qual promove a intolerância e torna-se distante das interculturalidades. Negar os conhecimentos e as culturas dos grupos socioculturais reforça a visão monocultural das práticas educativas na escola. Por isso, os movimentos de resistências nesta tese tornaram-se importantes em relação ao tensionamento das lógicas escolares e da segregação religiosa.

Assim, trago o trânsito de culturas familiares e escolares, as quais permeiam as práticas educativas da disciplina de AAR na horta da escola. Ao propor a construção dos canteiros, a oxigenação da terra e o plantio das frutas e das hortaliças como atividade prática da AAR, as culturas escolares e as práticas do cotidiano campesino foram colocadas em trânsito, melhor dizendo, foi posto em ação o que é ensinado na sala de aula em relação ao que se aprende nos cotidianos familiares, ao plantar na horta, por exemplo. Por isso, ao considerar apenas o encontro das culturas ausentes do processo dialógico, a escola distancia-se das perspectivas interculturais, concebidas no diálogo dos conhecimentos científicos e sociais. Do mesmo modo que nega a constituição da proposta curricular na interdependência da educação com a cultura. Afinal, os grupos geracionais trazem suas bagagens culturais, mobilizam seus conhecimentos mediante as experiências e vivências formativas que possuem.

Outra situação quanto à presença do trânsito de culturas familiares e escolares, nas práticas educativas, surge quando a turma é provocada por uma colega no momento da produção de um vídeo. No instante em que a menina

começa a gravar o vídeo na praça da escola, ela indaga e questiona seus colegas sobre as proximidades dos conhecimentos escolares e das práticas do cotidiano campesino, nas atividades propostas pela disciplina de AAR, como manter a limpeza do pátio da escola, capinar e varrer. Em contraponto, a menina problematiza a agricultura para além do plantio na horta da escola, quando indaga sobre as práticas de cuidado e preparo da terra para o cultivo do fumo na localidade e a sua comercialização, a qual organiza a economia da região.

Não há aprofundamento no diálogo entre a turma na praça ao realizarem o vídeo e nas observações em sala de aula da disciplina de AAR, nem problematizações sobre as questões de saúde, muito menos se pensa ou se fala sobre o meio ambiente e o uso de agrotóxicos pelos agricultores produtores de fumo. Com isso, as práticas de AAR, além de serem a extensão das práticas do cotidiano campesino, também produzem a exclusão de conhecimentos científicos que poderiam auxiliar os e as jovens a pensarem sobre as condições de existência dos grupos socioculturais locais.

Ainda nesse contexto, trago a estratégia da qual lançou mão a menina para produzir seu vídeo na praça da escola, com seus pares. Ela insere indagações contínuas sobre as atividades de ARR na escola e as compara, em alguns momentos, com as práticas da lida campesina. Suas questões complementam-se às respostas de seus colegas e mostram que ela retoma e busca o princípio do confronto ao que está sendo respondido. Entendo que ao inserir as premissas do diálogo, do questionar, do comparar e do reformular as perguntas ela tenha ofertado a possibilidade de reflexão sobre as ações que acontecem na escola. Talvez ao questionar e indagar por meio de diferentes formas um tema específico ou as práticas educativas, a escola também conseguiria tornar-se mais próxima do viés dialógico das interculturalidades.

Outra questão, nesta tese, que envolve as premissas da interculturalidade é tensionada pelas práticas educativas, as quais provocam interlocuções entre os meninos e as meninas e as professoras com o contexto local. Ao ressignificar as práticas do cotidiano campesino, com o preparo e a lida na terra em relação aos conhecimentos escolares no momento da realização das atividades na horta, que tratam dos processos da agricultura familiar e da construção dos canteiros e da cópia dos conteúdos, a turma promoveu movimentos de reinterpretação e de proximidade ao que se aprende na escola com os conhecimentos das suas

realidades cotidianas do campo e, conforme se observa nos dados, as atividades da disciplina de AAR são iguais ao trabalho feito em casa. A articulação entre os conhecimentos campestinos, como extensões dos conhecimentos escolares, é potente para o processo de ensino e aprendizagem. Sendo assim, o diálogo intercultural é propositivo à educação, quando compreende a interdependência e a informação mútua entre os conhecimentos científicos e sociais, o que talvez tenha sido sugerido quando os meninos e as meninas questionaram o desalinhamento entre as práticas dentro e fora da sala de aula.

