

EDUCAÇÃO DO CAMPO

editora IFPB

EDUCAÇÃO DE JOVENS
E ADULTOS E DIVERSIDADE:
CONTEXTOS, FUNDAMENTOS
E PRÁTICAS



MÁRCIO ADRIANO DE AZEVEDO
LENINA LOPES SOARES SILVA
ELOISA VARELA CARDOSO DE ARRUDA

EDUCAÇÃO DO CAMPO, EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E DIVERSIDADE: CONTEXTOS, FUNDAMENTOS E PRÁTICAS

Márcio Adriano de Azevedo
Lenina Lopes Soares Silva
Eloisa Varela Cardoso de Arruda (org.).

IFPB

João Pessoa, 2019

PRESIDENTE DA REPÚBLICA

Jair Messias Bolsonaro

MINISTRO DA EDUCAÇÃO

Abraham Weintraub

SECRETÁRIO DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

Ariosto Antunes Culau

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO CIÊNCIA E TECNOLOGIA DA PARAÍBA

REITOR

Cicero Nicácio do Nascimento Lopes

PRÓ-REITORA DE ENSINO

Mary Roberta Meira Marinho

PRÓ-REITORA DE PESQUISA, INOVAÇÃO E PÓS-GRADUAÇÃO

Silvana Luciene do Nascimento Cunha Costa

PRÓ-REITORA DE EXTENSÃO E CULTURA

Maria Cleidenédia Moraes Oliveira

PRÓ-REITOR DE ASSUNTOS ESTUDANTIS

Manoel Pereira de Macedo Neto

PRÓ-REITOR DE ADMINISTRAÇÃO E FINANÇAS

Pablo Andrey Arruda de Araujo

EDITORA IFPB

DIRETOR EXECUTIVO

Carlos Danilo Miranda Regis

CAPA E DIAGRAMAÇÃO

Lais Lacet

REVISÃO TEXTUAL

Joseli Maria da Silva

Copyright © Márcio Adriano de Azevedo, Lenina Lopes Soares Azevedo Silva e Eloisa Varela Cardoso de Arruda.

Todos os direitos reservados.

Proibida a venda As informações contidas no livro são de inteira responsabilidade dos seus autores.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação - CIP
Biblioteca Nilo Peçanha - IFPB, *campus* João Pessoa

E24

Educação do campo, educação de jovens e adultos e diversidade : contextos, fundamentos e práticas /organizadores Márcio Adriano de Azevedo, Lenina Lopes Soares Azevedo Silva, Eloisa Varela Cardoso de Arruda. – João Pessoa: IFPB, 2019.
378 p. : il.

Inclui referências. ISBN 978-85-5449-024-9

1. Educação de jovens e adultos. 2. Educação do campo. 3. Educação profissional. I. Azevedo, Márcio Adriano de. II. Silva, Lenina Lopes Soares Azevedo. III. Arruda, Eloisa Varela Cardoso de. IV. Título.

CDU 374.7

Lucrecia Camilo de Lima
Bibliotecária
CRB 15/132

Adriana Aparecida de Souza
Ana Lúcia Assunção Aragão
Antonio Almir Silva Gomes
Antônio Dias Nascimento
Antônio Lisboa Leitão de Souza
Cecilia M. A. Goulart
Claudete Robalos da Cruz
Cláudia Batesttin
Edneide da Conceição Bezerra
Rosanna Barros
Inez Helena Muniz Garcia
Isabel Cristina de Jesus Brandão
Maria Aparecida de Queiroz
Milene de Macedo Sena
Rosemeri Scalabrin
Salomão Mufarrej Hage
Simone Cabral Marinho dos Santos
Sonia Cristina Ferreira Maia

Sumário

- 16** Apresentação
- 21** A luta por reconhecimento: abrindo-se veredas para educação do campo
Simone Cabral Marinho dos Santos
- 71** Contribuições de Paulo Freire para pensar a formação e a revitalização da esfera pública
Claudete Robalos da Cruz
Cláudia Batesttin
- 89** Da autoformação e da ludopoiese para os educadores do campo
Sonia Cristina Ferreira Maia
- III** Direito à terra e à educação: trajetória política dos sujeitos e dos movimentos sociais do campo no Brasil (meados do século XX e anos iniciais do século XXI)
Márcio Adriano de Azevedo
Maria Aparecida de Queiroz
Antônio Lisboa Leitão de Souza
- 135** Dos valores, usos e funções sociais da escrita no cotidiano de trabalhadoras e trabalhadores rurais
Inez Helena Muniz Garcia
Cecília Maria Aldigueri Goulart
- 170** Educação do Campo, legislação e implicações na gestão e nas condições de trabalho de multisseriadas
Salomão Mufarrej Hage

- 194 Educação do Campo: o diálogo na construção do currículo**
Rosemeri Scalabrin
Ana Lúcia Assunção Aragão
- 217 Educação profissional do campo: uma análise da produção de conhecimento (2010-2014) no portal da CAPES**
Eloisa Varela Cardoso de Arruda
Márcio Adriano de Azevedo
- 235 Emergência e hecatombe da “nova política de educação e formação de adultos” em Portugal (1999-2012): crítica à governação neoliberal do setor em contexto de europeização**
Rosanna Barros
- 278 Identidades na escola indígena brasileira: um caso para pensar**
Antônio Almir Silva Gomes
- 303 Memórias da infância e da escola de mulheres trabalhadoras rurais em processo de alfabetização**
Milene de Macedo Sena
Isabel Cristina de Jesus Brandão
- 328 Notas sobre a educação profissional na Educação do Campo: em busca de unidade**
Adriana Aparecida de Souza
- 354 O coordenador pedagógico na mediação do trabalho docente na educação de jovens e adultos no contexto da educação do campo**
Edneide da Conceição Bezerra

ADRIANA APARECIDA DE SOUZA

Graduada em Ciências Sociais pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (2005), tem mestrado em Ciências Sociais pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (2008) e doutorado pelo Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (2013). Atualmente é pós-doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte. Tem experiência na área de Sociologia, com ênfase em Direitos Humanos e Ética, atuando principalmente nos seguintes temas: violência intrafamiliar, juventude e políticas públicas em educação.

ANA LÚCIA ASSUNÇÃO ARAGÃO

Graduada em Psicologia pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte, tem especialização em Educação Especial, mestrado e doutorado em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da mesma universidade. É professora associada III do Departamento de Fundamentos e Políticas Educacionais do Centro de Educação na Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Atua na área de estratégias de pensamento e produção de conhecimento e psicologia da educação, com ênfase em formação de professores, diálogo e desenvolvimento profissional em Educação. Foi vice-coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação (1999-2001), vice-diretora (2003-2007) e diretora (2007-2011) do Centro de Ciências Sociais da UFRN.

ANTÔNIO ALMIR SILVA GOMES

Professor da Universidade Federal do Amapá. Trabalha com temas relacionados à Educação Escolar e Línguas Indígenas. Além disso, desenvolve o Projeto de Descrição Sanapaná, língua indígena falada pelo povo homônimo que vive no Chaco Central (Paraguai). Tem interesse por temas relacionados à Educação Escolar Indígena, à Morfologia e à Sintaxe. Experiência docente nos cursos de Licenciatura Intercultural Indígena e Educação do Campo.

ANTÔNIO DIAS NASCIMENTO

Bacharel em Filosofia pela Universidade Federal de Pernambuco (1970), bacharel em Comunicação pela Universidade Federal da Bahia (1977), mestre em Ciências Sociais pela Universidade Federal da Bahia (1985), doutor em Sociologia com ênfase em Educação Popular pela *The University of Liverpool* (1993), Inglaterra, e pós-doutorado em Educação Musical pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (2009). Atualmente é professor titular da Universidade do Estado da Bahia, lotado no Departamento de Ciências Humanas e atuante no Curso de Comunicação Social. Professor permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade do Departamento de Educação, atuando, principalmente, nos seguintes temas: educação e contemporaneidade, comunicação, movimentos sociais, desenvolvimento sustentável, educação e movimentos sociais, educação do campo, sociologia da educação musical.

ANTÔNIO LISBOA LEITÃO SOUZA

Filósofo e pedagogo de formação, concluiu Doutorado em Educação pela Universidade de São Paulo (2002), com estágio na *Université Paris 8* e na *École des Hautes Études en Sciences Sociales* –

EHESS/Paris. Trabalhou como docente na Universidade Federal do Rio Grande do Norte (1993-2010), atuou como pesquisador permanente, depois colaborador do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (2006-2015). Desde 2011 é professor associado da Universidade Federal de Campina Grande, na qual é membro permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Unidade Acadêmica de Educação, orientando estudos e pesquisas na linha história, política e gestão da educação.

CECÍLIA MARIA ALDIGUERI GOULART

Graduada em Letras (Português-Inglês) pela Universidade Gama Filho (1971), mestre e doutora em Letras pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (1992 e 1997). Realizou estágio de pós-doutorado na Universidade Estadual de Campinas, sob a supervisão da Prof. Dra. Ana Luiza B. Smolka (2013-2014). Professora titular na Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense (2016), onde atua como docente e pesquisadora no curso de graduação em Pedagogia (desde 1992) e no Programa de Pós-Graduação em Educação (desde 1998). Coordenadora do Grupo de Pesquisa/CNPq Linguagem, cultura e práticas educativas (desde 2002). Trabalha nas áreas da educação e da linguística aplicada ao ensino de língua portuguesa e tem realizado projetos de investigação relacionados aos seguintes temas: alfabetização; ensino e aprendizagem da língua portuguesa, com ênfase no trabalho com o discurso na escola; práticas escolares/discursivas na educação infantil, no ensino fundamental e na educação de jovens e adultos.

CLAUDETE ROBALOS DA CRUZ

Licenciada em Geografia, especialista em Gestão Escolar: Supervisão e Orientação Educacional e em Educação Ambiental, mestre em Geografia e doutora em Educação. Professora do Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Pampa, atuando nas áreas de pesquisa relacionadas à formação pedagógica e científica; gestão educacional; ensino de geografia; educação ambiental.

CLÁUDIA BATTESTIN

Licenciada em Filosofia pela Universidade Comunitária da região de Chapecó (Unochapecó), especialista em Educação Ambiental pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), mestre e doutora em Educação pela Universidade Federal de Pelotas (UFPel), com apoio da CAPES e período de doutorado na *Universitat Jaume I*, na Espanha. Integrante do grupo de pesquisa “Desigualdades sociais, diversidades socioculturais e práticas educativas” (Unochapecó) e da Rede Internacional do Conhecimento da Universidade de Santiago do Chile (USACH). Atualmente trabalha como docente na Área de Ciências Humanas e Jurídicas e no curso de mestrado em Educação da Unochapecó. Áreas de conhecimento e interesse de pesquisa: Filosofia, Educação ambiental, Ética, Responsabilidade e interculturalidade.

EDNEIDE DA CONCEIÇÃO BEZERRA

Graduada em Geografia e Pedagogia, especialista em Educação pela Universidade de Brasília (UnB), mestre em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte e doutora em Educação pelo Programa de Pós-Graduação da Universidade

Federal do Rio Grande do Norte. Atualmente é Professora do Instituto Federal de Educação do Rio Grande do Norte, atuando como formadora de professores da Educação Básica e do Ensino Superior, tendo como área de atuação a alfabetização, letramento, educação infantil, educação de jovens e adultos e educação especial.

ELOISA VARELA CARDOSO DE ARRUDA

Graduada em Geografia pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (2013) e mestrada em Educação Profissional pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (2016). Tem experiência em Geografia Humana, Educação do Campo e Avaliação de Políticas Públicas, atuando principalmente nos seguintes temas: questão agrária no Brasil, educação do campo e educação profissional do campo, políticas públicas e avaliação de políticas públicas.

INEZ HELENA MUNIZ GARCIA

Graduada em Matemática (Licenciatura Plena em Matemática e Física) pela Faculdade de Filosofia de Itaperuna (1980) e em Letras (Português/Inglês) (Licenciatura Plena) pela Faculdade de Filosofia de Itaperuna (1984), mestre e doutora em Educação pela Universidade Federal Fluminense (2004 e 2012). Realizou, como bolsista da CAPES, de junho a dezembro de 2010, estudos de doutorado sanduíche, no exterior, no Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, sob a supervisão do Prof. Dr. Rui Canário. Especialista em Processos de Alfabetização na Vida Adulta pela Universidade de Brasília (2005) e Especialista em Recursos Humanos pela Escola de Negócios da Pontifícia Universidade Católica do Rio

de Janeiro (1998). Integra grupos de pesquisa/CNPq relacionados à linguagem, cultura e práticas educativas – investigando processos de produção de linguagem, identidades culturais e práticas educativas – e à leitura, literatura e saúde: inquietações no campo da produção do conhecimento, ambos na Universidade Federal Fluminense no Rio de Janeiro.

ISABEL CRISTINA DE JESUS BRANDÃO

Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Viçosa (1997), mestre em Educação pela Universidade Federal de São Carlos (2003) e doutora em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas. Professora titular da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: infância, educação infantil, avaliação, políticas públicas, municipalização e estágio. Professora do Programa de Pós-Graduação *stricto sensu* em Educação da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia.

MÁRCIO ADRIANO DE AZEVEDO

Graduado em Pedagogia (2000) pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte, especialista em Processos Educacionais (2003), mestre (2006) e doutor (2010) em Educação (Política e Gestão), também pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Coursou estágio pós-doutoral (2013-2014) na Universidade do Minho, em Portugal. É professor do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, atuando em cursos técnicos e superiores de graduação (licenciaturas e tecnológicos) e no Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional. Temas

de interesse: avaliação de políticas públicas, educação profissional, formação e trabalho docente, educação do campo, educação escolar quilombola, indígena e educação de jovens e adultos. Líder do Núcleo de Pesquisa em Políticas e Gestão da Educação Profissional, Educação de Jovens e Adultos, Diversidade e Inclusão Social. Membro do Observatório da Diversidade do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, onde atualmente exerce a função de Pró-Reitor de Pesquisa e Inovação.

MARIA APARECIDA DE QUEIROZ

Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (1972), mestre em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (1984) e doutora em Educação pela Universidade de São Paulo (1997). Professora adjunta IV da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, tem experiência em administração de sistemas educacionais e em pesquisas relacionadas à política educacional, educação em contextos rurais ou do campo, políticas de juventude, educação a distância e ao plano de ações articuladas.

MILENE MACEDO SENA

Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal da Bahia, com especialização em Educação de Jovens e Adultos e em História e Cultura Afro-brasileira e Indígena. Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. Pesquisa, principalmente, políticas públicas, infância, sociologia da infância, memória e educação de jovens e adultos.

ROSANNA BARROS

Antropóloga e mestre em Sociologia pela Universidade de Coimbra. Doutora em Educação pela Universidade do Minho. Investigadora do Centro de Investigação em Educação da Universidade do Minho (CIEEd) e do Centro de Investigação em Espaço e Organizações da Universidade do Algarve (CIEO), tem diversos livros e artigos publicados. É professora adjunta na Universidade do Algarve, em Portugal.

ROSEMERI SCALABRIN

Licenciada em Pedagogia pela Universidade Federal do Pará (1998), mestre e doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (2011). Atualmente é professora e membro do Comitê Científico do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará. Tem experiência na área de Educação, ênfase em educação do campo, atuando principalmente nos seguintes temas: educação popular, movimentos sociais, educação de jovens e adultos, currículo e educação do campo.

SALOMÃO MUFARREJ HAGE

Graduado em Agronomia (1982) e em Pedagogia (1987) e mestre em Educação: Supervisão e Currículo (1995), tem doutorado sanduíche, pela Universidade de Wisconsin-Madison (1999), e doutorado em Educação: Currículo, pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (2000). É professor do Instituto de Ciências da Educação da Universidade Federal do Pará e docente do Programa de Pós-Graduação em Educação e do Programa de Linguagens e Saberes da Amazônia. É bolsista produtividade do

CNPq. Coordena o Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação do Campo na Amazônia, integra a Coordenação do Fórum Paraense de Educação do Campo e coordena a Escola de Conselhos Pará: Núcleo de Formação Continuada de Conselheiros Tutelares e de Direitos da Amazônia Paraense. Na área de Educação, privilegia as seguintes temáticas: educação do campo, políticas educacionais, educação de jovens e adultos, currículo e formação de professores na Amazônia.

SIMONE CABRAL MARINHO DOS SANTOS

Graduada em Ciências Sociais pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (1999), mestre em Sociologia Rural pela Universidade Federal da Paraíba (2002) e doutora pelo Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (2012). Professora do Departamento de Educação da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. Foi Assessora pedagógica da Pró-Reitoria de Extensão. Coordena projetos de extensão e de pesquisa na Universidade do Estado do Rio Grande do Norte em parceria com organizações não governamentais. Atualmente é docente e coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Ensino (PPGE/UERN/CAMEAM) e docente do Programa de Pós-Graduação em Planejamento e Dinâmicas Territoriais do Semiárido. Tem experiência na área de Sociologia e Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: educação do campo, ensino, meio rural, gestão territorial, educação em direitos humanos, sucesso escolar, políticas públicas e extensão universitária.

SONIA CRISTINA FERREIRA MAIA

Professora titular do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte. Licenciada em Educação Física pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (1990), tem especialização em Educação Física Infantil pela mesma universidade, mestrado em Mídia e Conhecimento pela Universidade Federal de Santa Catarina (2001) e doutorado em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (2008). Está cursando o pós-doutorado em Ciências da Educação na Universidade do Minho (2016). Tem experiência na área de educação, formação, lazer, ludicidade, educação do campo, autoformação, *ludopoiese* e educação física, atuando principalmente nos seguintes temas: educação, lazer, autoformação, educação do campo e *ludopoiese*. Tem artigos e capítulos de livros publicados. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica em Rede Nacional.

Apresentação

O poeta Thiago de Mello, nos idos de 1965, brindou o Brasil, a América Latina e o mundo inteiro com o poema “Faz escuro, mas eu canto porque a manhã vai chegar”. Na verdade, trata-se de um intenso grito de esperança a todos os que compartilhavam o ideal de uma pátria livre e um mundo justo. Estávamos, naquele momento, vivendo o impacto da truculência que se abateu sobre todas as esperanças que vibravam no coração de cada explorado e de cada militante por um mundo melhor, vislumbrado nas grandes mobilizações populares pela autodeterminação dos povos.

Naquele ano, nem suspeitávamos, ao certo, que ainda estávamos no início de uma terrível noite que se antepôs a nossa liberdade de expressão, de organização, de pensamento e de ação, que duraria por trinta anos. Todavia, contra todo o desespero, contra todo grito de dor sufocado, passamos, os derrotados, os perseguidos, os humilhados e os reconduzidos à condição de escravos a “caminhar no chão da noite”, como bem escreve José de Souza Martins, 25 anos depois do poema de Thiago de Mello, registrando a luta dos posseiros no coração da Amazônia.

Apesar da feroz repressão e do controle da ditadura civil-militar sobre as forças progressistas da sociedade brasileira, tanto operários como camponeses e moradores das periferias se constituíram em movimentos sociais e oposições sindicais, a partir de pequenas comunidades de base, com o decisivo apoio da Igreja Católica e de outras igrejas cristãs. Além dessas, as assessorias aos movimentos populares constituídas por intelectuais orgânicos, ao longo desses anos, conseguiram realizar a maior experiência democrática que o Brasil já vivenciou em seus cinco séculos de história.

A obra que ora temos em mãos é uma coletânea de memoráveis textos resultantes de pesquisas realizadas pelos seus dezenove autores, todos doutores procedentes de diferentes universidades públicas das diversas regiões do país, cujas informações se encontram apostas depois dos enunciados de seus respectivos capítulos, tanto no sumário da obra como no *caput* de cada texto. Cada capítulo, a seu tempo, aborda aspectos diferentes do que temos chamado de *educação do campo* que, mesmo tendo sido institucionalizada como política pública pelo então Presidente Lula, por meio do Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010, transcende a dimensão institucional, pois foi concebida pelos movimentos sociais e por eles será mantida.

A ênfase básica da obra está centrada na educação do campo, apoiada em importantes aportes teóricos e achados empíricos cuidadosamente pesquisados. Pela amplitude de abordagens da coletânea, ela se destina a todos aqueles que desejem conhecer a nova face cultural do campo que brota, sobretudo, das áreas de reforma agrária. Os camponeses que antes se quedavam humilhados diante da magia das letras, agora tanto as decifram como são capazes de valerem-se delas para expressar suas reivindicações, seus desejos e aspirações de um mundo mais justo. Além disso, o livro também amplia a bibliografia disponível nos cursos de formação de educadores do campo, pois, como as práticas bem-sucedidas dessa modalidade ainda beiram apenas duas décadas, o acervo bibliográfico disponível, além de ser muito recente, praticamente ainda se restringe aos clássicos fundadores.

Torna-se recorrente, na maior parte da literatura produzida sobre a educação do campo, a reprodução da memória da situação desumana em que vivem grandes contingentes de homens e

mulheres e que ainda hoje caracteriza a realidade agrária do Brasil como um alerta necessário para que se entenda que, apesar das conquistas já realizadas pelos setores progressistas da sociedade brasileira, ainda há muito mais a conquistar. Do mesmo modo, são recorrentes as histórias e as ações contra-hegemônicas dos movimentos sociais como elementos fundamentais para que se encorajem novas gerações e outros setores marginalizados que ainda estão em luta permanente por condições dignas de vida, mas que ainda estão em vias de consolidar seus processos organizativos e educacionais. A história desses movimentos nos deixa a mensagem de que a luta pelo direito de existir com dignidade é difícil, mas não tem sido inglória.

O estudo das experiências pedagógicas realizadas nos assentamentos, aqui contido, “abre veredas” para que se transponha o desconhecimento do *como fazer* a educação do campo que ainda impera entre a maior parte do professorado da educação do campo formada, quando é o caso, em padrões etno e urbanocêntricos. Não é por má-fé deles, mas por determinação de vários processos civilizatórios colonizadores que aqui se entrecruzaram e que têm como chave mestra de sua reprodução a manutenção da ignorância e a repressão aos anseios de liberdade e autonomia dos colonizados. Esses estudos nos fazem ver que a escola, tão buscada pelos movimentos sociais, pode se tornar um mecanismo de manutenção do *status quo*, caso não se invista na formação contra-hegemônica dos educadores e gestores da educação do campo.

Não basta à educação do campo limitar-se à educação básica, pois as mesmas chaves de dominação presentes nela presidem os processos que resultam na elaboração das leis, nos processos de formação superior, formação profissional e na montagem

de currículos, culminando por reproduzir em toda a cadeia de formação e gestão dos indivíduos as aspirações das classes dominantes – classes essas sempre desejosas de pessoas de bom nível acadêmico, para que lhes sirvam da melhor maneira possível em seus negócios, e cujos conhecimentos, uma vez incorporados aos processos de acumulação do capital, resultam em lucros cada vez mais crescentes. Assim, a educação do campo não se concretiza em sua plenitude, caso não alcance os níveis mais altos de escolarização, que possa produzir e sistematizar o conhecimento necessário, servindo de base ao processo de emancipação dos oprimidos.

Por sua vez, o registro do uso do letramento no cotidiano dos trabalhadores e trabalhadoras rurais – assim como suas memórias do tempo em que, como mulheres, encontravam em seus próprios pais os algozes do sistema de exploração que lhes impunha a obrigação de permanecerem na ignorância como pré-condição para se tornarem esposas, mães e donas de casa – é um passado não esquecido e que, trazido ao conhecimento das novas gerações, pode se tornar um guia promissor para o futuro. A referência à situação da Educação de Jovens e Adultos em Portugal reforça a ideia de que, mesmo no país berço de nossa civilização, as raízes da exploração ainda se mantêm vivas e os processos de descolonização pouco influenciaram a consciência das classes dominantes portuguesas.

Por fim, um aspecto importante a ser destacado nesta coletânea diz respeito à diversidade de povos que habitam o “campo” brasileiro, assim como sua variedade de processos de escolarização. Mesmo essa diversidade sendo marcante, a política pública de educação do campo foi estendida a todos eles como “agricultores familiares”, assentados da reforma agrária, trabalhadores rurais sem-terra, povos da floresta, povos das águas, indígenas e remanescentes

de quilombos. O acesso aos benefícios dessa política, no entanto, é proporcional ao grau de organização e de mobilização de cada um deles. Resta-nos, nessa nova fase da vida nacional, prepararmos para continuar firmes no propósito de levarmos adiante tudo quanto temos aprendido com os movimentos sociais e com suas políticas educacionais.

Antônio Dias Nascimento

Universidade do Estado da Bahia

I

A LUTA POR RECONHECIMENTO: abrindo-se veredas para educação do campo ¹

Simone Cabral Marinho dos Santos

INTRODUÇÃO

Refletir acerca da educação, reconhecendo a pluralidade e a heterogeneidade dos sujeitos, instiga a recriação e a construção de identidades individuais, favorecendo a necessidade de reconhecimento coletivo, uma vez que, por meio dela, renovam-se os valores, as atitudes, os conhecimentos dos que dela participam nas ações e nas decisões por saídas e alternativas ao modelo hegemônico de educação, notadamente quando essa educação se direciona à formação dos sujeitos que vivem e sobrevivem no campo.

O modelo hegemônico de educação na atualidade se confunde com o ideal de educação baseado na reprodução e na legitimação de desigualdades sociais e na conservação de privilégios de classe

¹ Este artigo é parte da pesquisa de doutoramento intitulada “Nas veredas por reconhecimento social: o papel da educação na desconstrução da inferioridade dos sujeitos do campo”, feita sob orientação do Prof. Dr. José Willington Germano, desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

e grupos dominantes, tal qual acentuaram Bourdieu (1998) e Bourdieu e Passeron (1982), ao afirmar que a escola cumpre, simultaneamente, a função de reprodução cultural e social bem como a de reproduzir as relações sociais de produção da sociedade capitalista. Em seus estudos teórico-empíricos sobre a função social dos sistemas de ensino nas sociedades contemporâneas, Bourdieu e Passeron (1982) desmontam o mito do dom e da aptidão natural das condições de aprendizagem, que serviram de justificativa para a razão do insucesso escolar e da ausência de acesso aos bens culturais das classes menos favorecidas. Dessa maneira, denunciam a rigidez extrema de uma ordem social que autoriza as classes sociais mais favorecidas a monopolizar a utilização da instituição escolar em seu favor.

A escola capitalista, ao ignorar as diferenças socioculturais, privilegia as manifestações e os valores culturais das classes dominantes e favorece a lógica hegemônica que legitima a transmissão da herança cultural, segundo a qual funciona o sistema escolar, para Bourdieu (1998). Dessa forma, a escola para as classes dominantes é considerada uma continuidade da família e da sua prática social, enquanto para a classe trabalhadora é um instrumento de reprodução da concepção de mundo dominante. Sendo assim, uma tentativa de rompimento com a perspectiva por meio da qual se mantêm e se legitimam os privilégios sociais poderia se caracterizar como uma profunda ingenuidade.

Então, seria, pois, ingênuo esperar que, do funcionamento de um sistema que define seu próprio recrutamento (impondo exigências tanto mais eficazes talvez quanto mais implícitas), surgissem as contradições capazes de determinar uma transformação profunda na lógica segundo a qual funciona esse sistema, impedindo a

instituição encarregada da conservação e da transmissão da cultura legítima de exercer suas funções de conservação social (BOURDIEU, 1998).

Para Bourdieu, a educação se esquivava de seu papel de instância transformadora e democratizadora da sociedade, para servir aos interesses dominantes. Assim, do ponto de vista da hierarquia social, o sucesso excepcional de alguns indivíduos que fogem à regra é resultado de uma aparente legitimação da seletividade do sistema escolar (BOURDIEU, 1998). Isso nos parece pertinente às nossas reflexões, pois nesse viés a escola não só contribui para perpetuar as desigualdades sociais como as legitima, o que inviabiliza alternativas de mudança da estrutura dominante.

Já para Gramsci (1995), quando há grupos e/ou setores da sociedade que não se identificam com a hegemonia estabelecida, eles manifestam sua contrariedade e reivindicam novas atitudes e posicionamentos contra-hegemônicos. Em se tratando de educação, esta assume um caráter efetivo de transformação social, capaz de romper com o ciclo histórico de desigualdade social e reprodução hegemônica de códigos, símbolos e valores da classe dominante, para o que converge Freire (1983, 2005).

A crítica à racionalidade do modelo hegemônico de educação é compreendida como reação ao determinismo e à supremacia de formas padronizadas e pasteurizadas de ações e práticas educativas. Propõe-se, assim, abrir-se às perspectivas para a proliferação de espaços e alternativas de valorização de uma educação em consonância com a crítica à diferenciação identitária desigual dos sujeitos sociais. Certamente, essa perspectiva desfaz a moldura supostamente intransponível da ação do privilégio social que opera sob a égide do domínio prático da classificação hierárquica e

excludente do sistema escolar e aparece como uma prática contra-hegemônica dentro de instituições sociais como a escola.

Por essa via de entendimento, podemos vislumbrar que é possível um modelo de educação contra-hegemônica inserido nas alternativas de que fala Boaventura Santos (2002, 2003a, 2008), que procura reinventar a emancipação social e humana por meio das lutas contra a desigualdade, a opressão e a discriminação, a partir de experiências de várias partes do mundo, forjadas na capacidade de “atravessar fronteiras” e de romper com as barreiras do pensamento dominante (SANTOS, 2002 *apud* STOER; CORTESÃO, 2002, p. 405). Mas isso só é possível pela resistência às formas de poder social hegemônicas presentes nas sociedades capitalistas, principalmente em sociedades pós-coloniais (GERMANO, 2006).

De antemão, é preciso reconhecer o descompasso que vem se materializando na inexistência de um sistema educacional brasileiro com qualidade social referenciada e para todos. Esse vem intensificando o debate atual de acesso da população do campo à educação, por meio da criação de órgãos normativos do poder público, com a participação de representantes de movimentos sociais e sindicais, universidades, organizações não governamentais (ONGs) e demais setores que atuam no campo brasileiro. Se é possível pensar num modelo contra-hegemônico de educação, para além das políticas compensatórias e residuais, a educação do campo, especificamente, poderia se traduzir em ações e políticas emancipatórias que se distanciam das políticas emergenciais e assistencialistas do modelo hegemônico de educação. Uma vez pensada assim, essa forma de educação seria capaz de desenvolver o sentimento de pertença dos que vivem *no* e *do* campo. Isso porque, atualmente, o meio rural, segundo Wanderley (2000), é composto

por um ator coletivo, o qual, em um espaço singular, mora em distintas residências e trabalha em indústrias, na prestação de serviços, em vias de comunicação, estabelecimentos agropecuários e na pequena produção agrícola e não agrícola, estando sujeito a conflitos nas fontes de dinamismo social.

Com esse desafio, a educação partilharia do ideal de reconhecimento e pertencimento dos sujeitos a um lugar e a um projeto de sociedade. Isso nos motiva a questionar: Qual espaço rural? Qual escola? Para quem? Para qual sociedade? De qual contexto social estamos tratando? Que práticas educativas acontecem no campo? Sem termos a pretensão de responder a todas essas questões, refletiremos sobre a educação do campo que vem sendo desenvolvida na creche Espaço da Alegria, localizada no assentamento Santa Agostinha, município de Caraúbas, estado do Rio Grande do Norte, em virtude de ela conter elementos específicos de uma proposta educativa voltada para a valorização da região semiárida. Para essas reflexões, apoiamo-nos na prosa do *Grande sertão: veredas*, de Guimarães Rosa (2006), a fim de compreender o que observamos e as vozes dos protagonistas da pesquisa realizada entre 2010 e 2011 no Território do Sertão do Apodi, no Rio Grande do Norte, quais sejam os sujeitos do campo que nos falaram de suas vivências e experiências, que aqui nominamos como protagonistas da trama de Rosa.

ABRINDO-SE VEREDAS PARA EDUCAÇÃO DO CAMPO

A prosa de Guimarães Rosa (2006) nos põe diante da confusão das coisas que remetem à realidade permeada de encontros e desencontros, ordem e desordem, de sentidos e significados diversos,

feito um “redemoinho: o senhor sabe – briga de ventos. Quando um esbarra com o outro, e se enrolam, o dôido espetáculo” (ROSA, 2006, p. 245). E é justamente na sombra dos conflitos humanos, construindo e destruindo as teias de vivências, que repousam as possibilidades de enfrentamentos sociais numa realidade social diversa e heterogênea, tal qual se constitui o meio rural.

Sou só um sertanejo, nessas altas idéias navego mal. Sou muito pobre coitado. Inveja minha pura é de uns conforme o senhor, com toda leitura e suma doutoração. Não é que eu esteja analfabeto. Soletrei anos e meio, meante cartilha, memória e palmatória. Tive mestre, Mestre Lucas, no Curralinho, decorei gramática, as operações, regra de três, até geografia e estudo pátrio [...] Tempo saudoso! Inda hoje, aprecio um bom livro, despaçado (ROSA, 2006, p. 14).

Num sertão de homens analfabetos, a cultura da letra é a chancela que identifica seu utente com uma condição superior perante os não letrados (ROSA, 2006). Na narrativa de Guimarães Rosa (2006), o manuseio de códigos e instrumentos da cultura letrada é realidade distante do sertanejo, embora Riobaldo, personagem-narrador da sua trama em *Grande sertão: veredas*, seja o jagunço letrado entre jagunços sem letra. Sua instrução lhe permite refletir sobre a vida e a realização dos fatos humanos, além de possibilitar uma posição privilegiada em relação aos outros jagunços, revelando o caráter conservador da educação quando se traduz em elemento diferenciador e reproduzidor das condições subalternas, definido pelo acesso ou não à norma culta.

Por outras veredas bifurcadas no grande sertão real do Nordeste do Brasil, situamos a educação no âmbito da luta pelo direito a seu

acesso, fundamentalmente, seu elemento constitutivo. Não qualquer educação, mas uma educação regida pelo reconhecimento do outro enquanto detentor de interesses, demandas e valores legítimos, com vínculos relacionados à vida dos sujeitos que dela participam, experimentam, convivem. Por essa via, trilhar a educação do campo – como ferramenta de construção de saberes social e culturalmente comprometidos – é uma tarefa desafiadora.

É dessa forma que a presença da escola, numa comunidade ou em um assentamento rural, constitui uma perspectiva de futuro e autoafirmação do grupo em relação ao seu entorno. A escola é a principal mediadora dessa relação de pertencimento, que não termina na demarcação de um lote de terra.

O conhecimento produzido nos conduziu a perceber o que estava socialmente invisível: uma escola pensada, demandada e executada em um assentamento rural, pretensamente diferenciada de um modelo hegemônico de educação. Essa é uma vereda que se apresenta para o fortalecimento de uma educação contextualizada, capaz de contribuir para a desconstrução da inferioridade dos sujeitos do campo, mas que precisa ser questionada e dialogada.

Para entender o trajeto, a forma e as condições concretas e viáveis da sua construção, trazemos para a discussão: o contexto da formação do assentamento Santa Agostinha; o sentido e o significado da proposta pedagógica de educação contextualizada de educação infantil; e o papel da escola no assentamento, seus desafios e as vulnerabilidades de implementação e desenvolvimento para, em seguida, refletir sobre as possibilidades de desconstrução da inferioridade dos sujeitos do campo por meio da prática educativa. Nessa travessia, as contribuições de Axel Honneth (2001, 2003) e Nancy Fraser (2001), sobre reconhecimento social, e de Boaventura

Santos (2003b, 2008) sobre participação social forneceram as bases fundamentais para imprimir visibilidade à organização dessa prática educativa tencionada por valores e sentimentos de autoafirmação.

Uma seta na beira da estrada

À beira da estrada, uma placa com uma seta indica a direção até o assentamento Santa Agostinha, a aproximadamente 20 km da cidade de Caraúbas, no Rio Grande do Norte. A paisagem é convidativa pelo verde que floresce da caatinga; o cheiro de mato é agradável e o canto dos pássaros, entre pardais, corrupios e galos-de-campina, ecoa na harmonia do lugar. No meio do caminho, uma porteira marca a linha limítrofe da chegada ao assentamento, e, mais adiante, a criação de caprinos, característica da região semiárida. Para Guimarães Rosa (2006, p. 8), esse é, também, “um lugar do sertão onde o pasto carece de fechos”. A presença das chuvas, nos meses de inverno, obviamente, favorece a peculiaridade natural do local, diferentemente da paisagem cinzenta, porém resistente, da caatinga em tempos de seca. Essas diferenças físicas, climáticas e ambientais respondem pela diversidade do semiárido: a chuva enaltece a sua beleza; a seca, a sua resistência – ali é o campo...

Em desacordo quanto a essa beleza sertaneja, admitia Câmara Cascudo não gostar do sertão verde, chuvoso, mas do “sertão vermelho, bruto, bravo, com o couro da terra furado pelos serrotes hirtos, altos, secos, hispídeos e a terra é cinza poalhando um sol de cobre e uma luz oleosa e mole escorre” (CASCUDO *apud* GICO, 2009, p. 38). Mas, certamente, comungaríamos que o apego à paisagem cinzenta e de terra pedregosa do sertão nada mais é do

que uma marca da sua sobrevivência, “um testemunho de como se pode reinventar a vida” (ALMEIDA, 2004, p. 26).

Dessas constatações advém a necessidade de registrar o contexto da formação do assentamento Santa Agostinha, a partir da preservação das parcelas da memória “que chegam ao presente buriladas pelas experiências de vida, da história do sujeito, carregadas de nostalgia, em relação ao passado e, de certa maneira, conformadas socialmente” (SILVA, 2008, p. 107). O assentamento Santa Agostinha, antes fazenda de nome homônimo, recebeu esse nome, segundo alguns protagonistas da pesquisa, em virtude da homenagem feita pelo proprietário da fazenda à sua esposa Agostinha e, provavelmente, devido à sua religiosidade e fé católica, precedeu ao nome a alcunha de santa. O assentamento não só herdou o nome como elegeu padroeiro o Santo Agostinho, cuja celebração religiosa acontece, anualmente, no mês de agosto, com uma semana de novenas, missa e leilão, justificando “a força da religiosidade caipira como fator de sociabilidade” (CANDIDO, 1997, p. 71). Como a capela, até o momento da pesquisa empírica, ainda não foi construída, já existindo terreno na área coletiva do assentamento para esse fim bem como para construção de uma igreja protestante, a celebração é feita na própria sede da Associação Projeto de Assentamento Santa Agostinha. Assim, a vida lúdico-religiosa transcende o ambiente familiar, na medida em que move a comunidade na sua organização e manifestação, ou mesmo no cumprimento das obrigações religiosas (CANDIDO, 1997).

O início da existência do assentamento é datado de 1996, com concentração de agricultores familiares, entre 31 famílias assentadas, em 1997. Sem indícios de conflitos por terra, registra-se a interlocução de entidades representativas de trabalhadores rurais,

como o Sindicato dos Trabalhadores e Trabalhadoras Rurais de Caraúbas e federações estaduais, reivindicando, junto ao Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (Incra), a área passível de desapropriação para a reforma agrária, com 992 hectares.

Sabemos que a construção social de um assentamento resulta da conjugação de interesses diversos, não só das famílias mas também do governo e das próprias instituições e atores da sociedade civil, entre eles sindicatos, ONGs, partidos, lideranças comunitárias etc. As diferenças culturais e políticas, em muitas delas, não se manifestam no tempo recente do acampamento, da ocupação ou do próprio assentamento. É preciso considerar as trajetórias distintas e anteriores, dos sujeitos, que só o tempo de convivência revelará, no transcorrer dos conhecimentos mútuos, capazes de definir os hábitos e comportamentos dos assentados, já conhecidos, como bons ou ruins (MOREIRA; LIMA, 2008). Ainda que não existam laços sociais mais sólidos anteriores entre os sujeitos que participaram da ocupação, do acampamento ou da área selecionada pelo Incra, como foi o caso do assentamento Santa Agostinha, a luta por reconhecimento social passa pelo sentimento de negação que é comum a todos: o não acesso à terra nem produção de sua subsistência, de forma autônoma.

Reconhecidamente, a viabilidade de um projeto de reforma agrária não se limita ao assentamento das famílias. Depois de assentadas, elas devem ter acesso a políticas públicas de qualidade, que lhes proporcionem condições iniciais de sobrevivência digna para os assentados, compreendendo recursos para alimentação, habitação e fomento, uma vez que “a unidade de produção familiar, quando recebe apoio suficiente, é capaz de produzir uma renda por unidade de mão de obra, incluindo a de autoconsumo, superior ao custo de oportunidade do trabalho” (GUANZIROLI *et al.*, 2001,

p. 40). Nesses termos, o apoio financeiro, quando suficiente, revela uma tendência de redução de rendas obtidas fora da produção da unidade familiar, visto que o custo de oportunidades de trabalho em atividades não agrícolas, resultantes de transferência de atividades urbanas para áreas rurais, também é muito baixo (GUANZIROLI *et al.*, 2001).

O assentamento Santa Agostinha surge concomitantemente à criação do Projeto Lumiar, em 1997, um programa governamental que tinha como objetivo “viabilizar os assentamentos, tornando-os unidades de produção estruturadas, inseridas de forma competitiva no processo de produção, voltadas para o mercado, integradas à dinâmica do desenvolvimento municipal e regional” (INCRA, 1998 *apud* SILVA; ARAÚJO, 2008, p. 105). Embora tenha sido criado por força de pressão de movimentos sociais como o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), devido ao aumento do número de assentamentos em todo o país demandando assessoria técnica, o Projeto Lumiar teve caráter emergencial, sendo extinto em 2000. Porém, em 2004, o governo federal, por meio do Inca, criou a Assessoria Técnica, Social e Ambiental (Ates), em consonância com o II Plano Nacional de Reforma Agrária (PNRA), para fins de assessoramento técnico, social e ambiental aos Projetos de Assentamentos criados pelo Inca (SILVA; ARAÚJO, 2008).

Em linhas gerais, subscrevem Silva e Araújo (2008) que a Ates, em comparação com o Projeto Lumiar, mostrou alguns avanços, fugindo do viés produtivista que marca a inserção das unidades produtivas de forma competitiva no mercado, priorizando as particularidades dessas unidades e a participação dos diferentes segmentos que compõem o assentamento, tendo como eixo norteador a agroecologia. Ademais, no governo de Fernando Henrique Cardoso,

o programa não encontrou um ambiente favorável à credibilidade da pequena produção familiar e, conseqüentemente, à legitimação da bandeira da reforma agrária, deparando-se com diferentes setores contrários, a exemplo da mídia.

Assim, refletir sobre educação no contexto desse assentamento requer observar o que preceitua a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996), a qual regulamenta creches (zero a três anos) e pré-escolas (quatro a seis anos), no âmbito do sistema educacional de ensino, integrando-as à educação básica. Essa inserção é marcada por redefinições e tensões, sobretudo, “em face da diversidade encontrada nos municípios, das desigualdades presentes na oferta, dos interesses econômicos e dos significados em disputa sobre as instituições de educação infantil, sobre os direitos da criança e de suas famílias” (VIEIRA, 2011, p. 266). Entre as principais mudanças, segundo Vieira (2011), estão:

- a. obrigatoriedade escolar para pessoas de quatro a 17 anos (Emenda Constitucional – EC nº 59/2009);
- b. ensino fundamental obrigatório com duração de nove anos, iniciando a partir dos seis anos (EC nº 56/2006);
- c. formação de professores em nível superior (Pedagogia), conforme Resolução CNE/CP nº 01/2006; institucionalização das Novas Diretrizes Nacionais Curriculares para Educação Infantil, conforme Resolução CNE/CBE nº 05/2009;
- d. passagem da coordenação nacional da política dos convênios com instituições de educação infantil comunitárias e filantrópicas da Assistência Social para Educação em 2009;
- e. financiamento: criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação

(Fundeb); regulamentação de convênios com creches comunitárias e filantrópicas; abrangência dos programas suplementares para educação básica (programa de merenda/alimentação escolar e programa nacional do livro didático/EC nº 59/2009); criação do Piso Nacional Salarial para Docentes da Educação Básica (Lei nacional nº 11.738/2008) e aprovação das Diretrizes Nacionais para os Planos de Carreira e Remuneração dos Profissionais do Magistério da Educação Básica Pública (Resolução CNE/CEB nº 02/2009); maiores recursos do percentual da Desvinculação das Receitas da União (DRU) e do percentual crescente do Produto Interno Bruto (EC nº 59/2009); construção do Sistema Nacional de Educação, em regime de colaboração entre os entes federados (EC nº 59/2009); metas para educação infantil constantes do Plano Nacional de Educação – decênio 2011/2020 (VIEIRA, 2011, p. 266).

Em se tratando de educação do campo, a implementação dessa política poderia ser acompanhada do desafio da sua universalização, qualidade e formação dos educadores. O artigo 6º das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo compromete o poder público municipal a oferecer educação infantil e ensino fundamental nas comunidades rurais e os estados a oferecer ensino médio e técnico profissional. Há uma demanda em potencial definida pela população em idade adequada para esses níveis de ensino no campo. Em função das demandas e dos valores locais, surge a creche Espaço da Alegria, no assentamento Santa Agostinha, não só assegurando a oferta de escola regular no local de residência como investindo em uma perspectiva de educação destinada à população do campo.

A creche Espaço da Alegria

Ao chegar ao assentamento, logo se avista a creche Espaço da Alegria, que se destaca pela pintura colorida entre a paisagem sertaneja, mas sem árvores ao seu redor. No centro do cenário límpido, a creche nos toma pelo aconchego. Se tivesse gosto, diria ter o gosto do riso das crianças que nos acolhem. Aliás, o sorriso farto é confortado “[...] naquela doce alegria, naquele ingênuo folgar! [...]”², em sua forma mais singela de expressão: a infância. E, por essa razão, a creche faria da alegria o seu nome, o seu lugar.

A reivindicação pela creche Espaço da Alegria partiu da necessidade de o assentamento garantir o acesso à escola às crianças no lugar onde vivem. A demanda pela creche foi posta no planejamento 2004/2005 do Projeto Dom Helder Câmara (PDHC)³, a ser financiada com recursos do Fundo de Investimentos Social e Produtivo (Fisp) para construção do prédio, conforme Relatório Narrativo Projeto Fisp Social para Construção de Creche Comunitária (ATOS, 2005). Esse projeto tem por objetivo apoiar as iniciativas sociais e produtivas sustentáveis das comunidades atendidas pelo PDHC, visando fortalecer as entidades associativas das famílias beneficiárias e a mobilização de recursos para prover infraestrutura social e produtiva. O recurso é disponibilizado diretamente para a comunidade/assentamento, que é responsável

2 Trecho do poema “Meus oito anos”, de Casimiro de Abreu (2018).

3 O Projeto Dom Helder Câmara (PDHC) é um “programa de ações referenciais de combate à pobreza e apoio ao desenvolvimento rural sustentável no semiárido do Nordeste, embasado conceito de convivência com o semiárido, articulando às dimensões sociopolíticas, ambientais, culturais, econômicas e tecnológicas e por processos participativos de planejamento, gestão e controle social”. Cf. Projeto Dom Helder Câmara. Disponível em: <http://www.projetedomhelder.gov.br/site/o-projeto-dom-helder.html>. Acesso em: 20 ago. 2018.

por sua gestão, destinado a pequenos investimentos na área de saúde, educação, abastecimento d'água e saneamento básico e apoio a investimentos em produção, comercialização, pequenas empresas, agroindústrias familiares e iniciativas produtivas que sejam alternativas inovadoras de renda (ATOS, 2005).

A construção da creche contou, ainda, com a parceria da Prefeitura Municipal de Caraúbas, responsável por sua instalação e funcionamento. À Atos, enquanto entidade executora no assentamento das ações do PDHC, coube acompanhar, assessorar e implementar a proposta junto do assentamento, intermediando suas demandas, reivindicações e, também, a elaboração da estratégia de construção da proposta metodológica de educação para a creche, com acompanhamento direto da Coordenação de Educação, Saúde e Cultura do PDHC. Coube-lhe, além disso, articular, junto do PDHC, diferentes entidades e instituições, em torno da viabilização da creche, em parceria com o poder público e entidades da sociedade civil, como Associação Comunitária, Sindicato dos Trabalhadores Rurais, Sindicato dos Servidores Públicos Municipal, vereadores, Prefeitura, Assessoria Técnica, Rede de Educação do Semiárido Brasileiro (UNICEF/RESAB), Federação dos Trabalhadores na Agricultura do Estado do Rio Grande do Norte (FETARN), Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA) e SEARA.

Havia, entre essas instituições e organizações sociais, o desejo comum de construir a escola e de elaborar uma proposta de educação do campo que possibilitasse abrir perspectivas para a convivência com o semiárido, cuja dinâmica redimensionasse o lugar dos sujeitos e das imagens produzidas sobre esses e sobre o ambiente. O desejo da comunidade, traduzido num esforço

coletivo da ação, vai ao encontro do pensamento de Toscano (2006), inspirado nas ideias de Hannah Arendt, ao tomar a ação humana como algo dependente da presença constante dos outros, realizando-se por meio da palavra. Isso porque o agir humano não se dá no isolamento; “no momento da ação, os homens precisam de ajuda mútua para o processo de vivência de um mundo real e para poder adquirir a capacidade de falar sobre esse mundo com os outros homens” (TOSCANO, 2006, p. 100).

Assim, até o momento do seu funcionamento, em agosto de 2007, as reuniões das instituições se constituíram em focos para a construção, encaminhamento e negociação de diferentes posições fundamentais à legitimidade do grupo e à dinâmica das relações nas quais estão envolvidos os assentados. Com esse propósito, ocorriam as diversas reuniões, os diálogos e as conversas sobre o tema da educação contextualizada para o semiárido, “reflexões, exposição de desejos, sonhos e propostas para a creche. De lá pra cá, o processo foi-se concretizando. E nasceu o desejo de uma proposta diferenciada das outras creches no município, que considere o contexto rural e do semiárido” (PONTOS..., [2005?], p. 2).

Dos recursos destinados à construção da creche, foram disponibilizados, pelas instituições: PDHC: R\$ 6.783,30; Contrapartida da Comunidade: R\$ 1.355,00; Financiamento da Prefeitura: R\$ 9.781,00 (ATOS, 2005). A contrapartida do assentamento não se limitou, porém, apenas ao recurso: a participação, principalmente dos pais, incidiu, também, na própria construção. Nos limites da cooperação e da necessidade de responder à demanda do assentamento, a creche, segundo o protagonista Joca Ramiro, tem um diferencial em relação às demais creches do Colegiado Territorial Rural Sertão do Apodi, “porque

aqui é o seguinte: os pais trabalham junto com os filhos dentro da escola. Tem os que ajudou no parque, fomos nós quem construímos, os pais da comunidade. Tudo tem participação dos pais, do pessoal, da associação” (informação verbal).

FIGURA 1 – Creche Espaço da Alegria – Assentamento Santa Agostinha, Caraúbas (RN), no dia da inauguração



Fonte: Arquivo pessoal do protagonista Mestre Lucas (2007).

Dos recursos destinados à construção da creche, foram disponibilizados, pelas instituições: PDHC: R\$ 6.783,30; Contrapartida da Comunidade: R\$ 1.355,00; Financiamento da Prefeitura: R\$ 9.781,00 (ATOS, 2005). A contrapartida do assentamento não se limitou, porém, apenas ao recurso: a participação, principalmente dos pais, incidiu, também, na própria construção. Nos limites da cooperação e da necessidade de responder à demanda do assentamento, a creche, segundo o protagonista Joca Ramiro, tem um diferencial em relação às demais creches do Colegiado Territorial Rural Sertão do Apodi, “porque aqui é o seguinte: os pais trabalham junto com os filhos dentro da

escola. Tem os que ajudou no parque, fomos nós quem construímos, os pais da comunidade. Tudo tem participação dos pais, do pessoal, da associação” (informação verbal).

A construção da creche não só respondeu a uma necessidade da vida grupal como também fortaleceu o sistema de solidariedade, claramente visível nas formas espontâneas de auxílio coletivo, de mutirão (CANDIDO, 1997). Há uma obrigação moral do beneficiário da ação em atender ao chamado dos demais membros da coletividade, cujo reconhecimento social adquire forma de consciência de unidade da atividade coletiva (HONNETH, 2003).

Abrindo outra vereda, focamos, na estrutura física da creche, que há uma estrutura comum a uma casa: duas salas de aula; uma sala maior logo na entrada, onde há diversas pinturas simbolizando a leitura, o sertão, a música e o lazer; uma pequena cozinha e um banheiro, além de um modesto parque ao ar livre, construído pela comunidade, particularmente pelos pais de alunos. Recentemente, em 2011, a creche foi contemplada com uma cisterna com capacidade de armazenamento de 52 mil litros de água, adquirida por meio do projeto Água nas Escolas, executado pela Articulação do Semiárido Brasileiro (ASA) em parceria com a ONG Diaconia, parceira do PDHC, e com representação no Colegiado Territorial Rural Sertão do Apodi. Em Caraúbas, esse projeto contou, também, com o apoio da Prefeitura Municipal, por meio da Secretaria Municipal de Educação. Esse projeto procura, dentro dos propósitos da ASA, reafirmar a convivência com o semiárido brasileiro e a valorização da educação contextualizada em escolas rurais a partir de um novo elemento: a cisterna escolar⁴.

4 O projeto Cisternas nas Escolas foi idealizado pela Articulação no Semiárido Brasileiro (ASA) e é executado em parceria com o Ministério do Desenvolvimento

O consumo da água para beber da cisterna da creche ainda é impossibilitado, em razão da falta de uma estrutura que garanta o isolamento de animais e a conservação adequados. Soma-se a isso a dificuldade de viabilização de um projeto de arborização da escola, de forma a se utilizarem plantas adubadeiras e cultivo de hortas orgânicas, a partir do desenvolvimento de técnicas para conscientização e preservação do ambiente natural.

A escola é um espaço, por excelência, impregnado de sentido cívico de contribuir para o desenvolvimento comunitário; assim, a priorização de um projeto de educação ambiental que responda a seus interesses locais é necessária. Numa perspectiva de um projeto de educação do campo, o aspecto ambiental integra esse processo. Os sujeitos do campo, para se fortalecerem, necessitam de projetos políticos próprios de desenvolvimento socioeconômico, cultural e ambiental para reproduzirem suas próprias relações sociais que caracterizam suas identidades e que possibilitam a sua permanência na terra (FERNANDES; MOLINA, 2004).

Chamou-nos a atenção a mobília da sala de aula, pela disposição das mesas: separadas, o formato é de lua; juntas, formam um círculo. Os móveis têm, como referência, o tamanho das crianças. Quanto aos equipamentos, não há geladeira, computador, TV e DVD; há um fogão e um armário (doados) já bem desgastados. Como é comum às salas de educação infantil, as paredes são repletas de desenhos, figuras e números, letras, trabalhos dos alunos, exceto

Social de Combate à Fome, a Agência de Cooperação Espanhola e o Instituto Ambiental Brasil Sustentável (IABS). A iniciativa conta com o apoio do Unicef. Disponível em: <http://www.asabrasil.org.br/acoes/cisternas-nas-escolas>. Acesso em: 19 ago. 2012. A ASA é uma rede formada por cerca de 750 organizações da sociedade civil que atuam na gestão e no desenvolvimento de políticas de convivência com a região semiárida. Disponível em: <http://www.asabrasil.org.br>. Acesso em: 15 jan. 2012.

pelos painéis que retratam o cotidiano da vida do campo. São perceptíveis os danos nas paredes, portas e no parque infantil, o que tem mobilizado os assentados por uma reforma na creche. Até 2010, o consumo de energia da creche era pago pela Associação, que passou a pleitear, junto à Prefeitura, responsável pelo custeio de funcionamento, a transferência da obrigação financeira dessa despesa, o que foi atendido em 2011.

Quanto à rotina dos alunos em sala de aula, das sete às oito horas – ou seja, quando chegam –, o momento é de brincadeira, seja no parque⁵ ou em alguma atividade livre ou programada pela professora. Em seguida, vem o banho, que constituiu a grande novidade para os alunos. No relato do protagonista Joca Ramiro, quando a creche foi inaugurada, foi perguntado a uma das crianças o que era bom naquela escola, ao que uma delas respondeu: “É o chuveiro, porque tinha água para tomar banho” (informação verbal). Assim, é servida a primeira merenda e, logo depois, seguem as atividades de ensino. Antes do término da aula, às 11 horas, há uma merenda mais reforçada. Entre uma ou duas vezes por mês, a creche serve de espaço para o atendimento do programa Saúde da Família, com realização de consultas, controle de endemias como a dengue, vacinas etc. Quase sempre a aula é interrompida em função da intensa movimentação. Em anos anteriores, no turno noturno, funcionou, na creche, o programa de Educação de Jovens e Adultos.

No momento, há apenas uma turma com nove alunos, com idade entre 2 e 5 anos. No início do ano, em 2011, contava com 12 alunos. A saída de três, em meados do ano letivo, foi justificada pelo protagonista, Zé Bebelo (informação verbal), em função de dois

5 No período em que foi realizada a visita de campo (julho de 2011), o parque encontrava-se fora de funcionamento.

morarem longe do assentamento, impossibilitando o traslado até a escola, e um por motivo de mudança de moradia da mãe.

FIGURA 2 – Sala de aula da creche Espaço da Alegria – Santa Agostinha, Caraúbas (RN)



Fonte: Arquivo da pesquisa de campo (2011).

A creche procura resistir ao fenômeno de desaparecimento, quase naturalizado, da escola do campo. É importante observar a diminuição significativa do número de estabelecimentos de ensino da educação básica no meio rural⁶. Num intervalo de cinco anos, entre 2005 a 2009, a redução do número de escolas na zona rural foi de 13.521, conforme Censo Escolar (INEP, 2006) e Censo da Educação Básica (INEP, 2010).

⁶ Conforme Artigo 21 da LDB 9.394/96, a educação básica é formada pela educação infantil (creche e pré-escola), ensino fundamental (anos iniciais e finais) e ensino médio.

Quando especificamos os dados referentes à educação infantil, percebemos que o declínio quanto ao número de estabelecimentos de ensino foi maior no meio urbano: em 2005, o número era de 87.172; em 2007, de 87.796; e em 2009, de 64.113; já no meio rural, em 2005, o número era de 50.740; em 2007, de 55.311; e em 2009, de 50.045, de acordo com o Censo Escolar (INEP, 2006, 2008) e Censo da Educação Básica (INEP, 2010).

É preciso considerar que a rede de ensino do meio rural se caracteriza por estabelecimentos de pequeno porte, com menor número de salas e turmas, razão pela qual, em termos absolutos, representou menor impacto. Daí ser justificada a maior concentração do número de turmas no meio urbano. No que diz respeito à educação infantil, em 2009, somam 377.637, das quais 330.017 estão no meio urbano e 47.620, no meio rural, conforme Censo da Educação Básica (INEP, 2010). Em nível de educação básica, a tendência é reafirmada, e, novamente, o estado do Rio Grande do Norte está bem abaixo dos índices referentes ao Nordeste e ao Brasil.

Uma das justificativas para o fenômeno da diminuição de alunos estudando no campo está atrelada às políticas de nucleação das escolas existentes no meio rural bem como à questão de transporte escolar que, em sua maioria, desloca o aluno residente na área rural para escolas urbanas ou mesmo rurais.

Com o objetivo de minimizar custos e garantir a igualdade de oportunidades quanto ao acesso à escola, o sistema de nucleação, enquanto um procedimento político-administrativo, consiste

[...] na reunião de várias escolas isoladas em uma só, desativando ou demolindo as demais. O princípio fundamental é a superação do isolamento que as

escolas rurais isoladas experimentam e vivenciam em seu cotidiano e oferecer aos alunos rurais escolas de melhor qualidade (SILVA; MORAIS; BOF, 2006, p. 116).

De modo geral, a nucleação representa o fim das escolas multisseriadas e do isolamento a que as escolas rurais estão submetidas. Também significa, porém, a perda da participação dos pais na vida dos filhos da escola local, em função do seu distanciamento, e da centralização da dinâmica comunitária que carrega a escola situada no meio rural, uma vez que ela passa a ganhar ares mais institucionalizados e controlados pela gestão municipal (SILVA; MORAIS; BOF, 2006). Essa segue uma orientação curricular nos moldes da escola urbana hegemônica, sem perspectivas de aglutinar os interesses e as demandas do meio rural.

O fim da escola rural ou do campo também provoca temor quanto à incerteza de continuidade da escolarização dos filhos, motivada pela insegurança dos transportes escolares, que, em tempos de cheia, torna a chegada do aluno à escola mais difícil, além da sua duvidosa qualidade de ensino. Manter a escola no meio rural significa garantir, para os sujeitos do campo, a possibilidade de “afirmar, por meio da educação, o pertencimento ao mundo rural [...] desde logo [...] [iniciando] seus filhos nas atividades rurais e, ao mesmo tempo, [almejando] um futuro de escolaridade elevada para eles” (CAPELO, 2000 *apud* SILVA; MORAIS; BOF, 2006, p. 128).

Para confirmar tais preocupações, basta que recorramos aos números de 2009 que tratam da dependência do transporte escolar quando os alunos matriculados na educação básica residem no meio rural. No estado do Rio Grande do Norte, o destino majoritário

desses alunos é a escola urbana, revelando uma carência de estabelecimentos de ensino. Dos 124.982 alunos residentes no meio rural, 86.777 estão matriculados em escolas urbanas e apenas 38.205 em escolas rurais (INEP, 2010).

Quanto maior o nível de escolarização, mais necessidade os alunos vão tendo de se distanciar da sua comunidade. Durante o período de realização da pesquisa, pudemos presenciar a saída e a chegada de crianças que se dirigiam para outras escolas em comunidades rurais, como as de Mariana e Pedrês, onde funcionam escolas de ensino fundamental (séries iniciais e finais). Na comunidade de Pedrês funciona a Escola Unidade VIII Maximiano Sales de Oliveira, da rede municipal, oferecendo o ensino do 1º ao 4º ano, recebendo os alunos do assentamento Santa Agostinha logo quando saem da creche. Ainda, para completar o ciclo do ensino fundamental, destinam-se à comunidade de Mariana, onde há duas escolas: a Escola Isolada de Mariana, da rede estadual de ensino, onde funciona apenas uma turma de 5º ano, e a Escola Municipal Professor Francisco de Acaci Viana, que tem turmas do 6º ao 9º ano.

Vale ressaltar que essas duas escolas funcionam no mesmo prédio⁷, reforçando a característica de pequeno porte das escolas rurais, além do reflexo do estigma de “isolada”, condição ainda reservada às escolas do campo. Prosseguir no ensino médio para os alunos residentes no campo em Caraúbas só em escolas urbanas, pois não há outras no meio rural com esse nível de ensino. O fato é que,

7 Até 2009, no mesmo prédio, funcionou uma terceira escola, a Escola Municipal Cassimiro Alves de Lima, extinta em função do pequeno número de alunos.

[...] na maioria dos estados, a escola rural está relegada ao abandono. Em muitos, recebem a infeliz denominação de “escolas isoladas”. Como predomina a concepção unilateral da relação cidade/campo, muitas prefeituras trazem as crianças para as cidades, num trajeto de horas de viagem, por estradas intransitáveis e as colocam em classes separadas das crianças da cidade, reforçando a dicotomia presente no imaginário da sociedade. Também existe a concepção de que a escola urbana é melhor do que a rural (FERNANDES, 1999, p. 34).

A localização, mais do que um projeto de escola, passa a ser um critério de qualidade (FERNANDES, 1999), e o fechamento das escolas se torna a condição indispensável para elevar o transporte escolar a uma alternativa pedagógica de reversão da situação precária das escolas rurais. É o que ocorre no assentamento Santa Agostinha. O transporte escolar, um carro tipo D20, adaptado, de estrutura de ferro e coberto com lona e banco de madeira, conduz as crianças ao destino das escolas. O transporte que traz o aluno da escola até o assentamento, pela manhã, por volta das 11h30min, é o mesmo que leva alunos ao destino da escola, no turno da tarde, que começa às 13 horas. Há um “tempo perdido” no deslocamento, ou mesmo na espera dos alunos, uma vez que as comunidades são próximas. Se esse recurso, por um lado, garante a continuidade da escolarização das crianças, por outro, torna mais distante a instalação de uma escola com outros níveis e modalidades de ensino.

No meio rural, a escola representa o vínculo estreito com a dinâmica comunitária e uma das formas mais próximas de contato da comunidade com o poder público. O seu fechamento elimina o horizonte de as pessoas manterem a escola como um símbolo

importante, foco da cultura institucionalizada e de esperança de um projeto de vida e sociedade que vincule a educação às questões sociais inerentes à realidade social. E há de se convir que “sem esperança a vida pode se tornar insuportável” (WHITAKER; ANTUNIASSI, 1992 *apud* SILVA; MORAIS; BOF, 2006, p. 127).

O acesso às experiências educativas, para as crianças do campo, não só responde ao problema do deslocamento intercampo/cidade – ou mesmo à escassez de escolas desse nível de ensino, uma constante no cotidiano das comunidades rurais – mas também representa o respeito à escola e à permanência na instituição escolar onde vivem, cuja ação pedagógica poderá ser uma referência para constructos e criação de significados identitários. Entendemos que a identidade *pessoal* está ligada à noção de identidade do *lugar* ; assim, a composição e a organização do espaço da escola do campo têm importância quando atendem às especificidades das comunidades rurais, uma vez que as crianças, enquanto sujeitos históricos e sociais, são marcadas pelas características e pelas contradições da realidade em que estão inseridas.

Pensar em uma proposta de escola do campo requer a consideração de um conjunto de transformações que a realidade impõe, não como um ideário pedagógico pronto e acabado, mas que tome o campo como referência, a partir do reconhecimento social “do direito a cultivar nossa própria identidade, para ter condições reais de intercâmbio e de participação na discussão da educação brasileira como um todo” (FERNANDES; CERIOLI; CALDART, 2004, p. 52). A proposta pedagógica deve servir de instrumento para o questionamento de experiências cotidianas, sob a insígnia da construção do futuro a partir da utilização da realidade presente

no campo como espaço de vida e de saberes – ou seja, agregadora de cultura, como retrata Rosa (2006) em seu romance.

Dito de outro modo, é necessário debater a ação educativa em função de um convencimento sobre a aprendizagem e a potencialização de elementos presentes nas diversas experiências dos sujeitos do campo. A educação do campo é gestada num “movimento consciente de construção das escolas do campo como escolas que ajudem neste processo mais amplo de humanização, e de reafirmação dos povos do campo como sujeitos de seu próprio destino, de sua própria história” (CALDART, 2001, p. 26). Com essa mesma pretensão, vem à baila a educação contextualizada, uma proposta de educação ancorada na realidade e na vivência da população que vive na região do semiárido brasileiro, que leva em consideração as potencialidades socioculturais, econômicas e ambientais dessa região.

No âmbito do semiárido, a educação contextualizada tem tomado corpo ao se inserir no debate e luta por uma *educação para o semiárido brasileiro*, um recorte mais específico da questão da educação no campo, uma vez que essa proposta coloca a escola a serviço de um desenvolvimento sustentável e de uma vida digna nessa região. Na prática, estados do semiárido estão se inserindo na articulação que se denomina Rede de Educação do Semiárido Brasileiro (RESAB), buscando e experimentando algum processo prático de construção de uma proposta de educação mais adequada para essa região. Isso inclui tanto metodologias apropriadas como “a inserção, como conteúdo escolar, de temas específicos que dizem respeito, incentivam e capacitam para uma convivência sadia com o semiárido” (BAPTISTA, 2003, p. 24). A ação educativa desenvolvida

com a creche Espaço da Alegria imprimiu, inicialmente, uma identidade com a proposta de educação contextualizada da Resab.

A proposta pedagógica da creche, embasada naturalmente num argumento político, enquadra-se nos moldes da educação para convivência com o semiárido porque se situa no seguinte tripé:

- a) a questão contextualização/descolonização do ensino; b) a questão da noção de convivência com o semi-árido na perspectiva do desenvolvimento sustentável; c) o fato de que tais questões implicam na produção de uma nova racionalidade (MARTINS, 2006, p. 37-38).

Essa proposta representa uma crítica ao modelo de educação atual da escola do campo movida pela descontextualização quanto aos saberes e às práticas escolares, além da contínua narrativa hegemônica que permeia o modelo urbano de educação vigente. O processo de contextualização da ação educativa procura empregá-la a serviço de um modelo sustentável e justo de desenvolvimento, representando o esforço de integração pela discussão e pela negociação da sua realização. De forma mais ampla, inserimos o debate da proposta educativa contextualizada da creche Espaço da Alegria no âmbito da educação do campo enquanto espaço de renovação dos valores e atitudes, de conhecimento e das práticas sociais e institucionais. Com efeito, tem-se uma perspectiva de valorização do meio rural, que, no esteio da narrativa rosiana, representa um movimento inverso, contrário ao que tenciona Riobaldo: “agora, o mundo quer ficar sem sertão [...] Se um dia acontecer, o mundo se acaba” (ROSA, 2006, p. 289).

