



COLEÇÃO
Educação Popular e do Campo

LIVRO 2

Desafios e perspectivas refletidas no tempo presente

Wender Faleiro
Maria Paulina de Assis
Magno Nunes Farias
Organizadores



NAVEGANDO

Wender Faleiro
Maria Paulina de Assis
Magno Nunes Farias
Organizadores

DESAFIOS E PERSPECTIVAS
REFLETIDAS NO TEMPO PRESENTE
1ª Edição Eletrônica

Uberlândia / Minas Gerais
Navegando Publicações
2019



NAVEGANDO

Navegando Publicações



NAVEGANDO

www.editoranavegando.com

editoranavegando@gmail.com

Uberlândia – MG,
Brasil

Copyright © by autor, 2019.

En12 – Faleiro, Wender; Pimenta, Assis, Maria Paulina; Farias, Maria Paulina de (Orgs.). Desafios e perspectivas refletidas no tempo presente. Uberlândia: Navegando Publicações, 2019.

ISBN: 978-85-53111-58-9

 10.29388/978-85-53111-58-9-0

1. Educação 2. Tempo Presente. I. Wender Faleiro, Maria Paulina de Assis, Magno Nunes Farias . II. Navegando Publicações. Título.

CDD – 370

CDU – 37

Revisão/ Diagramação – Lurdes Lucena

Índice para catálogo sistemático

Educação

370



Editores

Carlos Lucena – UFU, Brasil

José Claudinei Lombardi – Unicamp, Brasil

José Carlos de Souza Araújo – Uniube/UFU, Brasil

Conselho Editorial

Afrânio Mendes Catani – USP, Brasil

Alberto L. Bialakowsky – Universidad de Buenos Aires, Argentina.

Ángela A. Fernández – Univ. Autónoma de Sto. Domingo, República Dominicana

Anselmo Alencar Colares – UFOPA, Brasil

Carlos Lucena – UFU, Brasil

Carlos Henrique de Carvalho – UFU, Brasil

Carolina Crisorio – Universidad de Buenos Aires, Argentina

Cílon César Fagiani – Uniube, Brasil

Christian Cwik – University of the West Indies, St. Augustine, Trinidad & Tobago

Christian Hausser – Universidad de Talca, Chile

Daniel Schugurensky – Arizona State University, EUA

Dermeval Saviani – Unicamp, Brasil

Elizet Payne Iglesias – Universidad de Costa Rica, Costa Rica

Fabiane Santana Previtali – UFU, Brasil

Francisco Javier Maza Avila – Universidad de Cartagena, Colômbia

Gilberto Luiz Alves – UFMS, Brasil

Hernán Venegas Delgado – Universidad Autónoma de Coahuila, México

Iside Gjergji – Universidade de Coimbra - Portugal

Iván Sánchez – Universidad del Magdalena –Colômbia

João dos Reis Silva Júnior – UFSCar, Brasil

Jorge Enrique Elías-Caro – Universidad del Magdalena, Colômbia

José Carlos de Souza Araújo – Uniube/UFU, Brasil

José Claudinei Lombardi – Unicamp, Brasil

José Jesus Borjón Nieto – El Colégio de Vera Cruz, México

José Luis Sanfelice – Univás/Unicamp, Brasil

Lívia Diana Rocha Magalhães – UESB, Brasil

Mara Regina Martins Jacomeli – Unicamp, Brasil

Miguel Perez – Universidade Nova Lisboa – Portugal

Newton Antonio Paciulli Bryan – Unicamp, Brasil

Paulino José Orso – Unioeste – Brasil

Raul Roman Romero – Universidad Nacional de Colombia – Colômbia

Ricardo Antunes – Unicamp, Brasil

Robson Luiz de França – UFU, Brasil

Sérgio Guerra Vilaboy – Universidad de la Habana, Cuba

Silvia Mancini – Université de Lausanne, Suíça

Teresa Medina – Universidade do Minho – Portugal

Tristan MacCoaw – Universit of London – Inglaterra

Valdemar Sguissardi – UFSCar – (Aposentado), Brasil

Victor-Jacinto Flecha – Universidad Católica Nuestra Señora de la Asunción, Paraguai

Yoel Cordoví Núñez – Instituto de História de Cuba, Cuba

SUMÁRIO

Prefácio	1
<i>EDUCAÇÃO DO CAMPO: um paradigma educacional emancipatório constituído a partir da realidade Camponesa</i>	
Rodrigo Simão Camacho	
DOI - 10.29388/978-85-53111-58-9-0-f.1-8	
Apresentação	9
DOI - 10.29388/978-85-53111-58-9-0-f.9-16	
Capítulo 1	17
<i>O DIREITO A EDUCAÇÃO DO CAMPO E O PNLD CAMPO: a contradição na política educacional</i>	
Ehrick Eduardo Martins Melzer	
DOI - 10.29388/978-85-53111-58-9-0-f.16-44	
Capítulo 2	45
<i>LETRAMENTO DIGITAL E CIENTÍFICO: desafios enfrentados por futuros educadores do campo</i>	
Maria Paulina de Assis - Nathália Silva Damasceno - Talita Ferreira Caixeta	
DOI - 10.29388/978-85-53111-58-9-0-f.45-74	
Capítulo 3	75
<i>A RELEVÂNCIA DA EDUCAÇÃO DO CAMPO NA PRESERVAÇÃO DO CERRADO</i>	
Rosângela Lopes Borges - Cinthia Maria Felício - Marcos Fernandes-Sobrinho	
DOI - 10.29388/978-85-53111-58-9-0-f.75-96	

Capítulo 4 CORPO, GÊNERO, EDUCAÇÃO E CAMPO: entre as demandas sociais e a subalternização Gerceni Duarte da Rocha Neta - Gilson Xavier de Paula - Wender Faleiro DOI - 10.29388/978-85-53111-58-9-0-f.97-114	97
Capítulo 5 O ENSINO DE QUÍMICA NO CAMPO: a distância entre o conceitual e o relacional Geize Kelle Nunes Ribeiro - Juliano da Silva Martins de Almeida - Welson Barbosa Santos DOI - 10.29388/978-85-53111-58-9-0-f.115-138	115
Capítulo 6 SER DOCENTE EM ESCOLAS NO/DO CAMPO: práticas pedagógicas e condições de trabalho Higor Junior de Oliveira - Elisandra Carneiro de Freitas - Marilda Shuvartz DOI - 10.29388/978-85-53111-58-9-0-f.138-160	139
Capítulo 7 FORMAÇÃO DOCENTE PARA A INFÂNCIA NAS ESCOLAS DO CAMPO, UMA ABORDAGEM EPISTEMOLÓGICA Darlene Camargo de Queiroz - Renata Felício Maia - Ramofly Bicalho dos Santos DOI - 10.29388/978-85-53111-58-9-0-f.161-178	161
Capítulo 8 ALFABETIZAR LETRANDO: um desafio para o professor do campo Susana Cordeiro Benevides Rozeno DOI - 10.29388/978-85-53111-58-9-0-f.179-212	179

- Capítulo 9** **213**
ESCOLAS RURAIS E DO CAMPO: história, memória e trajetórias
Nívea Oliveira Couto de Jesus - Maria Zeneide Carneiro Magalhães de Almeida - Sebastiana Aparecida Moreira
DOI - 10.29388/978-85-53111-58-9-0-f.213-234
- Capítulo 10** **235**
PELAS ESTRADAS NÃO PAVIMENTADAS DA EJA: um breve histórico brasileiro do combate ao analfabetismo
Luciana Lima de Albuquerque da Veiga - Frederico Alan de Oliveira Cruz
DOI - 10.29388/978-85-53111-58-9-0-f.235-266
- Capítulo 11** **267**
SER NEGRO CAMPONÊS: compreendendo a construção de uma dupla identidade
Magno Nunes Farias - Wender Faleiro
DOI - 10.29388/978-85-53111-58-9-0-f.267-308
- Capítulo 12** **309**
EGRESSOS DO ENSINO FUNDAMENTAL DE UMA ESCOLA DO CAMPO EM UBERLÂNDIA-MG E SUAS REPRESENTAÇÕES SOBRE O ENSINO MÉDIO: é preciso ir para ser alguém na vida
Juliana Pereira de Araújo - Michele Maria da Silva - Renata Lopes S. Ribeiro
DOI - 10.29388/978-85-53111-58-9-0-f.309-336
- Capítulo 13** **337**
O POPULAR E O CIENTÍFICO: experimentação e aprendizado com os processos químico-biológicos
Ramom Patrik Cordeiro Da Silva - Welson Barbosa Santos - Jackeline Silva Alves
DOI - 10.29388/978-85-53111-58-9-0-f.337-354

Capítulo 14

EDUCAÇÃO RURAL: marcas do atraso na história e memória do Brasil

Adilson Alves da Silva - Maria Zeneide Carneiro Magalhães de Almeida - Patrícia Marcelina Loures

DOI - 10.29388/978-85-53111-58-9-0-f.355-376

355

Capítulo 15

OS AFRICANOS NA SOCIEDADE GOYANA: entre os séculos XVII à XIX

Rosilda Campelo dos Santos - Maria Zeneide Carneiro Magalhães de Almeida - Northon Chapadense Pereira - Maria Edimaci Teixeira Barbosa Leite

DOI - 10.29388/978-85-53111-58-9-0-f.377-396

377

PREFÁCIO

EDUCAÇÃO DO CAMPO: um paradigma educacional emancipatório constituído a partir da realidade Camponesa

No caso da reforma agrária entre nós, a disciplina de que se precisa, segundo os donos do mundo, é a que amacie, a custo de qualquer meio, os turbulentos e arruaceiros, “sem-terra”. A reforma agrária tampouco vira fatalidade. Sua necessidade é uma invenção absurda de falsos brasileiros, proclamam os *cobiçosos senhores das terras*. (FREIRE, 1999, p. 63, grifo nosso, Pedagogia da Autonomia).

A motivação inicial que dá início a luta pela conquista de uma Educação do Campo é a realidade de exclusão no qual estão submetidos os moradores do campo. Exclusão esta que fez com que os povos do campo, das florestas e das águas (indígenas, quilombolas, ribeirinhos, camponeses tradicionais, posseiros, acampados da reforma agrária, assentados da reforma agrária, etc.) ficassem a margem dos avanços conquistados na educação pública.

Havia (e ainda há) uma grande quantidade de analfabetos no campo. Esta exclusão educacional das classes subalternas está atrelada ao fato de que na sociedade capitalista, a leitura e a escrita são instrumentos de status e poder, e foi considerada como um privilégio das classes dominantes, conseqüentemente as classes subalternas têm poucas oportunidades de dominar os códigos oriundos da educação formal.

E, dentre as classes subalternas, as populações do campo foram as mais excluídas deste processo. O sistema educacional do campo sempre foi tratado como um elemento residual. Esta forma de tratamento desigual e discriminatório com relação à população do campo, fruto de uma ação negligente do Estado, acarretou em problemas educacionais que perduram há séculos. A ausência de políticas públicas específicas para as populações do campo

inviabilizou historicamente o acesso desses sujeitos à educação formal. Seja pela falta de escola próxima ao local em que residem ou pela impossibilidade de frequentar as aulas devido a necessidade de trabalharem desde à infância, tendo em vista que a escola pública, na maioria das vezes, segue um calendário urbano-industrial que não respeita a natureza sazonal do trabalho no campo.

A ideologia dominante difunde o discurso de que aprender a ler e a escrever para os camponeses é supérfluo. O argumento é de que para a natureza do trabalho camponês (produção de alimentos a partir do manejo com a terra para autoconsumo e a venda de excedentes para a população urbana) é prescindível a formação escolar. O próprio modo de vida camponês, a priori, é a justificativa para a negação do acesso a educação para os mesmos. O que as classes dominantes pretendem com este argumento é naturalizar as desigualdades sociais e mascarar as diferenças de condições de acesso à educação formal.

Por isso, na melhor das hipóteses, quando se conseguia efetivar o direito de acesso à educação pública, esta era de má qualidade, com péssima infraestrutura, professores sem formação específica, que estavam fadados a construir um processo de ensino-aprendizagem descontextualizado da realidade camponesa e, mais grave, uma educação reprodutora da ideologia dominante, ou seja, uma educação domesticadora, que não serve para emancipar, mas sim, para subalternizar. Para a ideologia dominante, os camponeses teriam que se contentar com as precárias condições educacionais até hoje oferecida a eles: uma escola de péssimas condições de infraestrutura, com professores mal preparados e mal remunerados. Esta escola que estava no campo não era uma escola do campo, ou seja, uma escola do território camponês. Era uma escola ligada a um modelo pedagógico domesticador da educação ruralista que não alcançava às especificidades concretas necessárias a realidade do campo.

O cenário que antecede a transformação da Educação do Campo em políticas públicas, era de desigualdade social e de avanço destrutivo do capital no campo que se complementava com a ausência de políticas públicas para a educação. Esta realidade começa a ser modificada (mesmo que ainda não superada) quando os movimentos socioterritoriais¹ camponeses começam a se manifestar em escala nacional, exigindo dos órgãos governamentais o incentivo a políticas públicas e o financiamento de pesquisas relacionadas às questões educacionais no campo. Esta luta pela Educação do Campo se torna possível pelo fato de que os movimentos socioterritoriais camponeses já estavam construindo a luta pela terra e por um projeto de desenvolvimento antagônico ao projeto hegemônico do latifúndio-agronegócio.

Portanto, a criação da Educação do Campo está relacionada com as experiências pedagógicas emancipatórias que os movimentos socioterritoriais camponeses, principalmente o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), vinham desenvolvendo em acampamentos e assentamentos da Reforma Agrária. Dessa forma, a luta pela Educação do Campo tem origem nos problemas socioeconômicos e educacionais enfrentados pelos camponeses e, conseqüentemente, na busca de soluções por parte dos movimentos socioterritoriais camponeses. São estas iniciativas que marcam o início da construção da Educação do Campo, de uma escola do campo que tenha como referência teórico-metodológica, político/ideológica/cultural as experiências concretas de resistência destas populações do campo e dos seus movimentos socioterritoriais.

Estas experiências de resistência foram sistematizadas nos seminários e encontros regionais e nacionais a partir da segunda metade da década de 1990. Um marco

¹ Conceito de Bernardo Mançano Fernandes para explicar os movimentos sociais formados por sujeitos que lutam pela conquista de seus territórios, como os movimentos camponeses, indígenas e quilombolas, por exemplo.

histórico é a primeira conferência nacional denominada Por uma Educação Básica do Campo que ocorreu em Luziânia/GO em 1998, com a formação da Articulação Nacional Por Uma Educação Básica do Campo, que contou com entidades participantes: Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e a Universidade Nacional de Brasília (UNB) por meio do Grupo de Trabalho e Apoio à Reforma Agrária (GTRA).

Com este histórico da gênese do Paradigma da Educação do Campo, algo que fica evidente é a necessidade de visualizarmos que são os processos concretos das relações sociais que ocorrem no campo que origina a Educação do Campo. Portanto, faz-se necessário, primordialmente, estabelecer o entendimento acerca do que é o campo para, a partir daí, refletirmos acerca de uma Educação do Campo.

A falta de acesso a uma educação que permita o desenvolvimento territorial das comunidades no campo e o exercício da cidadania por estas populações está relacionada com a história da estrutura agrária no Brasil baseada no latifúndio e na desterritorialização (expropriação) das populações camponesas de sua terra/território de vida e trabalho. O resultado do processo de territorialização do capital no campo e urbanização acelerada, intensificada por uma educação rural domesticadora, foi o de desterritorialização de muitos camponeses e sua transformação em moradores de periferias urbanas, trabalhadores assalariados urbanos e trabalhadores assalariados rurais (boias-frias).

Se partirmos da premissa de que sem camponeses não há Educação do Campo, a necessidade de frear o capitalismo e sua destruição no campo é outra marca do processo de construção da Educação do Campo. É nesse contexto de contradições e lutas para a superação des-

sas contradições vividas no campo, que a educação surge como um elemento de resistência para auxiliar na luta pela terra e pela permanência na terra a fim de possibilitar a reprodução do campesinato enquanto modo de vida e classe social. Por isso, outra característica fundamental da Educação do Campo é a afirmação da possibilidade da recriação camponesa sob o modo de produção capitalista, como uma relação social não capitalista que se reproduz na contradição e na resistência aos processos de desterritorialização ou de subalternidade ao capital. Pelo contrário, se pensarmos o campesinato como classe em vias de extinção, não será possível de entender a necessidade de construção de uma educação adequada às suas especificidades.

A Educação do Campo deve ser entendida na contradição da luta de classes, como estratégia de luta dos movimentos socioterritoriais, visando à emancipação, como formação humana. Não há possibilidades de pensar a Educação do Campo desvinculada das relações sociais no campo, as contradições, os conflitos, as disputas territoriais, a violência, a expropriação, a resistência e, principalmente, os movimentos socioterritoriais camponeses, precursores da Educação do Campo.

Partindo-se do princípio de que o campo está em disputa entre dois modelos de desenvolvimento territorial antagônicos: agricultura capitalista (latifúndio-agronegócio) e agricultura camponesa, as propostas condizentes com a educação camponesa não podem vincular-se a um projeto de integração/subordinação capitalista, mas sim, visando a emancipação da classe camponesa. Logo, a Educação do Campo, passa a ser produto e instrumento de luta, pela/na terra, do campesinato contra a territorialização do capital no campo.

Os camponeses são sujeitos históricos ativos do seu processo de reprodução, por isso, não é possível se fazer Educação do Campo sem inserir a práxis dos sujeitos, as

suas necessidades materiais e simbólicas de reprodução. Dessa maneira, Educação do Campo tem a intencionalidade de afirmar a identidade territorial dos povos do campo na perspectiva classista – da classe territorial camponesa – cuja afirmação se dá na contraposição ao capital – agrogonócio –, condenando sua lógica exploratória, excludente e hegemônica que expropria ou subalterniza o campesinato. Esta perspectiva explicita a conflitualidade inerente ao capitalismo e legitima a luta dos sujeitos do campo contra o capitalismo, a colonialidade do saber, o eurocentrismo, o latifúndio e todas as formas de dominação e opressão de classe, gênero, étnico-racial, cultural etc.

Para alcançar seus objetivos, a Educação do Campo necessita que as políticas públicas sejam constituídas a partir de sujeitos concretos com respeito as suas especificidades: classista, cultural, identitária, territorial, étnico-racial, gênero etc. Por isso, necessitamos da formação de professores-educadores do campo com uma formação específica, a fim de garantir no projeto pedagógico estas especificidades. É de fundamental importância que as universidades possam formar educadores-professores preparados para compreender a realidade do campo, por isso, estes educadores-professores devem ser oriundos dessa realidade. Camponeses-militantes que se tornam camponeses-militantes-estudantes na universidade e, em seguida, camponeses-militantes-professores nas escolas do campo.

Esta proposta aposta na hipótese de que o processo de ensino-aprendizagem será favorecido pelo fato de os educadores compartilharem com os educandos da mesma realidade e que possam partir dessa realidade para a elaboração de conteúdos e metodologias específicas para a realidade dos camponeses, estabelecendo a partir desta, o diálogo entre os saberes camponeses e os saberes técnico-científicos, pois estes não podem ser concebidos como antagônicos, mas como saberes específicos que devem ser

trabalhados de maneira articulada e enquanto conhecimentos complementares.

Para que a Educação do Campo pudesse se transformar num paradigma educacional que defende todas estas concepções teóricas-políticas-ideológicas-utópicas-metodológicas, ela tem como principal referencial a Educação Popular, que está fundamentada na Pedagogia Libertadora, de Paulo Freire. É a matriz pedagógica cujo sentido principal é construir um processo de humanização em diálogo com o oprimido. Com base nestas concepções pedagógicas, a Educação do Campo procura construir, na prática dos sujeitos do campo, a Pedagogia Libertadora. Esta perspectiva confere a Educação do Campo um caráter emancipatório, onde os camponeses são os sujeitos dessa transformação.

A teoria dialógica da ação em Paulo Freire é a que denuncia a injustiça, a opressão e a dominação, a fim de que os sujeitos busquem a libertação em colaboração uns com os outros. Essa relação dialógica proposta por Paulo Freire em sua pedagogia, não é um diálogo passivo, romantizado, subalterno e idealista. O diálogo proposto por Paulo Freire pressupõe o conflito e a contradição (elementos fundantes da dialética), pois a sociedade capitalista é contraditória, desigual e conflituosa construída pelo interesse antagônico de suas classes. O diálogo pedagógico freireano se faz no antagonismo entre oprimidos e opressores com a intencionalidade de que o oprimido supere sua condição subalterna. O diálogo entre os oprimidos pressupõe a formação de uma consciência de classe constituída pelos interesses comuns de luta contra os opressores.

Nesta conjuntura política atual, em que os discursos reacionários e neofascistas estão cada vez mais se ampliando em escala nacional, num período em que o governo federal golpista tenta enfraquecer todas as conquistas de direitos das classes subalternas, defender a Educação Popular e a Educação do Campo são obrigações dos pro-

fessores e pesquisadores-militantes que entendem que a produção do conhecimento científico deve estar atrelada a busca de justiça social, colaborando na construção de uma sociedade mais igualitária, democrática, com respeito a diversidade social e a sustentabilidade ambiental.

Prof. Dr. Rodrigo Simão Camacho - UFMS
Dourados, verão de 2018.

APRESENTAÇÃO

A coleção “Educação do popular e do campo” do Congresso Interinstitucional Brasileiro de Educação Popular e do Campo – CIBEPOC é uma obra financiada pela Capes (Propoetra640602 -03/2017). A coleção reúne trabalhos de diversos autores nacionais e internacionais que se debruçam sobre os estudos da Educação popular e do campo em diversas perspectivas desde os fundamentos sociais, históricos, políticos, culturais, filosóficos, pedagógicos e psicopedagógicos à relatos de experiências, evidenciando as relações entre a dimensão da Formação de professores, sujeitos e práticas de ensino em espaços escolares e não escolares.

Esse livro, *Educação do popular e do campo: desafios e perspectivas refletidas no tempo presente*, da coleção, visa evidenciar que a Educação do Campo é uma conquista de processos de lutas e debates que envolvem diversos setores da sociedade brasileira e, apesar de ser oficializada, a Educação do Campo é ainda pouco conhecida e sua temática fica relegada a segundo plano nas discussões educacionais. Logo, compreender e difundir a Educação Popular, e em especial a Educação do Campo com a discussão das produções brasileiras no tempo presente, desde a formação de professores, políticas e vivências nos diversos setores e níveis educacionais com a proposição de ações efetivas de enfrentamento de seus desafios, constitui-se num passo importante e necessário a valorização da Educação Popular e a possibilidade da garantia do exercício pleno de direitos pelos povos do campo.

O capítulo 1 - *O direito a Educação do Campo e o PNLD campo: a contradição na política educacional*, busca compreender o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e o PNLD Campo como políticas de escopo neoliberal que desenvolvem uma sustentação do Mercado pelo Estado. Nesse sentido, o autor analisa os dados sobre o PNLD

Campo nas edições de 2013, 2014, 2015, 2016 e 2017 para compreender que esse modelo de política não coaduna com a Educação do Campo. Entende-se o PNLD Campo, dentro da matriz do eixo 1 do PRONACAMPO, como uma política que é uma extensão do modelo universal de PNLD que vem sendo historicamente implementado no Brasil. Nesse sentido, problematiza o programa e propõe um exercício inicial para pensamento de uma nova forma de fazer o PNLD Campo. Nesta nova lógica o PNLD Campo passaria de uma política de caráter neoliberal e com a lógica liberal universal para uma política mais comunitária e focal, trazendo o protagonismo na produção de materiais para a sociedade organizada na relação comunidade, escola do campo e movimento social. Conclui, que apesar de este ser um mero exercício sem o devido aprofundamento, sua intenção é provocar o pensamento de quem pensa e faz a Educação do Campo no sentido de estudar e propor novos paradigmas de política. Espera-se que com esta provocação possa-se debater e desenvolver estudos de viabilidade técnica/financeira de uma nova forma de fazer a produção e distribuição de livros didáticos para a Educação do Campo.

As autoras da UFG/Regional Catalão trazem no capítulo 2 - *Letramento digital e científico: desafios enfrentados por futuros educadores do campo*, a discussão do letramento digital e científico, feita por meio de grupo focal, com a participação de alunos do curso de Educação do Campo da Regional Catalão da Universidade Federal de Goiás. Quanto ao letramento digital, os resultados da pesquisa mostram que os alunos têm dificuldades no uso de computadores para as tarefas acadêmicas e relatam suas estratégias para superá-las, por vezes pedindo ajuda a colegas ou procurando aprenderem sozinhos. Quanto aos desafios relativos ao letramento científico, dão a entender que não são muitas as dificuldades com os conteúdos propriamente ditos, pois os professores em geral os relacionam com

coisas do cotidiano. Aparentemente, as dificuldades são com relação às formas exigidas para a entrega das tarefas, que se relacionam com formatos acadêmicos e científicos desconhecidos por eles, o que inclui o uso de computadores. Os alunos apontam pontos críticos em relação às possibilidades de atendimento de professores em horários e formas de acordo com suas necessidades, por serem alunos trabalhadores, sem disponibilidade para encontrar os professores fora do horário das aulas. Apontam falta de um olhar da universidade para as especificidades do curso, de suas necessidades e demandas. A pesquisa é ainda incipiente, mas aponta caminhos para uma compreensão melhor sobre o aluno adulto oriundo do campo que quer se tornar um educador das Ciências Naturais no seu próprio meio ambiente.

Uma sociedade não deve ser analisada sem referência ambiental, tendo em vista que tal desafio envolve questões relacionadas à sobrevivência. A escola, de acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais e os Temas Transversais, tem sua parcela de responsabilidade na conscientização do sujeito no que se refere aos cuidados com o meio ambiente. No estado de Goiás, essa temática abrange a preservação do Cerrado. E vem a ser discutida no capítulo 3 - *A relevância da Educação do Campo na preservação do cerrado*, a qual objetiva investigar as condições, os recursos utilizados, em uma escola rural, para que os profissionais da educação empreendam um processo de conscientização para a sua preservação. Já o capítulo 4 - *Corpo, gênero, educação e campo: entre as demandas sociais e a subalternização* objetiva discutir educação, sexualidade e gênero, a partir de teóricos que subsidiam a discussão em questão e, dentre eles, temos Michel Foucault e Guacira Lopes Louro. Nesse sentido, a escola, embora omissa a muitas questões, sempre exerceu papel normativo de corpo, de gênero e de sexualidade, mesmo em se tratando de escola campesina. Então, foi buscando reconhecer e localizar a fala de nosso

participante, que consideramos importante reforçar que a escola campesina, não difere das demais, no que tange aos conceitos normativos. Logo, ser chamada a repensar seus valores no processo de formação de professores para esses espaços tem sido um desafio na Licenciatura em educação do Campo na Universidade Federal de Goiás – Regional Goiás. Mediante tal desafio, uma constatação relevante são as mídias existentes e amplamente difundidas em todos os espaços, povos e grupos sociais, incluindo o campo. Procedem delas, continuamente, controle dos corpos, dos modos de vida, roupas, sapatos, eletrodomésticos dentre outros na sociedade de nosso tempo. Nisso, até os *chats* de relacionamento se tornaram formas das pessoas se relacionarem e viverem socialmente, imprimindo toda uma marca que difere de todos os demais tempos. Com isso, nossa proposta é discutir como isso está impregnado na vida das pessoas desde seu início, agravando-se na escola.

A sala de aula é composta por uma heterogeneidade de modos de pensar e falar, os quais são resultados da vida cotidiana do aluno e isso, pode interferir no processo de ensino e aprendizagem. Cabe ao professor motivar o aluno para o aprendizado, seja por meio da contextualização do conteúdo ou utilização de ferramentas/recursos que facilitem o aprendizado. Entretanto, é preciso ter cuidado ao inserir recursos/ferramentas no ambiente escolar, pois eles podem gerar concepções superficiais/inadequadas e opiniões próprias, proporcionando a inércia do conhecimento científico. O perfil conceitual é uma proposta utilizada para entender a evolução das ideias dos estudantes no ambiente escolar. Assim, o objetivo do capítulo 5 - *O ensino de química no campo: a distância entre o conceitual e o relacional*, foi verificar as tendências do conceito de substância adquirido formalmente por estudantes da rede pública de ensino, mediante o uso de questionários semiestruturados para coleta de dados e, por conseguinte, conhecer a percepção conceitual desses alunos. Isso foi possível porque

o perfil conceitual de substância é organizado em cinco zonas: essencialista, generalista, substancialista, racionalista e relacional, sendo essa última considerada ideal. Desse modo, verificou-se que 31% dos participantes enquadraram-se na zona generalista, enquanto 4% dos participantes apresentaram relação com a zona relacional. Isso revela que os participantes, de modo geral, não estão conseguindo apropriar do conhecimento de modo efetivo, resultando em aprendizagem malsucedida.

O capítulo 6 - *Ser docente em escolas no/do campo: práticas pedagógicas e condições de trabalho*, objetivou investigar como se dá o trabalho docente de professores de Ciências que atuam em escolas no/do campo do Município de Goiás. De forma específica, consiste em identificar as práticas pedagógicas e condições de trabalho que os professores de Ciências utilizam para alcançar o ensino e a aprendizagem dos alunos. Para além disso, observar como essas práticas dialogam com a Educação do Campo, visto que, a mesma deve atender a especificidade de um grupo. A metodologia da pesquisa empregada pautou-se pela pesquisa qualitativa na modalidade de estudo de caso. Como instrumento de coleta utilizou-se: questionário, entrevista e observações. O capítulo 7 - *Formação Docente para a Infância nas escolas do campo, uma abordagem epistemológica*, traz uma reflexão importante para o contexto educacional atual. Pensar a Educação do Campo hoje é pensar na escola e no homem rural, seu contexto, sua dimensão como cidadão participante do processo produtivo do mesmo. É questionar o grau de comprometimento ou de interferência da sua qualificação profissional na formação sóciopolítico da região acompanhando as transformações ocorridas no campo paralelamente à evolução urbana e qual a influência das políticas educacionais nesse processo. Também, é importante pensar em como os professores estão sendo preparados para esse novo cenário educacional.

A educação brasileira, como um todo, vem ao longo

de décadas sendo marcada por exclusões e desigualdades sociais. No campo a situação não é diferente e assim como a área urbana também vem sofrendo transformações que a educação destinada a essa área precisa acompanhar. No início do processo da educação rural houve um silenciamento e esquecimento por parte dos órgãos governamentais e de pesquisas nas áreas sociais e educacionais do país no que tange as questões que abrangia o campo. Frente a este contexto a pesquisa no capítulo 8 - *Alfabetizar letrando: um desafio para o professor do campo*, tem como objetivo analisar a importância de alfabetizar letrando e a formação docente dentro de uma perspectiva crítica da realidade do campo. Fez uso da metodologia qualitativa e quantitativa realizada por meio de questionários e observação direta, trabalhando com os professores do campo da cidade de Santa Terezinha e a partir do levantamento dos dados, chegou-se a seguinte conclusão: por não terem uma formação profissional específica a respeito dos processos de alfabetização e letramento, ainda mais em salas multisseriadas, as professoras pesquisadas sentem dificuldades no desenvolvimento do seu trabalho docente. A alfabetização assim como o letramento, são processos de natureza complexa, exigem do docente uma formação profissional de acordo com suas especificidades conceituais, teóricas e metodológicas. Sendo assim, é notada a urgência de cursos específicos para estes profissionais que atuam na alfabetização e no letramento das crianças do campo, visto que os mesmos não possuem formação específica nesta área campesina e trabalham com um currículo urbanocêntrico.

O capítulo 9 - *Escolas rurais e do campo: História, Memória e trajetórias*, objetiva reconstruir a história e memória das escolas rurais e do campo, a compreensão dos desdobramentos das políticas educacionais que têm levado e/ou adotado à extinção e desativação de muitas delas, em detrimento da ampliação e democratização da sua oferta nos lócus das famílias e dos estudantes. Neste sentido, o

Diretório do Grupo de Pesquisa - CNPQ- Educação, História e Memória e Cultura em diferentes espaços sociais, vinculado à linha de Pesquisa Educação Sociedade e Cultura do Programa de Pós - Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Goiás apresenta essa pesquisa que tem dentre seus objetivos de buscar elementos, processos e movimentos que contribuam para a compreensão desta realidade; analisar os motivos da extinção e diminuição de oferta das escolas brasileiras do campo. O estudo foi construído por meio da organização de corpus escrito e oral. O corpus escrito consubstanciou-se, também, do corpus documental disponível no Censo Escolar do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), referentes ao fechamento das escolas brasileiras do campo; como também em arquivos particulares, pesquisa virtual, materiais citados pelos entrevistados, livros de ata, cadernos de campo. O corpus oral foi construído por meio das entrevistas abertas e semiestruturadas gravadas e transcritas e sua sistematização. Este texto constatou que em 2014, mais 4.084 escolas do campo fecharam suas portas. Se tomarmos esses números ao longo de 15 anos, podemos deduzir que temos oito escolas rurais fechadas por dia em todo país e ainda que, a extinção das escolas do campo pode estar influenciando o crescente êxodo rural, segundo estudiosos do tema. Espera-se com estas reflexões apontar para a necessidade urgente de investimento nas políticas de universalização dos direitos para alunos no campo, sertões, interior e rincões.

Pelas estradas não pavimentadas da eja: um breve histórico brasileiro do combate ao analfabetismo, é o título do capítulo 10, que vem pontuando as políticas históricas de desvalorização da Educação de Jovens e Adultos. Já o capítulo 11 - *Ser negro camponês: compreendendo a construção de uma dupla identidade*, traz a discussão da compreensão da construção de uma dupla identidade, ser negro e camponês, essencial para colocar em debate aspectos relacionados sobre as

múltiplas identidades que compõem o campo brasileiro, fundamental para a construção da Educação do Campo. O capítulo 12 - *Egressos do ensino fundamental de uma escola do campo em Uberlândia-MG e suas representações sobre o Ensino Médio: é preciso ir para ser alguém na vida*, vem trazendo a problemática que envolve a migração dos jovens do campo para escolas urbanas no Ensino Médio em Uberlândia - MG. Os autores sinalizam que as representações sociais dos jovens colocam o Ensino Médio com estratégia para melhorarem de vida, possibilitando a ampliação da aprendizagem e o ingresso no Ensino Superior. Já o capítulo 13 - *O popular e o científico: experimentação e aprendizado com os processos químico-biológicos*, vem narrando uma pesquisa-ação que objetivou estabelecer relações entre o saber popular e o saber científico, no curso da Licenciatura em Educação do Campo, narrando como essas relações são potentes para o processo de ensino-aprendizagem. O capítulo 14 - *Educação rural: marcas do atraso na história e memória do Brasil*, articula o percurso da história e da memória na educação dos povos do campo no Brasil, realizando uma crítica sobre a negligência histórica do Estado no acesso e permanência desses povos ao sistema de educação escolar. Ademais, vem pontuando a luta dos Movimentos Sociais pela Educação do Campo, na busca da superação da educação rural. O livro finaliza-se com o capítulo 15 - *Os africanos na sociedade Goyana: entre os séculos XVII á XIX*, que se propõe a analisar a relação sócio-histórica e econômica entre o negro africano e o branco português durante o escravismo além-mar da África Negra até a sua falsa liberdade no Brasil com a abolição da escravatura, focando na Capitania de Goyaz nos séculos XVII a XIX.

**Esperamos que tenham uma boa leitura!
Os organizadores.**

CAPÍTULO 1

O DIREITO A EDUCAÇÃO DO CAMPO E O PNLD CAMPO: a contradição na política educacional

Ehrick Eduardo Martins Melzer¹

Este capítulo tem como meta desenvolver uma reflexão crítica acerca do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), a quem ele serve e cria movimentos utópicos projetando uma nova forma de fazer política educacional do/no campo. Assim, parte-se do seguinte questionamento: Pode o PNLD atender os anseios de um projeto de educação popular do/no campo?

É importante lembrar que a Educação do Campo nasce como uma proposta de contra hegemonia colocada pelos Movimentos Sociais Campesinos, dentre esses destaque o Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST), de combate a um projeto de campo pautado pelo Agrogonégio no Brasil. Discutir políticas educacionais na Educação do Campo, implica discutir a lógica epistemológica e ontológica de tal ação do homem com o seu território e como o capitalismo internacional capitaneado pelas fusões transnacionais tem impactado no campo.

A metodologia usada nesse estudo foi um levantamento dos documentos oficiais do PNLD e do PNLD Campo através dos dados que constam no site do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). Também busco, compreendendo a lógica da política, pensar uma outra forma de fazer a política em um novo paradigma que possa coadunar com os pressupostos legais e fundamentos éticos da Educação do Campo.

¹ Doutorando em Educação na Universidade Federal do Paraná na Linha de Políticas Educacionais. Possui graduação em Química e mestrado em Educação em ciências e em matemática pela Universidade Federal do Paraná (2012). Atualmente é professor assistente na LECAMPO na UFPR. Email: ehrickmelzer@ufpr.br.

Nesse sentido, busco com este capítulo desenvolver três movimentos distintos e ‘andar’ por diferentes campos de saberes da Educação do Campo, Educação Popular e Políticas Educacionais. Inicialmente, navegando nas águas dos campos do Direito a Educação e na Educação do/no Campo discutindo a elegibilidade do direito a educação de populações camponesas e como a especificação de direitos (BOBBIO, 2007) é potente para a Educação do/no Campo.

Em um segundo movimento, busco na lógica das políticas educacionais e do financiamento da educação discutir como o PNLD se desenvolve enquanto política educacional que desenvolve a mediação capitalista dentro do elo Estado e Mercado. Neste momento utilizo o conceito de *criptogoverno* de Bobbio (2015) para compreender como há ações obscuras no PNLD e especialmente ao que toca o PNLD Campo e como este não atende aos documentos oficiais e a Educação do/no Campo como preconizado pelos movimentos sociais e intelectuais orgânicos ao movimento da educação do campo.

Num terceiro movimento busco, através das análises previamente desenvolvidas, emular um devir, uma utopia, ou melhor, uma nova realidade onde o PNLD remodelado como uma política focal de promoção da formação inicial/continuada de professores no sentido de produtores e fomentadores dos saberes comunitários, da cultura e da identidade local camponesa, no sentido de garantir a elegibilidade dos povos camponeses. Dentro da lógica de uma política educacional, mais participativa e em constante construção pelos sujeitos camponeses a que se destina a Educação do/no Campo.

Destarte, o que busco neste capítulo é dar a você leitor uma completa compreensão do PNLD enquanto política forjada dentro da lógica de terceirização do saber, com uma regulação do Estado; entendendo como esta fere e contribui para disseminação de uma hegemonia

educacional e alienante, a qual os movimentos sociais e o movimento por uma educação do campo lutam contra um processo de disputa por hegemonia dentro do Estado no que se entende por Gramsci como o Estado Ampliado (GRAMSCI, 1980 e 1987).

O direito a educação do e no campo

Marshall (1967) em sua análise nos ajuda a refletir sobre como os direitos do homem se desenvolveram dentro de uma abordagem eurocêntrica ao longo dos séculos XVIII, XIX e XX. Lembrando-nos que no século XVIII foram garantidos os direitos civis; no século XIX os direitos políticos e no século XX os direitos sociais foram garantidos.

Dentro dessa concepção de cidadania, o direito à educação tornou-se chave para sua efetivação, pois é a partir da garantia deste direito que o indivíduo social adquire condições para reivindicar perante seus governantes outros direitos civis, sociais e políticos que possibilitam a efetivação de sua plena cidadania dentro da sociedade.

Marshall localiza o direito à educação como um direito social indispensável. Na visão do autor, para a formação do adulto em perspectiva, o indivíduo deve ter as mínimas capacidades desenvolvidas. Em suas palavras:

O direito a educação é um direito social de cidadania genuíno porque o objetivo da educação durante a infância é moldar o adulto em perspectiva. [...]. Pois, os direitos civis se destinam a ser utilizados por pessoas inteligentes e de bom senso que aprenderam a ler e escrever. A educação é um pré-requisito necessário da liberdade civil (MARSHALL, 1967, p. 73).

Dentro dessa ótica, podemos compreender que a visão liberal do direito à educação nasce da necessidade de estabelecer uma base fértil para a garantia do que compreendemos como direitos humanos universais, dentro das

três gerações de direitos que se desenvolveram na Europa e vieram para o Brasil, tardiamente.

Porém, quando falamos em direito à educação precisamos compreender qual critério de igualdade e de justiça nos baseamos, pois se adotarmos uma visão liberal estamos pressupondo que todo o indivíduo que tiver acesso às mesmas condições mínimas de educação possui plena capacidade de se desenvolver e garantir sua posição dentro da estrutura social. Ou será, que a garantia ao direito à educação vai além da igualdade de acesso?

A partir desse questionamento compreendo que somente oferecer acesso à educação não garante o desenvolvimento de uma sociedade menos desigual, mas corrobora para a perpetuação da desigualdade, pois nessa perspectiva não há preocupação com a manutenção de cada indivíduo no sistema escolar. Existe a exclusão fundamentada pela visão meritocrática liberal de que ele não teve a capacidade intelectual de prosseguir os estudos ou não aproveitou a oportunidade.

A partir dessa visão, outra vertente do direito à educação compreende que não é importante somente o acesso ao direito, mas a sua execução e sua qualidade são fatores importantes para a diminuição das desigualdades.

Oliveira e Araújo (2005) destacam que a questão da qualidade pode ter dois sentidos distintos; o primeiro é relativo ao desenvolvimento de um processo para criar o melhor produto possível. Nesta visão não há preocupação sobre os gastos, pois o que se busca é a melhor qualidade possível. Já o segundo sentido está relacionado ao “melhor processo para se atingir o fim desejado” (p. 7). De forma mais sintética podemos dizer que quando falamos em qualidade temos de compreender onde reside sua busca, se está no processo (para produzir um produto com o menor custo possível) ou se está no produto (produzir o melhor produto sem se importar com o custo).

Dessa forma, entende-se que é nessa concepção que

reside uma parte da compreensão da qualidade no direito a educação:

Nessa perspectiva, a tensão entre qualidade e quantidade (acesso) tem sido o condicionador último da qualidade possível, ou, de outra forma, a quantidade (de escola) determina a qualidade (de educação) que se queira (OLIVEIRA e ARAUJO, 2005, p. 8).

Entendendo que há uma tensão entre a garantia das condições de uma educação de qualidade contra a compreensão da questão de quantidade que busca a qualidade com a maior economia de custos possível.

E a partir disso, Oliveira e Araújo (2005) argumentam que a noção de qualidade no Brasil passou por três mudanças de foco. O primeiro caracterizado pela oferta, ou seja, a qualidade era conferida pela possibilidade/impossibilidade de acesso. No segundo, a partir do momento em que a questão do acesso estava, praticamente, superada, buscou-se focar na qualidade enquanto fluxo de estudantes dentro das redes de ensino, procurando verificar os índices de reprovação. E, atualmente, o terceiro foco de qualidade se faz presente com a implementação das avaliações de larga escala.

Atualmente, a grande questão que podemos indagar é a partir de que tipo de paradigma tal enfoque na qualidade consolida-se. Se formos observar a história retomada por Oliveira e Araújo (2005), no Brasil, o enfoque sempre foi de qualidade ligada ao acesso, ao fluxo e as notas em avaliações de larga escala. Tais instrumentos de verificação da qualidade focam na qualidade enquanto educação única e universal para todos, ou seja, independente do seu local de origem o estudante terá acesso as mesmas escolas, nas mesmas condições e trabalho em torno dos mesmos conteúdos.

A partir desta questão que podemos colocar outra noção de qualidade, uma que busque utilizar instrumen-

tos para analisar a qualidade por esta perspectiva, mas que leve em conta as características sócio regionais de nosso país, no sentido em que a cultura, a tradição e os saberes locais sejam levados em conta no momento da tessitura conceitual em sala de aula, em outras palavras, uma escola que dialogue com a realidade local e que não esteja somente preocupada com testes de larga escala.

Nesse sentido, Boaventura de Souza Santos (2009) desenvolve uma leitura crítica do conceito de universalidade trazendo um pouco do percurso histórico da criação da Carta dos Direitos Humanos Universais:

A marca ocidental liberal do discurso dominante dos Direitos Humanos pode ser facilmente identificada em muitos outros exemplos: na Declaração Universal de 1948, elaborada sem a participação da maioria dos povos do mundo (SANTOS, 2009, p, 14).

O que podemos entender é que a questão da universalidade não gera uma isonomia de reconhecimento cultural, ou seja, é impossível falar em uma Declaração Universal que é ratificada por uma porção de países, eurocêntricos, que impõe sua visão de mundo a todas as outras nações. Dentro dessa compreensão, Santos (2009) argumenta como os direitos humanos universais têm sido usados com objetivos colonizadores para impor uma forma de ver e pensar o mundo. Para proporcionar outro viés para o dilema da universalidade, o autor apresenta o conceito de Hermenêutica Diatópica, no qual compreende que todas as culturas são incompletas, defendendo assim um diálogo intercultural para o estabelecimento do universal.

Dessa forma, o universal não seria algo imposto, mas algo consensual pelas culturas, dentro de uma noção de diálogo. E a grande questão que permanece é: será que a educação deve ser exatamente igual para todos ou ela deve se alinhar de acordo com as demandas culturais da regionalidade a que pertence, buscando dialogar entre o

geral e o específico? Creio nessas questões como chave para compreender uma noção de qualidade específica no direito a educação.

Nesse debate, compreende-se que a Educação do Campo se relaciona intrinsecamente com o direito à educação. Ferraro (2008) discorre sobre o direito à educação:

[...] o direito à Educação é apenas um dentre toda uma série de direitos que integram o conjunto dos direitos sociais, e estes, no contexto da globalização e da ideologia neoliberal, estão em baixa. Assim, a dita dívida educacional é apenas um dos componentes da imensa dívida social acumulada que, por sinal, a ideologia neoliberal não só não reconhece, como tenta sistematicamente desqualificar (FERRARO, 2008, p. 275).

Percebe-se que há uma divergência conceitual defendendo visões completamente opostas de educação. Ferraro (2008) ainda diz que o direito à educação configura um dos vários direitos que estão colocados como prioritários na Constituição brasileira.

Dessa forma, entende-se que a Educação do Campo, a qual se dá em oposição a Educação Rural, é uma especificação ao direito a educação. Uma modalidade de educação pensada para o desenvolvimento rural sustentável do homem do campo que está em oposição às políticas neoliberais para a educação de caráter privatista e corporativista, neste artigo destaco o PNLD e conseqüentemente o PNLD Campo.

Assim, compreende-se que a Educação do Campo constitui um novo paradigma na garantia do direito à educação, pois prevê uma educação adequada à rotina e estilo de vida das populações do campo. É uma modalidade educacional que foi construída pelos movimentos sociais do campo que busca uma articulação entre a cultura, o modo de vida e os valores dos camponeses e populações tradicionais, articulando saberes escolares com os saberes tradicionais, veiculando uma visão de desenvolvimento

rural sustentável, focada na educação como ferramenta para a garantia de direitos sociais.

Ou seja, uma educação articulada aos territórios e locais de vida dos camponeses, respeitando o disposto na LDBEN 9.394 de 1996 no seu Artigo 4º, e do campo, pois se faz do camponês para o próprio camponês como disposto no documento que institui as diretrizes operacionais para a Educação do Campo de 2002:

A identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva no país (BRASIL, 2002, p. 1).

Dentro dessa concepção podemos entender o conceito de Hermenêutica Diatópica, pois, a Educação do Campo, proposta pautada na pedagogia socialista² e na proposta freiriana, articula os saberes comunitários (produzidos na comunidade) com os saberes escolares, oportunizando propostas de diálogos de saberes dentro do ambiente escolar camponês.

§ 4º A Educação do Campo deverá atender, mediante procedimentos adequados, na modalidade da Educação de Jovens e Adultos, as populações rurais que não tiveram acesso ou não concluíram seus estudos, no Ensino Fundamental ou no Ensino Médio, em idade própria (BRASIL, 2008, p. 1).

Outro ponto que se pode destacar nessa garantia ao direito à educação do campo é a garantia da autonomia das comunidades na escolha dos locais de aprendizagem,

² A pedagogia socialista com seus intelectuais (PISTRAK, 2018; SHULGIN, 2013; KRUPSKAYA, 2017) articulada com o método Paulo Freire formam a base teórica em que se sustenta a proposta do Setor de Educação do MST para as Escolas do Campo, nos assentamentos e itinerantes, os complexos de estudo

como disposto no parecer de 2008:

Art. 4º Quando os anos iniciais do Ensino Fundamental não puderem ser oferecidos nas próprias comunidades das crianças, a nucleação rural levará em conta a participação das comunidades interessadas na definição do local, bem como as possibilidades de percurso a pé pelos alunos na menor distância a ser percorrida. Parágrafo único. Quando se fizer necessária a adoção do transporte escolar, devem ser considerados o menor tempo possível no percurso residência-escola e a garantia de transporte das crianças do campo para o campo (BRASIL, 2008, p. 2).

Compreende-se que o local é uma preocupação para a Educação do Campo dentro do movimento de diálogo da educação com a realidade concreta dos estudantes. Assim, as diretrizes buscam garantir que o direito a educação seja efetivado dentro do território de vida do sujeito do campo e quando isso não for possível, que seja garantido o transporte escolar a este estudante. Além disso, a diretriz busca estabelecer a garantia ao acesso a uma escola do campo de qualidade e que tenha infraestrutura para desenvolver todo o processo formativo dos jovens e adultos residentes no campo:

Art. 7º A Educação do Campo deverá oferecer sempre o indispensável apoio pedagógico aos alunos, incluindo condições infra-estruturais adequadas, bem como materiais e livros didáticos, equipamentos, laboratórios, biblioteca e áreas de lazer e desporto, em conformidade com a realidade local e as diversidades dos povos do campo, com atendimento ao art. 5º das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas escolas do campo (BRASIL, 2008, s.p.)

Outro ponto que se faz na garantia ao direito à educação se verifica nos mecanismos de flexibilidade do calendário escolar e dos conteúdos, pois, de acordo com as diretrizes operacionais da educação do campo, deve-se adaptar o calendário de acordo com o modo de vida e produção das populações camponesas atendidas pela Escola do Campo, a fim de se adaptar ao calendário de produção

evitando assim a evasão escolar.

Nesse sentido, podemos depreender que o direito à educação do campo não se faz somente na questão de se ter escola ou dar acesso a uma escola, mas busca uma série de fatores que desenvolvam uma escola que dialogue com a realidade do camponês e que se adapte ao seu ritmo de vida e busca integrar o indivíduo dentro da sociedade na garantia de seu direito social de viver e produzir seu modo de vida no campo.

O PNLD e a lógica neoliberal

Entendo que o PNLD é uma grande política implementada no Brasil para garantir uma mediação na relação ternária Estado, Sociedade e Mercado no que diz a aquisição de livros didáticos. Ball (2014) destaca que uma marca global do neoliberalismo é a sua dependência do Estado para garantia de manutenção de sua sobrevivência:

Assim, um dos pontos recorrentes de referência neste relato de política educacional global e de práticas neoliberais é o antagonismo fundamental e, ao mesmo tempo, a dependência mútua entre mercados e Estados. Não é possível dar conta da implantação do neoliberalismo 'de fato existente' sem abordar, também, as alterações na forma e nas modalidades do Estado (BALL, 2014, p. 47).

O que se depreende da afirmação de Ball (2014) é que as ações das corporações no sentido das pressões dos mercados nos Estados Nacionais em todo o mundo têm reconfigurado o papel e a estrutura dos governos. Nesse sentido, o PNLD é um exemplo dessa reestruturação, pois, na sua trilha histórica é uma política que trabalha com um imaginário de que o Estado é incapaz de produzir livros didáticos de qualidade e que coloca a sua demanda ao mercado que se apropria desse recurso e garante sua sobrevivência.

Para melhor compreender o PNLD, devemos olhar na trilha histórica da política educacional para então entender porque o PNLD Campo não atende as necessidades de um direito a educação do/no campo. O PNLD tem sua semente, sua gênese, em 1937 com a criação do Instituto Nacional do Livro (DECRETO-LEI Nº 93). Essa legislação para a aquisição e utilização de livros didáticos foi se aperfeiçoando no decorrer dos anos, na qual a comissão define os livros que poderiam ser adquiridos. A escolha do livro era feita pelo professor de acordo com as necessidades, como mostra o art 5º:

Art. 5º - Os poderes públicos não poderão determinar a obrigatoriedade de adoção de um só livro ou de certos e determinados livros para cada grau ou ramo de ensino nem estabelecer preferência entre os livros didáticos de uso autorizado, sendo livre aos professores de ensino primário, secundário, normal e profissional a escolha de livros para uso dos alunos, uma vez que constem da relação oficial das obras de uso autorizado (BRASIL, 1945, p. 1).

Em 1966, a Agência Norte-Americana para o Desenvolvimento Internacional (Usaid) faz um acordo com o Ministério da Educação (MEC) para produção, edição e distribuição de livros didáticos. Vale ressaltar, que aqui estamos em anos de Guerra Fria e essa parceria com os Estados Unidos vinha a responder ao episódio do lançamento do Sputnik que deixou a União Soviética a frente da corrida espacial. Em resposta a esse movimento, o governo americano lançou um grande programa de formação de cientistas, investindo massivamente em materiais didáticos e laboratórios de Ciências orientados a formação técnica científica dos jovens. O Brasil, um parceiro do país norte-americano, recebeu muitos investimentos dessa ordem através do que ficou conhecido, durante a ditadura militar brasileira, como acordo MEC-USAID.

Nos anos de 1970 e 1971, o livro didático passa a ser produzido com parceria público-privada do MEC com as

Editoras conformando o Instituto Nacional do Livro (INL). Em 1976, é criado o Fundo Nacional do Material Escolar (FENAME) (DECRETO Nº 77.107, DE 4 DE FEVEREIRO DE 1976). Em 1983, a FENAME é substituída pela Fundação de Assistência ao Estudante (FAE) e a equipe convocada pelo governo para escolher os livros propõe que os professores sejam participantes dos processos e que os mesmos sejam ampliados para todo o ensino fundamental.

Em 1985, é instituído o PNLD em sua primeira edição com a distribuição de livros didáticos para estudantes do 1º grau. Porém, em 1992 o programa recebe um contingenciamento de verbas, o que impede a distribuição de livros para todos os estudantes, ficando restringido ao atendimento até a 4ª série do fundamental (BRASIL, 2017).

Nos anos seguintes, o programa se reconfigura no bojo do Estado brasileiro com a garantia do financiamento ao PNLD pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), pela adoção/construção de critérios para escolha do livro e na busca do atendimento universal aos estudantes do ensino fundamental. Em 1997, é extinta a FAE e o PNLD passa a ser responsabilidade do FNDE no desenvolvimento de suas ações, aquisição e distribuição de livros didáticos para todos os alunos do ensino fundamental (1ª a 8ª série).

Na sequência, tivemos os PNLD nas edições de 2002, 2003 e 2004, com a aquisição e manutenção da distribuição de livros didáticos para o ensino fundamental. No ano de 2005, se tem além dos editais de ensino fundamental, um piloto para o ensino médio com distribuição para o 1º ano nas regiões Norte e Nordeste dos componentes curriculares Matemática e Português. E a partir deste programa, nos PNLD de 2007, 2008 e 2009 o programa é gradativamente implementado para o Ensino Médio. O PNLD Campo surge em 2013 com distribuição de livros diferenciados para as escolas situadas em zonas rurais de 1º a 5º

anos, complementando a demanda do PNLD para o ensino fundamental.

Olhando para esta breve trajetória histórica da política do livro didático, desde a criação das primeiras legislações para sua regulação até sua completa institucionalização por meio de parceria público-privada, percebe-se que há uma intrínseca relação do Estado com o Mercado como discutida por Ball (2014) no que toca ao livro. Temos de entender que essa lógica não muda, mesmo com a mudança de governo. Quando olhamos o espectro histórico entendemos que a política do livro didático, como foi planejada, está inserida na lógica do Estado de Bem-Estar Social, que nas suas variadas vertentes estabelece políticas de caráter universal na lógica do igual acesso a todos os cidadãos. Também há de se entender que no imaginário dos gestores públicos, o Estado não tem capacidade técnica de fazer livros e que a iniciativa privada é superior nesse quesito. É o que Polanyi (2000) entende como uma construção social do Mercado e de sua lógica perversa. No caso compreendo que há uma fé no mercado, como superior no quesito de produzir produtos para consumo do Estado, mostrando esse segundo como um mero consumidor sem capacidade técnica de produzir algo.

Dentro dessa lógica, o PNLD é um programa que alimenta um grande mercado educacional composto pelas editoras que a cada edição nos processos de escolha vão se fundindo, modificando e até transnacionalizando dentro da lógica sociometabólica do capital (MESZAROS, 2002 e 2008). Quando olhamos para atualidade vemos que o Mercado Editorial é complexo, refletindo os movimentos do capital internacional e os processos de fusões e transnacionalização, dentro da relação de dependência Estado – Mercado na lógica neoliberal (BALL, 2014).

Atualmente, o Mercado Editorial Brasileiro (MEB) está organizado em torno de 14 editoras que compõem as participantes nas escolhas dos livros didáticos, são elas:

FTD, MODERNA, SARAIVA, ATICA, SCIPIONE, EDITORA DO BRASIL, IBEP, AJS, POSITIVO, DIMENSÃO, SM, LEYA, MACMILLAN e QUINTETO. Porém, quando olhamos para as relações de mercado percebemos que esta lista diminui, pois, há o entendimento que hoje no Brasil o mercado editorial está fechado em grandes grupos que detêm o controle de um conjunto de editoras que, apesar de estarem separadas fisicamente, mercadologicamente atendem aos mesmos donos.

A FTD de propriedade dos Irmãos Maristas é formada pela junção de várias pequenas editoras, dentre elas a Quinteto Editorial dentro do grupo FTD EDUCAÇÃO. O conjunto de editoras como um todo é gerido pelo Grupo Marista que tem origem dentro das instituições da igreja católica e está presente em todo o mundo, com origem na França. Esse grupo é dono, além das editoras, da Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR), do TECPUC, do Centro Universitário Católica de Santa Catarina, Editora Champagnat e dos Colégios Marista.

A editora Moderna é um braço do grupo espanhol Santillana do qual faz parte do grupo PRISA. O grupo PRISA está organizado em cinco grandes áreas de atuação: edição, educação e formação, jornalismo, rádio, audiovisual e uma que opera de modo transversal com as outras quatro áreas anteriores com imagem, publicidade e propaganda a nível global. Na área de educação opera com o subgrupo Santillana estando presente nos Estados Unidos, México, República Dominicana, Porto Rico, Venezuela, Panamá, Colômbia, Equador, Peru, Bolívia, Brasil, Paraguai, Uruguai, Chile, Argentina, Reino Unido, Espanha e Portugal. São donos do Grup Promotor, Ítaca, Zubia, Grazalema, Voramar, Editora Objectiva, Editora Moderna, Editora Objetiva, Avalia Assessoria Educacional, UNO Sistema de Ensino. No rádio são donos da Cadena Ser, LOS40, ADN Radio, KeBuena, W Radio e Caracol Radio, totalizando 1.250 emissoras. Na música são donos de duas

produtoras: Planet Events e Tyrona Eventos. No ramo de jornais são donos do El País, Cinco Días, As, El Huffington Post, Tentaciones, SModa, Babelia, Buena Vida, Icon ou MeriStation. No ramo do audiovisual são donos da TVI, MEDIA CAPITAL, PLURAL, RADIO COMERCIAL e LOL.

A Saraiva, Ática e Scipione juntas fazem parte do grupo SOMOS EDUCAÇÃO, formado em 2015 da junção de um grande leque de editoras, produtoras, escolas e sistemas de ensino. O SOMOS EDUCAÇÃO é formado pelas seguintes empresas: Editora Ática, Editora Scipione, Editora Saraiva, Editora Atual, Benvirá, Sistema Anglo de Ensino, Editora Érica, Sistema de Ensino e Colégio PH, Centro Educacional Sigma, Red Balloon, Sistema de Ensino e Colégio Maxi, Ético Sistema de Ensino, Sistema de Ensino SER, Colégio Motivo, Colégio Integrado, GEO Sistema de Ensino, Escola Chave do Saber, AppProva, Plurall, Lider em Mim, Alfacon Concursos, Etb soluções educacionais. O cerne desse grupo é a família Civita que é dona do grupo Abril que em 2015 vendeu 40,6% para a Tarpon Investimentos, empresa americana que opera na bolsa de valores.

A Editora do Brasil, nascida em 1943 com sede em São Paulo, conta com sua estrutura editorial no desenvolvimento de materiais didáticos, paradidáticos, revistas, dentre outros. O Grupo IBEP, fundado em 1965 com sede em São Paulo, também dono de uma série de editoras e da Editora Companhia Nacional.

O grupo Positivo, sediado em Curitiba, foi criado em 1972 e atualmente conta com a Editora Positivo, Positivo Informática, os Colégios Positivo, Sistema de Ensino Positivo, Centro Tecnológico Positivo, Universidade Positivo, Superaulas do Enem (parceria com o Jornal Estado de São Paulo) e a Unidade Quantum.

A editora SM, que faz parte de outro grupo espanhol (GRUPO SM), está presente na Argentina, Brasil, Chile, Colômbia, Equador, México, Peru, Espanha, Porto Rico e

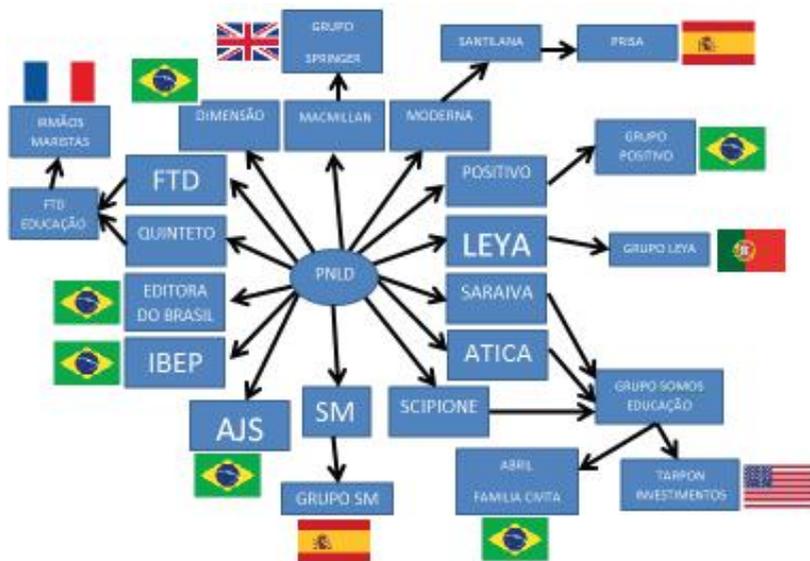
República Dominicana. São donos das seguintes empresas: SM, educamos, PPC, University of Dayton Publishing, Cruilla, Ikasmina, Smarrels, Smxerme. Tem um faturamento que gira em torno de 345 milhões de euros, sendo 58% desse montante resultante das ações na América Latina, segundo dados de 2016 (SM, 2016).

A Leya é um grupo português que congrega editoras presentes nos países falantes da Língua Portuguesa (Brasil, Portugal, Angola e Moçambique). São donos da Texto Editores (Angola), Leya e UnyLeya (Brasil), Texto Editores e Ndjira (Moçambique), Academia do Livro, ASA, BIS, Caderno, Caminho, Casa das Letras, Dom Quixote, Estrela Polar, Gailivro, Livros d’Hoje, Lua de Papel, Novagaia, Oficina do Livro, Quinta Essência, Sebenta, Teorema e Texto (Portugal).

A Macmillan Education é uma empresa pertencente ao grupo inglês Springer Nature. Esse grupo é dono das revistas científicas Springer, Nature Research, BMC, Palgrave Macmillan, Apress, Scientific American, Adis e J. B. Metzler; são donos da Macmillan Educational, Bohn Stafleu van Loghum e da Rendement Uitgeverij. Estão presentes nos Estados Unidos, México, Colômbia, Peru, Brasil, Argentina, Namíbia, Botsuana, Swaziland, África do Sul, Lesotho, Egito, Espanha, França, Itália, Reino Unido, Turquia, Alemanha, Suécia, Áustria, Polônia, Índia, Tailândia, Cingapura, Hong Kong, Taiwan, China, Coreia do Sul, Japão, Austrália e Nova Zelândia.

Com base nesse levantamento é possível traçar a rede de relações e de detentores majoritários das editoras que compõem o prelo do PNLD:

FIGURA 1: Rede de relações e nacionalidades dos grupos e editoras envolvidos com o PNLD.



Fonte: Autores.

O que podemos perceber de todas essas relações é que o PNLD de certa forma alimenta o capital de empresas espanholas, portuguesas, francesas, americanas e inglesas, além das brasileiras. Nesse sentido, compreende-se que o mercado editorial aqui formado está dentro das relações internacionais e da lógica da globalização. E dentro dessa lógica é que se alimenta o *criptogoverno*³, uma vez que o PNLD movimenta bilhões anualmente no orçamento público do MEC. Entendendo que dentro do mecanismo do PNLD há uma série de mecanismos ocultos de influência, que vão desde o processo de escolha dos livros até a aquisição de determinadas obras em detrimento de outras, há um lobby forte das editoras dentro das esferas públicas.

³ Criptogoverno é definido por Bobbio (2015) como sendo o governo oculto. São os acordos, influências e disputas de poder que ocorrem na escuridão do Estado.

Nesse sentido, compreende-se que o PNLD é um programa que está imbuído de uma lógica de política educacional universal e dentro de um processo de privatização da educação, uma vez que as Universidades Federais Públicas têm a capacidade técnica de produzir livros didáticos, porém, o PNLD não aceita inscrições de instituições de caráter público, somente de Editores que compõem o mercado privado. Ou seja, tem a lógica de que o mercado é o que tem as respostas no que toca ao problema da educação e coloca o Estado no papel de moderador e financiador desse processo, na mais clássica lógica neoliberal.

O PNLD CAMPO no PRONACAMPO

O PNLD Campo foi instituído como um programa de aquisição de livros didáticos para educação do campo, no eixo 1 do Programa Nacional de Educação do Campo (PRONACAMPO). Porém, o PNLD Campo não muda seus mecanismos e traduz-se como uma política de cunho neoliberal na relação Estado com o Mercado, como discutido no item anterior (BRASIL, 2013).

O PNLD Campo teve sua primeira edição em 2013, após a promulgação do programa dentro da matriz de ações do PRONACAMPO. Ao todo o programa teve as edições de 2013 (R\$ 26.333.691,26), 2014 (R\$ 26.097.649,04), 2015 (R\$ 22.178.101,43), 2016 (R\$ 57.964.238,55) e 2017 (R\$ 49.181.601,17) contando com uma flutuação de investimentos no que se refere ao livro didático para as escolas do campo.

FIGURA 2: Gráfico de investimentos totais do PNLD CAMPO. Fonte: FNDE/MEC.



Fonte: Autores.

Se formos olhar aos grupos que acessam o PNLD Campo vamos encontrar as seguintes editoras: FTD, Moderna, Global e IBEP. A FTD e a Moderna acessam desde 2013 o programa, enquanto a Global e a IBEP começaram a acessar o programa em 2016 e 2017. Tecendo as relações empresariais, como desenvolvido no capítulo anterior, percebe-se que esta desde a primeira edição a Editora FTD está presente na escolha com a coleção Girassol. Podemos também organizar os valores recebidos ao longo das 5 edições por obra e editora:

FIGURA 3: Gráfico das aquisições do PNLD Campo por editora. * Em 2017 não foi possível calcular o valor por editora, pois os relatórios do PNLD Campo apresentam somente valores totais. Fonte: FNDE/MEC.



Fonte: Autores.

Dessa forma, quando olhamos para o PNLD Campo vemos que este é uma extensão do PNLD que vem sendo implementado desde 1995, com o modelo de parceria público-privado, cabendo ao Estado à análise e escolha dos livros que irão compor o catálogo.

Partindo dos debates acumulados da Educação do Campo e do direito a educação do/no campo, entendo que o PNLD Campo é uma antipolítica que nega o direito a educação dos camponeses. Uma vez que coloca na escola do campo um material didático que aparentemente atende aos anseios do Movimento Por Uma Educação do Campo. Porém, como é criado nessa relação neoliberal entre Estado e Mercado (BALL, 2014) dentro de uma lógica sociometabólica global transnacional do capitalismo (MESZAROS, 2002). Entendo que o PNLD Campo fere tal direito dura-

mente conquistado. Uma vez que não está de acordo com o preconizado na LDBEN 9.394 de 1996 na Constituição de 1988 e nem nas Diretrizes Operacionais para uma Educação Básica do Campo.

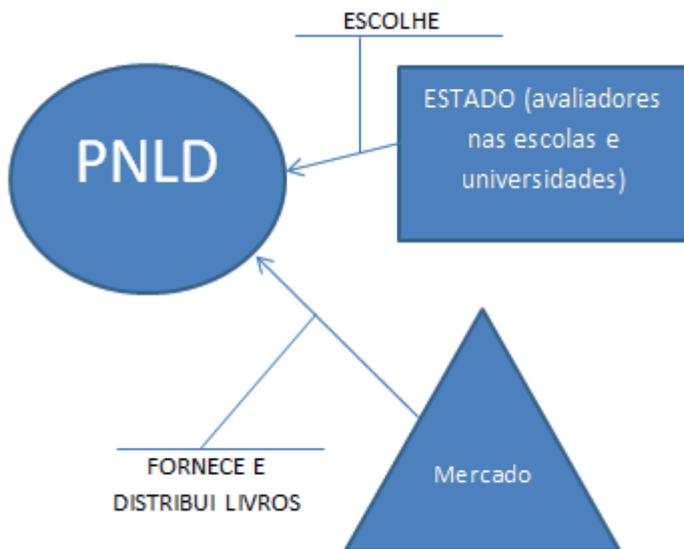
Por outro PNLD CAMPO no caminho das utopias revolucionárias

No sentido de discutir a política dentro de um movimento de análise da realidade e proposição, entendo que é vital discutir outra forma de se fazer a política do livro didático no Brasil. Nesta sessão procuro discutir esse movimento no sentido de garantir os fundamentos de uma Educação do/no Campo como preconizada por Caldart (2004 e 2012). Uma educação forjada no processo de contra hegemonia que tem como função a formação omnilateral humana (GRAMSCI, 1980 e 1987). Nesse sentido, agora desenvolvo um estudo de simulação da política, pensando como os valores de 2013 a 2017 do PNLD Campo poderiam ser aplicados em uma construção de política que busca o protagonismo dos indivíduos sociais locais, movimentos sociais e na articulação de um processo de economia e envolvimento⁴ local.

Atualmente, o PNLD configura-se como uma política, na mediação do Estado pelos avaliadores, pede ao Mercado um livro didático para consumo de estudantes e professores nas escolas. O PNLD Campo segue a mesma lógica de política. A figura 4 mostra essa lógica de funcionamento:

⁴ Uso o termo envolvimento no lugar de desenvolvimento, pois compreendo que a palavra significa na visão do capitalismo global uma retirada de envolvimento comunitário do sujeito, sua individualização e sua consequente alienação. Em contraposição a essa noção uso o termo criar envolvimento.

FIGURA 4: Síntese da mecânica de funcionamento do PNLD.



Fonte: Autores.

Nessa lógica o PNLD e, conseqüentemente, o PNLD Campo são políticas de caráter universal que não compreende a especificação de direitos como elucidada por Bobbio (2007) e nem a Hermenêutica Diatópica como elucidada por Santos (2009). Tal modelo de política torna o Mercado potente frente ao Estado, pois é o Mercado detentor da demanda do produto. Também faz com que haja certo nível de corrupção no programa, uma vez que abre possibilidades para a prática de lobby característica que Bobbio (2015) compreende como *criptogoverno*.

Dessa forma, o primeiro ponto de tensionamento e mudança que compreendo para o PNLD Campo é a relação com o Mercado e a concepção política do programa. No que toca a relação com o Mercado entendo que este é

incapaz de produzir um produto para o camponês, pois a educação do campo não se faz no Mercado global capitalista, mas se faz com o camponês na relação dialógica e de construção de uma contra hegemonia. Quanto à concepção, entendo que, atualmente, o PNLD é uma política neoliberal que faz com que o Mercado transnacional se apoie no Estado como provedor de recursos. Compreendo que a mudança reside na destinação de recursos, uma vez que o PNLD Campo deve se focar nos processos de criação de materiais e formação de professores relacionados às diversas realidades das escolas do campo. Isto é, dentro da lógica do financiamento da política, investir no próprio Estado (através das instituições federais e estaduais de educação superior) para em conjunto, democraticamente, com as escolas, comunidades e movimentos sociais construir livros didáticos que atendam ao disposto pela Educação do Campo, na lógica da relação saberes comunitários locais com os saberes escolares preconizados no currículo oficial. Um formato de programa coerente, que contemple uma formação mais alinhada com a comunidade, crítica e reflexiva; propicie que os professores em parceria com a comunidade, universidades e movimentos sociais construam seus próprios materiais. A figura 5 sistematiza a lógica de PNLD Campo que entendo como ideal:

FIGURA 5: Sistematização de uma nova forma de pensar e fazer o PNLD Campo.



Fonte: Autores.

Assim, caberia o Estado por meio do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) financiar projetos de livros didáticos para o campo construídos pela articulação comunidade, escola do campo e movimentos sociais. A Universidade entraria como uma mediadora do processo, garantindo a revisão técnica do material e sua normatização para impressão por meio das gráficas universitárias a preço do custo do papel, tinta e maquinário para impressão. E as mesmas Universidades ficariam incumbidas de fazer a distribuição dos livros a nível regional, eliminando a necessidade de custeio dos correios. Assim a lógica do financiamento da educação não seria pagar o Mercado, mas fazer o investimento no próprio Estado fortalecendo as Universidades que tem capacidade técnica para atuar como editoras no processo de desenvolvimento de livros didáticos, uma vez que o Mercado empresta o conhecimento acumulado nessas instituições públicas para

produzir produtos para comercialização dentro do Estado pelo PNLD.

Lembro que este exercício é um pequeno movimento para mostrar como podemos mudar a lógica da política educacional. Entendo que este modelo carece de mais reflexão, pois não levo em conta os dados financeiros, o custo para impressão dos cadernos (livros didáticos) e nem o aporte financeiro com bolsas, possivelmente, para formação e produção dos materiais didáticos. A ideia foi provocar movimentos de repensar a política e as relações do Estado com o Mercado.

Considerações finais

A intenção deste capítulo é propiciar o debate em torno do PNLD e do PNLD Campo. Parto do princípio que o PNLD como política forjada na lógica neoliberal cria através do financiamento da educação propiciado pelo Estado uma sustentação do Mercado. Outro ponto que levanto é como o dinheiro da educação que sai do Estado financia materiais didáticos universais, na lógica de educação de massa, que vai desde empresas nacionais até grandes corporações transnacionais. Ou seja, o dinheiro oriundo da arrecadação nacional vai parar nas mãos de grupos que atuam em inúmeros países. Como os dados mostram, alguns desses garantem sua subsistência financeira no mercado do livro didático/educacional Latino Americano, em alguns casos chegando a 41% das receitas do grupo transnacional.

A partir desse quadro com os valores para o PNLD Campo de 2013 a 2017, busco problematizar outra forma de fazer o programa. Está dentro de uma lógica mais alinhada com os pressupostos da Educação do Campo, dando autonomia para a Escola, Comunidade e Movimentos Sociais em proporem e construir com a mediação das Universidades, livros didáticos capazes de dialogar com

a realidade local e que coadunem com o projeto formativo da Educação do Campo. Mudando a lógica da política, onde se passa os atores sociais locais de consumidores a produtores do seu conhecimento. Gerando um círculo de investimento do dinheiro para a educação dentro do próprio Estado, em um novo paradigma de fazer a política.

Entendo que esse exercício é incompleto uma vez que não buscou aprofundar na análise e simulação do financiamento desse novo formato de política com uma visão mais comunitária e local. Porém, é uma provocação interessante para pesquisadores da área se debruçarem em como se faz uma política nesse molde.

REFERÊNCIAS

BALL, S. J. **Educação global** S.A. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2014.

BRASIL. Lei de diretrizes e bases da educação nacional 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Diário oficial de União**. Brasília: Congresso Nacional, 1996.

_____. Educação do campo: marcos normativos. **Diário oficial de União**. Brasília: MEC-SECADI, 2012. 96 p.

_____. Programa nacional de educação do campo PRON-ACAMPO: documento orientador. **Diário oficial de União**. Brasília: MEC-SECADI, 2013. 17p.

_____. RESOLUÇÃO Nº 2, DE 28 DE ABRIL DE 2008. **Diário oficial de União**. Brasília: CNE, 2008.

_____. RESOLUÇÃO CNE/CEB 1, DE 3 DE ABRIL DE 2002. **Diário oficial de União**. Brasília: CNE, 2002.

_____. Decreto-Lei nº 8.460, de 26/12/45. **Diário oficial de União**. Brasília: FNDE Legis, 1945.

_____. Histórico do Programa do Livro. **Diário oficial de União**. Disponível em: < <http://www.fnde.gov.br/programas/programas-do-livro/livro-didatico/historico>>. Acesso em: 01

set. 2017.

BOBBIO, N. **Estado, governo, sociedade**: por uma teoria geral da política. 14. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2007. 173p.

_____. **Democracia e segredo**. São Paulo: Editora Unesp, 2015.

CALDART, R. S. A escola do campo em movimento. In: ARROYO, M. G.; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C. (org.). **Por uma educação do campo**. Petrópolis: Vozes, 2004. 214 p.

_____. Educação do campo. In: ARROYO, M. G.; PEREIRA, I. B.; ALENTEJANO, P. F.; GAUDÊNCIO, F. (org.). **Dicionário da educação do campo**. São Paulo: Expressão Popular, 2012.

FERRARO, A. R. Direito à educação no Brasil e dívida educacional: e se o povo cobrasse? **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 34, n. 2, maio/ago. 2008. p. 273-289.

GRAMSCI, A. **Maquiavel, a Política e o Estado Moderno**. São Paulo: Ed. Civilização Brasileira, 1980.

_____. **Cartas do Cárcere**. São Paulo: Ed. Civilização Brasileira, 1987.

MÉSZAROS, I. **Para além do capital**. 1. ed. São Paulo: Boitempo. 2002.

_____. **A educação para além do capital**. 2. ed. São Paulo: Boitempo. 2008.

MARSHALL, T. H. Cidadania e Classe Social. In: MARSHALL, T. H. Cidadania, **Classe Social e Status**. Trad. Meton P. Gadelha. Rio de Janeiro: Zahar, 1967.

POLANYI, K. **A grande transformação**. São Paulo: Editora Campus, 2000.

SANTOS, B. de S. Direitos Humanos: o desafio da interculturalidade. **Revista Direitos Humanos**, Brasília, v. 2, p. 10-18, jun. 2009.

OLIVEIRA, R. P. de; ARAÚJO, G. C. Qualidade do Ensino:

uma nova dimensão da luta pelo direito à educação. **Revista Brasileira de Educação**, (28): 5-23, jan/fev/mar/abr 2005.

WALZER, M. **Esferas da justiça**: uma defesa do pluralismo e da igualdade. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

CAPÍTULO 2

LETRAMENTO DIGITAL E CIENTÍFICO: desafios enfrentados por futuros educadores do campo

Maria Paulina de Assis¹
Nathália Silva Damasceno
Talita Ferreira Caixeta²

Alunos matriculados no Curso de Licenciatura em Educação do Campo (EduCampo) da Universidade Federal de Goiás, Regional Catalão (UFG/RC), encontravam-se numa faixa etária que varia de 18 a mais de 65 anos de idade quando entraram no curso, sendo a maioria deles oriundos da EJA (Educação de Jovens e Adultos). Vários deles relatam que estavam fora da escola por mais de 20 anos ao ingressarem no curso. A maioria deles provém das classes populares, sendo que cerca de 40% residem na zona rural e 60% na zona urbana, em Catalão ou em pequenos municípios próximos. Cerca de 80% trabalham e 20% apenas estudam. Em torno de 80% dos alunos são do gênero feminino e 20% do masculino.

Professores do curso relatam que boa parte deles não digitam seus próprios trabalhos, não sabem elaborar apresentações em slides, não possuem destreza na busca de textos acadêmicos na Internet, uso de e-mail, consulta às notas e frequência das disciplinas que cursam, dentre outras habilidades necessárias ao cotidiano da vida acadêmica.

¹Psicóloga, Doutora em Educação: Currículo pela PUC-SP. Professora de Psicologia da Educação da Universidade Federal de Goiás – Regional Catalão (UFG/RC). Coordenadora de projetos de pesquisa e extensão sobre formação de professores para o uso das TIC, inclusão digital e letramento digital. E-mail: paulina@ufg.br

²Acadêmicas(bacharel e licenciatura) do curso Psicologia, na Universidade Federal de Goiás – Regional Catalão (UFG/RC). Participa da ação de extensão “Desenvolvimento profissional docente para o uso da Internet: estratégias de ensino e aprendizagem para professores da rede pública de Catalão”.

Muitos desses alunos possuem desktops ou notebooks, mas nem sempre sabem como usá-los apropriadamente. Alguns relatam até que mal sabem ligar o computador, necessitando de ajuda de filhos e familiares para manejo das tarefas necessárias. É comum observar alunos escreverem seus trabalhos a lápis ou a caneta e solicitarem a terceiros que os digitem, tendo que pagar os mesmos, o que onera seus orçamentos muitas vezes já apertados por força das suas circunstâncias de vida. Professores do curso relatam que recebem trabalhos em formatos não acadêmicos, com problemas na digitação e formatação, o que tem prejudicado o aproveitamento dos alunos, provocado muita ansiedade e frustração, além destes terem que arcar com custos para a confecção dos trabalhos.

Todos possuem celulares e é comum vê-los usando esses aparelhos para comunicação via WhatsApp, tanto para assuntos pessoais, como para questões ligadas à área acadêmica, como trocas de informações sobre trabalhos em grupos, dias de prova, orientações de professores, dentre outros temas. Isso mostra que eles têm posse e acesso às tecnologias digitais, e assim, o perfil do grupo se assemelha aos resultados informados pelas pesquisas do CETIC (CGI, 2014, 2016), sobre a tendência de mudança na posse e uso de tecnologias digitais no Brasil dentro das classes populares. Mas as pesquisas também evidenciam que o acesso não significa o uso adequado e útil para as necessidades de informação e comunicação, principalmente por pessoas das camadas mais pobres da população ou os que vivem nas zonas rurais ou mais afastadas dos centros urbanos (ALMEIDA; ASSIS, 2013). Há também que se diferenciar posse e acesso, por exemplo, se alguém possui um aparelho celular, para se comunicar de maneira mais eficiente precisará de acesso à Internet, considerando que nos últimos anos a tendência de comunicação por celular é mais para acesso às redes sociais e aplicativos de trocas de mensagens do que para chamadas telefônicas. Sendo

assim, além de possuir um aparelho, é necessário o acesso à Internet.