Do mesmo modo que existem proximidades, também ocorrem distanciamentos nas interlocuções entre a turma e a professora no momento em que eles questionam o conteúdo ensinado aliado às atividades realizadas na horta. Este desalinhamento das práticas educativas fora e dentro da sala de aula é substancial para as propostas interculturais. Talvez se a escola, a partir deste questionamento, conseguisse expandir o conhecimento e não sua universalização, talvez seria possível proporcionar práticas educativas dialógicas não só com o que é próximo das realidades campestinas, mas também com conhecimentos produzidos pelos grupos socioculturais.

Observo que ao propor atividades agrícolas na horta, a manutenção e a construção da praça promove-se a extensão das rotinas familiares e dos conhecimentos campestinos sem maiores discussões, já que temas como meio ambiente e saúde dos agricultores não surgem nas falas dos meninos e das meninas. Desta forma, a escola torna-se também uma extensão e uma reprodução das lógicas sociais e econômicas da agricultura da região, já que não há aprofundamento dos temas citados, por exemplo. Deste modo, outras formas de reinterpretar e ressignificar a realidade tornam-se ausentes na escola, sem avanços no processo educativo, o que torna distante a incorporação das interculturalidades com base no viés dialógico, as quais são apenas definidas pelo encontro das culturas escolares e das culturas familiares no processo educativo. Por isso, afirmo que as relações interculturais são postas em debate pelos grupos geracionais, quando se distanciam das rotinas diárias da lida do campo e das práticas do cotidiano campestino. Ou quando indagam e questionam os processos educativos mantidos e organizados com o viés monocultural e reprodutor das lógicas excludentes dos grupos socioculturais.

Dando continuidade à discussão, trago aspectos sobre as relações de gênero

como tema recorrente dos espaços de sociabilidade na escola para problematizar as relações interculturais. Cabe lembrar que as questões de gênero foram mencionadas pelos educandos ao dialogarem e narrarem suas atividades na lida da horta e na manutenção da praça, na disciplina de AAR. As relações de gênero podem ser entendidas no contexto de atividades que envolvem o trabalho tanto na escola como nas rotinas familiares. Além disso, as relações de gênero também são oriundas dos processos de socialização e de participação nos grupos: da família, da escola e da igreja, em que acontece um processo de interação e de informação entre os conhecimentos e a produção das culturas infantis. Demarcadores sociais, culturais, étnicos e das questões de gênero constituem a produção cultural das meninas e meninos do 6º ano, os quais imprimem ações e posições reprodutoras das lógicas sociais. Por isso, as posições de gênero assumidas pelos educandos são próprias da cultura que os rodeia.

Cabe lembrar que as relações de gênero entre os educandos, fruto das análises, são oriundas das propostas da disciplina de AAR: meninas organizam as composteiras e os amontoados de terra e os meninos constroem os canteiros e realizam trabalho braçal. Como mencionado pelas meninas, o seu trabalho na horta é ilegítimo, rechaçado e desconstruído pelo grupo dos meninos. Noto que as atividades realizadas pelas meninas são vistas como coadjuvantes em detrimento das atividades dos meninos na organização da horta escolar. Do mesmo modo que a divisão das atividades na praça, as quais são dadas para as meninas tarefas como varrer, rastilhar e limpar e, aos meninos, executar atividades que exigem a força física.

Com isso, as posições de gênero assumidas entre os meninos e meninas, na escola, reproduzem as lógicas sociais e culturais que subalternam as mulheres e acabam por identificá-las como grupo frágil e incapaz, por pertencerem ao gênero feminino, em detrimento aos homens, vistos como detentores de resistência e de agilidade, por pertencerem ao gênero masculino. Nesse sentido, as relações de gênero entre os educandos demarcam a divisão e a reprodução das lógicas excludentes do trabalho, definem o que é próprio de ser realizado pelos homens em relação ao que é desempenhado pelas mulheres.