Na proposta pedagógica da creche, tem-se a intenção de se fazer um processo educativo integrado ao tempo e ao espaço, conforme a ampliação do conhecimento que cada um tem de si, do ambiente e da inter-relação entre ambos, a partir dos princípios da experiência prévia, da interação, do contexto, da identidade, da igualdade e da autonomia. Em consequência, a proposta deve desenvolver nas crianças os seguintes valores: protagonismo, respeito às semelhanças e às diferenças, solidariedade e coletividade (PONTOS..., [2005?]). É nesse momento que as crianças desenvolvem atividades que permitem a troca de conhecimentos, vivenciando, empiricamente, a dinâmica da vida social de que fazem parte, a exemplo do cultivo de mudas de plantas como atividade curricular.

FIGURA 3 – Alunos(as) da creche Espaço da Alegria na produção de mudas de plantas



Fonte: Arquivo da ONG Atos – Caraúbas (RN) (s.d).

Nesse viés, apontam-se dois componentes para a composição da didática e da metodologia: a gestão escolar e o currículo

contextualizado. Na gestão escolar, considera-se que todos os sujeitos e instituições envolvidas e construtoras da proposta são corresponsáveis no processo decisório da escola, formada por:

- a. educando(as): público beneficiário direto;
- b. professores e auxiliares de serviços gerais: executores da proposta;
- c. coletivo comunitário: órgão consultivo e orientador, constituído por representantes de pais e mães, associação, entidades parceiras (ONGs, sindicatos);
- d. gestores públicos: instância deliberativa.

A intenção da proposta é fazer da gestão escolar uma instância coletiva de participação, com sujeitos encarregados de debater o tema da educação no assentamento. Há o pressuposto de uma inter-relação entre os atores sociais e uma partilha de tarefas, implicando corresponsabilidade nas ações da escola. Como afirma Paro (2001), a gestão escolar não se faz no vazio ou de forma neutra, mas é determinada por forças sociais concretas, presentes na realidade.

De início, a Associação definiu em assembleia pela constituição de uma comissão de acompanhamento do projeto de implementação da creche, constituída por três pessoas, para fins de acompanhamento e tomada de decisões acerca das ações efetivadas. Uma das tarefas realizadas por essa comissão foi a organização de um seminário, em 2005, reunindo representantes do poder público municipal, do PDHC (Projeto Dom Helder Câmara), assentados e organizações da sociedade civil, a fim de discutir a proposta pedagógica, o tema da educação do campo e a viabilização de recursos financeiros. Dos desdobramentos dessa organização houve um acompanhamento menos institucionalizado e mais motivado

por forças de circunstâncias da vivência participativa da liderança local do assentamento.

A intencionalidade da gestão é estendida aos alunos, que são estimulados à organização coletiva por meio da criação de espaços de iniciativas que, de certa forma, contribuem para a auto-organização, de modo a dividirem tarefas e responsabilidades. A turma é subdividida em vários grupos conforme idade, capacidade e delegação de responsabilidades⁸.

O processo de auto-organização de alunos na escola, estimulado logo na infância, é visto por Pistrak (2000) como uma forma de a criança perceber a escola como um lugar que é seu e cujo destino, também, é sua responsabilidade. Não se constrói um projeto de sociedade revolucionário sem a criação de formas eficazes de organização, e a auto-organização de alunos é uma delas. A escola, enquanto instituição social, é um fator determinante no avanço social e cultural de uma dada sociedade, além da sua centralização na difusão da revolução social (PISTRAK, 2000).

Em se tratando da contextualização do currículo, tem-se:

- a. blocos temáticos: ampliar os conhecimentos das crianças, partindo da dimensão pessoal;
- b. espaços vivenciados diferenciados: ambientes de desenvolvimento das atividades pedagógicas;
- c. grupos de trabalho: construídos a partir de estudo/aprendizagem e ação organizativa a partir da formação de lideranças;
- d. ação transformadora: a partir de cada tema, compromissos assumidos, considerando as demandas e os problemas sociais.

⁸ Em uma das visitas à creche, em 2011, a autora recebeu da equipe de recepção um cartão de visita: um desenho em recorte de papel ofício.

Ressalta-se, também, a dimensão da avaliação, que consiste no aspecto do desenvolvimento do educando e na sua socialização com a comunidade. Vale ressaltar o caráter instrumental e didático da construção do conhecimento da criança de maneira singular, integral e global, pois se reconhece que a formação pessoal, ao favorecer a construção do sujeito, amplia as condições de inserção da criança na sociedade. A organização do ensino é, assim, centrada nas experiências de trabalho, a partir da linguagem oral e escrita, da natureza, da sociedade, da matemática, do movimento, da música e das artes visuais. Isso é situado no Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (RCNEI)⁹, de 1998, ao colocar como objetivo desse nível de ensino o desenvolvimento integral da criança em seus aspectos físicos, psicológicos, intelectuais e sociais.

Notadamente, a operacionalização de uma proposta pedagógica deve oferecer a oportunidade para as crianças desenvolverem sua identidade, e, para isso, o espaço exerce bastante influência, na medida em que “as aquisições sensoriais e cognitivas das crianças têm estreita relação com o meio físico e social” (ALMADA, 2007, p. 108). Assim como espaço da escola, a comunidade como um todo interage na mediação de experiências estimuladoras da formação integral da criança. O diálogo e a interação, eixos da ação pedagógica, servem de norte para o processo de contextualização quando estimulam a construção de vínculos e compromissos numa dimensão afetiva e relacional. O conhecimento de si e do mundo,

9 O Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil é uma publicação do Ministério da Educação que tem o objetivo de servir como um guia de reflexão sobre objetivos, conteúdos e orientações didáticas para os profissionais que atuam diretamente com crianças de 0 a 6 anos, respeitando seus estilos pedagógicos e a diversidade cultural brasileira.

mediado pela convivência social, seja entre crianças, seja entre crianças e adultos, contribui com o provimento tanto de uma autorrelação prática de confiança, base para sua independência e autonomia, como de aceitação e de respeito e, conseqüentemente, de reconhecimento social. De posse da capacidade de autoconfiança, a criança desenvolve, de forma saudável, sua personalidade, vista por Honneth (2003) como base das relações sociais entre os adultos.

A proposta pedagógica tenta aproximar as práticas sociais reais das particularidades da proposta curricular, vinculando-as às características socioculturais da comunidade onde a escola está inserida, bem como às necessidades e expectativas da população atendida. A ausência inicial do livro didático centra o foco da aprendizagem na prática, voltando-se para as experiências que a criança tem dentro e fora da sala de aula. A ideia é aproveitar a experiência concreta das crianças para facilitar a transferência e a articulação do conhecimento produzido, ampliando sua visão de mundo e sua capacidade de agir sobre a realidade.

Daí os assuntos e conteúdos tratados em sala de aula serem organizados e selecionados em função de temas *geradores*, embora teóricos, vinculados às demandas das crianças e do assentamento. São denominados assim, segundo Freire (1983, 2002, 2005), por se tratar de temas extraídos do contexto social, gerando e criando necessidades de outros ou novos conceitos bem como ações concretas de intervenção na realidade. Assim, ao trazer sua vida para dentro do espaço da escola, as crianças se educam para entender e ler criticamente o lugar onde vivem, agir sobre ele e transformá-lo para melhor (FREIRE, 1983).

O que se estuda em sala de aula deve ajudar a compreender o que se faz também fora dela, avançando e ampliando o conhecimento da

realidade distante do município, estado, país, mundo. A percepção das crianças sobre determinado objeto da realidade e as respostas produzidas em função deles conduzem o processo de aprendizagem. A cada passo, vão necessitando da mediação da professora, que se faz ouvida pela experimentação estética do texto que, segundo Makarenko (2005), é só com a literatura, uma ferramenta privilegiada de formação de identidade, que é possível se construir uma postura de crítica em relação à leitura do mundo.

Se essa proposta trouxe para dentro da escola uma matriz pedagógica ligada às práticas sociais do campo, o contexto metodológico se apropriou das contribuições do Grupo de Estudos sobre Educação, Metodologia de Pesquisa e Ação (GEEMPA), uma associação civil de caráter científico, sem fins lucrativos, sediada na cidade de Porto Alegre, no Rio Grande do Sul, cuja metodologia de alfabetização, desenvolvida via Programa de Alfabetização de Jovens e Adultos, em três meses do PDHC, foi transplantada para a educação infantil, sendo a creche Espaço da Alegria o lugar de sua implementação no ensino regular. Ao PDHC coube o monitoramento, oferecendo capacitação para o professor (remunerado pelo poder público municipal) e acompanhamento das atividades desenvolvidas em sala de aula, cuja função, paulatinamente, foi assumida pela ONG Atos.

ENTRE VULNERABILIDADES E POTENCIALIDADES: REFLEXÕES FINAIS

O docente é um sujeito importante para pensar e repensar ações educativas concretas, uma vez que, num assentamento, quando organizado, ele é um elemento do coletivo e, como tal,

sua prática pedagógica é submetida ao propósito do grupo. Tão logo surgiram as discussões para implementação da proposta de educação contextualizada na creche Espaço da Alegria, veio também a ponderação acerca da escolha do docente. Duas questões predominaram: a primeira que deveria ser uma mulher; a segunda, que deveria ser do assentamento e ter formação adequada.

Uma das prioridades era o professor ser da comunidade. Só tinha Evanildo que era formado em Pedagogia. Mas para Educação Infantil era melhor uma mulher. Como eu estava fazendo faculdade meu nome era apontado. Essa ideia de ser uma mulher era melhor. Eu não concordava muito com isso, não. Eu acho isso preconceito, pelo que conheço, por sua formação, ele tinha muita competência (Mestre Lucas, informação verbal).

Embora o nível da educação infantil tenha, com a nova LDB 9.394/96, saído da condição de assistência ao se elevar ao nível de escolarização necessária ao conjunto da educação básica, “continua preso aos vínculos da maternidade e do assistencialismo” (SANTOS, 2007, p. 163). A dimensão do cuidado ainda é carregada de um sentido mais maternal do que educativo, embora o que esteja em jogo seja a formação da criança, quando o ensinar e o cuidar devem estar integrados, o que implica lidar com sentimentos, individualidades e compreensão de mundo (ALMADA, 2007). Essa concepção, no entanto, ainda permanece distante quando se trata do atendimento educacional à infância, vinculado ao ideal de assistência – o que não estaria longe da realidade da creche Espaço da Alegria.

Notadamente, uma fragilidade institucionalizante da proposta político-pedagógica da creche Espaço da Alegria estaria relacionada à experiência moral de desrespeito de membros da coletividade originado pelo rompimento do acordo inicial, por parte do poder público municipal, de que o docente seria do próprio assentamento. Esse debate é orientado pelo princípio de que o trabalho docente em escolas rurais deve ser uma escolha profissional, ou mesmo da comunidade, refutando a motivação relacionada à forma de punição para o professor (FERNANDES; CERIOLI; CALDART, 2004).

Como o poder público estaria responsabilizado por garantir o funcionamento da creche, o que incluía o pagamento de funcionários, necessitaria de um contrato provisório de um docente. A escolha da professora, contudo, caberia aos membros do assentamento, como, de fato, ocorreu. A conjuntura das eleições municipais de 2008, em Caraúbas, e seus desdobramentos influenciaram diretamente no próprio assentamento, dividindo o eleitorado e as opiniões a respeito da permanência do docente. Com a mudança do poder público municipal e a intervenção direta em contratos provisórios, houve a saída, em 2009, do protagonista Mestre Lucas (informação verbal).

Quando eu estava me adaptando eu saí. Saí por questões políticas. Mesmo sendo uma proposta do PDHC com acompanhamento da proposta pedagógica. Eu era pago pela prefeitura. Era um contrato. Foi meu primeiro emprego. A questão política atrapalhou a educação [...]. Há o fato de pessoas da comunidade que não reivindicou. Eu sou filha de agricultor e consegui me formar. Outras pessoas tiveram inveja e não conseguiram mudar. Deu ciúmeira. Teve reuniões que o PDHC queria, mas não

conseguiu priorizar. Hoje é o mesmo grupo. Fizeram um abaixo-assinado pra ver se a comunidade queria que eu ficasse. Alguns assinaram, uns 80%, mas nem com isso eu fiquei. A outra professora entrou como auxiliar [...]. O prefeito perguntou à outra se tinha condições e ela disse que sim. [...] Fui demitida e não sabia. Nem a coordenação de educação infantil sabia que eu tinha sido demitida. No planejamento mensal só eu levava. O meu era referência (Mestre Lucas).

Há, pois, que refletirmos sobre o cenário de vulnerabilidade instalado no assentamento, no qual, seguindo a perspectiva de Santos e Avritzer (2003), também motivada por relações de poder, interesses hegemônicos se sobrepõem a interesses e atores subordinados. O contexto das relações de poder é presentificado na correlação de forças diante da conformação de uma nova realidade que é imposta e que contradiz a proposta acordada. Com o novo contexto político, as forças vigentes não foram seduzidas à proposta em questão, gerando o conflito e a disputa de poder e espaço.

O que vemos não é só o estabelecimento de poder por uma via verticalizada, demonstrando o poder institucionalizado e organizacional, mas por um poder que está nas relações sociais e afetivas, reprimindo o outro, produzindo práticas e efeitos distintos, ainda que dentro de um mesmo espaço. Mas o que dizer da correlação de forças no próprio assentamento? Não estaria a luta por reconhecimento social na capacidade de resistência às formas de desrespeito ou injustiças que podem afetar as pessoas de modo individual ou coletivo? Numa passagem da narrativa de Riobaldo, quando pressente que é chegada a hora de lutar contra Zé Bebelo, a quem dedicava profundo respeito e admiração, admite: “E uma coisa me esmoreceu a tórto. Medo, não, mas perdi a vontade de ter

coragem” (ROSA, 2006, p. 199). A falta de coragem de Riobaldo é, entretanto, pontual, momentânea, logo dissolvida.

Assim, o processo de reconhecimento social é uma luta contínua, que a cada ataque à identidade pessoal ou coletiva acende novas ações que buscam restaurar as relações de reconhecimento mútuo. É na interação que age o reconhecimento recíproco, e os conflitos, inerentes ao processo democrático, embora violem consensos, fundamentam novos acordos intersubjetivos. Na mesma proporção, os novos acordos ampliam e permitem novas formas de inclusão social (HONNETH, 2003). Estes se concretizam na ação coletiva, apreendidos via mecanismos de constituição de valores e condutas de enfrentamento dos conflitos sociais. Destarte, a substituição da docente, se motivada, primeiramente, por intervenção do poder político local, assume uma nova roupagem ao ser mediada pelo grau de seu envolvimento e capacidade de se identificar com o projeto da escola, com o projeto de futuro do assentamento.

De fato, é o envolvimento que permite uma participação real e ativa em projetos e ações coletivas e num projeto de educação do campo. Os sujeitos que a constituem veem o campo como um lugar de vida, cuja prática educativa deve se ajustar aos espaços culturais nos quais produzem sua existência (FERNANDES; MOLINA, 2004). É um aprendizado que se constrói a partir do local, não só para os que vivem *no* campo mas para os que vivem *do* campo. Quando o sujeito é envolvido na trama de relações sociais em que está inserido, sendo capaz de partilhar, satisfatoriamente, valores e tradições, indica seu pertencimento a determinado grupo social. Por isso, as relações de pertencimento que são ressignificadas de acordo com o contexto em que vivem não podem separar o sujeito da sua prática, das suas ações (CALDART, 2004). No movimento

da vida, o protagonista Zé Bebelo se insere na realidade social do assentamento num esforço de se identificar com o projeto político e pedagógico da creche Espaço da Alegria.

Eu não me identificava, porque, minha mãe, ao vê-la trabalhando, se esforçando para educar outras crianças [...] então eu tinha um modo de ver bem diferente. Só que assim, ao praticar, como eu falei, eu me apaixonei. Sou apaixonado pelo que eu faço. Só são três anos, eu sou novata, eu digo que ao ensinar eu estou aprendendo. Com meus alunos, tudo que eu faço é baseado no que eles vivem. Não moro na comunidade onde eu ensino. Acho que há um pouco de preconceito das pessoas de lá, sabe. Recebi críticas e não fui muito aceita porque morava em outra comunidade [rural]. Só que a meu ver, não fui invasora. Pelo contrário: eu vejo a realidade de cada um daqueles que vivem lá, da família (Zé Bebelo, informação verbal).

As especificidades e os desafios cotidianos do trabalho pedagógico do protagonista Zé Bebelo remetem às experiências, ao mesmo tempo, de desencanto e de paixão pela docência, conduzidas ora por conta das condições precárias do exercício docente ora em virtude da sensibilidade, ao trazer o prazer e a alegria ao contexto de seu trabalho e da relação com os alunos. Embora o exercício da docência possibilite trabalhar os vínculos com a coletividade e com o lugar, a fonte motivacional de confrontos sociais está também associada ao modo como os membros encaram quem vem de fora: “invasor”. Sem raízes no interior do grupo, quem vem de fora não partilha das mesmas particularidades e está desprovido da afeição grupal.

Sobre outro ponto recai mais uma vulnerabilidade: o equacionamento entre a preservação e a valorização dos saberes regionais e o conhecimento universal numa proposta de educação do campo. Valorizar as possibilidades de convivência, dos interesses e das relações com o ambiente rural não significa desobrigar ou secundarizar a formação universal do currículo do aluno, mas abordar o campo em sua complexidade e diversidade, acentuando o sentimento de pertença e de travessia por entre todos os conhecimentos, saberes e valores. Assim, ensina-nos o protagonista Mestre Lucas:

Na formação, tinha coisa que não dava certo. Tinha uma atividade que indicava trabalhar uma leitura do “Elefantinho no Poço”. Ganhei o *kit*-livro e caderno de atividades. A partir dela, pude trabalhar outra. O grupo desenvolveu bem, porque dávamos aula durante a formação. Era junto da turma de EJA [Educação de Jovens e Adultos] com educação infantil. Na minha sala eu trabalhei o *glossário alfabetizador*. Este era representado por meio da escrita e do desenho. A história estava na parede. Fui questionada que “elefante” não é do contexto, que poderia ser uma “vaca”. Eu só trabalhei porque indicaram. Tinha outros animais. A proposta começa do “eu” e vai até o “universo”. É para mostrar o contexto, mas o outro também. Mostrar que existem outros animais, outras frutas do nosso contexto, como uva, maçã. Tem que falar do universo. Nós trabalhávamos tudo (Mestre Lucas, informação verbal).

O isolamento do método disciplinar no sistema de ensino acaba por inibir formas criativas e alternativas de preservação de conteúdos programáticos, que, vinculados ao contexto, incidem

diretamente na realidade social e comunitária do aluno. É preciso entender que o processo educativo diz respeito à complexidade da formação humana e que suas práticas sociais são o *locus* da sua realização. Não é por acaso que uma compreensão integral da práxis social transformadora e emancipadora refuta a disciplinação do conhecimento, por ser um correlato da domesticação social (SANTOS, 1981).

Uma perspectiva de educação do campo tem, na sua essência, a transversalidade (FERNANDES, 1999). Esse posicionamento, a nosso ver, obriga definir dispositivos de reciprocidade, evidenciados no reconhecimento, por parte dos sujeitos envolvidos, do compromisso de produção e reprodução de saberes capazes de conformar um novo patamar teórico, orientadores de uma prática educativa reparadora e emancipatória. Há uma necessidade latente de reconhecer os sujeitos na forma de valorização da sua identidade como trabalhadores ou trabalhadoras do campo, ressignificando o rural ao concebê-lo não só como um espaço exclusivamente de produção agrícola mas também de produção da existência dos sujeitos.

As potencialidades educativas em contextos sociais acabam suscitando certa superação de si mesmo, fomentando a esperança como projeto de vida, de educação e de sociedade (FREIRE, 1992). A consciência do processo de formação e de construção do conhecimento dos sujeitos sociais tem sido alcançada em função da participação em movimentos e organizações sociais. Mesmo para os que têm baixa instrução formal, a escola é vista como geradora de valores sociais e de projetos familiares.

Desde que começou essas escolas que eu não falhei uma. Toda vida eu vou estudar. Sempre o caba deve

aprender [...] Eu estudei até a 4ª série. Sei ler, escrever. Mas eu vim aprender mais a escrever e a ler mais, assim, nesses movimentos, de 1996 pra cá. Depois que eu comecei nesse movimento de assentamento, nas reuniões. [...] Porque pra sair do campo pra cidade não adianta. Se tem como viver no campo, sem precisar ir pra cidade, então é ficar. Agora vocês cacem o que vocês gostar mais. Vão estudar pra aquilo que vocês se pegar mais, veterinário ou outras coisas. Mas não precisava sair pra cidade, não, pra sobreviver, não (Joca Ramiro, informação verbal).

As conquistas alcançadas, em função do processo de organização e participação social, procuram desconstruir as condições de inferioridade e de sentimentos de isolamento, sob o reconhecimento de que os sujeitos se educam quando exercitam a capacidade de fazer escolhas e refletir sobre elas. Assim o fez Riobaldo, ao escolher, para si, a condição de jagunço. O acesso à instrução, embora restrito às primeiras letras, não foi capaz de tirá-lo do sertão; uma vez instruído, poderia habituar-se à cidade, a fim de viver dos resultados que lhe dariam os estudos, já que não demonstrava habilidade para a lida sertaneja: “você carecia mesmo de estudar e tirar carta-de-doutor, porque para cuidar do trivial você jeito não tem. Você não é habilidoso” (ROSA, 2006, p. 113).

É notório que a pauta da educação ainda não se traduza em agenda anunciativa prioritária de um projeto de sociedade e de emancipação humana. Nessa comunidade, no entanto, se esse compromisso ainda não é preponderante, a escola foi o centro da dinâmica social. Ela assumiu um viés valorativo, ao construir referenciais formativos, para o indivíduo ou para o grupo, por inserir-se nas questões e nos desafios da comunidade, em um

processo permanente de desconstrução das diferenças convertidas em desigualdades às quais foram submetidos os sujeitos do campo. A escola, todavia, é referência para se perceber o vínculo com a diversidade da vida humana presente nos valores, nas atitudes, nos comportamentos e nas tomadas de decisões – enfim, na produção social da existência presenciada nesta pesquisa nos momentos iniciais da formação humana.

REFERÊNCIAS

ABREU, Casimiro. **Meus oito anos**. Literatura brasileira, [S.l.], [2018?]. Disponível em: https://www.terra.com.br/noticias/educacao/literatura/romantismo/romantismo_32.htm. Acesso em: 18 ago. 2018.

ALMADA, Francisco de Assis Carvalho de. Educação infantil e cidadania: desafios da pedagogia na (pós)-modernidade. In: HERMIDA, Jorge Fernando (org.). **Educação infantil: políticas e fundamentos**. João Pessoa: UFPB, 2007. p. 101-118.

ALMEIDA, Ângela Maria de. **Estética do sertão**. 2004. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) – Centro de Ciências Sociais, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2004.

ATOS – ASSESSORIA, CONSULTORIA E CAPACITAÇÃO TÉCNICA ORIENTADA SUSTENTÁVEL. Ministério do Desenvolvimento Agrário. Projeto Dom Helder Câmara. Território de Apodi, Rio Grande do Norte. **Relatório Narrativo Projeto FISP Social para Construção de Creche Comunitária** (Associação do Projeto de Assentamento Santa Agostinha). Caraúbas, dezembro de 2005.

BAPTISTA, Francisca Maria Carneiro. **Educação rural**: das experiências à política pública. Brasília: NEAD / CONDRAF / MDA, Editorial Abaré, 2003.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**: seção I, Brasília, DF, ano 134, n. 248, p. 27833-27841, 23 dez. 1996.

INEP – INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sinopse estatística da educação básica**: Censo Escolar 2005. Brasília: INEP, 2006.

INEP – INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sinopse estatística da educação básica**: Censo Escolar 2007. Brasília: INEP, 2008.

INEP – INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sinopse estatística da educação básica**: Censo Escolar 2009. Brasília: INEP, 2010.

BOURDIEU, Pierre. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (org.). **Escritos de educação**. Petrópolis: Vozes, 1998. p. 39-64.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1982.

CANDIDO, Antonio. **Os parceiros do Rio Bonito**: estudo sobre o caipira paulista e a transformação dos seus meios de vida. São Paulo: Editora 34, 1997.

CALDART, Roseli Salete. A escola do campo em movimento. *In*: BENJAMIN, César; CALDART, Roseli Salete. **Projeto Popular e Escolas do Campo**. Brasília: NEAD, 2001. p. 23-47. (Por uma educação básica do campo, n. 3).

CALDART, Roseli Salete. Por uma educação do campo: traços de uma identidade em construção. *In*: ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica C. **Por uma educação do campo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

FERNANDES, Bernardo Maçano. Por uma educação básica no campo. *In*: ARROYO, Miguel Gonzalez; FERNANDES, Bernardo Maçano. **A educação básica e o movimento social do campo**. Brasília: NEAD, 1999. p. 27-46. (Por uma educação básica do campo, n. 2).

FERNANDES, Bernardo Maçano; MOLINA, Monica Castagna. O campo da educação do campo. *In*: MOLINA, Mônica Castagna; JESUS, Sônia Meire Santos Azevedo de (org.). **Contribuições para a construção de um projeto de educação do campo**. Brasília: NEAD, 2004. p. 53-87. (Por uma educação básica do campo, n. 5).

FERNANDES, Bernardo Maçano; CERIOLI, Paulo Ricardo; CALDART, Roseli Salete. Primeira conferência nacional “Por uma educação do campo”: texto preparatório. *In*: ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART,

Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna. **Por uma educação do campo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004. p. 19-63.

FRASER, Nancy. Da redistribuição ao reconhecimento? Dilemas da justiça na era pós-socialista. *In*: SOUZA, Jessé (org.). **Democracia hoje**: novos desafios para a teoria democrática contemporânea. Brasília: UnB, 2001. p. 245-282.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. 11. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. 10. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 41. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

GERMANO, José Willington. Globalização alternativa, políticas emancipatórias e solidariedade. *In*: FORMIGA, Jacinta Maria Morais; CASTRO, Janete Lima de; VILAR, Rosana Lúcia Alves de (org.). **Políticas e gestão de saúde**. Natal: Observatório RH/NESC-UFRN, 2006. p. 35-48.

GICO, Vânia de Vasconcelos. Interpretações do Brasil na correspondência de Câmara Cascudo e Mário de Andrade. **Observa Nordeste**, Recife, maio 2009. Disponível em: https://www.fundaj.gov.br/geral/observanordeste/observanodeste_textos_especiais_v_gico.pdf. Acesso em: 29 dez. 2011.

GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1995.

GUANZIROLI, Carlos *et al.* **Agricultura familiar e reforma agrária no século XXI**. Rio de Janeiro: Garamond, 2001.

HONNETH, Axel. Democracia como cooperação reflexiva, John Dewey e a democracia hoje. *In*: SOUZA, Jessé (org.). **Democracia hoje: novos desafios para a teoria democrática contemporânea**. Brasília: UnB, 2001. p. 241-282.

HONNETH, Axel. **Luta por reconhecimento: a gramática moral dos conflitos sociais**. Tradução de Luiz Repa. São Paulo: Editora 34, 2003.

MAKARENKO, Anton. **Poema pedagógico**. São Paulo: Editora 34, 2005.

MARTINS, Josemar da Silva. Anotações em torno do conceito de educação para a convivência com o semiárido. *In*: REDE DE EDUCAÇÃO PARA O SEMIÁRIDO BRASILEIRO. **Educação para convivência com o semi-árido: reflexões teórico-práticas**. 2. ed. Juazeiro: RESAB, 2006. p. 37-38.

MOREIRA, Roberto José; LIMA, Eli de Fátima Napoleão. Identidade social e natureza: tensões entre saberes na assessoria técnica em assentamentos rurais. *In*: COSTA, Luiz Flávio Carvalho; FLEXOR, Georges; SANTOS, Raimundo (org.). **Mundo rural brasileiro: ensaios interdisciplinares**. Rio de Janeiro: MAUAD X; Seropédica: Edur, 2008. p. 11-42.

PARO, Vitor Henrique. **Gestão democrática da escola pública**. São Paulo: Ática, 2001.

PISTRAK, Moisey Mikhaylovich. **Fundamentos da escola do trabalho**. São Paulo: Expressão Popular, 2000.

PONTOS para construção da proposta de educação infantil para o campo no semiárido. Caraúbas: Atos, [2005?]. Mimeografado.

ROSA, Guimarães. **Grande sertão: veredas**. São Paulo: Nova Fronteira, 2006.

SANTOS, Boaventura de Sousa. A pequena agricultura e as ciências sociais. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, Coimbra, n. 7-8, p. 559-563, dez. 1981. Disponível em: http://www.boaventuradesousasantos.pt/media/pdfs/a_pequena_agricultura_e_as_ciencias_sociais_RCCS7-8. Acesso em: 14 nov. 2011.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Os processos de globalização: fatalidade ou utopia?** Porto: Aparentamento, 2002.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Orçamento participativo em Porto Alegre: para uma democracia redistributiva. In: SANTOS, Boaventura de Sousa (org.). **Democratizar a democracia: os caminhos da democracia participativa**. Porto: Afrontamento, 2003a. p. 445-560.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Introdução geral à coleção. *In*: SANTOS, Boaventura de Sousa (org.). **Democratizar a democracia**: os caminhos da democracia participativa. Porto: Afrontamento, 2003b. p. 1-34.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A gramática do tempo**: para uma nova cultura política. São Paulo: Cortez, 2008.

SANTOS, Boaventura de Sousa; AVRITZER, Leonardo. Introdução: para ampliar o cânone democrático. *In*: SANTOS, Boaventura de Sousa (org.). **Democratizar a democracia**: os caminhos da democracia participativa. Porto: Afrontamento, 2003. p. 35-69.

SANTOS, Milton. O dinheiro e o território. *In*: SANTOS, Milton; BECKER, Bertha Koifmann (org.). **Território, territórios**: ensaios sobre o ordenamento territorial. 3. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007. p. 145-170.

SILVA, Aldenôr Gomes da; ARAÚJO, Joaquim Pinheiro de. O dilema da assessoria em assentamentos rurais: entre o ideal concebido e o real praticado. **Extensão rural**, Santa Maria, ano 15, p. 103-127, jan./jun. 2008. Disponível em: <http://w3.ufsm.br/extensaorural/art5edi15.pdf>. Acesso em: 6 jan. 2012.

SILVA, Lenina Lopes Soares. **Lembranças de alunos, imagens de professores**. Natal: Observatório RH/NESC-UFRN, 2008.

SILVA, Lourdes Helena da; MORAIS, Teresinha Cristiane de; BOF, Alvana Maria. A educação no meio rural do Brasil: revisão da literatura. *In*: BOF, Alvana Maria (org.). **A educação no Brasil rural**. Brasília: MEC / INEP, 2006. p. 69-137.

STOER, Stephen Ronald; CORTESÃO, Luiza. Cartografando a transnacionalização do campo educativo: o caso português. In: SANTOS, Boaventura de Sousa (org.). **A globalização e as ciências sociais**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002. p. 377-416.

TOSCANO, Geovânia da Silva. **Extensão universitária e formação cidadã: a UFRN e a UFBA em ação**. 2006. 286 f. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) – Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2006.

VIEIRA, Livia Maria Fraga. A educação da criança de zero a seis anos no sistema educacional brasileiro: redefinições e tensões. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Adriana. **Políticas públicas e educação: regulamentação e conhecimento**. Belo Horizonte: Fino Traço, 2011. p. 261-284.

WANDERLEY, Maria de Nazareth Baudel. A emergência de uma nova ruralidade nas sociedades modernas avançadas: o “rural” como espaço singular e ator coletivo. **Sociedade e agricultura**, Rio de Janeiro, n. 15, p. 87-145, out. 2000.

2

CONTRIBUIÇÕES DE PAULO FREIRE PARA PENSAR A FORMAÇÃO E A REVITALIZAÇÃO DA ESFERA PÚBLICA

Claudete Robalos da Cruz

Cláudia Batesttin

INTRODUÇÃO

Se analisarmos a historicidade do problema no contexto político-social do país, perceberemos que a esfera política perde sua credibilidade e legitimidade em relação à construção de uma sociedade democrática e justa, na medida em que se difundem processos formativos direcionados a uniformizar os modos de ser e pensar.

A perspectiva pedagógica freireana nos oferece ferramentas para pensar o processo de ensino e aprendizagem voltado para a formação do cidadão crítico e atuante na esfera pública. Além disso, ensina-nos a pensar as situações-limite de uma forma mais ampla, em que os problemas não são tratados de modo pragmático ou com soluções meramente paliativas – ao invés disso, oferece elementos

intelectuais que incentivam o desenvolvimento de uma percepção dessas situações-problema como processos de aprendizagens. Freire também nos ajuda a pensar estratégias para compreender que os problemas não são limites para a ação, ao contrário: problemas são, na verdade, momentos da conjunção sócio-histórica da transformação, da mudança e da geração de ações; são processos de desenvolvimento do *ser mais*.

Nessa perspectiva, partimos do princípio de que as ideias de Paulo Freire representam mais do que uma mera metodologia destinada à alfabetização, sendo capazes de ampliar um sistema de ensino e aprendizagem cuja finalidade é mais do que aquisição da leitura e da escrita, pois destina-se a despertar o pensamento crítico e emancipatório e a combater a pobreza política, em que situações de opressão e desumanização ocorrem de forma descontrolada.

Conforme Gadotti (1989, p. 32) afirma, “a rigor não se poderia falar em ‘método’ Paulo Freire, pois se trata muito mais de uma *teoria do conhecimento* e de uma *filosofia da educação* do que um método de ensino. [...] Chame-se a esse método sistema, filosofia ou teoria do conhecimento”. Esse sistema se inicia com as palavras geradoras, as quais provêm do contexto em que o educando está inserido. Em seguida, os educandos são convidados a codificar e decodificar¹ esses temas, de tal modo que se configura uma práxis pedagógica dialógica, a qual possibilita a problematização da realidade a partir das palavras, havendo uma (re)leitura do mundo, uma vez que os educandos, ao trazerem, num primeiro momento, as palavras do seu contexto, já as trazem como leituras de mundo.

1 De acordo com Gutiérrez (2010, p. 72), “o processo de codificação/decodificação faz parte da metodologia conscientizadora de Freire ao facilitar a apreensão do tema gerador e inserir ou começar inserir a pessoa numa forma crítica de pensar seu mundo”.

A partir desse ponto de vista, é possível que o educador e o educando realizem uma análise de conjuntura², ao decodificarem as situações-limite da realidade em que estão inseridos, permitindo e desencadeando o desenvolvimento de processos emancipatórios, tão necessários no contexto da realidade globalizada capitalista, em que a produção, o consumo e a competitividade influenciam sobremaneira o cotidiano da escola e da sociedade, comandando “nossas formas de inação. [...] [provocando] a confusão dos espíritos [que] impede o nosso entendimento do mundo, do país, do lugar, da sociedade e de cada um de nós mesmos” (SANTOS, 2000, p. 46). Assim, apropriar-se de elementos para leitura dessa realidade é fundamental para interpretar as atitudes e as visões de mundo na atualidade.

PRESSUPOSTOS PARA FORMAÇÃO DO SUJEITO CRÍTICO: OPERACIONALIZANDO CATEGORIAS FREIREANAS PARA A PRÁTICA-AÇÃO E REFLEXÃO

Ao longo da história, os processos formativos, particularmente a atividade educativa formal, foram se configurando de acordo com as necessidades sociais e culturais de cada época. Desde a Grécia Antiga, a preocupação com a educação foi cenário para as discussões em torno da formação do ser humano. Na Era Moderna houve, todavia, difusão de processos formativos com base em políticas neoliberais, que configuraram um processo educativo marcado pelo

² Uma conjuntura é definida pelas ações e pelos acontecimentos desenvolvidos pelos atores sociais, que estão relacionados com a história, com o passado, com relações sociais, econômicas e políticas estabelecidas ao longo de um período (SOUZA, 2009).

individualismo do sujeito, predominando a razão e a objetividade, negando a emoção e a subjetividade como atos de conhecimento, enfatizando a autonomia e a liberdade como ingredientes de uma educação para o progresso e o desenvolvimento. Essa perspectiva, no entanto, serviu para reproduzir uma identidade cultural fortalecedora do domínio burguês, enfraquecendo o exercício da cidadania e a participação ativa dos indivíduos no processo de conhecer e aprender.

Freire, na sua proposta pedagógica, vai romper com esse ponto de vista moderno de formação, retomar a noção de formação integral do ser humano e lançar um processo educativo baseado no diálogo, na participação, na amorosidade, na solidariedade, na rigorosidade e na responsabilidade. De acordo com Streck (2011, p. 7),

[...] uma contribuição da obra de Paulo Freire para o panorama pedagógico atual é que ele colocou no centro da discussão pedagógica a questão do ser (como verbo e sujeito) humano, seguindo uma preocupação central do pensamento pedagógico ocidental, desde a paideia grega, passando pela *Didática Magna* de Comenius e o *Emílio* de Rousseau.

O sujeito, na perspectiva freireana, é um homem integrado, “enraizado não só historicamente, mas acima de tudo aquele que expressa sua humanização. Ele exercita sua liberdade e assume as tarefas de seu tempo” (OSOWSKI, 2010, p. 382). O sujeito é considerado como agente ativo no processo de construção do conhecimento, que é composto de objetividade e subjetividade. É justamente o aspecto subjetivo do conhecimento que faz que seu processo de construção seja necessariamente dialógico, modo no qual a relação entre educador e educando ocorre de forma

horizontal, compartilhado, ultrapassando a mera relação vertical, de transmissão de saberes desconectados da realidade da maioria dos estudantes.

É possível identificar alguns elementos na teoria freireana que contribuem para configurar uma práxis pedagógica, lembrando que a codificação e a decodificação das situações-limite são valiosos processos de aprendizagem.

Organização

A organização na teoria dialógica freireana é uma categoria fundamental para transformar o processo educativo em uma práxis transformadora. Subjacente ao modo como acontece a organização do trabalho pedagógico está presente uma concepção de educação, sociedade, conhecimento e ser humano. Por isso, a organização é essencial para pensarmos práticas educativas transformadoras, ou organizamos o trabalho pedagógico de forma participativa ou de forma autoritária, e isso terá reflexos nos processos de aprendizagem; ou ampliamos espaços de participação ou os reduzimos; ou tratamos os processos educativos como processos formativos ou como meros processos de reprodução de saberes.

A organização na perspectiva freireana é de um processo coletivo, de aprendizado contínuo no qual todos estão aprendendo a dizer a sua palavra, a expressar-se e a se reconhecerem como agentes ativos. Para contrapor a teoria da ação antidialógica da prática pedagógica tradicional, Freire sugeriu, por exemplo, mudar fisicamente a organização da sala de aula, substituindo as carteiras enfileiradas pela organização em forma de círculo, capaz de facilitar o diálogo. Ele trazia para dentro da escola a concepção de “círculo de cultura”,

construída anteriormente nas experiências de alfabetização no Movimento de Cultura Popular.

O currículo escolar, geralmente definido por especialistas distantes dos conhecimentos dos educandos e da realidade vivida por eles, é substituído por temas geradores. Como esclarece Freire (1987, p. 83):

Para esta concepção como prática de liberdade, a sua dialogicidade começa não quando o educador-educando se encontra com os educando-educadores em uma situação pedagógica, mas antes, quando aquele se pergunta em torno do que vai dialogar com estes. Esta inquietação em torno do conteúdo do diálogo é a inquietação em torno do conteúdo programático da educação.

Os temas geradores que serão elementos para o diálogo representam o conteúdo programático da escola, da educação num aspecto mais amplo e devem partir do universo existencial dos educandos – daí a organização na perspectiva freireana assumir um caráter estratégico para a configuração de uma práxis educativa como prática de liberdade. Ela é primordial – é a partir dela que os caminhos pedagógicos serão construídos; é a partir dela que educador e educando se encontram e se reconhecem como sujeitos cognitivos, ativos do processo de conhecer, aprender e viver em sociedade. A organização explicita a intencionalidade da ação educativa e aponta a direção da prática pedagógica, sendo a partir dela que é possível identificar a favor de quem e contra quem as práticas educativas estão sendo desenvolvidas. Conforme Shor e Freire (1986, p. 46),

A educação é um momento no qual você tenta convencer-se de alguma coisa, e tenta convencer os outros de alguma coisa. Por exemplo, se não estou convencido da necessidade de mudar o racismo, não serei um educador que convença da necessidade de mudar o racismo, não serei um educador que convença alguém.

A coerência entre o que se diz e o que se busca é fundamental na prática pedagógica transformadora. Shor e Freire (1986, p. 46) destacam que “independente da política do professor, cada curso aponta para uma direção determinada, no sentido de certas convicções sobre a sociedade e sobre o conhecimento”. Diante disso, a organização da prática pedagógica e os seus discursos giram em torno dessas convicções. Segundo os autores (SHOR; FREIRE, 1986, p. 46),

[...] é através da busca para convencer os alunos de seu próprio testemunho sobre a liberdade, da sua certeza na transformação da sociedade, [que] você deve salientar, indiretamente, que as raízes do problema estão muito além da sala de aula, estão na sociedade e no mundo. Exatamente por isso o contexto da transformação não é só a sala de aula, mas encontra-se fora dela.

É por meio da organização da prática pedagógica que é possível ampliar espaços para a construção de conhecimento crítico e participativo, indispensável a todo movimento de mudança. Nesse sentido, a organização não deve ser vista como um fim em si mesma, mas como um modo construtivo, um processo para a transformação das estruturas sociais. De acordo com Freire (1987, p. 175), “ao

buscar a unidade, a liderança já busca, igualmente, a organização das massas populares, o que implica o testemunho que deve dar a elas de que o esforço de libertação é uma tarefa comum a ambas”. Essa noção de participação popular na organização dos processos formativos é indispensável para evitar, segundo Freire (1987, p. 175), os “dirigismos antidialógicos”, impedindo que “os movimentos se transformem em lideranças personalistas”, os efetivando como processos formativos libertadores e emancipatórios.

Diretividade

A diretividade está presente na prática educativa, seja ela libertadora ou domesticadora, diferindo apenas na proposta de educação e sociedade. Nesse sentido, a ação educativa é diretiva por natureza, sendo direcionada, pensada e destinada para cumprir objetivos e planos preestabelecidos pela gestão escolar, que conseqüentemente, estão em sincronia com as finalidades do sistema educacional nacional.

Na perspectiva freireana, a diretividade não diz respeito a uma posição autoritária, mas a uma firmeza de propósito, sendo o primeiro o reconhecimento de que a educação não é neutra. Como afirma Freire (2002, p. 60),

[...] para que a educação fosse neutra era preciso que não houvesse discordância nenhuma entre as pessoas com relação aos modos de vida individual e social, com relação ao estilo político a ser posto em prática, aos valores a serem encarnados. Era preciso que não houvesse, em nosso caso, por exemplo, nenhuma divergência em face da fome e da miséria no Brasil e no mundo; era necessário que toda a população

nacional aceitasse mesmo que elas, miséria e fome, aqui e fora daqui, são uma fatalidade do fim do século. Era preciso também que houvesse unanimidade na forma de enfrentá-las para superá-las.

Isso significa que é inviável tentar manter essa neutralidade educativa. A perspectiva freireana aponta para a politicidade da educação, ressaltando que ela se manifesta na própria ação humana, na medida em que intervém no mundo. Conforme Freire (2002, p. 63),

[...] não posso ser professor se não percebo cada vez melhor que, por não poder ser neutra, minha prática exige de mim uma definição. Uma tomada de posição. Decisão. Ruptura. Exige de mim que escolha entre isto e aquilo. Não posso ser professor a favor de quem quer que seja e a favor de não importa o quê. Não posso ser professor a favor simplesmente do homem ou da humanidade, frase de uma vaguidade demasiado contrastante com a concretude da prática educativa.

Ademais, para que a ação educativa produza efeitos como conscientização e emancipação, a diretividade é uma condição *sine qua non* para tomada de posição, para a intervenção na realidade, embora não se trate de uma intervenção autoritária, mas como possibilidade de desvelar as condições sócio-históricas causadoras de opressão e de reinvenção do indivíduo e da sociedade. O educador, no seu fazer educativo, não deve dirigir seu trabalho de modo autoritário, mas levar em conta a diversidade de contextos culturais, espaciais, econômicos, sociais e históricos, exigindo assim uma abordagem distinta a cada experiência educativa e atitude séria e compromissada em busca da melhoria das condições educacionais,

assim como sociais e econômicas nas quais está inserido. Ao comprometer-se com os sujeitos históricos, ao lutar em busca de mudanças, o educador necessariamente está tomando uma posição e defendendo determinados interesses, pois, conforme Freire (2002, p. 69) nos diz, “[...] para que a educação não fosse uma forma política de intervenção no mundo era indispensável que o mundo em que ela se desse não fosse humano”. É na diretividade da educação, portanto, que a ação especificamente humana surge, seja nos sonhos, nos ideais e nas utopias, pois “a qualidade de ser política [é] inerente à sua natureza. É impossível, na verdade, a neutralidade da educação” (FREIRE, 2002, p. 68). Assim, a diretividade é essencial para conduzir o trabalho pedagógico e a inserção na realidade de forma consciente e emancipadora.

Rigorosidade

Freire vai apostar nessa categoria como essencial na condução do processo de ensino e aprendizagem, enfatizando o necessário rigor no processo de aproximação entre sujeito e objeto cognoscente. Ele também aposta na rigorosidade como indispensável para fundamentar e dar consistência aos dados obtidos no processo de conhecer. Assim, de acordo com o autor,

[...] uma de suas tarefas primordiais é trabalhar com os educandos a rigorosidade metódica com que devem se “aproximar” dos abjetos cognoscíveis. E esta rigorosidade metódica não tem nada que ver com o discurso “bancário” meramente transferido do perfil do objeto ou do conteúdo. É exatamente neste sentido que ensinar não se esgota no “tratamento” do objeto ou do conteúdo, superficialmente feito, mas

se alonga à produção das condições em que aprender criticamente é possível (FREIRE, 2002, p. 14).

A rigorosidade, tal como a diretividade, refere-se ao modo como deve ser conduzida a aproximação do objeto de conhecimento. Essa aproximação acontece fundamentada no entendimento acerca do que é o conhecimento e de como se aprende, pois, para Freire, o conhecimento é uma construção conjunta entre os sujeitos envolvidos em torno de um objeto, ou seja, a construção do conhecimento do objeto implica necessariamente o “exercício da curiosidade, sua capacidade crítica de ‘tomar distância’ do objeto, de observá-lo, de delimitá-lo, de cindi-lo, de ‘cercar’ o objeto ou fazer sua aproximação metódica, sua capacidade de comparar, de perguntar” (FREIRE, 2002, p. 52). Daí, essa concepção de conhecimento requer uma atitude dialógica entre os que ensinam e os que aprendem, porque considera que o conhecimento novo emerge dessa relação dialética: sujeitos-objeto-reflexão/ação.

Amorosidade

Freire trata esta categoria como um estado de ser indispensável na construção de condições sociais e históricas para concretização de um inédito viável. Esse estado de ser se refere ao modo de ser diante do mundo, que se funda numa ética universal, enquanto esforço de humanização e convivência respeitosa com todos os seres vivos. Assim, Freire alertava aos educadores que, se não tivermos certas qualidades ou virtudes, como

[...] amorosidade, respeito aos outros, tolerância, humildade, gosto pela alegria, gosto pela vida, abertura

ao novo, disponibilidade à mudança, persistência na luta, recusa aos fatalismos, identificação com a esperança, abertura à justiça, não é possível a prática pedagógico-progressista, que não se faz apenas com ciência e técnica (FREIRE, 2002, p. 75).

A ação pedagógica baseada na amorosidade se funda na dialogicidade como possibilidade de desvelamento da realidade, no intuito de despertar atitude crítica do sujeito diante do objeto de conhecimento, o que difere da mera instalação do diálogo como estratégia de ensino e aprendizagem, cujo objetivo se torna apenas instituir perguntas retóricas que não levam ao anúncio nem à denúncia das condições existenciais dos sujeitos e nem ao entendimento crítico dos objetos. A dialogicidade, portanto, é uma condição indispensável a esse anúncio e a essa denúncia da situação concreta dos sujeitos.

Reflexão

Além de considerar que o ato educativo deve levar em conta a diretividade, a rigorosidade metódica e a amorosidade, Paulo Freire também ressaltou a necessidade da coerência entre o que *se diz* e o que *se faz*, insistindo na constante reflexão em torno da práxis educativa. Para o autor, “reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação teoria-prática sem a qual a teoria pode ir virando blábláblá e a prática, ativismo” (FREIRE, 2002, p. 11). A teoria sem reflexão, sem relação com a concretude das relações sociais e políticas torna-se mero discurso, enquanto uma prática desconectada de fundamentação torna-se pragmatismo e ativismo. Desse modo, para Freire, a verdadeira reflexão crítica origina-se

e se dialetiza na interioridade da “práxis” constitutiva do mundo humano. A reflexão e a ação são a unidade dialética da práxis.

Assim, a práxis, para Freire (2002, p. 48),

[...] é reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo. Sem ela, é impossível a superação da contradição opressor-oprimidos. Desta forma, esta superação exige a inserção crítica dos oprimidos na realidade opressora, com que, objetivando-a, simultaneamente atuam sobre ela. Por isto, inserção crítica e ação já são a mesma coisa. Por isto também é que o mero reconhecimento de uma realidade que não leve a esta inserção crítica (ação já) não conduz a nenhuma transformação da realidade objetiva, precisamente porque não é reconhecimento verdadeiro.

A inserção crítica na realidade somente acontece quando há reflexão em torno da práxis, que é a “estreita relação que se estabelece entre um modo de interpretar a realidade e a vida e a consequente prática que decorre desta compreensão, levando a uma ação transformadora” (ROSSATO, 2010, p. 325). Ao mesmo tempo, no entanto, a práxis pode se tornar um produto histórico do ser humano, capaz de fazer da sua presença no mundo uma importante forma de agir e pensar sobre si mesmo. Desse modo, a práxis educativa se configura como uma “prática consciente de seres humanos, que implica reflexão, intencionalidade, temporalidade e transcendência, diferentemente dos meros contatos dos animais com o meio que os envolve” (KRONBAUER, 2010, p. 23). Assim, na medida em que os seres humanos são dotados de consciência, ao atuar sobre a realidade, eles *sabem* que atuam e têm capacidade de

planejar suas ações, tornando a reflexão o caminho viável para toda prática e ação.

Conscientização e participação

A conscientização é a finalidade da ação educativa freireana, sendo compreendida como processo de desvelamento das relações consciência-mundo-espço. A conscientização é condição para comprometimento, para participação, para efetivação da ação cultural contra-hegemônica (síntese cultural), visando à superação da cultura hegemônica (invasão cultural). Como salienta Freitas (2010, p. 88), é por meio “da conscientização que os sujeitos assumem seu compromisso histórico no processo de fazer e refazer o mundo, dentro de possibilidades concretas, fazendo e refazendo também a si mesmos”. Observa-se que a conscientização, além de incentivar a adesão ao projeto de sociedade mais justa, ainda propõe a criticização das relações sociais individuais e a afirmação dos sujeitos enquanto seres históricos e sociais.

É por essa e outras ideias que Freire nos deixa um importante legado, capaz de ensinar, a partir de sua própria experiência, saberes indispensáveis para refletir sobre o significado do pensamento crítico, desenvolvendo-o. Saberes, inclusive, capazes de fomentar cenários de protagonismo, nos quais os sujeitos são responsáveis por sua própria história, sua própria militância, enraizados em uma realidade brasileira que suscita e serve até hoje para pensarmos sobre o compromisso que temos *diante da* mudança e *pela* mudança. A conscientização, afirma Freire (1979, p. 15), “implica, pois, que ultrapassemos a esfera espontânea de apreensão da realidade para

chegarmos a uma esfera crítica na qual a realidade se dá como objeto cognoscível e na qual o homem assume uma posição epistemológica”.

Para tanto, anterior ao processo de superação da consciência ingênua, e para que a transcendência ocorra, é necessário um conjunto de pressupostos pedagógicos e culturais. Rigorosidade, diretividade, amorosidade, dialogicidade e a reflexão da ação educativa permitirão a possibilidade da superação da consciência ingênua em direção à consciência epistemológica, da transcendência do sujeito/objeto ao sujeito histórico, que conhece, sabe que conhece e reconhece sua importância na configuração da realidade, da sociedade e do mundo. Para Freire (1979, p. 15), quanto mais conscientização, “mais se ‘desvela’ a realidade, mais se penetra na essência fenomênica do objeto, frente ao qual nos encontramos para analisá-lo”. Por essa mesma razão, a conscientização não consiste em “estar diante da realidade”, assumindo uma posição falsamente intelectual, porque a conscientização não pode existir fora da “práxis”.

Falar de conscientização não se trata, portanto, de um mero procedimento metodológico para facilitar o processo de aprendizagem, mas do desenvolvimento de um modo de ser, de uma atitude e de um compromisso consigo mesmo e com o mundo: de ser sujeito consciente e responsável pelas suas próprias escolhas, de construir e conduzir sua própria existência. Essas atitudes contribuem para a revitalização da participação popular nas decisões da coisa pública, da vida social.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este capítulo buscou tecer reflexões em torno do legado da pedagogia de Paulo Freire, diante de uma conjuntura em que predomina o consumo de informações, de bens e serviços em geral de modo acrítico. Essa situação tem configurado uma baixa autoestima dos indivíduos enquanto agentes sociais e políticos, que se percebem submissos e subservientes à tecnologia, às leis do mercado e às grandes firmas globais, levando-os a se entenderem como imersos pela realidade, sem vislumbrar possibilidades de inserção ativa e participativa. A pedagogia freireana, todavia, nos convida a desenvolver atitudes capazes de formar nossa personalidade e construir nossa identidade a partir da realidade em que vivemos, da concreticidade de nossas experiências diárias. Nota, também, a necessidade de afirmarmos a educação como instrumento de desenvolvimento de meios para se viver melhor: tal como o alimento nutre nosso corpo, a educação deve nutrir nossa alma, nossa personalidade – daí a missão de Freire em educar para conscientizar, independentemente do lugar, do espaço onde estava, sendo seu objetivo resolver, contribuir para ampliar, para ressignificar e para revitalizar o pensamento das pessoas no momento de sua atuação.

A codificação pela problematização da situação-limite permitirá aos educandos um esforço de compreensão da experiência vivida, para que desenvolvam um nível mais crítico de conhecimento e da sua realidade. A motivação em aprender se dá na mesma medida em que surge a motivação para superar as situações-limite. A aprendizagem passa ser um ato de conhecimento da realidade concreta, isto é, da situação real vivida pelo educando. O que é

aprendido resulta de um processo dialógico, ao qual se chega pela compreensão, reflexão e crítica.

Diante disso, Freire primeiramente apontou os limites da pedagogia tradicional, construindo uma crítica à epistemologia, ao conhecimento, ao modo como se organiza a aprendizagem, ao mesmo tempo concebendo seu método de alfabetização, que, por toda sua densidade, torna-se, além de um método de aprendizagem, uma teoria do conhecimento, uma teoria pedagógica que indica outras formas de organizar e pensar ambas: a práxis educativa e a sociedade.

REFERÊNCIAS

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

FREITAS, Ana. Conscientização (verbetes). In: STRECK, Danilo; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (org.). **Dicionário Paulo Freire**. 2. ed. rev. e ampl. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 88-89.

GADOTTI, Moacir. **Convite à leitura de Paulo Freire**. São Paulo: Scipione, 1989.

KRONBAUER, Luiz G. Ação-reflexão (verbetes). In: STRECK, Danilo; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (org.). **Dicionário Paulo Freire**. 2. ed. rev. e ampl. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 23-24.

OSOWSKI, Cecília Irene. Sujeito-objeto (verbetes). In: STRECK, Danilo; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (org.). **Dicionário Paulo Freire**. 2. ed. rev. e ampl. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 382-383.

ROSSATO, Ricardo. Práxis (verbetes). In: STRECK, Danilo; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (org.). **Dicionário Paulo Freire**. 2. ed. rev. e ampl. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 325-326.

SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal**. Rio de Janeiro: Record, 2000.

SHOR, Ira; FREIRE, Paulo. **Medo e ousadia: o cotidiano do professor**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

STRECK, Danilo. Cinco razões para dialogar com Paulo Freire. **Revista e-curriculum**, São Paulo, v. 7 n. 3, p. 1-18, dez. 2011. Edição especial de aniversário de Paulo Freire.

3

DA AUTOFORMAÇÃO E DA LUDOPOIESE PARA OS EDUCADORES DO CAMPO

Sonia Cristina Ferreira Maia

A FORMAÇÃO COMO PONTO DE PARTIDA

Ao lado dos novos cenários mundiais e de suas implicações educacionais, é importante destacar as alterações ocorridas no paradigma da ciência e a relação dialética existente entre o paradigma científico dominante e os enfoques epistemológicos presentes nas atividades pedagógicas. À prática profissional do educador, encontra-se subjacente um modelo de educação fundamentado em determinadas teorias e, em decorrência, certo modelo de ação sociocultural. O paradigma da ciência que explica a relação com a natureza, com a própria vida, também procura esclarecer a maneira como se aprende e se compreende o mundo, buscando uma indicação mais objetiva de como o indivíduo ensina e constrói o conhecimento.

Nesse sentido, a teoria da complexidade vai mostrar que esse processo se dá por meio de interações que ocorrem entre a cultura e o pensamento e, dessa forma, resgata a visão de contexto,

retratada por Morin (2003), revelando que os indivíduos são o que são dentro de determinados contextos, podendo e devendo ser compreendidos a partir de suas conexões e de suas relações com a sua realidade contextual. Isso implica considerar que a educação, o Estado e a sociedade devem promover o respeito às diferenças, à diversidade entre os seres, às variações culturais e aos diferentes processos de desenvolvimento humano. Ressaltam-se nesse processo aspectos como a interconectividade dos problemas educacionais e a reintegração do sujeito na construção do conhecimento, sempre em processo de “vir a ser”. Moraes (2003) e Maturana (2001) destacam que o ambiente de aprendizagem é um espaço de ação-reflexão e de convivência que possibilita o fazer e o conviver. Amplia-se ainda a compreensão ao esclarecer a existência da transitoriedade, da criatividade presente nos processos da natureza e sua importância para a evolução da humanidade.

Assim, devemos adquirir outros tipos de conhecimentos, ficando estes tatuados no corpo para podermos enfrentar as exigências do cotidiano. Por isso, deve-se preparar o corpo para o inesperado, conforme alerta Serres (2003, p. 43): “eu não paro de colocar meu corpo diante do desconhecido; subitamente ele se apresenta e se faz conhecer. O treinamento inventa”.

Então, se pretendemos evoluir enquanto seres, tomando como eixo principal a educação e a cultura, devemos considerar nosso corpo inserido nesse processo de formatação que a cada dia deve (trans)formar, transcender a si mesmo, dedicando-se às ações corporais, conhecendo limites e traçando estratégias adequadas ao crescimento individual e, conseqüentemente, coletivo. Formatar o corpo para ação significa transformá-lo, superando formas, sucessivamente.

Esse corpo que está inscrito nesse processo deve ser sujeito no seu viver cotidiano, imbuído de paixão e razão e aberto às experiências sociais, para que possa tornar-se criativo na maneira de viver e, com isso, deixar acontecer o fluxo que lhe permite a evolução da consciência (CSIKSZENTMIHALYI, 1996).

A criatividade é uma característica inerente à natureza humana, embora deva-se reconhecer que a educação atual vem inibindo esses processos. Uma educação voltada para a produção de novas ideias e novos conhecimentos requer a ocorrência de processos intuitivos e criativos. A criatividade e a capacidade de inovação evidenciam o potencial do indivíduo para mudar, crescer e aprender ao longo da vida bem como permitem organizar e reorganizar experiências, recombinao-as, para constituírem um novo repertório existencial do indivíduo. Essa criatividade pode ser observada e experimentada tanto individual como coletivamente. Caso ocorra coletivamente, há uma quebra no modelo panorâmico do mundo, no sentido de vivê-la. A ampliação de oportunidades de ocorrência de processos criativos e inovadores facilita a compreensão das mudanças, tanto no nível individual quanto coletivo. Para que ocorra esse processo criativo e possa existir a condição do fluir, são necessários momentos de experiências máximas. Esses momentos de fluxo provocam satisfação por cumprirem determinada tarefa desejada e porque também ultrapassam o que foi programado (BARRY, 1997; CSIKSZENTMIHALYI, 1992).

As vivências dessas experiências máximas, para o educador do campo, proporcionam um ambiente de evolução do indivíduo não mais limitado pela percepção dos cinco sentidos no qual as intuições, as emoções e os sentimentos também integram o processo de construção do conhecimento, permitindo uma compreensão

mais clara da própria natureza humana (GARDNER, 1996). De uma visão de mundo fragmentada, de uma coleção de coisas separadas, o mundo passou a ser compreendido como uma rede de relações, um universo relacional, em constante holomovimento, no qual nada é definitivo e tudo é apenas provável. De um conhecimento visto sob uma perspectiva estática, ou seja, de um conhecimento-estado, passa-se para compreensão do conhecimento-processo, o que revoluciona a compreensão a respeito do que significam desenvolvimento individual e coletivo. O conhecimento deve reintegrar o que a ciência, ao longo do tempo, fragmentou em especialidades separadas (MARIOTTI, 2000).

Nesse sentido, faz-se urgente o pensamento articulado desse profissional – educador do campo – que está implicado nessa realidade contemporânea e preocupa-se com o desenvolvimento do seu próprio ser e do outro. Deve-se pensar em possibilidades de intervenções socioculturais que façam a diferença em nossas vidas, seja no trabalho, na escola, na família ou no tempo livre, o que significa permitir a inovação, ou não, em seu contexto. Daí a relevância de investigar a ousadia desse educador que busca transpor essas barreiras tradicionais, entregando-se à autoformação humana, modelo educacional que ainda não é lido formalmente nas universidades brasileiras. É preciso, portanto, compreendê-lo nessa perspectiva de complexidade de saberes e reconhecer uma via de várias transversais, com as quais se pode dialogar com outras realidades, outros mundos, ambientes não institucionais que devem ser permitidos e nos permitir também. É nesse ambiente complexo de relações formais e informais que se pode vivenciar a multidimensionalidade do conhecimento.

Num ambiente complexo, interrogar o que está posto possibilita uma reflexão para o que se quer conhecer, espécie de oxigênio de qualquer proposta de conhecimento, sendo uma prática necessária no cenário educacional atual no qual o conhecimento interroga o conhecimento. Para refletir, porém, sobre a realidade no sentido de conhecer *verdades*, devemos nos permitir olhar para metapontos de vista, ou seja, fazer uma leitura além de si e em si mesmo.

Na realidade, um mundo em constante evolução requer que o indivíduo aprenda a conviver com as incertezas, com os desafios, com a transitoriedade, com o incerto, com o imprevisto e com o novo. Como preparar esse indivíduo para viver na mudança e não querer apenas controlá-lo? Isso requer ambientes de aprendizagens que desenvolvam a autonomia, a cooperação, a liberdade, o prazer, a alegria, a satisfação, a felicidade e outras dimensões, para que se possa reconhecer e se aceitar como corporeidade viva e pulsante que se auto-organiza permanentemente, recursivamente, como um sistema *autopoietico*.

Dessa forma, a educação no campo deve ser encantada com alegria e beleza, para que as dificuldades de estradas precárias e recursos escassos sejam minimizados e o projeto de educação no meio rural seja efetivado, a fim de que possamos nos retratar com a dívida contraída com o campo ao longo dos tempos.

A AUTOFORMAÇÃO COMO ELEMENTO FORMADOR PARA O CAMPO

A autoformação está inserida num processo de desenvolvimento que marca sua presença no mundo. Para Courtois e Pineau (1991), a “auto” formação se caracteriza por uma dinâmica vital na formação

do indivíduo, não designando apenas o sujeito ou o eu psicológico, mas um sujeito multidimensional.

Courtois e Pineau (1991) defendem a teoria tripolar de formação: *autoformação*, *heteroformação* e *ecoformação*, ou seja, *autorrelacionado a si*, *hétero* relacionado aos *outros* e *eco* relacionado ao *mundo*. A formação conduzida pelo *eco* se compõe das influências físicas, climáticas e das interações físico-corporais que dão forma à pessoa. Inclui a dimensão simbólica, forte influência no imaginário pessoal que organiza o sentido dado à experiência vivida. O processo de formação conduzido pelo *hétero* inclui a educação, as influências sociais herdadas da família, do meio social e da cultura, das ações de formação inicial e continuada. É hierarquizada pelo meio ambiente cultural. No *autos*, o sujeito pratica suas escolhas com experiências reflexivas, consciente de sua relação com o outro e com o mundo.

Courtois e Pineau (1991) destacam que os autoformantes têm uma dupla preocupação entre o consciente e o desenvolvimento da consciência de maneira a formar autores para o mundo. Na situação de experiências na ação a reflexão é aflorada, configurando três distintas concepções: as finalidades, os significados e o sensorial. A autoformação propõe uma pista de reflexão para evolução do campo de posicionamento dos atores no seio de uma sociedade educativa em mutação, estruturando-se em uma galáxia da autoformação que tem o enfoque na autoformação integral ou autodidata, existencial, educativa, social e cognitiva.

Para Galvani (2002), a autoformação requer uma abordagem transdisciplinar para considerar a pluralidade de níveis de realidade do *autos* e formação de si. A autoformação é também um processo antropológico que requer uma abordagem transcultural. Então, para a autoformação fluir enquanto desenvolvimento humano,

será preciso inverter o eixo da ação educativa e mergulhar no interior da educação. A tomada de consciência e a tomada de poder sobre sua formação parecem ser a base da autoformação. Para Galvani (2002), a transdisciplinaridade se dá sob dois fatores: perturbações dos equilíbrios ecológicos e pela crise antropológica. Esses desequilíbrios são herdados pelo materialismo, egocentrismo, divisão do conhecimento em disciplinas, redução do sujeito a um indivíduo racional, entre outros aspectos. Por isso, a autoformação é uma abordagem interior da educação.

Pesquisas recentes, principalmente nas ciências da educação, apresentam estudos da autoformação como uma prática social transdisciplinar, tendo como concepção central o aprender por si mesmo. Para tanto, proporciona aos diversos segmentos educacionais ateliês de aprendizagem para a autoformação.

Nesse sentido, um ateliê foi desenvolvido por Melyani (2006) para estudantes pesquisadores que estavam construindo suas dissertações e teses de mestrado e doutorado, respectivamente, com o objetivo de trabalhar uma metodologia autônoma no desenvolvimento de suas pesquisas. O ateliê propõe uma epistemologia prática, ou seja, tendo a vivência como procedimento metodológico principal.

O contexto do ateliê aproxima uma metodologia de autoformação que não está distante de uma situação concreta, enfatizando a exploração, a experiência vivencial e a reestruturação das metodologias, a partir de princípios e estratégias que estimulam a utilização de estatística e técnicas metodológicas já conhecidas academicamente.

Experiência interessante de ateliê de autoformação foi vivenciada no Canadá, em 1981, e depois na França, em 1983, sob a denominação de Ateliê de Pedagogia Personalizada (APP). Essa

experiência pode ser considerada como a primeira tentativa de colocar o aprendiz no centro da própria formação, por lhe deixar a escolha de negociar seu tempo, deixando-o mais longo ou mais curto em seus objetivos, ritmos, métodos, meios e ferramentas de aprendizagens (PERRAUD, 2003).

O autor destaca que o APP teve início ao tentar resolver os problemas de jovens que viviam em constante desordem, num estado efervescente de violência, afrontando frequentemente a polícia local. Essa foi uma tentativa ambiciosa e validada como experimental por Pierre Mauroy, na época primeiro-ministro da França, que apoiou financiamento específico para o desenvolvimento da rede. O plano teve quatro pontos fundamentais: (a) acolhida, orientação e acompanhamento; (b) preparação à formação profissional; (c) formação qualificada ou profissionalizante; e (d) acesso ao emprego. Cada uma das quatro funções foi considerada por um organismo de formação que aceita a missão mediante um financiamento negociado com a *Délégation Régionale à la Formation Professionnelle* (DRFP).

Thion (2003) comenta que o ateliê é uma linha de formação que exige organização rigorosa dos meios, dos recursos utilizados, além de uma gestão permanente de entrada flexível e uma articulação de tempo entre o aprendiz e o ateliê. Certos meios e recursos partem de um dispositivo pedagógico de forma permanente, em lógica de individualização e de personalização na formação. No início, o ateliê era papel e lápis; em seguida, os formadores foram elaborando fichas de trabalho com fichas autocorretivas, dossiê temático com autocorreção e, com isso, os ateliês passaram a atender melhor metodologicamente o processo de autoformação.

Exemplos como esse do ateliê são bastante significativos tanto para a autoformação humana como também para sua contribuição para o desenvolvimento da ciência, no sentido de proporcionar aos estudantes um ambiente de saber pensar numa rede de relações. Habermas, citado por Courtois e Pineau (1991), comenta que uma experiência de formação considerada como bem-sucedida deve levar em conta uma situação de ação do saber e, para tanto, destaca três grandes compreensões: técnica, prática e emancipatória, sabendo que, na experiência, serão identificados os componentes do saber com situações da vida cotidiana como maneira de experiências construídas pelos sujeitos, enquanto pessoa, ator social, histórico e cultural.