Assim, a posse dos aparelhos por si só não dá conta da apropriação das tecnologias para as atividades acadêmicas. E ao longo dos semestres letivos os alunos vão percebendo a necessidade de desenvolverem habilidades relacionadas ao uso dos computadores para realizarem as atividades acadêmicas e gerirem a sua vida estudantil na universidade. Como mostra a pesquisa da CETIC, o acesso à Internet passa a ser feito majoritariamente pelo celular, o que pode facilitar a troca de informações e a comunicação dos alunos para fins de soluções de problemas no dia-a-dia, para contatos com a família, amigos e também com professores e colegas da universidade. A não posse do computador pode apontar uma questão de falta de recursos para sua aquisição, mas também pode ser que o “computador de mesa” já não seja tão útil e prático, dado que essas pessoas trabalham durante o dia e estudam à noite, e, como todos possuem celulares, a comunicação e a aquisição de informações necessárias para o cotidiano sejam resolvidas com o uso dos dispositivos móveis.

Em projetos de pesquisa e extensão na área de inclusão digital realizados pelas autoras deste capítulo, com a participação de alunos do EduCampo, esses traziam tarefas para as quais solicitavam ajuda na digitação, formatação e envio, assim como também geralmente mostravam-se preocupados com as atividades relativas às disciplinas de ciências, em muitos momentos alegando dificuldades para entenderem os conteúdos dessas áreas. Assim, surge o interesse pela pesquisa aqui apresentada: além dos desafios do grupo com as tecnologias digitais – mais especificamente o computador, nesta pesquisa – que outras dificuldades esses alunos teriam para acompanharem o curso? Foi assim que duas professoras, sendo uma delas autora deste capítulo, decidiram abrir uma disciplina de Núcleo Livre (optativa) que trabalhasse com estratégias de apren-

dizagem e letramento digital. Esta seria uma oportunidade para trabalhar com os alunos as suas estratégias cognitivas e meta-cognitivas de aprendizagem, trazendo como proposta a entrega de tarefas via computador, utilizando o sistema de gestão acadêmica utilizado pela UFG/RC. As acadêmicas de psicologia, autoras do capítulo, participaram da disciplina e conviveram com o grupo de alunos durante o semestre letivo. Observaram os desafios da turma, tanto para o cumprimento das disciplinas de ciências, quanto no uso de computador para a elaboração e entrega das tarefas. A curiosidade epistemológica então aguçou o espírito pesquisador das futuras psicólogas, que, então propuseram a pesquisa sobre os dois tipos de letramento.

Desta forma, o objetivo do capítulo é apresentar uma pesquisa feita com um grupo de alunos de Educação do Campo (UFG/RC) sobre seus desafios para acompanharem o curso, buscando esclarecer pontos para uma discussão sobre letramento digital e científico.

A pesquisa foi aplicada em uma turma de 12 alunos que frequentaram uma disciplina optativa (Núcleo Livre) que tratava de estratégias de aprendizagem e letramento digital. As pesquisadoras que conduziram o grupo focal tratado neste capítulo também participaram desse Núcleo Livre, embora fossem alunas do curso de Psicologia. Desta forma, puderam conviver com a turma e conhecer seus desafios durante o semestre para a realização de tarefas de envio de trabalhos pelo ambiente virtual de aprendizagem utilizado e também para o uso de notebooks para atividades em sala de aula.

Iniciamos o capítulo com uma discussão teórica sobre a multiplicidade de definições sobre letramento, com destaque para o digital e o científico. Em seguida, apresentamos a pesquisa realizada, seus resultados e discussão. Nas considerações finais propomos uma reflexão sobre as diversas formas de letramento e seus desafios para os alunos da Educação do Campo.

Multiplicidade de definições de letramento

Questões relacionadas ao letramento vêm ganhando espaço de discussão no Brasil em diversas áreas, por diversos autores. Segundo Kleiman (1991, apud KLEIMAN, 1995) o conceito de letramento passou a ser usado na tentativa dos pesquisadores em diferenciarem o impacto social da escrita das pesquisas sobre alfabetização – caracterizada como competência individual de aquisição de códigos. Tfouni contrapõe os dois termos, enfatizando o caráter individual da alfabetização e social do letramento, dizendo: “Enquanto a alfabetização ocupa-se da aquisição da escrita por um indivíduo, ou grupo de indivíduos, o letramento focaliza os aspectos sócio-históricos da aquisição de um sistema escrito por uma sociedade.” (TFOUNI, 1995, p. 20, apud SOARES, 2002, p. 144)

Lemke (2010) abordará os letramentos como práticas sociais, sendo partes integrais de uma cultura e de todas as suas subculturas. Não podem ser entendidos como atos passivos, mas sim, como atos sociais de construção de significado, aprendidos através da participação em relações sociais. Pois, cada letramento tem papel de transformação da sociedade, visto que eles produzem ligações entre significados e vivências. Assim como Lemke (2010, p. 456) traz o conceito de que os “letramentos são, em si mesmos, tecnologias” que nos dão “as chaves para usar tecnologias mais amplas”, Kleiman (1995, p. 19) também argumenta que os letramentos são “um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos.” Eles são, então, parte de sistemas amplos de práticas que ultrapassam o que as pessoas fazem individualmente.

A partir dessas conceituações, a diferença entre alfabetização e letramento fica mais clara, podendo-se afirmar, por exemplo, que existem pessoas que podem ser letradas

sem mesmo terem sido alfabetizadas, que já tiveram contato com eventos de letramento sem mesmo terem aprendido a ler e a escrever. Como, por exemplo, crianças que já ouviram histórias e que conseguem, a partir desse contato oral, fazer associações entre expressões das histórias com a vida cotidiana, pessoas que já tiveram contato com expressões rotineiras como “entre aspas” e conseguem assimilar o significado. É comum vermos crianças que já aprenderam operações matemáticas básicas antes mesmo de irem à escola, e isto pode ser visto nas classes populares, onde as crianças ajudam os pais em seus pequenos negócios informais, vendendo balas, chicletes e doces nos semáforos das grandes cidades. Na sociedade globalizada e tecnológica em que vivemos, a escrita passou a ser uma prática que, de tão automática, chega a passar despercebida para os grupos dos letrados. Está presente em práticas corriqueiras, como comprar produtos no mercado, ler bulas de medicamentos, ler cédulas de dinheiro, etc. Essas práticas representam um dos tipos de letramento, a alfabetização. (KLEIMAN, 1995).

Por serem processos sociais que englobam inúmeras formas, significando acesso a outros mundos (como midiáticos, políticos, tecnológicos) justifica-se a adoção do plural do termo “multiletramentos”, pois o acesso a esses espaços e tecnologias garante ao sujeito letrado um efeito potencializador nos seus círculos sociais. Neste texto focamos dois tipos de letramento, o digital e o científico, dada a importância deles na vida acadêmica do grupo pesquisado.

Letramento Digital

É importante sinalizar que ao falar de letramentos digitais não se está apontando a processos básicos de aprendizagem do uso de computadores e redes, o que se configura como “alfabetização digital”, mas sim ao uso e

à aplicação em diversas áreas na vida cotidiana a partir da apropriação das mesmas. (BUZATO, 2009)

Em consonância com Buzato, Freitas (2010) também trará essa visão de que os computadores e a Internet são instrumentos culturais de aprendizagem. Tais instrumentos têm sido utilizados no campo da leitura-escrita cada vez mais com a presença de recursos multimidiáticos, considerando que há uma mistura e combinação de diferentes linguagens - sonora, visual e oral - conectadas pelos nós do hipertexto que liga textos (aqui considerando que textos podem ser escritos, sonoros e imagéticos), de maneira que se obtém “textos” hipermidiáticos. Freitas (2010) concebe o letramento como o conjunto de competências necessárias para que um indivíduo entenda e use a informação de maneira crítica e estratégica, em formatos múltiplos, vinda de variadas fontes e apresentada por meio de computador-internet, sendo capaz de atingir seus objetivos, muitas vezes compartilhados social e culturalmente. O primeiro autor a propor o letramento como um conjunto de habilidades e competências foi Gilster (1997, p. 1, apud SOUZA, 2007), que propõe que o letramento digital é a “habilidade de entender e usar informação em formatos múltiplos de uma vasta gama de fontes quando esta é apresentada via computadores”. Segundo esse mesmo autor, para que uma pessoa seja considerada letrada é necessário que possua algumas competências básicas, sendo elas: a avaliação crítica de conteúdo; a competência de conseguir ler modelos hipertextuais; construir, a partir de associações, conhecimento diante da Internet; e, por fim, ter habilidades de busca nesses ambientes.

Porém, para Lankshear e Knobel (2005, apud SOUZA, 2007), o letramento surge com uma ideia de pluralização, assim, ao invés de se falar em letramento, fala-se em “letramentos digitais”. Letramentos digitais que constituem formas diversas que podem emergir, evoluir ou em alguns casos, desaparecer e serem substituídas por outras.

Soares (2002, p. 151, apud SOUZA, 2007) também trará a ideia de que é necessário que haja uma pluralização da palavra letramento, já que as diferentes tecnologias fazem com que existam também diferentes letramentos. Ela abordará o letramento digital como um “um certo estado ou condição que adquirem os que se apropriam da nova tecnologia digital e exercem práticas de leitura e de escrita na tela, diferente do estado ou condição do letramento dos que exercem práticas de leitura e escrita no papel”.

Em meio a esta multiplicidade de conceitos há de se levar em conta que letramento ainda é um tema em emergência, que começou a ser trabalhado por volta da década de 1980, com autoras como Tfouni (1995, apud SOARES, 2002). Com a formalização de algumas categorias, com autores como Gilster (1997, apud SOUZA, 2007), em meados da década de 1990 e novas formulações dos anos 2000 em diante. É importante notar que as teorias iniciais deram conta das tecnologias naquele espaço e tempo em específicos, sendo hoje, portanto, fundamentos para que autores contemporâneos escrevam as suas novas formulações. Por exemplo, o que justifica o fato de hoje, ser mais cabível se falar em letramentos - no plural - pois abarca as inúmeras e novas formas de sistemas que surgem na “velocidade de um click” na medida em que a cultura é modificada e modifica os sujeitos que nela estão inseridos.

Letramento científico

Alfabetização e letramento científico foram termos traduzidos do inglês *science literacy* (CACHAPUZ et al., 2008), utilizados para enfatizar a necessidade de se especificar um currículo de Ciências que fosse apropriado para os estudantes que não planejavam continuar seus estudos, optando por não ingressar na carreira científica, ou seja, apontando para o sentido mais simplista da conceituação. Alguns autores adotam o termo “Alfabetização Científi-

ca”, outros “Letramento Científico”, e há ainda aqueles que acham mais adequado o uso do termo “Enculturação Científica”. Mas, como apontado por Roberts (2007), embora a discussão venha sendo feita em diversos países, não há consenso sobre a definição a ser adotada.

Teixeira (2007) propõe em sua dissertação uma ruptura entre “letramento científico” e “alfabetização científica”. Essa discussão está ligada à distinção feita no tópico “2. Multiplicidade de Definições de Letramento” deste trabalho, em que o termo “alfabetização” está ligado a uma aquisição simbólica individual e o termo “letramento” tem a ver com cultivar práticas sociais relacionadas à ciência, sendo o meio pelo qual se poderá fazer uso da ciência como forma de cultura. Ele acredita:

Que o letramento tem objetivos que vão além da alfabetização, tratando o conhecimento científico de forma que o seu detentor possa ser um agente transformador da sociedade em que vive e que possa utilizar este conhecimento para a resolução de problemas práticos seus e da sociedade ao seu redor. (Idem, p. 13).

Em outras palavras, a alfabetização científica pode ser considerada como um conjunto de conhecimentos que facilitariam as pessoas a fazerem uma leitura do mundo. E o letramento científico, uma prática que vai além, que possibilita a partir de tal leitura, as pessoas a entenderem as necessidades do mundo e transformá-lo em um lugar melhor. Ainda que se soubesse olhar os fenômenos, ter bases científicas para analisá-los e pudesse inferir criticamente sobre eles entendendo que as diversas teorias podem ocasionar transformações na sociedade, seria necessário, a partir dessa leitura, a utilização de toda essa instrumentação para transformar o meio em um lugar melhor. (CHASSOT, 1998 apud TEIXEIRA, 2007).

No entanto, consideramos que alguns autores – dos quais citaremos – apesar de utilizarem o termo alfabetização, extrapolam a sua visão reduzida trazendo em seus

trabalhos a conceituação de alfabetização como sendo sinônima da conceituação do letramento. Portanto, apesar de trazermos a terminologia “alfabetização”, ela é entendida no sentido sócio-cultural do letramento.

As definições apontam para a importância do ensino das Ciências para a formação e o desenvolvimento dos indivíduos para que os mesmos tenham a capacidade de utilizar esses conhecimentos para a construção de sentidos compartilhados e praticá-los socialmente. (SASSERON; CARVALHO, 2011). De acordo com Martins (2010, p. 364)

Na literatura, encontramos relatos de investigações científicas e intervenções voltadas à promoção da alfabetização científica, que a significam como objetivo de ensino, meta de aprendizagem, referencial para desenvolvimento de currículos, base para avaliação do conhecimento público da ciência ou como objeto de pesquisa. Discute-se o tema da alfabetização/letramento científico no contexto das políticas públicas, questiona-se a pertinência e os sentidos dos termos alfabetização e letramento nas pesquisas do campo, e busca-se explicitar seus aspectos históricos, políticos e epistemológicos.

Em um resumo elaborado pelo Pisa – Programa Internacional de Avaliação de Alunos – de 2015 baseado em um documento do Pisa 2006, o conceito de letramento científico é ampliado, considerando que o intuito da educação na ciência precisa ser mais amplo e aplicável. Para isso é importante destacar que a ciência e a tecnologia se diferem em seus propósitos, apesar de estarem diretamente ligadas: a primeira busca respostas para determinada questão; a segunda, busca soluções para os problemas humanos. A cada década que se passa, são inegáveis as exigências inovadoras que surgem junto a elas, e por isso a demanda de pessoas cientificamente letradas para a realização dessas descobertas aumentará progressivamente. (PISA, 2015)

Nesse sentido, o Pisa 2015 apresenta três competências necessárias para definir o que é preciso para ser letrado cientificamente. A primeira competência é a de “Explicar

Fenômenos Cientificamente, demonstrando capacidade de: lembrar e aplicar conhecimento científico apropriado; identificar, utilizar e gerar modelos explicativos e representações; fazer e justificar previsões apropriadas e oferecer hipóteses explicativas”. A segunda competência é “Avaliar e Planejar Experimentos Científicos, demonstrando capacidade de: identificar a questão explorada em um dado estudo científico; diferenciar questões possíveis de serem investigadas cientificamente; propor formas de explorar uma dada questão cientificamente e avaliar formas de explorar uma dada questão cientificamente”. Por último, a terceira competência é a de “Interpretar Dados e Evidências Cientificamente, demonstrando capacidade de: transformar dados de uma representação para outra; analisar e interpretar dados e tirar conclusões apropriadas; identificar as premissas, evidências e argumentos em textos relacionados às ciências e distinguir entre argumentos, quais são baseados em evidência científica e quais são baseados em outras considerações”. (PISA, 2015, p. 15, 16)

Há ainda a divisão do conhecimento em três elementos: o conhecimento do conteúdo, que seria o conhecer o mundo natural; conhecimento procedimental, saber e o conhecer as práticas, e o conhecimento epistemológico, que é compreender o papel de concepções específicas. Para executar as três competências citadas acima, é preciso que as pessoas detenham esses três tipos de conhecimento. (PISA, 2015).

Uma contextualização do termo Alfabetização Científica é feita pelo pesquisador Rüdiger Laugksch, em seu artigo publicado em 2000, no qual cita o trabalho desenvolvido por Hazen e Trefil, no qual os autores fazem uma diferenciação importante entre “fazer ciência” e “usar ciência”. Para eles, os indivíduos não necessariamente precisam ter habilidades para desenvolver uma pesquisa científica, mas precisam saber utilizar dos novos conhecimentos produzidos e saber de suas consequências para a

vida em sociedade. (SASSERON; CARVALHO, 2011)

Pella em 1966 (apud SASSERON; CARVALHO, 2011, p. 62) já propunha uma visão semelhante:

[...] para uma pessoa ser considerada alfabetizada cientificamente deve ter conhecimento das relações entre Ciência e Sociedade; saber sobre a ética que monitora o cientista; conhecer a natureza da ciência; diferenciar Ciência de Tecnologia; possuir conhecimento sobre conceitos básicos das ciências; e, por fim, perceber e entender as relações entre as ciências e as humanidades.

Em uma pesquisa realizada por uma iniciativa do Instituto Abramundo com a parceria do Instituto Paulo Montenegro e a Ação Educativa, foi pensado um ILC - Indicador de Letramento Científico – com o objetivo de “oferecer ao país um indicador que oriente políticas públicas na formação e esclarecimento do cidadão quanto à relevância dos conhecimentos científicos e tecnológicos no seu cotidiano”. (GOMES, 2015, p. 13).

Através dele definiu-se uma escala de proficiência do Letramento Científico, dividida em quatro níveis: 1) Letramento não Científico; 2) Letramento Científico Rudimentar; 3) Letramento Científico Básico e 4) Letramento Científico Proficiente. O primeiro “localiza, em contextos cotidianos, informações explícitas em textos simples (tabelas ou gráficos, textos curtos) envolvendo temas do dia a dia (consumo de energia em conta de luz, dosagem em bula de remédio, identificação de riscos imediatos à saúde), sem a exigência de domínio de conhecimentos científicos.”; o segundo, “Resolve problemas que envolvam a interpretação e a comparação de informações e conhecimentos científicos básicos, apresentados em textos diversos (tabelas e gráficos com mais de duas variáveis, imagens, rótulos), envolvendo temáticas presentes no cotidiano (benefícios ou riscos à saúde, adequações de soluções ambientais).”; o terceiro, “Elabora propostas de resolução de problemas de maior complexidade a partir de evidências científicas

em textos técnicos e/ou científicos (manuais, esquemas, infográficos, conjunto de tabelas), estabelecendo relações intertextuais em diferentes contextos.”; e o quarto, “Avalia propostas e afirmações que exigem o domínio de conceitos e termos científicos em situações envolvendo contextos diversos (cotidianos ou científicos). Elabora argumentos sobre a confiabilidade ou a veracidade de hipóteses formuladas. Demonstra domínio do uso de unidades de medida e conhece questões relacionadas ao meio ambiente, saúde, astronomia ou genética”. (GOMES, 2015, p. 15).

A partir desta mesma pesquisa na qual foram divididos os níveis de proficiência, percebeu-se que nas principais metrópoles do país, com pessoas entre 15 e 40 anos de idade, quase metade desta população foi classificada com nível de letramento rudimentar e apenas 5% classificadas no nível de letramento científico proficiente. (GOMES, 2015).

Outra pesquisa desenvolvida pelo Ministério da Ciência e Tecnologia no Rio Grande do Sul, mostra que o conhecimento científico é pouco propagado na cultura brasileira, pois foi constatado que no entendimento da população, a ciência e a tecnologia estão ligadas ao meio ambiente e à saúde, sendo que temas como as artes não são citados como parte destas. Mas ao dar ênfase na palavra “ciência”, é possível entender que seu significado está relacionado com o conhecimento em geral. (MOTTA-ROTH, 2011).

Sasseron e Carvalho (2011) trazem pesquisas de vários autores (SHAMOS, 1995; MILLER, 1983; LAUGKCH, 2000) pesquisadores que definem três extensões para a Alfabetização Científica:

[...] cultural, funcional e verdadeira. A primeira forma estaria relacionada à cultura científica da qual tratamos anteriormente, suas especificidades e como suas construções relacionam-se com a sociedade; a forma funcional da AC aconteceria quando a pessoa soubesse sobre os conceitos e idéias científicos e utilizasse-os de maneira adequada para

se comunicar, ler e construir novos significados; e, por fim, a AC verdadeira ocorreria quando a pessoa entendesse como uma investigação científica se passa e esboçasse apreço pela natureza da ciência. (SASSERON; CARVALHO, 2011, p. 63)

Em outra concepção, e concluindo, o letramento científico tem algumas diretrizes básicas, que segundo Sabbatini (2003, apud TEIXEIRA, 2007) são:

- Possuir um vocabulário básico de conceitos científicos, entendendo seus significados e compreendendo a ligação entre eles e os fenômenos sociais e científicos.
- Compreender o método científico e conseguir aplicá-lo no auxílio de levantamento de hipóteses e elaboração de testes para confirmar ou refutar as hipóteses.
- Compreender como as ciências estão inseridas no contexto social e humano e entender os impactos dela na cultura e na sociedade em que vive.

Diante dessas concepções e apoiados na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB/1996) que institui no parágrafo 2º do Art. 1º que “A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social”, entendemos a necessidade de questionar os níveis de letramentos científicos no Ensino Médio brasileiro e nos cursos de EJA refletido diretamente nos níveis de letramentos em que os alunos têm adentrado às universidades, em específico, os alunos da Educação do Campo. Em segundo plano, questionar também as estratégias e as propostas – ou a falta delas – elaboradas pela docência acadêmica diante desse déficit, nos apropriando da ideia de que o letrado cientificamente opera mudanças significativas no meio em que vive.

Pesquisa

A pesquisa é o método mais conhecido e eficaz quanto à produção de ciência. Está atrelada a todo tipo de inovação, descobertas e melhorias presentes na sociedade. Ela tem caráter investigativo e é contemplada por vários métodos, abarcando maneiras diferentes de se pesquisar para alcançar também diversos tipos de objetivos.

Dentre os métodos de pesquisas existem duas grandes subdivisões: a quantitativa e a qualitativa. Na pesquisa quantitativa, o conhecimento é gerado através da mensuração dos dados, sendo mais objetivos e com margem à generalização de resultados – na maioria das vezes obtidos com a aplicação de questionários. Já na pesquisa qualitativa é priorizado conhecer e compreender a realidade do indivíduo, promovendo a interação entre pesquisador e pesquisado. (GONDIM, 2003)

A pesquisa a qual este trabalho foi desenvolvido é a do Grupo Focal (GF), em que a coleta de dados é feita por meio da interação grupal. O próprio nome nos permite concluir que Grupo Focal é um determinado grupo que se reúne para uma discussão em torno de um tema/foco sugerido pelo pesquisador/entrevistador. Para que essa discussão caminhe de forma efetiva, é necessária a presença de um moderador que seria o próprio entrevistador para conduzir e instigar o debate.

É justamente esse caráter interativo e flexível que faz a técnica do Grupo Focal ser classificada dentro da perspectiva qualitativa de pesquisa. De certa forma, o grupo focal é uma entrevista coletiva informal onde se é dialogado um assunto em comum a todos, inclusive às próprias demandas do pesquisador. Não sendo feita, portanto, a formação do grupo de maneira aleatória. Cada participante irá se expressar, articulando suas ideias e opiniões, não havendo respostas certas, concomitante fazendo surgir um processo de construção de opiniões, induzindo a autorre-

flexão. Segundo Gui (2003), o GF é uma técnica que possibilita uma aproximação empática entre os pesquisadores à experiência dos participantes do estudo, favorece a livre expressão de pensamento e sentimentos, propiciando um ambiente para emergir os significados. Há construção de informações à medida que os participantes refletem sobre o tema abordado.

Para o bom desenrolar de um Grupo Focal, é importante que fique claro desde o início o propósito de sua realização. A escolha do local, o posicionamento do moderador e o tipo da análise de resultados, influenciam na discussão. Como durante o diálogo, muitas características pessoais são expostas e em muitos grupos realizados são feitas gravações, é essencial garantir aos participantes privacidade e a preservação da identidade de cada um. Isso irá influenciar no posicionamento dos participantes fazendo com que eles se sintam mais seguros ao expor suas opiniões. Todo esse cuidado ético deve ser tomado pelo pesquisador antes mesmo de se iniciar a discussão. (GONDIM, 2003)

Outro ponto a ser destacado é a quantidade de participantes, encontrando na literatura variações entre as opiniões dos autores, podendo ser de quatro a quinze pessoas. (MENDONÇA e GOMES, 2016; GONDIM, 2003). Porém, é consenso entre eles que a quantidade de participantes não seja grande, para que haja uma participação de todos e também para que o moderador não perca o manejo da discussão, pois, quanto maior for o grupo maior será a dificuldade do moderador de compreender as percepções e manifestações em relação ao tema abordado no GF. Também é interessante a elaboração de um roteiro, não fechado como um questionário, mas que permita a fluidez da discussão, apenas para que o moderador possa usá-lo como um norteador. Gondim (2003, p. 154) afirma que “quando os grupos não são capazes de produzir novidades nas suas discussões é sinal de que se conseguiu mape-

ar o tema para os quais a pesquisa foi dirigida”. A autora ainda abordara a importância de: evitar discussões paralelas para que assim, todos participem; que só uma pessoa fale de cada vez; que não haja um dominador da discussão e que todos tenham o direito de dizer o que pensam.

O Grupo Focal começou a ganhar espaço na área de investigação científica por volta de 1980, sendo antes utilizado apenas como uma técnica de entrevista de marketing e publicidade, não tendo muita relação com as ciências. Foi somente no final do século passado que pesquisadores da área das ciências humanas e sociais começaram a fazer uso desta técnica. (SANTOS et al, 2016)

A respeito das diferentes aplicações do grupo focal nas ciências humanas, naturais e sociais, Kramer (1999, p. 132) vai dizer:

Se nas ciências naturais o objeto de pesquisa era um produto acabado e passível de objetivação, nas ciências humanas e sociais, o objeto é o próprio homem e suas relações; um objeto em processo, inacabado, múltiplo, vivo, ideológico. Se nas ciências naturais a relação entre sujeito e objeto é de oposição da qual surge o conhecimento, nas ciências humanas não cabe cisão entre sujeito e objeto. Não há um sujeito que olha um objeto, mas um sujeito que reflete sobre si, sobre suas relações e constrói seu conhecimento. É, pois, um conhecimento produzido socialmente, situado na história e na cultura e não um conhecimento inteiramente objetivo.

Também defende Gatti (2005, apud MENDONÇA e GOMES, 2016), que a técnica do Grupo Focal vem ganhando espaço principalmente nas áreas das ciências humanas e sociais, pois além de permitir a compreensão dos discursos dos sujeitos, suas diferenças e contradições, entendendo o que eles pensam e expressam, permite também a compreensão de como e porquê pensam.

O uso do Grupo Focal na educação, apesar de estar ganhando espaço, é considerado uma técnica nova, por ter uma produção de trabalhos ainda em quantidade relativamente tímida. Isso acontece devido a uma resistên-

cia dos educadores, por ser uma técnica de pesquisa que foi desenvolvida em outros preceitos não comuns à área educacional. Na educação, esta técnica serve não somente para coletar dados, mas para promover interações entre as pessoas, expressões de ideias, reflexões e autorreflexões sobre o tema abordado. (SANTOS et al, 2016)

Gatti (2012, apud SANTOS et al, 2016) percebe no grupo focal uma forma de criar um ambiente participativo em que os sujeitos analisem, inferem, tecem críticas e se posicionem acerca do tema proposto, fazendo das pesquisas em educação, a partir desse processo interacional, uma forma de buscar respostas a problemas da sociedade.

Acreditando que a “utilização da técnica de grupo focal, em pesquisa qualitativa, possibilita um processo de construção de sentido em relação ao tema estudado, sendo um procedimento efetivo na coleta de material discursivo/expressivo” (PAIM, 2015), nós a aplicamos com alunos do sétimo período do curso Educação do Campo da Universidade Federal de Goiás - Regional Catalão (UFG/RC), a primeira turma. Esta técnica foi, então, o método mais eficaz que encontramos para compreender a realidade deles e ao mesmo tempo coletar os dados qualitativos para a pesquisa.

Entendendo os aspectos comuns, mas também diferentes e contraditórios, procuramos nos ater à experiência de cada um, entendendo-os como sujeitos sociais, únicos e de vivências singulares. Segundo Minayo (1998, apud GUI, 2003),

[...] considerar o sujeito de estudo [como] gente, em determinada condição social, pertencente a determinado grupo social ou classe com suas crenças, valores e significados. Implicaria também considerar que o objeto das ciências sociais é complexo, contraditório, inacabado, e em permanente transformação.

O perfil geral dos pesquisados se constituiu de alunos com idades entre 41 e 50 anos, sendo que a maioria

deles ficou em média 20 anos fora da escola. Inicialmente o curso foi ofertado especificamente para pessoas que morassem nas redondezas da cidade. Por isso, a maioria da turma reside em cidades vizinhas ou até mesmo no campo, deslocando-se todos os dias para a universidade através do transporte público ou pessoal.

A partir de uma vivência de, aproximadamente, seis meses com a turma, foi possível detectar as dificuldades relacionadas ao uso das tecnologias (letramento digital) e também à aplicação dos conceitos das ciências naturais aprendidas em sala (letramento científico). Nesse sentido, vimos a necessidade de abordar o assunto com a turma, pois foi possível perceber que era uma dificuldade recorrente e que acometia praticamente todos os alunos.

Antes do encontro foi elaborado um roteiro com questões norteadoras para o diálogo. Essas questões foram levantadas através da vivência com a turma, onde os observadores conseguiram captar os pontos cruciais das dificuldades diárias enfrentadas por eles. Sendo então, consultado o dia e o horário para a realização do grupo.

Foi realizado apenas um encontro, utilizando uma das salas de aula da universidade, sendo composto por quinze alunos, dois observadores e um moderador. Foi pedido a eles, primeiramente, para compor um círculo. Logo após, foi explicado o que era e como funcionava um Grupo Focal, e que essa técnica seria usada para a coleta de dados de toda a discussão. A gravação de áudio foi feita apenas após o consentimento de todos os alunos e também após a assinatura de um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido onde assegurava a todos os participantes o sigilo de suas identidades.

Após este momento inicial de esclarecimento e cuidados éticos, deu-se início ao diálogo que durou aproximadamente 50 minutos. A discussão foi direcionada às vivências de cada um quanto ao uso das tecnologias antes do período universitário e pós-universidade, levando em

conta os ambientes de utilização, os horários, as dificuldades e as aptidões. Também foi discutido o tema letramento científico, quanto às técnicas de estudo em relação às ciências naturais e humanas e às dificuldades enfrentadas no ambiente acadêmico.

Resultados

A discussão no grupo focal se inicia com a questão sobre o costume de usar o computador antes e depois de entrar na universidade. Os comentários de alguns dos participantes denotam a importância do uso do computador por eles:

- *Eu tinha, mas depois que entrei aumentou, pois, todos os trabalhos são feitos no computador;*
- *Eu não tinha;*
- *Eu também não tinha, e vou ser sincera, não gosto de mexer com o computador, acho horrível, nem em celular eu gosto de ficar mexendo;*
- *Eu trabalho na secretaria, então já tinha o costume de mexer, mas nem se compara, porque agora ainda tem algumas ferramentas que a gente desconhece, né, que pode auxiliar a gente nas tarefas, então tem algumas coisas que ainda estamos aprendendo;*
- *Eu também não tinha, mas agora estou aprendendo;*
- *Eu nem tinha conhecimento, nadinha mesmo. Ainda tenho dificuldades. Só agora aprendi o Ctrl-C, Ctrl-V;*
- *Eu não tinha o costume de usar,*
- *Não tinha conhecimento, mas agora uso constantemente e ainda tenho dificuldades.*

Consideradas as respostas, observa-se que há uma tendência no aumento de uso do computador após entrarem no curso, e devido à necessidade dele para a realização das tarefas, os alunos buscam aprender como usá-lo.

Sobre o local onde usam o computador, todos responderam que usam em casa, exceto um participante que usa na casa da amiga.

Sobre as dificuldades para usar o computador, todos referem que têm, a seguir alguns detalhes:

- *Todas as dificuldades;*
- *A minha dificuldade são os caminhos;*
- *Eu cheguei a fazer cursos antigos, mas hoje tem coisa mais moderna;*
- *De acordo com o que vou fazer;*
- *Hoje eu sei que tem que ir fazendo e salvando, porque se não salvar, perde tudo. Mas formatar, essas coisas, eu não sei.*

Pelas respostas observa-se que há níveis diferenciados de dificuldades e maneiras diversas de lidar com elas.

O letramento científico foi tratado com a questão sobre dificuldades para entender os conteúdos das disciplinas.

- *[...]. Aqui na turma você encontra de tudo: o pessoal que já fez o EJA, que já fez o segundo grau normal. Eu, por exemplo, fiz curso técnico, mas tive uma defasagem, porque essas matérias como história, geografia.*
- *Eu, por exemplo, fiquei 30 anos sem estudar, prestei vestibular, fiz magistério, contabilidade e parei, porque na minha época era só o que existia, depois quando veio a faculdade era só pra quem tinha dinheiro. [...] Não tenho dificuldades com as matérias porque eles relacionaram muito bem os conteúdos com o nosso cotidiano, então isso foi muito vantajoso, o que tem tudo a ver com o nosso curso. [...] agora o único problema que eu quero superar é esse letramento digital, ah esse eu vou, porque agora é questão de honra.*
- *As dificuldades são em todas as matérias, mas por exemplo, quem tinha mais facilidade em alguma matéria, ajudava quem tinha dificuldade. Assim, os meninos me ajudaram a chegar até*

aqui, mas em algumas matérias eu passei por elas.

- *Mas alguma coisa ficou, porque os professores relacionam muito com o cotidiano, e isso facilitou um pouco. Mas eu tive muita dificuldade com o conteúdo de física, porque no ensino médio eu vi física em um ano só, porque eu vi biologia no primeiro, física no segundo e química no terceiro, então foi uma coisa que também lá eu passei, aí chega aqui eu tive muita dificuldade.*
- *Nós pegamos muito pouco conteúdo né, quanto de física, química e biologia. O curso é voltado pra isso, pra especialização nas ciências da natureza, mas na verdade está mais voltado para a área de humanas, a gente tirou muito pouca coisa. Então se você pegar o pessoal hoje pra dar aula de uma das três matérias aqui no nosso curso, vai ter que estudar, porque o que foi visto, foi muito pouco em relação ao que se dá em escola, foi uma pinçelada assim, vamos dizer.*

Pelas respostas observa-se que há níveis diferentes de dificuldades com as matérias e até aqueles que dizem não ter. Interessante observar que eles citam o fato de os professores ajudarem relacionando os conteúdos com questões do cotidiano, para facilitar a compreensão.

Quanto às dificuldades relacionadas ao “letramento científico”, estas são relacionadas ao acompanhamento do curso, como segue:

- *A dificuldade é que eles apresentam os conteúdos depois que a gente já sofreu bastante. Igual pede um painel pra gente, não explica nada, e depois vem que nem a ... e dá aquela aula pra gente, depois que a gente já sofreu, já suou, já foi buscar os métodos próprios, é que elas ensinam. Dão um tipo de conteúdo agora, que iam servir pra gente elaborar outros conteúdos que já passaram.*
- *A dificuldade da gente sente aqui é porque é isso: em fazer isso, isso e isso e você tem que se virar, né, e aí pedir ajuda para os meninos, pra quem? Porque fica todo mundo sem saber. Eu perguntei no meu serviço se tinha alguém que sabia fazer painel,*

ninguém sabia. Slide eu sei montar, mas painel eu não sei. Mas assim, a gente tinha que saber onde é que entra, se é em tal lugar, se é no outro. Então eu acho assim, a dificuldade que nós temos aqui, muitas vezes é essa, o professor chega e joga ali: “eu quero isso, isso e isso” e pronto.

- *Manda a gente fazer uma coisa que nem sabemos o que é.*
- *Eu tenho uma sugestão, porque como nós somos os pioneiros da turma Educação no campo, assim, que esses cursos, tipo a inclusão digital, o mapa conceitual que a professora ... nos ensinou, que fosse ensino para os demais, antes prá facilitar. Tá certo que é válido e aprender é sempre bom, eu particularmente, se tivesse aprendido isso antes, teria sofrido menos.*
- *Pois é, mas, do primeiro período até o sexto, nós fomos tratados normal, agora no sétimo, querem impor algo que não foi aplicado antes, aí muda. Esse é o diferencial, eu tive essa visão que do primeiro ao sexto período tava tudo normal, agora no sétimo querem que a gente engula uma bagagem que não foi dada, é como dar um churrasco pra um neném. [...] Cadê as aulas? A aula da ..., por exemplo, podia ser um dia todo, não deveria ser só uma hora, mas devia ser ali na prática mesmo, ensinando a inclusão digital mesmo. [...] É na prática mesmo, não adianta, a inclusão digital tem que ser na prática mesmo. Fulano, ciclano e beltrano, tem facilidade porque eles trabalham no ramo, agora nós? Não somos. Então a realidade é essa.*

É interessante observar que há uma reclamação referente a explicações sobre como fazer as tarefas (painel, mapa conceitual), o que eles parecem ressentir, repetindo isso em diversos momentos. Retomam as dificuldades relacionadas ao letramento digital (curso de “inclusão digital”), que deveria ter aulas práticas, de acordo com suas necessidades. Além disso, a sugestão que algumas coisas (como mapa conceitual) fossem ensinadas nos primeiros períodos, pois isso os ajudaria nas tarefas das disciplinas que vêm posteriormente. Aparentemente, trata-se de eles terem dificuldades com relação aos modos de fazer cer-

tas tarefas, dadas por professores nos primeiros períodos, com as quais eles não têm familiaridade. A fala *“eu tive essa visão que do primeiro ao sexto período tava tudo normal, agora no sétimo querem que a gente engula uma bagagem que não foi dada”* ilustra essa afirmação, ou seja, a falta de conhecimento de formas, de técnicas, de métodos de realização das tarefas acaba atrapalhando o desenvolvimento deles no curso, o que causa ansiedade e frustração, comprometendo o rendimento acadêmico no curso.

Outras questões relevantes para o presente trabalho apresentam dificuldades enfrentadas pelo grupo na sua permanência na universidade, como: não conseguir ir aos atendimentos dos professores nos horários em que esses são oferecidos, pelo fato de trabalharem durante o dia e não poderem vir; *“a gente mora longe”*; *“eu fiquei três anos com um projeto com o professor sem receber uma bolsa, ele só me ajudava”*.

Em síntese, pelos resultados apresentados, há algumas variações com relação às dificuldades apresentadas pelos alunos no acompanhamento do curso, muito mais relacionada a competências não específicas para aprender os conteúdos. Aparentemente, as dificuldades são relacionadas a formatos de atividades que são solicitadas pelos professores, no que se refere a tipos de atividades e tipo de entrega, como, por exemplo, textos digitados em formatos exigidos pela comunidade científica. Quando se referem ao fato de terem que *“se virar”* para aprenderem e entregarem as tarefas conforme solicitadas pelos professores, eles se ajudam.

Discussão dos resultados

Os resultados apontam para uma situação na qual os alunos participantes do grupo focal iniciam suas atividades acadêmicas no curso de Educação do Campo com dificuldades para acompanhar as disciplinas da área das

Ciências e também para fazerem suas tarefas por não saberem usar computadores ou usá-los para a escrita dos trabalhos. Atribuem essas dificuldades ao fato de terem ficado muito tempo fora da escola, ou por terem tido outras opções como cuidar dos filhos, da casa, da família.

Alguns dizem que a universidade provê apoio por meio de atendimento dos professores, entretanto, não conseguem ir ao encontro dos docentes em horários oferecidos, pois esses são em horários em que estão trabalhando. Ajuda de colegas, amigos e familiares também são citados, para darem conta dos trabalhos, da digitação e impressão desses.

Há ainda uma observação sobre a maneira como percebem o desenvolvimento das aulas e das disciplinas. Argumentam que normalmente têm que “se virar” para aprenderem como fazer os trabalhos, ressentem de informações e orientações sobre o “como fazer”. Para darem conta das tarefas recorrem à ajuda de colegas, mas isso não tem sido suficiente, demandam mais ajuda dos professores e da universidade. Tal procedimento se mostra interessante do ponto de vista da concepção sobre os múltiplos letramentos; cada um sabe um pouco, ou seja, tem certo nível ou tipo de letramento, seja científico ou digital.

Os diversos tipos de textos exigem do autor e leitor, competências que vão além da linguagem escrita, incluindo conteúdo diversos em vários formatos, (ASSIS; ARAUJO; COSTA, 2017), daí a necessidade de nos apropriarmos de diversos tipos de tecnologias presentes no nosso cotidiano, por meio do letramento digital, que se refere “[...] tanto à apropriação de uma tecnologia, quanto ao exercício efetivo das práticas de escrita que circulam no meio digital” (FRADE, 2014, p. 60). As possibilidades de apropriação das tecnologias digitais “são variadas, mas se apresentam inócuas sem que haja uma prévia orientação que vise ao apropriar-se do universo digital na vida cotidiana” (VASCONSELOS, 2015, p. 190). Daí a importância

e a urgência do letramento digital.

O letramento digital envolve o conhecimento de *software* e *hardware*, porém é imprescindível a compreensão de uso dessas tecnologias como potencializadoras do ensino e da aprendizagem, devendo o usuário dominá-las para seus intentos. Na educação, o letramento digital deve servir como instrumento de empoderamento dos alunos e professores, para a facilitação e o enriquecimento da aprendizagem.

Já sobre o letramento científico, a despeito das suas mais diversas concepções aqui apresentadas e das controvérsias que o envolvem, é importante salientar que, em se tratando do grupo de pesquisados, a compreensão dos conceitos relacionados às ciências da natureza, especificamente, Biologia, Matemática, Física e Química, que são disciplinas nas quais os alunos serão habilitados a ensinar, não será suficiente dar conta dos seus conteúdos. Além do conhecimento das classificações dos seres vivos, das equações de velocidade, do balanceamento de equações químicas, saber usar essas ciências no cotidiano se faz imprescindível, para além da compreensão do uso das ciências, há que se apropriar delas e compreender seu uso na sociedade tecnológica na qual estamos inseridos.

Considerações finais

O capítulo trata do letramento digital e do científico, apresentando concepções teóricas a respeito dos dois termos e também uma pesquisa com alunos do curso de Educação do Campo da UFG, da Regional Catalão sobre seus desafios para darem conta das tarefas acadêmicas, considerando esses dois tipos de letramento. A pesquisa foi feita por meio de uma sessão de grupo focal com os alunos que entraram na primeira turma do curso, estando atualmente cursando o sétimo período do curso. O grupo focal foi conduzido por um grupo de alunas do curso de

Psicologia que frequentaram, junto com a turma, uma disciplina de Núcleo Livre que trabalhou com a turma estratégias de aprendizagem e letramento digital.

Os resultados mostram que os alunos do curso têm enfrentado desafios para a sua permanência no curso, com relação ao acompanhamento das aulas, a realização das tarefas atribuídas pelos professores e o uso de computador como recurso para entrega de tarefas e gestão de sua vida acadêmica na universidade.

A discussão teórica ajuda a compreender as dificuldades dos alunos, nomeadamente quando se considera os desafios enfrentados por eles dentro das concepções de letramento digital e científico. Para além da compreensão das dificuldades dos alunos com os dois tipos de letramento, a pesquisa traz também uma série de questões sobre a adaptação dos alunos à vida acadêmica e as formas que utilizam para esta adaptação.

A pesquisa apresentada é apenas o início de uma trajetória que deve ser seguida, na compreensão de como deve se dar a inserção na universidade de alunos adultos oriundos do campo, que trazem consigo marcas de vivências diferenciadas em relação ao público jovem proveniente das escolas de ensino médio. Pesquisas futuras poderão indicar caminhos para a busca de soluções para incluir esses alunos na universidade, por meio de ações que lhes ofereçam condições para os múltiplos letramentos, aproximando-os da cidadania plena.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. E. B.; ASSIS, M. P. Da exclusão para a inclusão digital na escola: a apropriação das TIC na perspectiva da emancipação. In: Barbosa, A. F. (coord.). **Pesquisa sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação no Brasil – TIC Educação 2012**. São Paulo: Comitê Gestor da Internet no Brasil, 2013.

ASSIS, M. P.; ARAÚJO, J. P.; COSTA, E. R. Alunos da educação

do campo da UFG-Catalão e o letramento digital: possibilidades a partir da extensão universitária. I Seminário Internacional e IV Seminário Nacional de Estudos e pesquisas sobre Educação no Campo. **Anais...** São Carlos: UFSCar, 2017.

BRASIL, LDB. N.º 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da educação Nacional. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, v. 23, 1996.

BUZATO, M. E. K. Letramento e inclusão: do estado-nação à era das TIC. **DELTA: Documentação e Estudos em Linguística Teórica e Aplicada**. ISSN 1678-460X, v. 25, n. 1, 2009.

COMITÊ GESTOR DA INTERNET NO BRASIL Pesquisa sobre o uso das tecnologias da informação e comunicação nos domicílios brasileiros [livro eletrônico]: **TIC domicílios 2014 = Survey on the use of information and communication technologies in Brazilian households: ICT households 2014 / coordenação executiva e editorial/executive and editorial coordination**, Alexandre F. Barbosa]. -- São Paulo: Comitê Gestor da Internet no Brasil.

FREITAS, M. T. Letramento digital e formação de professores. **Educação em Revista**, v. 26, n. 03, p. 335-352, 2010.

GOMES, A. S. L. **Letramento Científico: um indicador para o Brasil**. São Paulo: Instituto Abramundo, 2015.

GONDIM, S. M. G. **Grupos focais como técnica de investigação qualitativa: desafios metodológicos**. Disponível em: <www.usp.br/paideia/artigos/24/03.doc>. Acesso em: 10 nov. 2008.

GUI, R. T. Grupo focal em pesquisa qualitativa aplicada: intersubjetividade e construção de sentido. **Revista Psicologia Organizações e Trabalho**, v. 3, n. 1, p. 135-159, 2003.

KLEIMAN, Â. B. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, Â. B. (Org). **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas: Mercado de Letras: 1995. p. 15-61.

KRAMER, S. Leitura e escrita de professores em suas histórias

de vida e formação. **Cad. Pesqui.**, São Paulo, n. 106, p. 129-157, Mar. 1999. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15741999000100007&lng=en&nrm=iso> <<http://dx.doi.org/10.1590/S0100-15741999000100007>>. Acesso em: 15 nov. 2017.

LAUGKSCH, R. C. Scientific literacy: A conceptual overview. **Science education**, v. 84, n. 1, p. 71-94, 2000.

LEMKE, J. L. Letramento metamidiático: transformando significados e mídias. **Trabalhos em linguística Aplicada**, v. 49, n. 2, p. 455-479, 2010.

MARTINS, I. Problematizando o conceito de alfabetização científica a partir de contribuições dos estudos de linguagem e letramento. In: GARCIA, N. M. D. (Org.). **A pesquisa em ensino de física e a sala de aula**. São Paulo: Editora da Sociedade Brasileira de Física, 2010. p. 363-389.

MENDONÇA, I.; GOMES, M. de F. Grupo Focal como Técnica de Investigação Qualitativa na Pesquisa em Educação. **CI-AIQ2016**, v. 1, 2016.

MOTTA-ROTH, D. Letramento científico: sentidos e valores. **Notas de Pesquisa** (Descontinuado), p. 12-25, 2011.

PAIM, F. R. L. “Grupo focal na pesquisa em educação: as contribuições do projeto “Ler & Educar”. In: **Anais do Seminário de Educação, Conhecimento e Processos educativos**. Criciúma-SC, 2015.

ROBERTS, D. A. Scientific literacy/science literacy. In: ABEL, S. K.; LEDERMAN, N. G. (Ed.). **Handbook of research on science education**. Mahwah: Lawrence Erlbaum, 2007. p. 729-780.

SASSERON, L. H.; DE CARVALHO, A. M. P. Alfabetização científica: uma revisão bibliográfica. **Investigações em ensino de ciências**, Rio Grande do Sul, v. 16, n. 1, p. 59-77, 2016.

SANTOS, R. C. S.; SILVA, A. da C. T.; DE JESUS, M. P. O grupo focal como técnica de coleta de dados na pesquisa em educação: aspectos éticos e epistemológicos. 4º ENCONTRO INTERNACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES E

FÓRUM PERMANENTE DE INOVAÇÃO EDUCACIONAL, v. 9, n. 1, 2016. **Anais ...** Aracaju, Sergipe, Universidade Tiradentes, 2016.

SOARES, M. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 81, 2002.

SOUZA, V. V. S. Letramento digital e formação de professores. **Revista Língua Escrita**, Minas Gerais, v. 2, p. 55-69, 2007.

TEIXEIRA, J. N. **Categorização do nível de letramento científico dos alunos de Ensino Médio**. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

Agradecimentos

Agradecemos aos nossos colegas do curso de Educação do Campo que tão gentilmente contribuíram com nossa pesquisa, participando de maneira responsável e carinhosa do grupo focal. A eles a nossa imensa gratidão.

CAPÍTULO 3

A RELEVÂNCIA DA EDUCAÇÃO DO CAMPO NA PRESERVAÇÃO DO CERRADO

Rosângela Lopes Borges¹
Cinthia Maria Felício²
Marcos Fernandes-Sobrinho³

Sabe-se que o espaço geográfico brasileiro apresenta grande diversidade de clima, de fisiografia, de solo, de vegetação e de fauna. O Cerrado é o segundo maior bioma da América do Sul. Segundo o Ministério do Meio Ambiente - MMA (2010) ocupa cerca de 20% do território nacional e sua área incide sobre os seguintes estados: Goiás, Tocantins, Mato Grosso, Mato Grosso do Sul, Minas Gerais, Bahia, Maranhão, Piauí, Rondônia, Paraná, São Paulo e Distrito Federal, além dos encaves no Amapá, Roraima e Amazonas.

De acordo com a Conservação Internacional (CI), nas palavras de Scariot, Sousa-Silva e Felfili (2005), o Cerrado é considerado como *hotspot*⁴ de biodiversidade (área de re-

¹ Graduada em Letras pela UEG (2006), Especialista em Educação Especial pela Apogeu-DF (2010), Psicopedagoga pela Uninter (2017), docente dos cursos de Graduação e de Pós-graduação da Unicaldas-Faculdade de Caldas Novas. Mestranda em Educação Profissional e Tecnológica pelo IF Goiano (2017). E-mail: rosangelalb2@gmail.com

² Licenciada e Bacharel em Química UFU (1996/1999), mestre e doutora em Química UFU/UFG (2000, 2011). Professora do IF Goiano/Campus Morrinhos (desde 2004). Atua em cursos técnicos nível médio e superior em química/ensino de química. Desenvolve pesquisa com lúdico no ensino de Ciências/Química e práticas Educativas na Educação Profissional e Tecnológica. E-Mail: cinthia.felicio@ifgoiano.edu.br

³ Doutor em Educação em Ciências e Matemática; e Mestre em Ensino de Ciências pela Universidade de Brasília (UnB). Graduado em Física pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Professor D-IV (Associado I) do quadro de pessoal permanente na área de Física, e do Mestrado em Educação Profissional Tecnológica (ProfEPT) do Instituto Federal Goiano. E-mail: marcos.fernandes@ifgoiano.edu.br

⁴ Termo cunhado em 1998 pelo ecólogo inglês Norman Myers e que designa

levância ecológica por possuir vegetação diferenciada da restante e, conseqüentemente, abrigar espécies endêmicas e que pode estar ameaçada de destruição). É reconhecido como a savana mais rica do mundo, abrigando 11.627 espécies de plantas nativas que já foram catalogadas, além de uma infinidade de animais.

O Cerrado tem grande importância socioeconômica, pois muitas populações sobrevivem de seus recursos naturais, incluindo etnias indígenas, quilombolas, ribeirinhas, pequenos proprietários e agricultores. Inclui-se, também, os centros urbanos que usufruem de sua diversidade de habitats, do seu turismo, seus animais, suas plantas medicinais e seus frutos comestíveis como: Pequi, Mangaba, Cajuzinho do cerrado etc. (PARRON; COSER; AQUINO, 2008).

Demo (2009, p. 01) afirma que “[...] não se pode analisar minimamente a sociedade sem referência ambiental, tendo em vista que o desafio ambiental significa, sem mais, questão de sobrevivência [...]”, sendo importante que educadores tanto da região urbana quanto do campo, estivessem mais atentos a sua preservação. Neste sentido, o autor defende que seja crucial incorporar ações relativas à preocupação ambiental, no ambiente escolar.

O autor supracitado sugere ainda que a escola seja arquitetada de modo ambientalmente correto; que os conteúdos do currículo tenham, naturalmente, a referência ambiental; que administradores, docentes e discentes estejam configurados ambientalmente; que haja preocupação com o ambiente natural da escola; que haja uma avaliação permanente dos produtos e do ambiente que a cerca; e que possua um cuidado com o meio ambiente circundante escolar.

No caso das práticas educacionais relacionadas à temática ambiental, sua realização passa, particularmente, pelo processo de formação dos professores. Segundo For-

biomas mundiais onde as ações de conservação são mais urgentes.

tunato e Shigunov Neto (2016, p. 110), o professor deve passar por uma educação integral que envolva: “[...] a dimensão da natureza [...] os valores éticos [...] atuação do sujeito na sociedade [...]”. Diante disso, entende-se que o campo deve ser reconhecido como parte integrante não só do território, mas também da realidade social, política e econômica brasileira.

Importa realçar que o crescimento populacional provocou o êxodo rural, na segunda metade do século XX, fazendo com que a população se concentrasse em áreas urbanas e abandonasse a zona rural. Essa migração interna no país trouxe, de acordo com Santos e Bezerra Neto (2015, p. 179), uma “concepção determinista e discriminatória de atraso e retrocesso”.

Essa discriminação permeia o ambiente da educação rural, no que tange o processo de formulação das políticas públicas e a qualidade do ensino oferecido. Isso parece sugerir a necessidade de reconhecer a educação rural como elemento que faz parte da sociedade como um todo “[...] visto que os conhecimentos construídos pelos homens devem ser disponibilizados para toda a humanidade” (SANTOS; BEZERRA NETO, 2015, p.179).

O presente estudo releva a importância social e econômica que o Cerrado tem para o Brasil, para a região Centro-Oeste, e em específico o Sudeste goiano. Entende-se que a escola rural, por estar inserida nesse Bioma e ter em seu público-alvo estudantes que são, em sua maioria, moradores da zona rural, passa a ter um papel de relevância social enquanto agente indutor de ações à conscientização da preservação daquele ambiente.

Face à importância socioeconômica que o Cerrado assume no território brasileiro, e do papel que os profissionais da educação rural assumem na conscientização e preservação desse bioma, apresentam-se as seguintes questões de pesquisa: Qual relevância dos profissionais da educação e dos discentes, das escolas rurais, na cons-

cientização da preservação do meio ambiente, em especial o Cerrado goiano? Quais as condições, os recursos existentes e os utilizados, no interior da unidade escolar rural, para que os profissionais envolvidos, nos processos de ensino e aprendizagem, empreendam um processo de conscientização para a preservação desse Bioma?

Realizou-se, então, uma pesquisa de campo em uma Escola Municipal selecionada. As justificativas para a seleção dessa escola residem nos seguintes fatos identificados em estudos preliminares: está entre as que atendem maior número de estudantes, recebe alunos da Educação Infantil e Ensino Fundamental I (1º ao 5º anos) nos turnos matutino e vespertino; e tem como públicos-alvo moradores do povoado e(ou) de fazendas vizinhas. Apresenta em seu quadro de profissionais: nove professores e outros cinco servidores, além de atender 80 alunos, na ocasião do levantamento.

O bioma Cerrado

O Cerrado ocupa em torno de 22% do território nacional e contribui de forma significativa para a produção hídrica de oito das doze grandes bacias hidrográficas brasileiras. É citado na literatura científica como um dos biomas de maior riqueza do Planeta e grande parte desta riqueza ainda está por ser conhecida (PARRON; COSER; AQUINO, 2008).

Geralmente, nas florestas, as árvores precisam crescer o máximo possível para disputar a luz do sol no topo da floresta. Porém, no Cerrado elas se desenvolvem em áreas onde algumas das condições básicas necessárias ao pleno desenvolvimento vegetal estão ausentes. O fator limitante, nesse caso, são os nutrientes do solo e não a falta de água, como se costumava admitir (VIEIRA; DOURADO; MOREIRA; FIGUEIREDO; PEREIRA, OLIVEIRA, 2014).

O clima dessa região é o mesmo da mata, normalmente úmido apresentando uma estação seca, com maior ou menor duração e intensidade. Nisso, a temperatura sobe aumentando o perigo de fogo na vegetação seca. Para reduzir os danos causados por incêndios, as árvores desenvolveram meios de defesa, como a casca grossa (RIBEIRO; FONSECA; SOUSA-SILVA, 2001). Apesar de toda essa riqueza, o Cerrado tem sido alvo de desmatamento e devastação, o que tem ocasionado diversos problemas para o meio ambiente e os seres vivos que dependem deste meio para viver.

O potencial agrícola do cerrado

Até meados do século XX, as terras do Cerrado eram consideradas inúteis, porém, descobriu-se que com calagens⁵ e adubações adequadas, a fim de corrigir suas deficiências químicas, pode apresentar condições para o desenvolvimento de culturas diversas. Assim, do ponto de vista agrícola, as terras desse Bioma apresentam um excelente potencial econômico (SCARIOT; SOUSA-SILVA; FELFILI, 2005).

Devido a isto, o Cerrado teve uma ocupação desordenada e intensiva, a partir dos anos 70, desde então, vem sofrendo grande pressão para exploração do solo, com a conversão de sua vegetação natural em pastagens e cultivos agrícolas (FELFILI; SILVA JR., 2005). O desmatamento da vegetação nativa atinge, na maioria das vezes, as matas ripárias⁶ que, neste bioma, ocupam áreas com solo de boa qualidade. Esta vegetação possui diversas contribuições na manutenção das condições ecológicas dessa região. Ações políticas e institucionais foram implantadas visando à manutenção dos recursos naturais, procurando mini-

⁵ É a adição de calcário ou outra substância alcalina, para corrigir a acidez excessiva de um solo e prepará-lo para a agricultura.

⁶ Vegetação que circunda córregos, grandes rios, lagos e corpos da água.

mizar os efeitos advindos com o aumento populacional, como o caso da criação de Unidades de Conservação (Lei Federal Nº 9.985/2000).

Moradores do campo e a conscientização da proteção do Cerrado

De acordo com o Índice Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), a população goiana em 2010 era de 5.420.714 habitantes, sendo que os moradores das zonas rurais totalizavam 583.074 pessoas. Na região Sudeste, foco desta pesquisa, a população neste mesmo ano era de 67.693 nas áreas urbanas e 2.770 nas zonas rurais (IBGE, 2010).

Devido ao fato de grande parte das áreas rurais serem situadas em meio ao do Cerrado, o desmatamento para a agricultura e a criação de pastos têm se tornado um grande problema ambiental. Segundo o Relatório do MMA (2010), em 2002, 26,4% do bioma estava ocupado por pastagens e 10,5% por plantios agrícolas. Entre 2002 e 2008, a área desmatada do Cerrado aumentou de 43,7% para 47,8%.

Diante da gravidade do problema, ações políticas e sociais têm sido realizadas na região, no sentido de conscientização da preservação do Cerrado, como pondera Vieira et al (2014):

Se a sociedade brasileira quer reverter o processo de degradação do Cerrado e da sua sociobiodiversidade, buscando alcançar um futuro em que o meio rural será um lugar de produção de bens agrícolas, mas também de conservação dos recursos naturais associados à reprodução social e econômica das famílias do campo, é preciso aliar processos de restauração da paisagem com a valorização da identidade cultural dos povos que ali vivem (VIEIRA et al, 2014 p. 11).

E neste sentido apresentado por Vieira et al. (2014), é preciso considerar a importância de ações educativas que

promovam a sensibilização e a reflexão dos jovens alunos e o quanto antes estas temáticas puderem ser trabalhadas, melhor poderá refletir na preservação e no maior cuidado deste ambiente, ampliando a cultura ecológica dos povos que vivem nesta região.

Para se conseguir mudanças efetivas, é preciso envolver os moradores da região e assim diminuir os desmatamentos e promover a restauração de áreas já degradadas. Entende-se que a escola rural, em específico, tem seu papel na educação ambiental dos alunos e conscientização do valor que o Cerrado tem para a região onde vive e deseja promover o desenvolvimento com qualidade de vida.

Escola rural

A origem e evolução da escola ocorreram em paralelo com o desenvolvimento e a evolução de diferentes sociedades, e em diferentes momentos históricos. O conceito da “educação rural” para “educação do campo” foi concebido em meados da década de 1990 por meio de reivindicações do Movimento de Educação do Campo no Brasil, coordenado pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) e seus parceiros (CALDART; PEREIRA; ALENJETANO; FRIGOTO, 2012).

A concepção de educação do campo trouxe, em seu bojo, “uma visão emancipadora que converge numa postura dialética e valoriza os diversos sujeitos através de suas identidades culturais como fruto da luta dos diversos movimentos sociais” (SILVA, 2012, p. 84). Porquanto, deve-se buscar a cada dia a conscientização do homem do campo, e de toda sua comunidade, do seu valor como ser humano, buscando novos conhecimentos e uma vida melhor para todos.

Pensando nisso, considera-se que seja necessária uma educação ambiental, que focalize a formação do sujeito ecológico, como elucida Carvalho (2004). Desta for-

ma, seria possível promover uma cultura de valorização da população que vive no campo, garantindo-lhes melhores condições de vida.

De acordo com a Resolução 01/2002 do CNE/CEB, que institui as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica do Campo, em seu Art. 2, “A identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes [...]”. Entende-se, portanto, que a Educação Ambiental esteja intrinsecamente ligada à educação do campo, já que a maioria deles vive da exploração desse bioma.

Além disso, precisam de conhecimentos que favoreçam o desenvolvimento de uma identidade de pertencimento e responsabilidade sobre o que acontece no ambiente onde vivem e retiram os meios materiais para suas existências. Neste contexto, a escola e os professores de diferentes áreas do conhecimento precisam estar atentos e aturem no sentido de promoção desta cultura, procurando valorizar o ambiente onde vivem, pelo conhecimento e reconhecimento da importância deste e da ação de todos com o cuidado necessário para aliar produção e preservação das qualidades de cada ambiente.

Educação Ambiental

A Política Nacional de Educação Ambiental, sob a lei nº 9.795/1999, em seu art. 1º, define a Educação Ambiental como:

Entende-se por educação ambiental os processos por meio dos quais o indivíduo e a coletividade constroem valores sociais, conhecimentos, habilidades, atitudes e competências voltadas para a conservação do meio ambiente, bem de uso comum do povo, essencial à sadia qualidade de vida e sua sustentabilidade (BRASIL, 1999).

Apesar de bem definida nas políticas, os meios para

sensibilização ainda não ocorrem de forma satisfatória e não faz parte da vivência da escola, pois não há uma preocupação dos professores e conseqüentemente dos alunos, conforme discutido por Demo (2009).

As relações sociais, na forma de ocupação e organização do espaço, transformaram a natureza na principal fonte de recursos, sendo modificados através da ação do homem. Neste contexto a escola “[...] molda o educando conforme a ideologia da classe dominante com seus respectivos valores e práticas cotidianas que irá aprender o que é referendado socialmente” (MARTINS, 2011, p. 5).

O diálogo interdisciplinar (entre as disciplinas) e o enfoque transversal (além das disciplinas) escolar, surgem a partir da necessidade de resolver um problema, em que se inclui a Educação Ambiental como um equilíbrio entre o homem e os recursos naturais. Pelá e Castilho (2010, p. 55) consideram isso como uma “visão integrada do Cerrado”, que seria enxergar além da fragmentação entre o físico, o humano, a natureza e a sociedade.

Reigota (2009) alerta para a questão da visão naturalista de meio ambiente que predomina em nossa sociedade, em que considera apenas os riscos ambientais ligados aos locais de forte industrialização. Muitos ainda pensam que os ambientes rurais em regiões distantes desta industrialização estariam livres de qualquer perigo e acabam, muitas vezes, por negligenciar os problemas que o manejo inadequado dos recursos naturais pode causar. O estudo de perspectivas e mudanças nestas visões precisa perpassar por processos de educação ambiental, a partir da escola e de práticas pedagógicas mais reflexivas.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais sobre Meio Ambiente, na forma de Temas Transversais, (1997, p.180) afirma “a educação como elemento indispensável para a transformação da consciência ambiental”. Destaca o papel dos professores como orientadores desse processo e postula a sua formação continuada para trabalhar de forma

transversal o tema. Evidentemente que apenas a educação não seja o suficiente para mudar os rumos do Planeta, mas certamente é início dela.

Procedimentos metodológicos

Segundo Marconi e Lakatos (2003), a metodologia deve representar mais do que uma descrição formal dos métodos e técnicas, deve, portanto, indicar a leitura operacional que o pesquisador fez do quadro teórico.

Desenho, tipo e foco da pesquisa

O desenho da investigação que foi adotado, neste estudo científico, é não experimental, pois aqui foram observados os eventos investigados sem a intervenção do investigador. Ao investigador coube apenas recolher as informações, sem nenhuma intervenção de suas variáveis.

A investigação utilizada é qualitativa do tipo descritiva, pois consente em descrever os fatos, fenômenos e características de uma determinada população. Nesse tipo de pesquisa utilizam-se técnicas sistêmicas de coletas de dados como o questionário e a análise das percepções da comunidade escolar que trabalha com a educação do campo na escola em estudo.

População e amostra

No que se refere à população do povoado em que a Escola Municipal está situada, esta é composta por uma média de 400 moradores, dentre eles aqueles que vivem nas fazendas da circunvizinhança. No que tange a população dos profissionais da educação da Escola Municipal, situada na zona rural da região Sudeste goiana, a amostragem é de cunho não probabilístico, pois se pretendeu que todos os 11 participassem da pesquisa, sendo nove profes-

sores, a diretora e a coordenadora

Fonte de dados

A verificação dos dados se deu em duas etapas: na primeira, uma pesquisa bibliográfica, onde se pretendeu realizar uma análise literária especializada no assunto em questão; na segunda, uma pesquisa de campo, em que se pretendeu catalogar os dados obtidos através da aplicação de um questionário para os profissionais da educação da Escola Municipal situada na zona rural do Sudeste goiano.

Instrumentos de coleta de dados

De acordo com Gil (2008. p. 121), um questionário se define “[...] como a técnica de investigação composta por um conjunto de questões que são submetidas às pessoas com o propósito de obter informações sobre conhecimentos, crenças, sentimentos, valores, interesses, expectativas, aspirações, temores, comportamento presente ou passado”. Nesse sentido, aplicou-se um questionário com 11 questões fechadas e abertas, aos 11 profissionais da educação da Escola Municipal, à fim de obter respostas às questões levantadas.

Análise e discussão

Aplicou-se o questionário aos nove professores da escola pesquisada, à Diretora e à Coordenadora. A maioria dos sujeitos da pesquisa trabalha na escola há pelo menos dois anos. Todos são licenciados em áreas afins da educação como (Letras, Geografia, Biologia, Pedagogia e etc.) e especializados em alguma área da Educação, porém, nenhum deles tem uma formação específica na área da Escola Rural, na Educação Ambiental ou em alguma área que possibilitasse um conhecimento mais amplo da

região do Cerrado.

Na questão de número cinco do questionário aplicado aos servidores da Escola pesquisada, fez-se a seguinte pergunta: “A escola tem algum projeto para a valorização ou preservação do Cerrado? “. Foi possível constatar que a Escola Municipal não tem nenhum projeto que venha a valorizar o Cerrado ou que trabalhe as questões de preservação desse Bioma.

Dois dos entrevistados justificaram que há um projeto chamado Meio Ambiente: “Projeto Meio Ambiente, onde é trabalhada a preservação do Cerrado e do meio ambiente em geral” (DIRETORA, 2017). Um dos professores respondeu: “Não tem um especificamente do Cerrado, mas a gente tem um projeto que trabalha o meio ambiente de maneira geral” (PROFESSORA 1, 2017).

Compreende-se, portanto, que a Escola embora esteja situada na zona rural, especificamente nas proximidades do Cerrado e apesar da gestão escolar dizer que “Os professores trabalham [...] a realidade dos nossos alunos da zona rural” (DIRETORA, 2017), as respostas ao questionário sinalizam que possivelmente não haja nenhum ponto específico sobre a preservação ou importância do Bioma Cerrado sendo trabalhado, embora este seja a realidade dos educandos, moradores e futuros “donos” dessas terras.

A campanha do Ministério da Educação – MEC, em parceria com a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – UNESCO, coordenada por Mello e Trajber (2007) defende que as escolas do campo precisam de uma educação ambiental específica, diferenciada. Devendo trazer à tona uma percepção voltada para os interesses e às necessidades dos povos que moram e trabalham no campo. Não se pode esquecer que a realidade do campo é heterogênea, é diversa e, portanto, “[...] a educação ambiental não pode ser idêntica para todos os povos, mas deve ser articulada às demandas e especifici-

dades de cada território, de cada localidade, de cada comunidade” (MELLO; TRAJBERP, 2007, p. 202).

Perguntou-se, também, aos participantes: “Você acredita que os professores estão preparados para abordar a temática da ‘Preservação do Cerrado’? ”, essa questão foi abordada no número seis do questionário. Averiguou-se que boa parte dos profissionais da educação que foram entrevistados respondeu que se sentem capacitados para trabalhar questões relacionadas à preservação do Cerrado. Porém, nenhum deles preencheu o campo destinado ao curso, capacitação ou especialização nessa área. Não havendo assim, possibilidade de constatar tal habilitação.

Entende-se, portanto, que mesmo se sentindo preparados eles não têm nenhuma formação ou capacitação nesse âmbito. De acordo com os PCN (1997, p. 189), essa busca de conhecimento deve partir do próprio professor, “É nesse fazer e refazer [...] de situações de aprendizagem geradas por iniciativa dos próprios professores”. Propõe ainda a “[...] elaboração e divulgação de materiais de apoio” reforçando que sem essas medidas, a qualidade desejada fica apenas no “campo das intenções. ”.

Outros sete reconheceram que não se sentem preparados para abordar questões relacionadas à preservação do Cerrado. Os demais (quatro) marcaram a opção “Outros”, e justificaram que, o tema não seria de fácil aplicabilidade, que requereria uma capacitação e um planejamento maior por parte dos docentes. Diante desses dados, verificam-se indícios de que os professores das escolas rurais não estejam preparados para um enfoque específico sobre esse Bioma.

Em uma pesquisa sobre a formação do professor e a Educação Ambiental, Reis Júnior (2003) perguntou aos docentes como a escola deveria trabalhar as questões relacionadas ao meio ambiente. A maioria respondeu que através de atividades práticas (39%), projetos (27%) e problemas que nos rodeiam (18%). Apenas um professor (3%) reco-

nheceu que seria necessária a capacitação dos professores.

Na questão de número sete, fez-se a seguinte pergunta: "A Educação Ambiental acontece na Escola Municipal de maneira efetiva como prevê os Temas Transversais?". Os profissionais da educação, que participaram da pesquisa, foram unânimes em afirmar que a Escola Municipal trabalha a Educação Ambiental como prevê os Temas Transversais.

No entanto, esse mesmo documento orienta que se deve estabelecer "[...] iniciativas originais que, muitas vezes, se associam a intervenções na realidade local". Mais que isso, os PCN estabelecem que a Educação Ambiental nas escolas deve "[...] contribuir para a formação da identidade como cidadãos conscientes de suas responsabilidades com o meio ambiente e capazes de atitudes de proteção e melhoria em relação a ele." (BRASIL, 1997, p. 181).

Marczwski (2006), em sua pesquisa fez uma avaliação da Percepção Ambiental em uma população de estudantes do Ensino Fundamental II de uma escola municipal rural, da região Vila Oliva, da cidade de Caxias do Sul-RS. Neste trabalho, os alunos reconheceram (54,81%) que a sociedade é o segmento responsável pelos danos ambientais, seguida pelos setores industrial e agrícola. O autor questiona se esses alunos se reconhecem como parte dessa sociedade.

O autor supracitado recomenda que, como as atividades agrícolas sejam integrantes do cotidiano dos alunos da escola rural e, por isso, importa realizar um estudo para a identificação de quais práticas agrícolas são mais efetivas ou potencialmente menos degradantes do meio ambiente, de modo a determinar o quanto de dano ambiental a agricultura causa ou pode causar. Orienta ainda que se deva discutir nesse ambiente escolar como evitar ou minimizar os impactos de maneira a tornar essa atividade de subsistência ecologicamente mais correta.

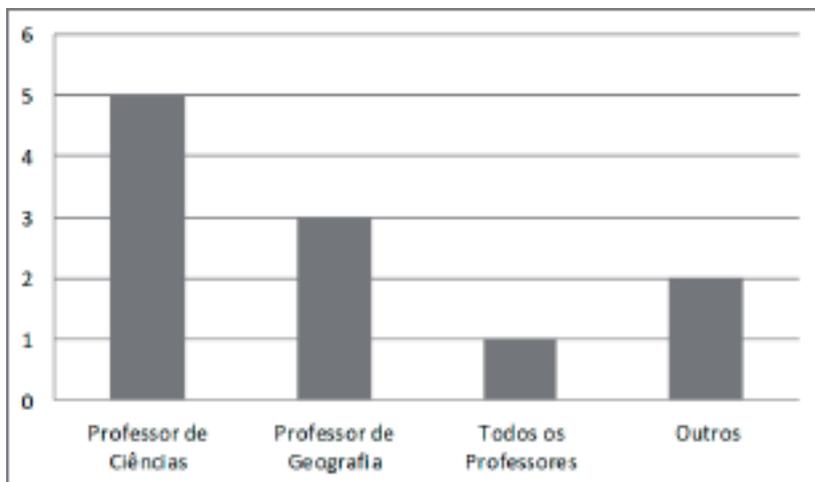
Na questão oito, do questionário aplicado aos servi-

dores da Escola Municipal, procurou investigar a existência de algum material na Escola, específico para ser utilizado em propostas de Educação Ambiental ou sobre o Cerrado. Mais uma vez, por unanimidade, a resposta foi “Não”. De acordo com a Diretora, os textos trabalhados sobre o Cerrado estariam inseridos de maneira “interdisciplinar”, ou seja, dentro dos livros didáticos de várias disciplinas. Entretanto, é necessário esclarecer que ter um texto sobre o tema em um livro didático, não o torna interdisciplinar.

Reis Júnior (2003), em outra pesquisa, perguntou aos professores se eles consideravam importante trabalhar a temática do meio ambiente na escola. A totalidade dos entrevistados disse que “sim”. Quando se questionou a quem caberia a responsabilidade de ensinar essas questões ambientais, a maioria dos docentes (72%) atribuiu à “sociedade” toda a responsabilidade, como se o educador dela não fizesse parte. Dos 44 entrevistados, apenas sete (21%) reconheceram que é uma responsabilidade também do professor.

Neste estudo, levantou-se a mesma questão, ou seja, qual o profissional que eles acreditavam que seria mais indicado (ou capacitado) para trabalhar questões ambientais com os alunos da Escola que atuavam. Organizou-se a Figura 1, abaixo, foi organizada na forma de um gráfico, em que as respostas fornecidas pelos profissionais da educação foram agrupadas conforme as respostas sobre esta questão.

Figura 1 - Profissional mais indicado para trabalhar questões ambientais, segundo os entrevistados.



Fonte: Elaboração nossa (2017).

Percebe-se que a maioria dos profissionais que participaram da pesquisa acredita que o profissional mais indicado ou capacitado para trabalhar questões ambientais seja o professor de Ciências, seguindo pelo professor de Geografia. Porém, o que se orienta nos PCN é que “Para que esses trabalhos possam atingir essa amplitude, é necessário que toda a comunidade escolar (professores, funcionários, alunos e pais) assuma esses objetivos, pois eles se concretizarão em diversas ações que envolverão todos, cada um na sua função” (BRASIL, 1997, p. 191).

Dois dos profissionais entrevistados marcaram a opção “Outros”, e um deles justificou que: “Acho que todos os professores devem ser capacitados porque o tema é algo que a gente sempre vê abordado nos livros didáticos, mas os professores de Ciências e de Geografia estão mais preparados que os demais”. Apenas um dos professores respondeu que deveriam ser todos os professores indicados para trabalhar com o meio-ambiente, mas não justifi-

cou sua resposta.

É possível compreender, portanto, que cada professor, dentro da especificidade de sua área, deve adequar o tratamento dos conteúdos para contemplar o tema Meio Ambiente. Para os PCN (1997, p. 193), “A riqueza do trabalho será maior se os professores de todas as disciplinas discutirem e, apesar de todo tipo de dificuldades, encontrarem eles para desenvolver um trabalho conjunto”. Assim é cada vez mais necessário, superar a visão fragmentada do conhecimento apresentada por muitos professores, que ainda acreditam em um trabalho unitário e isolado.

Quando, na última questão, se questionou como é trabalhada a Educação Ambiental, os professores foram unânimes em dizer que ocorre em todas as disciplinas, conforme o material didático apresenta o assunto. A Diretora respondeu: “É aplicada de maneira interdisciplinar, dentro dos próprios conteúdos e textos trabalhados pelos professores”. O que se percebe é que os professores parecem entender sobre a interdisciplinaridade seria ter um mesmo conteúdo abordado em várias disciplinas, quando na verdade esta só é válida quando há uma imersão na prática cotidiana fruto da interação e do diálogo entre as diferentes áreas do conhecimento.

Philippi Jr., Tucci, Hogan e Navegantes (2000, p. 08) defendem que os cursos de pós-graduação deveriam ter seus conteúdos dirigidos para elaborar e desenvolver projetos baseados em metodologias interdisciplinares e que qualificassem os profissionais para a compreensão do meio ambiente de modo integrado, surgindo assim “[...] a percepção da importância de uma visão pluridimensional e abrangente das ciências ambientais”. Para o autor, a interdisciplinaridade é pré-requisito para a construção de qualquer projeto na área ambiental.

Considerações finais

Foi possível apreender, que a Escola Municipal situada na zona rural, possui entre seus docentes, profissionais da educação que não têm nenhuma formação específica na área da Educação Rural, Educação Ambiental ou áreas que abrangessem conhecimentos específicos sobre o Cerrado. Apesar disso, a maioria dos entrevistados acredita que estejam preparados para trabalhar com a temática.

A temática ambiental é realizada de maneira geral, sem especificidade ou foco na própria região em que seus alunos moram. Não há nenhum projeto que abranja questões de preservação do Cerrado, ao que parece, as discussões sobre o assunto ficam limitadas aos livros e materiais didáticos. Entende-se que a escola rural tem um papel significativo na educação ambiental dos futuros “moradores” do Cerrado, e que em função disso, deveria ser uma propagadora dos valores e das riquezas desse Bioma.

O que possivelmente se pode entender é que os professores da Escola pesquisada têm uma visão distorcida do que venha a ser “interdisciplinaridade”, pois não se pode entender um conteúdo abordado em várias disciplinas, de maneira separada, como uma prática interdisciplinar. Reconhece-se que não há uma “receita pronta” para o exercício dessa interdisciplinaridade, no entanto, leituras sobre o tema e formação de grupos de professores de diferentes áreas do conhecimento. Assim, após aprofundamentos sobre os conhecimentos de trabalho desta natureza, teria-se condições de desenvolver propostas temáticas que relacionassem a importância do Cerrado, sua preservação e a formação de professores para o atendimento das especificidades do campo.

A Escola precisa desenvolver a consciência de que a Educação Ambiental é responsabilidade de todos da comunidade. Não podendo designar um único profissional, seja ele o professor de Ciências ou de Geografia, como res-

ponsável pela investida de questões relacionadas ao meio-ambiente e/ou preservação do Cerrado. A interdisciplinaridade “delega” responsabilidades a todos os profissionais da educação, inclusive aos funcionários, aos alunos e aos pais, que formam a Comunidade Escolar.

Compreende-se, porquanto que o tema tratado aqui vá além do âmbito educacional, perfazendo o campo social, econômico, cultural e ambiental. Diante da relevância do papel da escola rural para a conscientização e preservação do Cerrado, o presente estudo traz algumas recomendações que focaliza a formação do sujeito ecológico (ainda em fase escolar), nas zonas rurais.

Recomenda-se à escola rural, um repensar e um reformular da Educação Ambiental oferecida na Instituição. Entende-se que ao fazer isso, a Escola perceberá que a arremetida feita por ela, em relação ao Cerrado, deva ser mais efetiva e funcional. Aconselha-se, também, que a Instituição conscientize os docentes a respeito da interdisciplinaridade e do seu papel na educação, especificamente para se abordar temas referentes ao meio ambiente.

Aos docentes, recomenda-se que busquem capacitação em relação ao Meio Ambiente e à Educação Ambiental, em especial, ao Cerrado. Já que esse é o ambiente natural em que seus alunos vivem e sobrevivem. Tais profissionais devem conscientizar-se de que o trabalho nas escolas rurais deve ser adaptado e correlacionado à realidade dos discentes.

Essa pesquisa não tem por objetivo dar por finalizada a discussão. Ao contrário, recomenda-se aos futuros pesquisadores a ampliação do campo da pesquisa perfazendo, também, por outras escolas rurais da região; Aconselha-se estender a pesquisa aos discentes à fim de averiguar sua percepção sobre o Cerrado; Examinar o material didático escolar a fim de identificar a metodologia utilizada para a aplicação dos conteúdos: Cerrado e Preservação Ambiental; Criar um Projeto de Intervenção (em nível regional)

a fim de capacitar (Educação Rural, Educação Ambiental, Cerrado e Interdisciplinaridade) os professores das escolas rurais, tornando assim, possível um ensino efetivo e que traga resultados para a valorização e preservação deste Bioma. Criar um Plano de Educação Ambiental para Escola Rural em conjunto com professores do campo de forma que seja efetivo, eficiente e exequível.

REFERÊNCIAS

BRASIL Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: meio ambiente. Temas Transversais. PCN, Brasília, DF, 1997.

_____. Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999. Dispõe sobre a educação ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental. **Diário Oficial da União**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9795.htm>. Acesso em: 29 out. 2016.

_____. Lei Federal no 9985/2000. Institui o Sistema Nacional de Unidades de Conservação da Natureza. **Diário oficial da União**. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19985.htm>. Acesso em: 29 out. 2016.

_____. Resolução 01/2002 do CNE/CEB, que Institui as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica do Campo. **Diário oficial da União**. Brasília: CNE/CEB, 2002.

CALDART, R. S.; PEREIRA, I. B.; ALENJETANO, P.; FRIGOTTO, G. **Dicionário da educação do campo**. São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio: Expressão Popular, 2012.

CARVALHO, I. **Educação ambiental: a formação do sujeito ecológico**. São Paulo: Cortez, 2004.

DEMO, P. **Questão ambiental como parte da aprendizagem**. 2009. Disponível em: <<http://pedrodemo.blogspot.com.br/2009/10/questao-ambiental-como-parte-da.html>>. Acesso em: 30 out. 2016.

FELFILI, J. M.; SILVA JR., M. C. Diversidade alfa e beta no cerrado sensu stricto, Distrito Federal, Goiás, Minas Gerais e Bahia. Capítulo 7. In: SCARIOT, A.; SOUSA-SILVA, J. C.; FELFILI, J. M. (Orgs.). **Cerrado: ecologia, biodiversidade e conservação**. Brasília: Ministério do Meio Ambiente. 2005.