A divisão do trabalho, assumida pelas posições de gênero, é fruto da reinterpretção da cultura local e/ou da cultura escolar. Portanto, as posições de gênero refletidas pelos discursos e nas ações da turma do 6º ano são produtos da

ausência de uma discussão, na escola, com vistas a problematizar a subalternização dos conhecimentos e destas posições de gênero, tanto no cotidiano local, através das atividades familiares, como das condutas entre os educandos, na escola. As relações de gênero observadas são conteúdos que poderiam provocar a escola a reconhecer as interculturalidades como princípio de desacomodação de lógicas excludentes, as quais, neste caso específico, refletem a divisão do trabalho atrelado ao gênero feminino e masculino. Por isso, entendo que ao tratar das questões de gênero e dos discursos que reproduzem ilegitimidade e alimentam a exclusão social e cultural, a escola estaria incorporando práticas próximas às interculturalidades, ao caráter pós-abissal, o de colocar em diálogo os conhecimentos e as culturas, ausentes de sobreposições ou subalternização, apostando no viés dialógico e interdependente do processo educativo que é realizado na disciplina de AAR.

Passo a discutir aspectos da exclusão cultural, social e étnica, um dos temas de análise que permeou as práticas educativas entre os educandos na sala de aula e no campo de futebol. Cabe destacar que os educandos em contexto de atividades no campo de futebol reproduzem lógicas sociais excludentes, especialmente aquelas que garantem aceitação na sociedade mediante a contribuição que os atores podem oferecer por meio de suas habilidades e inteligências. Entendo tal aspecto a partir da análise dos dados, quando o menino negro só é acolhido por contribuir com sua desenvoltura com a bola e, assim, proporcionar o reconhecimento do seu time na escola, através de vitórias e conquistas nos campeonatos locais. Compreendo, assim, que a presença das interculturalidades, o que é distante nesta escola, é de suma importância para a reorganização e para a reflexão sobre as ações e práticas inclusivas. A inclusão forjada, no que se refere aos conhecimentos e às culturas afrodescendentes, estendidas para a escola, deveriam provocá-la ao diálogo intercultural, com o confronto de saberes, por meio da experimentação e da incorporação no processo educativo de movimentos recursivos entre as culturas e os saberes dos povos e comunidades tradicionais como legítimos na construção do conhecimento.

Pude notar que os processos interativos entre os pares, os quais reproduzem ordens de negação ao outro, às suas diferenças e às suas semelhanças traduzem a reinterpretção da cultura que os rodeia. Do mesmo modo, o rechaço e o repúdio às posturas comportamentais, aos ritmos e aos de tempos de aprendizagem na sala de aula, tanto nos discursos da turma do 6º ano como no das professoras, trazem o

entendimento da desvalorização das diferenças no processo educativo produzindo exclusão cognitiva. Digo isso, pois as dificuldades de aprendizagem e de atenção na sala de aula são postas como responsabilidades dos educandos que não se concentram e, por isso, não aprendem da forma como a escola e a sociedade determinam. As problematizações quanto às abordagens educativas e à reorganização do processo de ensino e aprendizagem ausentam-se de debates pelas professoras. Do mesmo modo, a negação dos ritmos e dos tempos de aprendizagem, como específicos de cada educando, também são observados na socialização entre os pares, no jogo de futebol, atrelado às religiosidades.

Para pensar sobre o quanto a escola se distancia de reconhecer outras vertentes religiosas, remeto-me à exclusão e à negação entre os educandos de um de seus colegas em participar das festividades natalinas da igreja local. Este fato, mencionado no espaço da sala de aula entre a turma e uma de suas professoras, é relevante para compreender a intolerância e a incoerência das práticas educativas com os educandos. A escola parece ausentar-se de discussões que aprofundem outras vertentes e crenças religiosas. Do mesmo modo, ao negar a participação como um princípio democrático, nos espaços religiosos, excluem-se também as diferenças, as culturas e os conhecimentos dos grupos socioculturais na sociedade.

Outro ponto a ser problematizado refere-se aos saberes e às práticas da religiosidade como premissa das práticas educativas e de confronto das interculturalidades na escola. A professora, ao dialogar comigo sobre o desconhecimento das crianças pequenas em praticar a oração e abordar sobre a ausência de seus familiares na igreja, reforça o caráter monoteísta mantido na escola, por meio da participação das práticas educativas e a separação dos grupos socioculturais, os quais não comungam da fé luterana. A escola parece ainda reproduzir o caráter excludente e intolerante a outras religiões, contrapondo-se a uma posição democrática e constitucional que é a de ser laica. Por isso, considero que as perspectivas interculturais não são tensionadas na escola e nas práticas educativas, ou melhor, são tidas como ilegítimas na formação dos educandos, no que tange às religiosidades. Nesse sentido, é preciso que a escola se desamarre de proposições intolerantes e universais ao processo educativo e não fomente o isolamento dos grupos socioculturais em relação aos seus modos de crer, conhecer, aprender e estar no mundo.