Para Debon (2006), as diferentes dimensões da teoria da autoformação retratam que aprendemos em toda situação da vida, ou seja, a vida deve ser um ambiente de constante aprendizagem. Reencontram assim as teorias construtivistas de aprendizagem e o interesse de considerar a experiência, de modo a não apenas esperar pelas atividades de trabalho para se produzir saberes de experiência.

Na autoformação, as dimensões devem ser pensadas em relação às coisas, aos outros e a si mesmo, numa perspectiva de rompimento com uma formação tradicional voltada para um direcionamento linear de aprendizagem. Nesse sentido, as experiências vividas na escola passam a ser consideradas uma contraescola, na relação em que só se aprende por meio de uma abordagem de lições seguidas como se fossem pré-requisitos umas das outras.

Para fortalecer essa argumentação, Pineau (2006), ao analisar um estudo de um campo semântico sobre a autoformação e a validação dos saberes da experiência, destaca que autores da dimensão existencial e social indicam que a autoformação não desenvolve

apenas maneiras de aprender as mesmas matérias, como escolares e profissionais, e sim que as pessoas devem aprender as matérias por si e com os autores, no sentido de uma aprendizagem permanente.

O processo histórico educativo aponta que o indivíduo, a partir do momento em que toma consciência de si, torna-se sujeito de sua própria história, descaracterizando a consciência subalterna. A liberdade e a autonomia são vividas, nesse momento, com soberania, aflorando seu processo de humanização. O ser humano, para ser agente transformador, precisa assumir sua vida, comprometendo-se com ela; precisa ter consciência de si para ter consciência do mundo.

Para Moraes e Torre (2004), embora todo ser humano esteja num processo contínuo de mudanças estruturais, deve preservar a sua organização mediante os processos autopoieticos – processos esses que envolvem a capacidade de autoregeneração, autoprodução e automanutenção da vida, servindo de oxigênio para a existência humana. Para tanto, propõem momentos significativos de relações com o ambiente para que o fluxo ocorra, permitindo trocas que preservam o equilíbrio e a identidade organizacional, ou seja, uma corporeidade viva, presente nessa relação com o meio, que permitirá a compreensão e o posicionamento dessa identidade do ser em suas relações sociais. Moraes e Torre (2004, p. 33) ainda destacam que

Todos os organismos vivos possuem a capacidade de auto-organização. Esta se refere à maneira como o sistema vivo reage às interferências do meio, às alterações inesperadas provocadas pelo ambiente, à maneira como os intercâmbios ocorrem, ou como ele é capaz de reagir e sobreviver conservando a sua identidade organizacional.

Esses ambientes de trocas devem favorecer posicionamentos significativos para a aprendizagem, sendo mais bem posicionados nas escolas, para que ocorram organizações autopoiéticas na educação e ressignificando, assim, a educação no campo.

A FORMAÇÃO LUDOPOIÉTICA PARA OS EDUCADORES DO CAMPO

A formação *ludopoiética* consiste em um sistema vital e contínuo do ser humano na sua interação com o meio e a necessidade de autoproduzir-se na alegria e de se reinventar a cada instante nas suas múltiplas interações com os outros sujeitos *ludopoiéticos* (BACOR *apud* MAIA, 2008).

Essa viagem na formação *ludopoiética* permite-nos aperfeiçoar o aprendido, leva-nos a refletir sobre nós mesmos e sobre a nossa participação na sociedade aprendente, permitindo a compreensão do inacabado *no ser*. Dessa forma, busca-se constantemente uma autoformação que ajude a construir o caminho dessa viagem. Nesse sentido, o estudo defende um sistema autopoiético para fluir a *ludopoiése* baseado nas seguintes categorias: autotelia; autoliberação; autoconectividade; autovalia; e autofruição.

A **autotelia** é a propriedade que define uma vivência que tem um fim em si mesma, voltada para a própria subjetividade de cada um, traduzindo escolhas e desejos que refletem autonomia e autodeterminação.

A **autoliberação** refere-se à capacidade do indivíduo de se liberar das obrigações institucionais que comprometem o seu tempo existencial para poder concretizar os seus desejos vivenciais de criação e expressão de si mesmo.

A **autoconectividade** representa a propriedade do envolvimento e da implicabilidade do ser consigo mesmo, para poder se conectar como personalidade criadora com os outros e com o mundo. Isso significa reconhecer o papel fundamental da autoconsciência e da corporeidade no mundo das relações *ecopoiéticas*, ou seja, refere-se à capacidade de conexão com os outros sistemas *autopoiéticos*.

A **autovalia** diz respeito à gratuidade, ao valor atribuído pelo sujeito às suas escolhas. É a própria subjetividade responsável por determinar o valor das vivências lúdicas para a criação e a recriação de si mesmo, para a sua alegria de viver. Não existe como valor de troca, mercantilizado pela cultura de consumo, pois o valor do usufruto do lúdico deve ser um autovalor definido pelo próprio sujeito.

A **autofruição** significa o estado vivencial de alegria como meta a ser alcançada pelo sujeito na realização de seus desejos *ludopoiéticos* de expressão de si mesmo e por si mesmo como vivência plena de ludicidade.

Pensar essa reflexão na sociedade é fazer presente a corporeidade, é perceber a noção da interconectividade existente entre os fenômenos da natureza, que levam a compreender que o ser humano aprende com as sensações, emoções, intuição, sentimentos e não única e exclusivamente usando a razão e o intelecto.

Essa interconectividade de sentimentos deverá estar presente na teia educacional da formação do educador do campo, representando um conjunto de informações e conhecimentos que o indivíduo tem, pela sua capacidade de imaginação, de intuição e de criatividade, em busca de soluções dos problemas apresentados cotidianamente no fazer pedagógico da educação do campo.

Para tanto, precisamos ter esperança nesse fazer pedagógico no campo, e parafraseamos Paulo Freire, que nos conforta com um

legado que nos obriga a sermos esperançosos diante dos desafios da vida. Por meio da *Pedagogia da esperança*, como um reencontro com a *Pedagogia do oprimido*, o mestre, que sempre defendeu a corporalização das palavras, nos diz:

[...] Não entendo a existência humana e a necessária luta para fazê-la melhor, sem esperança e sem sonho. [...] A desesperança nos imobiliza e nos faz sucumbir no fatalismo onde não é possível juntar as forças indispensáveis ao embate recriador do mundo. Não sou esperançoso por pura teimosia mas por imperativo existencial e histórico. [...] Minha esperança é necessária mas não é suficiente. Ela, só, não ganha a luta, mas sem ela a luta fraqueja e titubeia. Precisamos de esperança crítica, como o peixe necessita de água despoluída (FREIRE, 2003, p. 10).

A formação acadêmica do educador do campo envolve muita esperança para poder concretizar uma educação adequada às suas características, necessidades e pluralidade que envolve seu cotidiano. Há necessidade de políticas públicas que resgatem uma infraestrutura física e acadêmica para os que vivem no campo.

Para esse processo formativo acontecer, são necessários ambientes propícios e arraigados dos pensamentos quânticos, complexos e culturais para que o ser possa, no seu viver cotidiano, construir e reconstruir suas vivências e, conseqüentemente, se posicionar diante da sua vida e do mundo, compreendendo e dando significado à sua própria vida e à humanidade. Essa teia construída nesses ambientes, que entende que tudo deve estar interligado e conectado, deve estar presente de forma vivencial em sua vida como meio de formação, que levará à *autoformação*, em oposição a esse

modelo tradicional existente em nossas escolas atualmente, que só enxerga uma linearidade nos processos educacionais.

Destacamos também, no pensamento de Moraes (2004), que todo ser humano tem uma dinâmica estrutural oriunda de sua cultura, ou seja, da sua personalidade e conhecimento de mundo, e que, por meio dessa dinâmica, é capaz de interpretar e conhecer a realidade em que está inserido para buscar sua realização pessoal. Nessa dinâmica estrutural, estão presentes processos de adaptação, aprendizagem e desenvolvimento contínuo que provocam as mudanças estruturais, ligadas ao acoplamento estrutural.

Uma observação importante de Moraes (2004) é que não evoluímos sozinhos, mas com tudo aquilo que nos rodeia, ou seja, acoplados a elementos que nos influenciam, como energia, matéria e informações. Nesse sentido, devemos ficar atentos com nossa *autopoiese*, e também com a do outro, pois isso influencia diretamente na nossa autoformação humana devido à interatividade que mantemos no convívio. Dessa forma, estamos cuidando de uma convivência agradável com possibilidade de ocorrência de fluxo no conviver.

O ambiente de formação e autoformação humana da educação no campo deve estar regado de sentimentos de alegria, beleza, encantamento, prazer e ludicidade, para que as vivências pedagógicas possam catalisar experiências que produzam essa autoformação e sirvam de exemplo no processo formativo presente em espaços acadêmicos ou não, sabendo que é necessário

[...] Abrir espaço para deixar fluir as emoções, a intuição e a criatividade, e não apenas deixar prevalecer a razão na construção de algo significativo para nós. O importante é fazer dialogar todos esses

processos na resolução de qualquer problema, na preparação de respostas às dúvidas e às curiosidades que se apresentam (MORAES, 2004, p. 301).

Nesse sentido, devemos estar com o olhar voltado para um conhecimento dinâmico que possibilita um novo emergir a cada instante, o qual por vezes não é linear, mas em forma de espiral, impulsionando uma nova experiência, com possibilidade de se autoproduzir, tornando-se um ser *autopoietico*.

Uma educação enraizada na ludicidade humana é uma educação alimentada com alegria de viver. Trazemos novamente Paulo Freire para nos encorajar na caminhada pela trilha da formação *ludopoiética*. No prefácio à obra de Georges Snyders, *Alunos felizes* (1993), o nosso mestre assim nos alertou:

Este é, sem dúvida, um livro profundamente atual. Um livro que ultrapassa certo ranço tradicionalista em que a *alegria* se afogava envergonhada de si mesma, contida para não virar pecado, que supera certo cientificismo arrogante da modernidade e grita, mesmo discretamente, mas decididamente ao estilo do autor, em defesa da alegria (FREIRE, 1993, p. 9).

Ludicidade e alegria de viver implicam mudanças porque envolvem desejos e sentimentos. Ao contrário da defesa absolutista da racionalidade, a presença da ludicidade na educação do campo vem fazer brotar as sementes das emoções da alegria de viver, para assim fazer frutificar os sentimentos de amor à vida, à natureza, ao planeta. Concordamos com Paulo Freire quando este enfatiza que a alegria na escola “não é só necessária, mas possível”, explicando ser algo

necessário porque, gerando-se numa alegria maior – a alegria de viver –, a alegria na escola fortalece e estimula a alegria de viver [...]. É necessária ainda porque viver plenamente a alegria na escola significa mudá-la, significa lutar para incrementar, melhorar e aprofundar a mudança. Para tentar essa reviravolta indispensável é preciso deixar bem longe de nós a distorção mecanicista; é necessário encarar um pensar dinâmico, dialético. O tempo que levamos dizendo que para haver alegria na escola é preciso primeiro mudar radicalmente o mundo é o tempo que perdemos para começar a inventar e a viver a alegria. Além do mais, lutar pela alegria na escola é uma forma de luta pela mudança no mundo (FREIRE, 1993, p. 9-10).

Assim, trazer a alegria para a formação acadêmica desses educadores do campo é uma forma de lutar por um mundo melhor, mais humano. Para Snyder (1995), o discurso da alegria no ensino não pode ser uma imitação do discurso sobre a alegria na escola. O autor argumenta que a tarefa do estudante é produzir para ele próprio, trabalhar para seu próprio progresso, para seu autoaperfeiçoamento, de modo mais determinado e consciente. O autor revela que o seu sonho é que “a universidade seja vivida ao mesmo tempo como formação profissional e como alegria presente” (SNYDERS, 1995, p. 10). Das suas reflexões, formula três questões para nortear as suas investigações sobre o tema da alegria:

1. Como as alegrias podem se libertar das dificuldades, das não alegrias que formam a trama mais visível da vida dos estudantes?

2. Em que condições as não alegrias, sem nunca desaparecer, podem ser compensadas, superadas nas alegrias, superar-se em alegrias?
3. Que fazer para que os elementos de alegria se fortaleçam, para que a alegria venha a emergir e a prevalecer sobre a não alegria?

Refletindo sobre esses questionamentos, animamo-nos cada vez mais a prosseguir buscando respostas na concretude da prática formativa do educador do campo que vivencia uma prática pedagógica tempo/escola-tempo/comunidade. A formação *ludopoiética* é uma realidade, embora tenhamos iniciado a sua teorização recentemente. Acreditamos que, com os desdobramentos acadêmicos no ensino, na pesquisa e na extensão, possamos fortalecer a epistemologia da *ludopoiese* com os novos achados da formação e da autoformação que se enraízam na ludicidade humana.

O estudo realizado conseguiu evidenciar dados importantes da formação *ludopoiética* dos educadores do campo para a autoformação humana, que, por recursividade, alimenta essa autoformação de modo permanente. Propriedades do sistema *ludopoiético* vivenciadas na formação são buscadas com autonomia. Assim, o aprendizado da autotelia, da autovalia, da autofruição e da autoconectividade, vivenciadas durante o curso de graduação ou de pós-graduação, é valorizado pela emoção da alegria e do amor à vida, tornando-se algo desejado pelos sujeitos que escolheram a educação no campo como profissão.

No contexto da formação acadêmica desse profissional, a vivencialidade *ludopoiética* torna-se imprescindível para que possa ocorrer o aprendizado da autoliberação espaço-temporal e para

que, assim, a *ludopoiese* passe a ser cultivada em terreno propício e adubada com as emoções da alegria de viver.

Não devemos lamentar o que já foi feito ou o que já passou, mas podemos remodelar um novo tempo contemplado pela ética, respeito, cidadania, solidariedade, amorosidade, ludicidade e muitos outros sentimentos saudáveis.

REFERÊNCIAS

BARRY, Bradford. Motivating students to write: Implementing creative theory to overcome the habitual and encourage autotelic flow. In: CONFERENCE ON COLLEGE COMPOSITION AND COMMUNICATION, 48., 1997, Phoenix. **Anais** [...] Phoenix: CCCC, 1997.

COURTOIS, Bernadette; PINEAU, Gaston. **La formation expérientielle des adultes**. Paris: La Documentation française, 1991.

CSIKSZENTMIHALYI, Mihaly. **A psicologia da felicidade**. São Paulo: Saraiva, 1992.

CSIKSZENTMIHALYI, Mihaly. **Creativity**: Flow and the psychology of discovery and invention. New York: Harper Collins, 1996.

DEBON, Claude. Partir des actions pour retravailler le concept d'autoformation. In: SYMPOSIUM A-GRAF, 5., 2006, Chaingy. **Anais** [...] Paris: A-GRAF, 2006.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 36. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.

FREIRE, Paulo. Prefácio. In: SNYDERS, Georges. **Alunos felizes**: reflexão sobre a alegria na escola a partir de textos literários. Tradução de Cátia Aida Pereira da Silva. São Paulo: Paz e Terra, 1993. p. 9-10.

GALVANI, Pascal. A Autoformação, uma perspectiva transpessoal, transdisciplinar e transcultural. In: SOMMERMAN, Américo; MELLO, Maria F. de; BARROS, Vitória M. de (org.). **Educação e transdisciplinaridade II**. São Paulo: Triom: Unesco, 2002. p. 95-121.

GARDNER, Howard. **Mentes que criam**: uma anatomia da criatividade observada através das vidas de Freud, Einstein, Picasso, Stravinsky, Eliot, Graham e Gandhi. Porto Alegre, RS: Artes Médicas, 1996.

MAIA, Sonia Cristina Ferreira. **Da formação ludopoiética à autopoiese do lazer**: significados para a autoformação humanescente do profissional do lazer. 2008. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Ciências Sociais Aplicadas, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2008.

MARIOTTI, Humberto. **As paixões do ego**: complexidade, política e solidariedade. São Paulo: Palas Athena, 2000.

MATURANA, Humberto. **A ontologia da realidade**. Belo Horizonte: UFMG, 2001.

MELYANI, Mohammed. Assistance méthodologique en autonomie dans le cadre des recherches et des mémoires de maîtrises. **Association du Groupe de Recherche sur l'Autoformation**, Barcelone, 2006. Disponível em: <http://llearning.free-h.net/A-GRAF/Textes/BARCEL1.htm>. Acesso em: 22 ago. 2018.

MORAES, Maria Cândida. **Educar na biologia do amor e da solidariedade**. Petrópolis: Vozes, 2003.

MORAES, Maria Cândida. **Pensamento ecossistêmico: educação, aprendizagem e cidadania no século XXI**. Petrópolis: Vozes, 2004.

MORAES, Maria Cândida; TORRE, Saturnino de La. **Sentipensar: fundamentos e práticas para reencantar a educação**. Petrópolis: Vozes, 2004.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. Tradução de Eloá Jacobina. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

PERRAUD, Jacques. Bientôt vingt ans d'histoire. In: CARRÉ, Philippe; TÉTART, Michel (org.). **Les ateliers de pédagogie personnalisée**. Paris: L'Harmattan, 2003. p. 21-38.

PINEAU, Gaston. Autoformation et validation des acquis expérientiels. **Association du Groupe de Recherche sur l'Autoformation**, Barcelone, 2006.

SERRES, Michel. **O começo de uma outra humanidade?** Tradução de Edgard de Assis Carvalho e Mariza Perassi Bosco. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

SNYDERS, Georges. **Feliz na universidade:** estudo a partir de algumas biografias. Tradução de Antônio de Pádua Danesi. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

THION, Blandine. **Ressources et moyens en APP:** les outils de formation, l'organisation et la vie quotidienne dans un APP. *In:* CARRÉ, Philippe; TÉTART, Michel (org.). **Les ateliers de pédagogie personnalisée.** Paris: L'Harmattan, 2003. p. 57-78.

4

DIREITO À TERRA E À EDUCAÇÃO:

trajetória política dos sujeitos
e dos movimentos sociais do
campo no brasil (meados do
século XX e anos iniciais do
século XXI)

Márcio Adriano de Azevedo

Maria Aparecida de Queiroz

Antônio Lisboa Leitão de Souza

TRABALHO NO CAMPO E LUTA PELOS DIREITOS SOCIAIS: UMA BREVE INTRODUÇÃO AO DEBATE

O proletário ou trabalhador rural que atua no campo é movido por interesses e necessidades de subsistência de base familiar. Como segmento de uma sociedade capitalista, a ele o capital atribui um valor dimensionado pelo que produz e não pelos valores que o trabalhador confere à terra – como território de identidades, com raízes culturais que perpassam o próprio trabalho. É nesse sentido

que entendemos a insignificância atribuída ao pertencimento do camponês em relação ao campo. Na verdade, esse “[...] parece ser o vértice de uma pirâmide invertida, no sentido em que o produto do seu trabalho se reparte por muitos, sobrando-lhe pouco [...]” (IANNI, 1976, p. 155).

No Brasil, observamos o delineamento de uma realidade na qual os trabalhadores rurais são explorados e vendem a sua força de trabalho, instituindo-se na forma de “empregado/assalariado” ou de “moradores”. Os trabalhadores recebem um salário para trabalhar em atividades diversificadas como agricultura, pecuária, agroindústria, extração vegetal e mineral, cumprindo uma jornada no limite ou que excede as 8 horas diárias de trabalho. Mais de um século depois da abolição da escravatura negra, no Brasil ainda registram-se relações de trabalho dessa natureza.

Diante desse embate entre forças antagônicas, as relações sociais de produção têm gerado manifestações de protesto por parte dos trabalhadores, principalmente daqueles ligados às atividades do campo, contra as condições de vida e de trabalho configuradas como exploratórias. Essas condições, quando exacerbadas, já provocaram movimentos coletivos, como os *Quilombos* e o *Cangaço*, os quais marcaram a história do Nordeste brasileiro. O *Cangaço*, por exemplo, nasceu e expandiu-se com base no

[...] sistema de violência monopolizado pelos fazendeiros ou *coronéis* [...] nasce das relações políticas de dominação vigentes numa região em que o poder público não está presente; ou está presente em termos apenas simbólicos. [...] exprime as tensões e os conflitos surgidos entre os próprios fazendeiros, no processo de concentração da propriedade; ou nas lutas pelas áreas de influência e mando [...]. Em outro

momento, o cangaço passa a exprimir as reações da “classe baixa” contra as condições econômicas de apropriação vigentes (IANNI, 1976, p. 154).

Por motivos semelhantes, ocorreram, também, manifestações religiosas pacíficas, como as rezas e as procissões, que refletiam as insatisfações dos agricultores com as condições de exploração e de subsistência, sendo que, de acordo com os estudos de Leite (2002), até os meados do século XX, não havia, no campo, nenhum movimento sindical consistente. Assim, além do Cangaço, a partir de 1955 desenvolvem-se aqueles de caráter reivindicatório, como as ligas camponesas e os sindicatos rurais.

As ligas camponesas surgiram em 1955, quando

[...] os trabalhadores rurais do Engenho Galileia, no interior do estado de Pernambuco, liderados por Francisco Julião, ao defenderem seus interesses e das famílias rurais da região, criaram um movimento reivindicatório pró-rurícolas, organizando, dessa maneira, a primeira liga camponesa no país – entidade de caráter classista na defesa dos direitos do cidadão e do trabalhador rural (LEITE, 2002, p. 68).

Nesse sentido, os sindicatos rurais são desdobramentos políticos e ideológicos das ligas camponesas. Com a aprovação do Estatuto do Trabalhador, em 1962, muitas ligas converteram-se em sindicatos rurais (SILVA, 1990 *apud* LEITE, 2002). Apesar de terem sofrido uma ríspida interrupção do governo militar do marechal Humberto de Alencar Castelo Branco, os sindicatos rurais conseguiram consolidar-se, tendo em vista o seu caráter reivindicatório, por meio de negociações e acordos. Contudo, “[...] foram eliminados

da cena política brasileira vários líderes de movimentos que se desenvolviam no meio rural, dos quais destacamos: Francisco Julião, Miguel Arraes, Gregório Bezerra, Leonel de Moura Brizola e outros” (IANNI, 1976, p. 157).

A partir de abril de 1964, as ligas camponesas perderam o seu vigor, haja vista as pressões e os embates dos segmentos econômicos do campo e da cidade bem como das forças políticas reinantes. “Aos olhos dos novos governantes do país, elas eram demasiado politizadas, e independentes do controle do aparelho estatal” (IANNI, 1976, p. 156). Naquele momento, ficavam mais claras “[...] as fronteiras reais (econômicas, sociais, culturais, políticas, ideológicas) que dividem o fazendeiro e o trabalhador rural; quando o lavrador se transforma em proletário” (IANNI, 1976, p. 154). Tanto as ligas camponesas quanto os sindicatos rurais eram considerados movimentos de expressão política, sendo, por isso, submetidos, frequentemente, a intervenções por parte do Estado.

As ligas camponesas que foram impulsionadas a partir dos anos 1960 provocaram uma discussão em âmbito político-social sobre a necessidade de uma legislação específica para assegurar aos camponeses determinados direitos, iguais aos dos trabalhadores urbanos. Nesse sentido, “destacam-se, aqui, as discussões sobre a elaboração do Estatuto do Trabalhador Rural e sobre a implantação da reforma agrária, movimentos esses sufocados e controlados pela ideologia de caserna imposta pela ditadura militar de 1964” (LEITE, 2002, p. 69).

Embora no debate histórico sobre a reforma agrária perpassem conteúdos de ordem ideológica, política, econômica e social, esses não esclarecem aspectos importantes das decisões políticas expressas em sua formulação. A concentração injusta de terras,

associada aos interesses do latifúndio, tentava – como ainda tenta – impedir investidas políticas exitosas por meio de estratégias de controle e repressão mantidas, de forma ordenada, pelos aparelhos de Estado (justiça e polícia, entre outros). Assim sendo,

A experiência mostra que onde a propriedade da terra é injusta, a mudança efetiva não depende somente da aprovação de uma legislação de reforma agrária. Atualmente há poucos países que não possuem algum tipo de lei para a reforma agrária. Mas em muitos dos casos estas leis servem de enfeite ou o mecanismo estatal não as utiliza contra a oposição de interesses locais e internacionais (NYERERE, 1981, p. 21).

Reafirmando essa postura, os estudos de Stavenhagen (1976) revelam que essa é uma problemática antiga no continente latino-americano, pois, mesmo antes de a terra ser transformada em mercadoria, os espanhóis e os portugueses foram presenteados com grandes lotes como recompensa por suas conquistas. Nesse particular, a “[...] propriedade privada da terra tornou-se o padrão geral na América Latina” (STAVENHAGEN, 1976, p. 33). No Brasil, a luta pela reforma agrária tem atravessado décadas, sem que se tenha definições políticas consistentes que resolvam a questão da propriedade privada da terra – nem na formulação nem na operacionalização.

Sua expressão mais alta foi o Estatuto do Trabalhador Rural, sancionado em maio de 1963, que estendeu o direito de sindicalização e outras regalias do trabalhador urbano ao assalariado agrícola. E, também, o projeto de reforma agrária do próprio poder executivo, constante da mensagem presidencial

de março de 1964 e que, provavelmente, teria sido aprovado, se o governo Goulart não caísse deposto por um golpe militar (RIBEIRO, 2004, p. 28).

Nesse sentido,

as posições sociais e políticas do latifúndio se mantiveram nas reordenações jurídicas de passagem, na mudança das Capitânicas para Governadoria-geral, do Reinado para a Independência, no Primeiro e Segundo Impérios, na República, na Revolução de trinta, na ditadura de Vargas, na redemocratização do pós guerra, na ditadura militar e, recentemente, na Constituição de 1988 (SÁ, 2004, p. 34).

Discutindo sobre essa problemática em âmbito nacional, Sá (2004) faz saber que o latifúndio, no Brasil, apresenta uma particularidade *sui generis* com relação a outros países da América Latina, uma vez que

[...] estas imensas propriedades, improdutivas ou de superada criação extensiva, como se viu, resistiram às rupturas políticas e transformações supraestruturais. Adaptaram-se às formas capitalistas de produção e comercialização, deixaram-se assimilar pela organização empresarial avançada e garantiram, pelo domínio territorial, o fortalecimento e a sobrevivência da burguesia rural com notável transcendência política (SÁ, 2004, p. 34).

Assim sendo, as forças e os interesses dominantes do latifúndio no Brasil perpetuam-se ao longo da história e parecem consolidar-se com a agroindústria – na Colônia, com a cana-de-açúcar – e

atualmente com o agronegócio, entre outros. O embate é cada vez mais acirrado em decorrência das desigualdades, que no campo mostram-se de forma tão perversa quanto na cidade. Diante desse cenário, sobretudo para os que propugnam a reforma agrária como um direito social e de subsistência das populações do campo, essa realidade vem ganhando novos contornos. Vislumbra-se uma realidade em que se desfaz a dualidade campo-cidade, uma vez que se consolida

[...] um setor altamente modernizado da agricultura, o chamado *agrobusiness*, que se propõe a superar a dicotomia entre agricultura e indústria ao englobar a produção, a industrialização e o comércio de produtos agrícolas, representando quase 50% do PIB brasileiro, ao lado de um setor como os sem-terra, que lutam por um pedaço de terra para produzir (MENEZES NETO, 1997, p. 35-36).

Isso se torna mais evidente a partir da década de 1980, quando se propagam as novas tecnologias – microeletrônica, engenharia genética, química, biotecnologia –, que beneficiam poucos em detrimento da maioria. A porção camponesa, que em grande parte está à margem dos avanços tecnológicos, fica também à deriva dos benefícios políticos, socioeconômicos e culturais. Diante disso, ressaltamos que

[...] a agricultura no Brasil conhece, dessa forma, o seu processo de modernização dependente, por um lado da interferência estatal, e por outro, das necessidades da indústria. Este processo trouxe um setor “moderno” e concentrado, mas trouxe também a deteriorização das condições de trabalho e uma maior demanda pela

questão da terra, simbolizada pela consolidação do MST (Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra) (MENEZES NETO, 1997, p. 42).

Configura-se, desse modo, sobre o campo brasileiro, mais um ciclo de discussões antagônicas e díspares acerca da reforma agrária. Nessa discussão, conforme Maia (2003, p. 226), “é difícil conciliar na mesma mesa latifundiários e camponeses, que são classes que têm interesses contrários e se confrontam entre si desde sua existência”. Entendemos as dificuldades dessa conciliação e é acerca delas que refletimos neste capítulo, cuja temática gira em torno da trajetória política dos sujeitos e dos movimentos sociais do campo no Brasil bem como de sua luta pelo direito à terra e à educação, no contexto de discussões sobre a reforma agrária e da política de educação do campo, de meados do século XX aos anos iniciais do século XXI. Optamos por um estudo teórico, apoiado na literatura clássica da sociologia rural brasileira (IANNI, 1976), em estudos mais recentes (MAIA, 2003; MOLINA, 2004) bem como naqueles que fundamentam a trajetória histórica e política do ideário da educação do campo (BRASIL, 2002; KOLLING; CERIOLI; CALDART, 2002).

A REFORMA AGRÁRIA E O EMBATE DOS MOVIMENTOS SOCIAIS: RAÍZES DA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO DO CAMPO

Por reivindicarem a reforma agrária, os movimentos sociais do campo foram, historicamente, reprimidos e muitos trabalhadores assassinados. Essa situação não se constata apenas nos momentos

de governos considerados autoritários, pois, na década de 1990, essa realidade não mudou – foi agravada. Podemos, assim, perceber que

No Brasil a face mais visível da repressão direta atinge o MST. Durante o regime militar foram assassinados 1.106 trabalhadores rurais. No governo FHC o quadro não mudou e, pior, a impunidade pelos assassinatos não decorre do chamado “período de exceção”: ocorre em um quadro de democracia formal. Cada vez mais os assassinatos são direcionados contra os militantes que se destacaram na luta (LEHER, 2002, p. 187).

Diante dessa realidade, o então presidente, Fernando Henrique Cardoso (FHC), não se constrangeu em proclamar, publicamente, com o apoio da mídia, que em sua gestão havia movido uma política efetiva de reforma agrária. Vemos, pois, que aquilo que não foi concretizado como política agrária expressa a postura de um dirigente que não pretendia “[...] confrontar os interesses dos latifundiários com os do MST. Porque o próprio governo tem consciência que esse problema é histórico e que ele mesmo prefere não colocar em xeque as elites do país” (MAIA, 2003, p. 232).

Compreendemos que, na prática, o aparelho estatal contribuiu para consolidar as disparidades entre os interesses do capital e os dos camponeses, agravando-se, dessa forma, o quadro de injustiça social, o que também levou ao acirramento da luta dos movimentos sociais do campo. Essas lutas, muitas vezes compreendidas ou difundidas como “revoluções”, não são recentes. Os estudos de Wolf (1976) nos mostram que

[...] seis importantes conflagrações sociais e políticas, que irromperam com o apoio de camponeses,

abularam o século XX: a Revolução Mexicana de 1910; as Revoluções Russas de 1905 e 1917; a Revolução Chinesa, que passou por várias fases de 1921 em diante; a Revolução Vietnamita, cujas origens remontam à Segunda Guerra Mundial; a Rebelião Argelina de 1954; e a Revolução Cubana de 1958. Em certa medida, todos esses movimentos tiveram por base a participação de populações rurais (WOLF, 1976, p. 94).

As forças repressivas do Estado que defendem os interesses do capital e são contrárias às reivindicações políticas de setores organizados da sociedade não medem esforços para coibir as manifestações por meio do aparato legal e policialesco. Nesse sentido, a história recente assiste ao crescimento desse aparato de tal modo que

Outro aspecto, mais sutil, pode ser evidenciado na criminalização da ação política. Grande parte das lideranças intermediárias dos Sem-Terra já não são mais primários, em virtude dos inúmeros processos judiciais em curso. A desmoralização política, assumida como política de governo, é veiculada como propaganda de TV e nas revistas e jornais dos conglomerados que dominam a mídia brasileira. A já tristemente célebre edição de *Veja* n. 1648 (10/05/2000), cuja capa mostra uma bandeira vermelha do MST, tremulando, com o título: “a tática da baderna” e subtítulo “o MST usa o pretexto da reforma agrária para pregar a revolução socialista” atualiza a ideologia da ordem (LEHER, 2002, p. 192-193).

Podemos, assim, constatar que, nos últimos dez anos, o MST e outros movimentos sociais do campo ocuparam um espaço político significativo, cujas manifestações são matéria frequente da mídia nacional. A revista *Veja* publicou em sua edição nº 1.864, de 28 de julho de 2004, em “Carta ao leitor”, uma matéria na qual apresenta o MST como um “um asilo de ideias”, ao mostrar que suas reivindicações são “francamente decrépitas”. Considera ainda esse semanário nacional que a defesa da reforma agrária e, intrinsecamente, a luta pelo direito à educação correspondem a “uma visão de mundo deslocada no tempo e no espaço” (UM ASILO..., 2004, p. 9).

O MST apresenta-se, inegavelmente, como uma força propulsora no embate contra a negação e a passividade dos governos, sobretudo durante o de Fernando Henrique Cardoso (1994-2002), com relação à política de reforma agrária. Adjacente a essa empreitada, nasceu também esse movimento de luta pelo direito constitucional à educação. Ricci (1999, p. 4), ao intitular o MST como o “renascimento da utopia”, descreve sua trajetória histórica e ideológica explicitando que, em 1989, finalmente se “autocaracterizou como um movimento de massas, com base social camponesa, mas não apenas de camponeses. Havia um caráter sindical, pois em certos aspectos a luta pela terra é corporativa e, portanto, sindical”.

Para Oliveira (1999, p. 101), o MST “é o mais organizado e combativo no campo brasileiro, constituindo um novo marco na luta política dos trabalhadores brasileiros pela reforma agrária”, apresentando, ainda, em alusão a Chomsky, que o movimento é uma grande novidade pós 1990. A partir dessa década, a relevância do MST é enfatizada como fator preponderante nesse processo de luta

por terra e educação, respeitando-se a identidade, as especificidades, os valores e dando condições reais de subsistência no campo para os camponeses. Os estudos de Andrade e Di Pierro (2004), Molina (2004) e Paiva (2004) corroboram essas concepções.

Em outra edição, a de nº 1.870, de 8 de setembro de 2004, a mesma revista apresenta uma matéria de quatro páginas, sob o título “Os madraçais do MST”, seguida de um preâmbulo que ressalta: “assim como os internatos mulçumanos, as escolas dos sem-terra ensinam o ódio e instigam a revolução. Os infiéis, no caso, somos todos nós” (SETE..., 2004, p. 47). Essa matéria, que expressa uma visão política conservadora de segmento das elites brasileiras (proprietários dos meios de comunicação), formador de opinião pública, além de ressaltar que a proposta de educação de movimentos como o MST constitui-se em um perigo para a nação, parece que, ao tornar públicas essas concepções, ignora (de fato) a importância da formulação de projetos educacionais específicos para os camponeses, como pressupõe a atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e outros dispositivos legais que orientam a educação brasileira.

Matérias como essas tendem a confundir o sentido de um projeto educativo para quem deseja viver *na e da* terra, possuí-la e se integrar a ela plenamente, usufruindo, dentre outros direitos, de uma educação pública, gratuita e com qualidade social. Nessa perspectiva, os estudos de Caldart (2002, p. 49, grifo da autora) mostram que

[...] a pedagogia do MST é o jeito através do qual o movimento historicamente vem formando o sujeito social de nome *sem-terra*, e que no dia a dia educa pessoas que dele fazem parte. E o princípio educativo

principal desta pedagogia é o próprio *movimento*. Olhar para esta pedagogia, para este movimento pedagógico, nos ajuda a compreender e a fazer avançar nossas experiências de educação e de escola vinculada ao MST.

Em nosso entendimento, os assentamentos do MST bem como outras formas sociais de organização dos trabalhadores do campo estão longe de ser comparados a *madrçais*¹. Os sem-terra querem viver *da* terra e *na* terra, sonham com trabalho, educação e saúde, entre outros direitos. Quem efetivamente convive em nobres *madrçais* tem dificuldade em compreender as dificuldades que enfrentam as pessoas que vivem em diversos lugares onde persiste a pobreza, inclusive no campo. Esse, talvez, seja um dos motivos que geram matérias jornalísticas como a que foi divulgada na aludida revista.

Comprendemos, assim, que matérias como essas, veiculadas a serviço dos interesses dominantes, estão associadas a “[...] tudo o que se lê e se ouve atualmente na mídia nacional sobre a questão da reforma agrária [...] à baderna e à violência, numa escancarada postura de criminalização dos movimentos sociais” (TONELLI, 2004, p. 8). É bem verdade que em algumas situações os movimentos reivindicatórios se apresentam na forma de um aparente desequilíbrio em sua organização, de modo que, sendo assim percebido pelas forças contrárias a eles, desencadeiam atos de violência policial.

1 [Do ár. *madrasa*(t), ‘escola’; de or. asiática.]. S. m. Ant. 1. Casa de estudos, ou escola muçulmana. 2. Palácio, ou grande casa em que residiam ou se hospedavam nobres, senhores, famílias ricas etc. (MADRAÇAL, 2001, s.p.).

Ressaltamos, ainda, que as pessoas que não entendem a luta dos camponeses como uma forma de se fazer justiça, na busca pela dignidade humana, condenam esses ideais revolucionários, desmerecendo-os. Para muitos, os sem-terra representam uma revolução danosa, perigosa e nociva à nação. Parecem entender que a única condição aceitável para o camponês é aquela histórica, que visa ampliar e concentrar o capital nas mãos de poucos. Insistimos em dizer que a educação no campo jamais ocupou o devido espaço na pauta das políticas educacionais. Quando acena com novas possibilidades, porém, os postulantes são taxados, de forma pejorativa, como “revolucionários”. Estudos reforçam essa perspectiva ao afirmarem que a política de educação vigente retrata os interesses do capital e esses, por sua vez,

[...] defendem uma sociedade em que só os capitalistas possam, legitimamente, definir suas metas (que se resumem a uma só: ganhar mais dinheiro) e construir suas instituições (as empresas) capazes de atingi-las. Se os agentes sociais não capitalistas também organizam projetos claros (escola para todos, segurança alimentar, ou direito ao trabalho, por exemplo) e criam instituições fortes para levá-los adiante (entidades públicas, sindicatos, movimentos), isso atrapalha as metas dos capitalistas (BENJAMIN, 2000, p. 17).

Talvez seja por isso que os movimentos sociais do campo não só atrapalham esses interesses mas se apresentam de forma que dão capacidade para reagir e mobilizar aquelas forças que os contrariam. Conforme Souza (2002), o papel desse movimento é reconhecido internacionalmente “[...] como exemplo de resistência

social às políticas econômicas e de desenvolvimento capitalista” (SOUZA, 2002, p. 117).

Entendemos, assim, que, talvez por isso, certas experiências acumuladas pelos movimentos sociais e políticos do campo têm sido consideradas na construção das políticas recentes de educação para os camponeses, transformando-se em diretrizes oficiais pelo Ministério da Educação (MEC), como as Diretrizes Operacionais para Educação Básica nas Escolas do Campo (BRASIL, 2002). Aliás, a discussão referente à educação do campo resulta dessa capacidade mobilizadora, questionadora dos movimentos sociais e sindicais, que levam à frente seus projetos educacionais e conseguem institucionalizá-los, como mostram os estudos de Benjamin e Caldart (2000) e de Azevedo (2007), entre outros.

O último aspecto a ser abordado neste estudo diz respeito a uma reportagem especial da revista *Veja* – nº 1.873, de 29 de setembro de 2004 –, em circulação alguns dias depois da publicação da matéria sobre os perigos do MST ao país. Nessa edição, a revista destaca: “[...] a civilização do campo: quem são e como vivem os protagonistas da revolução do agronegócio brasileiro” (A CIVILIZAÇÃO..., 2004, p. 88-89). Nessa matéria, é dada uma ênfase positiva ao desenvolvimento produtivo e tecnológico do agronegócio, esse sim, um empreendimento considerado legítimo, porque decorre dos interesses do capital.

Diante desse embate político e ideológico, percebemos que a parcela da população que mobiliza as relações e a vida no campo – os camponeses – é ignorada pelo protótipo capitalista brasileiro. Talvez, muitos dos que desfrutaram dos lucros do agronegócio nunca conheceram ou pisaram nesse território, senão para dele extrair lucros exorbitantes. Em contrapartida, os pobres repatriados, como

os sem-terra, os sem-teto e tanto outros sujeitos sociais excluídos, em nossa e em outras partes do mundo, continuam à procura de um lugar para viver dignamente, pois

[...] os sem-terra estão por aí em cada canto do território brasileiro, clamando por terra para trabalhar no campo e para erguer suas moradias no campo e na cidade. Então perguntamos: onde está a terra dos brasileiros? Não existe! Os oprimidos não têm terra nem pátria. Pela opressão, eles são universais. Em qualquer lugar do mundo, eles se assemelham, e os afortunados possuem terras e moradias sofisticadas em tantos lugares quanto o seu dinheiro possa comprar (SILVA, 2004, p. 84).

Diante dessa realidade, evidenciam-se ambiguidades e discrepâncias, indiferença, atitudes desumanas e antidemocráticas, ao longo da história, por parte de tantos governos brasileiros. Evidenciam-se, também, artifícios e desdobramentos que protegem o capital na forma do latifúndio e do agronegócio, ofuscando a imagem dos movimentos sociais e dos camponeses defensores do seu direito à terra, à educação e ao trabalho, como modos de existência e de sobrevivência de si e de seus filhos.

Diante dessas evidências, percebemos que, no debate político sobre a reforma agrária, sobretudo a partir dos anos 1990, desencadearam-se duas concepções que expressam interesses contrários. O Estado atende aos grupos dominantes, de um lado, reproduzindo e mantendo as bases histórico-políticas, e de outro – e ao mesmo tempo –, apoiando e fomentando o modelo de desenvolvimento econômico do campo, sob o prisma

da modernização agrícola conservadora urbano-industrial e do agronegócio. Dessa forma, constatamos que

[...] no debate sobre o caráter da reforma agrária nos anos 1990, foi majoritária a ideia de que esta política pública não era mais necessária do ponto de vista do desenvolvimento econômico do país. Por essa concepção, grandes produtores respondem às demandas do mercado. Nesta etapa, é caro capitalizar e tornar competitivos os pequenos agricultores beneficiários da reforma agrária (MOLINA, 2004, p. 65).

Partindo desse pressuposto, os latifundiários e os agroindustriais entendem que a reforma agrária deve atender apenas a uma política social compensatória, tendo em vista que o país já conseguiu responder aos desafios impostos pelo mercado e pela produção no setor agrícola. Em contraposição a esses argumentos, Molina analisa que

[...] a visão de reforma agrária como política social compensatória ignora que este desenvolvimento agrícola, considerado “eficiente”, só alcançou resultados porque o próprio Estado propôs, garantiu e viabilizou a entrada do capital no campo, transformando a agricultura em uma questão indissociada do sistema financeiro (MOLINA, 2004, p. 66-67).

Assim entendidos, os interesses dos movimentos sociais e dos camponeses vão de encontro a esse modelo. Eles defendem que o Estado desenvolva uma política de reforma agrária, de cunho econômico-social, que gere impacto nos processos produtivos e

redistributivos, que produzam mudanças estruturais. Propõem, dessa forma, que o Estado volte a sua atenção para um novo modelo de organização e de produção agrícola, com base na agricultura familiar.

Essa proposição, no entanto, constitui-se em um desafio, tendo em vista que “a agricultura hoje é majoritariamente patronal, por força de determinadas correlações políticas históricas. O que não significa que o modelo do agronegócio seja o único caminho para uma agricultura moderna” (MOLINA, 2004, p. 69). Ademais, a autora ainda defende que a reforma agrária pautada em modelo de agricultura familiar enseje a inclusão dos camponeses no espaço de seus direitos e de seus anseios como cidadãos. Nesse horizonte,

[...] uma mudança no modelo de desenvolvimento requer a reorientação das políticas públicas, com a readequação da importância do campo na elaboração de políticas macroeconômicas. Nesta estratégia, a reforma agrária ocupa papel nuclear, porque seria instrumento para estimular e desencadear o processo de aumento e geração de renda à imensa parcela da população brasileira que está à margem do processo de globalização (MOLINA, 2004, p. 70).

Entendendo também que a reforma agrária depende de decisões políticas efetivas e de direitos plenamente assegurados, esta “[...] começa a se apresentar hoje como uma luta pela transformação da própria sociedade brasileira para um outro sistema, onde o trabalhador não só trabalhe, mas também se aproprie dos frutos do seu trabalho” (SILVA, 2001, p. 106).

CONSIDERAÇÕES

Diante dessa discussão, podemos constatar que, na última década do século XX e nas primeiras décadas do século XXI, vem sendo executado um projeto socioeconômico e político de cunho neoliberal em nosso país. Também constatamos, no entanto, que foram retomados os princípios e anseios por uma sociedade mais digna e mais justa para os sujeitos sociais, inclusive aqueles do campo, a despeito da opressão, das tensões e das mortes no campo e nas cidades, decorrentes dos conflitos de terra e de outras formas de violência. Nesse cenário, destacamos o embate dos movimentos sociais do campo que desencadearam uma luta organizada, exercendo pressão sobre as forças políticas – o que continua sendo imprescindível às conquistas logradas. Os movimentos sociais têm demonstrado a sua capacidade de organização e de luta político-ideológica, contrapondo-se aos interesses dominantes.

Na pauta desse movimento, nos anos 1990, situa-se a luta por condições dignas da vida no campo, cujas reivindicações pelo direito à educação e à terra, que traduziam o ideário “por uma educação do campo”, foram incorporadas à agenda governamental das políticas públicas na área social, em particular à educação. Embora essa e outras conquistas sinalizem para essa possibilidade, também podem se constituir em medidas paliativas se não tiverem continuidade e não forem acompanhadas dos investimentos em infraestrutura material e humana necessária à consolidação desse processo no setor. Trata-se de uma forma de democratização do acesso à educação escolar que chega, paulatinamente, ao campo brasileiro, principalmente quando se tem a utopia da terra como direito.

Por fim, percebemos que a luta dos movimentos sociais pelos direitos básicos de subsistência no campo, como a terra e a educação, resultou em conquistas como a elaboração e a aprovação das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, que têm garantido debates na agenda governamental das políticas públicas de educação do país.

REFERÊNCIAS

A CIVILIZAÇÃO do campo: quem são e como vivem os protagonistas da revolução do agronegócio brasileiro. **Veja**, São Paulo, ano 37, n. 39, p. 88-96, 29 set. 2004.

ANDRADE, Márcia Regina; DI PIERRO, Maria Clara. As aprendizagens e os desafios na implementação do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária. In: ANDRADE, Márcia Regina et al. (org.). **A educação na reforma agrária em perspectiva: uma avaliação do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária**. São Paulo: Ação Educativa, 2004. p. 37-57.

AZEVEDO, Márcio Adriano de. Política de educação do campo: concepções, processos e desafios. In: CABRAL NETO, Antônio et al. (org.). **Pontos e contrapontos da política educacional: uma leitura contextualizada de iniciativas governamentais**. Brasília: Liber Livro, 2007. p. 145-169.

BENJAMIN, César. Um Projeto Popular para o Brasil. In: BENJAMIN, César; CALDART, Roseli Salete. **Projeto Popular e Escolas do Campo**.

Brasília: Articulação Nacional por uma Educação Básica do Campo, 2000. p. 9-22. (Por uma Educação Básica do Campo, n. 3).

BENJAMIN, César; CALDART, Roseli Salete. **Projeto Popular e Escolas do Campo**. Brasília: Articulação Nacional por uma Educação Básica do Campo, 2000. (Por uma Educação Básica do Campo, n. 3).

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de abril de 2002. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, ano 139, n. 67, p. 32, 9 abr. 2002.

CALDART, Roseli Salete. Por uma educação do campo: traços de uma identidade em construção. In: KOLLING, Edgar Jorge; CERIOLI, Paulo Ricardo; CALDART, Roseli Salete (org.). **Educação do campo: identidade e políticas públicas**. 3. ed. Brasília: Articulação Nacional por uma Educação Básica do Campo, 2002. p. 25-56. (Por uma Educação Básica do Campo, n. 4).

IANNI, Octavio. Relações de produção e proletariado rural. In: SZMRECSÁNYI, Tamás; QUEDA, Oriowaldo (org.). **Vida rural e mudança social**. 2. ed. São Paulo: Nacional, 1976. p. 148-159.

KOLLING, Edgar Jorge; CERIOLI, Paulo Ricardo; CALDART, Roseli Salete (org.). **Educação do campo: identidade e políticas públicas**. 3. ed. Brasília: Articulação Nacional por uma Educação Básica do Campo, 2002. (Por uma Educação Básica do Campo, n. 4).

LEHER, Roberto. Movimentos sociais, democracia e educação. *In*: FÁVERO, Osmar; SEMERARO, Giovanni (org.). **Democracia e construção do público no pensamento educacional brasileiro**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 187-212.

LEITE, Sérgio Celani. **Escola rural**: urbanização e políticas educacionais. 2. ed. São Paulo: Vozes, 2002.

MADRAÇAL. *In*: FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **MINIAURÉLIO**: o minidicionário da língua portuguesa. Século XXI-Escolar. Rio de Janeiro: Fronteira, 2001. S.p.

MAIA, Lucíola Andrade. O problema agrário brasileiro e a luta do MST por uma educação do meio rural. *In*: MATOS, Kelma Socorro Lopes de (org.). **Movimentos sociais, educação popular e escola**: a favor da diversidade. Fortaleza: UFC, 2003. p. 224-237.

MENEZES NETO, Antônio Júlio. Educação, sindicalismo e novas tecnologias nos processos sociais agrários. **Boletim Técnico do Senac**, Rio de Janeiro, v. 23, n. 3, p. 35-43, 1997.

MOLINA, Mônica Castagna. O Pronera como construção prática e teórica da educação do campo. *In*: ANDRADE, Márcia Regina *et al.* (org.). **A educação na reforma agrária em perspectiva**: uma avaliação do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária. São Paulo: Ação Educativa, 2004. p. 61-85.

NYERERE, Julius Kambarage. Sobre o desenvolvimento rural. *In*: WERTHEIN, Jorge; BORDENAVE, Juan Diaz. **Educação rural no**

terceiro mundo: experiências e novas alternativas. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981. p. 17-30.

OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino de. A geografia agrária e as transformações territoriais recentes no campo brasileiro. In: CARLOS, Ana Fani Alessandri. **Novos caminhos da Geografia**. São Paulo: Contexto, 1999. p. 63-110.

PAIVA, Irene Alves de. Escolaridade, inclusão e participação no Pronera. In: ANDRADE, Márcia Regina et al. (org.). **A educação na reforma agrária em perspectiva:** uma avaliação do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária. São Paulo: Ação Educativa, 2004. p. 103-113.

RIBEIRO, Darcy. Reforma agrária e João Goulart. **Pense Século 21**, Natal, p. 28-30, jun. 2004.

RICCI, Rudá. **Esboços de uma nova concepção de educação do meio rural brasileiro**. São Paulo: Atlas, 1999. Disponível em: <http://www.serrano.neves.nom.br/downloads/educrural.pdf>. Acesso em: 25 ago. 2018.

SÁ, Miranda. Reflexões sobre a reforma agrária. **Pense Século 21**, Natal, p. 33-36, jun. 2004.

SETE de setembro vermelho. **Veja**, São Paulo, ano 37, n. 36, p. 46-49, 8 set. 2004.

SILVA, José Graziano da. **Questão agrária**. São Paulo: Brasiliense, 2001.

SILVA, Lenira Rique da. **Do senso-comum à Geografia científica**. São Paulo: Contexto, 2004.

SOUZA, Antônio Lisboa Leitão de. **Estado e educação popular**. 2002. 182 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002.

STAVENHAGEN, Rodolfo. A comunidade rural nos países subdesenvolvidos. *In*: SZMRECSÁNYI, Tamás; QUEDA, Oriowaldo (org.). **Vida rural e mudança social**. 2. ed. São Paulo: Nacional, 1976. p. 33-35.

TONELLI, Maria Luiza. Reforma agrária e violência urbana. **Pense Século** 21, Natal, p. 8-11, jun. 2004.

UM ASILO de idéias. **Veja**, São Paulo, ano 37, n. 30, p. 9, 28 jul. 2004.

WOLF, Eric R. Revoluções sociais no campo. *In*: SZMRECSÁNYI, Tamás; QUEDA, Oriowaldo (org.). **Vida rural e mudança social**. 2. ed. São Paulo: Nacional, 1976. p. 94.

5

DOS VALORES, USOS E FUNÇÕES SOCIAIS DA ESCRITA NO COTIDIANO DE TRABALHADORAS E TRABALHADORES RURAIS

Inez Helena Muniz Garcia
Cecília Maria Aldigueri Goulart

APRESENTAÇÃO E PROBLEMATIZAÇÃO DO ESTUDO

Que a gente possa ver as coisas do outro lado (Inez Garcia)

Os principais objetivos deste estudo são a compreensão, em perspectiva discursiva, de aspectos dos modos sociais pelos quais sujeitos adultos se constituem histórica e culturalmente e de que modo a escrita faz parte de suas vidas¹. As trabalhadoras e os trabalhadores investigados são moradores do assentamento Palheiros I, situado no município de Açu, na região do semiárido do Rio Grande do Norte. Foram realizadas visitas ao assentamento entre 2006 e 2011, incluindo observações, entrevistas e fotos. No período assinalado, somente em 2006 os adultos tinham a oferta

¹ Este capítulo faz parte da tese de doutorado de Garcia (2012).

e frequentavam um espaço formal de ensino-aprendizagem. São oito trabalhadoras/trabalhadores pesquisados: Benedito, Maria do Socorro, Edivaldo, José, Maria Cassimiro (D. Mocinha), Antônia, João Batista, Maria Goretti e uma trabalhadora diferenciada, a professora Isabel.

Assim, o foco deste capítulo está relacionado à seguinte questão: o que as pessoas selecionadas fazem com a escrita e o que a escrita faz com elas, no contexto do que sabem, conhecem e desejam? A discussão dessa questão foi organizada com base na teoria da enunciação de Bakhtin, além de outros estudiosos da linguagem, em estudos acerca do analfabetismo no Brasil e em aspectos da educação de jovens e adultos. Do ponto de vista metodológico, no contexto da análise do discurso de fundamentação bakhtiniana, buscamos evidenciar indícios (GINZBURG, 1989) dos aspectos definidos nos objetivos.

O pressuposto bakhtiniano² (BAKHTIN, 1988), fundamental para este trabalho, é que o ser humano se constitui *na e pela* interação, ou seja, por meio da rede de relações sociais de que participa. Evidenciar em que lugar teórico se encontra a compreensão de *linguagem, língua, enunciado, discurso, sentido, palavra do outro*, entre outros conceitos, torna-se necessário, já que o discurso é plural, povoado de discursos de outros, sempre refletidos e refratados em ângulos diversos.

Bakhtin (1988) assevera que a palavra está sempre relacionada às estruturas sociais, posto que, penetrando em todas as relações

2 O termo bakhtiniana/o e a expressão “círculo de Bakhtin” referem-se aos estudos realizados por Bakhtin e um grupo de estudiosos, de diferentes áreas e interesses, que, no período de 1919-1929 trabalhavam em clima de amizade e colaboração. Há controvérsias em relação à autoria de certos textos publicados sob os nomes de Medvedev e Volochinov. As obras disputadas serão referenciadas pelos dois autores na bibliografia deste trabalho. A respeito desses textos, ver Faraco (2003), Clark e Holquist (2004), Sériot (2005) e Ponzio (2011).

entre os indivíduos, é tecida por uma multidão de fios ideológicos, enredando todas as relações sociais, nem sempre harmônicas e, no limite, também relações de conflito, de poder. Nessa perspectiva, todo o dizer está carregado de valores; não existem enunciados neutros.

Bakhtin (1988, 1998, 2000, 2003, 2008, 2009, 2010) e Bakhtin e Volochínov (2011) afirmam que o ser humano não pode ser compreendido fora do texto, pois todo ato da existência humana é um texto potencial que deve ser entendido no contexto dialógico de seu tempo e espaço. Ressaltam, também, que não há limites para o contexto dialógico, uma vez que “não existe a primeira nem a última palavra” (BAKHTIN, 2003, p. 410).

O texto não se constitui apenas em um **artefato** (FARACO, 2009), é preciso compreendê-lo e estudá-lo em todas as suas dimensões, porque sua vida está nas interrelações axiológicas, sendo orientado por um princípio dialógico que espera responsabilidade e responsividade – uma resposta que torna cada pessoa respondível e responsável pelo que diz e pelo que faz. A língua é um **produto** sempre inacabado, assim como os sujeitos, que são sempre instáveis, **em sendo**. Para Bakhtin (1988), o enunciado, de natureza social, é a unidade de base da língua.

A compreensão, em perspectiva dialética e dialógica, do discurso dos sujeitos, com base em estudos de Bakhtin e de outros autores, tem merecido atenção, mostrando-se um caminho fértil. Segundo Bakhtin (1988, p. 31-38), a sociedade vai se organizando com base nos signos que cria. Esses signos possuem significados, ideologicamente constituídos, que refletem e refratam a realidade e que remetem a algo que lhes é exterior. Desde o nascimento, o sujeito entra no fluxo da comunicação verbal, apropriando-se aos poucos da

linguagem *signica*, constituindo-se, ao mesmo tempo, como sujeito social, desenvolvendo, nesse processo, a consciência ideologizada. A palavra tem papel fundamental nesse desenvolvimento, uma vez que, enquanto signo ideológico, evolui, desenvolve-se nas relações sociais e, ao mesmo tempo, é produzida pelo organismo individual. Isso, de acordo com Bakhtin, **determinou o papel da palavra como material semiótico da vida interior, da consciência**. Esse teórico afirma ainda que, sem esse material, flexível e veiculável pelo corpo, a consciência não poderia se desenvolver. Somada a isso, sendo um **fenômeno ideológico por excelência**, a palavra é também um signo neutro, pois, diferente de outros sistemas de signos, se encontra aberta para preencher qualquer função ideológica, receber outros sentidos, além de acompanhar e comentar todo ato ideológico.

A linguagem escrita, também compreendida nesse processo político-social, tem papel importante na sociedade, regulando-a e marcando posições de valor para os sujeitos. Destacamos, assim, a relevância de compreender seu papel nesse grupo de nove trabalhadoras e trabalhadores, com histórias escolares fragmentadas, em geral malsucedidas, levando-se em conta imagens da escrita e sobre a escrita, por eles formadas ao longo de seus percursos de vida.

A linguagem é ideologizada de vários modos, segundo valores de classes e grupos sociais, sendo que a classe dominante tenta apresentar o signo como monovalente, destacando os sentidos que lhes são caros. Essa é uma tensão que existe em qualquer signo. Alguns enunciados, que se originam de outros discursos, vão sendo incorporados por nós e ancorados em nós; vão entrando em nossas vidas, vão nos afetando de modos diferentes. Outros não, brigam conosco uma vida inteira, disputam poder em nosso discurso interior. Esses signos ideológicos, portanto, vão formando

a consciência dos sujeitos, o *que e quem* eles são. No texto “¿Que es el lenguaje?”, de 1930, de Voloshinov (1993, p. 224), encontramos: “Por ideología entendemos todo el conjunto de los reflejos y de las interpretaciones de la realidad social y natural que suceden en el cerebro del hombre, fijados por medio de palabras, diseños, esquemas, y otras formas sígnicas”.

Segundo Bakhtin (1998, p. 145-146),

[...] a palavra persuasiva interior no processo de sua assimilação positiva se entrelaça estreitamente com a “nossa palavra” [...]. Nossa transformação ideológica é justamente um conflito tenso no nosso interior pela supremacia dos diferentes pontos de vista verbais e ideológicos, aproximações, tendências, avaliações.

Múltiplas experiências com a linguagem escrita foram evidenciadas em diversas situações cotidianas dos sujeitos da pesquisa que originou este capítulo. Essas experiências evidenciam que a linguagem escrita, embora seja fonte das interações, não necessariamente se apresenta na forma de texto escrito (GOULART *et al.*, 2005). Variados são os atos, as situações, os discursos, os objetos, os espaços em que sobressaíram práticas de escrita, conforme será analisado adiante.

As trabalhadoras e os trabalhadores, entretanto, ao se referirem à escrita e à leitura, expressam que é “muito triste não saber de nada; é muito triste não saber ler”. Por que os sujeitos com baixa escolaridade não se reconhecem sabedores, portadores de conhecimento para dizer e escrever a sua palavra? Essa é também uma questão que nos move como pesquisadoras.

Ao se referir às pessoas não escolarizadas, Britto (2003, p. 1) afirma que apresentam um perfil bastante homogêneo: “são pessoas

pobres, que vivem nas zonas rurais ou nas periferias das grandes cidades, com pouco acesso aos serviços públicos de qualidade e que exercem trabalhos de baixa qualificação, quando não vivem sob o desemprego ou o subemprego”. Fazemos uma ressalva às palavras desse autor, pois compreendemos que o perfil é homogêneo do ponto de vista da pobreza, uma vez que a categoria de classe unifica, mas não homogeneiza. Segundo Thompson (2004, p. 9, grifo do autor):

Classe, e não classes [...]. Evidentemente, há uma diferença. [...] Por classe, entendo um fenômeno histórico, que unifica uma série de acontecimentos díspares e aparentemente desconectados, tanto na matéria-prima da experiência como na consciência. Ressalto que é um fenômeno histórico. Não vemos a classe como uma “estrutura”, nem como uma “categoria”, mas como algo que ocorre efetivamente (e cuja ocorrência pode ser demonstrada) nas relações humanas.

Também Freire (2001, p. 18) já afirmara que o analfabetismo não é um problema “nem exclusivamente pedagógico, metodológico, mas político, uma das expressões concretas de uma realidade social injusta”.

O ANALFABETISMO NO BRASIL, A REALIDADE POLÍTICA DO RIO GRANDE DO NORTE E DOS SUJEITOS DA PESQUISA

Os estudos do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), com resultados divulgados no Censo 2010 (IBGE, 2011),

apontam que houve, no país, uma redução da taxa de analfabetismo da população de 15 anos ou mais, de 13,63%, no ano de 2000, para 9,6%, em 2010. Essa taxa, entretanto, atinge 28% nos municípios com até 50 mil habitantes³ na região Nordeste. O estudo revela também que, na região do semiárido, a taxa de analfabetismo se mostrou bem mais elevada do que a média obtida para o país, apesar de uma redução de 32,6%, em 2000, para 24,3%, em 2010. Além disso, 65% dos residentes dessa região eram pessoas maiores de 60 anos de idade.

A Tabela 1⁴ mostra que, no estado do Rio Grande do Norte, 24,3% da população de 40 a 59 anos é analfabeta. Para a população com mais de 60 anos, essa taxa é de 45,3%. Se compararmos ainda a taxa de analfabetismo no estado do Rio Grande do Norte, 18,5%, perceberemos que é quase o dobro da apresentada no Brasil, 9,6%, e mais que o dobro em relação à capital do estado, Natal, onde é de 8,3%.

Segundo os Indicadores Sociais Municipais de 2010 (IBGE, 2011), os resultados do Censo Demográfico de 2010 mostram também que a desigualdade de renda no Brasil ainda é bastante acentuada.

Ferraro (2009) alerta para o fato de que as informações obtidas nos levantamentos censitários têm como fonte as pessoas entrevistadas, não sendo possível verificar a veracidade das informações prestadas, além do agravante no fato de que há uma avaliação socialmente negativa das pessoas analfabetas, o que pode levar à omissão dessa condição quando entrevistadas. “O que pode ser medido não é o que importa [...]. O problema que permanece é

3 O município de Açu, onde se localiza o assentamento Palheiros I, enquadra-se nessa faixa.

4 Tabela construída com base nos Indicadores sociais municipais 2010 (IBGE, 2011).

saber se essas estatísticas são indicadores seguros de alfabetização”, afirma Burke (1997 *apud* FERRARO, 2009, p. 15).

Tabela 1 – Pessoas de 15 anos ou mais de idade que não sabem ler e escrever, total e respectivas taxas de analfabetismo, segundo as unidades da Federação e os municípios da região metropolitana da capital – 2010

UN (*)	Até 15 anos		15 a 24 anos		25 a 39 anos	
	Total	Taxa (%)	Total	Taxa (%)	Total	Taxa (%)
BR	13.933.173	9,6	851.062	2,5	2.623.813	5,6
RN	441.723	18,5	30.615	5,0	93.923	12,3
N	52.311	8,3	4.074	2,7	10.761	5,3
UN (*)	40 a 59 anos		60 anos ou mais			
	Total	Taxa (%)	Total	Taxa (%)		
BR	4.997.340	11,6	5.460.958	26,5		
RN	161.900	24,3	155.285	45,3		
N	19.160	10,2	18.316	21,8		

Fonte: IBGE (2011).

(*) UN: Unidades da Federação e municípios da região metropolitana da capital.

BR: Brasil.

RN: Rio Grande do Norte.

N: Natal.

Assim como Britto (2003), Ferraro (2009) também afirma que não é suficiente que tenhamos a informação de quantos são os analfabetos, mas é necessário saber também quem são esses analfabetos. Os sujeitos desta pesquisa vivem no Nordeste, na zona

rural, logo, na região que concentra a maior taxa de analfabetismo do país.

Considerando-se os anos de escolaridade dos oito sujeitos investigados (deixando-se de fora a professora), sete seriam declarados analfabetos, já que, a partir da década de 1990, por recomendação da Organização para a Educação, a Ciência e a Cultura das Nações Unidas (Unesco), o IBGE passou a considerar analfabetas funcionais as pessoas com menos de quatro anos de escolaridade. Dessa maneira, quatro se enquadram na faixa de população com mais de 60 anos (Benedito, José, Maria Cassimiro e Maria do Socorro); dois (Antônia e Maria Goretti), na de 40 a 59 anos; e um (Edivaldo), na de 25 a 39 anos. João Batista, embora participasse da turma de alfabetização, cursou até a sexta série (o que atualmente equivale ao sétimo ano).

Esses dados⁵ corroboram uma afirmação recorrente nos discursos de um trabalhador, Seu José. De antemão, informamos que, na dimensão teórica adotada por este estudo, a transcrição dos discursos dos sujeitos manteve a variedade linguística por eles utilizada como forma de respeito, de reconhecimento e de legitimação dos seus falares, pois postulamos, como Geraldi (2010, p. 61), que “interditar formas linguísticas é interditar sujeitos”. Os trechos/fragmentos relativos às falas dos sujeitos, citados no corpo do texto, aparecerão ora como citação literal recuada, com o nome do autor(a) em negrito, ora como citação literal inserida no texto, realçada em itálico, entre aspas, para se diferenciarem da escrita das autoras.

5 Ressalva-se que, em termos percentuais, o analfabetismo se apresenta como um fenômeno marcadamente rural. Em números absolutos, entretanto, o total de pessoas não alfabetizadas na região urbana é superior ao da rural. Cf. IBGE (2011).

Seu José: Porque aqui, até os anos de 48, a gente não tinha direito de estudar (16/05/2006). Antão nós fomo criado arnafarbeto, todo esse pessoal de 48, essa geração de 48, o homi do campo, quase todos são anarfaberto um pelo outro, muito pouco sabe ler (02/08/2008).

Ressalta-se que Seu José se refere ao homem do campo e, na Tabela 1, nota-se que, em relação à capital Natal, a qual apresenta uma taxa de analfabetismo de 21,8%, o estado revela uma taxa de 45,3%. Em relação à população do campo, caso das pessoas aqui estudadas, pode-se afirmar que esta sempre esteve à margem do sistema educacional brasileiro, constituindo um grupo que sempre viveu a marca da destituição de seus direitos (ARROYO, 2004, 2011; RIBEIRO, 2010; RUMMERT, 2007a, 2007b; RUMMERT; CANÁRIO, 2009).

As raízes do analfabetismo são históricas (INEP, 2013). No Brasil, trata-se de uma questão ao mesmo tempo antiga e nova. Nova, porque só foi tratada como *analfabetismo* a partir do século XIX, e antiga porque, desde sua origem, sempre esteve associada a diversos fatores sociais e demográficos como gênero, localização geográfica, faixa etária, renda familiar etc. Segundo Galvão *et al.* (2007, p. 11), o Brasil foi marcado pela oralidade e pelo analfabetismo até meados do século XX e, na maior parte do país, somente no século XX o papel da escola passou a ser central, no que diz respeito aos processos de transmissão dos saberes.

Os sujeitos desta pesquisa não estudaram ou porque o acesso à escola era difícil ou porque ingressaram muito precocemente no mundo do trabalho, como repetiu Seu José, algumas vezes, dizendo que quem tinha direito ao estudo eram os filhos dos fazendeiros.