FORTUNATO, I.; SHIGUNOV NETO, A. S. **Educação ambiental e formação de professores**. Rio de Janeiro: Editora Ciência Moderna, 2016.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

IBGE. Índice Brasileiro de Geografia e Estatística. **População urbana e rural do estado de Goiás e regiões do Centro-Oeste**. 2010. Disponível em: <<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/go/goiás/panorama>>. Acesso em: 07 set. 2017.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MARCZWSKI, M. **Avaliação da Percepção Ambiental em uma população de estudantes do Ensino Fundamental de uma escola municipal rural**: estudo de caso. Dissertação de Mestrado da Universidade Federal do Rio Grande do Sul – Programa de Pós-graduação em Ecologia, Porto Alegre, 2006.

MARTINS, L. M. S. M. Educação ambiental: uma perspectiva transdisciplinar no Ensino Superior. II SEAT – Simpósio de Educação Ambiental e Transdisciplinaridade UFG/IESA/NU-PEAT, 2011, Goiânia. **Anais ...** Goiânia: UFG, maio de 2011.

MELLO, S. S.; TRAJBER, R. (Coord.). **Vamos cuidar do Brasil**: conceitos e práticas em educação ambiental na escola. Ministério da Educação, Coordenação Geral de Educação Ambiental: Ministério do Meio Ambiente, Departamento de Educação Ambiental – Brasília: UNESCO, 2007.

MMA. Ministério do Meio Ambiente. **O bioma Cerrado**. 2010. Disponível em: <<http://www.mma.gov.br/biomas/cerrado>>. Acesso em: 27 nov. 2016.

PARRON, L. M.; COSER, T. R.; AQUINO, F. **Cerrado: desafios e oportunidades para o desenvolvimento sustentável**. Distrito

Federal: EMBRAPA Cerrados, 2008.

PELÁ, M.; CASTILHO, D. (Orgs.). **Cerrados: perspectivas e olhares**. Goiânia/GO: Editora Vieira, 2010.

PHILIPPI JÚNIOR, A.; TUCCI, C. E. M.; HOGAN, D. J.; NAVEGANTES, R. (Orgs.) **Interdisciplinaridade em Ciências Ambientais**. São Paulo: Signus Editora, 2000.

REIGOTA, M. **O que é educação ambiental**. 2. ed. rev. São Paulo: Brasiliense, 2009.

REIS JÚNIOR, A. M. **A formação do professor e a Educação Ambiental**. 2003. Dissertação de Mestrado - Universidade Estadual de Campinas - Pós-Graduação da Faculdade de Educação, Campinas/SP, 2003.

RIBEIRO, J. F.; FONSECA, C. E. L.; SOUSA-SILVA, J. C. (Orgs.). **Cerrado: caracterização e recuperação de matas de galeria**. Planaltina, DF: EMBRAPA Cerrados, 2001.

SANTOS, F. R.; BEZERRA NETO, L. Políticas públicas para a educação rural no Brasil: da omissão à regulamentação do programa nacional de educação na Reforma Agrária. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, nº 66, p 178-195, 2015.

SCARIOT, A.; SOUSA-SILVA, J. C.; FELFILI, J. M. (Orgs.). **Cerrado: ecologia, biodiversidade e conservação**. Brasília: Ministério do Meio Ambiente. 2005.

SILVA, A. A. **A educação do campo em Goiás: contribuições da Comissão Pastoral da Terra**. 2012. Dissertação de Mestrado - Pontifícia Universidade Católica de Goiás, PUC, Goiânia, 2012.

VIEIRA, D. L. M.; DOURADO, B. F.; MOREIRA, N. dos S.; FIGUEIREDO, I. B.; PEREIRA, A. V. B, OLIVEIRA, E. L. de. (Orgs.). **Agricultores que cultivam árvores no cerrado**. Brasília: WWF Brasil, 2014.

CAPÍTULO 4

CORPO, GÊNERO, EDUCAÇÃO E CAMPO: entre as demandas sociais e a subalternização

Gerceni Duarte da Rocha Neta¹

Gilson Xavier de Paula²

Wender Faleiro³

Este texto tem como propósito discutir educação, sexualidade e gênero a partir de teóricos que subsidiam a discussão em questão e, dentre eles temos Michel Foucault e Guacira Lopes Louro. Assim, o desafio é demonstrar como a prática e o cotidiano escolar está, a todo tempo, atravessado por tais questões, mesmo que vivamos em tempos em que se tem questionado o caber ou não a escola o adentrar nessa questão. Diante desse impasse, é de considerado valor o pensar a formação inicial nas licenciaturas, de forma a subsidiar rompimentos para com um conjunto de tabus e preconceitos que envolvem os sujeitos no ambiente escolar e no demais de suas vidas cotidianas e este tem sido nosso desafio na LEdoC - UFG - Goiás

No campo das regulamentações, reforçamos que a

¹ Graduanda de Licenciatura em Educação do Campo – LedoC, na Universidade Federal de Goiás/ Regional Cidade de Goiás. Participante do projeto de pesquisa O Gênero e a sexualidade na discussão: reconhecendo as diferenças para o melhor viver. e-mail: gerceniduarte@outlook.com

² Graduando de Licenciatura em Educação do Campo – LedoC, na Universidade Federal de Goiás/ Regional Cidade de Goiás. Participante do projeto de pesquisa Pedagógico, lúdico e Ensino de Ciências: recursos pedagógicos na licenciatura do campo e ensino escolar no Município de Goiás/GO. e-mail: gilsonxavier.ml@gmail.com

³ Professor da Unidade Acadêmica Especial de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação - Universidade Federal de Goiás/Regional Catalão. Licenciado e Bacharel em Ciências Biológicas e Pedagogia; Mestre em Ecologia e Doutor em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia. Pós-Doutorando em Educação – PUC/Goiás. Líder Grupo de Pesquisa e Extensão em Ensino de Ciências e Formação de Professores – GEPEEC e Vice-Líder Núcleo de Extensão e Pesquisa em Educação e Desenvolvimento do Campo – NEPCampo. E-mail: wender.faleiro@gmail.com

discussão aqui apresentada faz parte de debates a partir dos projetos: “O Pedagógico, o lúdico e o Ensino de Ciências: recursos na licenciatura do campo e ensino escolar no Município de Goiás/GO”, aprovado pelo Comitê de Ética – CEP – CAAE 54885216.2.0000.5083; “O Gênero e a sexualidade na discussão: reconhecendo as diferenças para o melhor viver” – CEP – CAAE 57295716.0.0000.5083; “Masculinidades no Plural: imagens na perspectiva da Teoria Queer” – CEP – CAAE: 69787217.0.0000.5083. Todos registrados como projetos de pesquisa na Universidade Federal de Goiás, Regional Goiás – Unidade Santana e subsidiado pelo Grupo de Pesquisa Educação no Cerrado e Cidadania.

Metodologia

Localizada no campo das pesquisas qualitativas, o trabalho permite a valorização das subjetividades do sujeito. Por ser assim, é a narrativa e discurso de participantes que vivem ou procederam do espaço campesino que nos tem servido de referência. Metodologicamente, é a análise do discurso, proposta por Michel Foucault que nos dá ancoragem e base de análises. Por ser assim, buscamos fortalecer o conceito de discurso (FOUCAULT, 2008; 2011). Nisso, consideramos que ao observar o discurso é preciso recusar explicações unívocas e fáceis. Para Fischer (2001), o alcançar de tal empreito exige o desprender-se de longo e eficaz aprendizado que gera olhar sobre o discurso apenas como um conjunto de signos e/ou significantes que se referem aos determinados conteúdos, intencionalmente deturpado e cheio de reais intenções. O discurso nos permite perceber o que está posto. O recorte a seguir nos referencia nisso,

Lógico que, eu por ser gordinha ia ao conhecido chiqueirinho e ouvindo curtições como “Seu pai está rico criando porco solto e gordo” ou “Se a kombi bater no chiqueirinho não vai sofrer nada

pois tem balão lá”. E eu ia ouvido aquilo e algo ia sendo construído dentro de mim em formato de raiva, rancor e sem eu perceber a minha autoestima sendo abalado. Fui percebendo que já nem tinha vaidades das demais meninas e me sentia feia. Foi assim que comecei a criar o pensamento que gordo nada valia e às vezes aquela vontade de mudar para agradar o outro e não a mim mesma me sacudia.

A observação do discurso da estudante participante desse trabalho e envolvida no projeto, isso reforçou o sentido de discurso e como o mesmo, com seus signos nos direcionam a entendimentos e percepções. As frases: “porco solto e gordo” e “algo ia sendo construído dentro de mim em formato de raiva” e “sem eu perceber a minha autoestima sendo abalada”. Discursivamente, os recortes dão sentido ao que se pode entender como efeito das questões não normativas incidindo sobre o sujeito, agindo sobre o mesmo e deixando suas marcas.

Assim, é em Fernandes (2012) que encontramos a afirmação de que em relação ao discurso, é como se no interior dele, ou em tempos anteriores a ele, fosse possível encontrar verdades intocadas e a fala de nosso participante sinaliza isso. O que percebemos são verdades postas e por meio de discursos normalizadores. Assim, nos atentamos que é importante perceber que nada há por de trás das cortinas do discurso. O que existe são enunciados e relações que o próprio discurso põe em funcionamento (FOUCAULT, 2008). A partir dessas percepções, um relato de experiência de uma estudante é o aporte para emoldurar o trabalho aqui apresentado.

Relato de experiência

Vou falar um pouco das coisas que me aconteceram ainda pequena e que me fizeram ser o que sou hoje. Lembro-me da chácara próxima a cidade, há 5 km de distância. Foi nesse local que passei toda minha infância e um pouco da minha adolescência. Nesse caminho, trabalhei muito desde pequena, ajudando minha mãe na lida e meu pai com as plantações e a carvoaria. Recordo-me que sempre

fui àquela garota reprimida e gordinha. Naqueles anos, para ir à escola caminhava 1 km para pegar o transporte escolar, ele só vinha até a beira do asfalto. No início era uma Kombi.

No decorrer dos anos, devido eu ser gordinha e ao todo tempo ser zuada, as coisas foram me levando a ser agressiva na escola e por qualquer motivo eu brigava, era ignorante e desconfiada de tudo e todos. Os preconceitos continuavam além do caminho a escola, pois em sala os colegas faziam piadas e um professor certa vez ainda participou. Aquilo me destruía por dentro, mas nunca queria deixar demonstrar. Com isso, retrucava que eu adorava ser como eu era e na verdade estava querendo enganar a mim mesma. Com o passar do tempo as coisas agravaram-se e ganhei o apelido de baleia e rolha de poço.

Hoje penso que minha vida foi mudando aos poucos sem eu nem perceber e sem deixar meus pais notarem. Deixei de fazer educação física por motivos das zoeiras e aos poucos fui me retraindo, me tornando mais ignorante. Nisso, só estudava, não saía por me sentir ruim nos lugares e roupas que vestia trabalhos da escola já fazia sozinha, não por escolha minha e sim por partes dos próprios colegas que queriam fazer grupo era por interesse. Lembro-me que sempre ficava para trás e no parquinho não ia porque as pessoas falavam que quebraria os brinquedos. Quando havia rodada de sorvetes na escola, ouvia que eu devia comprar dois ingressos por comer pra dois e isso era terrível.

A zoeira seguiu no ensino médio, piadas continuavam e com proporções maiores. Lembro-me como se fosse hoje um acontecimento na aula de sociologia estava tudo silêncio copiávamos do quadro, quando de repente alguém soltou um peido apontaram para mim. Aquilo me fez levantar e agredir fisicamente quem começou me acusar. Hoje avalio que foi muito difícil, pois ninguém da gestão da escola conseguia perceber o que eu estava passando e sofrendo.

Era muito difícil toda aquela situação e chorava, mas não queria transparecer para as pessoas o que estava passando. Lembro-me de achar minha barriga enorme e as calças justa. Sabia que era nervosa, ansiosa e a cada vez mais gordinha. Ruim foi descobrir que só consegui um parceiro para dançar quadrilha porque os professores prometeram notas. Isso me dava à sensação de inferioridade, pois todos pareciam mais bonitos que eu. Naqueles tempos pensava que ninguém pudesse um dia me amar assim, namorei quem nem gostava porque pensava que se não aceitasse não teria alguém. Houve um dia que uma colega disse que eu não tinha valor e que conversassem comigo por medo do meu tamanho. Aquilo acabou de arrebentar comigo. Então naquele dia da discussão com a menina tentei suicídio na hora do intervalo, tamanho meu caos.

Passados os dias, decidi emagrecer. Emagreci. Porém, adoeci por ter contraído uma anemia profunda e hemorragia. Levada para a capital Goiânia, fiquei dias internada e na sequência das semanas comecei a engordar novamente. Havia em meio a isso tudo um pai alcoólatra agressivo e que não dava sossego a nós da família. As vezes tínhamos de passar pedaços de noite escondidas no pasto para evitar algo pior. Lúcido era pessoa boa, mas a bebida o transformava. Passava noites acordadas pensando que a qualquer momento uma briga poderia começar e eu novamente ter que apartar.

As coisas começaram a melhorar quando iniciei um processo de reconhecimento de mim mesma, de parar com aquela desconfiança, ignorância em minhas suposições do pensamento do outro sobre mim. Tenho trabalhado que isso não faz sentido e tenho aprendido a viver. Ainda sou gordinha, mas tento ser feliz assim e de uma forma que nunca fui. Hoje faço piadas comigo e a sensação que tenho é que me aceitar foi meu maior desafio. Zoando digo: “Eu sou uma gordinha saliente”.

Discussão

A narrativa da participante nos serve de referência para a discussão e traz um contexto em que o corpo fora da norma parece desencadear, no olhar do outro, processos de não reconhecimento e alienação. Nisso, vale considerar que o posicionamento da escola, bem como suas ações, em relação a tais questões de não normativos, coaduna com o debate no campo da sexualidade e do gênero. No ambiente educacional, trata-se de exercícios que remontam todo um proceder que exerce influência, pela omissão ou pelo posicionamento inadequado ante as tais temáticas no que tange ao convívio escolar.

Assim, consideremos que a escola, embora omissa a muitas questões, sempre exerceu papel normativo de corpo, de gênero e de sexualidade, mesmo em se tratando de escola campesina. Então, inicialmente, e buscando reconhecer e localizar a fala de nosso participante, consideramos importante reforçar que a escola campesina, não difere das demais no que tange aos conceitos normativos, talvez seja até mais marcada de tais procedimentos que o

comum por se tratar de espaço em que a marginalização se faz presente por outros marcos sociais não menos perversos.

Mas, vale considerar que este papel inicial não foi da escola e sim da igreja, que estabeleceu-se como um conjunto de ações e mecanismos de controle. Michel Foucault (2007) vem nos mostrar a história da *Scientia Sexualis*, com o intuito de viabilizar compreensões da história da sexualidade dos últimos três séculos em que se notou uma busca pelo controle do sexo e a busca pela dominação do sujeito e de seu corpo. Nesse momento, houve inclusive, uma valorização do confessar que começou na igreja e vista como elo de fortalecimento de diversos interesses sociais. Citemos ainda sua íntima relação com a família, casamento heteronormativo e filhos. Isso se deu porque,

O indivíduo durante muito tempo foi autenticado pela referência dos outros e pela manifestação de seu vínculo com outrem (família, lealdade, proteção); posteriormente passou a ser autenticado pelo discurso de verdade que era capaz de (ou obrigado a) ter sobre si mesmo. A confissão da verdade se inscreveu no cerne dos procedimentos de individualização pelo poder. (FOUCAULT, 2007, p.58).

Dando sequência nesse entendimento, consideremos que quando confessamos ou contamos de nós mesmos para o outro, damos o direito de se construir verdades sobre nós e até o que nossos corpos querem ou estão expressando. Acaso uma criança acima do peso estaria dando margem a ser subalternizada? Independente se a resposta é sim ou não, o corpo fala (LOURO, 2004). E isso facilita o controle de corpos para além do meu.

Para Foucault (2007), esse hábito de controle teve início no campo do sagrado e do religioso já no início da era cristã. Consideremos que nesse tempo a sociedade vivia processos de repressão. Em se tratando de sexo é como se o casal tivesse que seguir um modelo sexual e isso era o esperado, diga-se a mesma coisa sobre o corpo e suas

marcas. Importante frisar que toda a sua ação no campo do prazer era considerada pecado, exigindo constantes ações do confessar e de penitência. Um exemplo disso, referenciado nas considerações de Foucault (2007), é que uma mulher ovulando e não mais resistindo à força de sua libido, dando vasão ao seu desejo, vivê-lo-ia com seu parceiro e no outro dia já não estaria na missa por sentimento de pecadora pela noite de prazer e seu corpo condenado pelo ato. Na condição do corpo produtivo, havia aí perdas porque a força para o trabalho não renderia da mesma forma devida ao cansaço físico. Essa era a leitura comum ao corpo como voltado à produção. E o corpo acima do peso também não é um produto desqualificado?

Daí a pergunta: havia ou não havia nessas ações a repressão? Foucault (2007) diz que essa suposta repressão - hipótese repressiva, deve ser desconstruída e formula uma hipótese nova. O autor justifica que tais mecanismos funcionavam, de fato, como estímulos que reforçava todo um dizer das verdades sobre o sexo e do corpo. Diante disso,

Desde então nos tornamos uma sociedade singularmente confessada. A confissão difundiu amplamente seus efeitos: na justiça, na medicina, na pedagogia, nas relações familiares, nas relações amorosas, na esfera mais cotidiana e nos ritos mais solenes; confessam-se os crimes, os pecados, os pensamentos e os desejos, confessam-se passado e sonhos, confessa-se a infância; confessam-se as próprias doenças e misérias; emprega-se a maior exatidão para dizer o mais difícil de ser dito; confessa-se em público, em particular, aos pais, aos educadores, ao médico, aqueles a quem se ama; fazem-se a si próprios, no prazer e na dor, confissões impossíveis de confiar a outrem, com o que se produzem livros. Confessa-se ou se é forçado a confessar (FOUCAULT, 2007, p.59).

E, a partir do século XVIII, ouve toda uma proliferação de discurso a respeito do sexo, sendo ele considerado e colocado pela igreja como sujo e pecado. Havia aí, por meio do confessar, também o controlar e o incitar

dos discursos. Isso veio historicamente sendo executado pela igreja, família e médicos, que tinham apenas o mais simples e objetivo interesse: o controle de cada sujeito de seus corpos e, por sua vez, de toda a sociedade. O caminho para isso era o confessar e nos indagamos: a que se tratava a confissão?

Ora, a confissão é um ritual de discurso onde o sujeito que fala coincide com o sujeito do enunciado; é também, um ritual que se desenrola numa relação de poder, pois não se confessa sem a presença ao menos virtual de um parceiro, que não é simplesmente o interlocutor, mas a instância que requer a confissão, impõe-na, avalia-a e intervém para julgar, punir, perdoar, consolar, reconciliar; um ritual onde a verdade é autenticada pelos obstáculos e as resistências que teve de suprimir para poder manifestar-se; enfim, um ritual onde a enunciação em si, independentemente de suas consequências externas, produz em quem a articula modificações intrínsecas (FOUCAULT, 2007, p.61).

No exame médico a confissão acontecia e continua a acontecer por parte da psiquiatria, há também os relatórios elaborados pelos pedagogos nas escolas, para que haja um vigiar e controlar as sexualidades de cada sujeito e seus corpos. Isso se dá de maneira que esse poder médico e escolar possa fiscalizar, vigiar e investigar. Na atualidade podemos pensar os discursos que reforçam a saúde e o corpo saudável, valorizam a alimentação e hábitos alimentares saudáveis, o que seria isso se não um discurso de norma e ao mesmo tempo de não reconhecimento ao que não se adequa a mesma?

Os estudos de Foucault (2007) são de grande relevância quando arrazoamos sobre a confissão do corpo. Ele nos leva a entender a produção de saberes sobre o sexo, e normas para o corpo. Seria o confessar na produção de saberes e no controle dos prazeres. Essa prática do confessar cria toda uma relação de poder. Para defender essa temática, Foucault (2007) apoia-se em uma análise histórica a partir de três linhas: o desenvolvimento da confissão

cristã desde o século XIII, a multiplicação de certos tipos de discursos a respeito da sexualidade e do corpo a partir do século XVIII e a mudança dos objetivos do poder do religioso para a medicina – ciência. O autor nos mostra que foi, exatamente, no campo do religioso que o sexo e o corpo foram rotulados como sujos, dentro ou fora da norma e portador de pecado. Só em Freud o confessar veio para a área da ciência.

É nesse momento que o sexo e o corpo passam a ser colocado no lugar de sujo e causador das doenças sexualmente transmissíveis, magros ou obesos, dentro ou fora da norma, desejável ou subalternizado. Fortalece-se aí toda uma política de docilização, enquadramento heteronormativo e de rigidez, visando a construção desse gênero e sexualidade, ajustados a norma.

Diante dessa construção de gênero e sexualidade e do corpo ajustado as mesmas, no nosso tempo podemos somar a toda essa política e produção, os impactos contrários das mídias, novelas, revistas e câmeras. Isso porque estamos inseridos em um meio com forte apelo midiático. Diante de tamanha força, temos nos sujeitados às normas e acabamos controlados por estes novos mecanismos que nos impõe discursos de poder (DINIS, 2008). Em meio a isso, consideremos que sofremos com as censuras e há controle em basicamente tudo. Há controle no que acreditamos escolher para vestir, no andar, o comer, até na escolha de um parceiro. Tais observações ficam bem evidentes no relato de experiência que trazemos nesse debate e que nos serve de referência.

São mecanismos e discursos que ordenam, controlam e, até na questão da saúde, há mecanismos de dominação e controle. Discurso do corpo saldável em ser magro, da alimentação que propicia saúde, discursos dos corpos que vendem produtos, corpos que trazem discursos de norma de ética e de estética. A narrativa de nossa participante nos torna isso evidente. Consideremos então que, nessa socie-

dade controladora, há, a todo tempo, produção de novos saberes, de comportamentos, de formas de relacionamento e de estilo de vida que são impostas. Historicamente, uma vez entendidos como mecanismo e posta em prática, o que houve foi que,

Em poucos anos, tornaram-se possíveis novas tecnologias reprodutivas, a transgressão de categorias e de fronteiras sexuais e de gênero, além de instigantes articulações corpo-máquina. Desestabilizaram-se antigas e sólidas certezas, subverteram-se as formas de gerar, de nascer, de crescer, de amar ou de morrer (LOURO, 2004, p.19).

Se os passos e compassos históricos deixaram suas marcas, na pós-modernidade até relacionamentos passaram a ser virtuais. Inclui-se aí que deixou de ser importante a aproximação, o contato, a sexualidade e raça, hora defendida como direito. Diante disso, o que temos visto são ferramentas que aguçam os preconceitos e acirram discursos de não reconhecimento com os sujeitos e seus corpos. Fica evidente também um jogo de troca de identidade e controle da mesma, somadas a resistência e as rotas de fuga que se constituem paralelamente, se fortalecem e acabam fundindo-se e influenciando a norma e o normativo, como afirma Connell (2013). Nisso, consideremos que,

Tal como antes, a sexualidade permanece como alvo privilegiado da vigilância e do controle das sociedades. Ampliam-se e diversificam-se suas formas de regulação, multiplicam-se as instituições que se autorizam a ditar-lhe normas. Foucault certamente diria que proliferam cada vez mais os discursos sobre sexo e que as sociedades continuam produzindo, avidamente, um "Saber sobre o Prazer", ao mesmo tempo em que experimentam o "prazer de saber". (FOUCAULT, 2007).

Diante do exposto, nos parece coerente refletir e compreender, o como ocorre a produção das diferenças e das desigualdades sexuais e de gênero e de corpos desses sujeitos, que em suas articulações com outros "marcadores

sociais", como raça, etnia, forma física e classe, estão sendo questionadas, refeitas e entrelaçadas. Analisada por Louro (2004), numa perspectiva que busca as entender, a autora ressalta que a "A construção do gênero e da sexualidade se dá ao longo de toda a vida, continuamente, infundavelmente". E, consideremos que, pelo descrito, o mesmo se dá com o corpo e, para isso, há todo um aparato normatizador, expresso em discursos e que a todos alcança, impondo seu modelo. E, não nos distanciemos do conceito Foucaultiano de biopoder.

Falamos do poder de controle das populações, seu corpo-espécie, e, porque não, sua forma física esperada. Isso se torna benéfico para que possamos pensar no conjunto de disposições e práticas que foram historicamente criadas e acionadas para controlar homens e mulheres, corpos e mentes, tudo e todos dentro da norma. Nisso, o relato de nossa participante vem de encontro a tais demandas. Segundo Louro (2004), no terreno dos gêneros, do corpo e da sexualidade, o grande desafio parece não ser apenas aceitar que as posições se tenham multiplicado, mas que talvez o maior desafio seja em aceitar que as fronteiras sexuais e de gênero e de corpo estejam constantemente atravessadas, pois o lugar social no qual alguns sujeitos vivem é exatamente o limite. Novamente o relato de nossa participante confirma tal demanda.

Diante dessa posição de dúvida entre o esperado, as identidades de gênero e/ou sexuais e as formas corporais esperadas, consideremos que são regulamentações que alguns estabeleceram como norma e Foucault (2007) confirma isso. Talvez tais considerações nos sinalizem melhor entendimento do porque todos esses lugares e discursos têm sido questionados e rechaçados. Seria aí o surgir das rotas de fuga em resposta a toda uma normatização imposta e já não mais tolerada, suportada e por isso burlada. Temos vivido o hibridismo de comportamentos, formas e condutas. Consideremos que o sentar e o andar, as formas

de agir, o modelo esperado para o masculino e feminino e para seus corpos vem sendo questionado. Diante dessa rigidez, a ampla diversidade de arranjos familiares e sociais, a pluralidade de atividade exercida pelos sujeitos, o cruzamento das fronteiras, as trocas, as solidariedades e os conflitos são comumente ignorados e negados por nossa sociedade, mas mesmo assim burlados no nosso tempo.

Entretanto, Louro (2004) afirma que antes de simplesmente assumir noções “dadas” de normalidade e de diferença, é produtivo refletir sobre os processos de inscrição dessas marcas. Nesse ínterim, a autora ressalta que não se trata de negar a materialidade dos corpos, mas sim de assumir que é no interior de uma cultura específica que características materiais adquirem significados. E, não se ajustar é condenar-se. Nossa participante traz, em seu relato, como lidou com isso, ao longo de sua infância nos espaços escolares campestres. Portanto, nos dias atuais as probabilidades de viver os corpos ajustados às demandas de gêneros e das sexualidades e de forma, parecem ampliarem-se e carecerem de ser repensados na escola para evitar subalternizações.

Curioso é pensarmos que todo esse movimento de debate tem sido contrastado com o avançar das resistências das diferenças e, ao mesmo tempo, a crescente postura de intolerância, o que evidencia que o caminho de lutas e enfrentamentos é bem antigo, persiste e tem sido potencializado por mecanismos que não os identificamos ainda com muita clareza, e a escola tem se omitido a ele. Em contrapartida, cresce, segundo Dinis (2008), estudos na perspectiva da inclusão, para debater a diversidade sexual, aceitabilidades de diferenças em relação aos corpos e as formas, de identidades, de gênero e de diversas outras minorias no meio acadêmico, desde o seu surgimento a partir dos anos de 1970. Trata-se, segundo o autor, de ação consequência de grupos que tiveram a coragem de denunciar as exclusões que sofreram nas instituições escolares e

as vivências que a mesma propicia, como a nossa participante narra em sua fala. Também,

No cenário brasileiro, tal debate esteve restrito durante vários anos a áreas como a Sociologia, a Psicologia e a Crítica Literária, sendo bastante sintomática sua ausência, mais particularmente, nos estudos da Educação (DINIS. 2008, p. 479).

Pelas descrições, vale considerar que, na área da educação, o que se tem visto e discutido, é corpo, gênero e sexualidade dentro de uma visão cultural que rompe com todo um paradigma historicamente imposto. Mesmo assim, persiste percepções rígidas, comprovando o quanto a escola tem dificuldade de romper com sua tradição estabelecida historicamente. Mas, vale considerar todo um avançar, se referindo a sexualidade como objeto de análise histórica nas perspectivas acadêmicas. Santos (2015; 2017) em seus trabalhos vêm demonstrando isso. Para o autor o conceito de Gênero e de corpo vem sendo questionado. Vale considerar que para isso,

O conceito passa exigir que se pense de modo plural, acentuando que os projetos e as representações sobre mulheres e homens são diversos. Observa-se que as concepções de gênero diferem não apenas entre as sociedades ou os momentos históricos, mas no interior de uma dada sociedade, ao se considerar os diversos grupos (étnicos, religiosos, raciais, de classe) que a constituem (LOURO, 1997, p. 23).

Com a abertura para o debate de gênero e o espaço sobre o reconhecimento das diferenças do corpo, pensemos que ainda se foge do discutir a homossexualidade, sendo estas femininas ou masculinas. Nesse campo, segundo Foucault (2007), foi também no fim do século XIX que psiquiatras lançaram, por meio de um conceito médico, um novo controle ao que se tornou doença e desvio. Passado o tempo, avançado os conceitos e posicionamento, o que vemos é que a escola simplesmente foge a tal debate e nega-o ou maquia o mesmo. Nisso,

O processo de ocultamento de determinados sujeitos pode ser flagrantemente ilustrado pelo silenciamento da escola em relação aos/às homossexuais. No entanto, a pretensa invisibilidade dos/os homossexuais no espaço institucional pode se constituir contraditoriamente, numa das mais terríveis evidências da implicação da escola no processo de construção das diferenças. De certa forma, o silenciamento parece ter por fim “eliminar” esses sujeitos, ou, pelo menos evitar que os alunos e as alunas “normais” os/as conheçam e possam desejá-los/as. A negação e a ausência aparecem, nesse caso, como uma espécie da garantia da “norma” (LOURO, 2001, p. 89).

Todo esse ocultamento pode ser explicado por uma análise realizada na própria escola. Isso porque a persistência da heterossexualidade como normal e natural é facilmente identificada nos discursos escolares. A justificativa para tal ação, inclusive muito defendida nesses tempos de negação das políticas educacionais de escola sem partido é que,

A mera menção da homossexualidade vá encorajar práticas homossexuais e vá fazer com que os/as jovens se juntem às comunidades gays e lésbicas. A ideia é que as informações e as pessoas que as transmitem agem com a finalidade de “recrutar” jovens inocentes (...). Também faz parte desse complexo mito a ansiedade de que qualquer pessoa que ofereça representações gays e lésbicas em termos simpáticos será provavelmente acusada ou de ser gay ou de promover uma sexualidade fora-da-lei. Em ambos os casos, o conhecimento e as pessoas são considerados perigosos, predatórios e contagiosos (BRITZMAN, 1996, p.79-80).

Assim como ocorre com os corpos anormais, isso pode ocorrer para que não seja colocado em dúvida ou classificado como fora da norma (SANTOS, 2017). Daí, como lidar com a diversidade sexual e dos corpos para além de si. Nisso, vale pensar no que Louro (2003) afirma. Para a autora há uma persistência na sexualidade na forma dos corpos e do gênero nas escolas, que considera o modelo padronizado e fora deles não há reconhecimento.

Portanto é notável estarmos ainda hoje vivendo em

uma sociedade controladora que vigia, manipula e puni o sujeito. Ela tem feito com que os sujeitos se escondam por de traz de suas identidades e formas ou assumam condutas de enfrentamentos, contraste, de diferença e sujeitos a subalternização. Mediante a isso, o papel da escola seria o de mostrar que é possível aprender a viver e conviver com as diferenças de cada um, pois as identidades e os corpos não são fixos, mas mutáveis e transformáveis, além de serem plurais e diversas.

Considerações finais

Pensar sobre as relações de gênero e poder nos auxiliam teoricamente para o entendimento das identidades e disparidades de corpo, de gênero, sendo estas discussões tão primordiais na atualidade, por exporem publicamente que homens e mulheres possuem papéis e funções sociais distintas, mas ao mesmo tempo, comuns, conciliáveis, combinantes e complementares. Mediante essas inquietudes, concluímos que já ocorreram alguns avanços em se tratando de aceitabilidade de corpos e diversidades sexuais, como dos homossexuais, das mulheres com seus corpos fora da norma. Podemos, vale frisar que por de traz dessa aceitabilidade aparente sempre há e persiste um jogo de poder, que em seus interesses estão apenas o manipular docilizar e enquadrar.

Outra constatação relevante são as mídias existentes e amplamente difundidas em todos os espaços, povos e grupos sociais. Elas continuamente controlam o como as pessoas tentam sempre estarem e permanecerem na moda acompanhando, roupas, sapatos, eletrodomésticos dentre outros. Até mesmo os chats de relacionamento se tornaram formas das pessoas se relacionarem e viverem socialmente – só que agora é distante devido às facilidades do virtual – digital. Elas têm deixado à convivência pessoal de lado. Ainda, consideremos que, mesmo em tempos de

distanciamentos físicos e o estabelecimento do contato virtual, como antes, o confessar ainda continua impregnado na sociedade, pois a todo o momento, como citado nesse trabalho, estamos confessando tudo a todos.

REFERÊNCIAS

BARTHES, R. **Aula**. São Paulo: Cultrix, 1989.

BRITZMAN, D. O que é essa coisa chamada amor: identidade homossexual, educação e currículo. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v.21, n.1, p. 71-96, jan. /jun. 1996.

COSTA, J.F. **A ética e o espelho da cultura**. Rio de Janeiro: Rocco, 1994.

COONNELL, MESSERSCHMIDT, J.W. Masculinidade hegemônica: repensando o conceito. **Estudos Feministas**, Florianópolis, 21(1), janeiro-abril/2013.

FERNANDES, C. A. **Discurso e sujeito em Michel Foucault**. São Paulo: Intermeios, 2012.

FOUCAULT, M. **História da sexualidade I: A vontade de saber**. Rio de Janeiro, edições Graal, 2007.

_____. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Petrópolis: Vozes, 1993.

_____. **A arqueologia do saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

_____. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 1992.

_____. **A hermenêutica do sujeito**. São Paulo: Martins e fontes, 2011.

FISCHER, R. M. B. Foucault e a análise de discurso em educação. **Cadernos de pesquisa**. Porto Alegre: n.114. 2001.

LARROSA, J. Tecnologias do Eu e educação. In: SILVA, T.T. (Org). **O sujeito da educação: estudos foucaultianos**. Petrópo-

lis: Vozes, 1994. P.40.

LOURO, G.L. **Um corpo estranho**: Ensaio sobre sexualidade e teoria queer. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

_____; NECKEL, J. F.; GOELLNER, S. V. **Corpo, gênero e sexualidade**: um debate contemporâneo na educação (Orgs.). Petrópolis: Vozes, 2003.

SANTOS, W.B; SANT'NNA, T.F; JÚNIOR, H. Masculinidade e Educação no Campo: Profissionalização e subjetividades docentes. **Revista eletrônica da Graduação/Pós-Graduação em Educação**. On-line, v.13, n.1, 2017. ISSN 1807-9342. Disponível em: < <https://www.revistas.ufg.br/rir/article/download/46451/23012>>. Acesso em: 02 nov. 2017.

CAPÍTULO 5

O ENSINO DE QUÍMICA NO CAMPO: a distância entre o conceitual e o relacional

Geize Kelle Nunes Ribeiro¹

Juliano da Silva Martins de Almeida²

Welson Barbosa Santos³.

Inicialmente, reforçamos que a discussão aqui apresentada está respaldada pelos projetos de pesquisa: “O Pedagógico, o lúdico e o Ensino de Ciências: recursos na licenciatura do campo e ensino escolar”, aprovado pelo Comitê de Ética – CEP – CAAE 54885216.2.0000.5083. Este é um registro de projeto que contempla diversas ações na região, em que Professores da Universidade Federal de Goiás (UFG) tem atuado. A ação é parte da proposta do Grupo de Pesquisa: Educação no Cerrado e Cidadania, registrado no CNPq e que tem, dentre seus desafios, discutir e repensar o ensino das ciências da natureza, assim como os seus enfrentamentos e dilemas.

Nesse compasso, consideramos a sala de aula, quer seja urbana ou campesina, ambiente bastante heterogêneo. Cada aluno possui um modo de pensar, relacionar, comunicar, expressar, ver, ou seja, apresenta características próprias para representar a realidade à sua volta, o que pode

¹ Pós-graduada em Ensino de Ciências e Matemática e licenciada em Química pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano, Campus Iporá. Professora de Química no Instituto Federal Goiano, Campus Iporá. E-mail: geize.ribeiro@ifgoiano.edu.br

² Doutor e Mestre em Ciências pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Licenciado em Química pelo Instituto Luterano de Ensino Superior de Itumbiara – ILES/ULBRA. Professor de Química no Instituto Federal Goiano, Campus Iporá. E-mail: juliano.almeida@ifgoiano.edu.br

³ Pós-Doutor em Educação pelo – UNESP, Doutor em Educação pela UFSCar, Mestre em Educação pela UFU e Graduado em Ciências Exatas e Naturais e Pedagogia. É professor Adjunto da Universidade Federal de Goiás / Regional Cidade de Goiás. E-mail: wwsantosw@yahoo.com.br

ser atribuído ao meio que se insere. Em se tratando da realidade escolar do campo, essas subjetividades são mais evidentes ainda. Dessa forma, não se pode tratar de ensino sem o planejamento e efetivação de propostas que estejam direcionados ao cotidiano dos alunos. Por conseguinte, ao direcionarmos essa discussão para o Ensino de Ciências, entendemos que sua complexidade e abrangência, exigem do professor, diferentes saberes (TARDIFF, 2000). É preciso propiciar mecanismos para que esse aluno consiga enxergar e compreender as manifestações e fenômenos que ocorrem a todo tempo no universo (CHASSOT, 2003). E o desafio é que ele consiga usá-lo em seu cotidiano. Entendemos que essa necessidade é fundamental para o ensino no campo.

Nessa perspectiva, o trabalho docente deve permitir a aprendizagem de conceitos científicos, além do desenvolvimento para a cidadania (apropriação crítica e ética) como reforçam Viecheneski et al. (2012): “[...] deve desenvolver o pensamento lógico e a vivência de momentos de investigação, convergindo para o desenvolvimento das capacidades de observação, reflexão, criação, formação de valores, julgamento, comunicação, convívio, cooperação, decisão e ação” (VIECHENESKI; LORENZETTI; CARLETTO, 2012, p. 856). Logo, o professor é responsável por contextualizar os conteúdos científicos que ensina, bem como utilizar recursos/ferramentas, que facilitem o processo de ensino/aprendizagem.

Referenciado na obra de Bachelard (1996), compreende-se que estes recursos/ferramentas podem gerar concepções superficiais/inadequadas e opiniões próprias, que por um breve momento, podem satisfazer a curiosidade do aluno, fazendo-o se apegar a imagens, onde a estagnação e até regressão, proporcionam inércia do conhecimento científico. Ainda, seguindo a linha de raciocínio do autor, quando o professor não leva em consideração os conhecimentos prévios dos discentes, que são oriundos de sua

cultura, hábitos, atitudes, costumes religiosos e relacionamentos, ou até mesmo de conhecimentos mal sucedidos adquiridos por meras repetições, é um desastre, considerando que o aluno não teve uma aprendizagem efetiva, ou seja, ele não é capaz de formular conceitos para si, já que “O espírito científico proíbe que tenhamos uma opinião sobre questões que não compreendemos, sobre questões que não sabemos formular com clareza” (BACHELARD, 1996. p. 18)..

Assim, o Ensino de Ciências precisa introduzir o aprendiz no âmbito da cultura científica – devendo “ser suficientemente crítico para questionar os princípios científicos, analisar seu processo de produção, perceber as influências do contexto social e político nessa produção e delimitar o contexto de aplicação do conhecimento científico” (LÔBO, 2008. p. 94), propiciando, o desenvolvimento conceitual. Importante ressaltar ainda que, o meio cultural em que a criança está inserida irá direcionar o processo de formação de conceitos. Dentro da epistemologia do conhecimento, ao utilizarmos dessa percepção, Bachelard elabora o perfil epistemológico, no qual evidencia que uma única escola filosófica não consegue descrever todas as diferentes formas de pensar, quando se tenta explicar um conceito.

Para explicar esse progresso (científico), (Bachelard) colocou as escolas filosóficas numa ordem distribuída uniformemente, sobre o eixo das abcissas. Essa ordem vai do realismo ingênuo ao ultrarracionalismo, passando pelo racionalismo, pelo positivismo e pelo racionalismo simples. No eixo das ordenadas, colocou um valor que, se pudesse ser medido com exatidão, corresponderia à frequência de utilização efetiva do conceito. Tal medida recebe influência da formação de cada indivíduo (SILVA JÚNIOR; TENÓRIO; BASTOS, 2009, p. 5).

Sendo assim, este tipo de perfil deve sempre referir-se a um determinado conceito, levando em consideração a influência social e cultural de cada pessoa. Em sua obra,

“A Filosofia do Não”, Bachelard (1978) demonstra que ao percorrer um perfil epistemológico, as noções conceituais vão se tornando mais complexas, mais racionais. Assim, pode-se observar a negação de conhecimentos anteriores, o que para ele é importante para a evolução e progresso do saber. Mortimer (1995), por sua vez, usa o termo “perfil conceitual” ao estabelecer uma relação com o perfil epistemológico de Bachelard, acrescentando alguns elementos importantes à noção bachelardiana. O autor ressalta características em comum, como a hierarquia entre as zonas caracterizadas por conter categorias superiores em relação às anteriores. Assim, a distinção destes perfis, faz-se pelos elementos acrescentados, ou seja, o primeiro elemento é a distinção entre características ontológicas e epistemológicas de cada zona do perfil, que “[...] muitos dos problemas na aprendizagem de conceitos científicos têm sido relacionados com a dificuldade em se mudar as categorias ontológicas as quais os conceitos são designados” (MORTIMER, 1996, p. 33).

O segundo aspecto importante, é a tomada de consciência pelo estudante, de seu próprio perfil epistemológico, pois “o uso, pelo estudante, de concepções prévias em problemas novos e potencialmente perturbadores poderia indicar a falta de consciência de seu próprio perfil” (MORTIMER, 1996, p. 33). Outro aspecto refere-se aos níveis ‘pré-científicos’ da noção de perfil conceitual, que “não são determinados por escolas filosóficas de pensamento, mas pelos compromissos epistemológicos e ontológicos dos indivíduos” (MORTIMER, 1996, p. 34), uma vez que estas características são fortemente influenciadas pela cultura. Sendo assim,

Cada zona num perfil conceitual oferece uma forma de ver o mundo que é única e diferente das outras zonas. É como se olhássemos o mundo através de lentes que apresentam toda a realidade de uma maneira específica. Cada zona conceitual corresponde a meios mediacionais diferentes, as teorias e linguagens diferentes, cada qual revelando o mun-

do a sua maneira. A realidade não pode ser entendida inteiramente apenas sob uma perspectiva. Apenas um ponto de vista complementar pode oferecer uma descrição mais completa da realidade (MORTIMER, 1997, p. 202).

Deste modo, os perfis conceituais são entendidos como um meio de modelar a heterogeneidade de pensamentos e falas em salas de aulas, na intenção de que ocorra o processo de ensino e aprendizagem. É um modelo alternativo para se entender as evoluções das ideias dos alunos em sala de aula, mas não como uma mudança do conhecimento alternativo por ideias científicas, coexistindo o saber escolar e o saber científico (MORTIMER et al., 2011). Diante disso, Mortimer (1996) afirma que a noção de perfil conceitual contribui para a evolução de conceitos químicos, uma vez que os conceitos de Química e de outras ciências se encontram dispersos em perfis, podendo fornecer elos para essas conexões. Contudo, na utilização da noção de perfil conceitual, o professor é fundamental, uma vez que deverá identificar os obstáculos epistemológicos, criar situações que ajudem os alunos a superá-las e auxiliar na tomada de consciência de determinado perfil (TAVARES, 2008).

Considerando a noção de perfil conceitual como sendo uma forma de colocar simultaneamente os conceitos cotidianos e científicos, tanto clássicos quanto modernos, questão que entendemos como importante ao ensino, mas de indispensável valor ao aprendizado campesino e sua luta por dar sentido aquilo que se aprende aplicável em sua vida cotidiana. Este trabalho buscou conhecer o perfil conceitual de substância, utilizando-se das cinco zonas atribuídas por Silva e Amaral (2011), dos estudantes da rede pública de ensino urbano e campesino.

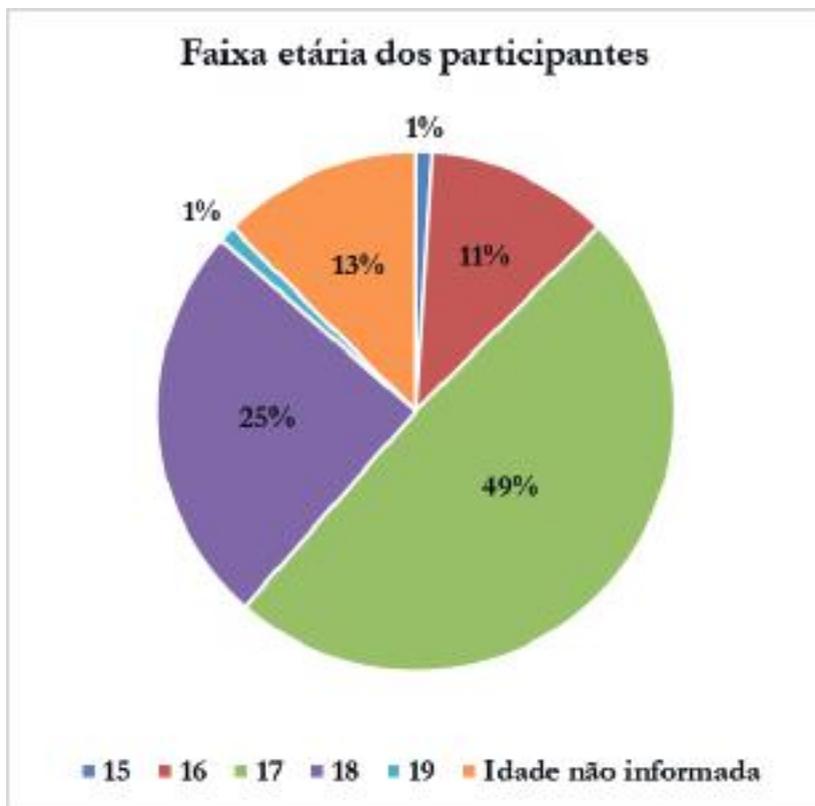
Procedimentos metodológicos

Tipo de pesquisa e participantes

A pesquisa é classificada como descritiva por analisar a concepção de substância dos participantes da escola campesina e identificar o perfil conceitual dos mesmos, sem que houvesse interferência ou manipulação do pesquisador. Sendo ainda, é considerada qualitativa, devido à obtenção dos dados serem descritivos mediante contato direto e interativo com o objeto de estudo e ainda pelos dados serem analisados indutivamente.

O trabalho foi desenvolvido com 96 alunos do 3º ano do Ensino Médio da rede pública de ensino, que atende alunos de perímetro urbano e campesino. Os participantes apresentaram faixa etária entre 15 a 19 anos de idade, perfazendo média geral de 17 anos. Vale ressaltar ainda que, a maioria dos participantes que informaram a idade (88%), possuíam 17 anos, representando quase metade do universo da pesquisa (49%), conforme pode ser observado na Figura 1.

Figura 1. Representação percentual da faixa etária dos participantes da pesquisa.



Fonte: Autores.

Outro dado importante para caracterização dos participantes da pesquisa, refere-se à taxa de reprovação no Ensino Médio (E.M.). Na Figura 2, percebe-se que, apenas 9% dos participantes reprovaram em alguma das etapas do E.M., o que permite concluir que, a maioria dos alunos (86%) possui grande possibilidade de concluir o E.M. conforme descrito na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº. 9.394 de 20 de dezembro de 1996), a qual diz que a duração mínima desta etapa final da Educação

Básica é de três anos.

Figura 2. Taxa de reprovação dos participantes.



Fonte: Autores.

Coleta de dados

O principal instrumento de coleta de dados foi definido por um questionário, que é uma “técnica de investigação composta por um conjunto de questões que são submetidas a pessoas com o propósito de obter informações sobre conhecimentos, crenças, sentimentos, valores, interesses, expectativas, aspirações, temores, comportamento presente ou passado” (GIL, 2008, p. 121), sendo este estruturado em duas partes: a primeira parte, compreendia quatro questões relacionadas aos dados gerais do participante: “nome da escola; nome do participante (não obrigatório); idade; duração do Ensino Médio” (que, de acordo com o art. 35 da Lei nº 9.394/1996, “Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB”, deve ter duração mínima de três anos). Na segunda parte, buscou-se verificar as percepções conceituais dos participantes sobre

o termo “substância”, sendo esta composta por seis questões discursivas:

Questão 5) Para você, o que é uma substância?

Questão 6) No trecho abaixo, explique o sentido que a palavra “substância” foi empregada:

“Se, ao contrário, não é criatura, é da mesma substância com o Pai. Com efeito, toda a substância que não é Deus, é criatura: e a que não é criatura, é Deus. E se o Filho não é da mesma substância do Pai, é, portanto, substância feita; e se é substância feita, nem tudo por ele é feito; ‘mas tudo foi feito por Ele’; é ele, pois, da mesma substância com o Pai” (BENOIT, 1995).

Questão 7) O que é uma substância pura?

Questão 8) O ponto de ebulição da água é 100°C? Ele pode ser alterado? Explique sua resposta.

Questão 9) Cite ao menos 5 (cinco) exemplos de elemento, substância e material (mistura). Existe alguma diferença nesses termos? Justifique.

Questão 10) Como as moléculas de água estão organizadas em um sistema? Represente por equações e/ou modelos.

Identificação do perfil conceitual dos estudantes

Por meio de um levantamento bibliográfico sobre a educação no Brasil e em Goiás, o Ensino de Ciências na rede pública, o conceito de substância e a ideia de perfil conceitual (MORTIMER, 1995), além de uma análise crítica de trabalhos que descrevessem os aspectos filosóficos, históricos e ontológicos da origem da construção do modelo, como os textos de filósofos que envolvessem o perfil epistemológico (BACHELARD, 1978), foi possível conhecer as cinco zonas do Perfil Conceitual de substância, que segundo Silva e Amaral (2011) são classificadas em: zona essencialista; zona generalista; zona substancialista; zona racionalista; zona relacional. Assim, foi realizada uma

análise crítica e comparativa, no sentido de correlacionar com as respostas dos estudantes com cada zona, a fim de identificar em qual das zonas ele (o aluno) poderia ser enquadrado.

A apresentação dos dados e informações desta pesquisa foi exposta de forma a mostrar como os estudantes de escolas localizadas em regiões campestres respondem às diferentes concepções que envolvem o termo “substância”. No intuito de manter o sigilo da identidade dos alunos participantes, durante a análise dos dados eles foram identificados como: 00-A, por exemplo, onde o número representa o aluno e a letra representa a escola.

Terceira etapa – Análise dos dados

Nesta etapa, os dados obtidos foram analisados e discutidos em relação as zonas do Perfil Conceitual de substância, os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e os Referenciais Curriculares para o Ensino Médio do Estado de Goiás. Com esta análise, buscou-se evidenciar ainda, a qualidade do Ensino de Ciências em um município do interior de Goiás, região centro-oeste do país e ainda compreender a concepção de substância dos participantes.

Resultados e discussões

O perfil conceitual para o conceito de substância é composto por cinco zonas organizadas hierarquicamente (Figura 3) e foi proposto por Silva e Amaral (2011), embasado nos aspectos epistemológicos e ontológicos publicados sobre perfil conceitual, bem como em relação aos aspectos metodológicos de quando propõe-se a trabalhar com perfis conceituais.

Figura 3. Representação das cinco zonas do perfil conceitual de substância



Fonte: Autores.

Cada zona tem características únicas que permitem a identificação do nível conceitual que o aluno possui. Para o perfil conceitual de substância, em suma, as zonas são descritas no Quadro 1.

Quadro 1: Descrição das zonas do perfil conceitual de substância

Perfil Conceitual de Substância (Silva; Amaral, 2011)	
Zonas	Descrição
Essencialista	Idealiza a substância como essência das coisas.
Generalista	Considera qualquer material como substância.
Substancialista	Apresenta a noção de que os constituintes possuem as mesmas propriedades das substâncias.
Racionalista	Define substância a partir da sua constituição ou de suas propriedades.
Relacional	Relaciona a natureza das propriedades das substâncias, levando em consideração o meio em que estão inseridas e a relação entre energia e matéria.

Fonte: Autores.

A importância do estudo conceitual de substância é destacada em alguns documentos básicos para a ciência Química no Ensino Médio. Nas Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN+ Ensino Médio, 2002) são propostos temas estruturadores para o ensino de Química, os quais possuem a função de desenvolver um conjunto de conhecimentos de forma articulada. Todos os temas sugeridos se referem ao termo substância. Percebe-se ainda que, esta concepção é interdisciplinar, sendo utilizada na Física, Biologia e Matemática. Além disso, a proposta neste documento é que sejam realizadas investigações de caráter experimental para que ocorra a contextualização sociocultural.

Em nível estadual, existem os Referenciais Curriculares do Ensino Médio do Estado de Goiás (2009) que também direcionam ao estudo de substância. Segundo este documento, o aluno deve conhecer as propriedades das substâncias; a separação dos materiais; os elementos químicos, entre outros conteúdos relacionados a este conceito, para então, estar apto a desenvolver algumas competências, que abrange desde a leitura e interpretação de textos com enfoque histórico, científico e tecnológico, até reconhecer, utilizar e propor modelos explicativos para situações-problema. Ainda, em âmbito estadual, o Currículo Referência da Rede Estadual de Educação de Goiás (2012) traz uma orientação aos aspectos que não podem estar ausentes no processo ensino aprendizagem em Química, dentre esses, está o conceito de substância em meio as expectativas de aprendizagem para os alunos do 1º ano do Ensino Médio.

Dessa forma, a escolha do conceito de substância deve-se ao fato de este relacionar a aprendizagem de outros conceitos químicos e as diferentes questões a estes vinculados, sendo considerado um conceito estruturante em Química, pois é a base para o estudo de propriedades, constituição e transformação de materiais e substâncias.

Contudo, Tavares (2009) reforça que há possibilidades de deformação conceitual de substância nos livros didáticos de química brasileiros. O autor divulga uma análise de onze livros didáticos e ressalta que uma parte significativa dessas obras, trabalha de forma pouco adequada o conceito de substância. Como no fato de enaltecer a imagem de substância como possuidora de propriedades inalteráveis e imutáveis, o que é uma percepção errônea, uma vez que, por exemplo, se a pressão for alterada, as propriedades específicas são mudadas. O que pode ser observado na citação a seguir: “Uma substância é um material que possui todas as propriedades definidas e bem determinadas” (FONSECA, 2001 apud TAVARES, 2009, p. 1011).

Outra percepção equivocada é visualizar a substância como possuidora de ações voluntárias, humanas, estabelecendo relações por vontade própria: “Hoje sabemos que, em condições ambientais, só os gases nobres são formados por átomos isolados uns dos outros, ou seja, átomos que têm pouca vontade de se unir com outros átomos; dizemos que eles são muito estáveis (pouco reativos)”. (FELTRE, 2004 apud TAVARES, 2009, p. 1012).

Para Tavares (2009), dentre as concepções mais adequadas para se trabalhar o conceito de substância, seria propiciar o entendimento desse conteúdo e suas propriedades aos alunos, remetendo-os para o nível microscópico em relação ao arranjo e a interação dos átomos, moléculas e íons, pois segundo o autor, esta relação que é responsável pelas características/propriedades, além de fundamentar a caracterização da substância por meio de experimentos.

Assim, o conceito ideal de substância para este trabalho leva em consideração as relações entre matéria e energia para explicar uma série de fenômenos, tais como as reações químicas e a síntese de substâncias. Além disso, a substância química não é estática, podendo ser modifi-

cada sua constituição e propriedades (ponto de ebulição e de fusão, acidez e basicidade, comportamento de redução e oxidação, efeitos de solventes em reações, por exemplo) com o meio ou na relação com outras substâncias (SILVA e AMARAL, 2013).

Para apresentação dos dados referentes ao perfil conceitual de substância é preciso saber ainda que, os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (2000) – PCNEM – estabelecem competências e habilidades a serem desenvolvidas na disciplina de Química, as quais, para serem bem desenvolvidas, precisam de uma concepção correta sobre o termo “substância”, uma vez que este se relaciona a outros conceitos químicos. Como exemplo, pode-se citar a visão de significados relacionais apresentados pelas Orientações Curriculares para o Ensino Médio:

Uma substância não é um ‘ácido’ em si nem uma ‘base’. Dependendo do meio em que ela se encontra, ou seja, da sua interação com outras substâncias presentes no meio, a substância poderá ter um comportamento ora de ácido ora de base. Ou, então, uma substância poderá ter ora caráter de oxidante ora de redutora. (BRASIL, 2006, p. 111).

Deste modo, a proposta é que os conceitos e conteúdos de Química sejam abordados de forma a contemplar o desenvolvimento do conhecimento químico e as concepções da Química como Ciência e suas implicações histórico-sociais. Além disso, o desenvolvimento das habilidades favorece o entendimento de ver e agir no mundo aliando as situações vivenciáveis (BRASIL, 2006).

Assim, os PCNEM (2000, p.30) ainda dizem que:
A tradição cultural difunde saberes, fundamentados em um ponto de vista químico, científico, ou baseados em crenças populares. [...] Mas, as crenças populares nem sempre correspondem a propriedades verificáveis e podem reforçar uma visão distorcida do cientista e da atividade científica, [...] as informações recebidas podem levar a uma compreensão unilateral da realidade e do papel do conhecimento químico no mundo contemporâneo.

Da mesma forma, nos Referenciais Curriculares do

Ensino Médio do Estado de Goiás (2009), para a área de química, os alunos devem adotar a noção do perfil epistemológico, em que:

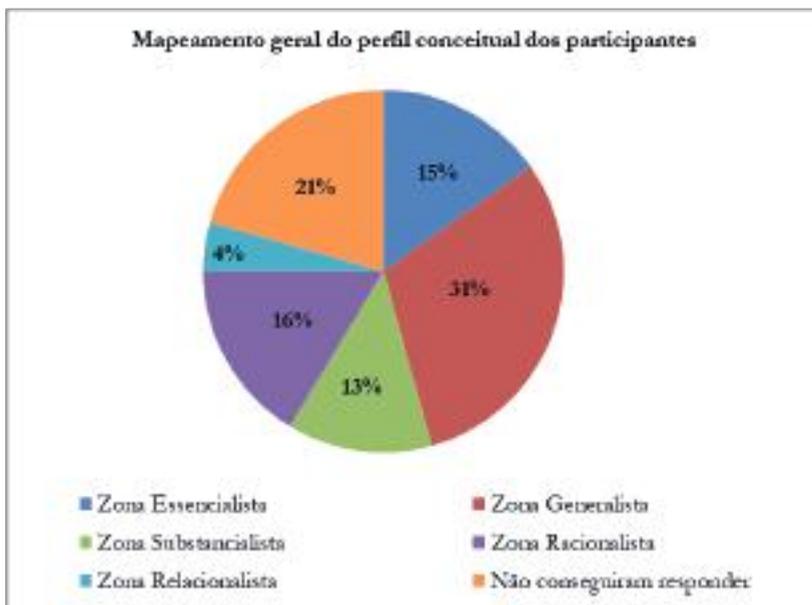
[...] em vez de construir uma única e poderosa ideia, podem apresentar maneiras diferentes de pensar, ou seja, um perfil conceitual dentro dos domínios específicos (Driver et al, 1999). Desta forma, defende-se a postura de se levar em conta a realidade e as concepções que os estudantes trazem para a escola para conduzir de forma coerente o processo de construção do saber científico. Ressalta-se que, nas atuais tendências de reorientação curricular, levar em conta a realidade não significa aceitar essa realidade, mas dela partir do universo do aluno para que ele consiga compreendê-lo e modifica-lo (Cortella, 2004) (GOVERNO DE GOIÁS, 2009, p. 87).

Mortimer (1996) caracteriza esse conhecimento prévio como um grande problema no ensino-aprendizagem, pois dificulta a capacidade do aluno de reconhecer e vivenciar conflitos, como resultado do desenvolvimento de “ ‘cinturões protetores’ (no sentido atribuído por Lakatos, 1970) em torno do núcleo central de suas ideias em vez de tentarem superar conflitos” (MORTIMER. 1996 p. 25), o que pode ser observado na pesquisa.

Nesse contexto, mesmo o universo da pesquisa ter apresentado 96 participantes, 21% não conseguiram interpretá-las de maneira correta ou organizar as ideias, ou ainda confundiram as respostas com outros conceitos. Assim, fazendo referência ao Quadro 1, foram analisadas as respostas de 77 participantes e enquadrados em alguma zona do perfil conceitual de substância proposta por Silva e Amaral (2011). Como apresentado na Figura 5, é notório que a maioria dos participantes (31%) se enquadram na segunda zona, Zona Generalista, a qual considera concepções que definem substância como sinônimo de coisa ou objeto; relaciona substâncias com tudo que nos rodeia; confunde substância pura com a definição de substância simples; além de usar o termo substância relacionando à

matéria.

Figura 4. Mapeamento das Zonas do Perfil Conceitual de Estudantes da Rede Pública de Ensino.



Diante disso, somente 4% dos alunos se enquadram na zona relacional, que é considerada a zona ideal e esperada nesse trabalho. Assim, estes alunos entendem que a substância não é estática e suas propriedades podem ser alteradas de acordo com o meio que esta está inserida. Sobre o instrumento de coleta, cada questão respondida ajudou a entender a hierarquia conceitual que o aluno organizou no seu conhecimento. Assim cada pergunta se referiu a uma zona do perfil conceitual de substância:

- A partir da análise da resposta à questão cinco do questionário – “Para você, o que é uma substância?” – já seria possível pré-determinar a noção/a visão que o aluno possui de substância, o que seria confirmado nas próximas

respostas.

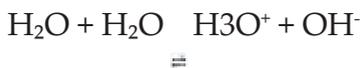
- A questão seis, apresentava um trecho relacionado à filosofia aristotélica, na qual o aluno deveria identificar que o termo substância estava referindo-se à essência, íntimo, interior; sendo possível identificar se ele possuía uma visão essencialista de substância.

- Na questão sete – “O que é uma substância pura? ”, é possível determinar a zona generalista, uma vez que o aluno que pertence a esta possui dificuldades em conceituar substância pura, muitas das vezes associando a substância simples, uma concepção errônea, pois se entende que substância é um agregado de moléculas, que por sua vez, são formadas por elementos.

- A questão oito – “O ponto de ebulição da água é 100°C? Ele pode ser alterado? Explique sua resposta. ” – auxilia na identificação da zona substancialista, pois o aluno não consegue distinguir aspectos macroscópicos de microscópicos na caracterização da substância. Esse tipo de aluno não considera que o ponto de ebulição da água pode ser alterado, como por exemplo, pela mudança de pressão.

- A questão 9 – “Cite ao menos cinco exemplos de elemento, substância e material (mistura). Explique se há alguma diferença nesses termos? Justifique. ” – refere-se à zona racionalista, na qual o aluno tem concepção de os materiais serem formados por substâncias e estas por elementos químicos, ou ainda, pode auxiliar na zona generalista, na qual o aluno usa o termo “substância” como sinônimo de “coisa”, “material” e “elemento”.

- A questão 10 – “Como as moléculas da água estão organizadas em um sistema? Represente por equações e/ou modelos. ” – como referência a zona relacional, entende-se que a molécula da água não é estática, e sim um sistema em equilíbrio em que nem todas as moléculas estão na forma H₂O, mas:



Algumas respostas podem ser destacadas (Quadro 2) para explicar a maneira de pensar relacionando ao modo de falar, tendo como fundamento, o trabalho de Silva e Amaral (2013, p. 60-62):

Quadro 2: Respostas dos estudantes relacionando ao modo de pensar o conceito de substância

Modos de pensar	Respostas dos estudantes Modo de falar
Usa a ideia de substância no sentido de “essência” VISÃO ESSENCIALISTA DA SUBSTÂNCIA	“[Substância é] essência, elemento.” (Aluno 14-C)
Confunde substância pura com a definição de substância simples VISÃO GENERALIZADA DA SUBSTÂNCIA	“Substâncias puras são constituídas por um único elemento.” (Aluno 17-A)
Não distingue aspetos macroscópicos de microscópicos na caracterização da substância VISÃO SUBSTANCIALISTA DA SUBSTÂNCIA	“[O ponto de ebulição da água é 100°C] e não pode ser alterado.” (Aluno 49-C)
Apresenta as substâncias como sendo formadas por elementos químicos VISÃO MICROSCÓPICA DA SUBSTÂNCIA	“Substância é representado por elementos no sistema.” (Aluno 27-C)
Define substância a partir da sua capacidade de reagir com as outras VISÃO MACROSCÓPICA DA SUBSTÂNCIA	“Substâncias são todas as coisas que reagindo com outra formará outro produto (...).” (Aluno 22-A)
Demonstra visão relacional das propriedades das substâncias, tendo consciência de que elas variam com o meio. VISÃO RELACIONAL DA SUBSTÂNCIA	“[O ponto de ebulição da água] pode ser alterado sim, em condições normais a temperatura de ebulição é de 100°C, mas quando ocorre uma variação na pressão atmosférica, a temperatura de ebulição também varia.” (Aluno 11-A)

Fonte: Autores.

Contudo, vale ressaltar que a maioria dos alunos apresenta dificuldade em relacionar o conhecimento químico

mico representacional e teórico, não conseguindo interligá-los, ocasionando um grande conflito de ideias, uma vez que esta competência se trata de uma aptidão descrita no Conteúdo Básico Comum – Química, nos Referenciais Curriculares do Ensino Médio do Estado de Goiás (2009), caracterizando certa diminuição progressiva na capacidade ontológica e epistemológica, além da má formação do espírito científico do aluno, sendo que também, nestes referenciais o aluno é considerado apto quando compreende que a ciência está relacionada com a tecnologia e a sociedade, sendo capaz de analisar os fenômenos do cotidiano, seja social, seja ambiental, e reconhecer as influências da ciência no desenvolvimento do conhecimento. (GOVERNO DE GOIÁS, 2009).

Considerações finais

Reforçamos que embora a pesquisa seja amplamente entendida como de considerado valor para a escola, quer seja urbana ou campesina, nosso desafio foi de demonstrar que algumas demandas e saberes mostram-se importantes e indispensáveis ao melhor lidar no campo, isso porque podem promover a superação de desafios locais e contextuais. Tal sinalização mostra-se importante devido entendermos a especificidade do sujeito que vive no campo e da importância que dados saberes podem exercer sobre sua praxe e sobrevivência no espaço campesino. Com isso, por meio de um questionário semiestruturado, foi possível analisar e mapear o perfil conceitual de substância dos estudantes de três instituições públicas de ensino, sendo verificado que a maioria dos estudantes não está na zona relacional de substância, que é a zona ideal para este conceito. Isso nos revela que os alunos não estão conseguindo apropriar do conhecimento transmitido em sala de aula e consequentemente seu uso e aplicação em seus cotidianos e vida.

Como forma de buscar solucionar ou amenizar esse problema, Mortimer (1995) indica a construção de modelos alternativos para os alunos explicarem fenômenos simples, como a dissolução de açúcar na água, as reações químicas e a mudança de estado das substâncias. Nesse modelo, os alunos desenhariam o antes e o depois da observação do fenômeno, o que contribuirá para relacionar as evidências empíricas com o modelo cinético-molecular clássico.

A principal vantagem do uso desses modelos em sala de aula é o de relacionar modelo e realidade, teoria e fenômeno, caracterizando a importância da química. Mais importante que modelo de substância é a construção da própria noção, que poderá ser útil no estudo de outros conceitos, como o de reações químicas, através dos quais é preciso relacionar os fenômenos com os dados experimentais, o que é muito importante para o sucesso da teoria científica. No entanto, mais que ensinar o conteúdo de química, a abordagem dos modelos intuitivos permite dar exemplos das ideias científicas e desmitificar visões que considerem a ciência como resultado do acúmulo de fatos empíricos prontos e acabados. (MORTIMER, 1995).

Sendo assim, a superação dessa deficiência beneficiaria o desenvolvimento da aprendizagem e o entendimento de outros conceitos, uma vez que entender o conceito e as propriedades das substâncias é o princípio dos demais conceitos, independente do contexto escolar, quer campestre ou urbano. Além disso, os dados obtidos poderão contribuir para a percepção da qualidade do Ensino de Ciências na região em que a pesquisa foi feita, uma vez que foram comparados com os documentos oficiais da educação pública estadual e federal.

Para além das questões já sinalizadas, reiteramos que nosso desafio é de tornar esse aprender escolar das ciências da Natureza – ensino de química –, um processo mais significativo e de fácil entendimento e aplicação ao aluno

e ajustado ao seu contexto de aprendizado e de vida. Com isso, assumimos que a escola do campo, com suas especificidades, tem e possibilita formas subjetivas de aprendizado e que justifica tanto a sua existência quanto ao seu papel de formar sujeitos capazes de aprender a aprender e aprender para fazer melhor e aplicar seus saberes.

REFERÊNCIAS

BACHELARD, G. **A filosofia do não**: O novo espírito científico. São Paulo: Abril Cultural, 1978. (Os pensadores).

_____. **A formação do espírito científico**: contribuição para uma psicanálise do conhecimento. Tradução: Estela dos Santos Abreu. 5. reimpressão. Rio De Janeiro: Contraponto, 1996.

BENOIT, A. H. R. Metafísica e política na ousia aristotélica. Ideias. **Revista do Instituto de Filosofia e Ciência Humanas da Universidade Estadual de Campinas, SP**. v. 2, n. 2, jul. – dez. 1995, p. 5-28.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário oficial da União**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>>. Acesso em: 22 out. 2015.

_____. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA. **Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais - Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias. PCN**, Brasília – DF, 2002.

_____. Orientações Curriculares para o Ensino Médio. **PCN**, vol. 2, Brasília – DF, 2006.

_____. Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, parte III. **PCN**, Brasília (DF), 2000. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/ciencian.pdf>>. Acesso em: 22 out. 2015.

CHASSOT, A. Alfabetização Científica: uma possibilidade para

a inclusão social. In: **Revista Brasileira de Educação**, n. 22, jan. fev. mar. Abril, 2003, p. 89-1000.

GIL, A. C. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 6. ed. – São Paulo: Atlas, 2008. Disponível em: <<https://ayanrafael.files.wordpress.com/2011/08/gil-a-c-mc3a9todos-e-tc3a9cnicas-de-pesquisa-social.pdf>>. Acesso em: 21 out. 2015.

GOVERNO DE GOIÁS. SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO. **Currículo Referência da Rede Estadual de Educação de Goiás**, Goiânia, 2012. Disponível em: <<http://seduc.go.gov.br/imprensa/documentos/Arquivos/Curr%C3%ADculo%20Refer%C3%Aancia/Curr%C3%ADculo%20Refer%C3%Aancia%20da%20Rede%20Estadual%20de%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20de%20Goi%C3%A1s!.pdf>>. Acesso em: 22 dez. 15.

GOVERNO DE GOIÁS. SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO. **Referenciais Curriculares do Ensino Médio do Estado de Goiás**, versão preliminar, Goiânia, 2009. Disponível em: <<http://www.educacao.go.gov.br/documentos/reorientacaocurricular/medio/diretrizes.pdf>>. Acesso em: 22 out. 2015.

LÔBO, S. F. O ensino de Química e a formação do educador químico, sob o olhar bachelardiano. In: **Ciência e educação**, v. 14, n. 1, p. 89-100, 2008.

MORTIMER, E. F. Concepções Atomistas dos Estudantes. In: **Química Nova na Escola**, n. 1, maio de 1995.

_____. Construtivismo, mudança conceitual e ensino de ciências: para onde vamos? In: **Investigações em Ensino de Ciências**, v. 1, p. 20-39, 1996.

_____. Para além das fronteiras de química: relações entre filosofia, psicologia e ensino de ciências. In: **Química Nova**, v. 20, n. 2, São Paulo, mar./ abr. 1997.

MORTIMER, E. F.; SCOTT, P.; EL-HANI, C. N. Bases teóricas e epistemológicas da abordagem dos perfis conceituais. In: **Revista Tecné, Episteme y Didaxis**, nº. 30, segundo semestre de 2011, p. 111-125.

SILVA JÚNIOR, A. G.; TENÓRIO, A. C.; BASTOS, H. F. B. N. **O perfil epistemológico do conceito de tempo a partir de sua representação social**. 2009. Disponível em: <<http://www.portal.fae.ufmg.br/seer/index.php/ensaio/article/view-File/128/178>>. Acesso em: 22 out. 2015.

SILVA, J. R. R. T.; AMARAL, E. M. R. Proposta de um Perfil Conceitual para Substância. In: **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**, vol. 13, nº. 3, 2013.

_____. Proposta de um perfil conceitual para substância. In: Anais do VIII Encontro de Pesquisa em Educação em Ciências (ENPEC), Campinas - SP: USP/UNICAMP, 2011

TARDIF, M. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários. In: **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 13, jan./ fev./ mar./abr., 2000, p. 5-24.

TAVARES, C. M. **O perfil conceitual e a construção de conceitos científicos em sala de aula**. 2008. Dissertação de Mestrado – UFMG, Minas Gerais, 2008.

TAVARES, L. H. W. Possibilidades de deformação conceitual nos livros didáticos de Química brasileiros: o conceito de substância. In: **Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias**, Espanha, v. 8, n. 3, 2009.

VIECHENESKI, J. P. LORENZETTI, L. CARLETTO, M. R. Desafios e práticas para o ensino de ciências e alfabetização científica nos anos iniciais do ensino fundamental. **Atos de pesquisa em educação** – PPGE/ME. Blumenau, v. 7, n. 3, p. 853-876, set./dez. 2012.

CAPÍTULO 6

SER DOCENTE EM ESCOLAS NO/DO CAMPO: práticas pedagógicas e condições de trabalho

Higor Junior de Oliveira¹
Elisandra Carneiro de Freitas²
Marilda Shuvartz³

A Educação do Campo e, portanto, a escola do campo, sempre estiveram a margem das políticas públicas (RIBEIRO, 2013), resultado de um projeto intencional para o campo. Em contrapartida, o movimento da Educação do Campo alicerça-se a partir da luta contra-hegemônica dos movimentos sociais para transformar o campo no espaço de vida, cultura e identidade que desejam.

Neste contexto, de luta por uma Educação do Campo, são criados cursos de formação de professores para atuarem em escolas do campo dentro da perspectiva de valorização da escola e dos sujeitos e de seu território.

O presente trabalho surge como resultado de uma pesquisa de iniciação científica desenvolvida na Licenciatura em Educação do Campo – Ciências da Natureza da Universidade Federal de Goiás (UFG) /Regional Goiás. Este projeto de pesquisa tem como objetivo identificar e conhecer os professores de ciências que atuam nas escolas do campo no município de Goiás. A partir disso, analisar o perfil destes professores no sentido de conhecer e compreender aspectos relacionados à sua formação, às suas práticas pedagógicas e às suas condições de trabalho.

¹ Graduando de Licenciatura em Educação do Campo – LedoC - UFG/ Regional Cidade de Goiás. Aluno de iniciação científica. E-mail: wyhigor@gmail.com.

² Docente do curso de Licenciatura em Educação do Campo da UFG/Regional Goiás. Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática, Goiânia – Goiás. elisandrabio@gmail.com

³ Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática da UFG, Goiânia – Goiás. marildas27@gmail.com.

Em trabalhos anteriores, Oliveira, Freitas e Cruz (2017); Oliveira e Freitas (2016), alguns recortes da pesquisa já foram discutidos. Neste texto, retomamos as discussões anteriormente estabelecidas e acrescentamos dados relativos ao trabalho docente e a prática pedagógica destes professores.

Trata-se de uma pesquisa de cunho qualitativo em formato de estudo de caso (LÜDKE & ANDRÉ, 1986; YIN, 2010). Em primeiro momento procuramos a Secretaria Municipal de Educação para identificar as escolas do campo no município de Goiás e os professores de Ciências que atuam nas mesmas para participarem enquanto sujeitos da pesquisa. A partir de então, definidos os sujeitos, a coleta de dados foi realizada a partir de observações em diário de campo, além de um questionário exploratório e uma entrevista semiestruturada com cada um dos professores que participaram da pesquisa.

Este texto está dividido em dois momentos distintos. No primeiro, que se segue, tecemos considerações relativas à Escola do Campo, ao projeto de Educação do Campo e ao trabalho docente. Reflexões que ancoram as análises de dados que apresentaremos no segundo momento. Nas análises dos dados, retomamos os trabalhos anteriores e dialogamos com os dados ainda não apresentados.

Ao final, esperamos construir uma discussão atual que reflita a realidade sobre o trabalho docente dos professores de ciências e das escolas do campo do município.

Educação do Campo: alguns princípios

Iniciar um diálogo sobre Educação do Campo tem por premissa compreender o conceito que este termo carrega. Roseli Caldart anuncia que o traço fundamental de identidade desse movimento:

[...] é a luta do povo do campo por políticas públicas que garantam o seu direito à educação, e uma educação que seja *no*

e *do* campo. *No*: o povo tem direito a ser educado no lugar onde vive; *Do*: o povo tem direito a uma educação pensada desde o seu lugar e com a sua participação [...] (CALDART, 2002, p. 18)

De acordo com Munarim et al. (2011), trata-se de uma concepção que reivindica o sentido de educação universal e, ao mesmo tempo, volta à construção de uma autonomia e respeito às identidades dos povos do campo.

De outro modo, Molina (2014, p. 13) apresenta que:

[...] o movimento da Educação do Campo trabalha com a perspectiva de formar educadores camponeses que possam atuar nessas escolas como intelectuais orgânicos da classe trabalhadora, contribuindo, por sua vez, com a formação crítica dos educandos que passem por essas unidades escolares, dando-lhes condições de compreender os modelos de desenvolvimento do campo em disputa como parte integrante da totalidade maior da disputa de projetos societários distintos entre a classe trabalhadora e a capitalista.

Nesse sentido, o movimento da Educação do Campo abraça o camponês como classe trabalhadora e o campo como seu território⁴, de modo que o movimento está engajado na luta por uma educação que seja pensada *por* esse sujeito, *com* esse sujeito e *no* seu território. Neste contexto, a formação de professores deve estar voltada para a preparação do sujeito do campo para tomar o espaço da escola e dos processos educativos, de modo que se construa uma escola e um projeto de educação voltado às necessidades do campesinato. Ademais, este professor, consciente do papel que ocupa na sociedade de classes, atua como intelectual orgânico (Gramsci, 1978) na formação do campesinato, a escola, portanto, se constitui como instrumento de formação intelectual da classe camponesa.

⁴ O conceito de território, aqui definido como espaço político por excelência, campo de ação e de poder, onde se realizam determinadas relações sociais. O conceito de território é fundamental para compreender os enfrentamentos entre a agricultura camponesa e o agronegócio, já que ambos projetam distintos territórios. (FERNANDES; MOLINA, 2004, p. 53).

De outro modo, Caldart (2002), também apresenta como marca da identidade da Educação do Campo uma educação que é dos sujeitos do campo e não para os sujeitos, pois, reconhece o homem do campo como indivíduos políticos das ações, do desenvolvimento e da transformação. “É por isso que afirmamos que não há como verdadeiramente educar os sujeitos do campo sem transformar as circunstâncias sociais desumanizantes, e sem prepará-los para serem sujeitos destas transformações.” (CALDART, 2002, p. 22).

Nesse sentido, a Educação do Campo bebe nas propostas Freireanas pois, a ação política junto aos oprimidos tem de ser, no fundo, “ação cultural” para a liberdade, por isto mesmo, ação com eles (FREIRE, 2011, p. 73). Assim, reconhece os camponeses como sujeitos em estado de opressão, que são ao mesmo tempo responsáveis por humanizar-se a si aos opressores que quando conscientes de sua condição de classe transformam a realidade.

Desta forma, falamos de uma educação em que, por meio do diálogo, os sujeitos se encontram para ser mais.

Se dizer a palavra verdadeira, que é trabalho, que é práxis, é transformar o mundo, dizer a palavra não é privilégio de alguns homens, mas direito de todos os homens. [...] O diálogo é este encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para *pronunciá-lo*, não se esgotando, portanto na relação eu-tu (FREIRE, 2011, p. 109).

Nesta composição, o projeto de Educação do Campo como luta social de enfrentamento e transformação do campesinato ultrapassa a educação escolar. No entanto, Caldart (2002), salienta que a luta pela escola tem sido um de seus traços fundamentais, “Porque o tipo de escola que está ou nem está mais no campo tem sido um dos componentes do processo de dominação e degradação das condições de vida dos sujeitos do campo” (Idem, p. 24).

Arroyo (2006) acrescenta que a escola do campo carrega marcas das diferenças convertidas em desigualdades

sofridas pelos sujeitos que a ela têm direito, de modo que atingem desde desigualdades de renda e condições, a desigualdades de políticas públicas, distâncias e dispersão da população.

É a velha tese: coronelismo, enxada e voto. A escola do campo ainda está entregue a uma suposta cooperação entre os diversos entes federativos. Em realidade a escola do campo ainda é uma moeda de troca de baixa política, de articulações e barganhas. Enquanto isto não for superado, não teremos um sistema educativo do campo, não teremos uma escola do campo! (ARROYO, 2006, p. 115).

As marcas de desigualdade da escola do campo trazem o ranço de um projeto de educação rural que foi utilizado como “instrumento do capital para a expropriação da terra combinada a proletarização do agricultor, e para a constituição de um mercado consumidor de produtos agrícolas industrializados, associada à geração de dependência dos agricultores em relação a esses produtos” (RIBEIRO, 2013, p. 180). Nesse modelo, a formação do sujeito do campo estava a serviço do projeto do agronegócio em que o camponês é ensinado para o modo de vida do capital.

Souza e Costa (2013) concordam que as escolas rurais cumpriram a função de demarcar o lugar a ser ocupado pelo camponês na sociedade capitalista, seja no campo ou na cidade. E em consonância, estas escolas não tiveram investimentos que fornecessem a infraestrutura mínima para um processo educativo apropriado.

Ainda hoje, escolas no campo funcionam em currais adaptados, galpões abandonados, além de raramente possuírem estruturas para práticas de esporte ou outras atividades culturais. O currículo adotado nas escolas rurais segue os mesmos parâmetros estabelecidos para as escolas situadas nas cidades. Não são valorizadas, no currículo escolar, as características específicas da cultura camponesa. O mesmo acontece com o calendário escolar, que não atende às demandas temporais inerentes à vida e ao cotidiano camponês (SOUZA; COSTA, 2013, p. 357).

Não diferente deste cenário, o trabalho de Oliveira e Borges (2011) discorre sobre a situação das escolas do campo no município de Goiás. Além de precárias condições de infraestrutura e transporte, tanto de professores quanto de alunos, a de se somar as mazelas a questão da formação docente e suas condições de trabalho. Segundo as autoras, a valorização de uma educação do campo passa pela valorização do trabalho realizado pelo professor, de modo que, apontam a formação docente e as condições de trabalho como maiores entraves para a efetivação do projeto de Educação do Campo voltados para o camponês, no município. Uma vez que, apenas um corpo docente com formação e condições de trabalho adequadas tem condições de elaborar um projeto político pedagógico voltado para a realidade do campesinato (OLIVEIRA; BORGES, 2011).