Posso dizer que as meninas e os meninos participaram e conceberam as

relações interculturais em práticas educativas por meio de processos distintos na escola. As manifestações, concepções e atos de participação em relação às relações interculturais são observados em práticas dentro e fora da sala de aula. Trago como ilustração as práticas educativas da disciplina de AAR para discutir a manifestação das interculturalidades na escola. Esta disciplina torna-se uma extensão do que é vivido, praticado e experienciado, tanto na escola como nos contextos familiares. Por isso, quando a turma reconhece o desalinhamento educativo, tais aspectos são colocados em enfrentamento. Neste momento, é posto em diálogo o que se aprende em sala de aula com o que se pratica na horta da escola. Por isso digo que as relações interculturais foram mobilizadas pela turma do 6º ano quando as práticas escolares se distanciaram dos conhecimentos camponeses e dos cotidianos familiares

As relações interculturais na escola estiveram presentes nas interlocuções entre a professora e a turma, especialmente quando falaram sobre as dúvidas e as necessidades das ações educativas propostas pelo pastor da igreja local. Apesar de não observar aprofundamento sobre as religiosidades entre a turma e a professora, compreendo que o entrecruzamento das práticas que ora ensinam na escola e ora ensinam na igreja mobilizaram as interculturalidades. Por isso, as relações interculturais foram postas em diálogo, quando se aproximaram das rotinas culturais religiosas da turma e da professora. Outra presença das relações interculturais no contexto educativo, nos processos de interação entre os pares e com as professoras na sala de aula foi observando quando se propôs outras lógicas para resolver as questões matemáticas, fizeram-se debates sobre os desafios das avaliações e trabalhou-se de forma colaborativa na realização das tarefas em sala de aula. Essas são micro ações capazes de confrontar o caráter único de ensino e do espaço educativo, bem como incorporam e produzem atitudes democráticas no cotidiano da escola. Portanto, as culturas escolares e as culturas produzidas pela turma, tendo como premissa a participação e a reinterpretação, mobilizaram as relações interculturais na sala de aula.

Para finalizar, sinalizo algumas proposições para outras pesquisas e para o campo da formação de professores. Ressalto a importância da interdisciplinaridade, destacando os Estudos da Criança e da Sociologia da Infância como campos a serem explorados na formação docente, pois contribuem para pensar as infâncias e a produção das culturas de pares, por exemplo, além de ajudar a problematizar o

processo educativo desenvolvido nas escolas.

Entendo que demarcadores sociais, culturais, étnicos e de posição de gênero são contributos para a construção social das infâncias e dos posicionamentos culturais assumidos pelas crianças, os quais são postos em enfrentamento entre os grupos em que estão e transitam, bem como na escola. Nesse sentido, cabem propostas curriculares alinhadas à heterogeneidade cultural das crianças e dos jovens, pois assim será possível redimensionar posturas educativas e distanciar-se dos discursos que reproduzem as lógicas de exclusão social, cultural, cognitiva e étnica. Do mesmo modo, as propostas curriculares das licenciaturas necessitam estar atentas a esses temas, garantindo estudos que fomentem avanços nas práticas educativas, as quais indaguem os processos de ensino e aprendizagem e de socialização entre pares no contexto escolar.

Compreendo que o processo investigativo se torna relevante quando se cumprem seus objetivos e se sinalizam reflexões ao campo a que pertence. Desse modo, considero relevante uma pesquisa quando esta permite perceber, no decorrer da sua organização e da sistematização dos seus dados, a presença de lócus abertos à continuidade dos estudos. Assim, entendo que ao investigar sobre a participação e as relações interculturais vários temas potentes ao campo da educação e de desacomodação da legitimidade da monocultura na escola, bem como aos processos educativos e culturais, foram evidenciados, porém, em razão das escolhas teórico-metodológicas feitas, eles não puderam ser analisados. Entre eles, destaco a importância do conceito de raça para a discussão das interculturalidades na escola, algo que pretendo dar continuidade em futuros estudos.