No seu tempo de criança, diariamente, quando os trabalhadores e seus filhos iam para a lavoura, encontravam-se com os filhos dos fazendeiros que iam para a escola. Segundo ele, o fazendeiro alertava os pais:

Seu José: Rapaz, eu não quero você não, que os seus filhos num trabalha, num vale... é um bocado de vagabundo, vá embora! Por quê? Porque botava os fio pra estudar (26/02/2009).

A luta pelo direito à educação⁶ foi e continua a ser um processo de construção. Os relatos dos sujeitos apontaram, em diversos momentos, que, se estudar era preciso, como um desejo dos trabalhadores rurais, sobreviver também era preciso: “*É uma experiência, é uma luta prum analfabeto que nem eu ter essa coragem de enfrentar um pessoal desse*”.

Analfabeto, segundo as definições no dicionário Aurélio, significa, em sua origem etimológica, do grego, aquele que não sabe nem o alfa nem o beta; que não conhece o alfabeto; que não sabe ler e escrever; absolutamente ou muito ignorante; que desconhece determinado assunto ou matéria; indivíduo ignorante, sem nenhuma instrução (ANALFABETO, 1985). Essas definições nos ajudam a compreender o motivo pelo qual **Seu José**, ao se reportar à participação em reuniões com representantes do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária, da Federação dos Trabalhadores na Agricultura do Estado do Rio Grande do Norte e de outras entidades, sobre seu trabalho como presidente da associação dos

⁶ No artigo “Movimento sindical e políticas públicas para a educação da classe trabalhadora no Brasil atual”, Rummert (2007a) faz um breve estudo em que dá uma visão geral das lutas da classe trabalhadora brasileira voltadas para a conquista de direitos no campo da educação.

moradores, nos dois mandatos que exerceu como vereador, afirmou: “É uma experiência, é uma luta prum analfabeto que nem eu ter essa coragem de enfrentar um pessoal desse”.

A atribuição de um sentido negativo ao analfabetismo pela população em geral, segundo Cipolla (1970 *apud* FERRARO, 2009, p. 37), vem de longa data: desde quando pequenas escolas de ensino laico foram abertas na segunda metade do século XII, época em que houve interesse pela leitura e escrita. No Brasil, o preconceito em relação à pessoa analfabeta emergiu no final do Império, com a reforma estabelecida pela Lei Saraiva (BRASIL, 1881), que proibiu o voto do analfabeto⁷. A partir de então, não saber ler e escrever passou a significar incapacidade, ignorância, falta de discernimento (FERRARO, 2009).

Em diversos momentos de nossos encontros, Seu José sempre enfatizava sua condição de analfabeto. Durante algum tempo, chegamos a pensar que ele se sentia muito inferiorizado em relação às pessoas escolarizadas. Depois de várias reuniões e leituras de seus discursos, começamos a compreender, entretanto, que essa referência era uma estratégia para chamar a atenção sobre si e suas ações, como uma forma de superar a imagem do analfabeto, muitas vezes ainda visto como alguém sem conhecimentos e experiências relevantes, sendo reconhecido como alguém que teve muitos direitos negados, mas que sempre esteve à frente de sua comunidade na luta por melhores condições de vida. Assim, se em alguns momentos afirmou, como em nosso primeiro encontro: “É, realmente, muito triste você não saber ler” (16/05/2006), em outra ocasião enfatizou:

7 A emergência do analfabetismo como problema nacional pode ser encontrada na obra de Ferraro (2009).

Seu José: Eu num tenho medo de chegar em Brasília, pegar um microfone daquele e desabafar, dizer o que eu tenho vontade de dizer, não. Num tenho que ter vergonha. Se o Lula⁸ me chamasse pra eu ir lá conversar com uma pessoa dele no congresso, qualquer coisa, eu ia (26/02/2009).

Em outro encontro, ocasião em que novamente foi retomado o tema leitura e escrita, Seu José relatou outro episódio, quando, numa época em que passavam dificuldades, por meio de sua iniciativa conseguiu cestas básicas para os moradores do assentamento, pelo período de um ano, conforme fragmentos a seguir:

Pesquisadora: Então, quer dizer que pro senhor, se realmente o senhor lesse e escrevesse, o que ia ser diferente era no sentido de conseguir mais recursos e uma vida melhor aqui pro Palheiros? (18/01/2010)

Seu José: É. Realmente era. Porque eu com meu saber eu ia pra diálogos diferentes pra minha comunidade, pra o povo da minha comunidade. Ora, analfabeto que nem eu sou, que nem eu canso de dizer ali em reunião: “Vocês são sabido aqui, vocês são sabido, tem pessoas formada aqui, mas num tiveram a coragem de ir a Mossoró lutar pela nossa comunidade [...]. Foi eu que fui lá atrás de feira⁹, um ano de feira pra vocês...”. E quando eu cheguei aqui que eu contei a verdade, com 15 dias, tudo desesperado morrendo de fome aí, aí foram e disseram: “O Zé Brito foi – com ‘com licença da palavra’ da senhora – foi conversar merda em Mossoró e chegou mentindo”. Quando completou

8 Seu José refere-se ao ex-presidente da República, Luiz Inácio Lula da Silva.

9 “Feira” tem o mesmo significado de “cesta básica”.

30 dias, chegou o recado: “Diga ao seu Zé Brito e ao Antonio Luís que venha buscar a feira” – e foi um ano de feira, né, pra vocês. [...] Aí quando eu vim de lá pra cá, como estava dizendo pra senhora, e torno a dizer de novo, aí era cheia de carne de jabá por todo canto. Aí eu cheguei numa horta, ali num plantio que a gente tinha ali, aí eu fui e disse: “Olha, vocês me chamaram de merda naquele dia, que eu fui só conversar merda em Mossoró, mas eu vou passando aí, e a merda tá cheirando e vocês tão comendo a merda. E quem arrumou foi Zé Brito, em Mossoró. **Agora num é merda não, é alimentação. Vocês têm direito um ano (grifo nosso). Agora essa feira vocês vão pagar com o serviço de vocês, trabalhando, com o serviço de vocês.** (18/01/2010)

Mesmo afirmando ser um analfabeto, que se lesse e escrevesse iria para **diálogos diferentes**, Seu José mais uma vez ressaltou sua iniciativa e sua coragem – atitudes essas que outras pessoas da comunidade não foram capazes de ter. Ele não se sente subalternizado, intimidado perante as pessoas que considera **sabidas, formadas**, isto é, com escolarização, ensino fundamental concluído.

A declaração de Seu José remeteu-nos a um trecho do discurso de José Bonifácio, proferido em 1879, na Câmara dos Deputados, ao defender o voto das pessoas analfabetas:

[...] porque nem a leitura por si só significa instrução, podendo o analfabeto mais do que o que escreve e lê, aprendendo pela palavra falada; nem tampouco o discernimento e a vontade dependem da imaginada condição [...] analfabetos [...] por que excluí-los

cruelmente do exercício da vida pública? (BRASIL, 2007 *apud* FERRARO, 2009, p. 62).

O preconceito em relação ao analfabeto é uma construção social no sentido de associar a apropriação da leitura e da escrita à condição de independência.

Vejamos o que nos conta D. Antônia sobre seu trabalho como agente de Pastoral da Criança¹⁰, atividade que, segundo ela, exigia saber ler e escrever, o que ela afirmou não saber fazer. Mesmo assim, participou do curso de capacitação e assumiu o trabalho voluntário, conforme fragmento a seguir:

D. Antônia: Aí ela¹¹ disse: “Antonia vai haver uma reunião muito boa na pastoral, você quer ir comigo?” Eu digo: vou. Aí eu disse: “Comade, isso num vai prodijicar a vocês, não? **Porque eu num sei ler nem escrever e eu sei que isso vai ser coisa de ler e escrever**” (grifo nosso). Aí ela disse: “Não, deixe comigo”. Aí, quando eu cheguei lá que se aproximou-se todo mundo, a gente ficou tudo em circo assim, aí ela disse: “Pronto, agora a gente vai distribuir os livro, cadermo e os lápi”. Aí, os cartazes tudo pra lê, aquilo ali que a pessoa ser capacitado, tava os cartazes tudo nas parede pra pessoa ler e ir escrevendo. Aí eu disse... Aí eu fiquei assim, eu disse: “E agora? Eu num vou

¹⁰ Na página oficial da Pastoral encontra-se: “A Pastoral da Criança, organismo de ação social da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), é uma instituição de base comunitária. Tem como objetivo promover o desenvolvimento integral das crianças pobres, da concepção aos seis anos de idade, em seu contexto familiar e comunitário, a partir de ações preventivas de saúde, nutrição, educação e cidadania. Os líderes (voluntários) da Pastoral da Criança atuam na sua própria comunidade”. Disponível em: <https://www.pastoraldacrianca.org.br/>. Acesso em: 30 nov. 2011.

¹¹ D. Antônia se refere à coordenadora da Pastoral.

pegar esses livro, esses material não”. “Pegue, eu ajudo a você, eu fico aqui pertim de você, eu ajudo a você” [...] “Não, mulher, isso, você num vai sair de casa pra canto nenhum, nem nada não, você vai trabalhar na comunidade mesmo da gente”. Aí eu disse: “Ah, assim tá certo, eu aceito”. Aí eu fiquei... (02/08/2008)

O trabalho de D. Antônia consistia em visitar, semanalmente, as casas cadastradas, conversar e orientar as mães sobre a alimentação e os cuidados com as crianças e anotar as casas que foram visitadas. Mensalmente, havia uma reunião na capela em que se verificava o peso de todas as crianças e faziam-se os registros necessários numa caderneta própria. Contou-nos também que, além de escrever, em todas as visitas que realizava tinha que fazer uma leitura, conforme excertos a seguir:

Pesquisadora: Aí a senhora tinha que escrever, então, toda vez que passava numa casa, tinha que escrever.

D. Antônia: Era. E ler aquele livro... que também que a pessoa que tem essa missão, tem que ler primeiro a história da Bíblia, num sabe? Que a pessoa, o líder da Pastoral faz a mesma missão que Jesus fazia. Chega na casa – se ele for bem recebido tudo bem, se ele não for, ele bate a poerinha das alpragata¹² e se manda de novo. E assim eu fazia. Aí, graças a Deus, na minha

¹² D. Antônia se refere a uma passagem do Evangelho de Lucas, capítulo 9, versículos 1-5: “– A missão dos discípulos – Jesus convocou os Doze, e lhes deu poder e autoridade sobre os demônios e para curar as doenças. E os enviou para pregar o Reino de Deus e curar. E disse-lhes: ‘Não levem nada para o caminho: nem bastão, nem sacola, nem pão, nem dinheiro, nem duas túnicas. Em, qualquer casa onde vocês entrarem, fiquem aí, até vocês se retirarem do lugar. *E todos aqueles que não os acolherem, vocês, ao sair sacudam a poeira dos pés, como protesto contra eles*’. Os discípulos partiram, e percorriam os povoados, anunciando a Boa Notícia, e fazendo curas em todos os lugares” (BÍBLIA SAGRADA, 1990, grifo nosso).

caminhada, toda vez eu fui bem recebida. Dessa comunidade eu tenho orgulho de dizer, duma ponta a outra, todo mundo me arrecebe bem, graças a Deus (02/08/2008).

Mesmo afirmando não saber ler e escrever, vão emergindo nos discursos de D. Antônia, conforme fragmentos anteriores, indícios dos usos e das apropriações que fez da leitura e da escrita em suas atividades cotidianas. As expressões “*tava os cartazes tudo nas parede pra pessoa ler e ir escrevendo e ler aquele livro... Bíblia*” demonstram sua familiaridade com situações de uso da leitura e da escrita.

Depois de três anos de trabalho voluntário, contou-nos que, por motivos de saúde, precisou parar. Fez questão de ressaltar, entretanto, que sua falta foi muito sentida e que a coordenadora da Pastoral, ao se encontrar com ela, declarou:

D. Antônia: “Dona Antônia, a senhora tá fazendo uma falta tão grande na Pastoral, mulher, por que que você desistiu?” Sei que ela disse que sentiu uma falta muito grande, me abraçou e disse: “Dona Antonia, tá um vazio o canto da senhora” (02/08/2008).

As declarações de D. Antônia ratificam sua liderança na comunidade. Ela própria comparou seu trabalho à missão de Jesus e fez questão de afirmar que sempre foi bem recebida por todos no assentamento.

A condição de assentados exigiu das trabalhadoras e dos trabalhadores novos papéis, uma vez que passaram a desempenhar novas funções sociais, já que representam sua comunidade em outras associações, participam de fóruns diversos de discussões, assumem cargos na associação de moradores e também em outras entidades.

Todas essas mudanças significativas que foram acontecendo na vida dos sujeitos da pesquisa, reveladas por seus próprios discursos, fizeram-nos compreender que “a palavra será sempre o indicador mais sensível de todas as transformações sociais” (BAKHTIN, 1988, p. 41).

D. Antônia, ao contar sobre como aprendeu a ler e a escrever, relatou:

D. Antônia: Foi assim que eu aprendi... ensinando... A professora pegando nos meus dedos e ensinando. O lápi... Escrever... Num instante, com pouca lição eu aprendi o meu nome e do meu nome já repassei pro meus fio. Que as professora, entrava ano, saía ano, meus fio nunca... Eu perguntava: que letra é essa do seu nome: “Sei não”. E como é que você faz? “Pelo quadro”. Num adianta. Adianta você aprender. E eu, toda boca de noite, toda noitezinha, eu tirava assim três minutos ou mais, quando terminava a minha luta... “Chegue pra cá!” Chamava eles à atenção... Aí... O meu pouco saber, que só sabia meu nome mesmo e o afabeto... eu ia lendo, escrevia o nome dele todinho, ia dizendo letra por letra e assim foi que quando eles chegaram na escola que a professora mandava eles lê o nome deles, eles dizia, eles lia todim, correto, bem corretozim. “Ocê tá aprendendo em casa, né?” “É, mamãe tá ensinando”. O pouco que eu sabia eu repassei pros meus filhos (26/02/2009).

D. Antônia relata sobre sua aprendizagem que se faz também fora do espaço escolar. Seu empenho pessoal não apenas em aprender, mas também em ensinar seus filhos, mostra que seu esforço produz resultados, pois quando as crianças chegam à escola, a professora se surpreende ao perceber que já escrevem seus nomes.

Seu José afirmou: “*Eu tô pronto pra debater assim umas coisas... E se quiser contar até a vida de Pedro Álvares Cabral*” (26/02/2009), conforme excerto a seguir:

Seu José: Já tive um debate ali, uma noite ali, a gente reunido numa reunião com o INCRA, perguntei: “Por que foi que Pedro Álvares Cabral veio ao Brasil e num teve o direito de pôr os pés na santa areia da praia pela primeira vez?” E um olhava pro outro, olhava pro outro, ninguém me respondeu. Eu digo: “Mas será possível? É uma vergonha. Vocês serem uns homi formado, uns homi sabido, não saber” [...]. E um olhava pro outro, olhava pro outro e ninguém soube me responder. “Ah, vocês já estudaram isso! Só se vocês num tão lembrado, mas vocês estudaram isso.” “Não, num tô sabendo”. “É simples, homi. Apois, eu sou um homi analfaberto na frente de vocês, eu sou um homi analfaberto, mas eu sei por qual foi o motivo.” Eles disse: “Por que foi”? Eu disse: “Sabe por quê? Porque o nosso Brasil já era descoberto com o índio nacional. Foi por isso que ele não pôde pôr os pés na santa areia da praia” (26/02/2009).

Depois de ouvirmos esse episódio, questionamos Seu José sobre seus conhecimentos. Ele nos respondeu: “*Quem contou isso pra mim? Foi a luta trabalhista. As pessoa da luta trabalhista, as freira, eu aprendi com esse povo*”. Para enfatizar seu aprendizado feito por meio de sua participação no movimento social e sindical, prossegue explicando e faz uma referência a Isabel, a professora alfabetizadora:

Seu José: Nós temos um exemplo aqui, pessoa, como essa menina aí (refere-se a Isabel, a alfabetizadora), que ela tá crente de confessar à gente, que ela começou a ver o mundo diferente quando entrou na

associação¹³. Começou a conhecer a amizade, começou a conhecer a senhora também, né? [...] Mas chegou onde ela queria. E o primeiro passo dela, que ela confessa, que nasceu daqui (02/08/2008).

Isabel destaca sua militância nos movimentos sociais a partir de sua atividade como presidente da Associação de Moradores do Palheiros I e de seu ingresso no curso de Pedagogia da Terra: “*Dentro desse conhecimento, Pedagogia da Terra, da associação, participei da formação da Agenda 21¹⁴ aqui do Açu*” (16/10/2009).

Isabel também declarou que, ao atuar na formação da Agenda 21, conheceu novos movimentos, como o Movimento dos Pequenos Agricultores. Contou também que teve a oportunidade de participar de vários encontros realizados em Brasília, inclusive de uma Assembleia Popular, que aconteceu no ano de 2005.

Os sujeitos participaram e participam das lutas em escalas diferenciadas, pois suas histórias e trajetórias de vida não são semelhantes. Seu José, que sempre destacou sua participação e seu envolvimento na luta trabalhista, afirmou: “*Eu sou do PT desde muitos ano, desde rapaz com 14 anos¹⁵ que eu entrei na luta do partido dos trabalhadores*” (18/01/2010). Também me contou: “*Aqui em Palheiros*

13 Seu José refere-se à Associação de Moradores do Assentamento Palheiros I.

14 Agenda 21 é o documento principal da Conferência das Nações Unidas sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento Humano, a Rio-92, organizada pela Organização das Nações Unidas. Disponível em: <http://www.ecolnews.com.br/agenda21/>. Acesso em: 3 mar. 2011.

15 Seu José, para enfatizar que se encontra na luta há muitos anos, afirma que participa do Partido dos Trabalhadores desde os 14 anos de idade, o que não seria possível, já que nasceu em 1948 e o partido foi lançado em 1980, época em que já contava com 32 anos de idade.

já fui representante também por três mandatos, vai fazer quatro, sou vice-presidente hoje da associação aqui...” (26/02/2009).

Ao chegar ao assentamento, Seu José vinha de uma trajetória de participação na vida político-partidária, conforme fragmento a seguir:

Seu José: Mas tenho sido reconhecido até pela vida política também, já fui candidato à política também, pelo partido dos trabalhadores e louvo a Deus por isso, fui representante¹⁶ da minha cidade Riachuelo por dois mandatos... (26/02/2009).

Seu José sempre faz questão de resgatar o passado, de não apagá-lo, como se quisesse sempre nos alertar sobre o seu protagonismo e, ao mesmo tempo, enfatizar que sua trajetória política é antiga. Esse indício despertou-nos a atenção para não correr o risco de valorizar e potencializar apenas as lutas presentes, mas atentar também para as experiências que os sujeitos desta pesquisa revelaram ter, pois, como afirma Thompson (2004, p. 23), “é muito frequente, visto que toda narrativa tem de começar de algum ponto, que vejamos as coisas novas”.

VALORES, USOS E FUNÇÕES SOCIAIS DA ESCRITA E OPORTUNIDADES DE ESTUDO

Na seção anterior, fica clara a imersão das trabalhadoras e dos trabalhadores, bem como seus trânsitos, no mundo social da escrita, ainda que nem sempre textos escritos estejam presentes

¹⁶ Seu José, antes de fixar moradia no Palheiros I, exerceu dois mandatos como vereador no município de Riachuelo, que dista 13 km de São Paulo do Potengi, local em que nasceu.

(leis, normas, a Bíblia, regulamentos, entre outros). A sociedade organizada pela escrita é inclusive desafiada por Seu José, quando discute a interpretação dada ao “descobrimento” do Brasil. Para além dos espaços formais de estudo, de alfabetização, muitos espaços sociais formam e marcam a vida desses sujeitos – espaços de participação que desafiam os trabalhadores e são importantes porque podem ajudá-los no processo organizativo, na articulação com outras comunidades, associações e movimentos, possibilitando, muitas vezes, maior participação em decisões que podem trazer benefícios à comunidade, gerando novos valores e sentidos para a vida no assentamento e vencendo as barreiras de práticas clientelistas, além de poder fortalecê-los nas demandas ao poder público por seus direitos, como produção, comercialização, escolas, saúde e transporte.

Para superarem as condições de existência, muitas vezes precárias, os trabalhadores organizam-se e se unem por meio de novas redes de sociabilidade formadas para reivindicar que o Estado assuma a sua face social. Assim, temos algumas ações como resposta governamental às reivindicações dos movimentos dos trabalhadores, entre as quais podemos citar o Programa Nacional da Agricultura Familiar (Pronaf)¹⁷ e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronea)¹⁸ (SILVA, 2006).

17 O Pronaf é uma das políticas públicas do governo federal para apoiar os agricultores familiares. A coordenação do programa é do Ministério do Desenvolvimento Agrário. A execução é feita de forma descentralizada e conta com a parceria das organizações dos agricultores familiares, dos governos estaduais e municipais, das organizações governamentais e não governamentais de assistência técnica e extensão rural, das cooperativas de crédito e de produção, dos agentes financeiros, do Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas (Sebrae) e outros (BRASIL, 2011). Foi instituído pelo Decreto nº 1.946, de 28 de junho de 1996.

18 O Pronea tem a missão de ampliar os níveis de escolarização formal

Os discursos das trabalhadoras e dos trabalhadores ratificam que os processos de aprendizagem acontecem de modos heterogêneos e plurais, muitas vezes de maneiras não deliberadas, e que os conhecimentos são diversos e oriundos de diferentes práticas.

Vejamos o que nos diz D. Maria do Socorro, quando questionada sobre seu aprendizado decorrente de sua participação em programas de alfabetização:

Pesquisadora: Aí eu queria perguntar uma coisa, então: ter participado do “Letras do Campo”¹⁹, do “Lendo e Aprendendo” no ano de 2006, mudou alguma coisa na vida da senhora, Dona Socorro?

D. Maria do Socorro: Mudou.

Pesquisadora: O quê?

D. Maria do Socorro: Mudou por causa do ensino... Eu não sabia ler nem o nome, e aprendi, né, a ler, um pouquim [...]. Assim que eu vou ler, né, num consigo, aí eu penso assim, fico assim preocupada: “Meu Deus, será que eu tenho um problema, num posso, num sei ler...” É nada! É **que o estudo foi pouco** (grifo nosso).

D. Maria do Socorro valoriza o aprendizado que fez no processo de alfabetização, mas compreende que, pelo fato de não fazer uso

dos trabalhadores rurais assentados. Propõe e apoia projetos de educação que utilizam metodologias voltadas para o desenvolvimento das áreas de reforma agrária. Os jovens e adultos de assentamentos participam de cursos de educação básica (alfabetização, ensino fundamental e médio), técnicos profissionalizantes de nível médio e diferentes cursos superiores e de especialização (BRASIL, 2010).

19 Letras do Campo é um programa de alfabetização para jovens e adultos da zona rural. Foi concebido e é coordenado pela Empresa de Assistência Técnica e Extensão Rural (Emater) do estado do Rio Grande do Norte. No ano de 2005, os sujeitos desta pesquisa participaram de um processo de alfabetização que aconteceu no Palheiros I.

da leitura e da escrita no seu cotidiano, acaba se esquecendo do que aprendeu. Saber ler e escrever o seu nome já significa muito para a trabalhadora. Na sua concepção, isso já a livra de ser considerada analfabeta. É importante também ressaltar que a trabalhadora entende que apenas participar de processos de alfabetização com pouco tempo de duração, sem que haja uma continuidade, não é suficiente para que, de fato, se aproprie da leitura e da escrita.

Já D. Maria Cassimiro, Mocinha, é reconhecida pelos outros sujeitos como alguém que sabe ler e escrever. Na ocasião em que estávamos com uma cópia do texto que escreveu quando participou de um curso de alfabetização, em 2006, travamos um diálogo, conforme fragmento a seguir:

Pesquisadora: E a questão da senhora na escola? Como é que foi?

D. Mocinha: Na escola? Na escola, eu, quando era menina eu ia, mas nem me importava, não aprendi... Só fazer o meu nome, eu aprendi com sete anos, fazer o meu nome, mas ler, eu li muito pouco. Eu vim aprender mais quando eu comecei... Apareceu o MOBREAL, aí eu vim desarnar²⁰ mais um pouquinho. E eu ainda tenho fé ainda de aprender mais. Tá bom?

Pesquisadora: E aí, com Isabel, como é que foi?

D. Mocinha: Com Isabel foi melhor, o estudo foi melhor com ela. Desenvolvi mais.

20 “Desarnar”, termo muito utilizado pelos moradores da zona rural no Rio Grande do Norte, é o mesmo que “desasnar”, isto é, tirar o asno que vive em cada um. Segundo o Novo Dicionário Aurélio (DESASNAR, 1985), desasnar significa: “tirar da ignorância; ensinar; tirar de engano ou erro”.

Pesquisadora: E pra que que a senhora quer aprender a escrever? Pra quê?

D. Mocinha: Porque é tão bom a gente saber escrever. Eu tenho vontade de escrever. Mas eu não sei escrever. Eu sei ler um pouquinho, mas escrever, falta as letra.

Nesse momento, entregamos a D. Mocinha uma cópia do texto que escreveu: “*Isabel eu goto di você mas ue sou mta ruda não apado a serceve*”. Informamos-lhe que o lemos e solicitamos a ela que o lesse. Ela lê: “*Isabel, eu gosto muito de você, mas eu sou muito ruda, não aprendo a escrever*”.

Novamente, questionamos:

Pesquisadora: E o que a senhora escreve que a gente lê, a senhora acha que é o quê, então, se a gente consegue ler?

D. Mocinha: Consegue ler, mas eu tenho certeza como tá faltando letra.

Pesquisadora: A senhora tem certeza que tá faltando letra?

D. Mocinha: Tenho. Mas eu não sei colocar a letra.

D. Mocinha tem convicção de que sua escrita não é aquela socialmente legitimada. Ela busca compreender como a escrita se organiza, esforça-se para escrever da maneira que sabe, mesmo afirmando, diversas vezes, que não sabe ler e escrever. Nosso diálogo prossegue:

D. Mocinha: Porque eu quero fazer uma letra e não sei fazer, faço só pela metade.

Pesquisadora: Quer dizer que a senhora acha que faz uma palavra que as pessoas não compreendem.

D. Mocinha: Não compreende (02/08/2008).

Em sua pesquisa com mulheres adultas que vivem em Duque de Caixas (RJ), Souza (2011, p. 168) também destaca que uma das senhoras entrevistadas afirma: “Eu sinto que eu escrevo errado, conforme tá faltando aí”.

Os discursos nos mostram que as mulheres entendem que a escrita hegemônica, valorizada socialmente, requer o conhecimento de convenções ortográficas e de outros dispositivos que a padronizam. D. Mocinha demonstra isso quando afirma, conforme já citado anteriormente, que “*ia saber uma palavra que todo mundo compreendesse o que era*”.

No decorrer desses anos em que realizamos o trabalho de campo no Palheiros, por duas vezes em que estivemos no assentamento, os sujeitos se encontravam num espaço formal de aprendizagem, conforme já explicitado anteriormente, a saber, no ano de 2006, época do acompanhamento pedagógico a um programa de alfabetização de jovens e adultos. Nos demais encontros realizados (nos anos de 2008, 2009, 2010 e 2011), eles não mais estavam frequentando uma sala de aula. Mesmo que desejassem, não haveria possibilidades, visto que só havia programas de alfabetização de adultos de curta duração. Não há, no assentamento, uma escola que ofereça educação de jovens e adultos (EJA). As referências à escola, aos processos de escolarização, no entanto, sempre estiveram presentes em seus discursos, seja porque foram provocados por mim, seja porque isso é algo que lhes interessa, que é importante para eles.

D. Antônia ratifica seu desejo de aprender, sua perseverança em processos de alfabetização de adultos, conforme fragmento de sua fala, a seguir:

D. Antônia: Eu aprendi através de... Já participei aqui no Palheiro de três escola, já. De três escola! Na Elisanja²¹ passei, parece que seis mês. E na de Isa também. E nouta vez na de Isa também. E foi desenvolvendo, desenvolvendo... (26/02/2009).

A declaração de D. Antônia comprova que, ainda nos dias atuais, a alfabetização de jovens e adultos é pensada em forma de campanha. As ofertas educativas que visam à alfabetização de adultos são marcadas por campanhas e programas descontínuos no decorrer da história do país. De um modo geral, a EJA recebe um tratamento de educação compensatória, sendo inserida de forma marginal nas políticas públicas. A intenção não é analisar políticas e práticas de educação dirigidas a adultos, mas faz-se necessário sinalizar algumas questões que são essenciais para se compreender os discursos dos sujeitos. Embora muitas ações venham sendo propostas ao longo dos anos, elas tiveram em grande parte um cunho salvacionista e nem sempre lograram o êxito que pretendiam (RUMMERT, 2007a, 2007b).

REFLEXÕES FINAIS

A realidade das estatísticas e dos discursos analisados aponta que, em relação às trabalhadoras e aos trabalhadores adultos que

²¹ D. Antônia se refere a Elisângela, que foi alfabetizadora em outro programa de alfabetização; e Isa, a Isabel, a alfabetizadora.

tiveram o direito ao acesso à escolaridade negado ou violado, o Brasil ainda tem uma grande dívida social.

Os discursos dos sujeitos são recorrentes. Na época em que se encontravam em processo de alfabetização, conseguiam se apropriar melhor da escrita e da leitura nas atividades demandadas pelo cotidiano. Reconhecem, contudo, que investimentos parciais somente nos processos de alfabetização não são suficientes e que desejam dar continuidade aos estudos, precisando de uma escola que não seja “à prestação”, conforme a fala de Maria Goretti, a seguir:

Maria Goretti: Eu aprendi um bocado de coisa, agora, só que eu já me esqueci de tudo que eu aprendi. Eu achei muito bom a escola. Já era pra ter de novo (26/02/2009).

Os sujeitos afirmam que aprendem em situações político-sociais diversas. Revelam sentir um desejo, uma motivação em aprender, para resolverem questões do dia a dia, como ler a fatura de uma conta de água ou de luz, escrever uma carta, assinar um documento, efetuar controle, por meio de registros, da venda de produtos que produzem, ter autonomia para identificarem um ônibus quando viajam para a capital e precisam se deslocar na cidade, podendo ampliar esse espectro de necessidades.

Práticas escolares devem se constituir intimamente ligadas a práticas sociais, portanto impregnadas de sentido, condicionadas pelos contextos específicos em que são produzidas. Investigá-las implica abrir-se tanto para o estável quanto para o instável, heterogêneo, tanto para o singular quanto para o geral. Os sujeitos, jovens e adultos, explicitam, por meio do discurso, diferentes visões

de mundo, de classe ou segmento de classe em um dado momento histórico e, portanto, marcado também por coerções ideológicas. Essa afirmação me leva à reflexão: existe separação entre projeto societário e projeto pedagógico-educativo para esse outro, jovem e adulto, em processo de alfabetização e ou escolarização? Ou, valendo-me de uma expressão de Willinsky (2003), “quem-é-de-que-lugar” na elaboração dos projetos educacionais?

As reflexões e os questionamentos mostram que são necessárias pesquisas no campo da educação voltadas para os assentamentos rurais, em que trabalhadoras e trabalhadores rurais sejam ouvidos; que se investiguem seus discursos para conhecê-los, conhecer suas histórias, seus desejos, conhecimentos e as desigualdades históricas sofridas por esses sujeitos, de forma a subsidiar a elaboração de políticas públicas específicas, para propiciar melhores condições de vida para todas e todos.

REFERÊNCIAS

ANALFABETO. In: FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo Dicionário da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985.

ARROYO, Miguel Gonzalez. **Imagens quebradas: trajetórias e tempos de alunos e mestres**. Petrópolis: Vozes, 2004.

ARROYO, Miguel Gonzalez. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis: Vozes, 2011.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Tradução de Maria Ermantina Galvão G. Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 4. ed. São Paulo: Hucitec, 1988.

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 13. ed. São Paulo: Hucitec, 2009.

BAKHTIN, Mikhail. **Problemas da poética em Dostoiévski**. Tradução de Paulo Bezerra. 4. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

BAKHTIN, Mikhail. **Questões de literatura e de estética**: a teoria do romance. Tradução de Aurora Bernadini, José Pereira Júnior, Augusto Góes Júnior, Helena Nazário e Homero Freitas de Andrade. São Paulo: Hucitec: Unesp, 1998.

BAKHTIN, Mikhail. **Questões de literatura e de estética**: a teoria do romance. Tradução do russo por Aurora Bernadini, José Pereira Júnior, Augusto Góes Júnior, Helena Nazário e Homero Freitas de Andrade. 6. ed. São Paulo: Hucitec, 2010.

BAKHTIN, Mikhail; VOLOCHÍNOV, Valentin. **Palavra própria e palavra outra na sintaxe da enunciação**. Tradução de Luciano Ponzio. São Carlos: Pedro & João, 2011.

BÍBLIA SAGRADA (Edição Pastoral). Tradução, introduções e notas de Ivo Storniolo e Euclides Martins Balancin. São Paulo: Sociedade Bíblica Católica Internacional: Edições Paulinas, 1990.

BRASIL. **Cartilha de acesso ao Pronaf**: saiba como obter crédito para a agricultura familiar. Brasília: Sebrae: MDA, 2011.

BRASIL. **Decreto nº 3.029, de 9 de janeiro de 1881**. Reforma a legislação eleitoral. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-3029-9-janeiro-1881-546079-publicacaooriginal-59786-pl.html>. Acesso em: 12 mar. 2019.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Agrário. Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária. **Reforma agrária**: o caminho para o desenvolvimento sustentável. Brasília: INCRA, 2010.

BRITTO, Luiz Percival Leme. Alfabetização e diversidade. Mesa-redonda: Definindo a alfabetização. In: TELECONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS, 3., Brasília, 2003. **Anais [...]** Brasília: SESI Nacional, 2003.

CLARK, Katerina; HOLQUIST, Michael. **Mikhail Bakhtin**. Tradução de J. Guinsburg. São Paulo: Perspectiva, 2004.

DESASNAR. In: FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo Dicionário da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985.

FARACO, Carlos Alberto. **Linguagem & diálogo**: as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin. Curitiba: Criar, 2003.

FARACO, Carlos Alberto. O problema do conteúdo, do material e da forma na arte verbal. In: BRAIT, Beth (org.). **Bakhtin: dialogismo e polifonia**. São Paulo: Contexto, 2009. p. 95-111.

FERRARO, Alceu Ravello. **História inacabada do analfabetismo no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2009.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. 9. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

GALVÃO, Ana Maria de Oliveira *et al.* (org.). **História da cultura escrita: séculos XIX e XX**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

GARCIA, Inez Helena Muniz. **Um lugar chamado Palheiros: os sentidos dos discursos de trabalhadoras e trabalhadores rurais de um assentamento de reforma agrária**. 2012. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2012.

GERALDI, João Wanderley. **Ancoragens: estudos bakhtinianos**. São Carlos: Pedro & João, 2010.

GINZBURG, Carlo. **Mitos, emblemas e sinais: morfologia e história**. Tradução de Federico Carotti. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

GOULART, Cecília Maria Aldigueri *et al.* **Processos de letramento na infância: modos de letrar e ser letrado na família e no espaço educativo formal**. Relatório Final de Pesquisa – CNPq. Niterói: UFF, 2005. Mimeo.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA.

Indicadores sociais municipais: uma análise dos resultados do universo do Censo Demográfico 2010. Rio de Janeiro, 2011. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv54598.pdf>. Acesso em: 25 ago. 2018.

INEP – INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS

EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Mapa do analfabetismo**

no Brasil. Brasília, 2013. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/documents/186968/485745/Mapa+do+analfabetismo+no+Brasil/>.

Acesso em: 25 ago. 2018.

PONZIO, Augusto. Problemas da sintaxe para uma linguística da escuta.

In: BAKHTIN, Mikhail; VOLOCHÍNOV, Valentin. **Palavra própria e palavra outra na sintaxe da enunciação.** Tradução de Luciano Ponzio. São Carlos: Pedro & João, 2011. p. 7-57.

RIBEIRO, Marlene. **Movimento camponês, trabalho e educação:**

liberdade, autonomia, emancipação: princípios/fins da formação humana. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

RUMMERT, Sonia Maria. Movimento sindical e políticas públicas para

a educação da classe trabalhadora no Brasil atual. *In:* CANÁRIO, Rui (org.). **Educação popular & movimentos sociais.** Lisboa: Unidade de I&D de Ciências da Educação, 2007a. p. 81-105.

RUMMERT, Sonia Maria. **Gramsci, trabalho e educação**: jovens e adultos pouco escolarizados no Brasil actual. Lisboa: Educa: Unidade de I&D de Ciências da Educação, 2007b. (Cadernos Sísifo, n. 4).

RUMMERT, Sonia Maria; CANÁRIO, Rui. Trabalho e formação de jovens e adultos trabalhadores com baixa escolarização: políticas e práticas no Brasil e em Portugal. *In*: SOUZA, Donald; MARTINEZ, Silvia. **Educação comparada**: rotas de além-mar. São Paulo: Xamã, 2009. p. 355-371. v. 1.

SÉRIOT, Patrick. Bakhtin no contexto: diálogo de vozes e hibridação das línguas: o problema dos limites. *In*: ZANDWAIS, Ana (org.). **Mikhail Bakhtin**: contribuições para a filosofia da linguagem e estudos discursivos. Porto Alegre: Sagra Luzzatto, 2005. p. 59-72.

SILVA, Maria do Socorro. Da raiz à flor: produção pedagógica dos movimentos sociais e a escola do campo. *In*: MOLINA, Mônica Castagna (org.). **Educação do campo e pesquisa**: questões para reflexão. Brasília: MDA, 2006. p. 60-93.

SOUZA, Marta Lima de. **Os sentidos da escrita para mulheres adultas**: família, religião e trabalho. 2011. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2011.

THOMPSON, Edward Palmer. **A formação da classe operária inglesa**: a árvore da liberdade. Tradução de Denise Bottmann. 4. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2004. v. 1.

VOLOSHINOV, Valentin. ¿Que es el lenguaje? *In*: SILVESTRI, Adriana; BLANCK, Guillermo. **Bajtín y Vigotski**: la organización semiótica de la conciencia. Barcelona: Antrophos, 1993. p. 217-243.

WILLINSKY, John. O Estado-Nação após o globalismo. *In*: GARCIA, Regina Leite; MOREIRA, Antonio Flávio (org.). **Currículo na contemporaneidade**: desafios e incertezas. São Paulo: Cortez, 2003. p. 81-114.

6

EDUCAÇÃO DO CAMPO, LEGISLAÇÃO E IMPLICAÇÕES NA GESTÃO E NAS CONDIÇÕES DE TRABALHO DE MULTISSERIADAS

Salomão Mufarrej Hage

INTRODUÇÃO

Este capítulo apresenta reflexões sobre a educação do campo, estabelecendo relação entre os parâmetros legais em vigência no que concerne à qualidade da educação ofertada no meio rural e as condições de trabalho dos docentes no chão das escolas rurais multisseriadas, evidenciando os desafios quanto à gestão dos processos pedagógicos nessas escolas¹.

A educação do campo tem sido compreendida como estratégica para o desenvolvimento socioeconômico do meio rural, resultado das mobilizações dos movimentos sociais do campo e da apresentação, por parte desses sujeitos coletivos, de proposições

¹ Este trabalho foi apresentado no XXV Simpósio Brasileiro e no II Congresso Ibero-Americano de Política e Administração da Educação (ANPAE), realizado em abril de 2011 na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

e práticas inovadoras, sintonizadas com as especificidades que configuram a diversidade socioterritorial do campo no Brasil.

Nesse contexto, um conjunto significativo de parâmetros e referências legais tem sido definido para atender às peculiaridades educacionais do meio rural, e este capítulo apresenta esses marcos de referência, como resultado de um estudo documental que foca a educação do campo na legislação educacional brasileira, destacando os papéis dos entes federados em assegurar as condições necessárias para a existência e funcionamento das escolas, assim como a formação e a valorização dos professores e a participação das comunidades rurais no controle social das políticas públicas.

Posteriormente, explicitamos aspectos de realidade das escolas multisseriadas, com base em estudos realizados no âmbito do Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação do Campo na Amazônia (GEPERUAZ, 2004, 2007, 2010) sobre as escolas multisseriadas no estado do Pará. Nesse contexto, são destacadas as condições de trabalho dos docentes e os desafios que eles enfrentam na gestão dos processos pedagógicos, obtidos por meio de entrevista com professores que atuam nas nessas escolas.

Os estudos que referenciam a realização deste artigo revelam que, para além dos parâmetros legais existentes, os sujeitos do campo ainda são obrigados a submeterem-se a um processo de escolarização nas séries iniciais do ensino fundamental, que se consubstancia enquanto precarização do modelo seriado de ensino, materializado na experiência das escolas multisseriadas, que, em grande medida, constitui-se na única alternativa para esses sujeitos terem acesso à escolarização nas comunidades em que vivem.

Identificamos ainda uma ambiguidade característica da dinâmica própria das escolas rurais multisseriadas: o quadro dramático de

precarização e abandono em que as escolas se encontram, reflexo do descaso com que tem sido tratada a escolarização obrigatória ofertada às populações do campo; e, ao mesmo tempo, as possibilidades de atuação e de gestão dos processos educacionais que envolvem o cotidiano dessas escolas, construídas pelos educadores, evidenciando situações criativas que desafiam as condições adversas que configuram sua realidade existencial.

ASPECTOS LEGAIS A SEREM OBSERVADOS NAS POLÍTICAS E PRÁTICAS EDUCACIONAIS NO CAMPO

A legislação educacional brasileira nos oferece ampla base legal para a implementação de políticas públicas que atendam às particularidades da vida rural. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, em seus artigos 23 e 28, estabelece que os sistemas de ensino devem promover as adaptações necessárias para que a educação básica seja ofertada adequadamente, indicando a possibilidade de definirmos o currículo, a organização da escola, o calendário escolar e as metodologias de acordo com as necessidades dos estudantes face às especificidades do ciclo agrícola, das condições climáticas e do trabalho no campo. Essas adequações são importantes, pois a simultaneidade entre trabalho e escolarização no meio rural constitui-se num fator que pode acarretar o fracasso escolar de crianças, jovens e adultos do campo.

Em consonância com a LDBEN, as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo oportunizam a elaboração de políticas públicas que afirmem a diversidade cultural, política, econômica, de gênero, geração e etnia presente no campo. Elas

foram aprovadas pela Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de abril de 2002, da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, constituindo-se num conjunto de princípios e procedimentos que visam legitimar a identidade própria das escolas do campo, a qual deve ser definida numa vinculação estreita com sua realidade existencial, referenciando-se na temporalidade e nos saberes próprios dos povos do campo, em sua memória coletiva, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais (BRASIL, 2002, p. 1).

Em seus artigos 3º, 6º e 7º, respectivamente, a Resolução citada indica que o Poder Público deve garantir a universalização do acesso da população do campo à educação básica e à educação profissional; proporcionar educação infantil e ensino fundamental nas comunidades rurais, inclusive para os que não concluíram tais estudos na idade prevista; e que os sistemas de ensino, por meio de seus órgãos normativos, devem regulamentar estratégias específicas de atendimento escolar do campo, salvaguardando os princípios da política de igualdade.

Em termos de estabelecimento de parcerias para o desenvolvimento de experiências de escolarização básica e de educação profissional e da aplicação da gestão democrática, a Resolução estabelece a necessidade de efetivação do “controle social da qualidade da educação escolar, mediante a efetiva participação da comunidade do campo” (BRASIL, 2002, p. 2); e no artigo 10, em consonância com o artigo 14 da LDBEN, estabelece que o projeto institucional das escolas do campo deverá “possibilitar o estabelecimento de relações entre a escola, a comunidade local, os movimentos sociais, os órgãos normativos do sistema de ensino e os demais setores da sociedade” (BRASIL, 2002, p. 2); contribuindo, em

conformidade com os termos do disposto no parágrafo 1º do artigo 1º da Carta Magna, “para a consolidação da autonomia das escolas e o fortalecimento dos conselhos; e, estimulando a autogestão no processo de elaboração, desenvolvimento e avaliação das propostas pedagógicas das instituições de ensino” (BRASIL, 2002, p. 2).

Em termos do exercício da docência, a Resolução prevê “a formação inicial em curso de licenciatura, estabelecendo como qualificação mínima, para a docência na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, o curso de formação de professores em nível médio, na modalidade normal” (BRASIL, 2002, p. 2); e de acordo com o artigo 67 da LDBEN, indica o desenvolvimento de políticas de formação inicial e continuada para habilitar todos os professores leigos e promover o aperfeiçoamento permanente dos docentes (BRASIL, 2002), recomendando aos sistemas de ensino, que observem, enquanto questão complementar, no processo de normatização da formação de professores para o exercício da docência nas escolas do campo, os seguintes componentes:

I – estudos a respeito da diversidade e o efetivo protagonismo das crianças, dos jovens e dos adultos do campo na construção da qualidade social da vida individual e coletiva, da região, do país e do mundo; II – propostas pedagógicas que valorizem, na organização do ensino, a diversidade cultural e os processos de interação e transformação do campo, a gestão democrática, o acesso ao avanço científico e tecnológico e respectivas contribuições para a melhoria das condições de vida e a fidelidade aos princípios éticos que norteiam a convivência solidária e colaborativa nas sociedades democráticas (BRASIL, 2002, p. 3).

Tendo em vista a necessidade de detalhar melhor as referências legais para orientar a educação ofertada às populações do campo, a Resolução nº 2, de 28 de abril de 2008, foi aprovada pela Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, estabelecendo diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da educação básica do campo (BRASIL, 2008).

Essa Resolução dá um grande destaque à normatização quanto à política de nucleação e sua vinculação ao transporte escolar, por constituírem-se questões relevantes no tocante à efetivação das políticas educacionais a serem realizadas no meio rural, ao influenciarem em grande medida os resultados da educação oferecida às populações do campo.

Em seu artigo 3º, parágrafo 1º, a mesma Resolução estabelece que

[...] a educação infantil e os anos iniciais do ensino fundamental serão sempre oferecidos nas próprias comunidades rurais, evitando-se os processos de nucleação de escolas e de deslocamento das crianças; [e que] Os cinco anos iniciais do ensino fundamental, excepcionalmente, poderão ser oferecidos em escolas nucleadas, com deslocamento intracampo dos alunos, cabendo aos sistemas estaduais e municipais estabelecer o tempo máximo dos alunos em deslocamento a partir de suas realidades (BRASIL, 2008, p. 2).

O parágrafo 2º desse mesmo artigo afirma que “em nenhuma hipótese serão agrupadas em uma mesma turma crianças de educação infantil com crianças do ensino fundamental” (BRASIL, 2008, p. 2); e, em seu artigo 4º, parágrafo único, estabelece que

[...] 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; [e] 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).

No caso dos anos finais do ensino fundamental, para o ensino médio, integrado ou não à educação profissional técnica, e para a educação de jovens e adultos, a Resolução nº 2, em seu artigo 5º, estabelece que “a nucleação rural poderá constituir-se em melhor solução, mas deverá considerar o processo de diálogo com as comunidades atendidas, respeitados seus valores e sua cultura” (BRASIL, 2008, p. 2); assim como “deve considerar que os deslocamentos sejam feitos nas menores distâncias possíveis, preservado o princípio intracampo” (BRASIL, 2008, p. 3), evitando-se, ao máximo, o deslocamento do campo para a cidade.

No que se refere ao transporte escolar, a Resolução estabelece em seu artigo 8º que, “quando necessário e indispensável, deverá ser cumprido de acordo com as normas do Código Nacional de Trânsito quanto aos veículos utilizados”, observando-se “os artigos 137, 138 e 139 do referido Código” (BRASIL, 2008, p. 3) para a efetivação dos contratos. O Código de Trânsito Brasileiro (CTB), Lei nº 9.503, de 23 de setembro de 1997, em seu capítulo XIII, ao tratar especificamente da “condução de escolares”, estabelece em seu artigo 136 que “os

veículos destinados à condução coletiva de escolares somente poderão circular nas vias com autorização emitida pelo órgão ou entidade executivos de trânsito dos estados e do Distrito Federal, atendendo a requisitos específicos e equipamentos obrigatórios estabelecidos pelo Contran” (BRASIL, 1997).

A Resolução também estabelece que o transporte escolar “quando oferecido para crianças e jovens portadores de necessidades especiais, em suas próprias comunidades ou quando houver necessidade de deslocamento para a nucleação, deverá adaptar-se às condições desses alunos, conforme leis específicas” (BRASIL, 2008, p. 3); e em todos os níveis e modalidades de ensino, ele será oferecido em conformidade com a legislação que define o regime de colaboração entre os entes federados.

Em síntese, a legislação em vigência, por meio da Resolução 2/2008 indica, em seu artigo 10, que

[...] quando a nucleação rural for considerada, para os anos do ensino fundamental ou para o ensino médio ou educação profissional técnica de nível médio integrada com o ensino médio, considerará sempre as distâncias de deslocamento, as condições de estradas e vias, o estado de conservação dos veículos utilizados e sua idade de uso, a melhor localização e as melhores possibilidades de trabalho pedagógico com padrão de qualidade; [sendo necessário que] esse planejamento seja feito em comum com as comunidades e em regime de colaboração, estado/município ou município/município consorciados (BRASIL, 2008, p. 4).

Esse mesmo artigo, em seu § 2º, determina que “as escolas multisseriadas, para atingirem o padrão de qualidade definido em nível nacional, necessitam de professores com formação pedagógica, inicial e continuada, instalações físicas e equipamentos

adequados, materiais didáticos apropriados e supervisão pedagógica permanente” (BRASIL, 2008, p. 4).

Identificamos assim, nas legislações investigadas, a preocupação com a definição de referências e parâmetros no que concerne à qualidade da educação ofertada nas pequenas escolas rurais multisseriadas, procurando-se estabelecer os papéis dos entes federados em assegurar as condições básicas para a existência e o funcionamento das escolas bem como a participação das comunidades rurais no tocante ao controle social das políticas públicas.

Isso revela quanto a educação do campo tem sido compreendida enquanto estratégica para o desenvolvimento socioeconômico do meio rural, resultado das mobilizações dos movimentos sociais do campo e da apresentação, por parte desses sujeitos coletivos, de proposições e práticas inovadoras, sintonizadas com as especificidades que configuram a diversidade socioterritorial do campo no Brasil.

Esse é o caso da pedagogia da alternância, que, nesse cenário, passou a mostrar-se como uma alternativa adequada para a educação básica para atender aos sujeitos do campo, especialmente nos anos finais do ensino fundamental, no ensino médio e na educação profissional técnica de nível médio, em razão da relação expressiva que promove entre as três agências educativas – família, comunidade e escola.

Como resultado da mobilização dos Centros Familiares de Formação em Alternância (CEFAs) e de sua articulação com o poder público, o Conselho Nacional de Educação, por meio da Câmara de Educação Básica, aprovou o Parecer nº 1, em 1º de março de 2006, que reconhece os dias letivos para a aplicação da pedagogia

da alternância nos CEFAs, oportunizando-lhes a certificação dos estudantes matriculados.

Nessa mesma perspectiva, visando fortalecer e consolidar o aparato legal que normatiza a educação do campo em nosso país, no dia 4 de novembro de 2010, o ex-presidente Luiz Inácio Lula da Silva assinou o Decreto nº 7.352 (BRASIL, 2010), que dispõe sobre a política de educação do campo e sobre o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera), a qual, apesar de toda sua significância e abrangência no cenário nacional, vem sofrendo muitas restrições por parte dos setores públicos responsáveis por fiscalizar as contas da União.

Esse decreto assegura o Pronera como programa que integra a política de educação do campo do país e explicita, com maior detalhamento, seus objetivos, beneficiários, natureza dos projetos a serem apoiados, referências para a gestão do programa e fontes de financiamento, sendo, por isso, considerado um passo muito importante em direção à consolidação do programa como política pública.

No que concerne à política de educação do campo, em seu artigo 1º, o decreto indica a necessidade de ampliação e qualificação da oferta de educação básica e superior às populações do campo, reafirmando a importância de que a União, em regime de colaboração com os estados, o Distrito Federal e os municípios, cumpra seu papel de assegurar aos sujeitos do campo educação pública de qualidade e indicando o Plano Nacional de Educação como um mecanismo próprio para a definição de diretrizes e metas capazes de viabilizar essa indicação.

Nesse mesmo artigo, no parágrafo 1º, inciso II, o decreto define que escola do campo é “aquela situada em área rural, conforme

definida pela Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), ou aquela situada em área urbana, desde que atenda predominantemente a populações do campo” (BRASIL, 2010, p. 1). São consideradas do campo também “as turmas anexas vinculadas a escolas com sede em área urbana” (BRASIL, 2010, p. 1) e que atendem predominantemente a populações do campo.

O decreto assegura ainda que a educação do campo deve se concretizar

[...] mediante a oferta de formação inicial e continuada de profissionais da educação, a garantia de condições de infraestrutura e transporte escolar, bem como de materiais e livros didáticos, equipamentos, laboratórios, biblioteca e áreas de lazer e desporto adequados ao projeto político-pedagógico e em conformidade com a realidade local e a diversidade das populações do campo (BRASIL, 2010, p. 1).

Entre os princípios da educação do campo, estabelecidos no artigo 2º, o decreto reafirma “o controle social da qualidade da educação escolar, mediante a efetiva participação da comunidade e dos movimentos sociais do campo” (BRASIL, 2010, p. 2). Além disso, em seu artigo 9º, estabelece que os estados e o Distrito Federal, “no âmbito de suas Secretarias de Educação, deverão contar com equipes técnico-pedagógicas específicas, com vistas à efetivação de políticas públicas de educação do campo” (BRASIL, 2010, p. 4), assim como “deverão constituir instâncias colegiadas, com participação de representantes municipais, das organizações sociais do campo, das universidades públicas e outras instituições afins, com vistas a colaborar com a formulação, implementação e acompanhamento das políticas de educação do campo” (BRASIL,

2010, p. 4), ambas estabelecidas como requisito para apresentação de demandas de apoio técnico e financeiro suplementares para o atendimento educacional das populações do campo.

Não obstante a identificação de marcos legais de qualidade, que deveriam ser alcançados na educação básica nas escolas do campo, a situação de penúria ainda vivenciada pelos sujeitos que estudam nas escolas existentes no meio rural nos faz compreender com mais clareza as contradições que se materializam entre os discursos inovadores e entusiastas e a realidade existencial que revela situações de abandono e descompromisso para com a qualidade da educação ofertada no campo em nosso país.

A REALIDADE DAS ESCOLAS MULTISSERIADAS E SUAS IMPLICAÇÕES NAS CONDIÇÕES DE TRABALHO DOS PROFESSORES E NA GESTÃO DOS PROCESSOS PEDAGÓGICOS

Desde 2002, temos realizado estudos sobre a educação do campo, focando especificamente as escolas rurais multisseriadas e os desafios que os sujeitos do campo enfrentam para assegurar o seu direito à escolarização nas pequenas comunidades onde vivem, trabalham e produzem a sua existência. Esses estudos se iniciaram no estado do Pará e ampliaram-se a partir de experiências acumuladas com a nossa participação em outros espaços e contextos de caráter regional e nacional, como seminários, encontros, congressos, palestras e conferências, além de orientações de monografias, dissertações e teses, bancas examinadoras ou organização de livros sobre essa temática.

Para dar mais concretude a nossa tese, apresentamos inicialmente um conjunto de particularidades que afetam as condições de trabalho dos professores “no chão da escola” e se apresentam como dificuldades para a gestão dos processos pedagógicos nas escolas multisseriadas – particularidades essas que fortalecem o descrédito que se atribui às escolas rurais quanto a assegurarem uma ação educativa de qualidade. Posteriormente, compartilhamos reflexões que expressam possibilidades de reinventar a ação educativa no interior dessas escolas.

a. Precariedade de infraestrutura: em muitas situações, as escolas multisseriadas encontram-se localizadas nas pequenas comunidades rurais, muito afastadas das sedes dos municípios, e cuja população atendida não atinge o contingente definido pelas secretarias de educação para formar uma turma por série. São escolas que, muitas vezes, não têm prédio próprio e funcionam na casa de um morador local ou em salões de festas, barracões, igrejas etc. Têm infraestrutura precária e funcionam em prédios muito pequenos, construídos de forma inadequada quanto à ventilação, à iluminação, à cobertura e ao piso; encontram-se em péssimo estado de conservação, com goteiras, remendos e improvisações de toda ordem, causando risco aos seus estudantes e professores. Grande parte delas tem somente uma sala de aula, onde se realizam as atividades da escola e da comunidade.

b. Currículo deslocado da realidade do campo: o trabalho com muitas séries ao mesmo tempo, bem como faixa etária diversificada, interesse e nível de aprendizagem muito variados dos estudantes, impõe dificuldades aos professores para realizar o planejamento curricular nas escolas multisseriadas.

Nessa situação, os professores acabam sendo pressionados a utilizar os livros didáticos que circulam nessas escolas – muitas vezes antigos e ultrapassados – como única fonte para a seleção e organização dos conhecimentos utilizados na formação dos estudantes, sem atentar para as implicações curriculares resultantes dessa atitude, uma vez que esses manuais pedagógicos impõem a definição de um currículo que não se relaciona com a realidade, com a vida e com a cultura das populações do campo.

c. Fracasso escolar e defasagem idade-série elevados diante das condições de ensino e aprendizagem: os estudantes e professores enfrentam muitas situações adversas, como por exemplo: longas distâncias percorridas pelos estudantes e por professores para chegar à escola, que podem durar até oito horas diárias, caminhando por ramais e vicinais pouco pavimentadas, utilizando montaria, bicicleta, motocicleta, casco, rabeta, barco, caminhão, ônibus etc., muitas vezes antigos, sem manutenção, superlotados; pela oferta irregular da merenda, que quando não está disponível, desestimula bastante os estudantes a permanecerem na escola.

d. Falta de acompanhamento pedagógico das Secretarias de Educação: os professores, pais e integrantes da comunidade envolvidos com as escolas multisseriadas se ressentem do apoio que as Secretarias Estaduais e Municipais de Educação deveriam dispensar às escolas do campo e afirmam serem estas discriminadas em relação às escolas urbanas, que têm prioridade absoluta em relação ao acompanhamento pedagógico e à formação dos docentes.

e. Política de nucleação vinculada ao transporte escolar: os dados oficiais, extraídos do Censo Escolar do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas

Educacionais Anísio Teixeira (INEP), revelam a existência, em 2006, de 50.176 escolas exclusivamente multisseriadas no país, as quais atendiam um contingente de 1.875.318 estudantes, representando 32% da matrícula total no meio rural (INEP, 2006). No ano de 2009, o censo indica a existência de 49.305 escolas exclusivamente multisseriadas no país, com a matrícula de 1.214.800 estudantes (INEP, 2010). A existência de um número muito extenso de escolas, associado à dispersão de sua localização e ao atendimento reduzido do número de estudantes por escola têm levado os gestores públicos a adotar, como estratégia mais frequente, a política de nucleação dessas escolas, vinculada ao transporte escolar, resultando no fechamento das escolas nas pequenas comunidades rurais e na transferência dos estudantes para as comunidades rurais mais populosas (sentido campo-campo) ou para as sedes municipais (sentido campo-cidade). Dados oficiais do INEP, do Censo Escolar de 2006, fortalecem essa argumentação ao revelarem que houve um crescimento no deslocamento dos estudantes do meio rural no sentido campo-cidade de mais de 20 mil alunos transportados e de mais de 200 mil estudantes transportados em 2006 no sentido campo-campo.

Todas essas particularidades, em seu conjunto, contrastam com as referências legais estabelecidas nas legislações educacionais em vigência que abordam a educação do campo, fortalecendo uma visão negativa com relação à escola rural, levando grande parte dos sujeitos do campo e da cidade a se referirem às escolas multisseriadas como um “mal necessário”, por enxergarem nelas a única opção de oferta dos anos iniciais do ensino fundamental nas pequenas comunidades rurais, e, ao mesmo tempo, como responsáveis pelo fracasso escolar

dos sujeitos do campo, reforçando-se o entendimento generalizado de que a solução para os problemas das escolas rurais multisseriadas se resume a transformá-las em seriadas, seguindo o modelo do meio urbano.

Especificamente em relação aos docentes das escolas rurais multisseriadas, em que pese o fato de a legislação vigente estabelecer referências quanto a sua formação e valorização, os estudos que temos realizado revelam muitas contradições entre o discurso e a prática, entre as prerrogativas legais definidas e a realidade concreta vivenciada pelos educadores no chão da escola. De maneira mais abrangente, os professores realizam seu trabalho nas escolas rurais multisseriadas sob grande pressão, gestando o trabalho pedagógico com muitas angústias e desafios, sobrecarga de atividades e muitas vezes enfrentando a instabilidade no emprego, conforme revelam os depoimentos a seguir:

Professora 1, no estado do Pará: As dificuldades que enfrento na escola onde trabalho são muitas. A escola fica localizada às margens do rio Canaticú. A escola funciona numa casa comunitária, é só uma sala e lá funciona a cozinha, onde é feita a merenda no fogão à lenha. A fumaça invade a sala onde todo mundo está estudando, porque não tem sequer uma parede que faça uma divisão na casa. Na cozinha, não temos vasilhas suficientes para utilizarmos como copos e pratos, não temos pote, não temos panela de pressão etc. Trabalho com 22 alunos de 1^a a 4^a série, e só temos uma lousa, muito pequena; nela eu tenho que fazer as atividades para todos os alunos. Não podemos fazer um mural de trabalho para deixar na escola porque não podemos deixar na escola, não se pode deixar nada porque levam, rasgam tudo o que fica lá. Não tem como fechar a casa, ela fica toda aberta.

As dificuldades são tantas que até me deixa triste. Eu queria trabalhar em uma escola onde pudesse fazer um trabalho melhor e agradável, onde todos gostassem (informação verbal).

Professora 2, no estado do Pará: A escola não é boa não, pelo contrário, é péssima. Temos apenas uma sala onde podemos realizar atividades educativas. A outra sala serve de depósito para tudo o que você possa imaginar – merenda, livros, material didático, remédios, quando tem, e outros. O banheiro não tem condições de uso quando chove, porque ele é feito de buraco no chão e quando vem a água da chuva, transborda, colocando em risco até a nossa saúde; as crianças vivem com os pés cheio de micose por conta dessa situação. Não tem onde fazer merenda, os pais improvisaram aquele barracão que você está vendo ali, mas ele não é cercado, e quando chove fica inviável ficar ali, sem falar que caem muitos bichinhos na merenda por causa da palha. Aqui na sala também chove, o telhado está todo esburacado, este piso também é uma vergonha, os buracos só fazem aumentar. Eu reclamo todas às vezes que vou à Secretaria de Educação, às vezes fico até com medo porque ainda estou no estágio probatório, mas não tem outro jeito, se a gente não reclamar as coisas ficam pior. Além disso, exerço a função de diretor, corro atrás do material didático e da merenda, sou servente, lavo e limpo, não tem material de limpeza, a vassoura tem que emprestar. Aqui farta tudo. Às vezes acho que existe um descaso muito grande com as escolas que ficam na zona rural, até porque não tem nem como alguém ir reclamar devido à dificuldade de ir até a cidade, tendo em vista que o ônibus só entra na segunda e na sexta-feira, ou a pessoa passa a

semana lá ou o final de semana e é complicado para quem trabalha (informação verbal).

Os depoimentos são reveladores das angústias, dos desafios e do grande esforço que os professores enfrentam para gestar os processos pedagógicos nas escolas rurais multisseriadas. Em geral, a sobrecarga de trabalho, o isolamento e a sensação de impotência diante das mazelas e as dificuldades a serem superadas são marcas que configuram as condições do trabalho docente e incidem sobre a construção da identidade dos educadores do campo, impondo muitas restrições aos professores, principalmente quando estes não são efetivos das redes de ensino.

Nas escolas multisseriadas, um único professor atua em múltiplas séries concomitantemente, reunindo estudantes da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental em uma mesma sala de aula; e, sendo o docente o único profissional que atua nessas escolas, termina sendo obrigado a assumir muitas outras funções, ficando responsável por preparar e servir a merenda, limpar a escola, realizar as matrículas e pelas demais atividades de secretaria e de gestão. Além disso, a condição de trabalhador temporário provoca a instabilidade no emprego e torna os professores mais vulneráveis às pressões advindas de políticos e gestores locais, interferindo diretamente na contratação e na lotação desses profissionais.

Sem uma compreensão mais abrangente desse processo, a maioria dos professores das escolas multisseriadas são induzidos a organizar o seu trabalho pedagógico sob a lógica da seriação, desenvolvendo suas atividades educativas referenciados por uma visão de “ajuntamento” de várias séries, que os obriga a elaborar tantas estratégias de avaliação e planos de ensino diferenciados quanto

forem as séries com as quais trabalham, envolvendo estudantes da educação infantil e do ensino fundamental concomitantemente.

Sob essa lógica, é muito comum presenciarmos na sala de aula de uma escola ou turma multisseriada os docentes conduzindo o ensino a partir da transferência mecânica de conteúdos aos estudantes, sob a forma de pequenos trechos, como se fossem retalhos dos conteúdos disciplinares, extraídos dos livros didáticos a que conseguem ter acesso, muitos deles bastante ultrapassados e distantes da realidade do meio rural, os quais são repassados através da cópia ou da transcrição no quadro, utilizando-se da fragmentação do espaço escolar com a divisão da turma em grupos, cantos ou fileiras seriadas, como se houvesse várias salas em uma, separadas por “paredes invisíveis”.

Em muitas situações, os professores se sentem pressionados pelas Secretarias de Educação, quando definem encaminhamentos padronizados no que se refere tanto à definição dos horários de funcionamento das turmas quanto ao planejamento e à listagem de conteúdos, reagindo de forma a utilizar sua experiência e sua criatividade para gestar o trabalho pedagógico com as várias séries, adotando medidas diferenciadas diante das especificidades de suas escolas ou turmas.

Os depoimentos a seguir são reveladores no que diz respeito aos métodos que os professores criam e utilizam no chão da escola para reinventar a gestão dos processos pedagógicos:

Professora 3, no estado do Pará: Eu trabalho só num período, de 7 às 11h, com seis séries. Eu organizo o trabalho na sala de aula assim: todo dia, eu levo os cadernos dos menores (jardim II e III) para casa. Lá eu passo as atividades para eles. Chegando aqui, eu dou o caderno para eles e depois vou passar as atividades

para a 1^a, 2^a, 3^a e para a 4^a série. Quando uma está terminando, eu mando aguardar um pouquinho, para eu poder ver a outra que já acabou. Eu procuro ao máximo me esforçar para que essas atividades sejam cumpridas, usando os três quadros de escrever, apesar de ser difícil a gente cumprir os conteúdos, devido às séries serem muitas. Eu sinto dificuldade para pôr em prática o planejamento. São seis turmas, o tempo que estou explicando para uma, as outras crianças já estão dizendo: “Professora, já acabou minha atividade; a senhora ainda não vem explicar para mim?”. A gente tem que ter aquele fôlego, para tentar reparar todas aquelas turmas (informação verbal).

Professora 4, no estado do Pará: Eu trabalho com cinco séries: jardim III, 1^a, 2^a, 3^a e 4^a série, em dois horários. Pela manhã, eu trabalho com a 1^a série e o jardim III, porque dá muito mais gente do que a 2^a, 3^a e 4^a série, que funciona à tarde. Eu trabalho primeiro uma série: eu jogo no quadro e explico. Depois eu saio para explicar para a outra série – e é aí que começa a dificuldade. Os conteúdos trabalhados são aqueles que a gente recebe da Secretaria de Educação. A gente trabalha o conteúdo que representa a realidade do lugar, a necessidade de cada comunidade. Na minha escola, a gente não aprende somente a ler e escrever, mas também a conviver e viver com os outros para que eles tenham um futuro mais brilhante, porque aqui, é uma zona rural raiz de povo de quilombo. O pior é ficar sem escola num lugar como esse. Eu faço um plano para cada série, cinco planos, de acordo com o conteúdo que vem da secretaria, mas eles deram uma abertura para gente sempre colocar mais alguma coisa. O livro didático, eu utilizo para fazer as pesquisas. Da pesquisa, nós organizamos as aulas. A gente faz tipo um debate na sala de aula, porque

eu gosto de ver o que o aluno está pensando daquele conteúdo. A avaliação, de certa forma, eu faço em grupo e individual todo dia. A aprendizagem existe no multisseriado, mas depende muito da vontade do aluno (informação verbal).

Os depoimentos mostram a criação de diferentes alternativas utilizadas na gestão do trabalho docente, envolvendo o planejamento dos conhecimentos e a organização dos estudantes das diferentes séries na sala de aula, além do uso do quadro de giz, das atividades de ensino ou de outras formas de viabilizar a condução do ensino e de oportunizar a aprendizagem aos estudantes.

Essas alternativas em grande medida são originárias das experiências dos docentes adquiridas com a atuação nas escolas seriadas ou pela participação nas formações promovidas pelas redes de ensino, que em geral não pautam as escolas multisseriadas em seus conteúdos, obrigando os docentes a realizar as adaptações necessárias às especificidades dessas escolas.