Concordamos que, o projeto de Educação do Campo é uma reflexão que reconhece o campo como lugar onde não apenas reproduz, mas também se produz pedagogia (CALDART, 2002). E que o professor tem função ímpar, como o intelectual orgânico, já antes mencionado, na formação do camponês. Mas, antes, ele mesmo precisa se identificar com a questão do campesinato e de classe para colaborar na construção do projeto de Educação do Campo.

Nesse sentido, buscamos a partir do próximo tópico, dialogar com os dados obtidos pela pesquisa no sentido de identificar os professores de ciências em exercício nas escolas do campo do município de Goiás. De maneira mais específica, identificar as condições de trabalho destes professores e as práticas pedagógicas utilizadas para alcançar os objetivos do ensino de ciências nas escolas do campo.

Das escolas do campo e das condições de trabalho e dos professores de ciências em Goiás

Em um primeiro momento da pesquisa, procuramos identificar as escolas do campo no município de Goiás que ofertem a segunda fase do Ensino Fundamental e, portanto, tenham professores de ciências em seu quadro de funcionários. Junto a Secretária Municipal de Educação de Goiás, identificamos quatro escolas-polo⁵ que atendem a demanda. São elas:

- Escola Municipal Vale do Amanhecer, localizada no distrito de Calcilândia, a 27 km da cidade de Goiás;
- Escola Municipal Holanda, localizada na área rural, próximo ao Assentamento, a 22 km da cidade de Goiás;
- Escola Municipal Terezinha de Jesus, localizada no distrito de Buenolândia, a 45 km da cidade de Goiás;
- Escola Municipal Olímpya Angélica, localizada no Assentamento São Carlos, a 50 km da cidade de Goiás.

Identificamos nestas escolas, nove professores que ministram a disciplina de Ciências da Natureza. Destes, sete professores colaboraram com a pesquisa, respondendo ao questionário e às entrevistas.

Uma primeira questão importante que se colocou no decorrer da pesquisa foi a situação de vínculo empregatício dos professores. O primeiro contato com as escolas se deu no final do ano de 2015, momento em que fomos aconselhados a esperar o ano seguinte para iniciar o contato com os professores, devido a ausência de definição do quadro docente pela Secretaria Municipal de Educação do município para o ano seguinte. Além de, em outra situação, o professor, sujeito da pesquisa, ser desligado no decorrer do ano letivo, o que dificultava a coleta de dados já que quando íamos à escola não o encontrávamos ou havia

⁵Dados retirados do texto de OLIVEIRA; FREITAS e CRUZ, 2017.

um professor substituto.

Arroyo (2006) aponta que esta realidade comum à escola do campo enfraquece a mesma, pois são fracos os vínculos que têm o corpo de profissionais com as escolas.

Não é um corpo nem do campo, nem para o campo, nem construído por profissionais do campo. É um corpo que está de passagem no campo e quando pode se liberar sai das escolas do campo. Por aí não haverá nunca um sistema de Educação do Campo! Isso significa dar prioridade a políticas de formação de educadores. Elaborar políticas de cursos diferenciados? Políticas de formação diferenciadas? Políticas de contratação diferenciadas? Não podemos continuar com essa configuração de educadores do campo desvinculados do campo. Os vínculos de trabalho entre escolas do campo, sistemas de Educação do Campo e profissionais do campo são decisivos para a conformação da Educação do Campo (ARROYO, 2006, p.115).

Nesta mesma realidade nos deparamos com a questão do transporte de alunos e dos profissionais da educação⁶. Marques (2014) elucida que os professores que atuam em escolas do campo permanecem por pouco tempo nas comunidades, o que faz com que boa parte deles não compreenda os elementos que constituem a identidade dos estudantes com os quais trabalham. Fato que corrobora com nossas observações, pois todos os professores de ciências moram no município de Goiás ou de Itaberaí⁷ e se deslocam para a escola em transporte da prefeitura ou em transporte próprio.

Segundo Lima (2010), para que professores com uma formação específica consigam lecionar em diferentes lugares é necessária uma peregrinação, além de ter que abandonar os estudantes da localidade em que vive e conhece,

⁶No trabalho de Oliveira e Freitas (2016) discutimos a questão do transporte de professores das escolas do campo do município.

⁷Itaberaí é um município localizado a 42 km do município de Goiás. A escola Vale do Amanhecer, no distrito de Calcilândia, é mais próxima de Itaberaí do que de Goiás. Em decorrência deste fato, os professores desta escola residem em sua maioria em Itaberaí.

para ensinar a outros que pertencem a outras realidades.

Neste cenário tanto a situação frágil relacionada ao vínculo empregatício dos professores quanto o fato destes profissionais não pertencerem a realidade da comunidade escolar em que trabalham, contribuem para dificultar o envolvimento do docente com a realidade destas comunidades, de forma que não é possível se envolver com o projeto de Educação do Campo se o professor não compreende as próprias relações que se estabelecem no campesinato.

A escola do campo, o sistema educativo do campo se afirmará na medida em que se entrelaçarem com a própria organização dos povos do campo, com as relações de proximidade inerentes à produção camponesa – a vizinhança, as famílias, os grupos, enraizar-se e aproximar as formas de vida centrada no grupo, na articulação entre as formas de produzir a vida (ARROYO, 2006, p. 115).

Quem está na linha de frente e que pode perceber a organização dos povos do campo são os próprios sujeitos que ocupam o espaço escolar. Aos profissionais da educação fica a tarefa de anunciar uma escola que se articule com a realidade do campo.

No entanto, para Arroyo (2007) os cursos de formação de professores, possuem uma visão simplista da história e a estrutura das escolas é vista como se fosse só uma escola, e que cada uma forma um tipo de público como se não existissem outros lugares/espacos escolares. Isto porque não temos uma tradição que pense em políticas e práticas contextualizadas.

Em nome de formar um profissional único de educação, um sistema único, com currículos e materiais únicos, orientados por políticas únicas, os direitos dos coletivos nas suas diferenças continuam não garantidos. Os piores índices de escolarização continuam nos “outros”, nos coletivos do campo, indígenas, pobres trabalhadores, negros. Essa diversa realidade, tão constante quanto excludente, interroga a tradição de políticas e normas generalistas, pretensamente universalistas. (ARROYO, 2007, p.62)

Esta reflexão ressalta a marginalização dos grupos específicos. A educação do campo, como parte destes, não é garantida como política pública e nem discutida no âmbito acadêmico e na formação de professores.

A falta de políticas de formação de educadores e educadoras tem por base a ausência de uma política pública específica de educação ou o não reconhecimento do direito à educação básica da infância, adolescência e juventude do campo. (ARROYO, 2007, p. 170)

Ao longo do tempo, as políticas de formação de professores do campo não tiveram reconhecimento na história da educação brasileira, pois se acreditava que “a evolução natural da sociedade capitalista levaria à extinção do rural”, ou seja, “acaba-se o rural e acabam-se juntos os problemas da educação rural” (DAMASCENO; BESERRA, 2004, p.77). O Estado nunca fez grandes investimentos na Educação no Campo. As autoras citadas acrescentam que:

Em função do financiamento prioritário do Estado de determinadas áreas de pesquisa, as Universidades e demais centros de pesquisa acabam também concentrando a sua atenção nas mesmas áreas e deixando de lado áreas que, embora importantes para a sociedade, são marginais aos interesses do Estado. (DAMASCENO; BESERRA, 2004, p.78)

Para a autora, ainda há poucas pesquisas que discutem a educação no campo, comparada as que discutem a educação urbana, e menos ainda, que tratem da formação de seus educadores do campo, porque essa formação não existia, o que em geral existia era a ausência de uma preparação específica. Constatação que corrobora com os dados obtidos no município de Goiás⁸, dos sete professores sujeitos da pesquisa, apenas um tem formação em Biologia, sendo o restante formado em Matemática (dois), Geografia (dois) e Pedagogia, e ainda um que não possui

⁸ Dados parcialmente apresentados em Oliveira, Freitas e Cruz (2017).

graduação.

Lima (2010) discute que a formação disciplinar específica é muito difícil de ser alcançada nas escolas do campo e é comum a existência de professores que ministram mais de uma disciplina para compor a carga horária.

Como forma de enfrentamento dessa realidade, os cursos de formação de educadores do campo têm procurado referências teóricas que alimentem uma formação menos fragmentada do professor (BRITO, 2016; MOLINA, 2014). De modo que além da formação por área do conhecimento, este profissional compreenda o campo como um todo indissociável e articulado (ARROYO, 2005). A esta discussão Munarim (2006, p. 25) acrescenta:

Não há, ainda, consenso sobre o perfil do profissional demandado pelas escolas do campo, um perfil coerente com a nova perspectiva de Educação do Campo que vem sendo construída. Tem-se a certeza, apenas de que, tal formação deve assentar-se em princípios universais já consagrados no setor das ciências da educação, e que leve em conta que o campo é constituído de especificidades que não podem ser ignoradas nos processos educativos, mais que isso, essas especificidades somente estarão presentes se o professor tiver tido formação adequada.

Neste formato, além de uma formação sólida ao educador do campo é demandado que compreenda a organização social de constituição do campo brasileiro, suas especificidades e bandeiras de luta. Favorecendo assim, o engajamento deste profissional aos enfrentamentos contra-hegemônicos em que o projeto de Educação do Campo se baseia.

Alvarenga, Borges e Jesus (2011) em trabalho que apresenta reflexões de um grupo de trabalho do município de Goiás sobre a “formação continuada para docentes das escolas do campo e da cidade que recebem alunados do campo”, destacam que um primeiro dilema apresentado é a ausência de preparação de professores para atuarem na educação do campo em nível de formação inicial.

E uma segunda questão, foi a necessidade de estabelecer cursos de formação continuada no município que discutam a Educação do Campo e sejam executados em parcerias com diversos municípios.

Portanto, uma leitura que podemos fazer desta situação é que os próprios professores que atuam na educação do campo do município já compreendem que uma formação que dê conta das especificidades das escolas do campo tem de se fazer presentes na formação docente. Tanto na formação inicial como na formação em exercício.

Retomando a discussão sobre as condições de trabalho docente, foi perguntado em entrevista aos sujeitos, se os mesmos consideravam as suas condições de trabalho adequadas.

Assim sobre a questão, apenas o professor P01, considera suas condições de trabalho adequadas e o problema que ele encontra está relacionado a dificuldade de transporte dos alunos para aula em outros espaços.

P01: “Sim, bom eu acho que deve ter mais pesquisa de campo né, a gente sair mais com os alunos para fora da escola; porque aqui a gente, tem os transportadores aqui podem levar a gente, mas nem sempre eles estão disponíveis”.

Para os professores P02, P03, P04, P05, P06, P07, são várias as dificuldades encontradas que permeiam o cotidiano dessas escolas. Dificuldades que englobam as matrizes curriculares, a infraestrutura, o transporte e a questão do material didático.

Em relação a estrutura das escolas P04, P05 e P06 apontam como dificuldade a falta de estruturas das salas de aula, da biblioteca e de material didático.

P04: “Na verdade a gente não tem muitos materiais para trabalhar ne, trabalho de pesquisa não podemos passar para nossos alunos por que infelizmente a nossa biblioteca não tem livros suficientes pra toda turma e pra ta trabalhando trabalho de pesquisa, mais também a escola não tem estrutura física né que possa facilitar e isso”.

O que não é algo novo na literatura (MUNARIM, 2006; BORGES, 2011; HAGE, 2011; SOUZA E COSTA, 2013). Todos estes trabalhos destacam a falta de estrutura física das escolas do campo como elemento que desafia o sucesso de um projeto de educação no campo.

Inclusive sobre as condições das escolas do município de Goiás Borges (2011, p.37) já relata estes problemas. “[...] alunos estudam dentro de um curral, adaptado como sala de aula, salas pequenas, sem arejamento, não há infraestrutura e faltam materiais didáticos”. Ainda no ano de 2016, como pode ser visto na Figura 01, uma das escolas do campo vivia a situação dos alunos estudarem em um curral adaptado. No ano de 2017, por iniciativa e trabalho da comunidade escolar, parte deste curral adaptado foi reformado em alvenaria.

Figura 01: Pátio e salas de aula de escola do campo no município de Goiás em 2016. Acervo próprio.



Fonte: Autores.

Ainda sobre as condições de trabalho os professores P02, P03 e P07 destacam em suas falas que a matriz curricular proposta para a escola não coincide com os conteúdos abordados no material didático, especialmente o livro.

P07: O que eu mais tive dificuldade é a questão do currículo e do livro didático. Porque o conteúdo que está no currículo não corresponde ao conteúdo que está no livro didático, então isso dificulta bastante a aprendizagem do aluno, não que eu me prendesse somente, né o livro didático, por que como o conteúdo não bate como o currículo referência então, nem tem como estar usando, mais dificulta muito pros alunos. Então a gente tem que usar, tá procurando outros recursos para facilitar a aprendizagem do aluno[...]

Sobre a discussão do currículo nas escolas do campo Thiesen e Oliveira (2012) discutem que há um distanciamento entre o debate teórico sobre currículo e a realidade de vida e de história das populações do campo. O que a nosso ver pode provocar este distanciamento entre os currículos de referência e a realidade do campesinato. Além disso, os autores defendem que os movimentos sociais esperam do Estado, mais do que receber propostas prontas e acabadas, mas que este ofereça condições para que os próprios movimentos estruturem suas propostas e as legitimem.

No entanto, entendemos que o movimento de elaboração de políticas públicas e efetivação das mesmas no chão da escola, é um processo lento, e ainda, existe um tempo de luta para que as propostas do movimento se efetivem nestas políticas. Neste sentido, percebemos que propostas que aproximem a matriz curricular da realidade do campo, como o que propõe o Programa Nacional do Livro Didático – PNLD Campo, precisam ser refletidas e avaliadas de forma crítica. Pois, apesar do livro didático não ser o único material didático a ser utilizado no processo de ensino aprendizagem, não podemos desconsiderar sua importância. Além de que, em realidades em que há a ausência de condições de trabalho adequadas a falta de

material didático soma-se as mazelas enfrentadas pela escola do campo.

Das práticas pedagógicas dos professores de ciências

Em relação à prática pedagógica, em entrevista, os professores foram questionados sobre quais as estratégias pedagógicas mais utilizam em sala de aula. Nesta questão, foram marcantes as falas em que os professores P01, P04, P05 destacam a utilização de vídeos em sala de aula. Que, para o professor, se configura como uma aula não tradicional.

P01: Eu utilizo mais é o quadro mesmo, o quadro, o livro às vezes pesquisas na internet que a gente passa no data show para eles.

P04: Então eu uso a sala de vídeo, passo o vídeo e quando vou trabalhar os elementos químicos eu passo algum vídeo relacionado, mais aqui na escola a gente não tem muito material para esta utilizando. A gente tem o retroprojeter e uma sala ali de vídeo que não é muito boa. Então, às vezes, o que a gente tem pra utilizar é isso: uma sala de vídeo que a gente pode trazer um vídeo diferente. Isso pra está modificando um pouco as aulas.

P05: Tem as aulas de sala e tem projetos, vídeos, data show para dar suporte aos conteúdos.

Nestas falas, podemos perceber que o professor ressalta que este tipo de recurso é o mais utilizado, “foge das aulas tradicionais” expositivas quadro e giz. No entanto, mesmo que tal recurso seja de mais fácil acesso ao professor, o mesmo ainda pode se tornar obsoleto diante de um universo de possibilidades que encontramos no campo.

Mesmo o professor que possui uma licenciatura que habilita a docência, muitos sentem várias dificuldades no trabalho nas escolas no campo porque tiverem uma forma muito generalista que não prepara o licenciado para uma

educação específica do campo. (MARQUES, 2014). “Pois a realidade do campo exige um educador que tenha compromisso, condições teóricas e técnicas para desconstruir as práticas e ideias que forjam o meio e a escola rural” (ANTUNES ROCHA, 2010, p 395).

Os professores P02, P03, P05, P06, P07 dizem que gostam de sair da sala e utilizam outros espaços para a formação dos alunos, que é comum aulas de campo:

P02: Eu gosto de sair de sala, alguns exemplos assim são mais práticos que eles possam visualizar eu gosto bastante.

P03: A gente costuma fazer aulas dinâmicas, costuma fazer muita pesquisa. Essa semana estávamos pesquisando sobre a água. Lá no 6º ano, nós estávamos fazendo a pesquisa relacionado a quais rios da nossa região que estão poluídos, ou até os próprios córregos que passam na casa deles e que são poluídos ou que podem utilizar. O que é água boa.... Nesse sentido sim, de pesquisa, de buscar coisas foras.

P06: Eu utilizo bastante aula de campo, para mostra a realidade, entendeu? Não só dentro da escola, mais no Parque Serra Dourada e em outras situações também, para que essa vivência, que essa prática se una e consiga trazer mais conhecimento aos alunos, aos professores e mais resultados para a escola.

P07: Aula de ciência, pelo menos as minhas, sempre são bem dinâmicas né, por que como é uma coisa mais complexa, coisa que pro aluno entender né, ele precisa ver, então eu sempre que posso e, sempre que o conteúdo está relacionado com alguma coisa que eu tenho ali no ambiente escolar, fora da sala de aula, eu levo eles pra fora pra poder, para eles poderem né aprender mais. E também eu uso muito mídias né, porque eu acho que a imagem facilita muito para eles por que não tem como usar o livro de didático pois o conteúdo não bate com a currículo então nem uso.

Como podemos observar, os professores sempre buscam utilizar o que está disponível e de fácil acesso, seja uma aula de campo, onde discute os conteúdos com problemáticas a respeito da realidade local, até mesmo alguns fenômenos físicos, químicos e geológicos para faci-

litar o processo de ensino e aprendizagem. Enxergamos nessas práticas, avanços no sentido de redimensionar o currículo mediante a contextualização dos componentes curriculares. Apesar de no trabalho de Oliveira, Freitas e Cruz (2017) estes professores apontarem que o currículo da escola do campo é o mesmo da cidade e que o livro didático também não faz relações com o contexto do campo, percebemos que estes professores buscam de certa forma relacionar os componentes curriculares com a realidade de vida dos sujeitos aprendizes. O que reforça que apesar das dificuldades encontradas no material didático, no currículo, nas condições de trabalho e formação docente, entre outras, os professores por iniciativa própria dão alguns passos no sentido de construir um processo de ensino aprendizagem mais próximo da realidade do ensino de ciências para o mundo vivido no campo.

Conclusões

Acreditamos que os docentes que atuam em escolas no/do campo do Município de Goiás, ainda enfrentam muitos desafios na realização das suas atividades, já que, além das condições de trabalho precárias, ainda estão em processo de formação para desenvolver uma educação contextualizada com a realidade do campo; tarefa vista como fundamental para a Educação do Campo. A soma destas condições infelizmente dificulta a atuação e formação do professor como um intelectual orgânico, capaz de formar e mobilizar os sujeitos para o enfrentamento na luta contra-hegêmonica do campo ao capital.

No entanto, ao mesmo tempo, essas condições que, continuam se manifestando mesmo tendo sido anunciadas anteriormente por outros trabalhos, não são capazes de materializar políticas públicas diferentes para a escola do campo. Fato que por si indica que há uma intencionalidade de um projeto diferente para o campo que não coaduna

com a formação crítica e a emancipação do camponês.

Sob outra perspectiva, vale ressaltar que em nenhum momento tivemos como objetivo julgar os professores ou as escolas analisadas. Temos claro que as condições de trabalho docente e as condições físicas e pedagógicas das escolas são reflexos dessa ausência de políticas públicas para uma educação do campo.

No entanto, consideramos importante, ocupando o espaço da academia, compreender a realidade docente e das escolas que os professores em formação inicial irão enfrentar nos estágios e quando assumirem a profissão. Pois, adotamos a compreensão da realidade como ponto de partida para tomada de consciência e transformação desta mesma realidade (FREIRE, 1979).

Podemos sinalizar como fruto deste trabalho o diálogo mais estreito entre os espaços e sujeitos da escola do campo do município e discentes e formadores da LEdoC-UFG/Regional Goiás. Estreitamento, que se estabelece a partir de convites para participar de momentos de planejamento e reflexões sobre as escolas, além do nascimento de projetos de extensão e pesquisa envolvendo estes atores.

Assumimos a formação de professores como um continuum, por isso é necessário que desde a formação inicial até o exercício da profissão se pense, avalie e modifique a prática a fim de superar o que ainda não foi alcançado. Além disso, admitimos que a academia e os sujeitos da escola podem trabalhar juntos a fim de refletir, lutar e transformar a escola em torno de um projeto que reflita as intenções de uma Educação *no* e *do* campo.

REFERÊNCIAS

ALVARENGA, D. H. B.; BORGES, E. M. F.; JESUS, J. N. Docentes das escolas no campo e da cidade que recebem alunos do campo – necessidade de formação continuada. In: COSTA, A. A.; et al. **Práticas, desafios e proposições para uma**

educação do campo no município de Goiás. Goiânia: Editora Vieira, 2011.

ANTUNES-ROCHA, M. I. Desafios e perspectivas na formação de educadores: reflexões a partir do Curso de Licenciatura em Educação do Campo desenvolvido na FAE/UFMG. In: DALBEN, A.I.L.F.; et al (Org.). **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente.** 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 389-406.

ARROYO, M. **Formação de Educadores e Educadoras do Campo.** Brasília: Mimeo, 2005.

_____. A escola do campo e a pesquisa do campo: metas. In: MOLINA, M. C. **Educação do Campo e pesquisa:** questões para reflexão. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006.

_____. Políticas de formação de educadores do campo. **Caderno Cedes,** Campinas, vol. 27, n. 72, p. 157-176, maio/ago. 2007.

BRITO, N. S. O percurso formativo docente na Educação do Campo – Área Ciências da Natureza e Matemática – Pautado por riscos, mas por muitas potencialidades. In: XXIV SEMINÁRIO NACIONAL UNIVERSITAS/BR 2016. Maringá. **Anais do XXIV Seminário Nacional UNIVERSITAS/BR.** Maringá: Universidade Estadual de Maringá, 2016. p. 1843-1854.

CARLDART, R. Por uma Educação do Campo: traços de uma identidade em construção. In: KOLLING, E. J. et al. **Educação do Campo:** identidade e políticas públicas. Brasília, DF: articulação nacional por uma Educação do Campo, Coleção Por uma Educação do Campo, nº 04, 2002.

BORGES, E. M. F. Educação do Campo no município de Goiás: desafios e perspectivas. In: COSTA, A. A.; et al. **Práticas, desafios e proposições para uma educação do campo no município de Goiás.** Goiânia: Editora Vieira, 2011.

DAMASCENO, M. N. e BESERRA, B. Estudos sobre educação rural no Brasil: estado da arte e perspectivas. **Educação e Pesquisa.** São Paulo, v. 30, n. 1, p. 73-89, jan. /abr. 2004.

FERNANDES, B. M.; MOLINA, M. C. O campo da Educação do Campo. In: MOLINA, M. C.; JESUS, S. M. S. A. **Contribuições para a construção de um projeto de Educação do Campo**. Brasília, DF: Articulação Nacional “Por uma Educação do Campo”, nº 5. 2004.

FREIRE, P. **Conscientização - teoria e prática da libertação**: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. 50. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

GRAMSCI, A. **Os intelectuais na organização da cultura**. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 1978.

HAGE, S. M. Por uma escola do campo de qualidade social: transgredindo o paradigma (multi) seriado de ensino. In: **Em Aberto**. Brasília, v. 24, n. 85, p. 97-113, abr. 2011.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. E. D. **A pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

LIMA, M. E. C. C. Uma formação em Ciências para educadores do campo e para o campo numa perspectiva dialógica. In: CUNHA, A. M. O.; et al (org.). **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

MARQUES, T. G. Ser Docente Em Escolas No/Do Campo: Perfil, Condições de trabalho e formação. In: XVII ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO (EN-DIPE), 2014, Fortaleza. **Anais: Didática e Prática de Ensino na relação com a Formação de Professores**. Fortaleza: EdUECE, 2014. v. 2. p. 06241-06252.

MOLINA, M. C. (org.) **Licenciaturas em Educação do Campo e o ensino de Ciências Naturais**: desafios à promoção do trabalho docente interdisciplinar. Brasília: MDA, 2014. 268 p.

MUNARIM, A. Elementos para uma Política Pública de Educação do Campo. In: _____; MOLINA, M.C. (orgs.) **Educação do campo e pesquisa**: questões para reflexão. Brasília:

Ministério de Desenvolvimento Agrário, 2006.

OLIVEIRA, H.J.; FREITAS, E.C.; O Perfil dos Professores de Ciência da Natureza das Escolas do Campo na Cidade de Goiás. In: CONGRESSO DE PESQUISA, ENSINO E EXTENSÃO 13º CONPEEX, UFG, Goiânia. **Anais ...** Goiânia: UFG, 2016. p. 3245-3249.

OLIVEIRA, H.J.; FREITAS, E.C.; CRUZ, B.C.; Currículo de Ciências e Educação do campo: Desafios encontrados nas Práticas docentes. In: FALEIRO, W.; ASSIS, M. P. Ciências da **Natureza e Formação de Professores**: entre desafios e perspectivas apresentados no CECIFOP. 1. ed. Jundiaí, SP: Paco, 2017.

OLIVEIRA, K. A. T.; BORGES, E. M. F. Estrutura e funcionamento das escolas no campo. In: COSTA, A. A.; et al. **Práticas, desafios e proposições para uma educação do campo no município de Goiás**. Goiânia: Editora Vieira, 2011.

RIBEIRO, M. **Movimento camponês, trabalho e educação**: liberdade, autonomia, emancipação, princípios/fins da formação humana. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2013.

SOUZA, M. M. O.; COSTA, A. A. Educação do Campo e Agroecologia: perspectivas a partir das escolas no/do campo no município de Goiás-GO. IN: **Brazilian Geographical Journal**: Geociences and Humanities research medium. Ituiutaba, v. 4, Special Issue 1, 351-373, jul. /dez. 2013.

THIESEN, J. S.; OLIVEIRA, M. A. O lugar do currículo na/da educação do campo no Brasil: aproximações e teorias curriculares. In: **R. Educ. Pública. Cuiabá**, v. 21, n. 45, p. 13-28, jan. /abr., 2012.

YIN, R. K. **Estudo de Caso**: Planejamento e Métodos. 4. ed. Porto Alegre: Bookman, 2010.

CAPÍTULO 7

FORMAÇÃO DOCENTE PARA A INFÂNCIA NAS ESCOLAS DO CAMPO, UMA ABORDAGEM EPISTEMOLÓGICA

Darlene Camargo de Queiroz¹

Renata Felício Maia²

Ramofly Bicalho dos Santos³

A proposta deste artigo é tratar a história das desigualdades entre escolas urbanas e do campo, as organizações que marcaram o surgimento de políticas públicas que ampliam sua concepção e importância. Traz à reflexão políticas públicas educacionais nacionais a partir da LDB 9394/96, PNE 2001-2010, 2011-2020, suas metas voltadas para o foco da pesquisa e as Diretrizes Nacionais para a Educação do Campo. Explicitar as infâncias dentro das escolas do campo e seus entraves, levando em consideração as especificidades das políticas nacionais de Educação Infantil e de Educação do Campo, complementando e priorizando a formação docente nas escolas rurais ou do campo, abordaremos quase todo esse artigo numa visão epistemológica. Epistemologia (do grego ἐπιστήμη [episteme]: conhecimento científico, ciência; λόγος [logos]: discurso, estudo de) é o ramo da filosofia que trata da natureza, etapas e limites do conhecimento humano, especialmente nas relações que se estabelecem entre o sujeito e o objeto do

¹ Mestre em Humanidades, Culturas e Artes/UNIGRANRIO. Aluna especial do PPGEDUC/UFRRJ na disciplina: História da Educação do Campo UFRRJ. Professora Ensino Médio/Seeduc RJ. E-mail: profdarlenedequeiroz@gmail.com.

² Mestranda Unigranrio/Cultura, Artes e Humanidades. Aluna do grupo de Estudos AFROSIN UFRRJ Renato Nogueira. Professora Ensino Fundamental/PMNI.

³ Doutorado RM Educação na Unicamp. Docente na UFRRJ - Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Departamento de Educação do Campo, Movimentos Sociais e Diversidade. Docente do Ppgeduc- Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro.

conhecimento embricando com a formação docente dos professores que atuam nesse cenário, cada qual com suas características e peculiaridades para atender seus principais sujeitos, no caso da Educação do Campo, a população camponesa, e da Educação Infantil, as crianças de até seis anos de idade, sabemos que ainda temos uma realidade um tanto distante da pretendida por tais políticas no Brasil. São desde situações de precariedade física e estrutural, descaso governamental, falta de formação adequada dos profissionais que atuam na área à invisibilidade social destes sujeitos. Aplicar a interdisciplinaridade em sala de aula, bem como tal fato tem se tornado cada vez mais um desafio à carreira docente, trata-se de uma pesquisa básica de cunho cujos objetivos eram identificar o nível de conhecimento do corpo docente, sobre a Interdisciplinaridade; proporcionar fundamentação teórica e auxiliar na elaboração um projeto didático interdisciplinar que atendesse as necessidades específicas dos discentes da escola do campo

“O desenvolvimento deste artigo retrata a realidade das escolas do campo: um olhar crítico sobre os espaços físicos, descasos, construção de políticas públicas e proposta pedagógica”, é fruto de uma inquietação referente ao descuido com as escolas do campo no decorrer dos anos. Ao nos depararmos com as escolas do campo onde temos acesso, temos visto no decorrer dos anos que quase nada foi mudado, daí surge o desejo de investigar o que está acontecendo com as escolas do campo no Rio de Janeiro e em outros estados brasileiros.

O interesse na temática está ligado a conhecer mais profundamente no que consistem as escolas do campo atualmente, a partir da história de exclusões dos camponeses, ao acesso a educação de qualidade e da luta dos sujeitos coletivos que protagonizaram ações sobre este direito universal.

Pensando nesta problemática e vendo tais políticas de modo integrado, a presente pesquisa busca como ob-

jetivo geral, analisar como a produção científica na área da Educação tem se apropriado do debate do processo de implementação das Políticas Públicas de Educação Infantil em interface com a Educação do Campo e na formação do docente.

Como metodologia, optou-se pela abordagem do tipo revisão bibliográfica. Como técnicas de coleta de dados, optou-se pela análise documental. Por se tratar de uma análise das políticas, far-se-á necessário obter informações de dados oficiais em documentos como portarias, programas e diretrizes curriculares.

O artigo se projetará numa futura pesquisa, esta em processo inicial de levantamento de dados empíricos, portanto, ainda não há respostas conclusivas sobre a atual situação das políticas educacionais quanto à Educação Infantil e a formação docente no Campo, bem como dados específicos quanto à produção no meio acadêmico.

Práticas, formações docentes e os movimentos sociais

A Educação do Campo originou-se no processo de luta dos movimentos sociais camponeses e por isso, traz de forma clara, sua intencionalidade maior: a construção de uma sociedade sem desigualdades e com justiça social. Ela se configura como uma reação organizada dos camponeses ao processo de desapropriação de suas terras e de seu trabalho pelo avanço do modelo agrícola hegemônico na sociedade brasileira, estruturado a partir do agronegócio. A luta dos trabalhadores para garantir o direito à escolarização e ao conhecimento faz parte das suas estratégias de resistência, construídas na perspectiva de manter seus territórios de vida, trabalho e identidade, e surgiu como reação ao histórico conjunto de ações educacionais que, sob a denominação de Educação Rural, não só mantiveram o quadro precário de escolarização no campo, como

também contribuíram para perpetuar as desigualdades sociais naquele território.

Ao entrar na década de 1960, a educação começou em processo de universalização para atender as novas necessidades da economia em curso. As escolas, agora públicas, também destinadas aos pobres, à classe trabalhadora, passaram a ter como finalidade, a formação de técnicos para a indústria. A partir desta década muitas escolas situadas nas áreas rurais começaram a ser desativadas, ficando seus prédios abandonados. Na prática, a escola no Brasil historicamente produziu um quadro de exclusão das camadas baixas da sociedade.

O foco das discussões entre os vários segmentos da sociedade (educadores e educadoras, militantes de movimentos sociais do campo, representantes de universidades, de órgãos de governo, municipal, estadual e federal, de organizações não governamentais e outras entidades) visa a mobilizar os diferentes povos que vivem no meio rural para a construção de políticas públicas na área da educação e da escolarização em todos os níveis, bem como, partindo das práticas existentes de educação nesse meio, refletir e propor novas ações educativas que ajudem na formação dos sujeitos do campo. (CALDART, 2004).

[...] é evidente a necessidade de uma política que valorize os profissionais da educação do campo. É oportuno destacar as necessidades de ações efetivas focadas na expansão do quadro, na formação profissional adequada e na formação continuada considerando projetos pedagógicos específicos e uma melhoria salarial que estimule a permanência de profissionais qualificados em sala de aula nas escolas rurais. (Op. Cit.: 28).

Com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), nº 9394/96 e com a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's), ocorrido em 1997, e que traziam consigo a proposta da transversalidade de diferentes temas dentro das diversas áreas do co-

nhecimento. Surgia aí uma oportunidade para a implantação da interdisciplinaridade.

Desta forma, o presente trabalho propôs-se a identificar como ocorre a relação entre os docentes e o tema interdisciplinaridade, visando propor a elaboração de um projeto capaz de contemplar um tema pertinente, voltado à educação do campo que possa ser abordado em uma metodologia que contemple a contribuição de diferentes perspectivas disciplinares.

A interdisciplinaridade surge como uma das respostas à necessidade de uma reconciliação epistemológica do conhecimento devido à fragmentação do saber ocorrido com a revolução industrial e a necessidade de mão de obra especializada. Atualmente, busca-se conciliar os conceitos pertencentes às diversas áreas do conhecimento a fim de promover avanços na produção de novos conhecimentos ou mesmo novas formas de desenvolvimento do raciocínio e questionamento.

A prática interdisciplinar já está bem difundida atualmente. Porém, poucos educadores estão habilitados a trabalhar utilizando esta metodologia, porque são oriundos de um ensino fragmentado, dividido em áreas do conhecimento. No entanto, acredita-se que devido às peculiaridades da Escola do Campo possam existir caminhos que favoreçam tal ação metodológica visto que, os professores realizam viagens, tendo a possibilidade de dialogarem e/ou, esporadicamente, planejarem ações em conjunto. O fato da Escola do Campo ter características peculiares pode apontar temas específicos da sua realidade que se adéquem a uma ação mais interdisciplinar.

Para Japiassu (1976), a interdisciplinaridade surge como uma necessidade imposta pelos teóricos brasileiros a descrever sobre a temática interdisciplinar, sendo que este veio a trabalhar o conceito que denominamos campo epistemológico. Assim, é necessário que haja pontes de ligação entre as disciplinas, já que elas se mostram muitas

vezes dependentes umas das outras, tendo em alguns casos o mesmo objeto de estudo, variando somente em sua análise.

De acordo com Fazenda (1999), um ensino interdisciplinar requer um trabalho conjunto entre alunos e professores assim como de gestores e demais sujeitos integrantes da comunidade escolar, ou seja, a integração não deve ocorrer apenas entre as disciplinas escolares, mas também entre pessoas, conceitos, informações e metodologias aplicadas no ensino.

E quanto ao educador Fazenda (1994) constrói um perfil de um professor portador de uma atitude interdisciplinar, que se caracterizaria por ter gosto pelo conhecer e pesquisar, ter um comprometimento diferenciado para com os alunos, usar novas técnicas e procedimentos de ensino. Também de acordo com Fazenda (1992), “não se ensina, nem se aprende, apenas vive-se, exerce-se todo o indivíduo engajado nesse processo será não o aprendiz, mas, na medida em que familiarizar-se com as técnicas e quesitos básicos o criador de novas estruturas, novos conteúdos, novos métodos, será o motor de transformação”.

Em relação à educação rural no Brasil, Leite (2002, p. 14) afirma que:

A educação rural no Brasil, por motivos sócio-culturais, sempre foi relegada a planos inferiores, e teve por retaguarda ideológica o elitismo acentuado do processo educacional aqui instalado pelos jesuítas e a interpretação político-ideológica da oligarquia agrária conhecida popularmente na expressão: *gente da roça não carece de estudos. Isso é coisa de gente da cidade*. (Grifo do autor). No entanto, a produção rural e, conseqüentemente, a mão-de-obra existente no campo, foram focos de interesse do capitalismo contemporâneo, ocasionando a implantação de modelos urbano-liberais entre a população rurícola.

O eco da luta dos trabalhadores e trabalhadoras rurais, pelo direito à educação que respeite as singularidades e diversidades da vida no campo, expandiu-se aos pes-

quisadores e formuladores de políticas públicas, sociais e educativas, passando a ser objeto de pesquisas nas Universidades, objeto de atenção das agências internacionais, dos governos e, principalmente, dos diversos movimentos sociais. (ARROYO et al., 2004).

Outro aspecto que é relevante para a construção de uma educação do campo significativa e diferenciada, é a formação de professores que atuam ou irão atuar nessas escolas, não apenas a formação inicial, básica, mas também, aquela que se dá no decorrer de sua atividade docente de forma continuada, debatendo e ampliando os conhecimentos teóricos e práticos do cotidiano do campo. Dependendo da formação e da visão de educação e seus fins, o professor poderá ou não dar um tratamento mais ou menos diferenciado as práticas e conteúdos do meio rural.

Pergunta-se: como está a formação do professor que trabalha nas escolas no campo?

Quais as práticas educativas que estão presentes em seu trabalho? Como são escolhidos os conteúdos curriculares para essas escolas? Ou melhor, existe alguma diferença de conteúdo, metodologia, tempos e espaços nas escolas urbanas e rurais? Arroyo et al. (2004) afirmam que alguns educadores e educadoras do campo estão em constante movimento, buscando fazer acontecer uma educação específica do campo. Mas encontram-se na contramão da história de uma oligarquia perpétua que se produziu no meio rural deste país. Porém, mesmo com essas adversidades, esses educadores, buscam incentivar a recriação de um movimento social e cultural que valoriza a identidade da comunidade. Daí, surgem práticas pedagógicas inovadoras que enriquecem o debate e a reflexão do projeto alternativo de uma educação básica, especificamente do campo.

Para que essa educação contextualizada e significativa aconteça, a formação dos professores precisa ser dife-

renciada. De acordo com Caldart (1997), ela precisa incluir as dimensões necessárias à participação na proposta e desenvolvimento de mudanças sociais mais amplas. Para a autora é preciso levar em consideração dois focos principais na formação desses professores:

O conhecimento científico, baseado no estudo permanente e na investigação rigorosa do funcionamento da sociedade em seus diversos campos, e das alternativas de sua transformação, implicando na construção de uma visão histórica do mundo; uma postura ética em relação às questões sociais e da pessoa humana em geral e, novamente, a valorização do aprendizado do sonho. (CALDART, 1997, p.164).

Entretanto, essa não é uma realidade geral. Muitos professores que atuam nas escolas do campo não receberam uma formação para lidar com as peculiaridades da região, têm dificuldade de se inserirem em processos de formação continuada, seus salários, muitas vezes, são inferiores ao dos professores da zona urbana e a formação em nível superior constitui um verdadeiro privilégio aos poucos que conseguem romper com a dura realidade que os cerca. Em relação a essa realidade, Molina (2002, p. 37-43) sintetiza alguns desafios aos educadores e educadoras do campo: necessidade permanente de formação; transformar o conhecimento em ação, contribuindo com a organização do povo que vive no campo; refletir e sistematizar pedagogicamente as experiências que estão sendo desenvolvidas no campo; consolidar espaços de debates, de críticas e auto-críticas em torno da educação do campo e do país; fortalecer o caráter específico da educação do campo, vinculando-se ao mesmo com o espaço de cultura, identidades, valores e construir uma relação de complementaridade com a cidade; fortalecer a educação do campo nos espaços públicos, nos sistemas de ensino como direito dos povos do campo; participar efetivamente nos debates e nas construções de políticas públicas em todos os fóruns do país em torno da Educação do Campo; lu-

tar por essa educação desde a infância até a universidade na perspectiva transdisciplinar; inserir em todas as pautas dos movimentos sociais específicos a Educação do Campo e combinar as práticas educativas internas aos espaços da escola, aos movimentos sociais e culturais.

É preciso estar atento para a formação do professor, para que esses desafios sintetizados por Molina (2002) sejam possíveis de serem alcançados na prática. Caldart (1997, p. 163) remete essa questão a uma formação em movimento do educador. A autora salienta que:

Uma formação em movimento quer dizer uma proposta político-pedagógica e uma construção metodológica rigorosamente pensadas, sem os relativismos e os medos de fazer afirmações e não apenas perguntas, mas com o ingrediente da produção e gestão coletiva do processo de sua implementação, que permitem revisá-la ou recriá-la sempre que o movimento da realidade lhe formular novas perguntas ou demonstrar a fragilidade das respostas já dadas.

Trabalho e educação infantil do campo

A Educação Infantil do Campo ainda está em fase de construção e definição sobre o que realmente significa e qual a sua importância e relevância no meio campestre – conceito ainda em formação. A Educação Infantil, etapa inicial da educação básica, é reconhecida como direito da criança, opção da família e dever do Estado (BRASIL, 1996). A Educação do Campo, “posicionamento político criado pelos movimentos sociais do campo e adotado pelas políticas públicas” (CAVALCANTE, 2010, p. 24). A Educação Infantil do Campo (EIC), é um termo que ainda precisa ser melhor qualificado para os estudos educacionais, e um desafio para as políticas municipais.

Investigar a Educação Infantil do Campo constituiu-se como uma grande provocação acadêmica, visto que há poucos trabalhos que tenham explorado esta temática no Brasil. Experiências locais, tais como no Espírito Santo, Pa-

raíba, Bahia, São Paulo e Rio de Janeiro encontram-se em potência de discussão da temática, chamando a atenção para a invisibilidade da mesma em documentos e políticas públicas municipais.

O diagnóstico histórico da educação no meio rural e da educação do campo, é bem representado pelos dados do IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística) que constata um expressivo contingente de pessoas que vivem no campo. Além disso, conforme documento elaborado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira do Ministério da Educação:

[...] se considerarmos como critérios de ruralidade a localização dos municípios, o tamanho da sua população e a sua densidade demográfica, conforme propõe Veiga (2001), entre os 5.560 municípios brasileiros, 4.490 deveriam ser classificados como rurais. Ainda de acordo com esse critério, a população essencialmente urbana seria de 58% e não de 81,2%, e a população rural corresponderia a, praticamente, o dobro da oficialmente divulgada pelo IBGE, atingindo 42% da população do país. “Dessa forma, focando o universo essencialmente rural sugerido pela proposta do pesquisador, é possível identificar em torno de 72 milhões de habitantes na área rural”. (BRASIL. MEC/Inep, 2006, p. 07-08)

Segundo Coco (2011, p.1), ao evidenciar sobre as pautas de reivindicações para a Educação Infantil (EI) nas legislações educacionais, aponta que: se a EIC não foi pauta direta, ela também não foi desconsiderada nas diferentes discussões empreendidas. Entretanto, neste momento ela se apresenta como um tema em evidência demandando novas aproximações.

Estando delegado aos municípios o dever de administrar e gerir a Educação Infantil dentro da organização de ensino brasileiro, é válido ressaltar que tendo características próprias, culturas diferenciadas e políticas locais específicas, esta etapa da Educação Básica deve possuir peculiaridades do cenário local, o que implica em levar em consideração à diversidade, as representações e experiên-

cias de cada localidade.

Faz-se necessário compreender como a Educação Infantil (EI) tornou-se um direito e a sua relação com os movimentos sociais, para daí buscarmos a sua aproximação com a Educação do Campo (EC). A implantação de jardins de infância para atender à pobreza não encontra eco em iniciativas concretas (KUHLMANN JR., 2007, p. 81). Com a propaganda mercadológica que adere aos jardins de infância, o termo “pedagógico” atrai famílias abastadas, e cria-se, não apenas simbolicamente, uma fronteira importante entre as duas propostas: “jardim de infância” não poderia ser confundido com “creche”, a primeira é para os ricos e a segunda para os pobres.

As creches apareciam como um resultado, como um símbolo concreto dessas lutas: o movimento popular e as reivindicações das feministas colocaram a creche na ordem do dia” (KUHLMANN JR., 2007, p.180). Tal movimento ganha maior força a partir da década de 1960, quando a demanda por creches também atinge a classe média da sociedade. Segundo Nunes (2009, p. 02).

Apenas a partir dos anos 2000, porém, que a Educação Infantil ganha maior destaque nos fóruns de debate, congressos e conferências por todo o Brasil e passa a ser vista como uma necessidade da sociedade contemporânea e caracteriza-se como um espaço de socialização, troca, ampliação de experiências, conhecimentos e acesso a diferentes produções culturais (NUNES, 2009, p. 35-36).

Ao ganhar destaque, a Educação Infantil é vista também como um grande desafio às políticas educacionais, que até então, mostram-se ineficazes quanto à garantia de qualidade no atendimento à infância. Levando em consideração as formas mais degradantes de trabalho docente, de infraestrutura, de currículo que busque a emancipação dos sujeitos pequenos (as crianças), de relações de poder não equilibradas que são estabelecidas na prática, e valores e ideias errôneas que perpassam a concepção de Educação

Infantil, Nunes (2009, p. 5) destaca que, quando olhamos para a realidade da educação infantil em nosso país, deparamo-nos com algumas expressões destas transgressões no permanente status de precariedade que serve de base para o trabalho. A estas transgressões de base juntaram-se outras, reveladoras de uma degradada e inadequada forma de fazer política, assentada na discriminação da pobreza, na violência, na refilantropização da questão social.

Os pequenos avanços legais para a EI, fortemente endereçada às camadas populares do país, ainda não ganharam a legitimidade necessária, como um importante e digno debate em torno dos direitos sociais garantidos, mas ainda perpassa como um atendimento quase filantrópico, com poucos recursos do estado, na tentativa de contemplar o atendimento às crianças de baixo poder aquisitivo. Segundo Kuhlmann Jr. (2007, p. 184), “O atendimento educacional da criança pequena é visto como um favor aos pobres”.

Assim, podemos afirmar que chegamos ao século XXI e as políticas educacionais de financiamento e atendimento à infância no Brasil caminham a passos bem lentos, estando deste modo constantemente nas pautas nos debates atuais. Conforme afirma Campos (2008, p. 33) “as decisões de gestão educacional atropelam os raciocínios e as realidades penosamente construídas durante anos”. Faz-se necessário diminuir o abismo entre as ideias e os lugares, ou realidades.

As creches e pré-escolas destinadas às classes populares ainda carregam nos dias de hoje não a inexistência de uma proposta educativa, mas essa concepção educacional, impregnada por todas suas dobras, que se sustenta não apenas no interior das instituições, mas na própria estrutura social desigualitária. (KUHLMANN JR., 2007, p. 184)

Ironicamente, no entanto, ao passo que discutimos a EI e a percebemos como um território de lutas e fragilidades, nos deparamos com outras provocações surpre-

endentes em torno do seu tema, a Educação Infantil do Campo (EIC). Assim, para além das lutas por uma EI de qualidade, concomitantemente vivenciamos outras “lutas” aliadas à esta, e a EC é uma delas. De tal modo, vale perceber que desafio ainda maior neste estudo é inserir a Educação Infantil no/do Campo.

A Educação Infantil ainda está em processo de construção. No artigo 2º da Resolução CNE/CEB 1, de 03 de abril de 2002, diz que as diretrizes operacionais para a Educação Básica, com base na legislação educacional, constituem um “conjunto de princípios e de procedimentos que visam adequar o projeto institucional das escolas do campo às Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e Médio ...). De tal modo, conforme a resolução, o currículo das instituições precisa levar em conta as especificidades do rural, adequando às diretrizes nacionais.

Para além das questões curriculares, as instituições públicas de Educação Infantil também enfrentam desafios de ordem estrutural e organizacional que dependem exclusivamente de políticas educacionais que visem à melhoria deste aspecto funcional. Para atender a esta demanda, o Governo Federal cria o Proinfância (Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil), através da Resolução nº 6, de 24 de abril de 2007, sendo parte das ações do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) do Ministério da Educação. Tal programa é responsável pela construção de creches e escolas de Educação Infantil e aquisição de equipamentos para a rede física escolar desse nível educacional, e constitui-se num programa que visa à melhoria na qualidade de ensino na Educação Infantil.

Um primeiro desafio por uma educação básica no campo é perceber qual educação está sendo oferecida ao meio rural e que concepção de educação está presente nessa oferta. A educação do campo precisa ser uma educação

específica e diferenciada, mas sobre tudo deve ser uma educação no sentido amplo do processo de formação humana, que constrói referências culturais e políticas para a intervenção das pessoas e dos sujeitos sociais na realidade, visando a uma humanidade mais plena e feliz.

Mas quando discutindo a educação do campo estará sendo tratada como uma educação que se volta para o conjunto de trabalhadores e das trabalhadoras do campo, sejam os camponeses, incluindo os quilombolas, sejam as nações indígenas, sejam os diversos tipos de assalariados vinculados á vida e ao trabalho no meio rural. (FERNANDES, CERIOLI e CALDART, 2004, p. 24).

No entanto, temos um entrave neste programa quanto à EC, pois o mesmo não privilegia a assistência financeira para a zona rural, conforme um de seus objetivos que é garantir o acesso de crianças a creches e escolas de Educação Infantil públicas, especialmente em regiões metropolitanas, onde são registrados os maiores índices de população nesta faixa etária, tal como é explicitado na resolução: “prioridade aos municípios com maior população na faixa etária considerada, maior taxa de crescimento da população nesta faixa etária e com maior concentração urbana”. (BRASIL, 2007)

Considerações finais

No Brasil, como podemos observar ao longo das reflexões deste texto, as políticas educacionais ainda estão muito distantes de tratar a Educação Infantil, formação de professores e a Educação do Campo, com a importância e seriedade que merecem. Porém, não se pode negar que já começamos a caminhar (embora lentamente) nesse sentido. O desafio que temos é exigir um comprometimento cada vez maior dos governos em relação às demandas reais de uma educação de qualidade na zona rural, com políticas bem planejadas de Educação do Campo, forma-

ção de professores e de Educação Infantil, de modo que possamos desenvolver adequadamente nossas crianças, tratando-as com a dignidade e o respeito que merecem, contribuindo para que seus direitos sejam assegurados. Citando novamente Fazenda (1999), a indefinição sobre interdisciplinaridade origina-se ainda dos equívocos sobre o conceito de disciplina. A polêmica sobre disciplina e interdisciplinaridade possibilita uma abordagem pragmática em que a ação passa a ser o ponto de convergência entre o fazer e o pensar interdisciplinar.

No Rio de Janeiro, São Paulo e em demais cidades os desafios são igualmente (senão maiores) difíceis de transpor no que se refere a uma política educacional para o campo. É necessário um amadurecimento de propostas governamentais e de vigilância democrática no sentido de fazer valer os direitos fundamentais das crianças. Sendo assim, este artigo tem esta intencionalidade de pesquisar mais profundamente, amadurecer o discurso para a busca da efetivação real, necessária e urgente das políticas educacionais de Educação Infantil do Campo.

REFERÊNCIAS

Anais da 34ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-graduação e pesquisa em educação. Anped. **Educação e Justiça Social**. ISSN: 2175-8484. Natal, RN: Anped, 2011.

ARROYO, M. G.; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C. (Orgs.). **Por uma educação do campo**. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei Nº. 9.394/96 _____. MEC - Educação do Campo: diferença mudando paradigmas. **Cadernos Secad 2**, Brasília, DF, mar. 2007.

_____. Resolução/Cd/FNDE nº 006 de 24 de abril de 2007. **Diário oficial da União**, Brasília, DF, abr. 2007.

_____. Resolução CNE/CEB nº 1, de 03 de abril de 2002.
Diário oficial da União, Brasília, DF, abr. 2002.

_____. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros de qualidade para a Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC, 2008. (Volumes 1 e 2)

_____. Lei Federal nº 9.394, de 26/12/1996. **Lex: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)**. Brasília, DF, 1996.

_____. Ministério da educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC, SEB, 2010.

CALDART, R. S. Por uma educação do campo: traços de uma identidade em construção. In: ARROYO, M. G.; CALDART, R. S.; MOLINA, Mônica Castagna (Org.). **Por uma educação do campo**. Petrópolis: Vozes, 2004. p. 147-158.

CAMPOS, M. M. A legislação, as políticas nacionais de educação infantil e a realidade: desencontros e desafios. In: MACHADO, M. L. de A. (org.). **Encontros e desencontros em Educação Infantil**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

CAVALCANTE, L. O. H. Do rural ao campo – mudanças de paradigmas educacionais. **Revista Marco Social**. Rio de Janeiro, v. 12, 2010.

COCO, V. Educação Infantil do Campo: aproximações ao cenário do Espírito Santo. 2011. In: ANPED. **EDUCAÇÃO E JUSTIÇA SOCIAL**, 2011, Natal. **Anais da 34ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-graduação e pesquisa em educação**. Natal, RN: ANPED, 2011.

FAZENDA, I. **Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa**. 4. ed. Campinas: Papirus, 1999.

JAPIASSU, H. **Interdisciplinaridade e patologia do saber**. Rio de Janeiro: Imago, 1976.

KUHLMANN JR., M. **Infância e Educação Infantil – uma abordagem histórica**. 4. ed. Porto Alegre: Mediação, 2007.

NUNES, M. F. R. Educação infantil: instituições, funções e propostas. In: Patricia Corsino. (Org.). **Educação Infantil: cotidiano e políticas**. 1. ed. São Paulo: Autores Associados, 2009, v. 1, p. 33-48.

FERNANDES, B.; CERIOLI, P. R.; CALDART, R. S. Primeira Conferência Nacional “Por uma Educação do Campo”. In: ARROYO, M. G.; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C. (Org.). **Por uma educação do campo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004

UNESCO. Educación para todos, el imperativo de la calidad: informe da la EPT en el mundo. Paris: **Organización de las Naciones Unidas**, 2005. Disponível em: <<http://portal.unesco.org/education/es/ev.php>>. Acesso em: 20 mai. 2005.

CAPÍTULO 8

ALFABETIZAR LETRANDO: um desafio para o professor do campo

Susana Cordeiro Benevides Rozeno¹

A Educação do Campo é uma concepção que compreende a possibilidade de mudanças da sociedade tendo como eixo norteador o trabalho pedagógico, seja nas escolas do campo, seja nos ambientes não formais.

Então, essa concepção é resultado da atuação dos movimentos sociais do campo, que vem aos longos das décadas sendo administradas com ações para desenvolver uma nova sociedade, com a intencionalidade de fazer com que os sujeitos do campo se vejam como sujeitos da própria história.

O tema aqui proposto é algo que transita não só nas preocupações dos movimentos sociais, de professores que lidam com o desafio de lutar por políticas públicas que garantam o acesso universal à Educação, formação humana vinculada a uma concepção de campo, Projeto de Educação dos e não para os sujeitos do campo que atenda às suas especificidades, a valorização e a formação continuada para os educadores que atuam no campo, mas também de estudiosos e pesquisadores.

Assim sendo, nesse processo de discussão é fundamental analisar a partir de documentos oficiais a contribuição de entidades como o MST (Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra), Contag (Confederação Nacional de Trabalhadores na Agricultura), CPT (Comissão Pastoral da Terra), CEFFAS (Centro Familiares de Formação por

¹ Graduada em Educação com Mestrado em Ciências da Educação (2016) pela Universidad Autónoma Del Sur – Assuncion - Paraguay. Mestranda do Programa de Educação em Ensino – pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN. É professora do Município de Patos e Santa Terezinha na Educação Básica. E-mail: susanabenevides@hotmail.com.

Alternância) e de diferentes educadores e pesquisadores, a ter uma compreensão diferenciada do campo e da educação.

Os órgãos responsáveis pelo sistema educativo público brasileiro ainda não encontraram soluções para resolver a complexidade que a temática enseja e as singularidades nela envolvidas, e pela multiplicidade de pessoas que a compõem. Por isso, se fazem necessárias pesquisas que busquem entender esta problemática com a finalidade de contribuir para o debate e o enfrentamento.

No caso da alfabetização e letramento, problema que não é específico só das escolas do campo, mas também das escolas da zona urbana, a preocupação com essa questão é presente no trabalho ora apresentado, pois, nas escolas do campo ela tende a se tornar um desafio ao professor, uma vez que o mesmo trabalha com classes multisseriadas e se já é difícil alfabetizar e letrar alunos de uma mesma série, imagine alunos de séries diferentes numa mesma sala.

Frente a esta situação, como alfabetizar no sentido etimológico do termo quer dizer “aquisição do alfabeto”, ensinar o domínio do código da língua escrita, técnica do ler e escrever, sem infraestrutura adequada e sem capacitação profissional para desempenhar esta função. Sem esses pré-requisitos não se tem como trabalhar a alfabetização como um processo de compreensão e expressão de significados, com o objetivo de comunicação e interação verbal, compreensão da realidade, nem muito menos o letramento, que são justamente as práticas sociais de leitura e escrita, que ultrapassam a mera aquisição do ato de ler e escrever.

É esta ação pedagógica que se processa de forma complementar e simultânea à alfabetização que é chamada de letramento, que se quer aqui analisar dentro das escolas do campo a partir da práxis dos professores que nela atuam.

Portanto, buscar delinear o que seria um projeto de

educação do campo é participar deste processo de transformação.

Para Caldart (2004, p.18), a educação do campo faz um diálogo com a teoria pedagógica, com a realidade dos camponeses e do conjunto da população trabalhadora do campo, buscando uma formação humana.

A educação do campo precisa trabalhar os processos de percepção e de formação de identidades, desenvolvendo no camponês, no trabalhador, a autoconsciência de si mesmo, cultivando a sua identidade.

Um dos princípios fundamentais para a educação é o exercício da cidadania plena para buscar o desenvolvimento do país com justiça social, solidariedade e diálogo, entre todos. Para Caldart (2004, p.19) essa formação da identidade dos trabalhadores e camponeses do campo significa educar e ajudar a construir e fortalecer os valores, o modo de vida, a memória e a cultura, e a escola pode ajudar no cultivo de identidades como:

Autoestima de educandos e educadores: é necessário que os procedimentos metodológicos das atividades escolares sejam diferentes, envolvendo pesquisas, técnicas e dinâmicas que ajudem no processo de aprendizagem e que os educandos participem na construção da aprendizagem;

Memória e resistência cultural: a escola precisa ajudar os educandos a não terem vergonha de ser do campo, a valorizar a história dos seus antepassados, em uma perspectiva crítica sobre a própria história para entender a própria realidade e com isso projetar o futuro;

Militância social: a participação social como um espaço para realizações das utopias coletivas. O engajamento na militância política, nas organizações, nos movimentos sociais, nos partidos políticos etc.

Pode-se perceber que a Educação do Campo assume sua particularidade, que é o vínculo com sujeitos sociais concretos, mas sem se desligar da universalidade, antes de tudo ela é educação, formação de seres humanos. Esse diálogo com a teoria pedagógica desde a realidade particular dos camponeses, da classe trabalhadora do campo,

e de suas lutas traz para a prática um debate que deve ser discutido nos grupos sociais. Um dos fundamentos da construção deste projeto é a compreensão da sua materialidade de origem.

Segundo Caldart (2002) o diálogo principal terá de ser com uma determinada tradição pedagógica crítica, vinculada a objetivos políticos de emancipação e de luta por justiça e igualdade social.

Ainda de acordo com a autora, neste veio teórico, há pelo menos três referências prioritárias. A primeira delas é a tradição do pensamento pedagógico socialista, que pode nos ajudar a pensar a relação entre educação e trabalho desde a realidade particular dos sujeitos do campo. Também nos traz a dimensão pedagógica do trabalho e da organização coletiva e a reflexão sobre a dimensão da cultura no processo histórico, e que podemos hoje combinar com algumas questões específicas dos processos de aprendizagem e ensino que nos vêm de estudos mais recentes da psicologia sociocultural e de outras ciências que buscam compreender mais a fundo a arte de educar, desde uma perspectiva humanista e crítica.

A segunda referência para esta interlocução é a Pedagogia do Oprimido e toda a tradição pedagógica decorrente das experiências da Educação Popular, que incluem o diálogo com as matrizes pedagógicas da opressão - a dimensão educativa da própria condição de oprimido - e da cultura - a cultura como formadora do ser humano -, especialmente em Paulo Freire. A Educação do Campo talvez possa ser considerada uma das realizações práticas da pedagogia do oprimido, à medida que afirma os pobres do campo como sujeitos legítimos de um projeto emancipatório e, por isso mesmo, educativo.

A terceira referência pedagógica para a Educação do Campo vem de uma elaboração teórica mais recente, que estamos chamando de Pedagogia do Movimento, e que também dialoga com as tradições anteriores, mas se pro-

duz desde as experiências educativas dos próprios Movimentos Sociais, e em especial dos Movimentos Sociais do Campo.

A partir desse histórico é que a teoria pedagógica surge para dar conta da intencional ideia da formação do ser humano capaz de ser sujeito construtor de um determinado projeto de sociedade. Pensar a educação desde ou junto com uma concepção de campo significa assumir uma visão global dos processos sociais. E na dimensão da reflexão pedagógica significa discutir a arte de educar, e os processos de formação humana, a partir dos parâmetros de um ser humano concreto e historicamente situado. A visão de campo da Educação do Campo está em construção.

Pensar dentro de uma perspectiva da Educação do Campo é exatamente a de refletir sobre como educar as pessoas que trabalham no campo, para que se articulem, organizem-se e assumam a condição de sujeitos da direção de seu destino. A afirmação desse traço que vem desenhando a identidade é especialmente importante se levarmos em conta que, na história do Brasil, toda vez que houve alguma sinalização de política educacional ou de projeto pedagógico específico, isto foi feito para o meio rural e muito poucas vezes com os/ou pelos sujeitos do campo.

Além de não reconhecer o povo do campo como sujeito da política e da pedagogia, sucessivos governos tentaram empurrar um tipo de educação domesticadora e atrelada a modelos econômicos perversos. Este é um traço do projeto político e pedagógico da Educação do Campo que não podemos perder jamais, porque estamos diante de uma grande novidade histórica: a possibilidade efetiva de os camponeses assumirem a condição de sujeitos do próprio projeto educativo; de aprenderem a pensar seu trabalho, seu país e sua educação.

Apresentando o quadro teórico

Tratar do tema alfabetizar letrando: um desafio para o professor do campo, leva-nos a formular o problema que orientou a pesquisa: que modelos de educação são relevantes para que a sociedade brasileira desenvolva uma educação de qualidade e significativa para todos, as práticas pedagógicas dos professores estão condizentes com a realidade a qual eles fazem parte, mais especificamente o professor do campo?

Para Bortoni-Ricardo et.al (2012, p. 52), “Todo professor é por definição um agente de letramento e precisa familiarizar-se com metodologias voltadas para as estratégias facilitadoras da compreensão leitora”.

Conforme Ghedin (2012, p.37), “A educação é um ato político, portanto ninguém educa sem um projeto de formação cultural e esse projeto passa, necessariamente, por uma intencionalidade política”.

Então, a possibilidade de realização de sonhos e de projetos, está relacionada ao ambiente educacional. É nele que ocorre o caminho para estabelecer o significado e o sentido social do conhecimento como espaço de esclarecimento e de atuação política. Se o conhecimento adquirido não nos tornar melhores como pessoas e para interagir no mundo em que vivemos, que sentido ele tem? A educação torna-se significativa ao se propor a fazer uma leitura crítica da realidade.

Portanto, as pessoas que vivem no campo têm direito a uma educação diferenciada daquela oferecida a quem vive nas cidades. É recente e inovador, o reconhecimento desse direito através dos movimentos sociais, quando ganhou força e deu abertura para um debate que até então não teria acontecido se não fosse pelos movimentos sociais, a partir da instituição pelo Conselho Nacional de Educação, das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Esse reconhecimento extra-

pola a noção do espaço geográfico e compreende as necessidades culturais, os direitos sociais e a formação integral desses indivíduos.

Levando em consideração a questão da educação do campo e o problema da alfabetização e letramento, percebemos que este processo que é uma etapa fundamental para a vida social e escolar do aluno, também precisa ser analisado dentro da educação do campo, pois o campo não pode mais ser visto como o lugar dos iletrados ou daqueles que apenas são alfabetizados de forma parcial, o entendimento do que se escreve é de fundamental importância na sociedade atual para todos os indivíduos que fazem parte da sociedade sejam eles do campo ou da cidade.

O problema da alfabetização e letramento não se restringe apenas ao espaço escolar. Ultrapassa os muros da escola, é uma questão política, cultural e social, especificamente no Brasil, onde a distribuição de renda é altamente desigual e a maioria dos analfabetos pertence às classes sociais menos favorecidas, elevando ainda mais as desigualdades sociais de acesso aos bens culturais e socioeconômicos.

Para atender as singularidades do povo do campo e oferecer uma educação de qualidade, adequada ao modo de viver, pensar e produzir das populações identificadas com o campo é que vem sendo concebida a Educação do Campo e dentro dela está circunscrito questões pertinentes a essa área, mas também questões que extrapolam a questão do campo e estão inseridas dentro da preocupação com a educação da população como um todo visto que, a escola e os pesquisadores educacionais, tem se preocupado cada vez mais com a quantidade de alunos que não conseguem mesmo em séries avançadas do ensino básico saberem ler e escrever.

Portanto, esta pesquisa procura analisar o problema da alfabetização e letramento que consiste numa preocupação não apenas dos agentes diretos da educação, mas

também dos órgãos governamentais que tem investido, embora ainda de forma pouco significativa, em políticas públicas, mas que tentam sanar este problema, que tem afetado os alunos do campo e da cidade. Porém, no caso específico do nosso trabalho, vai ser direcionado a análise dos professores do campo.

Para tentar responder ao problema da pesquisa, o objetivo geral deste trabalho centra-se na análise da importância de alfabetizar letrando e a formação docente dentro de uma perspectiva crítica da realidade do campo. Como também definimos os objetivos específicos que orientaria nossa investigação: analisar a formação de educadores para a construção da identidade com o campo; enfatizar um projeto de educação próprio, com o propósito de atender à demanda organicamente vinculada à política traçada pelo Sistema Nacional de Educação permitindo um elo entre o local e o global considerando o espaço, o tempo, os saberes, a valorização da cultura local e a autonomia da escola, dos educandos e da comunidade escolar; estabelecer uma relação entre os processos gerais de formação de educadores com a formação destinada aos educadores do campo.

As propostas de abordagem teórico-metodológica que melhor atendeu a esta pesquisa se fundamentou nos pressupostos teóricos metodológicos da pesquisa quantitativa e qualitativa, que tem como objetivo quantificar e qualificar as características do objeto estudado, utilizando a coleta de dados, no caso da pesquisa estudada utilizamos o questionário. E ainda a pesquisa explicativa utilizada com a preocupação de identificar os fatores que determinam ou que contribuem para a existência dos fenômenos estudados como exemplo da pesquisa estudada, a alfabetização e o letramento.

Conforme descreve Minayo (2010) estes tipos de métodos procuram “desvelar” processos sociais que ainda são pouco conhecidos e que pertencem a grupos particu-

lares, sendo seu objetivo e indicação final, proporcionar a construção e/ou revisão de novas abordagens, conceitos e categorias referente ao fenômeno estudado. Faz-se importante destacar que na comparação de ambos os métodos não se deve atribuir prioridade de um sobre o outro, mais sim entender que cada um contribui e tem seu lugar, papel e adequação, trazendo, portanto, entendimentos importantes e complementares, devendo contribuir para melhor compreensão dos fenômenos ora pesquisados.

Relação das escolas públicas situadas no campo:

Tabela 1 – Escolas Públicas de Santa Terezinha

ESCOLA	LOCALIZAÇÃO	Nº DE ALUNOS
EMEF ANTÔNIO CARNEIRO	ASSENTAMENTO SANTO ESPEDITO	23
EMEF GAUDINA GUEDES	SÍTIO TIRADAS	08
EMEF GENTIL JOSÉ	SÍTIO SÃO MATEUS	16
EMEF LÚCIA DE FÁTIMA	FAZENDA URTIGAS	10
EMEF MANOEL HENRIQUE DE SOUSA	SÍTIO QUIXABA	10
EMEF MANOEL RODRIGUES DE AMORIM	SÍTIO VÁRZEA REDONDA	19
EMEF POLÓNORDESTE TAMANDUÁ	FAZENDA TAMANDUÁ	14
EMEF PORFÍRIO HIGINO	SÍTIO SANTANA	20

continua

Tabela 1 – Escolas Públicas de Santa Terezinha

conclusão

EMEF URTIGA DE BAIXO	SÍTIO URTIGA DE BAIXO	26
EMEF VEREADOR FRANCISCO BARBOSA	SÍTIO MARACUJÁ	19

Fonte: Secretaria de Educação do Município de Santa Terezinha, 2015.

Os dados foram coletados através da tabulação dos questionários aplicados com os educadores das escolas públicas do campo onde obteve o entendimento e a visão do conhecimento desses profissionais que atuam em classes multisseriadas (Pré-escolar ao 4º ano) acerca do desafio de alfabetizar e letrar. Foi feita uma análise geral sobre a formação dos educadores que atuam nesta área.

Apresentando e discutindo os resultados

A pesquisa foi realizada no município de Santa Terezinha (PB), o universo do estudo foi composto pelas 10 escolas públicas do campo e por 16 educadores que lecionam nas escolas supracitadas.

Santa Terezinha possui 10 escolas do campo públicas que oferecem Educação Infantil (Pré-escolar de 04 a 06 anos de idade) e Ensino Fundamental – Anos Iniciais (1º ao 4º ano), com um quantitativo geral de alunos na Educação Infantil (Pré-escolar) de 53 alunos matriculados, no Ensino Fundamental 1º ano (25 alunos), 2º ano (30 alunos), 3º ano (30 alunos) e no 4º ano (28 alunos) perfazendo 166 alunos no total.

Participaram da pesquisa apenas 13 educadores, sendo que o município conta com um quadro de 16 educadores, e os três que não participaram da pesquisa foi porque

não se encontravam no local de trabalho no dia da aplicação dos questionários.

Os 13 educadores responderam um questionário com 19 perguntas objetivas. A pesquisa fez uso desse instrumento de pesquisa, pois o mesmo possibilita através da aplicação de questões de cunho empírico, coletar as informações da realidade, tanto do empreendimento quanto do mercado que o cerca, e que serão basilares na construção de trabalhos acadêmicos.

No caso específico dessa pesquisa, a aplicação do questionário e observação direta aos educadores das escolas do campo da cidade de Santa Terezinha teve como objetivo coletar informações sobre como os mesmos veem e trabalham a alfabetização e letramento com os seus educandos, para assim alcançar a compreensão sobre o tema na prática pedagógica dos educadores, que atuam em classes multisseriadas na educação do campo.

Faz-se importante destacar que na comparação de ambos os métodos não se deve atribuir prioridade de um sobre o outro, mais sim entender que cada um contribui e tem seu lugar, papel e adequação, trazendo, portanto, entendimentos importantes e complementares, devendo contribuir para melhor compreensão dos fenômenos ora pesquisados.

Os dados foram coletados através da tabulação dos questionários aplicados com os educadores das escolas públicas do campo onde obteve-se o entendimento e a visão do conhecimento desses profissionais que atuam em classes multisseriadas (Pré-escolar ao 4º ano) acerca do desafio de alfabetizar e letrar. Foi feita uma análise geral sobre a formação dos educadores que atuam nesta área, através da seleção de estudos, categorização, avaliação e interpretação dos resultados por tabulação dos questionários e observação das salas de aulas. Como destacamos a seguir:

Figura 1: Esquema para ilustrar processo: seleção de estudos, categorização, avaliação e interpretação dos resultados por tabulação dos questionários e observação das salas de aulas.



Fonte: Autoria própria.

Verificou-se que o município de Santa Terezinha precisa reformular sua proposta pedagógica em relação ao campo e também melhorar a infraestrutura das escolas e precisa investir na formação profissional específica para os profissionais que trabalham no campo.

De acordo com os dados coletados, existem professores que tem formação diferente das permitidas por lei. A pesquisa mostra que tem uma educadora (8%) formada no curso de Letras, duas educadoras (15%) formada no curso de História e uma educadora (8%) que possui o Curso Normal Médio (Magistério). Perante esta realidade três educadoras não têm formação específica para lidar com os anos iniciais da educação infantil e do ensino fundamental, dificultando assim no processo de alfabetização e letramento dos educandos.

A Educação do Campo no município de Santa Terzinha conta com um atendimento na Educação Infantil (pré-escolas, para as crianças de quatro a seis anos de idade) e no Ensino Fundamental (anos iniciais do 1º ao 4º ano) desenvolvidas em salas multisseriadas com professores unidocente.

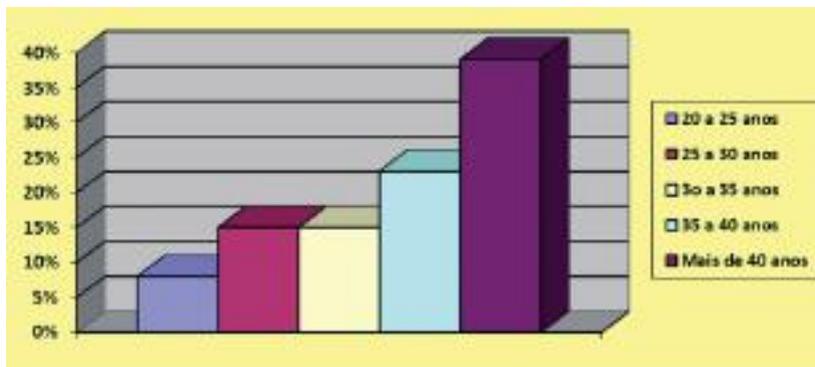
A caracterização geral das escolas do campo, feita através de observações e dados coletados em visitas e aplicação de questionário com os professores que atuam nas escolas, revelaram traços de escolas com estrutura física precárias, necessitando de reparos e manutenção, com pinturas desgastadas, portas danificadas, banheiros sem reparos, salas de aula pequenas, sem bibliotecas e sem laboratório de informática em sua maioria.

Análise Estatística dos Dados Coletados

Faixa etária dos educadores que atuam nas escolas do campo

Neste tópico procurou-se analisar a faixa etária dos educadores do campo. Dentre os educadores entrevistados, a faixa etária está entre 20 e mais de 40 anos de idade como apresenta os dados do gráfico abaixo. Observou-se que 1 (8%) tem entre 20 a 25 anos, 2 (15%) entre 25 a 30 anos, 3 (15%) entre 30 a 35 anos, 4 (23%) entre 35 a 40 anos e 5 (39%) com mais de 40 anos. A partir dos dados coletados percebe-se que a maioria dos educadores entrevistados que atuam nas escolas do campo estão na faixa etária dos 35 e mais de 40 anos de idade, o que demonstra estarem na fase adulta, como também com bastante tempo e experiência na profissão. Porém, não podemos afirmar ainda que pela faixa etária, eles tenham sido capacitados para lidar com o desafio de alfabetizar letrando em classes multisseriadas.

Gráfico 1 – Faixa etária dos educadores que atuam nas escolas do campo.



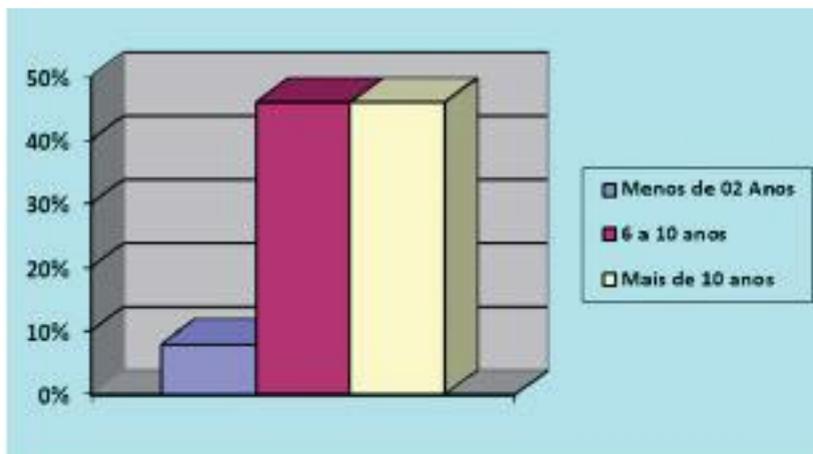
Fonte: Autoria própria (dados coletados nos questionários aplicados).

Tempo dos educadores no magistério

O tempo de atuação profissional no desenvolvimento da prática pedagógica diz muito a respeito da experiência que o professor tem em ensinar, mas também pode estar ligado a resistência de adotar novas técnicas em sala de aula e ou se acostumar com novas práticas pedagógicas. Com base nisso, perguntou-se sobre o tempo dos educadores no magistério. Obtendo-se como resultado que apenas 1(8%) menos de 02 anos, 6(46%) entre 6 a 10 anos e 6(46%) com mais de 10 anos de profissionalização. Através do gráfico 2, podemos perceber que mais da metade dos educadores das escolas pesquisadas possuem entre seis a mais de 10 anos de experiência no Magistério, o que demonstra que realmente as escolas do campo possuem profissionais com uma certa experiência, com consideráveis tempos de atuação no magistério. Contudo, o tempo de serviço nem sempre corresponde a prática e o sucesso no processo de alfabetização e do letramento, nas séries iniciais do ensino fundamental em classes multisseriadas,

que é o que a pesquisa tem como objetivo desvelar.

Gráfico 2 - Tempo dos educadores no magistério.



Fonte: Autoria própria (dados coletados nos questionários aplicados)

Formação Profissional dos educadores

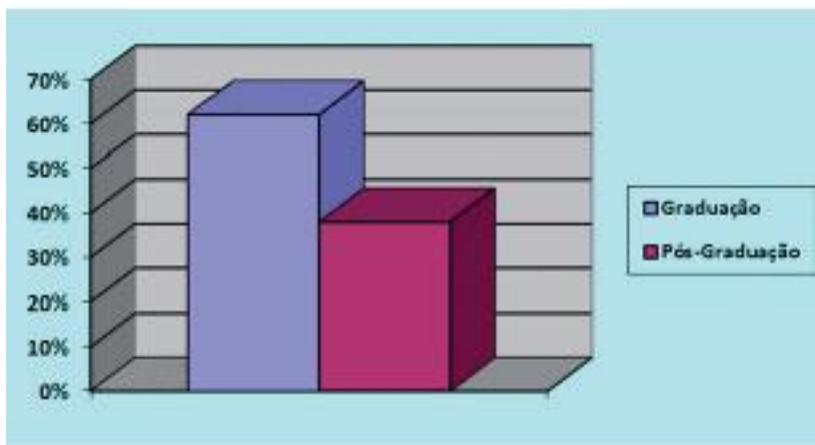
Conforme dados analisados, nove (69%) educadoras são graduadas no curso de Pedagogia, uma (8%) no curso de Letras, duas (15%) no curso de História e uma (8%) possui o Curso Normal Médio (Magistério). Na Pós-graduação *latu sensu* (especialização), cinco (38%) tem curso de Psicopedagogia e oito (62%) não tem especialização em nenhuma área.

Vivemos num país cujos índices de fracasso na alfabetização vêm se reduzindo, mas continuam inaceitáveis. Num sistema escolar tão excludente como o brasileiro, o fracasso na “série de alfabetização”, isto é, logo no primeiro ano do ensino fundamental, tornou-se a principal marca de ineficiência de nossa escola. (MORAIS, p. 21, 2012).

Portanto, é necessário ter mais investimentos por parte do Estado e também procura pelos educadores, para

que seja oferecido mais cursos de Graduação, Pós-graduação Lato sensu (especialização) e Stricto sensu (Mestrado e Doutorado) para estes profissionais que atuam na Educação do Campo, pois, a ausência de capacitação dos educadores provoca um retrocesso na educação. É muito mais na Educação do Campo, onde já foi perdido tanto tempo com programas, projetos educativos fora da realidade específica da comunidade rural. Outra questão que foi verificada é em relação a formação inicial dos educadores do campo. A pesquisa mostra que tem um educadora (8%) formada no curso de Letras, duas educadoras (15%) formada no curso de História e uma educadora (8%) que possui o Curso Normal Médio (Magistério). Perante esta realidade três educadoras não têm formação específica para lidar com os anos iniciais da educação infantil e do ensino fundamental, dificultando assim no processo de alfabetização e letramento dos educandos.

Gráfico 3 - Formação Profissional dos educadores.



Fonte: Autoria própria (dados coletados nos questionários aplicados)

Conceitos e Concepções sobre a Alfabetização e o Letramento

O que é alfabetizar?

De acordo com a pesquisa, onze (85%) educadores afirmaram que sabiam o que é alfabetizar, e somente dois (15%) sabem mais ou menos descrever. Porém, saber não quer dizer executar e realizar o processo de alfabetizar e letrar os alunos, contudo, já é um passo significativo. Entretanto, não podemos deixar de destacar que entre os educadores que sabem mais ou menos o que é alfabetizar, eles não possuem formação específica na área de educação infantil e ensino fundamental nos anos iniciais, ou seja, curso de Pedagogia como foi analisado no gráfico 5.

Assim sendo, no dicionário Aurélio a definição de Alfabetizar é tornar o indivíduo capaz de ler e escrever. Vamos mais além quando percebemos que alfabetizar é um processo de aquisição do código escrito, das habilidades de leitura e escrita, onde o educando faz uso dessas habilidades no meio social.

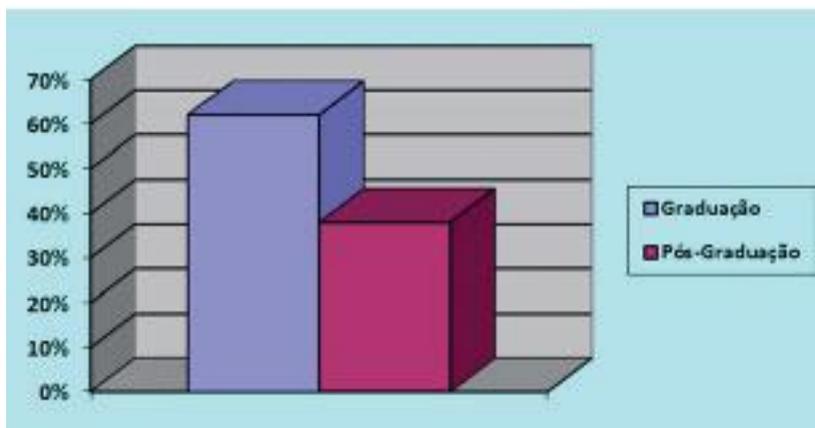
Magda Soares (2013), afirma que sem dúvidas não há como fugir, em se tratando de um processo complexo como a alfabetização, de uma multiplicidade de perspectivas, resultante da colaboração de diferentes áreas de conhecimento, e de uma pluralidade de enfoques, exigida pela natureza do fenômeno, que envolve atores (professores e alunos) e seus contextos culturais, métodos, material e meios.

Ainda de acordo com a autora essa multiplicidade de perspectivas e essa pluralidade de enfoques não trarão contribuição alguma, enquanto não se articularem em uma teoria coerente da alfabetização.

Assim sendo, conhecer não significa saber realizar, além disso precisa de uma preparação muito maior por parte dos educadores que estão com esta tarefa tão com-

plexa e que se torna mais difícil quando ela tem que ser executada dentro de salas multisseriadas.

Gráfico 4 - O que é alfabetizar.



Fonte: Autoria própria (dados coletados nos questionários aplicados).

Teorias utilizadas no trabalho com alfabetização e quais são as mais utilizadas na Educação do Campo

Neste tópico foi perguntado aos educadores sobre as teorias que embasam a prática pedagógica, todos afirmaram fazer uso de uma teoria pedagógica. Seis (54%) utilizam a teoria tradicional, cinco (38%) a construtivista e um (8%) a sociointeracionista.

Alfabetizar crianças, jovens e adultos não é uma tarefa muito fácil de se desenvolver pois, estão imbricados nesse processo um amplo leque de conhecimentos, habilidades, técnicas, valores, usos sociais e funções culturais.

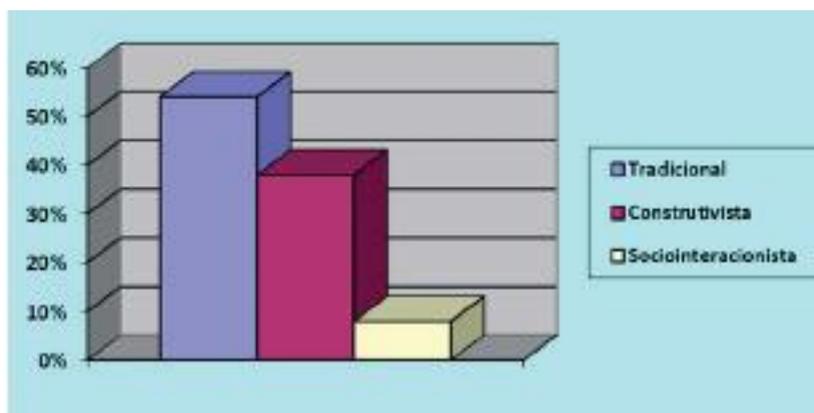
Para Carvalho (2011, p. 17) as teorias educacionais e os métodos de alfabetização, ensinados nos cursos normais e nas faculdades de educação, nem sempre respondem, nem se propõem a responder, às questões cruciais da

prática. O senso comum das professoras e a necessidade imediata de resolver os problemas do cotidiano levam-nas a desconfiar da palavra dos teóricos e a valorizar a experiência de ensino. Mas quem ainda não tem, faz o quê?

Para chegar a essas discussões, precisa-se conhecer o universo das teorias. Lembrando que para cada teoria, a aprendizagem é definida de uma maneira diferente e a explicação sobre ela ocorre também de forma diferente. Não nos deteremos em responder ou expressar de forma a validar uma e negar outra. São maneiras específicas de analisar a aprendizagem.

No caso dos educadores pesquisados, em relação à utilização da teoria em sua prática de ensino diante das observações nas escolas do campo, podemos perceber que apresentam características predominantemente tradicionais, denunciada através de recursos excessivamente utilizados: o uso do quadro, aula expositiva e o livro didático, na disposição dos educandos em sala de aula, atividades mimeografadas e de memorização. Apesar de um percentual expressivo de alguns deles relatarem que faz uso da teoria Construtivista, na observação que foi feita em sala de aula, a realidade distorce o que acontece na prática diária deles.

Gráfico 5 - Teorias utilizadas no trabalho com alfabetização e quais são as mais utilizadas na educação do Campo.



Fonte: Autoria própria (dados coletados nos questionários aplicados)

Métodos utilizados para alfabetizar

Nas condições concretas da escola brasileira, quando um educador vai escolher um método, ele deve procurar segundo Carvalho (2011, p.19) responder às seguintes questões: em primeiro lugar, qual é a concepção de leitura e de leitor que sustenta o método? Estão combinados os objetivos de alfabetizar e letrar, isto é, a preocupação em ensinar o código alfabético é tão presente quanto o objetivo de desenvolver a compreensão da leitura? São previstas maneiras de sistematizar os conhecimentos sobre as relações entre letras e sons? Há interesse em motivar os aprendizes para gostar de ler. (Carvalho, 2011, p. 19).

Tomando como base os estudos de Marlene Carvalho (2011), de que forma os educadores do município de Santa Terezinha escolhem seus métodos de alfabetização: oito (54%) usam o método Sintético (soletração, silabação e métodos fônicos), três (23%) usam os métodos Analíticos

(palavração e sentencição) e três (23%) usam o método Analítico-sintético (global).

O método Sintético é característico de um tempo em que a maioria das pessoas era analfabeta e as exigências da leitura e da escrita eram mínimas, a soletração não buscava direcionar à atenção do aluno para os significados do texto, muito menos formar bons leitores. A preocupação maior da soletração é ensinar a relação de letras e sons. Partindo da unidade simples, a letra, que quando se junta forma sons, as sílabas, que por sua vez formam palavras. A memorização é o seu recurso didático.

Os métodos Analíticos ou da palavração consiste em um ensino das primeiras letras a partir de palavras-chave, encontradas em uma frase ou texto mais extenso. As palavras em destaque são separadas em sílabas, as quais, recombinaadas entre si, formam novas palavras. A metodologia usada pelo grande educador Paulo Freire, se classifica como palavração, com uma diferença, pois as palavras usadas são pesquisadas no universo vocabular dos alunos.

Segundo Carvalho (2011, p. 33) as ideias de Decroly (1929), Claparède (1946/1947) e outros escolanovistas forneceram a base teórica que deu origem a uma grande variedade de métodos globais experimentados em diferentes países, com resultados heterogêneos. Sua aplicação exigiu dos professores uma mudança radical. [...] A alfabetização deveria começar por unidades amplas como histórias e frases.

Assim sendo, diante do exposto os educadores pesquisados fazem uso na sua prática pedagógica do método sintético da soletração, onde está mais uma vez embutido a teoria tradicional de ensino, como vimos no gráfico 7, que não busca uma formação integral do educando. Além do mais, não contempla as novas exigências do sistema educacional brasileiro. No caso específico como uma das metas do Plano Nacional de Educação posto nas suas diretrizes, o Art. 2º traz diretrizes do PNE: I - erradicação do

analfabetismo; II - universalização do atendimento escolar; III - superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação; IV- melhoria da qualidade da educação;

Gráfico 6 – Métodos utilizados para alfabetizar



Fonte: Autoria própria (dados coletados nos questionários aplicados)

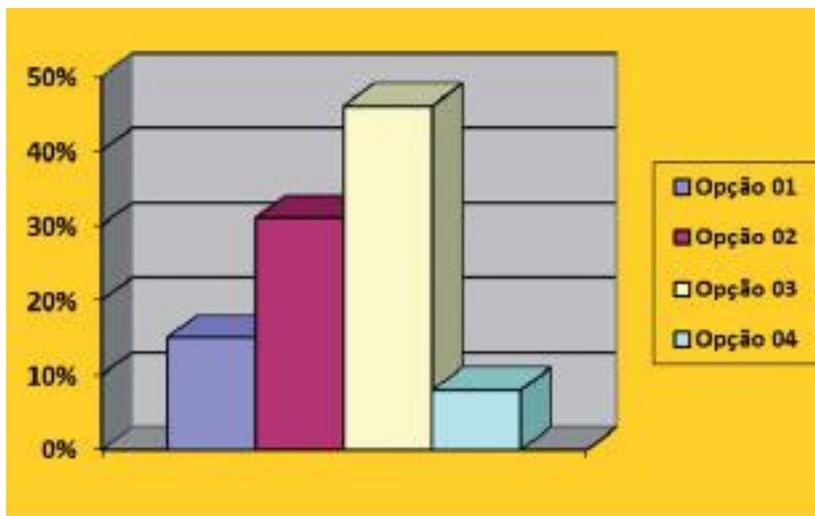
Definição do Conceito de Alfabetização e Letramento

Segundo Magda Soares (2013) tem-se tentado, ultimamente, atribuir um significado demasiado abrangente à alfabetização, considerando-a um processo permanente, que se estenderia por toda a vida, que não se esgotaria na aprendizagem da leitura e da escrita. De certa forma, a aprendizagem da língua materna, quer escrita, quer oral, é um processo permanente, nunca interrompido. Entretanto, é preciso diferenciar um processo de aquisição da língua (oral e escrita) de um processo de desenvolvimento da língua (oral e escrita); este último é que sem dúvida,

nunca é interrompido.

Toma-se, por isso, aqui, alfabetização em seu sentido próprio, específico: processo de aquisição do código escrito, das habilidades de leitura e escrita. E letramento, o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever: o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita. Então, perguntamos aos educadores sobre o conceito de Alfabetização e Letramento. Na opção 01 do gráfico, dois (15%) dos educadores afirmaram que alfabetizar e letrar é um processo permanente que se estende por toda a vida; opção 02, quatro (31%) dos educadores afirmaram que é a aprendizagem inicial da leitura e da escrita; opção 03, seis (46%) dos educadores disseram que é o processo de aquisição do código escrito, das habilidades de leitura e escrita e seu uso nas práticas sociais; e na opção 04, um (8%) educador afirmou que é o processo de codificação e decodificação. De acordo com as respostas assinaladas pelos educadores pesquisados, 54% deles apresentam dificuldades em conceituar alfabetização e letramento. Analisando as respostas apresentadas no gráfico 09, a língua escrita não é uma mera representação da língua oral. Além de apenas em poucos casos haver total correspondência entre fonemas e grafemas, não se escreve, como se fala, mesmo quando se escreve em contextos informais. Atribuir um significado amplo do processo de alfabetização seria negar-lhe a sua especificidade, desconsiderando a característica de sua natureza. Então, as respostas em relação ao conceito de alfabetização e letramento indica que eles fazem uso em sua prática de ensino do método sintético (soletração e silabação) descrito no gráfico 7.

Gráfico 07 - Definição do Conceito de Alfabetização e Letramento.



Fonte: Autoria própria (dados coletados nos questionários aplicados)

Formação Continuada dos Educadores Curso com a temática Letramento

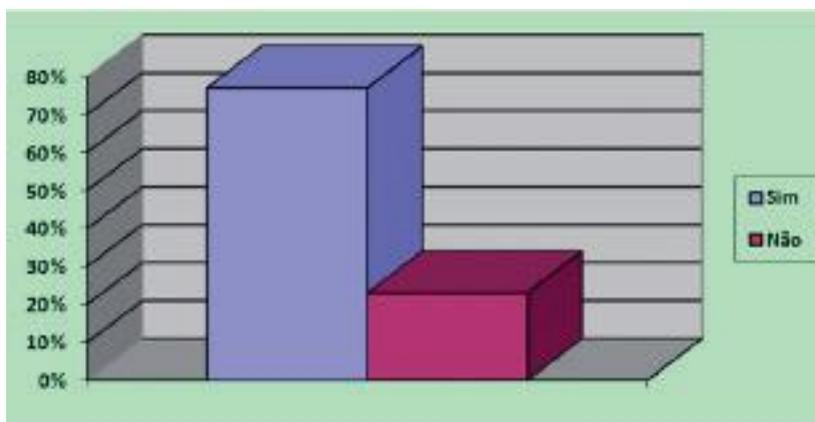
No mundo moderno globalizado, tornou-se comum falar em elevação da escolaridade, educação de qualidade. Então as pessoas estão cada vez mais inseridas em um mundo escrito. Saber ler e escrever e fazer uso da leitura e da escrita é uma condição para que as pessoas participem integralmente da sociedade. Recentemente, a educação passou por uma mudança social e foi necessário a criação de um novo neologismo, a palavra Letramento, que se refere aos processos de ensino da leitura e escrita usados no meio social.

A partir desta dinâmica social foi perguntado aos educadores do campo se já participaram de algum curso na área do Letramento: dez (77%) responderam que sim

e três (23%) responderam não. Os educadores que responderam de maneira afirmativa, participaram no ano de 2008 de uma formação nacional que se chamava Pró-Letramento que era um programa de formação continuada de professores para melhoria da qualidade de aprendizagem da leitura/escrita, realizado pelo MEC com a parceria de Universidades que integravam a Rede Nacional de Formação Continuada e tinha a adesão dos estados e municípios. Podiam participar desta formação, todos os professores que estavam em exercício nas séries iniciais do ensino fundamental das escolas públicas. E os educadores que responderam não, não faziam parte ainda do quadro efetivo de profissionais da educação do município, pois, esta formação dependia de dois fatores: o professor estar atuando nas séries iniciais e a adesão do município para o Programa do Pró-Letramento no ano de 2008.

Este Programa veio para melhorar a atuação do professor em sua prática pedagógica de maneira reflexiva, tendo ele como sujeito da ação de alfabetizar letrando. Assim sendo, a formação continuada deve desenvolver uma atitude investigativa e reflexiva, tendo em vista que a atividade profissional é um campo de produção do saber, onde está envolvido aprendizagens que vão além da simples aplicação do que foi estudado. Entretanto, ainda não se pode afirmar que os educadores que participaram do curso, usam os conhecimentos aprendidos para elevar o nível de aprendizagem de seus educandos, sendo necessário para isso utilizar as avaliações nacionais como Proviinha Brasil (2º ano), Prova ANA (3º ano) e Prova Brasil (5º ano).

Gráfico 8 - Curso com a temática Letramento.



Fonte: Autoria própria (dados coletados nos questionários aplicados)

Formação Específica na Educação do Campo **Curso de Formação de educador na Educação do** ***Campo***

Neste pergunta procurou-se verificar qual a formação específica do educador do campo, se eles tem hoje uma política pública no município que cumpra com este direito. A resposta dos educadores em relação a este tópico foi de que não lembram de terem feito nenhum curso específico nesta área.

Segundo Ghedin (2012, p. 35) no que diz respeito à formação de educadores, há de se operar uma mudança da epistemologia da prática para a epistemologia da práxis, pois a práxis é um movimento operacionalizado simultaneamente pela ação e reflexão, isto é, a práxis é uma ação final que traz, em seu interior, a inseparabilidade entre teoria e prática. A separação de teoria e prática constitui-se na negação da identidade humana.

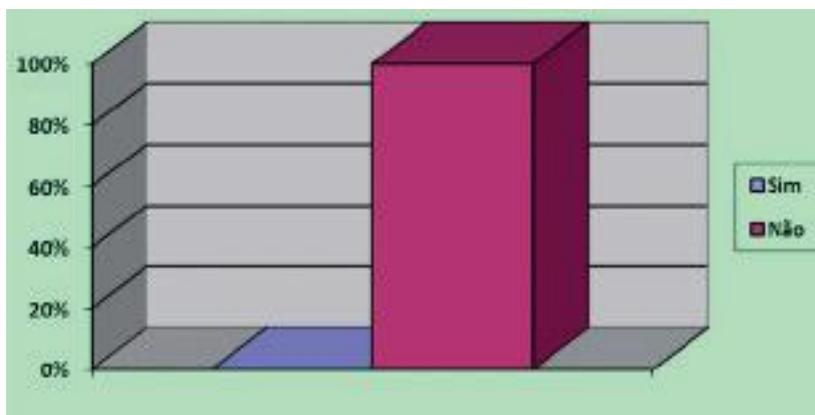
É uma realidade vivenciada no campo, especificamente nas regiões Nordeste e Norte do Brasil onde se con-

centra o maior número de professores leigos, que são mínimos os programas de formação no próprio meio rural, e que de maneira geral os cursos oferecidos aos professores do campo não têm vinculação com o trabalho que é desenvolvido no campo.

Para Arroyo et.al (2011, p.49) um dos problemas do campo no Brasil hoje é a ausência de políticas públicas que garantam seu desenvolvimento em formatos adequados à melhoria da qualidade de vida das pessoas que ali vivem e trabalham.

Assim sendo, a ausência de uma capacitação dos educadores para se trabalhar a realidade do educando do campo, foge da temática proposta por Paulo Freire que o educando precisa no processo de alfabetização ser alfabetizado a partir da realidade que o cerca, e de proposta específica vinculada a realidade campesina citada por Roseli Salete Caldart, Mônica Castagna Molina, Miguel Gonzalez Arroyo e Bernardo Mançano Fernandes que a Educação do Campo nasce de um outro olhar sobre o campo. Um olhar que projeta o campo como um espaço de democratização da sociedade brasileira e de inclusão social, e que projeta seus sujeitos como sujeitos de história e de direitos; como sujeitos coletivos de sua formação enquanto sujeitos sociais, culturais, éticos e políticos.

Gráfico 9 - Curso de Formação de educador na Educação do Campo.



Fonte: Autoria própria (dados coletados nos questionários aplicados)

Desafios encontrados como alfabetizador em classe multisseriada

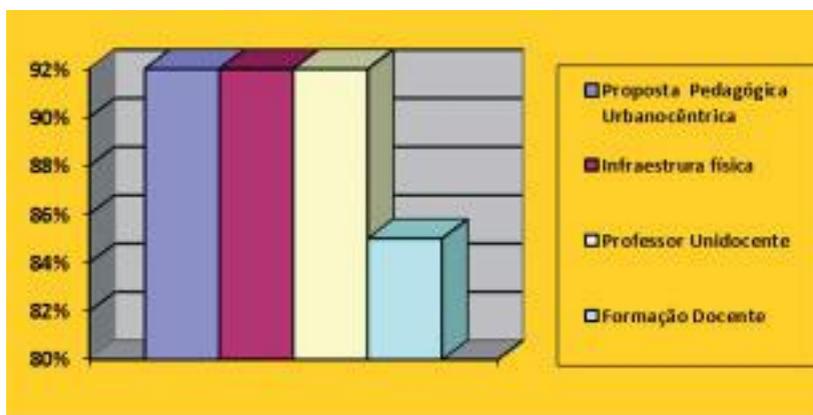
As escolas do campo enfrentam ainda no mundo moderno um conjunto de graves problemas, condicionando as mesmas em um caráter de pobreza material e de investimentos públicos.

Borba (2008, p. 88) apud Canário (2006, p.52) falam que os problemas do mundo rural continuam a ser equacionados em termos de ausência de desenvolvimento, a partir de uma leitura, pela negativa, das potencialidades dessas regiões. [...] O declínio do mundo rural tradicional deve ser visto não sob uma perspectiva de “atraso”, mas sim, como contraponto necessário ao modelo de desenvolvimento que privou a maioria da humanidade da capacidade de prover de modo autônomo suas próprias necessidades básicas. Dessa forma, estabelecemos uma relação com a realidade encontrada nas escolas do campo de Santa Terezinha, representada pela coleta de dados ao que

tentamos descrever e analisar neste estudo com os educadores que atuam no campo. 12 (92%) educadores apontam como um dos desafios encontrados a proposta pedagógica urbanocêntrica; 12 (92%) em relação a infraestrutura física das escolas; 12 (92%) falta formação docente e 11 professores unidocente (85%), dificuldade de lecionar em classe multisseriada com um só professor. Portanto, 92% das educadoras marcaram a opção 01 proposta pedagógica urbanocêntrica, 92% das educadoras marcaram a opção 02 infraestrutura física das escolas, 92% das educadoras marcaram a opção 03 formação docente, 85% das educadoras marcaram a opção 04 professor unidocente.

Assim sendo, fica difícil para os educadores que lecionam no campo, mas não são do campo e sem um processo de capacitação que as auxiliem a conhecer a realidade do campo, trabalhar com os seus educandos alcançando a proposta de alfabetizar e letrar, de forma integral e integralizadora como os processos de leitura, escrita e oralidade pressupõem, sem contar com a falta de estrutura e o desafio de se trabalhar em classes multisseriadas.

Gráfico 10 - Desafios encontrados como alfabetizador em classe multisseriada.



Fonte: Autoria própria (dados coletados nos questionários aplicados)

Concluindo a pesquisa

A análise dos dados da pesquisa apontou que, por não terem uma formação profissional específica e um projeto pedagógico que resgate a identidade dos povos do campo, os educadores que trabalham nas escolas públicas do campo do município de Santa Terezinha, possuem um conhecimento conceitual, teórico e metodológico fragmentado e descontextualizado da realidade do meio rural.

Para atuar em classes de alfabetização, é necessário o educador possuir um conhecimento sistematicamente construído ao longo de sua profissionalização por meio de cursos de formação inicial e continuada, específicos na sua área de atuação. Como também, um projeto de educação que contemple os atores nele envolvidos para atender as singularidades do povo do campo e oferecer uma educação de qualidade, adequada ao modo de viver, pensar e produzir das populações identificadas com o campo.

A alfabetização e o letramento são processos de natureza complexa, portanto, exigem do educador uma formação e uma avaliação constante de sua prática, pois é por meio da mesma que ele irá melhorar cada vez mais o seu trabalho em sala de aula e contribuir para a formação social dos indivíduos. A prática docente considerada adequada é aquela que se preocupa em alfabetizar letrando. Essa prática também pode ser impedida pela falta de material didático adequado, de apoio pedagógico e infraestrutura precária como foi visto nesta pesquisa nas escolas observadas. Um desafio ainda encontrado por muitos professores que trabalham na educação do campo em regiões do semiárido nordestino brasileiro.

Foi possível trazer algumas reflexões finais para esta pesquisa no sentido de ampliar o debate e para que possamos apontar outros caminhos capazes de abrir novas possibilidades de discussão não só nos aspectos teórico-metodológicos e da prática dos profissionais da educa-

ção. Mas, apontar para a direção de um repensar, uma reflexão sobre que modelos de educação são relevantes para que se tenha uma educação de qualidade e significativa para todas as pessoas, e as práticas pedagógicas dos educadores será que estão condizentes com a realidade a qual eles fazem parte. A realização de sonhos e projetos, está relacionada ao ambiente educacional. É nele que ocorre o caminho para estabelecer o significado e o sentido social do conhecimento como espaço de esclarecimento e de atuação emancipatória. A educação torna-se significativa ao se propor a fazer uma leitura crítica da realidade.

Somos um país que vem reincidindo no fracasso em Alfabetização. A natureza complexa do processo de alfabetização ainda evidencia, como tem sido parcialmente enfrentado o problema da identificação dos pré-requisitos e da preparação da criança para ser alfabetizada letrada.

É necessário ampliar a visão do processo e acrescentar, à análise dos pré-requisitos e a organização de programas de preparação para a alfabetização e o letramento, dentro das perspectivas linguística, sociolinguística, psicolinguística e da psicologia cognitiva. E ainda em relação a formação do alfabetizador tem uma grande especificidade, e exige uma preparação que o leve a compreender todas as condições sociais, culturais, tecnológicas e políticas do meio social ao qual a escola está inserida, operacionalizando em métodos, uso de materiais didáticos de preparação para a alfabetização, levando-o a assumir uma postura crítica e política diante das implicações ideológicas.

Portanto, as pessoas que vivem no e do campo têm direito a uma educação diferenciada daquela oferecida a quem vive nas cidades, o reconhecimento desse direito está nos marcos legais, a partir da instituição pelo Conselho Nacional de Educação, das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das Escolas do Campo. Esse reconhecimento compreende as necessidades culturais, sociais e a formação integral desses indivíduos.

REFERÊNCIAS

ARROYO, M. G.; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C. **Por uma Educação do Campo**. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

BORBA, S. I. **Educação rural**: uma realidade no chão sem terra da escola do campo. 2008. Dissertação de Mestrado – Universidade Federal da Paraíba - Centro de Educação, UFPB, João Pessoa, dez/2008.

BORTONI-RICARDO, S. M.; MACHADO, V. R.; CASTANHEIRA, S. F. **Formação do Professor como agente letrado**. 1. ed. São Paulo: Contexto, 2012.

BRASIL. **Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, Brasília, DF: Senado, 1988.

_____. Lei de Diretrizes e Bases da Educação, nº 9394 de 1996. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 1996.

_____. **Parecer CNE/CEB 36/2001**. Diretrizes Operacionais para Educação Básica nas Escolas do Campo. Brasília, DF: MEC, 4 dez. 2001.

_____. Proposta do Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo (GPT/MEC). **Plano Nacional de Educação**. Aprovado pela plenária do GPT de Educação do Campo em 09.12.2005. Brasília.

_____. **Resolução CNE/CEB 1/2002**. Diretrizes Operacionais para Educação Básica nas Escolas do Campo. Brasília, DF: MEC, 3 abr. 2002.

CALDART, R. S. Elementos para Construção do Projeto Político e Pedagógico da Educação do Campo. In: MOLINA, M. C.; JESUS, S. M. **Por uma Educação do Campo**. Brasília: Articulação Nacional por uma Educação do Campo, 2004.

_____. Por Uma Educação do Campo: traços de uma identidade em construção. In: **Por Uma Educação do Campo: Identidade e Políticas Públicas. Caderno 4**. Brasília: Articulação Nacional Por Uma Educação do Campo, 2002, p. 25-36.

_____. Primeira Conferência Nacional- “**Por uma Educação Básica do Campo**”. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011. Cap. 01, p. 23, 27 e 40.

CARVALHO, M. **Alfabetizar e letrar**: um diálogo entre a teoria e a prática. 8. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

FREIRE, P. *Pedagogia do Oprimido*. 20. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

GHEDIN, E. et.al (org.). In: _____. **Perspectivas sobre a identidade do educador do Campo**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2012. cap. 01, p. 37.

GIL, A. C. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 5. Ed. São Paulo: Atlas, 1999.

MINAYO, M. C. de S. (org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 29. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010. (Coleção temas sociais).

MOLINA, M. C.; JESUS, S. M. S. A. de J. (orgs.). **Projeto de Educação do Campo**. Brasília, DF: Articulação Nacional "Por Uma Educação do Campo, 2004. Coleção Por Uma Educação do Campo, n. 5.

MORAIS, A. G. de. **Sistema de escrita alfabética**. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2012.

SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

_____. **Alfabetização e Letramento**. 6. ed. 5. reimpressão. São Paulo: Contexto, 2013.

_____. **Letramento**: um Tema em Três Gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

TFOUNI, Leda Verdiani. **Adultos não alfabetizados**: o avesso do avesso. Campinas: Pontes, 1988.

_____. **Letramento e Alfabetização**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2006. (Coleção Questões da Nossa Época, v.47).

CAPÍTULO 9

ESCOLAS RURAIS E DO CAMPO: História, Memória e trajetórias

Nívea Oliveira Couto de Jesus¹

Maria Zeneide Carneiro Magalhães de Almeida²

Sebastiana Aparecida Moreira³

A educação do campo ocupa espaço de debate educacional em nível nacional, abrangendo diversas instâncias: no plano legal, com o estabelecimento das Diretrizes Operacionais para Educação Básica nas Escolas do Campo, e principalmente com seu conteúdo no plano político com a contenção do processo de extinção das escolas rurais, sua reinserção no debate educacional e na estrutura estatal e principalmente no plano identitário, com a promoção do debate sobre a cultura camponesa, seus valores e a manutenção da vida no campo.

As escolas rurais no Brasil foram construídas tardiamente, e sem o apoio necessário por parte do Estado para que se desenvolvesse. Até as primeiras décadas do século XX, a educação era privilégio de poucos, sobretudo, no meio rural. A educação rural não foi nem sequer mencionada nos textos constitucionais até 1891 (BRASIL, 2002). Evidenciamos, na história da educação brasileira, o descaso das elites dominantes com a educação pública, particularmente, em relação às escolas rurais. De acordo com o GPTE (Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo), instituído pelo Ministério da Educação em 03/06/2003:

¹ Mestre em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás.

² Doutora em Educação pela Universidade de Brasília. Mestre em Educação pela Universidade de Campinas. Professora da Pontifícia Universidade Católica de Goiás. Líder do Diretório (CNPq) Grupo de Pesquisa: "Educação, História, Memória e Culturas em diferentes espaços sociais".

³ Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás.

O Estado brasileiro omitiu-se: (1) na formulação de diretrizes políticas e pedagógicas específicas que regulamentassem como a escola do campo deveria funcionar e se organizar; (2) na dotação financeira que possibilitasse a institucionalização e a manutenção de uma escola com qualidade em todos os níveis de ensino; (3) na implementação de uma política efetiva de formação inicial e continuada e de valorização da carreira docente no campo (BRASIL, 2005, p.7).

A educação no meio rural não se constituiu historicamente, em um espaço prioritário para uma ação planejada e institucionalizada do Estado Brasileiro. Isso privou a população do campo, em especial a classe trabalhadora, de ter acesso às políticas e serviços públicos em geral.

Desde a chegada dos europeus até a década de 1930, o Brasil foi um país extremamente agrário, focado na atividade de extração e produção agrícola, voltadas para a exportação. A propriedade da terra que, após ser dividida em capitâneas hereditárias e, posteriormente, em sesmarias, caracterizava-se e continua caracterizando-se por concentrações de grandes extensões territoriais, tendo na lei de Terras, de 1850, um dos pilares do latifúndio, por tornar a terra uma mercadoria que poderia ser comprada por quem tivesse como adquiri-la, excluindo assim, do poder de compra, os negros ex-escravos aqui existentes e os imigrantes pobres recém-chegados. Devido ao movimento migratório, surge por volta dos anos 1920 a primeira estratégia de educação na realidade brasileira, o “Ruralismo Pedagógico” que tinha segundo Nascimento (2009) a ideia de uma escola integrada regionalmente e queria promover a fixação do homem ao meio rural.

Após 1930, através da industrialização, o Brasil deixa de ser somente agrário e há, neste momento, a subordinação do campo pelo urbano. A partir da década de 1990, a educação para o meio rural passa a ser objeto de interesse tanto do Estado – demonstrada através de Políticas Públicas como o artigo 28 da Lei de Diretrizes e Bases da Edu-

cação Nacional (9.394/96), o ProJovem Campo/Saberes da Terra implementado em 2005, o Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (Procampo) de 2009 e o Programa Nacional de Educação do Campo (Pronacampo⁴) lançado em 2012 representada, principalmente, pelos movimentos sociais do campo que na década de 1990 organizaram o primeiro Encontro Nacional de Educadores da Reforma Agrária (ENERA), de 1997, e a Articulação Nacional por uma Educação do Campo responsável por duas Conferências Nacionais por uma Educação Básica do Campo, ocorridas em Luziânia – GO.

No decorrer da história não teve reconhecido seus aspectos culturais, seu modo de vida e o seu saber social, gestado no trabalho e na luta do dia-a-dia (THERRIEN, 1993). Como também afirmam os estudos de Calazans (1993), Martins (1992), Queiroz (1997) e Moreira (2000), os projetos educacionais voltados para as populações camponesas sempre estiveram vinculados a projetos de desenvolvimento econômico, com o principal objetivo de fortalecer a política capitalista no campo.

O PRONACAMPO é parte das políticas direcionadas a educação em áreas rurais que vem sendo desenvolvidas desde a década de 1990 e constitui um importante marco para a definição de ações previstas desde 2010 quando o Decreto nº 7.352 instituiu uma política de educação do campo. Em análise do texto do Decreto nº 7.352/10 e da Portaria nº 86, de 1º de fevereiro de 2013 que instituiu o PRONACAMPO, é possível observar a forma como o Estado concebe a educação do campo.

E na realidade camponesa atual no Brasil, que conta com 31.835.143 de pessoas no campo, ou seja, 19% do total da população, o atendimento escolar junto à população

⁴ O Programa Nacional de Educação do Campo instituído pela Portaria nº 86, de 1º de fevereiro de 2013 definiu as ações para implantação da política de educação do campo, já prevista no Decreto nº 7.352, de 04 de novembro de 2010. Disponível em: http://pronacampo.mec.gov.br/arquivos/port_86_01022013.pdf

rural é escasso, quando não inexistente. Esses dados, longe de pretender uma análise mais profunda das políticas educacionais para as escolas do campo, figuram como elementos que destacam o alto índice de exclusão e de privação dos direitos aos quais são submetidos os educandos e as educandas que se encontram na zona rural.

A rede de ensino da educação básica da área rural corresponde a 107.432 estabelecimentos, o que representa 50% das escolas do país. Praticamente a metade dessas escolas tem apenas uma sala de aula e oferece exclusivamente o Ensino Fundamental de 1^a a 4^a série. Das escolas que oferecem o Ensino Fundamental de 1^a a 4^a série 64% são formadas, exclusivamente, por turmas unidocentes. Essas escolas atendem 1.751.201 alunos, resultando em turmas com, aproximadamente, 27 alunos. Essas turmas têm um único professor que atende as quatro séries iniciais. A Educação Infantil atende apenas 24,9% das crianças. As pesquisas demonstram as dificuldades enfrentadas pelas escolas multisseriadas, que vão desde a precariedade da estrutura física até a grande sobrecarga de trabalho do professor, o que vem gerando uma alta rotatividade de docentes e que possivelmente pode interferir na práxis educativa⁵.

Na zona rural, 29,8% da população adulta é analfabeta, enquanto na zona urbana é de 10,3%. Na área urbana 50% das crianças que frequentam a escola estão com atraso escolar, na área rural esse contingente é ainda maior, 72%. (REFERÊNCIAS PARA UMA POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO DO CAMPO, BRASÍLIA, 2004).

De acordo com a matéria publicada no Jornal A Fo-

⁵ A precariedade na infraestrutura afeta no Ensino Fundamental de 1^a a 4^a série, 27,7% dos alunos em escolas sem energia elétrica e 90,1% de alunos em escolas que não dispõem de uma biblioteca. Para o Ensino Fundamental de 5^a a 8^a série, 65,7% estão em escolas sem biblioteca e 95,5% sem laboratório de ciências. Quanto ao alunado do Ensino Médio das escolas rurais, 35,4% não dispõem de biblioteca e 75,3% desenvolvem o curso sem acesso a um laboratório de ciências (REFERÊNCIAS PARA UMA POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO DO CAMPO. BRASÍLIA, 2004).

lha de São de Paulo⁶ em 03 de março de 2014, por Natália Cancian, o país fecha oito escolas por dia na zona rural. Nos últimos dez anos são 32,5 mil unidades a menos no campo, de acordo com o levantamento da Folha com base em dados do Censo Escolar. Somente em 2013, 3.296 (três mil, duzentos e noventa e seis) escolas desse tipo foram fechadas no país. Hoje há 70,8 mil escolas no campo, ante 103,3 mil em 2003.

O Gráfico 01, a seguir, demonstra o número de escolas rurais no Brasil, com queda de 31,4% entre 2003 e 2013.



Fonte: <http://www1.folha.uol.com.br/educacao/2014/03/1420332-pais-fecha-oito-escolas-por-dia-na-zona-rural.shtml> (Acesso em: novembro/2015).

⁶ Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/educacao/2014/03/1420332-pais-fecha-oito-escolas-por-dia-na-zona-rural.shtml>. Acesso em setembro/2015.

De acordo com a reportagem, o fechamento é acompanhado de uma nucleação, quando várias escolas menores são unidas em uma só escola-polo maior que as primeiras, ainda na zona rural. Em outros o vazio de escolas no campo e as longas distâncias até as escolas-polo obrigam alunos a se deslocar diariamente até a cidade. Além do risco a segurança das crianças, devido também às condições do transporte escolar em alguns locais, federações de agricultores dizem que a medida acelera o abandono das famílias do campo, facilita a evasão escolar e impede a participação deles na comunidade.

Para Bernardo Mançano Fernandes⁷, da Cátedra Unesco de Educação no campo, o fechamento dessas escolas se deve ao avanço das grandes plantações, que reduz o número de trabalhadores no campo, e à falta de investimento das prefeituras. Ainda de acordo com Mançano, a nucleação pode ser uma alternativa para a melhoria de algumas escolas do campo, desde que seja um projeto em conjunto com a comunidade. Já para João Batista Queiroz, professor de licenciatura em educação no campo na UnB (Universidade de Brasília), a extinção das escolas do campo pode influenciar o êxodo rural. O professor afirma que não basta o critério econômico e de número de alunos (nucleação), é preciso ter educação de qualidade, investindo em alternativas pedagógicas próprias, como a alternância, ou seja, os alunos intercalam períodos em sala de aula em regime de internato, com períodos na casa dos pais. Reforça ainda que mesmo o número de alunos sendo pequeno, esse número tem direito à educação.

⁷Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/educacao/2014/03/1420332-pais-fecha-oito-escolas-por-dia-na-zona-rural.shtml> (Acesso em setembro/2015)

Cenário: acelerado fechamento das escolas do campo

Os pesquisadores do IPEA (Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada), Eduardo Luiz Zen, Paulo Meyer e Paulo Roberto Corbucc, concluíram que as possíveis explicações para o processo acelerado de fechamentos de escolas rurais podem ser encontradas no desenho da política nacional de educação, que acaba por incentivar as prefeituras a buscar recursos para transporte escolar e não para manter os alunos próximo ao seu local de moradia;

O programa federal de apoio à educação mais estruturado para o meio rural, principalmente em termos de recursos financeiros, é o fomento ao transporte escolar. Ocorre que, no ponto de vista das prefeituras, que são as responsáveis pela maior parte das escolas do campo, como há uma maior facilidade para obter financiamento para o transporte escolar do que para a manutenção de escolas, pode estar havendo uma indução tácita, não intencional, da política nacional de transporte escolar, levando ao fechamento de cada vez mais escolas do campo. (PROMENINO, 2015)

Para o ex-presidente do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) e professor de Educação da Universidade de Brasília, Luiz Araújo, os municípios têm fechado escolas porque precisam cortar custos de suas Secretarias de Educação;

São vários os motivos para o fechamento das escolas rurais, mas todos eles se resumem a uma estratégia de diminuir custos. As escolas rurais têm um custo por aluno maior que as instituições urbanas. Em muitos casos é mais barato investir em transporte para uma cidade próxima do que manter os estudantes na escola rural. (PROMENINO, 2015).

De acordo com o ex-presidente do Inep, isso traz um prejuízo enorme para os estudantes que, em sua maioria acabam sendo redirecionados para estudar nas escolas das regiões urbanas mais próximas, o que causa inúmeros pre-

juízos e reforça desigualdades sociais. Todavia, o cruzamento de dados disponíveis pelo Censo Escolar do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) nos mostra que a educação no campo corre no sentido contrário. Apenas em 2014, mais 4.084 escolas do campo fecharam suas portas. Se tomarmos os últimos 15 anos, essa quantidade salta para mais de 37 mil unidades educacionais a menos no meio rural. Se dividirmos esses números ao longo do ano, temos oito escolas rurais fechadas por dia em todo país.

Dentre as regiões mais afetadas, Norte e Nordeste lideraram o ranking. Só em 2014 foram 872 escolas fechadas na Bahia. O Maranhão aparece no segundo lugar com 407 escolas fechadas, seguido pelo Piauí com 377. Há tempo que estes números preocupam entidades e movimentos sociais ligados ao campo e à educação, ainda mais pelo fato dos municípios mais pobres serem os mais afetados.

Conforme a reportagem de Maura Silva⁸, publicada por Página do MST, em 24 de junho de 2015, a professora da Universidade de Brasília (UnB) e Coordenadora Geral de Educação do Campo e Cidadania do INCRA, “esses números revelam o fracasso da atual política de educação no campo”, Clarice Santos, afirma que os instrumentos criados precisam ser revistos para que se alcance o resultado esperado. “Se por um lado existe um esforço do Governo Federal em ampliar o transporte escolar rural, por outro, esse esforço não é o mesmo para evitar o fechamento das escolas”, exemplifica. Já “Não faz sentido pensarmos em transporte sem alunos. Ou seja, é um conjunto de critérios que demonstram as falhas das atuais políticas educacionais”. Já para Erivan Hilário, do setor de educação do MST, o fechamento destas escolas representa um atentado à educação, um direito historicamente conquistado. O fechamento das escolas no campo não pode ser entendido

⁸ Fonte: <<http://www.ihu.unisinos.br/noticias/543929-mais-de-4-mil-escolas-do-campo-fecham-suas-portas-em-2014>> Acesso em: set de 2015

somente pelo viés da educação. O que está em jogo é a opção do governo por um modelo de desenvolvimento para o campo, que é o agronegócio”, aponta. Segundo Eri- van, a situação que vivemos “não está isolada desta opção, porque o agronegócio pensa num campo sem gente sem cultura e, portanto, um campo sem educação e sem escola”. Ele observa que ao mesmo tempo em que há fechamento sistematizado das escolas no campo, o número de construções de novas unidades educacionais nos centros urbanos tem crescido. Ressaltando que “Esse é um dado importante de ser analisado. O fechamento das escolas do campo contribui para o êxodo rural, além de consolidar o papel do agronegócio nessas regiões com a priorização dos lucros”.

O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Edu- cacionais (INEP), autarquia do Ministério da Educação (MEC), apontou em 2014 o número de escolas do campo fechadas. Os dados são de acordo com censo escolar que possibilitam a construção de sínteses muito úteis para discussão.

Imagem 01: Escolas rurais fechadas no ano de 2014 no Brasil.



Fonte: <<http://www.mst.org.br/2015/06/24/mais-de-4-mil-escolas-do-campo-fecham-suas-portas-em-2014.html>> Acesso em: nov de 2015.

Apenas em 2014, mais 4.084 escolas do campo fecharam suas portas. Nos últimos 15 anos, essa quantidade salta para mais de 37 mil unidades educacionais a menos no meio rural. Dentre as regiões mais afetadas, Norte e Nordeste lideraram o ranking. Só em 2014 foram 872 escolas fechadas na Bahia. O Maranhão aparece no segundo lugar, com 407 escolas fechadas, seguido pelo Piauí com 377.

Em Goiás a realidade não é diferente. O ensino rural passou por um silencioso processo de urbanização em Goiás e no Brasil nos últimos anos. Mais de 1,2 mil escolas foram fechadas (67%), enquanto milhares de alunos passaram a ser transportados por várias horas até as unidades de ensino nas cidades. Entre as escolas que permanecem abertas, poucas têm programas de ensino que visam a formação de profissionais para o meio rural.

O resultado é uma educação que não incentiva a fi-

xação do homem no campo e a formação de mão de obra especializada para esses ofícios, que estão cada vez mais carentes de profissionais qualificados. O estudante vai para a escola com a ideia de se formar para crescer na vida e ir para a cidade, o que tem afetado até o processo de sucessão familiar nas propriedades rurais.

Registros de extinção: afunilando a pesquisa

O número de escolas rurais para educação básica (pré-escola, ensino fundamental e ensino médio) caiu de 1.824 no ano 2000 para 586 em 2013, uma redução de 67%, segundo dados do Censo Escolar destes dois anos. A estimativa é que existam mais de 50 mil escolas no País com apenas uma sala de aula, reunindo crianças de diversas idades.

Afunilando a pesquisa, foi averiguado por meio do corpus documental, o número de escolas extintas enveredou no universo dos registros da Secretaria Municipal de Educação de Rio Verde-GO. Verificou-se o levantamento e organização da documentação referente às escolas rurais extintas, iniciando pelo ano de 1969 até 2009. O departamento recebeu a incumbência de organizar os documentos relacionados às escolas rurais extintas, porém, não havia nenhuma orientação ou roteiro como fazer tal procedimento. Havia documentação em vários setores da secretaria. Pacotes e caixas aos poucos iam sendo desmontados e cada pedaço de papel era avaliado, muitos deles, já corroídos pelos anos. Mas qualquer vestígio ali existente serviria para decifrar situações futuras.

Consta nos relatórios que após a desmontagem das referidas caixas e pacotes, que estavam desordenadas, iniciou o levantamento da quantidade e rol das escolas rurais extintas, dando continuidade pela separação da documentação dos alunos, utilizando as letras do alfabeto, de modo que formaram pilhas nessa ordenação. Em seguida,

passaram a examinar cada um dos documentos para saber a qual escola pertencia, trabalho que foi bastante complexo, pois tinha que decifrar as escritas, tendo também que verificar o nome dos pais, data de nascimento, dentre outras informações, já que alunos que não eram registrados civilmente e usavam determinado nome, após o registro aparecia um pouco diferente.

Algumas situações curiosas e até engraçadas são descritas nos relatórios. Os filhos de mesmo casal, em número de sete, foram matriculados com os nomes de FRANCISCO, porém não eram registrados civilmente e através das datas de nascimento, sequência das séries e outros fatores, eles eram identificados por apelidos, tais como: Chicão, Chiquinha, Francisco Menino, Francisquinha... e, por este motivo, para a elaboração das atas decidiu-se enumerar os alunos, Francisco (1), Francisco (2), até chegar ao sete (7). Em outras situações semelhantes, também foi necessário usar a numeração. Foi o caso da Escola Nossa Senhora Aparecida, que existiam em número de quatro alunos. A cada documento de aluno encontrado, ia sendo criado um dossiê, que era cuidadosamente registrado e separado por escola, totalizando oito mil. Nos documentos concernentes para a conclusão dessa primeira etapa de organização, foram decorridos aproximadamente um ano. Concluída esta parte, foi criada uma pasta de arquivos no Sistema de Informática da SME denominada: Trinta anos. Nesta pasta, foram registrados, primeiramente, os nomes das escolas e depois seus respectivos alunos. Posteriormente, criou-se a pasta: Atas Rurais e foram verificados todos os boletins de notas, sendo computadas e registradas as médias. Mesmo nos casos onde não havia notas, foram registradas as sequências de séries de cada aluno, deixando a observação que não constava a nota nos arquivos pesquisados.

Verificou ainda, que após a lavratura das atas contendo a vida escolar dos alunos, toda a documentação antiga foi encadernada em ordem cronológica. Acreditando não

ter mais nenhuma utilidade foi providenciada a incineração dos mesmos, conforme ata no Livro para Registro de Incineração e Ocorrências Diversas Relativas às Unidades Escolares e Projetos Extintos, folhas de 02 a 05.

Foi constatado que a conclusão de todas as atas ocorreu no final do ano de 2008 até o ano de 2010. A funcionária relata que o trabalho foi árduo, pois quando uma situação parecia estar resolvida, deparava-se com outra, que desfazia o que julgava estar pronto, tendo que reiniciar o trabalho. Mas isto não desmotivou o trabalho com as fontes armazenadas no arquivo da secretaria. Textos escritos, manuscritos ou impressos, os documentos foram produzidos pela própria escola, cotidianamente na sua atividade regular. São documentos, registros passados da vida diária, os atos ditos oficiais das instituições; documentos administrativos comprobatórios, como matrícula, atas de exames, boletins de frequência e de avaliações, diários de classe, livro de assinaturas de ponto, currículos, atos disciplinares, mapas estatísticos, material simbólico. E outros eventos que também fazem parte do cotidiano escolar, como festas, competições esportivas, concursos literários, exposições entre outros.

Os arquivos não podem ser vistos como um amontoado de documentos, mas oportunidade de compreender o passado nas relações que estabelece com o presente, é um lugar de memória.

Para Le Goff (2003), os documentos são as fontes que atestam os relatos da memória sendo imprescindíveis à pesquisa histórica,

O documento não é qualquer coisa que fica por conta do passado, é um produto da sociedade que o fabricou segundo as relações de forças que aí detinham o poder. Só a análise do documento enquanto monumento permite à memória coletiva recuperá-lo e ao historiador usá-lo cientificamente, isto é, com pleno conhecimento de causa. (LE GOFF, 2003, p. 545).

Assim, os arquivos surgem como importantes locais de referência, pois armazenam uma complexa rede de documentos⁹ fundamentais para a compreensão dos diferentes nexos entre cultura escolar, a cultural nacional e as diferentes correntes pedagógicas e suas respectivas políticas.

Para facilitar a compreensão de como está organizado o arquivo da Secretaria Municipal de Educação de Rio Verde-GO, foi organizada a tabela abaixo contendo as etapas do trabalho realizado pelo departamento de estatística e escolas extintas.

Tabela 01: Organização do trabalho do arquivo da SME

continua

ETAPAS DE ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO: LEVANTAMENTO E EXECUÇÃO	
1ª	Levantamento de 194 (cento e noventa e quatro) Escolas Rurais Extintas a partir de 1969 até 2001 e em atividades até o ano 2000
2ª	No período de 2005 a 2008 foram restauradas toda a documentação existente, verificando nomes de professores, alunos, localidades das escolas, nomes dos proprietários das fazendas onde estavam instaladas as escolas;
3ª	Confecção de aproximadamente oito mil dossiês devidamente separados por escola;
4ª	Elaboração de mais de 2.300 (duas mil e trezentas) Atas de Resultado Finais, com divisão de notas para obtenção da média final de cada disciplina, em ordem cronológica de ano, de forma coesa, para que qualquer pessoa que venha a desempenhar a função dentro do arquivo consiga atender, com presteza, a quem necessitar;
5ª	As Atas de Resultado Finais foram catalogadas em 12 (doze) livros em ordem alfabética, constando a relação dos alunos e o histórico de cada Unidade Escolar;

⁹ O movimento dos Annales contribuiu para a ampliação da noção de documento, não mais só os escritos, mas a tudo aquilo que revela o passado humano, fruto da ação do homem nos seus mais diversos suportes: objetos variados, quadros, etc. O documento, que tinha o significado de prova, passa a ser considerado monumento (perpetua ou evoca o passado), quando utilizado pelo historiador (Le Goff, 1996, p. 535, 536, 546).

Tabela 01: Organização do trabalho do arquivo da SME

conclusão

6ª	A documentação antiga foi catalogada e encadernada em espiral, contendo a sequência de ano, ordem alfabética das escolas, relatórios de matrículas e notas originais para apuração fidedigna do trabalho realizado, a quem possa interessar;
7ª	As Atas de Resultados Finais foram classificadas em Livros próprios classificados em ordem alfabética.
8ª	Criação do Livro nº 13, que relata a História de cada Unidade Escolar do Ensino Rural, classificando por regiões;

FONTE: Arquivos da Secretaria Municipal de Rio Verde-GO.

Dados obtidos em abril/2015.

Nas décadas de 1970 e 1980 existiu um grande número de escolas rurais no município, porém, a maioria foi extinta. A extinção de escolas municipais rurais reflete as ações adotadas pela Prefeitura Municipal nos últimos anos. No ano de 2003, a Portaria nº 076 estabeleceu a nucleação das unidades escolares da zona rural da Secretaria Municipal de Educação, com o objetivo de reduzir o uso dos recursos financeiros, fechando cinco (5) escolas em um curto período de tempo.

Os dados do quadro 01 mostram que na década de 1970 foram criadas 134 escolas e extintas oitenta e cinco. De acordo com informações obtidas no setor de registro das escolas criadas e extintas da Secretaria Municipal da Educação de Rio Verde, esse número alto de escolas criadas na década de 1970 deve-se ao fato de que as documentações das escolas criadas anteriormente, e que estavam em funcionamento, foram computadas nesse período. Contudo, é importante destacar que nessa década, estavam em atividade mais de 50 escolas rurais. A realidade altera-se nas décadas de 1980, quando foram criadas 33 escolas e 34 fechadas, e na década de 1990, quando foram

criadas 24 escolas e 37 extintas.

Quadro 01– Relação das escolas
municipais rurais criadas e extintas

ANO	ESCOLAS CRIADAS	ESCOLAS EXTINTAS
1969	1	0
1970	2	0
1971	61	8
1972	18	13
1973	12	8
1974	15	11
1975	10	7
1976	9	16
1977	4	14
1978	3	5
1979	0	3
1980	1	3
1981	1	5
1982	4	5
1983	4	2
1984	3	0
1985	3	5
1986	6	3
1987	3	1
1988	5	8
1989	3	1

Continua

Quadro 01– Relação das escolas municipais rurais criadas e extintas

conclusão

1990	9	2
1991	1	7
1992	2	6
1993	2	2
1994	1	5
1995	1	3
1996	5	4
1997	3	1
1998	0	5
1999	0	2
2000	0	8
2001	0	10
2002	0	5
2003	0	1
2004	0	0
2005	0	0
2006	0	0
2007	1	3
2008	1	1
2009	0	0
2010	0	1
Total	194	184

Fonte: Arquivos da Secretaria Municipal de Rio Verde-GO.

Dados obtidos em abril/2015.

O fechamento de muitas escolas, a partir da década de 1980, esteve ligado à questão da migração campo/cidade, pois a redução de parcelas significativas da população rural no município provocou diminuição do número de educandos. Reduziu-se, também, a população rural em valores absolutos; em 1970, havia 28.770 pessoas no campo e em 1980, a população rural era de 19.158 pessoas. Também houve redução em valores relativos; em 1970, a população rural representava 51,6% da população total do município, e em 1980, a população rural correspondia a 25,7% da população total. (CUNHA RIBEIRO, 2015, p. 56)

O poder público, aproveitando essa situação acabou extinguindo muitas escolas e promovendo a nucleação, ou seja, extinguia as escolas menores e ampliava a estrutura das maiores. Apesar da redução do número de escolas trazer consequências negativas, a criação de escolas nucleadas no campo permitiu a oferta de vários níveis de ensino em um mesmo local.

Na perspectiva de reconceber o campo, mesmo que a nucleação das escolas no espaço da cidade tenha feito estragos, poderá, ao ser recolocada, permitir que se oferte desde a Educação Infantil até o Ensino Fundamental e Médio, no espaço do campo. Normalmente, nestas escolas é ofertado somente o primeiro segmento do Ensino Fundamental, pelo número reduzido de educandos, pois com o êxodo rural, principalmente da juventude, gera-se um esvaziamento das comunidades onde ficam apenas famílias com pessoas idosas, refletindo diretamente na educação. (GHEDINI et al., 2010, p. 115).

A principal consequência negativa da nucleação é o aumento da distância entre a unidade escolar e a residência dos alunos. Apesar de ser ofertado transporte escolar para os alunos do rural no município de Rio Verde, alguns passam longos períodos dentro dos ônibus escolares. Outro problema é a dificuldade para os pais acompanharem a vida escolar dos filhos, pois o transporte é oferecido apenas para os alunos. Assim, se um pai ou uma mãe precisar

ir à escola, precisará se deslocar por grandes distâncias. (CUNHA RIBEIRO, 2015, p. 57)

Outros motivos, não diretamente ligados à diminuição da população rural, contribuíram para o fechamento de muitas escolas rurais no município. O imaginário de que o urbano é o moderno, e representa o futuro, e a população do campo é insignificante, inibiu investimentos em várias escolas. Contudo, a superação do urbano pelo rural é parcial e, como afirma Clemente (2011), o urbano não se expandirá a ponto de fazer com que o rural desapareça por completo, apesar de ser inegável a hegemonia do urbano sobre o rural.

Observamos que a organização da documentação facilitou a elaboração e exatidão de certidões e históricos escolares aos que tem recorrido ao departamento de arquivo da Secretaria Municipal de Educação de Rio Verde-GO em busca de documentos que comprovem o percurso em que estiveram nas Unidades Escolares do Ensino Rural.

Pela leitura da documentação referente ao período investigado, constatou-se a existência de diversos problemas relacionados à educação escolar municipal rural. Sendo que um dos mais criticados era aquele relativo à falta de infraestrutura das escolas rurais onde atuavam os professores do município, pois os investimentos públicos não eram suficientes para construir edifícios específicos onde pudessem ser ministradas as aulas e tampouco para conservar e readequar a estrutura já existente. Em função disso, improvisavam-se salas de aula em lugares totalmente inadequados, tais como: ranchos de palha e em cômodos pequenos, insalubres, mal iluminados e desconfortáveis. Além de as instalações apresentarem um péssimo estado de conservação, havia também o problema de algumas escolas serem instaladas no mesmo edifício onde residiam famílias, resultando na mais completa ausência de privacidade para os alunos, professores e para os habitantes da casa/escola. (BRANDÃO, 1983).

Conforme consta no apêndice M – Memorando da SME 052/2013, desse período até o ano de 2013, três outras escolas foram extintas devido estarem paralisadas há mais de três anos, sendo EMREF Alfredo Ferreira de Castro, EMREF Orcalino Ferreira Guimarães e EMREF Recanto do Futuro. Após esta data nenhuma outra escola foi extinta.

Segundo informações da Secretaria Municipal de Educação, os proprietários rurais criavam escolas improvisadas em suas próprias residências para atender uma demanda emergencial. Assim que não necessitavam mais, a escola era fechada. Devido ao grande número de escolas rurais, não havia recursos suficientes para que tivesse infraestrutura física e pedagógica, o que também contribuiu para o grande número de escolas fechadas, sendo realizado o que se chama processo de nucleação, já referido neste capítulo.

Tais dados deixam entrever algumas diferenças e similaridades entre os projetos políticos de criação e fechamento das escolas rurais/do campo.

Algumas considerações

Neste artigo tratamos sobre a temática da educação do campo no Brasil, verificando que as escolas rurais brasileiras foram construídas tardiamente, e sem o apoio necessário por parte do Estado em elaborar e manter políticas públicas voltadas para a educação do campo. O estudo analisa também o cenário da extinção das escolas do campo, no contexto nacional, regional e local. Pode-se dizer que a extinção das escolas vem acompanhada das mudanças no mundo do trabalho e responde ao processo de reformas, regulações e regulamentações educacionais implantadas principalmente nas últimas duas décadas do século XX.

Apontou um estudo sobre o fechamento das esco-

las no campo no Brasil, em Goiás e no município de Rio Verde. Pretendeu entrever algumas diferenças e similaridades entre os projetos políticos de criação e fechamento das escolas rurais/do campo, pois entre 1969 a 2001, período em que houve maior número de escolas rurais extintas, os proprietários rurais criavam escolas improvisadas em suas próprias residências para atender uma demanda emergencial. Assim que não necessitavam mais, a escola era fechada.

A problemática da maioria das escolas rurais da época assentou-se na insuficiência dos recursos para que tivesse infraestrutura física e pedagógica necessária e adequada, o que também contribuiu sobremaneira para o alto número de fechamentos. Como consequência desse fechamento, houve o processo de nucleação, com o fito de constituir ensino do campo em escolas-núcleo, contrário ao modelo de escolas multisseriadas.

Muitos são os entraves que vêm impedindo a construção, no Brasil, de educação de qualidade no campo, resalta-se que o desafio de avançar na superação dos formatos atuais é evidente, e como contribuição deixamos este texto para reflexão dos possíveis desbravamentos.

REFERÊNCIAS

BRANDÃO, C. R. **Casa de escola**. Campinas: Pirineus, 1983.

BRASIL. Ministério da Educação – Diretrizes operacionais para a educação básica nas escolas do campo. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da educação Básica**. Brasília, DF: MEC, 2002.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Referências Para uma Política Nacional de Educação do Campo. **Caderno de Subsídios**. Brasília: Inep/MEC, 2004.

_____. Ministério da Educação – Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo. Referência para uma políti-

ca nacional de Educação do Campo. **Caderno de subsídios**, Brasília, DF, 2005.

_____. Portaria nº 86 de 1º de fevereiro de 2013. Institui o Programa Nacional de Educação do Campo - **PRONACAM-PO**, e define suas diretrizes gerais. Brasília, DF: MEC, 2013.

CALAZANS, M. J. C. Para compreender a educação do Estado no meio Rural: traços de uma trajetória. In: THERRIEN, J.; DAMASCENO, M. N. (coords). **Educação e escola no campo**. Campinas: Papyrus: 1993.

CLEMENTE, E. C. **O Programa de Microbacias no contexto do desenvolvimento rural da região de Jales-SP**. 2011. 339f. Tese de Doutorado em Geografia - Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Presidente Prudente (SP), 2011.

CUNHA RIBEIRO, E. da. **A contribuição do ensino de geografia para a formação da cidadania nos alunos das escolas rurais no município de Rio Verde-GO**. 2015. Dissertação de Mestrado em Geografia, Jataí: UFG, 2015.

LE GOFF, J. **História e memória**. 4. ed. Campinas: Editora da Unicamp, 2003.

LEITE, S. C. **Escola rural**: urbanização e políticas educacionais. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

NASCIMENTO, C. G. Políticas “públicas” e educação do campo: em busca da cidadania possível? **Revista Travessia**, Paraná, v. 3, n.3, 2009.

CAPÍTULO 10

PELAS ESTRADAS NÃO PAVIMENTADAS DA EJA: um breve histórico brasileiro do combate ao analfabetismo

Luciana Lima de Albuquerque da Veiga¹
Frederico Alan de Oliveira Cruz²

Realmente o Brasil nasceu e cresceu dentro de condições negativas às experiências democráticas. O sentido marcante de nossa colonização, fortemente predatória, à base da exploração econômica do grande domínio, em que o “poder do senhor” se alongava “das terras às gentes também” e do trabalho escravo inicialmente do nativo e posteriormente do africano, não teria criado condições necessárias ao desenvolvimento de uma mentalidade permeável, flexível, característica do clima cultural democrático, no homem brasileiro.

Paulo Freire (1980, p. 66 e 67).

No Brasil, historicamente, a Educação de Jovens e Adultos (EJA) sofre com o reflexo da realidade de domínio e submissão estabelecida pelas elites políticas e financeiras às classes populares, onde existe uma separação histórica claramente definida e que os menos favorecidos ocupam um espaço na sociedade que lhe é determinado. Esta concepção tem sua raiz na relação entre conquistador e conquistado/índio/escravo, onde o processo de escolarização é visto como um favor e não o pagamento de uma

¹ Graduada em Licenciatura em Ciências Biológicas (UFRJ), com Mestrado em Educação em Ciências e Matemática (2017) pela UFRRJ e Doutoranda em Educação em Ciências e Saúde pela UFRJ - NUTES. É professora da Secretaria Estadual de Educação do Rio de Janeiro. E-mail: lucianalimaveiga@gmail.com

² Professor Adjunto do Departamento de Física da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (Brasil) / Pós Doutorando no IFIMUP, Departamento de Física e Astronomia, Faculdade de Ciências da Universidade do Porto (Portugal).

dívida social (CURY, 2004). Nela, parte da sociedade mais abastada economicamente tende a ver essas pessoas, que estão em situação marginal, como analfabetas, pobres e incompetentes, que não conseguem aprender (FÁVERO, 2004; GALVÃO e DI PIERO, 2012). Existem muitos trabalhos que citamos ao longo deste estudo que já descreveram de forma abrangente diversos processos da história da EJA, no entanto, muitos abordavam determinados períodos, eventos ou mesmo programas de ensino, se apresentando de forma imbricada. Desta forma, trazemos uma articulação entre estas muitas referências, de forma que seja possível perscrutar o atual cenário da EJA, diante desta construção não uniforme. Portanto, acreditamos que é fundamental avultar e traçar uma linha cronológica relacionando o processo de escolarização desde a chegada dos portugueses ao solo brasileiro até os dias atuais.

Passados alguns anos após o descobrimento de algumas terras a oeste da Europa pelos portugueses, que foi por eles denominada de Brasil, iniciou o que ficou conhecido como Período Colonial onde religiosos (Jesuítas), ligados a fé cristã, foram inseridos nessas terras com o papel de exercer uma ação educativa missionária, em grande parte com adultos, e de formação da estrutura social, administrativa e produtiva da sociedade que estava sendo formada. No modelo educacional fornecido pelos jesuítas, tinha como missão difundir o evangelho e também de transmitir normas de comportamento, ofícios necessários ao funcionamento da economia colonial aos habitantes originais dessa região (índios) e posteriormente aos escravos negros.

Os jesuítas seguiam ordens diretas da coroa portuguesa, a partir da figura central do rei D. João III, onde tinha como função: inicialmente converter os índios à fé católica, por intermédio da catequese e do ensino da língua portuguesa, e depois escolarizar os colonizadores e seus descendentes (HADDAD e DI PIERO, 2000; NETO e

MACIEL, 2008; BESERRA e BARRETO, 2014).

Apesar da missão dada aos Jesuítas, a ação educativa nunca teve foco nos adultos e sim nas crianças, pois sempre se considerou mais fácil ensinar esse grupo de pessoas a ler e escrever. Na concepção deles, por meio do trabalho com as crianças era possível formar uma geração católica inteiramente nova, pois elas estariam livres dos dogmas e crenças da cultural local. Essa visão voltada apenas para as crianças pode ser vista também em documentos do Conselho Político de Pernambuco, datado de 1636, período em que os holandeses ocuparam o Brasil (durante 24 anos), onde é descrito que o plano de educação para o Brasil teria a sua base voltada no trabalho com as crianças. Esse documento descreve os adultos brasileiros como pessoas com pouco conhecimento, que não poderia se esperar muito deles por serem estúpidas e desinteressadas, tal que as crianças deveriam ser afastadas do convívio dos adultos para evitar a “contaminação” pelos costumes “bárbaros” (GALVÃO e DI PIERO, 2012).

Portanto, com a desorganização do sistema de ensino produzido pela expulsão dos jesuítas pelo Marquês de Pombal³ em 1759, a educação jesuíta acabou se tornando uma educação de classe, atravessando e influenciando todo o período colonial até à república (ROMANELLI, 2014). Mesmo com o fim do período da educação dos jesuítas, as reformas realizadas não foram de valor para a sociedade, nem naquelas voltadas para a educação das crianças e nem de jovens e adultos, portanto não ocorreram experiências sistemáticas significativas. A educação difundida no período colonial ainda se reflete em nossa sociedade, seja por meio da forte influência das escolas católicas, seja pela disciplina de Ensino Religioso que ainda tem uma característica predominante catequética.

Em 1824, com uma constituição que teve grande in-

³ Título dado ao diplomata português Sebastião José de Carvalho e Melo e que instaurou o chamado período pombalino.

fluência europeia, são vistas as primeiras, tímidas, garantias de uma “instrução primária e gratuita para todos os cidadãos”, o que incluía os adultos também (ARANHA, 2006; STRELHOW, 2010). Apesar desse avanço, existiam alguns problemas ainda presentes:

- Pessoas sem a devida formação atuando como professores, muito em função da insuficiência de professores;
- Carência de escolas; e
- Falta de organização estrutural e gerencial.

Pode-se considerar que durante todo período imperial pouco ou quase nada foi feito no sentido de melhorar a educação, mas de certa forma, o texto de 1824 foi fonte de inspiração para todas as outras constituições a seguir. Foi a partir dela que passou a ser incluído o direito a escolarização básica para todos, mesmo que apenas como uma intenção legal. Apesar da real necessidade que naquela época se tinha, de avançar industrialmente para o progresso, a implantação de uma escola de qualidade para todos avançou lentamente. Hoje temos ainda mais fortemente esta questão no mundo moderno, o qual requer pessoas capacitadas ao longo da vida, se transformando na velocidade que informações e conhecimento se difundem em nosso meio.

Em 1834, com o Ato Adicional⁴, a responsabilidade da educação básica foi delegada às províncias e reservou ao governo imperial os direitos sobre a educação das classes mais abastadas (ARANHA, 2006). A criação do Colégio Pedro II⁵ foi à exceção a essa regra, ficando sob a responsabilidade do poder central e que tinha como objetivo servir de modelo às escolas provinciais, mas que é mais uma evidência, das quais temos visto nos dias de hoje no

⁴ Mudanças realizadas na constituição de 1924, com base nas discussões realizadas principalmente entre 1831 e 1834.

⁵ Terceiro colégio mais antigo do Brasil, entre os que estão em atividade.

cenário brasileiro, de uma iniciativa isolada, de alta qualidade, mas que infelizmente só tem a capacidade de beneficiar um pequeno número de cidadãos.

Apesar das mudanças e da forte presença das influências jesuíticas no ensino, a ênfase do modelo pombalina no ensino secundário, organizado através do sistema de aulas régias (STEPHANOU, 2005), se fazia fortemente presente. A falta de articulação e qualidade do processo educacional era tão grande que o número de analfabetos só aumentava. De acordo com os dados do primeiro censo demográfico brasileiro realizado em 1872, o índice de analfabetismo no Brasil era de 80,2% entre homens e 88,5% entre as mulheres (GALVÃO e DI PIERO, 2012), isto é, em torno de 84% de uma população inteira que não sabia ler (Figura 01).

Figura 01 – Percentual de alfabetos e analfabetos no Brasil em 1872.



Fonte: GALVÃO; DI PIERO, 2012

Apesar das províncias buscarem a educação dos adultos analfabetos na sua população, a proposta esbarrava na falta de metodologias adequadas e/ou qualidade dos profissionais disponíveis para esse fim (BESERRA e BARRETO, 2014). O documento intitulado de “Instrução Pública” trazia as características de funcionamento das instituições destinadas a receber alunos com idade superior a quinze anos, bem como um indicativo para que essas aulas fossem realizadas no período noturno.

Um dos grandes problemas na educação de jovens e adultos, principalmente naquela época, era a falta de profissionais com interesse na atuação docente para esse público. Nesse período, os professores que se dispusessem a função de ensinar jovens e adultos deveriam lecionar no turno da noite e de graça. Isso acabou criando uma espécie de rede filantrópica das elites para a “regeneração” do povo, que tinha como pretensão, utilizar a educação para promover a civilização das camadas populares, vistas como “perigosas e degeneradas” (ARANHA, 2006).

Avaliando o cenário posto por Aranha (2006), fazemos uma comparação com a realidade da Educação de Jovens e Adultos no modelo de ensino atual. Muitos ignoram as potencialidades que os educandos têm, promovendo uma educação secundária, ou seja, que tem um nível mais baixo que o ensino regular. Profissionais da educação ainda não são formados com bases fortes e consolidadas para atender estes alunos, e além disso, temos visto um enorme retrocesso nos últimos anos, onde a situação da chamada crise mundial, tem sido a justificativa para o fechamento de muitas turmas da EJA nas escolas do Brasil, demonstrando mais uma vez, que esta não é a prioridade dos nossos governantes.

A primeira Constituição Republicana de 1891 foi o marco legal em que a responsabilidade pelo ensino básico passou a ser pública, sendo descentralizada nas Províncias e Municípios, ou seja, uma obrigação do Estado, neste

momento com uma concepção de federação. A união assumiu uma presença maior no ensino secundário e superior, é claro que para estes níveis de ensino o direito continuou a ser das elites em função de uma educação voltada para as classes populares. Nesta nova constituição também foi excluído os adultos analfabetos da participação do voto, apesar da maioria da população adulta ser iletrada (STRELOW, 2010; GALVÃO e DI PIERO, 2012). Desta forma podemos inferir que, com a exclusão dos analfabetos, a escolha dos governantes continuava nas mãos de poucos, principalmente daqueles que já detinham o comando nas províncias.

Apesar de constar na Constituição a atenção com a educação, pouco era efetivamente feito e algumas ações eram realizadas por grupos organizados da sociedade civil. Um exemplo disso ocorre em 1915 quando foi fundada, no clube Militar do Rio de Janeiro, a Liga Brasileira contra o Analfabetismo, em seus estatutos fica implícita a intenção de ser um movimento vigoroso contra a ignorância e que também tinha como intenção, dar estabilidade à grandeza das intenções republicanas (NOFUENTES, 2008).

O cenário educativo brasileiro pouco mudou nos primeiros trinta anos de proclamação da república, tal que no censo realizado em 1920 foi percebido que 72% da população eram de analfabetos. (HADDAD e DI PIERO, 2000). Isso era um retrato de que nesse período ainda prevalecia a falta de preocupação com a educação de jovens e adultos e praticamente nada era feito para mudar este cenário (STRELOW, 2010).

Sensibilizado pela enorme quantidade de analfabetos no Brasil, o poeta fluminense Olavo Bilac foi um exemplo na luta contra o analfabetismo. Ele liderou uma campanha em prol da alfabetização no Brasil, a qual ficou conhecida posteriormente como Movimento dos Pioneiros da Educação Nova (1932), onde se postulava a educa-

ção como recurso para a modificação da estrutura social vigente (GADOTTI, 2008).

A Primeira República foi um período⁶ bastante confuso, pois se misturavam as discussões para a proclamação da consolidação de um novo regime de governo e aquelas relativas a abolição dos escravos, tendo em jogo diversos fenômenos sociais e econômicos. Nesse cenário de grandes mudanças, não havia um compromisso real em relação à educação, apesar das reformas educacionais apresentadas.

No entanto, pela necessidade de desenvolvimento da nação, a preocupação com os rumos da educação do país passou a ser tão grande que ocorreu a proliferação de associações diversificadas que utilizavam a nomenclatura de LIGA, no qual se discutiam diferentes problemas levantados na época (NOFUENTES, 2008). Os debates em torno da necessidade de eliminar o analfabeto apresentavam em algumas situações, discursos exaltados e repletos de uma força tal que parecia haver uma guerra para combater (GALVÃO e DI PIERO, 2012).

A Constituição de 1934 traz em seu cerne o chamado Plano Nacional de Educação, fixado, coordenado e fiscalizado pelo Governo Federal, no qual é determinado de maneira clara as esferas de competência da União, dos estados e dos municípios em matéria educacional (DI PIERO; JOIA e RIBEIRO, 2001; VENTURA, 2001). Dentre as normas deste documento, havia as normativas de um ensino primário integral gratuito e de frequência obrigatória, abrangendo também os adultos, o que de alguma forma oficializava a Educação de Jovens e Adultos (STRELOW, 2010).

Com o golpe de Estado em 1937⁷, alguns dos avanços promovidos pela Constituição de 1934 foram perdidos com um documento, que apesar da gratuidade e obrigato-

⁶ Compreendido entre 15 de novembro de 1889 e a Revolução de 1930.

⁷ Permitiu a permanência de Getúlio Vargas na presidência até 1945.

Na década de 1940 iniciou-se de forma mais perceptível e concreta um movimento para a educação das camadas populares, embora inicialmente interpretada como instrução elementar para as crianças, a definição de que a educação de jovens e adultos deveria ser considerado como um problema de política nacional surgiu no final desta década (DI PIERO; JOIA e RIBEIRO, 2001; PEREIRA e PEREIRA, 2010).

Por intermédio da primeira Lei Orgânica do Ensino Primário (1946), elaborou-se o primeiro material pedagógico apropriado, que tinha como caráter ser um guia de leitura e alfabetização (BRASIL, 1946). Porém, a campanha não obteve muito sucesso, uma vez que a iniciativa tinha dois problemas: o primeiro estava relacionado a um apelo para o engajamento voluntário, que não aconteceu como era esperado, e o segundo pela falta de acúmulo de experiências que dessem suporte às ações governamentais. Mais uma vez em nossa história vemos o descaso com o profissional da educação, em especial com aquele que atua na EJA, sendo considerado um trabalho que não deve ser remunerado ou estimulado.

No que se refere à Constituição de 1946, ela trouxe a possibilidade de que a União deveria fixar as Diretrizes e Bases da Educação, promovendo a partir daí grandes debates no cenário educacional e político que culminaram em diversas campanhas em defesa da escola pública e de uma educação popular (JACOMELI e NIELSEN JÚNIOR, 2001).

Em 1947 é iniciada a Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA), que pode ser considerada a primeira grande ação promovida pelo Estado para reduzir o número de analfabetos no Brasil, que nessa época atingia mais da metade da população com idade superior a 18 anos (SILVA e LIMA, 2017). É justamente nesse ano, que se percebem as diversas campanhas promovidas pelo Ministério da Educação e Saúde (MES), que duraram até

meados da década de 1950, com o objetivo de combate ao analfabetismo desta parcela da população. Podemos inferir que o surgimento destas campanhas foi impulsionado pela imprescindibilidade de aumentar o processo de industrialização no país, portanto, a necessidade de mão de obra preparada para atuar nas fábricas que estavam sendo construídas. O que simplesmente levou apenas a uma mudança de atividade econômica para aqueles que detinham o poder econômico, já que o processo de industrialização no Brasil, embora tardio, foi encabeçado pelos donos de terra.

A CEAA representou a primeira política pública federal de educação de jovens e adultos no Brasil, impulsionada pela redemocratização do Estado brasileiro ao término do Estado Novo e pela forte influência da recém-criada Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO⁸) que desempenhava forte influência nas políticas em prol da alfabetização (VENTURA, 2001; FÁVERO, 2004).

Foi no final dos anos 1950 e início dos anos 1960 (época de profundas transformações no Brasil e no mundo), que ocorreu uma grande mobilização social através dos movimentos populares em torno da educação de adultos (STRELHOW, 2010). As propostas criadas pelos movimentos populares demarcavam explicitamente o compromisso com as classes populares, urbanas e rurais, e orientavam sua ação educativa para a ação política. O indivíduo analfabeto passou a ser visto com outros olhos, dentro de sua própria realidade, partindo da cultura popular como matriz para a educação popular (FÁVERO e MOTTA, 2016).

Romanelli (2014) e Costa (2013) relatam que foi nas décadas de 1950 e 1960 que os movimentos voltados à discussão da educação e cultura popular tentavam proporcionar a conscientização, participação e transformação

⁸ Acrônimo de United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.

social, por entenderem que o analfabetismo é gerado por uma sociedade injusta e não igualitária. Muitos destes movimentos foram inspirados no educador Paulo Reglus Neves Freire, que utilizava seu método, baseado em uma educação dialógica que valorizasse a cultura popular e a utilização de temas geradores.

Na década de 1960 podem ser destacados os seguintes movimentos (FÁVERO e MOTA, 2016):

- Movimento da Cultura Popular – MCP (1961-1964);
- De Pé no Chão Também se Aprende a Ler (1961-1964) (Figura 03);
- Movimento da Educação de Base – MEB (1961-1967);
- Centro de Popular de Cultura - CPC da UNE (1962-1964);
- Campanha de Educação Popular da Paraíba (1962-1964);
- Programa Nacional de Alfabetização (PNA) do MEC (1963-1964)⁹

Figura 03: Propaganda do movimento "De Pé no Chão também se aprende a Ler" no Rio Grande do Norte (RA, 2014).



Fonte: RA - Resistência em Arquivo. Movimento de Educação Popular no contexto do Pré Golpe de 1964. Disponível em: <<https://goo.gl/jiRZ79>>. Acesso em: 30 out. 2017.

Segundo Pereira e Pereira (2010) em 1964, com a to-

⁹Que contou com a presença do educador Paulo Freire.

mada de poder pelos militares, ocorrido com a concordância dos Estados Unidos e apoiado por segmentos dominantes da sociedade brasileira, a educação popular, entendida como subversiva e disseminadora de valores e contrárias aos interesses nacionais, sofre violenta intervenção. A era da perseguição estava aberta e nesse período intelectuais, educadores, líderes comunitários e todos aqueles contrários aos interesses do atual governo foram perseguidos, muitos acabaram sendo exilados e outros dados como desaparecidos.

Neste período sombrio da história nacional o PNA foi interrompido e desmantelado, sendo seus dirigentes, presos e os materiais apreendidos. Em Natal, ocorreu a ocupação da Secretaria Municipal de Educação, e os trabalhos da Campanha “De Pé no Chão” foram interrompidos e suas lideranças foram presas. Além disto, a própria atuação do Movimento da Educação de Base, liderado pela Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), foi aos poucos sendo sufocados pelos órgãos repressores, passando na década de 1970 a assumir um papel apenas de evangelização proposto pela hierarquia católica (TEIXEIRA, 2008).

Nesse período turbulento da história brasileira o único movimento que conseguiu se manter foi o MEB, mas com duas mudanças significativas: a primeira em relação a visão inicial que possuía em torno da EJA, entre elas em relação a metodologia, e a segunda de cunho geográfico, sendo transferida da região Nordeste para a região Amazônica (VENTURA, 2001). Já Haddad e Di Piero (2000) destacam a preservação pelos militares de alguns programas conservadores e de interesses deles, como é o caso da Cruzada de Ação Básica Cristã (ABC), nascida no Recife e tinha como liderança evangélica estadunidense, que de maneira assistencialista aos interesses do regime militar, praticamente tornou-se um programa semioficial, porém as várias críticas a Cruzada a fizeram ser extinta entre os

anos de 1970 e 1971.

Strelow (2010) relata que o Golpe Militar foi um dos momentos mais críticos da história brasileira e destaca, que apesar da forte repressão, onde a educação tem um papel de homogeneizar e controlar as pessoas, o governo não poderia abandonar parte do trabalho com jovens e adultos, uma vez que esta atitude iria de desencontro com a proposta de tornar o Brasil um grande país (HADDAD e DI PIERO, 2000).

Para atuar nessa vertente, foi criado em 1967, por meio da Lei 5.379, o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL) (Figura 04), que fez o papel do EJA até o final da década de 1980, para alunos sem nenhum grau de escolarização e que foi implantado em todos os municípios brasileiros. Apesar das críticas ao projeto e da ineficiência, em muitos casos as taxas de analfabetismos da população acima de 15 anos foram ligeiramente reduzidas e chegou a 33% da população (SALGADO e BARBOSA, 2012; BELUZO e TONIOSSO, 2015).

Figura 04. Capa do jornal Correio da Manhã, do Rio de Janeiro, trazendo a notícia de criação do Mobral com a promessa de acabar com analfabetismo em menos de uma década (CM, 1967).



Fonte: Capa do jornal Correio da Manhã, do Rio de Janeiro, 1967.

Na década de 1970 ocorreu a implantação do Ensino Supletivo com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases 5.692 em 11 de agosto de 1971¹⁰, que remodelou as orientações de ensino de primeiro e segundo graus¹¹ (BRASIL, 1971). O então coronel e ministro Jarbas Gonçalves Passarinho designou um grupo de pessoas para elaborar esta lei, a qual foi implantada praticamente sem discussão, com o tempo definido para que o Congresso aprovasse.

Esta lei buscava reduzir o acesso ao ensino superior, reorganizar o primeiro ano ginásial¹², profissionalizar o ensino secundário¹³ e desta forma a educação estaria adequada a inserir com mais facilidade profissionais no mercado de trabalho, com a qualificação de caráter emergencial, e sem se aprofundar a base científico-tecnológica, ou seja, uma “mão de obra” barata.

Mesmo com este enfoque de uma educação voltada para a profissionalização do educando, é a primeira vez que uma Lei de Diretrizes e Bases dedica um capítulo ao ensino de pessoas sem a devida escolarização, deixando como recomendação aos estados que criassem uma estrutura própria para atender a demanda de estudantes jovens e adultos (VENTURA, 2001).

A década de 1980 foi marcada no campo político pela superação do regime civil-militar, a fundação das centrais sindicais e a promulgação de uma nova Constituição, em 1988. Nesse período, ocorreu a consolidação de várias formas de organização de sociedade civil e finalmente a primeira eleição direta para a Presidência da República desde o fim da ditadura. De acordo com Haddad e Di Piero (2000), com o processo de redemocratização política do país foram produzidas mudanças que introduziram novas experiências pedagógicas na EJA (SALGADO e BARBO-

¹⁰ Ocorrido durante o governo do então presidente Emílio Garrastazu Médici.

¹¹ Atualmente Ensino Fundamental e Ensino Médio, respectivamente.

¹² Denominado hoje de 6º ano.

¹³ Como também era denominado o Ensino Médio na época.

SA, 2012).

Na Constituição de 1988, em seu artigo 205, a educação é declarada como um direito universal e dever do Estado e da Família, sendo promovida e incentivada com a colaboração da sociedade e, neste momento, tornam-se concreto uma convergência de esforços do Estado para superar o analfabetismo. É nesta “Carta Magna”, das disposições transitórias do artigo 60, que se estabelece um prazo de dez anos para eliminação do analfabetismo e a universalização do Ensino Fundamental (VENTURA, 2001). No entanto, infelizmente, essa foi mais uma tentativa momentânea, realizada sem a devida análise das reais possibilidades para sua implantação, visto que até hoje continuamos com dados alarmantes de analfabetismo no Brasil.

No início dos anos de 1990 destaca-se o surgimento do Movimento de Alfabetização (MOVA), que se baseava numa metodologia lançada pelo educador Paulo Freire enquanto esteve à frente da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo entre os anos de 1989 e 1991 (GADOTTI, 2008; STRELHOW, 2010) e tinha como proposta reunir Estado e organizações da Sociedade Civil para combater o analfabetismo (GOMES, 2015).

Por meio do MOVA foram estabelecidas as diretrizes pedagógicas sem que fossem impostas suas ideias, visto que Freire respeitava a autonomia das escolas e tinha uma visão estratégica muito clara. Sabia que o seu gabinete era passageiro, mas as escolas eram permanentes. Respeitava e acreditava no que fosse feito por vontade política das escolas – ou pelos movimentos sociais, no caso do MOVA – seria mais duradouro do que uma imposição da secretaria de educação. Aliás, ele tinha plena convicção de que as escolas tinham um sentimento de distanciamento muito grande entre o gabinete da Secretaria Municipal de Educação e as realidades vividas nas escolas. Sua proposta era o fortalecimento do que já se fazia bem nas escolas e fazê-lo ainda melhor, demonstrando o seu perfil dialógico de ne-

gociação (GADOTTI, 2008).

Na década de 1990, muitas conferências internacionais de educação foram realizadas, tendo o Brasil assumido compromisso com a “Declaração Mundial sobre a Educação para Todos”¹⁴, com o propósito de reduzir as taxas de analfabetismo. Esse ato fomentou a criação de programas, projetos e reformas no ensino brasileiro. Neste evento retornou-se à Educação como meta de atendimento de todos os países, no intuito de erradicar o analfabetismo, gerando um futuro mais justo e sustentável em todos os sentidos (SAMPAIO, 2009).

Politicamente o período de 1990 foi marcado pela posse do novo presidente Fernando Collor de Mello, após uma eleição com grande cobertura e influência dos meios de comunicação. O projeto de governo pelo então presidente era liberal-corporativo e a educação estava a serviço da reprodução ampliada do capital das classes dominantes (NEVES, 2000, *apud* COSTA, 2013). Para imprimir a sua marca no cenário educacional, o governo de Collor realizou como um dos seus primeiros atos, a extinção da Fundação EDUCAR. Collor propõe um novo programa: Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania (PNAC), com o objetivo inicial de alfabetizar 16 milhões de jovens (Figura 05).

Figura 05: Notícia sobre a criação do Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania.



Fonte: Jornal Fluminense “A Tribuna de Imprensa”, em 1990 (TI, 1990).

¹⁴ Documento elaborado durante evento realizado na cidade de Jomtien, na Tailândia, março de 1990.

Este programa teve sua duração efêmera, e com o impeachment¹⁵ do presidente Collor foi logo esquecido e no então governo de Itamar Augusto Cautiero Franco, que era vice-presidente de Collor e assumiu o cargo, surgiu um novo programa para compor o plano educacional do governo denominado de Plano Decenal (concluído em 1994).

Esse programa era composto de metas ambiciosas, onde seria oferecido ensino fundamental para os 3,7 milhões de analfabetos e 4,6 milhões de jovens e adultos com baixa escolaridade. No entanto, com a entrada de seu sucessor, Fernando Henrique Cardoso (1994-2002), o Plano Decenal tornou-se mais um plano educacional esquecido e não assumido pelo governo que o sucedeu (SALGADO e BARBOSA, 2012). Sendo assim, como visto ao longo da história da EJA no cenário brasileiro, mais uma vez ocorre a descontinuidade da política anterior, distanciando cada vez mais a conquista de uma EJA com qualidade e eficiência que poderia acabar com o analfabetismo.

No governo do presidente Fernando Henrique Cardoso, em 1996, foram implementadas inúmeras reformas educacionais e a aprovação de uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN). Corroborando com o texto da Constituição de 1988, a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, no artigo 4, estabeleceu que: "O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de ensino, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria". O que pareceria ser a esperança para EJA, torna-se conflitante e confuso.

No seu artigo 37 essa lei refere-se à educação de jovens e adultos determinando que: "A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso

¹⁵ Processo instaurado com base em denúncia de crime de responsabilidade contra alta autoridade do poder executivo e que resulta em cassação do mandato, após votação no legislativo.

ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria". No inciso 1º, deixa clara a intenção de assegurar educação gratuita e de qualidade a esse segmento da população, respeitando a diversidade que nele se apresenta, porém, mesmo apresentando ganhos na política da EJA, o texto apresenta algumas contradições. A EJA é situada como uma modalidade de Educação Básica, mas esquece de destacar as outras formas de educação que se pode realizar nos espaços não escolares. Desta forma há um retorno ao conceito de supletivo, contrário ao que a Lei chama de ensino regular noturno (BRASIL, 1988; COSTA, 2013; BESERRA e BARRETO, 2014).

Outro programa idealizado nos anos de 1990 foi o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), gestado pelo Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras (CRUB) com o Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST). Ele foi criado em 1998 pelo Governo Federal com o objetivo principal de levar a alfabetização e escolarização básica a trabalhadores rurais assentados, concebidas como instrumentos políticos da cidadania. Foi mais um programa para jovens e adultos sem vinculação com o MEC, e sua coordenação estava sob responsabilidade do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA) e pelo Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA) (HADDAD e DI PIERO, 2000; MDA, 2004; DINIZ, 2015).

No âmbito internacional, as discussões sobre a EJA também aconteciam ao longo dos anos, e em 1997 ocorre na cidade alemã de Hamburgo (*Hamburg*) a V Conferência Internacional de Educação de Adultos (CONFINTEA), por meio do Instituto de Educação da UNESCO e que levou diferentes pesquisadores no Brasil a se mobilizarem no sentido de preparação para o Encontro. Na mesma época, iniciaram-se as discussões através do Fórum Social Mundial e do Fórum Mundial de Educação, os quais defenderam a mesma visão de necessidade de valorização

da EJA. Para responder as demandas oriundas destas discussões, o governo brasileiro criou em 1997, o Programa Alfabetização Solidária (PAS), coordenado pela professora e antropóloga Ruth Cardoso. O PAS tinha como proposta a parceria do Governo Federal, por meio do Ministério da Educação (MEC), mas coordenado pelo Conselho da Comunidade Solidária (organismo ligado à Presidência da República que desenvolve ações sociais de combate à pobreza). O programa contou com parceria de empresas privadas, universidades e prefeituras, configurando um chamado à sociedade civil para engajamento num plano de ação para concretizar a EJA (HADDAD e DI PIERO, 2000; PAIVA, 2005; SAMPAIO, 2009).

Durante a ocorrência da CONFINTEA, houve a reiteração da importância de se promover iniciativas para efetivar a educação para jovens e adultos. Vale ressaltar o grau de importância que teve a conferência e suas demandas para o campo da Educação de Jovens e Adultos, principalmente quando pensamos na América Latina. Segundo dados da UNESCO-CEAAL-CREFAL-INEA, 1998, este evento contou com a participação de 1507 pessoas, entre estas: 41 ministros de Estado, 18 vice-ministros, 734 representantes dos Estados-membros da UNESCO, 478 representantes da sociedade civil, especialmente organizações não-governamentais, 14 representantes da ONU e 37 de fundações ou institutos, tendo ainda, especialistas convidados. Segundo Paiva (2005) a V CONFINTEA, que teve como tema central, "Aprendizagem de adultos: a chave para o século XXI", teve em seu texto a contribuição positiva dos representantes da América Latina. Estes insistiram na necessidade de considerar o trabalho educativo com jovens carentes e da valorização dos problemas de gênero existentes na região. Além disto, enfatizaram a necessidade de superar o modelo de educação centrado em desempenhos, controlada por exames e acumuladora de informações. Dessa conferência dois importantes do-

cumentos foram gerados: a Declaração de Hamburgo e a Agenda para o Futuro.

Para Paiva (2006), pós-Hamburgo consolidaram-se duas vertentes no que se refere à educação de jovens e adultos:

[...] a primeira, a de escolarização, assegurando o direito à educação básica a todos, independentemente da idade, e considerando a educação como direito humano fundamental; a segunda, a de educação continuada, como exigência do aprender para toda a vida, independentemente da educação formal e do nível de escolaridade, o que inclui ações educativas de gênero, de etnia, de profissionalização e questões ambientais, por exemplo, assim como a formação continuada de educadores, estes também jovens e adultos em processos de aprendizagem. A segunda vertente, verdadeiro sentido da educação de jovens e adultos, ressignifica processos de aprendizagem pelos quais sujeitos se produzem e humanizam, ao longo de toda a vida, e não se restringe a escolarização, e muito menos a alfabetização. (PAIVA, 2006, p. 522).

Neste sentido amplo de educação, os jovens e adultos não se restringiriam a educação formal, mas ao acesso à educação em todos os sentidos, como fora do ambiente escolar também. Mas para que este nível de empoderamento do conhecimento ocorra, é necessário que o estudante jovem e adulto seja capacitado a fazer uso de suas ferramentas cognitivas, capazes de possibilitá-lo a aprender ao longo da vida. E como fazer isto? É claro que não existe receita mágica, mas sem dúvida o processo para desenvolver essas habilidades e o próprio processo de construção de sua cidadania durante a formação básica, é um fator determinante para seu desenvolvimento.

Em setembro de 2003, no então governo do Presidente Luiz Inácio da Silva, institui o Programa Brasil Alfabetizado (PBA), amparado pelo Ministério da Educação. De acordo com o MEC, o programa tem como objetivo “Promover a superação do analfabetismo entre jovens com 15 anos ou mais, adultos e idosos e contribuir para a univer-

salização do ensino fundamental no Brasil. Sua concepção reconhece a educação como direito humano e a oferta pública da alfabetização como porta de entrada para a educação e a escolarização das pessoas ao longo de toda a vida” (MEC, 2016). As metas estabelecidas para erradicar o analfabetismo neste programa, estão dispostas no quadro 1.

Quadro 1: Brasil Alfabetizado – Metas

2003	2004	2005	2006
3 milhões	6 milhões	6 milhões	5 milhões

Fonte: SALGADO, E. N.; BARBOSA, P. C. Educação de Jovens e Adultos. v. 1. Rio de Janeiro: Fundação CECIERJ, 2012.

De acordo com Costa (2013), no governo Lula, promoveu-se a ampliação do acesso à EJA, bem como um olhar mais específico para essa modalidade. Apesar da convivência com programas ainda seja uma característica que permaneceu, os sujeitos que compõem a modalidade da EJA, sobretudo a juventude, estão tendo a possibilidade de encontrar um espaço de inclusão social. Além desse aspecto, a tentativa de promover uma articulação entre a escolarização com educação profissional tem a marca de alguns projetos. Dentre estas iniciativas, temos: PBA, Programa Nacional de Inclusão de Jovens: Educação, Qualificação e Ação Comunitária (PROJOVEM), Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), o Plano Nacional de Qualificação (PNQ).

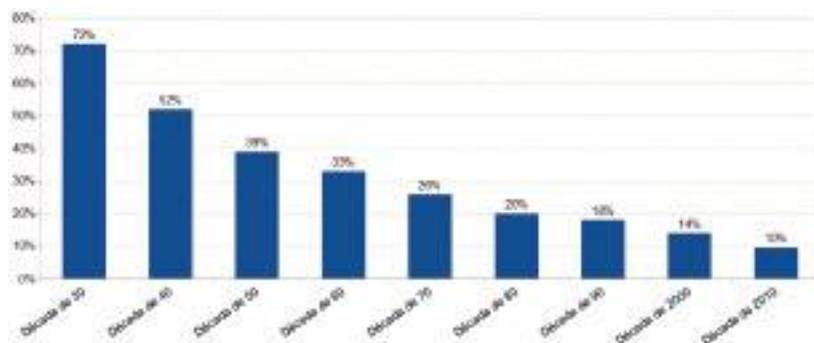
Porém, Gadotti (2008) relata que em 2004, a taxa de analfabetismo do Brasil, acima dos 10%, continuava sendo a mais alta dentre os países do Mercosul¹⁶ e enfatizava o contraste dos objetivos propostos por nossos governantes

¹⁶ Aliança comercial conhecida como Mercado Comum do Sul e que tem como países membros: Argentina, Brasil, Paraguai e Uruguai.

em relação ao pensamento de desenvolvimento, porém sem investimentos em educação: “como podemos sonhar com uma ‘aceleração do crescimento’ sem elevar o nível de escolaridade e a qualidade da educação brasileira?” (GADOTTI, 2008, p. 13).

Essa preocupação pode parecer exagerada, mas apesar de uma queda relativamente grande entre as décadas de 1930 e 1940, os avanços posteriores foram muito tímidos (Figura 06) e a preocupação em torno do tema real.

Figura 06: Taxa de analfabetismo no Brasil em oito décadas (LAMPREIA, 1995; PNUD, 2016)



Fonte: Autores.

Ainda de acordo com Gadotti (2008), este faz um compêndio sobre o PAS e o analfabetismo no Brasil:

Mesmo com o esforço do Programa Brasil Alfabetizado, instituído pelo governo Lula, não avançamos o suficiente para termos realmente algum orgulho nessa área. A sociedade ficou esperando, em 2003, um programa de mobilização que não aconteceu. O Programa Brasil Alfabetizado do MEC, mesmo com todo o trabalho desenvolvido, e a generosidade de seus promotores, ainda está aquém do esperado. Milhões de brasileiros foram alfabetizados, é verdade, mas não conseguiram dar continuidade a seus estudos nos estabelecimentos oficiais de ensino. E todos nós sabemos que, quando não se garante a continuidade, corre-se o risco de regressão (reversão) ao analfabetismo. Se o alfabetizando não usa o que conhece, acaba esquecendo o que aprendeu. A falta de continuidade é mortal para o recém-alfabetizado

Sampaio (2009) afirma que nos dias atuais a Educação de Jovens e Adultos ainda é encarada como uma educação de segunda classe, pois de acordo com a proposta inserida no Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), os fundos destinados ao aluno jovem e adulto são sempre de valor menor que o destinado ao Ensino Fundamental de crianças, podendo em alguns locais, como é o caso do Distrito Federal, chegar a metade do valor.

Na verdade, muitos programas educacionais que visavam a formação do educando jovem e adulto figuraram o cenário da Educação no Brasil, mas pouco verificamos a preocupação destes programas com a formação do profissional que atua nesta modalidade de ensino, pelo contrário, vimos que em muitos casos, a função era delegada a segundo plano, quando designava para EJA, o trabalho voluntário e exclusivamente noturno. Mas vale destacar, o que Freire citado por Gadotti (2008) já mencionava, que para facilitar o sucesso de um programa voltado para EJA, o educador deveria ser do próprio meio, contudo, nem sempre isso é possível. Desta forma, é preciso formar educadores provenientes de outros meios, não apenas geográficos, mas também sociais, porém o respeito às condições culturais e sociais dos educandos é fator primordial nas práticas destes educadores a fim de garantir êxito nos trabalhos que os estudantes jovens e adultos.

Ainda, visando o sucesso dos programas educacionais, Gadotti (2008) faz uma reflexão sobre o analfabetismo no Brasil, na qual acreditamos que merece total consideração por parte dos governantes:

Antes de mais nada é preciso reconhecer que as nossas altas taxas de analfabetismo são decorrentes da nossa pobreza. O analfabetismo representa a negação de um direito fun-

damental, decorrente de um conjunto de problemas sociais: falta de moradia, alimentação, transporte, escola, saúde, emprego...isso significa que, quando as políticas sociais vão bem, quando há emprego, escola, moradia, transporte, saúde, alimentação...não há analfabetismo. Quando tudo isso vai bem, a educação vai bem. Isso significa ainda que o problema do analfabetismo não será totalmente resolvido apenas por meio de programas educacionais. Eles precisam vir acompanhados de outras políticas sociais (GADOTTI, 2008, p. 11).

Infelizmente, devido à falta desta visão relatada por Gadotti, no relatório de 2015 divulgado pela UNESCO, o Brasil foi considerado como uma experiência de EJA contrastante:

No Brasil, o programa de educação de jovens e adultos é dirigido a pessoas a partir dos 15 anos de idade que não completaram a educação formal. Em 2012, mais de 3 milhões de alunos foram registrados, incluindo migrantes, trabalhadores rurais e pessoas em situação de pobreza ou provenientes de famílias da classe trabalhadora. No entanto, a qualidade da educação obtida é deficiente e as taxas de abandono são altas (UNESCO, 2015, p. 27 e 28).

Essa última afirmação apenas corrobora os mais recentes dados da Unesco, que mostram que entre 2010 e 2016 o número de analfabetos com idade igual ou superior aos 15 anos chega a 13 milhões de pessoas e que representa algo em torno de 8% dessa faixa etária (UNESCO, 2017).

Considerações Finais

Da educação dos Jesuítas ao mundo atual, onde computadores e smartphones invadem as salas de aula, a EJA continua a caminhar em estradas de barro, sem qualquer pavimentação. Pois, apesar de vivermos num mundo cercado de tecnologias e inovações, o contexto das políticas públicas para a Educação de Jovens e Adultos ainda se apresenta com pouca força no Brasil e em várias partes do

mundo. Este público é historicamente marcado por preconceitos inerentes de raízes surgidas desde a colonização do nosso país, e nos dias de hoje, ainda evidenciamos discursos e práticas não condizentes com as reais necessidades destes estudantes. Sabemos que é necessário realizar mudanças significativas na forma, conteúdo e profissionais que estão empenhados no papel de educar e orientar os indivíduos que ainda possuem esperança no processo de escolarização como elemento de ascensão social.

Portanto, quando pensamos em educação como o ensino para jovens e adultos, é preciso entender o real cenário a qual esta modalidade de ensino está inserida, e tentar contribuir para a reversão de resultados tão negativos como o divulgado pela UNESCO (2014), em que o Brasil encontrava-se em oitavo lugar no ranking dos países com o maior percentual de analfabetos jovens e adultos (nesta pesquisa foram avaliados 150 países). Mas inserir estes estudantes no ambiente escolar, mantê-los ativos e proporcionar uma educação de qualidade, não é uma tarefa fácil, mas sem dúvida, é o caminho que pode possibilitar novas oportunidades de vida para aqueles que um dia abandonaram as salas de aulas ou nunca tiveram acesso à escolarização. É uma tarefa árdua, mas que deve ser refletida em todos os âmbitos da educação.

Além disso, é importante entender que a EJA possui particularidades, as quais necessitam ser entendidas no contexto geral, e principalmente valorizar a necessidade de identificar quem são os sujeitos pertencentes a este grupo e onde estão inseridos, a fim de oportunizar uma continuidade do seu processo formativo. Entender que o aluno jovem e adulto não é um sujeito sem história e sem conhecimento algum, é fundamental para a construção do desenvolvimento humano. Avaliar a sua realidade, assim como, necessidades e possíveis oportunidades de trabalho, é uma forma que se tem para ofertar uma educação mais assertiva e que garanta uma inserção destes alunos

mais eficiente, com números menores de abandono e evasão escolar.

REFERÊNCIAS

AN - A Noite. **Fundo Nacional de Ensino Primário**, p. 9, 1942. Disponível em: <<https://goo.gl/Ncz6d7>>. Acesso em: 30 out. 2017.

ARANHA, M. L. de A. **História da educação e da pedagogia: geral e do Brasil**. 3. ed. São Paulo: Moderna, 2006.

BATISTA, R. L. Uma análise crítica sobre as bases conceituais do PLANFOR. **Revista Rede de Estudos do Trabalho**, n. 4, p. 1-29, 2009.

BELUZO, M. F.; TONIOSSO, J. P. O Mobral e a alfabetização de adultos: considerações históricas. **Cadernos de Educação: Ensino e Sociedade**, v. 2, n. 1, p. 196-209, 2015.

BESERRA, V; BARRETO, M. O. Trajetória da educação de jovens e adultos: histórico no Brasil, perspectivas atuais e conscientização na alfabetização de adultos. **Cairu em Revista**, n. 4, p. 164-190, 2014.

BRASIL. Congresso Nacional. Decreto nº 8.529. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, 02 jan. 1946.

_____. Congresso Nacional. Lei Federal nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 20 dez. 1996.

_____. **Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado, 1988.

_____. Lei Federal nº 5692 de 11 de agosto de 1971. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **LDB**. Brasília, DF: MEC, 11 ago. 1971.

COSTA, C. B. Educação de Jovens e Adultos (EJA) e o mundo do trabalho: trajetória histórica de afirmação e negação de direito à educação. **Paidéia**, n. 15 p. 59-83, 2013.

CURY, C. R. J. Por uma nova Educação de Jovens e Adultos. In: **TV Escola, Salto para o Futuro**. Educação de Jovens e Adultos: continuar... e aprender por toda a vida, 2004. Disponível em: <<https://goo.gl/x7Krwi>>. Acesso em: 09 out. 2016.

CM - Correio da Manhã. **Governo tem plano de oito anos para acabar com analfabetismo**, p. 1, 1967. Disponível em: <<https://goo.gl/xotEjA>>. Acesso em: 30 out. 2017.

DINIZ, D. F. O programa nacional de educação na reforma agrária (PRONERA) no contexto do estado democrático de direito: movimentos sociais e gestão participativa. In: XXXVII REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 2015. **Anais...** Florianópolis: ANPED, 2015.

DI PIERRO, M.C.; JOIA, O; RIBEIRO, V. M. Visões da educação de jovens e adultos no Brasil. **Caderno CEDES**. v. 21, n. 55, pp.58-77, 2001.

FÁVERO, O. Lições da história: avanços de sessenta anos e a relação com as políticas de negação de direitos que alimentam as condições de analfabetismo no Brasil. In: OLIVEIRA, I. B.; PAIVA J. (orgs.) **Educação de Jovens e Adultos**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

FÁVERO, O; MOTTA, E. Educação popular e educação de jovens e adultos: memória e história. Memórias e Acervos documentais. O arquivo como espaço produtor de conhecimento. In: VIII SEMINÁRIO NACIONAL DO CENTRO DE MEMÓRIA, 2016. **Anais...** Campinas: Unicamp, 2016.

FREIRE, P. **Educação como prática de liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

GADOTTI, M. **MOVA, por um Brasil Alfabetizado**. Série Educação de Adultos. n.1. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2008.

GALVÃO, A. M. de O.; DI PIERRO, M. C. **Preconceito contra o analfabeto**. São Paulo: Cortez, 2012.

GOMES, A. da S. Desafios e perspectivas dos alunos na Educação de Jovens e Adultos da escola municipal de educação básica Jurandir Liberino de Mesquita. **Revista Eventos Ped-**

agógicos Articulação universidade e escola nas ações do ensino de matemática e ciências. v.6, n.2, 15. ed., p. 32-42, 2015.

HADDAD, S; DI PIERRO, M. C. Escolarização de jovens e adultos. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 14, p. 108-130, 2000.

JACOMELI, M.R. M; NIELSEN JUNIOR, D. Trajetória Histórica da Educação Profissional no Brasil: primeiros apontamentos. In: V SEMINÁRIO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS: HISTÓRIA, SOCIEDADE E EDUCAÇÃO NO BRASIL, 2001. **Anais...** Campinas: Unicamp, 2001.

KANG, T. H. Educando a Elite para garantir o Progresso Nacional: Políticas Educacionais e Ensino Primário no Brasil, 1930-1964. In: 41º ENCONTRO NACIONAL DE ECONOMIA DA ANPEC, 2013. **Anais ...** Foz do Iguaçu: ANPEC, 2013.

LAMPREIA, L. F. **Relatório Brasileiro sobre desenvolvimento social.** Estudos Avançados, v. 9, n. 24, p. 9-74, 1995.

MDA - Ministério do Desenvolvimento Agrário. **Manual de Operações 2004.** Brasília: Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária / Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária, 2004.

MEC – Ministério da Educação. Educação como exercício de diversidade. **Coleção educação para todos.** Brasília: UNESCO, MEC, ANPEd, 2005. 476 p.

_____. **Programa Brasil Alfabetizado**, 2003. Disponível em: <<https://goo.gl/9mx5tf>>. Acesso em: 28 dez. 2016.

NETO, A. S; MACIEL, L. S. B. O ensino jesuítico no período colonial brasileiro: algumas discussões. **Educar**, n. 31, p. 169-189, 2008.

NOFUENTES, V. C. **Um desafio do tamanho da Nação: A campanha da Liga Brasileira Contra o Analfabetismo (1915-1922).** 2002. 163 f. Dissertação (Mestrado em História Social da Cultura) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio), Rio de Janeiro, RJ, 2002.

PAIVA, J. **Educação de Jovens e Adultos**: direitos, concepções e sentidos. 2005. 480 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal Fluminense (UFF), Niterói, RJ, 2005.

PAIVA, J. Tramando concepções e sentidos para redizer o direito à educação de jovens e adultos. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11, n. 33, p. 519-566, 2006.

PEREIRA, D. F. F; PEREIRA, E. T. Revisitando a História da Educação Popular: Em Busca de Um Outro Mundo Possível. **Revista HISTEDBR**, n. 40, p. 72-89, 2010.

PNUD - Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento. **Relatório anual PNUD Brasil 2016**. Disponível em: <<https://goo.gl/GTFTik>>. Acesso em: 20 jan. 2017.

RA - Resistência em Arquivo. **Movimento de Educação Popular no contexto do Pré Golpe de 1964**, 2014. Disponível em: <<https://goo.gl/jiRZ79>>. Acesso em: 30 out. 2017.

ROMANELLI, O. O. **História da educação no Brasil**: (1930/1970). 40. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

SALGADO, E. N; BARBOSA, P. C. **Educação de Jovens e Adultos**. v. 1. Rio de Janeiro: Fundação CECIERJ, 2012.

SAMPAIO, M. N. Educação de Jovens e Adultos: Uma história de complexidade e tensões. Dossiê Temático: Educação de Jovens e Adultos. **Práxis Educacional**, v. 5, n. 7, p. 13-27, 2009.

SILVA, C. J.; LIMA, S. C. F. História da Educação de Adolescentes e Adultos: campanhas de alfabetização, escolas noturnas e representações do analfabeto e de analfabetismo em Uberlândia-MG (1947-1963). **Cadernos de História da Educação**, v.16, n.1, p.103-124, 2017.

STEPHANOU, M. **História e memórias da educação no Brasil - Século XX**. Petrópolis: Vozes, 2005.

STRELHOW, T. B. Breve história sobre a Educação de Jovens e Adultos no Brasil. **Revista HISTEDBR**, n.38, p. 49-59, 2010.

TEIXEIRA, W. DA S. **Educação em tempos de lutas: história**

dos movimentos de educação e cultura popular (1958 -1964). 2008. 229 f. Tese (Doutorado em História) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, RJ, 2008.

TI – **Tribuna da Imprensa.** Alfabetização começa com treinamento de professor, p. 9, 1990. Disponível em: <<https://goo.gl/Z4MHTW>>. Acesso em: 30 out. 2017.

UNESCO - United Nations Educational, Scientific And Cultural Organization. **Relatório de Monitoramento Global de EPT - Educação para todos 2000-2015: progressos e desafios – Relatório Conciso.** 2015. Disponível em: <<https://goo.gl/38Z-mVU>>. Acesso em: 02 jan. 2016.

_____. **Global Education Monitoring Report.** Paris: Unesco Publishing, 2017.

UNESCO/CEAAL/CREFAL/INEA. **Hacia una educación sin exclusiones. Nuevos compromissos para la educación com personas jovens y adultas en América Latina y el Caribe.** Santiago, Chile: UNESCO/ OREALC, 1998. Disponível em: <<https://goo.gl/o552xs>>. Acesso em: 31 out. 2017.

VENTURA, M. N. Educação de Jovens e Adultos: Uma história de complexidade e tensões. Dossiê Temático: Educação de Jovens e Adultos. **Revista Práxis Educacional**, v. 5 n. 7, p. 13-27, 2001.

CAPÍTULO 11

SER NEGRO CAMPONÊS: compreendendo a construção de uma dupla identidade

Magno Nunes Farias¹
Wender Faleiro²

Historicamente, a questão do negro no Brasil é marcada por processos de subalternização e desumanização, que se estrutura a partir de relações racializadas de poder, consolidando a desigualdade racial e o racismo estrutural que moldam as relações sociais do país, bem como em todo o mundo. Quijano (2005) vem apontando esse processo a partir da colonização da América Latina, onde as relações de poder constroem sob a égide eurocêntrica/colonialista e moderno as identidades raciais, que são bases para a classificação social dos sujeitos. A ideia de raça para a constituição do poder eurocêntrico/branco é fundamental para criar-se a distinção entre conquistados e conquistadores, sendo a ideia estrutural e central para legitimar as relações de dominação, desumanização e subordinação. Ou seja, esse conceito se consolida para naturalizar um padrão de poder branco, assim, “uma supostamente distinta estrutura biológica que situava a uns em situação natural de inferioridade em relação a outros” (QUIJANO, 2005, p.117).

¹ Doutorando em Educação pela Universidade Federal de São Carlos – UFS-Car. Mestre em Educação pela UFG/ Regional Catalão. Grupo de Pesquisa "Cidadania, Ação Social, Educação e Terapia Ocupacional". Núcleo de Extensão e Pesquisa em Educação e Desenvolvimento do Campo – NEPCampo. E-mail: magnonfarias@hotmail.com

² Professor da Unidade Acadêmica Especial de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação - Universidade Federal de Goiás/Regional Catalão. Licenciado e Bacharel em Ciências Biológicas e Pedagogia; Mestre em Ecologia e Doutor em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia. Pós-Doutorando em Educação – PUC/Goiás. Líder Grupo de Pesquisa e Extensão em Ensino de Ciências e Formação de Professores – GEPEEC e Vice-Líder Núcleo de Extensão e Pesquisa em Educação e Desenvolvimento do Campo – NEPCampo. E-mail: wender.faleiro@gmail.com

Desta forma, com a iniciação da exploração das Américas, identidades sociais que até então não existiam, são criadas a fim de instaurar a identidade europeia/branca como superior e as do negro, índio e mestiços, como inferior. Assim, essa nova classificação passou a ditar as hierarquias, papéis sociais de cada grupo identitário, onde “raça e identidade racial foram estabelecidas como instrumentos de classificação social básica da população” (QUIJANO, 2005, p.117).

A população negra, a partir da colonização da África e o sequestro dos seus sujeitos para o trabalho na América, passaram a ser dentro da classificação social fortemente explorada e subalternizada, sendo escravizados, sendo a raça colonizada mais importante, já que a economia europeia dependia diretamente da exploração desses sujeitos para manter sua hegemonia. Assim, a divisão racial do trabalho coloca a identidade negra como a legítima a ser escravizada. Esse processo histórico se configura nos primórdios da construção identitária e que estabelece as classificações sociais dos sujeitos, sob a tônica da superioridade branca e inferioridade negra, onde as diferenças étnico-raciais são transformadas em dicotomias que legitima o ser dominador e o ser dominado.

Nascimento (1978) denota esse processo histórico do negro brasileiro, onde a escravidão tomou centralidade na constituição desse país. A exploração das terras brasileiras “se iniciou com o simultâneo aparecimento da raça negra fertilizando o solo brasileiro com suas lágrimas, seu sangue, seu suor e seu martírio na escravidão” (p.48). Sendo que, em 1535 o mercado de escravos já estava regularmente constituído, assim, o povo negro chega no Brasil a partir da exploração e desumanização e passa a constituir a mão de obra central para a constituição econômica do país. Nessas condições o sujeito negro e negra vem ocupar o Brasil.

Essa estrutura se desestabiliza décadas depois, a par-

tir da resistência negra que se configura desde a colonização. “As insurreições negras se espalhavam por todo o território do país desde o começo da colonização, e permaneceram até às vésperas da Abolição, em 1888” (NASCIMENTO, 1978, p.59). Esses movimentos de luta e organização negra no regime escravista, chamado de resistência negra, ocorreram de diversas formas, como:

Insubmissão às regras do trabalho nas roças ou plantações onde trabalhavam – os movimentos espontâneos de ocupação das terras disponíveis, revoltas, fugas, abandono das fazendas pelos escravos, assassinatos de senhores e de suas famílias, abortos, quilombos, organizações religiosas, entre outras, foram algumas estratégias utilizadas pelos negros na sua luta contra a escravidão (MUNANGA e GOMES, 2016, p.69).

A resistência negra está constantemente presente no processo de enfrentamento da escravidão, buscando o seu fim através de estratégias para a libertação de seu povo, que acontece efetivamente, apenas em 1888, após a assinatura da Lei Áurea. A lei “liberta” o negro em certa medida, porém sob novas dinâmicas passa a (re) legitimar as hierarquias raciais a partir do momento em que o negro, ainda, está dentro de um sistema que não se estrutura para reparar a desumanização da escravidão, mas pelo contrário, ainda legitima as estruturas sociais e mentais racializadas. Assim, o negro passa a ter que conquistar aos poucos, seu lugar enquanto humano/gente de direitos (FERNANDES, 1989).

Cabe sinalizar que o sujeito negro brasileiro é assim identificado pelas marcas de aparência, ser mulher ou homem-de-cor determina seu pertencimento étnico-racial, que descende de africanos que foram escravizados, não importa a gradação da cor de sua pele trata-se de um negro ou negra, sem a criação de eufemismo embranquecedores (moreno, pardo) (NASCIMENTO, 1978). Assim, aqui falamos de negros que carregam em seus corpos marcas (cor

de pele, textura do cabelo, formato do nariz) dessa ancestralidade africana e afro-brasileira, e que por isso sofrem cotidianamente por serem quem são, através do racismo e da desigualdade racial latente na realidade brasileira.

O fim do regime escravista não acaba com a (re) produção das relações racializadas de inferiorização da mulher e homem negro, essas relações permanecem sob novas estruturas, marcando assim o Racismo e Desigualdade Racial que caracteriza o *ser negro* brasileiro. É importante “desmitificar a ideia de que após a assinatura da Lei Áurea (que aboliu a escravidão) a situação dos negros, descendentes de africanos escravizados no Brasil, tornou-se harmoniosa e estável” (MUNANGA e GOMES, 2016, p.107). Desta maneira, mesmo após a abolição e a proclamação da República os negros brasileiros ainda vivenciaram e vivenciam diversos processos de desumanização, violência e desigualdade. Após a abolição, existe um movimento nacional que se esforça para que o negro brasileiro não “pudesse assumir suas raízes étnicas, históricas e culturais, desta forma seccionando-o do seu tronco familiar africano” (NASCIMENTO, 2002, p.327), há estratégias para o apagamento dos vínculos com a África, para que essa não habitarem a memória do povo negro brasileiro.

O resultado desses processos históricos de racialização e subalternização do povo negro estrutura o racismo que perpassa a existência desse povo hoje. O Racismo é então um comportamento que resulta no ódio ou aversão ao sujeito negro, pelo fato do seu corpo denunciar seu pertencimento étnico-racial, crendo assim na ideia que existe raças inferiores e superiores, tentando impor a branquitude enquanto norma/superior. Esse comportamento se manifesta de forma individual (nas relações entre os indivíduos, com agressões, violência) e institucional (práticas do sistema legitimadas pelo Estado direta ou indiretamente). Ademais, a estrutura racista gera a desigualdade racial, que cria um abismo racial quando comparam as condi-

ções de vida, emprego, escolaridade, habitação (entre outras coisas) de sujeitos negros e branco, fazendo com que a população negra ainda ocupe o lugar de exclusão social no país que mantém a subalternização do povo negro (MUNANGA e GOMES, 2016). Logo, o racismo bloqueia dentro da estrutura a ascensão socioeconômica e o acesso à espaços de poder e saber da população negra, mantendo a supremacia branca que tem benefícios simbólicos e materiais para existirem nesses espaços (FERNANDES, 1972). Assim, “[...] as práticas racistas do grupo racial dominante, longe de serem meras sobrevivências do passado, estão relacionadas aos benefícios materiais e simbólicos que os brancos obtêm da desqualificação competitiva do grupo negro” (GONZALEZ e HASENBALG, 1982, p.89).

Ser negro se coloca como uma existência complexa, Costa (1983, p. 02) aponta que “*Ser negro é ser violentado de forma constante, contínua e cruel, sem pausa e repouso*”. O autor argumenta que os conflitos do racismo e a desigualdade racial geram nos sujeitos negros contradições em encarar processos que colocam o branco enquanto referência de ser, e que exige a negação desse corpo negro. Desta maneira, nessa sociedade que é construída a partir da referência branca de superioridade, beleza e positividade, ser negro e se legitimar enquanto um se torna complexo, pois as estratégias de embranquecimento e os processos que inferiorizam o ser negro sinalizam a todo o momento que SER NEGRO não é positivo, e que há a necessidade do negro se desvincular de sua ancestralidade, historicidade e cultura negra para entrarem no mundo branco (FERNANDES, 1972).

Nesse sentido, Munanga (2009) sinaliza para a dificuldade de os sujeitos negros constituírem uma Identidade Negra no Brasil, que é dificultada a partir do comento que se constrói socialmente a *referência branca de existência positiva*. O próprio corpo negro e seus elementos que denunciam essa negritude é repudiado e negado pelo sujeito

negro (há uma incorporação dos discursos sociais sobre ser negro, sobre a cor, a textura do cabelo os lábios, o nariz), e assim, a cultura, a ancestralidade e a própria consciência racial se tornam difíceis de serem constituídas, dificultando a construção de uma identidade racial, que está estreitamente relacionada com o corpo. “A identidade do sujeito depende, em grande medida, da relação que ele cria com o corpo” (COSTA, 1983, p.06), se não há uma referência positiva desse corpo não haverá nada positivo sobre o que ele carrega. Essa experiência dolorosa é descrita por Souza (1983, p.18) “Saber-se negra é viver a experiência de ter sido massacrada em sua identidade, confundida em suas perspectivas, submetida a exigências, compelidas a expectativas alienadas” ao modelo branco de existir como pessoa.

Munanga (2009) afirma a importância da construção dessa identidade negra, para o reencontro com a potência desse corpo, sinalizando que “a alienação do negro tem se realizado pela inferiorização do seu corpo antes de atingir a mente, o espírito, a história e a cultura” (p.17). Assim, a relação que se cria com esse corpo negro, principalmente para o negro brasileiro é essencial para se compreender enquanto sujeito negro e resgatar sua potência cultural de forma positiva. O autor supracitado sinaliza para importância da constituição dessa identidade em uma perspectiva política, tendo em vista que ser negro, nessa sociedade racista, é ser excluído da participação política e economia. Além disso, essa identidade negra se constrói enquanto base para constituição subjetiva, para o reconhecimento positivo de seu pertencimento étnico-racial, para a superação das representações sociais negativas sobre seu corpo, sua cor, sua cultura, sua história, superando processos de inferiorização e baixa estima. Há um movimento de conscientização sobre suas potências enquanto sujeito individual, e enquanto sujeito coletivo, histórico e político. Iniciando-se fundamentalmente pela aceitação de seu corpo,

pois “recuperação dessa identidade começa pela aceitação dos atributos físicos de sua *negritude* antes de atingir os atributos culturais, mentais, intelectuais, morais e psicológicos, pois o corpo constitui a sede material de todos os aspectos da identidade” (MUNANGA, 2009, p.19, grifo do autor).

Assim, esse *Ser Negro* perpassa a resistência negra histórica e contemporânea, enfrentando os processos que tentaram apagar a cultura africana e afro-brasileira. Desta forma, o negro vem reivindicando sua identidade através de seus movimentos, a partir de ações de afirmação estética, política, cultural e ancestral. Exemplos disso é o Movimento das Mulheres Negras que se destaca em resistência, movimentos de música, religiosidade, expressão corporal, inserção e mobilização por direitos sociais, entre outras coisas que contribui para construção de uma Identidade Negra individual e coletiva. “Por meio da resistência política, da religião, da arte, da música, da dança e da sensibilidade para com a ecologia o negro produz, participa e vivencia a cultura afro-brasileira” (MUNANGA e GOMES, 2016, p.139).

Ser negro é ocupar esses lugares de contradição, marcado pelo processo de conscientização e empoderamento sobre seu corpo e os aspectos ancestrais, culturais e de luta que ele carrega. É uma existência marcada por diversos processos de subalternização, de desigualdade racial e de racismo, mas que se constitui na busca pelo fortalecimento e (re) afirmação da Identidade Negra/Negritude.

Ser Camponês

A categoria camponesa tem se construído de maneira complexa atualmente, principalmente no espaço acadêmico que vem trazendo diversas questões que envolvem uso do termo. Porém, usaremos o termo camponês, tendo em vista que, bem como aponta Carneiro (1997), o uso

da categoria camponês em detrimento a outras categorias (agricultor familiar, pequeno produtor, entre outros) diz respeito a um modo de vida. Assim, o camponês que tratamos aqui é o sujeito que se caracteriza pelo seu modo de vida e se relacionar com o mundo, definidos pelos contextos sociais, históricos e culturais específicos do campo/rural, que possuem semelhanças, mas que compõem um universo heterogêneo de manifestação humana, falamos então de camponeses em uma perspectiva geral. Compreendendo que o camponês está atrelado a um processo histórico de luta e resistência as contradições que perpassam a questão agrária brasileira, sobretudo que resiste a grande expansão capitalista no campo – latifúndios e agronegócio, mas que também tem encontrado estratégias de diálogos e resistências aos aspectos impostos pelo capital, para manter sua sobrevivência material e cultural.

O Camponês se transforma e toma novas formas, a partir dos diálogos culturais com outros espaços, mas que conservam particularidades históricas e culturais. As trocas culturais e sociais com outras comunidades e com o sistema humano-industrial-urbano não descaracterizam seus modos de vida singulares, há a introdução de mudanças, percepções e concepções nesse fluxo cultural, o que se configura como processo natural dentro da biodiversidade humana, porém, essas trocas não caracterizam uma ruptura dos modos de vida particulares que caracteriza o *Ser camponês* (CARNEIRO, 1997). Essas situações de assimilação e contato com o diferente pode causar tensões, mas assegura a *identidade camponesa* na medida de que o processo de alteridade e conforto com a diferença faz emergir os aspectos singulares que os caracterizam enquanto camponeses, legitimando sua identidade enquanto grupo social. Desta maneira, esse camponês vivencia e constrói um “mundo rural mantém particularidades históricas, sociais, culturais e ecológicas, que o recortam como uma realidade própria, da qual fazem parte, inclusive, as

próprias formas de inserção na sociedade que o engloba” (WANDERLEY, 2001, p.32).

Esse *Ser camponês* insere-se na resistência camponesa política, que historicamente vem lutando contra a subalternização e submissão aos grandes fazendeiros, latifundiários, empresários, proprietários e grileiros, resistindo assim a exploração e expropriação econômica. Dentro em vista que o Estado e a classe dominante criam estratégias para legitimar essa sujeição camponesa ao capital, a expansão e destruição dos seus modos de existência que resulta na expulsão de seus territórios e no sufocamento de seus modos alternativos de vida. Assim, esses sujeitos lutam pela terra e por sua própria existência no campo (MARTINS, 1981). Essa identidade camponesa se configura fortemente na dimensão política, no processo de resistência e reivindicação econômica, social e cultural dentro dos processos de dominação/colonização da natureza. O autor supracitado indica que o termo camponês veio se consolidando a partir das lutas políticas desses povos, tomando o lugar de termos que reforçavam estereótipos e inferiorizavam esses sujeitos, se consolidando em uma perspectiva política para dar unidade a luta dos camponeses, designando sujeitos que marcam um lugar social na estrutura societária.

A existência do campo brasileiro é vista a partir da realidade histórica e social desse país, levando em conta suas particularidades constituintes. De modo geral, o *Ser Camponês* está atrelado a um modo de produção de base familiar, onde o objetivo das atividades produtivas é a própria necessidade familiar, atrelada a um modo de co-operação familiar nesse processo. E assim, esse modo de produção está atrelado a modo de viver, de se relacionar com o mundo, com os sujeitos e com a natureza. Porém, essas realidades são modificadas ao longo da história e das necessidades desses camponeses, próprias dos modos de produção, que caracteriza a resistência camponesa em

reexistir as modificações socioeconômicas, ocupando espaços de existência atrelados a uma nova perspectiva de existir materialmente e imaterialmente, conservando sua historicidade e culturalidade (WANDERLEY, 2014). Assim, cabe sinalizar então que esse *Ser Camponês* se modifica e ressignifica ao longo da história, porém, conservam suas bagagens histórias, ancestrais, culturais, econômicas e de produção, caracterizado pela própria forma de se relacionar com a natureza e com os outros sujeitos que os rodeiam. Além disso, deve-se observar a diversidade de se vivenciar o *Ser camponês* no contexto nacional, dentro de uma diversidade de (re) produção material, cultural e subjetiva.

Esse camponês compõe um mundo rural, esse espaço rural é entendido por Wanderley (2001) em um movimento duplo, primeiramente, enquanto espaço físico que possui particularidades, diferenciados em seus aspectos, que está atrelado a construção social, marcado pelas formas de ocupar esse território e suas formas de constituição material, uso e posse da terra e dos demais recursos naturais, bem como a constituição das paisagens construídas e das próprias relações construídas entre o território rural e urbano. A autora aponta para uma constituição diferenciada primeiramente física, estrutural e material, onde envolve formas de ocupação da natureza e suas relações para a existência material. Em segundo lugar, a autora aponta o espaço rural “enquanto um lugar de vida, isto é, lugar onde se vive (particularidades do modo de vida e referência “identitária”) e lugar de onde se vê e se vive o mundo (a cidadania do homem rural e sua inserção na sociedade nacional)”. (WANDERLEY, 2001, p.32). Assim, esse território de vida, que está estreitamente articulado com a existência material e com a constituição física territorial, elabora modos de vida diferenciados, em nossa visão, constituem-se subjetividades diferenciadas que são constituintes do *Ser camponês* – da identidade camponesa.

O território camponês se coloca em oposição ao território do agronegócio, onde o território camponês é heterogêneo, vivo, onde é constituído por pessoas que produzem e constroem sua existência material, subjetiva e identitária. “Gente, moradias, produção de mercadorias, culturas e infraestrutura social, entre outros, são os componentes da paisagem do território camponês” (FERNANDES, 2006, p. 30). Desta maneira, o *Ser camponês* é estar nesse espaço diverso, onde sua existência se constrói de forma material e imaterial perpassando a territorialidade identitária de ocupar esse lugar no mundo e se enunciar epistemologicamente, ontologicamente e culturalmente a partir dele. Nessa mesma tônica, Molina (2006) reafirma que o *Ser camponês* liga-se ao campo constituído por sujeitos, território de produção de vida, de relações sociais, relações entre mulheres, homens e a natureza e a própria relação entre o campo e a cidade. *Ser camponês* é a ser constituído e ser constituinte de um território marcado pelas produções de história, cultura, que luta e resiste aos tensionamentos urbanocêntricos/capitalistas, onde os sujeitos são protagonistas nas transformações e dinâmicas sociais.

Ser camponês envolve pressões complexas, como a expansão capitalista e juntamente pela própria ideologia do urbanocentrismo, que se apoiam no sentido de desconstruir a *identidade camponesa*. O urbanocentrismo se manifesta enquanto ideologia desde os processos de modernidade, intensificando-se principalmente no século XX no Brasil, onde os processos de urbanização foram privilegiados enquanto lócus de desenvolvimento e progresso, e o campo/rural são construídos enquanto espaço de atraso, ignorância, onde os sujeitos são coisificados. Assim, “o pólo urbano do continuum como a fonte do progresso e dos valores dominantes que se impõem ao conjunto da sociedade. O extremo rural do *continuum*, visto como o pólo atrasado, tenderia a reduzir-se sob a influência avassala-

dora do pólo urbano, desenvolvido [...] (WANDERLEY, 2001, p.32). Há assim, um processo de classificação social baseado na territorialidade, onde legitima-se uma superioridade dos sujeitos citadinos/urbanos, em nível simbólico, cultural, de produção, epistêmica e econômica, e inferiorizam os sujeitos do campo, sendo representados enquanto atrasados, epistemologicamente e culturalmente ultrapassados e irracionais.

Nesse sentido, há a criação de uma dicotomia entre cidade e campo, o Ser camponês é inferiorizado, visto como bárbaro, o que acaba contribuindo negativamente na construção identitária individual de cada sujeito camponês, pois o imaginário social coloca o *urbano enquanto referência positiva de existência*. Silva et al. (2014, p. 16) aponta que “[...] a condição de não ser é imposta aos sujeitos do campo através de estereótipos de atraso e de ignorância que discriminam e impõem a não contestação da referência urbana instituída”. Só há, a esses sujeitos, o mínimo de reconhecimento se eles se sujeitarem à imitação do que é urbano (dito superior), e à negação de seus comportamentos culturais característicos do rural/camponeses. A tônica do urbanocentrismo é,

[...] ser um hombre o mujer de apariencia civilizada; que sus modales no dejeran translucir ningún rasco o gesto que recordara viejos usos rurales, probablemente tildados de inciviles o bárbaros por esta nueva sociedad cada vez más estirada como moderna (GONZÁLEZ STEPHAN, 1995, p. 434).

Esses tensionamentos são históricos e praticam um processo de subalternização, via material e imaterial, no sentido de inviabilizar a existência material através da violência do capitalismo e urbanocentrismo, e assim sufoca a existência subjetiva e identitária, tendo em vista que se cria a ideia de que Ser camponês é ser inferior, bárbaro e irracional. Constrói-se historicamente “relações assimétricas de dominação e subordinação, [...] em que uma cul-

tura se sobrepõe a outra de forma a se posicionar como “melhor”, “evoluída”, “adequada”, “certa” etc” (CARVALHO, 2008, p.12).

Desta maneira, o *Ser camponês* é constituir e ser constituído a partir da Cultura do Camponês. Essa cultura é resultado das relações entre os sujeitos e entre eles e a natureza “que leva ao estabelecimento de modos de vida. Trata-se da criação e da recriação que emergem daquelas relações em que os humanos, ao transformarem o mundo, simultaneamente transformam a si próprios” (TARDIN, 2012, p.180). Assim, é um movimento histórico e contextualizado de forma material e imaterial, ao transformar a estrutura física transforma-se subjetivamente, e assim constituem-se suas identidades camponesas. O autor coloca uma perspectiva do *Ser camponês* enquanto seres históricos diversos,

[...] que se forjaram culturalmente numa íntima relação familiar, comunitária e com a natureza, demarcando territorialidades com as transformações necessárias à sua produção material e espiritual, gerando uma miríade de expressões particulares que, ao mesmo tempo, respaldam-se em elementos societários gerais, marcando sua humanização e humanizando a natureza, em um intrincado complexo de agroecossistemas (TARDIN, 2012, p.181).

O *Ser camponês* perpassa o forjar-se culturalmente de forma familiar, comunitária e com a natureza, onde realiza movimentos para sua (re) produção material e imaterial, que possui particularidade – cultura camponesa –, mas que se caracteriza por modos gerais de processos de humanização com a natureza e os contextos dos agroecossistemas. Essas existências se estruturam de modo particularmente expresso na relação humano/natureza com forte relação de conexão, pertencimento, transformação e (re) criação (TARDIN, 2012).

[...] o ser camponês está imbricado à natureza numa relação cotidiana, e essa interação se dá por um contínuo conhecer,

pelas descobertas, por uma práxis empírica ampla e, preponderantemente, pela experimentação durante longo lapso de tempo, efetivando tentativas que levam a acertos e erros, e, com isso, orientam as escolhas (TARDIN, 2012, p.182).

Além disso, a relação camponesa tem especificidades que diz respeito à espiritualidade, estética, alimentação, religiosidade, forte relação familiar e comunitária de cooperação. O camponês tem domínio de conhecimentos amplos para o cultivo, proteção e conservação dos recursos naturais, possuem saberes relacionados ao clima, aos rios, ao vento, à água, à seca, à chuva, aos diversos aspectos que envolvem a natureza e a sua transformação, aspectos relacionados a recursos terapêuticos, gastronômicos, fertilização, produção artesanal que se efetiva, sobretudo a partir de um conhecimento prático-empírico. As relações são marcadas por ajuda mútua entre vizinhos, nos processos cotidianos de trocas e cultivos, organizações festivas, a partir da solidariedade e fraternidade. A relação com a natureza marca fortemente sua subjetividade e construção identitária. “Emerge daí um sentimento de pertencimento, um vínculo umbilical com a ‘mãe Terra’ ” (TARDIN, 2012, p.183), relação que se opõe a práticas que dialoguem com a exploração e expropriação capitalista dominadora e exterminadora da natureza e seus recursos.

Assim, *Ser camponês* é estar nesse lugar, ser constituído de forma material e subjetivo, construindo sua identidade a partir de uma cultura camponesa, ou seja, atrelada com a relação com a natureza, aspectos comunitários/familiares, e, sobretudo, a partir de práticas de resistência aos movimentos que querem invisibilizar, subalternizar essas existências. *Ser camponês* é ocupar esse lugar rural que ultrapassa relações objetivas, elas transcendem na subjetiva, e assim marca a identidade dos sujeitos a partir do vínculo com os ecossistemas, às relações culturais, sociais e de produção.

“As lutas históricas dos povos camponeses têm como

protagonistas uma diferença de sujeitos e de territórios materiais e imateriais que possuem características específicas e, em comum, o fato de terem sido subalternizados pela lógica colonial” (SILVA et al., 2014, p.31), uma violência histórica do capital e das ideologias urbano-dominantes (TARDIN, 2012). Assim, o Ser camponês é marcado por diversas formas de existir, porém, que possuem pontos em comum, marcados principalmente pela tônica da resistência a lógicas de invasão cultural e econômica na perspectiva de colonizar suas existências, resistindo, enunciando e lutando pelas suas formas de vida, suas especificidades de se relacionar com o mundo, com os sujeitos e suas expressões culturais. Assim, é essencial à compreensão do campo enquanto espaços diversos, como diferentes formas de existência, mas que aqui buscamos constituir tipologias que dessem conta de uma *Ser camponês* para articular essa diversidade na busca que compreende essa existência de forma geral. Porém, em nenhum momento negando que há particularidades, e no próximo tópico entraremos em uma delas, que é a constituição do *Campesinato Negro*. Tendo em vista a constituição diversa desse espaço, marcado a constituição pluriétnica (TARDIN, 2012) que faz com que dentro do campo haja manifestações existências com tipologias semelhantes, mas com particularidade importante de sempre destacadas e discutidas.

Ser negro camponês – Identidade Negra e Camponesa

Aqui, buscamos dialogar sobre a existência do *Ser negro camponês*, que constitui o campesinato negro brasileiro. Após discutirmos sobre o Ser negro e o Ser camponês dentro da realidade brasileira, procuramos aqui compreender, a partir da literatura, com se constrói essa existência no encontro dessa duplicidade de *Ser*, ou seja, *Ser negro camponês* e seus processos históricos, culturais e sociais,

tendo em vista que esse é o foco da nossa pesquisa.

Assim, compreende-se que *Ser negro camponês*, como já vimos nos percursos anteriores, é um movimento histórico, onde o sujeito existe e se constrói materialmente, subjetivamente e de forma identitária sob esses dois lugares de existência, enquanto camponês e negro, tendo em vista que culturalmente e historicamente esses processos se encontram e caracterizam o *campesinato negro*.

Em relação ao *Ser negro camponês*, há uma dupla dimensão que se constitui, onde há “especificidades de que são portadores [que] os tornam parte do universo camponês brasileiro e ao mesmo tempo os diferenciam a partir da condição étnica e da história particular que lhes deu origem” (GUSMÃO, 1990, p.26). Desta maneira, o *Ser negro camponês* é vivenciar essas duas realidades que já foram descritas anteriormente, estando em universo do campo e sendo marcado racial-etnicamente por sua negritude, traçando formas de ser, existir e construindo suas identidades enquanto camponês e negro.

Historicamente as comunidades rurais negras têm sua origem através da ocupação da terra após abolição ou, até mesmo antes, a partir da posse de negros livres ou fugidos que constituíam o *campesinato*, essas terras muitas vezes foram doadas pelos antigos senhores para negros escravos fiéis, ou eram terras doadas à santos, terras devolutas, compradas não legalizadas, ou eram terras abandonadas por famílias negras (GUSMÃO, 1990;1994). O grupo negro mantém com a terra um processo de ocupação material e imaterial, tendo em vista que essa não significou historicamente e não significa atualmente apenas espaço de moradia, mas de memória, cultura e resistência contra as práticas racistas e do próprio regime de escravidão que tendiam a invisibilizar e dificultar a existência desses sujeitos, esse é o “lugar onde constroem e afirmam suas identidades” (SOUZA, 2008, p.74) enquanto negro desde as primeiras comunidades negras rurais - quilombolas.

Esses quilombos iniciam assim a organização do negro dentro da estrutura agrária, de forma clandestina, a partir de estratégias de produção voltada para agricultura, como grandes plantações, realização de pesca, criação de animais, práticas de caça. Além disso, passaram a realizar-se culturalmente, aspectos marcados pela realização de festejos nas colheitas, e todos os processos que começar a marcar seus modos de vida. Gomes (2015) descreve esses aspectos com *a face campesina dos quilombos*, onde suas estruturas começam a se organizar de forma material e cultural a partir das relações de produção com a natureza para atingir suas próprias necessidades sociais, constituindo assim aspectos que os caracterizam subjetivamente.

Desta forma, compreendemos que o Ser negro camponês é

[...] continuidade de um processo mais longo da história da escravidão e das primeiras décadas pós-emancipação, época em que inúmeras comunidades de fugitivos da escravidão (e também de índios e desertores militares), e depois aquelas com a migração dos libertos, se formaram (GOMES, 2015, p.07).

Assim, o *Ser negro camponês* realiza-se em um percurso histórico denso de ocupação agrária, a partir de práticas culturais, familiares e coletivas de uso e vivência com a terra e seus recursos naturais, marcando processo de luta e consolidação e afirmação de uma identidade (GOMES, 2015) negra e camponesa.

Atualmente existem diversas comunidades rurais negras, que ainda se articulam sob a organização quilombola, integrando como remanescente quilombola, e os próprios sujeitos negros que vivem nesse campo, descendentes desse processo histórico, mas que a partir dos percursos históricos foram se realocando em outros espaços que não se caracterizam como quilombos. Resultado até mesmo de todas as práticas de racismo e embranquecimento que objetivaram romper e fragmentar as comuni-

dades negras em espaços de resistência. Assim, o negro camponês, atualmente, ocupa diferentes espaços no campo brasileiro, seja nos assentamentos, nos quilombos, nas comunidades pesqueiras, como posseiro, entre outras.

Nesse sentido, cabe destacar que o “Os sujeitos do campo possuem cor/raça. Num país que se organizou sob a égide do racismo este fato não é trivial. Ao contrário, esse fato tem sido fundamental para a elaboração das relações cotidianas” (MAGALHÃES, 2009, p.120). Assim, compreender o ser *negro do campo* dentro dos processos históricos é trivial, que não ocupam somente os quilombos, mas que estão em todos os espaços rurais, tendo em vista que o pertencimento étnico-racial dos sujeitos do campo faz com que esses se relacionem de maneira diferente no espaço material e imaterial do campo, tendo em vista sua historicidade, o pertencimento cultural e as práticas do racismo que ocorrem também no meio rural.

Gusmão (1990) aponta que o campesinato negro, ao mesmo tempo em que vivencia diversos problemas enquanto grupo camponês, organizando sua vida na busca da reprodução familiar e comunitária, se adequando politicamente às tensões do mercado capitalista, esse camponês também aciona as estratégias relacionadas da história, modos de vida e produção característicos da constituição familiar negra. Assim, esse camponês etnicamente se diferencia a partir da tradição e historicidade negra. Historicamente esse negro rural vem se enquadrando enquanto escravo, como trabalhador rural familiar e também como trabalho rural assalariado, tendo em vista os tensionamentos que dificultam a existência da agricultura camponesa e familiar como fonte única (CARVALHO, 2008). Assim, o negro camponês ocupa os diversos espaços do campo e engendram diversas formas de existência para ser manter nesse lugar, vinculado a terra e a existência familiar, re-fazendo nesses territórios camponeses os elementos que constituem a cultura negra, relacionados a uma condição

camponesa e uma história étnica que lhes deu origem (GUSMÃO, 1990, 1994).

A identidade própria se consolida a partir do encontro com os outros, na afirmação da singularidade em frente e através deles, a identidade do Negro Camponês (SILVA, 1987), por vezes é alimentada em uma perspectiva negativa, tendo em vista que a estrutura social, cultural e política capitalista e urbanocêntrica tenta impedir o seu florescer de modo positivo, tendo em vista que a não consolidação da identidade positiva para o Negro camponês contribui para manter as diferenças sociais e a invisibilidade desses sujeitos, os fazendo alienados sobre os processos naturalizados de preconceito, racismo, urbanocentrismo e desigualdade territorial e racial, os impedindo de expor suas identidades próprias, conscientizando-se e empoderando-se do seu lugar de Negro camponês com direitos e modos de vida, cultural, epistemologia, modos de produção que são legítimos e positivos, capazes de transformar as ordens de opressão. Aspectos que já são latentes no campo, mas que ainda sofrem com as ordens dominantes de subalternização do Negro camponês, tendo que legitimar e potencializar essa *identidade Negra Camponesa* cotidianamente, para expandir-se para toda comunidade negra camponesa, superando significados e representações sociais que deslegitimam o negro camponês e seus modos de existência, legitimando sua diferença enquanto um aspecto potente para a constituição do mundo, negando a ordem civilizadora e racista de homogeneização.

Desta maneira, *Ser negro* é estar imerso dentro desse espaço de contradições, que causa confusões na constituição dessa identidade. Mas reconhecemos a potência da negritude que historicamente vem tomando forma, onde o Ser negro tem tomado para si essa identidade, e redescobrimo sua historicidade, ancestralidade, cultura negra, reconhecendo a potência desse corpo que carrega essa negritude, e, sobretudo, tendo consciência das estruturas

raciais que tencionam e se empoderam para lutar contra o racismo e para legitimar sua *existência negra*. Souza (1983, p.18) descreve a experiência de vivenciar a negritude, se dando conta do massacre identitário, a autora descreve que esse processo “é também, e sobretudo, a experiência do comprometer-se a resgatar sua história recriar-se em suas potencialidades”. Assim, *Ser negro* é um processo de constituição, que perpassa a experiência de cada sujeito negro em seus processos de reconhecimento dolorosos e prazerosos.

E, *Ser camponês* também é estar nesse lugar de existência contraditória, resistindo aos tensionamentos que subalternizam sua realidade, mas se fortalecendo a partir da resistência camponesa histórica e contemporânea, que reivindica sua existência econômica, cultural e identitária de ocupar a terra e se realizar como sujeito nesse espaço. (Re) criando-se a partir dos tensionamentos que inferiorizam e inviabilizam seu ser, a partir dos processos de conscientização sobre a opressão urbanocêntrica e capitalista, se reconhecendo como sujeitos de direito, que está em um território e possui uma existência positiva, rica em valores culturais, potentes de realizar transformações sociais que modifiquem ideologias subarternizadoras. Desta maneira, essa existência perpassa o sofrer de diversas violências, mas também a resistência em frente a elas, defendendo sua existência material e sua culturalidade em existir. Tardin (2012) aponta que os sujeitos camponeses sofreram “violências e contínuas agressões no percurso da história; é historicamente ativo em processos de rebeliões; e apresenta elevado grau de radicalidade na sua ação política [cultural, educacional e de produção]” (p.181).

Assim, *Ser negro camponês* “Trata-se de uma secular história de luta pela terra articulada às experiências e da escravidão e pós-abolição” (GOMES, 2015, s/p), marcada pela luta pelos modos de vida no campo e a luta antirracista. Assim, essa dupla identidade se dá pela constituição

de um SER que tem como base o território e o modo de vida camponês, e ao mesmo tempo carrega a ancestralidade e cultura de ser negro, assim, se constituem a partir da potencialidade e resistência de SER negro em uma sociedade racista/racializada e camponês em uma sociedade urbanocêntrica. Esse sujeito tem sua identidade imputada pela estrutura social, econômica e étnico-racial, dificultando a elaboração dessa identidade de forma positiva, mas que, sobretudo, acham maneira de resistir e reafirmar. Em uma sociedade que coloca o branco e o urbano enquanto sinônimo de humano, racial, belo e brilhante a construção positiva da identidade *Negra Camponesa* é um processo complexo, por vezes difícil, mas que tem bases nos movimentos políticos, culturais e sociais de sujeitos negros camponeses negros que resistem e se impõem.

Desta maneira, a partir dessas análises da literatura sobre o *Ser negro camponês* na realidade brasileira, o objetivo desse estudo é compreender a histórica de vida e constituição de um homem negro e camponês, focalizando sobre como é estar no mundo sob essa dupla identidade.

Metodologia

Esse trabalho possui abordagem qualitativa com a utilização de entrevista semiestruturada (CRESWELL, 2010), no sentido de tentar compreender a constituição de um homem negro camponês, a partir da imersão sobre sua trajetória de vida e suas construções identitárias. O sujeito de pesquisa é um homem, jovem, de 23 anos de idade, que se autodeclara negro e camponês. Para conservar a identidade desse sujeito, iremos chamá-lo de X.

Atualmente X mora na zona urbana de Catalão - Goiás, é universitário, realiza o curso de Licenciatura em Educação do Campo na Universidade Federal de Goiás – Regional Catalão.

Foi realizada entrevista semiestruturada, onde trou-

xemos questões relacionadas com o Ser negro, o Ser camponês e o *Ser negro camponês* no mundo, nos espaços que ocupa. A entrevista foi gravada e posteriormente transcrita.

O sujeito foi avisado sobre os aspectos éticos da pesquisa, assinando o Termo de Consentimento e Livre Esclarecimento (TCLE) que descreve os aspectos da pesquisa, bem com os termos de sigilo.

Discussão e resultados

Tendo em vista a organização da introdução e a própria entrevista semiestruturada, os resultados e as discussões desse artigo se estruturam sob os seguintes subtópicos: *Ser negro*, *Ser camponês* e *Ser negro camponês*. Para que, assim, possamos compreender a construção identitária e a história de vida do sujeito de pesquisa, na tentativa de entender como se dá essa construção étnico-racial camponesa.

Ser negro – do pardo e inferior à identidade negra

Primeiramente, X se afirmou enquanto sujeito que se autodeclara negro. Sendo assim, buscando adentrar sobre esse processo de consciência racial, essa tomada de consciência sobre sua condição, sua negritude (MUNANGA, 2009). Assim, a fala inicial de X aponta para os episódios de racismo que marcam sua tomada de consciência sobre sua diferença racial e pelo próprio processo de apagamento dessa identidade inicialmente.

Minha construção é uma coisa complicada. [...] Minha mãe sofreu muito racismo e nós (filhos) também, porque na família sempre foi chamada de pretaiada, a referência pretaiada era dada aos filhos da minha mãe, pelos próprios primos. (entrevista X).

O sujeito relata que sua construção é um processo complicado, bem como afirma Souza (1983) e Munanga

(2009), quando situam que a construção de uma identidade negra é confusa e complexa, justamente pelos fatores sociais, racistas e embranquecedores. X comenta sobre os episódios de racismo individual (cometido por indivíduos contra ele). Assim, o racismo praticado no contexto familiar de X, onde ocorre pela caracterização de sua família como “pretaiada”, desqualifica sua existência nesse ambiente familiar maior, e sua construção subjetiva e identitária, a partir da crença que os *primos* possuem que existem raças superiores e inferiores.

A família é um dos lugares primários que ocorrem os confrontos com a realidade, fundamental para os sujeitos negros construir seus percursos e projetos de vida (SOUZA, 1983). Esse lugar enquanto lócus do racismo desestabiliza a construção desse sujeito, onde desde sua infância já é vítima práticas desumanizadoras. Nesse sentido X afirma:

Já tinha essa consciência (de ser negro), porque minha mãe por ter sofrido ela nunca foi uma coisa inferior, pra mim na infância foi. Eu não me considerava preto, eu me considerava pardo. Achava que era mais importante ser pardo do que ser preto. (entrevista X).

X afirma que sempre teve essa consciência de ser negro, tendo em vista que o racismo familiar sempre apontou essa questão, apesar da resistência de sua mãe, o racismo familiar fez com que X tenha associado sua negritude com a inferioridade. Assim, a ideia de raça é usada para legitimar uma inferioridade naturalizada dos negros em relação aos brancos (QUIJANO, 2005), e esse processo é incorporado pelo negro, que passa a acreditar nessa inferioridade, tendo o branco como referência de existência positiva. O racismo objetiva “alienar e inferiorizar os negros em todos os planos” (MUNANGA, 1988, p.05), causando assim esse sentimento de inferioridade, corrompendo sua autoestima, onde sua existência negra (sua cor, seu cabelo, seus traços faciais) passa a ser sinônimo de inferioridade,

em um processo de inferiorização do seu corpo, de sua mente e de suas potências enquanto sujeitos (MUNANGA, 2009).

Esse racismo funda de forma crucial a existência de X, que se considerava pardo, acreditando que essa identificação o tornava mais próximo da referência positiva de existência branca, embaquecimento racial (MUNANGA, 2009; SOUZA, 1983; NASCIMENTO, 1978). Assim, a partir do imaginário social sobre o Ser negro, relacionada a aspectos negativos e estereotipados, X os incorpora enquanto legítimo e passa a negar seu corpo, e assim, sua história negra, se embranquecendo. Magalhães (2009) aponta que essa estratégia, de se rotular enquanto pardo ou moreno, muitas vezes se dá pela “vergonha de pertencer a um grupo étnico-racial que não é valorizado e respeitado pela sociedade, mas minimizado e discriminado frequentemente, seja em livros, revistas, TV, jornais ou mesmo na escola” (p.112), e, no caso de X, no ambiente familiar.

Quando questionado sobre onde começa o processo de conscientização e fortalecimento positivo da identidade negra X sinaliza que:

Na escola mesmo, eu tinha uma professora que trabalhava muito essa questão, duas, [...] elas trabalhavam muito essa questão de raça, da gente se identificar como negro, [...] foi aí que eu deixei de ter vergonha de ser preto. Foi assim. (entrevista X.)

Sobre o processo de empoderamento e conscientização, tendo em vista como processos essenciais para a construção da Negritude/Identidade Negra, a fala de X mostra a importância do papel da escola, espaço onde os docentes, através de práticas antirracistas e de afirmação positiva do Ser negro, contribuíram para que X deixasse de ter vergonha de si, de *Ser preto/negro*. Cabe frisar que esse processo ocorreu em uma escola urbana durante o Ensino Médio, nos próximos tópicos trataremos mais sobre isso, X sinaliza que nas escolas do campo que frequentou essa

discussão não estava presente, algo que deve ser aprofundado, tendo em vista a Lei 10.639 de 2003 que coloca como obrigatoriedade a inclusão da história da África e da Cultura Afro-brasileira no currículo da educação básica brasileira (MUNANGA e GOMES, 2016).

Gomes (2002) aponta que a escola não se coloca formadora somente de saberes escolares, mas também sociais e culturais, tendo em vista que esse espaço, também é local para a discussão de saberes relacionados aos valores, hábitos, modos de vida, gênero, classe, racismo, preconceito e desigualdade racial, contribuindo para o processo de humanização dos sujeitos. Sendo assim, esse se qualifica como lócus para a luta antirracista, tendo como seus principais agentes os docentes, que em suas ações podem desvelar problemáticas sobre o preconceito racial, elaborar narrativas positivas sobre o negro, valorizando sua cultura, história e contribuição na trajetória nacional. Desta forma, essas ações contribuem para a superação de ideias que inferiorizam o negro e seus corpos, cor de pele e cabelo, contribuindo para que os alunos negros tenham orgulho de seu pertencimento étnico-racial, construindo uma identidade negra. Assim, a escola e seus agentes, na experiência de X, contribuíram para o rompimento de “sentimentos de inferioridade e superioridade, se desconsiderem julgamentos fundamentados em preconceitos, deixem de se aceitar posições hierárquicas forjadas em desigualdades raciais e sociais” (SILVA, 2007, p.490). Nesse sentido, X aponta que esse processo de empoderamento e conscientização:

Eu acredito que fez toda diferença, só de me situar, deixa de ter vergonha. Que na verdade é uma coisa que nem deveria existir, vergonha de quem eu sou, vergonha da própria cor. Me ajudou muito a me posicionar sobre questões de racismo, muitas vezes passei por muitas questões, que hoje eu reconheço que foi racismo. Me ajudou a construir minha identidade social. (entrevista X)

Esse empoderamento é uma reação aos processos

matérias e imateriais que objetiva “destruir o negro como pessoa, e como criador e condutor de uma cultura própria” (NASCIMENTO, 1978, p.94), afirmando sua Negritude. Além disso, esse movimento de afirmação de seu pertencimento racial contribuiu para esse sujeito se colocar no muito enquanto SUJEITO humanizado, capaz de reconhecer os episódios racistas de opressão que sofreu e que sofre cotidianamente, rompendo os processos de silenciamento e os complexos de inferioridade gerados, consolidando sua construção identitária. Segundo Souza (1983), nascer de pele preta e possuir traços negróides no Brasil não é suficiente para constituir uma identidade negra, tendo em visto os processos de subalternização desumanizam essa existência, mas esse Ser negro – Identidade negra é tomada através da tomada de consciência das narrativas que lhe oprimem e que o aprisiona, tomando essa consciência para uma construção positiva de suas diferenças, valorizando seu corpo, sua cultura, sua ancestralidade e história, se libertando da lógica que consomem sua existência negra. “Assim, ser negro não é condição dada, a priori. É um vir a ser. Ser negro é tornar-se negro” (p.77).

Ser camponês – “olha lá o bobinho da roça”

Com a finalidade de compreender sobre as vivências envolvidas no Ser camponês, primeiramente questionamos X se ele se considerava camponês, assimilando essa categoria para caracterizar sua vivência rural, X sinalizou que:

Eu me considero, mesmo tendo essa transição (entre campo e cidade). [...] mudava muito, uma hora em uma fazenda outra hora estava noutra. Meus pais eram trabalhadores rurais, caseiro, que tira leite, que planta. E aí mudava, se desentendia aqui. Tiveram épocas que minha mãe optou de nós mesmos morarmos na fazenda e produzir, fazendas que estava abandonada nós moramos e produzíamos e vendíamos na feira. (entrevista X).

Esses dias mesmo, minha mãe estava lembrando e até entristecida, porque ela disse: nós sempre moramos em fazenda plantamos, e nós deixamos lá tudo plantado para o dono. (entrevista X).

X é um sujeito que aponta uma transição que possui vivência camponesa por grande parte de sua vida, mas atualmente tem vivido no espaço urbano. Esse aspecto nos alerta para o fato de mesmo esse sujeito transitando para a cidade, sua identidade camponesa, seus vínculos com o espaço material e imaterial do campo são mantidos. Desta forma, o *Ser camponês* é heterogêneo, onde mesmo em espaços da cidade, onde há a vivência com outros modos de existência, essa identidade não é descaracterizada, pelo contrário, o encontro com o outro passa a assegurar a identidade camponesa, tendo em vista as diferenças entre os espaços (CARNEIRO, 1997).

Outro aspecto importante na fala de X é sobre a condição de sua família no espaço rural, como trabalhadores/caseiros de fazendas, que por isso se mudavam muito, e por algumas vezes optaram por ocupar terras para produzir para necessidade familiar e para vender nas feiras, caracterizando-se enquanto posseiro. Porém, destacam-se os aspectos de viver nas fazendas, fazendo então com que sua família construísse diversas plantações nesses espaços, que quando se mudavam ficavam para os donos, aspectos que entristecia sua mãe. O processo de ocupação de terras no Brasil está sujeito ao monopólio de grandes latifundiários, onde os camponeses, ficam marginalizados nesse processo, tendo que se submeter a práticas de sujeição ao trabalho assalariado, a mão de obra focada para o lucro de grandes fazendeiros, não tendo possibilidade de ter o acesso à terra e de produzir a partir da agricultura camponesa, marcado historicamente o cativo da terra, que impossibilitou a ocupação das terras pelo campesinato. A condição de vida da família de X reflete o processo histórico brasileiro onde “o nosso camponês não é um enraizado. Ao contrário, o camponês brasileiro é desenraizado, é migrante, é itinerante. A história dos camponeses posseiros é uma história de perambulação” (MARTINS, 1981, p. 17).

Esse aspecto de expropriação e monopólio da ter-

ra é marcado atualmente pelo Agronegócio, sob a égide do Paradigma do Capitalismo agrário, impossibilitado a existência do camponês (FERNANDES, 2006). Assim, esse processo é fruto da “expansão comercial e tecnológica das atividades econômicas na área rural, apregoando-se a falência das atividades agrícola-familiares e fortalecendo a política latifundiária” (SILVA, TORRES e LEMOS, 2012, p.422). Concluimos então que essas formas são precárias de ocupação da terra, onde os sujeitos são expropriados dos seus trabalhos nas fazendas, onde trabalham na cultura principal (WANDERLEY, 2015) dos patrões, para em troca cultivar em pequena escala e moradia, onde, *depois de desentendimentos*, esse cultivo ficava todo para o padrão, tendo que realizar esse movimento de exploração novamente em outra fazenda. A família de X sentiu diretamente os impactos desse processo. Sobre Ser camponês X afirmou:

É, de morar, de ter passado a vida, maior parte da vida na roça, e de ter a cultura mais ligada ao campo. [...] culturalmente assim. Igual, minha mãe nunca comeu no óleo, essas coisas, mesmo quando nós moramos na cidade. São coisas que nós nunca deixamos. Essa última casa que morou antes de nós voltarmos para a roça, pode ir lá no quintal ver tem mandioca, tem milho, plantado, então tem tudo. (entrevista X).

[...] na roça tem isso, você troca. [...] Você vai ali, troca com vizinho, se está faltando ali o vizinho pede. É essas questões de troca assim. E de dá mais importância também nos alimentos, também percebo que é diferente. (entrevista X).

X vai apontando que sua composição e sentimento de pertença ao Ser Camponês está atrelado a cultura do campo, a vida na roça, aos aspectos relacionados a alimentação, ao cultivo de alimento, com o plantar e a relação estabelecida com esses alimentos, onde mesmo na cidade esse modo de vida é (re) produzido e ressignificado, mas sempre legitimando seu vínculo histórico com essa ruralidade. Além disso, as relações com os vizinhos tam-

bém são marcantes, no ato de realizar trocas, caracterizando uma vida com base comunitária e cooperativa. Tardin (2012) traz essa questão de maneira profunda, frisando a existência de uma cultura camponesa ligada à natureza, a relação de respeito com os recursos naturais, alimentos, e as próprias relações e modos próprios relacionados com a gastronomia. Além disso, há o próprio aspecto das dinâmicas de troca, de uma cultura comunitária. Assim, há uma identidade que é fortemente marcada pela relação humano/natureza, ser camponês em territórios nacionais possui intensa relação cotidiana com a natureza, e para, além disso, é caracterizada pela própria relação e construção com conhecimento empírico sobre o cozinhar, sobre as alternativas alimentares e as práticas de ajuda, troca entre vizinhos. Esses aspectos reafirmam as particularidades sociais, culturais e ecológicas do meio rural, particularidades que apontam para uma referência identitária própria (WANDERLEY, 2001).

[...] tem o estereótipo, que é ruim. Como eu estudei sempre na cidade, ter que chegar de Kombi. Então a gente chegava empoeirado, trazia a cultura também [...]. As pessoas sempre nos chamaram de bobinho da roça e pé de toddy, isso marcou muita minha infância: “olha lá o bobinho da roça, o pé de toddy”. (entrevista X).

Na fala acima, o sujeito aponta para um aspecto do *Ser camponês* que foi doloroso, principalmente durante a infância, que é o estudar em uma escola urbana e sofrer discriminação por pertencer ao campo, pois trazia consigo elementos materiais e imateriais que caracterizam esse viver no campo. Ser chamado de *bobinho da roça e pé de toddy* está baseado justamente nos estereótipos relacionados com o ser camponês, que foram estabelecidos em uma sociedade urbanocentrada. Além desse aspecto, o fato de estar em uma escola urbana, pensada sob o crivo e a referência urbano dificulta esse processo. Esse contexto urbanocêntrico, e que na prática de preconceito pode di-

ficular e romper com a identidade camponesa, tendo em vista que esse processo de inferiorização que X foi submetido, aponta que o *positivo como urbano e seus modos de vida* pode fazer com que ele negue esse campo para imitar um modo de vida dito como positivo, belo, limpo e racional. Já que o *Ser camponês* fica relacionado ao “estereótipo de que os sujeitos do campo são caipiras, matutos, Jeca Tatus, ou seja, seres inferiores” (SILVA, TORRES e LEMOS, 2012, p.416). Esse processo descredibiliza e inviabiliza a cultura camponesa, suas matrizes históricas e contribuições para a sociedade, colocando como sujeito com conhecimentos menores dentro de uma classificação social opressora (SILVA et al., 2014).

Teve certo momentos que nós tínhamos vergonha, tanto é que muitas vezes nós descíamos da kombi antes, para não mostrar que nós não éramos da roça. Um período foi assim. Mas depois passou. Minha mãe mesmo que ensino nós a chamar os outros de bobinho da cidade. [...] minha mãe no caso como detesta a zona urbana ela sempre me passou qualidade mais da roça. (entrevista X).

Na verdade, eu achei que nunca iria me sentir assim, mas fora da roça, eu acho que me sinto meio perdido. Eu não sei, eu não sinto que estou no mundo certo quando eu estou na zona urbana. (entrevista X).

X aponta que tinha uma intensa vergonha de chegar na escola urbana, procurando estratégias para as pessoas não saberem que ele era um sujeito do campo, até que em certo período isso passou, muito pelo apoio da Mãe, que é uma mulher camponesa que sempre teve orgulho de morar no espaço rural, apontado para ele que quem era “bobinho” eram os sujeitos da cidade com seus preconceitos. Carvalho (2008) aponta que as características camponesas historicamente foram e ainda são desqualificados, seus modos de vestir, falar e festejar, com objetivo de subalternizar esse sujeito. Assim, essa Mãe legitimou essa identidade camponesa, esse pertencimento *positivo* que caracteriza o *Ser camponês*, até o momento que a vergonha passou

a se legitimar enquanto identidade camponesa e orgulho, onde o comportamento, as vestes, o pé com terra passou a tornar aspectos positivo para afirmar sua identidade.

Essa identidade camponesa constituída por X gera um *sentir-se deslocado no meio urbano*. Assim, esses aspectos afirmam que o encontro com o Outro, com outros modos de existência, ao invés de descaracterizar a identidade camponesa faz com que ela se afirme, esse processo “assegura a identidade do [sujeito ou] grupo que experimenta uma consciência de si na relação de alteridade com os “de fora” (CARNEIRO, 1997, p.58). Essa consciência de si, sob o viés da inferioridade causa uma confusão na estrutura identitária, porém, rodeado uma rede que aponta de forma positiva e igualitária (como fez a mãe de X) para seu perencimento territorial, esse encontro toma novos rumos, chegando ao empoderamento e conscientização. Sobre o processo de saída do campo para a cidade X. aponta que:

Porque assim, era sofrido, nós tínhamos que acordar 5 da manhã, andar 4km a pé, tinha que pegar a kombi e andar mais 60 km de estrada de chão até chegar na cidade (ir para escola). Então assim, foi muito sofrido, por esse sofrimento eu preferi ficar na cidade quando eu fiz uma certa idade. (entrevista X).

X discorre sobre uma problemática alarmante sob os aspectos relacionados à ausência de políticas públicas no campo, apontando como um dos principais motivos da imigração para a cidade, a ausência do acesso à educação escolar no espaço rural, tendo que se sujeitar a um cotidiano exaustivo para ir para escola urbana, espaço esse onde sofreu diversos preconceitos envoltos em ideologias urbanocentradas. Carvalho (2008) interpreta esse processo com uma expulsão compulsória para a cidade, na medida em que o urbano se coloca como lócus principal de investimento pelo Estado, o sujeito do campo se vê obrigado a se deslocar em busca de saúde, educação e trabalho, para sobrevivência familiar. Além disso, tem a própria expan-

são do capitalismo no campo, que se soma a essa ausência do Estado. “A população rural ainda é a principal vítima da pobreza, do isolamento e da submissão política” (WANDERLEY, 2001, p.36). Assim, movimentos na perspectiva do Paradigma da Educação do Campo, são fenômenos sociais, políticos e culturais de luta fundamentais para pensar um novo projeto societário que olhe para as necessidades do campo, buscando justiça social e políticas públicas tendo como protagonismo os sujeitos do campo (MOLINA, 2006).

Ser negro camponês – “eles inferiorizam porque você é do campo e pela questão da cor”

Cabe destacar que essas trajetórias de *Ser negro camponês* são vivenciadas por X que é de uma família negra camponesa – integrando o campesinato negro, fruto do processo histórico dos negros brasileiros, a partir de seus quilombos e comunidades negras pré e pós-abolição –, que como já vimos, possui diversos processos complexo de fortalecimento da identidade negra camponesa, marcada pela superação da subalternização e inferiorização racial e territorial, lutando por sua existência étnico-racial e pela terra. Desta maneira, aqui entraremos em aspectos que envolve estar no campo enquanto negro, enquanto sujeito que carrega esse histórico e vínculo racial e sujeito que carrega uma história de vínculo com a terra e luta por ela.

[...] eu percebo que é diferente eu ser negro aqui na zona urbana, do que ser negro lá na roça. Eu percebo que tem essa diferença. (entrevista X).

[...] a cultura afro, eu acredito que ela tem uma ligação muito forte com o campo, antes mesmo de com a cidade[...]. Eu percebi que minha vó teve esses ensinamentos de lidar direto com a terra por causa do meu bisavô, porque ele era negro, e foi assim que ela aprendeu com o avô dele que era escravo inclusive. (entrevista X).

Primeiramente X sinaliza que dentro de suas vivências sente que ser negro no território do campo possui suas diferenças e particularidades. Essas diferenças estão relacionadas com a própria historicidade do campesinato negro. Motta (1999) ao descrever algumas diferenças entre negros escravos do meio rural e urbano no período colonial, já demonstra que essa diferença é histórica.

O escravo urbano gozava inegavelmente de uma situação superior à do parceiro do campo. As possibilidades que tinha de conseguir a alforria eram maiores, melhores em geral suas condições de saúde, e mais suave o tratamento que recebia, pois, os olhos da lei andavam mais perto [...] (COSTA, 1982 *apud* MOTTA, 1999, p.191).

Assim, podemos notar um processo histórico que se constrói desde a escravidão, e que perpassa a historicidade dos quilombos, e todos os processos de ocupação agrária dos Campesinato negro, seus modos de vida, agricultura, produção e conservação da cultura africana e consolidação da cultura afro-brasileira, no processo de reinvenções culturais e ressignificações na diáspora (GOMES, 2015). Assim, X tem razão quando sinaliza sobre a relação da cultura afro/negra com o espaço rural, mostrando assim um processo de ancestralidade familiar, onde acredita que os aprendizados, as árticas sobre a terra que sua família reproduz atualmente, estão relacionadas com um conhecimento passado por gerações, conhecimento prático-empírico do seu bisavô negro que foi escravizado. Na fala seguinte X reafirma essa questão:

Eu acredito que é ancestral, o modo de lidar, de saber plantar, de você saber curar um animal ali, você liga assim diretamente. (entrevista X).

Na perspectiva ancestral, entendemos que esse processo de preservação e ensinamento que perpassa a vida da família negra camponesa de X marca um movimento de resistência cultural e estrutural negra contra as opressões

étnica-raciais, mas também como sujeitos que constroem esse espaço camponês, se tornando parte desse campesinato e contribuindo para a sua produção social e material, onde passa a se afirmar sob a égide da ancestralidade negra e camponesa. As comunidades negras do campo, no caso a família de X, possui então um vínculo estreito com a terra e a forma de produzir a vida (GUSMÃO, 1990) material e imaterial que denota essa ancestralidade, marcando o ato de plantar, como plantar, onde plantar e a lida com animais. Essa ponte que do Ser negro camponês ligasse ao cultivo “da terra, os laços de parentesco, a referência à ancestralidade” (SOUZA, 2008, p.88).

Eu nunca, nunca, e olha que foi muitas fazendas que nós mudamos, nunca vi um patrão que seja preto. (entrevista X).

A fala acima sinaliza para a estrutura racial/hierárquica racial no campo, que ainda se afirma dentro da desigualdade racial e racismo, onde os trabalhos subalternizados do campo são exercidos para o camponês negro e os fazendeiros, latifundiário – o patronato – são os sujeitos brancos. Assim, esse processo também é histórico, onde a classe branca dominante economicamente, que tem o poder financeiro de se apropriar da terra, sob o viés da exploração capitalista, possui esse acesso. Enquanto que os sujeitos mais pobres, negros, vendem sua força de trabalho, tendo em vista a impossibilidade de existir de maneira autônoma. Essa subalternização está relacionada tanto com o ser camponês e o ser negro, haja vista que o processo histórico racializado (QUIJANO, 2005) e urbanocêntrico do ser *negro camponês* oprime esse grupo nesses dois vieses. Fernandes (1972) sinaliza que a desigualdade racial se manteve, há a manutenção de um movimento que confere a supremacia branca e a submissão e obediência do negro, que se efetiva na dimensão material e moral. Essa perspectiva então se produz no campo, sob o viés do fazendeiro/padrão/latifundiário/branco e o caseiro/posseiro/campo-

nês/negro. Sobre esse processo de desigualdade, que coloca o negro em postos de subalternização, relacionada a trabalho braçal, X aponta:

[...] essa cultura de trabalhar no bruto, no pesado (no campo), é uma cultura negra, mas só que não se discute. (entrevista X).

X aponta que essa relação entre o negro e a execução de trabalho bruto e pesado, que acaba caracterizando a realidade (que ele se refere cultura) do negro no campo, não é discutida. Assim, entendemos que esse processo é fruto da desigualdade racial e assim, da historicidade nacional escravista, que confere ao povo negro o lugar animalesco, que executa o trabalho pesado, menos racional, isso então é reflexo da desigualdade racial. Desta maneira, há uma relação de dominação racial, com base na racialização das relações para afirmar o lugar do negro na sociedade capitalista, como mão de obra objetificada, animalizada e não racionalidade (QUIJANO, 2005). Essa ideia racializada e racionalizada, que confere ao negro o lugar de irracional, pelo fato do seu pertencimento racial, pode ser vista na fala abaixo:

Existia o racismo [...] por parte dos patrões também, sempre faziam brincadeiras com o meu pai falava que ele tinha que fazer o serviço tudo cedo, porque ele pensava só até meio-dia. Essas brincadeiras que são racistas. (entrevista X).

Assim, o racismo acontece no sentido com base na ideia de que “certas raças são condenadas como ‘inferiores’ por não serem sujeitos racionais [...] isto os converte em domináveis e exploráveis” (QUIJANO, 2005, p.129). O ato de falar que o pai de X *pensa só até meio-dia* é uma prática de racismo com base na associação entre raça e racionalidade. Ato que confere a esse homem branco (o patrão) reiterar sua supremacia racial e racional – que o branco é o único que pensa –, deslegitimando esse corpo negro do pensar, o conferindo somente o lugar de negro forte física-

mente, mão de obra, o que reafirma uma classificação social, papéis sociais racistas, associado a ideias escravistas.

Desta maneira, o campesinato negro está nesses lugares, envoltos de práticas de racismo, que estão estreitamente relacionadas com a desigualdade racial, econômica (que dá poder a terra) que dá privilégios históricos ao branco fazendeiro. Podemos notar esses aspectos em pesquisas sobre o trabalho escravo no Brasil rural hoje, que mostra que o grupo negro rural são as maiores vítimas do trabalho escravo contemporâneo, pois possui maior vulnerabilidade (desemprego, acesso limitado a direitos sociais), demonstrando, assim, os fortes resquícios da escravidão e do racismo no campo brasileiro (OIT, 2011). Além disso, essa prática de racismo no território rural também é praticada pela família de X, como já discutido anteriormente, que atribui a sua mãe e aos filhos a referência de “pretaiada”. Desta maneira, o racismo no campo, bem como no mundo, se ramifica em diversas relações.

Eles inferiorizam porque você é do campo, acham que você é atrasado, e já te inferioriza pela questão da cor. (entrevista X).

Nunca vi perguntar se meus pais tinham terra, sempre pergunta “seus pais trabalham na roça?”. E isso eu acredito também que é racismo. (entrevista X).

É diferente, se você é branco e fala que é do campo ele logo associa que você é dono de fazenda, que você tem terras. E se você é negro eles já sabem que você trabalha, já induzem. (entrevista X).

Nas falas anteriores X sinaliza como é *Ser negro camponês* no mundo, nos espaços que ocupa, especificando sobre suas vivências na universidade. X sinaliza para um duplo processo de inferiorização por ser camponês e por ser negro. Assim, o padrão de poder branco e urbano busca o apagamento desses sujeitos, seus comportamentos, sua ancestralidade, seus modos de relação, de vida, suas epistemologias, ou seja, sua existência (CARVALHO, 2008; MUNANGA, 2009; SOUZA, 1983). Além disso, as pres-

sões se intensificam, pois, há uma duplicidade de subalternização, que muitas vezes podem ser incorporados enquanto verdade, inviabilizando a construção identidade saudável desses sujeitos, que se veem imersos na negação de suas raízes e pertencimento racial e territorial.

Além disso, ele relata que as pessoas a sua volta sempre associam sua vivência do campo a de trabalhador, pois associam sua etnia/raça ao trabalho na roça, e ele nunca é questionado se seus pais são donos de terras, e sim se são trabalhadores da roça. X sinaliza que essa associação se dá diretamente pelo fato de ser negro, pois existe um imaginário social que sempre associa o negro a lugares de menos prestígio social. Esse processo é fruto da desigualdade racial, e do próprio sistema de classificação racial (QUIJANO, 2005), fazendo com que se consolide os estereótipos dos lugares que os negros ocupam, muitas vezes naturalizando de forma a deduzir que qual negro camponês é trabalhador de roça e sem terras, realizando uma generalização que apaga o pensar na possibilidade de o negro estar ocupando outros espaços, por exemplo, de dono das terras.

Assim, *Ser negro camponês* envolve movimento de afirmação identitária, percursos de conscientização e empoderamento, esse processo de luta envolve a terra e o acesso a políticas públicas. Para o Negro camponês a luta e resistência camponesa envolve a luta pela cultura e pertencimento étnico-racial. “Envolve os valores culturais de um modo próprio de ser e viver” (GUSMÃO, 1990, p.30), há a construção de uma história e territorialidade camponesa marcada pelo vínculo racial, que está atrelada a ancestralidade, a historicidade e a luta antirracista e contra a desigualdade racial no campo.

Considerações finais

A tônica desse trabalho é trazer a discussão sobre as relações étnico-raciais no campo brasileiro, entendendo as trajetórias e as vivências de um homem negro camponês. Podemos notar que essa dupla identidade se constrói de modo intenso, exigindo o enfretamento do racismo e do urbanocentrismo, processo que tenta subalternizar, invisibilizar e inferiorizar a existência desse sujeito. Assim, *Ser negro camponês* é um processo, uma construção, um movimento de afirmação identitária, de conscientização e empoderamento para se rebelar contra o *status quo*, em busca de visibilidade, resistindo e lutando para sua existência e busca permanente de sua *negritude e vínculo campesino*.

Assim, podemos perceber que o campesinato negro é constituído historicamente pela escravidão, pelos quilombos, pelos modos de vida dos antepassados negros, e vai se diferenciando e tomando vários lugares no campo. Ademais, a ancestralidade/empoderamento negro e o vínculo com a terra material e imaterial fundam a existência desse sujeito, constituindo uma identidade particular, enquanto camponês que está ligado com uma história étnico-racial negra. Além disso, esse ser negro reflete nos lugares que ele ocupa no campo, que é marcado pela desigualdade racial e agrária.

Desta maneira, esse trabalho se constrói com o objetivo de resgatar e reafirmar a importância de compreender as vivências desses *sujeitos negros camponeses*, para que assim possamos pensar sobre os aspectos raciais que também cortam o campo brasileiro, na busca da democratização da terra e igualdade racial. Bem como contribuir para pensar em políticas públicas nas diversas áreas, que contribuam para a permanência e dignidade desses sujeitos em suas múltiplas dimensões no campo brasileiro. Ademais, é essencial a Educação do Campo pautar essas questões dentro dos espaços de prática e construções te-

órico-metodológicas, no sentido de compreender que os sujeitos do campo também são diversos, não só na etnia/raça, mas também em aspectos com gênero, sexualidade e classe.

REFERÊNCIAS

CARNEIRO, M. J. Ruralidade: novas identidades em construção. In: XXXV CONGRESSO DA SOCIEDADE BRASILEIRA DE SOCIOLOGIA E ECONOMIA RURAL, 1997, Brasília. **Anais...** Brasília, DF: IBGE, ag. 1997.

CARVALHO, R. A. de. **A construção da identidade e da cultura dos povos do campo, entre o preconceito e a resistência: o papel da educação.** 2011. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, SP, 2011.

CRESWELL, J. W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto.** Tradução Magda Lopes. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2010.

COSTA, J. F. Prefácio. In.: SOUZA, N. S. **Tornar-se negro: as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social.** Rio de Janeiro: Edição Graal, 1983. (Coleção Tendências; v. 4).

FERNANDES, B. M. Os campos da Pesquisa em Educação do Campo: espaço e território como categorias essenciais. In.: MOLINA, M. C. (Org.). **Educação do Campo e Pesquisa: questões para reflexão.** Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006.

FERNANDES, F. **O negro no mundo dos brancos.** São Paulo: Difusão Européia, 1972.

_____. **O significado do protesto negro.** São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1989. — (Coleção polêmicas do nosso tempo; v. 33).

GOMES, F. dos S. **Mocambos e Quilombos: Uma história do campesinato negro no Brasil.** 1. ed. São Paulo: Claro Enigma, 2015 (Coleção Agenda Brasileira).

GOMES, N. L. Educação e identidade negra. **Revista Aletria**: alteridades em questão, Belo Horizonte, POSLIT/CEL, Faculdade de Letras da UFMG, v. 06, n. 09, p. 38-47, dez/2002.

GONZÁLEZ STEPHAN, B. Modernización y disciplinamiento. La formación del ciudadano: del espacio público y privado. In.: GONZÁLEZ STEPHAN, B et al. (Org.). **Esplendores y miserias del siglo XIX**. Cultura y sociedad en América Latina. Caracas: Monte Ávila Editores, 1995.

GONZALEZ, L.; HASENBALG, C. **Lugar de negro**. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1982.

GUSMÃO, N. M. M. de. A questão política das chamadas "terras de preto". **TEXTOS E DEBATES**. Publicação do Núcleo de Estudos sobre Identidade e Relações Interétnicas- UFSC, ano I, n. 2, 1990.

_____. Terra de mulheres: Identidade e Gênero em um bairro rural negro. **Revista História**, São Paulo, n. 129-131, p. 81-100, 1994.

MAGALHÃES, L. de L. **O Campo tem cor?: presença/ausência do negro no currículo da educação do campo no Pará**. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) - Instituto de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2009.

MARTINS, J. S. **Os camponeses e a política no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 1981.

MOLINA, M. C. Prefácio. In.: CALDART, R. S., PALUDO, C. e DOLL, J. (Org.). **Como se formam os sujeitos do campo?** Idosos, adultos, jovens, crianças e educadores. Brasília: PRONERA: NEAD, 2006. 160p.

MOTTA, J. F. **Corpos escravos vontades livres**: posse de cativos e família escrava em Bananal (1801 – 1829). São Paulo: FAPESP:Annablume, 1999.

MUNANGA, K. **Negritude**: usos e sentidos. 2. ed. – São Paulo: Editora Ática, 1988.

_____.; GOMES, N. L. **O negro no Brasil de hoje**. 2. ed. São Paulo: Global, 2016.

NASCIMENTO, A. do. **O genocídio do negro brasileiro: processo de um racismo mascarado**. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1978.

_____. **O quilombismo**. 2. ed. Brasília/Rio: Fundação Cultural Palmares; Ô.R. Editora, 2002.

OIT, Organização Internacional do Trabalho. Perfil dos principais atores envolvidos no trabalho escravo rural no Brasil. **Normas Internacionais de Trabalho**. Brasília: OIT, 2011.

QUIJANO, A. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, E. (Org.). **A colonialidade do saber: Eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires: CLACSO, 2005.

SILVA, F. da; TORRES, D. X; LEMOS, G. T. Educação do campo: a luta dos movimentos sociais camponeses por uma educação escolar específica e diferenciada. **Revista Pedagógica – UNOCHAPECÓ**, Chapecó, SC, ano 15, v. 1, n. 28, jan. /jun. 2012.

SILVA, J. F. da et al. Paradigmas da educação do campo: um olhar a partir dos estudos pós-coloniais latino-americanos. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 22, n. 2, p. 09-38, jul. /dez. 2014.

SILVA, P. B. G. e. Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil. **Educação**. Porto Alegre/RS, ano XXX, n. 3 (63), p. 489-506, set. /dez. 2007.

_____. Formação da identidade e socialização no Limoeiro. **Cad. Pesq.**, Brasília, n. 63, 1987.

SOUZA, M. L. A. de. Comunidades rurais negras e Educação no projeto “uma história do povo kalunga”. **Ruris**, v.2, n.1, março de 2008.

SOUZA, N. S. **Tornar-se negro: as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social**. Rio de Janeiro: Edição

Graal, 1983. (Coleção Tendências; v. 4).

TARDIN, J. M. Cultura Camponesa. In: CALDART, R. et al. (org.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012, p. 178-186.

WANDERLEY, M. de N. B. A ruralidade no Brasil moderno. Por um pacto social pelo desenvolvimento rural. In.: GIARRACCA, N. **¿Una nueva ruralidad en América Latina?** CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. 2001.

_____. O Campesinato Brasileiro: uma história de resistência. **RESR**, Piracicaba-SP, Vol. 52, Supl. 1, p. S025-S044, 2014.

CAPÍTULO 12

EGRESSOS DO ENSINO FUNDAMENTAL DE UMA ESCOLA DO CAMPO EM UBERLÂNDIA-MG E SUAS REPRESENTAÇÕES SOBRE O ENSINO MÉDIO: é preciso ir para ser alguém na vida

Juliana Pereira de Araújo¹
Michele Maria da Silva²
Renata Lopes S. Ribeiro³

Introdução

A escrita deste capítulo surgiu da inquietação quanto aos alunos que sendo do campo e tendo estudado nele por toda a vida, são obrigados a mudar abruptamente sua trajetória escolar pela migração forçada para o Ensino Médio em escolas urbanas. Sobretudo, nos instigou o pensamento que possuem sobre a etapa seguinte, novo nível de ensino. Muitos jovens vivenciam essa mudança mesmo porque há um gargalo na oferta do Ensino Médio explicitada pelo Censo Escolar (BRASIL, 2016) que indica que 89,8% das escolas com Ensino Médio estão na zona urbana e 10,2% na zona rural sendo essa a menor participação da zona rural em toda educação básica.

Ponderamos que as nuances entre campo e cidade

¹ Doutora em Educação – UFSCar. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação - Mestrado em Educação e Coordenadora da Incubadora de Empreendimentos Sociossolidários – INESSOL. E-mail: juliana.barrado@gmail.com.

² Graduada em Letras pela Universidade Federal de Uberlândia; Especialista em Educação do Campo e Educação em Direitos Humanos pela Universidade Federal de Uberlândia; Mestranda em Educação pela Universidade Federal de Goiás – Regional Catalão.

³ Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Goiás – Regional Catalão; Especialista em Educação Especial e Processos inclusivos pela Universidade Federal de Goiás - Regional Catalão; Mestranda em Educação pela Universidade Federal de Goiás - Regional Catalão.

são muito mais amplas do que pressupõe uma simples dicotomização e que há variações desde territórios com grande diferenciação de modos de vida e produção, até outros que apresentam formas bastante complexas de associação como se observa na região dominada por grandes complexos agroindustriais. Desse modo seria plausível admitir que a escola assuma também uma gama de sentidos ainda que se mantenha concebida predominantemente como instituição central na construção do ser social (DURKHEIM, 1977). É assim que compreendemos a manutenção das práticas, discursos e regras que são consideradas como a Liturgia da Escola Moderna (BOTO, 2014) pelas quais se perpetua a disciplinarização excessiva, a hierarquização e a centralidade do conteúdo.

O que se coloca a nós como questão pertinente ao campo da pesquisa em educação é justamente compreender os sentidos existentes sobre a escola que se manifestam nas especificidades de grupos que de alguma forma constituem identidade ou identificações (HALL, 2005) como os camponeses. Optamos por utilizar o conceito de representações sociais para definir este constructo.

As bases para utilização da categoria representações sociais estão presentes em Moscovici (2003) e Jovchelovitch (2000). Concordamos com o pensamento de Moscovici segundo o qual existem relações entre o nosso reservatório de imagens e a nossa capacidade de combiná-las, de engendrar novas e surpreendentes combinações (2003, p. 48). A nós interessa essencialmente a ideia do autor de que há uma capacidade das representações sociais de auxiliar a estabelecer ou projetar ações. Segundo Moscovici:

A representação constitui uma preparação para a ação, pois, além de guiar o comportamento, ela remodela e reconstitui os elementos do meio ambiente em que o comportamento deve se ligar. Ela consegue incutir um sentido ao comportamento, integrá-lo numa rede de relações em que está vinculada ao seu objeto, fornecendo ao mesmo tempo as noções, as teorias e os fundos de observação que tornam

essas relações estáveis e eficazes (2003, p. 49).

Jodelet (1984) nos remete a pensar as juventudes do campo quando é tomada por Jovchelovitch para explicar as representações sociais sugerindo que elas:

[...] representam, por excelência, o espaço do sujeito social, lutando para dar sentido, interpretar e construir o mundo em que ele se encontra. Para além das estruturas dadas da vida social, elas oferecem a possibilidade da novidade, da autonomia, daquilo que ainda não existe, mas que poderia existir. Elas são, nesse sentido, uma relação do ausente e um meio de evocar o possível (JOVCHELOVITCH, 2000, p. 41).

O artigo de Franco e Novais (2001) que trata das representações de alunos sobre o Ensino Médio nos trouxe definição que fortalece a orientação das anteriores consolidando nossa compreensão. Para eles as representações sociais são:

[...] elementos simbólicos que as pessoas expressam mediante o uso de palavras e gestos. No caso do uso de palavras, utilizando-se linguagem oral ou escrita, as pessoas explicitam o que pensam, como percebem esta ou aquela situação, que opinião formulam acerca de determinado fato ou objeto, que expectativas desenvolvem a respeito disso ou daquilo e assim por diante (FRANCO e NOVAIS, 2001, p. 172).

A partir desta fundamentação tivemos argumentos para considerar que a escassez de oferta do Ensino Médio no campo (que deriva de projetos nos quais os camponeses não deveriam ter acesso à patamares de educação que ultrapassassem a capacidade de ler e escrever rudimentarmente e de obedecer ao patronato) produz representações sociais sobre o mesmo ainda pouco compreendidas. Captando-as junto aos egressos das escolas de campo concluintes do Ensino Fundamental quando estão prestes a ir para as escolas urbanas de Ensino Médio temos a chance de olhar com maior atenção para um momento de tensio-

namento, de construção de sentidos e talvez de busca de discursos e roteiros que facilitem a ação. Por isso, defendemos que os sentidos guardados pelos jovens sobre essa etapa vindoura precisam ser conhecidos para discutirmos a educação do campo (sem deixar de expressar nossa posição de defesa do Ensino Médio no campo), para contribuímos com as escolas urbanas que os recebem, para sairmos da incômoda condição de expectadores do fato e gerarmos dados científicos qualitativos.

O panorama maior que traz tensionamento à nossa preocupação é dado pelo fato de serem conjugados na problemática dois elementos do processo educativo marcados historicamente por turbulências, disputas e omissões: a Educação do Campo e o Ensino Médio. Assim o expediente de rever historicamente tanto a modalidade quanto o nível em questão tornam-se essenciais para que os dados ganhem consistência para análise.

Sobre a Educação do Campo e sobre o Ensino Médio

A produção acadêmica sobre a Educação do Campo no Brasil vem sendo ampliada nas últimas décadas como consequência da maior mobilização dos movimentos sociais e dos inúmeros produtos dessa ação como as políticas governamentais, as pesquisas, etc. Sobremodo após a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases a LDB (Lei 9394/96), a questão se potencializa em bases mais alargadas e aprofundadas que ratificam a necessidade de outra compreensão sobre o que se vinha chamando educação rural.

Apresentando um pouco da cronologia da Educação do Campo, optamos por partir da realização em 1997 do I Encontro Nacional de Educadores da Reforma Agrária (I ENERA) e da Primeira Conferência Nacional de Educação do Campo no ano seguinte em Luziânia, Goiás. A escolha se sustenta no intento de ultrapassar (o que não significa

em hipótese alguma desconsiderar) o texto histórico que gira em torno da precariedade e da omissão política, e enfocar mais objetivamente o tempo presente (DOSSE, 2012). Sobre o amplo período precedente é importante destacar que a educação rural “apesar de numerosos programas desenvolvidos, sempre representou uma fatia muito pequena e marginal nas preocupações do setor público” (CALAZANS, 1981, p.162).

O evento marca a confluência dos movimentos sociais em torno da educação e um posicionamento mais incisivo e contundente sobre as demandas dos povos do campo por este direito. Nela, Miguel Arroyo ao palestrar questiona:

Como a escola vai trabalhar a memória, explorar a memória coletiva, recuperar o que há de mais identitário na memória coletiva? Como a escola vai trabalhar a identidade do homem e da mulher do campo? Ela vai reproduzir os estereótipos da cidade sobre a mulher e o homem rural? Aquela visão de jeca, aquela visão que o livro didático e as escolas urbanas reproduzem quando celebram as festas juninas? É esta a visão? Ou a escola vai recuperar uma visão positiva, digna, realista, dar outra imagem do campo? (ARROYO, 2011, p. 16).

As mobilizações ocorridas na continuidade explicam em grande parte o estabelecimento das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (Resolução 1/2002 do CNE/CEB) pelo Conselho Nacional de Educação, em abril de 2002. Em artigo sobre o documento (2002, p. 58) assinala algumas questões. A primeira é a importância do documento como uma conquista na luta pela educação do campo.

E cremos, como tantos outros, que foram as mobilizações que fizeram com que a educação do campo se tornasse assunto para os sistemas estaduais e municipais de ensino ao ponto de órgãos governamentais como o Conselho de Secretários Estaduais de Educação, bem como, a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação

(Undime) e o Conselho Nacional de Secretários Estaduais de Educação (Consed), incluírem a Educação do Campo em suas agendas políticas.

O documento intitulado “Referências para uma política nacional de Educação do Campo” (BRASIL, 2003) explicita e legitima dois fundamentos da educação do campo: a) a superação da dicotomia entre rural e urbano; b) relações de pertença diferenciadas e abertas para o mundo. Foram definidos por elas os sete (7) princípios da Educação do Campo, que são:

- I - A educação do campo de qualidade é um direito dos povos do campo;
- II - A educação do campo e o respeito às organizações sociais e o conhecimento por elas produzido;
- III - A educação do campo no campo;
- IV - Educação do campo enquanto produção de cultura;
- V - A educação do campo na formação dos sujeitos;
- VI - A educação do campo como formação humana para o desenvolvimento sustentável;
- VII - A educação do campo e o respeito às características do campo.

Vale ressaltar que todas essas conquistas foram consolidando a assunção da terminologia Educação do Campo em lugar da precedente “educação rural”. Pelo texto do documento produzido pelo MEC em 2007 intitulado “Panorama da Educação do Campo”, a expressão do campo é “utilizada para designar um espaço geográfico e social que possui vida em si e necessidades próprias, um espaço que possui identidade cultural própria e práticas compartilhadas por aqueles que ali vivem (BRASIL, 2007, p.8). De acordo com Fernandes (2006, p.28), a Educação no Campo tem início com a construção de uma política educacional para os assentamentos da reforma agrária e está voltada para o desenvolvimento do território camponês como par-

te do campo brasileiro, estando contida no paradigma da questão agrária. Já a educação rural, que é construída por diferentes instituições, está contida nos princípios do paradigma do capitalismo agrário. Para Soares *et al.*, (2006, p.51), “educação rural” é simplesmente a educação de alunos que vivem na área rural. O campo nesse sentido, mais do que um perímetro não-urbano, é um campo de possibilidades que dinamiza a ligação dos seres humanos com a própria produção das condições da existência social e com as realizações de sociedade humana (Brasil, 2001, p.1)

O panorama da Educação do Campo expôs os problemas da modalidade. Foram destacados: a) os baixos salários e a sobrecarga de trabalho dos professores, quando comparados com os dos que atuam na zona urbana; b) a necessidade de reavaliação das políticas de nucleação das escolas e c) a ausência de implementação de calendário escolar adequado às necessidades do meio rural, que se adapte às características da clientela, em função dos períodos de safra. São problemas que em nossa leitura se estruturaram fundamentalmente pelo modo como o campo foi inserido ou não inserido nos projetos de desenvolvimento nacional quando recebeu como possibilidade, ser o espaço do fornecimento de matéria prima, o espaço ideal para a sustentação da imagem da decadência e da precariedade para elevação do discurso modernizador ou o espaço do bucolismo fantasioso das elites tanto urbanas quanto agrárias.

De certo modo, avaliamos que o Ensino Médio apresenta na base de seus problemas os impactos da mesma ambiguidade ou pluralidade nos modos como foi construído, a partir de um projeto político, econômico e produtivo baseado na desigualdade. Manifestos em outros moldes. Para o Ensino Médio é nosso expediente trazer um pouco de cronologia e história.

Na República Velha (1889-1930), o ensino secundário (como era denominado o atual Ensino Médio) passou

por várias reformas como a Reforma Benjamim Constant (decreto nº 981 de 08 de novembro de 1890), o Código Epi-tácio Pessoa (decreto nº 3.890 de 03 de janeiro de 1901), a reforma Rivadávia Correia (decreto nº 8.659 de 05 de abril de 1911), a Reforma Carlos Maximiliano (decreto nº 11.530 de 18 de março de 1915), a Reforma João Luis Alves/Rocha Vaz (decreto nº 16.782 de 13 de janeiro de 1925). A síntese ao final do período é a composição de um modelo de ensino secundário perpassado pela ideia de preparação para o acesso ao ensino superior (ROCHA, 2010). As escolas públicas de Ensino Médio no Brasil até então eram restritas a jovens das camadas altas e médias da sociedade, os “herdeiros”, segundo Bourdieu (2003), com certa equiparação no conjunto de habilidades, conhecimentos e de projetos do futuro.

A partir da década de 1930, a intensificação do processo de industrialização e urbanização imprimiu a necessidade da promoção de padrões mínimos de comportamento social à população brasileira e da produção de um contingente de trabalho (mão de obra) qualificado. As elites passam a reivindicar novas reformas e a expansão do sistema educacional da república (NASCIMENTO, 2007). É a década da criação do Ministério da Educação e Saúde Pública dirigido por Francisco Campos, integrante do movimento escolanovista.

Dois decretos relacionados ao ensino secundário foram assinados: o Decreto 19.890, de 18 de abril de 1931 e o Decreto 21.241, de 14 de abril de 1932 que dispuseram sobre a organização desse mesmo nível de ensino e atentaram às demandas, consolidando o secundário como etapa de preparo para o trabalho ou como acesso ao ensino superior. Na ocasião ficou estabelecido que a escola secundária unificada iria seguir uma base comum de cultura geral com a duração de três anos, bifurcando-se dos 15 aos 18 anos, na seção de estudos intelectuais com três ciclos (humanidades modernas; ciências físicas e matemá-

ticas; ciências químicas e biológicas). Na seção das profissões manuais, também com três ciclos ligados, haveria a conexão com os ramos das atividades de extração de matérias-primas (escolas agrícolas, de mineração e de pesca); da elaboração de matérias-primas (escolas industriais e profissionais) e da distribuição dos produtos elaborados (transportes, comunicações e comércio). Percebemos que o ensino secundário, estaria então organizado em uma parte curricular, comum a todos que seria a primeira etapa do ensino, com idade entre 12 a 15 anos, e dos 15 aos 18 anos, teríamos uma parte diversificada de acordo com as aptidões e gostos dos estudantes. O que, na verdade, já era perceptível a separação dos estudantes, visto que os da elite estariam preocupados com a formação mais intelectual e para o acesso ao ensino superior, enquanto que os das camadas mais pobres seriam conduzidos à base das profissões manuais, para que fossem enquadrados no mercado de trabalho e capacitados para o exercício das funções manuais (SAVIANI, 2013).

Em 1942, a promulgação das Leis Orgânicas do Ensino (Decreto nº 8.659, de 5 de abril de 1911) orientou a reestruturação tanto do primário quanto do secundário/ ensino técnico-profissional. Tal reforma manteve o caráter elitista e conservador e promoveu ainda mais o caráter dual da educação brasileira, oficializando que o ensino secundário público seria destinado às elites e, por sua vez, o ensino profissionalizante seria destinado às classes populares. Em 1946, com a promulgação da Nova Constituição, alguns elementos que integraram o programa de reconstrução educacional dos Pioneiros da Educação foram restabelecidos. Em 1947, volta a predominar a concepção humanista moderna, sendo criada uma comissão para elaborar um projeto nacional de educação que, por sua vez, só veio ganhar corpo no ano de 1961, com a promulgação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação, que entrou em vigor no ano de 1962. Para tanto, foi elaborado um

Plano Nacional de Educação, no qual se instalou o Conselho Federal de Educação, cuja obrigação era de cuidar da elaboração desse plano, previsto na LDB. O PNE era um plano basicamente de distribuição de recursos federais, que deveriam ser repassados ao ensino primário, médio e superior. Cabia então à União, prestar assistência financeira ao estado e municípios, provendo recursos suplementares para o desenvolvimento dos sistemas estaduais de educação. A LDB promoveu também a equivalência do ensino secundário aos ramos profissionais, sendo conhecida como “leis de equivalência” (Saviani, 2013, p. 308).

Em 1964, o Brasil enfrentou novamente um momento de crise e de regime ditatorial. Com o Golpe Militar em 1964, não houve revogação dos primeiros títulos da LDB, contudo, sua base organizacional foi alterada, e a educação buscou se ajustar ao novo modelo econômico do capitalismo, trazendo para as escolas, conceitos de racionalidade, eficiência e produtividade. Durante o regime militar, a política educacional estava pautada nas ideias de ajustamento da escola, utilizada como instrumento de controle da sociedade, visando perpetuar as relações de dominação vigente.

Nascimento (2007) afirma que a política educacional do regime militar, teve como objetivo relacionar o sistema educacional ao sistema operacional, predominando uma educação voltada aos processos produtivos, com a função de habilitar e qualificar o aluno para o mercado de trabalho, atendendo assim, as demandas do país à expansão capitalista. Com a promulgação da Lei nº 5.692/71, foi criado o ensino de 1º e 2º grau. Cabia ao 2º grau o ensino predominantemente profissionalizante de modo a garantir que os alunos, ao concluir essa etapa de ensino, já adentrassem no mercado de trabalho e, conseqüentemente, a disputa por vagas de acesso ao ensino superior fosse menor. Percebemos o caráter instrumental e utilitarista que as políticas educacionais introduziram no contexto escolar. A escola

secundária foi se responsabilizando pela formação de uma massa trabalhadora, apta para desempenhar as funções fabris de maneira eficiente. Impediram o andamento perfeito dessa política, a falta de recursos financeiros, financiamentos, incompatibilidades políticas, dentre outros fatores, impediram a continuidade do processo educacional sobre essa perspectiva.

Na década de 1980, considerada por Saviani (2013) uma “década perdida”, não houve mudanças significativas no campo educacional, prevalecendo a tradição de descontinuidade das políticas educacionais de nosso país ainda que, em 1985, o fim do Regime Ditatorial tenha orientado a promulgação de uma nova Constituição Federal (1988) que trouxe avanços na política educacional. Pela primeira vez, foi apresentado um capítulo exclusivo tratando sobre a educação. A educação é tratada do Art. 205 ao Art. 214, nos quais, são estabelecidos direitos e deveres para com a educação de todos os níveis de ensino. No Art. 205, a educação torna-se direito de todos e dever do Estado e da família, com o objetivo de preparar os educandos para o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho. Ainda pela Carta Magna se fizeram concretas as prerrogativas para a coexistência de instituições públicas e privadas de ensino, a obrigatoriedade com a garantia do Ensino Fundamental e, pelo artigo 208, a extensão progressiva da obrigatoriedade e gratuidade do Ensino Médio. Ficou estabelecida também a exigência de elaboração de um Plano Nacional de Educação.

Vale salientar que, após a promulgação da Constituição, vários documentos foram elaborados com o objetivo de organizar a educação e ainda atender às demandas mundiais dos debates educacionais, a educação passa a ser vista como estratégia para o desenvolvimento e como ferramenta para a redução das desigualdades sociais. As novas políticas, que foram surgindo, apresentaram caráter descentralizador, o que tornou a União menos financia-

dora e mais fiscalizadora. Outro avanço significativo foi a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/96 de 20 de dezembro de 1996, que representando um avanço importante nas políticas públicas do campo educacional não se libertou do julgo de uma sociedade para qual a educação de qualidade se presta a uma minoria elitista, efetivando a hegemonia das classes dominantes. Em relação ao Ensino Médio ele não perdeu seu caráter dualista, que prepara intelectualmente uma minoria e renega aos trabalhadores um ensino de má qualidade que minimiza as condições para ingresso no ensino superior e pouco contribui para atenuar as desigualdades já cristalizadas. O próprio documento da LDB manifesta esta condição, pois vincula a educação escolar ao mundo do trabalho e à prática social.

Atualmente, assistimos as tentativas governamentais de emplacar a polêmica Lei de Reforma do Ensino Médio (EM) sancionada pelo presidente Michel Temer, por meio da Lei nº 13.415 de 16 de fevereiro de 2017. Dentre outras ações a reforma estipula que, no prazo de 5 anos, a carga horária deverá ser ampliada de 800 horas anuais para 1 mil horas anuais. Ou seja, as aulas deverão ser ampliadas para a carga horária de 5 horas diárias, o que deverá ocorrer tanto em escolas públicas como em escolas privadas. A intenção é que as escolas de tempo integral sejam instaladas principalmente em regiões com menores índices de desenvolvimento humano e, também, que apresentaram resultados mais baixos nos processos avaliativos nacionais. A princípio houve uma série de embates e críticas contrárias à retirada de disciplinas como filosofia, sociologia e história do currículo obrigatório, o que levou a medida a ser revista.

Retrato do Ensino Médio brasileiro, fornecido pelo Censo Escolar (BRASIL, 2016), mostra que 77,6% dos alunos estudam no turno diurno e 22,4% dos alunos estudam no período noturno; 95,6% dos alunos frequentam escolas

urbanas; a rede privada - que possui cerca de 1 milhão de alunos (12,5%), cresceu 4,5% em oito anos; com 6,9 milhões de alunos, a rede estadual tem uma participação de 84,8% no total de matrículas e concentra 96,9% dos alunos da rede pública; 47,1% dos alunos estudam em escolas com mais de 500 alunos nessa etapa.

Se no cenário nacional a luta esteja ancorada pela bandeira da ampliação progressiva da obrigatoriedade e gratuidade do Ensino Médio, que foi integrado à educação básica que está sob responsabilidade dos Estados, o que guia os povos do campo ainda é a conquista de sua oferta no campo, para o campo e do campo o que exige um esforço gigantesco por ser algo absolutamente na contracorrente do que ocorre.

Acreditamos que a pesquisa em educação é elemento que pode contribuir com Educação do Campo por instrumentalizar a crítica, a reflexão e a proposição de ações. Acessando o pensamento dos jovens do campo desejamos tornar conjunta a mobilização a partir do reconhecimento de que os camponeses têm plena condição de pensar a própria educação. São escassos os trabalhos que visibilizam o pensamento das juventudes camponesas. E é o que nos propomos a realizar quando buscamos descobrir as representações que um grupo de jovens possui sobre o Ensino Médio. Passemos aos aspectos metodológicos da pesquisa já apresentando dados e discussão.

Desenvolvimento

O que realizamos foi uma pesquisa exploratória. Essa é parte de uma pesquisa maior que no âmbito do mestrado se propõe a analisar o Ensino Médio ofertado a egressos do Ensino Fundamental em escolas do/no campo na região de Uberlândia, abarcada pelos municípios de Araguari, Prata, Indianópolis, Tupaciguara, Nova Ponte, Monte Alegre de Minas, Araporã, Campina Verde e Uber-

lândia, que são atendidos pela Secretaria de Estado de Educação por meio da Superintendência Regional de Ensino e seu conjunto de unidades escolares.

No município de Uberlândia a redução no número de vagas do Ensino Fundamental para o Ensino Médio no campo, pode ser inferida ao indicarmos que existem 13 escolas públicas municipais de ensino fundamental na zona rural, mas que para o Ensino Médio há apenas três escolas no campo funcionando com nove salas anexas.

Mapeando a oferta do Ensino Médio na região de Uberlândia, descobrimos três (03) tipos de oferta: a) as chamadas salas anexas; b) a escola urbana que recebe os alunos do campo e c) a escola de Ensino Médio no campo.

As Escolas Estaduais (sede na área Urbana) com turmas anexas de Ensino Médio na zona rural de Uberlândia são:

Tabela 1. Escolas Estaduais com sede na zona urbana com turmas anexas na zona rural de Uberlândia-MG.

	Escola sede (zona urbana)	Turno de funcionamento da turma anexa	Nível	Escola de funcionamento (anexo na zona rural)	Modalidade de Ensino
01	E.E. Teotônio Vilela	Noite	1º ao 3º ano do Ensino Médio	E. M. Freitas Azevedo (Bairro Morada Nova)	Regular / Educação de Jovens e Adultos - EJA
02	E.E. Prof. José Ignácio de Sousa	Noite	1º ao 3º ano do Ensino Médio	E. M. Antonino Martins da Silva (Distrito de Martinésia)	Regular
03	E.E. Prof. José Ignácio de Sousa	Noite	1º ao 3º ano do Ensino Médio	E.M.Sebastião Rangel (Distrito de Tapuirama)	Regular / Educação de Jovens e Adultos - EJA

Fonte: Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais. Elaborada pelas autoras.

Escolas estaduais de Ensino Fundamental e Médio

na zona rural são a Escola Estadual Eufrausina da Costa Araújo, localizada na zona rural de Monte Alegre-MG; a Escola Estadual Arthur Bernardes localizada no distrito de Amanhece, em Araguari-MG e a Escola Estadual do Prata que possui 03 (três) turmas anexas de Ensino Médio na Escola Municipal Afonsina Maria de Jesus situada no Patrimônio Rio do Peixe, distrito do município do Prata.

Na zona urbana de Uberlândia, as escolas que recebem alunos egressos do Ensino Fundamental no campo estão distribuídas por toda cidade conforme localização. Conversas informais nos indicaram que o que explica esse fluxo pode ser tanto a proximidade destas escolas da zona rural o que diminui os custos com transporte escolar, como o fato destas escolas apresentarem “sobra” de vagas e neste quesito pode haver um implicador que é a escola em questão ser conhecida como violenta ou ruim.

Para atingirmos o objetivo desta pesquisa, nos aproximamos de jovens que estão concluindo o nono ano do ensino fundamental e que em 2018 rumarão diariamente para escolas urbanas da cidade de Uberlândia. Optamos por acessar as representações sociais sobre o Ensino Médio através da aplicação de um questionário semiestruturado contendo 07 (sete) questões. Algumas questões do instrumento foram: “O que você espera para o Ensino Médio? ”, “Algo lhe preocupa em relação ao Ensino Médio?” e “Quem escolheu a escola que você estudará no Ensino Médio?”.

Os questionários foram aplicados no início do mês de novembro, durante o 4º bimestre, momento em que os alunos e corpo docente estão se preparando para finalização das atividades do ano letivo e quando a questão da transição de escola se centraliza no dia a dia do lugar. Acreditamos que a proximidade com o momento de transição para o Ensino Médio potencializa os sentidos acerca do ingresso nessa nova etapa da educação básica e tornam-se mais latentes para esses estudantes possibilitando assim

que os dados sejam produzidos com mais fidedignidade.

O lócus foi uma escola municipal reconhecida por boa parte dos profissionais e autoridades da área educacional do município de Uberlândia, como uma “boa escola” para se trabalhar. Pelos dados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB, fornecidos pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP, vemos que a escola não atingiu o resultado educacional (nota 6,0) estabelecido pelo Ministério da Educação. No entanto, vem apresentado resultado crescente de acordo com a última avaliação realizada no ano de 2015. Sua localização está na zona rural de Uberlândia, numa propriedade pertencente à Associação Brasileira de Ajuda ao Menor – ABAM. A referida instituição foi criada em 14 de dezembro de 1957 e abrigava patronato que acolhia menores carentes e órfãos. Em 1962, tornou-se escola primária para internos. Somente em fevereiro de 1984, foi publicada a extensão das séries finais do ensino fundamental (5ª a 8ª), desse modo a Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE) passou a ser a entidade mantenedora da escola, extinguindo assim o Patronato e permanecendo somente a escola regular. Naquela época, houve um processo de nucleação das escolas vizinhas, passando para o município a responsabilidade pelo transporte de alunos e funcionários. O acompanhamento pedagógico era realizado por uma equipe da Universidade Federal de Uberlândia. Em 1990, a Escola Estadual foi transferida para o bairro Santa Luzia em Uberlândia e ali foi criada uma escola de 1º Grau – 1ª a 8ª série. O funcionamento da pré-escola foi autorizado em 1992 e em 1995 ela passou a oferecer também o curso regular de suplência de regime semestral de 1ª a 4ª série no turno noturno. No ano de 1996, ocorre mudança de mantenedora da Escola para a Prefeitura Municipal de Uberlândia e, em 2007, a escola passou a atender Educação Infantil e Ensino Fundamental de 9 anos. Atualmente atende às seguintes modalida-

des de ensino: Educação Infantil – Pré-escola 1º período (4ª anos) e 2º período (5ª anos), Ensino Fundamental de 9 (nove) anos e Educação Especial – Atendimento Educacional Especializado.

A amostra foi constituída de um total de 18 alunos matriculados e frequentes em uma turma de nono ano. A distribuição etária se apresentou da seguinte maneira: sete alunos com 14 anos; seis alunos com 15 anos; quatro alunos com 16 anos e um aluno com 18 anos. Havia no grupo, nove meninas e nove meninos. Portanto, a maior parte dos alunos estava dentro do patamar adequado de relação idade-série.

Quanto à moradia destes alunos vimos que residem em fazendas, granjas, sítios, chácaras e assentamentos (no caso o Rio das Pedras). Há, portanto, a absoluta configuração de um grupo totalmente imerso no território campo. Isso reflete na trajetória escolar deles, pois, a escola do campo se mostra o local predominante na trajetória destes jovens. Os dados revelaram que seis (06) alunos estudam desde a pré-escola na escola em que concluirão o ensino fundamental. Dois (02) alunos estudam nela desde o 1º ano do Ensino Fundamental. Um (01) aluno estuda desde o 3º ano do Ensino Fundamental. Três (03) alunos estudam nela desde o 4º ano do Ensino Fundamental. Três (03) alunos estudam na escola desde o 6º ano do Ensino Fundamental. Um (01) aluno estuda na escola desde 8º ano. Dois (02) alunos foram matriculados na escola este ano. Vemos pelos dados que mais de 50% da turma está na escola há mais de 4 anos.

Sobre essa escola, todos os alunos expressaram que gostam de estudar na escola e nela valorizam as amizades com os colegas e professores que são marcadas por vínculos de afeto e companheirismo. A questão das relações afetivas na escola do campo, foi elemento percebido por Araújo (2012) a partir do olhar de professores do campo que viram nos alunos maior afetividade, carinho e “doci-

lidade”.

Algumas respostas evidenciaram que os professores são bons e utilizam em suas aulas da liberdade proporcionada pela escola. Neste ponto, houve novamente aproximação com os resultados de Araújo (2012) que mostram a existência de uma didática diferenciada na escola do campo, que se utiliza dos espaços da escola como o refeitório, os lotes ou chácaras próximas, etc. O refeitório é visto como o lugar do encontro e da convivência. A quadra também aparece como lugar fortemente valorizado.

A noção do ambiente como algo positivo contrasta com as respostas sobre a infraestrutura da escola, que foi alvo de reclamação de todos os alunos, sobretudo a questão dos banheiros. Esse conjunto de características que é próprio da escola do campo é explicação para que o único aluno com trajetória de escolarização anteriormente urbana tenha respondido que acha “ruim” estudar na escola, reclamou do banheiro e indicou não gostar dos professores.

Sobre as representações sociais acerca do Ensino Médio, os dados revelaram que eles atribuem grande valor a este nível de ensino o que se assemelha ao percebido por Leão, Dayrell e Reis (2011). O resultado contradiz o que revelam dados levantados pelo Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) com jovens que já estão no Ensino Médio e que dão conta que eles não mais acreditam que a educação vai proporcionar melhor qualidade de vida, o que é um dos motivos relativos ao fato de que apenas 58% dos estudantes concluem o Ensino Médio – sendo que as diferenças sociais são decisivas já que enquanto 85% dos alunos mais ricos no Brasil finalizam essa etapa, 28% dos jovens com menos recursos conseguem esse feito.

Na amostra de nossa pesquisa, o Ensino Médio é componente inserido nos projetos dos alunos já que todos os 18 estudantes responderam que cursarão o Ensino Médio. Discriminando o teor literal das respostas, temos que

o Ensino Médio é “necessário para ter um futuro melhor” para sete (07) alunos. Um (01) jovem associou o Ensino Médio a “ter uma vida boa”. “Ter um bom trabalho” foi a resposta de outro aluno. Também apareceu a relação com a faculdade expressa por três (3) jovens e essa perspectiva foi explicitada por Pimentel, Costa e Nunes (2012). Dois (02) expressaram que o Ensino Médio tem a ver com “realização/futuro profissional”. Um aluno aventou duas ou três dessas leituras. A expressão “ser alguém na vida” apareceu nas respostas de quatro (04) alunos e nos remeteu ao texto de Alves e Dayrell (2015) que auferiram que essa categoria de projeto é orientação comum para os jovens do campo, ainda que “sejam distintos os modos como os jovens organizam suas condutas futuras” (ALVES e DAYRELL, 2015, p. 375).

Vimos que o Ensino Médio é componente presente nos projetos de vida, que é categoria utilizada por Alves e Dayrell (2015) com base no entendimento do sociólogo Gilberto Velho (2003) e contempla “alternativas que podem ser sonhadas e desejadas, individual ou coletivamente, no contexto sociocultural no qual os sujeitos estão inseridos” (p. 379).

Os textos das respostas, apresentados no quadro abaixo, expressam com mais clareza as representações dos alunos para o Ensino Médio que dão pistas de seus projetos de vida.

Quadro 1. Justificativas para cursar o ensino Médio.

“Porque tenho interesse em ser alguém na vida”.

“Porque eu quero ser alguém na vida”.

“Porque eu quero ser alguém melhor e ter um futuro bom”.

“Para ter um futuro melhor”.

“Para ter um futuro melhor em relação a minha condição”.

“Porque minha meta é concluir todos os estudos e me realizar profissionalmente”.

“Porque eu quero ter uma vida boa e para isso preciso de estudo”.

“Porque eu quero formar e garantir um futuro melhor”.

Fonte: Organizado pelas autoras.

Sobre o que os jovens esperam do Ensino Médio, as respostas evidenciaram a expectativa da ampliação da aprendizagem, fazer novas amizades e melhorar as notas entre os dados. Os resultados se afastaram de estudo anterior que enfocou a visão de jovens sobre o Ensino Médio em Catalão-GO (FARIA, SILVA e ARAÚJO, 2015) e que davam conta da escola como lugar de socialização e não de aprendizagem necessariamente.

O gráfico a seguir mostra as ocorrências (alguns jovens produziram mais de uma resposta).

Gráfico 1. Expectativas em relação ao Ensino Médio



Fonte: Elaborado pelas autoras.

Em relação às preocupações destes alunos, os dados revelaram que raramente aparece a questão da transição campo-cidade para a continuidade da escolarização já que essa “mudança de ambiente” apareceu para poucos alunos. As respostas foram mais no sentido da ampliação do currículo (mais disciplinas), o que acarretará uma maior exigência da nova escola. Apenas um (01) aluno respondeu que está preocupado com o *bullying* em virtude de sua deficiência.

Considerações

A decisão de realizar a pesquisa exploratória, que origina este capítulo, partiu da preocupação com os jovens alunos do campo, que vivenciam a migração de suas trajetórias escolares. Tínhamos a expectativa de encontrar representações sociais que expressassem a tensão deste momento, desta mudança, sinalizando como âmago a saída da escola do campo/chegada na escola urbana (da cidade).

Estávamos enganados ao pontuar nessa dicotomização o cerne da questão. As juventudes, talvez mais do que outros grupos etários, vive um universo mais fluido com nuances mais variadas no aspecto dos limites culturais entre um espaço e outro. Há, acima de tudo, uma homogeneidade nos aspectos culturais das juventudes que se apropriam amplamente dos modos de ser, vestir, portar-se e projetar a vida.

A partir desta reorientação inicial, que consideramos importantíssima, o que os dados revelaram é que nas representações sociais dos alunos sobre o Ensino Médio, residem expectativas e sentidos que preveem a necessidade de uma maior dedicação aos estudos, a positiva espera pela ampliação das aprendizagens e uma efetiva e esperada aproximação com a oportunidade de ingresso no ensino superior. Houve no discurso produzido, uma ressonância da ideia da escola-escolarização-educação como chave para a melhoria de vida numa perpetuação do projeto moderno da escola-educação como constituidora do sujeito social. Estudar é sim garantia de “ser alguém na vida” ou de “melhorar de vida”, “ter um futuro melhor”.

Foi possível percebermos também que a migração é vista como natural e que manifesta a visão de que a continuidade dos estudos depende da saída para a zona urbana. Isso pareceu algo preocupante, pois esvazia os esforços pela oferta de Ensino Médio no campo para os sujeitos do campo. Tudo se diminui a uma questão de logística, transporte e vagas.

Se a visão da escola do campo reproduz o que a literatura apresenta que é a noção de uma experiência de escolarização marcada pelas relações de afeto e pelo ambiente agradável, a visão da escola urbana não traz (nem poderia trazê-lo claramente) os elementos que para os jovens da zona urbana são comuns como a violência, a falta de expectativas, o distanciamento dos professores. Era em decorrência deste quadro que esperávamos encontrar

nas respostas a perspectiva de que a transição seria marcada por representações negativas de *bullying*, de uma escola mais violenta ou de invisibilidade para os oriundos do campo. O que indicamos ao final deste exercício é que precisamos investir em novas pesquisas, reencontrar estes jovens em suas novas escolas e ampliar o conhecimento sobre as trajetórias dos alunos do campo.

REFERÊNCIAS

ALVES, M. Z.; DAYRELL, J. Ser alguém na vida: um estudo sobre jovens do meio rural e seus projetos de vida. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 41, n. 2, p. 375-390, jun. 2015. ISSN 1678-4634. Disponível em: <<https://www.revistas.usp.br/ep/article/view/100437/99042>>. Acesso em: 18 nov. 2017. doi:<<http://dx.doi.org/10.1590/s1517-97022015021851>>.

ARROYO, M. G.; FERNANDES, B. M. **A educação básica e o movimento social do campo** – por uma educação básica do campo. Brasília: MST - Coordenação da Articulação Nacional Por uma Educação Básica do Campo, 2011. Disponível em: <<http://educampoparaense.eform.net.br/site/media/biblioteca/pdf/Colecao%20Vol.2.pdf>> Acesso em: 10 out. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep). **Panorama da educação do campo**. Brasília, DF: MEC/Inep, 2007.

_____. Ministério da Educação. Lei N° 9.394, de 1996 que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **LDB: Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: Câmara dos deputados, coordenação de publicação, 1996.

_____. Ministério da Educação. Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (CNE. Resolução CNE/ CEB 1/2002). **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 9 abr. 2002. (Seção 1. p. 32).

_____. Ministério da Educação. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Referências para uma política Nacional da Educação do Campo. In: **Caderno de Subsídios**. Brasília: MEC, 2003.

_____. Ministério da Educação. **CENSO Escolar 2016**: Notas estatísticas. Brasília, DF, 2016. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/fevereiro-2017-pdf/59931-app-censo-escolar-da-educacao-basica-2016-pdf-1/file>>. Acesso em: 19 nov. 2017.

_____. Ministério da Educação. **Avaliação da aprendizagem**. Brasília, DF: MEC, 2002. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/educacao-quilombola-/190-secretarias-112877938/setec-1749372213/18843-avaliacoes-da-aprendizagem>>. Acesso em: 12 nov. 2017.

_____. Ministério da Educação. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **LDB: Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, DF: Câmara dos deputados, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 16 nov. 2017.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Índice de Desenvolvimento da Educação Básica**. Brasília, DF: IDEB, 2002. Disponível em <<http://ideb.inep.gov.br/resultado/resultado/resultado.seam?cid=384788>>. Acesso em: 12 nov. 2017.

_____. Ministério da Educação. Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF: MEC, 2001. Disponível em: <portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf_legislacao/.../legisla_tecnico_lei10172.pdf>. Acesso em: 30 out. 2017.

_____. Ministério da Educação. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF: MEC, 2014. Disponível em: <www2.camara.leg.br/.../lei/.../lei-13005-25-junho-2014-778970-publicacaooriginal-1>. Acesso em: 30 out. 2017.

_____. Ministério da Educação. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nºs 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valor-

ização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. **Diário Oficial da União, Brasília, DF: MEC, 2017.** Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2017/lei-13415-16-fevereiro-2017-784336-publicacaooriginal-152003-pl.html>>. Acesso em: 30 out. 2017.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J.C. **Los herederos: los estudiantes e la cultura.** Buenos Aires: Siglo XXI, 2003.

BOTO, C. A liturgia da escola moderna: saberes, valores, atitudes e exemplos. **Hist. Educ.**, Santa Maria, v. 18, n. 44, p. 99-127, Dec. 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2236-34592014000300007&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 18 nov. 2017. Doi: <<http://dx.doi.org/10.1590/S2236-34592014000300007>>.

CALAZANS, M. J. C.; et al. Políticas educacionais: Questões e contradições da Educação Rural no Brasil In: WERTEIN, J.; BORDENAVE, J. D. (org.). **Educação rural no terceiro mundo: Experiências e novas alternativas.** Rio de Janeiro: Paz e terra, 1981. p. 161 a 197.

DOSSE, F. História do tempo presente e historiografia. **Revista Tempo e Argumento.** Revista do Programa de Pós-graduação em História, Florianópolis, v. 4, n. 1, p. 5-22, jan. /jun. 2012.

DURKHEIM, E. A educação como processo socializador: função homogeneizadora e função diferenciadora. In: PEREIRA, L.; FORACCHI, M.M. **Educação e sociedade.** 8. ed. São Paulo: Nacional, 1977.

FRANCO, M. L. P. B.; NOVAES, G. T. F. Os Jovens do ensino médio e suas representações sociais. **Cadernos de Pesquisa**, n. 112, p. 167-183, mar. 2001.

FERNANDES. Os campos da pesquisa em Educação do Campo: espaço e território como Categorias essenciais. In: MOLINA, Mônica Castagna. (Org). **Educação do Campo e pesquisa: questões para a reflexão.** Brasília: Ministério do Desenvolvi-

mento Agrário, 2006.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 10. ed. Rio de Janeiro: DP&A; 2005.

JODELET, D. (1984) *Réprésentation sociale: phénomènes, concept et théorie*. Em, S. Moscovici (Org.) **Psychologie Sociale**. Paris: PressesUniversitaires de France. Jovchelovitch, S. (2000). *Representações sociais e esfera pública: a construção simbólica dos espaços públicos no Brasil*. Petrópolis, RJ: Vozes.

LEAO, G.; DAYRELL, J. T.; REIS, J. B. dos. Jovens olhares sobre a escola do ensino médio. **Cad. CEDES**, Campinas, v. 31, n. 84, p. 253-273, ago. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622011000200006&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 18 nov. 2017.

MINAS GERAIS, Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais. **Sistema Mineiro de Administração Escolar - SIMADE**. Acesso em 13 de março de 2017.

MOSCOVICI, S. **Representações sociais: investigações em psicologia social** (P. A. Guareschi, trad.). Petrópolis, RJ: Vozes, 2003. (Trabalho original publicado em 2000).

NASCIMENTO, M. N. M. Ensino Médio no Brasil: determinações históricas. **Publ. UEPG Ci. Hum., Ci. Soc. Apl., Ling., Letras e Artes**, Ponta Grossa, 15 (1) 77-87, jun. 2007. Disponível em:< www.revistas2.uepg.br > Capa > v. 15, n. 1 (2007)>. Acesso em: 01 nov. 2017.

PALMA FILHO, J. C. República e a Educação no Brasil: Primeira República (1889-1930). **Cadernos de Formação, História da Educação**. 3. ed. São Paulo: PROGRAD/UNESP/ Santa Clara Editora, 2005. Disponível em: <<https://acervodigital.unesp.br/bistream/123456789/3/01d06t04.pdf>>. Acesso em: 01 nov. 2017.

PEREIRA DE ARAÚJO, J.; MORAES, R. M. A de O. Aprendizagem da docência em uma escola do campo: ressignificações na trajetória de professores. **Olhar de Professor**, Paraná, v. 15, n. 1, p. 115-129, 2012. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=68423875009>>. ISSN 1518-

5648. Acesso em: 18 nov. 2017.

SAVIANI, Demerval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 4. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

SOARES, S., et al. Perfil estatístico da educação rural: origem socioeconômica desfavorecida, insumos escolares deficientes e resultados inaceitáveis. Em: BOF, A. M. (Org). **A educação no Brasil rural**. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Brasília, 2006.

CAPÍTULO 13

O POPULAR E O CIENTÍFICO: experimentação e aprendizado com os processos químico-biológicos

Ramom Patrik Cordeiro Da Silva¹

Welson Barbosa Santos²

Jackeline Silva Alves³

Introdução

A formação de profissionais da educação exige um ensino ajustado a realidade da escola e contextualizado a ela. Isso para que se confira ao licenciando competência na realização de atividades educacionais, de aprendizagem, de ensino e pesquisa; para tanto, os Cursos de Graduação – licenciaturas precisam buscar o desenvolvimento de atividades teóricas, práticas e de estágio em escolas da rede pública e privada de ensino. Nesse contexto, o desenvolvimento de atividades de estágio regulamentada em 400 horas subdividida e distribuída durante a formação e estabelecida pelo Ministério da Educação (MEC) é o que possibilita o contato direto do estudante com a escola, conferindo uma oportunidade singular de aplicar seus conhecimentos teóricos bem como de contribuir no desenvolvimento de habilidade e destreza nas ações docentes que a

¹ Graduando de Licenciatura em Educação do Campo – LedoC, na Universidade Federal de Goiás/ Regional Cidade de Goiás. Participante do projeto de pesquisa Pedagógico, lúdico e Ensino de Ciências: recursos pedagógicos na licenciatura do campo e ensino escolar no Município de Goiás/GO. e-mail: patriksilva25@gmail.com

² Pós-Doutor em Educação pelo – UNESP, Doutor em Educação pela UFSCar, Mestre em Educação pela UFU e Graduado em Ciências Exatas e Naturais e Pedagogia. É professor Adjunto da Universidade Federal de Goiás / Regional Cidade de Goiás. E-mail: wwsantosw@yahoo.com.br

³ Doutora em Educação pela Universidade Federal de São Carlos -UFSCar, Mestre pela Universidade Federal de Goiás- UFG e professora da Universidade Estadual de Goiás – Campus Morrinhos. E-mail jackgeo17@gmail.com

executará. Isso porque,

A formação inicial dos professores de Ciências destinada a preparar profissionalmente os futuros docentes, se mostra insuficiente para lhes garantir o bom desempenho profissional devido aos seguintes fatores: além da cisão conteúdo-forma, o tempo desta formação pode ser considerado curto para abranger a complexidade que envolve o preparo do professor para responder às múltiplas situações de ensino; o currículo de formação é muito amplo e o pouco tempo destinado aos diferentes conteúdos não garante uma apropriação e profundidade dos conceitos implicados e ainda a realidade das escolas é muito diferente das teorias aprendidas na universidade a reformulação dos conteúdos não garante mudanças nas estratégias de ensino (CACHAPUZ, 2005, p.23).

Dessa forma, acreditamos que as atividades de estágio são de suma importância para a formação profissional e por isso devem ser realizadas da maneira mais organizada, sistematizada e mais efetiva possível, uma vez que oficinas pedagógicas e práticas laboratoriais de experimentação podem já ser iniciadas dentro das próprias disciplinas durante a formação na universidade. O objetivo que é por ações assim, venha se construindo estratégias para a ação docente no estágio e um processo pedagógico de formação profissional mais eficiente aconteça de forma que se tenta como criar um elo entre a formação teórico-científica e a realidade do meio onde o docente irá atuar, fazendo com que o estudante estabeleça correlações entre o referencial teórico dos conteúdos disciplinares e as situações do cotidiano que a escola propicia. Este, certamente, é o momento de vincular a teoria à prática, possibilitando a aplicação de conceitos abstratos em situações concretas e de fácil entendimento e conexão com o cotidiano do aluno escolar e sua vida.

Apesar de tais interesses, considerados docentes – mesmo aqueles que aplicam a experimentação com frequência em suas aulas, é comum que desconheçam muitas das possíveis contribuições e abordagens das atividades

experimentais para o Ensino de Ciências, tanto no campo da Química, quanto da Física e da Biologia. Conforme ressaltam Galiuzzi e colaboradores (2001), eles têm percepções até mesmo equivocadas referente as finalidades de tais práticas no contexto da sala de aula e construção do saber. No entanto, buscando mudanças nesse quadro, um considerado número de pesquisadores ligados as licenciaturas têm se empenhado em compreender, especificamente, qual seria o papel das atividades experimentais, quais formas seriam mais adequadas para abordá-las em sala de aula e quais as estratégias e caminhos podem favorecer sua melhor aplicação.

Assim, se por um lado estudos nesse campo têm mostrado os esforços da comunidade acadêmica e que atuam nas licenciaturas, nas áreas das Ciências da Natureza, buscando contribuir para a melhoria das atividades experimentais no Ensino de Ciências, consideremos que por outro lado, considerados aspectos dessa prática pedagógica ainda aparecem repletos de controvérsias, insuficientes, inadequadas e sem sentido para o aluno e o professor. De fato, segundo Araújo e Abib (2003), a experimentação vem sendo proposta e discutida nas licenciaturas de forma bastante diversa. Mas consideremos que o significado que tais atividades podem assumir no contexto escolar, é o de dar sentido a quem aprende um novo saber que até então parece distante de sua realidade. Nisso, vale considerar o fato de que,

[...] apesar da pesquisa sobre essa temática revelar diferentes tendências e modalidades para o uso da experimentação, essa diversidade, ainda pouco analisada e discutida, não se explicita nos materiais de apoio aos professores. Ao contrário do desejável, a maioria dos manuais de apoio ou livros didáticos disponíveis para auxílio do trabalho dos professores consiste ainda de orientações do tipo “livro de receitas”, associadas fortemente a uma abordagem tradicional de ensino [...]. (ARAÚJO; ABIB, 2003, p.177)

Nesse contexto, este relato de experiência, buscou estabelecer relações entre o saber popular e o saber científico, a partir de experiências estabelecidas com a metodologia da pesquisa-ação, elencando possíveis contribuições para o ensino/aprendizagem de conteúdos relacionados aos componentes curriculares de Química, Física, Biologia e Ciências, no Curso de Licenciatura em Educação do Campo – LEdoC, na Universidade Federal de Goiás – UFG – Regional Goiás.

Feito tal localização, firmamos que o experimento realizado, vincula-se ao Projeto de Ensino, Pesquisa e Extensão intitulado *“Pedagógico, lúdico e Ensino de Ciências: recursos pedagógicos na licenciatura do campo e ensino escolar no município da Cidade de Goiás/GO”*, desenvolvido por licenciando do Curso citado. O mesmo é parte integrante da ação do Grupo de Pesquisa Educação no Cerrado e Cidadania, vinculado ao LEdoC e tem sua regulamentação avaliada e aprovada pelo Comitê de Ética Brasileiro sob o protocolo CAAE: 54885216.2.0000.5083.

Assim, ao iniciar essa introdução, entendemos como é importante considerar que procedem das experiências na docência em Ciências das séries finais do Ensino Fundamental, experiência procedente do convívio na escola durante os estágios supervisionados, uma das motivações para propor o desenvolvimento do projeto aqui apresentado. Também, no convívio com os estudantes do Curso de Licenciatura em Educação do Campo na Universidade Federal de Goiás - Regional Goiás, tem reforçado a importância de buscas por caminhos auxiliares na construção do saber das Ciências e de uma experimentação adequada e ajustada a dinâmica da escola campesina. Então, junto com outros profissionais das áreas envolvidas, a busca é por estimular e promover a construção de práticas ajustadas as disciplinas e observar como o processo ocorre, influi e contribui na melhor formação de futuros docentes.

Quanto à descrição dos sujeitos graduandos e alunos

escolares que a todo tempo são envolvidos no projeto, são licenciandos que atuam ou atuarão no Ensino Fundamental de escolas do campo e seus alunos existentes em tais espaços. É no observar de seus discursos, que vai ficando perceptível as dificuldades que enfrentam no entender, explicar e repassar conceitos básicos nas ciências da natureza, assim como fenômenos e processos na Química, Física e Biologia. O que ocorre é que o ensino e a aprendizagem das ciências podem apresentar falhas na interpretação a ser dada, a considerado número de estruturas e fenômenos que compõem as áreas em questão. Daí surge e avança nosso trabalho de formação na licenciatura.

A realização do experimento deu-se, a partir, da orientação dada pelo professor responsável pelo desenvolvimento do projeto supracitado, na busca por caminhos que pudessem associar saberes populares, ou seja, aqueles conhecimentos que embora façam parte do cotidiano dos licenciandos em Educação do Campo, possam também ser explicados à luz de conhecimentos específicos produzidos pelas mais diversas áreas do conhecimento. Nesse relato em específico, as aproximações foram estabelecidas, a partir, de conhecimentos elaborados pela Química.

Nesse sentido, entendemos ser de grande importância, o exercício de associar saberes populares, oriundos das experiências que vivemos na vida e na lida diária no campo, aos conhecimentos elaborados e sistematizados pela Ciência, e a nós apresentados no Curso de Licenciatura em Educação do Campo, considerando a multiplicidade de disciplinas específicas que compõe a matriz curricular do Curso em tela.

A partir da associação entre saber popular e conhecimentos científicos, temos a oportunidade de melhor compreender processos, que embora possamos conhecer (saber popular), podem ser explicados pela via do conhecimento sistematizado.

Falando do lugar de um sujeito do campo que pas-

sou maior parte da vida no campo, seja na busca por um pedaço de terra em acampamento, ou mesmo residindo em fazendas nas quais os pais eram empregados, acreditei ser possível falar com propriedade, que saberes populares podem sim ser utilizados e que são válidos para a construção do conhecimento científico no ambiente acadêmico. De tal modo referenciado, é que pensamos estruturar essa proposta de trabalho.

Caminho metodológico

Enquanto, encaminhamento metodológico utilizado para o desenvolvimento do trabalho, nosso referencial é o discurso de linha francesa, sustentado nos pensamentos de Michel Foucault. É a validade e observação que a proposta permite que, nas narrativas das reflexões acadêmicas de formação nas licenciaturas, a temos usado. A mesma permite considerar o discurso importante e indispensável ferramenta metodológica ao que desenvolvemos.

É o discurso e sua análise que nos faz trilhar tal caminho. Nesse sentido, afirmamos que o discurso pode ser usado como importante recurso metodológico em diversificadas áreas do conhecimento, principalmente nas ciências humanas, por tratar-se de uma prática social. Também, em diversas obras citadas por Foucault (1982; 1999; 2011), o autor salienta que o discurso é produzido em razão de relações de poder.

Em outros trabalhos, Foucault (2007; 2010) mostra que há duplo e mútuo condicionamento entre práticas discursivas e práticas não discursivas, embora ele some ideias de que o discurso é constituinte da realidade e capaz de produzir, com o poder, diversificados saberes. O significado, relevância e destaque dessas questões para o autor pode ser percebido quando ele afirma o seguinte,

Gostaria de mostrar que o discurso não é uma estreita superfície de contato, ou de confronto, entre uma realidade e uma língua, o intrincamento entre um léxico e uma experiência; gostaria de mostrar, por meio de exemplos precisos, que, analisando os próprios discursos, vemos se desfazerem os laços aparentemente tão fortes entre as palavras e as coisas, e destacar-se um conjunto de regras, próprias da prática discursiva. É preciso não mais tratar os discursos como conjunto de signos (elementos significantes que remetem a conteúdos ou a representações), mas como práticas que formam sistematicamente os objetos de que falam. Certamente os discursos são feitos de signos; mas o que fazem é mais que utilizar esses signos para designar coisas. É esse mais que os tornam irredutíveis à língua e ao ato da fala. É esse mais que é preciso fazer aparecer e que é preciso descrever (FOUCAULT, 2008, p.56).

Santos (2016) acrescenta que, somente um olhar atento do discurso possibilita entender as relações existentes entre saber e poder. Esclarecendo, para Foucault (2008), poder não é fenômeno de dominação maciça e homogênea de um indivíduo sobre os outros, de um grupo sobre os outros, de uma classe sobre as outras. O poder – desde que não seja considerado de muito longe – não é algo que se possa dividir entre aqueles que o possuem e o detêm exclusivamente e aqueles que não o possuem e lhe são submetidos. O autor nos permite arrazoar que há uma íntima ligação entre poder e saber e que desse modo é que o mesmo se desloca. Isso mostra-se importante ao nosso trabalho por envolver questões de saberes cotidianos e científicos, o encontro do mesmo e a forma como ambos se complementam na formação acadêmica.

Santos (2016) considera que o poder é circulante, funcionando em cadeia. Isso porque nunca está localizado aqui e ali ou em mãos de alguns ou apropriado como uma riqueza ou bem. Por funcionar em rede e nas suas malhas, onde os indivíduos circulam e estão sempre em posição de exercê-lo, tal leitura é importante para a proposta de trabalho aqui apresentada.

O autor nos sinaliza que, quanto ao indivíduo, ele

é o efeito do poder e, simultaneamente, ou pelo próprio fato de ser um efeito, é seu centro de transmissão e isso nos auxilia entender a importância do saber cotidiano e científico na formação de professores. Falamos aqui de um poder que passa pelo indivíduo que ele constituiu, sendo o indivíduo um dos primeiros efeitos do poder, e não, o outro do poder. Nunca se é alvo inerte ou consentido do poder, são sempre centros de transmissão. O poder não se aplica, passa pelos indivíduos (FOUCAULT, 1982).

Por ser assim, considerar os saberes que compõem a formação de professores nos parece de importância inestimável em um processo de formação. São tais saberes que o tornarão melhor profissional e melhor habilitado a conciliar o saber de seus alunos, com o saber científico que precisa ser elaborado em sala de aula. É a partir de uma formação acadêmica sensível à tais demandas, que esse processo tem maiores chances de êxito.

Aproximações entre saber popular e conhecimento científico: descobrindo possibilidades

Nossa aposta é que ao observar a realização de oficinas prático-pedagógicas e a experimentação ajustada a realidade das licenciaturas, apostamos que é aí que se estreitem os vínculos entre as disciplinas do curso e os saberes científicos aprendidos e a serem ensinados. Apostamos que isso promova inclusive a interdisciplinaridade entre as Ciências da Natureza. Outro pressuposto é a possível potencialidade de tais medidas e iniciativas, quando ajustadas a organização de um laboratório de práticas pedagógicas e de experimentação, o processo ocorra com mais eficiência. O desafio é que seja possível observar se tais procedimentos realmente favorecem a aproximação entre a formação teórica e prática do futuro professor de Educação do Campo – Ciências da Natureza, desafio possível mediante o planejamento e efetivação de oficinas relacio-

nadas aos materiais e produção de conhecimento adequado ao seu uso e aplicabilidade nas áreas de Química, Física e Biologia.

Nesse caminho de raciocínio, conforme argumentam Silva e Melo Neto (2015, p. 139),

A evolução da espécie humana só tem sido possível devido, inicialmente, ao acúmulo de saberes intuitivos ou conhecimentos práticos, desenvolvidos pelos próprios humanos, que tornam possível sua existência até os dias de hoje. Nessa caminhada da humanidade, foi ocorrendo um processo seletivo de saberes, desde o começo a relação entre o homem e a natureza, que se reproduziram e que vêm sendo repassados para as novas gerações. Houve momentos estritamente orgânicos, que asseguraram a existência biológica, e, posteriormente, de saberes intuitivos morais ou práticos. O processo de experimentação permanente na vida dos seres humanos, por meio de ensaios e de erros, embasou a sobrevivência da espécie diante dos desafios da natureza.

Em razão do rigor e da necessidade de observação, experimentação e comprovação exigida pela Ciência, por longo tempo os saberes populares foram desprezados, pelos cientistas, que em sua maioria adotavam o positivismo como método para a produção do conhecimento.

Diferentes autores, apresentam definições que se aproximam para tratar o saber popular/conhecimento tradicional, e isto, pode ser compreendido em razão das diversas áreas do conhecimento que tem se debruçado a pesquisar sobre o tema. Para Dickmann e Dickmann (2008, p. 70),

[...] o saber popular é entendido como aquele adquirido nas lutas, que não está escrito nos livros, aquele que é fruto das várias experiências vividas e convivas em tempos e espaços diversos na história do povo.

Marconi e Lakatos (2005, p. 75), afirmam que o conhecimento vulgar ou conhecimento popular é “[...] geralmente típico de camponês, transmitido de geração para

geração por meio da educação informal e baseado em imitação e experiência pessoal”.

Chassot (2006, p. 207) vai dizer que o saber popular pode ser compreendido como “aquele que detém, socialmente o menor prestígio, isto é, o que resiste a menos códigos”, podendo inclusive o termo popular ser lido como vulgar.

Todas as conceituações acima apresentadas, contemplam a compreensão sobre o saber popular, que entendemos, permeou a construção da experiência aqui desenvolvida.

É inegável, que o ser humano, historicamente aprendeu e educou-se a partir de suas experiências cotidianas, ao lidar com os elementos da natureza, através do trabalho, para produzir as suas condições essenciais de existência, tais como: alimentar-se, morar, vestir-se, etc. Entretanto, nem sempre, tais conhecimentos, foram considerados válidos para a ciência, em razão da necessidade de experimentação e comprovação dos fenômenos.

Na lida diária nos estabelecimentos rurais (fazendas) e atualmente nos assentamentos, o sal é um composto inorgânico bastante utilizado, seja para complemento da alimentação animal (mistura de fosfato bicálcico, que contém cálcio e fósforo disponíveis para absorção pelo animal, sulfato de cobre, sulfato de zinco, iodato de potássio, óxido de magnésio, selenito de sódio) ou mesmo para salgar a carne, conservando-a para o consumo, por um período mais longo. Em Química, o Sal é um composto que sofre dissociação em água, produzindo um cátion diferente de H^+ e um ânion diferente de OH^- .

Embora a utilização do sal (composto químico) constituído por uma substância composta denominada Cloreto de Sódio ($NaCl$), seja amplamente utilizado no cotidiano do campo, as reações químicas que se desdobram nesse processo, eram desconhecidas até então, mesmo reconhecendo a eficácia deste composto químico.

Conforme já referido, o sal ou Cloreto de Sódio (NaCl), é uma substância higroscópica, que tem a capacidade de absorver umidade. Em contato com a carne, o sal retira a umidade da mesma, desidratando-a, logo, inibindo que micro-organismos nela se proliferem. O Cloreto de Sódio (NaCl), age também como bactericida e bacteriostático, provocando a morte de bactérias, impedindo assim, que o alimento deteriore. O processo de penetração do NaCl na carne e a saída de água é denominado osmose, ou seja, o processo de transferência da água ou outro solvente por uma membrana semipermeável.

Relato de experiência

Durante as aulas de práticas laboratoriais, no Curso de Licenciatura em Educação do Campo, podemos compreender que a carne é revestida por uma membrana semipermeável, e que quando adicionamos o NaCl, a água da carne ultrapassa esta membrana, sendo absorvida pelo sal. Assim, a reação que aqui se desenvolve é a transferência de água (H₂O) de um meio menos concentrado para um meio mais concentrado, até que atinja um equilíbrio. O tempo gasto para o desenvolvimento desta reação é denominado tempo de salga.

O processo de conservação de alimentos, com a utilização de sal, remonta à Antiguidade, e pode ser compreendido à luz dos conhecimentos fornecidos pela Química, assim, temos aqui um exemplo de saber popular, que pode explicado cientificamente.

Pensar o saber popular numa perspectiva aplicada à ciência, nos mostra como os processos de conservação dos alimentos constituem-se de extrema importância principalmente para aqueles que vivem no campo, e isso gera considerado interesse para mim que pouco sabia disso.

Ainda durante o desenvolvimento das práticas laboratoriais, aprendemos que nas células existem grande quantidade de água (aproximadamente sessenta por cento), e que essa água, apresenta intensa interação com o meio.

No campo, consideradas vezes, lidamos com células como a do ovo e a da laranja, por exemplo, e as práticas laboratoriais nos explica aquilo que conhecemos, mas com uma riqueza de detalhes, que nos permite melhor compreender os processos, e com uma lingua-

gem sistematizada, para aquilo, que já era sabido no saber popular, ocorrendo assim, a associação entre saber científico e saber popular.

Durante o desenvolvimento das aulas, de conteúdos específicos associadas à prática em laboratório, pensar os processos que ocorrem com a salga da carne de sol, foi bastante relevante, pelo fato de que, as pessoas que moram no campo, em sua maioria, acreditam que, o que faz com que insetos como as moscas, não se aproximem da carne seja a grande quantidade de sal (NaCl).

Todavia, o sal (NaCl) funciona como uma barreira para que as bactérias não entranhem na carne, o que favoreceria a sua decomposição. O processo de decomposição, gera o mau cheiro, o que, por conseguinte atrairia mais moscas para a alimento.

Á água (H₂O) existente nas células da carne, passa por um processo de desidratação. As células da carne, contém membrana plasmática, membrana esta que desempenha entre outras funções, a de revestimento celular. Das funções desempenhadas pela membrana plasmática, destaca-se a permeabilidade seletiva, ou seja, as substâncias que vão entrar ou sair das células, são também selecionadas pela membrana plasmática. Através da membrana plasmática, as células também interagem umas com as outras, e com o ambiente em que estão inseridas.

Em experimentos realizados no Laboratório Pedagógico, ao mergulharmos o ovo (gema – macro célula), em ácido acético (vinagre), observou-se que o ovo aumenta seu volume consideravelmente, e essa reação é denominada isotonia, entre a célula e o meio na qual está inserida.

Quase sempre, o conhecimento científico, despreza o conhecimento popular, justificando, a necessidade de comprovação e veracidade de fatos e fenômenos.

Reconhecemos a importância da ciência para a construção do conhecimento, historicamente elaborado. Porém, ressaltamos que o desenvolvimento desta, pode ocorrer associando saberes tradicionais/populares aos conhecimentos sistematizados, submetendo-os a métodos específicos, para que estes sejam validados, e ou refutados.

As experiências oriundas do campo, e manipuladas em associação aos conteúdos específicos, e a prática de laboratório no Curso de Licenciatura em Educação do Campo, mostram-se de extrema importância, pois o domínio de saberes científicos, nos permite tecer correlações e melhor entender fatos e fenômenos que conhecemos pelas experiências diárias, mas que podem se fazer compreendidos se explicados pela ciência, melhorando assim, a educação e o co-

nhecimento de povos camponeses.

Acredita-se que a serventia da educação em si, seja para formar sujeitos que buscam uma sociedade melhor, uma qualidade de vida melhor, muito embora, historicamente a educação ofertada pelo Estado, aos povos que vivem e trabalham no campo, foi uma educação, cuja qualidade possa ser questionada.

A metodologia utilizada para o desenvolvimento destes experimentos, nos permitiu uma maior aproximação entre saber popular, conhecimento científico e experiências práticas, permitindo assim, uma maior compreensão de assuntos, que por vezes, se apenas tratados teoricamente, dificultariam a apreensão das questões apresentadas em sua totalidade.

A construção do conhecimento, deve ser contínua. Entretanto, enquanto sujeito do campo, os desafios que se colocam para que possamos conseguir realizar aprendizagens significativas são vários, podendo destacar dentre estes: o pouco tempo para a realização de leituras e atividades, em razão das muitas tarefas cotidianas da vida no campo; a complexidade da linguagem científica, que por vezes dificulta uma compreensão satisfatória daquilo que estamos estudando.

É sabido, da responsabilidade que devemos ter em relação à leitura dos textos propostos, para que possamos quando na prática, aplicar os conhecimentos durante as aulas e também nas práticas laboratoriais.

Exemplo disto, foi o experimento realizado com o ovo em meio ácido. Anteriormente à aula experimental, tivemos uma aula teórica que tratou sobre equilíbrio osmótico. Na aula expositiva não consegui apreender muita coisa, mas após a experimentação em laboratório, todas as ideias que estavam desorganizadas na minha cabeça, passaram a fazer sentido.

Então, comecei a refletir, sobre porque o saber cotidiano não é valorizado, quando vamos aprender as teorias em sala de aula? Porque a escola não pode ser durante todo o tempo, uma experiência criativa? Porque nos acomodamos com a ideia de encontrar os conhecimentos já prontos, sem pensar, sobre como estes foram elaborados? Porque não valoramos a associação do saber popular ao conhecimento científico na maior parte de nossas experiências educativas? São questões, que podemos pensar, enquanto nos fazemos professores.

Ao refletirmos sobre o papel da ciência na formação

dos alunos de Licenciatura em Educação do Campo, vale considerar a importância do saber lidar com essas duas verdades: a que procede do campo, consequência do labor cotidiano do sujeito e o saber científico e sistematizado que se recebe na formação acadêmica. Quando consideremos essas duas verdades, pensamos que para melhor entendê-las, o papel do discurso e seu significado toma forma. Isso porque,

O discurso nada mais é do que a reverberação de uma verdade nascendo diante de seus próprios olhos; e, quando tudo pode, enfim, tomar a forma do discurso, quando tudo pode ser dito e o discurso pode ser dito a propósito de tudo, isso se dá porque todas as coisas tendo manifestado e intercambiado seu sentido, podem voltar à interioridade silenciosa da consciência de si (FOUCAULT, 2011, p.49).

Na concepção de Foucault (2008), o discurso é visto como aquele que possibilita a formação do objeto e a produção de subjetividade, como a que ocorre no processo de formação de professores do campo, e que pode ser confirmado pelo relato.

Para Foucault (2008) os objetos do discurso encontram na história seu lugar e sua lei de emergência, permitindo que esses objetos estejam em constante formação e transformação, tornando-se marcados por descontinuidades, devido às historicidades que ostentam. Então, tendo por referência o saber acadêmico de osmose e transporte que ocorre na membrana, ambos foram edificados na história e no tempo, as questões discutidas tanto na academia como vivenciadas no cotidiano tomam sentido e coadunam uma com a outra.

Fernandes (2012) acrescenta que, é nas relações discursivas que se oferecem o objeto do que se pode falar e determinar o feixe de relações que o discurso deve efetuar, para assim discorrer sobre o objeto. Nesse raciocínio, as experimentações serviram para dar sentido a essas verdades.

Assim, as relações discursivas não caracterizam a língua, nem circunstâncias do discurso, mas o próprio discurso enquanto prática e o licenciando, em sua descrição demonstra isso. Quanto à prática discursiva, é um conjunto de regras que definem sua especificidade.

Nesse contexto, é possível considerar que o saber docente é construído por discursos historicamente produzidos e modificados. Estes são procedentes das próprias vivências que se tem. Trata-se, como afirma Santos (2016), de um discurso que pode atravessar os sujeitos e moldar seus ossos e músculos. Como falamos de um discurso que chega até nós desde muito cedo e nos acompanha por toda a vida, promovendo subjetividades, vale considerar a experiência não somente a apreendida nas licenciaturas. Mas, avaliemos como sendo também um saber vivenciado enquanto estudantes durante a escolarização.

O relato ora apresentado permite-nos ir além do dito, e considerar também os saberes produzidos no cotidiano da vida, e ao longo desta, associando-os no decorrer das atividades, do fazer docente e do se fazer discente. Tais considerações se legitimam, quando pensamos nos saberes pedagógicos que são produzidos na ação, a partir do contato com saberes sobre a educação e para a execução da mesma, no qual encontram instrumentos para construir práticas e os saberes do conhecimento.

Santos (2017) sinaliza sobre a importância do conhecimento, e como este pode agregar significados para a vida das pessoas, não sendo diferente na formação docente e no fazer desse profissional no decorrer de seu exercício profissional. Por ser assim, a formação docente inicial e continuada pode assumir esse papel de aplicação de conhecimentos. Isso porque o fazer docente não é de fácil ajuste, exige múltiplas perspectivas, estratégias e ações e não começa nem se encerra nas licenciaturas, mas depende dessa capilaridade entre o cotidiano e o científico.

Na formação de professores, os currículos devem considerar a pesquisa como princípio cognitivo, investigando com os alunos a realidade escolar, desenvolvendo neles essa atitude investigativa em suas atividades profissionais e assim tornando a pesquisa também princípio formativo na docência. (CACHAPUZ, 2005, p.12)

Nisso, consideramos que a formação inicial pode estar sensível a isso em seus processos, disciplinas e práticas. Mas, para isso exige um trabalho interdisciplinar e um ajuste dos conteúdos disciplinares.

Palavras finais

A experiência oriunda deste relato tornou-se tão significativa que sem dúvidas nos provocou a pensar mais, e a refletir sobre a importância em sempre buscar, em situações de aprendizagem, possibilidades que viabilizem a associação entre conhecimentos comuns (saber popular) aos conhecimentos científicos, adotando sempre, procedimentos didáticos e metodológicos, que favoreçam ao aluno uma melhor compreensão dos assuntos trabalhados. Essa é uma consideração que a reflexão nos trouxe.

Nesse caminho, percebemos que é de extrema relevância associar teoria e prática, refletindo sempre após cada experiência realizada, sobre os avanços que podemos alcançar na elaboração do conhecimento sistematizado, envolvendo questões, que até então, por fazer parte de nossa vida diária, acabavam passando, quase que despercebido. No campo, podemos encontrar várias situações que podem ser traduzidas, em oportunidades de aprendizagem e de construção de conhecimento.

Esse outro olhar, sobre a valoração tanto do saber popular, como também sobre a ciência com o seu conjunto sistematizado de teorias e métodos, só foi possível, em razão, da forma como as propostas para a construção do conhecimento nos foram apresentadas no Curso de Li-

cenciatura em Educação do Campo, o que em muito tem contribuído para a nossa formação profissional e também pessoal.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, M. S. T; ABIB, M. L. V. S. Atividades Experimentais no Ensino de Física: diferentes enfoques, diferentes finalidades. **Revista Brasileira de Ensino de Física**, v.25, n.2, p.176-194, 2003.

CACHAPUZ, A. **A necessária renovação do Ensino de Ciências**. São Paulo: Cortez, 2005.

CHASSOT, A. **Alfabetização científica: questões e desafios para a educação**. 4. ed. Ijuí: UNIJUÍ, 2006.

DICKMANN, I. **Primeiras palavras em Paulo Freire**. Passo Fundo: Battistel, 2008.

FERNANDES, C. A. **Discurso e sujeito em Michel Foucault**. São Paulo: Intermeios, 2012.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir**. Petrópolis: Vozes, 1982.

_____. **As palavras e as coisas**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

_____. **História da sexualidade volume I: a vontade de saber**. Rio de Janeiro: Graal, 2007.

_____. **A arqueologia do saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

_____. **História da sexualidade volume II: o uso dos prazeres**. Rio de Janeiro: Graal, 2010.

_____. **A ordem do discurso**. São Paulo: Ed. Loyola, 2011.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos da Metodologia Científica**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2005.

SANTOS, W. B. **Adolescência heteronormativa masculina: entre a construção obrigatória e a desconstrução necessária**.

São Paulo: Editora Intermeios, 2016.

_____; SANTANA, T. F.; OLIVEIRA, H. J. Masculinidade e educação no campo profissionalização e subjetividades docentes. **Revista itinerarius reflectiones**. Jataí, GO, v. 13, n. 2, p. 01-28, 2017.

SILVA, S. F. da; MELO NETO, J. F. de. Saber Popular e Saber Científico. **Revista Temas em Educação**. João Pessoa, v. 24, n. 2. p. 137-154, jul./dez. 2015.

CAPÍTULO 14

EDUCAÇÃO RURAL: marcas do atraso na história e memória do Brasil

Adilson Alves da Silva¹
Maria Zeneide Carneiro Magalhães de Almeida²
Patrícia Marcelina Loures³

O objetivo deste estudo é discutir a educação rural como um tempo perdido na história e memória da educação brasileira, apontando o atraso gerado pelo Estado na construção e implementação de políticas públicas eficazes no desenvolvimento da vida da população do meio rural. Cabe ressaltar que a discussão é parte integrante de pesquisas realizadas pelo Grupo de Pesquisa “Educação, história, memória e cultura em diferentes espaços sociais” do Programa de Pós-Graduação em Educação, cadastrado junto à Pró-Reitoria de Pesquisa da PUC Goiás. Os dados sistematizados, de caráter participante (BRANDÃO, 1999), são resultados de discussões ao longo dos últimos dez anos em reuniões com comunidades camponesas, de ações dos movimentos sociais do campo, de reuniões mensais do Comitê de Educação do Campo do Estado de Goiás e da Comissão Estadual de Acompanhamento da Política Estadual de Educação do Campo, de eventos científicos como seminários e colóquios, audiências públicas, reuniões com órgãos públicos como Ministério Público do Estado de Goiás e outros, com o objetivo de vivenciar a

¹ Mestre em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás. Professor do Curso de Pedagogia da Pontifícia Universidade Católica de Goiás. Membro do Comitê de Educação do Campo do Estado de Goiás como agente voluntário da Comissão Pastoral da Terra – Regional Goiás. E-mail: adilson-pucgoias@gmail.com.

² Doutora em História (UNB); líder do Diretorio Grupo de Pesquisa Educação Historia Memória e Culturas em Diferentes Epacos Sociais - PPGE; linha de pesquisa Educação Sociedade e Cultura PUC-GO.

³ Mestra em Educacaos e professora do Curso de Pedagogia da PUC-GO.

realidade concreta e construir subsídios de políticas públicas para reverter o sucateamento histórico da educação rural.

O estudo foi dividido em duas partes, sendo a primeira um breve histórico sobre como o poder público negligenciou a educação rural, apontando os principais fatores desde a chegada dos padres jesuítas às terras tupiniquins em 1549 com a missão de catequizarem os ditos “selvagens” e expandirem a fé católica. Veremos que, com o aval do Rei de Portugal, Dom João III, fundaram colégios por todo o território brasileiro e, tempos depois, implantaram o Ratio Studiorum que era um plano de unificação das práticas pedagógicas, não levando em conta a realidade da maioria da população que vivia no meio rural ou em pequenos povoados.

A segunda parte do estudo abordará a educação do campo numa visão epistemológica pelos movimentos sociais para reverter a situação de abandono histórico das escolas rurais pelo Estado. Nossos pressupostos são que a luta dos movimentos sociais a partir da década de 1990 mudou os rumos da história da educação rural tornando-a, conceitualmente, educação do campo. Esta, dentro das políticas educacionais, pouco avançou tendo em vista que o último ponto a ser debatido é o alto índice de desativamento das escolas do campo na atualidade, o que exige dos movimentos sociais a intensificação do trabalho de educação popular para reverter a realidade.

Percursos da história e memória da educação rural no Brasil

Na história e memória da educação do Brasil, o ensino para a população rural foi sinônimo de segregação porque a concepção que se teve dos administradores públicos, em sua maioria, era de que para viver na roça não era preciso ter acesso à educação escolar. Como afirma

Leite (1999, p. 14):

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

O autor revela-nos que a elite brasileira renegou o acesso à educação para o povo da roça. Percebe-se que houve muito tempo perdido desde a chegada dos padres jesuítas no Brasil aos dias atuais. Portanto, há uma lacuna na história quanto ao interesse do Estado na implementação de políticas públicas específicas para o meio rural. Conforme Pimenta (2002, p. 2)

[...] o Estado assumiu a responsabilidade do sistema escolar urbano, enquanto que no meio rural, na maioria das regiões brasileiras até a década de 1970, nem grupos escolares tinham sido construídos. Ficava a cargo da iniciativa de particulares e da comunidade a construção ou improvisação de prédio para funcionamento das escolas.

Nota-se que o acesso à educação para a população do meio rural brasileira chegou de forma tardia. Considerando que a maioria da população em meados da década de 1970 ainda vivia na zona rural, logo existia aí uma minoria de escolas em pequenas cidades ou em ínfimos povoados. A qualidade do ensino era inferior aos grandes centros e a estrutura era muito precária. Segundo Almeida (2009, p. 146),

Enquanto nos grandes centros urbanos como São Paulo e Belo Horizonte, as autoridades discutiam a implantação dos grupos escolares e criticavam a precariedade da estrutura física dos prédios em que funcionavam as escolas, das casas, dos chamados "pardieiros", no dizer de Luciano Faria (1996), no "restante" do Brasil como no sertão mineiro as famílias se cotizavam para construir uma casa "provisória"

para abrigar a escola daquela comunidade. Seriam essas escolas, “pardieiros”?

Essa realidade do difícil acesso ao conhecimento pela maioria da população brasileira demonstra que o ensino esteve voltado para as artes e letras, ou seja, distante da realidade da massa popular porque o poder aquisitivo era fator preponderante no acesso à escola. Para melhor qualificar seus filhos, algumas famílias abastadas os mandavam para colégios internos ou para a Europa.

Quanto à responsabilidade pela educação, a Igreja Católica, durante muito tempo no Brasil, teve o domínio do ensino desde a chegada dos padres jesuítas em 1549, sendo Tomé de Souza com quatro padres e dois irmãos jesuítas. De acordo com Ghiraldelli (2003, p.5),

A educação escolar no período político do Brasil Colônia (...) passou por três fases: a de predomínio dos jesuítas; a das reformas realizadas pelo Marquês de Pombal, principalmente a partir da expulsão dos jesuítas do Brasil e de Portugal em 1759; e aquela em que d. João VI, então rei de Portugal, trouxe a Corte para o Brasil.

A idéia citada leva-nos a perceber que a educação no período colonial estava em sua gênese e com uma construção em etapas, de acordo com interesses políticos dos poderes vigentes. Segundo Ribeiro (2001, p. 19), “[...] o objetivo dos colonizadores era o lucro, e a função da população colonial era propiciar tais lucros às camadas dominantes metropolitanas”. Nessa mesma direção a educação jesuítica implementou o Ratio Studiorum, que foi uma espécie de lei que hoje conhecemos como Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Segundo Neto e Maciel (2008, p. 176),

O plano de estudos organizado pelo padre Manuel da Nóbrega consistia em duas fases: na primeira fase, considerada como do ensinamento dos estudos elementares, era constituída pelo aprendizado de português, do ensinamento da

doutrina cristã e da alfabetização. Para a segunda fase do processo de aprendizagem idealizado por Manuel da Nóbrega, o aluno teria a opção para escolher entre o ensino profissionalizante e o ensino médio, segundo suas aptidões e dotes intelectuais revelados durante o ensino elementar. Como prêmio para os alunos que de destacassem nos estudos da gramática latina, previa-se o envio em viagem de estudos aos grandes colégios de Coimbra ou da Espanha.

O plano revela uma semelhança muito próxima da educação da atualidade brasileira. Tanto que remete-nos à última reforma do ensino médio pela Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Num primeiro momento, a Lei é convincente porque propaga a ideia de que o estudante tem autonomia na escolha de conteúdos e áreas do conhecimento, mas aos poucos vai revelando na prática de que tudo não passa de uma ilusão na ascensão social da classe trabalhadora, porque o foco mesmo é a formação de mão de obra técnica para o mercado de trabalho. Esse ciclo vicioso dos governos brasileiros passados em usar a educação para sustentar os interesses da elite, não é mera coincidência com a atualidade. Se pensarmos na educação rural, a educação jesuítica aliada ao poder, pouco contribuiu nas escolas situadas fora dos perímetros urbanos porque tinha um plano pedagógico distanciado da realidade dos povos autóctones em sua totalidade esmagadora analfabeta.

A educação jesuítica, mesmo com todos os pontos negativos avaliados, era o único sistema de ensino brasileiro e deveria ser aprimorado para responder às necessidades sociais do povo trabalhador que sustentava a riqueza da elite. Ao contrário disso, sofreu uma tragédia por causa de uma grande reforma realizada por Marquês de Pombal. Iniciou-se uma rivalidade do Estado com a Igreja Católica, culminando na expulsão dos padres jesuítas do Brasil, iniciativa esta tomada por Marquês de Pombal em 1759, o qual primou pelas ideias iluministas onde fé e razão devem ser separadas. Sobre essa reforma, expulsar os jesuítas e iniciar um novo sistema de ensino praticamente

do zero é demasiadamente desastroso para uma Colônia onde tudo estava iniciando no processo de desenvolvimento. Tal reforma, especificamente para a educação rural, em nada contribuiu para retirar da invisibilidade as poucas unidades escolares espalhadas pelos confins de um território gigante, pouco explorado e praticamente sem a presença das políticas públicas.

Ainda na Colônia, houve a mudança da Família Real para o Brasil, em 1808, e se dá início as mudanças estruturais de grandes proporções, dentre elas, na educação, e a preocupação era com o ensino superior para suprir as necessidades de profissionais capacitados nas áreas de saúde, segurança marítima e terrestre. As instituições de ensino superior foram criadas “com a finalidade estritamente utilitária, de caráter profissional, visando formar os quadros exigidos por essa nova situação”. (WEREBE 1994 *apud* NASCIMENTO, [S.d]). Essa educação superior estava longe do alcance dos habitantes do meio rural (maioria) e urbano que eram mestiços (mamelucos, cafuzos e caboclos), colonos brancos e pobres, negros escravos e alforriados (semi-escravos) que compunham a mão de obra braçal e dominada. Logo, podemos afirmar que essa população com as características próprias da classe trabalhadora brasileira, que hoje conhecemos, foi negligenciada pelo poder nas políticas de educação para a zonal rural porque “no seio das elites aristocráticas rurais brasileiras, havia uma disputa à ascensão hegemônica que de um lado pregava a ideologia tradicional colonial e, de outro, a ideologia liberal burguesa”. (SILVA e MAZZUCO, 2005, p. 4).

Ao final do período de colonização, inicia-se o Império em 1822 e continuou a política de beneficiamento da educação para a elite dominante. O Império entra em decadência cedendo lugar à primeira fase da República, em 1889. Com isso houve a expansão das lavouras de café, abolição da escravatura e adoção do trabalho assalariado. Em pouco tempo houve uma remodelação do país com

uma estrutura pesada para a época: construção de redes telegráficas, portos, ferrovias, ideários democráticos vindos do exterior e a descentralização do poder. A população urbana aumentou consideravelmente e era preciso escolarização para a nova realidade de trabalho que era não braçal. Um fator detectado e que afetava o ensino, era a disparidade em todo o país na primeira República. As escolas estavam isoladas no vasto interior do país com professores sem qualquer formação profissional. De acordo com Ghiraldelli (2003, p. 23),

Em todo o vasto interior do país havia algumas precárias escolinhas rurais, em cuja maioria trabalhavam professores sem qualquer formação profissional, que atendiam as populações dispersas em imensas áreas: eram substitutas das antigas aulas, instituídas pelas reformas pombalinas, após a expulsão dos jesuítas, em 1763.

A situação de isolamento das escolas no meio rural e o despreparo dos professores, fez surgir um forte movimento liderado por intelectuais, o chamado Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, datado de 1932. Foi escrito durante o governo de Getúlio Vargas (1930 – 1945) e consolidava a visão de um segmento da elite intelectual que, embora com diferentes posições ideológicas, vislumbrava a possibilidade de interferir na organização da sociedade brasileira do ponto de vista da educação. Ao ser lançado, em meio ao processo de reordenação política resultante da Revolução de 30, o documento se tornou o marco inaugural do projeto de renovação educacional do país. Propunha que o Estado organizasse um plano geral de educação e defendia a bandeira de uma escola única, pública, laica, obrigatória e gratuita e, por isso, foi alvo de crítica da Igreja Católica que, naquela conjuntura, era forte concorrente do Estado na expectativa de educar a população e tinha sob seu controle a propriedade e a orientação de parcela expressiva das escolas da rede privada.

Ainda no governo Vargas diversas políticas e progra-

mas de educação foram criados para o meio rural e destacamos a extensão rural por meio da primeira Associação de Crédito e Assistência Rural (ACAR) surgida no ano de 1948, em Minas Gerais. A ACAR tinha como objetivo desenvolver um programa extensionista que proporcionasse o combate à miséria e doenças que abatia a população rural. As poucas outras associações foram sendo criadas noutros estados, mas, apesar de ser um trabalho educativo e popular, não estava em consonância com a educação escolar e centrou-se no espírito empreendedorista, tanto que

[...] O trabalho extensionista se propunha como diferenciado ou até mesmo incompatível com o caráter centralizado e curricular do ensino escolar. A base material da ação educativa da Extensão Rural era a empresa familiar. A família rural era a unidade sociológica sobre a qual os projetos de ensinar a ajudar a si mesmo (e por isso eram entendidos como democráticos) deveriam surtir efeitos. O importante era persuadir cada um dos componentes familiares a usarem recursos técnicos na produção para conseguirem uma maior produtividade e conseqüentemente o bem-estar social (FONSECA, 1985, p.91).

A formação empreendedora das famílias rurais é a incoerência das políticas e dos programas no desenvolvimento delas, não levando em conta a educação escolar. O sentido claro da extensão rural era dar suporte à modernização da agricultura com a capacitação de mão de obra especializada capaz de contribuir na produção agropecuária para exportação.

A política de extensão rural do governo getulista resultou num processo de modernização da agricultura irreversível, e empresas do exterior receberam carta branca de governos posteriores para ampliarem suas áreas de terras na produção agrícola. Sendo assim, chegou ao Brasil entre as décadas de 1960 e 1970, a Revolução Verde calçada em ideais de pesquisadores de países industrializados que prometiam, através de um conjunto de técnicas, aumentarem estrondosamente as produtividades agrícolas e

resolver o problema da fome nos países em desenvolvimento. Mas, ao contrário do que foi proposto, milhares de famílias foram substituídas por máquinas e expulsas para ocuparem as periferias das cidades enquanto que no meio rural ampliou-se o latifúndio. Nesse sentido, Santos (1994) afirma que entre 1960 e 1980, o Brasil conheceu o maior êxodo rural de sua história. Uma pequena parcela da sociedade que continuou residindo no meio rural foi cercada por latifúndios que fortaleceram a posse de bens para uma elite agrária. Isso porque,

A ideologia dominante durante toda a história do Brasil, desde sua fase colonial até o momento atual sob a hegemonia do pensamento único neoliberal, é de que a grande propriedade da terra é a forma mais eficiente para responder aos desafios de um modo de desenvolvimento rural que satisfaça às expectativas dos interesses econômicos nacionais e estrangeiros dominantes. (CARVALHO, 2005, p. 371)

A ideia acima retrata os ideais para com o projeto de desenvolvimento do meio rural no país durante seu processo de formação. O interesse era puramente produzir para exportar. Com o aumento da atividade agropecuária era preciso qualificar mão de obra para garantir a produção, mas não resolvia o problema do analfabetismo.

Paralelamente às mazelas causadas pelo Estado na educação rural, iniciativas importantíssimas foram tomadas por intelectuais, lideranças comunitárias, instituições universitárias e outros que estavam atentos aos acontecimentos e propuseram projetos de mudanças. Destacamos o trabalho do grande educador Paulo Freire, com seu método inovador de alfabetização iniciado na década de 1960 em Angico, no Pernambuco, que se espalhou pelo Brasil e mundo afora. Diferente da extensão rural do Estado, Freire utilizou-se da extensão universitária da Universidade de Pernambuco no Recife para desenvolver um trabalho de educação popular e escolar para retirar milhões de brasileiros do analfabetismo. Como afirma Paludo (2001, p.

91), “É nos anos de 1960, com Paulo Freire, que no Brasil se tem, pela primeira vez, de forma consistente, uma pedagogia anunciada das classes populares”. Por isso o reverenciado método Paulo Freire de alfabetização é uma resposta clara e contundente contra a educação de um Estado que historicamente privilegia uma elite no acesso às melhores escolas da educação básica e universidades localizadas nos grandes centros urbanos para se formar e comandar o país em todos os aspectos políticos, sociais e econômicos.

Quando tudo parecia que ia caminhar bem em torno das novas ideias para a educação construída no seio popular, foi decretado o Estado militar que implantou uma formação superior voltada para a segurança nacional por meio da racionalização das universidades “[...] organizando-as em moldes empresariais, privilegiando, assim, a questão da privatização do ensino” (GERMANO, 2005. p. 117). O Regime Militar causou danos em todos os sentidos na educação brasileira e até os dias atuais ainda há resquícios.

O Governo militar reprimiu, veementemente a duras penas, os movimentos de educação popular centrados nos ideais de Paulo Freire e instituiu pelo Decreto nº 62.455, de 22 de março de 1968 o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), tentando dar resposta à elevada taxa de analfabetismo que o país registrava, buscando atingir resultados imediatamente mensuráveis. O MOBRAL se caracterizou como uma campanha de alfabetização em massa, sem compromisso com a escolarização e desvinculada da escola. Mesmo contra a opressão militar, houve iniciativas de diversos setores da sociedade para não deixar morrer o sonho de Freire de ver o povo explorado pela elite, alfabetizado dando continuidade aos estudos e continuando a residir no meio rural. Esse processo resultou na criação e fortalecimento de organizações que pretendiam fazer uma formação educacional inversa à proposta

pelo Estado. Destacaram-se naquele período as ações educativas da Comissão Pastoral da Terra (CPT), criada em 1976 pela Igreja Católica, da Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura (CONTAG), criada em 1964 por organizações sindicais de trabalhadores rurais e do Movimento Eclesial de Base (MEB), criado em 1961 pela Conferência Nacional dos Bispos do Brasil. A Igreja Católica nessa conjuntura estava voltada ao trabalho de apoio aos pobres na América Latina depois das Conferências de Puebla (México, em 1979) e Medellín (Colômbia, em 1968), dada às tremendas injustiças sociais existentes que mantinham a maioria dos povos numa dolorosa pobreza que, em muitos casos, chegava a ser miséria humana. A atenção era para a verdadeira libertação de todos os homens que necessitavam de profunda conversão para chegar o “Reino de justiça, de amor e de paz”. O trabalho da Igreja e das demais organizações aos poucos foi dando resultado na formação da consciência política das comunidades para lutar contra o Estado opressor.

Com o fim da ditadura militar no ano de 1985, o país entra numa fase muito fértil de projetos e ações de redemocratização. A sociedade se fortaleceu e a nação contribuiu para a construção de uma nova Constituição Federal, em 1988, expressando no documento todos os desejos de um povo soberano e participante nas decisões da vida política. Na educação, pode-se dizer que a década de 1980 foi um tempo de reestruturação dos ideais de democracia e de cidadania reprimidos pela ditadura, o que resultou na sua inclusão como direito no Capítulo III (Artigos 205, 206 e 208). Por outro lado, diversos notáveis intelectuais da academia se debruçaram em pesquisas e debates para entenderem o pós regime militar para o avanço da democracia, contribuindo inclusive com a luta de movimentos de educação popular. Especificamente para a educação rural, o saldo dentro do contexto da educação no geral foi a criação, em 1984, do Movimento dos Trabalhadores

Rurais Sem Terra (MST) com o apoio da CPT e outras organizações rurais. Como movimento em defesa dos trabalhadores rurais, o objetivo é conquistar a terra através da reforma agrária e contruir um projeto de desenvolvimento do meio rural tendo como base a educação. A partir do trabalho do MST, a educação rural ganhou visibilidade na pauta das políticas públicas, e na década de 1990, foi incluída na nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/1996. Esta conquista impulsionou um grande movimento nacional em defesa da superação da precariedade da educação rural não somente na estrutura de funcionamento das escolas, mas também na epistemologia.

Educação do campo: uma nova história de superação da educação rural pelos movimentos sociais na educação brasileira?

O Estado brasileiro, aliado ao poder historicamente dominante, fez a distinção na oferta do ensino nas escolas de acordo com o poder aquisitivo das famílias. Todo esse processo deixou marcas que persistem na atualidade porque ainda há uma elite que quer controlar o acesso ao conhecimento em todos os níveis e áreas do conhecimento, distinguindo a população por regiões geográficas, com o objetivo de manter uma massa de manobra sob seu domínio. Diante dessa situação, o trabalho do MST na década de 1990 foi importante na construção da contra-hegemonia e na educação conseguiu incluir na pauta das políticas públicas a educação do campo.

Para falarmos da educação do campo precisamos compreender a diferença entre as expressões “educação rural” e “educação do campo”. A expressão “educação rural” foi substituída por “educação do campo” devido ao tratamento estigmatizado dado pelo poder público à população rural no acesso e permanência na educação

na história do Brasil. Segundo Passador (2006), a educação rural tem origem na Proclamação da República, em 1889, quando o governo instituiu a Pasta da Agricultura, Comércio e Indústria para atender a população em idade escolar do meio rural. Pouco tempo depois, entre 1894 a 1906, a pasta foi extinta e novamente instalada em 1909, atendendo ao ensino superior na agronomia. Somente na década de 1930, com a criação do Ministério da Educação é que a educação se torna pública efetivamente em nível nacional. Daí para frente, a educação rural foi citada na Constituição Federal de 1934 (Artigo 156) reservando vinte e cinco por cento das quotas da educação geral. A situação piorou na Constituição de 1946 que transferiu a educação rural para a responsabilidade de empresas privadas como indústrias, comércios e agricultura que possuíam um quadro de funcionários acima de cem pessoas, sendo estas obrigadas a financiá-la no Capítulo II (Artigo 166; inciso III) para filhos e os próprios funcionários. Quanto à educação em geral, ficaram obrigadas ao financiamento apenas as empresas comerciais e industriais aos trabalhadores menores em forma de colaboração.

Da década de 1940 adiante, a educação no país seguiu seus rumos comprometida com um currículo urbano e que atendesse aos interesses dos setores agrícolas. Uma nova Constituição é construída em 1967 e a Emenda de 1969 torna obrigatória novamente a responsabilidade das empresas agrícolas e industriais com a educação rural para seus funcionários e filhos menores de 14 anos. Nos anos seguintes, a agricultura foi se modernizando e, como trouxemos na primeira parte, intensificou-se o êxodo rural e as poucas escolas que resistiram no meio rural foram abandonadas pelo Estado.

Na década de 1980, especificamente em 1985, se consolidou o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), que é considerado o primogênito da Comissão Pastoral da Terra. Esta enquanto mãe do MST e outros

movimentos e organizações sociais que foram surgindo, continuou de mãos dadas com eles numa parceria para a construção da democratização do acesso à terra e políticas públicas, dentre estas a educação. Por meio dos coletivos de formação que o MST possui, o de educação começou um trabalho que resultou numa articulação com outros parceiros por educação do campo em meados da década de 1990. O MST pensa e articula a educação do campo tendo como base de sustentação a educação popular idealizada por Freire, tanto que Arroyo in Caldart (2000, p. 14), afirma o seguinte:

Penso em um dos capítulos tão fecundos na história da educação latinoamericana: a educação popular e o pensamento de Paulo Freire. Eles nasceram colados à terra e foram cultivados em contato estreito com os camponeses, com suas redes de socialização, de reinvenção da vida e da cultura. Nasceram percebendo que o povo do campo tem também seu saber, seus mestres e sua sabedoria.

A educação popular almejada por Freire e utilizada pelo MST e parceiros, se fortaleceu, ganhou vigor nas décadas de 1980 e 1990 e criou uma tríade de bandeiras de luta indissociáveis que é “terra, educação e trabalho”. Esse processo resultou na inclusão do tratamento diferenciado da educação aos povos do campo no Artigo 28 da LDB Lei nº 9.394/1996, deixando claro quais os princípios políticos e pedagógicos da educação básica da zona rural.

Embora ainda conceituada na Lei como educação rural, duas hipóteses são levantadas. Uma é que os critérios de pesquisas desde a criação do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas (IBGE), em 1937, tratam o espaço geográfico fora dos perímetros das cidades e povoados como rural. A outra é que, mesmo sendo uma garantia por força da Lei, manter o termo educação rural remete a uma memória simbólica de um Estado que foi e ainda é controlado pelas oligarquias rurais construídas historicamente que domina a produção de riquezas provenientes da agrope-

cuária e da natureza.

O Artigo 28 da LDB nº 9.394/1996 proporcionou condições aos movimentos sociais para romper com os velhos paradigmas da educação rural. Em julho de 1997 (dias 28 a 31), em Brasília (DF), foi realizado o I Encontro Nacional das Educadoras e Educadores da Reforma Agrária – ENERA, resultado de uma parceria entre o Grupo de Trabalho de Apoio à Reforma Agrária da Universidade de Brasília - GT-RA/UnB, o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra – MST, representado pelo seu Setor de Educação, Fundo das Nações Unidas para a Infância – UNICEF, Fundo das Nações Unidas para a Ciência e Cultura – UNESCO e Conferência Nacional dos Bispos do Brasil - CNBB. Neste evento é oficializado, por meio do documento “Manifesto das Educadoras e Educadores da Reforma Agrária ao Povo Brasileiro”, o Movimento de Educação do Campo no Brasil e este muda a visão do fazer educação para o campo no país. É nesse evento que ocorre o registro de nascimento da expressão “educação do campo” por meio de reivindicações do Movimento de Educação do Campo no Brasil, coordenado pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) e seus parceiros com uma concepção de educação do campo que traz em seu bojo uma visão emancipadora que converge numa postura dialética e valoriza o sujeito através de sua identidade cultural. Expressa a luta dos povos do campo por políticas públicas que garantam o direito a uma educação que seja no/do campo para extrativistas, caçadores, ribeirinhos, pescueiros, indígenas, quilombolas, posseiros, arrendatários, meeiros, assalariados rurais, acampados, assentados, pequenos agricultores e outros sujeitos invisibilizados pelas políticas públicas. Assim nos explica Caldart (2002, p.26): “*No*: o povo tem direito de ser educado no lugar onde vive; *Do*: o povo tem direito a uma educação pensada desde o lugar e com a sua participação, vinculada à sua cultura e às suas necessidades humanas e sociais”. Portanto, dar ênfase a

uma conquista dos movimentos sociais com a nomenclatura educação do campo é contrapor ao poder dominante e a quebra do latifúndio não somente da terra, mas também do latifúndio do conhecimento.

Em 1998, foi criada a “Articulação Nacional por uma Educação do Campo”, entidade supra-organizacional que passou a promover e gerir as ações conjuntas pela escolarização dos povos do campo em nível nacional. Dentre as conquistas alcançadas por essa Articulação estão a realização de duas Conferências Nacionais por uma Educação Básica do Campo - em 1998 e 2004, a instituição pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo em 2002, a criação do Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo (GPT) em 2003 e, em 2014, a criação da Lei nº 12.960 que impõe normas para o desativamento de escolas no campo.

Quanto à educação do campo como marco legal não poderia passar em branco um detalhe, porém muito significativo do ponto de vista simbólico, que o Parágrafo Único do Artigo 28 da LDB Lei nº 9.394/1996 inicia o texto assim: “O fechamento de escolas do campo, [...]”. É possível notar que a conjuntura política do país quando foi elaborada a Lei nº 12.960 / 2014 estava favorável aos movimentos sociais e reconheceu a educação do campo como fruto de suas lutas. A Lei impõe regras que dificultam o desativamento de escolas do campo, indígenas, quilombolas e, mesmo o Caput do Artigo 28 da LDB dizendo educação rural e não educação do campo, o importante é que avançou na legislação educacional para reivindicação dos movimentos sociais e pelas populações do campo para manutenção e criação de novas unidades escolares nos locais onde residem. É nesse aspecto que os movimentos sociais devem apegar e cobrar do Estado o cumprimento da Lei. Essa luta contínua poderá resultar no futuro no uso da expressão educação do campo em todos os textos da

legislação educacional brasileira.

Todo o esforço de organização dos movimentos sociais vai ao encontro de, ao nosso olhar, impedir a extinção, fortalecer e ampliar a educação no campo. Isso porque os gestores públicos das esferas municipais, estaduais e federais usam o argumento de que manter escolas no campo hoje é dispendioso e que o transporte dos estudantes para as escolas das cidades é a única alternativa. As perguntas que ficam são: Será que os gestores públicos desconhecem as Leis educacionais que garantem o acesso dos estudantes do campo à escola no lugar onde moram? Será que é preciso que os movimentos sociais intensifiquem o trabalho de educação popular como em outrora para que o povo conheça a legislação e se fortaleça para impedir o desativamento das escolas do campo? Ou será que os movimentos sociais estão desmotivados de lutarem pelo direito à educação no/do campo conquistado diante de uma conjuntura política atual de ditadura moderna? As respostas a estas e tantas outras perguntas não estão prontas e a certeza que temos é que a luta não pode parar porque os dados do desativamento das escolas no campo são assustadores nos últimos anos. De acordo com o Centro de Referências em Educação Integral,

O número de escolas rurais diminuiu drasticamente nos últimos 11 anos. Segundo dados do Censo Escolar, existiam 103.328 escolas rurais no Brasil em 2003, esse número caiu para 66.732 no ano passado, **o que equivale ao fechamento de cerca de 277 instituições rurais por mês, ou 9 por dia**. O cenário piorou nos últimos anos: entre 2013 e 2014 foram fechadas 4.084 escolas rurais, o equivalente ao corte de aproximadamente 340 instituições por mês, ou pouco mais de 11 por dia. Disponível em: <<http://educacaointegral.org.br/reportagens/nos-ultimos-11-anos-277-escolas-rurais-foram-fechadas-por-mes-brasil/>> Acesso em: 16 jul. 2017.

Os dados apontados são assustadores e mostram o quão as políticas públicas beneficiam o agronegócio ao ponto de o campo estar a serviço apenas para o plantio e

colheita de produtos de exportação, não levando em conta as conseqüências para a vida humana. Segundo Censo Escolar de 2000 a 2011, ao longo da primeira década do século XXI o número de escolas do campo brasileiras sofreu uma redução de 35%, ou seja, 40.935 unidades a menos. Esses números fortalecem os argumentos dos gestores públicos em transportarem os estudantes para acessarem as escolas das cidades.

O transporte escolar de estudantes para as escolas das cidades, e que devemos nos debruçar sobre ele, é uma prática que deve ser combatida pelos movimentos sociais para ser unicamente intracampo. Isso porque o deslocamento dos estudantes para as escolas das cidades traz sérias conseqüências que desestimulam o acesso à educação pelas famílias. Os estudantes precisam levantar muito cedo, se deslocarem de suas casas e esperarem por ônibus, a maioria em condições precárias que passam uma estrada principal da região onde residem, e dali são levados para uma escola localizada numa cidade. O percurso de ida e volta é longo, causando cansaço e desgastes físicos e mentais. Essa situação compromete o processo cognitivo do estudante porque passa a maior parte do tempo dentro de um ônibus rodando por estradas com muitos buracos, lama ou poeira.

Os movimentos sociais precisam intensificar o trabalho de educação popular porque a realidade aponta que houve avanço na construção da legislação para a educação do campo, enquanto que, na prática, presenciamos os dramas no acesso às escolas da população que ainda resiste morar no campo. As conseqüências são diversas e muitas famílias acabam chegando a um limite, ou seja, abandonam tudo e vão morar nas cidades pelo não acesso à educação no local onde residem.

Considerações finais

A educação rural para os movimentos sociais está na história e memória da educação brasileira como um passado que deve ser lembrado apenas como argumento para que o Estado passe a limpo a dívida de abandono ao povo que optou por viver da terra. A construção da educação do/no campo é uma conquista na legislação da educação e muito animadora para a continuidade da luta por terra, educação e trabalho. Ou seja, o esforço é que os movimentos sociais devam continuar o debate e construir subsídios para reverter o quadro de abandono histórico pelo Estado das escolas rurais, tornando-as escolas do campo com todos os direitos à educação para o povo brasileiro garantidos na Constituição Federal de 1988, independentemente do espaço geográfico onde reside.

Num país de origem eminentemente agrária é uma hipocrisia a negação de um projeto sério que leve em conta o desenvolvimento do campo por meio da educação. Isso criou uma cultura de que para ser bem-sucedido na vida é preciso morar, estudar e trabalhar na cidade. A competitividade é o caminho nas conquistas pessoais. As escolas e os meios de comunicação reproduzem esse sistema num processo avassalador. Atrelado a essa realidade, o êxodo constante de famílias do campo leva ao crescimento desordenado das cidades, causando uma série de problemas sociais. Milhares de famílias, sem oportunidade de inclusão, ficam a mercê da miséria e submissas a políticas compensatórias de gestores públicos populistas. O tempo passa, a realidade social pouco muda e o sonho dessas famílias de serem bem-sucedidas nas cidades vai aos poucos se esvaindo.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. Z. C. M. de. **Educação e memória**: velhos mestres de Minas Gerais (1924-1944). 2009. Tese (Doutorado), UnB, Brasília, 2009.

ARROYO, M.G. Apresentação. In: CALDART, R.S. **Pedagogia do Movimento Sem-Terra**: escola é mais do que escola. Petrópolis: Vozes, 2000.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues (Org.) **Pesquisa participante**. 8. ed. São Paulo: Brasiliense, 1999. 212 p.

BRASIL. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil de 1934**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao34.htm>. Acesso em: 16 jul. 2017.

_____. **Constituição dos Estados Unidos do Brasil de 1946**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao46.htm>. Acesso em: 16 jul. 2017.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1967**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao67.htm>. Acesso em: 16 jul. 2017.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm> Acesso em: 16 jul. 2017.

_____. Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. **LDB**. Brasília, DF: MEC, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 13 jul. 2017.

CALDART, R. S.; CERIOLI, P. R.; KOLLING, E. J. (Orgs). **Educação do Campo**: Identidade e Políticas Públicas. 2. ed. Brasília, DF: Articulação Nacional por Educação no Campo, 2002.

FONSECA, M. T. L. **A Extensão Rural no Brasil**: um projeto Educativo para o capital. São Paulo: Loyola, 1985.

GERMANO, J. W. **Estado militar e educação no Brasil (1964-1985)**. São Paulo: Cortez, 1994.

GHIRALDELLI JR., P. A Primeira República (1889-1930). In: _____. **Filosofia e história da educação brasileira**. Barueri, SP: Manole, 2003. p. 15-25.

INTEGRAL, **Centro de Referência em Educação**. Nos últimos 11 anos, 277 escolas rurais foram fechadas por mês no Brasil (publicado dia 18/09/2015). Disponível em: <<http://educacaointegral.org.br/reportagens/nos-ultimos-11-anos-277-escolas-rurais-foram-fechadas-por-mes-brasil/>>. Acesso em: 16 jul. 2017.

LEITE, S.C. **Escola rural: urbanização e políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 1999.

NETO, A. S.; MACIEL, L. S. B. O ensino jesuítico no período colonial: algumas discussões. **Educar**, Curitiba, n. 31, p. 169-189, 2008. Editora UFPR. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/er/n31/n31a11>>. Acesso em: 14 jul. 2017.

PALUDO, C. **Educação popular em busca de alternativas: uma leitura desde o campo democrático e popular**. Porto Alegre: Tomo; Camp, 2001.

PASSADOR, C. S. **A educação rural no Brasil: o caso da escola do campo do Paraná**. São Paulo: Annablume, 2006.

PIMENTA, L. F. M. **Por uma nova Educação Rural voltada ao Desenvolvimento Regional Sustentável**. Disponível em: <http://www.cndrs.org.br/documentos_forum/2002/07/nova_educacao_rural.doc, 2002>. Acesso em: 13 jul. 2017.

RIBEIRO, M. L. S. **História da educação brasileira: a organização escolar**. 17. ed. ver. E ampl. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2001.

SANTOS, M.; SILVEIRA, M. L. **O Brasil: território e sociedade no início do século XXI**. 10. ed. São Paulo: Record, 2008.

SILVA, S. A.; MAZZUC, N. G. História e políticas de educação no Brasil Império. In: II SEMINÁRIO NACIONAL ESTADO E POLÍTICAS EDUCACIONAIS NO BRASIL, 2005, Cascav-

el – PR. **Anais...** Cascavel, PR: Unioste, 2005. Disponível em: <<http://cac-php.unioeste.br/projetos/gpps/midia/seminario2/poster/educacao/pedu15.pdf>>. Acesso em: 15 jul. 2017.

WEREBE, M. J. G. **30 Anos Depois - Grandezas e Misérias do Ensino no Brasil**. São Paulo, Ática, 1994.

CAPÍTULO 15

OS AFRICANOS NA SOCIEDADE GOYANA: ENTRE OS SÉCULOS XVII Á XIX

Rosilda Campelo dos Santos¹

Maria Zeneide Carneiro Magalhães de Almeida²

Northon Chapadense Pereira³

Maria Edimaci Teixeira Barbosa Leite⁴

Introdução

Este artigo é um resultado de uma pesquisa sobre o Negro, a Mineração e sobre o Povoamento na Capitania de Goyaz. Utilizamos três grandes trabalhos publicados; o do Luiz Palacín, o de Gilka Ferreira Salles e o do Martiniano José Silva. Percebendo a escassez de obras sobre esse período da História em Goiás nos motivou a contribuir com essa iniciação científica. Um outro aspecto que nos motivou para esse tema foi à necessidade de um estudo a respeito do negro escravo, enquanto participante do processo econômico, cultural e social de Goyaz, onde com o declínio da mineração, a força produtiva escrava passa a representar um prejuízo ao invés de uma produção altamente lucrativa. Na pesquisa ora proposta, o interesse maior está voltado para o povoamento da província. Procuramos abordar a trajetória do negro desde a África

¹ Mestranda em Educação-PUCGO. Pedagoga pela PUC/GO. Especialista pela PUC/GO. Inserir e-mail

² Doutora em História –UNB; Mestre em Educação-UNICAMP;. Pedagoga pela PUC/GO,; Ex-Professora UFG/FE. Professora Adjunto PPGE/PUCGO/EFPH. Líder do Diretório CNPq: “Educação, História, Memória e Cultura em Diferentes Espaços Sociais/PROPE:PUCGO; Linha de Pesquisa: Educação, Sociedade e Cultura. E-mail: zeneide.cma@gmail.com.

³ Historiador pela PUC/GO, Especialista pela FABEC/BRASIL.

⁴ Mestre em Educação pela PUC/GO Pós em Sociolinguística e letramento pela PUC/GO. Pós em Psicopedagogia Institucional e Clínica pela Faculdade Brasileira de Educação e Cultura; Pedagoga-PUCGO.

Negra até as capitâneas no Brasil Colonial e as relações de produção capitalistas/escravista, os povos trazidos para o Brasil entre as datas de 1482 a 1822.

A África Negra: escravos negros, mosquetes e açúcar (1482 a 1549)

O Egito foi provavelmente o primeiro Estado a constituir-se em África, há cerca de 4000 anos, mas muitos outros reinos ou cidades-estados se foram sucedendo neste continente, ao longo dos séculos. Para iniciar nossas considerações sobre a origem do africano no Brasil e essa pesquisa, fizemos um recorte sobre as fontes a serem pesquisadas sobre a África Ocidental⁵ também conhecida como África Negra. Sobre esse recorte seremos mais específicos, falaremos sobre as principais nações comercializadas no tráfico negreiro para as Américas em especial para o Brasil no período colonial e imperial.

O professor de Direito Internacional Jean-Marie Lambert constrói vários textos utilizando uma vasta bibliografia resultando na obra *História da África Negra*⁶. Segundo Lambert, em 1482, uma das missões ultramarinas de Portugal regida por Diogo Cão, a qual tinha o objetivo de encontrar novos caminhos ou atalhos para se alcançar às Índias. Diogo descendo a costa africana após o Golfo da Guiné, encontrou a foz do Rio Congo, rio largo e escuro com características de ser um rio extenso, não tentou entrar por ouvir comentários sobre doenças incuráveis as quais o povo europeu temia e muito, conseguiu fazer contato pacífico com nativos que com dialeto próprio conseguiu explicar que toda aquela região pertencia à nação congo (povo Banto).

⁵ Situada a baixo do deserto do Saara, banhada pelo oceano Atlântico, ao Oeste do Continente onde se encontra o Golfo da Guiné.

⁶ LAMBERT, Jean-Marie, *História da África Negra* – Editora Kelp's, Goiânia, 2001.

Diogo não pretendia colonizar a região e sim confirmar se o Rio Congo atravessava o continente até chegar às Índias. Só na terceira expedição, em 1487, que Diogo e sua comitiva foram levados a capital do Congo, a cidade de Mbanza, e deparou-se com um rei africano conhecido como Mani-Congo. Mesmo com muita dificuldade em comunicação descobriram que o Congo é um conjunto de Estados com mais de 5 milhões de habitantes espalhados em um território de 160.000 Km² em pleno século XVI. Quero aqui salientar que essa quantidade de habitantes era superior à de Portugal nesse mesmo período.

O rei de Congo manda entregar por intermédio de Diogo, um presente para o rei de Portugal, 200 escravos fortes e bem-educados, como de costume entre os reis africanos desde décadas passadas. O objetivo desse presente era estabelecer relações diplomáticas e principalmente tecnológicas. A nação do Congo era um povo orgulhoso, sempre pronto para lutar pelos seus objetivos, sempre foi um povo guerreiro. O rei do Congo percebeu o poder naval e armamentista do português, por isso desejava saber como construir navios e fabricar aquelas armas os mosquetes.

A escravidão esteve presente em muitos lugares, da antiguidade clássica tanto em antigas civilizações como no mundo islâmico, na Índia e para essa pesquisa em especial para as Américas. A escravidão acontecia quando um povo ao ganhar uma guerra ou a uma invasão de território, tornava toda a população do país perdedor em escravo de guerra, mas na maioria dos povos os seus descendentes eram livres, mas deveriam cumprir fidelidade ao rei vencedor. Um dos maiores desses reinados era o do Congo, que comportava territórios diversos com uma série de nações adicionadas por guerras passadas, nações que se tornavam Estados com uma vasta diversidade de etnias e povos, onde o de maior quantidade era a do povo Banto⁷

⁷ Este povo habitava o noroeste do continente, onde atualmente são os países

. As nações europeias vêm desde 2.000 a.C. construindo um imaginário pejorativo das nações africanas, em especial do homem negro, que para o europeu era um ser sem escrita, sem idioma, atrasado, sem influências iluministas e sem religião. Podemos comprovar isso em alguns livros os quais faremos algumas citações. No livro *Racismo à Brasileira: "Raízes históricas"*, diz:

[...] a Igreja Católica, fundamentada na simbologia cromática da civilização ocidental, a cor preta simbolizava uma mancha moral e física, a morte e a corrupção, enquanto a cor branca simbolizava vida e pureza – fez da cor preta a representação do pecado e da maldição divina... Deus é branco e o Diabo negro (SILVA, 1995 p.29).

Voltaire escreveu dizendo que os africanos: "...não eram capazes de uma grande atenção e racionavam pouco" In: Silva p.33. E Montesquieu no livro *Espírito das Leis*, manifestou favorável à escravidão dos povos das costas da África. O português percebeu que no século XVI o que mais era rentável no comércio internacional entre nações eram: escravos, fumo e açúcar. Por isso, Portugal iniciou a colonização do continente africano e com suas colônias fez um investimento que consistia em comprar mosquetes para substituir o fumo e trocar por negros africanos, levá-los para as Américas como escravos (mercadorias chamadas de peças) para trabalhar nos canaviais, trazia açúcar para a Europa e trocava por mosquetes novamente, isso

Nigéria, Mali, Mauritânia e Camarões. Ao contrário dos bérberes, os bantos eram agricultores. Viviam também da caça e da pesca. Conheciam a metalurgia, fato que deu grande vantagem a este povo na conquista de povos vizinhos. Chegaram a formar um grande reino (reino do Congo) que dominava grande parte do noroeste do continente. Viviam em aldeias que era comandada por um chefe. O rei banto, também conhecido como mani-congo, cobrava impostos em forma de mercadorias e alimentos de todas as tribos que formavam seu reino. O mani-congo gastava parte do que arrecadava com os impostos para manter um exército particular, que garantia sua proteção, e funcionários reais. Os habitantes do reino acreditavam que o mani-congo possuía poderes sagrados e que influenciava nas colheitas, guerras e saúde do povo. Fonte: <http://www.suapesquisa.com/afric/>

rendia para Portugal até 300% de lucro no final de cada processo o qual quanto mais se investia mais ganhava.

Isso provocou uma grande demanda de capital de giro, resultando em conflitos internos no continente africano onde nações com mais poder de fogo (mosquetes), capturava comunidades inteiras num processo de crescimento muito veloz, para trocar inimigos de guerra por armas. Isso fez com que as colônias de Portugal⁸ se tornassem pontos de troca de escravos por armas. A utilização das colônias e os escravos como fonte de produção da cana-de-açúcar como monocultura exportadora, propiciou as nações centrais como o Reino Unido (Inglaterra), um acúmulo de capital que foi investido em tecnologia contribuindo para que fatores sociais, econômicos, políticos e culturais estivessem favoráveis a criação teórica e prática do que hoje pudésemos definir como capitalismo no mundo.

A Europa desenvolveu sua indústria contando com o trabalho escravo de além-mar. A mão-de-obra européia foi deslocada do campo para as fábricas porque o negro produzia alimentos e matéria-prima nas Américas. Sem tal contribuição, pois o camponês europeu continuava preso na lavoura, produzindo o próprio alimento. O trabalho escravo é, pois, parte integrante do capital internacional... essa riqueza toda não é senão o trabalho cristalizado do mundo inteiro e de muitas gerações de trabalhadores, entre eles, os escravos (LAMBERT, 2001 p. 26).

Três séculos de tráfico negro, deportando mais de 50 milhões de pessoas para o trabalho escravo nas Américas. O Golfo da Guiné foi o maior dos pontos de troca de escravos por mosquetes, e nesse caso a escravidão negra teve um papel importante no mundo, porque resultou na transformação da ordem social, econômica e política. Também nesse caso, o comércio exterior esteve associado a essa transformação. As regiões que mais receberam os

⁸ Cabo Verde, Guiné Bissau, São Tomé e Príncipe, Moçambique e Angola (colônias de Portugal).

navios negreiros foram às regiões costeiras da Bahia, Para, Pernambuco, Maranhão, Rio de Janeiro e São Paulo. A rota dos escravos pode ser representada assim:

Figura 1: Mapa Rota dos escravos



Fonte: Revista Época, 2.000

Durante três séculos foi estimada a seguinte quantidade de pessoas embarcadas: 3 milhões a 5 milhões de africanos chegaram ao Brasil. Saiba de quais países vieram:

Quadro 1: texto dissertativo

VERMELHO ESCURO	Século 16 - Saíam de Serra Leoa, Senegal, Guiné, Guiné-Bissau e Gâmbia e chegavam a Pará, Maranhão e Bahia.
AZUL	Século 17 - Saíam de Congo, Gabão, Angola, Gana, Guiné Equatorial e Camarões e chegavam a Bahia, Pernambuco e Alagoas (por 300 anos foi a principal rota).
VERDE	Fim do século 17 e século 18 - Saíam de Congo e Angola e chegavam a Bahia, Rio de Janeiro e São Paulo.

Fonte: Revista Época, 2.000

Segundo SILVA, vieram vários grupos linguísticos e culturais do continente africano, onde se torna muito difícil qualificar todos, mas, os de maiores quantidades estão citados abaixo indicando a larga área geográfica de procedência do povo Negro brasileiro:

CULTURAS SUDANESAS: Povos Yorubá, da Nigéria (Nagô, Ijêchá, Eubá ou Egbá, Ketu, Ibadam, Yebu ou Ijebu e grupos menores); pelos grupos Gêge: Ewe, Fon ou Ean e grupos menores; pelos grupos Fanti e Ashanti da Costa do Ouro; Pelos Grupos menores da Gâmbia, da Serra Leoa, da Libéria, do Costa da Malagueta, da Costa do marfim (Krum, Ano, Agni, Zema, Timini). CULTURAS SUDANESAS ISLAMISADAS: Povos Peuhl, Fula, Mandinga, Solinke, Bambara, Haussá do norte da Nigéria, Tapas, Bornu, Gurunsi e outros; CULTURAS BANTOS: Povos da Angola, Congo e Moçambique (SILVA, 1974, p.122).

No Período Colonial (1549 a 1822): A descoberta da colônia, o índio, o escravo negro e o pau-brasil

Logo após o descobrimento das Américas, por Cristóvão Colombo, em 1492, era praticamente inédita, a utilização da escravidão negra em colônias baseada no subjugamento de uma raça, em razão da cor da pele. Segundo Paul E. Lovejoy em seu livro *A escravidão na África: uma história de suas transformações*, ele cita:

A escravidão era uma forma de exploração. Suas características específicas incluíam a idéia de que os escravos eram uma propriedade; que eles eram estrangeiros, alienados pela origem ou dos quais, por sanções judiciais ou outras, se retirara a herança social que lhes coubera ao nascer; que a coerção podia ser usada á vontade; que sua força de trabalho estava à completa disposição de um senhor; que eles não tinham o direito à sua própria sexualidade e, por extensão, às suas próprias capacidades reprodutivas; e que a condição de escravo era herdada, [...] (LEVEJOV, 2002 p.29 e 30).

No Brasil, a chegada de escravos da África teve início já nas primeiras décadas de colonização, e como nos demais países do continente havia os indígenas, de início, foram utilizados para o trabalho, tanto escravo quanto remunerado, por meio de transações de escambo. Porém, após o fortalecimento do lucrativo tráfico negreiro que garantia grande acumulação de recursos à Metrópole, a mão de obra indígena foi abandonada. Essas populações originárias de nosso continente passaram a serem simplesmente perseguidas e praticamente foram dizimadas. Um dos registros mais antigos do tráfico de escravos para nosso país data de 1533, no qual Pero de Góis pedia ao rei "17 peças de escravos".

Poucos anos depois, em 1539, o donatário de Pernambuco na recente colônia, Duarte Coelho, solicitou ao rei de Portugal D. João III que fosse concedida permissão para "haver alguns escravos de Guiné (como eram chamados os africanos)". Porém, o ciclo de exploração do pau-brasil, o primeiro comercialmente relevante da história do país, foi substancialmente viabilizado por mão de obra indígena.

A economia açucareira e a condição do escravo no Brasil

Foi com o ciclo econômico da cana-de-açúcar que a mão de obra negra se consolidou no Brasil, principalmente em Pernambuco e na Bahia. A partir de 1549, intensificou-se o tráfico negreiro para estas regiões, principalmente em razão dessa florescente cultura agrícola. Em 1559, o tráfico foi legalizado por iniciativa de um decreto do rei D. Sebastião, pelo qual ficava autorizada a captura de negros na África para o trabalho em território da nova colônia. Os escravos negros, trocados e retirados de seus entes familiares e de sua terra natal (principalmente da África Setentrional, onde hoje estão, por exemplo, Angola, Moçambique e a República Democrática do Congo) e levados

a um lugar estranho, eram controlados com mão de ferro pelos senhores de engenho, que delegavam aos feitores e outros agregados a fiscalização dos cativos.

Os castigos físicos, como o açoitamento, estavam entre os métodos de intimidação que garantiam o trabalho, a obediência e a manutenção dos servos e se prolongaram pelos mais de 300 anos de escravidão no Brasil. Uma grande estrutura de controle dos escravos também foi criada, tanto no nível da administração colonial quanto dos próprios senhores de escravos, com seus capitães-do-mato profissionais especializados na recaptura de escravos fugidos e outros fora da lei, além da própria rede de informações informal que servia para controlar os fugidos.

Como a condição de escravo era simplesmente determinada pelas características raciais dos subjugados no Brasil, segundo Paul E. Lovejoy era praticamente impossível à fuga de eventuais escravos. O estigma da cor da pele foi determinante para o prolongamento da escravidão por mais de três séculos no país.

As primeiras bandeiras e o descobrimento de Goyaz

Segundo Palacin⁹, no século XVII houve vários tipos de documentos que confirmam muitas bandeiras em datas diversas que atravessaram a região de Goiás; vinha da Capitania da Bahia e da capital São Paulo, as entradas eram feitas pelo Norte de Goyaz por canoas nos rios Paranaíba, Tocantins e Araguaia até voltarem pelo rio Tietê a São Paulo. Essas viagens podiam demorar três anos em média. Após 1630, as bandeiras eram executadas por muares que é o resultado do cruzamento do jumento com a égua, é um forte animal de tração. As primeiras bandeiras oficiais da Coroa portuguesa foram as seguintes:

1590-1593: Antônio Macedo e Domingos Luís Grau; 1596-

⁹ PALACÍN, Luis. História de Goiás. 6ª ed. Goiânia: Ed. da UCG, 1994.

1600: Domingos Rodrigues; 1598-?: Afonso Sardinha; 1607-1609: Belchior Carneiro; 1608-1613: Martins Rodrigues; 1613-1615: André Fernandes; 1615-1618: Pedroso Alvarenga; 1665-1666: Francisco Lopes Buenavides; 1671: Antônio Paes; 1673: Sebastião Paes de Barros (com 800 membros se fixou na região de confluência do Tocantins com o Rio Araguaia para se dedicar à mineração) (PALACIN, 1984).

Segundo Palacin¹⁰, chegou a acontecer entre os anos de 1653 a 1674, seis expedições jesuítas para capturarem índios, buscando uma mina de ouro que tinham notícias. O descobrimento de Goyaz aconteceu oficialmente para povoamento, com a bandeira de Bartolomeu Bueno e Silva, também conhecido como o Anhanguera. A Corte portuguesa concedeu a licença para que Bartolomeu fizesse a entrada com 500 membros, onde 200 eram escravos negros, saíram dia 03 de julho de 1722 de São Paulo. Durante a entrada, muitos homens morreram de fome, outros desistiram e voltaram para São Paulo, outros, negros que fugiram entravam numa estatística ignorada (não contabilizada) pela Coroa, pois não era registrada. Muitas entradas foram promovidas, muitas delas não apoiadas pela Coroa, até porque os bandeirantes tinham metas a serem cumpridas e que deveriam resultar em ouro ou diamantes para pagar os escravos comprados. Mas o Anhanguera descobre ouro na cabeceira do rio Vermelho que corta a região da atual cidade de Goyaz.

Após três anos, em 1725, o Anhanguera volta triunfante para São Paulo. Organiza outra bandeira e dessa vez com o título de superintendente das minas em Goyaz e Ortiz com o título de guarda-mor. Em 1736, nas minas de Goyaz tinham 10.263 escravos negros. Os reis dourados desse período eram D. João V (1706-1750) e D. José I (filho de D. João V), que reinou em Portugal de 1750-1777. Além da participação do negro no Brasil ter sido o alicerce do trabalho na lavoura da cana-de-açúcar, o escravo também

¹⁰ PALACÍN, Luis. História de Goiás. 6ª ed. Goiânia: Ed. da UCG, 1994.

foi à base da mão de obra no ciclo do ouro na região de Goyaz.

Os negros e a sociedade goyana da época do ouro

Palacin comenta que no ano de 1736, dez anos após o início da mineração, a população da capitania de Goyaz era de 20.000 habitantes onde 10.000 eram de escravos. Bartolomeu é deposto em 1749, na mesma data que chega a Vila Boa o primeiro governador português e o capitão Conde dos Arcos, já que a Corte portuguesa decidiu tornar Goiás independente de São Paulo, elevando-o à categoria de capitania. Em 1783, havia 60.000 habitantes na capitania. O censo de 1804, indicou 50.000 habitantes em Goyaz. A mineração continuou a ser fomentada pelo trabalho escravo, com a decadência do ouro ainda incipiente, influenciou a escravatura a perder grande parte de sua importância. Em 1736, em Goyaz tinha-se 12.000 escravos e, em 1750, eram 20.000 escravos.

Em 1804, os pretos livres eram de 30.000, ou seja, 40% do total da população. No novo censo em 1823, os escravos eram 24.000, ou seja, 39,3% da população de 61.000 habitantes. Segundo Palacin¹¹, a decadência da mineração teve influências pelos seguintes fatos:

- A diminuição na importação de escravos;
- A diminuição da produção de ouro colhida pelos escravos;
- A compra de liberdade;
- A miscigenação e a...
- A mudança do tipo de trabalho.

Goyaz parou de importar escravos a partir de 1775,

¹¹ PALACÍN, Luis. História de Goiás. 6ª ed. Goiânia: Ed. da UCG, 1994.

o controle e a fiscalização que existia com os escravos era rígida durante a retirada e armazenamento do ouro, na lavoura também, mas na pecuária isso não fazia muito sentido, porque o produto final a ser exportado não dependia tanto dos serviços dos escravos, Palacin falava da criação de gado ou de plantação para subsistência. No mesmo tempo em que o número de escravos diminuía, aumentava o número de pretos livres ou alforriados (forros). Em Goyaz, no ano de 1745, a população alforriada era de 120 homens onde escravos eram 11.000. Em 1804, os negros livres já eram de 7.936, ou seja, 28% dos pretos escravos.

Com a ausência de mulheres brancas, a mestiçagem era grande, em 1804 os mulatos em Goyaz eram 15.452 da população livre, ou seja, 50% dos habitantes. Os brancos no mesmo ano eram menos de 14%. A mineração não formou uma classe média com raízes autônomas, mas aumentou consideravelmente o número de homens livres.

No livro *Sombra dos Quilombos do Martiniano*, na página 28, ele cita informações de Zoroastro Artiaga que pesquisou em cartórios da região, apontam as seguintes etnias de negros: Quissâmás, Congo, Egbanos, Cacimbas, Angolas, Benguelas, Balantos, Sudaneses, Nagôs, Mussocongos, Minas, Cabindas, Benins, Quibundas, Vrumanos, Auzacos, Bembas, Tempas e outras sub-raças como Zoroastro Artiaga preferiu definir aos cativos em Goyaz - 1872.

A transição do ouro para a pecuária, a terra, a mão de obra e as relações sociais de produção

Segundo FUNES¹², na sua dissertação de mestrado no capítulo II ele comenta que as formas de ocupação da terra em Goyaz não divergiram das formas praticadas nas demais regiões do Brasil colonial e imperial, ou seja, a con-

¹² FUNES, Eurípedes Antônio. Goiás 1800 – 1850: um período de transição da mineração à agropecuária. Tese de Mestrado. Goiânia, Ed. da Universidade Federal de Goiás, 1986.

cessão de sesmarias; como a primeira forma legal de ocupação do solo, e a seguinte foi a posse como a prática mais utilizada entre os goianos. Posteriormente as formas de compra, a herança e outros de menor importância. Com o declínio da mineração, aumentou gradativamente os preços dos gêneros alimentícios “desencadearam um processo de rápida ocupação das áreas próximas aos centros mineradores” (p. 95). As áreas de localização privilegiada foram ocupadas, restando, aos negros empobrecidos as áreas mais afastadas, devolutas. A técnica rudimentar mais utilizada para ocupação era a posse utilizando a agricultura.

Uma vez estabelecida à posse, o indivíduo procura efetuar a legalização da propriedade, requerendo a concessão de uma sesmaria. A terra em Goyaz em virtude da disponibilidade e da facilidade de aquisição, neste período, não tinha um preço muito elevado. Em 1848, Goyaz estava dividido em quatro comarcas, a população era de 147.722 habitantes e escravos eram de 10.652, ou seja, apenas 7% do total. Em 1872, eram 26.800 os escravos, veja o quadro a baixo da população livre e escrava de Goyas entre 1804 a 1872:

Quadro 2 - População Livre e Escrava de Goiás entre 1804 e 1872

ANO	TOTAL	LIVRES	ESCRAVOS	% DE ESCRAVOS
1804	50447	30338	20109	40
1819	63168	36368	26800	42
1823	61000	37000	24000	39
1824	62518	49143	13375	21
1825	62478	49103	13375	21
1832	68489	55232	13257	19
1848	79339	68383	10933	14
1856	119052	106998	12054	10
1872	160395	149743	10652	7

Fonte: Relatório do Presidente da Província – Antônio Augusto Pereira da Cunha – 1857 (Quadro retirado da p. 116 de FUNES).

Segundo FUNES, a fuga de escravos era constante em Goyaz nesse período, ele comenta: “não existe, na província, um arraial sem sombra de seu quilombo” p.117. A relação de produção entre negros e brancos no comércio estava também em transição, estava também sofrendo transformações. Carlos Brandão citado por FUNES, escreveu que “gradativamente, as relações de produção escravistas cederam lugar à novas relações de produção não capitalistas, que aí se estabelecem. Novos elementos ocupam os espaços deixados pelos escravos, o agregado, o camarada e o trabalho familiar” p.130.

O homem livre de cor no *trabalho familiar* desenvolvia sua própria terra sem precisar pagar a uma outra pessoa para cultivar sua própria lavoura ou cuidar de seus animais. O *agregado* que também era negro, segundo Saint-Hilaire em FUNES (p.135), diz que agregado são “indivíduos que nada possuem, e que estabelecem em terrenos de outrem, vivendo em estado precário, mal vestidos, indolentes e embrutecidos pela falta de convivência com seus semelhantes”, já para Stuart B. Shwartz citado também por FUNES os “agregados eram indivíduos associados a uma propriedade rural, ou, na verdade, a qualquer residência, vivendo como parte dela, mas que mantinham suas próprias famílias e propriedades”.

Em Goyaz, predominava o agregado negro ou pardo, era geralmente solteiro, mas embora ser constante a presença de famílias agregadas na zona rural. O camarada é um tipo social de trabalhador negro e livre que se insere como um assalariado que muitas vezes não existia pagamento. O contrato entre o camarada e um senhor era sempre verbal. Para FUNES, em 1851 na pecuária em Goyaz eram empregados os trabalhadores livres e os escravos juntos, ficando mais barato pagar o livre do que comprar mais escravos. Isso influenciou o não pagamento de caçadores de escravos quando eles fugiam, a escravidão estava se tornando em desuso e cara por ter que arcar com as

despesas quando vão se tornando velhos e improdutivos ou doentes. FUNES comenta que a pecuária estava se expandindo em Goyaz e, com ela, a figura do trabalhador livre como vaqueiro. Os poucos escravos que continuavam a existir em Goyaz eram empregados na agricultura e em serviços domésticos. No censo de 1872, dos 10.652 escravos somente 4.523 estavam empregados na lavoura, enquanto que 3.058 não possuíam ocupações especificadas.

A Independência do Brasil e as mudanças em Goyaz entre 1770 a 1822

As transformações sócio-econômicas e políticas na Europa no final do século XVIII, influenciam também transformações políticas e econômicas no Brasil, vamos citar alguns desses fatos que contribuíram essas transformações: em 1789, organiza-se a Conjuração Mineira, que teve como desfecho a condenação à morte de Tiradentes (21 de abril de 1792). Em 1808, D. João chega ao Brasil. Pressionado pela Inglaterra, assina o decreto da abertura dos portos, rompendo com o monopólio do comércio colonial. Em 1815, elevação do Brasil à categoria de Reino Unido a Portugal e Algarves. Em 1820, eclode em Portugal a Revolução do Porto, liderada pela burguesia lusitana. Os revoltosos exigem a volta de D. João VI ao país. Em 1821, D. João VI é obrigado a deixar o Brasil, depois de tê-lo governado por mais de 12 anos. Em seu lugar fica o príncipe regente D. Pedro que no dia 7 de setembro, D. Pedro proclama a independência do Brasil. Inicia-se o período monárquico que durou 67 anos.

Segundo Palacín, em Goyaz, a população rural de maioria de cor preta e analfabeta *está alheia a conjuntura política e econômica sobre a Corte, sobre o mundo e sobre Goiás*. Segundo Clóvis Moura, citando Tavares Bastos¹³ discorda

¹³ "A constatação do perigo desse contato entre os negros revoltados do Brasil e os das Guianas é destacado em diversos documentos" Tavares Bastos cita-

da defesa de Palacín, alegando existir vários documentos que comprovam que os negros sabiam dos ideais abolicionistas após a Revolução Francesa. Vejamos o que trecho do livro QUILOMBOS: resistência ao escravismo de Clóvis Moura:

[...] houve, de um lado, o medo da classe escravista, senhorial, diante da revolução haitiana, isto é, a síndrome do medo, mas, por outro lado, não se pode mais negar a existência de uma conexão ideológica (embora imprecisa) e de contatos diretos entre os escravos rebeldes e os militantes daquela revolução. Nesse contexto de uma conexão entre os quilombolas brasileiros com grupos ou com pessoas de outros países, isto é, a conexão internacional da quilombagem, devemos destacar, pela sua importância e pela sua pouca divulgação (MOURA, 1997 p.76).

O descontentamento com Dom Pedro I está sendo expresso em todas as câmaras das capitanias. Mesmo se tornando o imperador constitucional do Brasil, em 16 de dezembro de 1822. A crise se agrava e os republicanos se posicionaram contra Dom Pedro I que defende os interesses de Portugal, o desagrado cresce perante os interesses das famílias ricas nas capitanias. As antipatias dos goianos aumentam quando o segundo presidente da capitania, o português Miguel Lino de Moraes (1827-1831), em 1830, propõe a mudança da capital. A abdicação de Dom Pedro I influencia mudanças em toda a Corte e em Goyaz a descolonização começa a ser pensada. E a partir de 1831, iniciam-se os presidentes goianos no poder, o primeiro foi José Rodrigues Jardim (1831-1837), o segundo foi o Padre Luiz Gonzaga de Camargo Fleury (1837-1839) e o último José de Assis Mascarenhas (1839-1845).

do em MOURA, Clóvis, Quilombos resistência ao escravismo. São Paulo: ed. Ática. 1997.

Considerações

Para essa pesquisa o continente africano foi analisado somente entre os períodos de 1482 a 1549, o qual cita como aconteceu o surgimento do tráfico negreiro fomentado pelo triângulo econômico envolvendo mosquetes, escravos e açúcar, ressaltando quais as etnias e grupos culturais e linguísticos que foram trazidos para o Brasil durante a escravidão ultra-marina. A rota dos escravos demonstra datas e quais as etnias foram trazidas e os locais que foram desembarcadas na colônia Brasil. A Grécia mesmo conhecendo algumas dinastias do Egito constrói um imaginário pejorativo sobre o homem negro africano como um ser diferente e inferior, desprezando sua cultura, sua religião, seu modo de organização social. Nas sociedades pós-Grécia, vão se criando argumentos teóricos para justificar a escravidão e assim o faz. Trazendo mais de 4 milhões de pessoas para o Brasil durante 300 anos de tráfico. As atrocidades, os maus tratos, torturas, estupros e assassinatos no Brasil Colônia e Império, de 1549 a 1822, as quais comparamos como não inferior ao Nazismo. Mas a relação econômica do negro na economia açucareira, a monocultura da cana-de-açúcar, o ciclo do ouro e na pecuária foi sempre a de exploração da mão de obra na condição de escravo de 1822 a 1889. Mas podemos destacar as etnias que vieram para a colônia brasileira e tráficos ultramarinos e internos para fomentar mão de obra para o extrativismo. Como a população africana era imensamente maior que a branca, foi adotado uma opressão continua para prevenir o medo da revolta já ocorrida em Cabo Verde. Com o crescimento dos quilombos a realeza prefere não registrar o quantitativo da população africana para não demonstrar a fraqueza da segurança existente para a realeza e menos ainda para os feitores donos de fazendas e comerciantes portugueses gestores das capitânicas e bandeiras. As resistências africanas contra o sistema escravocrata com os

anos vão tornando-se cada vez mais organizadas na forma de quilombos e centenas de resgates de escravizados para serem libertos.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO DOS ANJOS, R. S. O espaço geográfico dos remanescentes de antigos quilombos no Brasil. In: Paradigmas da Geografia – parte II, **Terra Livre**, 17. ed. São Paulo: Associação dos Geógrafos Brasileiros, 2001.

ARAÚJO, D. M. de. **Goiás: ensaio de contribuição para o estudo da formação e estrutura dos transportes terrestres na área do cerrado brasileiro**. Goiânia: Ed. da UCG, 2001.

CARVALHO, J. de. Questão negra, História da África e currículos. In: **Cadernos de Apoio ao Ensino**. n. 3, Maringá: PEN-UEM, 1997.

FAUSTO, B. **História do Brasil**. São Paulo: Edusp, 1994.

FUNES, E. A. **Goiás 1800 – 1850; um período de transição da mineração à agropecuária**. 1986. Tese (Mestrado), Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 1986.

_____. **Goiás 1800 – 1850; um período de transição da mineração à agropecuária**. Tese de Mestrado Ed. da Universidade Federal de Goiás, QUADRO 2: Relatório do Presidente da Província – Antônio Augusto Pereira da Cunha – 1857 – (quadro retirado da p. 116). Goiânia, 1986.

GALLI, U. **A História da mineração em Goiás: do séc. 17 às lavras do séc. 21**. Goiânia: Ed. da UCG, 2005.

_____. **A História da pecuária em Goiás: do primeiro gado (1723) aos dias de hoje**. Goiânia: Ed. da UCG, 2005.

GUIMARÃES, C. L. **A luta dos ex-escravos pela liberdade após a abolição**. Goiânia: Centro de Pesquisas Históricas da UCG, 2004.

LAMBERT, J. M. **História da África Negra**. Goiânia: Editora Kelp's, 2001.

LOVEJOY, P. E. **A escravidão na África**: uma história de suas transformações. Trad. Regina A. R. Bhering e Luiz Guilherme B. Chaves. Rio de Janeiro: Editora Civilizações Brasileiras, 2002.

MOURA, C. **Quilombos resistência ao escravismo**. São Paulo: Ed. Ática. 1997.

NASCIMENTO, L. A. **O trabalho escravo no Brasil**. Goiânia: Centro de Pesquisas Econômicas da UCG, 1994.

PALACIN, L. **História de Goiás**. 6. ed. Goiânia: Ed. da UCG, 1994.

_____. **Goiás (1722 – 1822) Estrutura e conjuntura numa capitania de minas**. Goiânia: Ed. da Universidade Federal de Goiás, 1981.

_____. **Sociedade colonial (1549-1599)**. Goiânia: Ed. da Universidade Federal de Goiás, 1981.

SALLES, G. V. F. de. **Economia e escravidão na Capitania de Goiás**. 1992. Tese (Doutorado) - CEGRAF/UFG, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 1992.

REVISTA ÉPOCA. Figura 1: Mapa rota dos escravos. Disponível em: <<http://epoca.globo.com/especiais/500anos/esp990920a.htm>>. Acesso em: 22 mai. 2000.

_____. Figura 2: Texto dissertativo, integrante da figura 1: mapa rota dos escravos. Disponível em:<<http://epoca.globo.com/especiais/500anos/esp990920a.htm>>. Acesso em: 22 mai. 2000.

SANTOS, L. C. L. dos. **As missões redentoristas em Goiás (1894 – 1964)**. Goiânia: Centro de Pesquisas Históricas da UCG, 2002.

SANTOS, M. Pesquisa reforça preconceito. **Folha de S. Paulo**. São Paulo, 1995. Caderno Especial Domingo.

SILVA, M. J. da. **Sombra dos quilombos**. Goiânia: Ed. Barão de Itararé, 1974.

_____. **Quilombos do Brasil Central**. Goiânia: Ed. Barão de Itararé. 1974.

SILVA, A. C. Ideologia do embranquecimento. In: **As idéias racistas, os negros e a educação**. Florianópolis: Núcleo de Estudos Negros - NEN, 1997. (Série O pensamento negro na educação, 1).

Esperamos que esse livro contribua para o debate político e filosófico sobre a educação. Afirmamos que caso seja infringido qualquer direito autoral, imediatamente, retiraremos a obra da internet. Reafirmamos que é vedada a comercialização deste produto.

Formato A5
1ª Edição Maio de 2019

Navegando Publicações



NAVEGANDO

www.editoranavegando.com
editoranavegando@gmail.com
Uberlândia – MG
Brasil

A coleção "Educação Popular e do Campo" do Congresso Interinstitucional Brasileiro de Educação Popular e do Campo - CIBEPoC é uma obra financiada pela Capes (Proposta 640602 -03/2017) e pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão - Secadi, por meio do Programa Escola da Terra - GO. A coleção reúne trabalhos de diversos autores nacionais e internacionais que se debruçam sobre os estudos da Educação popular e do campo em diversas perspectivas desde os fundamentos sociais, históricos, políticos, culturais, filosóficos, pedagógicos e psicopedagógicos. Há relatos de experiências, evidenciando as relações entre a dimensão da formação de professores, sujeitos e práticas de ensino em espaços escolares e não escolares, conhecimento, cultura e desigualdades educacionais.

A Coleção possui seis livros, e este é o livro 2 da coleção! Boa Leitura! O livro é gratuito e pode ser baixado na versão e-book no site da editora Navegando no seguinte endereço <https://www.editoranavegando.com/>