Assim, em síntese, concluo que a participação e as relações interculturais entre meninos e meninas e suas professoras, na escola, foram permeadas por diferentes dimensões: resistência às lógicas escolares; relações de gênero; conhecimentos escolares e práticas do cotidiano campestre; exclusão cognitiva, cultural, social e étnica; participação como premissa da cidadania na escola; e, segregação religiosa. Tais temas sustentam a participação e as relações interculturais na escola como dimensões produzidas ora em razão do enfrentamento entre os grupos geracionais, ora como produtos de uma ordem social excludente aos saberes e práticas dos grupos socioculturais.

REFERÊNCIAS

ALDERSON, Priscilla. As crianças como pesquisadoras: os efeitos dos direitos de participação sobre a metodologia de pesquisa. **Revista Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 26, n. 91, p. 419-442, Maio/Ago. 2005.

ALMEIDA, Vanessa. Siviers. **Amor mundi e educação: Reflexões sobre o pensamento de Hannah Arendt**. 2009, 194f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

ARENDRT, Hannah. **Entre o passado e o futuro**. Tradução de Mauro W. Barbosa. 7.ed. São Paulo: Perspectiva, 2013.

ARIÈS, Phillipe. **História social da criança e da família**. Tradução de Dora Flaksman. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

BAHIA, Joana. **O tiro da bruxa: identidade, magia e religião na imigração alemã**. Rio de Janeiro: Garamond, 2011.

BANKS, Markus. **Dados visuais para a pesquisa qualitativa** / Marcus Banks ; tradução José Fonseca; consultoria, supervisão e revisão técnica desta edição Caleb Farias Alves. – Porto Alegre: Artmed, 2009.

BARBOSA, Maria. Carmem. Silveira. Culturas Escolares, Culturas de Infância e Culturas familiares: As socializações e a escolarização no entretecer destas culturas, **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 28, n. 100, p. 1059-1083, 2007.

BHABHA, Homi. **O local da Cultura**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998.

BOBBIO, Norberto. **A era dos direitos** / Norberto Bobbio; tradução Carlos Nelson Coutinho; apresentação de Celso Lafer. — Nova ed. — Rio de Janeiro: Elsevier, 2004. — 7ª reimpressão.

BIESTA. Geert. **Para Além da Aprendizagem: educação democrática para um futuro humano**/ Gert Biesta; tradução Rosaura Eichenberg. – Belo Horizonte: Autentica Editora, 2013.

BRASIL. **Constituição Federal**, 1988.

BRASIL. **Estatuto da criança e do adolescente**: lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990, e legislação correlata [recurso eletrônico]. 9. ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2010. 207 p.

BRASIL. Convenção dos Direitos das Crianças, 1990. **Decreto Nº 99.710, de 21 de novembro de 1990**.

BRASIL. Ministério do Meio Ambiente. **Decreto Federal nº 6.040 de 07 de fevereiro de**

2007.

CANDAU, Vera. Maria. A configuração em Direitos Humanos. In.: SILVEIRA, R. M. G. **Educação em Direitos Humanos: Fundamentos teórico-metodológicos**/ Rosa Maria Godoy Silveira, et al. – João Pessoa: Editora Universitária, 2007. 513p

_____. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. **Revista Brasileira de Educação** v. 13 n. 37 jan./abr. 2008.

_____. DIFERENÇAS CULTURAIS, COTIDIANO ESCOLAR E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS. **Currículo sem Fronteiras**, v.11, n.2, pp.240-255, Jul/Dez 2011.

_____. F. Diferenças culturais, interculturalidade e educação em direitos humanos. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 33, n. 118, p. 235-250, jan.-mar. 2012.

_____. “Ideias força” do pensamento de Boaventura Sousa Santos e a educação intercultural. In.: **Interculturalizar, decolonizar, democratizar: uma educação ‘outra’?** / (Org.) Vera Maria Candau. – 1 ed. – Rio de Janeiro : Letras, 2016. P. 76-96.

_____. Cotidiano escolar, formação docente e interculturalidade. In.: **Interculturalizar, decolonizar, democratizar: uma educação ‘outra’?** / (Org.) Vera Maria Candau. – 1 ed. – Rio de Janeiro : Letras, 2016. p. 342-357.