Os depoimentos revelam ainda que a grande referência utilizada pelos professores para a organização do trabalho pedagógico continua sendo a seriação, sem que haja total compreensão das referências que configuram esse paradigma de organização do ensino e de seus impactos na educação e nos modos de vida do campo.

Contudo, as discussões sobre as escolas multisseriadas que temos pautado não se esgotam nas questões relacionadas à precarização da ação docente ou de aplicação do paradigma seriado de ensino no chão da escola. Assim, como encerramento, destacamos a necessidade de maiores estudos sobre a gestão do trabalho pedagógico, sobre a construção do currículo e de metodologias que atendam às peculiaridades de vida das populações do campo

e possam referenciar o trabalho docente nas escolas, ajudando os professores a transgredir o paradigma seriado urbano de ensino.

O depoimento apresentado a seguir, de um professor de escola multisseriada no estado do Pará, fortalece nossa esperança de que o trabalho docente pode fazer a diferença quando o professor tem uma consciência mais clara de seu papel e da função na educação dos sujeitos do campo:

Professor 5, no estado do Pará: Eu trabalho na área da educação pública, como professor no ensino fundamental, anos iniciais, desde 1991, com turmas multisseriadas. Durante esse longo período de trabalho, vale ressaltar que muitas lembranças positivas marcam minha vida, pois apesar das inúmeras dificuldades, elas não conseguiram ultrapassar os meus anseios, e mantive, assim, desde minha infância, o sonho de ser um dia professor. Estudar para mim era tudo. Poder estudar significava ser alguém que iria fazer a diferença no meio social e contribuir com os que mais de mim precisassem. Por essa razão, quando estou junto com os meus alunos, vivencio outra realidade; a prática em poder contribuir com ações inovadoras com os alunos, que certamente brilharão como verdadeiros mestres. Gostaria de dizer que minhas metodologias são baseadas no coletivo, pela ação conjunta com todo grupo. Venho aprendendo sobre métodos interdisciplinares, porém, muito antes de ter uma graduação, já trabalhava dentro dessa linha e, mesmo sem saber que já estava trabalhando, já dava para ver que surtia o efeito educativo de ensino-aprendizagem. O gosto para continuar trabalhando na área da educação leva-me a compreender que meu papel vai além de ensinar os alunos: devo fazer a diferença a

partir de meus trabalhos na escola, na família e na comunidade onde vivo.

Tenho construído um espaço visto como positivo, ao poder trabalhar em escola multisseriada, na zona rural. Isso para mim é forma de orgulho: poder explorar e vivenciar ainda das culturas da zona rural na sociedade atual (informação verbal).

REFERÊNCIAS

BRASIL. Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010. Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - Pronera. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, ano 147, n. 212, p. 1-3, 5 nov. 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de abril de 2002. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, ano 139, n. 67, p. 32, 9 abr. 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CNE/CEB nº 2, de 28 de abril de 2008. Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, ano 145, n. 81, p. 25-26, 29 abr. 2008.

BRASIL. Capítulo XIII - da condução de escolares. In: BRASIL. Lei nº 9.503, de 23 de setembro de 1997. Institui o Código de Trânsito Brasileiro. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, ano 124, n. 184, p. 21201-21246, 24 set. 1997. p. 21212.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CEB nº 1, de 1 de fevereiro de 2006.** Dias letivos para a aplicação da Pedagogia de Alternância nos Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFA). Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pcebo01_06.pdf. Acesso em: 13 mar. 2019.

GEPERUAZ – GRUPO DE ESTUDO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO NA AMAZÔNIA. **Classes multisseriadas:** desafios da educação rural no estado do Pará/Amazônia. Belém, 2004. [Relatório apresentado ao CNPq].

GEPERUAZ – GRUPO DE ESTUDO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO NA AMAZÔNIA. **Currículo e inovação:** transgredindo o paradigma multisseriado nas escolas do campo na Amazônia. Belém, 2007. [Relatório apresentado ao CNPq].

GEPERUAZ – GRUPO DE ESTUDO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO NA AMAZÔNIA. **Políticas de nucleação e transporte escolar:** construindo indicadores de qualidade da educação básica nas escolas do campo da Amazônia. Belém, 2010. [Relatório apresentado ao CNPq].

INEP – INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sinopse estatística da educação básica:** Censo Escolar 2006. Brasília: INEP, 2007.

INEP – INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sinopse estatística da educação básica:** Censo Escolar 2009. Brasília: INEP, 2010.

EDUCAÇÃO DO CAMPO:

o diálogo na construção do currículo

Rosemeri Scalabrin

Ana Lúcia Assunção Aragão

INTRODUÇÃO

Este capítulo é um recorte de uma pesquisa de doutorado realizada no período de 2008 a 2011, que culminou na tese intitulada *Diálogos e aprendizagens na formação em agronomia para assentados*. Nela foi investigado o curso de Agronomia da Universidade Federal do Pará (UFPA), no Campus Marabá, como articulador de conhecimentos (científico e dos agricultores) na formação de assentados, na perspectiva de perceber indicadores promotores de mudanças (coletivas/sociais, individuais, relativas à sustentabilidade) na formação superior no *campus* universitário de Marabá. Essa pesquisa se realizou por meio de investigação documental e de entrevistas com professores da universidade, educandos do curso e dirigentes dos movimentos sociais parceiros.

O estudo demonstrou que a dinâmica que envolve a construção coletiva do currículo no ensino superior, em especial nos cursos da

educação do campo, tem se efetivado tanto pela relação dialógica no interior da universidade quanto com a sociedade, pela relação construída com os movimentos sociais do campo.

PROBLEMÁTICAS ENVOLVIDAS NA CRIAÇÃO DO CURSO DE AGRONOMIA COM FOCO NA AGRICULTURA FAMILIAR

A formação de profissionais na área das Ciências Agrárias desenvolvida nos cursos de Agronomia em todo o país, tanto pelas universidades públicas quanto pelas faculdades privadas, apresentam como foco a monocultura e o agronegócio; os alunos são oriundos do meio urbano; as práticas educativas, via de regra, são cartesianas porque desconsideram a realidade; o currículo é disciplinar e fragmentado, restrito a uma grade de disciplinas construída pela produção acadêmica sem a participação da sociedade organizada, cuja formação está descolada do projeto de desenvolvimento do campo e das políticas públicas de crédito, assistência técnica, saúde e infraestrutura, entre outras.

Essa perspectiva de formação está restrita à preparação de mão de obra para o mercado capitalista, pautada na urbanização dos cursos, seja pelo fato de a estrutura física estar localizada no espaço urbano, seja pelo fato de o currículo, as metodologias e as práticas docentes desconsiderarem a potencialidade do campo e da agricultura familiar, além da própria diversidade da realidade do campo, o que gera separação entre teoria e prática, ensino, pesquisa e extensão.

Essas problemáticas têm a ver com uma concepção de universidade que originou a criação das universidades brasileiras,

que traz em seu modelo de educação a influência francesa¹, com enfoque no ensino, não na pesquisa; a alemã², com enfoque na formação geral, científica e humanística, tendo a pesquisa como uma das finalidades; e a norte-americana³, com enfoque na produtividade e na formação para o mercado de trabalho.

Segundo Chauí (2001, p. 35), embora a universidade seja uma “instituição social”, o que “significa que ela realiza e exprime de modo determinado a sociedade de que é e faz parte”, ela tem se transformado em uma organização prestadora de serviços, deslocando-se para uma “organização social” cuja principal marca é

1 Esse modelo foi caracterizado por escolas isoladas de cunho profissionalizante, com dissociação entre ensino e pesquisa. O chamado “modelo napoleônico” apresenta uma supervalorização das ciências exatas e tecnológicas e a desvalorização da filosofia, teologia e ciências humanas, com uma departamentalização estanque dos cursos voltados para profissionalização. Esse modelo influenciou a Universidade do Rio de Janeiro.

2 Esse modelo tinha como preocupação introduzir a pesquisa como uma das finalidades da universidade e a constituição de uma Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras como centro integrador e catalisador da ideia de universidade, responsável pela ciência livre e desinteressada. Defendeu a autonomia universitária – embora financiada pelo Estado –, a formação geral, científica e humanista e tinha a pesquisa como uma das finalidades. Esse modelo influenciou a organização da Universidade de São Paulo.

3 Essa concepção tem origem nos acordos entre o Ministério da Educação (MEC) do Brasil e a Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional (USAID, na sigla em inglês), que difundiu a Reforma Universitária de 1968, incorporando as seguintes concepções: vínculo linear entre educação e desenvolvimento econômico, entre educação e mercado de trabalho; estímulo às parcerias entre universidade e setor produtivo; instituição do vestibular unificado, do ciclo básico ou primeiro ciclo geral, dos cursos de curta duração, do regime de créditos e matrícula por disciplinas, visando a uma maior racionalização para as universidades; fim da cátedra e incorporação do sistema departamental; criação da carreira docente aberta e do regime de dedicação exclusiva; expansão do ensino superior, por meio da ampliação do número de vagas nas universidades públicas e da proliferação de instituições privadas, o que provocou uma massificação desse nível de ensino; a ideia moderna de extensão universitária; e a ênfase nas dimensões técnicas e administrativas do processo de reformulação da educação superior, no sentido de sua despolitização (PAULA, 2002).

a “fragmentação competitiva” em que parte das pesquisas tem sido determinada pelas exigências do mercado.

Essa transformação, no Brasil, tem origem na ditadura militar (1964-1985) e está pautada pela ideia de eficiência e de eficácia, de competências e de habilidades, as quais dependem da especificidade da organização-universidade, que tem referência em si mesma, pois se coloca em um campo de acirrada competição, onde deve “gerir seu espaço e tempo particular aceitando como dado bruto sua inserção num dos pólos da divisão social, e seu alvo não é responder às contradições e sim vencer a competição com seus supostos iguais” (CHAUI, 1999, p. 6).

Nesse contexto, a concepção de universidade é orientada por sua operacionalidade organizacional, por um “conjunto de meios (administrativos) particulares [...]” definidos “como estratégias balizadas pelas ideias de eficácia e de sucesso no emprego de determinados meios para alcançar o objetivo particular que a define. [...] é regida pelas ideias de gestão, planejamento, previsão, controle e êxito” (CHAUI, 1999, p. 7).

Para Santos (2006), esse processo contribui para a ausência de uma reflexão problematizada sobre a produção do conhecimento e a afasta da esfera pública e de espaços de organização política. Permitir a mera transferência de conhecimentos em vez de ajudar nas soluções dos problemas tem gerado situações caóticas que obscurecem o entendimento sobre a necessidade de acesso ao conhecimento científico para compreender as realidades e enriquecer os recursos naturais e as experiências sociais de forma sustentável.

A perspectiva produtivista que busca uma racionalidade instrumental para as universidades ressurgiu a partir dos anos 1980

sobre a crítica do “improdutivismo” e o desígnio de avaliações de “produtividade” docente, a partir da lógica racionalizadora do capital, vinculando-as ao mercado, em detrimento de uma formação integral e da valorização dos saberes dos sujeitos e da interdisciplinaridade entre as diferentes áreas do conhecimento.

A aceitação do conhecimento científico como sendo a forma oficial privilegiada de conhecimento, de acordo com Santos (2006), levou as universidades a terem dificuldade de perceber a necessidade de dispor de práticas que propiciem uma inter-relação com os conhecimentos existentes na sociedade, estando estes contextualizados por realidades complexas.

Em contraposição a essa concepção, a UFPA materializou a concepção de educação do campo que traz em seu bojo uma concepção de universidade, de currículo, de formação, de pesquisa e de extensão que visa garantir a participação ativa da sociedade organizada nas tomadas de decisão por meio do diálogo entre os sujeitos, as áreas, os conhecimentos e as instituições.

Nessa perspectiva, o currículo do curso de Agronomia da UFPA tem como foco a agricultura familiar. Foi construído pelo diálogo com os movimentos sociais do campo no decorrer dos últimos vinte anos, por meio do Centro Agropecuário do Tocantins (CAT), criado em 1990, envolvendo ações de pesquisa e extensão, em que essas práticas geraram uma matriz curricular inovadora para o curso de Agronomia. Considerando que os alunos são assentados ou filhos de assentados, o curso assume a pesquisa como estratégia/princípio educativo e a metodologia da alternância como mediadora da inter-relação de conhecimentos, sendo o currículo organizado em eixos aglutinadores das disciplinas e interagindo com os interesses e as necessidades dos sujeitos envolvidos.

Observa-se que, embora o curso de Agronomia tenha sido constituído em 1995 com base em um processo coletivo pautado na necessidade de formar profissionais para atuar na agricultura familiar e reformulado em 2008, a vivência na academia tem encontrado limitações centrais, a saber: dificuldade de avançar na produção do conhecimento nessa área, visto que grande parte dos alunos e professores das ciências agrônômicas tem origem urbana; ausência de instituições de pesquisa sobre a agricultura familiar camponesa na região, o que tem impedido a consolidação do que seja um bom sistema de produção; e o processo conflituoso de posse da terra na mesorregião, em que os trabalhadores permanecem por muito tempo nos acampamentos sem poder investir em culturas permanentes.

A impossibilidade para firmar um sistema de produção sustentável tem origem no processo de desenvolvimento implantado na mesorregião, cuja prioridade foi exclusivamente dada à pecuária extensiva e à mineração, ficando o pequeno agricultor fora do sistema oficial. A ausência de ação do Estado como estimulador de uma produção diversificada e de uma política capaz de investir em ciência e tecnologia para a produção familiar camponesa, por meio de instituições de pesquisa com estímulo, apoio e crédito, impediu, portanto, que a mesorregião pudesse descobrir o sistema mais adequado de produção.

Observa-se, por outro lado, que os conhecimentos produzidos nas estações de pesquisa agropecuária e nas universidades permanecem subutilizados, enquanto uma parcela significativa de agricultores familiares continua com problemas de produção, porque não conhece ou não têm acesso às técnicas e às tecnologias necessárias para o enfrentamento da pecuarização.

Estudos realizados pelo Núcleo de Estudos Integrados sobre Agricultura Familiar (NEAF/UFPA) constatam que os assentamentos da Amazônia têm características que exigem uma estruturação particular, se comparadas às demais regiões do país, entre as quais se destacam: a substituição de grandes áreas de floresta por pastagens, a existência de atividades agropecuárias e solo com grande perda de fertilidade. Esses fatores levam à diminuição da produção agrícola, à necessidade de conhecimentos mais aprofundados, tecnologias apropriadas para superação desses limites e profissionais formados na visão da pesquisa-formação-desenvolvimento (UFPA, 2003).

Essa realidade forçou a universidade e os movimentos sociais do campo a desenvolverem um processo de formação voltado para os assentados e seus filhos, no âmbito da educação do campo no ensino superior. É com esses argumentos que a UFPA, no Campus Marabá, optou pelo investimento na educação do campo seja na graduação em Agronomia, seja nas Licenciaturas de Pedagogia, Letras e Educação do Campo. Percebe-se que esses cursos influenciaram fortemente a universidade para que assumisse uma postura de comprometimento com o desenvolvimento da formação de profissionais do campo que contribuísse com o desenvolvimento sustentável bem como provocou a reformulação do currículo dos cursos de Agronomia, Pedagogia e Letras, inserindo a metodologia da alternância nos cursos intervalares e propiciando a articulação entre teoria e prática e entre ensino, pesquisa e extensão, provocando, assim, aprendizados e mudanças nas práticas docentes na academia.

O PROCESSO DE CONSTITUIÇÃO DA TURMA DE ASSENTADOS

O curso de Agronomia: Formação de Recursos Humanos em Ciências Agrárias é resultado de vários meses de discussão entre os movimentos sociais e a universidade. A construção do Projeto se deu com o intuito de atender à necessidade de formação de profissionais de Ciências Agrárias voltados para a realidade dos assentamentos de reforma agrária da Amazônia Legal.

A proposta prevê facilitar o aprofundamento de um conhecimento teórico-prático voltado a qualificar a intervenção direta dos trabalhadores nas suas áreas de atuação, a partir dos elementos científicos que embasam o conjunto das disciplinas ofertadas.

O curso teve início em novembro de 2003 e sua conclusão ocorreu em dezembro de 2008. Como desdobramento dessa atuação, verifica-se a integração entre representantes de diferentes assentamentos de reforma agrária da Amazônia Legal, estimulando o intercâmbio de informações pautadas na identificação, problematização e reflexão sobre questões comuns e específicas dos assentamentos, fortalecendo o conhecimento sobre a realidade local e regional, além da articulação do movimento na mesorregião.

Na construção do curso de formação em ciências agrárias, merecem destaque os princípios norteadores de seu projeto político-pedagógico, quais sejam:

Forte contato com a realidade, através de estágios de campo em estabelecimentos agrícolas familiares; prática e teoria em permanente confronto, uma vez que o conteúdo programático das disciplinas

tem como base o referencial regional construído e trabalhado a partir das atividades desenvolvidas pelas equipes de pesquisa-desenvolvimento; abordagem sistêmica como ferramenta de apreensão e reflexão da realidade e como hierarquizadora das restrições nos diferentes níveis estudados (conjunto família-estabelecimento agrícola, localidade, região etc.); Interdisciplinaridade, indispensável para entender a complexidade organizada da agricultura familiar; e diálogo permanente com os agricultores, através da parceria com suas organizações (UFPA, 2003, p. 7).

O estudo do projeto político-pedagógico do curso e dos relatórios anuais possibilita o entendimento de que esses princípios pretenderam não apenas orientar o processo formativo do curso mas, principalmente, consolidar a concepção do programa pesquisa-formação-desenvolvimento, que garante participação ativa dos agricultores nas tomadas de decisão sobre os processos de pesquisa e produção, fundamentada na concepção de pesquisa e de extensão discutidas por Paulo Freire. Esses princípios demarcam a concepção de educação como aquela em que os sujeitos constroem e se reconstroem pelo diálogo.

Assim, com o intuito de obter avanço no processo de desenvolvimento do campo, em especial em áreas de assentamentos de reforma agrária, as entidades parceiras buscaram construir uma turma específica, com público composto de agricultores assentados dos estados do Pará, Maranhão e Tocantins.

O curso é fruto do acúmulo de experiências educacionais anteriores, desenvolvidas no âmbito do programa CAT, com a metodologia do programa pesquisa-formação-desenvolvimento⁴,

4 O papel decisório dos agricultores vai além de aceitar ou rejeitar uma tecnologia em função dos custos e dos retornos econômicos, pois eles são os principais atores no processo de decisões, ao refletirem os objetivos da família e

e dos projetos de educação do campo, por meio de cursos de alfabetização, primeiro e segundo segmentos do ensino fundamental e ensino médio. Assim, a universidade ter uma turma de Agronomia composta por assentados ou filhos de assentados da reforma agrária possibilitaria

[...] testar a efetividade da proposta pedagógica e do conteúdo programático do curso junto a agricultores, permitindo uma avaliação e qualificação do curso como um todo. Além disso, possibilitaria ao conjunto de suas turmas um contato mais próximo com a realidade do campo, através de atividades conjuntas e trocas de experiência com a turma de assentados (UFPA, 2004, p. 6).

Desse modo, trabalhar com uma turma de assentados fez com que o grupo de professores do Núcleo de Educação do Campo visualizasse na proposta demandada pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) uma possibilidade de reforçar um perfil mais rural do conjunto de estudantes do curso, já que a turma seria composta totalmente por pessoas com experiência de vida no campo. Isso foi visto pela academia como possibilidade de avanço na qualificação dos assentados, ampliando a capacidade do movimento de diagnosticar problemas e buscar soluções em conjunto com as demais formas de assistência técnica que já atuam na região (UFPA, 2004).

as inter-relações entre as diferentes atividades em nível do sistema de produção. Assim, o conhecimento que eles têm sobre o sistema de produção possibilita selecionar tecnologias a partir de testes e experimentações nos seus lotes e da reorientação de prioridades de pesquisa para atender às necessidades das famílias em função das políticas públicas, como também serve de base para a definição de políticas agrícolas mais adaptadas ao contexto social, econômico e agroecológico (SIMÕES; OLIVEIRA, 2003).

Em nível nacional, interessava ao Movimento Nacional por uma Educação do Campo e ao Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronea) desenvolver a experiência do curso de Ciências Agrárias, alvo de muita resistência, já que havia experiência apenas em cursos na área das Ciências Humanas.

A busca por agregar as diferentes experiências e expectativas propiciou que o projeto do curso fosse elaborado em parceria pela UFPA – por meio do Campus Marabá e do Núcleo de Estudos Integrados sobre Agricultura Familiar (NEAF) –, pelo MST dos estados do Pará, Maranhão e Tocantins e pelo Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA). O resultado dessa parceria culminou no projeto político-pedagógico que pretendia

[...] avançar na construção de uma proposta político-pedagógica inovadora, desenvolvendo a formação superior articulada à realidade dos educandos do campo, por meio da alternância de tempos e espaços educativos, que valoriza os saberes dos sujeitos e utiliza a pesquisa sobre os assentamentos como instrumento de construção acadêmica (UFPA, 2004, p. 9).

Para a execução do curso, foram definidas as responsabilidades entre os parceiros, cabendo à universidade assumir a coordenação do curso e ao MST a coordenação do processo de acompanhamento no tempo-comunidade, por meio dos profissionais atuantes nas prestadoras de serviço – entre instituições e cooperativas de assistência técnica –, uma vez que a equipe de professores da UFPA do Campus Marabá era pequena e não daria conta de desenvolver essa atividade sozinha.

A metodologia assumida tomou como referência os princípios da pedagogia da alternância, sendo esta adequada às especificidades do ensino superior e do contexto, que considerou a distância das regiões de origem dos alunos tanto no Pará quanto nos estados do Maranhão e Tocantins.

A opção do Campus Marabá, da UFPA, por realizar o vestibular especial em substituição ao vestibular normal, que recebe uma turma a cada ano, possibilitou a atuação da equipe de professores do *campus* com a carga horária prevista no plano individual de trabalho, buscando apenas 24% de professores de outras instituições.

Desse modo, o projeto político-pedagógico do curso teve como objetivo central e norteador

[...] oportunizar a formação/habilitação de engenheiros agrônomos oriundos dos assentamentos de reforma agrária do MST, com base na prática-teoria-prática e uma sólida base técnico-científica, com capacidade de analisar e interagir de maneira crítica sobre o seu meio social e a realidade na qual trabalha, comprometendo-se com a reforma agrária e o desenvolvimento dos agricultores da região amazônica nas suas dimensões sociais, econômicas, ambientais e culturais (UFPA, 2003, p. 2).

Um dos primeiros pontos considerados para a organização de um curso de Agronomia foi a posição assumida pela UFPA, Campus Marabá, e pelo MST de que a presença de técnicos da mesorregião com um perfil para atuar na agricultura familiar camponesa, comprometidos com a organização dos agricultores e com a produção diversificada, seria um elemento fundamental para viabilizar o desenvolvimento dos assentamentos.

Duas estratégias pedagógicas se destacam na materialização do currículo do curso: **a pesquisa como estratégia e princípio educativo e como eixo articulador dos eixos temáticos, das disciplinas e das atividades do curso; e a metodologia da alternância pedagógica**, como propiciadora da materialização da relação teórico-prática e ensino-pesquisa-extensão como dimensões intrínsecas. Essa estratégia possibilitou a construção de conexões, tendo sempre como referência uma unidade de produção.

A pesquisa como eixo articulador assumiu duas dimensões: a **pesquisa diagnóstica** e os **ensaios de instrumentalização**. A primeira consistiu na elaboração coletiva, pelos professores que atuavam em cada tempo-escola, considerando o eixo em questão, da proposição de diagnósticos. Esse processo resultava na produção de um roteiro de orientações para a pesquisa no tempo-comunidade de modo interdisciplinar. Ao final do tempo-escola, a coordenação do curso tinha a responsabilidade de orientar os educandos para a realização das atividades do tempo-comunidade e ou do estágio.

Para viabilizar o diagnóstico, os educandos se organizavam em grupos e escolhiam uma ou duas famílias do assentamento que se encontravam mais próximas geograficamente. Os grupos se reuniam, planejavam, conversavam com as famílias e as envolviam nas atividades para realizar conjuntamente o levantamento de tudo o que o lote tinha: animais e métodos de criação, plantações na horta, roça, pomar etc.

Depois do diagnóstico realizado, segundo a coordenação do curso, ainda no tempo-comunidade, os educandos tratavam estatisticamente as informações, organizavam os relatórios e também elaboravam uma apresentação para o próximo tempo-escola/retorno, momento em que apresentavam os resultados

do diagnóstico por meio de seminários. Essas informações foram interagindo com as disciplinas do eixo, propiciando reflexões e aprofundamentos sobre as questões estudadas e os problemas encontrados/vivenciados.

A segunda dimensão da pesquisa constou da organização dos educandos em grupos para realizar a experimentação agroecológica, vista como ensaios de instrumentalização. Isso se deu pelo plantio, por exemplo, de milho ou de feijão em um espaço relativamente pequeno com sementes nativas e híbridas. Esse processo foi sendo acompanhado pelos educandos e os assentados, desde a semeadura até a colheita.

Esse ensaio, segundo a coordenação do curso, teve como objetivo identificar o que houve de ataque de doenças, pragas etc. e, também, comparar o processo produtivo utilizando sementes híbridas e sementes nativas da comunidade. Isso facilitou a verificação da diferença, tendo destaque a resistência da semente nativa. As anotações desse processo pelos educandos contribuíram no tratamento estatístico e na organização das apresentações nos tempos-comunidade/retorno, que serviam de base para o próximo eixo.

Esse procedimento foi viabilizando, em nossa visão, a compreensão sobre a necessidade de ampliação da diversidade de práticas sociais que se caracterizam como alternativas ao globalismo localizado, favorecendo o pensar a produção diversificada como perspectiva contra-hegemônica nos processos produtivos dos assentamentos.

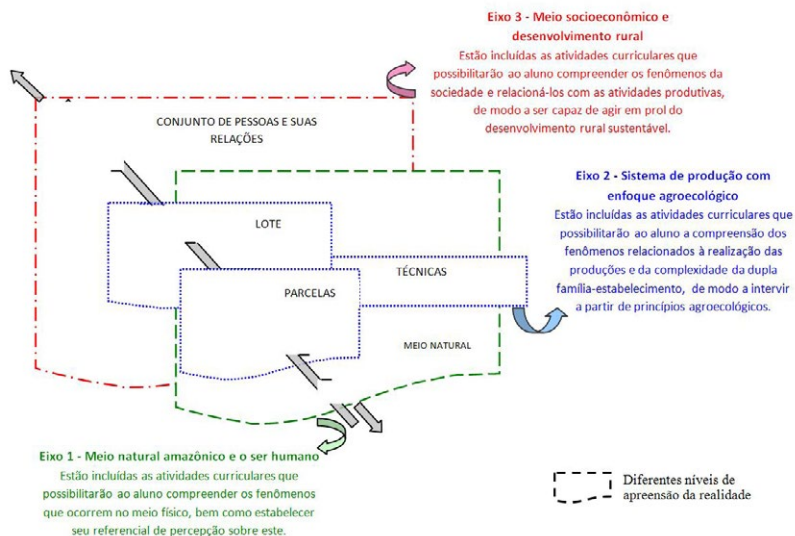
Analisando o processo de pesquisa vivenciado, o coordenador do curso relata que a pesquisa significou uma forma de fazer o trabalho interdisciplinar, de instrumentalização, de ensaio, pois

esse processo lhes proporcionou, inclusive, organizar o trabalho de iniciação científica.

ORGANIZAÇÃO CURRICULAR E METODOLÓGICA DO CURSO

A estrutura curricular do curso de Agronomia da UFPA está organizada em uma perspectiva integrada, articulada por eixos orientadores que aglutinam as disciplinas e se articulam entre si, na perspectiva de enfrentar a problemática da sustentabilidade da produção no lote, conforme destaque no eixo 3 da figura a seguir.

Figura 1 – Meio socioeconômico



Fonte: Projeto do curso de Agronomia da UFPA, Campus Marabá (UFPA, 2003).

Como estratégia para promover a integração entre os conteúdos, esses eixos agrupam um conjunto de disciplinas e buscam romper com a excessiva fragmentação que normalmente ocorre no processo de formação pautado pelas disciplinas isoladas. Os eixos orientam, portanto, as reflexões nas diferentes áreas que subsidiam as ações desenvolvidas no local, a partir da compreensão do lote como uma unidade de produção que se relaciona com diferentes níveis de apreensão da realidade que envolvem o processo produtivo individual-familiar e coletivo.

As atividades curriculares envolvidas em cada eixo articulam-se em torno de um objetivo geral que orienta as discussões e os conteúdos a serem privilegiados. Dessa forma, a problemática trabalhada em cada disciplina tem como referência os objetivos apontados para cada eixo. Isso significa dizer que as disciplinas não têm um objetivo “em si”, mas um objetivo definido a partir do contexto e dos problemas que se quer tratar dentro do eixo norteador, de acordo com as problemáticas existentes (UFPA, 2003).

Embora ainda exista a dificuldade na academia em quebrar a lógica disciplinar, a forma como as ementas de cada disciplina foram sendo reconstruídas, com a participação dos movimentos sociais, não só buscou responder às necessidades e aos interesses dos sujeitos do campo mas também caracteriza um alargamento da perspectiva disciplinar para uma visão mais ampla que possibilita a relação com diferentes campos científicos, configurando a transdisciplinaridade.

O projeto político-pedagógico do curso destaca que

o problema principal é desenvolver estudos integrados e interdisciplinares conjuntamente com as organizações de pequenos agricultores pautados na compreensão dos sistemas de produção, ao nível

de pequenos estabelecimentos rurais e de sistemas agrários de diferentes regiões do estado do Pará, procurando-se identificar suas limitações em busca de soluções que sejam, de fato, apropriadas ao desenvolvimento rural dessa região, mediante técnicas compatíveis com as suas condições sociais, econômicas, culturais e ecológicas. São nessas perspectivas que são colocados os problemas centrais do curso (UFPA, 2003, p. 22).

A integração curricular, no primeiro eixo, deu sustentação à proposta porque esteve voltada para a compreensão do solo, da vegetação, do clima, da hidrografia etc. articulada entre as disciplinas e tendo a unidade de produção como foco de análise, pois no tempo-comunidade os educandos realizavam o estágio, momento em que lançavam mão do conhecimento de área para ter uma visão mais integrada, de modo a compreender a unidade de produção em sua totalidade.

No segundo eixo, a integração focalizou os estudos sobre criação de animais, cultivos agrícolas, culturas temporárias e perenes, horticultura etc. Tendo como base o conhecimento biofísico do diagnóstico anterior, o estágio no lote nesse momento foi sendo realizado no decorrer do tempo-comunidade, com o propósito de entender como a família organiza os sistemas de produção na perspectiva integrada⁵.

5 A diferença é que, na perspectiva da agricultura familiar, os educandos conhecem as coisas separadas, mas têm que fundamentalmente integrá-las para poder entender como elas se articulam na unidade de produção familiar, enquanto na perspectiva da agroindústria a formação recebida é especializada em uma única área. Por exemplo: na produção de galinha, os educandos se especializam em como criar galinha na granja, ou seja, uma produção específica em grande escala. O mesmo ocorre com a produção de grãos.

No terceiro e último eixo, a integração curricular possibilitou pensar a unidade de produção e sua articulação com a sociedade na qual esta está inserida, pois o agricultor não está isolado – ao contrário, ele está articulado na comunidade, a uma associação ou cooperativa, comercializa no mercado, busca o crédito e acessa as políticas públicas. Então, esse é o eixo do desenvolvimento rural em que tentamos associar as disciplinas para entender a relação do agricultor com a sociedade.

De acordo com o projeto político-pedagógico, a organização curricular se estruturou por meio de dez alternâncias pedagógicas com duração de cinquenta dias cada uma, em regime de internato, sendo nove com a realização de disciplinas e uma exclusiva para elaboração do Trabalho de Conclusão de Curso. A pesquisa foi o eixo articulador entre os demais eixos, entre as disciplinas e os três tempos que se articulam entre si: tempo-escola, tempo-comunidade e tempo-escola/retorno.

O currículo se encontra fundamentado nos requisitos exigidos pelas Diretrizes Curriculares para o Ensino de Ciências Agrárias e nas Diretrizes Operacionais da Educação do Campo, estando organizado de acordo com a estrutura interna da UFPA, em núcleos: 1) núcleo básico de disciplinas, que corresponde a 28,5% da carga horária do curso; 2) núcleo profissional essencial, correspondente a 57,6%; e 3) núcleo profissional específico, que corresponde a 14% da carga horária total, sendo esses percentuais contabilizados excluindo-se a carga horária de estágios e acrescentando-se as disciplinas Educação do Campo, Teoria da Organização Social e Filosofia.

Assim, o processo vivenciado no tempo-escola tem relação intrínseca com os tempos-comunidade e os tempos-escola/retorno.

Isso pode ser percebido no processo de registros e avaliação proposto pelo projeto político-pedagógico e desenvolvido no cotidiano:

Tempo-escola: realizada por meio de provas, trabalhos e seminários.

Tempo-comunidade/estágio supervisionado: supervisão por técnicos de nível superior que atuam nos assentamentos e acompanhamento pelo corpo docente da UFPA, por meio de relatórios elaborados pelos próprios educandos e seus monitores.

Tempo-escola/retorno: feito por meio de seminários e trabalhos escritos (sistematização dos diagnósticos) e apresentados pelos educandos.

Término de cada etapa: avaliação entre professores, coordenadores, denominado de memória da etapa, e reflexão sobre a etapa seguinte, inclusive com a possibilidade de ajustes em relação à proposta original;

Acompanhamento final: orientação à elaboração e defesa de um Trabalho de Conclusão de Curso e estímulo ao educando a envolver-se num processo de pesquisa científica, relacionando os conceitos e teorias apreendidas ao longo do curso com questões concretas e empíricas da sua realidade específica (UFPA, 2003, p. 23, grifos nossos).

O acompanhamento pedagógico do curso prevê o registro e a avaliação do processo vivenciado, de modo a identificar o amadurecimento dos educandos envolvidos no curso durante o seu processo de vivência. Com isso, esperava-se cumprir dois objetivos:

Acumular os elementos formais para comprovação do desempenho dos educandos e garantir sua diplomação;

Acompanhar permanentemente o desempenho dos educandos, buscando suprir deficiências específicas, priorizar demandas identificadas e promover os ajustes necessários ao funcionamento do curso para que este seja plenamente adaptado à realidade específica da turma em questão (UFPA, 2003, p. 22).

Buscando superar a perspectiva da avaliação tradicional e os limites do acompanhamento, elaborou-se um sistema de avaliação envolvendo universidade e comunidade. Esse sistema pretendia incentivar, pela nota, o envolvimento da comunidade, na perspectiva de estreitar ao máximo o relacionamento entre o educando e a sua comunidade.

Assim, a responsabilidade da nota era dividida entre o professor e a comunidade, sendo que, em cada tempo-comunidade, os assentados que participaram do processo da pesquisa e dos experimentos junto dos educandos levantavam aspectos positivos e negativos da atuação como também apresentavam propostas de soluções, encaminhando-os aos professores e à coordenação do curso – avaliação esta cujo peso era 3, enquanto a avaliação dos professores de cada disciplina tinha peso 7.

CONCLUSÕES

É o diálogo permanente entre diferentes formas de estar no mundo, de viver e de entendê-lo que possibilita criar mecanismos e modos de interação que permitem transformar o que existe e que é hegemônico em outras existências. Esses mecanismos e modos de interação precisam, porém, ser mais democráticos e plurais, provisórios e circunstanciais, coletivos e reinventivos.

O *campus* universitário de Marabá inaugurou o processo de discussão sobre a educação do campo no estado do Pará. Esse processo se deve a dois fatores: de um lado, observa-se a tradição organizativa da mesorregião, que se inicia com a luta pelo direito à terra e se amplia com a busca de acesso às políticas públicas nos assentamentos de reforma agrária, entre as quais se destaca a busca de acesso à educação, visto que 61,3% dos assentados se encontram fora da escola. De outro lado, observa-se um engajamento social dos professores que compõem o núcleo de educação do campo. Assim, acredita-se que esses dois fatores trouxeram/trazem os elementos necessários para o estabelecimento e a permanência do diálogo entre as entidades parceiras.

O investimento na dimensão da capacitação técnica objetivou tornar os agricultores aptos a analisar, diagnosticar e buscar saídas para os dilemas vivenciados nas diferentes dimensões do plano da reforma agrária. Buscou-se, então, uma formação em que o ser humano não só esteja *no* mundo, mas *com* o mundo, atuando enquanto sujeito individual e coletivo, organizando e mobilizando as famílias assentadas (UFPA, 2003).

Nesse processo de formação, o incentivo à pesquisa contribuiu para que os educandos assentados refletissem sobre a essência do contexto sociopolítico, econômico e produtivo em que se encontram inseridos, demonstrando que a inter-relação entre os conhecimentos dos sujeitos e da academia é fundamental para construir alternativas mais completas aos problemas da agricultura.

Na área da produção, a qualificação dos assentados reforçou uma equipe de assessoria técnica dos próprios movimentos sociais, fortalecendo o sistema de produção de base familiar, por meio de alteração nas práticas produtivas, com adoção de sistemas

agroecológicos, conservação e utilização da água e dos recursos florestais existentes no lote ou a partir da formação de cooperativas e do acesso ao crédito, conferindo às famílias uma maior autonomia para encaminhar as soluções dos problemas relacionados à sustentabilidade do assentamento por meio da diversificação da produção.

Em se tratando do processo produtivo vivenciado pelos educandos do curso, ficou claro que a matriz técnico-científica agroecológica encontra-se em permanente conflito com a matriz técnico-científica industrialista desenvolvida pelas políticas públicas brasileiras de apoio à produção camponesa, baseadas no desenvolvimento econômico e no modelo de educação urbanocêntrico, os quais têm levado a uma qualificação simbólica da população do campo. Sua consolidação, portanto, depende fundamentalmente da organicidade da agricultura familiar camponesa, da força de mobilização dos movimentos sociais do campo e da dinâmica que a universidade continuará a desenvolver no seu interior, pela disputa de ideias e concepções no âmbito das ciências agronômicas.

Já o processo vivenciado pelos professores possibilitou o aprendizado de que a fragmentação do conhecimento não se restringe apenas à existência das disciplinas trabalhadas como caixinhas isoladas, mas também à superioridade do conhecimento científico e à negação dos conhecimentos tradicionais, populares, empíricos, dos sujeitos etc. Esse aprendizado fortaleceu a convicção da necessária inter-relação entre o conhecimento científico e o dos agricultores, entre pessoas, entre áreas de conhecimento e entre instituições.

REFERÊNCIAS

CHAUÍ, Marilena de Souza. A universidade operacional. **Revista da Adunicamp**, Campinas, ano 1, n. 1, p. 6-9, 1999.

CHAUÍ, Marilena de Souza. **Escritos sobre a universidade**. São Paulo: Unesp, 2001.

PAULA, Maria de Fátima Costa de. USP e UFRJ: a influência das concepções alemã e francesa em suas fundações. **Tempo social**, São Paulo, v. 14, n. 2, p. 147-161, out. 2002.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para uma Sociologia das ausências e uma Sociologia das emergências. In: SANTOS, Boaventura de Sousa (org.). **Conhecimento prudente para uma vida decente: um discurso sobre a ciência revisitado**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2006. p. 777-821.

SIMÕES, Aquiles; OLIVEIRA, Myriam. O enfoque sistêmico na formação superior voltada para o desenvolvimento da agricultura familiar. In: SIMÕES, Aquiles. **Coleta amazônica: iniciativas em pesquisa, formação e apoio ao desenvolvimento rural sustentável na Amazônia**. Belém: Alves, 2003. p. 147-172.

UFPA – UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ. **Projeto do Curso de Agronomia: campus Marabá**. Marabá: UFPA, 2003.

UFPA – UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ. **Execução do curso de Agronomia: campus Marabá**. Marabá: UFPA, 2004. Primeiro Relatório.

8

EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

DO CAMPO: uma análise

da produção de conhecimento (2010-2014) no portal da CAPES

Eloisa Varela Cardoso de Arruda

Márcio Adriano de Azevedo

INTRODUÇÃO

As discussões em torno da educação do campo concentram-se sobre a necessidade de melhorar a qualidade dos processos educativos no meio rural, através de ações ancoradas nos saberes, realidades e práticas dos sujeitos que vivem naquele território. Assim, um projeto educacional vinculado ao compromisso de reconhecer a identidade do trabalhador camponês, atendendo às suas particularidades, de modo a conduzi-lo ao desenvolvimento integral por meio de uma prática emancipadora, é uma necessidade que emerge do campo (AZEVEDO; QUEIROZ, 2012).

Com o desenvolvimento dos sindicatos rurais e das ligas camponesas nos anos 1950, a luta pelo direito à educação e à reforma agrária ganhou destaque. Somente a partir dos anos 1990, todavia, a luta pela educação do campo com qualidade social, vinculada às necessidades e especificidades dos sujeitos que vivem no território

campesino, ganhou projeção, em virtude das demandas oriundas dos movimentos sociais e sindicais do campo. A 1ª Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo, realizada em 1998, é o marco de materialização dessa luta.

Nesse panorama, o governo federal instituiu, no mesmo ano, por meio da Portaria nº 10, de 16 de abril de 1998, do então Ministério Extraordinário da Política Fundiária, o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera), que obteve sua autorização legislativa apenas no ano de 2009, a partir da promulgação da Lei nº 11.947 – artigo 33 (BRASIL, 2009).

Assim, o Pronera se constitui como uma política pública de educação que tem por objetivo fortalecer a educação nas áreas de reforma agrária, estimulando, propondo, criando, desenvolvendo e coordenando projetos educacionais, utilizando metodologias voltadas para a especificidade do campo, contribuindo, dessa forma, para o desenvolvimento e a consolidação do meio rural enquanto território de vida em todas as suas dimensões, a saber: social, cultural, econômica, política e identitária. Sua execução ocorre por meio de parcerias interinstitucionais que envolvem o Estado, as instituições de ensino públicas e civis sem fins lucrativos e movimentos sociais e sindicais (BRASIL, 2012).

A materialidade de suas ações ocorre por meio da oferta de alfabetização de jovens e adultos, de ensino fundamental, médio e superior e de educação profissional de nível médio e superior. Essas ações estão diretamente vinculadas às demandas sociais, econômicas e culturais de cada região bem como às diversas possibilidades de atuação profissional necessárias ao desenvolvimento do território campesino, sobretudo dos projetos de assentamentos federais de reforma agrária. Partindo-se da análise dessa política pública como

uma política educacional, faz-se o seguinte questionamento: Quais são seus impactos na prática acadêmica quando se trata da educação profissional do campo a partir da criação do Pronera?

Diante disso, buscou-se identificar a trajetória do conhecimento produzido no Brasil em dissertações e teses, no período que compreende os anos de 2010 até a data da realização desta pesquisa, 16 de outubro de 2014, por meio de estudo exploratório, exclusivamente eletrônico, no banco de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes)¹. Foram utilizados como aporte de busca os descritores “Pronera” e “educação profissional do campo”, sendo que, para este último, foi usado um recurso de truncagem (aspas), por este consistir em um elemento de delimitação de pesquisa sobre o tema desejado em espaços virtuais.

O estudo em questão busca identificar o quadro geral em que se configura a produção científica em torno do tema nos anos já referenciados com intuito de compor parte da introdução da dissertação² em desenvolvimento no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN). A pesquisa da dissertação tem como objetivo avaliar a implementação de um projeto de educação profissional do campo no âmbito do Pronera no estado do Rio Grande do Norte.

Este capítulo tem como objetivo propiciar a visualização de forma sinóptica do tema pesquisado, com vistas a disseminar e facilitar o acesso à produção do conhecimento na área, estando

1 Disponível em: <http://bancodeteses.capes.gov.br/>. Acesso em: 16 out. 2014.

2 Pesquisa financiada pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes).

estruturado em três seções. Na primeira seção, discorre-se sobre a metodologia utilizada para realização da pesquisa; na segunda, expõem-se e se discutem os resultados do levantamento de dados realizado no portal da Capes; por último, apresentam-se as considerações finais a respeito do panorama da produção do conhecimento vinculado à educação profissional do campo no âmbito do Pronera no Brasil.

METODOLOGIA

A realização desta pesquisa se deu por meio de busca de dados referentes à produção de conhecimento acadêmico na área da educação profissional do campo, disponíveis no banco de teses e dissertações da Capes. Como recorte temporal, utilizou-se o período que compreende os anos de 2010 até a data da pesquisa – a saber, 16 de outubro de 2014 –, embora tenha sido observado que a produção encontrada se concentra entre anos 2011 e 2012. A escolha do período em tela justifica-se pela disponibilidade de acesso aos trabalhos no referido repositório que, no ato da realização da pesquisa, encontrava-se em processo de reformulação, permitindo o acesso apenas às produções ocorridas entre os anos 2010 e 2014, no que coincidiu com o período por nós delimitado, qual seja: ano posterior à regulamentação do Pronera e ano de início da pesquisa da dissertação.

Foi realizada uma pesquisa de caráter exploratório, exclusivamente por meio eletrônico, em virtude do grande volume de trabalhos disponíveis nos repositórios digitais, especificamente, no portal de teses e dissertações da Capes, bem como pela diversidade de áreas e temas disponíveis no referido repositório.

A análise dos dados levantados aconteceu inicialmente por meio da leitura dos resumos das dissertações e teses disponíveis. Depois dessa etapa – e considerando que a organização dos dados é de fundamental importância para o êxito da análise (GOMES *et al.*, 2005) –, sistematizamos os elementos coletados a partir dos seguintes aspectos: objetivo e questão do estudo, a Instituição de Ensino Superior (IES) à qual o Programa de Pós-Graduação está vinculado, localização geográfica da IES e a linha de pesquisa na qual o trabalho está ancorado.

Após essa etapa, e com intuito de facilitar a análise das “[...] informações de maneira rápida, precisa e eficiente” (GOMES *et al.*, 2005, p. 193) bem como sua discussão, construímos 4 (quatro) quadros e 1 (um) gráfico. Os quadros dividiram os dados coletados por número de produções atreladas aos descritores “Pronera” e “educação profissional do campo”, por tipo de trabalho (dissertação ou tese), por ano de publicação e por relação com o objeto de estudo. O gráfico foi construído apenas para ilustrar a distribuição geográfica da produção do conhecimento em análise, pelo território brasileiro.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

A escolha do banco de teses e dissertações da Capes para a realização da pesquisa ocorreu em virtude de esta ser a base de dados mais completa do Brasil, pois concentra a produção acadêmica de todos os programas de pós-graduação das IES brasileiras, inclusive dos programas já extintos (COUTINHO *et al.*, 2012).

Foram encontrados um total de 17 (dezessete) trabalhos, sendo 15 (quinze) oriundos da busca com o descritor “Pronera” e 2 (dois)

com o descritor “educação profissional do campo”, sendo que, para este último, foi usado o recurso de truncagem (aspas). A construção do mapa dos dados coletados revelou o seguinte panorama: das dezessete produções registradas, 16 (dezesseis) são dissertações de mestrado e 1 (uma) é tese de doutorado, como exposto no Quadro 1.

Quadro 1 – Produções sobre o Pronera e a educação profissional do campo no banco de teses e dissertações da Capes (2010-2014)

Assunto	Dissertações	Teses	Total
Pronera	14	1	15
Educação profissional do campo	2	0	2
Total	16	1	17

Fonte: Capes (2016).

Na leitura dos resumos dos referidos trabalhos constatou-se, inicialmente, que as produções acadêmicas a respeito dos temas em questão se concentram entre os anos de 2011 e 2012. Em seguida, verificou-se que a região Nordeste concentra o maior índice de produções atreladas aos descritores empregados, seguida, consecutivamente, das regiões Sudeste, Norte, Sul e Centro-Oeste. No intuito de demonstrar esse panorama, construímos o Gráfico 1, no qual estão distribuídas as produções pelas regiões geográficas em que os programas de pós-graduação brasileiros estão situados.

Gráfico 1 – Produções de teses e dissertações sobre Pronera e educação profissional do campo por região geográfica do Brasil (2011-2012)



Fonte: Capes (2016).

O acúmulo de produção acadêmica na região Nordeste está especificamente vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), o qual possui uma linha de pesquisa denominada “Educação popular”, que visa investigar processos de educação popular nas políticas e nos movimentos sociais. Nesse contexto, o Pronera se caracteriza como um relevante objeto de estudo, haja vista tratar-se de uma política pública de educação do campo que tem sua origem nas lutas dos movimentos sociais e sindicatos de trabalhadores e trabalhadoras rurais por uma educação do campo ancorada na totalidade das relações sociais vivenciadas nos territórios dos projetos de assentamentos federais de reforma agrária, conforme especificado.

A leitura dos resumos também revelou que os 15 (quinze) trabalhos atrelados ao descritor “Pronera” abarcam uma diversidade de temas distribuídos por diferentes áreas do conhecimento. No ano de 2011, a formação de professores foi o tema mais abordado, conforme pode ser conferido no Quadro 2:

Quadro 2 – Teses e dissertações com busca pelo descritor “Pronera” (2011)

Título	Programa de Pós-Graduação	Objetivo/questão de estudo
Educação do campo e alternância no curso de Licenciatura em Pedagogia Pronera/UFPB: encontro de teorias e práticas de educação popular	Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPB	Abordar a temática da educação do campo no âmbito do ensino superior direcionada aos sujeitos sociais do campo a partir da experiência do Pronera
Formação de educadoras e educadores do campo: concepções, contradições e perspectivas à luz da experiência do Pronera e do curso de Pedagogia da Terra	Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Maranhão	Analisar a formação de educadores a partir das concepções defendidas pelos movimentos sociais do campo, à luz da experiência do Pronera e do curso de Pedagogia da Terra
Políticas públicas para o desenvolvimento rural: uma análise sobre a eficácia do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera)	Programa de Pós-Graduação em Administração e Desenvolvimento Rural da Universidade Federal Rural de Pernambuco	Promover uma avaliação do Pronera sob a ótica da eficácia, segundo o cumprimento das metas e o cumprimento dos prazos processuais

<p>Pronera: Política pública na educação de assentados(as) da reforma agrária</p>	<p>Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Campinas</p>	<p>Analisar o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera) enquanto política pública do governo federal</p>
<p>Formação superior de educadores do campo: uma análise das propostas pedagógicas dos cursos do Pronera da UFPB</p>	<p>Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPB</p>	<p>Estudar os cursos oferecidos às áreas de reforma agrária implementados na UFPB, em parceria com movimentos sociais do campo e por meio de convênio com o Pronera</p>
<p>Processo de escolarização de jovens e adultos em áreas de assentamentos de reforma agrária na Amazônia na perspectiva do lugar: uma abordagem geográfica</p>	<p>Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade de São Paulo</p>	<p>Analisar a influência da escolarização de jovens e adultos assentados de reforma agrária promovida pelo Educampo I, projeto integrado ao Pronera.</p>
<p>Egressos do curso de Pedagogia da Terra e suas práticas educativas: um estudo de caso no assentamento 25 de Maio, Madalena, Ceará</p>	<p>Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília.</p>	<p>Analisar em que medida o processo formativo vivenciado pelos educadores no curso de Pedagogia da Terra influencia as práticas educativas por eles desenvolvidas nas escolas e no assentamento em que atuam</p>
<p>A dialética entre educação jurídica e educação do campo: a experiência da turma Evandro Lins e Silva da UFG: derrubando as cercas do saber jurídico</p>	<p>Programa de Pós-Graduação em Ciências Jurídicas da UFPB</p>	<p>Analisar e sistematizar uma iniciativa singular: a turma especial de Direito para beneficiários da reforma agrária e da agricultura familiar na Universidade Federal de Goiás (UFG) em convênio com o Pronera</p>

Fonte: Capes (2016).

O expressivo número de trabalhos que abordam formação de professores no âmbito do Pronera é consequência das inovações teórico-metodológicas adotadas para o desenvolvimento dos cursos de Pedagogia da Terra em cooperação com diferentes IES brasileiras. Os processos de formação docente, nesse contexto, são embasados na realidade, nos saberes e nas culturas dos aprendizes docentes e dos seus educandos, assim como na diversidade social, identitária, política e econômica existente nos territórios campestinos do país.

Nessa perspectiva, as referidas pesquisas, em síntese, visam analisar em que medida esses processos de formação docente, no âmbito do Pronera, influenciam e contribuem para o avanço da educação do campo, para o incremento de concepções teóricas e de práticas educacionais vinculadas à realidade campestina nas quais as escolas do campo estão situadas bem como a consequência disso para o avanço social, cultural e econômico das áreas rurais brasileiras, sobretudo das áreas onde se localizam os projetos de assentamentos federais de reforma agrária.

Com relação às pesquisas concentradas no ano de 2012, constatou-se que os trabalhos abrangem temáticas múltiplas, embora o Pronera, enquanto política pública de educação, tenha sido o tema mais abordado pelos pesquisadores. Os resumos analisados expõem que os trabalhos buscaram investigar, analisar e avaliar os avanços e os limites das ações e dos projetos educacionais desenvolvidos pelo Pronera assim como sua efetividade enquanto política educacional que visa à transformação da realidade campestina por meio de práticas pedagógicas que promovem a formação integral e a emancipação do homem do campo. Com o escopo de evidenciar o cenário em discussão, construímos o Quadro 3, o qual está organizado por Título, Programa de Pós-Graduação

e Objeto/questão de estudo de todas as produções publicadas no portal de teses e dissertações da Capes, no ano de 2012, vinculadas ao descritor em questão.

Quadro 3 – Teses e dissertações com busca pelo descritor “Pronera” (2012)

Título	Programa de Pós-Graduação	Objetivo/questão de estudo
Políticas públicas de educação para assentados da reforma agrária: o caso do Pronera saúde na Transamazônica	Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPA	Analisar o projeto “Saúde em movimento na transamazônica: curso de formação integrada em técnico agente comunitário de saúde (TACS) e ensino médio”, no âmbito Pronera Saúde
O Pronera no estado da Paraíba (1998-2008): avanços e limites	Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPB	Lançar um olhar sobre a atuação do Pronera, nos primeiros dez anos, no estado da Paraíba, identificando seus avanços e limites por meio, sobretudo, da reconstituição das experiências dos participantes do programa
A educação de jovens e adultos do campo: um estudo nos projetos de assentamento de Natalândia – MG	Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Viçosa	Analisar como a educação de jovens e adultos, no âmbito do Pronera, foi constituída nos projetos de assentamento do município de Natalândia e se aproximou das especificidades/realidades dos trabalhadores rurais

<p>Reforma agrária na Amazônia? Avaliação do II Plano Nacional de Reforma Agrária no território rural do Baixo Tocantins – PA</p>	<p>Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Sustentável do Trópico Úmido da Universidade Federal do Pará</p>	<p>Fazer uma avaliação do programa Novos Assentamentos, contido no II Plano Nacional de Reforma Agrária no território rural do Baixo Tocantins – PA</p>
<p>Saberes e fazeres quilombolas: diálogos com a educação do campo</p>	<p>Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Uberaba</p>	<p>Compreender como a educação do campo vem se dando entre populações quilombolas de uma comunidade de Minas Gerais (comunidade quilombola Justa I, situada no município de Manga – MG)</p>
<p>A educação do campo: uma experiência na formação do(a) educador(a) no estado do Amazonas</p>	<p>Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPB</p>	<p>Compreender os princípios orientadores de processos formativos de educadores na educação do campo, no contexto amazônico</p>
<p>Políticas para educação do e no campo e os territórios de resistência do MST no Paraná: forças contra-hegemônicas</p>	<p>Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá</p>	<p>Investigar a relação dialética entre as políticas para a educação do e no campo e os territórios de resistência do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra (MST), de forma mais específica, como se efetivou o Pronera no noroeste do Paraná, como estão organizadas as escolas do MST na atualidade e a relação do MST com o estado na proposição de políticas</p>

Fonte: Capes (2016).

Nesse panorama, no entanto, apenas 1 (um) dos 15 (quinze) trabalhos vinculados ao descritor “Pronera” discute o nosso objeto de pesquisa: a educação profissional do campo, conforme exposto no Quadro 4, a seguir. Nele também são apresentados os resultados da pesquisa a partir do descritor “educação profissional do campo”, as IES, os programas de pós-graduação e as linhas de pesquisa aos quais estão vinculadas as produções em apreço³ bem como a região geográfica nas quais os programas estão situados.

Quadro 4 – Teses e dissertações com busca pelo descritor “Educação Profissional do Campo” (2011-2012)

Títulos	Programa de Pós-Graduação	Linha de pesquisa	Região	Descritor
Políticas públicas de educação para assentados da reforma agrária: o caso do Pronera saúde na Transamazônica	Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Pará	Políticas públicas educacionais	Norte	Pronera

³ Disponível em: <http://www.ce.ufpb.br/ppge/contents/menu/linhas-de-pesquisa>. Acesso em: 29 ago. 2018.

Educação técnica no contexto da agricultura familiar em Antônio Prado – RS: instrumento ideológico de subordinação capitalista	Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo	Diversidade e práticas educacionais inclusivas	Sudeste	Educação profissional do campo
Entre o campo e a cidade: a oferta de educação profissional do campo no espaço/lugar de contato	Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul	Políticas de formação, políticas e gestão da educação	Sul	Educação profissional do campo

Fonte: Capes (2016).

Assim sendo, verificou-se que apenas 3 (três) dos 17 (dezessete) trabalhos analisados atendem efetivamente aos critérios desta pesquisa, estando distribuídos em programas de pós-graduação distintos e em regiões geográficas diferentes.

A irrisória produção científica verificada no citado repositório pode estar relacionada à construção de um novo paradigma de educação do campo, que tem buscado “formas alternativas de organização e de produção de conhecimento, diferentemente do que está sendo posto pelo sistema capitalista” (JESUS, 2004, p. 111). Esse modelo, todavia, priva a expansão do conhecimento científico a respeito da educação do campo, especificamente no que tange à educação profissional, mesmo considerando a criação de mecanismos contra-hegemônicos de disseminação de conhecimento,

como ações educacionais autônomas vinculadas aos movimentos sociais do campo e a produção de materiais didático-pedagógicos e instrucionais que tomam a diversidade e os saberes inerentes aos sujeitos do campo como ponto de partida.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do constatado neste capítulo, o desafio para a construção de uma educação profissional do campo se estende também à produção de conhecimento científico vinculado à área, haja vista que, em todo o Brasil, apenas 3 (três) programas de pós-graduação têm trabalhos atrelados ao tema em discussão registrados no portal de teses e dissertações da Capes no período compreendido entre 2010 e 2014.

Acredita-se que a ínfima produção científica vinculada aos descritores empregados é consequência da área de pesquisa escolhida ainda encontrar-se em processo de expansão e consolidação. O desafio que se impõe à educação do campo nas diversas modalidades de ensino é “avançar com clareza teórica” (CALDART, 2004, p. 15), para que sua produção científica passe a ser reconhecida e analisada.

Assim sendo, espera-se que esta pesquisa contribua para a expansão e melhoria da produção do conhecimento científico relacionado à educação profissional do campo, sobretudo no âmbito do Pronera, considerando que um maior número de estudos voltados à temática amplia as possibilidades de superação do histórico desinteresse dos governantes pela educação do campo, sempre relegada ao segundo ou terceiro plano e limitada à mera transmissão de conhecimento por meio de práticas pedagógicas usadas nas escolas urbanas (FERNANDES; MOLINA, 2004).

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel. Introdução: os coletivos diversos repolitizam a formação. In: DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio; LEÃO, Geraldo (org.). **Quando a diversidade interroga a formação docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. p. 11-36.

AZEVEDO, Márcio Adriano de; QUEIROZ, Maria Aparecida de. A educação do campo na América Latina e no Brasil: o trabalho docente e a diversidade em turmas multisseriadas. In: CASTRO, Alda Maria Duarte Araújo; FRANÇA, Magna (org.). **Política educacional: contextos e perspectivas da educação brasileira**. Brasília: Liber Livro, 2012. p. 163-184.

BRASIL. **Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009**. Dispõe sobre o atendimento da alimentação escolar e do Programa Dinheiro Direto na Escola aos alunos da educação básica; altera as Leis nºs 10.880, de 9 de junho de 2004, 11.273, de 6 de fevereiro de 2006, 11.507, de 20 de julho de 2007; revoga dispositivos da Medida Provisória nº 2.178-36, de 24 de agosto de 2001, e a Lei nº 8.913, de 12 de julho de 1994; e dá outras providências. Brasília, 16 jun. 2009. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/lei/l11947.htm. Acesso em: 19 out. 2014.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Agrário. Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária. **Manual de operações do Pronera**. Brasília: INCRA: MDA, 2012. 112 p. Disponível em: http://www.incra.gov.br/media/servicos/publicacao/manuais_e_procedimentos/manual_de_operacoes_do_pronera_2012.pdf. Acesso em: 18 out. 2014.

CAPES – COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. **Catálogo de teses e dissertações**. 2016. Disponível em: <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>. Acesso em: 3 jun. 2019.

COUTINHO, Renato Xavier *et al.* Análise da produção de conhecimento da educação física brasileira sobre o cotidiano escolar. **Revista Brasileira de Pós-Graduação**, Brasília, v. 9, n. 17, p. 491-516, jul. 2012.

CALDART, Roseli Salete. Elementos para construção do projeto político e pedagógico da educação do campo. *In*: MOLINA, Mônica Castagna; JESUS, Sônia Meire Santos Azevedo de (org.). **Contribuições para a construção de um projeto de educação do campo**. Brasília: Nead, 2004. p. 13-52. (Por uma educação básica do campo, n. 5).

FERNANDES, Bernardo Mançano; MOLINA, Mônica Castagna. O campo da educação do campo. *In*: MOLINA, Mônica Castagna; JESUS, Sônia Meire Santos Azevedo de (org.). **Contribuições para a construção de um projeto de educação do campo**. Brasília: Nead, 2004. p. 53-87. (Por uma educação do campo, n. 5).

GOMES, Romeu *et al.* Organização, processamento, análise e interpretação de dados: o desafio da triangulação. *In*: MINAYO, Maria Cecília de Souza; ASSIS, Simone Gonçalves; SOUZA, Edinilsa Ramos de. **Avaliação por triangulação de métodos**: abordagem de programas sociais. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2005. p. 71-103.

JESUS, Sônia Meire Santos Azevedo de. Questões paradigmáticas da construção de um projeto político da educação do campo. *In*: MOLINA, Mônica Castagna; JESUS, Sônia Meire Santos Azevedo de (org.).

Contribuições para a construção de um projeto de educação do campo.
Brasília: Nead, 2004. p. 109-130. (Por uma educação do campo, n. 5).

9

EMERGÊNCIA E HECATOMBE

DA “NOVA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO DE ADULTOS” EM PORTUGAL (1999-2012): crítica à governação neoliberal do setor em contexto de europeização

Rosanna Barros

INTRODUÇÃO

Presumindo que, para compreender a agenda contemporânea da política de educação de adultos em Portugal e na Europa, é essencial refletirmos acerca da relação entre a crise estrutural do Estado Capitalista Democrático bem como a regulação social e a crise atual das políticas sociais, tecemos neste texto diversas considerações que visam enquadrar teoricamente essa temática e problematizá-

la à luz de uma perspectiva crítica inscrita na sociologia política da educação.

Para esta análise, partimos de um conceito amplo de educação de adultos, que se inspira na proposta conceitual e de princípios orientadores defendidos pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), avançada em Nairóbi, em 1976. Trata-se de um referencial que concebe a obrigação das políticas educativas salvaguardarem o direito à educação de adultos por meio da criação de um amplo leque de modalidades disponíveis, como educação escolar, superior, alternância e alfabetização; formação profissional; extensão educativa e extraescolar; educação a distância; reconhecimento de conhecimentos adquiridos; animação comunitária; educação popular; desenvolvimento local etc. Esse referencial permitiu-nos explorar, no estudo realizado, lógicas de continuidade entre modalidades e níveis educacionais. Não obstante, esse mapa conceitual é, concomitantemente, tomado junto dos efeitos do horizonte de pressões que, em curto prazo, estão a operar importantes reconstruções de sentidos nos conceitos fundadores, como se percebe na própria ação do atual Instituto para a Aprendizagem ao Longo da Vida, da Unesco que, depois das recomendações do Marco de Ação de Belém, resultante da última Conferência Internacional para a Educação de Adultos, encontra-se a rever a recomendação de Nairóbi, à luz dos pressupostos do Acordo de Muscat (UNESCO, 2014), que recomenda, de modo geral, uma abordagem da aprendizagem ao longo da vida capaz de conferir *empowerment* às pessoas para realizar o seu direito à educação, atingir as aspirações profissionais e contribuir para objetivos da comunidade envolvente, e, de modo particular, ações para concretizar a literacia para os jovens e os adultos,

nomeadamente desenvolvendo competências para o trabalho, para a cidadania e para o desenvolvimento sustentável.

Consideramos ainda o fato de que as orientações políticas, europeias e portuguesas, produzidas na última década e meia emergem num contexto de globalização neoliberal e de mobilização para uma sociedade do conhecimento que a própria economia, dita *do conhecimento*, impõe. Trata-se de assumir que vivemos hoje num contexto de transições múltiplas que aportam novos sentidos, frequentemente contraditórios, para a área da educação de adultos e para o seu mandato. Não obstante a complexidade envolvida, essas novas orientações são hoje discursivamente apresentadas na esfera pública de modo simplificado, frequentemente associadas ao propósito de desenvolver, implementar e dinamizar um conjunto de novas oportunidades, para uma maior participação nas questões da aprendizagem ao longo da vida.

Com essa matriz de fundo, este texto percorre o essencial da nova política de Educação e Formação de Adultos (EFA), vigente em Portugal entre 1999 e 2012, deixando em aberto a necessidade de os atores educacionais deste setor se engajarem num debate público capaz de problematizar a nova forma de elaboração de políticas que deixa de fora os interesses da população adulta e os atores diretamente envolvidos na área, que ficam confinados a adaptarem-se às exigências do mercado e às opções contidas na Estratégia Europeia de Emprego (EEE), criada para gerir recursos humanos num contexto de crescente desemprego estrutural.

A REDEFINIÇÃO DO PAPEL DO ESTADO E SUA INFLUÊNCIA NA REGULAÇÃO SOCIAL

A partir de nossa ótica, que considera a compreensão crítica da mudança do papel do Estado ao longo do tempo e problematiza as interpretações díspares sobre essa temática entre autores de filiações teórico-políticas distintas, revelam-se dois aspectos incontornáveis para podermos interpretar convenientemente a relação entre a crise estrutural do Estado Capitalista Democrático, a regulação social e a crise atual das políticas sociais, analisando sua influência no âmbito das políticas de educação. Ao atribuímos particular importância à relação dual entre o Estado moderno e a sociedade civil, estamos também a reconhecer que esse dualismo, apesar das raízes contraditórias da distinção que pressupõe e do fato de ter sido elaborado em função das condições econômicas, sociais e políticas dos países centrais num período bem demarcado de sua história, é, não obstante, o mais importante dualismo no moderno pensamento ocidental, na medida em que, ao estabelecer os trâmites da separação entre o político e o econômico, possibilitou, por um lado, a neutralização do potencial revolucionário da política liberal, e, por outro, a naturalização da exploração econômica capitalista, sendo que ambos os processos convergiram para a consolidação efetiva do modelo capitalista das relações sociais.

Assim, concordamos com Santos (1996) e com Montaño e Duriguetto (2014) que há de se considerar o fato histórico do projeto sociopolítico da modernidade ocidental se encontrar alicerçado, na sua matriz originária, num equilíbrio dinâmico entre *regulação* e *emancipação*, que, de resto, se constituíram nos dois pilares fundamentais sobre os quais se sustentaria a

transformação radical que a passagem da sociedade pré-moderna e pré-contratualista para a sociedade moderna e contratualista traduz. Sinteticamente, trata-se de considerar que, no projeto da modernidade, o pilar da regulação social é constituído em três princípios fundamentais: o *princípio do Estado*, cujo entendimento se deve principalmente a Hobbes; o *princípio do mercado*, especialmente dominante desde a obra de Locke; e o *princípio da comunidade*, pensado segundo a filosofia política de Rousseau. O pilar da emancipação social é constituído, por sua vez, em três lógicas de racionalidade: a racionalidade cognitivo-experimental da ciência e da técnica modernas; a racionalidade estético-expressiva das artes e da literatura modernas; e a racionalidade moral-prática do direito moderno.

O essencial na abordagem da forma como esses pilares e os seus princípios e suas racionalidades foram se alterando durante os últimos duzentos anos relaciona-se com a compreensão crítica de que, à medida que a trajetória da modernidade ocidental se foi identificando com a trajetória do capitalismo, o pilar da regulação social veio a fortalecer-se à custa do pilar da emancipação, num processo histórico que tem tanto de complexo como de contraditório (SANTOS, 1996).

Do desequilíbrio entre regulação e emancipação resultou o excesso de regulação social que caracteriza a modernidade ocidental. Essa regulação social moderna, porém, operou-se também mediante um desequilíbrio entre os seus princípios basilares, que consistiria globalmente no desenvolvimento hipertrofiado do princípio do mercado em detrimento do princípio do Estado e de ambos em detrimento do princípio da comunidade. Ora, nas sociedades capitalistas democráticas avançadas, esse processo incluiu três fases

sequenciais (BARROS, 2012), designadamente: uma primeira fase de hipertrofia total do mercado, que ocorreu entre o século XIX e o final da década de 1930 do século XX, isto é, no período áureo do *Estado liberal* e do capitalismo liberal; uma segunda fase em que se logra o maior equilíbrio registado na história entre o princípio do mercado e o princípio do Estado, em boa medida sob pressão do princípio da comunidade, e que correspondeu à época dourada do *Estado-Providência* e do capitalismo organizado, compreendida entre meados do século XX e a década de 1970; e, por fim, uma fase de re-hegemonização do princípio do mercado, que coloniza visivelmente quer o princípio do Estado, quer o da comunidade, e que corresponde à emergência de um capitalismo desorganizado característico de um *Estado neoliberal*, que se tem vindo a tornar dominante desde 1980.

De um modo geral, o que se observa como resultado desse processo é o estabelecimento de um novo círculo virtuoso entre o princípio do Estado e o princípio do mercado do qual ambos saíram reforçados, enquanto o princípio da comunidade, alicerçado na obrigação política horizontal cidadão a cidadão, viu-se descaracterizado, na medida em que o reconhecimento político, tanto da cooperação como da solidariedade entre cidadãos, foi eficazmente confinado às formas de cooperação e de solidariedade mediadas pelo Estado.

Sustentamos, então, que, desde a década de 1980, temos vindo a assistir não à crise do Estado em geral, mas à crise de certo tipo de Estado (BARROS, 2010). Nesse contexto, trata-se menos do simples regresso do princípio do mercado do que de toda a implementação de uma nova estratégia de articulação, mais direta e mais íntima, entre o princípio do Estado e o princípio do mercado. Nesse ponto

reiteramos Santos (1999), que afirma que a consequente fraqueza do Estado não foi o efeito perverso da globalização da economia, mas, pelo contrário, foi um processo político muito preciso, destinado a construir um outro tipo de Estado forte, ligado às exigências políticas do capitalismo global. Desse modo, o consenso neoliberal do Estado fraco significou principalmente que “a força do Estado, que no período do reformismo consistiu na capacidade do Estado em promover interdependências não mercantis, passou a consistir na capacidade do Estado em submeter todas as interdependências à lógica mercantil” (SANTOS, 1999, p. 9). Dito de outro modo, o que está hoje em crise no que diz respeito ao Estado social é o seu papel na promoção das intermediações não mercantis entre cidadãos, que no contexto do Estado-Providência se traduziu na elaboração de políticas fiscais e políticas sociais assentes numa lógica redistributiva.

A maior influência da reforma contemporânea do Estado faz-se assim sentir na sua anterior qualidade de ator político vocacionado para garantir a produção e a manutenção dos principais bens públicos, resultantes do consenso keynesiano, especialmente da legitimidade, da segurança, da identidade cultural e do bem-estar social e económico. O *novo modelo de regulação social* que se vislumbra no horizonte, com contornos de hegemonia cada vez mais neoliberais, pressupõe uma alteração das tradicionais estratégias estatais vigentes no período anterior, de tal modo que se trata de uma regulação social frequentemente dissimulada como desregulação social. Ora, a expressão mais clara desse fenómeno político hodierno é a emergência da *nova matriz de governação*, que consubstancia uma nova forma política do Estado. Isso significa que, nesse novo marco político, emergem novas formas de atuação

do Estado, que, no essencial, se descentraliza e se despolitiza, adotando uma estratégia já não de mediador no conflito social, mas de articulador de consenso entre interesses pluralistas, de fontes fragmentadas e heterogêneas, que se integram assim facilmente numa nova forma de organização política mais vasta que o Estado, na qual predominam as redes, os fluxos e as organizações que se combinam, inter-relacionando na agenda política fatores locais, nacionais e globais (DALE, 2001, 2005).

O Estado, hoje, ao mesmo tempo em que perde o controle da regulação social direta, ganha o controle da *meta-regulação social*, ou seja, o seu principal papel relaciona-se crescentemente com a seleção, coordenação, hierarquização e regulação dos agentes não estatais que, por subcontratação política, adquirem concessões de poder estatal, alterando, assim, quer o âmbito quer a forma do poder de regulação social do Estado (SANTOS, 1998).

Paradoxalmente, o Estado passa a ser um componente privilegiado de um novo espaço público não estatal, composto por parcerias, cujo papel consiste em assegurar as regras do jogo político entre os diversos interesses setoriais. Como refere Monteiro, portanto,

[...] observa-se a passagem de um modelo “monocrático”, característico de normas definidas pelo Estado enquanto ator central e hegemônico, para um modelo “poliárquico”, no qual os meios de atingir os objetivos definidos pelos textos públicos são estabelecidos no quadro de uma “regulação conjunta” entre distintos atores (MONTEIRO, 2004, p. 55).

Com efeito, o *partenariado social* faz parte de um conjunto de espaços sociais híbridos que se formaram como consequência

da emergência de uma nova matriz de governação neoliberal, nascida e desenvolvida no contexto político dos Estados pós-keynesianos. Assim se compreende parte do significado político da re-emergência, especialmente nos países centrais, do chamado *terceiro setor*, na medida em que se trata de um processo político de materialização da sociedade civil, nesse caso profundamente associado à resposta à crise do Estado-Providência (SEDDON; BILLETT; CLEMANS, 2004).

O acentuado ressurgimento do terceiro setor ocorre, na realidade, não como um processo político autônomo – consequência, como aconteceu no século XIX, de lutas sociais e políticas que visassem, a partir da década de 1980, aperfeiçoar a providência estatal, substituindo-a por novas formas ainda mais desenvolvidas em termos de cooperação, solidariedade e participação, ou seja, norteadas por vetores tradicionalmente associados ao princípio da comunidade – mas, pelo contrário, ressurgem como estrutura associada ao projeto neoliberal que visa alcançar a retração das políticas sociais progressistas, típicas do anterior modelo providencial do Estado de bem-estar. Assim, defendemos que um dos principais significados políticos desse fenômeno relaciona-se com o fato de a meta-regulação estatal operada sobre a atuação desses parceiros ou novos agentes não estatais (a sociedade civil terceirizada) permitir obter, eficazmente, um amortecimento notável das potenciais tensões e conflitos sociais previsíveis, embora latentes, na nova agenda política neoliberal (BARROS, 2013) – uma agenda que pretende fomentar um ataque deliberado aos direitos humanos de terceira geração, conquistados no período anterior, paradoxalmente em boa medida pela atuação de uma sociedade civil, na época fermentada por movimentos sociais diversos. É

possível, então, pensar nesse fenômeno político de ressurgimento do terceiro setor não como uma expansão do papel da sociedade civil, mas como uma verdadeira cooptação política da tradicional função de contraciclo do terceiro setor (CANÁRIO, 2007), processada no âmbito de um novo tipo de regulação social e no contexto hodierno da expansão de uma ortodoxia transnacional assente no neoliberalismo, que domina a agenda política desde o Consenso de Washington (BALL, 1990).

Assim, a reflexão crítica acerca do significado político do ressurgimento do terceiro setor – central na nova EFA portuguesa – implica atender aos distintos usos políticos da sociedade civil bem como aos riscos no trato da *questão social* que lhe estão associados, porque o Estado é hoje uma estrutura simultaneamente presente e ausente no horizonte das problemáticas afetas à luta democrática de classes no quadro da nova governação. Com efeito, por meio do discurso unidirecional dominante, de caráter acrítico e celebratório, sobre o terceiro setor, embutido no “pensamento único” a que se referem Afonso e Antunes (2001), obtém-se, eficazmente, o “consentimento sem concordância”, de que fala Chomsky (2000), útil para legitimar o radical reajustamento estrutural das funções sociais do Estado, que se tem vindo a processar sem grandes sobressaltos e nos termos de uma nova direita neoliberal. Quer isto dizer que a reforma neoliberal do Estado, efetuada ativamente pela *mão direita do terceiro setor*, segundo Montañó (2002), ou pela *sociedade civil liberal*, segundo Santos (2005), vai num sentido que aponta firmemente para que

[...] o intervencionismo social, interclassista, típico do Estado-Providência, seja parcialmente substituído por um intervencionismo bicéfalo, mais autoritário

face ao operariado e a certos sectores das classes médias [...] e mais diligente no atendimento das exigências macroeconómicas da acumulação de capital (SANTOS, 1996, p. 110).

Trata-se, portanto, de um fenómeno político-social relacionado com a reestruturação do capitalismo, que se beneficia ao ser associado às novas dinâmicas do terceiro setor, escamoteando, com maior aceitação geral, a

alteração de um padrão de resposta social à “questão social” (típica do Welfare State), com a desresponsabilização do Estado, a desoneração do capital e a autorresponsabilização do cidadão e da comunidade local para esta função (típica do modelo neoliberal ou funcional a ele) (MONTAÑO, 2002, p. 185, grifos nossos).

Posto isso, argumenta-se neste texto que, em Portugal, as novas políticas de EFA fazem parte da nova estratégia de reformulação da provisão social e educativa, que, ao dar protagonismo aos novos híbridos no processo de elaboração e formulação das políticas educativas do setor, traduz e visibiliza, na verdade, novas formas de atuação do Estado, que, paradoxalmente, tornou-se mais forte e autoritário no contexto europeu da nova matriz de governação neoliberal.

A EMERGÊNCIA DE UMA NOVA EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO DE ADULTOS (EFA)

Dado o impacto social e midiático que teve a abrangente difusão do estudo¹ sobre literacia em Portugal (BENAVENTE *et al.*, 1995), o 13º governo constitucional (Partido Socialista) expressou preocupações com a situação depauperada da educação de adultos enquanto subsistema público de educação. Foram comunicadas as linhas mestras do relançamento da educação de adultos em Portugal, agora com o estatuto de opção estratégica da política educativa do governo. Surgiram diversas medidas setoriais concretas tomadas no âmbito de um *pacto educativo para o futuro*, que pretendeu inaugurar, sem verdadeiramente o conseguir, um novo modo de encarar os processos de tomada de decisão em educação. Emergiu a ideia de que apostar na esfera de participação da política permite, pela negociação entre interesses plurais, introduzir alterações em longo prazo, com a definição sustentável de estratégias educativas que ultrapassem o imediatismo e o conjuntural. Segundo Tedesco,

[...] situar o processo de concertação no centro das estratégias de mudança educativa não implica apenas uma mudança do ponto de vista dos métodos de acordo com os quais se lida com as estratégias de reforma. Supõe, mais do que isso, uma modificação significativa do lugar ocupado pela educação no processo de concertação social (TEDESCO, 2000, p. 165).

1 Estudo publicado em 1995, ano de eleições legislativas nacionais e da decisão europeia de proclamar o ano seguinte como o ano europeu da aprendizagem ao longo da vida.

Desse modo, percebe-se facilmente que, de modo geral, este novo figurino para a elaboração das políticas públicas de educação, na formação social portuguesa, iria suscitar grandes expectativas.

No conjunto dos dez compromissos do Pacto Educativo constavam duas ações prioritárias. Uma delas se referiu a

[...] adoção de medidas visando estimular a atualização, ao longo de toda a vida, do saber, do saber-fazer, do aprender-a-ser-com-os-outros e do saber relacional e comportamental de toda a população, em especial dos indivíduos e dos grupos marcados por processos de exclusão social (PACTO..., 1996, p. 95).

A outra ação veio, por sua vez, asseverar o

[...] lançamento de um programa, no primeiro trimestre de 1996 e no âmbito do ano internacional da educação e da formação para toda a vida, tendente a assegurar a atualização permanente dos níveis de educação/formação da população em geral (PACTO..., 1996, p. 95).

Ambas as ações determinaram o início da decisiva articulação conceptual entre educação e formação que viria a orientar os discursos e a marcar a agenda para a educação de adultos em Portugal desde então, sob a influência (contraditória) de dois documentos de referência em nível internacional, um produzido no âmbito da Unesco² e outro no âmbito da União Europeia³.

2 Trata-se do relatório da Comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI, intitulado Educação: um tesouro a descobrir, publicado em 1996, sob a coordenação de Jacques Delors.

3 Trata-se do livro branco da Comissão Europeia, que resultou do relatório do Grupo de Reflexão sobre a Educação e a Formação na Europa, intitulado Ensinar

Também a proclamação, pelo Parlamento e Conselho europeus, do *Ano europeu da aprendizagem ao longo da vida*, foi um evento europeu decisivo para o acelerar do processo de europeização das políticas educativas nacionais. Várias iniciativas ocorreram, das quais destacamos a criação de um Grupo de Trabalho⁴ de cujo labor resultou a publicação do documento de estratégia intitulado “Uma aposta educativa na participação de todos”. Neste documento elaboraram-se dez recomendações para o desenvolvimento de um sistema de educação de adultos nacional (MELO *et al.*, 1998), de que salientamos três: a recomendação que propõe o lançamento de um programa de desenvolvimento da educação de adultos assente num fundo especificamente criado para o setor; a recomendação que propõe a criação de uma estrutura organizativa, exclusiva mas largamente participada, de educação de adultos, tutelada pelo Ministério da Educação, mas com autonomia; e a recomendação que propõe definir e aplicar um esquema nacional de balanço de competências pessoais e de validação dos adquiridos profissionais ou de aprendizagem. A esse respeito, Alberto Melo frisa que os resultados dos processos de autoaprendizagem, os quais decorrem nos contextos de vida e de trabalho das pessoas adultas, deveriam passar a ser reconhecidos e validados, de modo rigoroso e formal, “não só por razões de justiça social como também por razões económicas, evitando desperdícios de tempo e de recursos públicos em formações redundantes” (MELO, 2001, p. 113).

Nesse enquadramento, emergiu um novo ciclo de governação educacional, um *ponto de viragem* no qual a EFA passou a ser um

e aprender: rumo à sociedade cognitiva, publicado em 1995 e apresentado por Édith Cresson.

4 Despacho nº 10.534, de 16 de outubro de 1997.

elemento estruturante da modernização econômica pós-fordista do país, sendo o foco de atenção política prioritariamente concentrado na população adulta ativa, que evidenciava “debilidades associadas a uma mão de obra pouco qualificada e com pouco potencial de adaptabilidade” (PORTUGAL, 1999, p. 76). Foi então criado um programa de desenvolvimento estratégico da EFA, que deveria englobar o conjunto de processos de aprendizagem, formais e não formais, combinando uma lógica de serviço público com uma lógica de programa e propiciando o estabelecimento alargado de parcerias. Tratou-se do *Projeto de Sociedade S@ber+*, com um conjunto diverso de atribuições, das quais destacamos: a criação de uma agência nacional para o setor; a articulação estratégica com as autarquias, escolas, parceiros sociais e entidades privadas, visando à elaboração de planos e unidades territoriais de EFA; a organização de uma rede nacional de animadores locais; e a construção experimental e gradual de um sistema de validação formal dos saberes e das competências informais. Desse modo, seria criado⁵ um grupo de missão norteado por “dois grandes objetivos: criar a Agência Nacional e colocar os alicerces de uma nova oferta, mais acessível, flexível e adequada” (MELO, 2001, p. 105-106), tendo-se elaborado assim o documento político *S@ber+: programa para o desenvolvimento e expansão da educação e formação de adultos, 1999-2006*. Desse modo, iniciou-se em 1999

[...] a construção de um 3º sector autónomo – mas complementar do sistema escolar de cursos noturnos e das ações de formação profissional – o *sistema EFA*, tão desescolarizado quanto possível, mas capaz de assegurar a possibilidade de certificação oficial, assim

5 Resolução do Conselho de Ministros nº 92, de 14 de julho de 1998.

como a participação, como entidades formadoras, de uma vasta gama de instituições” (MELO, 2001, p. 106)

Emergiu, ainda, em Portugal, uma nova conceptualização do campo, que deixou oficialmente de ser, por definição decretada, “educação de adultos” (EA) para passar a ser “educação e formação de adultos” (EFA), entendendo-se por tal

[...] o conjunto das intervenções que, pelo reforço e complementaridade sinérgica com as instituições e as iniciativas em curso no domínio da educação e da formação ao longo da vida, se destinam a elevar os níveis educativos e de qualificação da população adulta e a promover o desenvolvimento pessoal, a cidadania ativa e a empregabilidade (MELO; MATOS; SILVA, 2001, p. 11).

Por um lado, para diversificar a oferta, a aposta surgiu orientada para a consolidação de um novo sistema EFA de estrutura modelar centrado no reconhecimento, na validação e na certificação dos resultados da autoformação da população adulta, priorizando-se a criação das estruturas necessárias para permitir que os conhecimentos informais adquiridos fossem alvo de

[...] análise rigorosa e reconhecimento formal, traduzidos numa validação oficial: creditação (outorga de créditos) com equivalência, parcial (dispensa de uma certa parte do percurso de formação) ou total (certificação, obtenção imediata de diploma oficial) (MELO; MATOS; SILVA, 2001, p. 33).

Por outro lado, para tutelar o setor surgiu uma Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos (ANEFA), vigente entre

1999 e 2002, que promoveu atividades destinadas à população ativa⁶, mediante a “criação de soluções flexíveis que articulem a educação e a formação, através de percursos organizados, a partir de processos de reconhecimento e validação de saberes adquiridos e de sistemas modulares de formação” (ANEFA, 2001b, p. 29). A par do Ensino Recorrente de Adultos (ERA), básico e secundário, e da Educação Extraescolar (EEE), a estruturação da nova oferta de EFA compreenderá, a partir deste período, as seguintes atividades: uma oferta de cursos de Educação e Formação de Adultos (cursos EFA); uma oferta de ações S@ber+; e uma oferta de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (RVCC). Assim, como resultado das políticas públicas efetivadas pela ANEFA, deu-se um real alargamento da rede nacional afeta ao setor, e, portanto, uma expansão da diversificação da oferta, apesar da excessiva concentração de esforços em apenas uma parcela da população adulta⁷: a população ativa.

Exposto o quadro político, impõe-se, visando ao leitor internacional, destacar algumas informações acerca de cada uma dessas novas possibilidades referentes ao sistema EFA. Assim, no respeitante à oferta de cursos EFA, o que se sobressaiu como mais característico e inovador foi a sua concepção numa lógica de dupla

6 Foi para a população adulta portuguesa ativa que se desenvolveram as novas atividades de EFA. Tratando-se de um universo de cerca de 4.700.000 de ativos em que, segundo dados do Ministério do Trabalho e Solidariedade de 1998, “cerca de 2.400.000 não possuem o 9º ano de escolaridade, sendo que 30 % dos ativos são semi ou não qualificados, isto é, têm uma formação inferior ao nível III de qualificação profissional” (ANEFA, 2001a, p. 29).

7 Note-se que, de acordo com os censos de 1991, cerca de 77% da população portuguesa não tinha, à data, a escolaridade de seis anos, considerando, segundo as estatísticas demográficas gerais desses censos, o total da população residente em Portugal igual a 9.853.896 de indivíduos (INE, 1993) – valor que passaria a ser de 10.356.117 de indivíduos em 2001 (INE, 2002).

certificação, escolar e profissional, a partir de um modelo integrado, baseado num referencial de competências-chave para adultos, e assente no princípio transversal de iniciar cada curso EFA com base num reconhecimento e validação das competências adquiridas previamente por cada adulto-formando. Tratou-se de procurar instituir um novo ponto de partida para os processos pedagógicos com adultos, ambicionando-se superar “a dupla herança” (CANÁRIO, 2002, p. 50) que caracterizou a história recente do setor em Portugal, nomeadamente a da vertente escolarizante que persistiu no ensino recorrente de adultos e a vertente da formação profissional, tendente a reproduzir uma perspectiva funcionalista da relação entre a formação e o trabalho. De acordo com Canário,

[...] estas duas tradições situam-se nos antípodas de uma formação que se pretende baseada na centralidade do sujeito que aprende, a partir do reconhecimento e validação de [conhecimentos] experienciais adquiridos e tendo como referência não uma listagem de conteúdos, mas sim um conjunto alargado de competências a construir (CANÁRIO, 2002, p. 50).

A inovadora concepção curricular envolveu um sistema modular criado “numa perspectiva de individualização e diferenciação dos trajetos de educação-formação, incluindo componentes integradas de formação profissionalizante e de formação de base que possibilitem a obtenção de uma certificação única” (ANEFA, 2002a, p. 7-8), num dos três níveis de certificação⁸ com que o

8 No final do percurso formativo assim efetuado seria possível ao adulto a obtenção de um certificado de EFA, que entre 2000 e 2007 poderia ser de três tipos: básico 1 (B1), equivalente ao 1º ciclo do ensino básico e ao nível I de qualificação profissional; básico 2 (B2), equivalente ao 2º ciclo do ensino básico e

projeto-piloto dos cursos EFA começaria por ser implementado no contexto português. O balanço público, resultante da análise dos primeiros treze cursos EFA em observação, foi apresentado, em 2002, como globalmente positivo, encorajando “alargamento e consolidação progressivos deste novo tipo de oferta educativa, dirigido a públicos adultos não escolarizados ou cuja escolarização não cobre a educação básica obrigatória” (CANÁRIO, 2002, p. 49). No que concerne à administração central dessa nova oferta, deve-se destacar a adoção de um modelo que, de acordo com Trigo, “faz um convite e um apelo a todas as organizações da sociedade civil, acreditadas pelo Inofor⁹, para desenvolverem Cursos EFA” (TRIGO, 2002, p. 116), o que nesse âmbito representou, sobretudo, a indução clara de novas formas de governação educacional no setor.

Por sua vez, no que respeita à oferta de ações S@ber+, o que se sobressaiu como mais característico foi a estrutura dessas ações de formação de curta duração, concebidas para abranger um vasto leque de domínios possíveis de formação, permitindo aos adultos usufruir de um ou mais módulos – de 50 horas cada um – diferenciados entre si, por serem: de iniciação, de aprofundamento ou de consolidação de conhecimentos (ANEFA, 2001b). A sua criação serviu de suporte às restantes ofertas, pois permitia atingir o objetivo de “desenvolver ou reforçar competências em domínios profissionais, escolares e pessoais” (ANEFA, 2001a, p. 45), cumprindo a estratégia geral afeta à criação do novo sistema EFA, designadamente: “promover a aprendizagem ao longo da vida,

ao nível I de qualificação profissional; ou básico 3 (B3), equivalente ao 3º ciclo do ensino básico e ao nível II de qualificação profissional.

9 Instituto para a Inovação na Formação (Inofor).

contribuindo para uma resposta eficaz às exigências da terceirização e do desenvolvimento económico” (ANEFA, 2001a, p. 45).

Por fim, no que diz respeito à oferta de reconhecimento de conhecimentos experienciais adquiridos, o mais característico foi o seu enquadramento numa estratégia que passou a assumir que “existe em Portugal uma subcertificação” (ANEFA, 2001b, p. 39), sendo por essa via justificada a criação de duas grandes áreas de intervenção para

ser dada a oportunidade a todos os cidadãos e, em particular, aos menos escolarizados e aos ativos empregados e desempregados de verem reconhecidas e certificadas as competências e conhecimentos que, nos mais variados contextos, foram adquirindo ao longo do seu percurso de vida (ANEFA, 2001b, p. 21).

Assim, por um lado, arquitetou-se o Sistema de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (RVCC) e, por outro lado, construiu-se a Rede de Centros de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (rede de centros RVCC). Tratou-se de intervir com base no princípio de que “é possível e necessário valorizar a experiência e as capacidades profissionais, além de pessoais e cívicas, dos adultos para melhorar também o seu nível educacional” (SILVA, 2002, p. 73). Foram prioridades da ANEFA desenvolver os processos metodológicos inerentes ao sistema RVCC e estabilizar os procedimentos relativos ao registro nacional de avaliadores externos; a definição da gestão técnico-pedagógica dos centros com oferta de RVCC; e a acreditação de entidades potenciais promotoras de novos centros. Assim, o arranque dessa oferta foi implementado em torno de seis centros RVCC em

observação, tendo esses centros-piloto certificado, pela primeira vez por esta via, cumulativamente, um total de 493 adultos¹⁰.

Ora, inscrevendo-se essa oferta, em particular, numa linha de enfrentamento do problema da subcertificação, é de se sublinhar que as orientações de política educativa teceram-se segundo linhas híbridas, pois, reconhecendo-se o potencial do processo RVCC para a “construção de oportunidades e percursos de formação congruentes com os trajetos e as aquisições passadas dos formandos” (SILVA, 2002, p. 142), admitiu-se a necessidade de evitar que essa oferta se transformasse numa “atribuição administrativa de títulos escolares” (SILVA, 2002, p. 142), ao mesmo tempo em que se redefiniram as metas físicas – exageradas – que cada centro RVCC teria de cumprir em termos de certificação, para torná-lo um investimento eficaz no objetivo de contribuir para “recuperar, tão depressa quanto possível, o atraso acumulado” (SILVA, 2002, p. 141).

Posto isso, ficam assim, no essencial, mapeadas as bases da emergência e da estruturação da nova oferta pública de EFA que caracterizou o panorama recente do setor em Portugal.

AS POLÍTICAS EDUCATIVAS, O PROCESSO DE EUROPEIZAÇÃO E A ESPECIFICIDADE PORTUGUESA

Se reconhecermos a existência de alguns parâmetros gerais de natureza estrutural que influem nos processos de produção de políticas educativas, então concordaremos com Torres quando afirma que “as mudanças na natureza da aliança que controla o Estado e na própria natureza do Estado refletem-se na lógica da

10 De acordo com os indicadores de realização da ANEFA em 2001, estiveram inscritos 5.804 adultos (3.040 homens e 2.764 mulheres), entrando em processo 1.597 desses adultos (ANEFA, 2002c).

política pública e da ação do Estado” (TORRES, 2001, p. 46). Assim sendo, poderemos inscrever as políticas educativas no conjunto geral das políticas sociais, estatais e, portanto, públicas, em cujo processo de produção o Estado Capitalista Democrático tem sido, ao longo da história da modernidade ocidental, um ator fundamental (HAKE; LAOT, 2009), quer durante o modelo keynesiano, quer durante a emergência do modelo neoliberal, quer, também, na atual gestão política do conflito gerado pelos crescentes custos sociais que a transição, em curso na Europa, do Estado-Providência para o Estado Neoliberal tem vindo a implicar.

Como referiu Santos (1990), a especificidade da realidade portuguesa a partir de 1974, nessa matéria, expressa-se na simultaneidade dos processos de criação, consolidação e crise do Estado-Providência e, de certo modo, também na anacronia desses fenômenos nacionais em relação aos restantes Estados da Europa social, patente quando o Estado português passa de um Estado paralelo a um Estado heterogêneo, deixando como traço distintivo um processo de regulação social eminentemente híbrido e contraditório. As políticas educativas nacionais, por estarem inscritas nas políticas sociais, não escapam a essa característica, como o campo da educação de adultos bem ilustra (BARROS, 2011).

Com base no exposto, defendemos que o processo transnacional de elaboração de políticas públicas educacionais teve na ANEFA a nova instituição de sustentação em nível nacional. O seu papel pode ser interpretado à montante e à jusante das realizações efetivas resultantes do seu curto, mas decisivo período de existência. Assim, não estando em causa o seu evidente potencial de intervenção para espoletar novas paisagens educativas no setor, o que se sobressai de sua missão mais geral envolveu o contributo efetivo para

reestruturar o modelo de regulação social, ajudando a implementar uma redefinição dos papéis do Estado, agora cada vez mais regulador e articulador do mercado, renovado num quase-mercado, e da sociedade civil, transfigurada num terceiro setor de parceiros sociais (BARROS, 2013).

A ANEFA, portanto, operou, à montante, por meio de um papel ativo de introdução de novas formas de governação educacional em nível nacional, que potenciou a rápida admissão no setor de novas combinações institucionais, assentes em contratos-programa mas também na figura do partenariado, e, sobretudo, num notório investimento para criar uma miríade de entidades promotoras como elementos estratégicos de uma nova ordenação dos processos e das relações sociais para a EFA. Por outro lado, sobreleva-se também como parte integrante da sua missão, mais vasta e geral, o contributo efetivo dado para a prossecução interna de metas e objetivos definidos transnacionalmente, que, para este caso, representaria os sinais da emergência de uma nova ordem educacional mundial, mais significativa, porém, para o contexto português na sua vertente de europeização das políticas educativas nacionais para o setor.

A ANEFA também operou, à jusante, por meio de um papel ativo de prolongamento de novas formas de governação educacional situadas em nível supranacional, que abriram caminho para a plena introdução na agenda política de um novo domínio tríplice: educação, formação e emprego, e de uma nova lógica de fazer políticas públicas, protagonizada pela União Europeia, e assente no novo Método Aberto de Coordenação (MAC) que, produzindo instrumentos comuns de governação para o espaço europeu, parece

estar a contribuir decisiva e discretamente para a emergência de um novo sistema político de múltiplos níveis.

O que se observa hoje é, portanto, um processo de transformação política inscrito numa transição social que deixou de envolver, por um lado, os mecanismos tradicionais da democracia representativa e, por outro, o que nos habituamos a classificar como política educativa para adultos, para passar a ser um processo de natureza e ambição novas, que nos parece estar a envolver novos processos de configuração dos espaços-tempo estruturais¹¹ das sociedades capitalistas contemporâneas por meio de novos mecanismos de poder¹², que necessitam ser estudados em profundidade e com uma perspectiva crítica, dadas as implicações para o trato político da questão social.

TRAÇOS DA GOVERNAÇÃO NEOLIBERAL E A HECATOMBE DA NOVA EFA

As marcas sociopolíticas deixadas na formação social portuguesa para o início do século XXI tiveram a assumida pretensão de instituir um novo contrato social em torno da ideia da aprendizagem

11 Adotando, para esse efeito, a conceptualização desenvolvida ao longo da obra de Santos, em que se atendem aos seis espaços-tempo da estrutura-ação das sociedades capitalistas no sistema mundial, designadamente: da cidadania e mundialidade, da produção e consumo, e da domesticidade e comunidade (SANTOS, 1995, 1996, 2000).

12 Novos mecanismos de poder que no espaço mundial envolvem trocas desiguais de poder entre Estados-nação, interagentes em nível do sistema interestatal para, no essencial, maximizar a eficácia de uma ciência tecnológica de progresso (SANTOS, 2000), facilitando a importância dos efeitos externos nas políticas, neste caso educativas, nacionais, mediante mecanismos que promovem e desenvolvem agendas globalmente estruturadas para a educação (DALE, 2001, 2005).

ao longo da vida. Esse fato se revelaria ser não só estratégico para os desenvolvimentos subsequentes para a consolidação de uma nova lógica nas modalidades de provisão educativa para adultos como, inclusive, permitiria legitimar uma mais vasta reformulação do papel do Estado de bem-estar na área da produção das políticas sociais, por meio da efetivação do modelo do parterariado social.

Ora, sendo Portugal um país da semiperiferia europeia, caracterizado, no essencial, por deter um Estado forte e centralizado, um mercado fraco e díspar e uma sociedade civil simultaneamente forte na provisão social compensatória e fraca na sua organização cívico-política reivindicativa, a nova combinação institucional assente na figura do parterariado, que foi avançado como sinônimo de participação (ANTUNES, 1998), foi construída com uma dupla finalidade: por um lado, a de legitimar no sistema político os projetos centrais, nesse caso de índole educacional, mediante a sua pretensamente democrática assunção por parte de organizações e instituições periféricas da sociedade civil, e, por outro, a de contribuir para substituir a conflitualidade de interesses plurais por uma negociação cooperante, nesse sentido habilitando-nos a compreender os motivos pelos quais “o parterariado socioeducativo surge como uma estratégia (instrumento) de cooperação numa perspetiva sistémica de relação sistema educativo-sistema económico e social” (MARQUES, 1994, p. 50).

Sendo o parterariado central na nova matriz de governação neoliberal, é em boa medida imposto por iniciativa do próprio poder estatal “como forma de promover intervenções capazes de superar alguns impasses e obstáculos e de promover formas de atuação congruentes com condições e objetivos valorizados” (ANTUNES, 2001, p. 183). Os novos atores e as novas entidades, que

passaram a participar legitimamente desse processo de elaboração de políticas públicas educacionais, têm contribuído, sobretudo, para uma redistribuição de responsabilidades, o que Licínio Lima identificou como

[...] um movimento intermitente de recentralização/descentralização e de regulação/desregulação que surgem como formas de concentrar e controlar centralizadamente os poderes de decisão e de escolha política e de, simultaneamente, descentralizar em termos meramente funcionais, decisões de tipo predominantemente instrumental e operacional nos níveis periféricos (LIMA, 1997, p. 53).

De facto, seria essa a lógica que caracterizaria, desde então, a nova forma de governação educacional da EFA que, em nível nacional, assentou na ideia estruturante de que o papel do Estado na modernização do país consistiria, sobretudo, em promover a criação de “operadores estratégicos de formação” (MESQUITA, 2000). Assim, o Estado capitalista democrático português assumiu-se – embora seguindo linhas de orientação ideológica híbridas entre um padrão humanista e um padrão neoliberal – como Estado articulador de uma crescente rede de entidades promotoras de EFA, criadas, como vimos, por mediação da ANEFA e massificadas, a partir de 2006, pelo documento político “Iniciativa novas oportunidades” (INO). Na governação do setor foi usada uma fórmula política compósita em que coube ao Estado a regulação¹³

13 Embora aqui o fizesse em articulação com as Agências Nacionais para o setor (cronologicamente: a ANEFA, a DGFV, a ANQ e a atual ANQEP), para estipular a definição geral de normas e critérios genéricos organizadores das especificidades da nova oferta.

e o financiamento¹⁴ da oferta de EFA e à nova rede de promotores, públicos e privados, a propriedade¹⁵ e o fornecimento¹⁶ dessa mesma oferta, tendo sido estas as instituições de coordenação social, para o nível nacional, mais particularmente envolvidas em cada uma das quatro atividades de governação educacional pertinentes, na perspectiva teórica proposta por Roger Dale (2005) e aqui adotada, para interpretar essa nova ordem educacional emergente, resultado direto do envolvimento ativo do Estado, aqui analisado por via do seu empenho na construção de um subsistema não formal de EFA. Assim, as tensões próprias dos Estados Capitalistas Democráticos (OFFE, 1984) parecem ter sido confrontadas pelo Estado semiperiférico português segundo um modelo contraditório que, de um lado, encarou e assumiu a necessidade de relançar e expandir um setor educativo excessivamente afunilado e, de outro, anuiu na prioridade com relação à competitividade nacional e aos requisitos necessários à adoção europeia de um novo modelo de desenvolvimento económico assente na indústria da tecnologia da informação e do conhecimento (TIC), traduzindo a força do mandato europeu da aprendizagem ao longo da vida.

A União Europeia como instância supranacional conseguiria transformar, por meio do Processo do Luxemburgo, aquelas que

14 O financiamento foi público e comportou uma significativa parcela de cofinanciamento supranacional proveniente dos fundos estruturais da União Europeia.

15 As entidades promotoras deviam pertencer previamente à lista de entidades registadas no Inofor, de modo a garantir-se a existência e a posse dos recursos necessários ao desenvolvimento adequado de ações educativo-formativas.

16 Tendo o Estado e as agências nacionais estipulado competências e âmbitos de atuação, coube autonomamente às entidades promotoras, respeitando os termos do designado dossiê de gestão técnico-pedagógica, assegurar o provimento dos novos serviços educativo-formativos destinados aos adultos.

eram, na essência, políticas educativas nacionais para o setor da educação de adultos, mesmo que mitigadas, num mero capítulo da gestão global de recursos humanos, no qual as novas políticas de EFA passam a ser consideradas. Com efeito, o Espaço Europeu de Educação e Formação que nasceu, na viragem do século, de um conjunto de iniciativas¹⁷ estreitamente articuladas, fomentou uma nova fase no processo de europeização das políticas educativas e de formação que acarretaria uma profunda influência no setor educacional destinado aos adultos, desde logo visível, no caso português, na lógica de programa da INO (2006-2012).

Ora, a INO pode ser interpretada como um instrumento de síntese, cuja estratégia se assentou em dois pilares fundamentais: na ideia de dar *oportunidades novas* aos jovens pelo incremento de cursos técnicos e profissionais¹⁸ e na ideia de dar uma *nova oportunidade* aos adultos ativos pelo aumento dos cursos EFA e dos processos de RVCC. Para ambos os eixos foram anunciadas, em 2005, metas concretas a atingir até 2010, pretendendo-se, no primeiro caso, atingir a certificação-qualificação de cerca de 650.000 jovens, e, no segundo, a certificação-qualificação de cerca de 1.000.000 de adultos ativos (mais especificamente de 350.000 por via dos cursos EFA e os restantes 650.000 por via do processo RVCC).

17 De que sobressaem fundamentalmente, por um lado, duas cimeiras extraordinárias do Conselho Europeu: a Cimeira do Luxemburgo, realizada em novembro de 1997, de que emerge a Estratégia Europeia de Emprego (EEE), e a Cimeira de Lisboa, de março de 2000, de que surge o Memorando sobre Aprendizagem ao Longo da Vida; sobressaindo-se, por outro lado, o Programa de Objetivos Comuns para 2010, que viria a ser redefinido simplesmente como Educação & Formação 2010.

18 Designadamente: cursos tecnológicos; cursos profissionais; cursos de aprendizagem; cursos de educação e formação; cursos de ensino artístico; e cursos de especialização tecnológica.

De entre as doze medidas da INO, no eixo que se refere aos adultos ativos, destacamos a anunciada reconversão do Ensino Recorrente de Adultos (ERA) em cursos EFA bem como a pretensão de expandir significativamente a oferta desse setor em nível territorial, nesse caso quer a oferta de cursos EFA quer a oferta de centros de RVCC¹⁹, aumentando também para o 12º ano (nível secundário) o nível de formação e certificação obtido por essas vias (ampliando, para tal, o respectivo referencial de competências-chave, que até então estava orientado, como vimos, apenas para a escolaridade básica).

Não estando em causa o potencial do reconhecimento, da validação, nem mesmo a certificação dos conhecimentos experienciais adquiridos da população adulta, foram diversos os estudos que alertaram para um “pensamento ‘mágico’ ou administrativo que, por vezes, lhe surge associado” (RODRIGUES; NÓVOA, 2005, p. 11), lembrando que se impunha quebrar com a lógica paliativa com que as ofertas de EFA passaram a ser concebidas no contexto português,

19 Segundo os dados da ANQ, a rede de Centros de RVCC era constituída por 98 centros em 2005. Sendo de assinalar, que em maio de 2006, seriam lançados mais 122, pretendendo-se expandir a rede até atingir os 500 centros em 2010. A expansão dessa rede pressupôs a abertura de centros nas escolas secundárias, nos centros de formação do Instituto de Emprego e Formação Profissional (IEFP), em grandes empresas e nas diversas estruturas ministeriais. Ora, nesse particular, Alberto Melo afirmou que “o sucesso destas inovações, em termos da provisão da formação e dos CRVCC, deve-se, na maior parte, ao facto de terem sido implementadas, maioritariamente, por organizações cívicas e solidárias com bastante experiência no trabalho comunitário. [...] sem referência estão agora, precisamente, estas entidades responsáveis pela aplicação bem-sucedida destas medidas inovadoras. Uma pessoa tem de se questionar então sobre qual será o resultado final quando tais inovações forem introduzidas, em particular em instituições que estão, em grande medida, longe de serem inovadoras, sendo que elas próprias precisariam de mudanças radicais” (MELO, 2006, p. 186).

[...] como se a menção “ao longo da vida” nos dispensasse de uma adequada formação de base. Como se o “reconhecimento dos [conhecimentos] adquiridos” pudesse assentar numa lógica administrativa, de uma “certificação formal”, sem uma verdadeira implicação da pessoa num processo de reflexão, de aprendizagem pessoal e de desenvolvimento profissional (RODRIGUES; NÓVOA, 2005, p. 12).

Esses sinais de alerta permitiram questionar se o tipo de oferta pública de EFA serviria efetivamente à população portuguesa ou se estaria inscrito na agenda das políticas educacionais não para criar oportunidades significativas para a transformação e melhoria da vida dos coletivos populacionais, mas, apenas, como um expediente político de adequação nacional a um panorama internacional, isso no âmbito do novo paradigma das políticas para as estatísticas (BARROS, 2013).

Se atendermos às especificidades da formação social portuguesa e da situação educacional da sua população adulta, então não se poderá ignorar, como sublinha Licínio Lima, que, “para além de eventuais novas oportunidades em construção, talvez um dos problemas do século XX tenha sido (e esteja a ser) o não cumprimento das velhas oportunidades, das velhas promessas da modernidade, em termos de democratização, acesso à educação, intervenção social” (LIMA, 1998, p. 19), sendo significativo em Portugal o fato da história do campo da educação de adultos mostrar que “muitas velhas oportunidades persistem como novíssimas oportunidades para uma boa parte da população portuguesa” (LIMA, 1998, p. 20).

Ora, se o programa S@ber+ (1999-2006) ampliou e diversificou a oferta educacional pública disponível para os adultos portugueses,

o programa INO (2006-2012) operou uma massificação – polêmica em dispositivos de reconhecimento de conhecimentos experienciais adquiridos – que alargou exponencialmente a rede de centros em funcionamento no território nacional, rebatizados como Centros Novas Oportunidades (CNO), e estipulou metas de resultados (*outputs*) avassaladoras para os atores envolvidos, expressando novas contradições e tensões nos mandatos atribuídos à educação portuguesa de adultos, igualmente patentes na mescla de elementos críticos e tecnocráticos presentes nos normativos do setor e nos discursos políticos associados.

O novo ciclo de governação educacional iniciado em 2005 – balizado, primeiro, pela Agenda de Lisboa, nascida no Conselho Europeu da primavera de 2000, e, posteriormente, pelo seu relançamento reforçado no Conselho Europeu da primavera de 2005 – acentuou a emergência em Portugal das políticas de racionalização, típicas do padrão de governação educacional prevalecente em nível supranacional. Trata-se de um padrão de tipo tendencialmente neoliberal, assente na ideia da responsabilização individual pela empregabilidade por meio de mais educação e formação, de preferência ao longo de toda a vida e em todos os lugares da vida, colonizando-se, assim, pela ALV todas as intermediações não mercantis às quais já nos referimos.

É visível, desde o início do milênio, nesse cenário nacional de políticas de EFA, que os novos instrumentos comuns de governação para o Espaço Europeu de Educação e Formação foram bem-sucedidos a criar e potenciar uma nova ordem educacional (FIELD, 2002), caracterizada pela eficiência da “nova administração pública”, que em pouco tempo certificou, de fato, um número significativo

de adultos em níveis de escolaridade básica e secundária²⁰. Aparentemente ficou cumprido o programa INO, justificando-se, assim, para o atual governo (Partido Social Democrata), o desmantelamento, em 2012, da rede existente e o redirecionamento da educação de adultos hodierna para uma oferta nacional residual – e diluída –, inscrita, desde 2013, nos novos Centros de Qualificação e Ensino Profissional (CQES)²¹.

Resta saber, porém, se a obtenção de certificação escolar foi significativa para a vida dos adultos envolvidos, originando, ou não, transições com efeitos positivos nos seus cursos de vida (ECCLESTONE, 2009). Além disso, na medida em que, como refere Seixas (2003), a lógica de organização do secundário parece constituir uma variável importante para a procura do ensino superior, haverá que se desenvolver mais investigação para compreender melhor a influência, nos adultos, da valorização das aprendizagens experienciais no âmbito da conclusão dos estudos secundários (AZEVEDO; TAVARES; MAIA, 2013) com opção associada de continuidade de estudos no âmbito do ensino superior.

REFLEXÕES FINAIS

Este texto demonstra que as políticas portuguesas de EFA aparecem hoje imbricadas num novo contexto europeu de políticas coordenadas, configurando uma *matriz de políticas pluriescalar* cujas prioridades têm emanado, invariavelmente, da esfera econômica.

20 Foram certificados um total de 409.641 adultos (44.192 entre 2000 e 2005 e 365.449 entre 2005 e 2010) (PORTUGAL, 2011).

21 Portaria nº 135-A/2013, de 28 de março.

Deste modo, nasceu uma nova forma processual de elaboração de políticas públicas, assente na nova Estratégia Europeia de Emprego (EEE) e materializada com base no novo Método Aberto de Coordenação (MAC), para estruturar uma ação concertada em áreas definidas como prioritárias ao mais alto nível de governação. Vistas, desde o Memorando sobre Aprendizagem ao Longo da Vida, como estratégicas para a implementação das políticas nacionais de emprego assim delineadas, as novas políticas de EFA passam a enquadrar-se no âmbito mais geral de um paradigma político novo, cuja metodologia vincula voluntariamente, e numa mesma direção, uma rede de Estados-subscritores a cumprir diretrizes e orientações estratégicas da União Europeia para atingir resultados predefinidos, com marcos temporais claramente fixados. Por outras palavras, com a Agenda de Lisboa emergiu toda uma nova ordem educacional que tem nos grandes projetos estatísticos internacionais a que se refere Teodoro (2003) a tradução direta de um consenso cosmopolita sobre “a melhoria da qualidade da educação”²² (TORRES, 2000, p. 138) que prevalece entre as elites burocráticas e políticas que se movimentam em plataformas intergovernamentais, em nível europeu, com base na adesão a um novo paradigma de política baseada em números – no fundo, uma política para as estatísticas.

O que está a acontecer com a emergência do Estado regulador de pendor neoliberal é um estreitamento radical dos pressupostos humanistas que desenhavam as políticas educacionais como um

22 Contrapondo o que designou discurso económico ao que denominou discurso pedagógico, Rosa Maia Torres critica esse paradigma político, de resto já largamente praticado pelo Banco Mundial em países da América Latina, sublinhando que “a virtual ausência do professorado na definição, discussão e tomada de decisões de política educativa termina por selar este discurso [da qualidade da educação] formulado por economicistas para ser implementado por educadores” (TORRES, 2000, p. 139).

direito social para ser democraticamente negociado nos fóruns nacionais dos Estados-providência. Assim, o que predomina hoje como corolário principal do novo Método Aberto de Coordenação europeu é – e ao invés do que é publicitado, e o caso português ilustra – “um estilo elitista de gestão pública” (CORAGGIO, 2000, p. 83), baseado numa “*intelligentsia* governamental” que faz acordos de cúpula com atores globais, optando por realizar um “trabalho especial para legitimar *ex-post facto* esses acordos” (CORAGGIO, 2000, p. 83). Assim, a nova política transeuropeia em que emergem novos atores, novas instituições e novos processos envolve, preocupantemente, na contemporaneidade, como enfatiza Antunes, “formas acentuadas de *défice democrático* pelas quais paulatinamente o campo de decisão política pública tem vindo a ser reconstruído” (ANTUNES, 2006, p. 87).

É, pois, nesse cenário de fundo que nasceu todo um novo contexto de desenvolvimento das políticas de EFA em que, significativamente, os atores de EFA nacionais, por relação aos atores globais, e os atores de EFA subnacionais, por relação aos atores nacionais, veem reduzida a sua influência sociopolítica ao campo da mera execução das políticas, num processo que vem evoluindo para uma tendencial “exclusão dos protagonistas e dos processos eventualmente fraturantes [...] expediente [que] se revela inteiramente eficaz na eliminação dos conflitos de interesses e no silenciamento das divergências” (ANTUNES, 2007, p. 50).

Terminamos, assim, esta reflexão querendo saber, entre outros aspetos, que possibilidade há, hoje, no contexto português, de se reivindicar uma *nova oportunidade* para a educação de adultos, de modo a se conseguir criar, por meio dela, uma *oportunidade significativa* de emancipação, desiderato que nos parece apenas

possível por uma educação que nos ensine a *aprender a ser*, ou seja, uma educação alternativa visivelmente necessária a um tão expressivo número de adultos pouco ou nada escolarizados, ativos ou não, que se apenas forem estimulados para um hegemônico *aprender a ter*, dificilmente obterão ganhos reais e duradouros em prol de uma humanidade mais humanizada, para nós e para as gerações vindouras.

REFERÊNCIAS

AFONSO, Almerindo; ANTUNES, Fátima. Educação, cidadania e competitividade: algumas questões em torno de uma Nova Agenda Teórica e Política. **Cadernos de Ciências Sociais**, Porto, n. 21-22, p. 4-31, 2001.

ANEFA – AGÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO DE ADULTOS. **Cursos de educação e formação de adultos**: documento de trabalho. Lisboa: ANEFA, 2002a.

ANEFA – AGÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO DE ADULTOS. **Plano de actividades 2001**. Lisboa: ANEFA, 2001a.

ANEFA – AGÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO DE ADULTOS. **Principais indicadores de realização**. Lisboa: ANEFA, 2002b.

ANEFA – AGÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO DE ADULTOS. **Relatório de actividades 2000**. Lisboa: ANEFA, 2001b.

ANTUNES, Fátima. A nova ordem educativa mundial e a União Europeia: a formação de professores dos princípios comuns ao ângulo português. **Revista do Fórum Português de Administração Educacional**, Lisboa, n. 6, p. 46-64, 2007.

ANTUNES, Fátima. Governação e espaço europeu de educação: regulação da educação e visões para o projeto “Europa”. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, Coimbra, n. 75, p. 63-93, 2006.

ANTUNES, Fátima. Os locais das escolas profissionais: novos papéis para o Estado e a europeização das políticas educativas. In: STOER, Stephen; CORTESÃO, Luiza; CORREIA, José Alberto (org.). **Transnacionalização da educação: da crise da educação à “educação” da crise**. Porto: Afrontamento, 2001. p. 163-208.

ANTUNES, Fátima. **Políticas educativas para Portugal: anos 80-90: o debate acerca do ensino profissional na escola pública**. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1998.

AZEVEDO, Márcio Adriano; TAVARES, Andrezza Maria Batista do Nascimento; MAIA, Sônia. Jovens, experiências e aprendizagens na educação do campo: desafios e perspectivas de estudantes do ensino médio integrado no IFRN/Brasil. In: COLÓQUIO INTERNACIONAL DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO, 1.; ENCONTRO DE SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO, 3., 2013, Braga. **Atas** [...]. Braga: Universidade do Minho, 2013. p. 191-198.

BALL, Stephen J. **Politics and policy making in education: Explorations in policy sociology**. London: Routledge, 1990.

BARROS, Rosanna. A nova matriz de governação e as políticas públicas de educação de adultos: mapeando tensões fundamentais. *In*: MONTANÉ, Alejandra; MENTADO, Trinidad (ed.). **Actas del Seminario Internacional de Políticas Educativas Iberoamericanas: Tendencias, Desafíos y Compromisos de la RIAIPE**. Barcelona: Publicacions i Edicions Universitat de Barcelona, 2010. 1 CD-ROM.

BARROS, Rosanna. As políticas educativas como políticas sociais: mapeando transformações no mandato para a educação de adultos hodierna. *In*: ALCOFORADO, Luís *et al.* (org.). **Educação e formação de adultos: políticas, práticas e investigação**. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2011. p. 29-39.

BARROS, Rosanna. Mediar entre regulação e emancipação: perspectiva crítica sobre os princípios e valores da cidadania social. **Caderno de Estudos Interdisciplinares**, Faro, n. 7, p. 9-30, 2013.

BARROS, Rosanna. **Subsídios breves para o debate de princípios e valores na formação política do(a) educador(a) social**. Lisboa: Chiado, 2012.

BENAVENTE, Ana *et al.* **A literacia em Portugal**: resultados de uma pesquisa extensiva e monográfica. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian: Conselho Nacional de Educação, 1995.

CANÁRIO, Rui. Posfácio. *In*: ANEFA – AGÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO DE ADULTOS. **Relatório nacional**:

cursos de educação e formação de adultos “em observação” 2000/2001. Lisboa: ANEFA, 2002. p. 49-53.

CANÁRIO, Rui. A educação e o movimento popular do 25 de Abril. *In*: CANÁRIO, Rui (org.). **Educação popular & movimentos sociais**. Lisboa: Educa: Unidade de I&D de Ciências da Educação, 2007. p. 11-36.

CHOMSKY, Noam. **O neoliberalismo e a ordem global: crítica do lucro**. Lisboa: Editorial Notícias, 2000.

CORAGGIO, José Luís. Propostas do Banco Mundial para a educação: sentido oculto ou problemas de concepção? *In*: TOMMASI, Livia de; WARDE, Mirian Jorge; HADDAD, Sérgio (org.). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 2000. p. 75-124.

DALE, Roger. A globalização e a reavaliação da governação educacional: um caso de ectopia sociológica. *In*: MAGALHÃES, António; TORRES, Carlos Alberto. **Educação crítica e utopia: perspectivas para o século XXI**. Porto: Afrontamento, 2005. p. 53-69.

DALE, Roger. Globalização e educação: demonstrando a existência de uma “cultura educacional mundial comum” ou localizando uma “agenda globalmente estruturada para a educação”? **Educação, Sociedade e Cultura**, Porto, n. 16, p. 133-169, 2001.

ECCLESTONE, Kathryn. Lost and found in transition: Educational implications of concerns about “identity”, “agency” and “structure”. *In*: FIELD, John; GALLACHER, Jim; INGRAM, Robert (ed.). **Researching transitions in lifelong learning**. London: Routledge, 2009. p. 9-27.

FIELD, John. **Lifelong learning and the new educational order**. London: Trentham Books, 2002.

HAKE, Barry; LAOT, Françoise (ed.). **La question sociale et l'éducation des adultes: perspectives européennes: XIX^e et XX^e siècles**. Frankfurt am Main: Peter Lang, 2009.

INE – INSTITUTO NACIONAL DE ESTATÍSTICA. **Censos 1991: resultados definitivos**. Portugal. Lisboa: INE, 1993.

INE – INSTITUTO NACIONAL DE ESTATÍSTICA. **Censos 2001: resultados definitivos de Portugal**. Lisboa: INE, 2002.

LIMA, Licínio. O paradigma da educação contábil: políticas educativas e perspectivas gerencialistas no ensino superior em Portugal. *In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 20., 1997, Caxambu. Anais [...]*. Caxambu, MG: ANPEd, 1997. Policopiado.

LIMA, Licínio. Políticas educativas, novas (e velhas) oportunidades. *In: A EDUCAÇÃO NA VIRAGEM DO SÉCULO XX, 1., 1998. Atas [...]*. Braga: Nedum, 1998.

MARQUES, Maria Margarida. **A decisão política em educação: o partenariado socioeducativo como modelo decisional: o caso das escolas profissionais**. Porto: Afrontamento, 1994.

MELO, Alberto. From the hills of the Algarve to the minister's desk. *In: CASTRO, Rui Vieira de; GUIMARÃES, Amélia Vitória Sancho*

e Paula (ed.). **Adult education**: New routes in a new landscape. Braga: Universidade do Minho, 2006. p. 167-188.

MELO, Alberto. Uma nova vontade política de relançar a educação e formação de adultos? *In*: TEODORO, António (org.). **Educar, promover, emancipar**: os contributos de Paulo Freire e Rui Grácio para uma pedagogia emancipatória. Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas, 2001. p. 101-120.

MELO, Alberto *et al.* **Uma aposta educativa na participação de todos**: documento de estratégia para o desenvolvimento da educação de adultos. Lisboa: Ministério da Educação, 1998.

MELO, Alberto; MATOS, Luís; SILVA, Olívia. **S@ber+**: programa para o desenvolvimento e expansão da educação e formação de adultos, 1999-2006. Lisboa: ANEFA: GMEFA, 2001.

MESQUITA, Luís. **Educação e desenvolvimento económico**: contribuição para o estudo da natureza presente de uma relação. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 2000.

MONTAÑO, Carlos. **Terceiro setor e questão social**: crítica ao padrão emergente de intervenção social. São Paulo: Cortez, 2002.

MONTAÑO, Carlos; DURIGUETTO, Maria Lúcia. **Estado, classe e movimento social**. São Paulo: Cortez, 2014.

MONTEIRO, Alcides Almeida. **Associativismo e novos laços sociais**. Coimbra: Quarteto, 2004.

OFFE, Clauss. **Problemas estruturais do estado capitalista**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1984.

PACTO Educativo para o Futuro. In: TEODORO, António (coord.). **Pacto educativo: aspirações e controvérsias**. Lisboa: Texto Editora, 1996. p. 90-96.

PORTUGAL. Conselho Nacional de Educação. **Estado da Educação 2011: a qualificação dos portugueses**. Lisboa: CNE, 2011.

PORTUGAL. **Plano Nacional de Emprego**. 1999. Disponível em: <https://ec.europa.eu/social/BlobServlet?docId=5813&langId=pt>. Acesso em: 29 ago. 2018.

RODRIGUES, Cristina; NÓVOA, António. Prefácio. In: CANÁRIO, Rui; CABRITO, Belmiro (org.). **Educação e formação de adultos: mutações e convergências**. Lisboa: EDUCA-Formação, 2005. p. 7-14.

SANTOS, Boaventura de Sousa. A crítica da governação neoliberal: o Fórum Social Mundial como política e legalidade cosmopolita subalterna. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, n. 72, p. 7-44, 2005.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência**. Porto: Afrontamento, 2000.

SANTOS, Boaventura de Sousa. A reinvenção solidária e participativa do Estado. **Oficina do CES**, Coimbra, n. 134, p. 1-51, 1999.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **O Estado e a sociedade em Portugal (1974-1988)**. Porto: Afrontamento, 1990.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Pela mão de Alice**: o social e o político na pós-modernidade. Porto: Afrontamento, 1996.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Sociedade-providência ou autoritarismo social? **Revista Crítica de Ciências Sociais**, Coimbra, n. 42, p. 1-7, 1995.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Uma exigência cosmopolita: entre o pré-contratualismo e o pós-contratualismo. *In*: AMARAL, João Ferreira do (coord.). **Europa social**: atas do Seminário Internacional. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1998. p. 449-480.

SEDDON, Terri; BILLETT, Stephen; CLEMANS, Allie. Politics of social partnerships: A framework for theorizing. **Journal of Education Policy**, Abingdon, v. 19, n. 2, p. 123-142, 2004.

SEIXAS, Ana. **Políticas educativas e ensino superior em Portugal**. Coimbra: Quarteto, 2003.

SILVA, Augusto. **Por uma política de ideias em educação**. Porto: Edições ASA, 2002.

TEDESCO, Juan. **O novo pacto educativo**: educação, competitividade e cidadania na sociedade moderna. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leitão, 2000.

TEODORO, António. **Globalização e educação: políticas educacionais e novos modos de governação**. Porto: Afrontamento, 2003.

TORRES, Carlos Alberto. **Democracia, educação e multiculturalismo: dilemas da cidadania em um mundo globalizado**. Rio de Janeiro: Vozes, 2001.

TORRES, Rosa Maria. Melhorar a qualidade da educação básica? As estratégias do Banco Mundial. *In*: TOMMASI, Livia de; WARDE, Mirian Jorge; HADDAD, Sérgio (org.). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 2000. p. 125-194.

TRIGO, Maria Márcia. Balanço de um ano de atividade. *In*: MELO E SILVA, Isabel; LEITÃO, José Alberto; TRIGO, Maria Márcia (org.). **Educação e formação de adultos: factor de desenvolvimento, inovação e competitividade**. Lisboa: ANEFA, 2002. p. 115-119.

UNESCO – ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. **2014 GEM Final Statement: The Muscat Agreement**. Mascate, 2014. Disponível em: <http://www.acaoeducativa.org.br/desenvolvimento/wp-content/uploads/2014/07/2014-GEM-Final-Statement-Muscat.pdf>. Acesso em: 29 ago. 2018.

IO

IDENTIDADES NA ESCOLA INDÍGENA BRASILEIRA: um caso para pensar

Antônio Almir Silva Gomes

INTRODUÇÃO

Ao longo deste texto, discutirei a identidade vista não como um conceito passível de discussões teóricas – pois há muitas atualmente no ambiente acadêmico de mercado –, mas como uma compreensão sócio-político-linguística que deve ser amplamente pensada e debatida no interior das escolas indígenas espalhadas pelo território brasileiro. Tratarei da identidade, portanto, como um aspecto a ser discutido – na sala de aula – sob distintas óticas que perpassam o indivíduo na direção da coletividade – daí a importância da sala de aula. Sigo um caminho que se resume da seguinte maneira: a identidade tem a ver com a escola, mas não deve ser tratada como singular, uma vez que se desdobra em *múltiplas* identidades. De modo similar às teorias aqui assumidas, cada uma das identidades revela uma face da comunidade/do indivíduo usuário da língua.

O contexto sócio-político-linguístico decorrente do registro da língua kheuól entre as populações Karipuna e Galibi-Marworno,

ambas localizadas na terra indígena Uaçá, serve-me de base para este texto'. Os Karipuna, conforme eles próprios relatam, foram originados por elementos que falavam a língua geral da Amazônia (Tupi), imigrados do estreito de Breves (Pará) em consequência da revolução da Cabanagem ocorrida na década de 1830 (ARNAUD, 1989). Segundo Tassinari (2003, p. 21), “a genealogia das famílias Karipuna nos remete a indivíduos de procedências diversas [...]. A presença dessas famílias no Curipi remonta a mais de 120 anos, segundo análise das genealogias”. Os Galibi-Marworno têm história semelhante aos Karipuna, pois “refere-se às trajetórias de populações distintas, migrantes de antigas missões, fúgitivas de aprisionamentos, que criaram redes locais de sociabilidade concomitantemente ou a partir de experiências anteriores em redes mais amplas de contato interétnico” (ISA, 2015).

O tratamento do contexto do registro da língua kheuól entre as populações Karipuna e Galibi-Marworno não implica um texto com escopo restrito a este ponto, mas, ao contrário, pois abrange questionamentos pensados para as escolas indígenas brasileiras, sendo os principais: como tratar o tema das múltiplas identidades em sala de aula? Falar em identidades implica pensar o eu, o outro, ou ambos? Ao ansioso em optar pela possibilidade de tratar de ambos, caberia uma outra pergunta, qual seja: quais ambos? Daí, outras perguntas relevantes emergem. Qual relação das identidades com interculturalidade? Qual o papel da língua nessa temática? A

1 Tomo como ponto de partida minha experiência adquirida em anos de prática docente voltada para estudos linguísticos no curso de Licenciatura Intercultural Indígena da Universidade Federal do Amapá. Esse curso é desenvolvido no Campus Binacional, localizado no município de Oiapoque. Na intensa troca de conhecimentos gerada entre docentes e discentes do curso, compreende-se que a variação linguística envolvendo o registro do Kheuól entre os dois povos é bastante produtiva.

língua é, de fato, essencial para a construção das identidades de uma população?

Na tentativa de responder às diversas perguntas mencionadas, busco auxílio em duas teorias consagradas na literatura linguística: Teoria das Faces de Goffman (1980) e Teoria da Polidez de Brown e Levinson (1987). Os pressupostos dessas duas teorias, voltados à interação, são utilizados ao longo deste texto basicamente para fazer analogia ao fato de que, ao falarmos de identidades, não podemos pensá-las em termos de um único evento que as constitui mas, pelo indivíduo, em múltiplos eventos. Trata-se, portanto, de identidades que se constituem individual e coletivamente. Assim sendo, argumento em favor de pensarmos a língua como instrumento que revela não apenas uma, mas várias identidades, refletidas em diversos prismas. Ora é o eu em relação ao outro local, ora é o eu em relação ao outro pertencente ao grupo homônimo que vive em outra comunidade, ora é o eu em relação ao outro pertencente ao grupo distinto geneticamente, ora é o eu em relação ao outro nacional, e assim por diante. Para todas essas situações, ressalto a importância da escola, que não pode se furtar a essa discussão.

A relação entre escola indígena e suas múltiplas possibilidades de tratar do tema das identidades perpassa todo este texto. Assim, estruturo-o nas seções seguintes: (1) “Identidades”, em que faço breves incursões acerca do que se tem discutido sobre identidade e da relação das identidades com a língua (1.1); a aproximação das múltiplas identidades com o conceito de face e de preservação da face; (2) “A escola, as identidades, a interculturalidade”, em que discuto a relação intrínseca da escola com os temas da sociedade na qual ela está inserida – para o caso em questão, o próprio comportamento linguístico de seus usuários.

Na sequência, apresento a variação linguística como fonte de conhecimento na sala de aula (3), tratada como patrocinadora de faces latentes (3.1). Encerro o texto com minhas “Considerações finais” (4), cujo propósito é reforçar a compreensão de que o comportamento linguístico de determinada comunidade de fala é uma importante ferramenta para compreendermos as múltiplas identidades do indivíduo. Tudo isso, finalmente, tem a ver com a diversidade humana.

IDENTIDADES

It seems that everywhere one looks at present, the notion of ‘identity’ is being discussed.

[...]

Our identity is something we deal with and trade in on a daily basis, from the use of plastic cards to borrow books or hire movies, to numerical representations of that identity in PINs to the production of formal certification of our identity² (AUSTIN, 2005, p. 6).

Esses excertos são úteis para considerarmos *identidade* como algo que vai além da “identificação” formal e legalista que fazemos quando utilizamos uma senha de cartão, por exemplo (AUSTIN, 2005). A identificação de si mesmo não prende ou singulariza o indivíduo em uma identidade em detrimento dos demais, mas, ao contrário, o associa ao coletivo. Essa compreensão assenta-se em uma perspectiva “sociocultural”, conforme assumida por Austin

² Tradução livre dos dois excertos, respectivamente: “Parece que para qualquer lugar que se olhe atualmente a noção de ‘identidade’ está sendo discutida. [...] Nossa identidade é algo com que convivemos e que precisamos negociar cotidianamente, quando usamos cartão para comprar livros ou filmes, quando usamos senhas para gerar um registro formal de identidade”.

(2005), na qual a identidade deriva de uma ênfase no comum, cultural e sociológico, fazendo o indivíduo(al) parte desse contexto mais amplo³. Podemos pensar, baseados nessa compreensão, a intrínseca relação entre o indivíduo e a sociedade na qual ele se insere: não é o indivíduo, mas *com* o indivíduo, que expressa identidade em todos os momentos da vida, utilizando-se, para isso, de comportamento próprio. Como resultado, o indivíduo molda a sociedade e vice-versa.

A contínua interação indivíduo/sociedade é importante para a compreensão de que os sujeitos imprimem suas faces e, conseqüentemente, definem as identidades sociais coletivas. Para além desta relação contínua, interessa, no entanto, pensar também – baseado no contexto Karipuna e Galibi-Marworno – na relação sociedade *versus* sociedade. Para isso, a pluralidade é entendida como uma condição humana (ARENDRT, 1958 *apud* CALHOUN, 1996) a partir da qual cada vez mais nos esforçamos para nos distinguir dos outros (CALHOUN, 1996). Nesse percurso, ainda baseados em Calhoun (1996), identidade constitui-se num conceito universal que se dilui em identidades para dar conta das especificidades de cada grupo (e indivíduo). Em termos de relações interpessoais, emerge a dicotomia envolvendo o “eu e o tu” (outro)⁴.

3 Tradução livre para “...this exploration of identity derives from an emphasis on the communal, cultural and sociological ways in which individual come to be positioned at particular locations”.

4 Diversas discussões teóricas podem ser feitas na tentativa de dar conta conceitualmente do “eu” e do “tú”. Shotter (1989) aponta para a concepção cartesiana de linguagem, por exemplo, que considera o self como a coisa que tem a “palavra final” relacionada ao pensamento, ao sentido e à linguagem e à fala. Estudos behavioristas/positivistas sociais, segundo Shotter (1989), têm apontado para o fato de que “pouca atenção tem sido dada à existência das pessoas, se comparada às pessoas indicadas em primeira pessoa”. Não é meu objetivo neste texto, contudo, assumir nenhuma dessas concepções.

Essa compreensão norteia meu uso da *pluralidade* no conceito de *identidade*, de modo a tratar de *identidades*. A língua, nesse sentido, emerge apenas como parte das múltiplas identidades.

Identidades e língua como “seres” inseparáveis

No Brasil, quando se trata de populações indígenas, o conceito de identidade tem sido cada vez mais atrelado à língua, de modo que se construiu uma falsa compreensão de que um povo indígena sem língua ancestral é um povo sem identidade. Como consequência, muitas populações têm sofrido estigmatização social por não mais falarem sua língua ancestral, enquanto muitas outras têm se esmerado em “reaprender” uma língua indígena. Há casos, por exemplo, de populações que recebem – a convite – parentes que vivem em outros grupos nos quais se fala a língua indígena ancestral para ensinar-lhes algo daquela língua; de populações que inseriram em sua grade de conhecimentos escolares a língua geral amazônica; de comunidades que reinseriam na escola a língua ancestral a fim de valorizá-la.

Essa relação identidade *versus* língua, estabelecida de maneira tão intrínseca no Brasil, deve chamar a atenção para dois fatos importantes relacionados à sua gênese: (1) a própria história de ocupação do território brasileiro por populações europeias, ocorrida nos séculos XV e XVI, e a partir da qual se inicia, ao longo dos séculos subsequentes, uma jornada de perseguição e proibição, sendo as mais de mil línguas existentes na época bastante afetadas, de modo que só chegaram ao século XXI aproximadamente 10% de seu total (RODRIGUES, 2005); no mesmo âmbito, está (2) a escola indígena ofertada às populações indígenas pela nação brasileira,

sobretudo na primeira metade do século XX, cujo objetivo era sua assimilação ao cenário político-econômico-social nacional. Apenas esses dois fatos já nos permitem questionar o grau de justiça implícito nas dicotomias “falar (identidade) ou não falar (não identidade!?)” uma língua indígena (ancestral) decorrente da relação mencionada. Essa dicotomia encontra eco até mesmo entre populações indígenas, nas quais se assume a imbricada relação entre língua e identidade. É como se, ao falar a língua, não restasse dúvida sobre a própria identidade indígena do indivíduo, uma vez que a mesma língua diria quem ele é.

Os casos apresentados aqui para ilustrar a relação identidade *versus* língua resultam de pesquisas realizadas entre dois grupos Karipuna distintos. O primeiro, realizado por Artenisa dos Santos Karipuna em 2013, trata da relação que a comunidade indígena Kunanã – localizada na terra indígena Juminã, às proximidades do município de Oiapoque, no Amapá – estabeleceu nos últimos anos com a língua kheuól, tomada como segunda língua. Nessa comunidade, segundo a autora, “[...] a língua mais falada na aldeia é o português. Até mesmo as crianças da comunidade falam somente o português, em nenhum momento elas falam o kheuól, somente na escola quando o professor ensina” (KARIPUNA, 2013, p. 2). Essa realidade tem sido pensada sob outra perspectiva, a partir da qual “as pessoas querem que se faça o resgate da língua kheuól porque são indígenas e precisam praticar essa língua para que as crianças conheçam também” (KARIPUNA, 2013, p. 2).

Em vários momentos da pesquisa realizada por Artenisa Karipuna, fica evidente a relação identidade *versus* língua. Aqui gostaria de mencionar a seguinte: “É minha língua” e “É a língua que

é bom aprender”. Esse “bom aprender” se refere à língua crioula, pela identidade indígena.

Segundo Karipuna (2013, p. 6) “essa ideia está relacionada à identidade indígena. Para essas pessoas, a língua tem relações com a identidade indígena, porque são indígenas e precisam conhecer a língua para fortalecer suas identidades”. Ainda segundo a autora,

É assim que os indígenas da aldeia Kunanã pensam hoje, ter o conhecimento da língua kheuól, para que eles sejam identificados como indígena e de ter o fortalecimento de sua cultura porque muitas coisas já foram se perdendo.

O segundo estudo, realizado por Sfair (2015), trata da percepção da comunidade indígena do Manga – localizada na terra indígena Uaçá, às proximidades do município de Oiapoque, no Amapá – sobre a presença da língua kheuól como disciplina curricular de ensino na escola indígena estadual Jorge Iaparrá. Ao questionar sobre a importância do ensino dessa disciplina na escola, o pesquisador obtém respostas que, em sua totalidade, presumem a língua como portadora da identidade do povo. A seguir, apresento um caso desses. No segundo trecho, cito a percepção do próprio autor para a questão:

Aí a maioria dos pais respondeu que sim, que eles acham importante para que seus filhos aprendam e repassem para as futuras gerações, e porque assim passam a conhecer sua identidade e sabem por que é importante para eles (SFAIR, 2015, p. 11).
O ensino de kheuól ainda é uma realidade recente na história da escola Jorge Iaparrá. Mas a atitude positiva de todos pode ajudar muito para que no futuro esse

ensino ajude no fortalecimento desta língua de nossos antepassados recentes, na nossa identidade como grupo Karipuna. Com ela, queremos dizer quem somos. Eu espero que as pessoas realmente se comprometam com o fortalecimento da língua na nossa comunidade. Para isso, é necessário que os pais tentem colocar essa língua no dia a dia das crianças, que a escola se fortaleça cada vez mais em suas ações e que as pessoas sintam orgulho de falar a língua (SFAIR, 2015, p. 19).

É importante sabermos que discursos dessa natureza entre as sociedades indígenas são importantes, na medida em que têm desencadeado atitudes de transmissão, manutenção e orgulho da própria língua, mas não devem ser restritivos no sentido de pensar a língua como única representante da identidade de um povo. Ao assim fazer, corre-se o risco de exclusão, exatamente como tem acontecido com determinados povos que, por falarem português como primeira língua, são estigmatizados socialmente. Atitudes dessa natureza, acredito, refletem um “discurso pronto” e reducionista, propagado nacionalmente. Atitudes contrárias a ele devem compreender a língua incluída em um conjunto maior, onde está a história do povo, a memória afetiva, a dança, a música, a maneira de explicar o mundo etc. Nesse sentido, considero possível pensar em identidades, sem atrelá-las exclusivamente à língua ancestral. A língua torna-se, desse modo, apenas uma face das diversas identidades de um indivíduo e ou uma população. O conjunto maior, por sua vez, torna-se representativo daquilo que é a própria sociedade em seus aspectos político-sociais e linguísticos; suas múltiplas identidades revelam-se.

Identidades: uma aproximação com a Teoria das Faces de Goffman (1980) e da Polidez de Brown e Levinson (1987)

Sendo a língua uma das faces das identidades que definem o indivíduo bem como o grupo ao qual ele pertence, torna-se importante à escola discutir em seu interior o valor atribuído à língua. Deve-se, desse modo, buscar respostas a questões do tipo: como é visto o falante que só tem proficiência em sua língua materna? E aquele que tem proficiência em sua língua materna mas também em uma outra língua? E aquele que não fala mais a língua ancestral de seu povo? Quem é esse indivíduo falante? Como ele se comporta quando interage com os seus, com os de outra comunidade e com os que falam a língua ancestral melhor do que ele? O escopo dessas perguntas não se constitui na busca de uma resposta ou interação, mas tem a ver com o modo como o indivíduo usuário da língua constitui a sua face diante do outro. Ao considerar que no mesmo indivíduo apto a responder a essas perguntas está o falante e aquele que “avalia” o outro, imagino pelo menos duas faces distintas, sendo uma aquela que revela “quem sou eu” e a outra “quem é o outro”.

A compreensão de língua como uma das faces das identidades me permite associá-la à Teoria das Faces de Goffman (1980), para quem *face* constitui-se num atributo socialmente construído. A interação entre os envolvidos no ato discursivo é o fenômeno por meio do qual se constitui cada uma das faces. Nela está imbricado o valor social positivo que os atores envolvidos reclamam para si por diferentes linhas de conduta sociointeracionais. Sendo assim, cada uma das perguntas do parágrafo anterior é, como mencionei, potencialmente reveladora de uma face específica do indivíduo. A

intrínseca relação indivíduo *versus* sociedade que tenho adotado aqui me faz pensar em faces sociais da linguagem – faces essas construídas pelo grupo de usuários, no qual se constituem as faces do eu e as faces do outro. Nesse entendimento, o conceito de face é utilizado para além do ato interacionista. É atrelado às identidades, logo, comportamental.

Brown e Levinson (1987) distinguem dois tipos de face: a face positiva e a face negativa. Segundo os autores, a face positiva relaciona-se aos mecanismos empregados pelo indivíduo, a fim de ser aceito socialmente, de ser aprovado, apreciado pelo outro com quem estabelece a comunicação. A face negativa, por sua vez, reflete o desejo de autoafirmação, de não receber imposições, de ter liberdade de ação; reverbera-se na busca por ser independente discursivamente. É, de certa forma, uma face reprimida, uma vez que se trata da face que o indivíduo não quer expor, sob pena de ter sua imagem distorcida. Ambas as faces requerem, portanto, investimento emocional durante a interação, já que se encontram em estado permanente de avaliação, podendo ser mantidas, perdidas e intensificadas.

A adoção do conceito de face positiva e face negativa aqui é produtiva para pensarmos novamente o conjunto de perguntas apresentado no início desta seção, de modo a gerar um novo questionamento: qual face positiva e qual face negativa atribuímos ao outro (usuário da língua)? As respostas possíveis nos levarão àquilo que consideramos identidades linguísticas, pois têm a ver com a maneira como vemos a nós mesmos e o outro na língua. Os esforços de populações indígenas brasileiras mencionados no início da seção 1.1 podem ser explicados, portanto, a partir da compreensão de face positiva e face negativa, sendo a negação desta última aquela

que os desencadearia. O ato de “falar a língua ancestral”, nesse sentido, torna-se para a comunidade de fala a expressão máxima da face positiva.

A ESCOLA, AS IDENTIDADES, A INTERCULTURALIDADE

Por que a escola é importante para o tratamento das identidades? Porque nela se pode potencializar não só a língua mas também todo um conjunto cultural inerente à população na qual está inserida. A sala de aula é um ótimo lugar para que isso aconteça, para explorar as múltiplas faces identitárias.

Considerando-se a presença da instituição escolar na quase totalidade das populações indígenas brasileiras, é de se imaginar que seja um lugar da formação multifacetada. Nesse contexto, emerge a noção de interculturalidade, entendida aqui como a coexistência de culturas/conhecimentos atrelada a seu reconhecimento e a sua valorização. Todas as fontes de conhecimento são igualmente relevantes, mas o passo inicial para todas elas deve ser aquele inerente à própria população. Desse modo, no contexto da escola indígena e de sua relação com as múltiplas identidades, é importante pensarmos a interculturalidade a partir da própria população que a executa e não a partir do conjunto de conhecimentos presente na escola não indígena. Em outras palavras, importa pensar e sistematizar – em formato acessível à escola – o conjunto de conhecimentos inerente à sociedade indígena (dona da escola) como fonte verdadeira de sabedoria, de ciência. Isso implica pensarmos, por exemplo, o uso da língua materna/ancestral, dos números, das ciências da terra, da natureza e das histórias, tomando-se como ponto inicial o conhecimento indígena. Não é possível falarmos de

educação escolar indígena específica, diferenciada e intercultural sem nos apropriarmos desses recursos⁵. A língua pode ser utilizada para além de seu uso como meio de comunicação em sala de aula: deve servir de fonte de discussões, de conhecimentos (linguísticos, culturais etc.), de identificação das múltiplas faces. A variação linguística apresentada a seguir ilustra, dentre diversas outras, uma possibilidade nesse sentido.

A VARIAÇÃO LINGUÍSTICA

A língua – na perspectiva variacionista de Labov (1972) – é vista como heterogênea. A variação em todos os seus domínios lhe é, portanto, inerente, de modo que não se pode pensar em um registro e usuário únicos. É possível pensar, assim, em variação fonético-fonológica, morfossintática, lexical etc. tanto no nível interno (processos próprios da língua) quanto no nível externo (próprios do usuário/falante).

A variação é o processo linguístico que utilizo aqui como recurso ótimo para ser utilizado na sala de aula a fim de tratar das inúmeras faces que o usuário da língua constrói sobre si e sobre o outro. Como tal, ultrapassa os limites da própria língua (gramática) na direção das identidades expressas em cada uma das faces em questão.

No que se refere ao Brasil, ainda carecemos de estudos variacionistas robustos relacionados às línguas indígenas brasileiras. O que temos são estudos encontrados em capítulos ou seções de dissertações ou teses que, em alguma seção, fazem referência à variação de determinada língua, ou estudos pontuais, como os que utilizo aqui relacionados às línguas apurinã e kheuól. Os

5 cf. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001.

dados dessas duas línguas tornam-se interessantes na perspectiva intercultural, ao pensarmos os contextos diferenciados relativos a ambas, já que apurinã é falada por comunidades que têm a mesma história genética, ao passo que kheuól é falada por comunidades cuja relação genética é distinta.

Em apurinã – língua aruák falada por população de mesmo nome que vive no estado do Amazonas – os tipos mais representativos da variação linguística, segundo Padovani, Amaral e Rodrigues (2015), são de natureza fonológica, morfológica e lexical. Os três tipos são explicados pelas autoras conforme abaixo:

As variações fonológicas em apurinã se caracterizam pela variação entre consoantes e, principalmente, pela variação entre vogais, e também quanto à posição da vogal nasal, a exemplo da presença ou ausência da fricativa glotal, /h/, no início de algumas palavras: o termo que designa “onça” pode ser pronunciado como: /ākiti/ ou /hākiti/.

Em relação às variações morfológicas, as principais variantes atestadas envolvem marcas pronominais de gênero: *kūka/kūkary* “pica-pau”, onde o *-ry* designa o masculino, e o *-ru* o feminino; e o uso de nomes classificatórios: *txuwiriāne-ke*, “gato maracajá”, em que o morfema final *-ke* é o nome classificatório que designa nomes de forma fina, alongada e, em geral, flexível. Nessa palavra, *-ke* descreve propriedades do rabo do “gato maracajá” semanticamente desnecessárias à identificação do animal (ao menos em contextos gerais em que essa propriedade não seja necessária à identificação do referente), e, portanto, redundante. A não inclusão desse nome classificatório na nomeação desse elemento não prejudica a sua identificação referencial.

[...] a variação lexical envolve itens que apresentam aparente sinonímia em que mais de uma palavra é usada para se referir ao mesmo elemento conceitual. Um exemplo disso seria a forma como os Apurinã nomeiam o conceito “carneiro”. O mesmo conceito pode ser chamado de *sutyawithe* ou de *manhitiawithe*. A distinção na formação dos elementos compostos desse par de nomes é que o primeiro termo da sequência *suty*, “veado roxo” + *awithe*, “chefe”, é diferente do primeiro termo da sequência *manhiti*, “veado da capoeira” + *awithe*, “chefe”.

No caso do *kheuól* falado pelos Karipuna (KRPN) e pelos Galibi-Marworno (GM), nota-se, por exemplo, variação no âmbito fonético-fonológico pela abertura de vogais, de debucalização e de nasalização.

A abertura de vogais é notada entre as vogais médias anterior e posterior. Desse modo, temos que /e/ é realizado como [ɛ] (1a-b) e /o/ é realizado como [ɔ] (2a-b), conforme a seguir:

(1) <e>

qp

KRPN GM

/e/ - /ɛ/

(1a) No ke mājɛ† āsam (KRPN)

ɪPLFUTcomerjuntos

‘Nós vamos comer juntos’

Li mājɛt̚ tut (KRPN)
 3SGcomertudo
 ‘Ele comeu tudo’

(1b) Li jitɛt̚ deho (GM)
 3SGjogarfora
 ‘Ele jogou fora’

Li jiteɫ pu mo (GM)
 3SGjogarpara1SG_{OBJ}
 ‘Ele jogou para mim’

(2) <o>

qp

KRPN GM

/ɔ/ - /o/

(2a) Pergunta com vogal aberta (KRPN)

Atɔ u hive?
 agora2SGchegar
 ‘Que hora você chegou?’

Resposta com vogal fechada (GM)

Mo hive ato
 ‘Eu cheguei agora’

(2b) Li pākɔ hive (KRPN)

3SGainda nãochegar
 “Ele ainda não chegou”

Mo *pāko* fini (GM)
 1SGainda nãoterminar
 “Eu ainda não terminei”

Em síntese, a distribuição dos exemplos (1-2) parece demonstrar uma não sistematicidade quanto à distribuição da abertura vocálica, conforme (3).

(3) <e>
 <o>
 qP
 KRPN GM
 /e/ ~ /ɛ/
 ≠
 /ɔ/ ~ /o/

Os outros dois processos são ilustrados em (4) e (5). Constituem-se, respectivamente, pela alternância entre os segmentos fricativos /s/ e /h/ (debucalização) e pela alternância entre a nasalidade e ø (zero), conforme ilustrado abaixo.

(4) s ~ h
 qP
 KRPN GM

(4a) akōsaakōha‘assim’
 salahala‘esse’

(4b) Akōha hala ka lexas?(GM)

(é) assimDEITDEMcaçar
 É assim que esse ai caça?

(5) ø - NAS
 qp
 KRPN GM

(5a) kanu-kanū‘canoá’
 kanakānā‘pato’
 akōsaakōhā‘assim’

Em síntese, os processos de debucalização e de nasalização são representados conforme (6).

(6) ASPIRAÇÃO
 NASALIDADE
 qp
 KRPN GM
 /s/ ~ /h/
 ø - NAS

O leitor atento à apresentação dos dados se questionará acerca da não sistematicidade da abertura vocálica, da regularidade dos fenômenos etc. São questões importantes que requerem maior atenção. Para além do fato linguístico propriamente dito, nosso interesse neste texto, importa pensar nas faces presentes em cada uma das realizações (1-6), sendo as principais, talvez: pensar os Karipuna em relação ao kheuól usado pelos Galibi-Marworno e

vice-versa; pensar o falante Karipuna do falante Galibi-Marworno. Assim, instauram-se faces distintas tanto no nível do falante quanto no nível da comunidade de falantes.

A variação como fonte de conhecimento na sala de aula: as faces latentes

A relação estabelecida entre variação, identidades e faces nos traz novamente ao ambiente escolar, pensado como o lugar ótimo para esse tipo de discussão. Aliado a essa discussão emerge também a interculturalidade. Considero, portanto, que uma aula intercultural na escola indígena, conforme propagado nos meios oficiais, deve idealmente abordar a mesma discussão.

A ação de realizar a aula nos contextos Karipuna e Galibi-Marworno, tomando-se como ponto de partida a variação, conforme os dados (1-6), por exemplo, permitiria ao professor dar à própria língua indígena lugar de destaque, portanto, sem conferir ao português brasileiro o primeiro lugar nas discussões. O professor entende, dessa maneira, que a língua da própria comunidade é o ponto de partida e de chegada para as aulas a ela destinadas. Somente depois de discutir essas questões é que o professor poderia se apropriar dos dados de outras línguas.

Ao utilizar os dados mencionados do apurinã, por exemplo, o professor observaria fatores comuns entre esta e a sua língua, podendo, inclusive, fazer comparações entre ambas para mostrar semelhanças e diferenças entre ambas – na verdade todas as línguas têm semelhanças e diferenças entre si, premissa básica entre linguistas gerativistas. Ações nesse sentido são importantes para uma melhor compreensão dos fatos da própria língua bem

como para desfazer mitos errôneos de que determinadas línguas são exóticas e ou simples. Importa compreender que toda língua é suficiente para exprimir as necessidades de sua comunidade de fala e que tem um sistema interno (gramática) igualmente complexo.

Para aqueles que consideram imprescindível a presença de fatos linguísticos do português brasileiro na escola indígena, uma estratégia possível – ainda para nos fazer pensar as diversas faces impressas nas identidades linguísticas dos falantes/da comunidade, tomando-se como ponto de referência a língua indígena e a variação – seria o uso das gírias e das expressões típicas da oralidade ou, para manter a semelhança com os processos observados em *kheuól*, a abertura de vogais médias. Para o caso das gírias e expressões, poder-se-ia discutir, a título de exemplo, o uso de expressões do tipo <véi>, <cê viu?> entre grupos mais jovens de usuários do português brasileiro. Para o caso da abertura de vogais médias, alternâncias de registros como [pe'zada] ~ [pɛ'zada], [me'ninu] ~ [mɛ'ninu], [ko'ruʒɐ] ~ [kɔ'ruʒɐ], [pɛrolɐ] ~ [pɛrɔlɐ]. Perguntas pertinentes, a fim de discutir as faces desses grupos seriam: Como se constitui a face desse usuário diante de usuários não pertencentes a seu grupo? Qual o nível de consciência para produzir esse uso linguístico? Qual o nível de aceitação dessa face do indivíduo por outros grupos? Dentro do próprio grupo de usuários, esse uso atribui uma face positiva? Atribui uma face negativa dentro de outros grupos?

Uma vez discutidas as respostas possíveis, volta-se novamente para o ponto principal da aula de língua materna; dessa vez, para discutir a constituição das faces do falante – tomando-se como parâmetro o uso da língua e suas variações possíveis – diante de si mesmo e do outro. Quando se autoatribui face positiva e quando se autoatribui face negativa? A face positiva implica aprovação,

pertencimento ao grupo? A face negativa, por sua vez, implica não aprovação, não pertencimento ao grupo? Esse conjunto de questões nos faz perceber que o comportamento linguístico do grupo de usuários é uma importante ferramenta para compreender, sobretudo, a diversidade, aquilo que pensamos sobre nós mesmos e sobre o outro. Este, mesmo comungando traços (parentesco linguístico, por exemplo), distingue-se de mim. Como eu (usuário, comunidade) avalio e me comporto diante dessa distinção? Constrói-se na escola, assim, a “consciência social da língua”.

Para encerrar esse texto, saliento as muitas perguntas apresentadas em contraste com poucas respostas. Esse comportamento é intencional e provocativo no sentido de que a resposta a cada uma das mesmas perguntas será encontrada, idealmente, por professores e alunos da escola indígena no cotidiano de suas práticas, na busca pela compreensão linguística das identidades refletidas em cada uma das faces do indivíduo/grupo de usuários. Ao assim fazer, os indivíduos saberão o que significa a língua para além de discursos do tipo “minha língua é minha identidade”. Consequentemente, ações de valorização e ou revitalização linguística farão mais sentido a todos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este texto apresentou um caminho pensado para a escola indígena brasileira. Baseou-se na compreensão de interculturalidade como “o conhecer o outro partindo do meu conhecimento” – o que implica respeito e valorização iniciada a partir do eu. Aponte para a necessidade de pensarmos em *múltiplas* identidades (em oposição a identidade) que se realizam por meio de faces (positiva

e ou negativa). Nesse jogo de faces, o outro se constitui a partir de mim. Assim, instaura-se um comportamento voltado para a própria alteridade pelo qual, a cada momento, torna-se necessário dizer quem somos.

Para o ambiente escolar, a variação linguística – fenômeno comum às línguas naturais – foi tomada como recurso ótimo, já que informa quem somos, em relação a nós mesmos e ao outro, ao mesmo tempo em que cria expectativas em relação ao que é o outro. O resultado desse processo contínuo é a instauração de múltiplas estratégias de preservação das faces identificadas por respostas a argumentos do tipo: “Eu sei falar a língua e você não sabe, ou fala diferente”; “A língua que falamos é mais antiga, correta que a língua que você fala”; “O sistema de escrita da nossa língua parece mais com a forma como falamos do que com a forma como vocês falam” etc.

Ainda para justificar a necessidade de pensarmos, na escola indígena, as identidades linguísticas que se revelam nas múltiplas faces que assumimos, pensemos o fato de que “identidade se torna um tema apenas quando está em crise, quando algo assumido como fixo, coerente e estável é deslocado para a experiência de dúvida ou incerteza” (MERCER, 1990, p. 43 *apud* AUSTIN, 2005, p. 6)⁶. Os discursos assumidos em todo o território nacional, por distintos povos indígenas, acerca da identidade expressa na língua ancestral, talvez revelem exatamente a reação desses povos às múltiplas forças externas. Estaria aí o reflexo de forças com escopo nas próprias identidades – uma crise de identidades. Se verdadeiro, a escola não pode eximir-se da responsabilidade de trazer para seu interior a

6 Tradução livre para “identity only becomes an issue when it is in crisis, when something assumed to be fixed, coherent and stable is displaced by the experience of doubt and uncertainty”.

discussão. Não se travará, com isso, uma batalha, mas a construção de respostas caracterizadas pela construção de faces sólidas e definidas, positivas em relação ao eu e, conseqüentemente, ao outro. Com faces definidas, as múltiplas identidades serão fortalecidas.

REFERÊNCIAS

ARNAUD, Expedito. Os índios Galibi do rio Oiapoque: tradição e mudança. In: ARNAUD, Expedito. **O Índio e a expansão nacional**. Belém: CEJUP, 1989 [1966]. p. 19-86.

AUSTIN, Jon. *Identity and identity formation*. In: AUSTIN, Jon. **Culture and identity**. 2. ed. Frenchs Forest: Pearson Education Australia, 2005. p. 6-14.

BROWN, Penelope; LEVINSON, Stephen. **Politeness: Some Universals in Language Usage**. Cambridge University Press, 1987.

CALHOUN, Craig. Social Theory and the Politics of Identity. In: CALHOUN, Craig (org.). **Social Theory and the Politics of Identity**. Oxford, UK: Blackwell, 1996. p. 9-36.

GOFFMAN, Erving. A elaboração da face: uma análise dos elementos rituais da interação social. In: FIGUEIRA, Sérvulo (org.). **Psicanálise e ciências sociais**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1980. p. 76-114.

ISA – INSTITUTO SOCIOAMBIENTAL. Galibi Marworno. **Povos indígenas no Brasil**. 2015. Disponível em: https://pib.socioambiental.org/pt/Povo:Galibi_Marworno. Acesso em: 20 nov. 2015.

KARIPUNA, Artenisa dos Santos. **Kheuól como segunda língua na aldeia Kunanã, Oiapoque/AP**. 2013. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura Intercultural Indígena) – Universidade Federal do Amapá, Macapá, 2013.

LABOV, William. **Sociolinguistic patterns**. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1972.

PADOVANI, Bruna; AMARAL, Bruno; RODRIGUES, Rayssa. O status de três tipos de variação linguística no complexo dialetal Apurinã (Arúak). *In: SIMPÓSIO DE PESQUISAS EM LÍNGUAS INDÍGENAS – NORTE*, 1., 2015, Macapá. **Anais [...]**. Macapá: Unifap, 2015. Disponível em: <http://www2.unifap.br/sipli-norte/caderno-de-resumos/comunicacoes/variacao-linguistica/>. Acesso em: 30 ago. 2018.

RODRIGUES, Aryon Dall’Igna. Sobre as línguas indígenas e sua pesquisa no Brasil. **Ciência e Cultura**, São Paulo, v. 57, n. 2, p. 35-38, jun. 2005. Disponível em: http://cienciaecultura.bvs.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0009-67252005000200018&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 4 dez. 2015.

SFAIR, Dieimison. **O ensino de língua kheuól na escola indígena estadual Jorge Iaparrá: perspectivas**. 2015. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura Intercultural Indígena) – Universidade Federal do Amapá, Macapá, 2015.

SHOTTER, John. Social accountability and the social construction of “you”. *In: SHOTTER, John; GERGEN, Kenneth J. (ed.). Inquiries in social construction: Texts of identity*. Thousand Oaks: Sage, 1989. p. 133-151. v. 2.

TASSINARI, Antonella Maria I. **No bom da festa**: o processo de construção cultural das famílias Karipuna do Amapá. São Paulo: Edusp, 2003.

II MEMÓRIAS DA INFÂNCIA E DA ESCOLA DE MULHERES TRABALHADORAS RURAIS EM PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO

Milene de Macedo Sena
Isabel Cristina de Jesus Brandão

INTRODUÇÃO

*Na estrada
tantos sonhos, tantas pedras
planos e encruzilhadas
poemas*

Lílian Maia¹

Em uma sociedade que pressupõe que todos são iguais, que passa por rápidas e profundas transformações, em que questões de natureza socioeconômica, política e cultural estão envolvidas e os sujeitos que estão fora da norma “homem –adulto – rico

¹ Disponível em: http://lilianmt.zip.net/arch2010-10-31_2010-11-06.html.
Acesso em: 31 ago. 2018.

– alfabetizado” são excluídos, a epígrafe nos ajuda a pensar nas memórias de infância e de escola de mulheres trabalhadoras rurais que não tiveram acesso à escola quando no tempo de vivência da infância – memórias permeadas pelo trabalho, pelo direito à educação negado, pelas brincadeiras, pelos sonhos não realizados, pela vida no campo e sua lida diária com a terra como meio de vida.

Nessa perspectiva, este texto faz parte dos estudos realizados no itinerário de uma pesquisa em andamento, cujo objetivo é analisar as memórias de sujeitos jovens e adultos não escolarizados durante a infância e que hoje fazem parte do Programa Todos pela Alfabetização (TOPA)/Brasil Alfabetizado, desenvolvido na Bahia. Dentre esses sujeitos, encontram-se mulheres trabalhadoras rurais.

Este capítulo está situado no campo da memória, das políticas públicas e da gestão da educação, tendo como referente de análise e foco de reflexões as percepções sobre a escola de mulheres trabalhadoras rurais não escolarizadas durante a infância. Constitui-se como uma pesquisa qualitativa e tem como fundamento e referência a literatura sobre o tema, ancorada em estudos da sociologia da infância, da educação de jovens e adultos e de memória. A base empírica constitui-se de depoimentos das alfabetizadas que participam do TOPA, programa implementado na Bahia em 2007 que está atualmente em sua sétima etapa. Tem como objetivos diminuir o índice de analfabetismo e assegurar que pessoas de 15 anos ou mais, que não puderam estudar em outro tempo de sua vida, ou na escola não puderam permanecer, possam dar continuidade aos seus estudos.

De acordo com os dados fornecidos pela Diretoria Regional de Ensino da Secretaria do Estado da Bahia, vinte estudantes foram cadastrados na sétima etapa (2013/2014) do programa, no município

de Vitória da Conquista. 2.788 alfabetizando, sendo 1.736 (62,27%) do sexo feminino; 982 (35,22%) moradores da zona rural; 1.516 (54,36%) na faixa etária a partir dos 45 anos; 1.162 (41,68%) trabalhadores rurais; e 352 (12,63%) aposentados. A maioria dos matriculados é do sexo feminino, mais da metade na faixa etária acima de 45 anos, e uma parcela está na condição de trabalhadores rurais – perfil das mulheres entrevistadas.

Para a coleta de informações, foi utilizado como instrumento a entrevista semiestruturada. As entrevistas analisadas aqui são de mulheres trabalhadoras rurais-alunas na faixa etária a partir dos 45 anos, residentes no município de Vitória da Conquista, na Bahia, que se localiza no Centro-Sul baiano e está situado na microrregião de Vitória da Conquista, no território de identidade do mesmo nome. Sua população, conforme o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), em 2014, é de 340.199 habitantes. De acordo, com os dados disponíveis nos sites oficiais da prefeitura do referido município² e do IBGE³, a grande maioria da população se denomina parda (56,8%) e reside na zona urbana. Ainda sobre dados censitários, é importante destacar que, em 2012, houve 50.642 matrículas no ensino fundamental; que 100.783 crianças frequentavam a creche ou a escola; e que 241.855 pessoas são alfabetizadas, portanto, há mais de 90 mil pessoas não alfabetizadas nesse município, entre as quais as trabalhadoras depoentes nesta pesquisa.

² Prefeitura Municipal de Vitória da Conquista. Disponível em: <http://www.pmvc.ba.gov.br/>. Acesso em: 31 ago. 2018.

³ Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/>. Acesso em: 31 ago. 2018.

O enfoque que propomos, neste capítulo, é delinear o contorno cultural que envolve e envolve a vida das mulheres não escolarizadas em outro tempo de suas vidas – a infância –, além de discutir, no contexto das políticas educacionais, a infância e a adultez, tempos de vivência ainda pouco evidenciados nas políticas educacionais nacionais para as mulheres.

Acreditamos, portanto, que temos o desafio de tornar visível uma problemática ainda emergente: trazer as memórias de trabalhadoras rurais alfabetizadas do TOPA e a relação que elas estabeleceram ou não com a escola na infância. Essa perspectiva nos auxilia no debate em torno da construção de políticas públicas que pensem nos diferentes sujeitos, nas suas realidades e nas demandas educacionais, políticas, sociais e econômicas.

Esta pesquisa se inicia com uma discussão a respeito das políticas públicas de educação destinadas tanto à infância como ao público adulto. Em seguida é feito também um diálogo acerca do processo de escolarização das mulheres e suas percepções como alfabetizadas sobre a infância e a escola. Para finalizar, trazemos as considerações finais enfocando aquilo que mais nos chamou a atenção nos depoimentos das mulheres e o que refletimos a partir deles.

A INFÂNCIA E A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS

Ainda que o país tenha avançado significativamente no que tange às questões relacionadas às políticas educacionais, essa herança de não haver escola para todos permanece até hoje: segundo dados do IBGE, ainda temos 13 milhões de brasileiros analfabetos acima de 15 anos e cerca de 58 mil crianças de 5 a 9 anos de idade estão na

condição de trabalhadores, fato que corrobora a não permanência nos bancos escolares. A política que se tem é aquela cuja semântica está atrelada a intenções neoliberais, urbanas e direcionadas ao mercado de trabalho capitalista, que nega o mundo rural não vinculado ao grande latifúndio.

O interesse é fazer a manutenção do sistema a partir de normas, hábitos, leis, redes de regulamentação e processos sociais que são internalizados e naturalizados pelo pensamento hegemônico, garantindo, desse modo, comportamentos considerados *apropriados*. A homogeneidade das pessoas vistas como iguais é, contudo, apenas aparente.

Nessa empreitada de separação e hierarquização, a escola se fez e se faz diferente para ricos e para pobres; para católicos, protestantes, candomblecistas, alfabetizados, não alfabetizados; para urbanos, rurais; para meninos, meninas; para brancos, negros.

Desse modo, é importante dizer que, historicamente, tanto a infância como a idade adulta estiveram fora das prioridades educativas. Esses tempos de vivências foram tratados dentro de espaços educativos como idades certas para esta ou aquela aprendizagem, embora não fossem respeitados. Nesses tempos, o professor não teria muito trabalho para ensinar, numa perspectiva higienista, assistencialista, filantrópica/voluntaralista. Tanto a infância como a adultez ainda trazem as marcas da distância entre o legal e o real, entre a política pensada para o ideal e o chão da escola, com suas interferências culturais, sociais e econômicas.

No olhar de Sarmento (2005) e Magalhães (2006), a idade passa a ser um condicionante social determinante na dinâmica da vida, seja no plano chamado diacrônico – diferenças e contradições acerca das imagens construídas e os papéis atribuídos –, seja no plano

definido como sincrônico – diferenças e contradições operando no efeito de pertença ao grupo social, ao contexto, ao gênero, à etnia, entre outros. É nessa dinâmica da vida que a infância de mulheres trabalhadoras rurais tem sido descartada nos meios acadêmicos, que têm no espaço urbano um *locus* de apropriação mais bem visto.

Em uma análise acerca da política dos processos educacionais e da complexidade do fracasso escolar, Arroyo (2009), no texto denominado “O direito à educação ameaçado: segregação e resistência”, de modo contundente, traz a seguinte reflexão:

Torna-se desafiante fazer uma análise política dos processos que persistem na negação do direito à educação e na segregação social e escolar. Por que proclamamos o direito de todos à educação e o negamos com rituais excludentes e segregadores de tantas crianças e tantos adolescentes? Uma realidade que continua persistente (ARROYO, 2009, p. 130).

Destarte, esses questionamentos levam a pensar em quão desafiante é superar a repolitização conservadora da reprovação e da segregação (ARROYO, 2009) de modo que o direito à educação seja atrelado ao direito de viver digno e justo e à construção de políticas de Estado contra essa segregação da educação do campo e a favor daquela educação que deve ocorrer no espaço rural.

Ainda que o país tenha assumido, formalmente, compromissos relativos à universalização da educação básica e seja garantido, na legislação, o direito à educação para todos, tanto a infância como a adultez ainda trazem as marcas da distância entre o legal e o real e entre a educação urbana e a educação rural. Existe uma igualdade formal e uma desigualdade real, ou seja, o que é garantido na lei não é realizado. Sobre esse ponto, podemos concluir que, mesmo

que os direitos sociais estejam previstos na Constituição Federal de 1988 e na Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996), prevalecem os conflitos referentes à educação destinada aos diferentes tempos de vivência, especialmente no que se refere a financiamento. Existe, além disso, a falta de compreensão e de entendimento da concepção de infância e de escolarização de jovens e adultos.

Com efeito, quando se observa o lugar de classe, de raça/etnia e de gênero dos sujeitos, observando como são pensados os programas e os projetos e a produção de serviços e espaços para determinadas categorias geracionais, vemos a predominância de ações alicerçadas em formulações destoantes das peculiaridades inerentes a essas categorias. Os sujeitos sociais continuam numa posição de receptores de ações impostas aos subalternos, daqueles que têm que assimilar o que lhes é imposto como política. Esse panorama tem, em sua tonalidade, as marcas de um verniz hegemônico que mascara os contornos de baixo custo e de aligeirado em uma educação voltada às novas exigências do mundo globalizado. É nessa configuração que

[...] criança pobre, popular, negra ou adolescente e jovem entram na escola sob a suspeita de menos capacidade intelectual e moral, com problemas de aprendizagem, sem tradição de leitura na família, filha de pais analfabetos, iletrados, sem hábitos de ordem, de esforço, de disciplina ou por natureza ou por origem social, racial, da periferia. Criança e adolescente populares entram sob a suspeita de uma socialização familiar sem limites, expostos à violência (ARROYO, 2009, p. 156).

O que se percebe é que a educação para as classes populares não se constitui como meta prioritária, ao mesmo tempo em que permanece uma perversa lógica: para a classe dominante, conhecimentos aprofundados, para a grande parcela da população, conhecimentos superficiais.

Isso pode significar, igualmente, que as altas taxas de analfabetismo e a não escolarização na infância são decorrentes da pobreza. A não escolarização e o analfabetismo representam, contudo, a negação do direito fundamental e são atrelados a um conjunto de problemas: falta de moradia, escola, emprego, saúde, entre outros.

A política é o dever e a arte de garantir direitos, não cabe a morosidade na sua garantia. Passaram-se quase três décadas em que solenemente proclamamos: educação, direito de todo cidadão e dever político do Estado. Porém, continuamos negando a efetivação desse direito para milhões de crianças e adolescentes, de jovens e adultos populares, aos quais é negado o direito a um percurso formativo digno, sem interrupção, próprio de seu tempo humano (ARROYO, 2009, p. 152).

É sabido que, desde o Brasil Colônia, o acesso ao saber construído e sistematizado historicamente é centralizado. Poucos eram os escolhidos e privilegiados. Sempre houve uma distinção na escolarização de homens e mulheres, de brancos e negros, de ricos e pobres. Socialmente, os papéis dos indivíduos estavam determinados a depender do lugar de classe, do gênero, da raça/etnia e que não deveria ultrapassar os limites estabelecidos, mesmo que os direitos lhes fossem assegurados.

Para Louro (1997), a instituição escolar, ao longo do tempo, incumbiu-se de separar os sujeitos: aquele que entra na escola é diferente daquele que a ela não tem acesso.

Para acolher alguns, no entanto, a escola foi pressionada a mudar e a produzir diferenças, além daquelas já existentes, posto que foi

[...] concebida inicialmente para acolher alguns – mas não todos [...] foi, lentamente, sendo requisitada por aqueles/as aos/às quais havia sido negociada. Os novos grupos foram trazendo transformações à instituição. Ela precisou ser diversa: organização, currículos, prédios, docentes, regulamentos, avaliações iriam explícita ou implicitamente, “garantir” e também produzir as diferenças entre os sujeitos (LOURO, 1997, p. 57, grifo da autora).

No espaço chamado “escolar”, além de aprender a ler e a escrever a palavra, aprende-se também os lugares, as brincadeiras, os olhares – são construídos os sentidos. Desse modo, esses sentidos também são incorporados e treinados. Os estudantes vão incorporando, mas não de modo passivo, e “se envolvem e são envolvidos nessas aprendizagens – reagem, respondem, recusam ou as assumem inteiramente” (LOURO, 1997, p. 61).

Esses sinais históricos apontam a tendência de construção de políticas educacionais enraizadas em tendências mercadológicas, descentralizadoras e que intencionalmente isentam o Estado das suas responsabilidades, ou seja, primeiro se vê que as políticas educacionais são influenciadas pelos ditames da globalização; segundo, a escola cada vez mais tem sido considerada como um dado de segunda categoria. Assim, de forma paulatina, o Estado se exime de sua responsabilidade de pensar a educação como seu dever

e como direito de qualquer cidadão: homens e mulheres do campo e da cidade.

MULHERES TRABALHADORAS RURAIS: A ESCOLA E O TRABALHO

Ao se ter acesso aos dados do IBGE sobre o analfabetismo de pessoas acima de 15 anos no Brasil, é possível constatar que os maiores índices da falta de escolarização no tempo considerado certo para a alfabetização estão concentrados nas regiões Norte e Nordeste. Nesse cenário, encontram-se as mulheres adultas e idosas matriculadas no TOPA, sujeitos sociais da pesquisa e que se constituem como trabalhadoras rurais.

As mulheres trabalhadoras a que nos reportamos, apesar de sua importância para a família e para a agricultura familiar, ainda continuam sendo colocadas em posição inferior à ocupada pelo homem. Elas, além de ajudar nas atividades do campo, têm a tarefa de cuidar das atividades de dimensão doméstica: da casa e dos filhos. Isso mostra que ainda é forte a herança do patriarcado em nossa sociedade, na medida em que o papel feminino é tido como inferior, não tendo, logo, o devido reconhecimento.

Nesses termos, no entendimento de Antunes (2009, p. 108), “a mulher trabalhadora em geral realiza sua atividade de trabalho duplamente, dentro e fora de casa [...] ela é duplamente explorada [...] no universo da vida privada, ela consome horas decisivas no trabalho doméstico”.

O autor destaca ainda que, dentro das mudanças do sistema capitalista contemporâneo, há o aumento vertiginoso do trabalho feminino e, como consequência, um novo formato da divisão sexual

do trabalho. Ele também reforça as transversalidades entre as dimensões de classe e gênero, destacando a necessidade de analisar as relações de poder nesse íterim e afirmando que vivenciamos uma construção social sexuada.

Em reflexão correlata, Vendramini corrobora a discussão que informa:

[...] no século XX, especialmente, na segunda metade, o mundo atravessou grandes mudanças na forma de organizar a vida e o trabalho das populações rurais no Brasil. Assistimos a uma perversa penetração do capitalismo nas relações produtivas do campo, transformando e submetendo toda a produção ao capital, ainda que mantidas as antigas estruturas fundiárias (VENDRAMINI, 2007, p. 125).

Assim, as mulheres do meio rural são responsáveis por tarefas de várias dimensões: cuidadora dos filhos, cuidadora da casa e cuidadoras do plantio. Dentro da divisão sexuada do trabalho, há um paradoxo: ao mesmo tempo em que são consideradas inferiores, são reveladas como responsáveis por uma série de tarefas que as colocam no lugar de liderança, embora ainda haja uma submissão à figura masculina.

As mulheres a que nos referimos são trabalhadoras rurais que lutam por uma obtenção de renda que oscila entre o trabalho com a terra, a aposentadoria rural e a comercialização dos produtos que cultivam. As relações dessas mulheres são fundamentadas, todavia, pelas relações familiares, de amizade, de compadrio, e o trabalho no campo apresenta e se constitui de diferentes modos. Vendramini (2007, p. 124-125) destaca essa complexidade e diz que essa dinâmica se

[...] constitui espaço de trabalho, de vida, de relações sociais e de cultura de pequenos agricultores; espaço de grande exploração de trabalhadores, especialmente o trabalho temporário, sem relações contratuais, de pessoas que vagueiam pelo país para acompanhar os períodos de colheitas, constituindo o trabalho sazonal; espaço de terras para reserva de valor; espaço de produção para o agronegócio; espaço de difusão de tecnologias e de modificação genética amplamente questionada por ambientalistas, pesquisadores e agricultores; e espaço para o descanso, a vida tranquila, o lazer e o contato com a natureza.

São mulheres do campo que não tiveram acesso à escola quando crianças por uma série de questões: “Historicamente alijados das políticas educacionais” (VENDRAMINI, 2007, p. 127); falta de escola – quando existiam escolas, estas ficavam distantes de suas casas; crianças que ajudam os pais na “peleja” cotidiana do campo – para garantia da sobrevivência, em detrimento da educação, e além das questões relacionadas à sobrevivência e da demarcação do masculino e do feminino, os pais não percebiam a importância da escola. Como analisa Arroyo (2007, p. 12-13) “Muitos(as) dos educandos(as) da EJA [Educação de Jovens e Adultos] chegam com percursos truncados pela dificuldade de articular tempos de sobrevivência e tempos de escola”

As mulheres trabalhadoras rurais que participaram da pesquisa nasceram predominantemente na zona rural e tiveram uma vida marcada por dificuldades em decorrência de várias carências básicas que deveriam ser sanadas pelo poder público. Não tiveram acesso aos bens básicos necessários à sobrevivência, como educação e saúde, nem a investimentos públicos como distribuição de água potável e energia elétrica, saneamento básico e transporte. Algumas delas

nasceram na própria região em que moram hoje, ou seja, passaram a infância, a juventude e estão passando a adultez (e a velhice) no mesmo lugar, com condições semelhantes de sobrevivência.

Assim, pode-se dizer que as mulheres rurais depoentes nesta pesquisa viveram sua infância permeada pelo trabalho e pela falta de escola. Conforme Sarmiento (2005, p. 368), “há uma negatividade constituinte da infância, que, em larga medida, sumariza esse processo de distinção, separação e exclusão do mundo social”.

É importante destacar que, conforme comungamos com a ideia de diferentes infâncias, há a infância das crianças da zona urbana, que é diferente da infância da criança da zona rural, por exemplo, quanto ao entendimento que se tem sobre essa fase da vida. Essa assertiva não quer dizer que concordamos que a infância deva ser tão somente permeada pelo trabalho, mas devemos considerar e ter a compreensão da complexidade de como as formas de existência, de ser e estar no mundo são construídas nos espaços sociais nos quais vivemos. Isso faz supor que é imperioso levar em consideração a diversidade pela qual as crianças – e as diferentes infâncias – constroem sua existência e se relacionam com esse mundo. “É absolutamente indispensável considerar a diversidade das condições de existência das crianças e seus efeitos e consequências sociais” (SARMENTO, 2005, p. 369).

Nesse sentido, os depoimentos a seguir são bastante elucidativos sobre os modos como as mulheres trabalhadoras alunas do programa TOPA vivenciaram suas infâncias:

Desde que me entendo por gente, eu trabalho. O trabalho me empatou de estudar. Ajudava meu pai e minha mãe. Lavava roupa para os outros, carregava

lenha pra ajudar. A minha infância foi muito sofrida (Dona Francisca, 2014, informação verbal)⁴.

Mulheres que desde muito cedo precisaram trabalhar e foram deixadas de lado na pauta das políticas educacionais para a infância da população da zona rural:

A escola naquele tempo era paga. Meu pai não tinha condições de pagar e era longe. Uma mulher era quem ensinava as pessoas que tinham condições. Ninguém conhecia escola direito (Dona Carminha, 2014, informação verbal)

Dona Carminha aponta, em suas memórias, outro fato importante para esta discussão: o de que a escolarização não acontecia, e quando acontecia era em espaços privados, por meio de professores com pouca qualificação – as professoras leigas que apenas sabiam ler e escrever e não tinham os saberes necessários à docência, ou melhor: aquelas que se tornavam professoras na prática, intuitivamente, e/ou a partir de suas experiências anteriores como alunas. Os dois depoimentos ratificam as postulações de Vendramini (2007, p. 127):

As experiências educacionais (escolas, programas e currículos especiais, campanhas nacionais etc.) voltadas para a população rural – desde a década de 1920, quando a educação rural começou a ocupar espaço na problemática educacional – se pautam pela lógica da educação como mola propulsora do desenvolvimento social.

4 Para a identificação das mulheres trabalhadoras rurais participantes da pesquisa, neste texto, utilizamos nomes fictícios.

Esse fato se refere à isenção do Estado para com sua responsabilidade de provedor de políticas públicas, em específico as educacionais – ao não construir escolas, ou melhor, ao não garantir o espaço escolar para determinadas localidades e tempos geracionais. A falta de equacionamento dessa problemática por parte do Estado direciona a responsabilidade para os grupos, para os sujeitos, os quais passam a ser vistos, equivocadamente, como os responsáveis pela garantia do acesso à educação. Quando uma ou outra ação isolada e pontual de ensinar a ler e a escrever era colocada em prática, só tiravam proveito dela aqueles que poderiam financiar – e tão somente eles – teriam acesso a esse espaço privado das experiências escolares.

Nessa perspectiva, as alunas do TOPA pertencem às camadas mais baixas da sociedade, constituída pelos modos específicos de exclusão dos mercados: aqueles que têm a “cidadania” concedida, outorgada, controlada e ainda trazem os requisitos que foram impostos como conferência da condição de oprimido: a da pobreza, a do gênero, a da cor, a de territorialidade, a do tempo de vivência. Para Arroyo (2007, p. 6),

[...] o que está acontecendo é que as velhas dicotomias, as velhas polaridades da nossa sociedade (e um dos polos é o setor popular, os trabalhadores, e agora nem sequer trabalhadores) não estão se aproximando de uma configuração mais igualitária, ao contrário, estamos em tempos em que as velhas polaridades se distanciam e se configuram, cada vez mais, com marcas e traços mais específicos, mais diferentes, mais próprios.

Vale ressaltar, mais uma vez, que na história da educação brasileira houve a defesa de que a escola para os pobres – e aqui, neste caso, a escola para os sujeitos do campo – não seria interessante devido à labuta diária necessária à sobrevivência. O interessante seria a escola para o trabalhador urbano, uma escola que preparasse para a indústria, para o comércio, para o setor de serviços, por exemplo. Para os sujeitos do campo, os saberes construídos e sistematizados socialmente não seriam de utilidade, pois eles deveriam se manter na situação tão somente de trabalhador rural, cujos instrumentos e conhecimentos adquiridos estão intimamente – e somente – relacionados aos trabalhos com a enxada, o plantar, o colher, o fazer “escambo” e o pior, para as mulheres, esses afazeres acrescidos dos trabalhos domésticos. Nesse sentido, quando se tinha a escola no campo, esta seria justificada por uma visão utilitarista que deveria ser pobre, improvisada, com conteúdos pouco complexos, uma escola somente para aprender o alfabeto, fazer o nome e pequenas contas. O professor, para estar nesta condição, precisaria ter apenas conhecimentos básicos relacionados à leitura, à escrita e à matemática.

MULHERES TRABALHADORAS RURAIS E TRAJETÓRIAS DE ESCOLARIZAÇÃO: ESCOLA É PARA MENINAS?

Pensar nessas mulheres trabalhadoras rurais faz pensar na herança de uma inferioridade produzida socialmente: a da pobreza, a de gênero, a da cor e a da territorialidade, unificadas pela falta de escola. Faz pensar também nas infâncias, as quais foram, em grande

medida, submetidas às condições de controle e de trabalho precoce, relacionadas à luta pela sobrevivência. Para Arroyo (2009, p. 139):

A frase pobre, negro, caboclo, do campo, da favela, “fique no teu lugar”, faz parte de nossa cultura política. Há lugares assinados para cada coletivo. Sair do lugar social, racial, de gênero não tem sido fácil em nossos padrões de produção, de poder e de trabalho, de cultura e de conhecimento. Somente provando, mostrando ter as capacidades requeridas, os valores e conhecimentos, as condutas que os atestem dignos poderão até passar de lugar, de margem.

Numa sociedade desigual como a brasileira, a infância não pode ser pensada de modo homogêneo e universal. Nessas condições, é importante mencionar que a infância é vivenciada de modos distintos: as da zona rural, filhos de lavradores e pequenos produtores; filhos de fazendeiros; crianças da zona urbana; filhas de famílias ricas, filhas de trabalhadores assalariados, crianças em situação de rua, crianças que precisam trabalhar, crianças que só brincam e estudam; fazem atividades como balé, aprendem outros idiomas; crianças cujos direitos não são assegurados.

O enfoque nas memórias da infância de mulheres trabalhadoras rurais significa levar em consideração que elas são sujeitos da diversidade – que têm sexo, raça, religião, nacionalidade, como também estão inseridos em relações de gênero: “as reminiscências de infância demonstram particularmente bem que a infância não é apenas percebida como um estágio ou um período de tempo na vida de cada um, mas também como uma manifestação de certas qualidades de vida” (GULLESTAD, 2005, p. 24).

Desde muito cedo, os locais de ser homem e ser mulher são demarcados. As meninas não precisam ir à escola – pelo contrário, deveriam aprender a lidar com a roça e aprender os afazeres domésticos, e bem feitos. A escola é para menina? Será?

A escola não era para menina. Minha mãe morreu eu era meninota e meu pai me criou. Os outros irmãos estavam maiores um pouco. Eu sou a mais nova. O pai me ensinava, mas, a trabalhar e a trabalhar na roça e fazer as coisas direito dentro de casa, para trabalhar direito (DONA CARMINHA, 2014, informação verbal).

A escola era mais valorizada para a participação masculina, com incentivos à submissão das meninas para atuação em outros papéis distantes da leitura, da escrita e do saber adquirido na escola. O trabalho doméstico e rural, o casamento e a maternidade permeavam a infância dessas mulheres e, na maioria das vezes, contribuía para as suas escolhas, ou melhor, são fatos impostos, e por isso mesmo, determinantes da restrição à escola.

Meu irmão me contava que quando apareceu a escola meu pai botou ele. Mesmo o pai não tendo condições disse que ia coloca pelo menos um dos meninos homem pra aprender a escrever o nome (DONA CARMINHA, 2014, informação verbal).

Antigamente, não interessava para ninguém estudar. Antigamente, os pais dizia não pode aprender a ler e a escrever, se não faz bilhete pra namorado [...] a gente trabalhava na roça. Meus irmãos mais velhos, meus irmãos homens aprenderam bem, depois foram para São Paulo e aprenderam mais ainda. Eu e minhas irmãs não aprendeu foi nada! Só casou teve muito

filho, cuidar dos filhos e aprender a cozinhar, cozinhar feijão pros marido. [...] eu e minha irmã reclama todo dia! Porque não aprendemos nada por causa de meu pai. Porque minha mãe pedia todo dia, mas meu pai não deixava (DONA MARIA, 2015, informação verbal).

Esses depoimentos demarcam muito bem o papel social “de menina” ou “de menino” dentro de uma sociedade com fortes heranças patriarcais. Em decorrência do trabalho doméstico e rural e outras questões relativas ao gênero, as meninas sofrem ainda mais, por viverem os dilemas e constrangimentos de seguir um itinerário demarcado. Segundo Anete Abramowicz:

A infância feminina da criança dessa classe social está hoje vinculada a um determinado trabalho doméstico. A menina vem substituindo cada vez mais o lugar da mulher, mãe trabalhadora, nos afazeres domésticos. Com o menino, às vezes ocorre o mesmo; no entanto, o menino acaba ingressando no mercado de trabalho, ou no subemprego como engraxate, vendedor de limão, carregador de feiras ou supermercados, manobristas; ou mais tarde talvez em alguma função desqualificada no mercado formal, caso fracasse na escola. Para a menina fracassada, resta o trabalho doméstico em sua ou em outra casa (ABRAMOWICZ, 1995, s. p.).

As diferenças são produzidas historicamente e disseminadas de modo que os espaços femininos e masculinos sejam demarcados e demarcantes de procedimentos deste ou daquele tipo.

Ser menina é diferente de ser menino e esse não é um fato novo. Nas sociedades mais antigas,

encontramos algumas práticas em relação às meninas: enterrar viva a menina logo após o nascimento, obrigatoriedade de cinto de castidade etc. Ainda, como procedimento comum em certos países árabes, realiza-se a circuncisão nas meninas entre sete e oito anos. Esses fatos permanecem circunscritos a um mundo selvagem: primitivo ou fanático. A preferência pela amamentação de meninos, a felicidade quando nasce um menino que é demonstração da virilidade do pai, e de outros inúmeros atributos, em geral, positivos para o menino e negativos para a menina, que permanecem como uma espécie de segredo, nas sociedades ocidentais, num discurso trancafiado nas famílias conjugais. Esta espécie de ideário coletivo, com um caráter muitas vezes folclórico, materializa-se nos diversos equipamentos coletivos que centralizam a distribuição de valores e de sentidos (ABRAMOWICZ, 1995, s. p.).

Essa demarcação do que é destinado a “ser menina” ou “ser menino” inicia-se muito cedo e se expressa em casa, no modo de vestir, de brincar, de sentar, de falar. Por exemplo: meninas e meninos, a partir do artifício das roupas, vão sendo colocados como diferentes. Para os meninos, roupas de tom azul; para as meninas, roupas de tom rosa, consideradas angelicais. Meninas sentam-se de pernas fechadas ou cruzadas, meninos de pernas abertas. Menina chora, menino, não! As meninas devem falar baixo, os meninos podem gritar. Os brinquedos para as meninas têm a conotação ou a expressão das tarefas de casa e da maternidade, dos meninos de trabalhos considerados de grande força e para o exterior dos afazeres domésticos. Menina brinca de casa e de boneca; menino brinca de carro e de bola. Não se ousa nem pensar em menino usar rosa, sentar de pernas cruzadas, chorar ou brincar de boneca. Tudo isso

para demarcar a fragilidade, a submissão, a obediência das meninas e a virilidade, a força e o poder masculino. Desse modo, podem ser evidenciadas as experiências das crianças nas suas relações com a família, com a igreja, com a escola e com outras instituições, que conferem significados, entre ser menino e ser menina e dos lugares que são previstos para cada um. Tudo isso irá também demarcar os lugares de lembranças das meninas – futuras mulheres. Essa lógica, pautada em um sistema patriarcal, leva a sérias implicações nos processos de escolarização de muitas meninas que foram excluídas da escola, como mostram os relatos anteriores. A distinção na escolarização entre meninos e meninas representa bem o fato de que o papel da mulher deve estar restrito ao lar e que sua formação deve ser bem diferente da dos meninos.

É verdade que, diante do que ouvimos nas narrativas das depoentes da pesquisa, não podemos pensar o fenômeno educativo e as muitas problemáticas inerentes a ele sem relação com os contextos sociopolíticos e culturais, sem levar em consideração que os sujeitos jovens e adultos não escolarizados durante a infância são sujeitos da diversidade – têm cor, têm raça/etnia, têm gênero/sexo e pertencem à determinada classe social.

Ao estudar as memórias da infância, há um imbricamento de se pensar não somente em uma única infância, mas compreender como o ser criança é articulado às diferentes formas de construir a existência para, desse modo, compreender diferentes infâncias dentro de contextos diferenciados.

As vidas são vividas em contextos culturais, a partir dos quais as histórias de vida são construídas. Com isso, as histórias de vida possibilitam estudar como diversos recursos e convenções culturais são

empregados na reconstrução de experiências de vida. Uma história de vida não é modelada apenas pelos fatos materiais da existência social, mas também por noções e expectativas profundamente arraigadas a respeito do que vem a ser uma vida culturalmente normal, assim como por regras conscientes e inconscientes a respeito do que constitui uma boa história (GULLESTAD, 2005, p. 518).

As memórias de infância permeiam a vida adulta. A categoria geracional “infância” manifesta certas qualidades de vida. As reminiscências de infância constituem-se como fonte para o entendimento da relação estabelecida com a escola quando a criança e os depoentes adultos demarcam suas vidas como crianças, segundo a sua individualidade e tradição cultural.

Quando recordamos, elaboramos uma representação de nós próprios para nós próprios e para aqueles que nos rodeiam. Na medida em que nossa “natureza” – o que realmente somos – se pode revelar de um modo articulado, somos aquilo de que nos lembramos. Sendo assim, então um estudo da maneira como nos lembramos – a maneira como nos apresentamos nas nossas memórias, a maneira como definimos as nossas identidades pessoais e coletivas através das nossas memórias, a maneira como ordenamos e estruturamos as nossas ideias nas nossas memórias e a maneira como transmitimos essas memórias a outros – é o estudo da maneira como somos (FRENTRESS; WICKHAM, 1992, p. 20).

A memória traz o passado que se junta às percepções do presente. Isso significa que o passado não pode ser revivido em decorrência

das lembranças, mas pode, sim, trazer outro sentido para o presente. A memória guarda as experiências de infância – experiências que serão passadas por um filtro, rememoradas e atualizadas. Desse modo, nesta pesquisa, as memórias da infância das mulheres trabalhadoras rurais que participam do TOPA são fontes que permitem um olhar para os diferentes sujeitos e suas várias percepções sobre a infância que viveram, sejam elas permeadas ou não pela experiência escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo das memórias de infância de mulheres trabalhadoras rurais revelou os significados que elas têm da infância e da escola e que essas não podiam revelar lembranças da escola, pois esta não fez parte de suas vidas. Isso ajuda a revelar a carência de políticas públicas que ofereçam regularmente a escolarização nas comunidades rurais, especialmente para as crianças do sexo feminino que passam por um processo de adultização precoce, desdobrando-se entre os afazeres domésticos, a infância e a enxada. E, quando no tempo de vivência da adultez também permanecem nesta condição, são responsáveis duplamente por atividades domésticas e pelo trabalho rural.

Aqui, debruçamo-nos sobre as memórias de mulheres que não foram alfabetizadas em outro tempo de suas vidas: mulheres trabalhadoras rurais que têm no TOPA uma possibilidade que outrora não tiveram: o acesso à escola. Esses elementos são capazes de explicitar realidades sociais permeadas por relações perversas que compõem as histórias de escolarização, além de percepções dos sujeitos acerca de determinado evento, de memórias que foram

domesticadas ao longo de gerações. Sendo assim, a memória da escola é um não lugar nas lembranças das trabalhadoras rurais.

Nesse sentido, acreditamos que analisar as memórias de mulheres trabalhadoras é um fator importante para a reconstrução de propostas que atendam às demandas das diferentes infâncias e promovam mudanças substanciais para a educação dos sujeitos rurais.

REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ, Anete. **A menina repetente**. Campinas: São Paulo: Papirus, 1995.

ANTUNES, Ricardo. A classe que vive do trabalho: a forma de ser da classe trabalhadora hoje. In: ANTUNES, Ricardo. **Os sentidos do trabalho**: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2009. p. 108.

ARROYO, Miguel. Balanço da EJA: o que mudou nos modos de vida dos jovens-adultos populares? **REVEJ@**, Salvador, v. 1, n. 0, p. 1-108, ago. 2007.

ARROYO, Miguel. O direito à educação ameaçado: segregação e resistência. In: ARROYO, Miguel; ABRAMOWICZ, Anete (org.). **A reconfiguração da escola**: entre a negação e a afirmação de direitos. Campinas: Papirus, 2009. p. 129-159.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, ano 134, n. 248, p. 27833-27841, 23 dez. 1996. Disponível em: <http://>

www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 31 ago. 2000.

FRENTRESS, James; WICKHAM, Chris. **Memória social**. Lisboa: Teorema, 1992.

GULLESTAD, Mariani. Infâncias imaginadas: construções do eu e da sociedade nas histórias de vida. *Sociologia da Infância: pesquisa com crianças*. **Educação e sociedade**, Campinas, v. 26, n. 91, p. 509-534, maio/ago. 2005.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. Petrópolis: Vozes, 1997.

MAGALHÃES, Livia Diana Rocha. A localização social da idade: breves apontamentos. In: MAGALHÃES, Livia Diana Rocha; ALVES, Ana Elizabeth Santos; CASIMIRO, Ana Palmira Bittencourt (org.). **Lugares e sujeitos da pesquisa em História, Educação e Cultura**. São Carlos: Pedro e João, 2006.

SARMENTO, Manuel. Gerações e alteridade: interrogações a partir da Sociologia da Infância. **Educação e sociedade**, Campinas, v. 26, n. 91, p. 361-378, maio/ago. 2005.

VENDRAMINI, Célia Regina. Educação e trabalho: reflexões em torno dos movimentos sociais do campo. **Caderno Cedes**, Campinas, v. 27, n. 72, p. 121-135, maio/ago. 2007.

II

NOTAS SOBRE A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NA EDUCAÇÃO DO CAMPO: em busca de unidade

Adriana Aparecida de Souza

A paixão com que conheço, falo ou escrevo não diminui o compromisso com que denuncio ou anuncio. Sou uma inteireza e não uma dicotomia. Não tenho uma parte esquemática, imprecisa, querendo simplesmente bem ao mundo. Conheço com meu corpo todo, sentimentos, paixão. Razão também.

Paulo Freire (1995)

INTRODUÇÃO

A educação profissional vinculada de forma unitária à educação do campo é uma utopia que, se concretizada, poderia oferecer, principalmente aos jovens que vivem no campo, possibilidades de condução de suas vidas em seu contexto sociocultural, para, como canta Mercedes Sosa (2005), não “terem que fugir desenganados para viverem em uma cultura diferente”.

Esta pesquisa, de cunho bibliográfico e documental, procura apreender como a educação profissional e a educação do campo

são propostas pelo novo Plano Nacional de Educação (PNE) (2014-2024). Teve como motivo de abordagem e de estudos a disciplina Educação do Campo, ministrada no curso de Pedagogia da Universidade Estadual Vale do Acaraú e cuja ementa privilegia o seguinte: “Base histórica da educação do campo. Diretrizes legais e operacionais para educação básica do campo. A formação do educador para o magistério para educação do campo. Práticas educativas apropriadas a educação no/do campo” (UVA, 2015).

Assim, este artigo é fruto de estudos e reflexões, como professora, na referida disciplina, na qual procuramos destacar as dimensões legais da educação do campo atreladas às discussões sobre educação profissional, no sentido em que entendemos que a educação do campo não pode apartar-se de uma vinculação com o trabalho no campo. Desse modo, nossas reflexões privilegiam as bases normativas da política oficial para verificar se o que é normatizado no PNE (2014-2024) e em suas metas compartilha das ideias que são *a priori* elencadas por autores que discutem as duas modalidades em uma perspectiva emancipadora, isto é, se as ações contemplam as necessidades do campo. Durante a disciplina, fizemos no decorrer dos debates uma articulação entre Estado e sociedade, com ênfase nos movimentos sociais que reivindicam para o campo uma educação que respeite seu contexto e as singularidades de seus sujeitos, sem descartar os determinantes socioculturais, científicos e tecnológicos do momento atual.

EDUCAÇÃO DO CAMPO E EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: EM BUSCA DE UMA UNIDADE REFLEXIVA

Para refletirmos sobre a educação profissional em suas interconexões com a educação do campo, é necessário entender que ambas são frutos das constantes lutas e reivindicações de movimentos sociais, entre esses os rurais. Como destaca Martins (2009), baseado nas ideias de Leite (1999) e Calazans (1993), a educação rural no Brasil até meados da década de 1990 estava atrelada a um modelo de política econômica comprometido com as elites ligadas às oligarquias rurais. Vejamos também o que diz Leite:

A educação rural no Brasil, por motivos socioculturais, 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-pedagógica da oligarquia agrária, conhecida popularmente na expressão: “Gente da roça não carece de estudos. Isso é coisa de gente da cidade” (LEITE, 1999, p. 14)

Hoje, contudo, o discurso de que as pessoas do campo não necessitam estudar não se sustenta. Por isso, é válido enfatizar que a educação profissional para aqueles que vivem e trabalham no campo é cada vez mais necessária nas sociedades atuais porque há um crescente desenvolvimento de novas tecnologias para o emprego na agricultura e na pecuária, o que torna emergente o conhecimento tecnocientífico para essas pessoas. Esse cenário denota a urgência de uma educação do campo que alie tecnologia, ciência, cultura e trabalho, para que esses sujeitos não se tornem excluídos em seu próprio espaço de vida.

Desse modo, podemos dizer que a discussão da inserção da problemática da educação do campo na legislação e na prática educacional de nosso país é antiga. E ainda que tenha suas raízes nos interesses das chamadas “minorias agrárias” –contraditoriamente formada por milhares de camponeses de todas as categorias, de sem-terra a pequenos produtores –, a história da educação do Brasil mostra que essas ficaram à margem do debate por um longo período. Mostra também que não era do interesse da elite fundiária e agrária, que esteve no poder do país por muitos anos, melhorar a oferta da educação para a população rural.

Sendo assim, refletir sobre educação profissional inserida na educação do campo requer vermos que

[...] uma perspectiva de educação do campo passa não apenas pelas práticas educativas escolares e do diálogo com as esferas de gestão do Estado, mas também com as organizações e movimentos sociais do campo. O meio rural é aqui concebido como um espaço sem o tom de romantismo e nostalgia de um passado rural de abundância e felicidade, que é criação e diversidade, ao mesmo tempo produto e produtor de cultura, não meramente espaço de produção econômica e lugar de atraso. Nesse sentido, ele não se identifica nem subestima a evidência dos conflitos políticos e sociais, tampouco com a visão idealizada das condições materiais da cidade, em face do processo de urbanização que deverá homogeneizar o espaço nacional (SANTOS, 2012, p. 37).

Essa mudança de perspectiva educacional direcionada para o mundo rural, para aqueles que vivem e trabalham no campo, só veio a ocorrer com mais ênfase na década de 1990, quando se ampliaram

as lutas e as reivindicações dos movimentos surgidos no campo, a exemplo do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST). Martins (2009) corrobora essa afirmação quando enfatiza que a educação do campo nasceu das demandas dos movimentos camponeses na construção de uma política educacional para os assentamentos de reforma agrária. O autor ainda argumenta que esses movimentos também propiciaram o surgimento do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera) e de uma Coordenação Geral de Educação do Campo.

Ratificando esse pensamento, Molina e Freitas (2011) afirmam que as lutas dos movimentos sociais e sindicais do campo, no Brasil, trouxeram avanços como os programas de educação para os camponeses, entre os quais se destacam: o Pronera, o Programa Saberes da Terra e o Programa de Apoio às Licenciaturas em Educação do Campo (Procampo). Destacam que, apesar desses programas enfrentarem dificuldades em sua execução, “especialmente no que diz respeito à quantidade e à morosidade na liberação dos recursos para efetivação das ações que apoiam, eles constituem-se em práticas concretas de parte das concepções da educação do campo” (MOLINA; FREITAS, 2011, p. 7).

As políticas educacionais no Brasil começam a adotar ações e medidas para melhorar a situação no campo. Dentre as políticas públicas, o realce é para o Pronera, criado em 1998, resultado da luta dos movimentos sociais e sindicais de trabalhadores rurais pelo direito à educação básica, como alfabetização, ensino fundamental, médio e superior. Nessa luta também reivindicavam educação com qualidade social, para jovens e adultos das áreas de reforma agrária. Assim, o objetivo desse programa é

[...] fortalecer a educação nas áreas de reforma agrária, estimulando, propondo, criando, desenvolvendo e coordenando projetos educacionais, utilizando metodologias voltadas para a realidade do campo, tendo em vista a contribuir para a promoção do desenvolvimento sustentável (BRASIL, 2004, p. 15).

Seguindo essa visão, podemos dizer que o Pronera se desenvolve por meio de projetos específicos em todos os níveis de ensino, tendo por base a diversidade cultural e socioterritorial, os processos de interação e de mudança no campo, a gestão democrática e o avanço científico e tecnológico.

O campo sempre foi marcado por uma grande taxa de analfabetismo, em razão de o Estado brasileiro não ter delegado políticas de alfabetização direcionadas para esse público por muitos anos e também da intensa concentração fundiária de caráter urbanocêntrico de desenvolvimento do país. Assim, as discussões em torno da criação de políticas específicas para o campo sempre foram relegadas, aprimorando-se ao longo dos anos as políticas assistencialistas e clientelistas que quase nada ajudam a resolver os problemas educacionais e de trabalho historicamente acumulados.

Dessa forma, persiste no campo o destaque para uma realidade cruel de dificuldades na infraestrutura escolar, nas instalações precárias, criação de salas multisseriadas e falta de recursos humanos e financeiros, o que dificulta ainda mais o desenvolvimento e a qualidade de vida das pessoas que vivem nesse contexto. Além disso, tornou-se notório o ensino descontextualizado da realidade do campo, enfatizado nas palavras de Delgado (2007, p. 133):

Há que se considerar o que é ensinado às crianças: via de regra, os conteúdos são distantes da sua realidade

cotidiana, tendem a negar os valores do mundo rural em nome de uma cultura urbana e acentuam os estigmas já existentes.

Dessa forma, os sujeitos do campo não podem enfrentar um mundo globalizado em todas as dimensões, ficando à margem dos conhecimentos científicos e tecnológicos, hoje necessários ao trabalho que desenvolvem no próprio campo. Nesse sentido, a transversalidade do ensino entre a educação profissional e a educação do campo seria uma ação real, emergente e necessária, que poderia minimizar aspectos pedagógicos negativos com relação à educação dos sujeitos do campo. Sobre essa questão Santos, destaca:

A transversalidade é, por excelência, um modo apropriado para a ação pedagógica, seja no espaço formal, seja no espaço não formal de educação. Em ambos os espaços, a ação pedagógica pode ser desenvolvida de forma fragmentada dependendo dos meios de que dispomos para realizá-la. Aqui está uma real condição de potencialização da educação sob o viés de uma abordagem territorial: reafirmar o campo como território de relações sociais, que, impulsionado por diferentes pressões, exige um novo cenário de gestão das políticas públicas, um novo relacionamento entre o Estado e a sociedade. Numa perspectiva de reintegração de dimensões isoladas e de impulso às estratégias integradoras territoriais, a educação aparece como eixo estruturante e provocadora de mudanças (SANTOS, 2012, p. 217).

A realidade atual da educação do campo agrava ainda mais a situação da qualidade de vida bem como da formação dos sujeitos do campo, notadamente dos jovens que ficam sem perspectivas

de trabalho e renda. Essa realidade inadequada à vida no campo começa, entretanto, a ser alvo de críticas e de discussões não apenas no contexto acadêmico mas também social, econômico e político. Isso vem sendo enfatizado por autores como Kolling, Vargas e Caldart (2012), os quais informam que, a partir da década de 1990, se tornou urgente uma política educacional centrada na educação do campo, e esta vem sendo impulsionada por várias lutas promovidas por movimentos sociais, nas quais a educação do campo passa a ser entendida como espaço para construção coletiva e lugar para práticas político-pedagógicas que buscam dialogar com a realidade do campo, qual seja, uma educação que se vincule ao mundo do trabalho – mundo que tem no campo um espaço em expansão cada vez mais particularizado por situações que emergem do capitalismo desenvolvido em processo constante de mudanças espaciais.

A concepção de educação do campo envolve, portanto, a luta pela terra como matriz para pensar uma educação centrada no desenvolvimento do ser humano e que construa e afirme ao mesmo tempo a coletividade dos sujeitos do campo em sua essência e seu modo de ser social.

Para tanto, novas medidas foram tomadas, como a implantação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), na qual a educação rural ganhou destaque, com preceitos específicos para o campo, como a adequação do calendário escolar às condições climáticas e econômicas, visando a um planejamento interligado à vida rural (MARTINS, 2009).

A educação do campo assim:

É um meio de formação que nasce de um compromisso em reconhecer os sujeitos, recuperar a sua identidade como trabalhador ou trabalhadora do campo, o campo

como espaço vivido, dar visibilidade a diferentes vozes e experiências – enfim, criar alternativas de construção de um outro tipo de conhecimento e de práticas emancipatórias (JESUS, 2004, p. 126).

Por essa via, a educação do campo poderia ser definida como uma formação que visa reconhecer os sujeitos para que estes recuperem sua identidade de trabalhador do campo. Isso permitiria que eles construíssem sua autonomia intelectual de modo que pudessem exercer sua cidadania em seu espaço natural.

Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005) acreditam que um projeto de educação integral dos trabalhadores deveria apreender uma proposta que envolvesse o princípio educativo ontológico e histórico na educação geral e profissional. O primeiro sentido proporcionaria a compreensão do processo histórico de produção científica e tecnológica, que entendem “como conhecimento desenvolvido e aprimorado socialmente para a transformação das condições naturais de vida e a ampliação das capacidades, das potencialidades e dos sentidos humanos” (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005, p. 2). Já o segundo sentido consideraria que “o trabalho é princípio educativo na educação básica, na medida em que coloca exigências específicas para o processo educativo”, o que os autores argumentam que visa à “participação direta dos membros da sociedade no trabalho socialmente produtivo” (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005, p. 2). Assim, a unidade entre educação do campo e a educação profissional seria possível por meio de uma proposta curricular singular para as escolas do campo como também justificaria a formação específica para o trabalho produtivo no próprio campo.

Os autores ainda defendem que, nesse contexto, se associam à concepção de ciência, isto é, o conhecimento produzido e legitimado socialmente, fruto de um processo de compreensão e transformação dos fenômenos naturais e sociais, à tecnologia e à cultura no trabalho socialmente constituído para a vida em sociedade. Para tanto, compreendem que a formação profissional é um dos meios que permite ao trabalhador apropriar-se do conhecimento científico, que dá sentido à força produtiva, expressando-se por técnicas e procedimentos a partir da compreensão dos conceitos científicos e tecnológicos básicos que sempre foram negados aos sujeitos do campo.

Para Frigotto (2001), os processos educativos se constituem em práticas sociais na comunidade que subordina o trabalho. Dessa forma, bens da natureza, a ciência e a tecnologia aparecem como propriedade privada, o que tem como consequência a alienação e a exclusão de milhões de pessoas de uma vida digna e dos direitos aos bens cívicos necessários a esta.

Assim, para ele, o projeto do governo federal, desde a organização ao conteúdo da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que regulamenta a educação profissional, subordina-se às ideias do mercado e do capital bem como a um modelo excludente, concentrador de renda e predatório. O autor chama a atenção para um projeto de educação profissional que se centre numa perspectiva emancipadora, definido em cinco pontos importantes, que, em síntese, podem ser assim traduzidos:

- a. No espaço ético-político a necessidade da construção contra-hegemônica, na qual seus valores se concentrem na democracia efetiva, na igualdade e solidariedade entre os seres humanos;

- b. No campo educativo se centrar na ideia de uma educação *omnilateral*, tecnológica ou politécnica formadora de sujeitos autônomos e protagonistas de cidadania ativa, articulado com um projeto de Estado que vise ao desenvolvimento sustentável;
- c. A necessidade de uma formação técnico-profissional articulada a um projeto de desenvolvimento sustentável e que essa seja vinculada à educação básica e à dimensão ético-política de formação dos sujeitos;
- d. Que a educação profissional seja inscrita num projeto alternativo de desenvolvimento humano, social, político, cultural e econômico, no qual se coloque o ser humano no centro e não o mercado.
- e. A sociedade e a educação geral e profissional devem demandar um processo que articule organicamente as relações sociais de produção e as relações políticas, culturais e educativas (FRIGOTTO, 2001, grifos no original).

Seguindo esse pensamento, Frigotto (2001) defende uma educação que possibilite mudança social. Para isso é necessário, no entanto, que a educação seja apreendida na sua dimensão ontológica e histórica, de modo que permita a formação de um sujeito autônomo e crítico de sua realidade social, econômica, política e cultural; um ser que possa transformar sua realidade em uma sociedade mais justa e igualitária. Essa seria uma proposta adequada à unidade entre educação profissional e educação do campo.

Corroborando essa ideia, Moura (2008) entende a educação profissional como a busca de integração entre a escola e o trabalho. Para ele, os Institutos Federais de Educação Profissional, Científica e Tecnológica são instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurricular e multicampi, especializadas na oferta

de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos às suas práticas pedagógicas.

Nessa perspectiva, Moura (2008) destaca que as instituições de Educação Profissional e Tecnológica (EPT) enfrentam diversos desafios para cumprir a função que lhes demanda a sociedade. Desse modo, o autor defende que é necessário aproximar mais a ação de cada instituição de EPT do seu entorno, para que possam penetrar mais na realidade social, econômica e laboral, visando, assim, contribuir para a sua transformação. Ainda de acordo com o autor, é necessário estabelecer um diálogo social que envolva as instituições e as áreas de conhecimento como a sociologia, a educação, a psicologia, a economia, e a organização empresarial bem como os sindicatos e a sociedade civil. Assim, na perspectiva do diálogo, poderiam contribuir para que essas instituições compreendessem de uma forma mais profunda a realidade socioeconômica, para que pudessem atender às demandas e também potencializar processos voltados para transformação da realidade socioeconômica e cultural.

A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NA EDUCAÇÃO DO CAMPO NO PNE (2014-2024)

É necessário compreendermos a formação a ser oferecida para os sujeitos do campo, permitindo que se construa uma unidade entre esta e a educação profissional, bem como a autonomia educativa imprescindível para esses sujeitos. Veremos, assim, como essas estão postas na dimensão legal em um dos marcos da política educacional brasileira atual, o Plano Nacional de Educação (2014-2024). Para

tanto, destacamos do documento as propostas que envolvem a educação profissional e a educação do campo.

Podemos dizer, de acordo com Molina, Montenegro e Oliveira (2009), que há graves carências na educação no campo, entre as quais:

a taxa de analfabetismo da população de 15 anos ou mais, que concentra 23,3% na área rural, três vezes superior àquele da zona urbana, que se encontra em 7,6%; a escolaridade média da população de 15 anos ou mais, que vive na zona rural, é de 4,5 anos, enquanto no meio urbano, na mesma faixa etária, encontra-se em 7,8 anos; as condições de funcionamento das escolas de ensino fundamental extremamente precárias, pois 75% dos alunos são atendidos em escolas que não dispõem de biblioteca, 98% em escolas que não possuem laboratório de ciências, 92% em escolas que não têm acesso à internet (MOLINA; MONTENEGRO; OLIVEIRA, 2009, p. 4).

Ainda seguindo essas autoras, vemos que um dos maiores problemas é a oferta educacional insuficiente, pois há, de forma muito precária, cobertura somente para os anos iniciais do ensino fundamental. Elas argumentam que ocorre uma desproporção entre o número de vagas nos anos iniciais e nos anos finais, o que dificulta o progresso escolar daqueles alunos que aspiram continuar seus estudos nas escolas de sua localidade. Podemos inferir, portanto, que a educação profissional para os jovens do campo não é pauta política nem ação governamental. As autoras ainda argumentam que, em razão desses problemas, pode-se destacar que a taxa de escolarização líquida no campo é muito baixa: no ensino médio (15 a 17 anos), a área rural tem uma taxa de 30,6%, e a área urbana, 52,2%;

no ensino superior (18 a 24 anos), a área rural tem uma taxa de 3,2%, e a área urbana, de 14,9%. Desse modo, as autoras denunciam que as baixas taxas de escolarização são resultado da distorção idade-série no campo, que já se apresenta no ensino fundamental e vai se agravando nos outros níveis de educação, notadamente na educação dos jovens (MOLINA; MONTENEGRO; OLIVEIRA, 2009).

As autoras argumentam também que existe uma cultura entre os gestores públicos que acredita na inferioridade do espaço rural, o que permite a precarização estrutural nesse território. Isso pode ser observado do mobiliário escolar ao transporte bem como na formação dos educadores que irão trabalhar nessas localidades, que não são concursados, mudam várias vezes de escola num mesmo ano letivo, têm baixa remuneração e cujas condições de trabalho são extremamente precárias.

Para Molina, Montenegro e Oliveira (2009) o Movimento da Educação do Campo levanta a questão do abandono das escolas rurais pelo Estado, denunciando, a partir de suas práticas e suas lutas, como vão construindo, simultaneamente, o desenvolvimento de uma nova concepção de escola para o campo. Assim, podemos dizer que os sujeitos desse movimento questionam a tradicional escola rural na sua forma de ensinar, em suas metodologias, em suas relações com os sujeitos do campo e em sua cultura de localidade.

O PNE vigente (2014-2024), aprovado pela Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014 (BRASIL, 2014), retrata algumas metas para atender à demanda da educação do campo. No artigo 8º, destaca que é papel dos estados, Distrito Federal e dos municípios elaborarem seus respectivos planos de educação, nos quais precisam adequar os planos já aprovados em lei, em consonância com as diretrizes, metas e estratégias previstas no PNE (BRASIL, 2014). Desse

documento, apontamos no Quadro 1, as metas e as estratégias que visam a atender à demanda da educação do campo bem como da educação profissional:

Quadro 1 – PNE (2014-2024): metas e estratégias para a educação do campo e educação profissional

METAS E ESTRATÉGIAS QUE ATENDEM AS MODALIDADES: EDUCAÇÃO DO CAMPO E EDUCAÇÃO PROFISSIONAL
<p>Meta 2: universalizar o ensino fundamental de nove anos para toda a população de seis a quatorze anos e garantir que pelo menos noventa e cinco por cento dos alunos concluam essa etapa na idade recomendada, até o último ano de vigência deste PNE.</p> <p>Estratégia 2.6: Desenvolver tecnologias pedagógicas que combinem, de maneira articulada, a organização do tempo e das atividades didáticas entre a escola e o ambiente comunitário, considerando as especificidades da educação especial, das escolas do campo e das comunidades indígenas e quilombolas (p. 51).</p>
<p>Meta 3: universalizar, até 2016, o atendimento escolar para toda a população de quinze a dezessete anos e elevar, até o final do período de vigência deste PNE, a taxa líquida de matrículas no ensino médio para oitenta e cinco por cento (p. 51).</p> <p>Estratégia 3.10: fomentar programas de educação e de cultura para a população urbana e do campo de jovens, na faixa etária de quinze a dezessete anos, e de adultos, com qualificação social e profissional para aqueles que estejam fora da escola e com defasagem no fluxo escolar (p. 54).</p>
<p>Meta 4: universalizar, para a população de quatro a dezessete anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados (p. 54).</p> <p>Estratégia 4.3: implantar, ao longo deste PNE, salas de recursos multifuncionais e fomentar a formação continuada de professores e professoras para o atendimento educacional especializado nas escolas urbanas, do campo, indígenas e de comunidades quilombolas (p. 55).</p>
<p>Meta 6: oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, cinquenta por cento das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, vinte e cinco por cento dos(as) alunos(as) da educação básica (p. 55).</p> <p>Estratégia 6.7: atender as escolas do campo e de comunidades indígenas e quilombolas na oferta de educação em tempo integral, com base em consulta prévia e informada, considerando-se as peculiaridades locais (p. 60).</p>

Meta 7: fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem.

Estratégia 7.13: garantir transporte gratuito para todos(as) os(as) estudantes da educação do campo na faixa etária da educação escolar obrigatória, mediante renovação e padronização integral da frota de veículos, de acordo com especificações definidas pelo Instituto Nacional de Metrologia, Qualidade e Tecnologia (Inmetro), e financiamento compartilhado, com participação da União proporcional às necessidades dos entes federados, visando a reduzir a evasão escolar e o tempo médio de deslocamento a partir de cada situação local (p. 62).

Estratégia 7.14: desenvolver pesquisas de modelos alternativos de atendimento escolar para a população do campo que considerem as especificidades locais e as boas práticas nacionais e internacionais (p. 64).

Estratégia 7.26: consolidar a educação escolar no campo de populações tradicionais, de populações itinerantes e de comunidades indígenas e quilombolas, respeitando a articulação entre os ambientes escolares e comunitários e garantindo: desenvolvimento sustentável e preservação da identidade cultural; a participação da comunidade na definição do modelo de organização pedagógica e de gestão das instituições, consideradas as práticas socioculturais e as formas particulares de organização do tempo; a oferta bilíngue na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, em língua materna das comunidades indígenas e em língua portuguesa; a reestruturação e a aquisição de equipamentos; a oferta de programa para a formação inicial e continuada de profissionais da educação; e o atendimento em educação especial (p. 65-66).

Estratégia 7.27: desenvolver currículos e propostas pedagógicas específicas para educação escolar para as escolas do campo e para as comunidades indígenas e quilombolas, incluindo os conteúdos culturais correspondentes às respectivas comunidades e considerando o fortalecimento das práticas socioculturais e da língua materna de cada comunidade indígena, produzindo e disponibilizando materiais didáticos específicos, inclusive para os(as) alunos(as) com deficiência (p. 66).

Meta 10: oferecer, no mínimo, vinte e cinco por cento das matrículas de educação de jovens e adultos, nos ensinos fundamental e médio, na forma integrada à educação profissional.

Estratégia 10.3: fomentar a integração da educação de jovens e adultos com a educação profissional, em cursos planejados, de acordo com as características do público da educação de jovens e adultos e considerando as especificidades das populações itinerantes e do campo e das comunidades indígenas e quilombolas, inclusive na modalidade de educação a distância (p. 70).

Meta 11: triplicar as matrículas da educação profissional técnica de nível médio, assegurando a qualidade da oferta e pelo menos 50% (cinquenta por cento) da expansão no segmento público.

Estratégia 11.9: expandir o atendimento do ensino médio gratuito integrado à formação profissional para as populações do campo e para as comunidades indígenas e quilombolas, de acordo com os seus interesses e necessidades (p. 71).

Meta 12: elevar a taxa bruta de matrícula na educação superior para cinquenta por cento e a taxa líquida para trinta e três por cento da população de dezoito a vinte e quatro anos, assegurada a qualidade da oferta e expansão para, pelo menos, quarenta por cento das novas matrículas, no segmento público.

Estratégia 12.13: expandir atendimento específico a populações do campo e comunidades indígenas e quilombolas, em relação a acesso, permanência, conclusão e formação de profissionais para atuação nessas populações (p. 73).

Meta 14: elevar gradualmente o número de matrículas na pós-graduação stricto sensu, de modo a atingir a titulação anual de sessenta mil mestres e vinte e cinco mil doutores.

Estratégia 14.5: implementar ações para reduzir as desigualdades étnico-raciais e regionais e para favorecer o acesso das populações do campo e das comunidades indígenas e quilombolas a programas de mestrado e doutorado (p. 76).

Meta 15: garantir, em regime de colaboração entre a União, os estados, o Distrito Federal e os municípios, no prazo de um ano de vigência deste PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do caput do artigo 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurado que todos os professores e as professoras da educação básica tenham formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam.

Estratégia 15.5: implementar programas específicos para formação de profissionais da educação para as escolas do campo e de comunidades indígenas e quilombolas e para a educação especial (p. 78).

Meta 18: assegurar, no prazo de dois anos, a existência de planos de carreira para os(as) profissionais da educação básica e superior pública de todos os sistemas de ensino e, para o plano de carreira dos(as) profissionais da educação básica pública, tomar como referência o piso salarial nacional profissional, definido em lei federal, nos termos do inciso VIII do artigo 206 da Constituição Federal.

Estratégia 18.6: Considerar as especificidades socioculturais das escolas do campo e das comunidades indígenas e quilombolas no provimento de cargos efetivos para essas escolas (p. 82).

Fonte: Brasil (2014).

Destacamos que o PNE atende às demandas que discutem o reconhecimento da diversidade sociocultural e o direito à igualdade e à diferença, o que viabiliza sua operacionalidade para educação do campo, além de permitir a articulação com o projeto global de educação no nosso país. Assim, na Lei 13.005, no artigo 8º do PNE (2014-2024), o item II considera “as necessidades específicas das populações do campo e [as] comunidades indígenas e quilombolas, asseguradas a equidade educacional e a diversidade cultural” (BRASIL, 2014, p. 45).

Seguindo esse pensamento, é possível apreender que nessa medida já encontramos a percepção dos movimentos da educação do campo, na questão de apreender a singularidade de cada comunidade para, de fato, construir uma educação que garanta a identidade desses sujeitos. Desse modo, poderemos pensar que, assim, as práticas pedagógicas podem identificar os principais desafios e as necessidades da comunidade de que faz parte a escola, permitindo que ela se torne significativa e útil para a vida dos estudantes e da comunidade.

Para Freire (1967), a realidade contextualizada, interpretada e argumentada indica as pautas do fazer educativo, dos conteúdos, das exigências, possibilidades, desafios etc., iniciando assim o processo de transformação, isto é, construindo a humanização do indivíduo, na medida em que segue na direção de sua libertação. Corroborando esse pensamento, Silva (2009) destaca que o processo de humanização só é possível quando as pessoas se educam e se humanizam construindo processos identitários, pelo reconhecimento e pelas interações entre suas diferenças.

Esse argumento está de acordo com a ideia de Fleuri (2000 *apud* SILVA, 2009), quando este afirma que a educação deveria

ter uma perspectiva intercultural, isto é, permitir a construção de processos em que os diferentes sujeitos desenvolvessem relações de reciprocidade, tanto conflituais como cooperativas. Para esse autor, a escola deveria ser o lugar de vivências e do desenvolvimento de novos olhares, o que permitiria a construção de um novo homem e de uma nova mulher (FLEURI, 2000 *apud* SILVA, 2009).

Outra meta trazida no PNE e que visa permitir a construção de um desenvolvimento diferenciado é destacada na estratégia 3.7, quando reconhece a necessidade de “fomentar a expansão das matrículas gratuitas de ensino médio integrado à educação profissional, observando-se as peculiaridades das populações do campo, das comunidades indígenas e quilombolas e das pessoas com deficiência” (BRASIL, 2014, p. 54).

Essa estratégia possibilita a compreensão das necessidades locais, ou seja, os sujeitos do campo de forma individual e coletiva podem entender com mais consistência seu contexto e, assim, propor alternativas para transformar sua realidade e a da comunidade como um todo.

Isso também nos remete ao que destaca o Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010, que içou a educação do campo à política de Estado, numa tentativa de superar os limites existentes em sua execução apenas a partir de programas de governo, o que não garantia sua permanência e continuidade. Destacamos o artigo 1º:

Art. 1º A política de educação do campo destina-se à ampliação e qualificação da oferta de educação básica e superior às populações do campo, e será desenvolvida pela União em regime de colaboração com os estados, o Distrito Federal e os municípios, de acordo com as diretrizes e metas estabelecidas

no Plano Nacional de Educação e o disposto neste Decreto (BRASIL, 2010, p. 1).

Desse modo, podemos dizer que a estratégia 3.7 do PNE visa atender a esse decreto quando fomenta a ampliação e a qualificação da educação básica e da educação superior para a população do campo.

As estratégias, em suma, visam satisfazer a demanda de ampliação do acesso à educação no ensino médio e na educação profissional, ampliando a possibilidade de formação dos alunos do campo, além de assegurar que a formação esteja de acordo com o contexto sociocultural da população do campo.

Compreendendo que, em sociedade, o ser humano estabelece relações com a natureza por meio do trabalho, é necessário colocar no centro do debate a ciência, a tecnologia e a cultura, e que estas precisam estar pautadas numa racionalidade ética. Desse modo, a pesquisa *sobre e no* cenário onde vive a população do campo pode contribuir para solucionar problemas comunitários, notadamente das classes populares.

Assim, acreditamos, como diz Moura (2008), que os processos educativos, quando estruturados a partir desse referencial, podem contribuir para a formação de cidadãos emancipados, capazes de participar ativamente nas transformações políticas como sujeitos nas esferas pública e privada. Dessa forma, serão capazes de apontar na direção de melhorias coletivas em prol de uma sociedade justa.

Para Moura (2008), a educação profissional busca integrar a escola e o trabalho, tendo em vista técnicas de produção e critérios de produtividade bem como o domínio operacional de determinado fazer, a compreensão global do processo produtivo, a compreensão

do saber tecnológico, a valorização da cultura do trabalho e a mobilização dos valores necessários à tomada de decisões.

Para Molina e Freitas (2011), é necessário que a escola do campo promova a construção de espaços coletivos de decisão sobre os trabalhos que podem vir a ser executados bem como sobre as prioridades das comunidades em que a escola pode contribuir.

Outra dimensão significativa nas escolas do campo é a lógica do trabalho e da organização coletiva, na qual se deve ensinar aos alunos a própria organização escolar, visando trabalhar o coletivo, pois esse é um relevante mecanismo de formação que permitirá a construção de processos de transformação social, envolvendo também as vivências e as experiências de resolução e administração de conflitos e diferenças decorrentes das práticas coletivas, o que pode gerar aprendizados para atitudes e relações fora da escola.

Dessa forma, podemos dizer que as políticas educacionais voltadas para a educação do campo precisam desenvolver ações que contribuam para a transformação das relações e das ideologias que fundamentam as relações sociais na lógica do capital, de modo que permitam uma postura por parte da escola de um ponto de vista político da emancipação da classe trabalhadora, ressignificando os valores da subordinação do trabalho ao capital, isto é, ter o trabalho como um valor central, enquanto atividade criativa, na qual o ser humano cria, dá sentido e sustenta a vida.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Já concluindo este texto, que procurou refletir como se apresenta a educação profissional em unidade reflexiva com a educação do campo, ratificamos que a educação do campo no contexto brasileiro

deveria vincular a formação do sujeito em sua dimensão para o mundo do trabalho. Dessa forma, procuramos apontar como essa relação se configura no PNE (2014-2024), numa perspectiva – em termos de possibilidades – de apreender se o plano, em suas metas e estratégias, procura contribuir com a formação e o aperfeiçoamento da mão de obra dos sujeitos de campo.

Enfatizamos que a educação do campo foi resultado de lutas dos movimentos sociais vinculados ao campo, que acreditavam que é pela educação que poderiam mudar sua realidade. Destacamos que muito se tem discutido sobre os princípios que deveriam reger a educação do campo e, entre muitas discussões, ganha destaque a necessidade de contextualizá-la em nível básico bem como profissional, com a realidade sociocultural dos alunos do campo, para que se alcance uma formação eficiente e resulte em soluções aos problemas no contexto das comunidades do campo.

Essa mudança foi notada em experiência como professora do ensino superior, lecionando a disciplina Educação do Campo, na qual destacamos, na história da formação da área, a necessidade de um olhar diferenciado para as comunidades do campo, ou seja, uma prática pedagógica e metodológica diferenciada que vise estar contextualizada com a realidade das comunidades em torno das escolas – o que proporcionaria sentido à educação e à realidade dos sujeitos do campo, de modo a garantir a construção cidadã dos alunos e uma mudança sociocultural nessas populações.

Ao observarmos as duas modalidades no PNE, notamos que este destaca a necessidade de ampliação do acesso à educação para as comunidades do campo, enfatizando a ampliação do número de vagas, em todos os níveis, bem como a articulação da educação contextualizada com a realidade de cada comunidade, ressaltando

o reconhecimento da identidade dos sujeitos do campo. Assim, podemos enfatizar que o documento destaca as articulações dos movimentos da educação do campo quanto à questão do acesso, da inclusão e de pertencimento. Esse contexto é apontado no PNE quando do destaque quanto ao ensino médio integrado com a educação profissional, que procura atender às habilidades, às diversas áreas profissionais e, entre estas, aquelas que atendem às necessidades do campo, principalmente para melhorar a formação dos jovens e adultos dessas comunidades, enfatizando o que dizem autores como Molina, Montenegro e Oliveira (2009), Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005) e Moura (2008), visando melhorar a vida sociocultural e cidadã dos sujeitos do campo.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010. Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – Pronera. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, ano 147, n. 212, p. 1-3, 5 nov. 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/marco-2012-pdf/10199-8-decreto-7352-de4-de-novembro-de-2010/file>. Acesso em: 31 ago. 2018.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, ano 134, n. 248, p. 27833-27841, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 20 ago. 2000.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Agrário. Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária. **Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária**: manual de operações. Brasília: MDA, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação**. Brasília: MEC, 2014.

CALAZANS, Maria Julieta. Para compreender a educação do estado no meio rural. *In*: TERRIEN Jacques; DAMASCENO, Maria Nobre (coord.). **Educação e escola no campo**. Campinas: Papyrus, 1993. p. 15-40.

DELGADO, Guilherme Cassel. Condições para o desenvolvimento dos projetos de assentamento: alguns aspectos econômicos. **Revista da Associação Brasileira de Reforma Agrária – ABRA**, São Paulo, v. 34, n. 2, p. 149-154, jul./dez. 2007.

FREIRE, Paulo. **A sombra desta mangueira**. São Paulo: Olho d'água, 1995.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática de liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação e trabalho: bases para debater a educação profissional emancipatória. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 19, n. 1, p. 71-87, jan./jun. 2001.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. O trabalho como princípio educativo no projeto de educação integral de trabalhadores. *In*: COSTA, Hélio da; CONCEIÇÃO, Martinho da (org.). **Educação integral e sistema de reconhecimento e certificação**

educacional e profissional. São Paulo: CUT, 2005. p. 19-62. Disponível em: http://redeescoladegoverno.rs.gov.br/upload/1392215839_O%20TRABALHO%20COMO%20PRINC%3%8DPIO%20EDUCATIVO%20NO%20PROJETO.pdf. Acesso em: 31 ago. 2015.

JESUS, Sônia Meire Santos Azevedo de. Questões paradigmáticas da construção de um projeto político da educação do campo. *In*: MOLINA, Mônica Castagna; JESUS, Sônia Meire Santos Azevedo de (org.). **Contribuições para a construção de um projeto de educação do campo.** Brasília: Nead, 2004. p. 109-130. (Por uma educação do campo, n. 5)

KOLLING, Edgar; VARGAS, Maria Cristina; CALDART, Roseli. MST e educação. *In*: CALDART, Roseli *et al.* (org.). **Dicionário da educação do campo.** Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; São Paulo: Expressão Popular, 2012. p. 502-509.

LEITE, Sérgio Celani. **Escola rural:** urbanização e políticas educacionais. São Paulo: Cortez, 1999.

MARTINS, Fernando José. Educação do campo: processo de ocupação social e escolar. *In*: CONGRESSO INTERNACIONAL DE PEDAGOGIA SOCIAL, 2., 2009, São Paulo. **Anais [...].** São Paulo: Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2009. Disponível em: <http://www.proceedings.scielo.br/pdf/cips/n2/o6.pdf>. Acesso em: 31 ago. 2018.

MOLINA, Mônica Castagna; MONTENEGRO, João Lopes de Albuquerque; OLIVEIRA, Liliane Lúcia Nunes de Aranha. **Das desigualdades aos direitos:** a exigência de políticas afirmativas para a promoção da equidade educacional no campo. Brasília: Conselho de

Desenvolvimento Econômico e Social (CDES), 2009. Disponível em: <http://www.gepec.ufscar.br/textos-1/textos-educacao-do-campo>. Acesso em: 27 abr. 2015.

MOLINA, Mônica Castagna; FREITAS, Helana Célia de Abreu. Avanços e desafios na construção da educação do campo. **Em Aberto**, Brasília, v. 24, n. 85, p. 17-31, abr. 2011.

MOURA, Henrique Dante. A formação de docentes para a educação profissional e tecnológica. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, Brasília, v. 1, n. 1, p. 23-38, jun. 2008.

SANTOS, Simone Cabral Marinho dos. **Nas veredas por reconhecimento social**: o papel da educação na desconstrução da inferioridade dos sujeitos do campo. 2012. Tese (Doutorado em Desenvolvimento Regional; Cultura e Representações) – Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2012.

SILVA, Maria do Socorro. Tentativa de construir uma teoria pedagógica sistêmica para impregnar o mundo de sentido: Saber, *Quer*er, Sentir e Poder. In: LUNAS, Alessandra da Costa; ROCHA, Eliene Novaes (org.). **Práticas pedagógicas e formação de educadores(as) do campo**: caderno pedagógico da educação do campo. Brasília: Dupligráfica, 2009. p. 73-106.

SOSA, Mercedes. **EU SÓ peço a Deus**: canto 513. In: CANTA povo de Deus. 10. ed. São Paulo: Loyola, 2005. p. 137.

UVA – UNIVERSIDADE ESTADUAL VALE DO ACARAÚ. **Projeto do Curso de Pedagogia**. Sobral: UVA, 2015.

O COORDENADOR PEDAGÓGICO NA MEDIAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO

Edneide da Conceição Bezerra

RECORTE NO ESTUDO

Este trabalho é parte integrante de um estudo mais amplo, desenvolvido no doutorado em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, sobre os saberes da ação do coordenador pedagógico, na mediação do trabalho docente do professor da educação de jovens e adultos (EJA). Teve como *locus* uma escola pública situada na periferia urbana da cidade de Natal, no Rio Grande do Norte. Nele se estabelece um diálogo com uma pesquisa desenvolvida na

disciplina Coordenar o trabalho na EJA no contexto da educação do campo, ministrada no curso de Especialização em Organização e Gestão Escolar para as Modalidades de Educação do Campo e Educação de Jovens e Adultos no âmbito do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, no Campus João Câmara.

A decisão de realizar pesquisas abordando o papel do coordenador pedagógico na mediação da ação pedagógica é motivada pela reconstrução de minha história de vida profissional como professora, na qual encontrei o coordenador pedagógico como o grande mediador dessa prática. As reflexões ensejadas deram origem à tese e, conseqüentemente, a este trabalho.

E POR FALAR EM COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA...

Coordenador pedagógico/supervisor, pedagógico/apoio, pedagógico/especialista, dentre outras nomenclaturas, são nomes utilizados para designar o profissional que, na escola, realiza o trabalho de mediação da prática docente. Neste trabalho será utilizado o termo “coordenação pedagógica” por ser o mais comum nos meios educacionais.

Fazer uma análise do papel desse profissional ao longo da história da educação brasileira é bastante pertinente para entendê-lo no momento atual. Neste trabalho, todavia, optou-se por não enveredar por esse caminho, focando o olhar nas demandas do momento atual para a coordenação pedagógica.

A autora portuguesa Isabel Alarcão discute essas novas demandas na vida desse profissional na escola e, principalmente, o seu papel no desenvolvimento do professor, esclarecendo que a

supervisão é uma actividade cuja finalidade visa o desenvolvimento profissional dos professores, na sua dimensão de conhecimento e de acção, desde uma situação pré-profissional até uma situação de acompanhamento no exercício da profissão e na inserção na vida da escola (ALARCÃO, 2005, p. 65)¹.

Nesse sentido, o coordenador pedagógico, sendo um profissional que ajuda o professor a ensinar, torna-se um dos agentes de mudanças na escola. A coordenação pedagógica é uma atividade que tem como objetivo o acompanhamento e a mediação da atividade docente que objetiva um resultado na aprendizagem dos alunos, na perspectiva do projeto político da escola e da proposta pedagógica. É uma atividade que tem como núcleo o ser humano: a formação da dimensão humana do professor e do aluno.

Sendo assim, o trabalho do coordenador deve ser dinamizado numa perspectiva de rede, na qual todos são chamados a participar – professores, direção, demais funcionários da escola, pais e alunos. Desse modo, Vasconcellos (2002, p. 88), inspirado em Gramsci, entende o coordenador “como um intelectual orgânico no grupo, sua práxis, portanto, comporta as dimensões reflexiva, organizativa, conectiva, interventiva e avaliativa”.

Nessa perspectiva, percebe-se o fazer do coordenador pedagógico num processo de interação com os outros da escola, sendo essa interação mais acentuada com o professor. Nesse processo de interação, o coordenador tem como função acolher o professor, de modo a perceber suas dificuldades, resistências, desânimos com a vida profissional – muito frequentes nos dias atuais – e, assim,

¹ Em Portugal a nomenclatura utilizada é “supervisão pedagógica”, e este profissional tem o seu papel focado na formação inicial do professor.

traçar um projeto de mediação que tenha como pressuposto o desenvolvimento profissional numa perspectiva reflexiva, que rompa com a resistência à mudança e que seja instigadora da chama e da paixão pelo fazer.

O coordenador pedagógico media a atividade docente. Essa mediação se dá num processo contínuo de acompanhamento do professor nos momentos de planejamento, na sala de aula, bem como nos momentos de formação continuada na escola. O coordenador pedagógico é aquele que deve estar mais próximo do professor na escola; é um grande interventor da formação docente.

O coordenador estabelece uma escuta permanente das necessidades e dos desejos do professor para que possa mediar seu apoio, facilitando, assim, o seu fazer. Sabemos que lidar com as subjetividades de várias pessoas na escola é uma tarefa difícil, e buscar uma linha de trabalho que contemple as intersubjetividades, na busca de um trabalho sincrônico, é uma tarefa quase impossível, que requer do coordenador uma contínua reflexão sobre o seu fazer.

Para isso, o coordenador deve estabelecer um canal constante de troca com os professores, de modo a estar permanentemente revendo seu trabalho. Essa parceria com os professores “possibilita ao coordenador rever seu papel, historicamente dado, de supervisionar, de deter informações, ‘para co-visionar’” (ORSOLON, 2001, p. 25).

Entende-se que, da mesma forma que há uma fragilidade na formação docente, há também fragilidade na formação da coordenação para mediar essa atividade docente².

² Esta é uma temática que requer uma discussão mais apurada, mas é uma área de pesquisa pouco explorada no Brasil.

O coordenador é um educador que deve possuir um diferencial, mas ele ainda não tem definida sua identidade que ainda está em processo de construção “de conquista, de uma territorialidade própria” nas escolas (MATE, 2002, p. 18).

Desse modo, acredita-se que, ao trazer para a discussão o papel da coordenação pedagógica e seus saberes transversais, necessários à mediação do trabalho docente na escola, contribuímos para o debate em torno do diferencial e de uma identidade que esse profissional precisa ter na instituição escolar.

METODOLOGIA DA PESQUISA

O trabalho desenvolvido se inscreve nos parâmetros da investigação qualitativa em educação e se evidencia como um estudo de caso, com alguns elementos de história de vida. Foram utilizados os seguintes instrumentos de coleta de dados: observação; questionário; entrevista semidiretiva; e documentos.

Foram atores da pesquisa dois coordenadores pedagógicos, identificados com nomes fictícios – Ana Maria e Ana Júlia –, de modo a preservarmos suas identidades.

A pesquisa de campo do doutorado foi desenvolvida no decorrer de todo o ano de 2006, no qual a pesquisadora participou de todos os momentos em que a coordenação pedagógica estava em ação. Nesses momentos, nossa atenção esteve focada na apreensão de questões/indagações, entre as quais: Que saberes da ação pedagógica são requeridos do coordenador pedagógico, na mediação/orientação de professores? Nota-se que encontramos no *locus* de pesquisa um trabalho pedagógico que tem uma coordenação atuante. Desde já se

ênfatisa que “ao desempenhar suas funções, o coordenador busca, em última instância, contribuir para a efetivação do processo de ensino e aprendizagem, o que exige a mobilização de uma série de saberes” (ANDRÉ; VIEIRA, 2006, p. 17).

Estar no “chão” da escola pública, como pesquisadora, significa uma oportunidade ímpar, proporcionando ricas reflexões sobre a escola e sua complexa teia no cumprimento de sua função social: o ensinar/aprender, “o dia de um coordenador pedagógico é repleto de acontecimentos variados, superpostos e imprescindíveis. A cada nova situação, a cada novo fato, ele é chamado a acionar um ou mais de seus saberes e a construir novos” (ANDRÉ; VIEIRA, 2006, p. 17).

A análise do material colocou frente a frente um conjunto de elementos que deram condições de apreender a complexidade que é ser coordenador pedagógico na escola pública, e que muitos são os saberes requeridos na ação de coordenar o trabalho na EJA, particularmente no campo.

Na pesquisa desenvolvida na disciplina Coordenar o trabalho na EJA no contexto do campo, no curso de especialização Organização e Gestão Escolar para as Modalidades de Educação do Campo e Educação de Jovens e Adultos, os alunos foram orientados a aplicar o mesmo questionário e roteiro de entrevista aplicados na pesquisa desenvolvida no Doutorado, com algumas adaptações. O contexto de atuação dos coordenadores entrevistados nesta pesquisa é bastante diferente do desenvolvido no doutorado. Os questionários e entrevistas foram aplicados com coordenadores que atuam nos municípios de Bento Fernandes, Jandaíra, João Câmara, Maxaranguape, Parazinho, Pedra Grande, Poço Branco, Pureza, Rio do Fogo, São Miguel do Gostoso, Taipu, Touros, Caiçara do Norte, São Bento do Norte e Ceará-Mirim. Os coordenadores que

atuam nesses municípios são responsáveis pela EJA no contexto da educação do campo, sendo que nesses municípios um mesmo coordenador, às vezes, acompanha várias escolas e, em alguns casos, um coordenador tem a responsabilidade por todo o segmento da EJA.

A TECITURA DA AÇÃO DO COORDENADOR PEDAGÓGICO: SABERES NECESSÁRIOS À MEDIAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE

Os saberes da ação do coordenador pedagógico são saberes que perpassam a ação deles em qualquer nível de ensino. A compreensão e o exercício – na prática – desses saberes, pelo coordenador, são, contudo, necessários, embora insuficientes para que ele possa criar um “clima” favorável para sua atuação pedagógica com repercussões significativas no trabalho docente.

Na pesquisa desenvolvida no doutorado foi encontrada, a partir da análise do conteúdo colhido no campo, a categoria: os saberes da ação do coordenador pedagógico, integrada por três subcategorias, quais sejam: respeitar e se fazer respeitar por professores e alunos; priorizar a dimensão pedagógica no cotidiano escolar; e mediar a ação docente nas diversas etapas: planejamento; execução; avaliação.

Respeitar e se fazer respeitar por professores e alunos

O respeito mútuo proporciona um clima de harmonia no trabalho do coordenador pedagógico. As relações humanas na escola pesquisada se configuram como uma das principais ferramentas do sucesso do trabalho que lá é desenvolvido (CAMPELO, 2001, p. 33).

Apesar disso, Ana Maria acredita que, ainda, *“precisamos estudar muito sobre as relações interpessoais; acho que essas relações interpessoais são fundamentais, porque o lastro do trabalho do coordenador pedagógico é saber lidar com as pessoas”*.

Ana Maria tem mais de oito anos como coordenadora da escola; Ana Júlia tem menos de dois anos. Foi possível perceber uma relação de bastante respeito entre elas e entre elas e as professoras. Ana Maria diz que o trabalho do coordenador precisa ser de “conquista do professor”. Para ela, o coordenador precisa ter uma postura de compromisso e de responsabilidade para conquistar o respeito dos professores e dos alunos. E acrescenta:

A responsabilidade do coordenador é muito grande porque eu tenho que demonstrar para o professor que temos a mesma responsabilidade, o mesmo compromisso tanto em termos de organização funcional de horários como complementação de faltas; tenho que ser uma referência de responsabilidade. Acho que o coordenador pedagógico tem que demonstrar a situação de respeito com a instituição, mostrar que você tem um trabalho, que você produz também junto com ele, que você é parceiro junto com ele, não está ali pra estar conversando besteira, mas na hora que está conversando com alguém, você está conversando em função do trabalho da escola. Eu acho que é necessário ter essas pessoas na retaguarda para ajudar no trabalho do professor (ANA MARIA, informação verbal).

A estratégia que a escola pesquisada utiliza para que haja o respeito às normas do grupo é o regimento escolar. Foi feito o registro, logo no início da pesquisa, quando foi demonstrada a

preocupação de discutir e de revisitar o regimento da escola, em que estão expressas as normas de convivência. Em um dos encontros que aconteceu com todos os turnos, a direção apresentou o documento, já conhecido por muitos professores. Para os que chegavam à escola, era momento de conhecê-lo.

Entre coordenadores e professores a relação de respeito precisa ser construída e, nesse sentido, a confiança torna esse caminho mais fácil. A beleza da relação de confiança que foi estabelecida/percebida entre a coordenação e os professores nos mostra quão importante é a figura do coordenador no compartilhamento da tarefa de ensinar junto do professor, principalmente quando o professor está ingressando na profissão ou em um novo segmento de ensino.

Os professores, de um modo geral, têm dificuldade de dizer que não sabem; que precisam de ajuda. Quando sentem que são respeitados, têm mais facilidade de expressar suas dúvidas, pois sabem que serão acolhidos. Na escola, a figura do coordenador aparece como a pessoa junto de quem o professor vai buscar essa ajuda; mas isso só acontecerá se os professores tiverem confiança no coordenador. Ana Júlia nos diz que, para isso, o coordenador precisa:

Ter sensibilidade de acolher as angústias do professor, do aluno... Eu acho que tem que ser, não seria um conhecimento, não, mas seria de acolhedor [...]. É muito de partilha mesmo, então é saber ouvir, e saber mediar, fazer dessas queixas, dessas interrogações, pontos de partida sempre, precisa ter sabedoria pra tá encaminhando, tá sabendo levar o barco (ANA JÚLIA, informação verbal).

Para Ana Maria, o coordenador pedagógico “*precisa ser pessoa de confiança do grupo*” (informação verbal). Percebe-se que o grupo tem nela essa confiança, tanto nas questões profissionais como nas questões pessoais. Às vezes, ouvem-se alguns colegas dizerem que, quando se chega ao trabalho, deve-se deixar os problemas lá fora. Impossível! Porque professor é gente, e gente não se separa de suas tristezas, de suas alegrias: vai-se inteiro/inteira a toda parte.

Conclui-se que a vida na escola precisa ser construída numa base sólida de respeito e confiança entre os pares, com compromisso com o outro: o aluno, o professor, o funcionário. Entende-se que, agindo assim, constrói-se uma escola alicerçada em princípios éticos, pois a ética “pergunta constantemente sobre como devemos agir, sobre as normas e o conjunto de valores, sem trazer prejuízo a nenhum ser humano e a nenhuma vida necessária para o bem-estar de toda a comunidade” (ALVORI, 1999, p. 158).

Priorizar a dimensão pedagógica no cotidiano escolar

Depois de um ano letivo, acompanhando cotidianamente o trabalho da coordenação pedagógica na escola, pode-se afirmar que essa atividade exige do profissional uma vigilância enorme para não descaracterizar a atividade teórica e prática do coordenador pedagógico, transformando-a em mero ativismo.

Cotidianamente, era possível ver uma proposta que havia sido pensada para um dia de trabalho pedagógico, sendo desmontada por uma dinâmica ativista, composta por diversas tarefas – algumas previstas, outras imprevisas –, mas que deviam ser cumpridas, em geral, pela coordenação pedagógica: ora era o professor que faltava e a coordenação tinha que decidir o que fazer; ora era o material de

trabalho dos professores que a coordenação tinha que distribuir; ora era o pai, ou a mãe, que chegava para uma conversa – enfim, sempre eram muitos os afazeres diários cobrados do coordenador, o que nos levava a refletir: qual é mesmo a função do coordenador pedagógico na escola?

Os atores da pesquisa têm clareza de que a função primeira do coordenador pedagógico é a de estar junto do professor na construção da prática pedagógica. Os atores da pesquisa percebem, todavia, que o campo do fazer coisas, resolver coisas, vai tomando o tempo desse profissional.

A pesquisadora encontrou um grupo muito angustiado de coordenadoras, haja vista que, cotidianamente, seu trabalho não consegue se desenvolver como o planejado, em decorrência de “coisas que acontecem”. Percebe-se que falta, por parte desses sujeitos, mais firmeza em relação ao que, de fato, é mais importante fazer.

Sente-se, no entanto, falta da colaboração de outros segmentos da comunidade escolar, até dos professores, no cumprimento do papel do coordenador pedagógico.

Almeida (2005), que desenvolveu uma pesquisa com dez coordenadores pedagógicos na cidade de São Paulo, analisando um dia de trabalho desses profissionais e refletindo sobre as decisões que precisam tomar, quando são solicitados em várias frentes ao mesmo tempo, conclui:

Tomar decisões diante de tantas solicitações, tantas emergências, tantos conflitos que representam o cotidiano escolar não é fácil. Usando de uma metáfora, como fizeram os depoentes, o coordenador está sempre diante de um labirinto de escolhas. É preciso ter sagacidade para definir alguns pontos e

atacá-los com os recursos adequados, levando em conta a situação concreta da escola, inserida num sistema escolar mais amplo, e os seus próprios limites, profissionais e pessoais (ALMEIDA, 2005, p. 45).

Assim como aponta Almeida (2005), em sua pesquisa sobre o cotidiano dos coordenadores, observações da pesquisa aqui apresentada compartilham com essas mesmas situações, do que abstraímos que esse profissional tem uma identidade ainda frágil na escola. Dessa forma, defende-se por essa via que já é momento de definir a territorialidade desse profissional.

Ana Maria tem uma preocupação enorme com sua responsabilidade e se esforça bastante para fazer um trabalho com qualidade social; contudo, o resultado da pesquisa apreendeu que ela ainda tem dificuldade em adotar uma postura mais firme quanto a sua verdadeira função na escola.

Ana Júlia argumenta que deixa de fazer um atendimento mais sistemático aos professores porque se envolve em outras atividades, como entregar fardas, material, pensar em eventos; “*é fazer, fazer e fazer*”, segundo ela (informação verbal). Nos momentos em que a coordenação conseguia priorizar o trabalho pedagógico, podia-se perceber, porém, quanto este era significativo para todos.

Ressalta-se ainda que se constata nessa pesquisa como também nos documentos oficiais, nos discursos dos pesquisadores que foram trazidos para discussão e em algumas instituições privadas, um espaço muito aberto em relação à atuação do coordenador, quanto à definição de papéis e modos de atuação.

MEDIAR A AÇÃO DOCENTE NAS DIVERSAS ETAPAS: PLANEJAMENTO; EXECUÇÃO; AVALIAÇÃO

Como já foi ressaltado, o cuidado do coordenador não deve ser, apenas, planejar mas também acompanhar se o planejado está sendo executado. Assim, importa também saber: que aprendizagem os alunos alcançaram e se essa aprendizagem contempla os objetivos propostos.

No dizer de Madalena Freire (1997), planejar é sonhar, é idealizar o que se pretende alcançar. Primeiro, ele [o planejamento] existe no mundo irreal, no campo das ideias para, depois, chegar ao mundo real.

O planejamento parte sempre do que se quer que o aluno saiba; o que é importante que ele saiba, mas, para começar um planejamento, parte-se de uma avaliação: o que sabem nossos alunos? O que querem aprender? Madalena Freire (1997, p. 56) aponta os momentos do planejamento:

- a. Avaliação.
- b. Levantamento do processo das hipóteses do planejamento, especificando objetivos gerais e específicos das atividades, envolvendo: materiais, tempo e espaço.
- c. Acompanhamento do desenvolvimento da ação planejada: conferindo sua adequação ou não, suas possíveis mudanças etc.
- d. Avaliação reflexiva do produto conquistado.
- e. Replanejamento.

Considerando o exposto, qual o papel do coordenador e do professor nesse processo? Eles têm a mesma função? Madalena

Freire (1997) destaca que o cuidado do professor com seus alunos deve ser o mesmo do coordenador com seus professores.

Pode-se dizer que, se o coordenador deseja que o professor tenha cuidado no acompanhamento do seu aluno, em todas as etapas do planejamento, precisa ser ele – o coordenador – o exemplo desse cuidado.

Esse acompanhar, na perspectiva democrática, significa: interferir, questionar, problematizar, germinando a mudança. Acompanhar significa também buscar cotidianamente sintonia entre meus objetivos e minha ação. Sintonia entre teoria e prática (FREIRE, 1997, p. 58).

Mais uma vez, é necessário inferir que é urgente repensar o papel do coordenador na escola. Os professores precisam ter nele esse apoio e encontrar nele uma referência. Apesar das dificuldades destacadas, os achados da pesquisa apontam para um trabalho do coordenador numa perspectiva colaborativa, em que professores e coordenadores movimentam suas práticas, num constante pensar/fazer e fazer/pensar sobre os “pensares” e “fazereres” – seus e dos outros –, o que é bastante enriquecedor.

Além do planejamento e do acompanhamento, chega o momento final que também é momento de recomeço: a avaliação, na qual deve haver preocupações – não só com o produto mas também com o processo de construção de conhecimento. Como se deu o processo de aquisição? Que dificuldades tiveram que ser superadas? Qual o produto que atingimos? Ao mesmo tempo que se pensa aonde se vai chegar, pensa-se também no que poderia ter sido feito para ser melhor. Nesse movimento nasce o replanejamento. E “é nessa concepção que o planejamento é um processo ininterrupto,

processual, organizador da conquista prazerosa dos nossos desejos onde o esforço, a perseverança, a disciplina, são armas de luta cotidiana para a mudança pedagógica” (FREIRE, 1997, p. 58).

A nossa pesquisa ratificou que o coordenador pedagógico na escola precisa ser o parceiro do professor na construção de sua prática. A relação professor/coordenador precisa ser uma relação de partilha, de acolhimento, de escuta, de ajuda, de respeito. Uma relação em que quem ensina, aprende e na qual quem aprende, ensina. É necessário que essa relação aconteça permeada pela “amorosidade, afeto e cuidado com o outro” (FREIRE, 1996). Essa perspectiva ainda não é realidade por inteiro na escola pesquisada; todavia, pode-se dizer que, no plano das ideias e da vontade, está explícito esse desejo.

Para tanto, são requeridos, dos coordenadores pedagógicos, saberes que se procura apreender no campo da pesquisa e na conclusão da tese. Para este trabalho são apresentados os saberes transversais. Acredita-se que, apesar das limitações – nossas e deste trabalho –, contribuímos para a construção desse arcabouço sobre os saberes da ação do coordenador pedagógico.

O COORDENADOR PEDAGÓGICO E OS SABERES NECESSÁRIOS À MEDIAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE: UM DIÁLOGO COM A DISCIPLINA COORDENAR O TRABALHO NA EJA NO CONTEXTO DO CAMPO

Depois da conclusão do doutorado, fomos convidadas para organizar vários cursos que tinham como foco discutir o papel do coordenador pedagógico no âmbito da mediação da ação docente na escola. Um dos cursos trabalhados foi com a disciplina

Coordenar o trabalho na EJA no contexto do campo, desenvolvida na especialização Organização e Gestão Escolar para as Modalidades de Educação do Campo e Educação de Jovens e Adultos.

Essa especialização se torna uma experiência exitosa no sentido de ser parte da implementação de

iniciativas voltadas à educação do campo e à educação de jovens e adultos (EJA), de modo a contemplar aspectos da diversidade sócio-política e cultural dos sujeitos que moram, trabalham e estudam no campo, bem como a elevação da escolaridade com profissionalização no sentido de contribuir para a integração sociolaboral de um grande contingente de cidadãos cerceados no seu direito de cursar e de concluir a educação básica com qualidade social (IFRN, 2010, p. 5).

A disciplina, de 60 horas, discutiu fundamentos históricos da coordenação pedagógica; o papel da coordenação pedagógica na escola; a coordenação pedagógica e a elaboração da proposta pedagógica da escola e sua operacionalização; a coordenação pedagógica no encaminhamento do projeto educativo da escola e a qualidade social do ensino; a coordenação pedagógica e a orientação da comunidade escolar.

Depois da discussão conceitual, foi proposto um seminário no qual os alunos iriam desenvolver uma pesquisa junto dos coordenadores que atuam na EJA, no contexto da educação do campo. A pesquisa teve como foco os mesmos Saberes da ação do coordenador pedagógico encontrados na pesquisa do doutorado. Desse modo, os alunos apresentaram, em um seminário, a pesquisa desenvolvida junto aos coordenadores.

O estudo trouxe um contexto de atuação do coordenador pedagógico bastante preocupante e diferente do que foi encontrado na pesquisa do doutorado, na qual, apesar das fragilidades ainda percebidas na atuação do coordenador pedagógico da EJA, nota-se que, no *locus*, foi encontrado um trabalho pedagógico que tem uma coordenação atuante.

Na pesquisa desenvolvida na disciplina, os coordenadores não têm uma identidade com o contexto da EJA e do campo. Estão lá porque têm o dia preenchido por outras atividades e só resta o horário da noite. Não foram para essa modalidade por opção, por ter uma formação na área. A maioria percebe seu papel meramente burocrático: colocar alunos nas salas, entregar cadernetas, organizar os momentos de reunião para definir os conteúdos do bimestre e marcar as provas... O acompanhamento da ação docente se limita a essas ações. Em relação ao acompanhamento da aprendizagem dos alunos, ele se restringe ao desempenho nas provas. Muitos já estão no fim da carreira e não demonstram satisfação em atuar com a EJA, pois percebem esses alunos como desinteressados. Fica evidente que não existe uma leitura, por parte dos coordenadores, acerca do papel da EJA e de seus sujeitos, como também da educação do campo. Quando questionados sobre que autores sustentavam sua ação, a maioria cita Paulo Freire – esse se tornou um lugar comum: Freire é citado, mas não é vivido.

A maior preocupação dos coordenadores é com a evasão, que chega ao final do ano a mais de 50%. Quando questionados que estratégias têm utilizado para intervir nessa realidade não foi, de fato, elencada nenhuma proposta implementada.

A pesquisa evidenciou que o coordenador pedagógico faz muitas coisas dentro da escola, mas sua atuação não tem um foco, um

plano, uma identidade na construção do projeto de uma educação para jovens e adultos que vivem no campo.

Percebe-se, com essa pesquisa, que ações voltadas para a formação do coordenador da EJA no contexto do campo precisam ser implementadas dentro de uma política pública maior, voltada para esse contexto específico. Essa política deve ser construída com os sujeitos que lá atuam, e não *para* eles – como sempre se configuraram as políticas públicas nesse âmbito –, contemplando sua diversidade, de modo a se construir uma educação do campo no contexto da EJA com identidade para seus sujeitos, pois a “identidade da escola do campo é definida a partir dos sujeitos sociais a quem se destina: agricultores/as familiares, assalariados/as, assentados, ribeirinhos, caiçaras, extrativistas, pescadores, indígenas, remanescentes de quilombos” (RAMOS; MOREIRA; SANTOS, 2004, p. 35).

CONSIDERAÇÕES COMPLEMENTARES

Esta pesquisa constatou que os coordenadores pedagógicos encontram-se ainda sem uma identidade profissional, imersos em muitos fazeres e sem se darem conta do mais importante: sua mediação junto do professor. No diálogo com a pesquisa desenvolvida na disciplina Coordenar o trabalho na EJA no contexto do campo não foi diferente e percebeu-se um fosso ainda maior. Na pesquisa do doutorado, tinha-se um coordenador que refletia sobre essa ação, que observava suas fragilidades, enquanto no estudo desenvolvido na disciplina Coordenar o trabalho na EJA no contexto do campo nota-se que esse processo de reflexão ainda não estava acontecendo.

Como construir uma ação pedagógica diante das demandas cotidianas do contexto escolar? Como construir uma prática dentro de uma lógica ditada pelos órgãos oficiais? Como o coordenador vai criar/construir uma prática numa escola, onde ele é solicitado, o tempo todo, para fazer muitas coisas ao mesmo tempo, dentro das ações pragmáticas do cotidiano? Como construir um projeto para EJA no contexto do campo no qual os mediadores dos projetos – coordenadores pedagógicos – não têm compreensão desse contexto e dos sujeitos/alunos?

O campo de atuação em que o coordenador desenvolve sua ação pedagógica é permeado por relações de tensão e poder – nem sempre declaradas – dentro e fora da escola: são ordens e/ou orientações emanadas de órgãos oficiais; são demandas das comunidades do entorno da escola; são problemas do cotidiano escolar que pedem soluções rápidas; são dificuldades advindas do processo de ensinar/aprender... Enfim, são muitas situações que requerem do coordenador a mobilização de uma gama de saberes, cujo fio condutor das possíveis soluções, pelo menos no âmbito pedagógico, é o projeto político pedagógico (PPP) da escola. Várias das escolas pesquisadas na disciplina Coordenar o trabalho na EJA no contexto do campo não têm o Projeto Político Pedagógico, ou quando o têm, este não contempla as especificidades da EJA e do campo.

Muitas demandas são direcionadas aos professores – demandas que envolvem e afetam o trabalho do coordenador. Por exemplo: continuamente, chegam até os professores novas propostas de como ensinar, avaliar, organizar a escola, entre tantas outras. Os professores se queixam da dificuldade que têm para fazer a transposição didática dessas novas teorias para a realidade da escola

e da sua sala de aula. Desse modo, é exigido do coordenador que se prepare para este desafio: mediar a ação docente no sentido de conseguir o que é necessário saber para desenvolver, de forma coerente com o aporte teórico, o seu trabalho na escola. Diante do que foi encontrado na pesquisa desenvolvida na disciplina Coordenar o trabalho na EJA no contexto do campo, percebe-se que esse caminho ainda é muito longo.

Inferre-se que o coordenador pedagógico precisa ter uma posição firme em relação a essa rede de relações em que está imerso. Sua firmeza também exige dele assumir, de fato, qual o seu campo de atuação, quais as suas opções epistemológicas, porque “ser professor, hoje, é recusar as modas, a novidade pela novidade e construir um caminho pedagógico com os colegas, um caminho que busca a sensatez e a coerência” (NÓVOA, 2004, p. 28).

No contexto da educação do campo, percebe-se que a situação é preocupante. Há coordenadores atuando/mediando na condução de projetos pedagógicos de escolas na EJA sem uma identidade/formação para atuar, sem os saberes requeridos para essa ação.

Desse modo, como o coordenador vai responder a esse chamado, diante de uma formação que não o preparou para esse contexto diverso e adverso? Os atores da pesquisa desenvolvida no doutorado fizeram muitas críticas à formação recebida, considerando-a insuficiente como preparação para atuarem na coordenação pedagógica. Nesse sentido, assim, se expressa Ana Júlia:

Eu avalio que não houve essa formação; não houve em termos de universidade, não houve em termos de leitura. Eu sou professora, a minha formação é de professora e eu estou na coordenação, tentando ser, continuando a ser professora, é como se eu pudesse estar em todas as salas ajudando em todas as salas, mas

não existe uma formação específica para coordenador pedagógico (ANA JÚLIA, informação verbal).

Para as coordenadoras, a formação inicial no curso de Pedagogia não foi suficiente para a construção de uma compreensão da prática pedagógica da escola como um todo, bem como da coordenação pedagógica. Assim, é momento de pensar sobre a formação desses profissionais. No eco de suas falas, recupera-se, em meio às críticas, o que apontam como recomendações – relevantes, salientemos – para os cursos que formam profissionais, considerados habilitados para atuarem na coordenação pedagógica. Essas recomendações podem ser visualizadas a seguir:

- a. Embasamento teórico-metodológico consistente sobre as ciências da educação.
- b. Estágio supervisionado duradouro na coordenação pedagógica de instituições escolares e não escolares.
- c. Experiência – como professor – em sala de aula, preferencialmente, no nível em que o formando pretende atuar.

Conclui-se, assim, que o coordenador pedagógico é um profissional que vai se constituindo nas práticas escolares; sua identidade profissional ainda não está definida quanto ao seu campo real de atuação. O campo teórico que dialoga com o fazer desse profissional ainda carece de uma constituição. Neste trabalho, faz-se a opção de utilizar uma abordagem multirreferencial, mesmo porque o trabalho desse profissional, como se viu, é um trabalho que não pode se enquadrar, apenas, dentro de uma mesma perspectiva epistemológica.

A dinâmica organizacional demanda uma série de saberes que não permitem a limitação a um único quadro teórico. Há momentos em que o coordenador precisa ser pragmático na resolução de problemas, dialógico quando reflete, discute, estuda com o professor; em outros momentos, deve ser humanista na perspectiva do respeito, da colaboração e, outras vezes, deve ter uma postura crítica, questionadora da realidade vivida pela escola. Compreende-se que esse olhar num horizonte multirreferencial nos ajuda a fazer “uma aproximação da opacidade e da complexidade próprias dos fenômenos sociais – mais especificamente, os educativos, características estas que, no âmbito do paradigma cartesiano, são desconsideradas” (MARTINS, 1998, p. 31).

Acreditando no inacabamento dos seres humanos, não se pode afirmar que este trabalho esteja fechando questão acerca do papel do coordenador pedagógico e da mediação da ação pedagógica da educação do campo, conquanto tem-se a certeza de que a pesquisadora se deu por inteira, procurando ultrapassar limites e avançar nas possibilidades de contribuir com novos fios para interligar o diálogo com essa temática.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, Isabel. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. São Paulo: Cortez, 2005. (Questões da nossa época, n. 103).

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmaz de; VIEIRA, Marili M. da Silva. O coordenador pedagógico e a questão dos saberes. In: ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; PLACO, Vera Maria Nigro (org.). **O coordenador**

pedagógico e questões da contemporaneidade. São Paulo: Loyola, 2006. p. 11-24.

ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. Um dia na vida de um coordenador pedagógico de escola pública. *In*: PLACO, Vera Maria Nigro de Souza; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de (org.). **O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola.** 3. ed. São Paulo: Loyola, 2005. p. 21-46.

ALVORI, Ahlert. A eticidade da educação. *In*: ALVORI, Ahlert. **A eticidade da educação: o discurso de uma práxis solidária/universal.** Ijuí: Unijuí, 1999. p. 149-160.

CAMPELO, Maria Estela Costa Holanda. **Alfabetizar crianças: um ofício, múltiplos saberes.** 2001. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Ciências Sociais Aplicadas, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2001.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 7. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Madalena. Planejamento: sonhar na ação de planejar. *In*: FREIRE, Madalena *et al.* **Avaliação e planejamento: a prática educativa em questão: instrumentos metodológicos 2.** São Paulo: Espaço Pedagógico, 1997. p. 54-58. (Série Seminários).

IFRN – INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA. **Projeto Pedagógico do Curso de Pós-Graduação *Lato Sensu* em Organização e Gestão Escolar para as modalidades de Educação**

do Campo e Educação de Jovens e Adultos na modalidade presencial.

Natal: IFRN, 2010.

MATE, Cecília Hanna. Qual a identidade do professor coordenador pedagógico? *In*: GUIMARÃES, Ana Archangelo *et al.* **O coordenador pedagógico e a educação continuada**. 5. ed. São Paulo: Loyola, 2002. p. 17-20.

MARTINS, João Batista. Multirreferencialidade e educação. *In*: BARBOSA, Joaquim Gonçalves (org.). **Reflexões em torno da abordagem multirreferencial**. São Carlos: UFSCar, 1998. p. 21-55.

NÓVOA, António. Currículo e docência: a pessoa, a partilha, a prudência. *In*: PEREIRA, Maria Zuleide da Costa (org.). **Currículo e contemporaneidade: questões emergentes**. São Paulo: Alínea, 2004. p. 17-29.

ORSOLON, Luzia Angelina Marino. O coordenador/formador como um dos agentes de transformação da/na escola. *In*: ALMEIDA, Laurinda Ramalho; PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza (org.). **O coordenador pedagógico e o espaço de mudança**. São Paulo: Loyola, 2001. p. 17-26.

RAMOS, Marise Nogueira; MOREIRA, Telma Maria; SANTOS, Clarice Aparecida dos. **Referências para uma política nacional de educação do campo**. Cadernos de subsídios. Brasília: Secretaria de Educação Média e Tecnológica: Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo, 2004.

VASCONCELLOS, Celso dos S. **Coordenação do trabalho pedagógico: do projeto político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula.** 2. ed. São Paulo: Libertad, 2002.

A obra que ora temos em mãos é uma coletânea de memoráveis textos resultantes de pesquisas realizadas pelos seus dezenove autores, todos doutores procedentes de diferentes universidades públicas das diversas regiões do país. Cada capítulo, a seu tempo, aborda aspectos diferentes do que temos chamado de *Educação do Campo* que, mesmo tendo sido institucionalizada como política pública pelo então Presidente Lula, por meio do Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010, transcende a dimensão institucional, pois foi concebida pelos movimentos sociais e por eles será mantida.

A ênfase básica da obra está centrada na educação do campo, apoiada em importantes aportes teóricos e achados empíricos cuidadosamente pesquisados. Pela amplitude de abordagens da coletânea, ela se destina a todos aqueles que desejem conhecer a nova face cultural do campo que brota, sobretudo, das áreas de reforma agrária.