



Universidade de Brasília-UnB  
Faculdade de Educação – FE  
Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE

**A EXPERIÊNCIA DA DIVERSIDADE CULTURAL NA ESCOLA CLASSE SÍTIO  
DAS ARAUCÁRIAS (SOBRADINHO-DF): O ENCONTRO COMO OPORTUNIDADE  
DE DIÁLOGO E EDUCAÇÃO INTERCULTURAL**

**Iassana Rodrigues Soares**

**Set./2020**

IASSANA RODRIGUES SOARES

**A EXPERIÊNCIA DA DIVERSIDADE CULTURAL NA ESCOLA CLASSE SÍTIO  
DAS ARAUCÁRIAS (SOBRADINHO-DF): O ENCONTRO COMO OPORTUNIDADE  
DE DIÁLOGO E EDUCAÇÃO INTERCULTURAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília como requisito parcial para a obtenção do grau de mestre.

Linha de Pesquisa: Educação Ambiental e Educação do Campo.

Orientadora: Professora Doutora Ana Tereza Reis da Silva

Brasília/2020

Ficha catalográfica elaborada automaticamente,  
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

SSS676e Soares, Iassana Rodrigues  
e A Experiência da Diversidade Cultural na Escola Classe  
Sítio das Araucárias (Sobradinho-DF): o encontro como  
oportunidade de diálogo e educação intercultural / Iassana  
Rodrigues Soares; orientador Ana Tereza Reis da Silva. --  
Brasília, 2020.  
150 p.

Dissertação (Mestrado - Mestrado em Educação) --  
Universidade de Brasília, 2020.

1. Escola Classe Sítio das Araucárias. 2. Diversidade  
cultural. 3. Territórios de vivência. 4. Diálogo e educação  
intercultural. I. Silva, Ana Tereza Reis da, orient. II.  
Título.



Universidade de Brasília - UnB  
Faculdade de Educação - FE  
Programa de Pós-Graduação em Educação -PPGE

**A EXPERIÊNCIA DA DIVERSIDADE CULTURAL NA ESCOLA CLASSE SÍTIO DAS  
ARAUCÁRIAS (SOBRADINHO-DF): O ENCONTRO COMO OPORTUNIDADE DE  
DIÁLOGO E EDUCAÇÃO INTERCULTURAL**

IASSANA RODRIGUES SOARES

BANCA EXAMINADORA

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Ana Tereza Reis da Silva  
Universidade de Brasília (FE/ TEF) – Presidente

---

Prof.<sup>a</sup>. Dr.<sup>a</sup> Maria Lídia Bueno Fernandes  
Universidade de Brasília (FE/PPGE) – Membro Titular

---

Prof.<sup>o</sup> Dr. Alessandro Roberto de Oliveira  
Universidade de Brasília – Membro Titular Externo

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Fátima Lucília Vidal Rodrigues  
Universidade de Brasília (FE/PPGE) – Membro Suplente

Brasília-DF, SET./2020.

## **DEDICATÓRIA**

Dedico este trabalho aos camponeses, camponesas e seus ancestrais, a todos/as aqueles/as que vivem e sobrevivem do trabalho na terra, aos que se denominam sertanejos/as, roceiros/as e/ou caipiras, aos agricultores/as, produtores/as e meeiros/as que alimentam esta nação, aos tratadores e criadores que dedicam afeto aos animais, aos idealizadores do ecoturismo, aos que lutam por terra, os de direitos negados e que vivenciam todos os tipos de infortúnios e violência na esperança de conquista do sonho. A vocês, enraizados e enraizadas na cultura campo.

Dedico também este trabalho a todos/a aqueles/as que acreditam no trabalho do/da professor/a, no diálogo, na afirmação e comunhão da diversidade, no acolhimento de culturas e no exercício da educação como forma de promover e visibilizar as singularidades dos sujeitos camponeses.

## AGRADECIMENTOS

À minha família, pelo apoio. Aos meus pais, Alaide Rodrigues Soares e Bento Gomes Soares, pelo comprometimento com minha formação. Aos meus irmãos Diogo e Renata, pelo incentivo. Ao meu filho Heitor Soares Ramos, por compreender o tempo que dediquei à pesquisa. Às minhas madrinhas Anair Rodrigues de Barros e Joilma Gomes Soares, fundamentais na construção da minha identidade de professora e mulher. Ao Ronildo Ramos da Silva, pela amizade e companheirismo.

À Ana Tereza Reis da Silva, minha orientadora, por tudo que me ensinou, pela compreensão das minhas carências e incentivo para que eu procurasse oferecer o melhor.

Aos colegas do grupo de Pesquisa em Educação, Decolonialidade, pelas horas de debate e reflexões sobre temáticas diversas e pelos momentos de acolhimento e descontração tão necessários na pesquisa.

Aos meus/minhas colegas da Escola Classe Sítio das Araucárias, pela aceitação à metodologia e à temática da pesquisa. As reflexões feitas nas Rodas foram maravilhosas. Agradeço a sinceridade, a maturidade e o engajamento nos encontros. Agradecimento especial às minhas parceiras de profissão e também amigas, Hermínia Gomes Guedes, Maria de Fátima Almeida Fonseca e Ivonete da Silva – o incentivo e apoio de vocês três foi essencial no percurso de construção da Dissertação.

À diretora Queti Diettrich e ao Secretário Marconio Fonseca, pelo respeito e abertura para pesquisar na Escola, mesmo quando ainda substituíam a gestão licenciada.

Ao Professor Robson Eleutério, que me ajudou na Rota Histórica que envolve os ancestrais da fazenda Sálvia. Ao senhor Gilson Guimarães e a sua filha Aline Guimarães da fazenda Indaiá, pela atenção dada na fase de dúvidas e respostas quanto à localização e aos marcos históricos locais. À senhora Vera Dias, do Haras Califórnia, também presidente da Associação Rota do Cavalo, pela atenção aos dados necessários a esta pesquisa.

A todos os espaços vivenciais, comunidades e famílias ligados à fazenda Sálvia, a Rodovia DF-440/via Inhozinho e a comunidade Rota do Cavalo, em especial às famílias de Rita de Cássia e de Fátima Alves, ambas do acampamento Renascer Palmares, pela acolhida, pelos momentos de comunhão de tarefas, *obrigada* pelo carinho e apoio. *Obrigada* à senhora Isabela, do acampamento Marias da Terra, Daiane Rocha, do acampamento Cigano Canaã, senhor Eduardo, do acampamento Margarida Alves, senhora Andreina da Associação, do condomínio Serra Verde. Aos Coordenadores e às cuidadoras do Abrigo Luz e Cura. Senhores Wilmar, Celso e Romana. Meus sinceros agradecimentos à generosidade de vocês, tenho por vocês uma

admiração profunda!

Não posso deixar de agradecer aos professores dos departamentos, faculdades e institutos das disciplinas as quais cursei, pois foram eles/as responsáveis pela minha maturidade teórica. Digo que minha vida profissional é outra depois da presença da UnB na minha vida. Agradecimento à Professora Maria Lídia e ao Professor Alessandro, pelas valiosas contribuições no meu Projeto de Pesquisa na Banca Qualificadora.

Agradeço a todos e todas os/as participantes da pesquisa pela disposição em colaborar com a realização deste estudo. Assim como não posso deixar de enaltecer e agradecer todas as crianças e jovens com os quais tive contato nesses anos de trabalho na Escola Classe Sítio das Araucárias: vocês foram e são todos os sentidos desta pesquisa, a conquista da vaga no Mestrado e a produção do texto dissertativo não se materializaria sem vocês. Vocês são o motivo principal desta pesquisa florir.

*Gratidão a todos/as vocês.*

## “A Rota

Logo a direita de quem pega a BR-020, estrada que marca a saída de Brasília em direção ao Norte e Nordeste a capital da República, esconde um tesouro turístico pouco conhecido dos brasilienses.

A Rota do Cavalo se desvenda sinuosa para quem entra por uma das três rodovias distritais que cercam a agradável área pontilhada por chácaras e haras bem cuidados. Pela DF-440, as placas atraem amantes de hipismo e da criação dos elegantes animais anúncios de aluguéis de baias, venda de sêmem, criação de crioulos e manga-larga marchador, escolas de equitação e treinamento.

A beleza do caminho e as majestosas criações que se vislumbram de relance além das cercas fazem lembrar as instigantes pinturas do Cavalo Azul, uma potente herança expressionista do artista alemão Franz Moritz Wilhelm Marc.

No KM-13, da rota de encantamento avista-se a pequena e acolhedora Escola Classe Sítio das Araucárias. Lá dentro as crianças encontram tesouros, que nem precisam dividir com os turistas que buscam a natureza – a Biblioteca Maria Helena, batizada em homenagem a uma moradora da comunidade que mais batalhou pela criação da escola, virou ponto de referência para aquela meninada que tem na escola a única porta de acesso à cultura e lazer – alunos que carregam em suas histórias familiares a dura sina cantada em Triste partida por um dos maiores poetas populares brasileiros, o cearense Papativa do Assaré.

*Que a coisa tá feia  
Por terra alheia  
Nós vamos vagar  
Meu Deus, meu Deus  
Se o nosso destino  
Não for tão mesquinho  
Cá pro mesmo cantinho  
Nós torna a voltar.*

Na escola, filhos de caseiros e de pequenos produtores rurais estreitam afetos com colegas de realidades distintas, como os que moram no abrigo Lar Jesus Menino, no condomínio Serra Verde, nos acampamentos da comunidade cigana Calon e do Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST).

Há alunos também do Nova Colina, uma área em torno de 700 mil metros quadrados ocupada por cerca de 600 famílias do Movimento Frente Nacional de Luta Campo e Cidade. Pessoas em busca de um destino menos mesquinho, como traduziu Patativa, que ali fincaram barracas e construções precárias na esperança de se livrar da sina de vagar por terras alheias. A realidade na região é de luta, mas enquanto há o movimento pelo pedaço do chão também existe o esforço para se manter vivo no sonho de se transformar pela educação.”

(Gramacho, *Bibliotecas do Saber*/2018).



Foto: Valéria Velasco - *A vida com os livros*-2018.

## RESUMO

O tema desta dissertação envolve a forma como a diversidade cultural, presente nas diversas comunidades que formam a região da fazenda Sálvia, reverbera na Escola Classe Sítio das Araucárias. Para tanto, o estudo analisa de forma articulada como essa diversidade tem sido percebida, afirmada, negada, valorizada e/ou comungada no espaço formal da educação que está no rol de instituições campestres. O caminho metodológico foi criado com base na coleta de dados em momentos de Roda de Conversa, entrevista semiestruturada, observação participante, nos territórios de vivência das crianças, análise documental e diário de campo. Além disso, foi trilhado com base nas minhas próprias experiências como professora da Escola e moradora na região. Dentre os interlocutores que participaram da pesquisa estão as docentes da Escola e os/as moradores/as das comunidades da região, em especial dos acampamentos Renascer Palmares, Marias da Terra, Canaã dos ciganos da etnia Calon e de espaços do turismo Rota do Cavalo. As análises evidenciam de que forma a diversidade cultural, presente nos pertencimentos identitários e saberes comunitários, é valorizada e sistematizada no contexto escolar. A partir dos dados levantados e nas análises empreendidas, é possível afirmar que a forma como a região foi e é territorializada influencia na sua diversidade cultural, além do que as diferenças culturais que as crianças e jovens trazem de seus territórios de vivências permeiam o cotidiano escolar e influenciam a produção e a organização do trabalho pedagógico. Ao final do estudo, a experiência do encontro das diversidades culturais é pontuada como oportunidade de diálogo e educação intercultural.

**Palavras-chave:** Escola Classe Sítio das Araucárias; Diversidade Cultural; Territórios de Vivência; Diálogo e Educação Intercultural.

## ABSTRACT

The theme of this dissertation involves the way in which the cultural diversity presents in the several communities that form *fazenda* Sálvia reverberates region at Escola Classe Sítio das Araucárias. Therefore, the study analyzes in an articulated way how this diversity has been perceived, affirmed, denied, valued and / or shared in the formal space of education that is even on the list of rural institutions. The methodological path was created based on the collection of data in moments of conversation, semi-structured interviews, participant observation in the children's living territories, document analysis and field diary, in addition it was traced based on my own experiences as a teacher of the school and resident in the region. Among the interlocutors who participated in the research are school's teachers and community residents from *fazenda* Sálvia reverberates region, specially Renascer Palmares Camps, Marias da Terra, Canaã of the Calon gypsies and Rota do Cavalo ecotourism spaces. The analyzes show how cultural diversity, identity belongings, community knowledge are valued and systematized in the school context. From the data collected and the analyzes undertaken, it is possible to affirm that the way the region was and is territorialized influences in its cultural diversity. In addition, children and young people cultural differences bring from their own territories permeate school daily life and influence the production and organization of pedagogical work. At the end of this study, the experience of meeting cultural diversity is scored as an opportunity for dialogue and intercultural education.

**Keywords:** Sítio das Araucárias Class School; Cultural diversity; Living territories; Intercultural Dialogue and Education. School;

## **LISTA DE ABREVIATURA E SIGLAS**

<b>ABPRU</b>	Associação Brasileira de Produtores Rurais em Áreas da União
<b>APA</b>	Área de Proteção Ambiental
<b>BIA</b>	Bloco Inicial da Alfabetização
<b>BR</b>	Brasil Rodovia
<b>CAESB</b>	Companhia de Saneamento Ambiental do Distrito Federal
<b>CEB</b>	Companhia Energética de Brasília
<b>CODEPLAN</b>	Companhia de Planejamento do Distrito Federal
<b>CRESo</b>	Coordenadoria Regional de Ensino de Sobradinho
<b>DER</b>	Departamento de Estradas e Rodagem
<b>DF</b>	Distrito Federal
<b>DODF</b>	Diário Oficial do Distrito Federal
<b>Eape</b>	Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação
<b>ECA</b>	Estatuto da Criança e do Adolescente
<b>Eco-Rota</b>	Associação de Ecoturismo da Rota do Cavalo
<b>EJA</b>	Educação de Jovens e Adultos
<b>EMATER</b>	Empresa de Assistência Técnica a Extensão Rural
<b>FE</b>	Faculdade de Educação
<b>FEDF</b>	Fundação Educacional do Distrito Federal
<b>FNL</b>	Frente Nacional de Luta

<b>GDF</b>	Governo do Distrito Federal
<b>HA</b>	Hectares
<b>IBGE</b>	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
<b>INCRA</b>	Instituto de Colonização e Reforma Agrária
<b>Matr</b>	Movimento de Apoio aos Trabalhadores Rurais
<b>MEC</b>	Ministério da Educação
<b>MLT</b>	Movimento pela Luta pela Terra
<b>MST</b>	Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
<b>MSTS</b>	Movimento dos Trabalhadores Sem-Teto
<b>MMA</b>	Ministério do Meio Ambiente
<b>NOVACAP</b>	Companhia Urbanizadora da Nova Capital
<b>PDOT</b>	Plano Diretor de Ordenamento Territorial
<b>PPGE</b>	Programa de Pós-Graduação em Educação
<b>PP</b>	Proposta Pedagógica
<b>PPP</b>	Projeto Político Pedagógico
<b>RA</b>	Região Administrativa
<b>SEEDF</b>	Secretaria do Estado de Educação do Distrito Federal
<b>SEMARH</b>	Secretaria do Meio Ambiente e Recursos Hídricos
<b>SENAR</b>	Serviço Nacional de Aprendizagem Rural
<b>SEPPIR</b>	Secretaria Especial de Políticas Públicas para Promoção da Igualdade Racial

<b>SETUR-DF</b>	Secretaria de Turismo do Distrito Federal
<b>TCC</b>	Trabalho de Conclusão de Curso
<b>TEOM</b>	Tenda Espírita Ogum Mege
<b>UnB</b>	Universidade de Brasília

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1</b> - Prédio antigo da Escola Classe Sítio das Araucárias.....	19
<b>Figura 2</b> - Escola Classe Sítio das Araucárias – prédio atual.....	25
<b>Figura 3</b> - Mapa indutivo do território da fazenda Sálvia com comunidades.....	27
<b>Figura 4</b> - Pontos da estrada Rota do Cavalo às margens da DF-440 rodovia Inhozinho.....	28
<b>Figura 5</b> - Festa da Pamonha – acampamento Renascer Palmares.....	32
<b>Figura 6</b> - Defesa do TCC de Fátima Alves em seu quintal - acampamento Renascer Palmares.....	35
<b>Figura 7</b> - Etapa 3 - Roda de Conversa 7 – Pátio da Escola.....	36
<b>Figura 8</b> - Etapa 3 - Roda 7 - Dinâmica do Jardim.....	36
<b>Figura 9</b> - Arvore das Experiências.....	38
<b>Figura 10</b> - Circuito de Culturas.....	42
<b>Figura 11</b> - Localização das fazendas Sálvia e Sobradinho - 1960.....	61
<b>Figura 12</b> - Diversidade cultural –agricultores da fazendinha Boa Esperança.....	68
<b>Figura 13</b> - Zélin e Cléia Passos. Técnica da silagem – produção familiar artesanal de queijo.....	72
<b>Figura 14</b> – Farinhada. Saudosa Tia Isabel.....	73
<b>Figura 15</b> - Lançamento do livro <i>Ciganidade e educação popular: saber tradicional e conflito étnico</i> , de Lenilda Perpétuo e Erlando Rêses. Tenda galpão do acampamento Canaã Etnia Calon 77	
<b>Figura 16</b> - Chácara da Dona Elza Rodrigues e o grupo de cavalgada “Tropeiros da Amizade” – Cavalgada para Santo Expedito.....	90
<b>Figura 17</b> - Tenda Espírita Ogum Megê – pertencimento de comunidades de terreiros.....	111
<b>Figura 18</b> - A senhora Rita de Cássia com três dos quatro filhos no quintal da casa.....	130
<b>Figura 19</b> - As plantas medicinais.....	131
<b>Figura 20</b> - Roça de feijão, milho, abóbora e mandioca.....	132

## LISTA DE GRÁFICOS

<b>Gráfico 1</b> - Pertencimentos identitários e matrículas na Escola.....	67
<b>Gráfico 2</b> - A rotatividade docente nos últimos 10 anos.....	98

## LISTA DE QUADRO

<b>Quadro 1</b> - Diversidade cultural e territórios de vivências.....	66
--	----

## LISTA DE TABELA

<b>Tabela 1</b> - Relação da diversidade cultural com número de matrículas.....	67
---	----

## SUMÁRIO

<b>PALAVRAS INICIAIS .....</b>	<b>17</b>
“Quem sou?” – O território e a construção dos meus pertencimentos .....	17
Objetivo geral .....	23
Objetivos específicos .....	23
Estrutura da Dissertação .....	23
<b>CAPÍTULO 1 – LÓCUS DA PESQUISA, METODOLOGIA E APORTES TEÓRICOS.....</b>	<b>25</b>
1.1 A Escola Classe Sítio das Araucárias: do território ao problema de pesquisa .....	25
1.2 Roteiro Metodológico .....	31
1.3 Aportes teóricos .....	39
<b>CAPÍTULO 2 – RAÍZES DA DIVERSIDADE CULTURAL TERRITORIAL .....</b>	<b>59</b>
2.1 O contexto da ancestralidade e a formação da diversidade cultural .....	60
2.2 O contexto da diversidade cultural a partir dos pertencimentos culturais das famílias e comunidades que atravessam à Escola .....	64
<b>CAPÍTULO 3 – A DIVERSIDADE CULTURAL NO COTIDIANO ESCOLAR.....</b>	<b>80</b>
3.1 Do acolhimento à visibilidade: um percurso marcado por processos de negação, afirmação, valorização e comunhão .....	85
3.2 Das experiências desafiadoras às práticas que ressignificam o cotidiano: fragilidades ou potencialidades pedagógicas? .....	94
<b>CAPÍTULO 4 – O ENCONTRO COMO POTÊNCIA: DIÁLOGO E A EDUCAÇÃO INTERCULTURAL .....</b>	<b>107</b>
4.1 Experimentando o contraditório para entender e vivenciar a educação intercultural.....	117
4.2 Rotas para a educação intercultural: a diversidade como potência pedagógica .....	126
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>136</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....</b>	<b>142</b>

## PALAVRAS INICIAIS

### “Quem sou?” – o território e a construção dos meus pertencimentos

Meu lugar de fala é de professora na região da fazenda Sálvia, popularmente conhecida como comunidade “Rota do Cavalo”<sup>1</sup>, em Sobradinho, Distrito Federal (DF). O território onde atuo foi também local de vivências na época de infância, de uma educação em família e comunitária, em que as experiências se acumularam e se tornaram aprendizagens. Em razão dessas vivências, iniciadas desde muito cedo, hoje me reconheço inserida nas relações sociais, e me considero professora em território campesino com um olhar sobre a “Geografia da Infância”<sup>2</sup>. A faixa etária até os 12 anos, não apenas me cativa, mas é *nela* que busco compreender as relações familiares que pulsam no meu território. Acredito na militância, numa comunidade zelosa, na luta contra o patriarcado e numa sociedade sustentável, em comunidades e sujeitos que se corresponsabilizam pelas tarefas e atividades que existem nela. Acredito na unidade comunitária, onde a criança é o espaço, é a cultura é o lugar. E assim sonho por caminhos que alcancem alteridade.

Minha família migrou para Brasília em meados dos anos de 1960, com uma história parecida com as diversas famílias de nordestinos/as e nortistas que chegaram ao centro do país em busca do sonho da terra, do trabalho e da moradia. Tenho profundo respeito às experiências construídas em família a partir das histórias contadas e vividas por meus avós em Brasília. Ao falar do que *sou*, reconheço que existe um motivo junto à memória ancestral advinda dos avós paternos nas tradições indígenas, por parte de vovó Joviana Gomes Soares, e quilombola, também por parte do avô Antônio Gomes de Araújo. Já a produção cultural de meus avós maternos, Benedita Xavier Rodovalho e José Rodrigues de Barros, provém da relação que tiveram através do contato com agricultores, produtores e caçadores de pedras em terras do Goiás; e mesmo que diretamente eles não estivessem ligados a grupos étnicos, as tradições vieram da relação que outros tiveram com eles. Foi na aceitação de que nossa família nasceu do encontro de povos do Brasil que minha mãe teve o desejo, ainda grávida, de me registrar, Iassana, cujo significado é “Asas Douradas de Borboleta”, vindo da mistura advinda, propositalmente, da pronúncia do nome indígena Tupi Yaçanã com o Iansã, vindo da cultura do Candomblé e Umbanda – religiosidade exercida e admirada por minha mãe.

---

<sup>1</sup> Comunidade assim denominada em função das atividades com o equestre que sustentam a economia e o Turismo Rural local.

<sup>2</sup> Lopes (2013) informa que esse termo envolve o campo de Estudos da Infância, colocando as crianças e seus espaços como protagonistas.

Os anos de infância e juventude foram na área urbana, mas minha história de vida foi marcada por experiências vividas na roça, convivendo com princípios comunitários e compartilhamento de saberes instituídos pela forma de viver dos meus parentes (pai, mãe, tios, tias, avós). Onde quer que estivéssemos, no bairro onde morávamos, ou reunidos no sítio de meus avós, havia vínculos coletivos, desde o plantar, colher e festejar juntos. Cada qual tinha suas obrigações, e as tarefas eram executadas também pelos menores. Porte físico, gênero e idade não eram empecilhos nos passos da produção de farinhada, do polvilho, dos doces, do melado, da rapadura, das pamonhas e dos biscoitos; na criação de animais e na organização da casa. São ensinamentos que permearam minha juventude, e com gosto permeiam minha vida adulta.

Hoje, ao retomar essas lembranças para falar sobre a lógica como pensava meus pais, avós, familiares e vizinhos, percebo a preocupação deles em nos ensinar coisas que não se costuma aprender na escola; e mesmo que você não faça parte dos grupos étnicos, as relações acontecem por conta dos processos migratórios e de territorializações no país, proporcionando-nos o compartilhamento de saberes e tradições.

Ainda que já experimentasse desde a infância a vida campesina de Vovô Antônio e Vovó Joviana, na região da fazenda Sálvia, foi o ano de 1997, com a compra e mudança da família para o Sítio São Bento, ao lado dos sítios dos meus avós, que defino aí o marco na minha vida. Aos poucos fui conhecendo e participando dos festejos e reuniões locais, adentrando na rotina de agricultores e criadores da região, experimentando a receptividade local, um chazinho aqui e acolá, uma fatia de bolo e biscoito. Tudo isso foi desabrochando em mim um sentimento de pertença ao lugar.

Em 1999, fui convocada ao cargo de professora efetiva na carreira do magistério público da Secretária do Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF), passando a ser lotada e efetivada na cidade de Planaltina-DF. Durante três anos, vivi a rotina de acordar às 5 horas da manhã para não perder o transporte que me levaria à área urbana. Dois transportes: um para chegar à área urbana de Sobradinho, e outro para a cidade onde lecionava. Trabalhava em período integral. Por um ano na Escola Classe 10, e nos outros dois, na Escola Classe 06, período que convivi com narrativas de crianças, que assim como eu narravam sobre as experiências de saírem da área rural para a urbana em função da escolarização. Algumas histórias me marcaram, e me lembro das inúmeras vezes que ao chegar em casa compartilhava com meus pais os conhecimentos e os percalços que essas crianças tinham e passavam. Como professora, sabia que tinha em mãos uma responsabilidade imensa na constituição e na formação delas, e hoje sinto por não ter tido a maturidade de reconhecer naquelas narrativas a

potencialidade de produzir, a partir de suas escrituras, e pela perda da oportunidade, conhecimentos alternativos de um currículo mais inclusivo.

As lembranças do passado apresentam-se em meus relatos para lembrar as magníficas oportunidades que nos aparecem em sala de aula, e que por vezes ignoramos. Talvez pelo estranhamento de não compreender o desconhecido, pela falta de orientação em potencializar essas oportunidades, ou até mesmo pelo preconceito de não as evidenciar como uma proposta curricular alternativa, ou indo mais além, até dizer que há professores/as que não sabem ao certo como funciona o Currículo e a Proposta Pedagógica da própria Escola onde atuam.

Certamente, o fato é que minha jornada de trabalho na educação envolvia os dois turnos diurnos; no noturno seguia como graduanda no curso de licenciatura em Geografia na cidade de Formosa-GO. Do trabalho à faculdade, era mais um transporte adicionado ao meu percurso diário.

Em 2001, já formada, aos 23 anos de idade, a convite da Gerente da Regional de Ensino de Sobradinho, professora Tânia Maria Salvador Ferraz Paiva, surge a oportunidade de atuar na escola da região da fazenda Sálvia, integrando assim a equipe da Escola (Figura 1).

**Figura 1-** Prédio antigo da Escola Classe Sítio das Araucárias



Fonte: Iassana Rodrigues Soares.

Convite aceito, torno-me responsável direta pela escola da comunidade Escola Classe Sítio das Araucárias, assim nomeada em homenagem às araucárias que encantam o Sul do Brasil. Logo de início, o nome da escola me intriga . Achava curioso nomear uma escola com

árvores nativas de um outro território, mesmo tendo ali naquele espaço os pés amarelos e rosas de ipês e flamboyants que se sobressaíam. Foi na busca dessa resposta que conheci um casal da família que doou o terreno da Escola, Dona Helma e Seu Flávio. Eles me explicaram que a família era de origem alemã que viveu por muito tempo na Região Sul do Brasil. A homenagem à araucária se deu em razão disso. Era uma forma de deixar registrado a memória da família.

Quando assumi a liderança da Escola, sabia que seria algo novo, e que não se restringiria apenas a conhecer o motivo do nome da escola. A consciência era de que a função exigiria muitas responsabilidades. Aos poucos compreendi que uma escola “rural” demandava um olhar muito sensível, principalmente porque a Escola em questão constava da lista de escolas da cidade com necessidade de melhorias estruturais; e como muitas escolas rurais brasileiras, chamava a atenção por suas características peculiares. O prédio era uma casa de alvenaria adaptada para as funções de escola. Trabalhavam nela três professoras em turmas multisseriadas<sup>3</sup>: uma diretora, uma cozinheira e uma servidora para os serviços gerais. Éramos um coletivo de seis mulheres à frente da educação local. Ao passar dos anos, a comunidade da Escola foi crescendo. Fazendas eram divididas em chácaras e haras – situação comum nas últimas décadas no DF. Esse reordenamento territorial chega no espaço e forma uma pequena vila chamada na região de Condomínio Serra Verde. Trabalhadores/as domésticos/as das propriedades da Sálvia e Rota do Cavalo adquiriram pequenos lotes nesse lugar. Aos poucos, o território estava povoado, e com o passar dos anos, a profissão de professora proporcionava-me conhecer as novas crianças e famílias que estavam na comunidade. Muitas identidades foram chegando ao local, aumentando minhas experiências. Esse ambiente “intercultural” trouxe para a nossa convivência uma aluna síria e dois alunos peruanos. A língua, que a princípio era uma barreira, tornou-se pauta nos planejamentos e ações coletivas na Escola. Momentos impossíveis de não recordar, pois marcam a todos/as envolvidos/as.

A Escola proporcionou-me o convívio com diversas famílias, dentre elas, a de Rita, do pré-Assentamento Renascer<sup>4</sup>, próximo à DF-440. Rita e familiares sobrevivem do cultivo de plantas medicinais, do milho, do feijão, e da criação de alguns animais, assim como é destinado o sítio dos meus pais. Os filhos estudam e também ajudam no plantio e na colheita.

O ano de 2012 marca minha percepção sobre o espaço escolar, o que me leva a cursar,

---

<sup>3</sup> Forma de organização de ensino em que um professor regente trabalha simultaneamente, com mais de um ano escolar ou série na mesma sala de aula.

<sup>4</sup> Conforme a Coordenadora Fátima, do Renascer Palmares, o local saiu em 2017 da posição de acampados para pré-Assentados, pelo INCRA (Instituto de Colonização e Reforma Agrária). Nessa primeira fase o Órgão reconheceu a situação das famílias acampadas e dividiu o terreno em glebas, porém a fase de desapropriação e escrita está em estudos junto ao Ministério Público.

mais tarde, uma nova especialização ligada à alfabetização e uma licenciatura em Educação Física, desta vez com a oportunidade de estudar em minha própria cidade. Posso dizer, sem sombra de dúvidas, que a busca por uma nova capacitação veio com o objetivo de alcançar novas ampliações de conhecimentos para atuar sobre as dificuldades de aprendizagens que se apresentavam no processo educativo.

À época em que vivencio atuando como moradora e professora local, percebo a movimentação sobre o território da comunidade com os acampamentos que foram se instalando. Entre eles, os ligados ao Movimento de Apoio aos Trabalhadores Rurais (MATR), do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), do Movimento pela Luta pela Terra (MLT), o Movimento de Trabalhadores Sem Teto (MSTS), Frente Nacional de Luta (FNL) e os ciganos da etnia Calon. As vivências, os conflitos, o dia a dia me convocam a uma renovação de ideias, estudos, olhares. No território, havia crianças com identidades territoriais muito bem demarcadas. O social, o político e o simbólico estavam ali na minha sala de aula. O dilema de incluir sem excluir estava presente ali, e era preciso me posicionar.

Em 2014, tenho a oportunidade de me inscrever no curso Diversidade, Direitos Humanos e Inclusão: desafios para a educação do século XXI, promovido pela Escola de Aperfeiçoamento Profissional da Secretaria de Educação (Eape) do Governo do Distrito Federal (GDF), cujo objetivo era buscar respostas sobre como construir diálogos e, principalmente, como fazer acontecer esses diálogos em diversidade no meu espaço de trabalho.

Havia em mim a compreensão de que convivia num espaço que não era apenas *meu*, mas de um coletivo de pessoas que adensavam o espaço rural (produtores, agricultores, criadores, acampados e assentados); e promovo estratégias em sala para melhor conhecer a Sálvia e a Rota do Cavalo. A partir daí, encontro-me envolvida na curiosidade de conhecer mais sobre a diversidade cultural que compõe esse espaço, convergindo na instituição escolar local da qual participo. Os momentos de coordenação coletiva passam a ser o espaço pedagógico, onde tenciono discussões sobre a importância de compreender o território.

Percebo um ponto comum em minhas falas, e continuo mantendo a constância de ideias nas reuniões e buscando problematizar sobre a situação multicultural da Escola. Lembro-me das diversas vezes que usei os momentos de planejamento coletivo como oportunidade de falar sobre como se apresentam a dor daqueles que vivem em “terras alheias”, como é o caso das crianças e de seus familiares de acampamentos, assim como aquelas dezenas de crianças que também viviam com seus familiares em posição de meeiros. Dessa forma, ao ser tocada por esse sentimento, que envolve também não apenas comoção, mas também resistência, surge o desejo de *pensar e falar* se o espaço das escolas acomete atitudes indevidas sobre as crianças e

jovens de grupos campestres e movimentos culturais.

Por ser uma mulher que não apenas exerce a função de professora na região, mas que mantém contato com a comunidade através do comércio, festejos e na igreja da região, ouço relatos de jovens quem não estudam mais conosco na Escola Classe Sítio das Araucárias, e agora cursam séries nos centros de ensino e educacionais na área urbana. São narrativas preenchidas por problemas de acesso ao transporte público e escolar, impossibilidades de fazer trabalho em grupo, preconceito sobre o lugar de onde vieram, piadas sobre suas vestes, acesso à internet e telefonia que os impede de produzir trabalhos de pesquisa, uso do próprio uniforme e dificuldade de participar dos festejos e passeios das suas escolas.

A maioria dessas crianças foram minhas/meus alunas/os. Faziam conta de cabeça. Sabiam onde e como tratar feridas de animais. Explicavam o passo a passo de uma horta bem cultivada e do processo de silagem<sup>5</sup> do milho. Convivi com crianças que brilhavam nas peças teatrais e nas danças. Meninas e meninos que brilharam na produção do Projeto Jornalzinho Sítio TV da Escola. Onde estaria a nossa menina Clarice, que representou Sobradinho nas Olimpíadas da Língua Portuguesa? Onde estariam nossas ciganas que representavam a cidade nos encontros sobre Educação do Campo? Onde estariam nossas crianças ganhadoras das redações dos Projetos do Tribunal e do Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (SENAR-DF)? Essas crianças estavam apagadas, silenciadas, invisibilizadas, e o pior, sentiam-se estigmatizadas.

Ao ser tomada por esses pensamentos e questionamentos, resolvi perguntar qual seria a minha influência na interação e no diálogo dessas culturas dentro de um sistema que não as acolhe e que se apresenta opressor, já que em certas normas, como a obrigatoriedade do uniforme, por exemplo, fogem ao diálogo sobre a importância da vestimenta no reconhecimento de que existe ali uma identidade dos ciganos Calon – Acampamento Canaã. Identidade que precisa ser considerada, e não ignorada. Nesse processo de autoavaliação, em meio às lembranças e experiências, brota o sentimento, ou melhor, a raiz de uma pesquisa acadêmica.

Apoiada na construção da identidade familiar e na experiência com as singularidades comunitárias, encorajo-me a pesquisar a diversidade cultural a partir de marcos históricos, sociais, geográficos e culturais; e para isso, aciono minha vivência com as pessoas que atuam na educação para entender como a lógica com o território se apresenta para elas. No entendimento de que o mesmo transforma e ressignifica vidas, utilizo as habilidades de professora e o desejo de pesquisadora, e me engajo numa rede de diálogos com as comunidades,

---

<sup>5</sup> Silva (2010) diz que é o processo pelo qual a planta forrageira é triturada, fermentada e armazenada em silos. Serve como ração para gados leiteiros em época de seca.

aprimorando e ampliando meus conhecimentos e a visão de como operar dentro do sistema educacional do local e do DF a partir da diversidade cultural que atravessa esse lugar.

Considero que a partir de minha experiência como professora em educação pública passo a questionar como a diversidade cultural, constituidora das comunidades que formam a região da fazenda Sálvia e da Rota do Cavalo, aprofundar o contexto escolar e a dinâmica do trabalho pedagógico. Motivada por essa indagação inicial, chego a outras reflexões: As professoras docentes da Escola Classe Sítio das Araucárias compreendem adequadamente a potência educativa da diversidade que constitui a região da fazenda Sálvia em todas as suas comunidades? O que elas *sentipensam* sobre essa diversidade? Como têm promovido a afirmação e/ou a negação dessa diversidade em suas práticas docentes? E sendo uma presença inescapável, como a diversidade cultural constituidora da comunidade Sálvia e Rota do Cavalo adentra o contexto escolar em suas múltiplas formas? Desses questionamentos se desdobram o objetivo geral e os objetivos específicos da pesquisa.

## **Objetivo geral**

Analisar de que forma a diversidade cultural constituidora da região da fazenda Sálvia em todas as suas comunidades atravessa a Escola Classe Sítio das Araucárias, e como é percebida, negada, afirmada, valorizada e comungada nesse contexto escolar.

## **Objetivos específicos**

1. Mapear os pertencimentos identitários e a diversidade cultural da região;
2. Analisar como os/as docentes têm promovido a afirmação, negação, marcação, valorização e a comunhão da diversidade em suas práticas pedagógicas;
3. Identificar de que forma o encontro com a diversidade cultural fomenta diálogos e uma educação intercultural.

## **Estrutura da Dissertação**

Este trabalho está assim organizado: Introdução, quatro capítulos, considerações finais, Referências Bibliográficas. A Introdução, denominada “ Palavras Iniciais”, traça as rotas da pesquisa. Minha narrativa autobiográfica explora a justificativa, os objetivos do estudo e a

estrutura da dissertação.

O Capítulo 1, “Lócus da pesquisa, metodologia e aportes teóricos”, apresenta a escola lócus e a comunidade onde os dados foram coletados, seguindo os passos descritos num percurso metodológico. Aciona os pressupostos teóricos, literatura e autoras/es decoloniais e das ciências humanas que se ocupam das categorias consideradas centrais para a pesquisa: Escola Classe Sítio das Araucárias; Diversidade Cultural; Territórios de vivência; Diálogo e Educação Intercultural.

O Capítulo 2, “Raízes da diversidade cultural”, apresenta a ancestralidade dos pertencimentos identitários vinculados à estrutura fundiária da região, aliando a relação desses fatores na marcação dos pertencimentos que atualmente compõem a diversidade cultural nos territórios comunitários.

O Capítulo 3, “A diversidade no contexto escolar”, apresenta como a chegada dessa diversidade cultural dos territórios vivenciais se apresenta e permeia o cotidiano escolar. Os processos de negação, afirmação, valorização, marcação com tolerância e comunhão das diferenças são analisados, de modo a evidenciar como acontece o acolhimento e a visibilidade das diferenças no contexto escolar.

No Capítulo 4, “O encontro como potência para o diálogo e a educação intercultural”, a criança é colocada como protagonista. Valorizada e respeitada em suas singularidades e pertencimentos, a criança sente-se emancipada e fortalecida para defender sua diversidade cultural. O propósito é promover reflexões que busquem descolonizar e desconstruir o pensamento hegemônico que fragiliza estratégias e instrumentos potentes que já estão em execução no contexto escolar. O encontro inescapável dessas culturas é fortalecido por ações com foco no diálogo intercultural. Nesse capítulo, a seção 4.2 apresenta o diálogo intercultural identificado em situações familiares no território de vivências, e sugere, também, uma pedagogia intercultural voltada à educação ambiental, ressignificando a Rota do Cavalo em “Rota das Águas”, uma interculturalidade pelas águas e com proposta de ecomuseu.

As Considerações Finais respondem à problematização e apresenta o contraditório na construção da própria interculturalidade. Quando participo do cotidiano comunitário e escolar, reconheço a diversidade cultural e evidencio as múltiplas formas que a Escola percebe, nega, afirma, marca e comunga a diversidade cultural, de maneira proposital ou não. Esse encontro das diferenças é descrito nas suas fragilidades e potencialidades e, sobretudo, explora como a Escola se organiza para acolher, ou não, visibilizar, ou não, a diversidade, demonstrando assim que somos e seremos sempre tencionados pelas relações que nos atravessam.

## CAPÍTULO 1 – LÓCUS DA PESQUISA, METODOLOGIA E APORTES TEÓRICOS

### 1.1 A Escola Classe Sítio das Araucárias: do território ao problema de pesquisa

A pesquisa tem como lócus a Escola Classe Sítio das Araucárias, localizada na fazenda Sálvia, situada no Núcleo Rural 01, Córrego do Meio-Sítio Araucárias, DF-440, Vicinal-257, Sobradinho-DF (Figura 2).

**Figura 2** - Escola Classe Sítio das Araucárias – prédio atual



Fonte: Iassana Rodrigues Soares

Administrativamente, a instituição educacional faz parte da Secretaria do Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF) e está vinculada à Coordenação Regional de Ensino de Sobradinho-DF. Os registros apontam que em 1984 houve uma doação de terreno para oferta de educação local, mas a execução do projeto foi no ano de 1985. A princípio, funcionava numa casa de alvenaria cedida no mesmo terreno. A família doadora, ainda no local e morando na fazenda Boa Esperança, passou 4 mil metros quadrados à antiga Fundação Educacional do Distrito Federal (FEDF), que fez uma pequena reforma na casa, e com o Ato de Criação-Resolução nº. 1.474-CD, de 28 de agosto de 1985 (DODF nº. 172, de 10 de setembro de 1985), foi denominado a mesma a nomenclatura de Escola Classe Sítio das Araucárias, em respeito ao doador das terras, que era do Sul do Brasil e pretendia preservar as memórias com a planta

nativa da Região Sul, Araucárias.

Consta no site da SEEDF que a Escola é uma das 80 unidades destinadas à educação campestre na capital federal, e uma entre as 12 escolas campestres da cidade de Sobradinho. Sua base pedagógica operacional segue principalmente as Diretrizes Operacionais da Escola Pública do DF e o Currículo em Movimento das Escolas do DF.

A Proposta Pedagógica (2019-2020) apresenta, em seu histórico, que foi pela ação de duas senhoras, moradoras locais, Dona Maria Helena e Dona Sônia Heinehr, da família doadora do terreno, que a necessidade de uma escola na comunidade chegou ao conhecimento do então Administrador da cidade de Sobradinho, Padre Jonas. Com o aceite, o sonho foi realizado, e a Escola foi formada numa casa adaptada, cedida junto aos quatro mil metros quadrados para a SEEDF. A primeira professora a lecionar na Escola chamava-se Selma, que atendia turmas multisseriadas. A primeira merendeira foi Maria Helena, que reuniu as crianças e jovens para o funcionamento da Escola. Em 29 de setembro de 2004, um novo prédio escolar foi construído, com salas específicas e ambientes adequados ao atendimento de crianças da Educação Infantil e do Ensino Fundamental 1. A casa adaptada foi preservada para anexo e memorial.

A Escola reúne, atualmente, 180 crianças vindas das comunidades que permeiam o território da região da fazenda Sálvia em Sobradinho: acampados, assentados, abrigados, residentes em condomínio, da Rota do Cavalo, filhos(as) de produtores, agricultores, dos criadores e dos empreendedores do ecoturismo. Tornou-se não apenas um espaço para sistematizar ensino, mas um espaço que reúne culturas. Importante explicar que, ao sistematizar o ensino, a Escola é convidada a reduzir os elementos culturais e cognitivos a um único sistema com base nos conteúdos formais. A crítica, aqui, é criar situações em que a prática pedagógica venha da interação escola-comunidade, ou seja, a sociointeração entre os territórios.

Neste ano de 2020, a Escola está sob a liderança basicamente feminina, reunindo gestoras, secretária, docentes, coordenadora, psicóloga, pedagoga, cozinheiras. As funções destinadas ao serviço e manutenção e vigilância são especificamente masculinas. O biênio 2020-2021 será regido pelas professoras Queti Diettrich e Emanuelle Leite Mendonça, no entanto a pesquisa foi realizada na gestão do triênio 2017-2019, quando foram eleitos a professora Evaíde Flores Campos e o professor Marcelo Soares de Oliveira, com o apoio do então secretário Marcônio Fonseca.

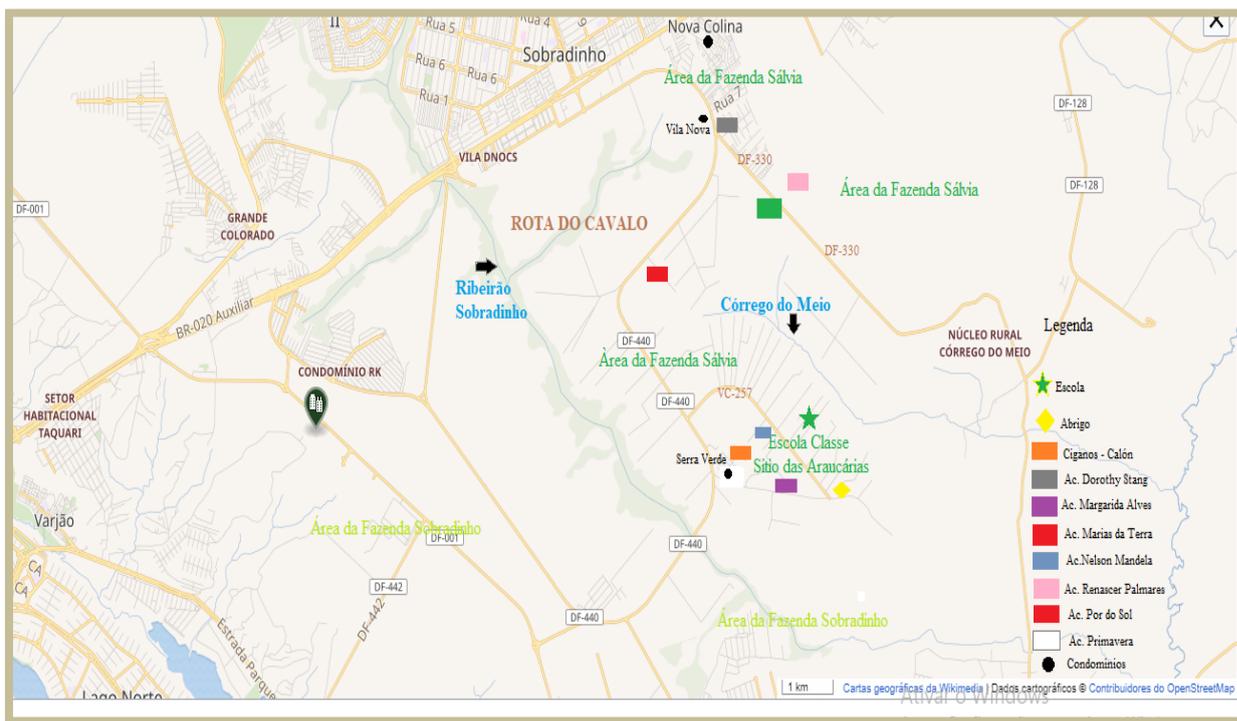
A instituição, como dissemos acima, está situada no centro da região da fazenda Sálvia, com as comunidades da vicinal 257 e a estrada Rota do Cavalo, que de acordo com o Plano Diretor de Ordenamento Territorial (PDOT) do DF é uma região rural com um território em Zona Rural de Uso Controlado, com alguns trechos destinados à área urbana e delimitada num

quadrilátero de quatro rodovias – BR-020, DF-440, DF-330 e DF-001. Encontra-se totalmente no Alto da Bacia do Rio São Bartolomeu, onde estão os Córregos Sobradinho e do Meio.

O Ribeirão Sobradinho é formado com a contribuição de diversas nascentes, e tão logo se forma em sua calha principal, contorna a cidade de Sobradinho; e ao longo de seu caminho, pela rodovia Inhozinho, estão as comunidades da pesquisa. Já o Córrego do Meio, é menos expressivo em extensão e volume hidrográfico, mas no entanto, é primordial para o abastecimento da comunidade chamada Córrego do Meio, que desemboca no Ribeirão São Bartolomeu e alimenta a área da DF-330, inclusive a Escola Classe Sítio das Araucárias.

A Figura 3 dá o indicativo da localização territorial da diversidade cultural da pesquisa com base na posição dos territórios de vivências que formam a parte da fazenda Sálvia que atravessa o contexto escolar.

**Figura 3** - Mapa indictivo do território da fazenda Sálvia com comunidades



Fonte: Iassana Rodrigues Soares.

As crianças da Escola Classe Sítio das Araucárias possuem em suas singularidades identitárias tradições com o que se desenvolve como atividade econômica no espaço rural onde vivem: ranchos, chácaras, fazendas, hípica, haras, sítios e acampamentos de movimentos sociais na luta pela terra.

Atualmente, a região da pesquisa é tencionada por uma forte marcação dos

empreendimentos que formam o cinturão de ranchos e hípicas. Dessa marcação vem a identificação de todo o lugar com a denominação *Rota do Cavalo*, definida em reunião em 1997 com proprietários de empreendimentos que possuem laços turísticos junto à Secretaria de Turismo do Distrito Federal (SETUR-DF).

Como esclarecimento, o projeto da criação e de manutenção da Rota do Cavalo materializou-se no Gabinete da Secretaria de Agricultura da Administração de Sobradinho, quando este era chefiado pelo senhor Gilson José Assis Guimarães. Com a autorização dos órgãos distritais, o projeto teve êxito, e abriram uma estrada prioritária àqueles que usam transportes mais lentos para suas rotinas diárias de trabalho, com cavalos, éguas, mulas, tratores, carroças e bicicletas. A estrada alternativa ainda existe, e liga os eventos de cavalgada, trilha, e a passagem de quem anda tocando tropas de gados, cavalares e muares (Figura 4).

**Figura 4** - Pontos da estrada Rota do Cavalo às margens da DF-440 rodovia Inhozinho



Fonte: Iassana Rodrigues Soares

Da indicação do nome da estrada Rota do Cavalo, pouco a pouco, nos anos que se seguiram, os mesmos empreendedores dessas atividades identificam-se, em reportagens, vídeos, nos diversos eventos nacionais e internacionais, como moradores da Rota (Figura 4), Pontos da Estrada Rota do Cavalo às margens da DF-440, Rodovia Inhozinho do Cavalo de Sobradinho-DF, sugerindo uma denominação ao lugar de “Região Rota do Cavalo”.

A situação motivou a formação da associação Turismo Rural. A mudança é justificada, pela Associação de Turismo Rural, pelo vínculo econômico e turístico destes espaços que movimentam o mercado com cavалares e muares. Esses espaços promovem manifestações folclóricas, vaquejadas, cavalgadas, leilões, exposições agropecuárias e rodeios.

No entanto, é fato que o nome Rota do Cavalo impera sobre a região, como prova da força que se afirma, mas é importante compreender também que para a Escola conhecer e valorizar toda a diversidade que atravessa a região é uma forma de mapear e fazer juz aos conhecimentos e saberes locais com vínculos em outras atividades culturais.

Por isso, este trabalho identifica a região como um lugar atravessado por uma pluralidade de saberes e valores singulares enraizados por grupos que possuem diferentes motivações relacionadas ao uso da terra. Essas famílias da região foram se ordenando territorialmente ao longo dos anos e se encontram no contexto escolar.

Foi no contexto escolar, ao participar e atuar como professora na região, que minha visão sobre o território ampliou, e o contato com as crianças e famílias das diversas culturas trouxeram o entendimento de que na dinâmica social da ocupação da terra os saberes são construídos, principalmente, em coletividade.

Esses saberes, que são compartilhados com os mais jovens, apontavam que a Educação se apresenta em todo lugar, desde a infância; por isso, a importância de acolher a cultura que essas crianças vivem diariamente.

Como professora, acredito que os saberes coletivos desses sujeitos, onde quer que vivem, facilitam e influenciam as aprendizagens quando os conteúdos aplicados são aprendidos de forma significativa e representativa. Como cidadã, reitero aqui que tenho consciência de onde *vim* e onde *estou*. Minha prática envolve pessoas de ancestralidades étnicas e de culturas tradicionais que passaram por percalços, mas que ainda veem na Educação a possibilidade de transformação social.

Esse entendimento não aconteceu de repente, mas no caminhar da profissão. Não venho diretamente de espaços das culturas tradicionais, quilombolas e indígenas. Acredito no poder da militância, na possibilidade da Educação como transformação, e na história local como forma de encarar o passado de forma crítica, e ressignificar o presente e futuro. Estou construindo minha identidade militante junto aos meus pertencimentos da roça, do campo, da cidade e da Educação.

Minha fala se potencializou à medida que as culturas desses povos chegaram na minha vida. Sou uma mulher sensível, que teve a oportunidade de construir uma relação de afeto entre meu lar e meu lugar de trabalho. Nesse sentido, poucas pessoas podem dizer que possuem tal

experiência na educação formal.

Experimentando esse ambiente marcado por tradições, culturas, etnias, processos de escolarização, apresento aqui um fato de um dia atípico ocorrido no ano de 2014; um caso particular envolvendo alunos ciganos Calon que movimentou a Escola. A situação originou-se após um festejo ocorrido no próprio acampamento. Quatro jovens ciganos, entre a idade dos 9 aos 14 anos, que estudavam na Escola relataram aos colegas que no festejo dentro do acampamento tinham acesso à bebida alcoólica. A equipe da Escola Classe Sítio das Araucárias visualizou ali uma situação que merecia no mínimo atenção, e convidou os responsáveis/pais/mães para ouvi-los sobre o fato, e para lhes alertar sobre os riscos dessas situações, mesmo fazendo parte dos costumes de seu povo. Dias depois do acontecido, um episódio narrado em manchete jornalística sobre um rapto de uma garota de 15 anos de idade por um jovem de 20 anos, do mesmo acampamento cigano, se alastrou na comunidade. Opiniões diversas surgiram, em especial a de que era assim que os ciganos “arranjavam” as esposas para casar, gerando polêmica entre as crianças da comunidade e adentrando o espaço da Escola de uma forma muito forte.

As crianças da Escola demonstravam espanto diante da manchete, e, de certa forma, trouxeram para a Escola as conclusões e generalizações que ouviam na comunidade. Como professora, ouvia com atenção as dúvidas e as conversas, que quase sempre reproduziam estigmas em relação à cultura cigana. Era evidente o desconforto das crianças ciganas na Escola, diante da enxurrada de questionamentos que lhes eram feitos, não apenas por outras crianças, mas também por adultos.

O grupo de professoras se mobilizou para esclarecer dúvidas a respeito da cultura cigana – seus costumes e tradições; e para tanto, propôs um debate sobre os saberes e o modo de vida dos ciganos. A convite da direção, o tema foi aprofundado em reunião com lideranças do acampamento Canaã e representantes da Escola e do Núcleo de Diversidade da Coordenação Regional de Ensino. Estes últimos foram convidados, pois queriam se inteirar melhor do caso e esclarecer se os jovens envolvidos no caso do rapto faziam parte do sistema educacional. Após relatos e esclarecimentos de dúvidas, decidiu-se que a Escola promoveria uma aproximação com a cultura cigana, com participação da comunidade, inclusive das reuniões e festejos da Escola.

O encontro trouxe reflexões sobre diversas situações vivenciadas na comunidade que chegam ao conhecimento da Escola: jovens de 14 anos que deixam de estudar para trabalhar; adolescentes que se casam e engravidam antes dos 18 anos; crianças que ajudam na lida da casa, na lavoura, nas hortas e nas vendas de produtos nas feiras da cidade. Tudo isso compõe a

realidade das comunidades da região, e precisávamos problematizá-las e compreendê-las, não para julgá-las, mas para compreendermos de que forma elas participam das experiências das crianças e como podem ajudar a fortalecer o processo formativo desses jovens. O fato é que se continuássemos com o nosso pensamento legalista e linear em todas as situações, iríamos nos afastar mais das comunidades e, pior, continuaríamos “cegos” diante de suas singularidades. Por isso, sinto-me privilegiada em (con)viver com crianças advindas de culturas diversas. Entendo que são nesses territórios que surgem oportunidades para as/os professoras/es construir saídas inovadoras para situações e entraves que se colocam no espaço escolar. Pensando numa forma de dialogar com as experiências vívidas por mim e por minhas colegas, de modo a me colocar como pesquisadora que também vivencia a experiência da diversidade em sua trajetória profissional, planejo com as professoras um roteiro metodológico que me coloque também como participante da pesquisa.

## **1.2 Roteiro metodológico**

O percurso metodológico foi desenvolvido no cotidiano da Escola Classe Sítio das Araucárias no ano de 2019, por meio de participação observante junto aos territórios de vivência das comunidades e famílias que habitam na região.

Ser participante observante significa que ao tempo que a metodologia se desenvolve, atuo como pessoa que também contribui com dados e que se coloca como entrevistada nas respostas colhidas nas Rodas de Conversas, e quando está nos territórios comunitários, participa das atividades que os interlocutores desenvolvem no cotidiano.

Na Escola, as interlocutoras foram 8 (oito) professoras regentes, 2 (duas) coordenadoras e 1 (uma) gestora. Em diálogo com a orientadora, definimos que, tendo em vista que sou professora da Escola e moradora da região, seria fundamental entrelaçar, também, percepções e vivências construídas dentro e fora da Escola de períodos anteriores à pesquisa. De tudo que planejei e trilhei, expressei na descrição das cinco etapas que formam o Roteiro Metodológico.

### **Etapa 1 – participação nos territórios de vivências e Rodas de Conversa 1 a 4**

Dessa Etapa brotam as ações das etapas seguintes. As primeiras trilhas aconteceram ao tempo que construía o Projeto de Pesquisa, envolvendo minhas visitas como participante observadora nas comunidades da região, e as quatro reuniões realizadas na Escola Classe Sítio

das Araucárias nos meses de junho a agosto de 2019, com o grupo pedagógico, antes da Qualificação. Minha vivência e atuação junto à comunidade facilitou o diálogo com o coletivo pedagógico escolar, e abriu espaço para o desenvolvimento da pesquisa.

Nesse ponto da trilha, obtive acesso a saberes familiares, militância social, festejos, reuniões, receitas de família, cerimônias; troquei sementes e raízes e vivenciei conhecimentos que não conseguiria compreender apenas observando a rotina das crianças no cotidiano escolar.

Em maio de 2019, participei da execução da etapa final da XII Festa da Pamonha do acampamento Renascer Palmares. Com a amiga e professora Hermínia Gomes Guedes, experimentamos a rotina da família de Rita e do coletivo de famílias na colheita do milho e na produção da pamonha. O evento contou com a participação dos acampados e adjacentes. Houve apresentação folclórica de catira e depoimentos de líderes sobre o histórico da Festa na comunidade (Figura 5).

**Figura 5** - Festa da Pamonha – acampamento Renascer Palmares



Fonte: Iassana Rodrigues Soares.

Em junho de 2019, a convite da coordenadora do Setor de Educação “Cirandas da Educação” do acampamento Marias da Terra, senhora Isabela Coelho Araújo, Hermínia e eu participamos da primeira reunião sobre Educação de Jovens e Adultos (EJA) no local. Conheci o ambiente destinado à biblioteca do acampamento, e nesse espaço entrevistei a coordenadora sobre os desafios da luta pela terra e pela educação, e suas conexões.

Os dois primeiros encontros com a equipe da Escola Classe Sítio das Araucárias aconteceram nesse mesmo mês de junho. No primeiro, junto à equipe gestora escolar, foi apresentada a justificativa e os objetivos da pesquisa, bem como a solicitação, autorização e acesso ao cotidiano escolar. O segundo foi realizado em conjunto com a reunião de avaliação institucional da Escola, apresentando a relevância do estudo para a comunidade, o que contou com a participação de todos os seguimentos da Escola: pais, responsáveis, lideranças comunitárias e dos acampamentos, equipe escolar e coordenadoras regionais da Coordenadoria Regional de Sobradinho-CRESo. Nesse segundo encontro, obtive aceitação e autorização coletiva da pesquisa.

Na sequência, já no mês de julho de 2019, estive nas duas reuniões (coordenações) coletivas de turnos. Com o apoio da coordenadora central, confeccionamos o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido com o coletivo. Afinamos, nessa reunião, a necessidade de registro em vídeo, áudio e diário de bordo dos relatos. Pactuamos oito reuniões mensais dinamizadas pela técnica da Roda de Conversa, e uma entrevista para a coleta de relatos de experiências e memórias com uma profissional mais experiente e/ou com a coordenadora da Escola. A partir dessa organização, decidimos e executamos duas reuniões por mês, de setembro a dezembro de 2019, para atender os dois grupos de professores/as que se organizam em coletivas nas quartas-feiras. Priorizamos duas reuniões por dia – uma em cada turno de coordenação.

Ainda em julho de 2019, participei da cerimônia dos cinco anos da chegada do acampamento Canaã Cigano na Região. No festejo, ocorrido na Tenda Central, foi apresentado discursos e informes sobre o Estatuto Cigano, as lutas e tradições da comunidade Calon. No mesmo mês, acompanhei a reunião com os fundadores do acampamento Renascer Palmares numa roda de conversa idealizada e realizada no quintal da senhora Fátima Alves, moradora do acampamento que cursava licenciatura em Educação do Campo.

Ressalto que, em agosto de 2019, mudanças estruturais mudaram a rotina da Escola. A Equipe da direção entrou de licença médica e fiz uma contextualização sobre a pesquisa à equipe gestora substituta. Essa contextualização aconteceu em reunião à parte. E na sequência, em coordenação coletiva, realizei uma reunião coletiva que apresentou o texto do Projeto de Pesquisa a todas as docentes.

## **Etapa 2 – participação nos territórios de vivências e Rodas de Conversa**

Nesta Etapa, desenvolvida no mês de setembro de 2019 com duas rodas de conversas

com o grupo de professoras, acionamos memórias coletivas e individuais e mapeamos os pertencimentos identitários das crianças. Neste ponto, havia apenas participantes mulheres, e daqui em diante me direciono ao gênero feminino: professoras/educadoras; coordenadoras, gestoras no texto.

Produzimos um intenso debate, principalmente no horário de coordenação do turno matutino, mas em ambas as Rodas iniciamos com uma apresentação das interlocutoras a partir do lugar de fala das professoras, coordenadoras e gestoras. Estabelecemos uma linha temporal individual informando sobre a construção da carreira, o vínculo com a Escola, a formação, a convivência com as comunidades e a expectativa com o lugar.

Na segunda parte, confeccionamos um mapa mental coletivo que evidenciou o conhecimento das educadoras sobre os pertencimentos identitários das crianças (o meio social e cultural) e como esse conhecimento refletia em ações na Escola. Os esquemas coletivos facilitaram as interações e conexões entre as participantes sobre o conhecimento que cada uma tinha da comunidade. Levantamos o nome dos grupos e as identidades plurais relacionadas a eles. Em seguida, buscamos identificar, coletivamente, essas comunidades em um mapa físico da região ampliado em folha cartolina. Algumas perguntas salpicaram e orientaram as reflexões.

- ✓ Se era fácil identificar as singularidades dos grupos?
- ✓ Como elas sabiam identificar esses territórios culturais e como sabiam da existência dessa diversidade?
- ✓ A diversidade cultural é mesmo importante no processo de aprendizagem?
- ✓ O que a diversidade cultural, que vem dos espaços vivenciais, tem a oferecer neste processo de conhecimento na Escola?

### **Etapa 3 – participação nos territórios de vivências e Roda de Conversa 7**

Corresponde aos acontecimentos do mês de outubro de 2019. As ações desta etapa analisaram o acolhimento e a visibilidade a partir dos processos de afirmação, negação, marcação, valorização e comunhão da diversidade. Nesta etapa, alguns líderes com quem tive contato assinaram o Termo de Livre Consentimento.

Na primeira semana de outubro desse mesmo ano, participei do lançamento do livro “Ciganidade e Educação Escolar” da pesquisadora Lenilda Perpétuo sobre a comunidade Calon na Tenda do Acampamento Cigano, o livro faz um recorte da pesquisa de mestrado em Educação que apresenta os marcos referenciais da comunidade Calon no Brasil, a inclusão das

lutas do próprio grupo por políticas públicas para a etnia, bem como a afirmação do grupo Calon em meio às demais etnias ciganas, que, inclusive, subalternizam os Calons. O estudo fez um debate sobre os processos de escolarização das crianças ciganas na região.

Na última semana desse mesmo mês prestigiei a apresentação do Trabalho de Conclusão do Curso (TCC) em Licenciatura de Fátima Alves, intitulado *Memórias vivas no Acampamento Renascer, trajetórias de luta e resistência pelo sonho e conquista da terra*. (Figura 6)

**Figura 6** - Defesa do TCC de Fátima Alves em seu quintal - acampamento Renascer Palmares



Fonte: Iassana Rodrigues Soares.

Participei também de duas ações com foco na Semana das Crianças na comunidade – uma no rancho São Jorge e outra no Espaço Flor do Cerrado. Ambas as atividades foram desenvolvidas pelos moradores da Rota do Cavalo, sendo a segunda com o apoio da equipe do Postinho de Saúde, com o intuito de festejar o Dia das Crianças e de aproximar as crianças aos empreendimentos de lazer e turismo que existem na região.

Em razão da greve de quatro dias dos trabalhadores do transporte escolar ocorrida no início do mês, que alterou o calendário de planejamento da Escola, tivemos o calendário alterado. A pedido da Direção e da Coordenação, realizamos uma única roda de conversa na última semana do mês de outubro de 2019, que tratou da temática do trabalho da avaliação institucional: inclusão. Dividida em dois blocos, a primeira parte esteve sob a orientação da

psicóloga e da pedagoga do espaço, e contou com as percepções dos servidores da conservação e limpeza, do secretário, dos monitores de sala de aula, do vigilante diurno, da psicóloga, da pedagoga itinerante e do pessoal do transporte escolar sobre a inclusão dos pertencimentos identitários das crianças (Figura 7).

**Figura 7** - Etapa 3 - Roda de Conversa 7 – Pátio da Escola



Fonte: Iassana Rodrigues Soares.

**Figura 8** - Etapa 3 - Roda 7 - Dinâmica do Jardim



Fonte: Iassana Rodrigues Soares.

Pacotes pequenos com materiais diversos foram espalhados sobre uma mesa, para que cada um escolhesse um material: folha, capim, caule, árvore, flor. Em seguida, formamos grupos livres com o intuito de cada um formar um jardim (Figura 8).

A atividade levou 15 minutos. Refletimos sobre as singularidades dos materiais para a formação do jardim; debatemos as singularidades dos pertencimentos, necessidades e singularidades que existem dentro do espaço da Escola. Da interação dos profissionais com as crianças, colhi relatos sobre a forma como a diversidade era percebida e como os adultos interagem com ela.

No segundo momento da Roda, apenas as docentes da pesquisa permaneceram no pátio. Continuamos o debate da inclusão, mas com foco nos pertencimentos e saberes. As docentes receberam tabela digitada do mapa coletivo criada na Roda anterior. Acionamos os pontos foco sobre os processos que marcaram o acolhimento, e as docentes foram indagadas de que forma conviviam com a diversidade cultural das crianças. Evidenciei aspectos sobre apagamentos e invisibilização das identidades culturais dos alunos e dos próprios funcionários.

#### **Etapa 4 – Rodas de Conversas 8 e 9**

Realizada ao final de novembro de 2019 com duas Rodas de Conversas. Objetivou detalhar as fragilidades e as potencialidades pedagógicas, enquanto o contexto era marcado por processos de negação, afirmação, valorização, marcação e comunhão das diferenças culturais. É importante ressaltar, nesse ponto, questões administrativas, que mais tarde serão reflexionadas no Capítulo 2: três professoras ausentes para tratamento em licença médica; uma delas a Coordenadora, identificada com a numeração 1 nos áudios. Além disso, a coordenadora identificada com a numeração 2 desistira da função e retornara à sala de aula, mas para efeito de organização na identificação da transcrição dos áudios, continua identificada em seus relatos como Coordenadora 2.

A dinâmica executada nas duas Rodas envolveu a montagem de uma Árvore Araucária, utilizando-se de metáforas, fragilidades enraizadas e barreiras entrucadas. As professoras visualizaram o tronco da árvore na parede e foram convidadas a escrever em pedaços de papéis desenhados como raízes, experiências vividas por elas que refletissem e/ou pontuassem práticas pedagógicas desafiadoras vivenciadas no cotidiano da Escola Classe Sítio das Araucárias. Da escrita, relato e a socialização das experiências desafiadoras, falamos sobre a fragilidade de vivenciar essas experiências. A atividade durou os primeiros 40 minutos da Roda.

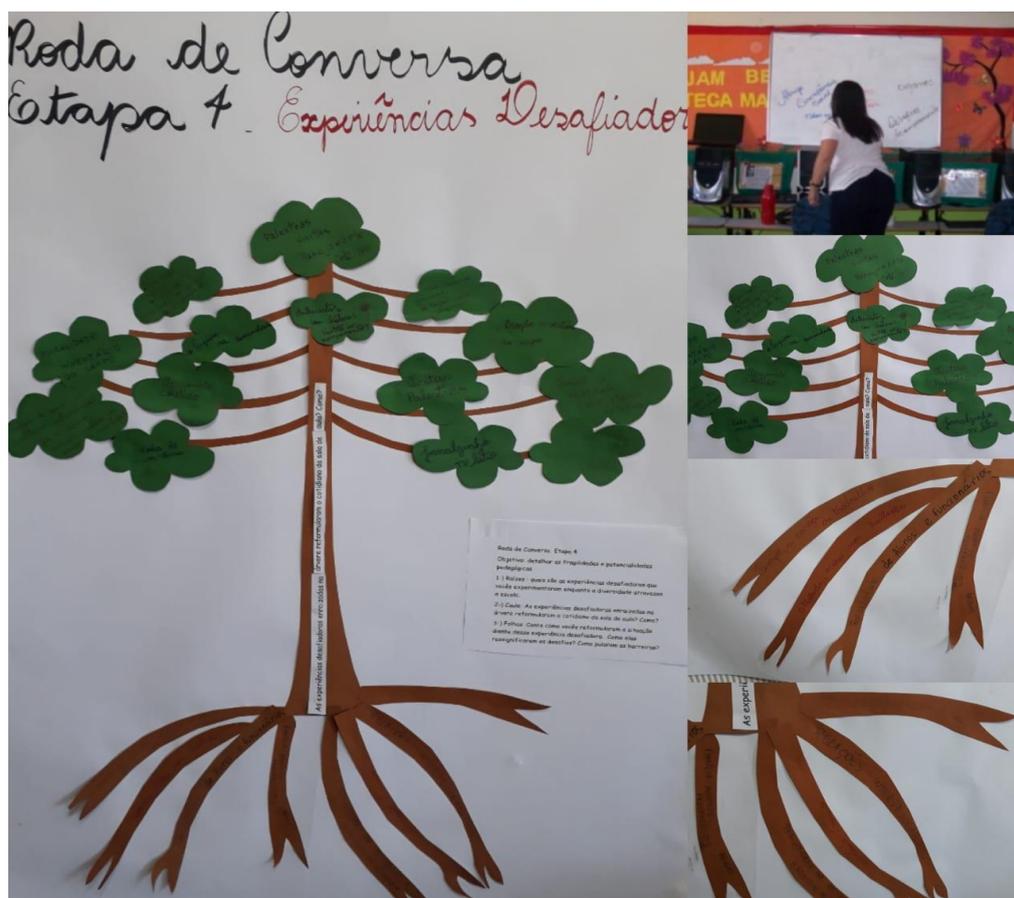
Prosseguiu-se a Roda colando a problematização no caule: As experiências desafiadoras

enraizadas na árvore reformularam o cotidiano da sala de aula? Se sim, como?

As professoras foram convidadas a contar como elas reformularam a situação diante dessa experiência desafiadora, que chamamos de “cavalos selvagens” e “barreiras”. Como elas ressignificaram os desafios? Como pularam as barreiras?

Os relatos foram escritos nos desenhos que simbolizam as folhas da árvore. Essa tarefa também durou por volta de 40 minutos. Ao final, formamos uma Grande Árvore Araucária de experiências, que contaram experiências, fragilidades, barreiras, conflitos e contraditórios. A forma como relataram suas percepções e como ressignificaram e reformularam as fragilidades foi de onde mais tirei minha percepção sobre os processos de negação, afirmação, marcação e comunhão das diferenças culturais. Os relatos expuseram quando acolhem ou não, quando visibilizam ou não a diversidade cultural (Figura 09).

**Figura 9-**Arvore das Experiências



Fonte: Iassana Rodrigues Soares.

## **Etapa 5 - entrevista semiestruturada e participação nos territórios de vivência em 2020**

A Escola havia passado por processo de eleição e composição da nova Equipe Gestora, com três professoras ausentes que solicitaram remanejamento para outra instituição. A nova transição organizacional, somada ao fato da ausência da Coordenadora, trouxe a entrevista semiestruturada como instrumento para coleta de dados. Essa entrevista, realizada com duas professoras, durou uma hora e meia, fechando a última ação no ambiente da Escola. Os pontos da entrevista focaram em evidenciar ações sobre a construção de ações e estratégias nos Planejamentos, Projetos, Proposta Pedagógica e Organização Administrativa, tendo a diversidade cultural como foco. Dentre os pontos, destacamos: Quais os Projetos que a Escola construiu tendo o foco na diversidade cultural? Como funciona o Inventário do Campo? Quais as dificuldades de implantar projetos específicos? Como é a participação das famílias na construção e participação dos Projetos? Houve encontro entre essas culturas? Como funcionou o planejamento específico sobre cada comunidade? Conseguem sistematizar os saberes territoriais?

Em virtude das medidas de enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do novo Coronavírus, descritas no Decreto nº 40.583, de 1º de abril de 2020, do GDF, as aulas foram suspensas na Escola, e os possíveis encontros presenciais, marcados para acontecer nesta Etapa, não se realizaram. As ações de 2020 que compõem essa Etapa correspondem as visitas a órgãos do governo e entrevistas com pessoas tidas como pioneiras na região, dentre ele/as: Administração de Sobradinho, Museu de Planaltina, fotografia dos empreendimentos locais específicos, Associação da Fazenda Sálvia, e visita a Gilson Guimarães e Aécio Guimarães.

### **1.3 Aportes teóricos**

O tema de pesquisa proposto nesta dissertação, a diversidade cultural no contexto escolar atravessada por processos de afirmação, negação, comunhão e valorização dos pertencimentos culturais, exige o acionamento de literatura e autoras/es que se ocupam das categorias que considero centrais para a minha pesquisa: territórios de vivências; diversidade cultural, diálogo; e educação intercultural.

O contexto dos Estudos Culturais no Brasil movimentou-se desde a década de 1970 e se consolida com a preocupação política e do projeto de colocar em bases teóricas mais sólidas as

leituras e textos da cultura. Com a preocupação de dialogar sobre as singularidades territoriais culturais das crianças da Escola, os pressupostos teóricos trazem o que dizem alguns autores dos Estudos Culturais, que dizem que é de suma importância lançar luzes aos meus próprios questionamentos quanto à potência educativa da diversidade cultural dos territórios comunitários que chega à Escola.

Para Silva (2010), o indivíduo constrói sua identidade ao longo da vida através de elementos culturais adquiridos por meio da herança cultural; assim, a identidade atribui diferenças entre os seres humanos, pois ela se evidencia a partir da consciência da diferença e do contraste com o outro. O autor afirma ainda que o debate sobre *identidade e diferença* não pode ser reduzido a uma questão de tolerância para com a diversidade, pois identidade e diferenças não são conceitos simples, nem podem ser tomados como “naturais”, isto é, são construções sociais e culturais, e como tal, devem ser questionados e problematizados.

Silva (2010) também explica que por vezes as identidades se tencionam, conflituam e disputam territórios. Identidade e diferença estão, pois, em estreita conexão com as relações de poder; ou seja, o poder de definir a identidade e de marcar a diferença não pode ser separado das relações mais amplas de poder. Essa ideia amplia nossa compreensão sobre a forma como as identidades dos estudantes são forjadas em seus cotidianos e territórios vivenciais, e, em contraste, como elas atravessam o contexto escolar por processos que a marcam em negação, afirmação, comunhão, valorização.

A história local aponta que a região da fazenda Sálvia é, historicamente, renomeada com base no ordenamento territorial em torno do ribeirão Sobradinho. Desse ordenamento ocorrem as relações socioculturais que atravessam o contexto escolar. Sobre isso, uma aproximação dos conceitos trazidos pelos geógrafos Santos (2001) e Haesbaert (2014) se faz necessária para entendermos a formação dessa diversidade e apresentá-la ao contexto territorial. De Santos (2001) aciono a perspectiva de que o espaço passa a ser lugar em razão da presença do homem e da cultura, pois desta relação ele é dinamizado e politizado com base nos interesses de quem o ocupa. Em Haesbaert (2014), aciono a compreensão de que o espaço territorializado passa historicamente por relações de poder, que não é estático, em razão dos processos de *des-re-territorialização*.

São nesses processos que se constrói o direito sobre a terra, e que as identidades são forjadas, dando sentido ao território, como ocorreu nas comunidades da fazenda Sálvia que permeiam a Escola, ou seja, quem territorializa a fazenda Sálvia a transforma com base nos seus interesses e necessidades há mais de um século; e essas necessidades são ligadas aos

pertencimentos culturais e vínculo com a economia do lugar, os quais os docentes precisam conhecer para que façam justiça às singularidades culturais territoriais.

Hall (2014) relaciona a *cultura* como um conjunto de fatores representativos e significativos que refletem as experiências comuns da sociedade. Para nós, entendemos que é a ação local agindo no espaço do acontecer solidário.

Hall (2009) explicava que as identidades sociais são construídas no interior da representação por meio da cultura, e esta é o resultado de um processo de identificação no qual nos posicionamos frente às definições das práticas sociais, caracterizando o indivíduo como um ser que interpreta e estabelece sentidos. Neste ponto, compreendo que a forma como os grupos comunitários forjam seus pactos e saberes na região da pesquisa se dá, na ligação com a terra, isto é, o sentido que a terra tem para eles.

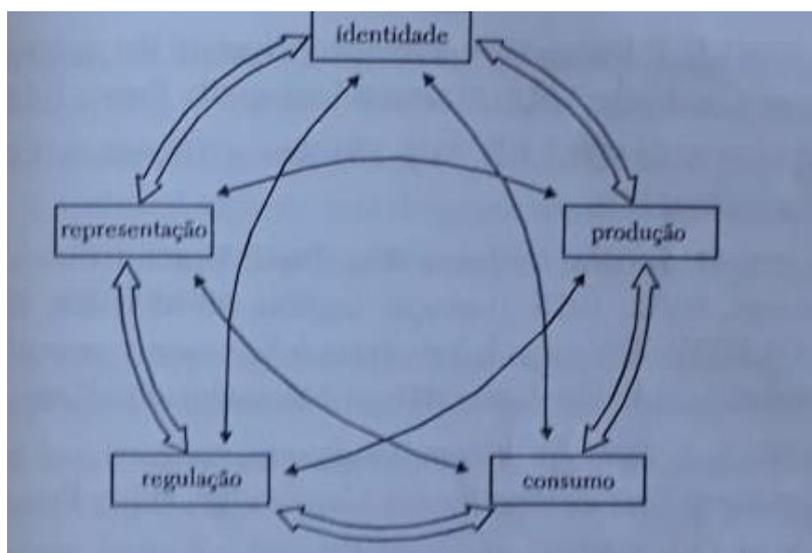
Hall (2014) também explica que toda ação social é cultural, e que as práticas sociais resultam em um significado de ação; portanto, são práticas de significação. Dessa explicação, compreendo que o lugar ordenado em comunidades é assim chamado porque há cultura que o nomeia, o identifica, o simboliza, o transforma sobre os interesses de quem o territorializa.

Por conseguinte, como este estudo mapeia a presença e o encontro das culturas, a forma como elas se constroem e definem a própria diversidade, e como as diferenças são pontos essenciais para diferenciá-las, foi preciso analisar como essas diversidades em suas identidades se caracterizavam, e como elas definem o que pertence ou não a elas.

Woodward (2009) afirma que toda cultura remonta processos constituídos de elementos que se relacionam num ciclo, ou esquema, nomeado de “circuito de cultura” (Figura 10).

Circuito de culturas é um esquema que Sturt Hall, Paul de Gay, Linda Jones, Hugh Mackay e Keith Negus usaram para explicar que ao se analisar artefatos culturais em estudos sobre identidade e diferença é necessário analisar os processos de representação, identidade, produção, consumo e regulação como se eles estivessem em círculo, um influenciando o outro, numa codependência pois, qualquer que seja o artefato observado ele carrega sentido e simbolismo. Por isso, o artefato ligado a uma identidade carrega a marca simbólica da mesma. Se o artefato é cultural, possui um efeito de regulação da vida social, seja pela articulação de sua produção ou consumo. (WOODWARD, 2009, capítulo 1, p. 68).

**Figura 10 - Circuito de Culturas**



Fonte: WOODWARD (2009, p. 69).

Para interpretar e entender esse circuito (Figura 11) a que os autores se referem, minha participação observante na pesquisa foi crucial, e dela surgiu a compreensão sobre as formas como essas comunidades em suas diferenças se identificam, formam a própria identidade e se organizam com base em seus pertencimentos. Os elementos desses processos ligados nesse circuito de culturas são a representação, a identidade, a produção, o consumo e a regulação dos conhecimentos e saberes.

A ideia relacionada ao processo de representação está direcionada aos significados. Woodward (2009, p. 17) diz que essa ideia se dá “[...] por meio dos significados produzidos pelas representações que damos sentido à nossa experiência e àquilo que somos”. Dela vem a afirmação dos pertencimentos das crianças de identidade cigana Calon e dos alunos do acampamento Renascer Palmares.

Entendemos que para a comunidade, as saias rodadas/leques/rodas de carroça e a foice/enxada/cor vermelha, por exemplo, são símbolos que marcam e afirmam as identidades dessas culturas locais e, assim, a própria diversidade cultural. Esses objetos e artefatos simbólicos fornecem formas de dar sentido às experiências que marcam a vida das pessoas desses grupos, seja pelos saberes que envolvem esses objetos, seja pela carga de estigma e exclusão que eles também carregam .

A foice e a bandeira das crianças sem-terrinha, por exemplo, são artefatos simbólicos da diversidade do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST); trata-se de uma materialização através da simbologia formada por um vestuário – lenços, bonés; e também de estratégias e decisões para reconhecimento e identificação do movimentos em ações coletivas,

nas campanhas e na mística, pois elas aparecem como um fator de agregação e motivação constante que objetiva gerar vínculos entre os militantes e o MST. Como exemplo, há o elemento fogueira para a etnia Calon.

A ideia relacionada ao processo de consumo e produção no circuito da cultura me auxiliou no entendimento sobre a importância dos conhecimentos familiares de alguns produtos ligados às identidades. A imersão no território trouxe-me a compreensão de que os produtos comercializados por famílias e grupos simbolizavam tradição, sabedoria e, assim, identificação de uma cultura.

Evidenciei essa situação nos queijos vendidos pelo casal Cléia e Zélin Passos; na aceitação dos produtos produzidos pela família de Ana Paula; na pamonha do acampamento Renascer Palmares; no feijão-de-corda orgânico da Rita de Cássia; nos cavalos treinados por Jorge da Rota do Cavalo e do José Arnaldo Canabrava; e/ou na própria nomeação de que o haras pertence à comunidade Rota do Cavalo, pois existe na associação deles uma organização, uma identificação do próprio empreendimento por placas que identificam o local como promovedor de cultura com cavaleiros, cujo símbolo é idealizado como um ISO, um local com normas e técnicas aprovadas por uma associação.

Enfim, a análise sobre o cotidiano das famílias presentes me trouxe a compreensão de que os saberes que essas famílias utilizam na produção de seus artefatos campestres são carregados de simbolismo, representando a marca da diferença entre outras regiões que também procuram utilizar-se das mesmas técnicas.

Woodward (2009) diz que socialmente as identidades culturais são classificadas nesse sistema classificatório de simbolismo para marcar as diferenças. Essa marcação das diferenças é crucial no processo de construção de identidades culturais, pois é na afirmação e representatividade dos saberes/conhecimentos que a cultura é afirmada, valorizada socialmente e individualmente.

Ainda sobre o entendimento de como se formam as identidades, Silva (2009, p. 89-91) discorre que os lugares posicionais que assumimos e com as quais nos identificamos constituem nossas identidades, isto é, nossos pertencimentos. Para ele, somos constantemente tensionados pelos discursos, representações simbólicas e ideologias que nos obrigam a tomar posicionamentos diversos e, às vezes, antagônicos entre si, e que dependendo do lugar que ocupamos perante os grupos diversos, podemos assumir posicionamentos de diferentes formas como de concessão x oposição, conformismo x resistência, afirmação x negação, enfrentamentos x acomodação, inclusão x exclusão. Segundo o autor, essa representação da identidade é marcada por relações de poder.

Segundo Silva (2009, p. 91): “A identidade e a diferença se ligam por sistemas de poder. Quem tem o poder de representar tem o poder de definir e determinar a identidade.” O autor aponta para reflexões que considero pertinentes ao território da pesquisa, ou seja, a importância da pedagogia e das ações curriculares que oferecerem oportunidades com foco na reflexão crítica sobre a relação de poder em sistemas de representação de identidades. Compreendo que o autor determina que para emancipação e valorização identitária, o/a estudante deve interagir com as culturas territoriais e questionar o sistema de hierarquização das formas dominantes de representação de identidades e diferenças que subalternizam saberes e identidades.

Hall (2009, p. 109) afirma que a demarcação da identidade e diferença são processos de produção social que envolvem relações de poder. Diz que as identidades emergem no interior do jogo da inclusão e exclusão, e pondera que constituir-se como identidade social é resistir nesse jogo de poder.

Completando a ideia de relação de poder, Mitjans Martinez (2017, p. 103) diz que

[...] a diferença é identificada e interpretada a partir das posições de poder, que constituem as diversas relações assimétricas produzidas no tecido sociocultural. Assim, na inter-relação identidade/diferença, o diferente é desvalorizado e, muitas vezes, excluído por discursos, valores ou padrões dominantes.

Com base nessa ideia percebo de onde vem o receio de alguns empreendedores da comunidade Rota do Cavalo quando veem o território identificado como local que acolhe grupos vinculados ao MST, à FNL (Frente Nacional de Luta) e à etnia Calon. Nesta mesma crítica, considero que a relação de poder de representar a identidade dominante é o motivo que leva a história contada pela família Guimarães excluir do roteiro cultural e da formação da gênese cultural o contato com a cultura de matriz afro.

Para esses empreendedores, o vínculo do lugar com os acampados remonta a ideia de que o espaço possa estar sendo desvalorizado, pois socialmente os pertencimentos dos que vivem em situação de acampado foram vinculados a imagens negativas. Perpetuar com essa visão negativa sobre o que representa a diferença da identidade do acampado com a do turismo rural é uma forma de perpetuar o racismo estrutural engendrado historicamente no consciente social.

Ao tratar da construção do conhecimento sobre si, Woodward (2009) e Silva (2010) dizem que as identidades são marcadas de diferença, e essa diferença se dá tanto por meio de sistemas simbólicos de representação quanto por formas de exclusão social; por isso a identidade depende da diferença, que, por sua vez, está relacionada a sistemas de classificação. Os autores dizem também que cada cultura tem suas próprias formas de classificar o mundo, e

é dessa classificação que a cultura propicia sentido ao mundo social e constrói significados para o grupo.

Desta explicação, completa-se o entendimento de que é natural o estado de estranheza que sentimos quando percebemos diferenças vindas no encontro da diversidade. No entanto, é o sentido negativo ou afirmativo que damos sobre aquilo que não é por nós compreendido que conta nas relações sociais produzidas sobre essas diferenças. Por exemplo, o modo como acolhemos ou não acolhemos aponta a nossa maturidade para valorizar singularidades que não fazem parte do nosso contexto cultural, demonstrando assim a nossa capacidade de respeitar aspectos diferentes da nossa identidade.

Nesse sentido, a escola, sendo o local de encontro dessa diversidade, também é o local onde as diferenças se apresentam, pois é delas que vêm a diversidade. Neste trabalho, entender o ordenamento territorial que evidencia processos que marcam a diversidade acolhida na Escola facilita a compreensão sobre os aspectos históricos que pulsam em seu cotidiano e que nem sempre se apresentam de forma amigável.

A diferença da qual formam as diversidades culturais e que formam essas identidades é compreendida nos conceitos de Hall (2014). Ele explica que a diferença é o ponto que articula a formação do sujeito e de sua identidade, ou seja, os aspectos da cultura são fundamentais na formação da identidade do sujeito. Se esses aspectos não forem valorizados ou problematizados, quando estes representam desigualdade de direitos, eles acabam sendo negados ou afirmados em demasia, inclusive na escola. Assim, compreendo que ao falar sobre as diferenças que são responsáveis para forjar os pertencimentos, entendo o próprio sentido e o contexto da diversidade cultural no sistema escolar.

Sobre identidade e diferença, Silva (2010, p. 75) diz que “[...] a identidade é o ponto original relativamente ao qual se define a diferença”. O autor diz que a diferença vem em primeiro lugar, ou seja, é através da diferença como processo de diferenciação que a identidade é constituída e consolidada. Portanto, o estudo de Hall (2014) mostra que a cultura é associada à identidade local, com base nas singularidades que vêm dela; podemos compreender então que são destas singularidades que se formam os pertencimentos culturais, e estes vêm da organização como o grupo territorializa a região da fazenda Sálvia, por exemplo.

Do que sustenta Hall (2014) sobre essa temática, compreendo que as singularidades que formam o corpo comunitário não só definem as características do grupo no território familiar ou comunitário, mas esses pertencimentos reverberam em espaços que promovem o encontro, como é o caso da Escola Classe Sítio das Araucárias. Esse encontro não se dá de forma ingênua, pois há uma relação de choques, estranhamentos, aceitação e negação do modo de *sentirpensar*

do outro; ou seja, a ideia de que uma cultura possui mais direitos sobre a outra gera relação de força e tende a hierarquizar as singularidades como se uma fosse mais prioritária que a outra, inclusive nas escolhas que tomamos nos planejamentos escolares.

Nesse trilhar teórico, foi Skliar (2005) que trouxe a compreensão de que quando falamos de cultura devemos ter calma e prudência, sobretudo pela abrangência conceitual que a palavra *cultura* pode tomar quando pesquisada. Desta forma, nesta pesquisa, considereirei focar nos termos *diversidade* e *diferença*.

A diferenciação conceitual dessas duas palavras/termos se fez necessária para compreender como se analisa a diversidade a partir das diferenças. Para Skliar (2005, p. 201), “Diversidade e diferença parecem termos similares, seus usos parecem os mesmos, seu caráter de representação da alteridade parece idêntico, mas são apenas na superficialidade e na artificialidade”. Por isso, não poderíamos usar esses termos como sinônimos, e se assim o fizéssemos poderíamos reforçar discursos coloniais e correremos o risco de não problematizar as questões que formam os objetivos desta pesquisa sobre a subjetivação dos processos que influenciam as relações de acolhimento da diversidade cultural.

Entender que a base do discurso colonial, por vezes, se coloca como imperativo no contexto escolar é importante, pois está centrada na compreensão docente de que a diversidade significa apenas o multiculturalismo. Ao focarmos apenas na presença da diversidade, e não considerarmos problematizar as diferenças que a forma, não chegaremos ao estado de comunhão e da própria interculturalidade – um dos pontos cruciais deste estudo.

Desta forma, entender a conceituação sobre a diversidade e a diferença foi crucial para esta pesquisa, que marca a possibilidade de encontro e diálogos interculturais. A organização do trabalho pedagógico demanda uma temporalidade diferente do modo como os territórios de vivências se organizam, e nem sempre, nós, docentes, temos noção de que o tempo corrido nos atrapalha. Ações em curto prazo podem nos levar a uma interpretação incipiente sobre a comunidade, e dessa atitude precipitada, correremos o risco de nomeá-las a partir de suas diferenças sem problematizar as causas dessas diferenças.

Compreendo que para uma postura com foco na diferença e na diversidade é preciso combater pensamentos ingênuos criados na ideia de que marcar a diversidade para cumprir calendário de estratégias seja o mesmo que problematizar e comungar com o sentido dessas diferenças na formação da diversidade cultural.

Melo, Vlach e Sampaio (2006) ampliam a discussão sobre a diversidade e diferença de Skliar (2005). Explicam que se reduzirmos as diferenças a sistemas que classificam, homogeneízam e modelam, estaremos tomando como consensual algo que é conflituoso. Na

situação da análise da diversidade cultural, corremos o risco de afirmar ou negar histórias de grupos peculiares, transformando-as em histórias idealizadas, criminalizadas ou até mesmo romantizadas em seus elementos constituidores.

Desta forma, se a identidade cultural de um grupo passa a ser mistificada ou idealizada, fica difícil problematizar elementos que são responsáveis por desentendimentos com outros grupos, e até mesmo pela dificuldade de aceitarmos a diversidade cultural de toda a comunidade, por conta de um elemento específico que a fragiliza. Como exemplo, há os ciganos da etnia Calon, que comungam o mesmo espaço com famílias que moram no condomínio Serra Verde, próximo à rodovia Inhozim e a estrada Rota do Cavalo.

Há sobre os ciganos Calon trabalho específico com levantamento de seus pertencimentos em pesquisas acadêmicas já realizadas. No entanto, há uma predominância pela romantização em todo contexto que envolve o grupo Calon, excluindo temáticas essenciais de seus pertencimentos nos debates para a valorização da sua diversidade cultural. As situações não problematizadas com base em seus pertencimentos fragilizam a própria identidade desse grupo, dentre elas temos as marcas do patriarcado: o machismo, por exemplo, se apresenta no grupo como uma marca da própria etnia, que impede diálogos e a afirmação da própria cultura pela frente feminina.

Na pesquisa realizada pela CODEPLAN (Companhia de Planejamento do Distrito Federal), intitulada *Invisibilidade e preconceito: um estudo exploratório dos ciganos do Distrito Federal*, e a pesquisa de Perpétuo (2017), *Comunidade cigana Calon em processo de escolarização: conflitos étnicos e saberes pluriculturais*, pela Faculdade de Educação da Universidade de Brasília (FE/UnB), as famílias do condomínio Serra Verde que comungam o mesmo espaço com a etnia Calon poderiam ter sido acionadas para dialogar sobre o território comum que ocupam. As pesquisas deixaram em aberto a possibilidade de analisar o encontro por um viés da interculturalidade, e assim, encontrar caminhos para o diálogo.

Uma outra situação, citada em exemplo de como a falta da problematização dos pertencimentos pode dificultar o debate sobre as culturas, é a criminalização dada à organização familiar que envolve a ação das crianças agricultoras e as ligadas aos empreendimentos do turismo rural na economia territorial e familiar. Sabemos que muitas crianças participam de tarefas familiares e que a ação é elemento constituinte da diversidade cultural e da responsabilidade individual perante o coletivo. Quando a escola entra no debate destas tarefas pelo viés da criminalização, exclui a possibilidade de afirmar e valorizar as singularidades dos/as estudantes.

Em síntese, ainda sobre diferença e diversidade, Bhabha (2007) foi um dos primeiros a

defender esse sentido de distanciamento entre esses conceitos. Apresenta que a diversidade cultural reconhece os costumes e a cultura preexistentes de um grupo, e diz que a diferença vem das relações de poder. Por isso, *diversidade* e *diferença* precisam ser compreendidas mutuamente, mas não de forma sinônima. Logo, se falo sobre as diferenças culturais, preciso problematizar as relações que acontecem quando grupos permeiam lugares-comuns e questões dentro dos próprios pertencimentos, como é o caso do patriarcado, que invisibiliza as mulheres da criminalização das atividades coletivas das quais as crianças em território campesino participam.

Portanto, considero esta pesquisa de suma importância por mostrar que o encontro de culturas não é algo estático, envolve o *sentirpensar*, os contraditórios, os nossos pré-julgamentos, bem como nossa ingenuidade e ignorância diante do outro. Situações servem de exemplo: pessoas que em condições de acampados no grupo do FNL invisibilizam os acampados da etnia Calon em função dos estigmas culturais e sociais; pessoas envolvidas no empreendedorismo do turismo rural que não valorizam a ancestralidade cultural da região anterior à criação da capital federal Brasília; além das situações que marcam em negação a cultura das novas identidades campesinas reconhecidas mundialmente na luta pela terra.

Como vimos acima, a exclusão social dos pertencimentos culturais demanda atenção. Costa (2001) informa que a diferença não é uma marca do sujeito, mas uma forma como o sujeito se constitui socialmente, culturalmente. Explica que essa posição se estabeleceu como uma forma de exclusão vinda da relação de poder; da problematização sobre as relações humanas que acontecem a partir da experimentação com a cultura do outro.

Costa (2001) diz que ser diferente é estar em relação de poder, pois numa sociedade que busca homogeneizar, haverá conflitos e choques. No âmbito da Educação, ser diferente significa ser excluído, invisibilizado; e no território desta pesquisa especificamente, quando a diversidade difere das singularidades do turismo rural, o diálogo se mostra conflituoso, ainda mais quando estão em situação de acampados, pois ser “acampado”, socialmente, virou dispositivo para exclusão, inclusive na forma como se escolhe quais saberes serão afirmados no sistema escolar.

Com base em Costa (2001), compreendo que a exclusão social coloca a diversidade cultural em constante embate a partir da diferença, pois, historicamente, a cultura social vem marcada na construção da diferença e na nossa experiência moderno/colonial latino-americana.

Dussel (2005) e Santos (2010) dizem que a modernidade não aconteceu apenas na Europa, sendo ela constituída por uma face oculta – “a colonialidade”; essa abordagem da modernidade e da colonialidade é necessária para entendermos que o direito e o poder de

enunciação da cultura viria dos povos ocidentais. A lógica de que os ocidentais seriam os produtores de conhecimentos válidos e legítimos perpetuou por muito tempo no imaginário social e produziu uma ideia que nega a diversidade cultural dos demais povos – os ditos “não ocidentais” –, sendo que os africanos escravizados, os deficientes, as mulheres e os indígenas estavam excluídos inclusive da nomeação de que fossem identificados como não ocidentais, ou seja, um rebaixamento humano ao status e classificação de objeto, – uma coisa que existia para servir as necessidades do homem branco. Sobre a mulher, fica a marca do patriarcado no território campesino.

Em resumo, o fato é que nesta hierarquização o processo de negação do outro como ser humano colocou o Ocidente na posição de “moderno”, e as demais culturas na posição de “atrasadas”. Essa lógica abriu espaço para que houvesse a classificação das diferenças, posicionando, hierarquicamente, os seres humanos e suas culturas.

Massey (2000) esclarece que o caráter histórico na configuração dos lugares cria vínculos através das interações e das formações de identidades, que fazem parte de seus constituintes. A autora informa que os lugares não possuem uma única identidade e que ao mesmo tempo estão cheios de conflitos internos.

Souza (1995, p 79), por sua vez, esclarece que a violência e os conflitos afloram no território, justamente quando há perda de poderes e quando o coletivo não garante mais a legitimidade e manutenção de suas relações e singularidades. Informa ainda que “[...] territórios podem ou não ser re-mapeados, assim como todo o cotidiano das relações sociais vão se consolidando refazendo sentidos sócio-espaciais que se remodelam no *lugar-território*”. (SOUZA, 1995, p. 79).

Massey (2000, p183-184) apresenta

[...] a especificidade de um lugar deriva do fato de que cada lugar é o foco de uma mistura distinta de relações sociais externas e locais. Essa mistura num lugar produz efeitos que não ocorreriam de outra forma. Interpreto que todas essas relações se interagem com a ajuda da história acumulada do lugar, produto de camadas sobre camadas de diferentes conjuntos de elos e vínculos locais e com o mundo exterior”.

Diante destas reflexões, compreendo que o lugar se apresenta dinâmico, pois é preciso entender e situar a identidade que está nele. Entendo que se uma identidade domina o lugar, a diversidade que foge ao padrão dominante sofrerá a exclusão desde a dinâmica territorial que é organizada por relações de poder e poderá influenciar na forma como as diversidades se relacionam no contexto escolar.

Também compreendo que a exclusão como elemento marcante das relações sociais contemporâneas torna-se dispositivo para definir o que é ou não manifestação cultural, e ou

para classificar quais pertencimentos culturais são adequados aos que dominam o espaço, perpetuando esse círculo de desvalorização e negação de alguns pertencimentos culturais.

Sobre a situação da diversidade caipira e sertaneja na região da pesquisa, analiso que são um exemplo prático dessa dinâmica de desvalorização, pois foram desconsideradas como símbolos marcantes da diversidade onde Brasília seria construída, invisibilizadas em seu lugar-território, e com isso, invisibilizadas em suas singularidades, e dinâmicas de ocupação do espaço. Entendo que se a cultura urbana é tomada como regra, a mesma invisibiliza culturas centenárias que povoam a região da Fazenda Sálvia desde o século XVIII.

Sobre diversidades centenárias, é interessante observar que o levantamento de literatura acadêmica é incipiente sobre a produção de material que enfatiza a cultura afro e indígena no território, e ainda que citem a existência de senzalas nas fazendas, quilombos e indígenas dentro do retângulo estipulado para definir qual seria o local da construção da capital, pouco se produziu sobre esses territórios e identidades. Demonstrando que o espaço, ainda que territorializado por corpos, culturas e saberes diferentes, necessitam se afirmar para que sejam reconhecidos, caso contrário, são excluídos da História. Para essa problematização, suponho que a escola seja o local propício a construir diálogos, já que é nela que acontece o encontro entre essas diversidades.

Mignolo (2007) aponta para a ideia de primitividade gerada pela modernidade, ressaltando o estabelecimento da hegemonia epistêmica europeia sobre as demais culturas, e dissemina a ideia de passagem de um estágio inferior (onde estavam os povos dominados) para um estágio superior (ocidental); o que, provocativamente, Castro-Gómez e Grosfoguel (2007, p. 113) chamam de “sistema mundo europeu/ euro-norte-americano moderno/ capitalista/ colonial/ patriarcal”.

Toda essa lógica criada para afirmar que a Europa era a única constituída de modernidade reforçava a ideia de que apenas lá havia condições de produzir saberes, conhecimentos, ciências, cultura. Essa falácia desenvolvimentista unilinear impôs aos considerados “atrasados” aceitar que era apenas percorrendo o caminho europeu de modernidade que ascenderiam da posição de “bárbaros” para “modernos”, alcançando assim o posto, ou melhor, a identidade cultural de civilizados.

Essa perspectiva cultural produziu as identidades das sociedades industriais, processo que mudou o ordenamento territorial mundial pela estreita ligação com a formação de áreas urbanas, de modo que foi considerado “sujeito moderno” aquele caracterizado pelo pensar e raciocinar livre das emoções.

Essa dinâmica enraizada em nossa sociedade marca fortemente a região da pesquisa,

assunto problematizado no Capítulo 2. É dessa falácia, de que na modernidade não há espaço para o rural, que se originaram conflitos em pertencimentos rurais que excluem os que estão em situação econômica vulnerável como forma de se incluírem no que chamam de “rota da modernidade”, simbolizada, inclusive, na nomeação do território de parte da fazenda Sálvia como Rota do Cavalo, metáfora do animal símbolo que é a marca de grandes espaços dos milionários, de esportes de elite, afirmando e marcando, em demasia, que o espaço da Rota do Cavalo seja o lugar-território de saberes elitistas.

Brasília, símbolo da modernidade, fortalece essa dinâmica cultural monocultural da paisagem na Rota do Cavalo, em Sobradinho, e talvez seja esta uma das problemáticas que a Escola tenha que dialogar no contexto escolar. Desde a origem de Brasília (1960), a cidade-bairro Sobradinho já era descrita no Plano Diretor como “a petrópolis do Distrito Federal”, o lugar-território da dos que teriam domínio econômico do espaço, e por ter o domínio, as manifestações culturais que carregam são valorizadas.

Aceitar que essa dinâmica monocultural não condiz com as identidades que estão ordenadas no lugar é o primeiro passo para compreender os processos de afirmação, valorização e negação das diferenças culturais.

Por isso, nesta pesquisa em Educação, é importante o conceito de *lugar* desenvolvido por Milton Santos (2001). O lugar-território com uso corporativo, onde a paisagem é vendida para atender a estética de Brasília, ou o lugar-abrigo, com o sentido de espaço com pessoas e culturas que buscam viver e sobreviver em seus pertencimentos e singularidades culturais. Por isso, compreendo que a consciência sobre a própria diversidade cultural é essencial para interpretar as relações de poder que subalternizam territórios.

As reflexões que surgem dentro do espaço da escola entre o/a professor/a e os/as estudantes são, pois, nesta análise, possibilidade de encontrar saídas à valorização da diversidade cultural. O cenário colonizado e colonizador do pensamento aponta análises e reflexões sobre a temática da exclusão e amplia o entendimento das crianças sobre o que significa ter privilégios, direitos e deveres.

Deste modo, trazer nesta pesquisa uma reflexão das marcas da colonialidade em nossos pertencimentos, será preciso evidenciar que os contraditórios existem e precisam ser problematizados, para evidenciar no encontro de culturas ações que ressignifiquem práticas e atitudes mais humanas, e quem sabe com o próximo – sem a ingenuidade de que isso acontece em poucos anos, levando-se décadas.

Para Castro-Gómez e Grosfoguel (2007), imaginar um “giro decolonial”, mesmo que cunhado inicialmente no terreno das Ciências Sociais latino-americanas, significa pensar o

decolonial como insurgência mais ampla em instituições modernas, a exemplo da universidade, da arte, da política e da escola. Evidencio que o território da Escola da pesquisa, com as docentes, é o campo de atuação eficaz para reverberar nas atitudes que acontecem dentro dos espaços vivenciais das crianças, visto que as docentes são, para muitos, símbolo de conhecimento, reflexão e transformação.

Essa sumarização textual se faz importante na inicialização da pesquisa, haja vista que quando falo sobre o reconhecimento das identidades campesinas, ou melhor, sobre os processos que marcam os pertencimentos dessas identidades campesinas que formam toda a diversidade regional, preciso contextualizar a lógica de onde elas se originaram/formaram, se vieram da identidade cultural não apenas dos ocidentais, mas também dos não ocidentais.

Nesse sentido, esta pesquisa problematiza o processo de *negação* e *marcação* da diversidade cultural dos povos “não ocidentais”; com isso, entro no debate que reivindica a justiça cognitiva e epistêmica para os povos que fogem à geografia ocidental. Esses processos foram tomados de empréstimo da pesquisa de Marques (2012), a fim de potencializar a discussão sobre acolhimento e visibilidade da diversidade cultural.

A discussão sobre justiça epistêmica, nessa dinâmica, envolve *marcar*, *acolher*, *negar*, pois, historicamente, a supervalorização do conhecimento científico produziu uma subalternização de outros sistemas de conhecimentos (saberes populares, de povos e comunidades tradicionais, etc.), classificando-os, seriando-os, inclusive, como “exóticos”, como é o caso da sabedoria dos povos indígenas, ou tomando como radicais os que são oriundos dos movimentos sociais pela luta do campo, e ou ainda apagando etnias, como é o caso dos Calons. Há de se considerar que em seus estudos, Bertran (2011) também informa que a presença dos corpos negros se materializa no Quilombos Mesquita, na Cidade Ocidental, antes Luziânia, 100 km da região.

Castro-Gómez e Grosfoguel (2007), Quijano (2005) e Mignolo (2007), autores vinculados aos Estudos Decoloniais, chamam esses processos de “racismo epistêmico” e “injustiça cognitiva”, por produzirem invisibilidade de todo tipo de conhecimento não produzido e legitimado sob a égide da “ciência moderna”. Essa violência epistêmica tem efeitos nefastos para crianças em processo de escolarização, cujas referências culturais são desvalorizadas e apontadas como “inferiores” em relação ao conhecimento científico, incidindo sobre seus pertencimentos e identidade cultural.

Quijano (2005 p. 109) argumenta que a América foi constituída como o primeiro espaço/tempo de um novo padrão de poder da vocação mundial. “A primeira identidade da modernidade mundialmente expandida sobre dois pilares: a construção mental de raça e o

firmamento do capitalismo.” Compreendo que a dinâmica conquistador e conquistado tornou-se uma nova ordem hegemônica global determinada pela ideia de raça imposta pelo poder colonial. Dessa dinâmica racial surge a articulação de todas as demais formas históricas de controle do trabalho; dos recursos e produtos culturais; da natureza e dos corpos.

O autor explica ainda que essa construção mental é sem precedentes, e que a mesma esconde o lugar do sujeito da enunciação colonizado. Quijano (1992) elucida que a dominação e as colonialidades euronorte-americana expandiram as estruturas hierárquicas de conhecimentos sobre os povos latino-americanos, classificando as culturas em inferiores e superiores. A nomeação dada a esse tipo de dominação é *colonialidade do poder*.

Nessa perspectiva, Quijano (2000, p. 213) diz que essa lógica de dominação,

permanece latente na realidade biofísica; na dinâmica sócio-cultural sobre os ecossistemas; no pensamento hegemônico global das elites dominantes que reafirmam os espaços subalternos de exploração, dominação e as consequentes reconfigurações das estruturas de poder sobre toda América Latina. Durante cinco séculos ecossistemas inteiros do território latinoamericano foram devastados, arrasados pelas monoculturas de exportação. A flora, a fauna, os seres humanos foram vítimas das invasões biológicas dos saqueadores e colonizadores europeus. A multiplicidade de crises presente na atualidade guarda íntima relação com todas essas formas de dominação.

Diante das considerações de Quijano (1992; 2000), acredito que é possível criar pontes a partir da Educação. Essas pontes são tomadas como ações práticas para ressignificar fragilidades que impedem o diálogo e a tolerância com as diferenças culturais e a afirmação dos pertencimentos no contexto escolar.

Quanto à valorização da diversidade cultural como potência educativa, outras linhas de pensamento visibilizam a comunhão como forma de promover diálogos. Candau e Leite (2007) entendem que o assunto envolve não apenas uma mudança de pensamento, mas uma transformação das práticas pedagógicas dos docentes, o que implica reconhecer que a interculturalidade atravessa o social, o cultural e o político dos contextos escolares.

Candau e Leite (2007, p. 733) dizem que “[...] as manifestações humanas estão no cotidiano. É no cotidiano que se dá algo essencial: o descobrimento da diferença”. Interpretando essa definição, compreendo que as autoras dão a entender que o dia a dia é a chave para entender as diferenças.

Sobre isso, sabemos que a escola, em muitas de suas atribuições pedagógicas, desenvolve atividades para atender à organização administrativa do sistema – calendário escolar. A dinâmica temporal, que é atribuída à escola, por vezes não se alinha à temporalidade que marca a vida no campo; e por isso, é um desafio para as docentes desenvolverem e/ou

promoverem resultados satisfatórios no contexto de ensino-aprendizagem.

Desta forma, nesta pesquisa, compreender de que forma a Escola marca, nega e/ou comunga os saberes e manifestações do território, é muito importante para entender as diferenças culturais que atravessam seu cotidiano. Assim, compreender o cotidiano, ou melhor, como chegam as diferenças que vêm da diversidade nos espaços vivenciais, e como são percebidas em negação, afirmação, valorização e comunhão, torna-se um exercício de observação, escuta e olhar sensível, e muito bom senso por parte de todos que compõem a Escola.

Pensando nesse contexto escolar da pesquisa – diversidade cultural –, indago quais seriam esses conhecimentos necessários junto à cultura e cotidiano aos quais Candau e Leite (2007) se referem e afirmam ser manifestações. Os conhecimentos vindos da base hegemônica, de um currículo universal, norteador de todo o sistema educacional? Ou algo do qual as docentes possam se basear para assim compreender as diferenças culturais que formam as comunidades da região? Sobre o território, indago qual cultura a região da pesquisa quer mostrar ao mundo? Ou por que apresentar a linha do ecoturismo voltada a empreendimentos, e não às demais? Por que marcar a região nomeando-a com apenas uma cultura?

A afirmativa de Candau e Leite (2007) toma-se como provocação nesta pesquisa, e se alinha às categorias postas como fundamentais para compreender a temática das diferenças culturais que formam a diversidade dentro da Escola objeto desta dissertação. Penso que ao reconhecer quem sou, quem são essas crianças e docentes, quais são os processos de afirmação e comunhão que se apresentam no acolhimento e visibilidade de suas histórias e saberes, a Escola inicia um processo de valorização de suas identidades, que pode ser o ponto de partida para uma experiência educativa efetivamente intercultural, voltada a diálogos e debates para afirmar e ressignificar, positivamente, o território e suas culturas.

Desta forma, esse sentido de comunhão é sinônimo de encontro intercultural e interculturalidade. Walsh (2012) diz que para promover a interculturalidade não basta simplesmente questionar a lógica hegemônica ou aceitar um currículo tradicional. Compreendo que para a autora “promover a interculturalidade” é identificar e, ao mesmo tempo, enfrentar as colonialidades do poder, do ser e do saber que radicalizam e subalternizam os povos tradicionais<sup>6</sup> e seus modos de *ser-estar* e *sentirpensar* no mundo.

---

<sup>6</sup> Sobre Povos tradicionais informamos a imensa diversidade sociocultural e fundiária brasileira, composta por múltiplas sociedades indígenas, comunidades quilombolas de açorianos, agricultores, ciganos, babaçueiros, caboclos, caiçaras, caipiras, campeiros, jangadeiros, pantaneiros, pescadores artesanais, praieiros, sertanejos, varjeiros, dentre outros, e que essas diversas populações possuem uma heterogeneidade interna que os diferenciam imensamente uma das outras. No entanto, utilizamos o termo “povos tradicionais” como opção

Portanto, esta pesquisa busca abordar esse encontro intercultural da subjetividade dos espaços vivenciais, considerando que junto a eles existem processos marcados por negação, afirmação, valorização e comunhão das diferenças. O Capítulo 3, que retrata o cotidiano da Escola, traz reflexões que foram tomadas de empréstimo do estudo sobre cotidiano e diferenças, de Marques (2012), o que ajudou a aflorar reflexões sobre a forma como os processos marcam o acolhimento da cultura do outro, bem como a nossa. São dessas reflexões que entendo a forma como a Escola inclui e exclui, como sonda e mapeia os pertencimentos de suas crianças em seus projetos e como alinha esses saberes na sistematização do conhecimento. E por que a dificuldade de se mapear, além dos bens materiais (geográficos, concretos), os bens imateriais (cultura, saberes, festejos).

A categoria *interculturalidade*, neste ponto, vem da percepção de que visualizar a diversidade cultural requer entender as tensões que vêm de uma relação direta, como as diferenças que formam as comunidades da região, além das disputas por territórios, na forma como os territórios vivenciais se organizam economicamente, religiosamente e historicamente.

Neste estudo, não importa se a docente tenha a noção do que seja o significado de *encontro intercultural* e *interculturalidade*, visto que serão suas práticas, ações e estratégias pedagógicas que indicarão a presença e o que representa para elas o sentido de comungar e de estar a caminho desse encontro intercultural. Se há na Escola uma defesa de práticas que fortaleçam a potência educativa intercultural da diversidade cultural do território, é sinal de que a ela vive o sentido ou caminha para uma educação com rotas da interculturalidade.

Pesquisas como esta dissertação são necessárias para as relações humanas, sobretudo para entender o cotidiano escolar. Basei e Filho (2008) trouxeram o debate da interculturalidade na formação de professoras/es. Alertam que há uma grande responsabilidade no papel do docente na escolha de ações e estratégias que norteiam o trabalho pedagógico, pois a reprodução de práticas pedagógicas fundamentadas em ações homogeneizadoras em torno de um currículo monocultural ignora e silencia a diversidade comunitária, perpetuando as pedagogias tradicionais, em vez das pedagogias interculturais; e por conseguinte, perpetuam problemas que a educação brasileira enfrenta desde a sua criação: disciplinas que possuem mais ênfases que outras, fracasso escolar, evasão e rotatividade.

Pondero também a questão de invisibilidade da diversidade cultural, quando a ênfase do ensino estiver relacionada a padrões do consumo e economia. Numa análise crítica e pontual

---

pedagógica e política, e o que embasa essa opção são os argumentos trazidos por Paul Little (2002). O autor enfatiza a dimensão sociopolítica para justificar esse conceito geral, visto que esses são grupos que defendem seus territórios frente à degradação imposta pelo desenvolvimento hegemônico.

sobre essa educação com foco ao sistema neoliberal, o pesquisador Laval (2004) garante que o foco educacional com práticas homogeneizadoras é um mecanismo para suprir a demanda do mercado financeiro e uma prática tendenciosa que explora as desigualdades e desvaloriza a cultura.

Percebo que, de uma maneira propositada ou não, esta situação marca fortemente a região da pesquisa, e pode ser problematizada para um novo direcionamento ao encontro de cultura que acontece dentro da Escola. Visivelmente, as relações entre as comunidades que formam a parte pesquisada da fazenda Sálvia estão em conflito, pois para alguns a terra é sobrevivência, necessitando, por isso, de uma educação voltada a laços culturais, saberes e pertencimentos para manutenção do grupo.

Para aqueles em que a terra é de uso corporativo, tê-la é sinônimo de poder, conquista, marcação do território, pela força capital, como explica Milton (2005). Entendo que em ambos os casos há saberes locais vinculados, mas o uso corporativo costuma selecionar quais saberes e quais conhecimentos são sistematizados para alinhar-se ao mercado econômico.

As duas visões sobre o uso da terra, corporativa e de abrigo, chocam-se e chegam em seus contraditórios aos docentes da Escola Sítio das Araucárias, que se veem angustiados em listar quais conteúdos devam ou podem ser sistematizados, e pior, quais devam ser percebidos em negação e afirmação.

Sobre o uso corporativo influenciando a educação, Laval (2004) desenvolve estudo e afirma que esse sistema com foco no lucro não visibiliza os interesses comunitários, nega e invisibiliza as diferenças culturais. O autor alerta que se antes havia o sistema industrial montado num padrão excludente, hoje o neoliberalismo acirra as relações de poder com um discurso de modernização da Escola para prover o capital humano, em que resultados rápidos atendem ao mercado. Essa postura neoliberal nega as diferenças culturais como potenciais e fragiliza ainda mais a área que se dedica a promover a educação popular e campesina. A interpretação é a de que essa lógica transforma alunos em “clientes”, “concorrentes”, que precisam garantir resultados satisfatórios para uma vida que o sistema denomina de “sucesso”, além de forçar a escola pública a trilhar um caminho para se alinhar ao pensamento da escola privada com base nos interesses neoliberais.

Uma leitura rápida nas Propostas Pedagógicas, nos documentos de secretariação escolar e relatórios avaliativos do Sistema Educacional Público, já demonstra que não é incomum a nomeação das crianças e adolescentes em seus textos como “clientela”.

Ao refletir sobre o que diz Laval (2004), vejo que esta visão capitalista e mercantilista divide os pais, alunos e professores em “ganhadores” e “perdedores”, invisibilizando

identidades e diferenças culturais, pois caminham de forma linear, descreditando o discurso cooperativo, tão necessário nas coordenações escolares, dificultando o entendimento do que seja uma educação em território rural e campestre.

Ideias neoliberais na Escola agem fora do espaço escolar e enfraquecem todo o sistema social e familiar, e por fim, reverberam nos territórios vivenciais e na própria sala de aula, dificultando assim o processo de comunhão com as diferenças e a articulação da interculturalidade. Prova disso é a forma como o sistema econômico criminaliza os movimentos sociais de luta pela terra e como os próprios moradores em situação de acampados também se excluem em seus pertencimentos, desmerecendo alguns para afirmar a si mesmos.

Como se pode ver, as perspectivas conceituais adotadas aqui são fundamentais na compreensão de como interagem as múltiplas identidades dentro da Escola, bem como os sujeitos envolvidos (professoras e estudantes) vivenciam no cotidiano o encontro intercultural nesse território de aprendizagem. Por isso, dialogar com autores que trilham o contexto decolonial – Castro-Gómez e Grosfoguel (2007), Quijano (2005) e Mignolo (2007) – e os autores dos Estudos Culturais – Hall (2009) e Silva (2009) – propicia entender e adentrar nas práticas voltadas ao convívio e à valorização da diversidade e das identidades, visando a promoção de justiça epistêmica e cognitiva no território escolar.

Santos e Almeida Filho (2008) entendem que, com base na nossa construção de modernidade, a injustiça cognitiva se posicionou como uma postura arrogante do conhecimento científico em relação aos saberes dos povos e comunidades tradicionais (indígenas, quilombolas, camponesas) que operam com outros sistemas de conhecimento, com repertórios e protocolos baseados na oralidade e na transmissão oral. Esses autores lembram que o mundo é plural, e que os saberes são inter-relacionais, interdependentes e complementares. Propõem um caminho possível para enfrentar a monocultura do conhecimento, a pluralidade do conhecimento e o diálogo dos saberes, no qual os saberes não cancelados pela ciência moderna possam ter sua legitimidade reconhecida. Essa visão é o caminho para que a educação pública não adentre o campo dos objetivos privados.

Santos (2006a) entende que a justiça cognitiva está ligada à justiça social, e nesse ponto, a compreensão das relações de *poder/saber* é imprescindível, isto é, fundamental compreender a lógica sob a qual o privilégio de um conhecimento opera sobre o outro, subalternizando-o. Para o autor, “[...] o privilégio epistemológico que a ciência moderna se arroga pressupõe que a ciência é feita no mundo, mas não é feita de mundo”. (SANTOS, 2006a, p. 138). Essa ciência, que produz determinado conhecimento, protege-se num espaço fechado, onde o mundo, com sua diversidade e singularidades, fica “do outro lado da porta”. Essa conceituação completa o

alerta da escola como “empresa” trazido por Laval (2004).

Portanto, fazer justiça epistêmica e cognitiva implica conviver com outras verdades e com outros produtores de verdades. Ou seja, valorizar outras formas de saber e seus enunciadore, reconhecendo que esses conhecimentos produzem outros mundos possíveis e também se aplicam fora do espaço restrito no qual foram produzidos. A justiça cognitiva é um ato de se relacionar, isto é, são encontros, diálogos, tradução e diálogo intercultural que geram respeito entre os distintos saberes oriundos de contextos diversos; é também um enfrentamento aos privilégios, às hierarquias e às desigualdades.

Esta sumarização demonstra a pertinência da temática “diferenças culturais, diversidade cultural, territórios vivenciais, encontro, diálogo e educação intercultural” para a pesquisa. Quando os capítulos forem se apresentando, esses/as autores/as serão acionados para melhor ampliar a temática.

## CAPÍTULO 2 – RAÍZES DA DIVERSIDADE CULTURAL TERRITORIAL

A vivência na região da pesquisa indica que o território, hoje identificado como Rota do Cavalo, é, na verdade, uma parte da região da antiga fazenda Sálvia, originária da Sesmaria Mestre d'Armas. Sobre sua história local, há ausência de relatos escritos sobre o lugar, por isso, no intuito de compreender a gênese da diversidade cultural que marca o território local, crio uma linha temporal contada a partir de fatos, eventos, marcos e acontecimentos que mencionam a presença e a formação das comunidades ancestrais.

Eleutério (2013) aponta que são os eventos que se constituem no caminho percorrido nos séculos XVII e XVIII na Estrada Real<sup>7</sup>, na Estrada Geral<sup>8</sup> e na proximidade das Águas Emendadas que orientam as pistas sobre o ordenamento territorial por pertencimentos identitários culturais daqueles que foram os responsáveis pelos primeiros povoados, vilas, arraiais e fazendas daqui.

Os estudos de Bertran (2011) explicam que Portugal, desde 1534, implantou sistemas de ocupação do interior do país como forma de acesso às riquezas, dentre eles as capitânicas e as Sesmarias<sup>9</sup>.

Esses dois historiadores informam que a descoberta do ouro em Minas Geras atçou a cobiça de aventureiros na interiorização do país em terras do Goiás no século XVIII, por isso a cultura sertaneja é forte traço cultural na região da nossa pesquisa, onde, inclusive, as Sesmarias implantadas possuem os anos datados entre 1741 a 1780, dentre elas a principal para este estudo – a Sesmaria Mestre d'Armas. Nela, origina-se a ancestralidade da diversidade cultural desta pesquisa.

Estudo na Secretaria do Estado do Meio Ambiente e Recursos Hídricos (SEMARH) (2001) explica que a Comissão Exploradora do Planalto Central, conhecida como Missão Cruls, demarcou, entre 1892 e 1894, a área de 14.400 km<sup>2</sup>, e definiu o Quadrilátero Cruls, oficialmente Distrito Federal, incorporando fazendas situadas em Goiás.

Eleutério (2019) enuncia que o legado de Luiz Cruls envolve o registro dos primeiros saberes sobre clima, geologia, botânica, qualidade da água, viabilidades de transporte e comunicação sobre a região. Saberes que devem ser enaltecidos porque ainda continuam válidos no meio acadêmico, por isso compõem os conteúdos que embasam os livros didáticos

---

<sup>7</sup> Estrada que a coroa portuguesa monitorava o ouro.

<sup>8</sup> Estrada onde todos circulavam – bandeirantes, comerciantes, criadores de gado.

<sup>9</sup> Sesmaria, para Bertena (2011), consiste nos lotes de terras abandonadas ou incultas cedidos pelos reis lusitanos a determinadas pessoas que resolvessem cultivá-las. Esses cultivadores passaram a ser conhecidos e tratados por “sesmeiros”, ou seja, os beneficiários das sesmarias.

e atlas geográficos nas escolas do DF, e também por todo país.

Em síntese, os fatos históricos apontam que da Sesmaria Mestre d'Armas à construção de Brasília, marcos importantes impulsionaram as transformações socioespaciais, como as Missões Jesuíticas, a Constituição de 1891, somado à Carta Magna de 1946, e tendo como intervalo o lançamento da Pedra Fundamental em 1922, 30 anos após a Comissão Cruls delimitar o novo mapa do DF.

Os Relatórios Cruls e Belcher, criados, respectivamente, nos séculos XIX e XX para materializar a nova Capital, são importantes para compreender a ocupação e ordenamento territorial daqueles que já estavam na região. Além da destinação dos pontos potenciais demarcados para a implantação de Brasília, esses Relatórios contêm nos levantamentos e planejamentos geológicos, topográficos, cartográficos, a descrição do patrimônio natural e imaterial do período ainda colonial: a religiosidade, os saberes, o meio ambiente, o homem.

O próprio relatório de Luiz Cruls destaca a importância dos conhecimentos dos indivíduos sertanejos e caipiras, que já viviam na região para auxiliar a comissão Cruls. Nele, há a descrição de Viariato de Castro: homem da terra, criador e produtor de Planaltina, profundo conhecedor do meio ambiente local, o sertanejo necessário à orientação da comissão, visto seu conhecimento sobre os saberes da terra. Essa marcação afirmativa de Cruls no século XIX é um marco afirmativo sobre os saberes culturais que até hoje permeiam e se misturam às demais diversidades culturais.

Desta valorização, afirma-se a possibilidade de sistematizar conteúdos a partir da vivência cartográfica do indivíduo local. E a análise dos que povoavam as vilas e os arraiais centenários no Brasil Central indica que suas singularidades estão presentes hoje nas comunidades das crianças que estudam na Escola Classe Sítio das Araucárias.

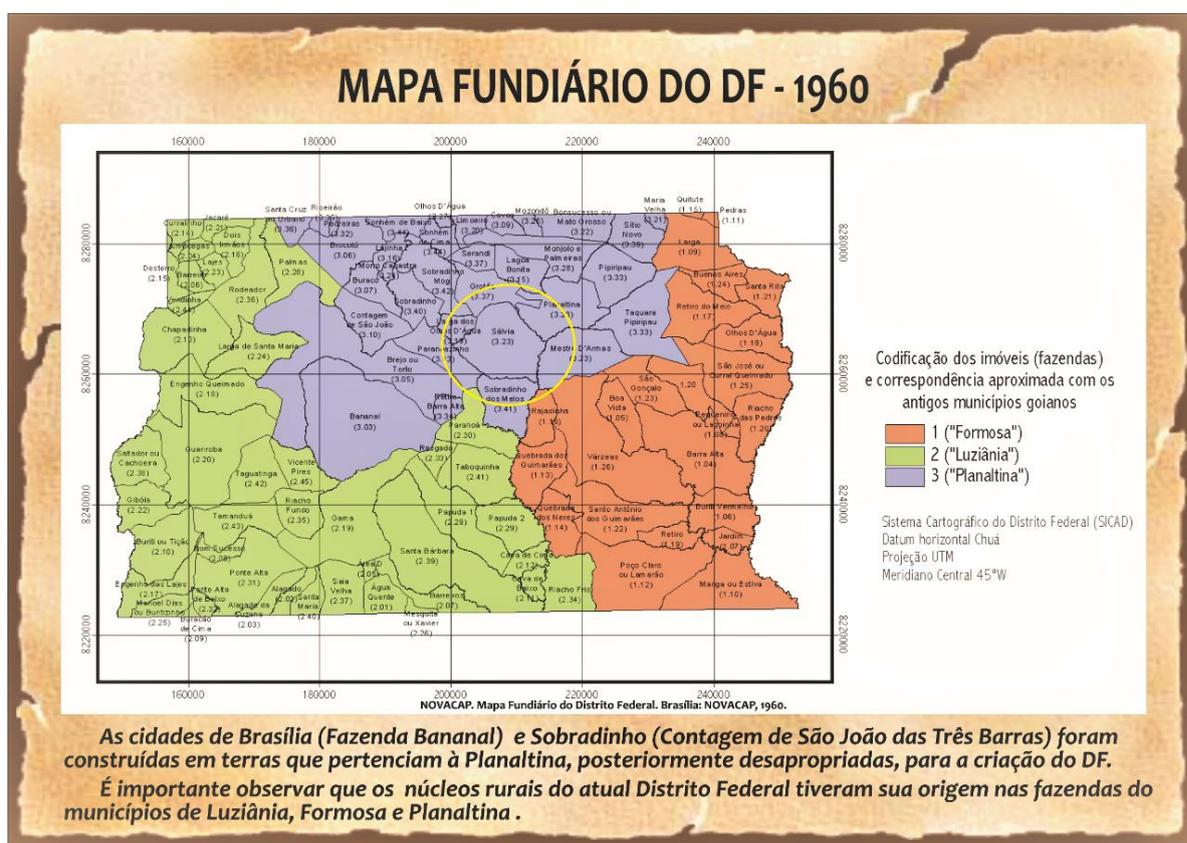
Do que descrevo até aqui nos interessa entender que com o passar dos séculos, não apenas a interiorização do país em busca de ouro, mas a especulação desse território, em função da mudança da capital, motivou a subdivisão das Semarias em glebas cada vez menores, ascendendo disputas de territórios e proporcionando encontros com pessoas vindas de diferentes locais do Nordeste, Sul e Sudeste, e até de outros países, formando assim a gênese e ancestralidade cultural.

## **2.1 O contexto da ancestralidade e a formação da diversidade cultural**

As grandes glebas em partilhas determinadas por falecimentos e heranças são os

territórios nos quais as crianças da Escola vivenciaram suas culturas. Uma demarcação fundiária feita em mapa de 1960, das terras que precisariam ser desapropriadas para a regularização do Distrito Federal-Brasília já em fase de inauguração nos Governos JK (31 de jan. de 1956 – 31 de jan. de 1961), ajuda a compreender as partilhas e a formação das fazendas onde se situam os territórios vivenciais dos/as estudantes: a fazenda Sálvia e a fazenda Sobradinho (Figura 11).

**Figura 11 - Localização das fazendas Sálvia e Sobradinho - 1960**



Fonte: Eleutério (2013).

O mapa consta de uma pesquisa sobre as nascentes no DF, retirado por Eleutério (2013) do site da CODEPLAN. A Companhia produziu, junto à Companhia Urbanizadora da Nova Capital (NOVACAP), nos anos de 1960, parte de um trabalho de levantamento fundiário para desapropriação das terras, confirmando, inclusive, a localização da região e a validação dos relatos orais, demonstrando, também, a divisão do que antes fora Sesmaria em sub-fazendas, vendas, desapropriadas e ou herdadas. Dentre elas, a Sálvia, que na Figura 11 está localizada

na área central do arco em amarelo<sup>10</sup>. A fazenda Sobradinho faz ao sudeste fronteira com ela.

Guimarães (2009), em seu livro *Os Monteiro Guimarães na história do Planalto Central*, conta que a fazenda Sálvia pertencera à família dos Guimarães de Planaltina, que de Formosa a Sobradinho as tradições ligadas à cultura rural eram afirmadas nos saberes específicos na fabricação de charque e beneficiamento de couro, que haviam indústrias que fabricavam botas, sapatos, arreios, laços, entre outros; e que tropas levavam os produtos a vários estados brasileiros. Também apresenta que na região havia famílias com profundos conhecimentos no cultivo de terras, criação de gado bovino, cavalares e muares.

Sobre os escritos da fazenda Sobradinho, interessa-nos aqui a história das terras adquiridas a partir dos anos de 1950 por José Guimarães Mundim, o Inhozinho, localizadas na parte mais ao sul do ribeirão Sobradinho, em fronteira sudeste com a fazenda Sálvia. Ela envolve os pertencimentos de crianças que ainda hoje procuram matrículas na Escola Sítio das Araucárias. A parte ligada à área urbanizada de Sobradinho 1 e 2 influenciou diretamente a nomeação e a identificação da nossa região da pesquisa nos anos de 1980 e 1990. Pois dali a região, ainda sem nome, passa a ser identificada como Núcleo Rural 01 de Sobradinho e Comunidade Córrego do Meio da DF-330 e da DF-440. A denominação Córrego do Meio vem da posição geográfica do córrego que abastece toda a DF-330 e a parte sul das chácaras da DF-440, inclusive a Escola Classe Sítio das Araucárias.

Em resumo, os estudos de Eleutério (2019) e Guimarães (2009) apontam que são dessas famílias que vêm os primeiros traços culturais que formam hoje os fazendeiros, os chacareiros e os meeiros, em singularidades ligadas à cultura da agricultura, pecuária, criação de gado, cavalos e a fabricação de utensílios para o manejo dessa atividade que permeiam o contexto escolar.

Bertran (2011) e Eleutério (2019) retratam que a riqueza local da região está na geografia física sobre a Rota Colonial em suas estradas e na importância das Águas Emendadas no cenário nacional. Ainda afirmam que os bandeirantes que aqui passavam com escravos não se fixavam quando usavam as nascentes para abastecimento.

Os historiadores afirmam que nessas terras a cultura minerativa era de pouca expressividade, por isso havia poucos escravos. No entanto, afirmam que as comunidades existentes no perímetro de 50 a uns 200 km das Águas Emendadas, o quilombo Kalunga, em Alto Paraíso-GO, e o Mesquita, na Cidade Ocidental, e a comunidade Vale do Amanhecer, são territórios influenciadores na formação cultural.

---

<sup>10</sup> O arco amarelo não consta no mapa original. Foi desenhado pela pesquisadora como forma de identificar a fazenda Sálvia.

Guimarães (2009) diz que haviam poucos escravos na região, e sugere que pouco a pouco foram contratados como trabalhadores, em função de vaqueiros e tratadores de gado nas fazendas da Sesmaria Mestre d'Armas e como ajudantes de tropeiros nas viagens comerciais. Também diz que a diversidade cultural de matriz afro se fazia presente nas curandeiras, rezadeiras e parteiras. E que pela ausência de médicos na região, as atividades realizadas por mulheres consideradas sábias eram comumente acionadas pelos moradores rurais.

No final da década de 1990, a região, até então marcada por famílias vinculadas à agricultura, criação de animais de pequeno porte, gado bovino e cavalares, passa por uma transformação territorial. A criação de 10 condomínios formam o Setor Habitacional Nova Colina, e a perspectiva de moradia para pessoas com situação econômica desfavorecida na cidade de Sobradinho e que fugiam do aluguel trouxe à região a diversidade cultural voltada a singularidades urbanas, e que essas pessoas que moram no espaço tido como rural se deslocavam cotidianamente para a área urbana em razão do trabalho.

Nesse mesmo período surge, às margens da rodovia Inhozinho/DF-440, o condomínio Serra Verde, responsável por quase 30% das matrículas da Escola. Como esses condôminos, reúnem pessoas com pertencimentos identitários diversos; o ordenamento territorial apresenta modificação no espaço; e ao longo dessas três décadas uma organização comunitária, com igrejas, padaria, mercearia, lanchonete, bares e outros comércios, se formapróximo à Escola Classe Sítio das Araucárias, que passa a ser o local mais próximo de oferta a educação formal.

Os anos de 2000 tornam-se importantes na linha temporal – a identidade dos acampados reconfiguram a região. A diversidade cultural tem início com a formação, no ano de 2003, do acampamento Renascer Palmares, em 2014, com a chegada da comunidade cigana da etnia Calon, e nos últimos anos, com outros acampamentos da Frente Nacional de Luta pela Terra (FNL)

Pouco a pouco, as manifestações culturais que todas essas pessoas trouxeram de suas ancestralidades vão ressignificando os pertencimentos culturais e influenciando a economia local. No entanto, ressalto a importância de mapear todas as manifestações culturais, para que os pertencimentos culturais que forjam a identidade cultural das pessoas e famílias que dão vida à economia agrícola não sejam desvalorizados e invisibilizados em suas tradições e saberes.

A seção que segue tem o objetivo de apresentar as singularidades compreendidas enquanto se fazia o mapeamento da diversidade cultural no contexto territorial como participante observadora.

## 2.2 O contexto da diversidade a partir dos pertencimentos culturais das famílias e comunidades que atravessam à Escola

Munida da compreensão histórica sobre a ancestralidade que forma esse lugar-território (SANTOS, 2001), e inserida na região por vivências comunitárias com os laços familiares e profissionais, sinto-me, enfim, segura para responder à problemática “quem somos?” a partir dos pertencimentos identitários que forma a diversidade cultural da região.

Dos resultados obtidos nas Etapas 1 e 2 da metodologia, tomo como essenciais os relatos que mapeiam e evidenciam a diversidade cultural constituidoras da região. Em um exemplo de relato, a fala da Professora 3<sup>11</sup> registra bem o entendimento de que a Escola é marcada por pertencimentos identitários ligados às novas identidades camponesas, aos movimentos sociais de acampados e aos assentados em luta por terra e teto.

Quando assumi a função de vice-diretora, fui coordenar o Inventário do Campo e aprendi e conheci sobre a comunidade quando a Escola fez ações para visitar o acampamento Renascer, o acampamento Cigano e abrigo. O Inventário do Campo foi o modo que melhor entendi a Rota do Cavalo. Dele comecei a ter contato com os líderes e vira e mexe vou em atividades nos territórios (Professora 3).

A fala da Professora 3 é bem representativa para os objetivos da pesquisa, não apenas marca o entendimento da Escola sobre o tema, mas apresenta que há um conhecimento sobre o território e os grupos identitários presentes nele. Além disso, é possível reconhecer que em algum momento o grupo se organiza em ações sistemáticas para mapear aspectos sobre as singularidades da diversidade, inclusive com visitas aos espaços territoriais dessas crianças. A meu ver, esse posicionamento da Escola é tomado como positivo no acolhimento da diversidade, e está em consonância para uma educação em diálogo intercultural.

Ainda sobre o mapeamento dessa diversidade, apresento um relato identificado na Roda de Conversa 8.

Teve um tempo que a Escola também fazia jornalzinho. Acho que você pode pontuar na pesquisa que o jornal era a forma também de falar sobre o que a criança gosta e faz dentro e fora da escola. Inclusive o secretário ajudava a produzir os jornais. (Coordenadora 2).

Essa fala, no meu entendimento, marca que há projetos específicos construídos para sondar o contexto social ao qual a Escola está inserida. Dela é possível verificar que existem

---

<sup>11</sup> Visando preservar o anonimato das nossas interlocutoras, suas falas serão identificadas pelas funções que ocupam, seguido de número quando se tratarem de várias pessoas em uma mesma função. Cumpre informar, ainda, que todas as pessoas que participaram da pesquisa assinaram um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, no qual autorizam a referência de suas falas em caráter de anonimato.

ações com o propósito de responder ao questionamento “quem somos?”, identificando, inclusive, que o acolhimento não é algo recente, mas que está em construção. O relato também apresenta que há abertura para a criança falar sobre suas singularidades e que o projeto *Jornalzinho* foi uma estratégia afirmativa para valorizar os pertencimentos culturais, e também um instrumento integrativo que reuniu outros profissionais da Escola no debate sobre a diversidade cultural.

Nessa temática de falar sobre si, Foucault (1995) diz que o sujeito é apanhado nas relações de produção e nas relações de sentido, assim como também nas relações de poder. Ao falar sobre “quem somos” não apenas na região, mas dos nossos pertencimentos que formam o lugar, precisamos entender e interpretar que o sujeito é fruto de seu tempo histórico, das relações sociais em que está inserido, e por isso, *torna-se* um ser singular, com pertencimentos culturais locais, familiares e territoriais.

Esse sentido que retrata Foucault (1995) não aparece de forma linear como resposta de algo, mas como expressão singular que deriva de emoções e processos simbólicos que se desenvolvem no sujeito, e que vêm do cotidiano, e constantemente são produzidas ao longo da vida, ou seja, esse sujeito vem das relações que o constituem, e elas estão *fora* e *dentro* dos espaços sociais, inclusive no ambiente escolar. A questão é que, historicamente, a concepção de sujeito com a qual a Escola trabalha e se organiza foge da consciência que o sujeito carrega e traz de si mesmo.

Ainda sobre Foucault (1995, p. 237), há dois sentidos para a palavra “sujeito”: sujeito submetido a outro pelo controle e a dependência, e sujeito ligado à sua própria identidade pela consciência ou pelo conhecimento de si. Nos dois casos, a palavra sugere uma forma de poder que *subjuga* e *submete*. Aponto aqui que o sujeito desta pesquisa está no coletivo, são sujeitos coletivos, considerados em seus territórios vivenciais, a partir de suas culturas e pertencimentos. Identifico esses sujeitos em sua diversidade territorial cultural, e, por isso, são mapeados em identidades coletivas.

Neste ponto, a criança/estudante é considerada fruto da cultura, do meio em que vive, do coletivo, que se constitui por um complexo conjunto de componentes pessoais, sociais e históricos, pois como vimos, a ancestralidade cultural marca, nomeia, transforma e define espaços.

As primeiras Rodas de Conversas foram, inclusive, essenciais no levantamento sobre as origens e os pertencimentos das(os) estudantes, bem como sobre seus principais territórios de vivência. A partir dessa primeira aproximação à diversidade cultural, via comunidade e via escola, construí o Quadro 1, apresentado a seguir, que auxiliou nos debates das Rodas de

Conversa, assim como orientou o olhar durante as atividades que atuei participante observadora.

**Quadro 1** - Diversidade cultural e territórios de vivências

Diversidade cultural	Territórios vivenciais
Atividades ligadas ao Turismo Rural: criadores de animais, donos de pequenos empreendimentos de lazer.	Haras, Ranchos, Hotel Fazenda, Hípica, Casa de Chá colonial.
Atividades ligadas à produção e manejo da terra: meeiros, produtores, agricultores, criadores. Atividades com ancestralidade em comunidades tradicionais de fechos.	Chácaras, Sítios, Fazendas e Acampamento Renascer Palmares.
Atividades ligadas a Luta da terra: Movimentos de Apoio aos Trabalhadores Rurais ( <b>MATR</b> ), do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), do Movimento pela Luta pela Terra (MLT), o Movimento de Trabalhadores Sem Teto (MSTS), Frente Nacional de Luta (FNL) e os Ciganos da etnia Calon.	Acampamento Canaã, Acampamento Dorothy Stang, Acampamento Margarida Alves, Acampamento Marias da Terra, Acampamento Nelson Mandela, Acampamento Pôr do Sol, Acampamento Primavera, Acampamento Renascer Palmares.
Crianças em situação de abrigo e acolhimento: abrigadas em função da situação de vulnerabilidade familiar e social.	Lar Jesus Menino
Advindas do ordenamento territorial e processo de urbanização: condomínios verticais (casas dispostas uma ao lado da outra).	Condomínio Serra Verde, Condomínio e Setor Habitacional Nova Colina e outras áreas.

Fonte: Reis da Silva e Soares (no prelo).

Da verificação das atividades características que identificam as singularidades que compõem a diversidade dos territórios comunitário, faço um cruzamento com dados da secretaria da Escola Classe Sítio das Araucárias.

O número de matrículas vindas de cada um desses grupos comunitários apresenta a relação e proporção porcentagem/matrícula de identidades territoriais na Escola, que mais tarde auxiliaram no entendimento de qual cultura predomina na região, qual a Escola se dedica a promover mais ações de acolhimento e qual a mais visibilizada nos processos de afirmação de saberes (Tabela 1; Gráfico 1). A Tabela 1, expressa em porcentagem em número de matrículas na Escola, será acionada no texto sempre que trazer uma das diversidades culturais mapeadas em seus territórios de vivências.

**Tabela 1** - Relação da diversidade cultural com número de matrículas

Diversidade Cultural	Número de Matrículas	% Porcentagem
Abrigo Jesus Menino	6	3
Acampamento Canaã	5	3
Acampamento Dorothy Stang	2	1
Acampamento Margarida Alves	15	9
Acampamento Marias da Terra	17	10
Acampamento Nelson Mandela	2	1
Acampamento Renascer Palmares	7	4
Acampamento Por do Sol	3	2
Acampamento Primavera	3	2
Chácaras, Sítios, Haras, afins	62	35
Condomínio Nova Colina	3	2
Condomínio Serra Verde	46	26
Condomínio Vila Nova	2	1
Fora da Rota do Cavalo	2	1
<b>Total</b>	<b>175</b>	<b>100</b>

Fonte: Reis da Silva e Soares (no prelo).

**Gráfico 1** - Pertencimentos identitários e matrículas na Escola



Fonte: Reis da Silva e Soares (no prelo).

Os dados em linguagem matemática auxiliam a visualizar como a diversidade cultural é intensa na região, demandando um olhar sensível por parte do sistema educacional. Como representante da diversidade cultural que envolve os pertencimentos dos agricultores, produtores, criadores e meeiros, apresento a família do/a agricultor/a Ana Paula Pereira de Sousa e Nilto Momo dos Santos, e das filhas Maria Clara Pereira e Pamella Pereira, que além de produzirem na fazendinha Boa Esperança, também comercializam os produtos nas feiras da cidade.

Essa organização familiar também acontece com outras famílias da Escola, dentro da faixa das 35%, como registrado na Tabela 1 e exemplificada na imagem da Figura 12.

**Figura 12** - Diversidade cultural –agricultores da fazendinha Boa Esperança



Fonte: Arquivo pessoal família Pereira dos Santos.

As professoras, quando questionadas sobre a vivência das crianças com os saberes desses pertencimentos, focaram na experiência comercial destas crianças, afirmando aquelas que costumam auxiliar nessas atividades, que apresentam maior facilidade com as habilidades e competências ligadas à oralidade e linguagem matemática.

Disseram que a vivência comercial é demonstrada nos conhecimentos mais avançados sobre matemática financeira, ressaltando ainda que a partir dessas habilidades essas crianças são incentivadas a auxiliar nas aulas de ciências, projetos voltados à educação ambiental e nas

atividades desenvolvidas em sala quase sempre são monitoras dos próprios colegas, auxiliando no processo ensino-aprendizagem dos pares.

Esse contato com a educação ambiental é muito importante na construção e valorização dos pertencimentos identitários camponeses. Com base no que as professoras relataram, algumas dessas crianças, ao se apresentarem, costumam se identificar por seus nomes, sobrenomes e atividades voltadas ao espaço vivencial: *Sou Maria Clara Pereira Santos e nossa família trabalha com agricultura e vendemos os produtos nas feiras*. Ao analisar a forma como Maria Clara e Pâmella se identificam, vemos que existe uma confirmação do que Foucault (1995) afirmou sobre a constituição da identidade cultural, pois o sujeito é apanhado nas relações de sentido.

Sobre a ligação da Escola com os espaços dessas crianças, as docentes informaram que é comum que as famílias participem do processo de alimentação escolar, doando produtos diversos de suas colheitas; informaram também que já estiveram na Escola auxiliando na organização do projeto de horta escolar, e que a família dos fundadores da Escola possui em sua organização a implantação do sistema agroflorestal, e que usaram o contato como oportunidade de promover aulas extracurriculares no sítio deles.

Quanto à marcação das identidades, algumas crianças se relacionam com atividades que envolvem o trato com animais, doma, criação, turismo rural, modalidade esportiva; e seus espaços vivenciais são os haras, hotéis fazenda, hípica, ranchos, sítios, restaurantes rurais e casas de chá colonial; o site da Rota do Cavalo faz uma estimativa de mais de 50 empreendimentos nesse neste setor. Esses alunos estão distribuídos nos percentuais descritos na Tabela 1, correspondendo a soma dos 35% da diversidade cultural descrita.

Entre essas famílias, temos o caso da família de Jorge Soares Rocha, do Sítio São Jorge na vicinal 257, da Rota do Cavalo. Jorge criou as filhas Taísa Rocha, Lorena Rocha e o filho Jorge Júnior Rocha no rancho da família, e os ensinou as técnicas de montaria e da cultura esportiva equestre. A família é conhecida nos circuitos da Prova de Tambor e Prova do Laço. Hoje, alugam baias promovem eventos e usam o espaço para ensinar as técnicas esportivas e os conhecimentos aprendidos, participam de cavalgadas e promovem modas de viola. São anos com o contato com os animais para jovens cavaleiros e esportistas da comunidade, e fora dela também.

O que visualizo nessa dinâmica de conhecimentos é que o espaço dito como “território do campo” deve ser compreendido para muito além de um espaço de produção agrícola, ou seja, a Escola pode se permitir participar dos saberes que envolvem as crianças em seus espaços vivenciais – a geografia da própria infância desta criança –, porque deles saem não apenas seus

pertencimentos e novos saberes, mas a forma como a própria criança encontra seu protagonismo social e independência financeira quando adulto. O contato com os saberes da família auxiliam para caminhos e projetos futuros, principalmente nas escolhas profissionais.

Na comunidade também há famílias que são criadoras de animais leiteiros e produtoras de queijo. Traços muito marcados por tradições de famílias goianas e mineiras na região. Com base no que foi dito acima pelas professoras, as crianças que possuem essa produção familiar sabem explicar as fases que envolvem toda a produção do queijo e do doce de leite. No entanto, não obtive dados sobre narrativas envolvendo esses saberes sistematizados na Escola, visto que as professoras disseram que não tiveram a oportunidade ou a inclusão das narrativas dessas crianças potencializadas nos planejamentos.

De acordo com o que conversamos, há conhecimento desses saberes também dentro do espaço escolar em conversas casuais onde elas tiveram conhecimento que a técnica é repassada às crianças no próprio cotidiano familiar. O que podemos dizer é que a Escola sabe da existência desses saberes, que aos poucos busca ações de acolhimento do que acontece no território dessas crianças.

Sobre isso, Caldart (2004, p. 320) diz que “[...] são as relações sociais que a escola propõe, através de seu cotidiano e jeito de ser, que condiciona o seu caráter formador, muito mais do que os conteúdos discursivos que ela seleciona para seu tempo específico de ensino”. Ou seja, a autora nos faz refletir que devemos pensar não apenas no processo de educação geral, mas numa perspectiva da Educação do Campo, em que não cabe à escola selecionar conteúdos, privilegiar um conhecimento em detrimento de outro.

Um trecho de conversa na Roda de Conversa 7 marcou em essência essa percepção sobre os saberes comunitários:

**Pesquisadora:** Como vocês professoras conhecem ou investigam sobre a diversidade da escola?

Ocorre através de rodas de conversas, questionários e produção de texto com relatos sobre a comunidade onde vivem. (Professora 4).

Ultimamente através do Inventário. Roda de Conversa e estudos. (Professora 6).

**Pesquisadora:** Essa investigação, sondagem, aconteceu como? Foi algo que brotou da intenção de alguém? Foi voluntária ou surgiu de uma necessidade?

Pra mim, mesmo que a Lei diga que tem que trabalhar a diversidade, ainda fica um pouco obscurecido se a gente não aproximar o que a lei fala e o que acontece nos lares. Se preocupar só com uma visão muito mais técnica em relação ao ensino para as questões voltadas a provas, exames e pode fazer a gente se perder no que realmente é importante para a criança. (Professora 4).

Um dia veio a indicação das escolas fazerem Inventário do campo. Eu já conhecia, e como estava na direção pilhei a galera pra fazer e fiquei responsável. [...] Posso dizer que coisas foram ressignificando aqui na escola nos anos anteriores. Nós fizemos planejamentos para entender como a comunidade funciona, onde os grupos se

distribuem, as festas, mas assim, pecamos em focar muito no conhecimento científico. Agora, estou entendendo que primeiro a gente precisa saber como os saberes científicos são construídos e assim olhar o saber regional, local daqui. (Professora 3)

Falar da diversidade envolve todo mundo, acho que a gente precisa ter a parceria com a universidade, comunidade e professores para gente chegar mais próximo realmente de uma escola do campo, né! Acho que para que chegue isso, precisa ter um diálogo de ambas as partes. Se perguntar hoje qual a sua escola do campo que chama a sua comunidade e que vai construir a sua Proposta? Eu hoje não conheço nenhuma. Eu acho que estamos muito longe, muito longe, eu acho que ainda precisamos avançar muito. (Professora 4).

**Pesquisadora:** Então vocês não sentiram que tinha uma cultura de certa forma sobressaindo, ou melhor, ditando as regras na comunidade? Vocês agiram nesse Inventário por recomendação da própria estrutura da Educação do Campo?

Assim, a gente falava sobre a escola e a comunidade. Acho que nunca ficou sem ter essa aproximação, mas foi o projeto chegando como recomendação que nos colocou nessa missão, mas sobre hierarquia, a gente sabe que os acampados e assentados sempre estão mais afastados dos debates. O inventário nos aproximou deles. (Professora 3).

Percebe-se pelo debate que a temática promoveu ideias intensas e pontuais. As docentes apresentaram respostas aos pontos-chave da pesquisa: acolhimento, investigação, mapeamento. Durante as Rodas, era nítido o entendimento das docentes sobre a importância da diversidade no contexto escolar. Também percebi que o grupo se renovou com outras docentes que chegaram ao espaço; havia uma base docente formada, capacitada, que puxava a discussão e as vivências experimentadas; no entanto as fragilidades se apresentavam no contexto da afirmação e valorização da diversidade, pois havia uma carência sobre como estruturar essa potência dentro da dinâmica e organização pedagógica.

Nas Rodas, pontuamos sobre os conhecimentos familiares das crianças, saberes que se aprendem com a receita de bolo e biscoito da vovó, do chá para curar dor de barriga, da hora certa de podar planta, arar a terra. Numa dessas conversas pontuei que nos anos de convivência na região, em meio à atividade da pecuária, observei que alguns criadores necessitavam produzir plantio de capim e milho para a criação de seus animais, promovendo saberes nessa técnica de cuidados com os animais.

Como exemplo, cito a família de Zélin e Cléia (Figura 13). Ambos contaram que apesar de serem de Minas Gerais, aprenderam com vizinhos da Bahia a tradição de *fecho de pastos*. Arruda (1999) diz que as comunidades tradicionais conhecidas como “Fechos de Pastos” agregam em seu modo secular de produção e de vida o uso de terras comunais chamadas de “fecho” ou “gerais”, para criação de gado bovino e extrativismo de plantas medicinais e alimentícias. O gado é criado solto nas frentes das roças, nas áreas de uso coletivo.

O casal Zelin e Cléia também contaram que incluíram à técnica dos Fechos o processo da silagem. Argumentaram que o terreno da Fazendinha é menor para criar o gado solto e que

o poluído ribeirão Sobradinho também dificulta essa forma de criar o gado (Figura 13).

**Figura 13** - Zélin e Cléia Passos. Técnica da silagem – produção familiar artesanal de queijo



Fonte: Iassana Rodrigues Soares

A técnica da silagem praticada na Fazendinha estimula os jovens da região a aprenderem a operar com máquinas e entender sobre os processos de armazenamento e fermentação do produto para virar a ração para os animais. É a validação de que saberes familiares podem agregar saberes sistematizados. A assessoria da Emater/DF auxilia nas dúvidas sobre o processo, que é envolto de conhecimentos científicos, manejo e cuidados com a criação. Saberes desconhecidos e ainda não explorados pela Escola e que poderiam potencializar o currículo aproximam e ressignificam saberes.

Esse momento experimentado na Fazendinha me fez lembrar de um momento em 2004, quando levei as crianças da 4ª. Série do Fundamental 8 (o que hoje corresponde o 5º ano escolar) para atividade escolar no sítio da minha mãe com o propósito de conhecer o processo da fabricação de farinha e polvilho (Figura 14).

**Figura 14** – Farinhada. Saudosa Tia Isabel



Fonte: Iassana Rodrigues Soares.

As memórias resgatadas, somadas aos saberes comunitários envolvidos, remetem hoje ao trabalho de escuta sensível da pesquisadora Tassinari (2015a), intitulado “‘A casa de farinha é a nossa escola’: aprendizagem e cognição galibi-marworno”. Nesse trabalho, a autora buscou evidenciar, com estudos sobre infância, aprendizagem e cognição; faz uma descrição das atividades envolvidas na produção da farinha, da análise de desenhos infantis e de como a educação pode utilizar essa dinâmica de atividades e técnicas familiares como alternativas no processo ensino-aprendizagem, tendo como base a relação com o grupo familiar, na agência do aprendiz, na observação e imitação, na atenção à corporalidade.

Da fabricação de farinha no sítio da minha família, que também está na Vicinal-257, que pega a estrada da Rota do Cavalo (Figura 14), à fabricação do queijo na família da Cléia e Zélim (Figura 13), encontro as possibilidades que Tassinari (2015) apresenta no seu trabalho. Vejo nessas situações a representação clara de como os saberes que atravessam as famílias são oportunidades de dialogar a partir das culturas territoriais.

Quanto ao mapeamento dos grupos de princípios e vínculos frente à sustentabilidade e aos movimentos contra a nova ordem mundial capitalista (MST, FNL, MSTs) – os acampados –, a Escola afirma a presença dessa diversidade cultural no contexto escolar, mas não compreende aspectos da luta social e resistência que formam essa diversidade cultural e que fazem parte do processo de formação da própria identidade sem-terrinha.

As crianças têm em suas rotinas nos territórios de vivência atividades para fomentar a educação popular, em que a luta pela terra, a militância fazem parte do cotidiano do grupo,

inclusive na participação das marchas e dos movimentos. Porém, evidenciei que havia desconhecimento da maioria das docentes sobre os aspectos que constituem a diversidade cultural das crianças desses movimentos. Ao mesmo tempo que as docentes afirmavam a presença destas crianças na Escola, negavam pertencimentos identitários que constituem a diversidade cultural de seus grupos. Desta situação, compreendi a necessidade de formação e capacitação em relação aos marcos e fontes bibliográficas que referenciam as ações e produções da Proposta Pedagógica da Escola, dentre eles as Diretrizes Pedagógicas do Campo, que explicam sobre as novas identidades do campo.

As Diretrizes Pedagógicas da Educação do Campo das Escolas do Distrito Federal (2018) informam da necessidade da inclusão das sete matrizes pilares da Política de Educação do Campo e que representam marcos conceituais para identificação das unidades escolares, como Escolas do Campo: terra, trabalho, história, cultura, luta social, vivências de opressão, organização coletiva e conhecimento popular.

Os instrumentos que organizam o trabalho pedagógico são imperativos na educação campesina no território do DF. As diretrizes dizem que:

[...] essas matrizes deverão ser consideradas nos debates realizados nas Coordenações Pedagógicas, no processo de construção dos Projetos Políticos-Pedagógicos das unidades escolares do campo, na organização do trabalho pedagógico e em propostas de formação continuada. (Governo do Distrito Federal, 2019/2020, p. 18).

Acionando novamente a Tabela 1 sobre a composição da diversidade com base nos territórios vivenciais, vemos que essa diversidade corresponde 32% da composição de matrículas da Escola. Desse modo, não há como apenas marcar essas identidades e deixar de problematizar seus aspectos constituidores. A quantidade de crianças vindas desses movimentos sociais por si só já exige acolhimento e visibilidade, além de capacitação dos docentes e servidores para afirmação dos pertencimentos no processo de acolhimento.

As Rodas de Conversa na Escola apresentaram discussões sobre os pertencimentos dos que estão em situação de acampado. Acerca disso, alguns docentes disseram que é comum problematizarem em suas aulas as condições de vida dos que sobrevivem em territórios de acampamento; a situação da água e saneamento básico, mas pelo entendido, não problematizam sobre as motivações que levam as famílias a morarem em acampamentos.

Aqui, duas professoras relataram que em sala de aula algumas crianças de dois acampamentos – o Margarida Alves e o Nelson Mandela – não se sentiam confortáveis em dizer que eram acampadas, e que por vezes omitiam ou mentiam sobre suas origens. O debate nas Rodas de Conversas 5 e 6 apresentam a percepção e a sensibilidade das docentes sobre o

assunto:

[...] eu perguntei para o monitor que mora lá sobre a Marcha das Margaridas e ele nem sabia do que tratava e nem que era hoje. Aí eu pergunto se eles do Margarida têm de fato essa identidade de sem-terra com eles? (Professora 6).

[...] acho que eles estão perdendo a identidade, falei disso cedo. Alguns não sabem o que são. Se são sem-terra, se não querem ser. Vejo que alguns enquanto os maiores dizem “sou do Margarida, do Renascer”, outros “do Mandela”; nem entendem direito onde estão, acho porque lá tudo é novo. Parece que nem todos os acampamentos trabalham essa tradição e explicação do que é sem-terra. (Coordenadora 2).

[...] Mas eu vejo que eles não têm um trabalho específico para falar sobre o que é ser sem-terra e sem-terrinha. As crianças possuem vergonha porque só escutam as falas de quem não mora lá e que diz que vivem como criminosos. Ninguém quer ser criminoso. Acho que não tem grupo de jovem, de cultura, de horta, música. Falta organização de eventos e cultura nesses lugares. Parece lugar só pra pernoitar ou só pra fugir de aluguel. (Coordenadora 2).

Mas é difícil para eles porque eles estão aqui, mas em situação provisória, eles estão esperando um local definitivo, né? E de serem assentados. Quem mais tem a possibilidade de ser acampado é o pré-assentamento Renascer, e os ciganos, mas os outros, eles estão esperando. E acho que é difícil para essas crianças, por isso elas expressam essa ansiedade aqui para a gente. (Professora 3).

Os relatos são precisos em afirmar que as crianças encontram-se na fronteira dos pertencimentos. Os territórios que já se organizam e afirmam suas identidades automaticamente atingem os pertencimentos individuais das crianças, mas aqueles que estão em processo de organização funcionam nesse contraditório, que reverbera na autoimagem das crianças, que ao se sentirem inferiorizadas, negam seus pertencimentos. Os processos de hierarquização e classificação das identidades, conforme analisados por Woodward (2009) e Hall (2009), são visíveis nessa situação.

Ao serem questionadas como lidam com essas situações, as professoras disseram que se envolvem em uma ação coletiva; e que hoje a melhor ação tem sido escutar as crianças sobre suas dores. Entendo que para a Escola tudo também é novo. Quando alguns acampamentos possuem organização estabelecida, o entendimento sobre o território deles facilita que a Escola adentre em questões sobre suas particularidades; e nessa mesma lógica funciona quando outros estão recentemente chegando e se territorializando, e por isso haverá de ter uma confrontação de ideias e simbolismo na cabeça das crianças.

A internalização identitária desses grupos vem do lugar de fala que as próprias crianças e jovens dizem pertencer. Coloco essa afirmativa com base em minha atuação como professora e participação observante nas comunidades. Nesse período, pude constatar que as crianças se identificam no espaço escolar a partir dos territórios comunitários onde residem; e nos espaços onde existe uma marcação de valorização da própria família em relação a sua cultura há o entendimento das crianças sobre a valorização de suas identidades culturais. Essa valorização

não significa romantizar as desigualdades a que estão submetidas, mas indica consciência de classe e resistência quanto às desigualdades.

Em uma Roda de Conversa, levantou-se que a aceitação sobre as singularidades que constroem a diversidade cultural campesina se dá pela forma como alguns hábitos são naturalizados pela cultura patriarcal que envolve algumas situações. Sobre a etnia cigana, exemplificaram que o machismo e o alcoolismo precisam ser repensados e dialogados dentro da comunidade, e que a Escola acaba entrando em debates tomados como “difíceis”.

Outro ponto que mostra como é construída a identificação da criança ao grupo cultural é a própria relação familiar com algum tipo de produção de saber familiar, e que assim define a trajetória de vida dos integrantes da família e as escolhas profissionais que eles constroem durante a vida.

Observei também que se autoneamar pertencente a um grupo, núcleo ou família, vem da relação que esse núcleo familiar mantém na produção cultural, que geralmente está ligado a laços econômicos passados de geração em geração, como é o caso das crianças que têm contato com a produção agrícola a exemplo da família da Pâmella, que hoje é estudante de Veterinária e incentiva a irmã mais nova com as atividades da Escola e do sítio onde são meeiros e produtores de hortaliças e leguminosas. Percebo também naquelas crianças que têm contato com criação e domas de animais ou aquelas que já nascem em um contexto étnico definido em função da ancestralidade, como é o caso das crianças da etnia Calon.

Neste ponto, aciono mais uma vez a Tabela 1 para evidenciar o percentual da diversidade cultural cigana. Na tabela, a diversidade cigana compreende, atualmente, uma porcentagem de 3% de matrículas na Escola.

Ao falar nas Rodas de Conversas sobre essas crianças, o grupo de docentes disse que esse grupo identitário foi maior na Escola e que a identificação deles “já salta aos olhos” quando chegam à Escola, referindo-se que as formas como as crianças já se apresentam esteticamente demonstram o lugar de onde se enunciam.

Vemos aí que os artefatos e instrumentos (saias-botina-chapéu) são marcas que firmam a identidade das crianças. As crianças ciganas costumam ir à Escola com suas vestes tradicionais, e no caso das meninas, a maquiagem e as costumeiras saias rodadas e os acessórios muito falam sobre elas.

A imagem da Figura 15 foi tirada na tenda de reuniões do acampamento Canaã, nesse dia, dialogamos sobre os pertencimentos identitários ciganos. O evento foi proposto e idealizado pela pesquisadora Lenilda Perpétuo.

**Figura 15** - Lançamento do livro *Ciganidade e educação popular: saber tradicional e conflito étnico*, de Lenilda Perpétuo e Erlando Rêses. Tenda galpão do acampamento Canaã Etnia Calon



Fonte: Iassana Rodrigues Soares.

Sobre os Calons, entendemos que esse grupo é específico da região, e quando ganharam o direito de se assentarem no território, mudou a característica do nomadismo. A situação deles de residentes fixos também alterou aspectos em seus pertencimentos, como é o caso da religiosidade, do tipo de material para a moradia, da presença mais expressa das crianças no sistema formal de ensino, e em consequência, o entendimento do grupo sobre a importância da alfabetização deles na luta na garantia de seus direitos.

Observei que a identificação das crianças com seus grupos culturais se dá no sentido afirmativo, quando os eles já são construídos em seus lares. Essas crianças, ao se autonearem pertencentes à etnia Calon, indicam a relação de seu grupo ou família com os saberes da principal atividade econômica que é repassada, pela experiência e oralidade, de geração em geração. Trata-se de uma nomeação que define, ao mesmo tempo, sua identidade e sua ancestralidade. Logo, se a Escola reproduzir sua marcanegativa da identidade a partir das suas diferenças, continuará perpetuando os estigmas que fragilizam suas singularidades e acentuando dores históricas provenientes da discriminação.

Perpétuo (2017, p. 45), em seu estudo sobre a etnia Calon da Rota do Cavalo, afirma que os ciganos e ciganas são identificados pelos trajes coloridos, com brilhos, e que “[...] possuem como talento atividades comerciais que envolvam pequenos comércio, barganha, a comercialização de cavalos, relógios de ouro, animais, carros, bicicletas”. A pesquisadora

afirma ainda que o trabalho informal é um meio de sobrevivência, que a leitura das mãos “quiromancia” é uma marca e tradição feminina, assim como as danças e apresentações que fazem parte do cotidiano das ciganas. As brincadeiras e os conhecimentos, como tocar instrumentos, trato com bichos e diálogos sobre a luta pela terra, são repassados pelos líderes nas Rodas, pois no acampamento tudo é coletivo.

Perpétuo (2017) diz também que outros conhecimentos, como o dialeto deles, “*Chibe*”, é passado no cotidiano, nos afazeres diários, enquanto se comunicam, pois não existe momento próprio para o ensinamento do dialeto que não pelo cotidiano, vivenciando.

Ferreira (1995) investigou a escolarização de um grupo de crianças ciganas na Espanha. Como resultado, apresentou que o encontro provocou choque entre os ciganos e os não ciganos. E que esses choques se apresentavam em preconceito e racismos.

Ferreira (1995) levantou o racismo estrutural da etnia pela sociedade espanhola com um processo de aculturação dos ciganos aos valores e costumes dos não ciganos, e nos resultados apresentou que não visualizava melhorias para a diminuição de medidas de proteção social um caldo de cultura para o aumento de sentimentos xenofóbicos e racistas que as crianças e toda a diversidade cigana passava na Espanha.<sup>12</sup>

Sobre esse ponto, compreendi que, sobre a etnia cigana, existe uma construção mundial que desvaloriza e negava a presença da etnia Calon. São construções sociais vindas da colonialidade. Compreendo que os diálogos e conquistas que a etnia Calon tem obtido na esfera governamental desde que chegaram em 2014 na região da Rota do Cavalo é motivo de orgulho e resistência de toda a cultura cigana mundial. Como exemplo de conquista, o acampamento Canaã tem participado de eventos, congressos nacionais e dialogado com os setores governamentais para a implantação do Estatuto dos Povos Ciganos no Brasil.

A Escola e as educadoras da pesquisa, quando questionadas nas Rodas sobre a convivência com a diversidade cigana, apresentaram que em relação aos aspectos cognitivos as crianças demonstram uma linguagem oral desenvolvida e que têm facilidades nas situações e competências matemáticas. Dizem também que mesmo antes de estarem alfabetizadas apresentam conhecimento sobre o sistema de numeração decimal e sistema monetário brasileiro.

Também disseram que em situações envolvendo danças e apresentações culturais, as crianças socializam bem. Que são sempre muito festivas e alegres nestas situações; que os rapazes quase sempre possuem a musicalidade como uma linguagem corporal e oral bem

---

<sup>12</sup> Sobre isso, Ferreira (1995) descreveu que no período da pesquisa, a Espanha passava por uma crise política, e que o Estado de Bem-Estar Social era questionado por uma frente resistente.

desenvolvida; e que geralmente a Escola aprendeu nesta dinâmica corporal o caminho para acolher e valorizar os pertencimentos das novas crianças ciganas matriculadas, principalmente nas turmas de Educação Infantil.

Enfim, de todo o mapeamento da diversidade cultural, compreendo que a Escola pode trazer reflexões às crianças sobre o sentido de lugar a partir da própria infância. O diálogo e a experimentação da cultura do outro é o caminho. As diferenças não precisam atuar como barreiras entre as comunidades há de se demonstrar que mesmo diferenças em seus pertencimentos as necessidades de ambas são iguais – educação, moradia, alimentação, direito ao território, lazer.

Com essa compreensão territorial vivencial, avanço sobre a problematização da diversidade cultural para além desse mapeamento das identidades culturais no contexto escolar.

### CAPÍTULO 3 – A DIVERSIDADE CULTURAL NO COTIDIANO ESCOLAR

Chego a este capítulo da pesquisa compreendendo que as relações no contexto escolar vieram de uma construção histórica social, marcada por encontros, conflitos e conquistas territoriais. O ambiente de cada território vivencial possui uma temporalidade e espacialidade própria.

Assim, disposta a adentrar nessa cultura provinda do território “cerratense” de Bertran (2011), entendo que a região que engloba a fazenda Sálvia e a Escola Sítio das Araucárias são lugares onde esses outros mundos coexistem, que se encontram e que se tencionam constantemente e que podem ser transformados e ressignificados a partir do encontro em orientação intercultural, e não apenas multicultural.

Particularmente, o fato de a Escola ser o território onde acontece a experiência do encontro, entendo que é nele o local ideal para compreender como os processos de valorização acontecem ou não. Por isso, o contexto escolar mostra a intenção e consciência marcada. As Rodas de Conversas e as percepções obtidas pela observação participante foram cruciais, e demonstraram que não há como conviver em meio a uma pluralidade sem deixar de mostrar um pouco de si, do próprio pertencimento identitário, pois este se mostra em suas singularidades: nas vestes, no modo de falar, comer, sentar, brincar, na religiosidade escolhida.

Se queremos promover um debate intercultural, o dia a dia demanda que sejamos sobretudo nós mesmos, em nossa diversidade, demonstrando os nossos pertencimentos culturais. Desta forma, na estranheza e no choque sobre a cultura do outro, surgem as reações necessárias para que possamos refletir e, assim, ressignificar nosso cotidiano.

Portanto, ao entender que esse debate de convivência também envolve as relações históricas, entre identidades culturais vindas do colonizado e ex-colonizador, e as marcas deixadas por essa submissão e hierarquização, encontro no estudo que Marques (2012) um sentido para ampliar a discussão sobre acolhimento da diversidade cultural que acontece no território de estudo. A autora analisa três diferentes discursos que caracterizam bem as atitudes humanas diante das diferenças: *marcação*, *negação* e *comunhão das diferenças*.

Tomando de empréstimo a experiência da pesquisa de Marques (2012), analiso os processos de acolhimento e visibilidade da diversidade que vêm do território fazenda Sálvia para o contexto escolar da Escola Classe Sítio das Araucárias, pontuando a forma como a Escola experimenta o processo de escolarização em meio à negação, afirmação, valorização, marcação e comunhão das diferenças culturais.

Além disso, a decolonialidade é acionada para orientar minha perspectiva de análise

diante da investigação que evidencia se o processo de colonização do *ser* e o *poder* presente no território maior, fazenda Sálvia, se apresenta, atuando nas relações da educação com base na vivência cotidiana da Escola, ditando o que é ou não afirmado, o que é ou não valorizado, e, sobretudo, o que a Escola dita, sistematiza e decreta como cultura cerratense daquele local.

Na perspectiva da descolonização do saber, uso o termo “pensamento de fronteira”, de Mignolo (2007), para falar do espaço entre-lugares onde as crianças e os profissionais da Escola Sítio das Araucárias se encontram, inclusive eu, quando questionados sobre como conseguem conviver comungando ou marcando as diferenças em meio ao processo de escolarização.

Algumas situações pontuais me fizeram questionar a marcação das diferenças na Escola, em processos que atuam simultaneamente como negativo e positivo. Um entre-lugar onde as crianças e os docentes se encontram e se chocam em termos de pensamento, de realização de tarefas, dos seus próprios pertencimentos identitários e de representação da realidade, pois o que se realiza nos territórios vivenciais nem sempre comungam com o que se prega ou afirma ser correto nos discursos que embasam as ações na Escola.

Ou seja, a existência da diversidade cultural dos territórios vivenciais esbarra, por algum fator, em discursos de marcação de tolerância dentro do contexto escolar, acirrando conflitos, e mesmo fragilizando a própria identidade da criança. Algumas situações presenciadas por mim podem ser descritas como forma de que a Escola respeita, mas não problematiza o que teoricamente poderia ser marcado pela comunhão de saberes e pensamentos provindos, assim, de um debate intercultural. A exemplo desses discursos que geram conflitos, temos:

- Quando estão nos territórios de vivência as crianças auxiliam nas tarefas, possuem responsabilidades familiares, ajudando na produção agrícola, no escoamento e vendas dos produtos em feiras, participando da limpeza e na organização de galpões comunitários, de grupos folclóricos; mas quando estão na escola formal, recebem a orientação da criminalização de todo e qualquer trabalho infantil com base no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA).
- Há docentes que se identificam com pertencimentos urbanos e que estão vivenciando a educação campesina, ou seja, vivenciam experiências em espaços rurais, mas por algum fator não conseguem contextualizar essas experiências na sistematização do ensino.
- Como se dá a aprendizagem significativa se as crianças experimentam as técnicas de produção nos espaços vivenciais, mas não se veem no processo de ensino-aprendizagem?;

- As docentes promovem a sistematização da língua culta, mas não validam o que vivenciam enquanto experimentam um dicionário popular próprio do campo.
- As docentes e as famílias dos não acampados evidenciam a territorialização da comunidade por grupos de luta pela terra, compram produtos produzidos por eles, e ainda assim negam a militância como forma de educação, inclusive desconsideram que a participação dessas crianças em manifestações e atividades do grupo esteja ligada ao desenvolvimento da própria cidadania;
- Falta às docentes e às famílias dos não acampados o entendimento e formação sobre o significado da mística para o MST?;
- Afirmar positivamente o cotidiano de um pertencimento identitário em desvalorização de outro pertencimento;
- A formação da história cultural local é invisibilizada por uma estrutura social elitista, preconceituosa;
- A ancestralidade cultural está invisibilizada, isto é, conta-se apenas uma versão da história para atender o cenário econômico;
- Maqueia-se o roteiro da formação e ordenamento territorial para romantizar o local; e assim, a ancestralidade afro não é representada e afirmada.

Não pretendo explorar todo o sentido e construção do termo “pensamento de fronteira”, mas dizer que o projeto de descolonização do saber é algo profundo, que precisa ser analisado dentro da Educação, na forma como os saberes dos territórios vivenciais são incluídos e excluídos no processo de escolarização. Ao analisar a contradição dos discursos vindos de pensamentos eurocentrados, exponho que a expectativa educacional apresentada na Escola foge à realidade a qual as crianças convivem quando saem desse contexto escolar; mas isso não é feito de forma proposital, visto que a Escola e a comunidade estão constantemente em processo de transformação em função das situações que acontecem no cenário regional e nacional. O/a docente não foge dessa dinâmica do pensamento colonial.

Por isso, a meu ver, estar “em fronteira”, para essas crianças e professoras, significa estar num entre-lugar, mas às vezes também estar em contradição de discursos muito marcados pela negação da cultura do outro dentro da escola, e dentro da própria sociedade. Esse posicionamento não vem de uma consciência proposital, porque existe uma formação histórica que naturaliza o entendimento sobre o outro.

Durante o semestre em que dialogamos a respeito da metodologia, percebi que o sistema educacional como um todo necessita ser repensado em sua estrutura, tanto na Educação Básica quanto no Ensino Superior, pois como haveria um/uma docente que em toda sua trajetória escolar e formação acadêmica que recebeu uma orientação tradicional ser capaz de produzir na prática uma educação mais humanizada e popular?

Como uma docente que possui em suas experiências de ensino metodologias urbanizadas pode sistematizar aprendizagem com base nos saberes territoriais campestinos sem participar de formações e capacitações que a aproximem desse território campestino? Como um currículo geral destinado a todos os espaços escolares pode ressaltar aspectos e questões territoriais tão específicas como o diálogo intercultural e a negação de identidades entre pessoas que se encontram na mesma situação de acampados?

Ou seja, a partir desses questionamentos evidencio que existe nesse espaço fronteiriço, campo/cidade, rural/campestino, um contraditório de realidade e expectativa, em que os saberes tradicionais, querendo ou não, estão entrelaçados a produção de pensamento à valorização do saber sistematizado. E que ao mesmo tempo recebe pressão do espaço urbano sobre os pertencimentos identitários das crianças.

O relato da Professora 3, a seguir, nos ajuda a entender que há um conhecimento do grupo sobre esta situação, e que a escola, aos poucos, busca meios de entender e se relacionar com este entre-lugar que todos estão, mas a angústia se apresenta como barreira no diálogo intercultural. Na Etapa 2, Roda de Conversa 5, a professora cita a fala de uma criança:

Trabalho resignificando com o que a família faz, vive. Tem uns alunos que ajudam os pais na roça, na lida [nome do aluno preservado], me disse: “tia eu tô lá na roça e pego cavalo e saio montado.” Então gente, como eu não vou trabalhar essa identidade, pelo amor de Deus? Tá gritando ali! Aí o menino vai ficar alienado se eu não trabalhar a identidade dele. Por que não falar de Margarida Alves? Quem é? O que ela estava fazendo? Por que o nome dela é Margarida Alves? Quais as lutas? Se a gente fugir dessa realidade eles continuarão alheios e vão continuar não querendo ser daqui. Não querendo ser do Acampamento, não querendo ser Cigano. (Professora 3).

A fala dessa Professora resume bem as discussões nas Rodas de Conversas. As interrogações contidas no relato demonstram o pensamento de fronteira do coletivo das professoras, pois as problematizações colocadas pela docente indicam que enquanto para algumas há uma necessidade de explorar o território vivencial, para outras há de se ter receio que planejamentos, nesta temática, fujam ao currículo escolar. Isto não significa aqui que alguma docente da problematização sobre a diversidade dos acampados por uma intenção direta e proposital.

As Rodas, em geral, apresentaram que para as docentes e crianças estar nesse lugar de

encontros e também de fronteira é difícil, angustiante, desafiador e frágil, pois exige uma maturação da própria construção identitária que envolve o conhecimento e a valorização dos próprios pertencimentos identitários. Essa construção se dá nas experiências individuais, que vêm, inclusive, destes momentos de coordenações coletivas que a Escola promove entre os docentes, para que elas conversem entre si sobre as angústias, a troca de ideias, bem como as formas de ajudar umas as outras com intervenções pedagógicas para a interculturalidade.

Na subjetividade, Prestes (2010) e Santana (2016) dizem que a pedagogia histórico-cultural de Vigotski vem da relação entre *pereživânie* (vivência), afetos e sentidos, os quais colaboram com a compreensão em torno do processo histórico de constituição do humano, no caso específico desta pesquisa, de professores e alunos e de práticas educativas que resultam em experiências bem-sucedidas. A maturidade vem da compreensão de que os saberes podem comungar sem anular ou hierarquizar o outro, e que desta comunhão surge o acolhimento e a visibilidade, e na falta deles, as identidades, historicamente, são silenciadas, apagadas.

Mignolo (2007) e Mondardo (2008) dizem que quem habita a fronteira do lado da colonialidade sente, cedo ou tarde, a diferença colonial. Mignolo (2007) também problematiza que a questão é “o que fazemos”, uma vez que estamos conscientes sobre essa colonialidade do saber. Pondera que existem três caminhos possíveis: 1) tentar nos assimilar; 2) nos adaptar ao melhor que podemos, para sobreviver; ou 3) adaptar e começar a construir projetos que apontem para outras formas de vida.

Segundo Mignolo (2007), alcançamos a consciência de estar na fronteira e transformamos esse pensamento fronteiro em ação quando produzimos projetos de acolhimento da realidade. Por isso, evidencio que é importante a Escola verificar que nesses anos em que convive com a diversidade cultural, a estratégia de marcar com discurso de tolerância pouco contribui no planejamento escolar para a emancipação de sujeitos críticos e conscientes. Inclusive não ajuda na resolução de problemas que há anos angustiam as docentes. A Escola necessita pontuar suas fragilidades e potencialidades, mas sobretudo entender que estas vêm da relação social e de como comungam com a diversidade presente nas comunidades da região.

A escola como instrumento de reflexão precisa estar consciente da situação que envolve a diversidade cultural de várias comunidades, bem como qual história irá pontuar e marcar neste território. Ainda entendo que enquanto as pessoas experimentarem a convivência com a cultura vinda do outro, é natural que os processos de negação, afirmação, marcação da tolerância e comunhão das diferenças estejam em contrastes ou entrelaçados, e que nos coloque neste entre-lugar, pois a nossa construção social de valorização da cultura e daquele que produz a cultura

são historicamente marcadas por processos de negação e afirmação. Tudo vem do tencionamento, da estranheza, da experimentação. Porém, alcançar a maturação individual e coletiva, para discernir e/ou prosseguir vivenciando esses processos positivamente, vem do diálogo, da consciência que se precisa ressignificar práticas. O cotidiano é muito claro, a sabedoria popular é certa: o que se planta, colhe! Não há como manter um espaço em comunhão se havemos de negar a diversidade do outro.

### **3.1 Do acolhimento à visibilidade: um percurso marcado por processos de negação, afirmação, valorização e comunhão**

Já é fato: quando a Escola convive e se relaciona com a diversidade cultural de suas crianças, ela é marcada por processos de negação<sup>13</sup>, afirmação que levam à tolerância e comunhão com as diferenças. Neste ponto, discorro que a diversidade cultural pode ser acolhida e visibilizada, acolhida e invisibilizada, não acolhida, mas visibilizada. Discorro também que esse acolhimento, por vezes, é marcado por negação dos pertencimentos, ou de valorização e afirmação desses pertencimentos; além disso, já compreendemos que a história da cultura brasileira habitualmente escolhe qual cultura e de que forma ela será apresentada ao mundo. A colonização, por exemplo, deixou marcas que são visíveis no espaço comunitário de vivência familiar e escolar.

Para Marques (2012, p. 103), a negação refere-se ao fato de não se trabalhar explicitamente a questão das diferenças. Ou seja, “O que se busca é a compreensão de um universal calcado na essência da existência humana, no qual não são levadas em conta quaisquer características individuais e/ou grupais numa homogeneidade simplória e ideologicamente excludente.”

Entendo que ao falar sobre a negação, Marques (2012) nos alerta sobre as ações essencialistas, ou pedagogias essencialistas, que se colocam em sentido linear e acreditam na existência de apenas uma forma de sistematizar os conhecimentos, invisibilizando, assim, os pertencimentos. De maneira que a cultura, ou o que está relacionado a ela, estará sempre fora dessa perspectiva essencialista. Portanto, há na negação uma predominância de conteúdos gerais vindos de uma base curricular formal.

Marques (2012) ainda nos alerta que esse sentido de negação invisibiliza a diferença, de

---

<sup>13</sup> Considerando que a palavra “negação” carrega uma carga colonial na sua constituição linguística, considerei usar uma palavra sinônima ou termos sinônimos – “não afirmação” “em desvalorização” – em substituição. No entanto, as palavras que se apresentaram, marcando a oposição aos processos de afirmação e valorização que invisibiliza excluindo a diversidade cultural, não demonstraram potência argumentativa para explicitar a marcação da exclusão da diversidade que evidencia e marca a colonização do pensamento.

modo que o diferente ao padrão dito como “normal” torna-se vítima de rejeição, ou até mesmo de uma falsa compaixão por colocá-lo à margem. Podemos aqui refletir sobre a classificação e seriação trazida por Hall (2014) nos seus estudos sobre identidades, pois aqui, se há marcação em negação dos pertencimentos identitários, haverá de ter uma hierarquização marcada por seriação e classificação, que chega inclusive a invisibilizar o outro. É o caso da região dos acampados, que se hierarquizam com base no movimento que estão: pessoas do MST que se colocam superiores aos acampados da etnia Calon.

O sentido de marcação de tolerância, para Marques (2012, p. 104), também está “[...] relacionado com a busca da superação do modelo excludente por um novo modelo fundado no reconhecimento e no respeito às diferenças”. Nesse sentido, entendo que há uma denúncia de práticas discriminatórias, ou até mesmo um desejo de oferecer visibilidade ao até então excluído, porém, ao tolerar, mascara-se a realidade, e ficamos envoltos no discurso de que “todos somos iguais”, formando-se assim o reducionismo. Aqui, as diferenças passam a ser marcadas, e não problematizadas. Como exemplo disso, são os calendários e as semanas pedagógicas criadas na Secretaria Estadual do DF, que nem sempre problematizam o que é ser diferente.

É o que afirma Skliar (2005) ao falar sobre as diferenças, da pedagogia que hospeda, que abriga, não se importando com quem é o seu hóspede. Esta é uma situação no mínimo ingênua que busca inserir a pessoa, mas sem trocar o sentido das coisas a partir do que essa pessoa necessita. É acolher sem visibilizar. Perde-se, aqui, o sentido de entender o porquê das singularidades das pessoas e dos grupos. Esconde-se seus pertencimentos, ou fala-se, mas não os problematiza. Fica-se no discurso de que “somos todos iguais”. Mesmo sabendo que somos diferentes em nossos pertencimentos.

A exemplo disso, são as festas ditas como “multiculturais”, que abrem espaço para dançar a catira, a dança espanhola, a quadrilha junina, mas ao mesmo tempo não explora o significado dessas danças na afirmação das crianças sertanejas e camponesas. Usa-se a tolerância para fazer sentido no encontro dos grupos num mesmo espaço escolar, porém sem dar sentido a esse encontro. Num debate trabalhado com o olhar intercultural isso viria da comunhão, da problematização dessas diferenças.

Esse processo, marcado em tolerância, se apresenta no sistema educacional, com as chamadas semanas da inclusão, diversidade, do meio ambiente, o dia da consciência negra, entre outras datas. Por vezes, as ações são criadas apenas para cumprir o calendário de datas, e não para problematizar sobre os sujeitos que compõem toda essa diversidade cultural da qual essas datas afirmam. A fala da Professora 3, na Roda de Conversa 5, Etapa 2, deixa essa reflexão

evidente:

Nós estamos em escola do campo. Eu vejo que não adianta a gente ficar aqui trabalhando assunto de datas comemorativas, um dia e outro dá, mas se ficarmos focadas em data comemorativas, dividir conteúdo por bimestre não vai adiantar, não adianta. Por que senão eles não vão mesmo se identificar como do campo, que vão cavar na terra, e que isso deve ser desde pequeninhos. A gente vai ter que tocar mesmo nas identidades deles como acampados, como ciganos! (Professora 3).

Observa-se, pelo relato da Professora, a possibilidade de interpretar que enquanto alguns compreendem a dinâmica de sistematizar os conteúdos com base nos pertencimentos identitários, outros ainda estão entrelaçados a metodologias tradicionais. Talvez por carência formativa sobre a temática e ou sobre a proposta da educação que acontece no campo, ou pela impercepção que a metodologia não é significativa ao estudante local.

O fato é que essa situação, ao ser pontuada, passa a ser reflexionada. Dessa afirmação da Professora 3, posso depreender que esse processo de marcação em tolerância não problematiza que a própria luta pelo reconhecimento da igualdade de direitos já denota privilégios, tratando-se desigualmente diferentes grupos em situações educacionais.

Como argumenta Silva (2009, p. 81), “[...] a afirmação da identidade e a enunciação da diferença traduzem o desejo dos diferentes grupos sociais, assimetricamente situados, de garantir o acesso privilegiado aos bens sociais. A identidade e a diferença estão, pois, em estrita conexão com relações de poder.” Ao mesmo tempo que alguns grupos são acolhidos, a estrutura social da segregação é mantida inabalável, pois se é naturalizada não é problematizada. Esta foi outra forma como a Escola da pesquisa se relacionou com as diferenças: acolhendo-as, mas encaixotando-as ou enformando-as, para que pudessem conviver no espaço comum que é público, e não privado; e de certa forma, essa prática, sem ressignificar o encontro, é porque o currículo hegemônico predomina.

Marques (2012, p. 107), sobre a marcação da tolerância, diz que “[...] o enfoque dado às diferenças em tais cursos acaba por encaixar os sujeitos em uma série de características fixas que impedem ver a totalidade e riqueza que cada sujeito traz consigo”. Percebo nessas palavras que o sentido de comunhão é aquele almejado, talvez ideologicamente relacionado à expectativa de todos os objetivos, estratégias e ações dos planos elaborados dentro das Propostas Pedagógicas das escolas.

Compreendo que esse sentido se caracteriza pelo mergulho de ver o ser humano se realizando no sentido de repensar a sua própria existência, mas que não acontece, pois há uma lacuna entre o que escrevemos e como agimos. E muito tem a ver com a visão libertadora que Freire (2017) já nos alertava como forma de respeito, de compreender o contexto onde está o

outro, de nos enxergamos como agente do meio ambiente. Sobre a comunhão, Marques (2012, p. 108) explica:

O reconhecimento do outro como protagonista do teatro da vida constitui o vetor da mudança de paradigma. A comunhão com as diferenças é mais do que um simples ato de tolerância, é a afirmação de que a vida se amplia e se enriquece na multiplicidade. Ser diferente não significa mais ser o oposto do normal, mas apenas “ser diferente”. Este é, com certeza, o dado inovador: o múltiplo como necessário, ou ainda, como o único universal possível .

Ou seja, entende-se o outro como diferente, compreendendo suas diferenças como formas concretas da existência, e como maneiras possíveis de se estar no mundo. Nesse sentido, não se mistura contraditórios, nem dicotomias com a dicotomia paradigmática do normal *versus* anormal, do capaz de ajudar *versus* o necessitado de ajuda. Todos compartilham o mesmo espaço/tempo sem qualquer discriminação.

Por isso, a importância de as docentes entenderem e colocar em prática o que Woodward (2009) e Hall (2009) falam a respeito do sentido simbólico dos artefatos que as pessoas carregam consigo. Como exemplo, nesta pesquisa, temos a situação das alunas ciganas que usam saias, blusas e maquiagem, em vez de camiseta e calça tradicional do uniforme escolar; elas não são habituadas a usarem calças, então por que a escola assim as obriga? Vejo aqui que a comunhão para a decolonialidade está na interculturalidade, em vivenciar as experiências do outro e se colocar no lugar dele. Se estamos propostos a fazer parte do encontro com as diferenças que formam as diversidades, iremos vivenciá-las sem hierarquizá-las, classificá-las e criminalizá-las.

Walsh (2007b), tomando como referência os movimentos sociais indígenas equatorianos e afro-equatorianos, diz que a decolonialidade implica partir da desumanização e considerar as lutas dos povos historicamente subalternizados pela existência, para a construção de outros modos de viver, de poder e de saber. Para a autora, é visibilizar as lutas contra a colonialidade a partir das pessoas, das suas práticas sociais, epistêmicas e políticas. Evidenciar seus pertencimentos. A decolonialidade, para Walsh, representa a reconstrução radical do ser, do poder e do saber.

Dessa situação, adentro em outras reflexões no cenário social, em que muitos não entendem a possibilidade de o indígena conviver em meio a instrumentos modernos (computadores, telefones, carros, universidades), ou que pessoas que não tenham em seus fenótipos a marca acentuada da pele preta ainda assim se denominem “negros”.

Como vimos, as pessoas estão sempre marcando o que o outro *deva ser* ou o que ele pode somar como cultura na sua vida. Para o processo de comunhão, entendo que os discursos

brasileiros avançaram , mas ainda estão longe de alcançarmos esse lugar, pois a ignorância por vezes se mostra maior que o desejo de entender o outro. Por conseguinte, compreendo que estar em comunhão é desenvolver uma educação intercultural. Essa educação envolve trabalhar o próprio olhar de educador/a para as questões suscitadas pelas diferenças culturais e desenvolver também outro olhar *dentro e para dentro* do cotidiano escolar.

Voltando ao relato da Professora 3, percebo que este deu a entender que quando se favorece o caráter monocultural da cultura escolar, as implicações são diretas nas práticas educativas, e essas mesmas práticas reverberam nos/as estudantes, principalmente aqueles/as oriundos/as de contextos culturais habitualmente não valorizados e negados pela sociedade e pela escola, provocando em si uma insegurança que baixa a valorização dos próprios pertencimentos, favorecendo o desenvolvimento de uma baixa autoestima, que está relacionada, inclusive, aos índices de fracasso escolar, às situações de conflito, ao desconforto, mal-estar e agressividade dentro da escola.

Por isso, *comungar* não é negar elementos comuns que perpassem o sistema educacional, mas, sim, pensar estratégias participativas de sua construção, assumindo que nesse encontro de culturas há possibilidade de um diálogo entre elas, a partir do reconhecimento e valorização das suas diferenças culturais.

Marques (2012) também reflexiona que o processo de comunhão com as diferenças necessita maturidade de viver sem vivenciar barreiras, porque existem diferenças entre os que se relacionam. Essa maturidade não se dá apenas em formações escolares. É um processo que envolve todos/as os/as envolvidos/as – escola, comunidades. As diferenças são a essência de nossos pertencimentos, e nesse sentido, viver em comunhão com a diversidade na educação é compreender a complexidade *no/do* cotidiano a partir de sua riqueza e potencialidade que vem na inserção na cultura do outro. Sobre isso, Marques e Marques (2003, p. 234) explicam:

Assim, o que se deve considerar no processo pedagógico é a diferença na totalidade e a totalidade na diferença, sem se prender à prejudicial polarização do normal (igual), de um lado, e do diferente (desigual), do outro. Nessa concepção propõe-se um discurso que vá além de uma igualdade educacional, em que o sujeito seja aceito e compreendido dentro de uma multiplicidade. Para tanto, a escola deverá adotar uma prática comprometida, defendendo a construção de um currículo que desafie os discursos evidenciadores dos diferentes, promovendo a compreensão das diferenças.

A experiência que tive em participante observadora nos territórios vivenciais demonstrara uma interessante situação que pode ser explorada pela escola sobre a matriz africana – os festejos campestres religiosos. Observa-se que desde o século XVII a região central do país é totalmente assinalada por identidades construídas pela cultura da roça. Uma geração construída no trabalho no campo, vinculados a uma identidade muito marcada pelo

reconhecimento de que o país era o um país economicamente agrícola.

Segundo Bertran (2011) e Eleutério (2019), das famílias com raízes portuguesas, como os Guimarães, vêm as festas de tradição religiosas católicas – Folia do Divino, de Nossa Senhora Aparecida, de Santo Expedito, a Via Sacra e, principalmente, a de São Sebastião. Eleutério (2019) e Guimarães (2009) afirmam que a incidência dessas festas na região planaltinense surgiu como promessa contínua destas famílias tradicionais que no ano de 1811 se viram assoladas por uma epidemia e fizeram devoção ao Santo Padroeiro, marcando, assim, a religiosidade destas festas tão representativas nas áreas rurais que ligam Planaltina e Sobradinho até os dias atuais.

Em entrevista semiestruturada realizada na Etapa 5, com a Coordenadora 2 e Professora 3, foi analisado os Projetos voltados à diversidade cultural, dentre eles, a exploração da Proposta Pedagógica, que apresentou que a Escola marca a Festa Junina e a da Família em seu calendário. No entanto, percebe-se o desconhecimento sobre as mesmas tradições que envolvem essas datas comemorativas no próprio território das comunidades da fazenda Sálvia. A exemplo temos os eventos culturais ligados à Catira, Cavalgadas (Figura 16), Modas de Viola e às vestes tradicionais, com chapéu, bota, butina, além da tradição secular no uso de carroças e charretes que percorrem a estrada Rota do Cavallo.

**Figura 16** - Chácara da Dona Elza Rodrigues e o grupo de cavalgada “Tropeiros da Amizade” – Cavalgada para Santo Expedito



Fonte: Iassana Rodrigues Soares.

Dentre estes eventos há a Cavalgada de Santo Expedito, a Catira, na Festa da Pamonha do Renascer Palmares, a Festa de São Cosme e Damião, na Tenda TEOM. Esses aspectos

gritantes na Rota do Cavalo não são explorados no calendário da diversidade cultural, nem no Inventário Patrimonial construído pela Escola nos últimos quatro anos.

A ligação com a cultura tropeira, a religiosidade como marca das famílias tradicionais e os saberes regionais também são marcados por tradições e laços religiosos deixados por elas, e toma-se como forte marca na atualidade a presença de haras, centro de equitação e hipismo, além dos eventos tradicionais como montarias e cavalgadas.

A presença de restaurantes rurais demonstra a incidência dos sabores culinários recriados em fogão a lenha para fazer sentido ao modo de viver da época passada, o engenho e moinhos de caldo de cana e a presença de casa de farinha. Destas famílias tradicionais, identifica-se também a marca dos produtores leiteiros e suas receitas familiares e artesanais de queijo. Não evidenciar essas realidades é marcar em negação o território cultural.

Souza e Oliveira (2018, p. 1516) apresentam a diversidade cultural e religiosa como tradições que remetem à ancestralidade dos povos e seus territórios, na contramão da homogeneização socioespacial. As autoras informam que não há, portanto, uma única geografia cultural sob a perspectiva de um único método de ciência, e que o rural e o urbano se entrelaçam de diferentes formas: “[...]A intolerância religiosa é um conflito que está fora dos portões das escolas, está na sociedade brasileira e é transportado para o ambiente escolar.” Por isso, se a Escola está disposta em inventariar a diversidade cultural, há de se aprofundar e evidenciar as tradições que dão sentido simbólico às identidades das crianças as quais ela atende em seu cotidiano.

Mas ao mesmo tempo, a Etapa 5 demonstrou que aos pouco os que estão liderando as ações de planejamento escolar compreendem que quando a Escola planeja ações para sondar sua diversidade, ela está no caminho para enfrentar as barreiras que dificultam a valorização da cultura territorial. Prova disso está nas intervenções pedagógicas citadas pelas docentes nos últimos anos, demonstrando que elas não se mostram inertes às fragilidades. No entanto, sabemos que nada acontece de uma hora para outra; os Projetos iniciais, inclusive a construção do Inventário Social, Histórico, Cultural e Ambiental da Escola, é a demonstração de que a Escola se orienta com base nas Diretrizes Pedagógicas Distritais e específicas a sua realidade. O trecho retirado da Etapa 2, Roda de Conversa 5, também desenvolvido na publicação de artigo sobre a pesquisa por Soares e Reis da Silva (2020, no prelo), evidencia a situação:

Na convivência dos anos fui conhecendo sobre eles. São muitos anos atuando aqui. Alguma coisa a gente planeja e pergunta sobre a vida deles, outras saem em conversas casuais. Fiquei sabendo que eles possuem uma organização dentro do acampamento, que cada família tem dia para ficar na portaria para ajudar em algumas tarefas. Mas, conhecer e aprofundar aconteceu ultimamente, através do Inventário, Roda de

Conversa e estudos, então, assim que aprendi mais sobre a Rota. (Professora 6).

Quando cheguei, vocês falavam desse Inventário, mas para mim era só uma sondagem. Daí conheci o Inventário que a escola já tinha feito nos anos anteriores, fui ver do que se tratava e o que fizeram. E quando fomos fazer outras atividades para complementar eu fui entendendo o lugar, as dificuldades. Vi o vídeo e fotos de vocês indo nas casas e então quando uma família teve dificuldade eu me engajei em ajudar e conheci melhor a Margarida Alves e fui saber sobre o Abrigo. (Coordenadora 1).

Acho que essa educação aí voltada para a diversidade está caminhando. Cheguei tem pouco tempo, mas o que vejo é que a escola produziu bastante sobre as famílias das crianças daqui. Vi que o grupo, antes mesmo de eu estar aqui, buscou conhecer o contexto, mas que mesmo assim, no ambiente da escola há muito o que ser feito sobre [...] diversidade, de falar das diferenças. Inclusive das nossas diferenças, dos nossos pontos de vista, do nosso modo de ser. A escola tem o Inventário do Campo e acho que podemos agora analisar ainda mais o contexto e analisar qual a situação da escola que ele, o aluno, está inserido, a manifestação cultural que está naquela localidade tal e assim casar com um currículo que abranja mais a nossa realidade comunitária. Ver mais se estamos dentro da Lei, das diretrizes. Eu mesma não tinha noção de como era trabalhar com crianças de abrigo. Aqui está sendo um aprendizado. (Gestora substituta).

Verifica-se nesses relatos que a diversidade não passa despercebida no cotidiano escolar. Quando as docentes dizem conhecer as singularidades culturais das crianças, casualmente ou em projeto previamente planejado, demonstram que a abertura ao acolhimento das diferenças na organização do trabalho pedagógico vem se consolidando ao passar dos anos. Logo, esse interesse docente em explorar aspectos desconhecidos ou incompreendidos sobre as singularidades culturais que permeiam o espaço apresenta-se como estratégia positiva na ressignificação de práticas e metodologias, tanto das profissionais que mais tempo possuem de atuação no espaço escolar, como é o caso da docente identificada como Professora 6, quanto as que recentemente chegaram à Escola – a Coordenadora 1. Em ambos os relatos, da Etapa 2, Roda de Conversa 5 o que se observa é que a Escola não apenas sonda e mapeia a diversidade, mas dá indícios de que existe intenções pedagógicas de afirmação e/ou valorização desta diversidade.

Sobre a marcação positiva, é importante lidar com conflitos em razão das várias formas de diversidade presente no cotidiano escolar, em especial a cultural. Entende-se aqui que o desconhecimento sobre a cultura do outro, ou o desinteresse de se relacionar com o diverso que forma a cultura do outro, é motivo para conflitos, os quais tornam-se barreiras nos processos de aprendizagem e interação social. Por isso, a escola tem papel fundamental em romper com as formas negativas que desvalorizam a diversidade constituidora da comunidade a qual pertence a criança. A escola, sendo local que nega saberes, conhecimentos, ideias, tradições, e afins, será também aquela a impedir que o estudante se veja valorizado nos aspectos que constituem sua comunidade, e, conseqüentemente, a insegurança criada o impedirá de se posicionar positivamente sobre os aspectos que diferencia sua diversidade das demais.

Desvendar a forma como os grupos se organizam diante das diversas relações que envolvem a pluralidade cultural e os processos de ensino-aprendizagem demandou tempo, idas e vindas em questionamentos com as docentes em quase todas as Rodas de Conversas sobre o que significava para elas comungar em meio à diversidade, cultura, barreiras, fragilidades e potencialidades. Talvez ainda eu nem tenha conseguido explorar todos os sentidos desses processos de acolhimento e visibilidade, mas senti que foi possível trabalhar sobre a hipótese e sobre os objetivos desta pesquisa.

Ao me questionar e ao questionar o grupo docente, percebi a facilidade da Escola em pontuar ações que evidenciavam a pluralidade cultural; foram diversas as ações para mapear e identificar os grupos comunitários e a composição da diversidade, mas ao mesmo tempo há uma dificuldade do grupo em visualizar que em meio aos processos que ela considera de reconhecimento ao diverso não há um aprofundamento ou problematizações de situações que modificavam o cotidiano para promover ações de protagonismo a partir das diferenças, ou seja, havia uma marcação muito clara sobre discursos de tolerância produzidos no cotidiano, em que nem sempre há projetos com foco emancipatório.

Nesta situação, houve uma reflexão sobre o significado da palavra *(in)visibilidades* na temática que intitulava o projeto da pesquisa. A meu ver, havia o entendimento das docentes de que se a Escola promovia ações para mapear. No trecho da Etapa 2, Roda 6, podemos compreender a situação.

[...] acho que pra mim é a mesma coisa, acolher e visibilizar. (professora 6).

[...] é, são sinônimas. (Professora 7).

**Pesquisadora:** É possível falar mais sobre esta questão? Por que dá a entender que sejam sinônimas? Ou por que de repente vocês acham que seja desconfortante usar a palavra invisibilizar? Posso perguntar sobre isso, ou eu que entendi errado sobre o desconfortante?

[...] acho que acolher faz parte de tê-los aqui com a gente. Uma existe com a outra. Se eles estão na turma, sendo matriculados, estudando, fazendo parte do ensino, tendo educação eles também são visibilizados. E a visibilidade aqui ainda é maior porque incluímos seus saberes, eles possuem espaço para falar deles, e isso a gente faz desde a sondagem, e a todo momento porque sempre estamos buscando os conhecimentos prévios deles. (Professora 6).

A dúvida sobre a convivência do grupo diante dessa afirmativa me fez investigar se elas (docentes), quando pontuam sobre a diversidade cultural territorial, acreditam que já é o bastante no processo de acolhimento e visibilidade das diferenças culturais. Considerei que para as ações de marcação de tolerância e impedimento da comunhão havia uma situação que refletia um ponto obscurecido no entendimento das docentes sobre o que é ser cultura, o que significa tolerar e ressignificar barreiras para promover aprendizagens.

Durante muito tempo, negou-se a existência das diferenças no processo pedagógico, de fato as diferenças por muito tempo foram interpretadas como desvio, dentro da dicotomia normalidade versus anormalidade, e demarcou fronteiras entre aqueles que se encontravam dentro da média e os que estavam fora desta (MARQUES, 2003, p. 3).

É possível afirmar que o sistema educacional mascara a negação das diferenças, tratando-as como “anormalidade”. Compreendo, ao observar os processos de invisibilidade, que a negação está presente quando se rejeita aprofundamento para compreender as situações que geram a diversidade cultural. Evidencio, nesse cenário, que perceber a diversidade que forma a comunidade nem sempre significa que a escola comunga ações para compreender que essa diversidade reverbera na Escola.

Fonseca (1995) sugere que na marcação das diferenças haja a superação do modelo excludente de sociedade vindo da negação por um novo modelo fundado no reconhecimento e no respeito às diferenças. Na marcação das diferenças, parte-se do princípio de que as diferenças são inerentes à vida; entretanto, trabalha-se ainda a partir de dicotomias do tipo normal *versus* anormal, superior *versus* inferior, capaz *versus* incapaz, e assim por diante, mantendo a estrutura da “colonialidade do poder”, classificando, hierarquizando.

Há uma necessidade de problematizar as diferenças para sair do campo da negação e marcação, pois sem problematizar e compreender o que nos faz ser diferente, a escola se retira da própria função social e humana, a que Freire (2017) avançou em seus fundamentos filosóficos. Tão importante quanto evidenciar as fragilidades que surgem nos processos de acolhimento das diferenças estão as ações que ressignificam as barreiras e que potencializam os saberes tradicionais e a cultura. Agindo assim, a Escola acolhe visibilizando as diferenças culturais.

### **3.2 Das experiências desafiadoras às práticas que ressignificam o cotidiano: fragilidades ou potencialidades pedagógicas?**

As Etapas 4 e 5 foram essenciais nos debates que evidenciaram as experiências desafiadoras neste processo de convivência com as diversidades culturais comunitárias. Ao tempo em que algumas experiências são tomadas como barreira e fragilizam ações na Escola, outras são tomadas como potenciais para ressignificar o cotidiano. No geral, as professoras expuseram que nos últimos anos a diversidade não foi despercebida no espaço, e que houve ações e estratégias para identificar as crianças a partir de suas identidades e seus espaços vivenciais, assim como buscaram trazer lideranças comunitárias para confraternizar e explicar

sobre aspectos que envolvem a dinâmica da cultura dos grupos.

Contaram também que o único grupo que há maiores ressalvas são do abrigo Lar Jesus Menino, pois é uma instituição que acolhe crianças em situação de vulnerabilidade familiar. Já era de meu conhecimento essa situação, visto que trabalhei na Escola, mas é importante esclarecer que os dados obtidos na Etapa 5 descrita na metodologia com a entrevista semiestruturada, apresenta o entendimento das entrevistadas sobre a questão das crianças abrigados. Nessa entrevista semiestruturada, as docentes falaram sobre o Projeto Inventário do Campo, explorado na Proposta Pedagógica da Escola Classe Sítio das Araucárias). A Proposta Pedagógica apresenta que as crianças em situação de abrigados chegaram como diversidade cultural na Escola a partir do ano de 2004. Elas possuem o Grupo Luz & Cura como responsáveis oficiais no atendimento social e que o espaço, denominado Lar Jesus Menino, é de grande importância para a reconfiguração familiar destas crianças.

Minha vivência anterior à pesquisa com a Escola compreende a ressalva das professoras quanto às crianças em situação de abrigo. A visibilidade do cotidiano dessas crianças no espaço vivencial Abrigo Menino Jesus envolve situações jurídicas, medidas socioprotetoras e uma dinâmica com as profissionais da Psicologia para tratar das singularidades emocionais dessas crianças. Em número de matrículas constituem, atualmente, 3% do quantitativo de estudantes na Escola. O fato é que os aspectos que as unem neste território de vivência envolve outra subjetividade e foge à análise cultural. A Etapa 4 na Roda de Conversa 9 apresenta uma fala marcante sobre a questão:

Pode ser a pessoa mais gabaritada, mais experiente em anos escolares, mas se ela não tiver disposta a aprender e se transformar para algo novo então haverá tensões e foi o que aconteceu por aqui nesses últimos anos. Os alunos foram ficando cada vez mais diferentes, são alunos de grupos específicos e com identidades próprias. Exemplo, tipo alunos do abrigo, eles possuem uma rotina bem diferente dos ciganos, enquanto as crianças do abrigo precisam de autorização do Estado até para ir a uma loja, falando assim na forma da Lei gente, impede de sair sozinhos, tomar decisões, os ciganos são livres, eles passeiam sozinhos, fazem negócios, andam a cavalo, de moto, fazem comércio, namoram, casam... entendem? São muitos mundos dentro *da na* escola e quem não tiver bom senso e sensibilidade para entender que é o modo deles e não nosso de viver vai viver conflitos. (Professora 6).

Com base no que foi explorado até aqui, considero que os pertencimentos culturais sobre essa identidade de “abrigados” não correspondem às motivações e ou às formações culturais que as unem, e das quais falam esta pesquisa sobre diversidade cultural, diferentemente de quando falamos sobre a diversidade que compõe o pertencimento identitário dos Calon, citados também pela Professora 6.

É nítido que existe um protagonismo da criança cigana desde a infância em seu território,

no entanto, ao se falar de crianças abrigadas nas condições judiciais das quais tratam a fala da Professora 6, há de se considerar que a Escola necessita de outra demanda investigativa em relação a elas. De qualquer forma, considerando que além de toda a diversidade cultural a Escola promove atenção às singularidades destes que estão reunidos por uma especificidade judicial e muito particular, observo que a responsabilidade dos docentes só aumenta.

Os relatos demonstram que a Escola não nega as diferenças culturais que permeiam seu cotidiano, nem as suas influências na construção do processo pedagógico, mas é possível identificar que o contraditório é uma marca pulsante no contexto escolar, até por que no bojo de acontecimentos, o aumento da demanda e da diversidade que se apresenta na Escola é recente. Sendo assim, quando o grupo percebe as diferenças, ele também se mobiliza a encontrar caminhos para acolher e visibilizar.

Nessa mobilização, esbarram em forças que atuam sobre o território e vêm de processos histórico os marcados pela relação com o valor da terra, a ocupação da terra e a valorização dada aos pertencimentos identitários pela própria sociedade. E disso tudo o processo de acolhimento e visibilidade das diferenças torna-se dinâmico, assim como a própria escola se apresenta dinâmica pelas experiências desafiadoras que se formam em seu cotidiano.

Sobre experiências desafiadoras, considerei nas Rodas de Conversas o sentido desafiante da palavra “barreira”, que por si só sugere conflitos. Naquele momento, o debate sobre as barreiras que fragilizam ações na sala de aula e conseqüentemente o diálogo sobre a diversidade cultural, fez-se bem oportuno, pois de tanto pontuar sobre a localização Rota do Cavalo neste processo dialógico em que as Rodas de Conversas foram construídas, aproveitei para questionar, em metáfora, como a Escola se organiza diante das situações consideradas “Cavalos Selvagens ou Indomáveis”. Essa metáfora foi considerada para discorrer sobre as situações definidas como barreiras no processo de aprendizagem e acolhimento das diferenças culturais, que são ligadas, marcadas por processos de afirmação, negação, tolerância. Lembrando que na metodologia produzimos uma árvore Araucária enraizada por experiências desafiadoras, onde as docentes citaram múltiplos fatores que interferem nas formas de acolhimento, interação e valorização das diversidades culturais. Dentre eles:

1. a estigmatização social;
2. a rotatividade do grupo de docentes;
3. a dualidade urbano e campo com supervalorização das características que envolvem o espaço urbano e a desvalorização do rural;
4. a influência de um grupo sobre a cultura do outro como forma de aceitação no território;
5. o docente não se enxergar na construção da identidade institucional;

6. influência dos valores individuais; e
7. o desconhecimento docente sobre o que os documentos oficiais dialogam sobre a diversidade cultural e sobre como sugerem a instrumentalização das ações pedagógicas.

De todos, a “rotatividade docente” foi identificada como uma das principais fragilidades ainda a se ressignificar, pois ela interrompe o prosseguimento de ações voltadas ao acolhimento e aprofundamento de questões para além da tolerância ao que é diverso. Nas falas destas professoras, é possível constatar a percepção:

[...] outra coisa que acontece muito na educação é a rotatividade, não só a de menino, mas a rotatividade de professor nas escolas que é muito desgastante [...]. De fato, desgasta tanto o trabalho pedagógico com o administrativo. Barra as nossas ações. (Gestora em substituição).

Cheguei aqui em 2009 e desde sempre vejo essa rotatividade de professor atrapalhando mais que ajudando na execução dos projetos. Às vezes os colegas que chegam não entendem que as crianças daqui não são crianças da cidade, elas possuem outras vivências e por isso necessitam de um planejamento diferente. Mas aí parece que existe também um medo de admitir que precisa de ajuda. Também vejo que alguns educadores são inexperientes e não conseguem ressignificar as práticas e que outros talvez tenham dificuldade de fazer esse elo com um currículo aberto. (Professora 6). (REIS DA SILVA; SOARES, 2020, no prelo).

A rotatividade, enunciada pelas docentes como entrave pedagógico, não é uma fragilidade somente do contexto escolar da Escola Sítio das Araucárias. Azevedo e Silva (2012) já exploraram essa temática, como forma de encontrar alternativas pedagógicas na superação do problema que traz insegurança e fragiliza a continuidade dos projetos pedagógicos. Como solução, os pesquisadores apontam que a organização conjunta, ou seja, ações coletivas, ajuda a diminuir a rotatividade causada por angústia e estresse de funções. Já a cooperação e a realização de projetos dentro da Escola por mais de um educador amplia a troca de ideias e a continuidade das ações, independentemente da experiência do docente com o lugar, pois o espírito de coletividade se coloca como acolhedor do novo profissional.

Quando a hipótese da rotatividade foi classificada como barreira para potencializar práticas, recebi a sugestão de criar, junto ao Administrativo da Escola, um número que evidenciasse a percepção das docentes. A elaboração do Gráfico 2, a seguir, não é uma criação meramente ilustrativa que foi entregue à coordenação na época. De posse da quantidade de docentes nas funções diversas da Escola e as substituições ocorridas ano a ano em um período de 10 anos, criamos um gráfico simples que ilustrou os relatos sobre a rotatividade.

**Gráfico 2** - A rotatividade docente nos últimos 10 anos



Fonte: Elaboração própria da autora (2020).

Do que constatamos até aqui, existe a marcação da substituição em períodos diversos dos anos letivos. Em alguns anos, entre 2010 e 2019, mais da metade dos docentes foi substituída em suas funções. Apesar dessa situação não ser pauta desta dissertação, ela se apresentou como causadora e influenciadora dos processos que marcam negativamente o acolhimento.

O interessante é que num comparativo dos dados administrativos trazidos nas Propostas Pedagógicas do ano de 2019 para o ano de 2020, o quadro de servidores da Escola já mudou 80%. Praticamente apenas os servidores dos serviços gerais e vigilância permanecem os mesmos. A situação foi enviada para a direção atual. Do que sei, as docentes se comprometeram refletir sobre questões internas, das quais esta pesquisa não irá tratar. O que levantamos como hipótese, nessa possibilidade desta rotatividade e as substituições terem causa direta com a marcação da diversidade cultural, podemos tomar como afirmativa de causa.

Quanto à entrevista que formou a Etapa 5, considerei a importância de identificar pontos que as Rodas 8 e 9 não evidenciaram, até por que as duas docentes que fizeram parte dela estavam há cinco anos na Escola e haviam ocupado funções diferentes. A hipótese sobre a rotatividade foi enfrentada por elas, e as professoras problematizaram que talvez a rotatividade era uma consequência dos discursos marcados por tolerância nas ações de planejamento pedagógico da Escola. A meu ver, são fragilidades já enraizadas desde o entendimento de que o ato de acolher e visibilizar tomam-se como sinônimos.

A raiz de alguns desses problemas está na estrutura social que permeia a própria compreensão docente nesta questão da rotatividade. As docentes já entenderam que mapear é uma forma de sondar a diversidade cultural com quem se relacionam no cotidiano escolar, apenas não internalizaram que medidas a longo prazo precisam ser estabelecidas para ressignificar os problemas conflituosos que surgem a partir dessa convivência com a diversidade cultural, e dentre estes problemas, a rotatividade docente.

Ou seja, as docentes precisam ampliar a discussão sobre a diversidade cultural problematizando sobre as diferenças que forjam os pertencimentos vinculados a elas. Apenas mapear e finalizar as ações não basta como estratégia de ensino, é preciso ir mais a fundo nas questões históricas, como por exemplo, os estigmas que formam o racismo estrutural, a influência religiosa na educação escolar, a capacitação e formação docente.

Os relatórios que a Escola produziu no Projeto Inventário do Campo apontam riquíssimas ações que ficaram sem problematizar as questões de conflitos históricos vindos desde a formação colonial brasileira. Quando a Escola perceber essa possibilidade de ressignificar projetos em andamento, potencializará afirmando a diversidade cultural do território. Consequentemente, reunirá aspectos essenciais no diálogo sobre as diferenças culturais.

Neste ponto, falar sobre a rotatividade como uma causadora negativa que influencia os projetos torna-se importante. Verifiquei que na ausência do/a docente que iniciou o projeto de acolhimento da diversidade há uma descontinuidade de ações, uma quebra das ações afirmativas. Por isso, o ciclo de ações afirmativas quebra, e a Escola retoma ou não as ações iniciais de sondagem.

Portanto, o território escolar continua tencionado por conflitos culturais e provocando outras tensões e fragilidades na estrutura e dinâmica do próprio cotidiano escolar. A barreira, neste caso, que enfraquece as relações, os projetos criados e a ressignificação das práticas com foco na afirmação e valorização da diversidade é a rotatividade e a quebra do ciclo de ações pedagógicas.

Percebo e afirmo que deste cenário projetos com potencial protagonista não aprofunda questões estruturais. Se as ações não problematizam o porquê das diferenças e nem a extensão das consequências, considero e cogito que a dinâmica das barreiras não chega a ser ressignificada, provocando um descontentamento, uma angústia, e por isso, a própria rotatividade.

Outro fato interessante vinculado a inter-relações é que, ao retomar as discussões nos áudios, compreendi que a diversidade cultural vinda dos pertencimentos identitários dos

profissionais não eram pontuadas dentro da dinâmica escolar. Duas professoras, em suas pontuações, sugeriram que falta na Escola o debate da diversidade cultural a partir das singularidades e expectativas dos docentes. Ressaltaram que se as coordenações coletivas forem idealizadas com momentos de debate sobre as angústias profissionais relacionadas ao contato com a diversidade cultural, a Escola poderia encontrar soluções para o remanejamento.

Das justificativas ou as motivações citadas como fragilidades no contexto escolar vindas da relação com a diversidade cultural, temos:

- Remanejamento para outra unidade escolar;
- Licença para tratamento de saúde;
- Insatisfação de trabalhar em ambiente rural pela diversidade de interesses que cada grupo social possui com relação a aprendizagem;
- Condições estruturais na educação campesina;
- Relações interpessoais;
- Contraditório de opiniões entre liderança e corpo docente;
- Distância territorial entre escola e territórios vivenciais;
- Expectativa pedagógica contrária aos ansejos da realidade contextual.

São muitas questões que demandam um olhar sensível e com uma pesquisa mais aprofundada na temática. No que nos interessa a esta pesquisa, as docentes foram questionadas sobre o que faziam diante da experiência desafiadora, já que a dinâmica escolar necessita ainda continuar funcionando. A direção e a coordenação explicaram que as substituições são feitas por contratos temporários, articuladas dentro do próprio sistema geral da Secretaria de Educação do Distrito Federal. Desse processo de substituição, ressaltaram a demanda maior de tempo para acolhimento do novo profissional, tempo para absorção do contexto e cotidiano da Escola por ele, além do tempo para adequação de suas atividades em relação aos estudantes. Tempo este que dentro do contexto escolar é difícil de coordenar, visto a dinâmica que envolve a Escola como um ambiente vivo.

Entender a diversidade cultural, numa situação de substituição, parece ser ainda mais angustiante para quem é recém-chegado/a, o que envolve novos laços afetivos a serem criados ou conquistados, não apenas o profissional com sua função, mas ele com o seu par e crianças da Escola.

Não ignoro que a rotatividade se apresenta como fragilidade, no entanto é difícil, como pesquisadora, destrinchar essa temática, visto o olhar invasivo sobre os pertencimentos individuais de cada docente. Fato este que necessita de especialização adequada. Acredito que nesta questão há de se promover na própria escola; debates internos sobre a questão. Um debate que evidencie o significado da Educação do Campo, com um comparativo sobre espaços campestres urbanizados.

Desta forma, ao problematizar o que fragiliza o acolhimento e a visibilidade afirmativa dos pertencimentos culturais e sobre isto, evidenciamos que a rotatividade é um ponto crítico à análise, requer estudos outros, uma linha de pesquisa com formação docente, políticas públicas e parceria com núcleos da psicologia educacional e comportamental. Desta verificação, sugeri à coordenação que considerasse parcerias na resolução desse ponto.

Quando pontuamos na Roda de Conversa os aspectos que potencializam e ressignificam as barreiras, os pertencimentos identitários das docentes foram problematizados, o debate apresentou a opinião positiva das docentes sobre a importância de um ambiente coletivo coeso, com formações sobre diversidade profissional, e afirmaram que discussões do tipo poderiam quebrar preconceitos e ajudariam nas relações interpessoais, mas ao mesmo tempo, disseram que essa realidade era difícil de promover diante da demanda pedagógica que envolve um tempo/espaço curto, e por isso, o foco de análise sobre a diversidade cultural é direcionado aos alunos.

Desta situação, compreendo que nunca será demais quando se fala de diversidade cultural, ou seja, abrir debates que acolham todos os profissionais que atuam na Escola, independentemente de suas funções. A experiência de conviver é por si só desafiante, porém volto a ressaltar que esta temática poderia envolver outras linhas de pesquisas. Esta questão, inclusive, foi ponderada por mim no próprio grupo, na possibilidade de alguém do mesmo grupo, sentindo-se motivado/a a entrar nesta missão de promover debates a partir do encontro da diversidade que atravessa o segmento profissional.

Um outro traço que marcamos sobre as fragilidades era o entendimento sobre currículo urbano e campestre, espaço urbano e rural. Por vezes, esses temas são vistos como contraditórios, e costumamos a afirmar ou negar um em detrimento do outro. Busquei, no sentido do território campestre, a ligação com o sentido de lugar de Santos (2001), um espaço com vida, cultura, dinâmica, para, inclusive, demonstrar que a Escola é o elo que une e proporciona encontros entre a cultura, o ambiente e as relações humanas. Dessa forma, afinamos o debate sobre o entendimento do grupo docente quanto à função da Escola em área rural com nomenclatura “escola rural” e nomenclatura “escola do campo”, para tentar,

inclusive, aproximar a situação da rotatividade do grupo docente e a questão da supervalorização de elementos vindos da área urbana com as diferenças culturais.

Eu penso assim que nós somos também diferentes. Diferentes no modo como fomos criados e isso parece que diz como nos relacionamos com o outro. Eu sei das minhas limitações, mas mesmo assim tenho buscado superar para ser uma profissional melhor e ter resultados melhores com meus alunos. Mas aí eu vejo que nem todo mundo pensa assim, que nem todo mundo que está na Escola do Campo tem perfil ou gosta, às vezes foi a oportunidade que chegou para ele trabalhar, para estar aqui. Acho que às vezes a pessoa nem tem a intensão de atrapalhar, ela só não se adaptou. (Coordenadora 2).

As educadoras com mais tempo de exercício na Escola do Campo disseram que há uma ideia errônea de muitos profissionais que passaram pela Escola nos anos que lá estiveram de que ao se atuar em Escola do Campo haveriam de passar ou conviver pelas mesmas dificuldades das escolas que as reportagens no interior do país afora apresentam, qual seja, uma imagem distorcida na qual todas as Escolas do Campo seriam iguais, e já traziam consigo uma expectativa negativa sobre a organização e o potencial pedagógico da escola; e que por vezes é comum que os novos professores que venham a atuar na Escola do Campo procurem seguir os padrões da escola urbana, desconsiderando o que preconiza as Diretrizes Educacionais da Educação Campesina.

Essas professoras demonstram que ao se falar de educação campesina, fala-se automaticamente da diversidade e das diferenças. Apresentaram também que em alguns casos aqueles que chegam aos espaços marcados pelo estigma da escola rural costumam ter discursos marcados pela negação dos saberes tradicionais como forma de romper com situações desafiadoras e barreiras na aprendizagem. Desta situação, foi dito que é comum que os novos profissionais sejam contrários à implantação de projetos já consolidados na Escola nas ações de plano de aula, como é o caso do Inventário Patrimonial, pois não evidenciam nesses projetos possibilidades de fazer um currículo inclusivo.

A forma como as educadoras interagem com seus pares demonstrou um diálogo franco, ou seja, quando as profissionais expuseram suas percepções foi possível evidenciar também que o diálogo fluía, sem parecer que as falas estivessem engessadas, como por vezes costuma acontecer na dinâmica que envolve a entrevista e palestras quando têm como participantes os professores em pesquisas acadêmicas.

Suponho que minha vivência em anos anteriores com o grupo tenha contribuído para essa mediação dialógica, porém reforço, e não ignoro, que houve dificuldade intrínseca em pontuar fatos individuais sobre a própria prática diante do acolhimento do/a outro/a. Assim, reafirmo que há pontos – a rotatividade e a formação docente – que demandam uma pesquisa

mais elaborada sobre a prática docente.

O fato é que os encontros expuseram vários pensamentos dominantes da cultura hegemônica relacionados aos discentes e docentes. Em um deles, a ideia de que a Educação no campo precisa avançar para se igualar à educação na cidade, pois não apenas a sociedade exclui a criança que é do campo, mas desmerece o professor que atua em escolas campesinas.

Algumas docentes expuseram que esse pensamento justifica a ideia de que o currículo tradicional pode fazer justiça à desvantagem social para as crianças que estão no campo, já que elas – quanto aos quesitos de acesso à tecnologia – estão em desvantagem com crianças urbanas.

Essa interpretação, de que os territórios urbanos promovem mais acesso tecnológico do que os territórios campesinos, é uma marcação da modernidade como local de enunciação de cultura, uma marca do período colonial, que é vista na história de Brasília e que permeia o cotidiano das comunidades e da Escola da pesquisa.

É preciso descolonizar o pensamento docente de que as tradições culturais são estanques e imutáveis, e que o território campesino é ausente de processos que sistematizam os saberes. As docentes precisam entender que esses processos que sistematizam a vida urbana também fazem parte dos processos educativos em contextos tradicionais da vida campesina, e que as tradições são saberes em movimento, afetados e transformados.

Sobre descolonizar o pensamento, as educadoras expuseram que socialmente estamos acostumados a produzir discursos marcados pela tolerância, e até a negação sobre as potencialidades do campo, seja subalternizando os saberes tradicionais do campo em detrimento dos saberes sistematizados, seja na estigmatização das profissões e dos indivíduos campesinos, e em situações de desvalorização dos espaços campesinos.

As docentes relataram que mesmo quando as crianças da Escola afirmam as identidades culturais, elas entram em conflitos e negação dos seus territórios quando evidenciam a supervalorização dos aparatos que estão na cidade (shopping, cinema, parques, hipermercados, indústrias), e desta negação vem a desvalorização do que seus espaços possuem.

Disseram que até mesmo na comunidade identificada como Rota do Cavalo, onde pulsa empreendimentos com foco no turismo rural, as crianças das escolas, de modo geral, não costumam frequentá-los; em certos casos não por que há uma discriminação, mas pela barreira financeira que as impede de frequentar restaurantes, escolas de equitação e entender a riqueza cultural e ambiental onde esses empreendimentos se localizam.

Candau (2008) diz que essa situação é a visão monocultural dentro do cotidiano da escola, que usa a questão do “todos somos iguais diante da lei” e homogeneiza o espaço escolar. A pesquisadora alerta para interpretações ingênuas que as escolas costumam fazer no contexto

escolar, quando trabalham a ideia de que todos/todas possuem direitos e que o currículo universal atende a todas as realidades.

Interpreto que se a escola deixar de problematizar as desigualdades sociais, e a situação de exclusão de uma parcela brasileira, que historicamente é invisibilizada em sua diversidade cultural, a escola ressalta a negação dos direitos pelo monoculturalismo – um modelo hegemônico que dita quais saberes, valores, práticas e conhecimentos são adequados ao desenvolvimento integral dos/as estudantes.

O processo de negação também se mostra nos relatos de experiências sociais contadas pelas docentes. Estas apresentaram que há um desmerecimento e um discurso calcado em baixas expectativas sobre a capacidade profissional dos professores que atuam nos territórios campestres.

Sobre isso, uma professora relatou a experiência de vivenciar momentos em círculos sociais onde se sente violentada e diminuída por pessoas de outras profissões, além de relatar ser comum ser comparada e desvalorizada por profissionais educadores que atuam em escolas urbanas e da rede particular com a justificativa de que professor/a do campo tem carga horária e trabalho pedagógico mais flexível, e que seu trabalho não demanda a mesma formação e capacitação, sugerindo a interpelação de que a criança em território campestre não necessita sistematizar ou aprofundar conhecimentos, pois o contexto social e familiar delas é diferente. Ou melhor, marca-se, negativamente, o território campestre em preconceito.

Os relatos que se seguem, retirados da Roda de Conversa 8 e 9, dão uma ideia sobre a problemática.

Eu vejo que os ciganos sofrem um pouco de preconceito, não pelas crianças, mas pelos pais das crianças de outros grupos, inclusive daqueles que também passam por situações de exclusão social como é o caso dos sem-terra. Na reunião bimestral teve uma mãe me pedindo para separar o filho deles dos alunos ciganos. Achei estranho, mas ainda não sabia nada da escola e depois fui me inteirar do assunto. (Professora 1).

Falam mal do povo sem nem ir ao lugar ou sem nunca conhecer. Quando criança sempre escutei falar mal dos ciganos. Quando minha família soube que eu tinha alunos ciganos já falaram para eu ter cuidado. Aí fui dizer, “que isso, moço!”. A gente até ficou receoso quando íamos trazer os líderes ciganos para debaterem na escola, porque tem muita gente preconceituosa que poderia entender errado. O preconceito já está na história. Outra coisa é quando a gente vai para um encontro de escolas, cursos. Têm colegas professores que acham que quem trabalha na escola do campo tem que se vestir deselegante, e que trabalhamos com o personagem Jeca Tatu, ou piolhentos, ou quando a gente fala que tem acampados e ou meninos de abrigo já vem com a história de que são mal-acostumados, que as crianças do abrigo têm Aids, usam droga e pode ser arriscado. É muita barbaridade que se escuta e que sai da boca das pessoas. Falta respeito e empatia até nos profissionais da educação. (Professora 3). (Roda de Conversa 8 e 9. (REIS DA SILVA; SOARES, 2020, p. 13, no prelo).

Os trechos apontam nitidamente que a diversidade cultural é percebida por processos que negam e invisibilizam as diferenças. Há um forte traço de normalização na conduta da estigmatização e no preconceito com grupos específicos.

Historicamente, as comunidades constituídas em singularidades campesinas são recheadas por adjetivos e pensamentos estereotipados, distorcidos e fantasiosos, classificados como “marcadores negativos”. Os debates apontam que estes foram construídos ideologicamente ao longo dos tempos para classificar e/ou excluir e/ou invisibilizar sujeitos, culturas, saberes, etnias, corpos, memórias, tradições, sentimentos.

Sobre essa reflexão, Santos (2010) afirma que a exclusão envolve marcas profundas deixadas pela forte presença das relações coloniais no país. O autor não apenas ajuda a compreender essa postura, mas afirma que debater e problematizar sobre a temática é um grande passo em direção à valorização da diversidade e, conseqüentemente, é uma forma de contribuir para uma maior mobilização da sociedade em geral para o enfrentamento das desigualdades.

Como vimos, nem sempre o encontro entre culturas produz a valorização. O estranhamento, por sua vez, pode acarretar na desumanização e na violência sobre as singularidades do outro. Entendo que a construção da identidade cultural demanda ações de comunhão, respeito, conhecimento e experimentação da cultura do outro. É preciso ultrapassar a tolerância ao diferente para minimizar as relações de poder, e com ela, a classificação, a hierarquização das identidades culturais. Essa construção se dá não apenas na escola, mas sobretudo em práticas pedagógicas nos territórios de vivência.

É importante refletir sobre os estigmas, pois uma identidade negativa imputada ao grupo dos estigmatizados lhes dá um sentimento de inferioridade. A discriminação sofrida pode gerar conflitos violentos durante os contatos com outros indivíduos, motivados nas piadas, chacotas, ofensas. A escola há de se problematizar em seu cotidiano que essa fragilidade não apenas interfere no ensino-aprendizagem, mas na identidade cultural da criança.

A exemplo de discriminação, podemos citar a incompreensão docente sobre a importância da participação das crianças nas marchas de militância do/a estudante sem-terrinha para os pertencimentos culturais da criança, assim como a criminalização dada a toda tarefa que é executada por crianças nos territórios vivenciais, como auxiliar no plantio, colheita e venda nas feiras de hortifrutigranjeiros. A fala, retirada da Roda de Conversa 7, demonstra o contexto da ideia:

Temos muitos alunos do movimento social, eles que nos provocam. Mesmo que não peçam pra falar sobre eles, eu como professora aprendi que é preciso falar sobre eles. É importante jogar o olhar para o nosso modo de trabalhar, porque a presença deles

por si só, os corpos deles aqui na escola nos pedem uma postura diferente dessa forma eurocentrada de ver o mundo. Listar conteúdo, limitar que parte da história ou da matemática eu vou trabalhar em sala é ser injusto com os saberes que essas crianças já possuem. [...] Antes também concordava que era um absurdo menino faltar na aula para ir em ação na Esplanada, ou lá no acampamento. O curso sobre educação do campo do MEC me ajudou. Hoje, aprendi a mudar meu olhar, e sei que os movimentos sociais quando saem lá na Esplanada reivindicando as terras deles é uma forma de viver e de educar, e a criança sem-terrinha quando vem aqui pra escola vai colocar em prática essa forma de reivindicação quando ela se sentir deslocada, tipo na hora de receber alguma premiação, ou quando ela se sentir injustiçada, ou tipo ela vai perguntar porque teve tratamento diferenciado pela professora ou direção ou cozinheira e ela vai me fazer pensar se esse tratamento é em função da identidade dela. (Coordenadora 2). (REIS DA SILVA; SOARES, 2020, p. 13, no prelo).

O relato acima é um excelente exemplo de prática reflexiva e de como a aprendizagem é um processo retroalimentado na relação, em que professoras(es) e estudantes aprendem uns com os outros. No caso da Coordenadora 2, esse processo gera um conhecimento sobre si mesma, baseado não apenas na atuação profissional propriamente dita, mas que vem da convivência com o outro e que possibilita somar conhecimentos e ressignificar a prática docente. Experiências vistas por outros como barreiras, para esta Coordenadora, converteram-se em um processo de transformação pessoal e de afirmação positiva da diversidade cultural que as crianças expressam.

É importante destacar que o diálogo sobre o encontro intercultural demanda maturidade sobre a diversidade cultural a partir de estudos e capacitações sobre a temática. Nas Rodas de Conversas as coordenadoras enfatizaram que a formação profissional é um instrumento importante na construção de planejamentos escolares com vistas a aprendizagens significativas e que estão voltadas a educação territorial. A fragilidade, para as docentes que estão em situação de coordenar projetos, também está ligada a ressignificar práticas e se capacitar com formações oferecidas pelo próprio sistema da Eape-SEDF.

## **CAPÍTULO 4 – O ENCONTRO COMO POTÊNCIA: DIÁLOGO E A EDUCAÇÃO INTERCULTURAL**

Iniciamos este capítulo no ponto do diálogo nas Rodas 8 e 9, chegando à conclusão de que o desenvolvimento profissional vem com a assertividade de ações e estratégias sobre as fragilidades e barreiras que se apresentam no cotidiano escolar, e que essa construção assertiva vem com o acúmulo de experiência do/a docente na promoção de estratégias vinculadas ao trabalho coletivo, na troca de ideias com base em intervenções positivas que ressignificaram as práticas pedagógicas, sobretudo o diálogo.

Portanto, para entender como o grupo se ressignificava a partir das situações desafiantes que se colocavam como barreira ao longo dos anos com que vivenciavam a diversidade cultural, se fez importante a análise a partir de estratégias que evidenciassem o encontro com foco no diálogo intercultural. Deste, foi possível visibilizar se também havia o protagonismo infantil.

As Rodas demonstraram que para o coletivo é desejoso uma “maturidade profissional”. Esse termo foi usado pelas docentes e expressa ações assertivas para se fazer cumprir um currículo contextualizado, com base nos documentos que facilitam a promoção de uma educação aos olhos das necessidades campesinas e da própria diversidade cultural territorial. Compreendi que esta maturidade é, pois, o acúmulo de experiências com resultados assertivos, e que não vêm apenas com anos de atuação, e, sim, a partir do olhar mais humanizado sobre a temática da diversidade cultural.

Observando os territórios vivenciais, entendo que a comunidade necessita tornar prático o sentido da palavra “comunidade”, que vem de “comuna-comunitário”, uma prática cotidiana, horizontal, relacional. Ou seja, as comunidades também precisam construir o amadurecimento social a partir do encontro com as culturas. Aceitar e aprender a conviver. A questão de análise é: Como o encontro de culturas pode se tornar uma potência pedagógica e como promover esse debate intercultural sem ser por meio da pressão? E o que seria essa potência pedagógica para a Escola?

Quando problematizamos sobre as fragilidades que funcionam como barreiras e como trabalhamos a educação como potência pedagógica, a discussão na Roda de Conversa 9 trouxe duas falas interessantes:

[...]potencia pedagógica para mim, é usar como estratégia a sabedoria da criança, é entender os conhecimentos prévios que ela carrega e depois sistematizar, potencializar. (Professora 5).

Quando consigo alcançar o raciocínio da criança sobre determinado tema, e a partir do que ela já sabe sobre ele, então sei que consigo aumentar o conhecimento dela sobre esse tema, para mim, é potencializar. Quer dizer que usei das estratégias da

educação para crescer em conteúdos aquilo que a criança conhece, sem mesmo ter aprendido com a escola. Acho que potência é tipo amplificar. Ela sabe e a gente que é docente, amplifica o conhecimento dela sobre assuntos ou sobre habilidades que ela demonstra ter. (Professora 7).

Ao que compreendi, as professoras têm consciência de que a Escola não é lugar só de instrução, mas é lugar de orientação. Talvez a necessidade de fazer uma educação com alteridade fosse um fator gritante na Escola para problematizar a respeito dos conflitos culturais, mas como evoluir para uma educação em alteridade, se as fragilidades mais afastam que unem as docentes quando procuram produzir estratégias em coletivo.

As docentes falaram que potencializar é ampliar o que o outro já traz de si, mas entendo que para ampliar é preciso reconhecer que o outro carrega em si cultura, saberes, identidade. E quanto a isso, existe um contraditório no território escolar e nos territórios de vivência.

Os projetos que inventariaram as identidades culturais que atravessam a Escola não trabalham o aprofundamento sobre as diferenças, nem atingem os territórios familiares sobre processos negativos que dificultam o acolhimento da diversidade cultural. Há uma forte marcação em negação de algumas identidades e uma desvalorização de traços das singularidades de alguns pertencimentos, por exemplo: a militância dos acampados.

Por isso, o diálogo intercultural apresenta-se, neste momento, o caminho mais urgente a ser trilhado nesse encontro de culturas que produz estranheza por parte das docentes, das famílias e entre as crianças com relação às diferenças culturais vindas da diversidade cultural do outro. Acredito que, ao perceber que o encontro inescapável promove possibilidades de diálogo e de sistematizar conhecimentos prévios ainda não explorados, a Escola conseguirá alcançar caminhos que mais tarde dialogará com questões de cidadania, direitos e a própria alteridade.

Para esta pesquisa, os caminhos da educação intercultural foram escolhidos, pois minha intenção como pesquisadora é retornar às funções de educadora no território, para ressignificar as barreiras encontradas em práticas possíveis de serem executadas.

Quanto à educação intercultural, Flickinger (2018, p. 141) diz que “[...] a experiência intercultural faz dos envolvidos não somente peritos na cultura alheia, senão e antes de tudo no seu próprio mundo. Trata-se de uma perspectiva dupla, que leva a pessoa a descobrir o quanto de próprio há no estranho e de estranho no próprio.” Assim, compreendo que na inter-relação entre o estranho da cultura do outro e naquilo que carrego como identidade forjada no cotidiano com minha cultura materna, sou desafiada a questionar as minhas diferenças culturais. Por isso, o autor diz que quando nos envolvemos na cultura do outro, entendemos por que há sensação de incerteza e de resistências ao novo.

Para as docentes, o diálogo intercultural se faz com práticas e ações, para além da marcação da tolerância, ou seja, chegar à comunhão, à vivência, sem julgamento sobre a diversidade cultural do outro. Mas esse caminho ainda está sendo trilhado. Há de se mapear e vivenciar a diversidade cultural para compreender esse sentido de comungar.

Alguns líderes comunitários disseram que o diálogo intercultural se faz na aliança entre os saberes e as experiências. Desta forma, compreendi que não era possível analisar as relações isoladas no território comunitário e/ou na Escola, e que a metodologia envolvendo ambos os territórios – comunidades e Escola – ajudou na construção dos elos sobre afirmação e valorização dos pertencimentos culturais.

Considere então que o estado de comunhão que atravessa o sentido do diálogo intercultural está para a Escola, assim como para as comunidades, na habilidade de promover ações que possam promover e acolher o encontro de culturas, valorizando as culturas sem classificá-las em hierarquização de poder. Porém, fazer esse alinhamento de pensamento e postura demanda ações a curto e longo prazo dentro de todos os territórios comunitários e no contexto escolar.

A comunhão demanda problematizar sobre essa estranheza que as professoras relataram quando experimentam a cultura diferente da sua materna. Ou seja, é uma prática pedagógica que demanda discussão, formação, debate, diálogo.

Não quero deixar marcado que a comunhão seria um estado ideal e ideológico, onde todos vivem sem conflitos na Escola. Mas, dizer que a comunhão é o estado de valorização e afirmação das culturas sem que nenhuma sobressaia à outra, é o encontro transformado em potência; a cultura das crianças em evidência, em protagonismo. Para nós, essa dinâmica de sistematizar os conhecimentos prévios, integrar saberes e problematizar sobre as fragilidades é a educação intercultural sendo forjada.

Ainda sobre esse estado de comunhão, foi possível identificar na Escola a construção do diálogo intercultural no Projeto Inventário do Campo, pois suas ações voltaram-se a sondar, a mapear e a escutar a experiência do outro a partir do lugar de fala da criança e seus representates culturais.

Como o Projeto e as ações pedagógicas sobre a diversidade cultural são recentes, a Escola está pouco a pouco internalizando a importância da tolerância. Acredito que o estado de comunhão cresce com o acúmulo de experiências desafiadoras que são ressignificadas assertivamente, como é o caso da proposta de ir em visitas nos acampamentos Renascer, do MST, e no Canaã, da etnia Calon, que tiveram ações planejadas em visitas nos territórios de vivência e em entrevista na Escola.

Sobre potencializar o encontro intercultural, a formação docente foi citada como um possível instrumento para descolonizar o pensamento em ações que atrapalham o diálogo entre as culturas. A questão é que a Escola enfrenta problemas administrativos e ainda não problematizou a necessidade de entender que o estudo sobre a diversidade cultural envolve as relações de afeto e a própria educação territorial, independentemente de rotatividade docente.

De todo modo, o debate intercultural é uma ação na qual se faz necessário esforços de todos os envolvidos: docentes, gestão, comunidades.

O debate na Etapa 5 da metodologia serviu para entender o sentido dessa comunhão a partir do que é real no contexto escolar. As falas e os relatos, fatos e marcos evidenciam que estão trilhando um “amadurecimento comunitário”, construído coletivamente, regido por ações de parceria entre Escola e comunidades. Mas esse entendimento, sobre o amadurecimento, foi percebido por mim, pesquisadora.

A Proposta Pedagógica da Escola, descrita a partir do Inventário Patrimonial, apresenta um crescimento de ações envolvendo o encontro cultural como potencial para ampliar a discussão sobre as diferenças culturais. A Escola está inserida em ações num espaço familiar comunitário que já experimenta a interculturalidade: o Rancho São Jorge. Falta à Escola desconstruir conceitos e preconceitos sobre as culturas que atravessam o contexto escolar e capacitar as docentes sobre diversidade cultural; essas duas ações são imprescindíveis para a Escola compreender possibilidades de diálogos. As ações pontuais da Escola sobre o lugar-Rancho São Jorge – onde frequentam em ações com vínculos ao lazer – é também o lugar possível de iniciar a educação ambiental via encontro intercultural das culturas com cavaleares e os povos com vínculos com comunidades de terreiros.

Concluo que para promover a educação intercultural há de se descolonizar o olhar sobre o contexto da realidade. Desconstruir e construir conceitos. A Figura 17 apresenta a fachada da frente do terreiro TEOM.

**Figura 17** - Tenda Espírita Ogum Megê – pertencimento de comunidades de terreiros



Fonte: Iassana Rodrigues Soares.

Essa possibilidade de comungar com culturas diferentes num mesmo ambiente é um ponto comum em muitas escolas. A educação intercultural a partir da educação ambiental parece-me um ótimo caminho para forjar estratégias afirmativas sobre os pertencimentos identitários. A água é um elemento comum a todos; ela pode ser a temática transversal junto à diversidade cultural para demonstrar como essas culturas se ligaram num mesmo espaço.

Trazer sentidos ao que se vai pesquisar na educação intercultural é importante. A educação ambiental traz esse sentido global de sobrevivência, das necessidades básicas humanas que atravessam a diversidade cultural. Falar sobre a cultura das águas, por exemplo, de como ela é importante na sobrevivência de cada território, é uma forma de dialogar sem hierarquizar as culturas e sem influenciar diretamente as respostas das crianças.

Compreendo que nesse contexto a comunhão está na forma como os pertencimentos culturais de culturas diferentes acendem em protagonismo territorial. Por isso, o exemplo de comunhão, já materializado no espaço Rancho São Jorge, com aspectos da religiosidade espírita convivendo com tradições ligadas ao turismo rural, percebo na interculturalidade pelas águas a rota a se criar vínculos para diálogos escolares interculturais que em alguns anos poderão ser diálogos com vista à alteridade.

Sobre o encontro intercultural no terreiro TEOM, digo que a visita gerou informações sobre os residentes: o terreiro é liderado pela senhora Carmelita Rocha Soares, nordestina, natural de Ipirá-BA, que está na região há mais de 40 anos. Ela é a ialorixá, ou popularmente “mãe de santo” da religião da matriz africana. A tradição do candomblé já é marca da tradição familiar – filhos (as), netos(as) e bisnetos(as) acolheram a religiosidade da matriarca. O TEOM é um espaço conhecido na região da Rota do Cavalo pelas festividades que envolvem rituais

com a água, em especial a Festa de Iemanjá e a Festa para São Cosme e Damião, as quais, inclusive, estão marcadas na minha infância.

Além disso, o terreiro promove ações assistenciais para os mais necessitados da região, enquanto o Rancho São Jorge está voltado à escola de equitação, montaria, baias e cuidados de cavaleiros, provas de tambor e laço, cursos de cutelaria e rota de encontros de modas de viola. Ambos funcionam no mesmo território familiar, demonstrando que é possível, numa mesma família, seguir traços culturais diferentes.

Os processos de negação do currículo cultural impossibilitam que a Escola, já envolvida em ações dinamizadas em recreação no rancho São Jorge, visualize possibilidades de fomentar diálogos a partir das tradições culturais religiosas e sobre o turismo do local. O estudo de Cecchetti (2012, p. 2) ajuda a entender essa marcação negativa sobre os aspectos culturais religiosos no currículo escolar:

[...] no cotidiano das escolas públicas, é possível identificar presenças e ausências curriculares quando se trata da diversidade religiosa. Isso porque, oficialmente, ao longo da origem da escola, o conhecimento religioso passa de objeto central da ação educativa a elemento combatido e desprestigiado. Mas, por outro lado, oficiosamente, continuada presente nas escolas, nas quais determinadas culturas e tradições religiosas são reconhecidas e valorizadas, seja pelo currículo oficial ou real, em detrimento de outras, que são exotizadas, silenciadas ou negadas

É interessante essa reflexão de Cecchetti (2012) sobre a religiosidade como aspecto cultural no currículo, pois as festividades que envolvem algumas tradições culturais são marcadas no planejamento de ações no calendário escolar: as festas populares conhecidas como festas juninas. Os vínculos desta festa com a tradição católica não é um aspecto ignorado. Essas festas trazem a quadrilha e o casamento da roça, a catira, cavalgadas. No entanto, as festas que acionam a cultura afro demonstram ausência sobre os pertencimentos culturais de matriz afro-brasileira.

Cocchette (2012, p. 8), quando explica essa construção histórica, ressalta:

[...] quanto a diversidade religiosa, a escola, em primeiro momento, tornou-se instrumento fundamental do catolicismo no projeto civilizatório-colonizador, difundindo os preceitos tidos como únicos e universais. Neste intento, o currículo e a organização do cotidiano escolar visavam tão somente catequizar os sujeitos, enfocando uma verdade padronizadora que negava quaisquer outras formas de religiosidades/tradições religiosas. Deste modo, a escola pública acabou sendo um elemento desagregador, visto que, ao afirmar uma religião como única e verdadeira, segregava todas as demais manifestações religiosas.

Podemos considerar que essa situação é fruto de uma situação histórica. A educação brasileira afirma e valoriza os pertencimentos europeus. A escola pública brasileira tem sua origem no processo educativo empreendido pelas culturas greco-romanas e na sua apropriação

pela cultura ocidental. Trazer um currículo a partir da história e construção nacional é uma forma de fazer justiça epistêmica aos povos de comunidades tradicionais do Brasil e de enfrentar o racismo estrutural que funciona como barreira em ações educacionais com vista no diálogo intercultural.

É importante ressaltar que a educação com foco na inclusão via interculturalidade surge no sentido de dar resposta aos problemas que a diversidade cultural tem com as diferenças. As respostas surgem quando reconhece as diversas culturas e fornece igualdades de oportunidades, mas identificando e respeitando as diferenças culturais.

Quanto à Escola Classe Sítio das Araucárias, percebo que a instituição ainda não compreendeu qual é a sua postura com a diversidade cultural. Por vezes, opta por uma forma que ignora a multiplicidade de culturas e mantém seu cotidiano escolar sem diálogo sobre os pertencimentos culturais para cumprir a organização do sistema educacional formatado pela SEEDF – calendários, execução de semanas temáticas, reuniões avaliativas sistemas de notas e/ou menções. Ou seja, a Escola continua mantendo o modelo da educação característica da sociedade dominante.

Em outras situações, a Escola reconhece a pluralidade cultural dos seus alunos e assume a “educação para todos”, inicia Projeto de Inventariação dos pertencimentos e parece adaptar o currículo com base nas diferentes realidades das suas crianças, sugerindo uma mudança, uma desconstrução e reconstrução de uma educação mais humanizada e com sentido mais justo.

Enfim, ao que tudo indica, a Escola ainda não percebeu que o território, parceiro em ações pedagógicas, é também potência pedagógica, – ou seja, local para sistematizar o currículo e fomentar aprendizagens significativas.

Observei que as professoras, no contexto escolar, relacionaram inseguranças, descritas nas Rodas de Conversas, indagaram até que ponto a Escola adentra as singularidades culturais da comunidade sem fomentar problemas e conflitos entre as famílias mais tradicionais. Trazer essa problematização a esta pesquisa demonstra a necessidade urgente de formação docente sobre diferenças e a diversidade cultural territorial.

Quando as docentes demonstram insegurança em trabalhar ou não aspectos sobre a vida das comunidades com vínculo em tradições culturais demonstram uma carência sobre os pressupostos das diretrizes pedagógicas da educação campesina que orientam a execução das ações e do currículo das escolas do DF. As Diretrizes Pedagógicas do Campo (2018, p. 19) dão abertura para essa educação intercultural, levantada como insegurança pelas docentes.

Podemos dizer que a concepção de Educação do Campo não se limita à discussão pedagógica de uma escola localizada no meio rural, nem de aspectos didáticos e

metodológicos. Esse conceito diz respeito à construção de um novo desenho da educação escolar do campo que tenha as matrizes formativas dos sujeitos como espinha dorsal, que esteja adequado às necessidades da vida no campo e que, fundamentalmente, seja formulado pelos sujeitos do campo, tendo o campo como referência e como matriz. Tais matrizes são os pilares da Política de Educação do Campo e representam marcos conceituais para identificação das unidades escolares como Escolas do Campo.

Por isso, entendo que para a Escola esta pesquisa poderá trazer respostas e alento às angústias das docentes sobre o uso da diversidade cultural no currículo humanizado, bem como a possibilidade de ressignificar seu olhar para fomentar saídas pedagógicas assertivas. Nesse sentido, a pesquisa é um convite não apenas à reflexão, mas à desconstrução e reconstrução do pensamento docente.

Retomando os aspectos que se apresentam com marcação negativa sobre os pertencimentos religiosos de matriz africana na execução de planejamento escolares, Silva e Prates (2020) ressaltam que a promulgação da Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Africana e Afro-brasileira nos currículos escolares, não foi suficiente para a implementação de projetos e da temática no cotidiano escolar. Para esses autores, o racismo é visto como preconceito enraizado na estrutura social.

Como sugestão afirmativa dessa Lei, e para a valorização da cultura afro-brasileira, a educação intercultural auxilia na desconstrução do pensamento colonial. As ações interculturais propostas devem fomentar debate e abordagens desde a Escola Infantil, usando “ponto cantado”, que são as canções e a própria musicalidade – uma linguagem escolar propícia à infância. Assim, com ações articuladas, haverá rompimento de preconceitos ainda presentes no Brasil.

Candau (2008) diz que a Educação, como espaço de conhecimento, assume o papel de fomentar reflexões com os estudantes. Essas reflexões são importantes para construir o pensamento de valorização da cultura e do reconhecimento da diversidade do outro. O diálogo favorece a construção de projetos significativos.

Ainda sobre ao diálogo que envolve a diversidade cultural vinda de encontros religiosos, Santos e Silva (2019, p. 225) afirmam “[...] não apenas em trazer para o centro das discussões educacionais as temáticas de matriz afro, como também propõe sanar uma dívida social decorrente da ausência da diversidade cultural na historiografia brasileira”.

Desta concepção de pertencimentos territoriais como marca da identidade e para explicar o sentimento de localidade e a memória coletiva pela transmissão oral dos saberes, a

territorialidade é aqui concebida como resultado de uma construção socioespacial, que dá sentido ao que é vivido, ao cotidiano da vida coletiva (HASBAERT, 2014).

Assim, diante de tudo que vivenciei como participante observadora, julgo que a Escola tem em seu domínio territorial possibilidades para enfrentar os preconceitos ligados às marcas coloniais. A exemplo disso, ressalto que é possível produzir palestras, rodas de conversas e debates com essas pessoas que estão em cenário cultural nas comunidades que ocupam as terras da fazenda Sálvia, pois assim como para Planaltina a Festa do Divino se apresenta como território e cultura, para Sobradinho a região do Córrego do Meio tem a Cavalgada de Santo Expedito e a Festa de São Cosme como cultura religiosa em seus territórios.

Essas festas contribuem, fazendo ligação do território com a cultura, constituindo pertencimentos e uma identidade territorial. São aspectos de aproximação do espaço com a práxis cotidiana em várias dimensões: religiosa, social, educacional, geográfica, histórica, mas sobretudo, cultural.

Ainda sobre as barreiras que fragilizam a educação intercultural, o estranhamento sobre a diversidade cultural foi citado na roda de conversa da etapa 6 como dificultador do acolhimento das diferenças no cotidiano escolar, aspecto que emperra o diálogo intercultural.

Delmondez (2013, p. 35), em sua pesquisa cultural, diz que as “[...] diferenças tomadas como categorias referem-se, na verdade, às identidades de grupo que podem traduzir e definir a experiência de determinados sujeitos”. Aciono essa autora porque ela pondera não apenas sobre qual identidade o indivíduo assume ter, mas que quando falamos dos pertencimentos culturais precisamos compreender sobre como uma pessoa enxerga a outra a partir de suas diferenças, e como ela age e tolera a partir da comunhão com as diferenças do outro. Além disso, ela faz uma ressalva sobre o estranhamento na experimentação e reconhecimento afirmativo da identidades do outro.

Ao considerar o ser humano estranho, para uma determinada comunidade cultural, pode ainda assumir duas posições: uma de vulnerabilidade e de precária condição; a outra de resistência à estrutura social... É exatamente na intersecção e na interdependência entre as experiências de grupos e de sujeitos que se estabelecem as tensões micropolíticas contemporâneas. (DELMONDEZ, 2013, p. 35).

Ao interpretar o que diz a autora, considerei que a estranheza poderia ser uma barreira usada para não acolher as diferenças na educação e uma justificativa para invisibilizar a identidade cultural do/a outro/a, impossibilitando e potencializando a sistematização do ensino via saberes culturais locais; desse modo, considero a estranheza um dispositivo que marca negativamente os pertencimentos culturais que fogem à lógica hegemônica. Se o estranhamento promover ações e estratégias de invisibilidade, conseqüentemente será uma

barreira para o diálogo e o encontro intercultural para a própria sistematização do ensino como potência pedagógica.

Afirmo isso com base nos anos que segui atuando na Educação. Foi comum evidenciar que no âmbito escolar os docentes estranham quando se deparam com elementos que as crianças trazem de seus territórios, como, por exemplo, não usar talher nas refeições, ou saber usar objetos de trabalho agrícola; dormir muito cedo; banhar-se em água fria; não conhecer lugares nos centros; usar roupas brilhosas e rendadas em ações cotidianas; raspar a cabeça, por ser criança com religiosidade em terreiros de candomblé.

Também é comum que as crianças e os jovens que se organizam em seus territórios de vivências se manifestem, a partir de suas experiências coletivas, um estranhamento ao experimentarem o território formal da educação, principalmente quando não levam em consideração o contexto de suas vivências territoriais.

Desse entendimento, interessei-me em dialogar e problematizar não o sentido desse estranhamento, mas o que os grupos e os indivíduos faziam quando sentiam o estranhamento ao vivenciar aspectos culturais de outra diversidade cultural.

Considerando que os relatos nas Rodas das Conversas apresentavam que os preconceitos e estigmas consolidam a maior barreira no processo de visibilidade e acolhimento das diferenças, e que o debate ainda não é profundo na Escola, pois existe uma barreira física, *a rotatividade* de atores que formam o grupo docente, propus debater sobre as diferenças como forma de ressignificar ações, mesmo que elas ainda estivessem inconcluídas ou apenas idealizadas nas metas e estratégias que embasam a Proposta Pedagógica.

Considerei interessante refletir sobre o sentido contraditório das ações no ambiente escolar. Digo “contraditório” porque há uma demanda evidente sobre a diversidade cultural, materializada em corpos, saberes, tradições, mas que ainda assim imperam ações que não aprofundam por que ou como essas tradições, saberes e corpos chegaram no lugar.

Entender o sentido contraditório se fez necessário até para compreender que ele é a consequência de um encontro intercultural recente. A história conta que as comunidades são novas no território, que as docentes estavam num entre-lugar marcado por valores morais pessoais e valores profissionais, e que as crianças fazem a ligação com a diversidade vivida nas comunidades e na Escola.

As construções subjetivas das docentes e das crianças foram entendidas por mim como situações de conflito necessárias para emergir a dinâmica do diálogo entre as culturas. Se os envolvidos se veem submersos nas mais diversas particularidades das relações sociais, eles também acham ou criam mecanismos ideológicos de interação – alguns para se defender, outros

para exercer a dominação.

Por isso, visualizei que são os aspectos históricos, sociais, econômicos, culturais e, principalmente interétnicos vindo da vivência com a cultura do outro que irão definir o desenvolvimento de processos afirmativos da diversidade cultural das crianças. E sobre isso, não há como só escrever, tem que experimentar a cultura que se apresenta diferente da minha.

#### **4.1 Experimentando o contraditório para entender e vivenciar a educação intercultural**

O contexto atual demonstrou que o contraditório é uma marca das relações da diversidade cultural. É preciso (des)andar para encontrar sentido no diálogo. Quanto mais exarcebada nossa expectativa sobre o que consideramos ideal para tolerar as diferenças que formam os pertencimentos do outro, mais nos atrapalhamos, e menos diálogos provocamos.

A consciência sobre essa situação vem das vivências conflituosas em que nos encontramos; essas experiências são tomadas como desafiadoras e se colocam na dinâmica contextual dos espaços que experimentamos. São elas que nos convidam ao encontro e ao debate.

Todo o entrelaçamento da pesquisa baseou-se na ideia de que as identidades, as histórias, os processos de territorialização e as vozes se tencionam. Por isso, é o nosso olhar “amadurecido” que guiará os processos de afirmação, negação e ou valorização da diversidade cultural.

De modo a apresentar todo o sentido contraditório que existe no caminho da negação, até alcançar a comunhão, esse processo envolverá sobretudo diálogos e uma pedagogia da escuta. O sentido do diálogo e da escuta constroem o “nós comunitário” na escola, no território de vivência e na sociedade em geral. Neste ponto da pesquisa, entendo que para uma educação com encontro intercultural promover a interação entre quem fala e escuta é essencial.

Uma questão que se mostra como barreira para este debate intercultural e que foi levantada na Roda de Conversa e que evidenciava as fragilidades no contexto escolar foi a problematização *Como podemos considerar que é preciso dar voz se os pertencimentos já existem?*

O pensamento de que a palavra precisa ser concedida ainda precisa ser desconstruída no contexto escolar. Não é necessário que a Secretaria de Educação do DF, enquanto sistema maior, demande a tarefa de desenvolver atividades sobre mapeamento da diversidade cultural; os pertencimentos culturais estão materializados nas crianças, e estas são as vozes a escutar. A experiência diz que ainda há os docentes que não internalizaram essa aceitação ou esse

amadurecimento profissional sobre o protagonismo infantil.

Por isso, acredito que seria adequado para essa problematização a Escola, em vez de considerar que é preciso dar voz, ponha-se em conduta, no sentido de escutar o que dizem as vozes expressas nos saberes, conhecimentos, gestos, linguagem, definidos na diversidade cultural, e a partir daí ressignificar sua organização pedagógica.

Quero aqui sustentar que para chegar à afirmação e valorização da diversidade cultural, os sujeitos foram permanentemente tencionados em suas diferenças, inclusive no próprio contexto educacional e nos processos que envolvem a escolarização. A estranheza, o choque e o conflito apresentam-se nas inseguranças das docentes e nos colocam em contraditórios que quase sempre são expostos nas nossas ações pedagógicas.

Um exemplo prático evidenciado nessa contradição envolve não a Escola, mas os empreendedores do turismo rural. Eles enxergam negativamente a presença e os pertencimentos dos acampados, consideram que há uma necessidade de sobrevivência, e junto a esse pensamento, alguns poucos já iniciaram situações e ações para promover acolhimento das crianças, abrindo seus espaços para a convivência.

O Rancho São Jorge e o Espaço Flor do Cerrado demonstram uma abertura ao diálogo por meio do lazer. Percebo que mesmo na negação dos pertencimentos dos acampados há por parte desses empreendedores no turismo rural a consciência de que as crianças possuem necessidades de lazer e o contato com espaços ligados à educação ambiental. A meu ver, essa ação contraditória é um passo importante na educação intercultural; é o diálogo brotando e acontecendo em meio ao território. E ele vem por meio da marcação em tolerância e na percepção de que o outro é humano, feito de necessidades e potencialidades.

O próprio Jorge do rancho São Jorge relatou que esteve na Escola no ano de 2017 participando de Rodas de Conversas sobre a comunidade da Rota do Cavalo; e conversou com as crianças sobre como ele ressignificou a vida da família a partir da cultura com cavaleiros. A mesma fala também foi dita pelos doadores do terreno da Escola, os Reinerhs, que disseram que já possuíam empresa de materiais de construção, e sabem da importância da manutenção do meio ambiente para a sobrevivência humana e, por isso, acreditam que quando convidam a Escola para conhecer o projeto de agrofloresta da fazendinha deles estão ajudando a promover ações positivas na educação ambiental.

Nessas ações, percebo que mesmo que não haja pelas docentes o conhecimento ou a consciência sobre os laços interculturais, podemos dizer que as ações caminham junto a processos de comunhão e interculturalidade. Mesmo que ainda nem Jorge, nem os Reinerh tenham ido ainda nos espaços vivenciais dessas crianças, há uma possibilidade de diálogo sendo

construída no território. A Escola pode adentrar nestas ações para potencializar a sistematização de suas práticas escolares e fazer de seus observadores e interlocutores os protagonistas. A própria Festa da Pamonha do acampamento Renascer é outra dinâmica que vislumbra caminhos para o diálogo intercultural, além das festividades que acontecem na Escola.

Os argumentos aqui elencados apresentam que a região está, de certa forma, vivendo um espaço de marcação em tolerância, tencionada por conflitos, preconceitos, estigmas, e que aos poucos alguns espaços demonstram práticas ressignificadas a partir do acolhimento de mais de uma diversidade no mesmo espaço. No entanto, é na linguagem corporal, que expõe as culturas em traços festivos, a que melhor se coloca como possibilidade de debate. A arte demonstra que é capaz de proporcionar a transmissão de memória, saberes com menos barreira que outras linguagens, e por isso, a arte abre possibilidades para encontros e debates feitos em musicalidade na moda de viola, na prosa contada, no cordel, na batida de tambores. Percebo que ainda que aja uma predominância da diversidade cultural, onde a festa é realizada, há também populações heterogêneas se encontrando nestes espaços/tempos, por convite, curiosidade, pesquisa, necessidade.

A cultura, nesse contexto de território festivo, é um ponto de resistência para manutenção dos pertencimentos do grupo, mas também é tomada como possibilidade de diálogos e encontros com outras diversidades. A própria festa junina e julina, que acontece na Escola, é uma possibilidade de falar e mostrar os traços culturais do outro, saindo da marca da relação de poder.

Uma análise do Projeto Inventário do Campo da Escola demonstrou que por vezes a temática da diversidade está atravessada em seu contexto, caminhando e tencionando debates e ações. Por isso, do que se viu até aqui, quando a Escola busca acolher e visibilizar a diversidade cultural, também reproduz processos de marcação negativa das diferenças, o que tem se mostrado como um obstáculo à construção de práticas pedagógicas que visem uma integração entre os conhecimentos escolares e os saberes que os estudantes trazem de suas experiências. Contudo, não seria correto afirmar que essa dificuldade de valorizar e integrar a diferença se dá de forma consciente e deliberada. O entendimento é que o cotidiano dinâmico da escola, quase sempre voltado para o cumprimento das tarefas didáticas e administrativas, torna-se uma barreira para a promoção de diálogos mais amplos e sensíveis ao acolhimento da diversidade cultural.

Muitos dos relatos das(os) professoras(es) apontaram a demanda administrativa como empecilho no diálogo intercultural. Sobre isso, Walsh (2013) esclarece que é preciso enxergar possibilidades de diálogo nesse encontro de culturas que se apresenta inescapável, ou seja,

mesmo que a Escola tenha empecilhos administrativos no cotidiano escolar, é preciso entender que o encontro de culturas existe e demanda atenção.

Ao falar de encontro de culturas na educação, a autora sugere que a educação intercultural se faça com o enfrentamento, e por isso o enfrentamento não é uma opção, faz parte do cotidiano. Para ela, *enfrentamento* significa combater as relações de poder que dificultam o diálogo e a intersecção cultural. Problematizar o sistema que subalterniza e hierarquiza culturas é a forma de capacitar a/o docente para enfrentar os preconceitos e a própria monocultura curricular.

Basei e Filho (2008) alertam sobre a prática de um currículo monocultural no silenciamento da diversidade cultural territorial. Os autores explicam que ações voltadas dentro do currículo que são ligadas em desenvolver habilidades e competências corporais e artísticas têm mais sucesso no debate, que evidencia problematizar saberes silenciados por um sistema que valoriza o conhecimento científico. Como exemplo desta pesquisa, os pesquisadores usaram as aulas de Educação Física que são dinamizadas por debates interculturais.

Desta forma, afirmo aqui que para a Escola o brincar é a linguagem e o sentido pelo qual a mesma pode promover diálogos, interferir em atitudes preconceituosas e promover encontros entre culturas. A linguagem do brincar é típica para toda a fase do desenvolvimento infantil que se encontram as crianças que estão na Escola Classe Sítio das Araucárias. Dessa linguagem, há de se promover outras linguagens, capazes de promover reflexões e alcançar vozes silenciadas por uma estrutura social.

Visualizo aqui que se a escola entende que aprender e desaprender, assim como andar, desandar e continuar a andar, são processos contínuos da vida cotidiana dinâmica tencionada por diferenças culturais, ela será capaz de promover diálogos para a interculturalidade. Ou seja, compreender o sentido da escola como lugar de diálogos fará com que tome rédeas sobre as próprias necessidades. Introduzindo debates sobre o pertencimento de todos que nela estão, provavelmente a rotatividade elencada como grande fragilidade poderá ser combatida. No entanto, como promover diálogos se o pensamento docente ainda encontra-se colonizado?

Mignolo (2010) diz que a colonialidade se refere à ideia de que mesmo com o fim do colonialismo, a lógica da relação colonial não se encerra, visto que ela permanece entre os saberes, entre os diferentes modos de vida, entre os Estados-Nação. E por isso podemos entender por que a lógica colonial permanece nos diferentes grupos da fazenda Sálvia. Para o pesquisador, se o colonialismo termina, a colonialidade se propaga de diferentes formas ao longo do tempo.

Por isso, é preciso que entendamos que os processos que enfatizam em afirmar, respeitar

e valorizar a diversidade cultural é também uma forma de fazer justiça epistêmica aos povos tradicionais, historicamente subalternizados em suas culturas.

No contexto escolar, uma forma de fazer valer essa justiça epistêmica é ter pessoas com papel de liderança para dinamizar debates que combatam os discursos colonizados. Esses discursos colonizados são enfrentados com formações específicas sobre o papel de cada sujeito no ambiente escolar.

Mignolo (2010) explica que a colonialidade faz parte do projeto civilizatório da modernidade, que padroniza e determina que os territórios, culturas, a raça, a religiosidade e o conhecimento epistêmico venham de uma mesma matriz colonial de poder que hierarquiza e classifica. Desta forma, os processos de afirmação e valorização que são tomados como investigação nesta pesquisa estão voltados à lógica de combate desta colonialidade dentro da Educação.

Entendo que se a Escola promove a marcação da tolerância para se chegar à comunhão com as diferenças, alcançando perspectivas de diálogo interculturais e fazendo justiça aos saberes culturais territoriais, chegando ao que Walsh (2007a) defende como “justiça epistêmica”. Mas se ela promove cotidianamente apenas a marcação de ideias tolerantes ao que é diverso para continuar negando as potencialidades da diversidade cultural, ela continuará colonizada e alinhada à colonialidade.

Para Maldonado-Torres (2007), o surgimento da colonialidade do ser responde à necessidade de aprofundar e problematizar os efeitos da colonialidade na experiência vivida, que tem como característica fundamental a experiência da negação do outro não eurocêntrico. Para esta pesquisa, a Escola necessita entrar no diálogo com as culturas para entender esse processo e negação sobre as singularidades do outro. Do que deparei nas Rodas de Conversas, é necessário vivenciar o contraditório de ideias e de pensamentos. Tudo se dá na experiência, na vivência, estando em fronteira e amadurecendo o pensamento.

É importante voltar aos conceitos de colonialidade de Quijano (2000) e explorados por Mignolo (2010), pois é a partir deles que entendemos por que a marca dos processos de negação se mostram mais fortes do que a comunhão, com as diferenças, inclusive, no território descrito como Rota do Cavalo.

Fanon (1968) diz que o processo de colonialismo não afeta apenas quem é inferiorizado/a, mas também aquele/la que se argumenta em superioridade. O autor diz que o indivíduo que se coloca em superioridade justifica, inclusive, suas atrocidades com base nessa ideia de hierarquização.

Esse pensamento de superioridade é tão engendrado na sociedade que marca as relações

sociais no ambiente educacional, e desacredita o potencial afirmativo de um currículo com sentido humanizado. Os/as educadores/as receiam que ao se aproximarem dos saberes territoriais, fugirão dos temas obrigatórios e ligados aos conteúdos descritos no currículo formal. A exemplo disso, usam o tema da escravidão colonial para falar do racismo, mas ignoram que os/as próprios/as estudantes Calons/Calins passam por situações de racismo estrutural quando possuem suas singularidades negadas.

A comunidade Calon, como forma de ser aceita no território onde está assentado o condomínio Serra Verde, abriu mão de tradições seculares – a leitura das mãos. Como diz Quijano (2000), a colonialidade do poder atua na subjetividade do indivíduo.

Como exemplo da colonialidade operando, Ferreira (1995) apresenta que seu estudo entrevistou 1.100 professores em todo o território nacional espanhol, em distintos níveis de ensino, tipos de colégio, sexo, idades, área de ensino, classe social dos alunos e tamanho das cidades; a pesquisa reuniu aspectos sobre a escolarização de crianças ciganas na Espanha. Assim Ferreira (1995, p. 34) quantificou os dados:

71,4% dos professores são favorável a esta alternativa como via de solução ao problema escolar cigano; entretanto, 19,2% ainda creem nas escolas-ponte, e 7,7% defendem escolas segregadas para os ciganos. Uma fração um pouco maior (8,6%) afirma que lhes incomodaria muito ter ciganos como alunos.

Mesmo com 22 anos de diferença entre as pesquisas de Ferreira (1995) e Perpétuo (2017), é possível entrelaçar os aspectos trazidos pelas pesquisadoras e afirmar que o preconceito e o racismo influenciam o acolhimento e a visibilidade da diversidade cultural cigana em países diferentes. Os dados colhidos pelas pesquisadoras em ambas as pesquisas, e em temporalidades diferentes, demonstram que a colonialidade opera, historicamente, e é a grande barreira para desenvolver a interculturalidade.

Por isso, o diálogo intercultural, vindo do encontro inescapável das culturas, se faz imperativo no enfrentamento dos processos que marcam, negando os pertencimentos da cultura cigana e outras. O processo de negação precisa ser combatido desde a convivência social. O alicerce que sustenta os muros dos preconceitos e estigmas e que fortalecem o racismo étnico precisam ser demolidos, caso contrário a colonialidade constinuará a se estabelecer, e pior, se sustentará, diante destas produções de subjetividade eurocentradas das comunidades que se acham em superioridade a outras.

Ações que hierarquizam culturas no território comunitário se apresentam na Escola, e as docentes apresentaram que a indisciplina dentro do contexto escolar é uma reação aos preconceitos cometidos às crianças Calons e Calins. Cabe, a Escola combater essa

colonialidade com debates sobre preconceitos e racismo estrutural.

Sobre o diálogo intercultural como possibilidade de quebrar preconceitos, Ferreira (1995, p. 34) problematiza “[...] como predicar o pluralismo cultural e a solidariedade numa instituição que ignora e/ou despreza a cultura dominada?”

Em resposta à problematização da pesquisadora, acredito que, no caso da Escola, é experimentar a cultura do outro, e problematizar por que as diferenças causam estranheza? A Escola Classe Sítio das Araucárias já iniciou o debate com a diversidade cultural; rodas de conversas foram realizadas no ambiente escolar; visitas foram feitas nos territórios de vivências; então, evidencio que a ponte foi construída. Não há como evitar o encontro, nem os conflitos, se o ambiente não está planejado a fazer o acolhimento afirmativo. As atividades já realizadas são a base para novas ações orientadoras. A Escola tem consciência do que a fragiliza, agora é se conscientizar sobre como se ressignificar pedagogicamente.

Completando a ideia sobre exemplos contraditórios que acontecem no contexto desta pesquisa, vimos que ao se sistematizar conteúdos sobre o folclore brasileiro, é comum que os planos de ações subalternizem e invisibilizem a multiplicidade de conhecimento e saberes que estão no próprio território da fazenda Sálvia, por se acreditar, de uma forma não proposital, que estes saberes – a cavalgada, a roda de tambor, as festas religiosas, as lendas ciganas, os personagens ritualísticos dos terreiros – não correspondem às modalidades de produção de conhecimento associadas à ciência moderna. Isso é a prova de que a colonialidade opera na região da pesquisa e que o pensamento precisa ser descolonizado.

Outra situação que se pos contraditória no território da Rota do Cavalo é a inclusão de um Parque Hípico na região, no entanto o acesso a esse parque é restrito, inclusive aos que fundaram a Rota do Cavalo, pois o espaço reúne famílias ricas que não moram na Rota. De modo que, nesse ciclo colonial, há sempre alguém excluindo grupos. Em vez do diálogo e inclusão, é a exclusão brotando por conta da colonialidade do poder, demarcando quem pode adentrar o território e qual cultura se pretende apresentar naquele território.

Sobre essa relação de exclusão, entendo que os territórios precisam começar um debate harmonioso que reúna aspectos da preservação dos seus pertencimentos e que coloque o espaço a favor da comunidade.

Mignolo (2010) espera que sejamos “desobedientes” quanto a essa colonialidade – descolonizar o pensamento. A Escola pode iniciar essa chamada a partir das docentes. O despreendimento docente dessa ideia de que o lugar não produz cultura é a forma inicial de agir em resistência de um pensamento educacional eurocentrado. As docentes, quando resistem à colonialidade, constroem mundos diversos e inclusivos. Por isso, falo da importância de

enfrentar a realidade, de ser confrontado , de ser tencionado a refletir e a se sentir contraditório . É dessa contradição que abre espaço ao diálogo e ao debate.

Mas, como ressignificar as práticas? Como reconstruir o pensamento a partir das fragilidades que se apresentam na Escola e fragilizam os Projetos de interculturalidade? O que se espera da Escola?

Essas são problematizações que a Escola precisa compreender e aprofundar. Como estratégias afirmativas, sugeri a interculturalidade pelas águas, conectando o elemento água às necessidades comuns de todos da comunidade, e a partir dela trabalhar o território Rota do Cavalo em um ecomuseu, que reúne o turismo rural, a paisagem, o meio ambiente, a cultura e o ser humano que habita esse território.

A experiência do ecomuseu já acontece em muitos lugares no Brasil. É uma experiência que surge como alternativa e resistência à frente do sistema capitalista liberal, que se alimenta, economicamente, do sistema de extrativismo primitivo, que explora as reservas naturais e exclui e extermina povos e culturas.

Em Planaltina, o grupo de historiadores cerratenses, iniciados por Paulo Bertran, Robson Eleutério, Mário de Castro, e outros, em parceria com a professora Regina Coelly do Polo, da Faculdade da UnB em Planaltina, iniciaram a proposta de ecomuseu na área rural que promove cultura religiosa – Morro da Capelinha, Vale do Amanhecer. O projeto materializou-se e tem como proposta a valorização e afirmação da diversidade cultural territorial.

Em São Paulo, em Jaruá, via Plano Diretor da cidade de Perus, existe a inclusão do museu territorial como desdobramento do projeto Território de Interesse de Cultura e Paisagem (TICP), que reúne as Faculdade de Arquitetura, Geografia, História e Educação da USP. O museu territorial de Perus-Jaruá tem como proposta mostrar o território de aprendizado usando o cinturão ambiental, histórico e social.

Observei que esses lugares experimentaram as fragilidades dos processos de territorialização e buscaram alternativas, com parcerias institucionais que ajudam a ressignificar o território, com base na realidade do local e na articulação comunitária. A meu ver, viveram as marcas contraditórias da modernidade e buscaram saídas para conviver em meio a essa pressão do sistema capitalista sobre seus corpos, cultura, meio ambiente.

Na região da pesquisa, entendo que essa postura, para ressignificar o território, deve vir do lugar onde já acontece o encontro – a Escola. O território é educativo quando é aberto a própria dinâmica das comunidades e a proposta de ecomuseu é uma ferramenta pedagógica e uma ferramenta de integração.

Segundo Freire (2010, p. 67), “[...] ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo,

os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo”; ou seja, a educação problematizadora é como prática de liberdade, e por isso, compreendo que ser docente contraditório na Escola Classe Sítio das Araucárias é estar em um ponto de intersecção entre o espaço acadêmico, repleto de regras, normatizações, e estar em conexão ao território de vivências, percebendo a dinâmica, entendendo que neste lugar a temporalidade funciona diferente. É experimentar a temporalidade dos territórios enquanto é tencionado pela temporalidade do sistema formal da educação, para encontrar saídas pedagógicas.

Dessa situação de intersecção surgem projetos, parcerias. Experimenta-se culturas diversas, vive-se o estranhamento e o choque. Essa dinâmica de experimentar um lugar de intersecção pode ser aproximada ao que Mignolo (2008) diz ser “pensamento fronteiriço” – um entendimento que liga os territórios vivenciados pelo indivíduo, funcionando como uma máquina de descolonização intelectual, política e econômica quando fomos moldados sem perceber o lugar que o outro vivencia.

Entendo que é a partir daí que nos aproximamos de diálogos interculturais e do pensamento da interculturalidade de que Walsh (2007) reivindica para a Educação. A autora diz que é necessário comungar com as diferenças e construir outro imaginário social que permita criar e pensar condições para outra organização social, outra organização de saberes e modos de vida. Para comungar com as diferenças, é preciso experimentar o território e as experiências do outro, desconstruir os conceitos e reformular o olhar.

Os/as docentes, em sua função social, quando são desafiados/as a descolonizar a postura tradicional da escola, compreendem que a diversidade cultural das crianças com quem se relacionam no contexto escolar faz parte da própria dinâmica organizacional pedagógica, e não apenas barreira que fragiliza ações pedagógicas. Mas essa postura descolonizada precisa ser construída, afinal, a educação brasileira ainda é formatada sobre a organização eurocentrada.

Sobre essa colonização enraizada, Santos (2010, p. 39) diz que a realidade colonial ainda é tão verdadeira hoje como foi no período colonial. Ele ainda diz que não é necessário invisibilizar o outro europeu, para fazer com que a paisagem e o território de vivências sejam colocados em protagonismo. Para Santos, é preciso entender uma forma de fazer comunhão entre os lugares, ou seja, “[...] compreensões híbridas”, misturando componentes ocidentais e não ocidentais.” (SANTOS, 2010, p. 39).

Diante do exposto até aqui, compreendo que para enfrentar essa colonialidade todas as ideias desses autores decoloniais vêm de encontro com a nossa análise de mapear e evidenciar os processos de afirmação, negação, valorização e comunhão com as diferenças que formam a diversidade cultural das comunidades presentes na Escola, pois, ao descolonizar nosso

pensamento enquanto docentes, estamos abrindo espaço para o diálogo intercultural e, conseqüentemente, entraremos em choque com as ideias e valores morais que nos foram cotidianamente engebrados.

O contraditório nos amadurece como profissionais e nos fazem orientar o currículo prescrito, repleto de conteúdos hegemônicos, voltando nosso olhar para uma postura mais humanizada, ressignificada na comunhão com os saberes territoriais, produzindo e promovendo ações para a interculturalidade.

Sendo assim, as contradições das quais busco falar não estão enfatizando oposição idealizada nos moldes radicais socialistas e comunistas, mas numa sociedade possível. É nítido que ser comunitário não é ser harmônico e linear. É ser um lugar de encontros, de diálogos, de vozes.

#### **4.2 Rotas para a educação intercultural: a diversidade como potência pedagógica**

A seção traz ações pedagógicas e intervenções acertivas e de sucesso na educação ambiental e na educação intercultural. O foco é refletir sobre outras possibilidades de se organizar pedagogicamente ao contexto da diversidade cultural em território campesino de modo a ver na diversidade cultural potência nas ações de ensino-aprendizagem.

A proposta responde às questões iniciais na metodologia, que problematiza como o/a docente pode enfrentar as barreiras que fragilizam a valorização da diversidade cultural no contexto escolar, e ao mesmo tempo ressignificar e evidenciar na diversidade cultural potência pedagógica. A reflexão nos convida a descolonizar o olhar e a pedagogia urbanizada que edifica, valoriza e centraliza a vida urbana.

Evidenciei muitos trabalhos que funcionam em parceria escola-comunidade e que objetivam a educação ambiental. Esses trabalhos são significativos para diálogos na educação intercultural. Alguns pesquisadores vêm demonstrando que há possibilidades de pesquisar o território e fortalecer as relações entre o homem e o meio ambiente através da cultura, promovendo ações que emancipam os estudantes, valorizando o protagonismo dos mesmos pela cultura que desenvolvem em seus espaços territoriais.

A Região Noroeste da cidade de São Paulo é um exemplo de educação intercultural que se formou em função de diferentes diversidades culturais, abriga os distritos de Perus, Jaraguá e Anhanguera e possui as matrizes indígenas Guarani e de movimentos de resistência, como o hip-hop atuando no mesmo espaço.

Justiniano (2017) apresenta a implementação do Programa Território de Interesse da

Cultura e da Paisagem (TICPs), na Região Noroeste paulista, como medida para barrar a especulação imobiliária local. E junto ao Plano de Ordenamento Territorial, em parceria com a comunidade acadêmica, orientam as comunidades e escolas da região a desenvolverem ações de valorização da cultura territorial. Essas ações são medidas para se protegerem dos processos de negação que chegam invisibilizando as culturas territoriais via processos de territorializações com uso corporativo. Justiniano (2017, p.12) diz que as TICPS “são uma forma de organização em que as novas gerações da periferia nascem com um novo objeto técnico ao seu dispor, com grandes possibilidades de construção de novas ações, relações e novas ideias”.

Esse conceito dos TICPs, mesmo sendo utilizado na organização de territórios urbanos, parece-me um modo de organização com vistas à proteção da diversidade cultural via participação das culturas locais, e as estratégias surgem da sociedade para o poder público. Por isso, é um modelo de educação intercultural potente em ações e em inspirações para territórios diversos em cultura, como a Rota do Cavalo.

Carvalho (2020) apresenta a agrobioculturalidade, campesinato e associativismo nos bioma da Bahia, e faz uma rica investigação sobre os saberes locais que atravessam as comunidades camponesas nos biomas Caatinga e Cerrado na Bahia. Diz que a intervenção humana está presente no ambiente, e que a cultura do campesinato forja os agrossistemas por meio da sustentabilidade. E que a especialização dos conhecimentos está no alimento de qualidade, na segurança e na soberania alimentar dessas comunidades que produzem seus alimentos e sobrevivem da sabedoria de produzi-los de forma associativa.

O estudo informa que os territórios possuem nas comunidades do campesinato ações assertivas a partir da interação com o ambiente e o homem. Apresenta o uso de sementes e raças crioulas, além das práticas e tecnologias próprias que os agricultores desenvolveram quando passaram por dificuldades e que respeitam as necessidades do território. Ele mostra a forma como o campesinato festeja as colheitas, como a comunhão está presente nestas manifestações culturais. O pesquisador retrata os agricultores como fazedores de agricultura sob base agroecológica. Pedagogicamente, nos interessa conhecer e valorizar a forma como os filhos dos agricultores fazem a intersecção do tempo/escola e tempo/território enquanto vivenciam a diversidade do grupo.

Outro exemplo de organização participativa coletiva é a chamado ecomuseu na região da Pedra Fundamental de Planaltina-DF, vizinha da fazenda Sálvia. A localização territorial é composta por paisagens naturais e patrimônios construídos – o bairro Vale do Amanhecer, o Morro da Capelinha, o parque dos Pequizeiros e a Pedra Fundamental.

Amorim (2017) apresenta a região do Ecomuseu Pedra Fundamental aos olhos do

projeto escolar denominado de ABCerrado. A pesquisadora evidencia como a escola da região, Escola Córrego do Meio, alinhou-se em uma proposta pedagógica que vinculou o currículo prescrito em ações de um currículo cultural, em que a transdisciplinaridade une conhecimentos matemáticos aplicados ao cotidiano, educação ambiental, ciência e sociedade, artes, comunicação e expressão, tendo o patrimônio material e imaterial da região na sistematização do ensino.

O projeto ABCerrado do Ecomuseu Pedra Fundamental apresenta-se como experiência inspiradora para a Escola Classe Sítio das Araucárias. O projeto contempla fatos tradicionais da historiografia. Fato este que ajuda a criança a compreender o papel relevante que a região teve na história de Planaltina-DF e Brasília, e na importância da afirmação dos pertencimentos locais para valorização da comunidade local. Também traz o estudante para um mundo que não é distante da sua realidade.

Ressalto mais uma vez que a região é atravessada pelo Ribeirão Sobradinho e pelo Córrego do Meio, e quanto a isso, a inspiração para a interculturalidade pode vir pelo caminho das águas. Sobre isso, alguns pesquisadores trazem a água como matriz ecopedagógica. Catalão e Moraes (2006) dedicam-se a temática, as pesquisadoras usam a educação para discutir a relação dos seres humanos com o meio ambiente via Matriz Ecopedagógica; em um de seus projetos, apresentam as águas nas comunidades da Bacia do Lago Paranoá, especialmente nas comunidades da Palha e Jerivá; e fomentam projeto sustentável com essas comunidades com o auxílio das escolas locais. Dentre os projetos estão o do banheiro Seco (tipo Bason), no Lar de Educação Escola Abacanta; a elaboração de material educativo sobre o banheiro compostável para as comunidades do Palha, Jerivá e Urubú; e o desenvolvimento de ações de educação integral e ambiental nas comunidades, no Lar de Educação Escola Abacanta e na Escola Classe Aspalha.

Compreendo que a proposta pedagógica pelas águas, vem do contato com a natureza, as tradições, os saberes medicinais, as festas, a produção do alimento, ou seja, a rota das águas, parece-me o vínculo ideal para apresentar a ancestralidade cultural de toda a diversidade desde a nomeação antiga do território como “Comunidade do Córrego do Meio” a nomeação atual “Rota do Cavalo”.

São muitas as inspirações interventivas materializadas em ações pedagógicas envolvendo a educação intercultural que podem influenciar na organização pedagógica da Escola com foco na diversidade como potência pedagógica.

As Rodas de Conversa na Escola apresentaram que o espaço campesino é um território ainda a ser descoberto pelas docentes da Escola, principalmente quando a “ruralidade” a que tantos se referem hoje é tida como espaço campesino, transformado a partir dos laços culturais.

Mesmo que exista uma indústria cultural ditando regras, fragmentando ainda mais as diferenças, haverá de ter o que Santos (1994) chama de “zonas de resistência”; um lugar onde o tempo é lento, passa diferente do tempo global acelerado, que busca homogeneizar para fofratar nas caixinhas de ovos, na embalagem do morango, na bandeja do milho, no CD de músicas sertaneja universitária. O modo caipira do agricultor, sertanejo raiz, popular e crítico, resiste e influencia a economia do turismo.

A respeito de toda a sabedoria que envolve o ato de plantar, envolve o sentido de plantar na diversidade dos pertencimentos, na participação da família e do grupo como local de resistência e permanência. Por isso, esta pesquisa demonstrou que mesmo não tendo as crianças como interlocutoras diretas, a participação delas em atividades produtivas no contexto da agricultura camponesa, do ecoturismo familiar e dos movimentos sociais em luta pela terra, é absolutamente comum e necessário para fortalecimento e continuidade da identidade cultural.

Desta evidência, percebemos que falta uma escuta mais sensível no contexto escolar sobre os saberes que a infância vivencia em seus territórios comunitários. A certeza que nos saberes territoriais venha a ressignificação de práticas e a sistematização dos saberes na educação formal.

A esse respeito, Tassinari (2016, p. 141), em seu estudo com crianças indígenas e agricultoras, apresenta a importância da terra como elemento que oferece o sustento da família e que forja a valorização da singularidade agrícola de crianças indígenas:

Embora a educação escolar seja valorizada pelas famílias e ocupe um tempo e investimento considerável das crianças, esses contextos são aqui considerados “não escolarizados” porque a escola não constitui uma fonte hegemônica de conhecimento para essas crianças, que também aprendem através de outras situações vivenciadas por elas, especialmente através da participação nas atividades produtivas familiares. Ao reconhecer alguns aspectos comuns dos processos de aprendizagem nesses dois contextos, como a centralidade da experiência e da corporalidade, a atenção aos esforços de imitação, a ênfase na iniciativa dos aprendizes e a atribuição progressiva de responsabilidades, estaremos a contribuir para os debates antropológicos contemporâneos sobre cognição e aprendizagem.

Para essa pesquisadora, o ensino-aprendizagem está relacionado aos corpos ativos dessas crianças quando convivem com seus saberes familiares, também às noções próprias de infância e de desenvolvimento infantil e à busca do domínio de repertórios, técnicas e habilidades que os adultos utilizam para transmitir ou para possibilitar e estimular a iniciativa dos aprendizes.

A autora explica que a participação da infância é ameaçada pela pressão do agronegócio; e as políticas de erradicação do trabalho infantil não comungam com a ideia de que ao vivenciar

a rotina familiar a criança também aprende, sendo importante essa prática para fortalecer seus pertencimentos culturais.

Quando participei da a rotina da casa de Rita de Cássia, mãe de quatro crianças da Escola que residem no acampamento Renascer Palmares, conversamos sobre a visão da família sobre a participação das crianças nas tarefas da lida diária. A Figura 18 mostra Rita de Cássia com três dos quatro filhos.

**Figura 18** - A senhora Rita de Cássia com três dos quatro filhos no quintal da casa



Fonte: Iassana Rodrigues Soares.

Quando a família me mostrava a roça de milho, feijão e abóbora, indaguei a opinião de Rita sobre a participação das crianças nas ações cotidianas do manejo com a terra. Ela disse que não vê problema nas crianças ajudarem nessa lida, desde que não atrapalhe nos estudos. Enfatizou que as crianças não costumam fazer trabalhos pesados, mas ajudam debulhando o feijão, e em outras tarefas mais leves.

Quando perguntei sobre o que é a terra para a família, a mãe foi incisiva em afirmar que é tudo: o sustento, a casa, a esperança e a realização de um sonho. As crianças disseram que gostam de ajudar nas tarefas de casa. A filha mais velha de Rita apresentou as ervas e as plantas medicinais plantadas nas latas e em baldes pelo quintal. Disse que a mãe orienta os filhos sobre o que pode ou não usar, e como e para que usar os chás (Figura 19).

**Figura 19** - As plantas medicinais



Fonte: Iassana Rodrigues Soares.

A Figura 19 mostra um típico cantinho de plantas medicinais, de ervas e temperos no acampamento Renascer Palmares. Experimentei esse dia de campo na casa de Rita e observei o quanto os saberes territoriais são ricos e significativos para a comunicação entre a família. Há uma relação de confiança, afeto e solidariedade entre eles. Isso só se faz em um ambiente calcado no diálogo e no respeito.

A roça da família é o lugar onde plantam culturas diferentes no mesmo ambiente, e as crianças explicam que essa técnica ajuda no fortalecimento do solo. Além disso, serve como prevenção a pragas naturais (Figura 20).

**Figura 20** - Roça de feijão, milho, abóbora e mandioca



Fonte: Iassana Rodrigues Soares.

Dessa vivência com a família em situação de acampados, evidenciei um ponto que Tassinari (2016) levantou em sua pesquisa: o papel feminino e infantil é uma marca forte na cultura campesina. A situação é um aspecto que Rita me alertou: a mãe expressou que geralmente os trabalhos da roça são executados pelas mulheres e crianças, pois o homem costuma trabalhar como caseiro, ou em diárias em outras atividades fora do território da casa. Disse também que auxiliar nas tarefas domésticas, e em certas situações de plantio e colheita e no trato dos animais da família faz bem às crianças, pois é uma forma de adquirirem responsabilidade e compromisso.

De tudo que a família de Rita me proporcionou coletar, vejo que a organização familiar é mais do que uma forma de estratégias de sobrevivência para a alimentação, mas uma forma de a criança vivenciar seus pertencimentos culturais. É uma forma de manter o território como abrigo, lugar de afeto e aproximação entre pais e filhos.

As duas situações sobre o trabalho infantil, de Tassinari (2016), com crianças indígenas Galibi-Marworno, no Amapá, e Rita no acampamento Renascer Palmares, na Rota do Cavalo, mostram que há uma discussão que não pode ser ignorada sobre a participação da infância nas tarefas da família. Não podemos ignorar também que esse trabalho contribui na construção dos pertencimentos culturais da família e na aceitação da identidade pela criança.

Da mesma forma, posso considerar que a pressão dos empreendimentos da Rota do Cavalo e as políticas de erradicação do trabalho infantil incidem na região onde se encontram as outras comunidades da fazenda Sálvia, ecoando dentro da Escola Classe Sítio das Araucárias e marcando, negativamente, situações que se apresentam afirmativas no território familiar de Rita de Cássia.

Ao fortalecer essa visão sobre o trabalho infantil a qualquer atividade na infância só fortalece conflitos. Também considero que é certo que essa lógica não é marca exclusiva de uma comunidade ou localidade brasileira, mas o desconhecimento sobre a participação da infância no fortalecimento da diversidade cultural, bem como a falta de imersão no território de vivência da criança somados a carência de cursos e capacitação docente sobre os direitos territoriais na infância, demonstram a imaturidade social em dialogar com os aspectos que forjam as identidades e a diversidade cultural.

Esta seção apresentou ações de sucesso na educação, afirmando que em território campestre a participação da infância e do trabalho feminino é marca evidente. Sobre isso, temos a família de Rita no acampamento Renascer Palmares, a de Ana Paula, da Fazendinha Boa Esperança, assim como a participação feminina das ciganas Calins.

É nítido que essas singularidades que envolvem as tarefas do cotidiano familiar fortalecem identidades e pertencimentos, e marcam positivamente a história das famílias as quais manteve contato. Os saberes repassados na produção do milho, do feijão, da mandioca, da batata, abóbora, das hortaliças em geral, dos temperos e ervas medicinais são essenciais na própria sobrevivência e garantia do sustento da família durante todo o ano, somadas aos produtos derivados do gado, dos porcos e das galinhas. Nota-se que é por esse caminho que há uma valorização dos trabalhos realizados por homens e rapazes, garantindo a eles, inclusive, um “sentido na vida”. No entanto, para as mulheres e meninas, o sentido é desvalorizado.

Tassinari (2016) diz que famílias que têm a participação progressista da infância nas atividades da família garantem ao mesmo tempo a educação dessas crianças. A autora enfatiza que “[...] é importante desenvolver na criança a disposição para o trabalho, o amor pela família, a responsabilidade pela manutenção da propriedade, pois assim, é a única maneira de permitir que atinjam esses objetivos”. (TASSINARI, 2016, p. 122).

Essa situação é vista aqui como afirmação dos saberes vindos dos espaços familiares e comunitários para a valorização da diversidade cultural. É possível relacionar essa situação à família de Pâmela e Maria Clara, do sítio Boa Esperança. Essa família se organiza na produção, colheita e venda de seus produtos em feiras. Mesmo que a casa possua trabalhadores contratados para as tarefas, todos da casa participam das etapas.

Uma fato interessante é que na infância a criança se valorizada quando seu trabalho é reconhecido, recebendo uma parcela dos ganhos obtidos com a venda dos produtos, ou com a compra de um objeto desejado por ela. Ana Paula, mãe de Maria Clara, disse que a filha ganhou um computador porque ajudava nas atividades da feira. Pâmella, filha mais velha, contou que tirou a carteira de habilitação com o dinheiro do seu trabalho, e que dele também paga a mensalidade da faculdade.

Desta ação, não podemos depreender apenas que seja um trabalho infantil, mas uma organização familiar, com estratégias que permitem às crianças aprenderem coisas da vida cotidiana e fazer o planejamento das atividades, habilidade fundamental para administrarem futuramente a sua propriedade, já que a marca é um traço familiar e de sentido simbólico para a diversidade cultural e provavelmente seguirá como herança familiar para essas mulheres.

A Escola, a meu ver, entra nesta importante discussão apresentando as singularidades e problematizando sobre os exageros que podem acontecer em famílias contextualizadas pela prática campesina. Por fim, é preciso tirar o romantismo da situação e problematizar que a criminalização de toda exploração do trabalho infantil e a criação do ECA na nossa sociedade brasileira foi uma garantia de sobrevivência e respeito à infância, para que barbaridades não fossem mais normalizadas como cultura.

As Rodas de Conversas esclareceram que as docentes reconhecem que a Escola não conseguiu ainda trazer as experiências do cotidiano e os saberes da infância das famílias agricultoras para enriquecer os temas trabalhados na sala de aula, porém algumas já compreendem que a escola campesina possui em suas diretrizes pedagógicas caminhos possíveis para ressignificar as práticas a partir das matrizes que a referendam.

São diálogos transversais sobre a terra, o trabalho, a história, a cultura, a luta social, as vivências de opressão e conhecimento popular. Inclusive as cidades-bairro Planaltina e Brazlândia entraram nas Rodas de Conversa como exemplo de emancipação e protagonismo familiar nas festas que envolvem a produção de morango, maracujá e pimentão, por exemplo.

Os diálogos interculturais são ferramentas possíveis quando se quer vivenciar a rotina do outro, a fim de entender que a educação escolar não é antagônica à educação familiar. Os processos de escolarização instrumentalizam as crianças em outras habilidades, que são também consideradas fundamentais no seu desenvolvimento integral. No entanto, o que pretendo aqui problematizar é que ao deslegitimar as outras formas de aprendizagem, ao desconsiderar a criatividade e sabedoria da aprendizagem imitativa, ao menosprezar linguagens familiares e comunitárias voltadas à experiência sensorial, a Escola deixa de ressignificar o território e suas práticas, e volta à lógica da modernidade/colonialidade.

Ao não reconhecer a iniciativa das crianças nos seus próprios movimentos de aprendizagem, a escola não contribui para uma universalização da infância e dos processos de desenvolvimento infantil. Essa unificação não é adequada para uma região tencionada por diferenças vindas da diversidade cultural. É preciso entender e compreender que a emancipação e o protagonismo vêm do encontro, do respeito e comunhão, do reconhecimento que as características universais da infância, construídas à sua imagem e semelhança com os pertencimentos do território.

Sendo nosso território de pesquisa um lugar campesino, comungo com Candau (2008), que considera que o papel da escola é de se comprometer com atitudes que favorecem a produção e a (re)significação dos saberes e dos conhecimentos dos diferentes grupos culturais. Para ela, essa postura evidencia a participação; vem de uma educação favorecida de reflexões que buscam por justiça social, por reconhecimento e por melhores condições humanas de vida para todos. Ela diz que “[...] as diferenças culturais devem estar ‘dentro da escola’ como parte integrante das relações interpessoais e das práticas pedagógicas no âmbito do ambiente escolar, e é nesse caminho que se deve pensar as ações educativas”. (CANDAUI, 2008, p.108).

Santos (2003, p. 56) problematiza que

[...] temos o direito a ser iguais quando a nossa diferença nos inferioriza; e temos o direito a ser diferentes quando a nossa igualdade nos descaracteriza. Daí a necessidade de uma igualdade que reconheça as diferenças e de uma diferença que não produza, alimente ou reproduza as desigualdades.

Essa situação de “somos todos iguais” ou “somos todos diferentes?”, “queremos ser iguais ou queremos ser diferentes?” evidencia a importância do diálogo na valorização dos pertencimentos identitários para a própria sobrevivência do sujeito campesino.

Enfim, fica aqui a defesa de Walsh (2007b), para quem a interculturalidade precisa ser crítica, apontar para a construção de sociedades diferentes, com sujeitos críticos e participativos. E essa sociedade só vem quando a ordem social, na medida em que problematiza a estrutura colonial racial e sua ligação ao capitalismo de mercado, é combatida. Trata-se, portanto, de um projeto de vida que implica formas de viver e estar neste mundo; um projeto político, social, ético e epistêmico.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa, ao averiguar a forma como a diversidade cultural que constitui os saberes comunitários atravessa o cotidiano da Escola Classe Sítio das Araucárias, possibilitou uma análise histórica da ancestralidade cultural das comunidades e da própria construção do território a partir dos pertencimentos identitários de seus grupos.

O caráter colaborativo e participativo da pesquisa confirmou a percepção de que os territórios são lugares, ou seja, espaços vivos, dinâmicos, repletos de culturas e saberes. Além disso, a história local se mostrou associada aos processos de territorialização, e demonstrou que as memórias e os testemunhos fazem dos/as moradores/as, junto à paisagem natural, o seu maior patrimônio cultural.

À medida que a região da pesquisa, inicialmente identificada por mim como fazenda Sálvia, foi investigada, mostrou-se um território plural em pertencimentos identitários construídos pela história da ocupação do Planalto Central, principalmente na gênese ancestral das identidades camponesas tomadas como sertanejas e caipiras.

Hoje, esta região é territorializada por várias comunidades com pertencimentos na agricultura e pecuária familiar, nos movimentos sociais, identificados como sendo as novas identidades do campo, além de ser constituída por pertencimentos camponeses, ressignificados pelo agronegócio e pelo turismo rural; mas são as experiências a partir da cultura vinda da linguagem corporal e a rota das águas que demonstram os caminhos possíveis de encontro e diálogos.

O estudo identificou que de tempos em tempos essas comunidades se tencionam por conquistas da terra, saem em reportagens jornalísticas, promovem manifestações e festejos com marca religiosa e recebem em seus espaços pessoas de pertencimentos diferentes. As comunidades e as famílias ficam isoladas em seus próprios territórios de vivência, e percebemos que ainda assim não são autossustentáveis, por isso utilizam, juntas, o Posto de Saúde e a Escola Classe Pública para atender às necessidades básicas de saúde e sistematização da educação.

A Escola Classe Sítio das Araucárias é tomada como o espaço de sistematização de ensino-aprendizagem e local de encontro e confronto dessa diversidade cultural dos territórios. A Escola traz em sua nomenclatura a identificação de que é da estrutura do sistema público e de território camponês, fomentando assim que a sistematização do ensino esteja coerente com a pedagogia das escolas em território no campo. Essa pedagogia é idealizada pela rede de ensino com base nas Diretrizes Pedagógicas da Educação Básica do Campo, mas que no entanto há uma carência formativa docente sobre as matrizes que orientam as estratégias e ações para

cumprir um currículo cultural campesino, reverberando, assim, em escolhas pedagógicas que fragilizam ainda mais a sistematização pedagógica do ensino local, que já possui barreiras estruturais como a rotatividade docente e discente.

O levantamento histórico sobre a ancestralidade cultural local evidencia que a nomeação *Escola Sítio das Araucárias* é um registro positivo sobre os pertencimentos culturais daqueles que doaram o terreno para a implementação da educação fomal na região, e um motivo para dialogar sobre a educação intercultural, já que a identificação da Escola com uma árvore que foge à vegetação nativa não faz justiça ao Cerrado.

Quanto às práticas educacionais da Escola, evidenciei marcas contraditórias vindas do pensamento colonializado. Essas práticas são tomadas como contraditórias na organização administrativa, quando a Secretaria do Estado de Educação do DF solicita a inclusão da demanda local na Proposta Pedagógica da Escola, mas que ao mesmo tempo não oferece a devida flexibilização no calendário escolar que a SEEDF orienta como único a todas as escolas.

Os contraditórios também se apresentam na organização pedagógica. A exemplo, cito a flexibilização dada às escolas de criarem as próprias metodologias de ensino com base nas Diretrizes Pedagógicas do Campo, mas as escolas não se utilizam dessa flexibilidade, pois demonstram carência formativa sobre aspectos básicos da Proposta Pedagógica e das Diretrizes Operacionais.

Da mesma forma, temos como exemplo de carência pedagógica que dificulda ações afirmativas sobre os pertencimentos culturais, quando a sistematização do ensino, via um currículo cultural, encontra-se truçada em ações que fomentam um currículo tradicional, mesmo quando há por parte da SEEDF a orientação de que os conteúdos expressos no Currículo em Movimento são orientadores e podem ser adaptados à lógica territorial.

Além disso, com base nos instrumentos que fomentam a educação pública e campesina, o contexto escolar é cotidianamente convidado ao acolhimento e visibilidade da diversidade cultural territorial; no entanto, esse mesmo contexto é cotidianamente marcado por processos de negação, afirmação, valorização e comunhão com as diferenças culturais. Esses processos não acontecem isolados. As práticas pedagógicas evidenciam que o encontro com a diversidade cultural é novo, a discussão escolar sobre a diversidade e as diferenças também é recente, por isso as docentes se veem em estranhamento quando vivenciam ações que não são comuns aos seus pertencimentos urbanizados e reagem acolhendo as diversidades, mas com carência em problematizar as ações que se apresentam conflituosas no contexto escolar, como por exemplo, os preconceitos e estigmas culturais.

Ao participar do mapeamento da diversidade dentro da Escola e nos territórios de

vivências, evidenciei que a diversidade percebida possui uma organização própria nos seus territórios comunitários; e por uma questão histórica eles também são marcados pelos mesmos discursos de negação, afirmação, valorização, tolerância e conchunhão com suas diferenças.

A questão de toda essa situação é que onde quer que as crianças estejam, seus pertencimentos identitários há de se tencionarem com o do outro: afirmando, negando. No caso da escola, conflitua-se inclusive com os pertencimentos da própria equipe escolar.

Por vezes, desse encontro cultural, dão-se as experiências tomadas como desafiadoras, “a maturidade do grupo” – relacionadas à construção pessoal e coletiva sobre a temática com as diferenças; por vezes tomam a diversidade cultural como barreiras que também viram fragilidades e que às vezes são ressignificadas e alcançam a potência pedagógica.

O estudo verificou que esta reformulação tem a ver com a “maturidade” de cada pessoa, ou melhor, a construção pessoal sobre o significado da diversidade e o seu entendimento como potência. Assim, cada pessoa que participa da experiência desafiadora é tencionada a reagir positivamente ou não sobre a cultura do outro. É importante ressaltar que a maturação coletiva sobre a temática da diversidade cultural, das diferenças e da prática da interculturalidade vem de experiências individuais, familiares e da capacitação e formação profissional.

Essa “maturidade” também está relacionada com a marcação em tolerância e entendimento sobre as diferenças que constituem o outro, o que o torna diferente de si. Por isso, é importante entender como a colonialidade funciona nas relações cotidianas das pessoas, no território de vivências e no contexto escolar.

A convivência, em meio a essa diversidade e a esses processos de acolhimento marcados em negação, afirmação, valorização e conchunhão, também demonstrou que a contradição é uma marca que permeia as comunidades. As comunidades reagem de modo contraditório enquanto aprendem a (con)viver com as diferenças do outro.

Esses contraditórios são interessantes para a área da pesquisa. São marcados por sistemas estruturados e bem elaborados dentro da própria dinâmica histórico social, como é o caso do patriarcado e os preconceitos e estigmas sobre grupos específicos. Esses estigmas e preconceitos não ficam nos grupos comunitários; eles se reverberam no contexto social e se apresentam sobre as incertezas e estranhamento daqueles que vivenciam as diferenças da cultura do outro.

Por vezes, esses conflitos viram angústia, e colocam as pessoas num entre-lugar, de onde se experimentam a própria cultura e a cultura do grupo diverso. A pesquisa demonstrou que na maioria das vezes não se consegue entender o que acontece nessa relação e encontro, mas que aos poucos algumas pessoas em grupos menores acabam encontrando saídas nas interseccções

das culturas, ou acabam desenvolvendo ações familiares de comunhão com tradições culturais vindas de culturas diferentes, como é o caso do rancho São Sorge e da família de Rita de Cássia, que aprenderam a se virar dentro do acampamento com agricultura familiar e com a produção de ervas medicinais.

Evidencio que no caso das crianças e adultos a contradição em suas ações, por vezes, está ligada ao sistema social excludente, mas que nem sempre é praticado por eles/as, com consciência das atitudes. Muitas famílias que se encontram na Rota do Cavalo sobrevivem há décadas dos efeitos nefastos de uma economia excludente. Percebo que mesmo as ações deliberadamente planejadas para serem realizadas sem aproximação com a cultura do outro passam pela naturalização de processos negativos vindos da dinâmica estrutural, colocando as comunidades como “competidoras”.

Para o diálogo intercultural, *agir e reagir* neste ambiente diverso culturalmente é preciso encontrar um ponto comum. Partindo do princípio de que a educação intercultural e a educação campesina se faz pela educação ambiental, sugiro que a Escola promova ações sobre a dinâmica da ancestralidade cultural, evidenciando que a Rota do Cavalo é um lugar que reúne culturas em função da Rota das Águas.

As águas são o lugar de encontro de todo ser vivo. É a razão da sobrevivência de todas essa diversidade cultural territorial. A APA da bacia do rio São Bartolomeu, onde está localizada toda a região da Rota do Cavalo, é historicamente um lugar de importância nacional, pois unida à bacia do Rio Preto e do Maranhão, alimentam as Águas Emendadas. A hidrografia é a razão da territorialização ancestral e atual, é a razão pela qual Brasília foi edificada e é a razão por que a Escola Classe Sítio das Araucárias é tão diversa culturalmente.

Trazendo essa perspectiva da interculturalidade pela rota das águas, proponho que as comunidades se veem com potencial de *ecoturismo*, e não apenas turismo rural. Assim, a ancestralidade cultural, vinculada ao meio ambiente, homem e cultura, faz de toda a Rota do Cavalo um *ecomuseu* a céu aberto, composto e reunido por muita diversidade cultural, e possivelmente de muita produção acadêmica e diálogo intercultural.

Quanto à Escola da pesquisa, é possível fomentar essa interculturalidade pelas águas, em parceria com a rota do ecoturismo. Como sugestão, estas ações podem ser espalhadas nas escolas campesinas que já desenvolvem em seus territórios de cultura e paisagem, estratégias pedagógicas metodológicas tendo a água como matriz ecopedagógica, respondendo com isso um dos primeiros questionamentos da pesquisa: sim, a diversidade cultural é de suma importância no processo de ensino-aprendizagem.

Os caminhos de uma educação intercultural são possíveis e viáveis para potencializar a

sistematização do ensino e para afirmar e valorizar a diversidade cultural que atravessa o contexto territorial comunitário e o contexto escolar.

Nesta pesquisa, demonstrei que ao mapear a diversidade cultural é possível ir além da multipluralidade, ou seja, evidenciar que há uma diversidade cultural e, ao mesmo tempo, um encontro delas. Aceito que o encontro é formado por barreiras, e idealizo que as barreiras *podem* e *devem* ser ressignificadas em soluções.

Minha percepção ao longo dos anos de convivência com o território é que quanto mais você se apresenta aberto a compreender as transformações que atuam e ressignificam o espaço, mais você o compreende como um lugar-território.

Quanto mais me coloquei em encarar minhas carências pessoais e profissionais, mais aprendi e me ressignifiquei como professora crítica. Entendo que a transposição das fragilidades precisa ser vista como meta pessoal. Da percepção sobre as barreiras que fragilizam nosso entendimento da diversidade, o coletivo ganha, pois a nossa inquietação é dispositivo para encontrar instrumentos e caminhos para dialogar com as diferenças e para aprofundar questões ignoradas socialmente.

Chego a este ponto compreendendo que o enfrentamento das barreiras que se mostram como fragilidades educacionais e sociais é a forma que o conjunto de pessoas possui para combater a dinâmica estrutural de preconceito em torno das diversidades e, inclusive, fazer justiça social e epistêmica a pertencimentos e saberes historicamente subalternizados.

O sucesso desta reflexão vem da observação participante nos territórios de vivências, brotando dele o entendimento de que a territorialização dessas culturas deve ser ressignificada para um encontro de culturas com vista a ações para práticas interculturais, tendo a Escola Classe Sítio das Araucárias como a precursora nesta missão.

Sendo assim, entendo e ressalto que a vida cotidiana envolve barreiras que fragilizam e/ou potencializam as práticas de ensino, mas cabe à Escola, junto a todos que nela estão envolvidos, direta ou indiretamente, implementar ações voltadas para a reformulação e transformação ao protagonismo, seja ele individual, seja ele coletivo e comunitário.

O argumento aqui é mostrar a necessária valorização da diversidade cultural e promover a integração e o diálogo colaborativo entre os saberes escolares e os saberes que as crianças, enquanto estudantes, trazem de suas experiências comunitárias. Essa tarefa não é simples, exige amadurecimento e capacitação da equipe docente para a valorização desses saberes outros com práticas voltadas ao diálogo.

Ao se abrir para o diálogo com os saberes do entorno, a Escola amplia sua função social de garantir uma aprendizagem significativa, pois inclui aí a possibilidade de promover justiça

cognitiva e epistêmica. Ao reconhecer que este território é territorializado em tradições culturais e atividades econômicas diferentes, vindas de comunidades tradicionais diversas, a Escola percebe que o território de vivências dispõe de um outro espaço/tempo da lógica da vida urbana que é marcada com horas/relógio, organização de transporte e comércio.

Por fim, é preciso dizer que as experiências de diálogo entre saberes, colocadas em prática nos contextos escolares, são sempre fontes de inspiração para colocar em movimento outros projetos de valorização dos saberes locais, visando garantir uma aprendizagem significativa.

No contexto desta pesquisa, o encontro e o diálogo das diversidades culturais que atravessam os territórios vivenciais e chegam à Escola Classe Sítio das Araucárias parecem ser a oportunidade de uma educação intercultural e significativa para as infâncias das comunidades que formam a região da pesquisa, bem como muitas outras no território do DF que quiserem se espelhar nela.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AMORIM, Livia dos Reis. Ecomuseu Pedra Fundamental – Espaço abcerrado. **Revista Com Censo: Estudos Educacionais do Distrito Federal**, [S.l.], v. 4, n. 2, p. 88-95, maio 2017. Disponível em: <http://www.periodicos.se.df.gov.br/index.php/comcenso/article/view/185>. Acesso em: 02 ago. 2020.
- ARRUDA, Rinaldo. Populações tradicionais e a proteção dos recursos naturais em unidades de conservação. **Ambiente & Sociedade**, ano 2, n. 5, p. 79-92, 2º semestre de 1999.
- AZEVEDO, Kelly Aparecida Almeida; SILVA, Ana Lúcia Ferreira da. **Rotatividade docente e suas implicações no contexto escolar**. Londrina, PR: SEEL; Universidade Estadual de Londrina, 2012.
- ATLAS Histórico e Geográfico do Distrito Federal/coordenação de Lia Rosa Sardinha Ferro-Brasília: Fundação Educacional do Distrito Federal. Fundação Athos Bulcão. 191 p. FTD. Brasília. 1997.
- BALLESTRIN, Luciana. América Latina e o giro decolonial. **Rev. Bras. Ciênc. Polít.** [online], n. 11, p. 89-117, 2013.
- BASEI, Andréia Paula; FILHO, Wenceslau Leães. A interculturalidade na formação de professores: possibilidades de (re)significar as práticas da Educação Física escolar. **Revista Digital**, Buenos Aires, ano 12, n. 117, fev. 2008. Disponível em: <https://www.efdeportes.com/efd117/a-interculturalidade-na-formacao-de-professores-da-educacao-fisica.htm>. Acesso em: 07 jun. 2019.
- BERTRAN, Paulo. **História da Terra e do Homem no Planalto Central**: eco história do Distrito Federal. Do indígena ao colonizador. Brasília: Editora UnB, 2011.
- BHABHA, Homi K. **O local da cultura**. Tradução de Myriam Ávila, Eliana Lourenço de Lima Reis e Gláucia Renate Gonçalves. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2007.
- BRASIL. Câmara dos Deputados. Censo Experimental de Brasília, 1959. População e Habitação Planejado e supervisionado pela Comissão Censitária Nacional. Biblioteca Digital da Câmara dos Deputados. Centro de Documentação e Informação. Coordenação de Biblioteca. Disponível em: <http://bd.camara.gov.br>. Acesso em: 17 jul. 2020.
- CALDART, Roseli Salete. Por uma Educação do Campo: traços de uma identidade em construção. In: ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna. **Por uma Educação do Campo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004. p.
- CANDAU, Vera Maria (Org.). **Sociedade, educação e cultura(s)**: questões e propostas. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.
- CANDAU, Vera Maria. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. **Revista Brasileira de Educação**, v. 13, n. 37, 2008.
- CANDAU, Vera Maria; LEITE, Miriam Soares. A didática na perspectiva multi/intercultural em ação: construindo uma proposta. **Cadernos de Pesquisa**, v. 37, n. 132, p. 731-758, set.

dez. 2007.

CARVALHO, José Antunes de. Agrobiocultura, Campesinato e Associativismo nos Biomas da Bahia. In: **I Congresso Internacional Online de Educação Profissional, Territórios e Resistências** – I CIEPETER. Instituto Federal Baiano, Serrinha, Bahia. 2020.

Disponível em: <https://ciepterconferencias.blogspot.com/p/agrobioculturalidade-campesinato-e.html>. Acesso em: 21 set. 2020.

CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSFOGUEL, Ramón (Org.). **El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global**. Bogotá: Siglo del Hombre Editores. Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007.

CATALÃO, Vera Margarida. Moraes, Josefina Reis de. Ecopedagogia: na confluência da bacia hidrográfica com a bacia pedagógica catalão. **Terceiro Incluído**, NUPEAT-IESA-UFG, v.1, n. 1, p. 36-44, jan./jun. 2011.

CECCHETTI, Elcio. Diversidade religiosa e currículo escolar: presenças, ausências e desafios. In: IX ANPEDSUL. Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul. Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). p. 1-15, 2012. Disponível em:

<http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/2968/946>.

Acesso em: 12 jul. 2020.

COELLY, Regina. Território, patrimônio e identidade cultural na economia criativa em Planaltina-DF. RELATÓRIO FINAL Chamada CNPq/MinC/SEC N.º 80, 2013.

COSTA, Elisa Lopes da. O povo cigano- memória histórica, presente e futuro. In: LIÈGEOIS, Jean-Pierre. **Que sorte, ciganos na nossa Escola!** Entreculturas. Lisboa, 2001. p. 189-202.

DELMONDEZ, Polianne. **A diferença cultural na escola: uma cartografia de processos de subjetivação de adolescentes e professores/as**. 2013 132 f. Dissertação (Mestrado em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde) – Universidade de Brasília, Brasília, 2013.

DISTRITO FEDERAL. Resolução n.º 1.474-CD, de 28 de agosto de 1985 (DODF n.º 172, de 10/09/1985). Ato de criação da Escola Classe Sítio das Araucárias. Proposta Pedagógica da Escola Classe Sítio das Araucárias-SEEDF-2020.

DUSSEL, Enrique. **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas**. Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO). Buenos Aires, 2005.

ELEUTÉRIO, Robson. **Na rota das nascentes: a história da região do DF**. Brasília, DF: Instituto Cerratense, 2013.

ELEUTÉRIO, Robson. **História de Planaltina em documentos: do Arraial de Mestre d'Armas à construção de Brasília**. Brasília, DF: R.E da Silva, 2019.

FANON, Frantz. **Os condenados da terra**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

FERREIRA, Márcia Ondina Vieira. Dominação e resistencia na escola: escolarização de

crianças ciganas na Espanha. Revista **Educação e Realidade**, v. 20, n. 1, p-27-48, jan-jun. 1995.

FLICKINGERI, HANS-GEORG. Educação e alteridade em contexto de sociedade multicultural. **Cadernos de Pesquisa** [on-line], v. 48, n. 167, p.136-149, jun.-mar. 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/cp/v48n167/1980-5314-cp-48-167-136.pdf>. Acesso em: 13 maio 2020.

FONSECA, Vítor da. **Educação Especial**. 2. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 63. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2017.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários á prática educativa**. 41. impr. São Paulo: Paz e Terra, 2010.

FOUCAULT, Michael.. O sujeito e o poder. In: DREYFUS, H.; RABINOW, P. **Michel Foucault uma trajetória filosófica**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995. p. 231-249.

GOVERNO do Distrito Federal (GDF). Decreto nº 40.583, de 1º de abril de 2020. Dispõe sobre as medidas para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do novo coronavírus. Disponível em: <https://static.congressoemfoco.uol.com.br/2020/04/Decreto-40.583.pdf> Acesso em: 20 maio 2020.

GOVERNO do Distrito Federal (GDF). Diretrizes Pedagógicas da Educação Básica do Campo para a Rede Pública do Distrito Federal. Brasília, DF: Secretaria Distrital de Educação, 2018. Disponível em: <http://www.educacao.df.gov.br/wp-content/uploads/2018/01/Diretrizes-Ed-do-Campo-SEEDF.pdf>. Acesso em: 14 jul. 2020.

GOVERNO do Distrito Federal (GDF). Secretaria Estado de Educação. Plano Distrital de Educação (PDE), Lei nº 5.499, de 14 de julho de 2015. Aprova o Plano Distrital de Educação – PDE e dá outras providências. **Diário Oficial do Distrito Federal**, n. 135, Suplemento, p-80-93, 15 jul. 2015.

GOVERNO do Distrito Federal (GDF). **Proposta Pedagógica da Escola Classe Sítio das Araucárias**, 2019/2020. Inventário do Campo. 2017.2018 e 2019, Sobradinho, DF. Disponível em: [http://www.educacao.df.gov.br/wpconteudo/uploads/2020/07/pp\\_ec\\_sitio\\_das\\_araucarias\\_sobradinho.pdf](http://www.educacao.df.gov.br/wpconteudo/uploads/2020/07/pp_ec_sitio_das_araucarias_sobradinho.pdf). Acesso em: 20 dez. 2019.

GOVERNO do Distrito Federal (GDF). Companhia de Planejamento do Distrito Federal. **Invisibilidade e preconceito: um estudo exploratório dos ciganos do Distrito Federal**. Brasília, 2016.

GOVERNO do Distrito Federal (GDF). Secretaria de Meio Ambiente e Recursos Hídrico-SEMARH, COMPARQUES. Atlas Ambiental do DF. Brasília, 2011.

GRAMACHO, Maria del Carmen Ganzelevitch. **A vida com livros: mapeamento afetivo das Bibliotecas do Saber no DF**. Fundo de Apoio à Cultura. Brasília, 2018. 368 p.

GUIMARÃES, Sílvia Helena. **Os Monteiro Guimarães na História do Planalto Central**. Goiânia: Kelps, 2009.

HALL, Stuart. Quem precisa de identidade?. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org. e Trad.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009. p. 103-133.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva e Guaciara Lopes Louro. Rio de Janeiro: Lamparina, 2014.

HAESBAERT, Rogério. **Des-territorialização e identidade: a rede “gaúcha” no Nordeste**. Icarai- Niterói, RJ: EDUF- Editora da Universidade Federal Fluminense, 1997.

HASBAERT, Rogério. **O mito da desterritorialização: do “fim dos territórios” á multiterritorialidade**. 6. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2011.

HAESBAERT, Rogério. Viver no limite: território e multi/transterritorialidade. In: \_\_\_\_\_. **Tempos de in-segurança e contenção**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2014. p. 53-102.

JUSTINIANO, Henrique Macedo. O centro educacional unificado como um fator de centralidade da periferia. *Revista Juventude e Políticas Públicas*, Brasília, v. 1, n. 2, p. 34-46, jul./dez. 2017. Semestral.

LAVAL, Christian. **A Escola não é uma empresa: o neo-liberalismo em ataque ao ensino público**. Londrina, PR: Planta, 2004.

LITTLE, Paul E. Territórios sociais e povos tradicionais no Brasil: por uma antropologia da territorialidade”. *Série Antropologia*, n. 322, Brasília: DAN/UnB. 2002.

LOPES, Jader Janer Moreira. Geografia da Infância: contribuições aos estudos das crianças e suas infâncias. **Revista de Educação Pública**, v. 22, n. 49/1, p. 283-294, maio/ago. 2013.

MALDONADO-TORRES, Nelson. Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. In: CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSGOUEL, Ramón (Org.). **El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global**. Bogotá: Siglo del Hombre Editores. Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Intituto Pensar, 2007. p. 127-167.

MARQUES, Luciana Pacheco. Cotidiano escolar e as diferenças. **Educação em Foco**, Juiz de Fora, v. 17, n. 11, p. 101-117, mar.-jun. 2012. Disponível em: <https://www.ufjf.br/revistaedufoco/files/2012/10/Cotidiano-escolar-e-diferenças.pdf>. Acesso em: 28 set. 2019.

MARQUES, Carlos A.; MARQUES, Luciana P. Do universal ao múltiplo: os caminhos da inclusão. In: LISITA, V.; SOUSA, L. (Org.). **Práticas educacionais, práticas escolares e alternativas de inclusão escolar**. Rio de Janeiro: DPA, 2003. p. 223-239.

MASSEY, Doreen. Um sentido global do lugar. In: ARANTES, Antônio (Org.). **O espaço da diferença**. Campinas: Papius, 2000. p. 176-185.

MATOS, Diego Rodrigues. “**Quando aqui era sertão**”: fazendas de Planaltina antes da instalação do Distrito Federal (1872-1960). 2017. 60 f. Monografia (Licenciatura em História) – Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2017.

MELO, Adriany de Ávila; VLACH, Vânia Rúbia Farias; SAMPAIO, Antônio Carlos Freire. **História da Geografia Escolar Brasileira: continuando a discussão**. In: Anais do V<sup>o</sup> Congresso Luso-brasileiro de História da Educação. Uberlândia, Universidade Federal de Uberlândia, 2006. Disponível em: [http://www.faced.ufu.br/colubhe06/anais/arquivos/239AdrianyMelo\\_VaniaRubiapdf](http://www.faced.ufu.br/colubhe06/anais/arquivos/239AdrianyMelo_VaniaRubiapdf). Acesso em: 20 jan. 2020.

MIGNOLO, Walter D. **Histórias locais/projetos globais**: colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar. Tradução de Solange Ribeiro de Oliveira. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

MIGNOLO, Walter D. El pensamiento decolonial: desprendimiento y apertura. Un manifiesto. In: CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSFUGUEL, Ramón (Org.). **El giro decolonial**: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Siglo del Hombre Editores. Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007. p. 25-46.

MIGNOLO, Walter D. Desobediência epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em política. **Cadernos de Letras da UFF** – Dossiê: Literatura, língua e identidade, n. 34, p. 287-324, 2008.

MIGNOLO, Walter D. **Desobediencia epistémica**: retórica de la modernidade, lógica de la colonialidade y gramática de la decolonialidade. Buenos Aires: Del Signo, 2010.

MIGNOLO, Walter *et al.* El pensamiento decolonial: desprendimiento y apertura. Un manifiesto: el giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. **Revista Brasileira de Ciência Política**, Brasília, v. 11, maio-ago 2013.

MITJÁNS MARTINEZ, Albertina. **Psicologia, educação e aprendizagem escolar**: avançando na contribuição da leitura cultural-histórica. São Paulo: Cortez, 2017.

MONDARDO, Marcos Leandro. **Identidades na fronteira (trans)territorial entre Brasil e Paraguai**: olhares das relações de contato e de contraste. *Tempos Históricos*.(EDUNIOESTE), v. 12, p. 1-30, 2008.

OLIVEIRA, Tito Carlos Machado de. **Tipologia das relações fronteiriças: elementos para o debate teórico-prático**. In: \_\_\_\_\_. (Org.). **Território sem limites**: estudos sobre fronteiras. Campo Grande: EdUFMS, 2005. p. 377-408.

PERPÉTUO, Lenilda Damasceno. **Comunidade cigana Calon em processo de escolarização**: conflitos étnicos e saberes pluriculturais. 2017. 153 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2017.

PERPÉTUO, Lenilda Damasceno; RÊSES, Erlando da Silva. **Ciganidade e Educação Popular**: saber tradicional e conflito étnico. Brasília: Tagore, 2018.

PRESTES, Zóia Ribeiro. **Quando não é quase a mesma coisa: análise de Traduções de Lev Semionovich Vigotski no Brasil**: repercursões no campo educacional. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Brasília, 2010.

QUIJANO, Anibal. Colonialidad y modernidad-racionalidad. **Peru Indigna**, v. 13, n. 29, p. 11-20, 1992.

QUIJANO, Anibal. Colonialidad del Poder, Eurocentrismo y América Latina. In: LANDER, Edgardo (Comp.). **Colonialidad del Saber y Eurocentrismo**. Buenos Aires: UNESCO-CLACSO, 2000. p. 201-246.

QUIJANO, Anibal. Colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. In: LANDER Edgardo (Org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais**. Perspectivas latinoamericanas. Colección Sur Sur, CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina, setembro 2005. p. 107-130.

REIS DA SILVA, Ana Tereza. Educação em direitos humanos: o currículo entre o relativismo e o universalismo. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 36, no. 131, p. 461-478, abr.-jun. 2015.

REIS DA SILVA, Ana Tereza; SOARES, Iassana Rodrigues. A diversidade cultural como potência pedagógica: do encontro à educação intercultural. **Revista Roteiro**, UNOESC, Santa Catarina. No prelo.

SANTANA, Cláudia da Costa Guimarães Santana. **A pedologia histórico cultural de Vigotski**. São Carlos, SP: Pedro & João Editores, 2016.

SANTOS, Boaventura de Sousa, **Reconhecer para libertar**: os caminhos do cosmopolitanismo multicultural. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

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

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Conocer desde el Sur**. Para una cultura política emancipatória. Fondo Editorial de la Facultad de Ciencias Sociales • UNMSM Programa de Estudios sobre Democracia y Transformación Global. Primera edición Lima, julio de 2006b.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENEZES, Maria Paula. **Epistemologias do Sul**. Portugal: Cortez, 2010. p. 1-46.

SANTOS, Boaventura de Sousa; ALMEIDA FILHO, Naomar de. **A Universidade do século XXI**: para uma universidade nova. Coimbra: Almedina, 2008.

SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização (do pensamento único à consciência universal)**. Rio de Janeiro: Record, 2001.

SANTOS, Milton. **Da totalidade ao lugar**. São Paulo: Ed.USP, 2005.

SANTOS, Bergstos Luan; SILVA, Jaciely Soares da. Ensino da História da cultura afro-brasileira e o conflito democrático: algumas aproximações. In: SANTOS, Milton; SILVEIRA, Maria Laura. Brasil. **Território e Sociedade no início do século 21**. Rio de Janeiro: Record, 2019. p. 212-228.

SILVA, Elias Manoel da. **De Mestre d'Armas à Planaltina**: reflexão histórico-crítica sobre a fundação da cidade. Arquivo Público de Brasília, 2016.

SILVA, Jaciely Soares da; PRATES, Admilson Eustáquio. O ponto cantado de umbanda como fonte para o ensino de História. **Em Tempo de Histórias** - Revista do Corpo Discente do Programa de Pós-Graduação em História da UnB, Brasília-DF, n. 36, p. 29-46, jan./jun. 2020.

SILVA, Sebastião. Conservação de forragens: silagem & feno; perguntas & respostas – Guaíba: Agropecuária. Produção de silagem de milho e capim-elefante. **PUBVET**, Londrina, v. 4, n. 27, ed. 132, Art. 893, 2010.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção social da identidade e da diferença. In: \_\_\_\_\_. (Org. e Trad.). **Identidade e diferença**: a perspectiva dos Estudos Culturais. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009. p. 73-102.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documento de Identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 3. ed. Autêntica, 2010.

SOUZA, Marselha Evangelista de; OLIVEIRA, Geovane Lopes de. A mediação escolar como instrumento auxiliar de construção da tolerância/respeito à diversidade religiosa. **Sacrilegens**, Juiz de Fora, v. 15, n. 2, p. 1509-1594, jul.-dez. 2018.

SKLIAR, Carlos. A questão e a obsessão pelo outro em educação. In: GARCIA, Regina Leite; ZACCUR, Edwiges; GIAMBIAGI, Irene (Org.). **Cotidiano**: diálogos sobre diálogos. Rio de Janeiro: DP&A, 2005. p. 49-62.

TASSINARI, Antonella Maria Imperatriz. “A casa de farinha é a nossa escola”: aprendizagem e cognição galibi-marworno”. **Revista de Ciências Sociais**, n. 43, p. 65-96 p. 65-96, jul./dez. 2015a.

TASSINARI, Antonella Maria Imperatriz. Produzindo corpos ativos: a aprendizagem de crianças indígenas e agricultoras através da participação nas atividades produtivas familiares. **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, ano 21, n. 44, p. 141-172, jul./dez. 2015b.

TASSINARI, Antonella Maria Imperatriz. **Memorial de Atividades Acadêmicas**. Ilha de Santa Catarina. Universidade Federal de Santa Catarina, setembro 2016.

TASSINARI, Antonella Maria Imperatriz. Múltiplas infâncias: o que a criança indígena pode ensinar para quem já foi a escola – ou a sociedade contra a escola. In: 33º Encontro Anual da Anpocs, Caxambu, 2009.

WALSH, Catherine (Ed.). **Pedagogías decoloniales**: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir. Quito, Ecuador: Ediciones Abya-Yala, 2013. Tomo I. 553p.

WALSH, Catherine. Interculturalidade y (de)colonialidad: perspectivas críticas y políticas. **Visão Global**, Joaçaba, v. 15, n. 1-2, p. 61-74, jan.-dez. 2012. Disponível em: <https://portalperiodicos.unoesc.edu.br/visaoglobal/article/view/3412>. Acesso em: 05 maio 2019.

WALSH, Catherine. Interculturalidad y colonialidad del poder: un pensamiento y posicionamiento “otro” desde la diferencia colonial. In: CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSGOUEL, Ramón (Org.). **El giro decolonial**: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: siglo del Hombre Editores. Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana. 2007a. p. 47-62.

WALSH, Catherine. Interculturalidad Crítica/Pedagogia decolonial. In: Memórias del Seminario Internacional “Diversidad, Interculturalidad y Construcción de Ciudad”, Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional 17-19 de abril de 2007b.

WOODWARD, Woodward. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, Tomaz Tadeu (Org. e Trad.). **Identidade e diferença**: a perspectiva dos Estudos Culturais. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009. p. 7-72.

## REFERÊNCIAS EM MATÉRIAS JORNALÍSTICAS

DELEUZE, Gilles. **O abecedário de Gilles Deleuze**, 1989. Disponível em: Disponível em: <http://escolanomade.org/pensadores-textos-e-videos/deleuze-gilles/o-abecedario-de-gilles-deleuze-transcricao-integral-do-video>. Acesso em: 12 dez. 2019.

### **Família Salviano Guimarães**

Disponível em: <http://historiadafamiliaguimaraes.blogspot.com/p/coronel-salviano-monteiro-guimar.html>. Acesso em: 14 jul. 2020.

### **Família Salviano e o Museu de Planaltina**

Disponível em: <http://www.planaltina.df.gov.br/2019/11/25/museu-historico-de-planaltina/>. Acesso em: 14 jul. 2020.

### **Implementação do Projeto Rota do Cavalo**

Disponível em: <http://www.turismo.df.gov.br/comunidade-de-sobradinho-aprova-planejamento-da-rota-do-cavalo/>. Acesso em: 03 maio 2019.

### **Localização e situação fundiária da fazenda Sálvia**

Disponível em:

[https://www.correiobraziliense.com.br/app/noticia/cidades/2019/07/04/interna\\_cidadesdf,767944/legalizacao-da-fazenda-salvia-proxima-a-sobradinho-fica-mais-proxima.shtml](https://www.correiobraziliense.com.br/app/noticia/cidades/2019/07/04/interna_cidadesdf,767944/legalizacao-da-fazenda-salvia-proxima-a-sobradinho-fica-mais-proxima.shtml). Acesso em: 12 ago. 2019.

### **Palestra no Youtube Walter Mignolo**

Walter Mignolo (2010). “Estéticas descoloniais”. Evento Académico para Sentir-Pensar-Hacer, realizado en noviembre de 2010 en la Facultad de Artes ASAB, de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Bogotá. Disponível em:

<https://www.youtube.com/watch?v=mqtqtRj5vDA&list=PLAA3420687DACF1AB&index=1>  
Acesso em: 24 abr. 2020.

### **Palestra Interculturalidade na Perspectiva Ambiental**

Disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=8Fd9\\_bUvJhA](https://www.youtube.com/watch?v=8Fd9_bUvJhA)  
pesquisado Acesso em: 14 maio 2020.

### **Palestra Interculturalidade na Educação. Cathrine Walsh**

Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=ykQTtz9i7wA>  
Acesso em: 14 maio 2020.

### **Planaltina Patrimônio**

Disponível em:

[https://www.correiobraziliense.com.br/app/noticia/cidades/2012/01/24/interna\\_cidadesdf,287333/planaltina-tem-heranca-muito-bem-prottegida-por-familia-de-pioneiros.shtml](https://www.correiobraziliense.com.br/app/noticia/cidades/2012/01/24/interna_cidadesdf,287333/planaltina-tem-heranca-muito-bem-prottegida-por-familia-de-pioneiros.shtml). Acesso em: 29 jun. 2020.

### **Relatório Belcher e os Cinco Sítios**

Disponível em:

[https://www.correiobraziliense.com.br/app/noticia/cidades/2013/11/24/interna\\_cidadesdf,399959/as-outras-brasilias-conheca-os-lugares-que-poderiam-ter-recebido-a-capital.shtml](https://www.correiobraziliense.com.br/app/noticia/cidades/2013/11/24/interna_cidadesdf,399959/as-outras-brasilias-conheca-os-lugares-que-poderiam-ter-recebido-a-capital.shtml). Acesso em: 29 jun. 2020.

### **Rota do Cavalo em Sobradinho – SETUR-DF**

Disponível em: <https://www.agenciabrasilia.df.gov.br/2013/05/09/projeto-estimula-turismo-rural-em-sobradinho/>. Acesso em: 02 jul. 2020.

### **Rota do Cavalo- Margarida Alves**

Disponível em: <http://www.setur.df.gov.br/rota-do-cavalo-recebe-oficinas-para-fomentar-o-turismo-da-regiao/>. Acesso em: 11 jul. 2020.

## **REFERÊNCIAS EM DEPOIMENTO**

CASTRO, Mário César de Sousa. Depoimento - Programa de História Oral. Brasília, Arquivo Público do Distrito Federal, 1999.

GUIMARÃES, Gilson José Assis. Depoimento oral em entrevista realizada em Planaltina-DF. Arquivo pessoal. Em 20 de julho de 2020.

PROCESSO de Divisão Judicial da fazenda Mestre d'Armas, 1920. Fórum de Planaltina – Goiás. Digitalizado pelo ArPDF.