CARVALHO, Janete. Magalhães. Práticas pedagógicas nas múltiplas redes educativas que atravessam os currículos. In: LIBÂNEO, J. C., ALVES, N. (Orgs.). **Temas da pedagogia: diálogos entre didática e currículo**. São Paulo, Cortez, 2012. p. 189-207.

CORSARO, William. **Sociologia da infância**. Porto Alegre: Artmed, 2011.

DAHLBERG, Gunilla.; MOSS, Peter.; PENCE, Alan. **Qualidade na educação da primeira infância: perspectivas pós-modernas**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

DAYRELL, Juarez. Tarcísio. A escola como espaço sociocultural. In.: DAYRELL, J. T. **Múltiplos Olhares: sobre educação e cultura**. Belo Horizonte: UFMG, 1996.

FERNANDES, Natalia. **Infância, Direitos e Participação: Representações, Práticas e Poderes**. Porto: Edições Afrontamento, 2009.

_____. Ética na pesquisa com crianças: ausências e desafios. **Revista Brasileira de Educação** v. 21 n. 66 jul.-set. 2016.

FORTUNATI, Aldo. **A educação infantil como projeto da comunidade: crianças, educadoras e pais nos novos serviços para a infância e a família: experiências de San Miniato**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 26ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, Fátima. Silva de. **A diversidade cultural como práticas de educação**. Curitiba: lbpex, 2011.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 2008.

GRAUE, Elisabeth; WALSH, Daniel **Investigação Interpretativa com crianças: teorias, métodos e ética**. Lisboa: Fundação Calouste Guibenkian, 2003.

JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto historiográfico. **Revista Brasileira de História da Educação**, São Paulo, nº 1, pp. 9-44, 2001.

KRAMER, Sônia. Infância, cultura contemporânea e educação contra a barbárie. **Revista Teias**, Rio Janeiro, v 01, n 02, 01-14, 2000.

KOSMINSKY, Ethel Volfzon. Pesquisas com crianças e jovens: algumas reflexões teórico-metodológicas. In: MULLER, Fernanda. (Org.). **Infância em perspectiva: políticas, pesquisas e instituições**. São Paulo: Cortez, 2010.

WEIDUSCHADT, Patrícia.; SOUZA, Marcos Teixeira.; BEIERSDORF, Cássia Raquel. Afro-pomeranos: entre a Pomerânia lembrada e a África esquecida. **Identidade!**, São Leopoldo, v. 18, n. 2, p. 249-263, 2013.

WEIDUSCHADT, Patrícia. Pomeranos, luteranismo e a educação na Região Meridional do RS. In: MELO, S.M.; SOUZA, M. T.: **Pomeranos no Brasil: olhares, vozes e história de um povo**. Rio de Janeiro/RJ: 1ª edição, Letras e Versos, 2015.

LIBÂNEO, José. Carlos. Ainda as perguntas: o que é pedagogia, quem é o pedagogo, o que deve ser o curso de Pedagogia. In.: **Pedagogia e Pedagogos: caminhos e perspectivas**. / Selma Garrido Pimenta, (Org.) – São Paulo: Cortez, 2002.

MOREIRA, Antonio. Flávio. Barbosa. **Indagações sobre currículo: currículo, conhecimento e cultura** / [Antônio Flávio Barbosa Moreira , Vera Maria Candau] ; organização do documento Jeanete Beauchamp, Sandra Denise Pagel, Aricélia Ribeiro do Nascimento. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. 48 p.

MOREIRA, Antonio. Flávio. Barbosa. CANDAU. Vera. Maria. Educação escola e cultura(s): construindo caminhos. **Revista Brasileira de Educação**, v. 23, p 156-168, 2003.

NÓVOA, Antonio. (Org.) **As organizações Escolares em análise**. Lisboa: Portugal: Edições Dom Quixote, 1999.

PEREIRA, Edimilson. de Almeida. **Malungos na escola: questões sobre culturas afrodescendentes e educação**. São Paulo: Paulinas, 2007.

PÉREZ TAPIAS, José. Antonio. Educar a partir da interculturalidade: exigências curriculares para o diálogo entre culturas. In. SACRISTÁN, Gimeno. (Org). **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013.

PIRES, Sergio. Fernandes. Senna. BRANCO, Angela. Uchoa. Protagonismo infantil: co-construindo significados em meio às práticas sociais. **Revista Paideia**, v. 17, n. 38, 311-320, 2007.

PNUD – Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento. **Relatório do desenvolvimento humano 2004: liberdade cultural num mundo diversificado**. Lisboa: Mensagem, 2004.

ROCHA, Jeruza da Rosa da. O protagonismo da infância campesina: a fotografia em diálogo com as narrativas infantis. In.: XIII Encontro Nacional de História Oral – História Oral, Práticas Educacionais e Interdisciplinaridade, 2016, Porto Alegre. **Anais**, Porto Alegre, 2016.

ROCHA, Jeruza da Rosa da.; THUM, Carmo. Infância Campesina: espaços do cotidiano vivenciado no recreio. **Revista Momento**, v. 24 n. 2, p. 25-39, jul./dez. 2015.

RIZZI, Ester; GONZALEZ, Marina; XIMENES, Salomão. **Coleção Cartilhas de Direitos Humanos – Direito Humano à Educação**. V. 04, 1ª ed, 2009. Disponível em: <https://www.cnte.org.br/images/stories/2012/cartilhaeducacaoacaojustica.pdf> Acesso em 12 de Janeiro de 2017.

SACAVINO, Susana. Interculturalidade e educação: desafios para a reinvenção da escola. **Anais**. In.: XVI ENDIPE - ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO - UNICAMP – Campinas, 2012. p. 01-12.

SCHNEIDER, Maurício.; MENASCHE, Renata. Quilombolas e pomeranos na Serra dos Tapes: fomicultura e acesso à terra. **Anais** In: VI ENCONTRO DA REDE DE ESTUDOS RURAIS, Campinas, 2014. p. 01-13.

SANTOS, Boaventura. de Sousa. **A gramática do tempo**: para uma nova cultura política. São Paulo: Cortez, 2006.

_____. **Um discurso sobre as ciências** / Boaventura de Sousa Santos. – 5 ed. – São Paulo: Cortez, 2008.

_____. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia dos saberes. In.: **Epistemologias do Sul** / Boaventura de Sousa Santos, Maria Paula Meneses (Orgs.) – São Paulo : Cortez, 2010.

SALAMONI, Giancarla. **Produção familiar: possibilidades e restrições para o desenvolvimento sustentável- o exemplo de Santa Silvana- Pelotas RS**. 2000. 353f. Tese (Doutorado em Geografia) Instituto de Geociências e Ciências Exatas/Campus Rio Claro, Universidade Estadual Paulista, São Paulo, 2000.

SALAMONI, Giancarla.; WASKIEVICZ, Carmen Aparecida. Serra dos Tapes: espaço, sociedade e natureza. **Tessituras**, Pelotas, 2013. v. 1, n. 1, p. 73-100.

SARMENTO, Manuel. Jacinto. As Culturas da Infância na Encruzilhada da 2ª Modernidade. In: SARMENTO, Manuel. Jacinto.; CERISARA, A. B. **Crianças e Miúdos: Perspectivas Sociopedagógicas da Infância e Educação**. Porto, Portugal: Asa Editores, 2004.

_____. Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 26, n. 91, p. 361-378, Maio/Ago. 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v26n91/a03v2691.pdf>

_____. Crianças: educação, culturas e cidadania activa Refletindo em torno de uma proposta de trabalho. **Revista PERSPECTIVA**, Florianópolis, v. 23, n. 01, p. 17-40, jan./jul. 2005.

_____. Culturas infantis e interculturalidade. In. SARMENTO, M. J.; DORNELLES, L. V (Org.): **Produzindo pedagogias interculturais na infância**. Petrópolis, RJ. Vozes, 2007.

_____. A reinvenção do ofício de criança. In: **Infância, Criança, Internet – Desafios na era digital**. Textos da Conferência Internacional Espaços e Educação. Tempos de Formação. Fundação Calouste Gulbenkian, 2009.

_____. A sociologia da infância e a sociedade contemporânea: desafios conceituais e praxeológicos. In.: TEODORA, R. GARANHANI, M. C. (Orgs.) **A sociologia da infância e a formação de professores**. Curitiba: Champagnat, 2013.

SILLER, Rosali. Raulta. **Infância, Educação Infantil, Migrações**. 2011, 261f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas 2011.

SOARES, Natália Fernandes.; SARMENTO, Manuel. Jacinto.; TOMÁS, C. Investigação da infância e crianças como investigadoras: metodologias participativas dos mundos sociais das crianças. **Nuances: estudos sobre educação** – ano XI, v. 12, n. 13, 2005.

SOARES, Natália. A investigação participativa no grupo social da infância. **Currículo Sem Fronteiras**, v. 6, n. 1, p. 25-40, 2006.

SURITA, Rita. **Descobri que tem raça negra aqui**. Pelotas, 2007.

TOMÁS, Catarina. “Participação não tem idade”. Participação das Crianças e Cidadania Infantil. **Contexto & Educação**. Editora Unijuí. Ano 22 nº 78, julho/Dezembro. 2007.

_____. **Há muitos mundos no mundo**. Cosmopolitismo, participação e direitos da criança. Porto: Edições Afrontamento, 2011.

THUM, Carmo. **Educação, História e Memória: silêncios e reinvenções pomeranas na Serra dos Tapes**. 2009, 383f. Tese (Doutorado em Educação) Centro de Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2009.

TUBINO, Fidel. Por que a formação cidadã é necessária na educação intercultural? In.: **Interculturalizar, decolonizar, democratizar: uma educação ‘outra’?** / (Org.) Vera Maria Candau. – 1 ed. – Rio de Janeiro : Letras, 2016

APÊNDICES

Apêndice A – Termo de Consentimento

Título do projeto: Relações Interculturais e Participação de Crianças e Professoras em Contexto de Práticas Educativas e Comunitárias

Pesquisador responsável: Prof. Dr^a. Marta Nörnberg

Autora: Jeruza da Rosa da Rocha **Telefone para contato:** (53) 84235499

Instituição/Departamento: Universidade Federal de Pelotas – Faculdade de Educação (UFPel/FAE). **Endereço:** Rua Alberto Rosa, 154. Faculdade de Educação da Universidade Federal de Pelotas.

Convidamos o (a) prezado (a) estudante e professores (as) a participar deste estudo, o qual tem o objetivo problematizar como as relações interculturais permeiam as práticas educativas que acontecem na escola entre crianças e com as professoras. Para se atingir o objetivo desta pesquisa faz-se necessário a realização de entrevistas, observações, produção de imagens com os professores e os estudantes da escola da rede municipal de ensino do município de Canguçu/RS a fim de compreender as relações interculturais e a produção cultural das crianças, da escola e da comunidade. O material coletado através das observações, das entrevistas e das produções de imagens será utilizado exclusivamente com caráter científico, sendo lidas apenas pelo pesquisador responsável e pela autora da pesquisa, estando estes, responsáveis por qualquer extravio ou vazamento das informações confidenciais.

O anonimato dos sujeitos será preservado em quaisquer circunstâncias previstas nesta pesquisa, sendo esses livres para desistirem de participar da pesquisa a qualquer momento, sem que isso venha a prejudicá-los, não gerando prejuízos morais, físicos ou custos aos mesmos. Desde já, informamos que se pretende divulgar os resultados encontrados nesse estudo em periódicos e eventos da área da educação. E a possibilidade de uma produção fílmica/documentário como forma de devolução do material coletado e de reconhecimento das interculturalidades e suas implicações na organização e mobilização da cultura escolar. Mesmo não sendo a nossa intenção, este estudo poderá trazer algum constrangimento aos sujeitos do estudo, mas que serão amenizados pelo tratamento ético que teremos com os mesmos.

A autora compromete-se em esclarecer devida e adequadamente qualquer dúvida ou questionamento que os sujeitos venham a ter no momento da pesquisa ou, posteriormente, através dos telefones: 53-84235499 ou por e-mail: luaia.je@gmail.com.br.

Após ter sido devidamente informado (a) de todos os aspectos desta pesquisa, seus propósitos, procedimentos e garantias de confidencialidade e ter esclarecido minhas dúvidas, eu _____ concordo voluntariamente em participar deste estudo e autorizo a realização de entrevista sobre a temática proposta, podendo retirar o meu consentimento a qualquer momento, antes ou durante o mesmo, sem penalidades ou prejuízo.

Assinatura e CI do entrevistado:
