



Programa de Pós-Graduação em Educação



ICED

Wiama de Jesus Freitas Lopes

**AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DOS JOVENS DO CAMPO
ACERCA DE SUAS ESCOLAS**

**Belém - PA
2008**

UNIVERSIDADE FERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Wiama de Jesus Freitas Lopes

**AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DOS JOVENS DO CAMPO
ACERCA DE SUAS ESCOLAS**

Dissertação apresentada à Linha de Pesquisa Currículo e Formação de Professores, como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^a. Dra. Wilma de Nazaré Baía Coelho

Belém - PA
2008

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP) –
Biblioteca Profa. Elcy Rodrigues Lacerda/Instituto de Ciências da Educação/UFPA, Belém-PA

Lopes, Wiama de Jesus Freitas.

As Representações sociais dos jovens do campo, acerca de suas escolas; orientadora, Profa. Dra. Wilma de Nazaré Baia Coelho. _ 2007.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Belém, 2008.

1. Escolas rurais – Currículos – Bragança (PA). 2. Juventude rural – Bragança (PA). 3. Escolas rurais – Aspectos sociais - Bragança (PA). 4. Inclusão escolar – Bragança (PA). 5. Educação rural – Bragança (PA) I. Título.

CDD - 21. ed.: 371.0091734071098115

UNIVERSIDADE FERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Wiama de Jesus Freitas Lopes

**AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DOS JOVENS DO CAMPO
ACERCA DE SUAS ESCOLAS**

Dissertação apresentada à Linha de Pesquisa Currículo e Formação de Professores, como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Avaliado em: 01 de abril de 2008

Conceito: **EXCELENTE**

Banca Examinadora

Profa. Dra. Wilma de Nazaré Baía Coelho
Orientadora, UFPA

Profa. Dra. Ivanilde Apoluceno de Oliveira
Examinadora, UEPA

Prof. Dr. Salomão Antonio Mufarrej Hage
Examinador, UFPA

Dedico esta dissertação às e aos jovens do campo, que em sua sede por educação contrastam em suas representações para com as reais condições em que funcionam suas escolas.

AGRADECIMENTOS

Agradecimentos especiais a:

Francisca de Jesus Freitas Lopes, minha mãe:
Que sempre estimulou minha vida acadêmica
com tamanha confiança que me fez tentar sempre
dedicação ao mestrado em função das implicações
de trabalho que se imporam ao longo do meu Curso.

A meus filhos Aramis e Calléu;
Pela subtração de nossas estadas presenciais em maior escala,
tendo em vista a produção dessa dissertação. Em que a angústia
de não tê-los, foi suplantada pela disciplina
de trabalho e garantia de sucesso dessa produção.

À Ivone Portilho;
Por ter dividido comigo, já há algum tempo, os momentos de trabalho, estudos
e experiências de pesquisa e propósitos de qualificação e de vida.
E por também não ter deixado meus ideais de luta em prol da
educação do campo ficarem levitando em minha própria órbita.
E pelo companheirismo indispensável.

Com muita gratidão a:

WILMA DE NAZARÉ BAÍA COELHO,

Pela exímia qualidade com que conduziu seu processo de orientação deste texto. Por sua
disciplina, afino, seriedade acadêmica para com os métodos, apurada sensibilidade para com
o trato de orientação, austeridade docente e implacável forma de exigir e materializar seus
ideais de estudos, pesquisas e produções. Certamente levo como fruto dessa orientação
valores éticos e profissionais que em muito têm contribuído para minha formação pessoal.

A ela meu respeito;

Extensivos a:

ILFRAN DA SILVA NAVA,

Meu mestre espiritual. Profundo conhecedor de Raja Yoga. Ser iluminado que tem dedicado
seus dias à realização espiritual de estranhos, entusiastas, daqueles que solicitam, de amigas,
amigos e *chela*. Enfim, a irmãos em busca do caminho da iluminação. Tutor de caminhada
rumo ao amadurecimento do ser humano para muito além das aparências dessa construção
social constituída de tantas diferenças.

Com sublime gratidão a:

MARIA JOSÉ CAVALCANTE,

Bióloga. Servidora da SEDUC PA. Exímia chefe. Pessoa de uma inabalável estrutura ética,
política, profissional e humana. Alguém que atraiu para si a responsabilidade de liberação de
um estranho (que eu era, na ocasião) para estudos nos dias de aula no programa de Mestrado.

Com sublime gratidão a:

AMÉLIA MESQUITA,

Por ter sido uma de minhas melhores interlocutoras ao longo da formatação desta pesquisa. Por ter colaborado enormemente com a estruturação deste texto, pela sensibilidade com que dialogou e pela disponibilidade incondicional para o auxílio que dela pude ter em grande parte do tempo de minha pesquisa. Também por ter sido um Ser doce, extremamente capaz e divina que é.

ANA LÚCIA DE LIMA SANTOS,

Chefe de uma extrema capacidade técnica e política. Atual coordenadora do Programa Fundescola no Pará e do Núcleo de Projetos Especiais da Seduc-PA. Responsável por minha liberação para os estudos e pesquisas na rota final do Mestrado. Alguém a quem devo muitíssimo em função da trajetória de produção final desse texto.

Com gratidão a:

FLÁVIA PINHO E MARIA LUIZA

EQUIPE TÉCNICA DO NPE/SAGE/Seduc-PA,

Colegas de trabalho no Programa Fundescola. A essa equipe e, a Flavinha e a Lu *em especial*, minha gratidão. Em função da mediação decorridas em função de minha ausência no trabalho, do FNDE. Foram instantes pontuais, mas vitais. Muito obrigado. Foram auxílios providenciais nos momentos extremamente difíceis em que lidei com estudos e pesquisas que teimavam em coincidir com o mesmo tempo das viagens técnicas, planejamento de assessoramento às Semec e alimentação do sistema de informações do Fundescola.

Essa lida me levou muitas madrugadas a fio.

À Profa. Dra. IVANILDE APOLUCENO E AO PROFº Dr. SALOMÃO HAGE,

Minha gratidão pela interlocução das leituras, estudos, pesquisas e nas muitas etapas de condução da produção deste texto. Seus profundos conhecimentos acerca de educação e suas disponibilidades para o auxílio foram marcantes em meu crescimento acadêmico e formação enquanto pesquisador.

ÀS EDUCADORAS E AOS EDUCADORES DO/NO CAMPO,

Por suas lutas diárias para viver, trabalhar, produzir e sonhar com dias melhores. A elas e a eles minha profunda gratidão pela inspiração e qualificação nos estudos e na militância em prol de condições mais dignas de vida e trabalho.

A TODAS E TODOS OS INTERANTES DO FÓRUM
PARAENSE DE EDUCAÇÃO DO CAMPO,

Pelo diálogo e pelo companheirismo na luta por educação do campo como direito nosso e dever do Estado.

Carinhosamente a:

ANTONIO MARCOS E VÁLTER, Alunos da Escola Agrotécnica Federal de Castanhal;

CRISTIANO PINTO DA SILVA – Mestrando em Educação CE/UFGA;

ÉDSON TAVARES, Amigo de Infância e Bragançino;

JOANA CARMEN (Diversidade Étnica – Seduc);

TEREZINHA E LINDENILSON, da Cáritas Brasil – Secção PA;

NILSON E FRANCISCO “BILIGA”, da Pastoral da Juventude de Bragança;

por me ensinarem a acreditar na possibilidade de um mundo melhor.

Educação... quando o senhor chega e diz "educação", vem do seu mundo, o mesmo, um outro. Quando eu sou quem fala vem dum outro lugar, de um outro mundo. Vem dum fundo de oco que é o lugar da vida dum pobre, como tem gente que diz. Comparação, no seu essa palavra vem junto com quê? Com escola, não vem? Com aquele professor fino, de roupa boa, estudado: livro novo, bom, caderno, caneta, tudo muito separado, cada coisa do seu jeito, como deve ser. Um estudo que cresce e que vai muito longe de um saberzinho só de alfabeto, uma conta aqui e outra ali. Do seu mundo vem um estudo de escola que muda gente em doutor. É fato? Penso que é, mas eu penso de longe, porque eu nunca vi isso por aqui.

(Antônio Cícero de Sousa, conhecido por Ciço, lavrador de sítio na estrada entre Andradas e Caldas, no Sul de Minas. Entrevistado por Carlos Rodrigues Brandão).

RESUMO: Neste trabalho objetivou-se estudar as representações sociais dos jovens do campo acerca de suas escolas no município de Bragança, Estado do Pará. Como questão central analisar as formas pelas quais acontecem interferências dessas representações sociais dos jovens do campo, acerca de suas escolas, para com as práticas de inclusão-exclusão da ação educativa desencadeada nas escolas no campo. Para tanto, esta pesquisa balizou-se metodologicamente pela teoria das representações sociais para a estruturação de seu referencial teórico-metodológico de coleta e tratamento de dados e dos estudos de currículo, em uma concepção progressista, preconizada pelos movimentos sociais ligados atualmente à luta pela terra. Nesta produção, também há uma incursão acerca das condições estruturais de vivência e definição de ser jovem no campo; bem como há levantamentos conceituais relativos à educação do campo e, por conseguinte, da função social necessária às escolas do campo. As limitações curriculares, infra-estruturais e de gestão pública das unidades educacionais no campo é uma das questões transversalizadas nessa produção por se apresentar como um elemento de constituição das representações sociais dos jovens do campo acerca de suas escolas. Este estudo desdobrou-se no propósito de contribuir para com as bases de melhoria das condições de vida dos povos do campo, tendo em vista a ressignificação de algumas práticas curriculares tensionadas nas relações de inclusão-exclusão, deflagradas na ação educativa dispensada aos jovens do campo.

PALAVRAS-CHAVE: Representações Sociais. Jovens do Campo. Escolas do Campo. Inclusão-Exclusão.

ABSTRACT: This article aimed study the social representations of the country about it's schools in the municipality of Bragança-PA. It had as central issue analyze the ways that happen interferences of the social representations of the youngsters of the country, about their schools, towards the practices of inclusion-exclusion of the educational action started in the country schools. For that, this research was based on the theory of social representations for the structuration of it's theoretical-methodological references of data collection and treatment of curricular studies in a progressist conception, realized by the social movements currently linked to the struggle for land. In this work, there is also an incursion around the structural living conditions and the definition about being a youngster in the country. As well as there are concept researches related to the education in the country and afterwards the necessary social function of the schools in the country. The curricular, infrastructural and civil administration limitations of the educational unities in the country are some of the forgotten issues in this production for being presented as an element of constitution of social representations of the youngsters of the country about their schools. This study was developed with the objective of contributing for the improvement of the living conditions of the people of the country, aiming resignify some curricular practices strained in the inclusion-exclusion relations, outbroken in the educational action towards the youth of the country.

Keywords: Social Representations. Youngsters of the Country. Schools of the Country. Inclusion-Exclusion.

LISTA DE TABELAS

Tabela 01: População residente segundo a localização do domicílio – Brasil e grandes regiões – 2000/2004	64
Tabela 02: Número médio de anos de estudo da população de 15 anos ou mais – Brasil e grandes regiões – 2000/2004	65
Tabela 03: Taxa de analfabetismo da população de 15 anos ou mais por situação de domicílio – Brasil e Grandes Regiões – 2000/2004	67
Tabela 04: Número de estabelecimentos, por localização e dependência administrativa, segundo o nível de ensino oferecido – Brasil e regiões – 2005	68
Tabela 05: Matrícula por série, dependência administrativa e localização – Ano 2006 (Pará – Ensino Fundamental)	70
Tabela 06: População residente por sexo e idade – Ano 2000	71
Tabela 07: População residente por situação do domicílio e grupos de idade em Bragança (PA) – Ano 2000	72
Tabela 08: População residente por situação do domicílio e grupos de idade, no Pará – Ano 2000	72
Tabela 09: Apresentação dos sujeitos da pesquisa, em sua totalidade e por faixa etária definida	81

LISTA DE FOTOS

Foto 01: Jovem nº 15, em catação de caranguejo nas proximidades da Vila Bonifácio ..	41
Foto 02: Menor M.N.S. já em catação de caranguejo na Vila de Bacuriteua	41
Foto 03: Jovens 9, 10 e 11 tecendo redes para pesca. Comunidade de Acarajozinho	41
Foto 04: Jovem 11 tecendo redes para pesca. Em melhor ângulo	41
Foto 05: Jovens fazendo farinha em forno domiciliar. Comunidade da Flecheira	45
Foto 06: Jovens em mutirão de capina, na área da Escola. Interior de Cameté	45
Foto 07: Escola São Raimundo II. Município Melgaço	91
Foto 08: Escola São Raimundo II. Município Melgaço	91
Foto 09: Escola São Pedro. Município Currálinho	91
Foto 10: Escola São Pedro. Município Currálinho. Vista Interna	91
Foto 11: Escola Rio Panaúba. Município Bagre	92
Foto 12: Escola Estadual Pedro Sousa, vista de frente. Comunidade de Ajuruteua	117
Foto 13: Escola Estadual Pedro Sousa, vista de fundos. Comunidade de Ajuruteua	117
Foto 14: Escola Estadual Pedro Sousa, vista interna. Comunidade de Ajuruteua	117
Foto 15: Escola Municipal do Engenho, vista total. Comunidade do Engenho. Barracão Comunitário	117
Foto 16: Escola Municipal do Caquajó, vista interna	118

LISTA DE QUADROS

Quadro 01: Categorias temáticas levantadas na pesquisa de campo	83
Quadro 02: Apresentação da categoria temática: A que serve a escola?	85
Quadro 03: Apresentação da categoria temática: Em que a escola precisa melhorar?	88
Quadro 04: Apresentação da categoria temática: O que os jovens esperam da escola? ..	97
Quadro 05: Apresentação da categoria temática: A escola atende as necessidades do campo?	101
Quadro 06: Apresentação da categoria temática: O que é bom na escola?	103
Quadro 07: Apresentação da categoria temática: Pretensão de sair do campo?	107

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 01: Demonstrativo da representação dos jovens do campo acerca do sentido de suas escolas	85
Gráfico 02: Apresentação do indicador: Em que a escola precisa melhorar. Manifestado nas representações dos jovens do campo acerca de suas escolas	89
Gráfico 03: Demonstrativo da expectativa dos jovens do campo acerca de suas escolas	98
Gráfico 04: O que de melhor possui a escola do campo, segundo os jovens entrevistados	104
Gráfico 05: Representação dos jovens do campo acerca de suas pretensões em sair do campo	107

LISTA DE FIGURAS

Figura 01: Localização das comunidades pesquisadas no perímetro rural do município de Bragança	30
Figura 02: Desenho curricular do Programa Saberes da Terra	112

LISTA DE SIGLAS

Andes – Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior

Anped – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

Arcafar – Associação Regional das Casas Familiares Rurais do Estado do Pará

BID – Banco Interamericano de Desenvolvimento

Ceffa – Centros Familiares de Formação em Alternância

Cepal – Comissão Econômica das Nações Unidas para a América Latina e Caribe

CIMI – Comissão Indigenista Missionária

CNBB – Conferência Nacional dos Bispos do Brasil

CNE – Conselho Nacional de Educação

CNTE – Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação

Contag – Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura

CPT – Comissão da Pastoral da Terra, da CNBB

DTDIE – Diretoria de Tratamento e Disseminação de Informações Educacionais, do Ministério da Educação.

DOEBEC – Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo

DTDIE – Diretoria de Tratamento e Disseminação de Informações Educacionais, do INEP

Emater – Empresa de Assistência Técnica e Extensão Rural. Hoje, foram reordenadas para Institutos Estaduais de Assistência Técnica e Extensão Rural

FEAB – Federação dos Estudantes de Agronomia do Brasil

FPEC – Fórum Paraense de Educação do Campo

Fetraf – Federação dos Trabalhadores na Agricultura Familiar

Fundeb – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação

Fundef – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério

Geperuaz – Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação do Campo na Amazônia

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MAB – Movimento dos Atingidos por Barragens

MCI – Movimento de Cultura Popular

MDA/Incrá/Pronea – Ministério do Desenvolvimento Agrário/Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária/Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária

MEC – Ministério da Educação

MMC – Movimento das Mulheres Camponesas do Brasil

MPA – Movimento dos Pequenos Agricultores

MST – Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra

NEP/UEPA – Núcleo de Educação Popular Paulo Freire

NPE/SAGE – Núcleo de Projetos Especiais da Secretaria Adjunta de Gestão/SEDUC

ONU – Organização das Nações Unidas

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

PIB – Produto Interno Bruto

PJR – Pastoral da Juventude Rural, da CNBB; Cáritas Brasil – Secção PA

PNE – Plano Nacional de Educação

PNUD – Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento

PPP – Projeto Político Pedagógico

Pronera – Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária

Resab – Rede de Educação do Semi-Árido Brasileiro

Secad/MEC – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade/MEC

Seduc – Secretaria de Estado de Educação do Pará

Semec – Secretarias Municipais de Educação e Cultura

Semed – Secretarias Municipais de Educação

Sinasefe – Sindicato Nacional dos Servidores Federais da Educação Básica e Profissional

UEPA – Universidade do Estado do Pará

UFPA – Universidade Federal do Pará

Undime – União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação

Unefab – União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil

Unesco – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

UnB – Universidade de Brasília

Unicef – Fundo das Nações Unidas para a Infância (em inglês *United Nations Children's Fund*)

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	17
1.1 APRESENTANDO OS OBJETIVOS E AS BASES TEÓRICAS DA PESQUISA	17
1.2 APRESENTANDO O PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA	28
2 CAPÍTULO I — JOVENS DO CAMPO: CARACTERIZAÇÕES E REPRESENTAÇÕES QUE CIRCUNDAM A ESCOLA	39
2.1 APROXIMANDO CONCEITOS: AS DIFERENTES DEFINIÇÕES DE JUVENTUDES DO CAMPO	39
2.2 UM BREVE PERCURSO DO SURGIMENTO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO	49
2.3 A IMPORTÂNCIA DE PAULO FREIRE PARA AS PROPOSTAS CURRICULARES PROGRESSISTAS NO BRASIL	51
2.4 A PRAXIOLOGIA DE BOURDIEU E A ÉTICA DE DUSSEL NO ESTUDO DO PROCESSO DE INCLUSÃO-EXCLUSÃO ESCOLAR DOS JOVENS DO CAMPO	59
2.5 POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO DO CAMPO: INDICADORES DE ESCASSEZ E DE POSSIBILIDADES	63
3 CAPÍTULO II — JOVENS DO CAMPO E SUAS REPRESENTAÇÕES ACERCA DA ESCOLA	75
3.1 O PRESSUPOSTO TEÓRICO-METODOLÓGICO DAS REPRESENTAÇÕES BALIZANDO O RECORTE.....	75
3.2 APRESENTANDO OS SUJEITOS DA PESQUISA	79
3.3 APRESENTANDO OS INDICADORES DA PESQUISA	82
3.4 <i>A QUE SERVE A ESCOLA</i> NAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DOS JOVENS DO CAMPO ACERCA DA PRÓPRIA ESCOLA	84
3.5 <i>EM QUE A ESCOLA PRECISA MELHORAR</i> A PARTIR DAS FALAS DOS SUJEITOS	88
3.6 <i>O QUE OS JOVENS ESPERAM DA ESCOLA</i> : ELEMENTOS DESTACADOS DE SUAS REPRESENTAÇÕES	97
3.7 <i>A ESCOLA ATENDE ÀS NECESSIDADES DO CAMPO?</i> PRINCÍPIOS DE PRÁTICAS DE INCLUSÃO-EXCLUSÃO NA AÇÃO EDUCATIVA NO CAMPO	101
3.8 O DESTAQUE DOS JOVENS DO CAMPO ACERCA DO <i>QUE É BOM NA ESCOLA</i>	103

3.9 OS FINS E AS CONDIÇÕES DA <i>PRETENSÃO DE SE SAIR DO CAMPO</i>	106
3.10 POSSIBILIDADE DE ESTRUTURAÇÃO CURRICULAR NA EDUCAÇÃO DO CAMPO EM PAULO FREIRE	110
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS	124
REFERÊNCIAS	132
APÊNDICES	139

1 INTRODUÇÃO

1.1 APRESENTANDO OS OBJETIVOS E AS BASES TEÓRICAS DA PESQUISA

Decorridos mais de 10 anos da promulgação da Lei de nº 9.394/96, que instituiu as diretrizes e bases da educação nacional, a juventude do campo não conseguiu usufruir diretamente, pelas vias da oficialidade, de uma proposta ou programa que — via escola — pudesse ter estimulado a discussão do que de fato têm constituído os jovens do campo como sujeitos coletivos.

Em todo esse tempo a estrutura oficial que tem como compromisso o fomento de políticas públicas educacionais vem se voltando para a juventude urbana e, pensando a partir dela, elabora toda proposta de protagonismo ou considerações de peculiaridades educacionais pautadas pelo desenvolvimento e constituição dos sujeitos em sua vivência de juventude.

Diferentes Ministérios e alguns outros setores do Governo Federal, vinculados à Casa Civil, com o objetivo de focalizar as juventudes como protagonistas e sujeitos sociais de políticas públicas, implementaram no país, a partir de 1998, algumas propostas de atendimento e acompanhamento às juventudes¹, perante os quais, faz-se necessário interpelar:

¹ Tais como: **Projeto Alvorada** (vinculado ao Gabinete do Presidente da República e tem como objetivo reduzir as desigualdades regionais, por meio da melhoria das condições de vida das áreas mais carentes do Brasil. As diretrizes básicas do Projeto Alvorada foram estabelecidas no Decreto no 3.769, de 8 de março de 2001 e no Pará tem se desenvolvido por intermédio do financiamento para construções e concessão de equipamentos e mobiliários à escolas de Ensino Médio); **Programas Brasil em Ação** (do Ministério de Planejamento, Orçamento e Gestão e tem por objetivo enfrentar os problemas estruturais e sociais do País com ações gerenciadas, em parceria com a iniciativa privada e com garantia efetiva de investimento. Foi lançado em agosto de 1996. Agrupa 42 empreendimentos: 16 na área social e 26 na área de infra-estrutura de escolas, hospitais e conjuntos residenciais. Todos com o objetivo de reduzir custos na economia, propiciar o aumento da competitividade do setor produtivo e melhorar a qualidade de vida da população com geração de Trabalho e Renda); **Programa Saúde do Adolescente e do Jovem** (Ministério da Saúde. Tenta contribuir para reduzir estes problemas, identificando situação de vida em risco, detectando doenças com antecedência e promovendo a conscientização, inclusive para reduzir casos de gravidez na adolescência); **Programa Especial de Treinamento/PET** (Programa financiado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES/MEC, em convênio com as Universidades Públicas Brasileiras para reforçar, através de um sistema de bolsas para alunos de graduação e para um professor tutor, a preparação intelectual e profissional de estudantes brasileiros); **Programa Escola Jovem** (Consiste em um plano de ações a serem desenvolvidas no ambiente escolar, por educadores ligados ao movimento GLA – um avanço do movimento gay -, um movimento de gay, lésbicas e aliados: sejam eles bissexuais, travestis e/ou héteros. Com objetivo de causar alguma mudança significativa na sociedade, por ser um genuíno microcosmo desta); **Financiamento Estudantil** (Criado em 1999 para substituir Programa de Crédito Educativo é destinado a financiar a graduação no Ensino Superior de estudantes que não têm condições de arcar com os custos de sua formação e estejam regularmente matriculados em instituições não gratuitas, cadastradas no Programa e com avaliação positiva nos processos conduzidos pelo MEC); **Programa Recomeço** (Ministério da Educação. Estabelecido pela Resolução do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação FNDE nº 9, de 13 de março de 2002. Estabelece os critérios e as formas de transferência de recursos financeiros aos governos dos estados e dos municípios com menor Índice de Desenvolvimento Humano (IDH), no âmbito do Programa de Apoio a Estados e Municípios para Educação Fundamental de Jovens e Adultos (D.O.U. de 14/3/02, p. 9); **Prêmio Jovem Cientista** (Criado em 1999 é destinado à alunos do ensino médio e visa revelar talentos e incentivar nos jovens a prática da pesquisa como meio de aprendizagem e produção de conhecimento. É incentivado pelo MEC e financiado pelo Grupo Gerdau, Eletrobrás, CNPq e Fundação Roberto Marinho); **Prêmio Jovem Cientista do Futuro** (Ministério da Ciência e

quais podem em sua concepção, mostrar alguma interface ou inserção na estrutura social dos espaços campestres, tendo em vista a formação social de juventudes? Quais destes são de proposição às Escolas do Campo no que concerne a legitimação dos processos de identificações culturais das juventudes do campo? Quais dos programas federais de favorecimento do protagonismo juvenil ou de construção da concepção de juventude implementados, via escola pública, puderam ter ido além das práticas esportivas, culturais e estético-criativas urbanas? Nestes projetos há preocupação com a perspectiva de vida das juventudes **do** e **no** campo? Estes programas ou suas tantas iniciativas desdobradas têm alcançado alguma interface com a Escola do Campo e percebido-a como o espaço de ação da juventude em que sejam validados seus comportamentos e suas relações sociais como processos de difusão dos seus saberes e seus propósitos de vida? A Escola do Campo, por sua vez, tem se preocupado com as formas pelas quais têm se consolidado o pensamento coletivo das juventudes do campo? Tem ela se preocupado com os processos de comunicação dos jovens do campo como aspecto que possam formá-los sujeitos **do** e **no** campo?

Esses questionamentos endossam e motivam a pesquisa sobre o tema juventude e escola no campo frente aos estudos referentes às representações sociais dos jovens do campo acerca das suas escolas no campo. O que culmina no fato de que o autor deste trabalho passou toda sua adolescência e início da juventude no município em que se desenvolveu este estudo; tendo feito parte do grupo de jovens de uma paróquia de periferia que acolhia para programações litúrgicas, nos finais de semana, os trabalhadores e trabalhadoras do campo, de comunidades próximas aos limites da cidade, onde ficava a igreja católica na qual congregava o autor. Logo, depois, em função de sua inserção na organização da liturgia da igreja, passou a fazer parte de um grupo de evangelização rural da Igreja Católica, onde na ocasião, teve o primeiro acesso com a Pastoral da Juventude Rural e com a Comissão Pastoral da Terra. O trabalho com o cooperativismo, associativismo e educação do campo veio de forma sequencial. Acrescido a este momento de formação do autor, para esta pesquisa, se destaca o desafio de que ainda são muito escassos os estudos que tratam das representações sociais de

Tecnologia. Criado em 1999 para conceder incentivos estendidos aos alunos de nível médio que fizeram parte do Prêmio Jovem Cientista); **Jogos da Juventude e Esporte Solidário, Olimpíadas Colegiais e Esporte na Escola** (Ministério da Educação e do Desporto. Programas existentes desde 1996 e que utilizam o esporte como atividade de lazer e instrumento de educação para a vida, com atenção voltada à saúde, reforço escolar e alimentar, oficinas pedagógicas e orientação social. Deflagrados via escolas ou Secretarias Municipais de Lazer); **Projeto Navegar Amazônia** (Ministério da Cultura. Barco regional com recursos de tecnologia da informação e de conectividade. Sua execução é processada por intermédio de um corpo técnico formado por agentes culturais que tentam fazer a integração, divulgação e promoção do acesso à conectividade e à informática em regiões de ilhas); **Programa Combate ao Abuso e Exploração Sexual** (Ministério dos Esportes e Turismo) e **Programa de Reinserção Social do Adolescente em Conflito com a Lei** (Ministério da Justiça).

jovens do campo. Dito isto, segundo os esforços de levantamento bibliográfico e dos próprios procedimentos de pesquisa aqui implementados nesta pesquisa.

Neste contexto, como subsídio para alinhamento destas informações, destaco a questão problema desta produção que é: **de que modo as Representações Sociais de jovens do campo acerca de suas escolas interferem em práticas de inclusão-exclusão na ação educativa no campo?** Tendo em vista que as representações que os alunos do campo têm sobre suas escolas no campo são também reflexo das condições políticas, sociais e econômicas que impregnam e circundam o contexto do campo. Para dar conta de responder a tal problema, resalto as seguintes questões norteadoras:

- 1) Que representações os jovens do campo possuem acerca de suas escolas?
- 2) A ação educativa nas escolas do campo tem possibilitado aos jovens do campo constituírem-se como sujeitos coletivos?
- 3) Como as escolas do campo interagem com as Representações Sociais de seus educandos jovens, acerca de sua própria significação?
- 4) Quais representações são materializadas em práticas de inclusão-exclusão na ação educativa no campo?

Como *ação educativa* compreende-se neste trabalho todo processo resultante do acúmulo de forças que se emprega para contribuir, ampliar e fortalecer a intervenção dos jovens do campo em seus próprios contextos vivenciais. No sentido de estimular-lhes capacidades de transformação e organização social em prol de suas qualidades de vida no campo.

Não tomarei aqui *juventude* como a etapa de vida compreendida entre 15 e 24 anos, conforme entendem a Organização das Nações Unidas, por intermédio da emissão das Resoluções 40/14 (1985) e 50/81 (1995), respectivamente homologadas em sua Assembléia Geral, porque considero *juventude* um conceito altamente fluido, podendo, por exemplo, os sujeitos desta pesquisa, por viverem no campo de uma região como a Amazônia, estarem em plena vivência de sua condição juvenil já aos 11 anos de idade, em face de suas funções sociais frente ao trabalho e a integração nas tarefas na agricultura familiar. É importante ressaltar que, de acordo com as Resoluções, cada país, a partir de sua realidade, pode estabelecer sua "faixa jovem" e que este recorte etário é previsto para o delineamento de financiamento e de políticas públicas.

Faz-se necessário, também, demarcar de que lugar falo sobre educação do campo. Vale destacar que com muita frequência nos estudos da legislação educacional brasileira, a educação do campo recorrentemente é tratada como educação rural. O que não agrada aos

militantes da Educação do Campo por haver a discordância que, no geral, as duas concepções são díspares no entendimento de que suas semânticas definem-se pela diferença com que percebem o processo de desenvolvimento histórico e relações políticas, econômicas e sociais existentes no campo; bem como para com os ideais de trabalho, vida e organização social que os povos do campo empreendem.

Para ser mais específico em relação à distinção entre os conceitos *educação do campo X educação rural* devemos lembrar toda a série “Por uma educação do Campo”² no que diz respeito aos registros dos acúmulos já constituídos pelos movimentos sociais no sentido de marcar na semântica da conceitualização campo questões relacionadas a espaços de (re)territorialização, (des)territorialização, tensões agrárias, espaços coletivos de geração de trabalho e renda, lugar de temporalidades próprias, ocupações para produções, formação social e política de um povo e/ou segmento social, e lugar de muitos feitos a serem feitos. Enquanto que rural, no geral, em sua acepção da palavra, marca uma semântica dotada de iniciativas economicistas e agrárias, envoltas às demandas patronais e de existência de um espaço (agrário) em função da produção primária para o abastecimento de outras praças (urbano), numa relação não somente de contradição campo-cidade, mas, sobretudo com funcionamento em prol do lugar da “civilização”. Destaca-se que entre esses conceitos está a questão do uso e da posse da terra. Terra que deve ser concebida “como espaço de convivência, do ensinar-aprender da população [...], a âncora que possibilita a construção da identidade no grupo de pertencimento dos trabalhadores rurais” (OLIVEIRA, 2004, p. 58).

A concepção de campo a ser trabalhada nesta pesquisa consubstancia-se especificamente a partir de Caldart (2003) em que defende *campo* na idéia de extensão de terrenos mais ou menos planos, localizados em perímetros não-urbanos, de extensão rural, normalmente cultivável; terrenos dentro de povoado ou comunidades tradicionais; região mais ou menos afastada dos grandes centros urbanos onde os habitantes se dedicam em grande parte à agricultura; lugar de tensões sociais de natureza agrária, espaços de geração de trabalho e renda com base no setor primário.

O campo, como espaço de produção primária e temporalidades específicas, constitui-se em um universo socialmente integrado aos espaços urbanos e, cada vez mais, à complexa dimensão econômica, política e social com contextos internacionais e com fins

² Coletânea de seis livros lançados pela Editora Expressão Popular, com produções e organizações de autores vinculados direta ou indiretamente ao MST, que reúne fundamentações, pesquisas, reivindicações e elementos referenciais para a elaboração de um plano nacional de educação do campo na contemporaneidade brasileira.

organizacionais de resistência, contra-ideologia, forças emancipatórias, libertadoras e de produção.

Esta perspectiva de pesquisa não sugere o campo desmembrado, independente do conjunto da sociedade e, nem tampouco, possuidor de estrutura segregada de funcionamento. “Mas um local de vida”, como tem defendido Fernandes (2004, p. 137). Esta postura de defesa dos educadores do campo dá-se em função de que, os trabalhadores e trabalhadoras da agricultura familiar devem exercitar ontologicamente sua condição de existir, correlacionarem-se, formarem-se, partilhar, transcender em seus sonhos, projetos coletivos e empreendimentos comunitários; onde há giro de capital cultural - que para lembrar Bourdieu - , conforme Nogueira e Catani (1998, p. 74-75) é a forma em que os agentes dispõem de um acúmulo de forças de ordens material e imaterial manifestadas por herança social permanente constituída por um conjunto de conhecimentos, informações, códigos lingüísticos, atitudes e posturas que vêm ser responsáveis pelo rendimento dos agentes frente à escola ou a quaisquer outras instâncias de sua vida.

O campo deve ser compreendido por espaço em que se lida e se vive da terra. E, terra, por sua vez,

é compreendida como espaço de trabalho, moradia, de sobrevivência, e de comunidade, assim como de educação, ou seja, como transmissão de saberes, atitudes e valores através das práticas cotidianas para as futuras gerações, de suas tradições historicamente construídas (OLIVEIRA, 2004, p. 55).

Este conceito apresentado pela autora é fruto das referências apresentadas pelos próprios sujeitos ribeirinhos de São Domingos do Capim que participaram como agentes entrevistados na pesquisa que culminou com a produção bibliográfica em que a discussão do conceito de se viver e se lidar com a terra também está apresentada. Portanto, atenta-se para o fato de que *campo* deve ser concebido também eivado por uma lógica própria de funcionamento e de (re)produção cultural de comportamentos instituídos por ideais coletivos, sociais, ecológicos, históricos, políticos e econômicos que podem aparecer fundados na concepção de contradição relativa às relações de campo-cidade e de vida nesse contexto.

Ao largo dessas contradições que tensionam as relações campo-cidade, necessitamos considerar as circunstâncias, no âmbito educacional, com que as escolas do campo são conduzidas em seu processo de ação educativa. A estrutura de funcionamento da educação no campo pode ser entendida como um elemento de denúncia da seriedade com que a escolarização no campo é gerenciada em nível de Secretarias Municipais de Educação. Pois,

em via de regra, a educação do campo é concebida por turmas multisseriadas, em que existe apenas

um único professor, assumindo múltiplas funções, de faxineiro a professor/a, para duas, três, quatro e até sete séries diferentes ao mesmo tempo. Apesar do seu alto índice, a multissérie ainda é um “apêndice” do paradigma da escola seriada urbanocêntrica, pois não possui um tratamento diferenciado. Trata-se de uma realidade ignorada, inclusive nas estatísticas sobre educação no país (HAGE e ALMEIDA, 2006, p. 14).

Como Hage e Almeida (2006) mesmo argumentam, esta circunstância é inadmissível. E continuam:

A educação do campo deve ser pensada na perspectiva do desenvolvimento do campo com justiça social e com sustentabilidade. Precisa estar vinculada a uma concepção outra de campo. Não o campo do agronegócio, mas o campo da agricultura camponesa, o campo da reforma agrária, o campo que estabelece um diálogo com a cidade numa relação de interdependência. Faz-se necessária assim, a construção de um outro projeto político e pedagógico de educação do campo, não para a população do campo, mas sim, pelos seus sujeitos e por meio de políticas públicas. Os movimentos sociais têm assumido esse papel na atualidade (HAGE; ALMEIDA, 2006, p. 16).

Portanto, ainda desdobrando a conceituação de *educação do campo*, é importante problematizar que ela irrompe

dos pensamentos, desejos e interesses dos sujeitos do campo, que nas últimas décadas intensificaram suas lutas, espacializando-se e territorializando-se formando territórios concretos e imateriais, constituindo comunidades e políticas, determinando seus destinos na construção de suas ideologias, suas visões de mundo. [...] Educação do campo é um território imaterial do campesinato (SOUZA, 2006, p. 16).

E, ainda segundo o INEP (2007, p. 8)

a literatura recente sobre o tema mostra a emergência do conceito de educação do campo, que se contrapõe à visão tradicional de educação rural. A expressão “do campo” é utilizada para designar um espaço geográfico e social que possui vida em si e necessidades próprias, como “parte do mundo e não aquilo que sobra além das cidades”. O campo é concebido enquanto espaço social com vida, identidade cultural própria e práticas compartilhadas, socializadas por aqueles que ali vivem.

Entretanto, estas considerações, mesmo que extremamente salutares a serem retomadas *a posteriori* neste texto, não totalizam a concepção de *campo* desejada nesta pesquisa. Por vezes, ao longo deste trabalho, também se fará necessário estabelecer outra perspectiva que intertextualiza *campo* para além de sua dimensão físico-geográfica; que

segundo Bourdieu (1998), pode ser entendida como espaço (simbólico ou não) no qual as lutas dos agentes determinam, validam e legitimam representações.

Bourdieu (2003), em um profundo estudo das transformações na vida cotidiana a partir das relações materiais e imateriais com o capital, ao longo de *a economia das trocas simbólicas*, considera representações como referenciais comportamentais de ser, agir, pensar e comportar-se oriundo das relações sociais e de processos de identificações dos agentes posicionados em um campo de força determinado. Representações nesta caracterização podem ser associadas sempre àquilo que norteia inconscientemente o pensamento e o próprio processo de identificação dos agentes.

Sendo que, por conseguinte, tais *representações*, ainda em Bourdieu, são concebidas como referenciais de relações sociais e processos de identificações do sujeito estabelecidos em um *campo* determinado; aquilo que norteia o pensamento e a própria identificação do agente. Esta análise na pesquisa se justifica pelo fato de que a sociedade se

constitui em disputas, a partir das quais emerge um grupo dominante, o qual estende para os demais grupos sua visão de mundo, por meio de estratégias não destituídas de violência. Em maior ou menor grau, todos os agentes passam a partilhar daquela cultura, a qual se conforma como dominante. Dominante, mas não absoluta (BOURDIEU citado por COELHO, 2006, p. 30).

Todavia, no que tange à perspectiva conceitual com que trabalharemos representações sociais, será optado pela abordagem psicossocial defendida por Denise Jodelet (2001), que estabelece que o conceito de representações sociais se caracteriza pela forma com a qual o conhecimento é socialmente elaborado e partilhado. O que é materializado em uma visão prática da vida e dos contextos sociais; concorrendo para a construção de uma realidade comum a um conjunto social.

De forma clássica, ainda tentando desdobrar a definição de “representações sociais”, pode-se “afirmar que ela corresponde a um corpo organizado de conhecimentos graças aos quais os homens tornam inteligível o mundo físico e social, se integram a grupos e promovem trocas em suas relações cotidianas” (MOSCOVICI, 1979, p 17-18). E ainda, “uma modalidade de conhecimento particular que tem por função a elaboração de comportamentos e a comunicação entre os indivíduos” (MOSCOVICI, 1979, p. 26).

Assim, este estudo centra-se nas Representações Sociais constituídas a partir das “estruturas, lógicas, conteúdos coletivos, processos simbólicos de expressão e partilha e vínculo social em que se formam inconscientemente os sujeitos” (JODELET, 2001, p. 33).

Jodelet (2001) caracteriza Representação Social como a ação de internalização e entendimento do mundo advindo das relações que os sujeitos estabelecem com os outros sujeitos de suas interações sociais, o que culmina em uma grande leitura do mundo dando uma tácita compreensão comum as pessoas, constituindo-lhes valores, idéias e visões comuns de suas práticas sociais.

Nesse sentido, estudar as Representações Sociais por sua origem e constituição é muito mais que falar de opiniões (individual ou pública) atitude e conduta e, não pode ser estudado de forma genérica.

A leitura das representações sociais dos jovens do campo acerca de suas escolas devem servir de subsídio para se operacionalizar um currículo em que possa ser estabelecido um firme propósito de superação da educação como um projeto deliberado de exclusão e dominação social. Deve dar condições de se superar a escola como dimensão de subjugação e desfavorecimento dos sujeitos em função de seus estratos sociais ou localização de onde sejam. Necessita ainda servir como elementos de avaliação na luta para se superar as estruturas de formação humana que se baseiem pela negação ou silenciamento de uns em prol da ascensão ou manutenção do *status* de poder de outros, desmitificando – da escola – a função social de reprodução ideológica das relações culturais e de suas estruturas fundamentais de produção.

Corroborando com esta perspectiva, utiliza-se os estudos de Giroux (1997), Apple (1982) e Freire (1978; 1987), todos de consideráveis bases marxistas e referenciais de fundamentação da pedagogia crítica. Embora Giroux, ultimamente, tenha sido conhecido por seus estudos de larga fundamentação libertária, a partir de sua produção tem colaborado para a construção de uma abordagem crítica de se ler a função social da escola, que pode garantir transformações, mas pode também servir – e muitas vezes é utilizada em nossa sociedade capitalista – como instrumento de dominação, controle social, econômico e, em enorme escala, também cultural.

A aproximação de Giroux (1997), Apple (1982) e Freire (1978; 1987) faz-se necessária em função da perspectiva crítica com que este trabalho é conduzido em sua estruturação; uma vez que seus estudos favorecem a análise das relações de poder existentes na ação educativa e nas condições pelas quais se denunciam e combate-se as relações de reprodução cultural de desigualdades na gestão, organização e construção das propostas de se aprender e ensinar nas escolas do campo.

A pedagogia oriunda de seus estudos advoga uma ação educativa engajada, radical e crítica no que tange à libertação de concepções e práticas opressoras e autoritárias associada

às organizações dos trabalhadores e à luta dos trabalhadores pela autonomia de existência frente ao Estado, a Igreja e de escolas que não busquem padrões de melhoria de qualidade de vida.

Giroux (1997), Apple (1982) e Freire (1978; 1987) possuem bases conceituais que consolidaram a Pedagogia Crítica por apresentarem preocupações com os deserdados e excluídos sociais. Abordam a superação da condição de desfavorecimento com práticas iniciadas na ação educativa, além de estabelecerem o referencial do protagonismo dos sujeitos sociais que buscam a emancipação e a libertação, tendo em vista suas bases de resistência, desmistificação ideológica e empoderamento, via organização social. Seus estudos têm fortes fundamentações no âmbito da cultura, do multiculturalismo e na questão da identidade, assim como defendem clássica bandeira pela democratização da escola num sentido radical. Dessa forma, pode-se resumir que a

A pedagogia crítica ressoa com a sensibilidade do símbolo hebraico tikkun, que significa “curar”, consertar e transformar o mundo; todo o resto é comentário. Ela fornece a direção histórica, cultural, política e ética para aqueles na educação que ainda ousam acreditar (McLAREN, 1997, p. 192).

Apple (1982), por sua vez, também possibilita-nos compreender a função social da escola sob a égide de uma luta contra o processo ideológico e hegemônico que domina as estruturas educacionais, uma vez que há possibilidade de se fazer com que as instituições educacionais possam ser mais humanas, desideologizantes e, de fato, mais educativas, sobretudo, a partir da instauração ou constituição da consciência de não neutralidade científica, nem tampouco de neutralidade metodológica no que diz respeito àquilo que aprendemos e ensinamos. Há a necessidade premente de se desconstruir a hegemonia alcançada pela ideologia capitalista no ato de se educar, quer seja na cidade ou no campo.

Ainda sobre a função social da escola vale lembrar Pérez Gómez (1998, p. 13) que a escola está remetida aos ideais de *educação*, e que a educação, “num sentido amplo, cumpre uma iniludível função de socialização, desde que a configuração social da espécie se transforma em um fator decisivo da hominização e em especial da humanização do homem”. No entanto, complementa o próprio autor,

o processo de socialização da escola, apesar da importância do doutrinamento ideológico e da inculcação de representações particulares e idéias dominantes foi e é, sobretudo nas sociedades com fórmulas políticas de representação democrática, muito mais sutil, sinuoso e subterrâneo. Isto ocorre para fazer frente às contradições crescentes entre seus objetivos

político-sociais e os estritamente econômicos (PÉREZ GÓMEZ, 1998, p. 17).

Os fundamentos que balizarão a compreensão da função social da escola do campo serão aqueles que atentem para os elementos presentes nas escolas do campo eivadas por

estruturas de formação humana [alertadoras] de ideologia, reprodução cultural e social das relações, poder, ratificação de classe social, capitalismo, relações sociais de produção e as necessidades de conscientização, emancipação e libertação, consideração do currículo oculto e apreensão de formas de resistência (SILVA, 2004, p. 17).

Nesta dissertação o foco da investigação é identificar as representações sociais que estão na base das identidades juvenis do campo, entendendo *identidades juvenis*, conforme Fleuri (2000), como manifestações dos jovens que reportem à constituição de saberes culturais e, conseqüentemente, de comportamento a partir da diversidade sócio-étnico-cultural; implementadas nos grupos sociais e em suas práticas de produção no trabalho, com repercussão no processo de identificação.

Tornar-se jovem no campo, em espaços onde imperam as relações ser humano-natureza-trabalho oriundas do setor primário de produção, é também estabelecer relações específicas a partir do sistema cultural de organização comunitária e constituir, ao longo do tempo, uma autóctone adaptação às dinâmicas culturais que lhes constituem identidades. Identidades essas, que podem ser percebidas por intermédio dos modos inconscientes em que se processam as práticas existenciais dos jovens do campo ou nas formas de se compreender suas próprias relações a partir do inconsciente coletivo em que seu grupo ou comunidade se organiza.

Nesse sentido, é fundamental entender, também, se os parâmetros pedagógicos das Escolas situadas no campo atendem ao que está disposto nos Arts. 35 e 36, da LDB 9.394/96, que concebem para atendimento da juventude uma proposta centrada prioritariamente na formação de indivíduos como atores sociais conscientes de seu espaço e contexto de formação. Isto porque, em se tratando do atendimento implementado na rede pública oficial, a juventude deve ter assegurada uma formação de educando/cidadão, de forma que usufrua da

oportunidade de consolidar e aprofundar os conhecimentos adquiridos no Ensino Fundamental; aprimorá-lo como pessoa humana; possibilitar o prosseguimento nos estudos; garantir a preparação básica para o trabalho e a cidadania; dotá-lo de instrumentos que lhe permitam continuar a aprender compreendendo *os fundamentos científicos e tecnológicos dos processos produtivos*. Esse nível de ensino deverá vincular-se ao mundo do trabalho e

à prática social; essa vinculação é orgânica e deve permear toda a prática educativa (BRASIL, 1996, *grifo meu*).

Essa ordenação da estrutura organizacional das propostas de formação da juventude, nos ensinos fundamental e médio, segundo a aceção da LDB 9.394/96, deve ser feita de maneira a atender ao diálogo necessário entre a difusão do conhecimento e a relação de validação dos conhecimentos naturais, comuns e científicos, na própria base da organização social em que o ensino se dispõe. Portanto, cabe analisarmos por quais condições de produção e circulação das representações sociais está se formando os jovens do campo e como sua escola está mediando tal processo de formação humana.

Atualmente,

5,9 milhões de jovens entre 15 e 24 anos vivem no campo, sendo 1,8 milhões em situação de extrema pobreza. Nesta mesma faixa etária foram encontrados 650 mil garotos e garotas oriundos de áreas rurais que estavam residindo na cidade, durante o Censo 2000³. A falta de perspectivas, que leva o jovem a se deslocar, está associada, entre outros fatores, aos problemas da educação nessas localidades. O Censo Escolar 2002, do Ministério da Educação e do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), aponta que 94% dos estudantes do ensino médio residentes no campo – atendidos pelo sistema de transporte escolar público – freqüentam escolas urbanas. Desta forma, eles precisam percorrer longas distâncias para estudar, ficando sujeitos a baixo rendimento escolar em razão do cansaço e se defrontam com valores diferentes aos dos seus locais de origem⁴.

Nesse contexto, a discussão do processo de constituição das representações sociais dos jovens do campo está articulada com as possibilidades de inserção social decorrentes da estrutura coletiva de comportamento e de práticas legitimadoras de suas estruturas simbólicas. Esta demanda é vital por contrastar com o fato de que:

A população rural, apresenta os maiores índices de analfabetismo do País. Na era da informação, a falta de domínio da leitura e da escrita é uma das formas mais perversas de exclusão. Especialmente no âmbito do ensino formal, a concepção de educação ali desenvolvida conduz a uma baixa auto-estima por parte dos agricultores e agricultores familiares, identificando aqueles que vivem no campo como ‘menos inteligentes’, ‘matutos’ ou incapazes de encontrar novas modalidades de vida. Este tipo de educação

³ Segundo a Lei nº 8443, de 16 de julho de 1992, dados populacionais são levantados apenas a cada década. No intervalo de uma década a outra há somente estimativas censitárias por amostra de domicílio. Logo, por mais distante que esteja o ano relativo aos dados mencionados é a referência aos dados oficiais que se tem acerca da contagem populacional total.

⁴ Disponível em: <http://www.andi.org.br/noticias/templates/boletins/template_cafiada.asp?articleid=5065&zoid=22>. Acesso em: 08 maio 2006.

constrói historicamente o êxodo rural e a crença na impossibilidade de uma vida digna no campo⁵.

Esta pesquisa objetiva analisar a relação estabelecida entre as representações sociais dos jovens do campo, acerca de suas escolas, e as práticas de inclusão-exclusão deflagradas na ação educativa implementada em escolas no campo do município de Bragança-PA. E como objetivos específicos:

- ✓ Analisar de que modo a ação educativa, que partilham os jovens do campo, se relaciona com o processo de tomada de consciência da capacidade de se constituírem sujeitos coletivos.
- ✓ Identificar em que aspectos a escola do campo corresponde às representações sociais manifestadas pelos jovens, acerca de sua significação.
- ✓ Identificar quais representações dos jovens do campo, acerca de suas escolas são materializadas em práticas de inclusão-exclusão na ação educativa no campo.

Acredito ser necessário mais produção acadêmica sobre o processo de discussão da juventude do campo e de suas representações sociais, assim como de maior democratização dos espaços de produção de pesquisa acerca de juventude, em que se desconstrua a perspectiva de condição provisória de vida e não se aceite com naturalidade a preponderância de estudos urbanos que têm se avolumado sobre a questão, conforme pude constatar no levantamento bibliográfico efetivado e ao longo deste trabalho.

Considerando a incursão tanto profissional quanto acadêmica que venho desenvolvendo há algum tempo nessa área, sinto-me motivado a estabelecer nexos entre o estudo das representações sociais e os espaços campestres por meio do olhar dos jovens em situação de escolarização nesses espaços em específico.

1.2 APRESENTANDO O PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA

Como *locus* de pesquisa foram escolhidos o campo do município de Bragança em função de, dentre outros indicadores, serem um importante pólo de produção agrícola da Mesorregião do Nordeste Paraense⁶ com grande ocorrência da agricultura de caráter familiar⁷

⁵ Trecho da Carta produzida no IV Encontro Nacional da Articulação no Semi-Árido Brasileiro (EncoASA), realizado em Campina Grande (PB), entre os dias 11 e 14 de novembro de 2003.

⁶ Região constituída pelos pólos microrregionais do SALGADO (Colares, Curuçá, Magalhães Barata, Maracanã, Marapanim, Salinópolis, São Caetano de Odivelas, São João de Pirabas, São João da Ponta, Vigia e Terra Alta); ZONA BRAGANTINA (Augusto Corrêa, Bonito, Bragança, Capanema, Igarapé-Açú, Nova Timboteua, Peixe-

com referencial produtivo em farinha, arroz, milho e feijão. E, por isso, sem altos índices e seqüelas de violências ligadas a grilagem no campo.

De acordo com Hurtienne (2001, p. 179) “uma característica marcante do nordeste paraense e, conseqüentemente de Bragança, é que há estabilização de um campesinato agrícola com títulos de terra e que em toda extensão de suas propriedades, ocupadas pela agricultura familiar, permeia o tradicionalismo que consiste em utilizar o sistema tradicional, no qual no manejo da capoeira há a utilização, para a preparação da área, da técnica do corte e da queima”. O que reporta a uma forte relação cultural no *habitus* dos agentes⁸ do campo e de suas formas de interação com a natureza, a partir de suas peculiaridades de trabalho e formação humana. A agricultura familiar, por sua vez, pode ser aqui definida por sua

importância histórica, social e econômica que esta modalidade de organização social e produtiva apresenta no campo brasileiro. A agricultura familiar é uma forma de organização do trabalho que tem o controle sobre as decisões que se referem à cultura e criação a serem exploradas. O trabalho é restrito ao grupo familiar e a produção destina-se ao sustento da própria família, o que leva ao entendimento da auto-produção, o que não exclui produzir para o mercado. A terra onde trabalha, para o agricultor familiar, significa uma extensão de si mesmo na produção da existência. A agricultura familiar por outro lado é uma atividade econômica fundamental para o desenvolvimento socioeconômico do campo e do país⁹.

No município de Bragança do Pará visitei em trabalho de campo as comunidades de Acarajozinho, Acarajó Grande, Bacuriteua, Cajueiro – Campos de Baixo, Vila dos Pescadores de Ajuruteua, Flecheira e Tamatateua. Conforme podem ser representadas na Figura 1.

Boi, Primavera, Quatipuru, Santa Maria do Pará, Santarém Novo, São Francisco do Pará e Tracuateua); CAMETÁ (Abaetetuba, Baião, Cametá, Igarapé-Miri, Limoeiro do Ajuru, Mocajuba e Oeiras do Pará); TOMÉ-AÇÚ (Acará, Concórdia do Pará, Moju, Tailândia e Tomé-Açú) e GUAMÁ (Cachoeira do Piriá, Capitão Poço, Garrafão do Norte, Irituia, Mãe do Rio, São Domingos do Capim, São Miguel do Guamá, Viseu, Aurora do Pará, Ipixuna do Pará, Nova Esperança do Piriá e Santa Luzia do Pará). Conforme ordenamento territorial das Mesorregiões e Microrregiões geográficas do Estado do Pará.

⁷ Em todo o Brasil, segundo o Censo Agropecuário (1995/96), as pequenas unidades de produção, ou seja, as pequenas propriedades rurais garantem mais de 14,4 milhões de postos de trabalho, perfazendo aproximadamente 86,6% do total de trabalho na agricultura de todo o país. A agricultura familiar é a principal frente de trabalho em meio as ocupações no campo em todo o território nacional. Ainda que dispondo de apenas 30% da área (353,6 milhões de hectares) das áreas agricultáveis é responsável por 76,9% do Pessoal Ocupado (PO).

⁸ Forma pela qual Pierre Bourdieu define os sujeitos, conferindo a estes, poder de protagonismos frente às estruturas sociais que lhes posicionam ou os identificam.

⁹ Conceção veiculada ao Programa Nacional de Educação de Jovens e Adultos Integrada com Qualificação Social e Profissional para Agricultores(as) Familiares, da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade — SECAD/MEC (p. 3). Documento validado desde Outubro de 2005.

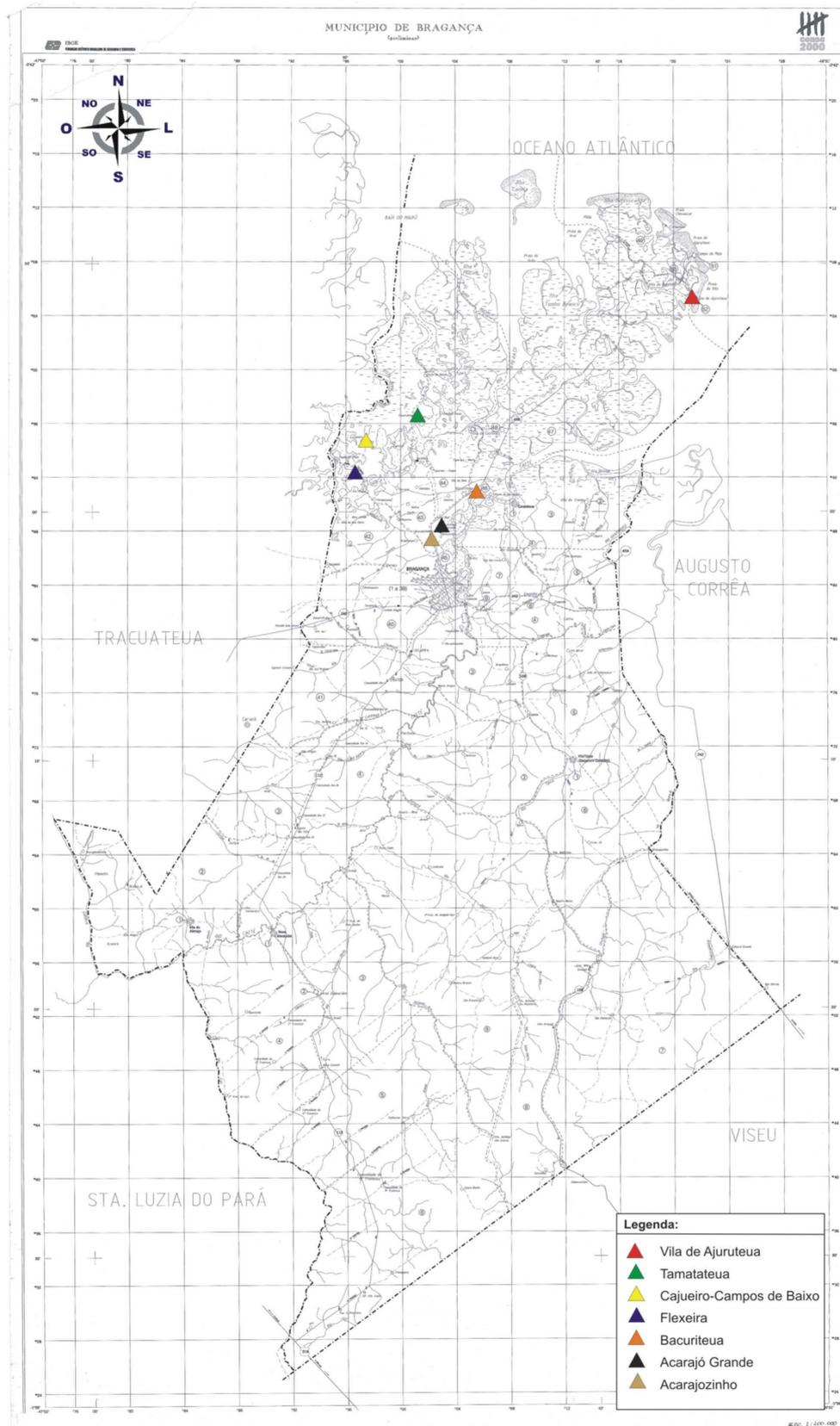


Figura 01: Localização das comunidades pesquisadas no perímetro rural do município de Bragança

Apenas para situar o leitor em relação à representação cartográfica da Figura 1, faz-se necessário informar que Bragança está localizada a 210 quilômetros de Belém, a capital do Pará. Encontra-se na porção extrema do nordeste do Estado e situa-se à margem do rio Caeté. É uma das cidades mais antigas do Pará, com 380 anos decorridos desde a sua colonização. Entretanto, só foi elevada à categoria de cidade em 1854. É uma cidade com fortes tradições católicas e possui igrejas que suas construções remontam o final do século XVII, segundo suas próprias placas de restaurações exibidas em seus pórticos de entrada.

Retomando a apresentação deste trabalho, vale ressaltar que para orientar a ação de pesquisa aqui desenvolvida, optei pela abordagem quanti-qualitativa com predominância da perspectiva qualitativa, considerando que, ao longo da modernidade, as duas abordagens estiveram preocupadas, cada uma a seu modo, com o processo de descoberta, descrição, compreensão, interpretação partilhada e decodificação da realidade.

As representações sociais, por serem consideradas uma “grande teoria”, conforme definido por Sá (1996, p. 8), não possuem uma metodologia específica para coleta e análise de dados, tendo se caracterizado por uma utilização criativa e diversificada de métodos e pelo desenvolvimento contínuo de novas técnicas, tanto no que se refere à coleta quanto ao tratamento dos dados. Neste sentido optei pela metodologia quanti-qualitativa de recolha e tratamento dos dados, haja vista que esta abordagem nos possibilita compreender com maiores e melhores possibilidades de análises as ações e concepções de mundo que se instauraram das representações sociais dos jovens do campo como sujeitos de suas próprias práticas de produção e reprodução de relações culturais. Aponta-nos com maior efetividade, em uma complementação vindoura deste estudo, as formas de interação entre tais representações e suas formas de tratamento no currículo das escolas do campo.

Bogdan e Biklen (1994, p. 184-87) consideram que na pesquisa qualitativa quem investiga ocupa uma base referencial na constituição do conhecimento na apreensão do objeto da pesquisa; a investigação qualitativa assume um caráter de maior descrição do objeto estudado; sendo que o interesse demonstrado no decorrer da pesquisa sinaliza muito mais ao processo de constituição de conhecimento que aos resultados ou produtos da pesquisa propriamente ditos. A indução, segundo os autores, também é uma forte característica do processo de investigação qualitativa. Entre outros aspectos, também apontam o estabelecimento do sentido da existência do fenômeno como condição magna para o desdobramento da pesquisa qualitativa.

A pesquisa em campo foi realizada por intermédio de entrevista semi-estruturada, a partir de um roteiro de “questões mais ou menos abertas levadas à situação da entrevista na forma de um guia [...]. Assim o entrevistador pode e deve decidir, durante a entrevista, quando e em que seqüência fazer quais perguntas” (FLICK, 2004, p. 106).

Ao todo foram entrevistados 24 sujeitos. Destes, 15 foram jovens do campo e que estudavam no campo; 04 (quatro) foram membros do Sindicato de Trabalhadores Rurais de Bragança; 03 (três) foram técnicas da Secretaria Municipal de Educação de Bragança e 02 (dois) foram membros da Cáritas Brasil¹⁰, jovens que militam na articulação do setor da juventude da Cáritas.

Os jovens que foram entrevistados têm residência fixa nas comunidades do campo em que se processaram as entrevistas; estavam estudando regularmente na escola da comunidade, estiveram dispostos a colaborar para com a entrevista e, por fim, foram escolhidos por amostra aleatória simples de agrupamento, no intuito de que sejam coletadas suas representações sociais acerca das escolas que freqüentam no campo.

Estava inicialmente previsto entrevistar 03 (três) jovens de cada uma das 03 (três) principais comunidades campestres de Bragança. Entretanto, o ponto de redundância em que fiquei satisfeito, deu-se somente na 15ª (décima-quinta) entrevista realizada com os jovens do campo, em suas próprias comunidades.

No levantamento de dados, além dos jovens do campo, para que fosse possível desdobrar melhor as práticas de inclusão-exclusão na ação educativa no campo, outros informantes foram consultados, mesmo não se caracterizando sujeitos diretos desta pesquisa.

Para apresentá-los de modo mais objetivos foram também contactados 03 (três) professores do campo, lotados em 03 (três) das comunidades pesquisadas, 02 (duas) técnicas em assuntos educacionais da Semed Bragança, bem como 01 (uma) assessora de gabinete daquela Secretaria Municipal de Educação, que de forma mais direta são as responsáveis pela articulação dos trabalhos de gestão da educação do campo, junto às escolas dos jovens entrevistados.

¹⁰ A Cáritas Brasileira tem como missão testemunhar e anunciar o Evangelho de Jesus Cristo, defendendo e promovendo a vida e participando da construção solidária de uma sociedade justa, igualitária e plural, junto com as pessoas em situação de exclusão social. É uma instituição que faz parte da Rede Caritas Internationalis, rede da Igreja Católica de atuação social composta por 162 organizações presentes em 200 países e territórios, com sede em Roma. Organismo da CNBB - Conferência Nacional dos Bispos do Brasil, criada em 12 de novembro de 1956 e é reconhecida como de utilidade pública federal. Disponível em: <<http://www.teste.caritasbrasileira.org/quemsomos.php?pag=1>> Acesso em: 07 jul. 2007.

O recorte temporal da pesquisa foi o período correspondente do curso de mestrado do pesquisador, ou seja, de 2006 a 2007, mais precisamente no ano de 2007, em função da maior efetividade que a pesquisa em trabalho de campo teve.

Giroux (1997) e Apple (1982) corroboram neste trabalho para auxiliar na formatação da pesquisa e sua posterior produção dissertativa sob a égide da Pedagogia Crítica, uma vez que a fundamentação teórica, no que tange às análises ordenamento e propósito estrutural da educação, está balizada a partir de Bourdieu (1982; 1983; 1998; 2003); Dussel (1995; 2000) e Freire (1978; 1987); sendo às questões mais relacionadas à escolas do campo e de suas ações educativas específicas trabalhadas por educadores com militância e produções no âmbito educacional, articuladas ao campo, entre eles Caldart (2005), Carneiro (1999), Freire (1978; 1987), Molina e Jesus (2004), Hage (2006) e Oliveira (2004; 2005).

As questões de juventudes foram abordadas a partir dos estudos de Spósito (1997; 2003; 2005) e Bourdieu (1983); e, por fim, a abordagem teórico metodológica de pesquisa foi trabalhada pela Teoria das Representações Sociais sobretudo na abordagem psicossocial por acreditar que a utilização da perspectiva metodológica das *representações sociais* estabelece um foco de análise a partir das condições de sua produção e circulação nas próprias estruturas e estados em que são produzidas, alcançando o imaginário coletivo.

Nesta perspectiva, Jodelet (2001) apresenta de forma didática o estatuto epistemológico das *representações* protagonizadas pelos sujeitos em seu cotidiano social, o que permite que se elabore uma sólida análise das relações estabelecidas das Representações Sociais dos jovens do campo e o desafio que é entendê-las em uma concepção crítica.

A sociologia em Pierre Bourdieu nos é cara neste trabalho em função de seu caráter eminentemente político, na medida em que analisa as relações de dominação, desvela o mecanismo de ideologização das diferentes perspectivas em que se apresentam o capital, orientando-nos na contestação a legitimidade das relações de dominação. Conforme Bonnewitz (2003), Pierre Bourdieu conjuga a análise das estruturas objetivas das convenções sociais, que definem-se independentes da consciência e da vontade dos agentes e que são capazes de orientar ou comandar as práticas ou as representações desses agentes, com a análise da gênese das estruturas mentais que são, em parte, o produto da incorporação das estruturas sociais e da análise da gênese destas próprias estruturas sociais. Entretanto, Bourdieu possui uma visão dos indivíduos em análise sob uma condição altamente objetiva, tanto que conceitua como *agentes* tais indivíduos sob estudo, suscitando que:

As abordagens de Bourdieu adotam uma concepção extremamente passiva dos indivíduos implicados no processo educativo: professores, pais e alunos. Estes não têm nenhuma consciência diante dos determinismos macrossociológicos (BONNEWITZ, 2003, p. 145).

Suas análises dos *agentes* possuem um forte eixo nas condições subjetivas que são estruturantes e estruturadas pelas convenções e instituições sociais, visto que seus processos de formação, sedimentados nos esquemas de percepção e formas de pensamento, são consolidados nas capacidades de ser, agir, pensar e comportar-se.

Para que não fosse levantada a possibilidade de lacuna, na compreensão do papel dos sujeitos desta pesquisa, é buscado em Dussel (1995; 2000) e Freire (1978; 1997) a necessária fundamentação sobre a compreensão da dinâmica dos sujeitos no processo de libertação e superação das condições de dominação sofridas em ações pontuais no âmbito da educação no campo.

Neste estudo é vital o aporte teórico de Enrique Dussel para a compreensão dos princípios éticos preconizados pela prática da libertação, sobretudo em função do tensionamento das ações educativas inerentes aos processos de inclusão-exclusão deflagrados no cotidiano da escolarização no campo.

Os estudos em Dussel também são importantes em função da necessária análise aos mecanismos de *encobrimento do outro* que se fazem perceber pela forma na qual o currículo está sendo operacionalizado nas escolas do campo. Ao longo do primeiro capítulo terei a chance de desdobrar o referencial teórico desse autor, mas de antemão, deve-se destacar que sua referência subsidia muito bem análises a serem processadas de desvelamento dos conflitos de comprometimento à *totalidade* da formação humana.

Dussel (1995) também balizará a análise deste trabalho em função de seu veemente estudo acerca do sistema de opressão ideológica, e física, que se constitui de relações de poder, quer seja nas ações educativas, quer seja nos ordenamentos políticos para manutenção da estima social.

Assim, sob o auxílio de Bourdieu e Dussel para a leitura dos condicionantes sociais das representações, investiguei o quanto a escola no campo está preocupada com o caráter cultural e não homogeneizador de sociedades plurais, além de termos consistentes subsídios teóricos para a análise dos processos de *habitus*, trocas e interações sociais estabelecidos pelos jovens do campo durante a ação educativa de suas escolas. Por sua vez, os estudos deflagrados nesta obra certamente corroborarão com as discussões sobre os sentidos e

formas mais adequadas de se conceber currículo com dinâmicas de formação e escolarização mais significativas nas escolas no/do campo.

Vale destacar que na base desta fundamentação há uma emergente literatura hoje existente acerca de educação do campo que tem demonstrado preocupação e grande labuta para combater os ideais urbanos de ordenamento das escolas do campo que insistentemente vêm tentando sobreposição aos do espaço rural.

A literatura atual acerca de educação do campo tem tido no Brasil sua base referencial Arroyo (2004), Caldart (2005), Brandão (1980; 1982), Fernandes (2004), Freire (1978; 1987), Kolling (2004), Molina e Jesus (2004), Hage (2005; 2006), Oliveira (2004) e Soares (2001). Estes autores pensam o campo a partir do campo, em uma perspectiva de justiça social, de geração de trabalho e renda, de direito à vida e à terra para se produzir. E têm apresentado, como balizador para essa estrutura, tendo em vista a melhoria da qualidade de vida do trabalhador e da trabalhadora do campo, o amparo da escolarização como referencial de construção dos projetos de desenvolvimento e formação humana no campo.

Além desta perspectiva de produção existem, em relação à atual literatura de educação do campo, os documentos oficiais que organizam referenciais de gestão e prática educativa nas/das escolas do campo que são fruto de conquistas dos movimentos sociais. Tais como as Diretrizes Operacionais da Educação Básica das Escolas do Campo (2001)¹¹, o Programa Saberes da Terra (2005)¹² e o Pronera¹³.

A partir deste contexto, busco produzir um recorte sobre os jovens do campo em suas relações simbólicas e educacionais com a escola que possuem no campo, atentando para as formas de se lidar com as representações destes jovens em prol da construção de uma escola mais significativa e coerente com o propósito de se viver, cultivar e resistir no campo no Estado do Pará.

¹¹ Parecer Nº 36/2001, da Câmara de Educação Básica, do Conselho Nacional de Educação, que teve como relatora a então Conselheira Edla de Araújo Lira Soares.

¹² Programa Nacional de Educação de Jovens e Adultos Integrada com qualificação social e profissional para Agricultores(as) Familiares, da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad/MEC).

¹³ O Pronera – Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária é uma política de Educação do Campo desenvolvida em áreas da Reforma Agrária, executada pelo governo brasileiro. Seu objetivo é fortalecer o mundo rural como território de vida em todas as suas dimensões: econômicas, sociais, ambientais, políticas, culturais e éticas. O Pronera nasceu em 1998 a partir da luta dos movimentos sociais e sindicais de trabalhadores rurais pelo direito à educação com qualidade social. Desde então, jovens e adultos, trabalhadores e trabalhadoras das áreas de Reforma Agrária têm garantido o direito de alfabetizar-se e de continuar os estudos em diferentes níveis de ensino. Esta ação promove a justiça social no campo por meio da democratização do acesso à educação na alfabetização e escolarização de jovens e adultos, na formação de educadores para as escolas de assentamentos/acampamentos e na formação técnico-profissional de nível médio e superior. Disponível em: <<http://www.ufpa.br/ce/geperuaz/alfa/propostaimpressao.htm>>. Acesso em: 05 jan. 2008.

Os estudos das representações sociais acerca de suas escolas no campo possibilitam levantar os indícios do poder e da dominação simbólica que porventura os jovens do campo estejam sendo formados. Ainda há uma nuance desse diferencial de produção científica que é: não ler ou analisar a realidade dos jovens do campo a partir das produções científicas já constituídas e sim utilizar tais produções em um movimento de análise do campo para a academia.

Portanto, eis um ganho salutar a toda a literatura específica produzida sobre as escolas e a educação do e no campo. Que é uma análise consubstanciada das significações e concepções de currículo que são trabalhadas em escolas do campo e que interferem sobremaneira nas formas pelas quais, especificamente, os jovens do campo pensam e encadeiam sua formação desenvolvida em seus contextos vivenciais.

É nesse contexto que pretendo estudar as representações sociais dos jovens do campo acerca de suas escolas no campo, analisando como a escola lida com as práticas de inclusão-exclusão na ação educativa no campo, e se essa ação possibilita aos educandos – na condição juvenil – participação na discussão dos rumos do desenvolvimento de seus contextos.

Para isto, são referenciais noções conceituais da praxiologia de Pierre Bourdieu, tendo em vista suas contribuições para a educação, pois a obra de Bourdieu se deleita sobre vários objetos de estudo, como camponeses, literatura, parentesco, classe, religião, política, esporte, arte, desemprego, escola, direito etc., mesmo que sua égide fundamente-se em dois temas centrais: os *mecanismos de dominação* e a *lógica das práticas dos agentes sociais*, conforme Bonnewitz (2003, p. 18).

No que tange às *categorias de análises*, a própria pesquisa foi delineando *jovens do campo, representações sociais, educação do campo e inclusão-exclusão na ação educativa* como referenciais estruturantes na produção deste trabalho.

Desta forma, a análise das representações sociais dos jovens do campo acerca de suas escolas no campo deverá ser efetivada a partir de técnica de pesquisa advinda com a descrição e categorização – por eixos temáticos – as representações sociais dos jovens do campo acerca de suas escolas, manifestadas de forma espontânea e estimuladas pela entrevista; citando Abric, Barcellos et al. (2005) ainda considera que o caráter espontâneo da Teoria das Representações Sociais permite ao pesquisador colher os elementos constitutivos do conteúdo da representação.

A observação das manifestações espontâneas das representações é técnica que pode significar um interessante mote de percepção do conteúdo e sentido que referenciam um

esquema de partilha social promovida pelo consciente coletivo. Quer seja ela resultado da produção via grupo ou constituída individualmente por intermédio do modo inconsciente de interação social.

Além disso, o estudo está balizado pelos próprios significados inter-relacionados de vivências e formação humana dos jovens **do** e **no** campo, tendo como foco suas representações sociais acerca de suas escolas **no** campo. Tais representações, por sua vez, podem ser investigadas por intermédio das condições para sua produção e circulação dentre os jovens. Por conseguinte, nesta pesquisa busca-se saber que mediações e quais iniciativas a escola do campo necessita atentar para dar conta de práticas específicas de formação humana das juventudes **do** campo e **no** campo.

Nesta perspectiva é que as representações sociais analisadas são aquelas acerca das escolas **no** campo em que estudam os sujeitos de pesquisa. O estudo é sobre as representações sociais dos jovens **do** campo acerca de suas escolas **no** campo. Entretanto, faz-se necessário estabelecer este recorte, devido às várias dinâmicas vivenciadas pelos jovens do campo na lida com a escola e com seus processos de escolarização, centrando-se olhar aos movimentos aos quais são submetidos ou protagonizam os jovens do campo, tais como: a) morar no campo, mas ter representações de suas escolas na cidade; b) morar no campo, mas terem representações de suas escolas nucleadas em comunidades distritais e de estrutura citadina; c) morar em comunidades distritais e terem representações de suas escolas do campo que estão próximas a seus trabalhos esporádicos de colheita de pimenta (ou outro gênero agricultável), tecitura de redes de pescas artesanais, limpezas de lotes, etc.; d) morar no campo e desenvolverem representações acerca de suas escolas nucleadas em espaços específicos de produção em que preponderam atividades de coleta, extração ou pesca completamente diferentes, em saberes e práticas produtivas, daquelas atividades oriundas de seus lotes em que vivem e também trabalham e, por fim, e) morar no campo e possuírem representações sociais de suas escolas no campo em que possuem suas moradias estabelecidas¹⁴.

Esta pesquisa ainda apresenta um diferencial a ser analisado. Um elemento agregador ao conjunto de questões estabelecidas pelos estudos da educação do campo: as práticas de inclusão-exclusão. Nesse sentido, busco estabelecer um recorte sobre a juventude campesina a partir dessas práticas vivenciadas junto às escolas que possuem no campo, tendo em vista que essa compreensão possibilitará a reflexão sobre formas para lidar com as representações

¹⁴ Esses cruzamentos que identificam a dinâmica de escolarização dos jovens do campo foram apenas demonstrativos de suas dinâmicas de vida e escolarização, podendo haver outros possíveis cruzamentos decorrentes da diversidade do processo de viver, produzir, preservar e resistir no campo paraense.

desses jovens em prol da construção de uma escola mais significativa e coerente com o propósito de escolarizar jovens do campo.

Com estes propósitos, essa dissertação está estruturada em dois capítulos: No Capítulo I, busco caracterizar os jovens do campo a partir de suas estruturas socioculturais e de indicadores sociais que lhes são peculiares. Caracterizá-los também em função de suas inserções nas lutas dos movimentos sociais, sobretudo para a definição de propostas curriculares no campo da educação, não é pretensão se fazer àquela altura um minucioso levantamento do contexto sócio-histórico compreendido ao longo das manifestações para se afirmar a educação do campo; mas há uma incursão teórico-metodológica relativa à fundamentação dos conceitos sobre educação do campo constituídos à base do poder de organização e mobilização em diferentes momentos históricos no cenário educacional brasileiro. Bem como introduzo o conceito de representações sociais para que *a posteriori* se possa ser trabalhado com mais propriedade as representações sociais dos jovens do campo acerca de suas escolas.

No Capítulo II, intenciono constituir uma discussão sobre as caracterizações dos jovens do campo já apresentadas no Capítulo I e de suas representações sociais em torno da escola do campo que estão, de uma ou outra forma, ligadas às práticas de *inclusão-exclusão* da ação educativa no campo.

Neste segundo capítulo também há uma incursão na tentativa de apontar as condições de diferenças e desigualdades socioculturais que estão imbricadas no sentido de ser jovem no campo em contraste com a literatura de se estudar *juventudes*. Mesmo que de forma secundária, buscar a definição de juventude no campo e suas caracterizações a partir das diferenças e desigualdades também é mote de estudos deste ponto do trabalho. Desta forma, enfatizar a intersecção representações sociais/educação **do** campo/processo de formação dos jovens **no** campo, destacando-lhes como sujeitos sociais. Encerrando este capítulo faço uma análise acerca dos aspectos relativos a outros conhecimentos – não os específicos ao campo – que podem estar interferindo na formatação e concepção do currículo da escola do campo.

O foco de minhas considerações finais é levantar possíveis estruturas de trabalho, de modo propositivo, que se seja possível à educação do campo não somente de forma institucionalizada, mas sob uma matriz de políticas educacionais atentas à parcerias com os movimentos sociais ligados à luta pela terra. De modo a construir uma sólida proposta educacional em prol da desinvisibilização e consolidação das alternativas político-pedagógicas de se aprender e ensinar no campo.

2 – CAPÍTULO I: JOVENS DO CAMPO: CARACTERIZAÇÕES E REPRESENTAÇÕES QUE CIRCUNDAM A ESCOLA

Inda ontem o senhor me perguntava da Folia de Santos Reis que a gente vimos em Caldas: Ciço, como é que um menino aprende o cantorio? As respostas? Pois o senhor mesmo viu o costume. Eu precisei lhe ensinar? Menino tão ali, vai vendo um, outro, acompanha o pai, um tio. Olha, aprende. Tem inclinação prum cantorio? Prum instrumento? Canta, tá aprendendo; pega, toca, tá aprendendo. Toca uma caixa (tambor de Folia de Reis), tá aprendendo a caixa; faz um tipe (tipo de voz do cantorio), tá aprendendo cantar. Vai assim no, no ato, no seguir do acontecido.

Agora nisso tudo tem uma educação dentro, não tem? Pode não ter um estudo. Um tipo dum estudo pode ser que não tenha. Mas se ele não sabia e ficou sabendo é porque no acontecido tinha uma lição escondida. Não é uma escola; não tem um professor assim na frente com o nome professor. Não tem... Você vai juntano, vai juntano e no fim dá o saber do roceiro, que é um tudo que a gente precisa prá viver a vida conforme Deus é servido.

Antônio Ciço

(Antônio Cícero de Sousa, conhecido por Ciço, lavrador de sítio na estrada entre Andradas e Caldas, no sul de Minas. Entrevistado por Carlos Rodrigues Brandão em 1984)

2.1 APROXIMANDO CONCEITOS: AS DIFERENTES DEFINIÇÕES DE JUVENTUDES DO CAMPO

Intenciono, neste capítulo, apresentar alguns elementos deste contexto “do seguir do acontecido”, no campo, apresentado por Ciço a Brandão. Questões conceituais da educação do campo, bem como a caracterização dos jovens que lá estudam, trabalham e se constituem enquanto sujeitos. Contextos socioculturais em que os dados, os espaços e as dinâmicas de formação humana dos jovens do campo falam por si. Ao passo que são pressionadas pela insuficiência de políticas públicas educacionais e sócio-políticas em prol da promoção da qualidade de vida no campo.

Este capítulo também traz a caracterização dos jovens do campo a partir de suas estruturas socioculturais e de indicadores sociais que lhes são peculiares. Caracterizações essas estabelecidas em função de suas inserções nas lutas dos movimentos sociais, sobretudo para a definição de propostas curriculares no campo da educação. Isto, tecido a partir de uma incursão teórico-metodológica relativa à fundamentação dos conceitos sobre educação do campo constituídos à base do poder de organização e mobilização em diferentes momentos

históricos no cenário educacional brasileiro. Busco também discutir as caracterizações dos jovens do campo, principiando uma incursão em suas representações sociais acerca de suas escolas. Representações essas que estão, evidentemente, transversalizadas na cotidianidade das juventudes no campo, em seus processos relacionais e contextuais nos quais acontecem suas identificações e formações humanas.

Neste sentido, enfatizo os componentes do processo de formação dos jovens do campo, destacando-lhes como sujeitos sociais em função de suas relações desenvolvidas no processo de amadurecimento a partir de seus contextos de estudo, trabalho e formação humana no campo.

Portanto, faz-se interessante aproximar uma conceituação de juventude como ponto inicial desta discussão. Durston (1994, p. 15) menciona que “pode-se dizer que a juventude dura desde o término da puberdade até a constituição do casal e de um lar autônomo”.

Entretanto, quando tratamos especificamente de caracterizar o período da juventude dentre os jovens do campo, a presente pesquisa nos indicou diferenciais enormemente problematizadores.

Conceituar *juventude* é uma tarefa, por si, movediça; emblemática. Para Abramo (2005), em seu trabalho sobre a condição juvenil no Brasil contemporâneo, há uma indeterminação da real faixa-etária de juventude. Segundo a autora, há oscilação na tarefa de se definir "juventude". O que nos instiga a avaliar as condições de diferenças e desigualdades socioculturais que estão imbricadas no sentido de ser jovem e de se estudar *juventudes*. Sobretudo, do fato de ser ou se tornar jovens **no** campo; visto que “a moradia faz a diferença entre os jovens, se compreendermos a moradia como lugar e realidade social que cada um vive” (NASCIMENTO, 2002, p. 68).

Ainda desdobrando o conceito de *juventude*, pode-se dizer que

Compreender a Juventude enquanto um fenômeno multidimensional é entender que diversos são os fatores que constituem a identidade juvenil; trata-se de um momento onde o indivíduo começa a enfrentar e ter que dar respostas individuais às diversas instituições sociais que o cercam; é um momento onde passa-se por diversas transformações biológicas e psicológicas e que o contexto econômico e social ao qual ele está inserido é parte integrante da construção de sua personalidade. Tudo isso é fundamental para compreendermos que não estamos falando de uma população homogênea e sim de diversos grupos de pertencimento com identidades próprias, ou seja, não estamos falando de juventude, mas sim de Juventudes. É um momento na vida em que se está mais aberto a apreensão de novos conhecimentos, posturas e construções de novas relações sociais (COELHO, 2003, p. 20).

Para ilustrar as argumentações acima, observe as fotos 1, 2, 3 e 4 abaixo, dos jovens¹⁵ 9, 10, 11 e 15, sujeitos desta pesquisa. Elas demonstram uma peculiaridade dos jovens do campo em meio a seu processo de identificação e vivência na condição juvenil, específicas dos espaços campestres.



Foto 01: J15 em catação de caranguejo nas proximidades da Vila Bonifácio
Foto: Wiama Lopes – 28.12.2007



Foto 02: Menor M.N.S. já em catação de caranguejo na Vila de Bacuriteua
Foto: Wiama Lopes - 28.12.2007

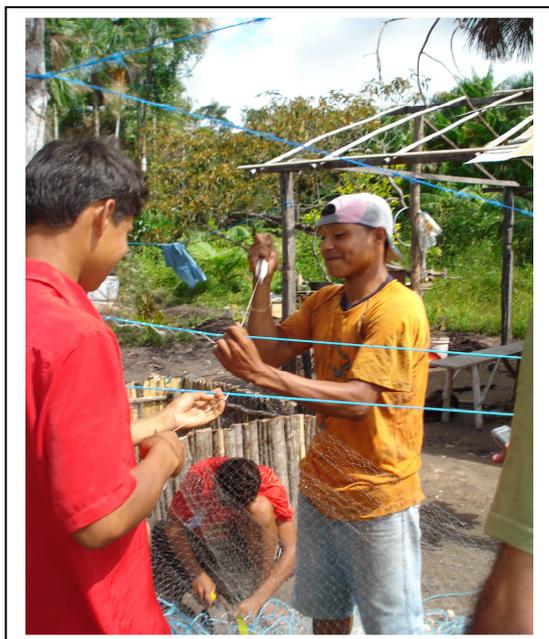


Foto 03: J9, J10 e J11 tecendo redes para pesca. Comunidade de Acarajozinho
Foto: Acervo Geperuaz – 21.07.2007



Foto 04: J11 tecendo redes para pesca. Em melhor ângulo. Comunidade de Acarajozinho
Foto: Acervo Geperuaz – 21.07.2007

¹⁵ Por motivos éticos serão resguardados os nomes dos sujeitos dessa pesquisa. Haverá a atribuição do número de ordem em que o Jovem do Campo fora ouvido ao longo da coleta de dados. Será lhe atribuído a inicial “J” que precederá o numeral relativo a sua ordem de contato em que foram entrevistados.

As Fotos 03 e 04 podem evidenciar, embora que momentaneamente, que o trabalho é uma das responsabilidades que se impõem desde a tenra idade aos jovens do campo. Por vezes, os braços, para o trabalho se constitui na própria razão do número de filhos que uma família campesina possui. O tamanho do lote, o volume da produção e o número de gêneros agricultáveis determinam o número de pessoas necessárias na casa. De forma bem evidenciada e em um campo mais autóctone e culturalmente mais coercitivo, as juventudes no campo enfrentam condições bastante adversas aos estudos em seus espaços de convivência e formação humana. No campo, os cursos noturnos possuem fragilidades abissais¹⁶. A escassez de eletricidade, as condições de permanência na sala com a forte intensidade de mosquitos e carapanãs, a opacidade do quadro negro em condições insatisfatórias, a demora e as condições de uso com o transporte escolar, às dificuldades de deslocamento do lote; dentre outros condicionantes, empurram a demanda dos estudos dos jovens aos períodos matutinos e vespertinos. O que resulta na dificuldade de conciliar, com rendimento satisfatório, o trabalho e os estudos de modo seqüencial e intermitente ao longo dos anos.

Circunstâncias como essas são fatores de caracterização das juventudes do campo e, até mesmo, do próprio conceito de jovens do campo. Definir juventude, pode-se afirmar, de antemão, que por si, é uma tarefa movediça, Sobretudo quando as considerações buscam como um de seus elementos de definição o período de vivência da juventude. O que se torna mais delicado em se tratando de definir a juventude no campo, pois esta etapa de vida em tal contexto vivencial, o da Amazônia, possui uma diversidade de circunstâncias em que se dá, tais como: o permanecer com os pais, a vivência na condição de netos já jovens amparados, pelos avôs, como filhos, a integração nas relações de trabalho para o “sustento da casa” e na extensão de negócios familiares, a emergência para com a responsabilidade junto ao lote ou a lida junto às obrigações de trabalho assalariado com caráter de coleta, extrativismo ou pesca nas comunidades circunvizinhas desde cedo.

Portanto, adentrar na juventude, no campo, é ir desvencilhando-se da infância por volta dos 9 anos de idade em função de, além dos condicionantes acima, a tácita obrigatoriedade de ter de assumir a colheita quase diária do açaí, a captura de favos de mel de uma ou outra colméia localizada nas proximidades da propriedade familiar, a catação de caranguejo, os cuidados do *acero* da lavoura, *amarradio* da cobertura da latada de maracujá, a diária distribuição do complemento alimentar às criações da casa, dentre outras atividades de caráter familiar relacionadas ao sustento dos membros que residem na propriedade.

¹⁶ Ao longo deste trabalho desdobrarei com mais elementos este enunciado.

Isto, se tratando no geral, das irmãs (e alguns poucos casos, irmãos) que estão na cidade em função da continuidade dos estudos não existentes no campo. Em função de tais condicionantes relacionados ao mundo do trabalho familiar e do processo de identificação de trabalhadoras e trabalhadores do campo, definir uma faixa-etária precisa para a vivência da juventude no campo é uma tarefa inglória; incongruente.

A juventude do campo deve ser entendida por intermédio de suas caracterizações de diferenças e desigualdades que incorporam elementos culturais e econômicos sobre o que é ser jovem no campo. Em suma, o período compreendido de juventude, pelo menos no campo, na Amazônia, não pode ser definido a partir de uma mera fase de vida em transição entre a infância e a fase adulta. Os condicionantes da vida, instituídos pela cultura, saberes e processos identitários devem ser considerados como aspectos socioculturais do processo de vivência da juventude e nos lembram que o conceito da condição juvenil é “uma fase de moratória” (ABRAMO, 2005, p. 41), não no sentido de suspensão dos “deveres e direitos da produção, reprodução e participação”, dos processos de produção; mas na perspectiva de “possibilidade de vivência e experimentação diferenciada” (ABRAMO, 2005, p. 69).

Abramo (2005) ainda dispara que as políticas públicas que focalizam as juventudes¹⁷ necessitam observar não somente a dimensão formativa da juventude, mas também dimensões inerentes à experimentação e à participação. Acrescendo a este aspecto, que considero as políticas públicas também supervalorizam a dimensão desportiva e de lazer às juventudes – e às juventudes urbanas, desconsiderando as juventudes do campo¹⁸ como sujeitos de políticas de valorização, visto que em se tratando de juventudes do campo, algo muito mais delicado se interpõe.

As juventudes do campo possuem uma expressividade atípica. Nelas estão muito mais acentuados: o sentimento de pertença social, a linhagem familiar, as imposições sociais do trabalho na lavoura (no geral) e a formação humana balizada por fortes interveniências culturais, em muitas ocasiões, invisibilizadas. A força da cultura e da necessidade de inserção no trabalho familiar são condições muito mais latentes no contexto de formação e identificação dos jovens do campo que dos jovens da cidade.

¹⁷ Nesse momento ela não fala especificamente da juventude do campo, mas de *juventudes* no geral.

¹⁸ É importante esclarecer que no campo existem diferentes condições juvenis nas quais *juventudes* se constituem. Fatores determinantes para suas caracterizações são contextos culturais e geográficos, tipos de ocupação no campo, temporalidades das águas ou das matas e relação de pertença com a comunidade que possuem, via força da tradição e das relações estabelecidas no campo.

Essas relações com o trabalho advêm pela força da tradição para produção no lote, e, em muitas ocasiões, seus braços, como ícones de somatório na força de trabalho familiar, são a razão de sua existência, literalmente.

Tais movimentos de comprometimento às condições juvenis, em muitas circunstâncias, são causados pelas crises das instituições tradicionais (família e escola), e manifestadas com evidência na passagem dos jovens para a vida adulta, com sua entrada no mundo do trabalho. Abramo (2005) considera que não há monopolização de nenhuma instituição no processo de socialização juvenil, nem tampouco de vivências e experiências da condição de ser jovem, mesmo com diversas agências e instâncias sociais se dedicando de forma voraz à oferta de instantes de convivência grupal, de lazer, consumo e (re)produção cultural. Considera, ainda, que a família continua sendo vital, sobretudo para jovens pobres, em função do amparo financeiro (mesmo que minimamente) e a referência simbólica de junção.

A autora conclui, a partir das experiências socializadoras das condições juvenis – embora não sendo contempladas de forma circunstanciada pelas dimensões da escola e do trabalho –, que as juventudes no Brasil continuam em larga escala sendo constituídas pela família, pelo trabalho e pela escola.

Em se tratando, mais especificamente, das condições de ser jovem no campo, devemos considerar os diferentes contextos de produções econômica e cultural estruturadas nas atividades de pesca, lavoura, coleta de frutos e sementes, conforme afirmado anteriormente, na vida em ribeira, na floresta, no cerrado, em fazendas, em áreas de manejo, nos assentamentos, em quilombos e em áreas de mineração.

Cada um desses contextos possui suas temporalidades e processos de pertencimento e de identificação autóctones às relações de tessitura da vida e de se produzir e preservar. Portanto, a condição juvenil no campo, na Amazônia, está envolta às variadas formas de ser, sentir, agir e pensar.

As juventudes do campo dependem dos aspectos comportamentais e hábitos sociais expressos pela força da tradição que demarcam as relações de pertencimento e de identificação a partir de suas próprias comunidades.

O que configura o trabalho e as relações de inserção nos mutirões e/ou tarefas coletivas e familiares como motes de pertença social e formação humana (Fotos 05 e 06).



Foto 05: Jovens fazendo farinha em forno domiciliar.
Comunidade da Flecheira
Foto: Wiama Lopes – 27.12.2007



Foto 06: Jovens em mutirão de capina, na área da Escola. Interior de Cameté
Acervo Geperuaz.

As Fotos 05 e 06 retratam os jovens do campo em atividades coletivas. Em função de produção familiar, no caso da Foto 05, e comunitária, vista na Foto 06. As fotos demonstram, embora que minimamente, que os jovens estão irmanados à uma lógica própria da produção coletiva, condicionada também pelo tempo e pela necessidade de acumular forças para reduzir as intempéries do sol e das condições laboriosas do próprio processo de produção, quando operacionalizado individualmente. O trabalho coletivo minimiza as diferenças e desigualdades oriundas do número menor de membros da família, frente ao volume de trabalho que se tem pra dar conta. Fortalece laços de amizade, intensifica as relações de formação comunitária, reduz o tempo e a labuta do trabalho, dando dinâmica à vida e a organização cotidiana das comunidades do campo. Estes pressupostos de estruturação da vida, na Amazônia, fazem parte do conceito de juventudes no campo.

As discussões em torno do conceito de juventudes colocam em questão as limitações do próprio conceito geral de juventude. Neste sentido, Bourdieu (1983) diz que as relações entre a idade social e a idade biológica são muito complexas, uma vez que considera "leis específicas" dos grupos nos quais se formam os jovens dentro de movimentos determinados por seus contextos e estruturas; ou seja, "[...] mostra que a idade é um dado biológico socialmente manipulado e manipulável; [...]" (BOURDIEU, 1983, p. 113). Portanto, considerar a juventude como uma unidade social pode se configurar forma de manipulação.

Bourdieu (1983) afirma que “juventude” é apenas uma palavra. Critica a conceituação de juventude orbitando em torno de um segmento etário homogêneo, marcado por um mesmo limiar de idade biológica. Na prática, Bourdieu defende que juventude não existe. O que existe são os jovens. Desta forma, contribuiu para o entendimento da força da heterogeneidade como elemento caracterizador da condição juvenil.

Entretanto, o posicionamento de Bourdieu é passível de crítica em função da condição de signo que a compreensão de juventude constitui. É notória a ênfase dada por outros teóricos de juventude que caracterizam esta etapa de vida, inclusive, como uma categoria social marcada por uma contundente singularidade: “a fase da vida em que se inicia a busca dessa autonomia, marcada tanto pela construção de elementos da identidade – pessoal e coletiva – como por uma atitude de experimentação”(GALLAND, 1996; SINALY, 2000, citados por SPOSITO, 2005, p. 89).

A condição juvenil de experimentação e busca de autonomia, no campo, está profundamente marcada pelas tradições, pelo ingresso no mundo do trabalho e pela supressão da adolescência como a conhecemos em perímetros urbanos. A juventude campesina é heterogênea tanto quanto os espaços em que elas se estruturam. Está eivada pelo desenvolvimento pessoal dos jovens e pelo exercício de práticas afetivas, de descobertas, de investidas de produção, de reprodução cultural de seus habitus e de participação social em suas estruturas comunitárias de vida.

A juventude no campo é cultural e historicamente construída e, nem sempre, é caracterizada como uma etapa de vida singularmente demarcada. A juventude do campo pode vir a ser encurtada ou resignificada a partir dos condicionantes do trabalho, das responsabilidades do lote, dos encantamentos culturais advindos da cidade e pela escassez de investimento em geração de renda e trabalho de forma harmônica com as necessidades do processo de escolarização.

Segundo Spósito (2005), como idéia estrutural ao longo do seu artigo, lembra que, embora a juventude, como categoria socialmente constituída, possua uma dimensão simbólica, tem que ser analisada em outras dimensões, ou seja, aspectos de classe, etnia, raça, gênero, orientação sexual, de formação histórica e política, nas quais toda produção social se desenvolve.

Neste sentido, a literatura atual que discorre sobre os jovens do campo não é tão vasta. Contudo especialmente Abramo (1997; 2005), Carneiro (1999) e Souza (2004). têm, no geral, apontado para um contínuo processo de fomento de valores e costumes com os quais aprendem a conviver e a (re)produzir, pois é na teia da convivência comunitária que os jovens

do campo vão resignificando valores e normas que lhes são transmitidas e/ou apresentadas pelo grupo familiar-social. Também enfocam que os jovens do campo dinamizam seus próprios contextos, condicionantes e processos de formação identitária, a despeito mesmo das políticas governamentais que, em síntese, têm se preocupado geralmente com os processos de socialização e desporto em programações juvenis esporádicas. E, via de regra, desenvolvidas em centros urbanos.

Carneiro (1999) evidencia que grande parte das imposições culturais que circundam o trabalho se constituem como motes de definições de juventudes do campo. Ela mostra em seu trabalho, dentre tantos outros importantes aspectos, a tácita obrigatoriedade com que alguns dos meninos de uma família agrícola lidam para com a herança social do lote, da continuidade da produção e do cultivo em função do sustento da família e daqueles, que na cidade, buscam outros horizontes de vida, sobretudo, para com as meninas que migram em maior proporção para a cidade.

A autora aborda questões de alguns projetos e valores comuns à juventude campesina e critica a maior parte dos estudos acadêmicos sobre o jovem do campo, porque o consideram apenas como um membro do trabalho familiar, não levando em conta sua participação sociocultural no mundo globalizado. Discute, também, acerca da árdua tarefa que é traçar um perfil da juventude rural, uma vez que a própria definição do termo é extremamente inconstante, devido ao estreitamento das fronteiras culturais entre campo e cidade. Como ilustração desse estreitamento de fronteiras, ressalta que educação, emprego, cultura e lazer são os elementos de maior recorrência nos projetos juvenis. E, estes atraem igualmente o interesse dos jovens urbanos e rurais. Ela destaca ainda que, ao manter uma relação afetiva para com o campo, os jovens rurais vivem conflitos de valores, na medida em que são forçados a perspectivarem a cidade como suas dimensões de formação, trabalho e de futuro profissional.

Em paralelo às questões de definição do conceito de juventudes, sobretudo aquelas relativas ao campo, deve ser considerado que tanto a necessidade de mobilidade dos jovens do campo, quanto suas estruturas de vida têm ocasionado um fluxo migratório populacional da área rural para a urbana que cresceu em 2,03 milhões de pessoas¹⁹, fator determinante para a caracterização dos jovens do campo e de suas bases de formação humana.

¹⁹ Dados do Censo 2000 - IBGE referentes a pessoas de 5 anos ou mais de idade que não residiam no município de 1995 a 2000.

Neste aspecto, segundo o PNAD (2006)²⁰ a faixa-etária de maior incidência de migração do meio rural para o urbano está entre 15 e 19 anos para as mulheres²¹ e 20 e 24 anos para os homens²². Uma das maiores seqüelas oriundas desse processo é o envelhecimento do meio rural. Cerca de 24% dos agricultores têm mais de 60 anos.

Cerca de 22,8% dos adolescentes do campo estão fora da escola²³. Os jovens da área rural têm quase quatro vezes mais possibilidade de ser analfabetos do que os da área urbana. E, segundo o INEP/MEC (2002), 65,1 % dos estudantes rurais encontram-se em situação de defasagem idade/série. O INEP ainda revela dados que chamam atenção para a baixa escolaridade dos professores do campo, apenas 9% são formados em universidades, e suas remunerações correspondem quase a metade em relação aqueles que trabalham em áreas urbanas.

Durante o Censo 2000 – IBGE, apenas o quantitativo de 1,56% dos universitários do País, eram jovens do campo, com idade entre 15 e 24 anos. Face a isto, as políticas públicas vinculadas ao campo não podem deixar de ter interfaces educativas e que sejam constituídas a partir das próprias identidades e representações sociais que estruturam as identidades juvenis no campo. Resta saber de quais representações se referencia e qual a legitimidade da estrutura curricular das escolas no campo, das quais dispõem os jovens camponeses, no sentido de assegurar-lhes uma sólida base de validação e corroboração a seus processos de desenvolvimento de suas identidades juvenis do campo.

Roseli Salette Caldart e Mônica Castagna Molina têm dedicado estudos e participação nos movimentos sociais do campo e colaborado na instituição de uma concepção específica de educação do campo e de constituição dos sujeitos **do** e **no** campo.

Dentre os teóricos que subsidiam os estudos em educação do campo, não há de forma extensiva uma especificidade de produção das representações sociais que estruturam as juventudes do campo.

Entretanto, suas leituras podem esclarecer o processo político de instituição dessas representações, o que torna desafiadora a proposta desta pesquisa em estudar as práticas educacionais das escolas no campo em relação a sua contribuição, para as perspectivas juvenis e formação do sujeito no campo.

²⁰ Disponível em http://www.ipea.gov.br/sites/000/2/pdf_release/18Pnad_Primeiras_Analises_2006.pdf Acesso em 10.08.2007.

²¹ 177 mil em relação ao período de 1995 a 2000.

²² 167 mil em relação ao mesmo período. Informação também relativa ao censo sócio-populacional do ano 2000.

²³ Dado do Relatório da Situação da Infância e Adolescência Brasileiras - UNICEF. Considera-se adolescentes pessoas entre 12 e 17 anos.

É a partir deste propósito que Melucci (1997) define a juventude como protagonista de um tempo presente de possibilidades, não promessa de futuro, identificados a partir do lugar, das interações sociais e do trabalho desenvolvido nesse espaço.

Portanto, o enfoque desta pesquisa se estabelece pelas práticas educativas que os programas governamentais dão a suas iniciativas de intervenção social, de forma a considerar as práticas multiculturais de mediação da escola no campo, por meio do desenvolvimento de propostas educacionais que contemplem as juventudes do campo.

Silva (2004, p. 87) concebe práticas educativas ou curriculares pautadas pelo favorecimento do desenvolvimento afetivo, social e moral com quem que se trabalha, bastando para esse fim a utilização de situações vivenciais, interdisciplinares e contextualizadas. Trata-se de uma empreita para estimular a organização dos jovens, para os jovens, a fim de que se consigam mobilizações de participação ativa e democrática no curso de suas próprias vidas, de forma que se sintam estimulados a participar, impulsionados a se envolver em atividades comunitárias, promovendo a participação e o trabalho cooperativo entre seus pares e que possam iniciar-se — conscientemente na organização comunitária — e a inserção no mundo do trabalho.

2.2 UM BREVE PERCURSO DO SURGIMENTO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO

Os estudos de Nagle (1974), Teixeira (1994), Nascimento (1997), Valle (1997) e Vieira (2007) possibilitam constatar que nas Constituições Federais de 1824 e 1891, a educação voltada ao segmento campestre – nem mesmo de caráter rural – fora sequer mencionada²⁴. Portanto, pode-se averiguar que nas referidas de 1824 e 1891, simplesmente inexistia a preocupação ou quaisquer nexos que jurisdiciem algo para o atendimento educacional às populações não-urbanas.

Na Constituição de 1934, já há referência à educação rural, contudo, voltada ao modelo latifundista para dar conta da reunião e manutenção de trabalhadores em fazendas e campo; espaços de grandes investimentos de corte de cana e pecuária, por exemplo. Nas Constituições de 1937 e 1946, mantêm-se o modelo latifundista, mas é evidente, que a escolarização girava em torno dos interesses não mais das elites agrárias e sim dos grupos industriais da época. O ensino agrícola em escolas federais foi um exemplo da formatação da

proposta educacional das décadas de 1930 e 1940. A concepção de patronato surge inclusive nessa ocasião, conforme pode ser averiguado em Valle e Queiroz (1979).

Na Constituição de 1967 (e emenda 1979) o sistema de produção industrial ganha os primeiros suportes da agroindústria, reforçando o modelo agroindustrial de escolarização no campo, subjugando o sistema de ensino aos ideais da produção agrícola de grande porte. Segundo Mattos Monteiro (1990), isso privilegiava o emprego esporádico, a desconcentração populacional numa relação volátil de trabalho no campo, a fragilização de organização coletiva e os baixos preços de pagamento da mão-de-obra.

A referência às Constituições Federais dá-se aqui sob o único propósito de avaliar as questões relativas à contemplação da educação do campo em tais cartas magnas. Não é objeto deste trabalho um maior desdobramento de seus contextos político-educacionais. Contudo, vale ressaltar que foi somente na Constituição de 1988, que a educação é apresentada como direito de todos. Paralelo a este momento histórico, da Constituinte de 1988, o pensamento pedagógico, desde no final de década de 1950, por todas as décadas da ditadura militar até à abertura política²⁵, fora do Brasil, despontavam pensamentos pedagógicos contrários a hegemonia do Estado capitalista e das elites econômicas que usavam a escola como um aparelho ideológico para manutenção do poder, como por exemplo o de Bogdan Suchodolski (1907-1993),

pedadogo polonês falou de uma recomposição entre homem e sociedade através da perspectiva do “progresso”, que requer esforço e empenho pessoal para a formação de um “homem novo” que seja caracterizado por uma “personalidade poliédrica” capaz no terreno moral, de ser aberto à “cooperação”. Sua proposta pedagógica [...] aparece geralmente como “pedagogia da utopia” (CAMBI, 1999, p. 605).

Segundo Cambi (1999), Suchodolski publicou alguns textos fundamentais de pedagogia marxista, entre eles as obras: *Fundamentos de pedagogia marxista* (1957) e *Pedagogia da essência e pedagogia da existência* (1960), importantes referências para a desconstrução dos fundamentos liberal-democratas e humanistas (não comunistas) que tinham encerrado o pensamento pedagógico sob a perspectiva dos ideais de individualismo, meritocracia, igualdade e democracia.

Tais ideais no contexto educacional brasileiro nas décadas de 1950 e 1960 geravam paradigmas sócio-educacionais nos quais vinha se estruturando o pensamento pedagógico

²⁴ Com exceção de Vieira (2007), obras mencionadas não tratam especificamente da análise a educação nas Constituições Federais mencionadas. Entretanto, abordam os contextos e as principais matizes da educação brasileira desde o império até meados do século XX.

²⁵ Para uma leitura mais aprofunda deste período sugiro Germano (1994).

brasileiro. O que representava (e representa por vezes) um entrave sem igual para o aprofundamento, institucionalização ou ordenamento dos estudos da educação do campo.

Além de ser evidentemente tendencioso no que tange a seu referencial de deslegitimação do processo histórico das mobilizações sociais e pedagógicas que percebem uma especificidade de constituição cultural, agroecológica e sócio-populacional específicas no campo para ter que se balizar uma proposta educacional e metodológica próprias de quem trabalha e vive no perímetro não-urbano. Desta forma, um projeto para se aprender e ensinar no campo deve ser desenvolvido para que não negue a observação das identidades culturais dos ribeirinhos, das comunidades quilombolas, dos povos das águas, das mulheres da mata, dos povos das florestas, dos indígenas, do agricultor familiar, do assalariado no campo e dos indígenas que, em sua existência no campo, vêm configurando-se como populações autóctones dignas de condições de vida nos contextos vivenciais em que habitam.

2.3 A IMPORTÂNCIA DE PAULO FREIRE PARA AS PROPOSTAS CURRICULARES PROGRESSISTAS NO BRASIL

A partir de meados da década de 1970, um forte impulso mobiliza os estudos, as pesquisas, os sonhos e uma nova perspectiva de se ensinar e aprender. Este momento diferenciado na trajetória de discussão do currículo deve-se à contribuição de Paulo Freire, que, a partir de seus pressupostos críticos de emancipação e libertação dos sujeitos, alfabetização tendo em vista a superação da ideologização e o empoderamento de trabalhadores e trabalhadoras, movidos e movidas pela esperança, resistência e luta dá sentido à elaboração de um pensamento pedagógico edificado a partir de uma pedagogia na perspectiva do oprimido, ressaltando a realidade histórica de um ser inconcluso para promoção da crença e reconhecimento do oprimido em relação a si mesmo. Um pensamento pedagógico eivado pelo despertar de uma vocação “para ser mais”, conforme podemos constatar de forma objetiva em seu livro *Pedagogia do oprimido* (1978).

Freire emerge na década de 1950, no Nordeste brasileiro, coordenando mobilizações em prol da educação popular, em grande parte, colaborando com prefeituras daquela região. Por intermédio do propósito de alfabetização de adultos e de suas formações políticas, estava

nos projetos de educação popular. Projetos esses, sobretudo oriundos dos Movimentos de Cultura Popular²⁶.

Freire (1987) defendia a formação e a escolarização mediadas pela escola em função da conscientização dos sujeitos-educandos dessa própria ação educativa. Como mote de estudos atentava para a importância de se considerar elementos da cultura, do poder circundante e dos processos de comunicação desses sujeitos, a serem levantados por temas geradores. Freire possuía (e possui) com bastante evidência uma postura de educação humanista, histórica e dialógica. O enfoque epistemológico a esta postura é dado a partir das categorias de análise, da obra de Freire, que ressaltam as estratégias de combate à opressão, à educação bancária com perspectiva problematizadora, dialogicidade, conscientização e temas geradores.

A produção freireana é cara à fundamentação desta pesquisa em função de seu potencial referente à superação da exclusão social e político-educacional sofridas pelos jovens do campo. Seus princípios de conscientização educadora visam à politização dos trabalhadores tendo em vista o ideal de suas libertações por si próprios. A participação com foco na transformação social suscita a vivência da democracia direta, participativa. Sua teoria corrobora com uma proposta diferenciada da pedagogia tradicional e das propostas de escolarização existentes marcadamente desde a década de 1960. A teoria freireana aborda questões relativas ao processo de emancipação dos oprimidos, via um referencial teórico-metodológico que os desvinculassem das estruturas de colonização tanto do pensamento coletivo quanto das formas de aproximação social entre os próprios sujeitos da ação educativa. Ele denuncia as relações de dominação social pautadas sobretudo na necessidade que o dominador tem de que o oprimido internalize a sua “condição de inferioridade”.

Freire (1978) propõe o desalojamento do dominante do interior do dominado por intermédio de uma prática educativa de libertação, demonstrando nesta obra uma

preocupação em apresentar alguns aspectos do que nos parece constituir o que vimos chamando de pedagogia do oprimido: aquela que tem de ser forjada com ele e não para ele [...] Pedagogia que faz da opressão e de suas causas objeto de reflexão dos oprimidos, de que resultará o seu engajamento necessário na luta por sua libertação; em que essa pedagogia se fará e refará (FREIRE, 1978, p. 32).

²⁶ Criado em 1960, na gestão de Miguel Arraes na Prefeitura do Recife, o Movimento de Cultura Popular (MCP) foi constituído por estudantes universitários, artistas e intelectuais visando a uma ação comunitária para a alfabetização de adultos. Seu objetivo era, também, formar uma consciência política e social nas massas trabalhadoras no intuito de prepará-las para uma efetiva participação na vida política do País. O MCP criou, nos bairros periféricos, parques para a prática de esportes e para a apreciação crítica de filmes, de peças teatrais e de músicas, e praças de cultura, como centros de recreação e de educação. Um dos principais articuladores do Movimento foi o professor Paulo Freire. O MCP foi extinto com o movimento militar de 1964. Disponível em: <<http://www.alepe.pe.gov.br/perfil/links/MovimentoCulturaPopular.html>> Acesso em: 02 ago. 2007.

Uma das idéias centrais do referencial teórico-metodológico de Freire, que de imediato fora se definindo como pressuposto da educação do campo, está evidente na superação da contradição educador-educando, durante o exercício intencional de compreensão da realidade, uma vez que a consciência deve ser tomada como elemento central da formação. E, que tanto educando-educado, bem como o educador-educando educam-se no contato com o processo de conscientização que aflora da vida.

Freire é fortalecido em seus ideais também pelos

movimentos de 1968, estudantis, políticos, culturais, que ativaram um processo que foi, ao mesmo tempo, uma “revolução cultural” e uma “revolta juvenil”, que invadiram a sociedade, atravessaram as ideologias, envolveram as instituições, bem como os saberes e, sobretudo, os lugares onde estes se elaboram e se aprendem (as escolas, as universidades). Iniciados nos campi universitários (...) depois disseminados na Europa, na Alemanha, na Itália e sobretudo na França, tais movimentos deram lugar a uma fogueira ideológico-cultural inspirada nos pensamentos dos “três M” (Marx, Mao, Marcuse), orientada segundo os princípios do marxismo revolucionário, mas também segundo inspirações anárquicas, referências trotskistas à “revolução permanente”, comportamentos de extremismos contrários tanto aos reformismos social-democratas quanto aos comunismos bloqueados dos países do leste. Nesse cadinho de pensamento revolucionário relança-se o primado do político e, portanto, a crítica à ideologia dos saberes e das instituições sociais, para operar uma renovação radical da sociedade, que se nutra das tensões da utopia (CAMBI, 1999, p. 617).

É nesse contexto Paulo Freire elabora uma pedagogia e uma proposta de formação humana desligada da égide da transposição cultural e contrária a qualquer projeto de perceber a escola como dimensão estratégica para consubstanciação do poder das elites econômicas. A estrutura do pensamento pedagógico/curricular a partir de Paulo Freire deveria atentar para a luta pela libertação do oprimido por intermédio do diálogo indissociável da ação e reflexão. O que privilegiaria a *práxis*. O pensamento pedagógico freireano, segundo Cambi (1999, p. 622) tem seu

verdadeiro escopo não na profissionalização do indivíduo (que só é funcional para o poder e a “nação”), mas a formação humana e social de cada homem que prepare para viver de modo “convivial” com os outros homens. Segundo Freire, uma pedagogia alternativa tem uma consequência política precisa: *a pedagogia do oprimido* (1968) coloca-se do lado dos pobres, dos últimos, ativando processos de aprendizagem que vão muito além da simples alfabetização para realizar uma “conscientização”; esta se desenvolve como reconquista da linguagem, capacidade de tomar a palavra, análise dos significados e sua colocação histórica e social, de modo a produzir a emancipação das consciências das classes mais deserdadas e elevá-las a uma participação na vida civil, até mesmo a uma reapropriação desta última. Uma pedagogia da desescolarização está presente um forte apelo político e profético: o seu radicalismo é socialmente orientado, é destinado ao resgate dos grupos sociais mais marginais e se nutre, portanto, de um forte impulso utópico, além de um empenho revolucionário.

A *Pedagogia do oprimido*, de antemão, é justificada como a construção de uma outra pedagogia em que haja o combate da inferioridade internalizada pelo oprimido ao longo de uma formação ideologizada em que hospedou, dentro de si, o opressor. É necessária re-humanização do oprimido. Estimular-lhe a perder o medo da liberdade. Instrumentalizar-lhe, ao passo que nos instrumentalizamos, para uma objetiva transformação da situação opressora. Neste sentido, é necessário romper com o paradigma da educação bancária e investir com radicalidade contra a proposta tradicional de educação. Proposta essa que amansa, domestica e torna os seres *para os outros* e **não para si mesmos**. Romper de igual forma com aulas de discurso verbalista, sem diálogo, sem a dissociabilidade entre ação e reflexão pensadas e construídas para a promoção da *práxis* social. De igual modo é necessário que, pela comunicação, torne-se desvelado que o poder do opressor vem do ocultamento das contradições da vida social. Esta é uma das idéias centrais da *Pedagogia do oprimido*; o que comunga com a fundamentação de Bourdieu e Passeron (1982) de que a cultura escolar “longe de reduzir as desigualdades sociais, contribui para reproduzi-las” (BONNEWITZ, 2003, p.113); “A cultura escolar é uma cultura de classe [...] O sucesso escolar é tanto mais provável quanto mais idênticos, homólogos, forem os hábitos do professores e dos alunos” (BONNEWITZ, 2003, p.116);

Antes que os movimentos sociais ligados ao campo lançassem mão desse *corpus* teórico que o pensamento pedagógico brasileiro havia ganhado, a fim de subsidiar a elaboração de propostas de formação e escolarização de trabalhadoras e trabalhadores no campo, o Brasil sofre um duríssimo golpe na estrutura política, social e de governo. O militarismo investe contra as novas estruturas sociais que há pouco haviam florescido contrárias a hegemonia do pensamento capitalista e de suas articulações com o Estado e o alto clero da Igreja Católica. Que por sua vez, apoderaram-se da escola e dos canais de legitimação do próprio pensamento pedagógico nacional para a naturalização de um modo de produção balizado pela exploração econômica e dominação política. Estava configurado o Golpe Militar de 1964; onde

o discurso pedagógico produzido no Brasil, desde o fim da década de 1970 e durante toda a década seguinte, estará analisado pela crise do modelo social, político e educacional implantado a partir de 1964 pelo governos autoritários, vistos como promotores da exclusão social, percebida já desde 1976 com o censo daquele ano. Assim, de acordo com a crítica emergente dos anos de 1980, as décadas em que o Brasil esteve sob a égide da ditadura militar assistiram ao assalto que o universo educacional sofreu de parte das teorias do chamado capital humano e do tecnicismo. (COELHO, 2006, p. 111).

Ainda segundo a autora, logo a educação brasileira haveria de perder o recém-adquirido status de transformadora e democratizadora da sociedade para ser vista como uma das principais instâncias sociais pelas quais se mantinham e se validavam os privilégios sociais.

Neste período em que vigorou o militarismo no Brasil, métodos pedagógicos e propostas de protagonismos da sociedade civil organizada foram fortemente reprimidos. Professores tiveram suas condutas profissionais monitoradas, a caracterização enquanto *subversivos* atribuída à estudantes, professores, líderes políticos e demais articuladores considerados como ameaça era feita única e exclusivamente dependendo dos padrões ideológicos em prol da “segurança nacional”. A investida dos órgãos públicos e aparelhos repressores funcionou como controle antiintelectual em função da desmobilização do “comunismo”.

Conforme Germano (1994), um dos fatores que marcaram profundamente a educação no Brasil durante o período militar (de 1964 a 1985) foi a tentativa de vincular a educação com a economia, sob a égide da concepção liberal. Para tanto, recorreu-se como fundamentação do propósito de se escolarizar a “Teoria do Capital Humano”, o que atrelava abertamente os ideais de educação às necessidades da linha de produção em um país que de forma incipiente começava a trilhar a economia da industrialização.

Outros fenômenos deflagrados no período militar, constituídos no âmbito social, mas que interferiram em larga escala na formatação da educação e nos sistemas de seus ordenamentos vieram a partir dos

1) elementos de “restauração” e de “renovação” contidos nas reformas educacionais; a passagem da centralização das decisões e do planejamento, com base no saber da tecnocracia, aos apelos “participacionistas” das classes subalternas. 2) Estabelecimento de uma relação direta e imediata, segundo a “Teoria do capital humano”, entre educação e produção capitalista e que aparece de forma mais evidente na reforma de ensino do 2º grau, através da pretensa profissionalização. 3) Incentivo à pesquisa vinculada à acumulação de capital. 4) Descomprometimento com o financiamento da educação pública e gratuita, negando, na prática, o discurso de valorização da educação escolar e concorrendo decisivamente para a corrupção e privatização do ensino, transformando em negócio rendoso e subsidiado pelo Estado. Dessa forma, o Regime delega e incentiva a participação do setor privado na expansão do sistema educacional e desqualifica a escola pública de 1º e 2º graus, sobretudo (GERMANO, 1994, p. 105-106).

Isto posto, José Willington Germano explicita os principais eixos de controle político e ideológico legitimados pela educação escolar do período militar. Tempo em que a política educacional foi convertida em um produto oriundo da tensão de forças daquele período

histórico em prol da desagregação dos princípios e estruturas de organização social em função da dominação da burguesia industrial com convivência do Poder Militar.

Em meados da década de 1980, com o enfraquecimento do regime de governo autoritário em toda a América Latina e por ocasião das necessidades de abertura política comercial estadunidense frente aos países das Américas, tão logo Ernesto Geisel assumiu o poder sinalizou através de declarações e discursos que iniciaria uma “abertura política de forma lenta, gradual e segura”, o que culminaria com a redemocratização do país, por ocasião das Diretas Já em 1984, na gestão do General João Baptista Figueiredo.

Em função da redemocratização e das anistias que foram processadas os movimentos sociais voltaram gradativamente a poder discutir e tentar operacionalizar uma proposta de formação humana via círculos de cultura, tendo em vista a contribuição de Paulo Freire que era então um sólido referencial de rediscussão e elaboração de um pensamento educacional brasileiro estruturado pelos ideais de emancipação, libertação e superação da condição de *oprimido*.

Desta forma, os movimentos sociais ligados ao campo, tiveram Paulo Freire como porto seguro; como pedra angular de uma perspectiva metodológica para se aprender e ensinar em perímetros não-urbanos e até mesmo urbanos, em espaços de segregação. Freire fora utilizado como um referencial para ruptura na história pedagógica do Brasil e da América Latina. Logo ganharia proporções de estudos internacionais. Com contribuições como a concepção de educação popular ele inaugurou um enfoque contemporâneo da pedagogia em função da opção preferencial por trabalhadoras e trabalhadores, desmistificando e negando estruturas de poder que interferiam na metodologia de escolarização oficial oriundas das camadas sociais elitistas que se apresentavam como foco estruturante do pensamento pedagógico.

Contrário a projetos de segregação ou de exclusão social, Freire articula a escola com a sociedade em função da possibilidade de autoajudarem-se na empreita de, paralelamente, tornarem-se democráticas e libertadoras. Para Freire (1978), o pensamento pedagógico deveria conceber a escola como dimensão para a superação de quaisquer formas de opressão e reprodução de desigualdades sociais, entendendo que um dos fatores vitais de existência da escola é o desenvolvimento da consciência crítica através da consciência histórica.

O ideal de formação freireano, tomado referencialmente pela educação do campo, reporta-se ao respeito pelo educando, o desenvolvimento da autonomia para aprender e portar-se na sociedade e na dialogicidade como fundamentos primeiros de norteamento da metodologia do educador. E, por conseguinte, da estrutura sistêmica a qual representa.

A proposta de Freire se reportava também ao estudo a partir da realidade do educando, para que só então fosse possível a intervenção do educador, por meio da organização dos dados com os “temas geradores”. A idéia da interdisciplinaridade estava lançada em solo.

Isto posto, o fato de a metodologia freireana estar estruturada com motes de diálogos advindos da problematização da prática de vida dos educandos fez com que fosse denunciado de forma mais veemente que toda transmissão de conteúdos, estruturados fora do contexto social do educando, ser considerada "invasão cultural" ou "depósito de informações" em função do educando educar-se pela manifestação da consciência de sua realidade. Cada trabalhador, cada segmento social em interação na ação pedagógica possui em si mesmo, ainda que de forma rudimentar, os princípios e o currículo oculto necessários para suas práticas de construções do saber. A legitimação de uma estrutura de formação e escolarização da mulher e do homem do campo estava configurada.

Segundo Freire o ato educativo deve estar na perspectiva da recriação, de re-significação de significados, tendo como referência um processo de alfabetização que vise a libertação. Deve-se ainda atentar que a dimensão de libertação preconizada por Freire abrange tanto o sentido cognitivo, quanto a concepção dos espaços de interação social e política.

Como princípios teórico-metodológicos do pensamento de Paulo Freire temos a politicidade e a dialogicidade do ato educativo. O que definiu que não há educação neutra. A educação sempre é território de disputas para a (re)construção contínua de sentidos e legitimações de estruturas de poder e ideais de concepção de mundo e de homem. E, que portanto, está submetida a uma ação e conseqüente reflexão que podem alterá-la, relativizá-la, transformá-la sempre, pois, conforme Freire (1978), a visão ingênua que homens e mulheres têm da realidade faz deles escravos, na medida em que não sabendo que podem transformá-la, sujeitam-se a ela. Essa descrença na possibilidade de intervir na realidade em que vivem é alimentada pelas cartilhas e manuais escolares que colocam homens e mulheres como observadores e não como sujeitos dessa realidade, uma vez que “a atitude dialógica é, antes de tudo, uma atitude de amor, humildade e fé nos homens, no seu poder de fazer e de refazer, de criar e de recriar” (FREIRE, 1978, p. 81).

Toda essa movimentação pedagógica de ação-reflexão-readmiração-ação faz da teoria social de Paulo Freire uma proposta de formação e escolarização de caráter veementemente político.

Logo, todo esse referencial metodológico chegaria ao campo por intermédio da ação educativa de intelectuais, estudiosos da área e militantes alfabetizadores do/no campo,

convergindo-se como proposta alternativa à da via da oficialidade; negando as realidades de escolarização que não discutiam o consumo, a ideologização, a opressão simbólica e sócio-espacial como práticas sociais que entravavam a compreensão de mundo.

Hoje, conseguiu-se um avanço substancial em relação a estes pressupostos convergidos em uma legislação específica para a educação do campo. Trata-se das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica do Campo (DOEBC), homologadas por intermédio do parecer de nº. 36/2001 e Resolução nº. 1/2002 do Conselho Nacional de Educação. As DOEBC representam uma conquista da organização social dos movimentos camponeses, educadores populares, acadêmicos comprometidos com as causas do campo e técnicos do âmbito administrativo (em todas as esferas) que debruçaram-se em idéias de políticas públicas para aprimorar as medidas do artigo 28 da Lei 9.394/96 que propunham atendimento e escolarização aos povos do campo. As Diretrizes Operacionais para a Educação Básica do Campo (DOEBC) são um documento composto, sobretudo, por 19 reivindicações dos movimentos sociais.

Muito embora não exista operacionalização efetiva das DOEBC por parte dos poderes constituintes, em estados e municípios, nelas estão contempladas a implementação de programas de formação inicial e continuada para os educadores do campo; ampliação da educação de jovens e adultos nas comunidades agrícolas, agrárias e tradicionais; garantia da educação infantil e da educação fundamental nas comunidades do campo; formação técnica voltada às demandas de capacitação dos trabalhadores do campo; implementação políticas públicas de valorização profissional dos educadores do campo; referenciais para implantação de bibliotecas, brinquedotecas, espaços para a promoção de leitura nas escolas, a constatação e encaminhamentos para criação salas de informática com acesso à Internet nas escolas do campo; criação de secretaria ou coordenação da Educação do Campo no Ministério da Educação; criação de política de financiamento para a educação do campo em todos os níveis e delineamento para criação de unidades administrativas específicas, dentro dos organogramas de Secretarias Municipais de Educação (Semed), para a gestão da educação do campo em cada município.

Segundo as DOEBC, aprovadas em 4 de dezembro de 2001, a educação do campo incorpora os espaços da floresta, da pecuária, das minas e da agricultura e também acolhe os espaços pesqueiros, caiçaras, ribeirinhos e extrativistas.

As DOEBC possuem seus princípios na Educação Popular, que por sua vez está enraizada na Teoria Freireana. A resistência das lutas sociais da classe trabalhadora, a recusa aos fatalismos, as relações solidárias de produção social e a convivência com as diferenças,

pautadas por valores éticos, são motes da educação popular oriundos da contribuição da pedagogia freireana.

O fato do direito inalienável à educação aos povos do campo, o acesso universal à educação pública, em todos os níveis modalidades no e do campo são conquistas preconizadas pelas DOEBEC que também vêm da educação popular, eivadas, de igual modo, pela teoria social de Freire. O mesmo pode ser atribuído à garantia de procedimentos metodológicos na ação educativa específicos ao modo de vida, cultura e organização social dos povos do campo. Como um dos princípios das DOEBEC que é, a especificidade de técnicas na prática pedagógica no campo possui sua referência nos estudos freireanos. Sobretudo, ao ideal de se alfabetizar pela palavra-mundo dos trabalhadores/alfabetizandos. Desta forma, é que a escola do campo deve estar socialmente orientada pelas estruturas da melhoria contínua da qualidade de vida e da intensificação da luta do povo do campo.

2.4 A PRAXIOLOGIA DE BOURDIEU E A ÉTICA DE DUSSEL NO ESTUDO DO PROCESSO DE INCLUSÃO-EXCLUSÃO ESCOLAR DOS JOVENS DO CAMPO

No contexto do processo de inclusão-exclusão escolar dos jovens do campo, a praxiologia de Pierre Bourdieu tendo em vista suas contribuições para a educação, tais como seus estudos de análise do *poder simbólico*, cultura dominante e *habitus* colaboram para o entendimento dos processos de formação dos jovens do campo em seus campos de ação, bem como é vital a apropriação de suas análises sobre a violência simbólica e do entendimento de como os jovens do campo são incitados a produzirem, reproduzirem ou simplesmente as internalizarem, em seu *habitus* social, as eventuais estruturas de dominação a que possam estar submetidos.

O *habitus* se caracteriza pelo fato das juventudes reproduzirem, de forma inconsciente, as estruturas mentais que possuem. Haja vista que *habitus*, segundo Bourdieu (1998), pode ser concebido como a força mobilizadora em que se processam os comportamentos constituídos pelo poder simbólico e/ou por símbolos; a rotina comportamental desenvolvida e que torna possível a reprodução da ordem estabelecida; a capacidade de incorporar estruturas sociais por disposições de sentir, pensar e agir. Portanto, *habitus* pode ser também percebido em

[...] um sistema de disposições duráveis e transponíveis que, integrando todas as experiências passadas, funciona a cada momento como uma matriz de percepções, de apreciações e de ações – e torna possível a realização de tarefas infinitamente

diferenciadas, graças às transferências analógicas de esquemas [...] (BOURDIEU, 1983, p. 65).

Estruturas essas constatadas quer seja nas diferentes instituições sociais geradoras de valores, existentes no campo, ou nas práticas sociais que referenciem o modo pelo qual forjam-se identidades culturais. De forma que o *habitus* possa ser entendido como a força capaz de constituir um diálogo entre as *trocas simbólicas* entre o mundo objetivo (estruturas sociais convencionais) e o mundo subjetivo das individualidades. Logo, o *habitus* é percebido como múltiplos esquemas individuais, responsáveis por experiências que orientam às funções e a ações sociais em que as relações se reproduzem cotidianamente.

Quanto à violência simbólica, devemos ressaltar que Bourdieu e Passeron (1982) define que além de não ser algo novo no debate da educação, a violência se metamorfoseia, sobretudo na escola, em função de sua clássica missão de formação ideológica. A *violência simbólica* é aquela que a partir do imaginário, da formação escolar, cultural ou ideológica do agente, instaura condições existenciais de opressão, anulação e negação do Ser. Vale ressaltar que Bourdieu e Passeron (1982) estabelece como um dos elementos de constituição da *violência simbólica* a aquiescência do próprio agente no processo de subjugação que lhe é imposto.

Isto só é possível em função da constituição de um *poder simbólico* estruturante das relações sociais, configurado pela força de se constituir um dado só pela enunciação

de fazer ver e fazer crer pela instauração da crença; do reconhecimento e legitimação; poder quase mágico que permite obter o equivalente daquilo que é obtido pela força; inculcado de forma que é ignorado como arbitrário; inserido na própria estrutura dos campos em que se formam os agentes; trabalho de dissimulação e de transfiguração, que garante [...] relações de força fazendo ignorar-reconhecer (BOURDIEU, 1998, p. 14-15).

Tanto a violência simbólica, quanto o *poder simbólico* posicionam, qualificam e interferem na construção de suas representações sociais e, conseqüentemente no estabelecimento do *habitus*. Haja vista, que em Bourdieu, o *habitus* foi concebido como princípio mediador ou de correspondência entre as práticas individuais e as condições sociais de existência.

Conforme Coelho (2006, p. 31) Pierre Bourdieu

introduz uma proposição importante para a análise das práticas sociais, uma vez que reformula o conceito de condições objetivas. Para ele, tanto quanto as relações de produção, as noções de belo, bom gosto, prazer diversão, lazer, contemplação são objetivas, ou seja, são construções sociais no seio das quais os agentes sociais *molam* suas formas de agir.

Coelho (2006) ainda contribui para a desmistificação de quaisquer eventuais más leituras e compulsiva tendência de tipificação conceitual que pode pairar sobre os estudos de Bourdieu, como o caso de considerá-lo um estruturalista ortodoxo. Haja vista a intencionalidade de Bourdieu em identificar, a partir das idéias de constructo social, a consolidação da subjetividade. Neste sentido, a autora continuando sua argumentação para a desmistificação da concepção de *estruturalista* — na acepção mais pejorativamente atávica — cita Bourdieu comentando:

Por estruturalista, eu diria que existe, dentro do mundo social, e não somente nos sistemas simbólicos como linguagem, mito, etc., estruturas objetivas, independentemente da consciência e da vontade dos agentes, que são capazes de orientar ou coibir suas práticas e representações. Por construtivista, entendo que há uma gênese social de uma parte dos esquemas de percepção, de pensamento e de ação constitutivos daquilo que chamo de *habitus*, de outra parte, das estruturas sociais e, em particular, as que identifico como campos e grupos. [...] assim sendo as representações dos agentes variam segundo sua posição e segundo seu *habitus*, como sistemas de percepção e apreciação, como estruturas cognitivas e valorativas adquiridas na experiência duradoura de ocupar um espaço no mundo social (BOURDIEU citado por COELHO, 2006, p. 31-32).

Portanto, definido que concepção de estrutura, se analisará a partir de Bourdieu nos estudos das Representações Sociais, destaco que ainda se faz necessário atentar para a relação dialética e de tensionamento das práticas de *inclusão-exclusão* que emanam da ação educativa no campo também me utilizo do aporte teórico de Enrique Dussel em função de sua teoria da Ética da Libertação, a fim de favorecer a análise dos mecanismos de *encobrimento do outro*; das “*vítimas do sistema-mundo*”. Quer seja em função do currículo praticado ou das formas de organização do trabalho pedagógico nas escolas no campo.

Dussel (2000) estudou referencialmente a particularidade latino-americana em conflito com a totalidade cultural do ocidente europeizado, interpretando a ética das vítimas do capital em tempos de escala planetária. Ele, nesta pesquisa, nos é caro, em função de seus estudos mais críticos em relação ao sistema de opressão ideológica e física. Que, por sua vez, pode-se lê-lo quer seja nas ações educativas, quer seja no desvelar dos ordenamentos políticos para manutenção da estima social.

Em Dussel (2000) fundamenta-se a leitura necessária, para este trabalho, acerca do tensionamento das relações de inclusão-exclusão na ação educativa do campo. Nesta obra, estão reunidas as argumentações, de estrutura marxista, acerca da necessidade ética de se evidenciar o protagonismo e a ontologia dos excluídos em seus próprios processos de organização social. O que nos reporta a uma filosofia da libertação, considerando previamente

o ser-humano enquanto ser-de-vida, que deve ser pensado em função de si, da garantia de sua dignidade e pela compreensão de sua totalidade enquanto sujeito fundamental da constituição de sua identidade.

Dussel (1995) discorre sobre *alteridade* enquanto categoria, que reconhecidamente, lhe aproxima das Ciências da Educação. Nela, ele define como alteridade como conceito que orbita entre diversidade e diferença. Menor que diversidade e maior que diferença; que se constitui a partir da projeção à condição do outro; que diferencia àquele que contrasta na análise de forma intrínseca a suas próprias condições de existência. Dussel também apresenta como fundamento de sua obra a análise de ser e não-ser existente nas relações que emanam do tensionamento opressor-oprimido. Outras categorias de análise de Dussel, que não utilizo neste trabalho, mas que se faz importante mencioná-las são: proximidade, totalidade, exterioridade, alienação e síntese²⁷.

O pensamento de Dussel é importante na leitura das práticas de inclusão-exclusão da ação educativa no campo em função de sua oferta de instrumental para a crítica das estruturas organizacionais e científicas que utilizam seu status tecnológico para possibilitar ou materializar violência colonial e opressora perante àqueles julgados ignorantes. Neste sentido, ele defende incisivamente que na “totalidade espacial, o mundo sempre situa o eu, o homem ou o sujeito como centro; a partir de tal centro se organizam espacialmente os entes desde os mais próximos e com maior sentido até os mais distantes e com menor sentido” (DUSSEL, 1976, p. 30). Ou seja, Dussel contribui para pensar o sujeito como agente da construção de sua própria identidade. O outro que não pode ser encoberto. O outro como ser vivo e ocupa o espaço que nós também ocupamos. Aquele que está próximo de nós. Quando Dussel se refere ao outro, menciona “a mulher camponesa e proletária que suporta o uxoricídio. À juventude do mundo inteiro que se rebela contra o filicídio. Aos anciãos sepultados vivos nos asilos pela sociedade de consumo” (DUSSEL, 1976, p. 5).

Com esta fundamentação, terá se constituído uma base consistente para a incursão nos princípios e análises dos processos de escolarização e de formação humana em uma perspectiva de educação voltada para desenvolvimento político e sociocultural de cada trabalhador e trabalhadora **no** e **do** campo.

²⁷ Para aprofundamento dessas categorias de análise do pensamento de Dussel, que não serão de todo utilizadas neste trabalho, sugiro a leitura completa de Dussel (1995).

2.5 POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO DO CAMPO: INDICADORES DE ESCASSEZ E DE POSSIBILIDADES

No âmbito da educação, ainda que o sentido da escola como um direito venha se corporificando desde a década de 1980, a população do campo, sobretudo a de jovens, não tem sido reconhecida em sua especificidade. Conseqüentemente, vem sendo negado à população do campo o direito à educação. Associado a isso é no meio rural que ocorrem as principais defasagens salariais de professores e onde se encontra o maior número de professores leigos²⁸.

O que se reflete em algumas constatações oriundas desta pesquisa de que, no campo, praticamente inexistem assessoramentos pedagógicos prestados às escolas no campo, não há geralmente uma política sistemática de encaminhamento de materiais didáticos e pedagógicos para as escolas, a fim de que sejam subsidiadas práticas educativas vinculadas à realidade do campo e não há, de igual modo, conhecidos programas específicos de formação continuada para educadores do campo que atentem para especificidades de se aprender e ensinar em espaços de várzea, floresta, ribeiras, campo e/ou cerrado.

Vale ressaltar que neste trabalho, “entende-se por escola do campo aquela que trabalha desde os interesses, a política, a cultura e a economia dos diversos grupos de trabalhadores e trabalhadoras do campo, nas suas diversas formas de trabalho e de organização”²⁹. E ainda que

A educação básica do campo está sendo produzida neste movimento, nesta dinâmica social, que é também um movimento sociocultural de humanização das pessoas que dele participam. Precisamos aprender a potencializar os elementos presentes nas diversas experiências, e transformá-los em um 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, 2003, p. 61).

Todavia, o que há pensado e oferecido ao campo é um atendimento escolar reduzido às quatro primeiras séries do ensino fundamental com profundas deficiências estruturais e infra-estruturais. Segundo o INEP (2007, p. 8)

a transformação da educação do campo requer mais do que a melhoria física das escolas ou a qualificação dos professores; ela implica, necessariamente, um

²⁸ Conforme pode ser averiguado na Carta Aberta que fora construída como um dos resultados da I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo, realizada em Luziânia-GO no período de 27 a 31 de julho de 1998. Disponível em: <http://www.forumeja.org.br/ec/files/1%C2%AA%20Confer%C3%Aancia_%201.pdf>

²⁹ Art 3º, do Título II, que trata da Organização e Princípios Teórico-Metodológicos da Educação do Campo, do Cap. I, que trata dos Princípios Teórico-Metodológicos, da Resolução de nº 1.547 de 22/03/2002 que dispõe sobre a organização da Educação Básica do Campo na Rede Estadual de Ensino, da Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul.

currículo escolar baseado na vida e valores de sua população, a fim de que o aprendizado também possa ser um instrumento para o desenvolvimento do meio rural. Os diagnósticos da educação do campo têm apontado como principais questões: **a)** a insuficiência e a precariedade das instalações físicas da maioria das escolas; **b)** as dificuldades de acesso dos professores e alunos às escolas, em razão da falta de um sistema adequado de transporte escolar; **c)** a falta de professores habilitados e efetivados, o que provoca constante rotatividade; **d)** currículo escolar que privilegia uma visão urbana de educação e desenvolvimento; **e)** a ausência de assistência pedagógica e supervisão escolar nas escolas rurais; **f)** o predomínio de classes multisseriadas com educação de baixa qualidade; **g)** a falta de atualização das propostas pedagógicas das escolas rurais; **h)** baixo desempenho escolar dos alunos e elevadas taxas de distorção idade-série.

Essas pressões de demandas no campo têm contrastado com a política social de infraestrutura de vida no campo. Isto se torna mais agravante quando comparamos proporcionalmente a distribuição espacial da população brasileira entre campo e cidade. Dados recentes fornecidos pela Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD), de 2004, realizada pelo IBGE, “mostraram que a tendência de urbanização está sendo mantida, embora tenha se desacelerado nos últimos anos” (INEP, 2007, p. 11), conforme demonstra a Tabela 01.

Tabela 01: População residente segundo a localização do domicílio – Brasil e grandes regiões – 2000/2004

Regiões geográficas	População residente					
	Total		Urbana (%)		Rural (%)	
	2000	2004	2000	2004	2000	2004
Brasil	169.799.170	182.048.755	81,2	83,0	18,8	16,9
Norte	12.900.704	14.433.086	69,9	73,5	30,1	25,8
Nordeste	47.741.711	50.531.578	69,1	71,5	30,9	28,5
Sudeste	72.412.411	77.572.612	90,5	92,0	9,5	7,9
Sul	25.107.616	26.695.087	80,9	82,0	19,1	18,0
Centro-Oeste	11.636.728	12.816.392	86,7	86,3	13,3	13,7

Fonte: Censo Demográfico 2000 e PNAD 2004.
Tabela elaborada pela DTDIE.

Como se pode ler na Tabela 01, mais de ¼ (um quarto) da população das regiões Nordeste e Norte residem no campo. No entanto, este quadro de distribuição espacial da população brasileira revelaria dados de infra-estrutura ao campo que seriam muito mais alarmantes se considerássemos como critérios de ruralidade a localização dos municípios em relação à sede econômico-industrial do Estado, o tamanho da sua população e a sua densidade demográfica, como preconiza Veiga (2003). Desta forma,

entre os 5.560 municípios brasileiros, 4.490 deveriam ser classificados como rurais. Ainda de acordo com este novo critério, a população essencialmente urbana seria de 58% e não de 81,2%, e a população rural corresponderia a, praticamente, o dobro da oficialmente divulgada pelo IBGE, atingindo 42% da população do País. Dessa forma, focando o universo essencialmente rural sugerido pela proposta do pesquisador, é possível identificar em torno de 72 milhões de habitantes na área rural (INEP, Panorama da educação do campo, 2007, p. 12)³⁰.

No que tange ao tempo de escolarização dos indivíduos do campo e da cidade, em todas as regiões do país a escolaridade média das populações rurais apresenta-se em índices mais críticos que a média de escolarização da população urbana. Embora a região Norte apresente o quadro mais crítico de infra-estrutura escolar, conforme pôde-se constatar ao longo da pesquisa documental desse trabalho³¹, é a região Nordeste que apresenta o índice mais crítico relativo ao tempo de escolaridade da população rural (Tabela 02).

Tabela 02: Número médio de anos de estudo da população de 15 anos ou mais – Brasil e grandes regiões – 2000/2004

Regiões geográficas	Anos de estudo					
	Total		Rural (%)		Urbana (%)	
	2000	2004	2000	2004	2000	2004
Brasil	6.4	6.8	3.8	4.0	6.9	7.3
Norte	5.6	6.2	3.3	4.0	6.5	6.9
Nordeste	5.2	5.5	3.2	3.1	6.0	6.3
Sudeste	7.1	7.5	4.5	4.7	7.3	7.7
Sul	6.8	7.2	4.9	5.0	7.3	7.7
Centro-Oeste	6.6	7.0	4.2	4.7	6.9	7.4

Fonte: Censo Demográfico 2000 e PNAD 2004.

Tabela elaborada pela DTDIE.

A intensidade dos problemas ocasionados com a disparidade entre os índices de escolarização entre as populações urbana e rural é tão alta, que conforme o INEP (2007, p. 14)

Se considerarmos que o aumento de um ano de estudo para o conjunto da população leva em torno de uma década, mantido o padrão histórico, a população rural levaria mais de 30 anos para atingir o atual nível de escolaridade da população urbana. Isso dá uma medida da brutal disparidade existente entre as populações urbana e rural em termos de escolaridade.

³⁰ Preferi manter a referência a estes dados mesmo a despeito das críticas à noção de ruralidade que a geógrafa Ana Fani Alessandri Carlos, da USP, faz contestando José Eli da Veiga em Carlos (2007). Como não estou trabalhando especificamente a questão de ruralidade como critério de ordenamento de políticas para o desenvolvimento urbano, os dados de Veiga, por si, apontam para as questões de pressão antrópica que é o que justifica seu uso a esta altura do texto.

³¹ Para maiores aprofundamentos nesse sentido, ler publicação do INEP intitulada *Panorama da educação do campo* que fora lançada em 2007.

Estas pressões sociais, conforme pode ser constatado por intermédio dos anos de escolarização no campo, por região, retratado na Tabela 02, não estão ocasionando somente o entrave do desenvolvimento das regiões mais atingidas, mas estão gerando fossos abissais ao usufruto de direitos sociais inalienáveis e comprometendo o processo de organização coletiva e de condições básicas de fomento aos movimentos sociais que suportem uma estratégia comunitária de empreendimentos autogestionários que dêem dignidade à vida dos jovens no campo. E, melhorar os índices que revelam o número médio de anos de estudo da população de 15 anos ou mais no campo é um desafio inicial necessário.

O número médio de anos de estudo da população acima de 15 anos de idade representa uma maior pressão às políticas públicas no âmbito educacional em função da incidência de analfabetismo no campo. Os indicadores de analfabetismo do Brasil, que ainda continuam críticos, são ainda mais preocupantes no campo.

Segundo dados da PNAD (2004), 29,8% da população adulta da zona rural é analfabeta, enquanto na zona urbana essa taxa é de 8,7%. É importante ressaltar que a taxa de analfabetismo aqui considerada não inclui os analfabetos funcionais, ou seja, aquela população com menos que as quatro séries do ensino fundamental (PANORAMA DA EDUCAÇÃO DO CAMPO, P. 14).

Entretanto, no Art. 4º, a 9.394/96 (LDBEN), define como Dever do Estado o fato de a educação escolar pública ser oferecida mediante a garantia de

I - ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria;

[...]

VII - oferta de educação escolar regular para jovens e adultos, com características e modalidades adequadas às suas necessidades e disponibilidades, garantindo-se aos que forem trabalhadores as condições de acesso e permanência na escola.

A mesma lei supramencionada em seu Art. 5º ainda desdobra que “o acesso ao ensino fundamental é direito público subjetivo podendo qualquer cidadão, grupo de cidadãos, associação comunitária, organização sindical, entidade de classe ou outra legalmente constituída, e, ainda, o Ministério Público, acionar o Poder Público para exigi-lo” (BRASIL, 1996).

Vale ressaltar que a atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, no que tange a Educação do campo é “estilisticamente” tão progressiva que determina que para se ter garantido a obrigatoriedade escolar o poder público deverá criar “formas de acesso aos

diferentes níveis de ensino, independentemente da escolarização anterior”³². A referida Lei ainda prescreve em seu Art. 37 que “a educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria”. Isso implica também no atendimento a jovens do campo, porque a legislação educacional atual possui um caráter progressivo no que tange ao atendimento universalizado a diferentes segmentos sociais. Infelizmente o caráter progressivo da concepção da Lei 9.394/96 não alcança reflexos e materialidade quando se trata de aplicabilidade, na prática, com qualidade e permanência com sucesso, dos jovens do campo percebidos como beneficiários da referida Lei. A despeito da seguridade jurídica, como pode-se perceber na Tabela 03, há uma disparidade entre os índices de analfabetismo entre o campo e a cidade. O analfabetismo, por si, é resultante dos problemas estruturais de políticas públicas e da priorização com o compromisso de oferta eficiente do ensino. No campo, este estigma de atendimento na escolarização das populações torna-se muito mais drástico.

Tabela 03: Taxa de analfabetismo da população de 15 anos ou mais por situação de domicílio – Brasil e grandes regiões – 2000/2004

Regiões geográficas	Anos de estudo					
	Total		Rural (%)		Urbana (%)	
	2000	2004	2000	2004	2000	2004
Brasil	13.6	11.4	10.3	8.7	29.8	25.8
Norte	16.3	12.7	11.2	9.7	29.9	22.2
Nordeste	26.2	22.4	19.5	16.8	42.7	37.7
Sudeste	8.1	6.6	7.0	5.8	19.3	16.7
Sul	7.7	6.3	6.5	5.4	12.5	10.4
Centro-Oeste	10.8	9.2	9.4	8.0	19.9	16.9

Fonte: Censo Demográfico 2000 e PNAD 2004.

A leitura da Tabela 03 evidencia os acentuados desníveis regionais. A Região Nordeste, que, como detectamos, possui a maior densidade populacional de residências na zona rural, também concentra o maior índice de analfabetismo entre as pessoas com 15 anos ou mais que vivem no campo (37,7%). A região Norte, por sua vez, encontra-se com o segundo pior índice de analfabetismo dentre a população da zona rural acima de 15 anos de idade. Isso demonstra que inclusive os sujeitos de pesquisa estão inclusos em um contexto de comprometimento regional que se reflete em suas estruturas locais de escolarização e viabilização de suas permanências com sucesso na escola.

³² Art. 5º § 5º, da Lei 9.394/96 (LDBEN).

Portanto, escolarizar os jovens do campo, no campo não é apenas uma questão de direito, mas por conseguinte, uma possibilidade de cuidar da vida e das relações de identificação e formação humana, de forma que qualifique os jovens a estarem aptos a viver em plenitude no campo ou fora dele. Desde que o desejo de sair ou permanecer não seja um dissimulador da pressão de expulsão dos jovens do campo em função da precarização da vida que lá se instaurou. De modo que as estruturas de produção do capital não preponderem em detrimento da agricultura de caráter familiar e das significações das relações sociais para o processo da formação de trabalhadoras e trabalhadores do campo. A base de sustentação dessa dinâmica necessita ter foco no desenvolvimento de modo solidário e na legitimação do processo de organização coletiva protagonizado pelos povos do campo. Portanto, a educação do campo, neste cenário, não pode padecer secundarizada, descontínua e por extensão da educação urbana. Para elucidar esta argumentação, observe a Tabela 04.

Tabela 04: Número de estabelecimentos, por localização e dependência administrativa, segundo o nível de ensino oferecido – Brasil e regiões – 2005

Regiões geográficas	Total		Dependência administrativa							
			Federal		Estadual		Municipal		Privada	
	Total	Rural	Total	Rural	Total	Rural	Total	Rural	Total	Rural
Ensino fundamental 1ª a 4ª série										
Brasil	143.542	85.268	42	02	19.090	5.239	107.223	79.736	18.029	291
Norte	22.006	17.731	05	01	2.931	1.617	18.241	16.094	825	19
Nordeste	67.870	47.824	02	01	4.183	1.004	57.247	47.430	6.854	185
Sudeste	30.987	10.130	11	—	6.406	1.281	17.436	8.798	7.404	58
Sul	15.754	6.688	02	—	3.792	1.162	10.493	5.507	1.483	20
Centro Oeste	6.995	2.254	01	—	1.778	230	3.877	2.014	1.463	10
Ensino fundamental 5ª a 8ª série										
Brasil	56.359	15.341	35	3	21.126	2.783	24.376	12.422	10.822	134
Norte	5.575	2.898	5	—	1.877	504	3.248	2.374	445	20
Nordeste	19.435	7.590	9	3	4.372	293	11.912	7.239	3.168	56
Sudeste	17.329	1.429	14	—	7.826	564	4.336	827	5.153	38
Sul	9.462	2.480	5	—	5.147	1.244	3.192	1.226	1.118	10
Centro Oeste	4.558	944	3	—	1.949	178	1.688	756	938	10
Ensino médio										
Brasil	23.087	1.322	155	38	15.433	967	662	247	6.837	70
Norte	1.602	257	15	2	1.270	197	48	42	269	16
Nordeste	5.955	442	52	15	3.823	259	399	154	1.681	14
Sudeste	10.148	290	50	9	6.468	236	169	21	3.465	24
Sul	3.499	191	27	7	2.601	173	20	4	852	7
Centro Oeste	1.883	142	11	5	1.271	102	31	26	570	9

Fonte: MEC – INEP (2005)

Acervo: Geperuaz (2007)

Analisando a tabela, vale ressaltar que o número de estabelecimentos de ensino estando muito abaixo da proporção do número de jovens do campo que ainda convivem e formam-se, no campo, não possuem, no geral, segundo as pesquisas levantadas pela série “Por uma educação do campo”, condições infra-estruturais satisfatórias, o que nos remete para as circunstâncias de descaso com que a promoção de vida e escolarização no campo são tratadas pelos poderes executivos estaduais e municipais, excetuando-se alguns casos extremamente focais.

Dussel (1995), por intermédio da Filosofia da Libertação, localizaria os condicionantes dessas circunstâncias de opressão em nossa ancestralidade cultural, que definiu parte de nossa identidade atual. O processo de colonização cultural e econômica ainda vive matamorfosadamente. Nossas lutas de resistência e libertação devem ressaltar valores estruturados na fraternidade, superação de injustiças, exercício da pulverização de poder, estratégias de participação e cooperação nas frentes de trabalho coletivo, de promoção da educação e organização comunitária e de valorização da sabedoria enquanto elemento de empoderamento. Este processo perpassa pela instituição de uma recusa do etnocentrismo nas ações educativas ou nas práticas de ordenamento das propostas curriculares das escolas. sobretudo, das escolas do campo.

Entretanto, em se tratando das bases em que esse ideal será trabalhado, os dados a seguir nos dão informações de contraste entre o número de estabelecimentos de ensino com o número de matrículas relativas a estas unidades. O que denuncia os fossos abissais, mostrando redes estaduais e municipais com um número de matrícula na zona rural, guardadas as proporções, muito acima da capacidade de matrícula e de relação aluno/docente percebidas quando se lê cruzando o número de estabelecimentos de ensino dispostos na Tabela 05 com os números de matrículas nas zonas rurais, dispostos na Tabela 06. Isso tem impelido os jovens do campo para turmas multisseriadas e comprometido o atendimento docente em seus processos de aprendizagem, uma vez que apenas um educador, em uma turma multisseriada, responsabiliza-se pela condução das atividades letivas de 1ª, 2ª, 3ª e 4ª séries, além de (em muitos casos) ocuparem-se nos horários de aula, com o preparo da merenda escolar e o enchimento dos potes de água. E, posteriormente à aula, com a limpeza da escola, com a guarda dos registros acadêmicos dos alunos, com a expedição de documentação e, por vezes, até com a vigilância do prédio escolar.

Em função de pressões na infra-estrutura física dos prédios escolares, na fragilidade com que acontece o assessoramento técnico-pedagógico nas escolas do campo e da escassez de formação continuada aos professores que atuam no campo, as práticas educativas nesses

espaços peculiares tendem a serem pautadas com uma determinada restrição de empirismo. A ação educativa dos professores do campo demonstram um contraste entre as reais estruturas das escolas do campo, o número jovens de habitantes daqueles espaços e seus anseios sócio-político-culturais latentes à rotina de viver, produzir e tentar resistir no campo.

Uma parte desta pressão antrópica pode ser demonstrada na Tabela 05, abaixo. O que possibilita uma visão do número de matrículas que podem ser cruzados com o número de estabelecimentos de ensino nas zonas rurais para o atendimento dos jovens camponeses.

**Tabela 05: Matrícula por série, dependência administrativa e localização
– Ano 2006 (Pará – Ensino fundamental)**

Dep. adm	Localização	Ensino fundamental								
		Total	1ª série	2ª série	3ª série	4ª série	5ª série	6ª série	7ª série	8ª série
Estadual	Rural	34.234	5.927	4.867	4.642	4.524	5.079	4.136	2.792	2.267
	Urbana	303.296	32.035	30.057	30.302	30.756	56.488	48.865	39.382	35.411
Total:		337.530	37.962	34.924	34.944	35.280	61.567	53.001	42.174	37.678
Federal	Urbana	2.435	175	216	250	299	338	394	362	401
	Rural	216	-	-	216	-	-	-	-	-
Total:		2.651	175	216	466	299	338	394	362	401
Municipal	Urbana	636.066	136.526	102.733	91.969	83.072	78.946	61.636	44.234	36.950
	Rural	533.986	161.123	103.405	83.886	68.860	44.222	32.732	23.036	16.722
Total:		1.170.052	297.649	206.138	175.855	151.932	123.168	94.368	67.270	53.672
Particular	Urbana	77.360	10.593	9.760	9.875	9.928	9.780	9.403	8.990	9.031
	Rural	1.860	319	277	253	209	198	198	184	222
Total:		79.220	10.912	10.037	10.128	10.137	9.978	9.601	9.174	9.253
TOTAL GERAL		1.589.453	346.698	251.315	221.393	197.648	195.051	157.364	118.980	101.004

Fonte: MEC/INEP - SEDUC/SAEN
Censo Escolar - 2006

Outros cruzamentos de informações podem ser elaborados da leitura das planilhas, como por exemplo, a taxa de matrícula com o quantitativo de jovens em idade de escolarização e que não aparecem sob a representação do amparo da escola em seu processo de formação. Deduções como essa tem levantado críticas, lacunas e sérias inflexões que depõem contra a (não) política de valorização dos jovens camponeses e da própria educação do campo no Brasil.

A gravidade destes percentuais de anos de escolarização e de alfabetização pode ser melhor identificada quando constatamos a totalidade de seus quantitativos. Para termos uma aferição maior conferida a nossos espaços de pesquisa, vejamos a Tabela 06.

Tabela 06: População residente por sexo e idade – Ano 2000³³

Abrangência geográfica	De 15 a 17 anos	De 18 a 24 anos
Brasil	10.702.499	23.378.831
Norte	929.456	1.894.680
Pará	449.010	906.410
Bragança	7.360	13.150

Fonte: INEP/EdudataBrasil.

Em Bragança, segundo o censo demográfico ocorrido em 2000, por ocasião de suas pesquisas, havia 20.510 jovens no município, residentes entre as zonas urbana e rural. De acordo com a Tabela 07, veremos que do total de jovens em Bragança, em 2000, o quantitativo de 7.821 eram camponeses, o que equivale a 38.13% do total dos jovens bragantinos. Destes, apenas 3.589 eram mulheres e 4.232 eram homens. O que percentualiza o quantitativo de 42% dos jovens entre 15 e 24 anos de mulheres e 58% de homens. Esta pressão antrópica necessita ser pensada pela proposta curricular que há no campo, considerando as questões relativas ao trabalho e, sob a égide da agricultura familiar, princípio básico de ordenamento da proposta de formação e escolarização no campo. Isto deve-se ao fato de trabalho e estudo coexistindo mutuamente é vital para a permanência com sucesso dos jovens do campo na escola. Trabalho e educação, no campo, devem ser tratados com inerentes. Como aspectos indissociáveis para a permanência e o aproveitamento dos estudos dos jovens no campo. Podemos visualizar com mais precisão a distribuição dos jovens no campo, acima mencionada, por grupo de idade e sexo, nas Tabelas 07 e 08.

³³ Os dados populacionais que seguem, relativos ao ano de 2000, são os últimos dados oficiais expedidos pelo IBGE, pois de acordo com a Lei nº 8443, de 16 de julho de 1992 os dados populacionais só são levantados em sua totalidade a cada 10 anos. No intervalo desse período só se fazem estimativas censitárias por amostra de domicílio.

Tabela 07: População residente por situação do domicílio e grupos de idade em Bragança, PA – Ano 2000

Grupos de idade	Total			Homens			Mulheres		
	Total	Urbana	Rural	Total	Urbana	Rural	Total	Urbana	Rural
15 a 19 anos	11.704	7.143	4.561	5.862	3.504	2.358	5.842	3.639	2.203
15 a 17 anos	7.360	4.502	2.858	3.530	2.140	1.391	3.830	2.362	1.468
18 e 19 anos	4.344	2.641	1.703	2.332	1.364	967	2.012	1.276	736
20 a 24 anos	8.806	5.546	3.260	4.580	2.706	1.874	4.226	2.840	1.386

Fonte: IBGE/Censo Demográfico 2000.

Tabela 08: População residente por situação do domicílio e grupos de idade, no Pará – Ano 2000

Grupos de idade	Total			Homens			Mulheres		
	Total	Urbana	Rural	Total	Urbana	Rural	Total	Urbana	Rural
15 a 19 anos	736.407	501.489	234.918	371.706	244.489	127.218	364.701	257.000	107.701
15 a 17 anos	449.765	301.541	148.224	226.469	146.831	79.638	223.296	154.710	68.586
18 e 19 anos	286.642	199.948	86.694	145.237	97.657	47.579	141.405	102.290	39.115
20 a 24 anos	618.637	432.386	186.251	312.089	209.714	102.375	306.549	222.672	83.877

Fonte: IBGE/Censo Demográfico 2000.

Como pode ser percebido a imigração entre as mulheres é muito maior que entre os homens, no que tange ao êxodo dos jovens rurais. Condições de extremo desfavorecimento são as responsáveis por essa fuga. Para os 7.821 jovens camponeses existentes no ano 2000 e, recenseados no campo em Bragança do Pará, havia 3 escolas públicas de ensino fundamental. O que em tese, atende aos de até 14 anos de idade. Como nossa mostra de pesquisa é junto aos jovens de até 24 anos, podemos identificar que, estes, não contavam com escolas de ensino médio no campo, nem na condição de nucleação. As três escolas existentes, juntas, possuíam 15 salas de aula. E seu maior foco de atendimento era o ensino fundamental. Os jovens camponeses não possuíam, e ainda não possuem nenhum programa específico de lazer ou ocupação desportiva, salvo seus próprios times de futebol comunitários.

As pressões sofridas pelos jovens do campo devido à falta de políticas públicas específicas têm intensificado as suas decisões pelos estudos na cidade. O que se agrava pelo reduzido número de escolas no campo sob a alegação governamental de que custam muito em

sua construção e se tornam inviáveis. Até em função do fluxo migratório visto, em suas inviabilidades, quase que naturalmente por algumas autoridades educacionais.

Os teóricos que militam no movimento³⁴ “Por uma educação do campo”, no geral, têm defendido que questões como essas devem ser diluídas à luz de políticas que partam dos sujeitos do campo, do seu contexto, de sua cultura e de seus valores, de sua maneira de ver e se relacionar com o tempo, com a terra, com o meio ambiente; com seus modos de organizar a família, o trabalho, seus modos de ser mulher, homem, criança, adolescente, jovem, adulto ou idoso em espaços campestinos; que sejam ponderados como elementos fundantes de decisões governamentais no campo os modos de ser e de se formar-se como sujeitos coletivos campestinos.

Bernard Charlot (2000, p. 63) leria circunstância pela forte ótica dos saberes circunscritos nela, acrescentaria que “não há saber que não esteja inscrito em relações de saber. O saber é construído em uma história coletiva que é a da mente humana e das atividades do homem e está submetido a processos coletivos de validação, capitalização e transmissão”.

Caldart (2003) destaca ainda como aspectos balizadores da educação do campo, três idéias-força que acompanham desde a Conferência Nacional Por Uma Educação Básica do Campo, realizada em julho de 1998. As idéias são as seguintes:

1. O campo no Brasil está em movimento. Há tensões, lutas sociais, organizações e movimentos de trabalhadores e trabalhadoras da terra que estão mudando o jeito da sociedade olhar para o campo e seus sujeitos.
2. A Educação Básica do Campo está sendo produzida neste movimento, nesta dinâmica social, que é também um movimento sociocultural de humanização das pessoas que dele participam.

³⁴ A exemplo de Caldart (2005), Carneiro (1999), Freire (1978; 1987), Molina (2004), Hage (2006) e Oliveira (2004; 2005). Entretanto, preponderantemente os militantes dos movimentos sociais da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB); Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST); Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef) (em inglês United Nations Children's Fund); Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco); Universidade de Brasília (UnB); Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura (Contag); União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil (Unefab); União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime); Movimento dos Pequenos Agricultores (MPA); Movimento dos Atingidos por Barragens (MAB); Movimento das Mulheres Camponesas do Brasil (MMC); Ministério do Desenvolvimento Agrário/Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária/Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (MDA/Incra/Pronera); Ministério da Educação (MEC); Federação dos Estudantes de Agronomia do Brasil (FEAB); Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE); Sindicato Nacional dos Servidores Federais da Educação Básica e Profissional (Sinasefe); Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior (Andes); Comissão de Educação e Cultura da Câmara dos Deputados – Frente Parlamentar das CEFFA's – Centros Familiares de Formação em Alternância; Federação dos Trabalhadores na Agricultura Familiar (Fetraf); Comissão da Pastoral da Terra, da CNBB (CPT); Comissão Indigenista Missionária (CIMI); Pastoral da Juventude Rural (PJR), da CNBB; Cáritas Brasil – Seção PA; Rede de Educação do Semi-Árido Brasileiro (RESAB); Associação Regional das Casas Familiares Rurais do Estado do Pará (ARCAFAR Sul/Norte) e o Fórum Quilombola Nacional.

3. Existe uma nova prática de Escola que está sendo gestada neste movimento. Nossa sensibilidade de educadores já nos permitiu perceber que existe algo diferente e que pode ser uma alternativa em nosso horizonte de trabalhador da educação, de ser humano.

Precisamos aprender a potencializar os elementos presentes nas diversas experiências, e transformá-los em um 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, 2003, p. 61).

Para tanto, como os educadores do campo costumam afirmar, mesmo que as escolas não movam o campo, o campo não pode se mover sem as escolas. Portanto, não que dependamos com exclusividade das políticas públicas para estruturarmos a vida e a formação dos jovens do campo, no campo; mas os pontos de estrangulamento percebidos nos números de escolas ainda são nevrálgicos para que possamos ensaiar de forma sustentável a organização e a formação qualificada que tanto se deseja nos espaços campestinos.

A existência de escolas em espaços campestinos deve significar maior consolidação na formação das reivindicações dos direitos de se viver, produzir e preservar no campo; deve ainda favorecer o fortalecimento das formas de organização coletiva e da participação de trabalhadoras e trabalhadores na sociedade em que vivem de forma legítima e evidenciada por intermédio da expressão do que pensam e fazem os jovens e os demais sujeitos do campo. A escola no campo pode representar para nós o processo de compreensão e validação de saberes; contribui e amplia as possibilidades de construção democrática com as vozes da comunidade em que está sediada, fomenta culturas e criações artísticas, deve de forma harmônica estar relacionada às diferentes formas de geração e manutenção do trabalho e da vida no campo.

Os estudos sobre políticas públicas voltadas para a educação do campo no Brasil, atualmente estão estruturados a partir de algumas perspectivas-chaves. As pesquisas desenvolvidas pelo Movimento Por uma Educação do Campo, explanadas na série “Por uma educação do campo”, mostram a extrema escassez (na área educacional) de projetos oficiais em prol da consubstanciação de uma política educacional para o campo, fora as diretrizes operacionais da educação básica para as escolas do campo. O acesso ao ensino fundamental não está garantido de forma universal no campo. Muito menos o acesso aos demais níveis de escolarização, conforme mostram dados do INEP. A escola do campo amarga com a falta de proposta metodológica para a lida pedagógica com as escolas multisseriadas, dada a dispersão dos jovens no campo.

3 CAPÍTULO II – JOVENS DO CAMPO E SUAS REPRESENTAÇÕES ACERCA DA ESCOLA

Quando eu falo o pensamento vem dum outro mundo. Um que pode até ser vizinho do seu, vizinho assim, de confrontante, mas não é o mesmo. A escolinha cai-não-cai ali num canto da roça, a professorinha dali mesmo, os recursos tudo como é o resto da regra de pobre. Estudo? Um ano, dois, nem três. Comigo não foi nem três.

Então eu digo "educação" e penso "enxada", o que foi pra mim. Porque é assim desse jeito que eu queria explicar pro senhor. Tem uma educação que vira o destino do homem, não vira? Ele entra ali com um destino e sai com outro. Quem fez? Estudo, foi estudo regular: um saber completo.

Ele entra dum tamanho e sai do outro. Parece que essa educação que foi a sua tem uma força que tá nela e não tá. Como é que um menino como eu fui mudá num doutor, num professor, num sujeito de muita valia?

Antônio Ciço

(Antônio Cícero de Sousa, conhecido por Ciço, lavrador de sítio na estrada entre Andradadas e Caldas, no Sul de Minas. Entrevistado por Carlos Rodrigues Brandão em 1982)

3.1 O PRESSUPOSTO TEÓRICO-METODOLÓGICO DAS REPRESENTAÇÕES BALIZANDO O RECORTE

Conforme podemos constatar na epígrafe, a educação, dentre o universo cultural dos sujeitos do campo, possui uma referência que fala por si. Possui um poder atribuído que persiste de algum modo às constatações de suas limitações infra-estruturais e administrativo-pedagógicas das escolas que trazem parte de sua constituição. Dentre tantas outras idéias suscitadas pela fala de Ciço, entrevistado por Brandão (1982), a representação que possui a educação e, por conseqüência, a escola se caracteriza por um sério elemento de distinção. Uma distinção que faz, de todos os iguais, em algum ponto de suas vidas e, em função do conhecimento ao qual tem contato, promove o Ser diferenciado; “sujeito de muita valia”, homem de “destino virado” em função de um “saber completo”.

Nesse capítulo estabeleço uma incursão na tarefa de apontar as condições de diferenças e desigualdades socioculturais que estão imbricadas no sentido de ser jovem no campo em contraste com a literatura de se estudar *juventudes*. Mesmo que de forma secundária, buscar a definição de juventude no campo e suas caracterizações a partir das diferenças e desigualdades também é mote de estudos deste ponto do trabalho. Desta forma, fazer a análise dos dados da pesquisa desenvolvida sobre as representações sociais dos jovens

do campo acerca de suas escolas, observando a intersecção representações sociais/educação **do** campo/processo de formação dos jovens **no** campo, destacando-lhes como sujeitos sociais.

O ensino que cabe à escola oferecer aos jovens do campo, hoje, possui diversas maneiras nas quais está sistematizado e/ou legitimado pela oficialidade. Uma das propostas mais comuns adotadas por grande parte dos sistemas educacionais municipais é a estratégia de nucleação das escolas, garantindo o transporte para fazer frente a essa problemática da dispersão dos jovens, mas efetivamente o que acontece é uma nucleação na cidade. As principais discordâncias a essa perspectiva de ordenação educacional são as de que promove um desmonte do campo, com o agravante de que a relação de pertencimento comunitário fica comprometida e a identidade do campo não é reconhecida na cidade, em muitas ocasiões, tomada como objeto de discriminação.

Em paralelo à prática de nucleação das escolas de jovens do campo, existem propostas metodológicas e programas educacionais fragmentados, desarticulados e insuficientes, que promovem algumas ações de ordem pedagógica e administrativas nas Secretarias Municipais de Educação, como o caso do Projeto Escola Ativa/Fundescola. No entanto, tais ações não dão conta do debate sobre as especificidades do campo, nem da demanda real pelo acesso e permanência com sucesso e qualidade à escolarização. O sucesso que se tem obtido com propostas metodológicas de escolarização dos jovens do campo, em sua maioria, têm vindo dos movimentos sociais que militam em prol da educação do campo, quer seja com foco na juventude ou nas demais categorias de trabalhadoras e trabalhadores que vivem, produzem e preservam no campo.

Segundo Caldart (2005), é preciso se elaborar políticas públicas como expressão de uma política nacional e não de departamentalização via Estados ou especificidades culturais de áreas habitadas, tais como ribeiras, florestas, fazendas, ilhas, matas, cerrado e espaços de mineração. Políticas públicas que possibilitem formação de professores, financiamento e garantia de estruturação de redes municipais de ensino que evitem o deslocamento dos estudantes do campo para a cidade, balizada numa proposta pedagógica que se pautem em princípios que vejam o campo como espaço próprio de vida e de realização coletiva e pessoal.

O processo de realização pessoal e coletiva, por sua vez, está inerentemente imbricado com as estruturas das representações sociais estabelecidas entre os jovens do campo. E, em nossa análise, especificamente nos interessa a relação destas representações para com as escolas que a juventude campesina possui no campo, onde formam suas bases identitárias.

Para elucidar representações sociais como elemento de análise do processo de interação dos jovens do campo para com suas escolas podemos afirmar que o termo “representações sociais” correspondem a estudos psicossociológicos relacionados a uma forma de conhecimento prático que auxilia na internalização e interpretação de nossa realidade. Movimento esse feito de forma inconsciente e manifestado pelo imaginário coletivo. Não se trata simplesmente de reprodução de comportamentos, mas de construção e, é na comunicação que comporta uma parte de autonomia e de criação individual ou coletiva (EIZIRIK, 1999). Haja vista que “a representação é, portanto, construída através das diversas relações de comunicações sociais e dos seus diferentes discursos” (OLIVEIRA, 2005, p. 167).

Os aspectos centrais na construção da representação social são apontados, conforme Jovchelovitch (2000, p. 75-76):

- a) o caráter referencial da representação (ela é sempre uma referência de alguma coisa para alguém) [...];
- b) o caráter imageante e construtivo que a faz autônoma e criativa [...];
- c) sua natureza social – as categorias da linguagem que a estruturam provêm de uma cultura compartilhada.

O fato de ainda haver considerações que definam teoricamente a Teoria das Representações Sociais faz-se necessário a esta altura do texto em função da incursão que será feita na leitura das representações manifestas nas falas dos sujeitos desta pesquisa, havendo sua conseqüente ressonância tanto na caracterização de seus comportamentos, quanto no fato de lê-las a partir de um construto teórico-metodológico referendado em Denise Jodelet (2001).

A estrutura da representação social é estabelecida em uma dimensão interseccionada a partir da interação social e da constituição psicológica do indivíduo. Na base da dimensão social está a cultura, os códigos lingüísticos e os princípios valorativos dos sujeitos – quer estejam observados em seus segmentos sociais específicos, quer sejam vistos de modo individualmente. Segundo Jodelet (2001, p. 42) as representações sociais se estruturam também no plano psicológico,

mais especificamente, no plano cognitivo, as representações sociais possuem três propriedades principais: A reprodução coerente e estilizada das propriedades de um objeto sobre o plano cognitivo, a fusão entre o conceito e a percepção que se manifesta por seu caráter concreto e formador de imagens e a atribuição de valor significante que, por sua vez, dá conta das qualidades extrínsecas e intrínsecas do objeto.

As representações sociais também se caracterizam como percepção objetiva de compreensão e internalização do mundo. Sobretudo em função do modo de ser, agir, pensar e

comportar-se que se definem pelas interações sociais do cotidiano. Segundo Spink (1995), as representações sociais possuem fortes caracteres de conhecimento prático, são mais comuns estarem relacionadas às compreensões sociológicas que estudam o conhecimento do senso comum. A autora ainda considera que o sujeito possui uma evidente participação na elaboração de suas próprias representações sociais. De forma pessoal adota pra si, em perspectivas de respostas ou posturas deflagradas as tendências de ser do grupo no qual interagem.

Para Jodelet (2001, p. 36), o conceito de representações paira sob "uma forma de conhecimento, socialmente elaborada e partilhada, tendo uma visão prática e concorrendo para a construção de uma realidade comum a um conjunto social" em contextos extrínsecos de formação dos sujeitos.

Jovchelovitch (2000, p.75) complementa essa idéia ao afirmar que "a emergência de um eu em oposição ao mundo externo ocorre em relação estreita (ou ainda, como pré-condição) com as transformações mentais que permitem a representação das coisas e, portanto, o desenvolvimento do pensamento simbólico e da linguagem" com que os sujeitos se manifestam, experienciam e decodificam o mundo em que estão inseridos.

Neste sentido, os jovens do campo, como sujeitos sociais que são, possuem profundas marcas de identificação instauradas pelas representações sociais. Parte delas são estruturadas e estruturantes da visão de suas escolas no campo. Suas representações acerca da escola do campo podem nos dar o significado do quanto a escola pode contribuir ou enterrar o processo de identificação cultural e de formação humana dos jovens do campo. Suas relações de pertença social e de ancoragem nas representações sociais relativas à escola que possuem no campo nos darão a precisão do significado da Escola. Dar-nos-á o dimensionamento da real função social que a escola do campo tem concebido para a juventude campesina.

As representações sociais, apresentadas *a priori* como uma *grande teoria*, possuíram como precursor Serge Moscovici, onde a partir da década de 1960, lançou mão dos estudos de Èmile Durkheim acerca de representações coletivas. Entretanto, em uma nova perspectiva valorizou com maior intensidade as relações de apreensão entre o indivíduo e a estrutura social. Segundo Sá (1998, p. 169), uma especificidade dentro da perspectiva social, diferente daquela a qual Durkheim dedicou-se.

Jodelet (2001, p. 22) conceitua representações sociais como um

sistema de interpretações que regem nossa relação com o mundo e com os outros - orientam e organizam as condutas e as comunicações sociais. Da mesma forma, elas intervêm em processos variados, tais como a difusão e a assimilação dos conhecimentos, o desenvolvimento individual e coletivo, a definição das identidades pessoais e sociais, a expressão dos grupos e as transformações sociais.

As representações sociais, percebidas como a forma de conhecimento socialmente elaborado e compartilhado, com um objetivo prático que contribui para a construção de uma realidade comum a um conjunto social, à medida em que vai se processando interação social e cultural desse sujeito sobre a estrutura que o forma, o que acontece com a forma pela qual se constroem as informações e julgamentos valorativos sobre as instituições, estruturas ou das mais diferentes fontes e experiências pessoais e/ou grupais em que o homem (re)produz suas relações culturais de identificações.

Para os estudos da teoria da representação social optou-se, neste trabalho, prioritariamente, pelas contribuições de Denise Jodelet. Sua estrutura conceitual se volta para a análise das condições de produção e circulação das representações sociais, de seus processos e estados de (re)produção social e do estatuto epistemológico das representações sociais, o que é fundante para a pesquisa das juventudes do campo, neste caso, no município de Bragança do Pará. E, conseqüentemente, dos referenciais que possam, *a posteriori*, significar para (re)pensar a escola do campo com base nas representações sociais dos jovens do campo acerca de tais escolas.

3.2 APRESENTANDO OS SUJEITOS DA PESQUISA

Faz-se necessário, a este ponto do trabalho, apresentar de modo mais circunstanciado tanto o lócus quanto os sujeitos desta pesquisa. Haja vista que no texto de abertura deste trabalho, fora pontuado de forma bastante introdutória tais elementos. Até mesmo pelo fato de formatar o texto de introdução com os aspectos delineadores desta produção.

Antes da chegada ao lócus de pesquisa propriamente dito, onde se deu o contato com os jovens do campo, já havia posto um campo de estudo em aberto. Pois o contato com as técnicas da Secretaria Municipal de Educação de Bragança, na própria Semec se deu antes mesmo da ida às comunidades para a coleta de dados relativa às representações sociais dos jovens do campo acerca de suas escolas.

Esse contato se deu com o objetivo da apresentação dos interesses desta pesquisa e de solicitação da disponibilidade daquelas servidoras da Semed Bragança para que fosse compreendido a estrutura técnico-gerencial com que as escolas do campo eram acompanhadas rotineiramente. A inclusão de suas representações acerca das escolas do campo são circunstanciadas nesta pesquisa de modo secundário; deslocado dos quantitativos e das análises das representações dos jovens do campo acerca de suas escolas. A importância de se aproveitar as falas das técnicas da Semed Bragança deve-se ao fato da necessidade de se estabelecer as aproximações conclusivas relativas a parte das condições pelas quais se estabelecem as representações sociais dos jovens do campo acerca de suas escolas.

Portanto, sete comunidades de campo foram escolhidas em Bragança para que a pesquisa fosse desenvolvida. A escolha das comunidades se deu em função de suas condições regulares de transporte e pela vantagem comparativa devido a suas localizações geográficas polarizando núcleos de atendimento administrativo da rede. O que resultou, partindo destes critérios, o destaque da porção leste do município. A distância média das sete comunidades à sede do município é de aproximadamente 25km. O tempo de acesso a estas comunidades varia dependendo das condições pluviométricas, ao longo do ano, e das circunstâncias em que se encontram as estradas em função das chuvas. Contudo, em períodos propícios para viagens e sem chuvas constantes é comum em uma média de distância de 25km o percurso durar até três horas; com curtas paradas para embarque e desembarque em localidades intermediárias com partida de Bragança.

O grupo de comunidades selecionadas para a pesquisa foi composto pelos vilarejos de Acarajozinho, Acarajó Grande, Bacuriteua, Cajueiro – Campos de Baixo, Vila dos Pescadores de Ajuruteua, Flecheira e Tamatateua. Essas comunidades estão localizadas no campo do município de Bragança do Pará; nelas realizei as entrevistas com os jovens, lá residentes, e que foram os sujeitos desta pesquisa. Com entrevista semi-estruturada foram entrevistados 03 (três) jovens de cada uma das comunidades supracitadas. Como já fora mencionado na introdução deste trabalho o ponto de redundância deu-se somente na 15ª (décima-quinta) entrevista realizada com os jovens do campo, em suas próprias comunidades.

Ao todo foram entrevistados 24 sujeitos³⁵. Destes, 15 foram jovens do campo que estudam no campo; 04 (quatro) foram membros do Sindicato de Trabalhadores Rurais de

³⁵ Que por motivos éticos será resguardado seus nomes. Como já fora mencionado, em nota, no Cap. I, procedi atribuição do número de ordem em que o Jovem do Campo fora ouvido ao longo da coleta de dados desta pesquisa; atribuindo-lhe a inicial “J” que tem precedido o numeral relativo a sua ordem de contato como sujeito desta pesquisa.

Bragança; 03 (três) foram técnicas da Secretaria Municipal de Educação de Bragança e 02 (dois) foram membros da Cáritas Brasil³⁶, jovens que militam na articulação do setor da juventude da Cáritas. Os jovens que foram entrevistados necessariamente estavam estudando regularmente na escola da comunidade³⁷, estiveram dispostos a colaborar para com a entrevista e, por fim, foram escolhidos por amostra aleatória simples de agrupamento, no intuito de que fossem coletadas suas representações sociais acerca das escolas que freqüentam no campo.

Quanto aos sujeitos, abaixo segue tabela com as classificações dos sujeitos desta pesquisa de forma melhor concatenada.

Tabela 09: Apresentação dos sujeitos da pesquisa, em sua totalidade e por faixa etária definida

Total de entrevistados	De 09 a 13 anos		De 14 a 18 anos		De 19 a 23 anos		De 24 a 30 anos		Acima de 30 anos	
	Masc.	Fem.	Masc.	Fem.	Masc.	Fem.	Masc.	Fem.	Masc.	Fem.
24	1	1	10	2	3	-	-	-	2	5

Fonte: Elaborada pelo autor, 2008.

No levantamento de dados, além dos jovens do campo, para que possamos desdobrar melhor as práticas de *inclusão-exclusão* na ação educativa no campo, outros informantes foram consultados, mesmo não se caracterizando sujeitos diretos desta pesquisa, que foram professores das respectivas escolas das comunidades pesquisadas, dois pais de alunos, bem como a assessora de gabinete daquela Secretaria Municipal de Educação. Seus depoimentos serviram de referendo às conclusões tiradas das condições de gestão e organização das escolas do campo em que a pesquisa se deu. Entretanto, seus posicionamentos não aparecem neste trabalho pelo tempo necessário para garantir-se a análise, com maior consistência, das representações sociais dos jovens do campo acerca de suas escolas.

³⁶ Para relembrar, a Cáritas Brasileira já fora apresentada em nota na página 32 deste trabalho.

³⁷ O nome das escolas de cada comunidade também será resguardado por motivos técnicos. Uma vez que, no procedimento de pesquisa, o acesso a elas fora, no geral, feito junto aos professores. O que não garante a anuência para com a publicização de seus nomes dos outros agentes da ação educativa de cada escola que não se faziam presentes por ocasião da coleta de dados, tais como: os supervisores pedagógicos, gestores das unidades, técnicos administrativos da Semed Bragança e de alguns representantes das comunidades em que a pesquisa fora procedida.

3.3 APRESENTANDO OS INDICADORES DA PESQUISA

A pesquisa de campo deste trabalho fora realizada por intermédio de entrevistas coletadas a partir de um roteiro de “questões mais ou menos abertas levadas à situação da entrevista na forma de um guia [...]. Assim o entrevistador pode e deve decidir, durante a entrevista, quando e em que seqüência fazer quais perguntas” (FLICK, 2004, p. 106). O que também caracteriza uma entrevista semi-estruturada.

Isto para que fosse facilitado o processo de identificação das representações dos jovens do campo manifestadas em suas falas. Vale ressaltar que em relação às representações sociais pode-se “afirmar que elas correspondem a um corpo organizado de conhecimentos graças aos quais os homens tornam inteligível o mundo físico e social, se integram a grupos e promovem trocas em suas relações cotidianas” (MOSCOVICI, 1979, p 17-18). Desta forma, corroboram para uma identificação sócio-cultural no que tange ao estabelecimento de relações dos jovens entrevistados em seus respectivos contextos vivenciais e na estrutura social pela qual se formam. Pois “em sociedades cada vez mais complexas, como a contemporânea, na qual a comunicação cotidiana é cada vez mais mediada pela comunicação de massa, as representações e símbolos podem se tornar a matéria mesma sobre a qual se assenta a definição das ações dos indivíduos” (GUARESCHI; JOVCHELOVITCH, 1994, p. 17-25).

Portanto, devo apresentar os indicadores levantados das entrevistas e que remete-nos às categorizações que os próprios sujeitos do/no campo foram delineando em função de suas falas. Para se entender o surgimento destas categorizações, convido o leitor a consultar o roteiro utilizado da entrevista semi-estruturada, disponível nos Apêndices deste trabalho. Daquela estrutura, trabalhada com os sujeitos desta pesquisa, retiramos os próprios quadros temáticos resultantes das manifestações das representações sociais dos jovens do campo acerca de suas escolas identificadas ao longo de suas falas, por ocasião das entrevistas realizadas (Quadro 01)³⁸.

³⁸ Onde há a inicial “J”, precedendo um numeral, leia-se “Jovem”; onde há a sigla TSB, leia-se “Técnica da Semed Bragança”; onde houver MPJR, leia-se “Membro da Pastoral da Juventude Rural” e onde houver MSTR, leia-se “Membro do Sindicato dos Trabalhadores Rurais de Bragança”.

Quadro 01: Categorias temáticas levantadas pela pesquisa de campo

Categorias temáticas	Eixos	Sujeitos que referenciaram
A que serve a escola?	Possibilidade de melhoria de vida; conseguir um emprego	J7 / J8 / J11 / J12 / J13 / J14 / J15 / J16 / J17 / MSTRB 21
	Para educar	J15 / J17
	Para conscientizar. Para formar opiniões	J1 / J2 / TSB 3
Em que a escola precisa melhorar?	Infra-estrutura	TSB 5 / J7 / J8 / J9 / J10 / J13 / J14 / J16 / J17 / J18
	Currículo	J2 / J3 / MPJR 2 / TSB 6 / TSB 6
	Permitir a participação dos alunos	J2 / MPJR 2 / TSB 6
	Frequência dos professores	J13 / J14
	Dedicação dos professores / Formação dos professores	MPJR 2 / TSB 6 / J9 / J10
	Metodologia diferenciada	J1 / J2 / MSTR 2
	Inclusão de conteúdos voltados à questão do campo	TSB 6 / MSTR 1 / MSTR 2
	Aula de computação	J15 / J16
O que os jovens esperam da escola?	Uma educação diferenciada, que atenda as especificidades do campo	J1 / J2 / MPJR 2
	Melhor qualidade de vida	J7 / J8 / J11 / J15 / J16
	Currículos mais próximos as suas realidades	J2 / MPJR 2 / TSB 5 / MSTR 1 / MSTR 2
	Que possam continuar seus estudos no campo sem ter que sair para a cidade	J2 / MSTR 1 / MSTR 2 / MSTR 3
	Diminuir a discriminação / Exclusão social	TSB 3 / TSB 6 / MSTR 2
	Uma escola para as pessoas do campo	J1 / J2 / TSB 3
	Nada	J9 / J10 /
	Sem resposta (Silêncio)	J12 / J13 / J14
A escola atende às necessidades do campo?	Professores formados a partir de uma concepção de cidade	Os eixos apresentados evidenciam o não atendimento das escolas às necessidades do campo. Os jovens estudantes quando responderam a esta questão limitaram-se a dizer sim ou não. Pontuar, no geral, os eixos destacados e depois silenciarem.
	Necessidades de incluir disciplinas específicas à prática da agricultura	
	Valorizar a questão ambiental	
	O currículo de hoje não tem nada a ver com a realidade do campo	
	Estudamos coisas do Sul	
O que é bom na escola?	Os amigos	J12 / J17 / J18
	A leitura	J14
	O ensino	J7
	Os professores	J10 / J12 / J16 / J17 / J18
Pretensão de sair do campo?	Sim (Para continuar os estudos)	J1 / J2 / J16
	Não	J7 / J8 / J9 / J10 / J11 / J12 / J13 J14 / J15

Fonte: Elaborado pelo autor, 2008.

Necessariamente deve se analisar cada uma dessas figuras em relação a suas instituições e condições de circulação das idéias que retratam. E, isso, separadamente e em relação umas às outras, para que então, possamos retornar a elas como um todo de forma que concluamos suas representações manifestas, pelos jovens do campo, acerca da escola no campo.

Sabe-se, portanto, que a representação social é uma forma de saber que se constitui em torno dos processos pelos quais se pode internalizar e/ou construir socialmente *realidades*. Processo que pode ser constatado não só na simples reprodução, mas de construção e, na comunicação, que comporta uma parte de autonomia e de criação individual ou coletiva de tais realidades e do modo pelo qual a percebemos ou a validamos, conforme Eizirik (1999). Isto posto, os jovens do campo foram, a partir de suas entrevistas concedidas, apontando para elementos de suas realidades sociais que se entrecruzam com a escola, pautados pela “serventia” da escola, necessidade de adequação infra-estrutural ao ambiente educacional, anseios em relação à escola, condições atuais de atendimento de seus propósitos pessoais e familiares e necessidade de favorecimento a suas pretensões de permanecerem no campo. Essas foram as temáticas em torno da educação do campo que foram destacadas com substancial evidência pelos jovens do campo, durante o diálogo, relativo a suas visões sobre da escola que possuem em seus próprios contextos vivenciais.

Abaixo apresento os desdobramentos das análises dos indicadores desta pesquisa. Sempre os lendo a partir de questões fundamentais que determinam o processo de inclusão-exclusão, enfocando os nexos estabelecidos com a libertação e a liberdade, que, por sua vez, não podem ser compreendidas à parte de uma consistente reflexão que considere a subjetividade e a história como elementos de constituição das realidades sociais nas quais vivem os sujeitos desta análise. Os estudos de Dussel (1995) colaborarão nesta incursão de forma complementar, no que tange às análises do processo de superação das estruturas de negação do sujeito, tendo em vista sua necessidade ontológica de libertação.

3.4 A *QUE SERVE A ESCOLA* NAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DOS JOVENS DO CAMPO ACERCA DA PRÓPRIA ESCOLA

Trabalhando o primeiro indicador do quadro temático constituído nesta pesquisa podemos averiguar que, quando considerada a função ou importância da escola, na estrutura aberta de diálogo, os jovens do campo, por intermédio dos sujeitos identificados na terceira

coluna do Quadro 02, preponderantemente ressaltaram que a escola serve para: a) possibilitar melhoria de vida em função da preparação para um emprego; b) educar, simplesmente e c) conscientizar, formar opiniões. Conforme pode ser constatado abaixo:

Quadro 02: Apresentação da categoria temática: *A que serve a escola?*

Categoria temática	Eixos	Sujeitos que referenciaram
A que serve a escola?	Possibilidade de melhoria de vida; conseguir um emprego	J7 / J8 / J11 / J12 / J13 / J14 / J15 / J16 / J17 / MSTRB 21
	Para educar	J15 / J17
	Para conscientizar. Para formar opiniões	J1 / J2 / TSB 3

Fonte: Elaborado pelo autor, 2008.

Houve a necessidade de percentualizarmos o quantitativo dos sujeitos do Quadro 07 primeiro, em função do tratamento dos dados na teoria das representações sociais e em segundo plano em função de analisarmos de forma mais precisa os enunciados dos jovens do campo. Tal qual a fala dos sujeitos 12, 14, 15, 17 e 21, que em suas considerações, referiram-se ao ato de “educar” com um forte foco na aprendizagem da leitura e da escrita. Portanto, no Gráfico 01 considerou-se o percentual para cada enunciação dos sujeitos entrevistados. Vale ressaltar que sempre haverá o destaque do quantitativo dos estudantes, dentre todos os sujeitos entrevistados.



Gráfico 01: Demonstrativo da representação dos jovens do campo acerca do sentido de suas escolas

Fonte: Elaborado pelo autor, 2008.

Preponderantemente, a educação no campo, vista pelos jovens do campo, possui uma condição essencial de garantia para a melhoria de vida³⁹. Entretanto, em suas falas ressaltam o emprego como ideal primeiro para preparo e consecução, conforme pode ser constatado nos trechos das entrevistas abaixo, por ocasião de quando perguntado qual era a importância da escola, para eles, jovens do campo. Alguns trechos podem ser destacados, tais como:

Melhorar mais a minha vida, estudar, aprender mais. [...] A importância da escola pra mim é estudar pra ser alguém na vida. [...] Um professor ou então um doutor, um eletricitista [...] [J8. Comunidade de Acarajozinho. Em 14.07.2007]

Porque eu gostaria de passar da 8ª série. Gostaria de fazer uma faculdade. Arranjar um bom emprego, um emprego melhor. E ajudar a minha família. [J16. Comunidade da Flecheira. Em 29.12.2007]

Ajuda a melhorar nossa vida; assim [...] bem empregado. Tocar as coisas pra frente. Pra um dia a gente poder ajudar melhor a nossa família. [J17. Comunidade Cajueiro – Campos de Baixo. Em 29.12.2007]

É onde a gente vai conseguir um emprego melhor pra gente. [J15. Comunidade da Flecheira. Em 29.12.2007]

Para Jodelet (2001, p. 36), as representações sociais são "uma forma de conhecimento, socialmente elaborada e partilhada, tendo uma visão prática e concorrendo para a construção de uma realidade comum a um conjunto social". Tendo em vista esse conceito, pode-se afirmar que os jovens do campo, em proporção coletiva, partilham socialmente uma perspectiva de escolarização em função do emprego. Para elucidar melhor a dicotomia inerente a este pensamento no campo, deve-se ressaltar que há uma diferenciação entre emprego e trabalho e que essa compreensão de emprego, pode denunciar a internalização de um discurso externo ao campo e com elementos simbólicos que esvaziam a potencialidade do sentido de *trabalho* no campo. Emprego e trabalho não são a mesma coisa. Mesmo tomados cotidianamente dentre as massas como sinônimos possuem sentidos diferentes. O termo *trabalho* existe desde a instauração do processo (in)consciente da interação homem-natureza-apropriação, segundo Bottomore et al. (1996), o trabalho existe desde o momento em que o homem começou a fabricar utensílios e ferramentas para facilitar seus procedimentos de atuação no processo de interação na natureza. Ainda, segundo os autores, o emprego é fruto da apropriação da força de trabalho, da subjugação do operário em meio à estrutura capitalista de produção, sobretudo, oriundo da Revolução Industrial. Em suma, para Bottomore et al. (1996, p. 773),

trabalho é o esforço humano dotado de um propósito e envolve a transformação da natureza através do dispêndio de capacidades físicas e mentais [...]. Enquanto *emprego* é a relação, estável, e mais ou menos duradoura, que existe entre quem

³⁹ Exatamente 60% dos jovens do campo possuem essa idéia em relação à importância da escola.

organiza o trabalho e quem realiza o trabalho; que, por sua vez, não é possuidor dos bens e meios de produção.

Contudo, a despeito da diferenciação entre trabalho e emprego, o que prepondera dentre os jovens do campo é a perspectiva do emprego. E, conscientemente os jovens do campo, no geral, podem até não desdobrar de modo preciso essa diferenciação conceitual, mas têm o conhecimento da relação mais ou menos duradoura e relativamente estável que possui um vínculo de emprego. Para os jovens, estes são elementos de sedução que lhes atraem e consubstanciam suas perspectivas. Pode ser constatado na pesquisa que fora desenvolvida, que os valores oriundos desta relação, por vezes, são instaurados por discursos praticados por agentes comunitários (representantes do executivo municipal), agentes comunitários de saúde, lideranças políticas desvinculadas do sindicato de trabalhadores rurais e, até mesmo, pelos professores da comunidade.

O fato de o *emprego* estar dentre as representações sociais dos jovens do campo, deve-se levantar um questionamento relativo à representação dentre o pensamento coletivo dos jovens do campo. De que lugar e de quais agentes parte a intenção pelo emprego dentre os jovens do campo? Por que o trabalho, como possibilidade coletiva de produção, não tem a mesma intensidade de projeção ou de perspectiva? A que se deve a intenção desagregadora e individual pela preparação para o emprego, via escola do campo? Certamente essas questões exigem uma outra pesquisa para o desdobramento de suas considerações.

Acresceria a esse contexto que

as referências da realidade vivida são intermediadas por signos desconectados de seus referenciais convencionais sociais e que, por isso, produzem uma representação distante da realidade experienciada. Sendo assim, o espetáculo da aparência substitui a representação da relação entre o sujeito e o mundo.

Penso que a condição imposta ao sujeito, pela dissociação entre a realidade vivida e a sua representação, é a inibição de qualquer reflexão crítica acerca de si e de novos referenciais para a sua vida (NASCIMENTO, 2002, p. 63-4).

Contudo, pode-se aferir que no contexto vivencial dos jovens do campo, tendo em vista o anseio pelo emprego, há discursos mais preponderantes que não àqueles validados pelos movimentos sociais que percebem o trabalho como vital para a organização social dos espaços campesinos; bem como o princípio de alteração do paradigma das relações sociais de produção. O que contrasta com a possibilidade de empresas autogestionárias, cooperativas, associações ou quaisquer outras dinâmicas de ordenamento para geração de trabalho e renda que sejam formatadas a partir da concepção da economia solidária.

Portanto, no campo em Bragança do Pará, as representações sociais dos jovens do campo, no que tangem a *serventia* da escola, foca o emprego de forma preponderante. Mesmo a despeito da circunstância relatada abaixo por um sindicalista do STR-Bragança que pondera

cada vez que eu vou aprendendo, eu quero ir atrás de um emprego. E deixo a profissão que eu exerço, hoje, que é ser, no caso, agricultor ou agricultora, pra ir atrás de um emprego, né? *Muitas vezes até por um salário mínimo* [MSTR 2. Membro da direção do Sindicato de Trabalhadores Rurais de Bragança. Em 29.12.2007. *Grifo meu*].

Inclua a esse contexto de questionamento a relativização da importância do trabalho como alternativa cultural de promoção da qualidade de vida coletiva no campo que, por sua vez, pode potencializar tanto a democracia quanto a prática cooperativa e o conseqüente processo de auto-reflexão sobre suas bases e relações de produção. Conforme Dussel (1995), esta reflexão deve se dar em função da condução ética do processo de liberdade; do desvelamento da realidade social em que vivem as pessoas subjugadas a esta específica forma de dominação; tendo em vista a superação dessa circunstância à qual estão submetidas.

Esta empreita de tomada de consciência pode vir a contribuir, gradativamente, ao longo de tantas ocasiões de erro e acerto, com a organização da comunidade e a instituição de um procedimento mais plural de minimização dos problemas ocasionados pela carência de geração de renda e organização coletiva na comunidade.

3.5 EM QUE A ESCOLA PRECISA MELHORAR A PARTIR DAS FALAS DOS SUJEITOS

Outra temática que pode ser extraída da pesquisa sobre as representações sociais dos jovens do campo acerca de suas escolas é a questão de *melhoria de condições estruturais*. Conforme pode ser averiguado no Quadro 03:

Quadro 03: Apresentação da categoria temática: *Em que a escola precisa melhorar?*

Categoria temática	Eixos	Sujeitos que referenciam
Em que a escola precisa melhorar?	Infra-estrutura	TSB 5 / J7 / J8 / J9 / J10 / J13 / J14 / J16 / J17 / J18
	Currículo	J2 / J3 / MPJR 2 / TSB 6 / TSB 6
	Permitir a participação dos alunos	J2 / MPJR 2 / TSB 6
	Frequência dos professores	J13 / J14
	Dedicação dos professores / Formação dos professores	MPJR 2 / TSB 6 / J9 / J10
	Metodologia diferenciada	J1 / J2 / MSTR 21
	Inclusão de conteúdos voltados à questão do campo	TSB 6 / MSTR 20 / MSTR 21
	Aula de computação	J15 / J16

Fonte: Elaborado pelo autor, 2008

Dispondo em gráfico a tabulação que constitui o quadro temático - com as categorizações da pesquisa - pode-se averiguar que:

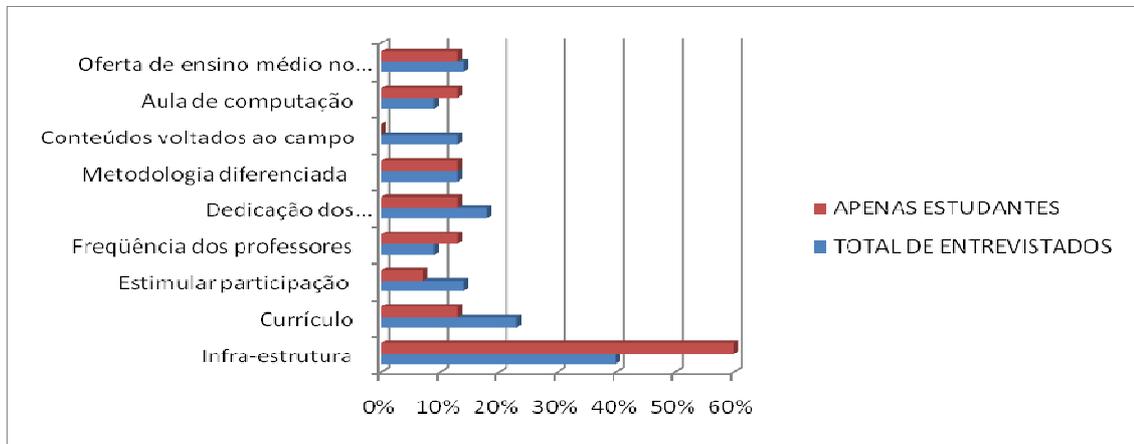


Gráfico 02: Apresentação do indicador: Em que a escola precisa melhorar. Manifestado nas representações dos jovens do campo acerca de suas escolas

Fonte: Elaborado pelo autor, 2008

Nas falas dos jovens do campo, sobre suas visões sobre suas escolas, **a)** 60% dos estudantes atentaram para a necessidade de melhoria de infra-estrutura; **b)** 13% questionaram o currículo; **c)** o estímulo à participação na vida da comunidade fora mencionado por 7% dos estudantes; **d)** 13% evocaram as dificuldades encontradas com a freqüência dos professores; **e)** implicações com a dedicação dos professores também foram mencionadas com uma ocorrência de 13% das temáticas encadeadas; **f)** 13% dos alunos manifestaram a necessidade por uma metodologia diferenciada; **g)** conteúdos voltados para o campo foram pontuados apenas pelos técnicos e membros do sindicato dos trabalhadores rurais, sem ocorrência dentre os alunos; **h)** Aula de computação fora cogitada por 13% dos estudantes do campo e **i)** oferta de ensino médio no campo também contou, coincidentemente, com exatos 13% de referências.

Evidentemente a infra-estrutura predial de suas unidades educacionais foi uma marca expressa em suas representações. Exatamente 60% dos estudantes atentaram para as dificuldades com as instalações físicas da escola. Sendo que esse percentual totaliza 40% de todos os entrevistados, caso consideremos o universo de nossos sujeitos desta pesquisa. Os percentuais, em suas freqüências, falam por si. Mas não revelam de todo a intensidade da angústia transmitida por ocasião de suas ocorrências. Abaixo seguem alguns trechos das entrevistas em que questões relativas à falência da infra-estrutura das escolas do campo são evidenciadas pelos jovens que nelas estudam.

A minha tá um horror! O banheiro não presta, o telhado não presta, o ventilador não presta, quase tudo [...] [J10. Comunidade de Acarajozinho. Entrevista realizada em 21.07.2007]

[...] é o de sempre: o banheiro e o teto. [J9. Comunidade de Acarajozinho. Entrevista realizada em 21.07.2007]

a escola é boa, mas tem uma parte que não é, [...] tem três salas que é um corredor lá, que minha turma estuda lá. [...] A sala é um corredor que botaram pra ser uma sala de aula. [...] é a 6ª série que estuda lá. Aí naquele corredor lá tem um banheiro [...]. Estudo no corredor. [...] Mas botar sala lá, pros alunos, ser melhor pra eles, pra eles e pra mim também. [J8. Comunidade de Acarajozinho. Entrevista realizada em 14.07.2007]

Queria que ela fosse de altos e baixo. Que se trocasse o telhado da escola porque é muito quente o que tem lá. Que tivesse uma reforma geral nela. [J16. Comunidade de Flecheira. Entrevista realizada em 27.12.2007]

Falta reforma geral. [J13 e J14. Comunidade de Tamatateua. Entrevista realizada em 27.12.2007]

O que eu menos gosto na minha escola é do banheiro. São pequenos. Tem uma porta lá que tá quebrada a um tempão. O pessoal põe um papelão. A gente estuda no barracão da comunidade. [J18. Comunidade de Cajueiro – Campos de Baixo. Entrevista realizada em 28.12.2007]

[...] o que falta é dar um grau. [...]. Não tem água encanada [J7. Comunidade de Acarajó. Entrevista realizada em 17.07.2007]

A gente anda esperando uma sala que deveria ter sido construída, mas até agora não foi terminada a sala. [...] Lá faz muito calor. Podia ter um banheiro melhor lá. [J17. Comunidade de Acarajó. Entrevista realizada em 17.07.2007]

No geral, as escolas do campo, no que tange a sua infra-estrutura padecem por falta de água encanada, sistema de fornecimento ou abastecimento de água inexistente, insuficiência de ventilação cruzada no ambiente pedagógico da sala de aula⁴⁰, insuficiência de mobiliário escolar, precárias condições do quadro negro, ausência de portas (e, às vezes, até mesmo de paredes, conforme pode ser averiguado na Foto 15), telhado com comprometimentos. Neste contexto, constata-se na Foto 11, as condições precárias em que o assoalho da escola demonstra. As condições do trapiche (em casos das escolas de ribeira) são desfavoráveis tanto para o desembarque, quanto para atracação de canoas nas quais os alunos vêm até a escola. Quer seja pela desarticulação política da comunidade em que a escola está, ou quer seja pela caracterização do abandono técnico-gerencial das escolas do campo, sofridas em relação a suas redes públicas, o fato é que visivelmente as escolas do campo padecem em sua estrutura em função do respeito e do propósito existencial devido, conforme pode ser constatado nas fotos seguintes:

⁴⁰ Na maior parte das escolas do campo, há apenas uma sala de aula.



**Foto 07: Escola São Raimundo II
Município Melgaço.**
Foto: Onilson Nascimento – 28.12.2007



**Foto 08: Escola São Raimundo II
Município Melgaço**
Foto: Onilson Nascimento – 28.12.2007

Outro marcante fator na caracterização atual das escolas do campo é a condição interna do ambiente escolar de sala de aula. Conforme pode ser constatado nas Fotos 13, 14 e 15, as escolas do campo, a exemplo das escolas demonstradas, possuem insuficiência e inadequação de mobiliário escolar e sua estrutura de funcionamento, por se tratar no geral de escolas multisseriadas, possuem (quando arduamente requerido pelos educadores) de dois a três quadros negros em condições insatisfatórias a fim de que seja possível a separação dos alunos entre si, a partir das séries que cursam e em função da cópia extraída do quadro em relação ao livro correspondente à série que cursam. Este paradigma seriado da educação urbana agrava as condições infra-estruturais relativas à organização do trabalho pedagógico dos professores do campo (Fotos 09, 10 e 11).



**Foto 09: Escola São Pedro
Município Curralinho**
Foto: Onilson Nascimento – 19.09.2007



**Foto 10: Escola São Pedro
Município Curralinho. Vista interna**
Foto: Onilson Nascimento – 19.09.2007



**Foto 11: Escola Rio Panaúba
Município Bagre**

Foto: Onilson Nascimento – 13.06.2007

Vale ressaltar, neste contexto, que as representações sociais dos jovens do campo são sempre construídas do imaginário social. Portanto, a lida com suas escolas, da forma que elas se apresentam, colaboram na constituição de suas realidades sociais tal como elas são faz com que estas representações de seus espaços ou de suas escolas interfiram nas posturas identitárias em que os sujeitos são percebidos e definidos por si e pelos outros. Ao serem constituídas, as representações sociais exprimem a

relação do sujeito com o mundo que ele conhece e, ao mesmo tempo, elas o situam nesse mundo. É essa dupla operação de definir o mundo e localizar um lugar nele que fornece às representações o seu valor simbólico (DUVEEN, 1999, citado por COSTA, 1999, p. 161).

Para lembrar Paiva (2002) em sua abordagem historiográfica fundamentando o uso de imagens em textos, justifica-se a apresentação das imagens acima como captura do instante, que trago na memória, ressaltando as condições nas quais as escolas do campo resistem ao fado de seus funcionamentos cotidianos. Essa representação imagética, quase que invariável, consome e tende a limitar o trabalho dos educadores do campo que lá atuam. Por vezes até insistindo a plasmar na própria carga semântica de escola do campo, uma vez que até mesmo “nossas imagens de honestidade, de patriotismo, de dor, de fé, de sofrimento, de felicidade, entre tantas outras, estão associadas, quase sempre, a idéias e a representações que variam entre pessoas e grupos, assim como no tempo e no espaço” (PAIVA, 2002, p. 14). O que pode interferir enormemente no modo pelo qual as escolas do campo são geridas institucionalmente por suas Semec, haja vista sua herança temporal e de espaço retratadas em suas condições físicas e infra-estruturais.

As questões que também vieram à tona, além da precarização das condições de infraestrutura, por ocasião do diálogo aberto a partir do que precisava melhorar na escola foram, ainda: **a)** currículo; **b)** estímulo à participação na vida da comunidade; **c)** dificuldades encontradas com a frequência dos professores; **d)** implicações com a dedicação dos professores; **e)** necessidade por uma metodologia diferenciada; **f)** conteúdos voltados para o campo; **g)** aula de computação e **h)** oferta de ensino médio no campo.

Sem dúvida a temática de melhoria à escola do campo suscita diversas questões relacionadas entre si. O curioso é destacar dentre as representações dos jovens do campo, bem como dos técnicos da Semed Bragança e membros do Sindicato de Trabalhadores Rurais, que com exceção da demanda de infraestrutura e do currículo, todos os outros eixos desta temática das representações dos jovens evidenciam certa equivalência percentual dentre suas amostras. Também há a necessidade de considerarmos como a questão do currículo figura nas representações sociais dos jovens do campo acerca de suas escolas. É extremamente comum que as noções de currículo dos jovens estejam imbricadas à estrutura da grade curricular, do conteúdo programático e da relação com que o professor lida com esse conteúdo. Entretanto, suas falas, mesmo partilhando essas noções, são reveladoras, conforme pode ser constatado abaixo:

Infelizmente nós temos um modelo de educação que não é pensada para atender a essa nossa clientela. Infelizmente se joga de qualquer jeito o conteúdo programático [TSB 3. Técnica da Semed Bragança em entrevista realizada em Bragança 29.12.2007].

Um segundo aspecto seria a construção de um currículo, porque ele é de extrema importância, pra se trabalhar as questões do campo. Se não vira o que tem hoje, tem as escolas no campo, mas o currículo não tem nada a ver com a realidade do campo. Então, tem que trabalhar a questão do currículo. Que ele seja voltado ao campo, pras questões e necessidades da população, que ele leve em conta a cultura, a vida, o povo que tem aí, as relações... e também o projeto de sociedade que a gente acredita [MPJR 2. Militante Nacional da Pastoral da Juventude Rural - PJR. Entrevista realizada no I Encontro Regional do Juventude Campesina – Igarapé-Açu. Em 23.02.2007].

Então nesse contexto, nessa perspectiva as escolas, muitas vezes, elas têm um papel, muitas vezes e quase sempre, um papel de desenraizar o ser humano, desenraizar o jovem, a jovem; ela tem um papel que ela desagrega a concepção e ao mesmo tempo ela desagrega o processo cultural construído pelos pais [...], porque a matriz do conhecimento passado na escola é a matriz que também é formada no Centro-Sul e aí quando... a educação no campo ou a escola do campo tem que se olhar, não porque ela tá num espaço, num território rural, mas ela é, é uma concepção de compreender cultura, de compreender economia, de compreender relações sociais, de o ter o domínio sobre os meios de produção, esse é o papel da escola, trabalhar pra fazer que esse ser humano se fortaleça [...] identidade de pessoa, [...] identidade social, [...] identidade política. [...] E qualquer formatação de currículo, qualquer formatação da grade curricular, ela tem que passar por uma escuta profunda, profunda porque o nosso conteúdo pedagógico, o conteúdo didático, né, que o

Estado oferece são conteúdos que tão deslocados dessa realidade, tão totalmente fora do contexto e da realidade de onde essas escolas [...] essas comunidades estão. Então nós temos uma cultura Sul e Sudeste do país que foi introduzida de uma forma assim, de uma forma [...] desrespeitando os direitos humanos, os direitos das comunidades de conservar valores, de conservar conhecimentos, resgatar valores históricos das comunidades [J4. Militante da Cáritas Brasil – Setor Juventude. Entrevista realizada durante o III Seminário Paraense de Educação do Campo. Em 13.06.2007].

Para corroborar com os enunciados acima, deve ser acrescido que o currículo da educação do campo deve estar balizado em função da construção de uma sociedade justa, democrática, igualitária, sensível às questões de diversidade étnico-racial, atenta para a superação do processo de reprodução cultural das diferenças sociais; que consolide sua vertente ambiental, confirmando a sustentabilidade como projeto de desenvolvimento regional, o que resulta na participação e garantia no trabalho e na geração de renda que devem ser fomentadas no campo, sob a égide da agricultura familiar.

É fundamental se entender, de modo mais objetivo, que

O currículo não é um elemento inocente e neutro de transmissão desinteressada do conhecimento social. O currículo está implicado em relações de poder. O currículo transmite visões sociais particulares e interessadas, o currículo produz identidades individuais e sociais particulares. O currículo não é um elemento transcendente e atemporal – ele tem uma história, vinculada à formas específicas e contingentes de organização da sociedade e da educação (MOREIRA; SILVA, 2002, p. 08).

Portanto, o currículo trabalhado na educação do campo necessita contrapor-se ao agronegócio e ao latifúndio. Além de estar pautado pelo processo histórico das mobilizações sociais e pedagógicas que perseguem uma especificidade para a escolarização sob o eixo agroecológico e sócio-antropológico de ordenamento dos eixos geradores do currículo. De forma, concomitante, a práxis pedagógica de aprender e ensinar no campo não deve negar a observação das identidades culturais dos ribeirinhos, das comunidades quilombolas, dos povos das águas, das mulheres da mata, dos povos das florestas, dos indígenas, do agricultor familiar, do assalariado no campo e dos indígenas que necessitam viver de forma digna em nossos espaços campestres.

Nas representações sociais dos jovens do campo acerca de suas escolas, não há uma referência objetiva percentualizada de forma preponderante sobre o currículo. Entretanto, os alunos do campo percebem, pelos dados levantados na pesquisa, que o conteúdo programático e os livros didáticos deixam à margem as questões relativas aos processos de organização e vida do campo. O que expressa um dos elementos promotores da exclusão sofrida pelos jovens do campo em seus percursos de escolarização. O currículo das escolas do campo

necessita estar atento para as situações que fomentam a exclusão social e deve estar instituído pelo senso de ética articulado à condição ontológica de ser formar os sujeitos. Deve entender que os sujeitos são uno e se instituem dentro do mundo constituído por sua totalidade. Não deve favorecer circunstâncias que confinam o ser, isolando-o em si-mesmo. O currículo deve romper com o fato de que “o mundo sempre situa o eu, o homem ou o sujeito como centro; a partir de tal centro se organizam espacialmente os entes desde os mais próximos e com maior sentido até os mais distantes e com menor sentido” (DUSSEL, 1976, p. 30).

Outra intrigante circunstância a ser desdobrada é o fato de que se for somado o eixo que acusa o comprometimento na *frequência dos professores*, acrescido ao eixo necessidade de melhoria na *dedicação dos professores* à escola do campo, chega-se a um percentual de 26% entre o universo de entrevistados. Ou seja, mais de 1/4 (um quarto) da mostra total dos entrevistados manifestaram insatisfação com as questões relativas à integração e desempenho dos educadores às escolas do campo.

A Teoria das Representações Sociais tem despontado como um referencial de interpretação dos comportamentos dos indivíduos sob a influência de seus grupos sociais. Moscovici (1979) afirma que elas são formadas por influências recíprocas e por negociações implícitas no processo de comunicação, onde os indivíduos adotam alguns procedimentos padrões e simbólicos, imagens e valores pertinentes a sua estrutura social. Nesse processo, os indivíduos adquirem um repertório comum de interpretações e explicações, regras e procedimentos que podem ser aplicados à vida cotidiana. Fato esse que tem se configurado na partilha das imagens dos jovens do campo quando estes apresentam suas impressões negativas acerca da gestão de suas escolas tanto pela rede pública, quanto por uma quarta parte de seus professores.

As interpretações e explicações dos jovens do campo sobre o processo de inserção de seus professores na vida cotidiana de suas comunidades tendem a agravar-se quando cruzadas tais falas com a política educacional que a Semed Bragança dispensa à educação do campo. Preponderantemente, as técnicas daquela Semed não me autorizaram a gravar as entrevistas que concederam. Portanto, não posso mencionar com precisão textual suas falas, mas houve a informação que a Semed Bragança não possui um programa de formação continuada sistemático e institucional em que possam ser trabalhadas questões relativas à construção de uma proposta política pedagógica específica às escolas do campo. O material didático concedido aos educadores do campo não possui rubrica financeira própria, nem um percentual sistematizado dentre a rubrica de material didático que mensalmente é conferido à toda rede; o

assessoramento técnico-pedagógico se restringe a vinda do educador à sede administrativa da Semed e as escolas do campo em Bragança não dispõem de uma discussão, fórum ou estudos que venham intencionando estruturar com mais significado a práxis educativa no campo; pelo menos não de forma oficial preconizada pela Semed⁴¹. Em Bragança, a Semed não está estruturada de forma que possua uma coordenação ou qualquer outra instância administrativa com trabalho específico implementado à educação do campo. E toda equipe pedagógica disponível às questões das escolas do campo, na sede, se resume a três técnicas⁴² e duas servidoras de apoio administrativo⁴³.

Este aparato institucional só fora mencionado em função do entendimento que esta estrutura se faz necessária para que possa haver sucesso na constituição de um outro paradigma às escolas do campo. Um paradigma que não está balizado somente em questões de otimização do trabalho pedagógico, mas que suporte uma concepção de sociedade não assentada no consumo e organizada coletivamente em prol do exercício autogestionário de suas relações de produção. Uma sociedade humanizada e realmente democrática. Uma sociedade que garanta qualidade de vida às populações do campo e que tenha nas juventudes do campo, agentes sociais que formam, em suas interações e práticas coletivas cotidianas, um conjunto de representações para validarem e instituírem seus próprios processos de comunicação no desdobramento de suas vivências culturais. O que lhes possibilita uma ordem, pelas quais se orientam no seu mundo material e social e põem-se a entendê-lo, dirigi-lo e (re)produzi-lo. E, sem uma estrutura administrativa que oriente/medie ou interaja com os movimentos sociais, a construção desse paradigma de sociedade ficará um pouco mais lenta. Além de dificultar a construção que os movimentos sociais vêm instituindo em prol de uma educação de qualidade no campo, tendo em vista a qualidade de vida das populações que lá residem, resistem e produzem.

A consideração à rede pública de ensino em Bragança, de forma *en passant*, na análise das representações sociais dos jovens do campo acerca de suas escolas é necessária pelo fato de avaliarmos as estruturas para se instituir liberdade de organização e de princípios

⁴¹ O que há são experiências espaciais deflagradas pela UFPA – Campus Bragança e pelo Programa EducAmazônia (para mais informações acerca desse programa consultar <http://www.educampoparaense.org/educa/>).

⁴² Deve-se ressaltar que a rede pública municipal de Bragança possui 105 escolas no campo e 25 escolas na sede do município. Destas escolas no campo, 95% funcionam em regime de multissérie. Segundo informações da técnica municipal que atualmente vem respondendo - de maneira informal - pela educação do campo no município, Sra. Maria Madalena Monteiro.

⁴³ Acrescido a este quantitativo, fora da sede, há 26 coordenadoras pedagógicas lotadas em 26 escolas do campo. Entretanto, segundo informações da mesma fonte acima, tais coordenadoras desenvolvem trabalho apenas nas

na educação do campo em Bragança. Liberdade essa, entendida como pressuposto de superação das limitações estruturais do trabalho nas escolas do campo, dos códigos e dos processos que entravam a realização singular dos jovens do campo para o exercício mais ilimitado de sua própria liberdade de formação humana. Neste contexto, vale ressaltar que três são os aspectos centrais na construção da representação social que são destacados em Jovchelovitch (2000): a) o caráter referencial da representação (ela é sempre uma referência de alguma coisa para alguém); b) o caráter imageante e construtivo que a faz autônoma e criativa e c) sua natureza social – as categorias da linguagem que a estruturam provêm de uma cultura compartilhada.

Estudar representações sociais, como assinala Jovchelovitch (2000, p. 75), é atentar para

a emergência de um eu em oposição ao mundo externo onde ocorre em relação estreita (ou ainda, como pré-condição) as transformações mentais que permitem a representação das coisas e, portanto, o desenvolvimento do pensamento simbólico e da linguagem.

3.6 O QUE OS JOVENS ESPERAM DA ESCOLA: ELEMENTOS DESTACADOS DE SUAS REPRESENTAÇÕES

Dando espaço à elucidação do pensamento dos jovens do campo, por intermédio do diálogo, nas entrevistas, também fora focado os anseios dos jovens em relação à escola que possuíam. De suas falas foram extraídos e quantificados os eixos pelos quais os jovens do campo foram delineando seus anseios em relação à escola (Quadro 04).

Quadro 04: Apresentação da categoria temática: *O que os jovens esperam da escola?*

Categoria temática	Eixos	Sujeitos que referenciaram
O que os jovens esperam da escola?	Uma educação diferenciada, que atenda as especificidades do campo	J1 / J2 / MPJR 2
	Melhor qualidade de vida	J7 / J8 / J11 / J15 / J16
	Currículos mais próximos as suas realidades	J2 / MPJR 2 / TSB 5 / MSTR 20 / MSTR 21
	Que possam continuar seus estudos no campo sem ter que sair para a cidade	J2 / MSTR 20 / MSTR 21 / MSTR 23
	Diminuir a discriminação / Exclusão social	TSB 3 / TSB 6 / MSTR 21
	Uma escola para as pessoas do campo	J1 / J2 / TSB 3
	Nada	J9 / J10 /
	Sem resposta (silêncio)	J12 / J13 / J14

Fonte: Elaborado pelo autor, 2008

escolas em que atuam, voltadas a suas rotinas administrativas. Não havendo qualquer tipo de ordenamento coletivo do trabalho pedagógico com foco na melhoria contínua da educação do campo praticada no município.

As representações sociais se caracterizam pelo fenômeno da interatividade e certa mediação entre o agente social e o mundo, representado pela forma de adequação ou inserção na comunidade na qual o agente faz parte. Ao agente, nesta relação de inserção, não cabe apenas a reprodução cultural de suas relações sociais de produção ou das formas de constituição de saber, mas a tarefa de elaborar a permanente tensão entre um mundo que já se encontra constituído e seus próprios esforços para ser um sujeito. Nesta perspectiva, é possível que os agentes desenvolvam certa expectativa junto às instituições e/ou relações das quais fazem parte, o que justifica o aparecimento da temática acima descrita e de seus eixos decorrentes das entrevistas desenvolvidas a partir das representações sociais dos jovens do campo acerca de suas escolas (Gráfico 03).

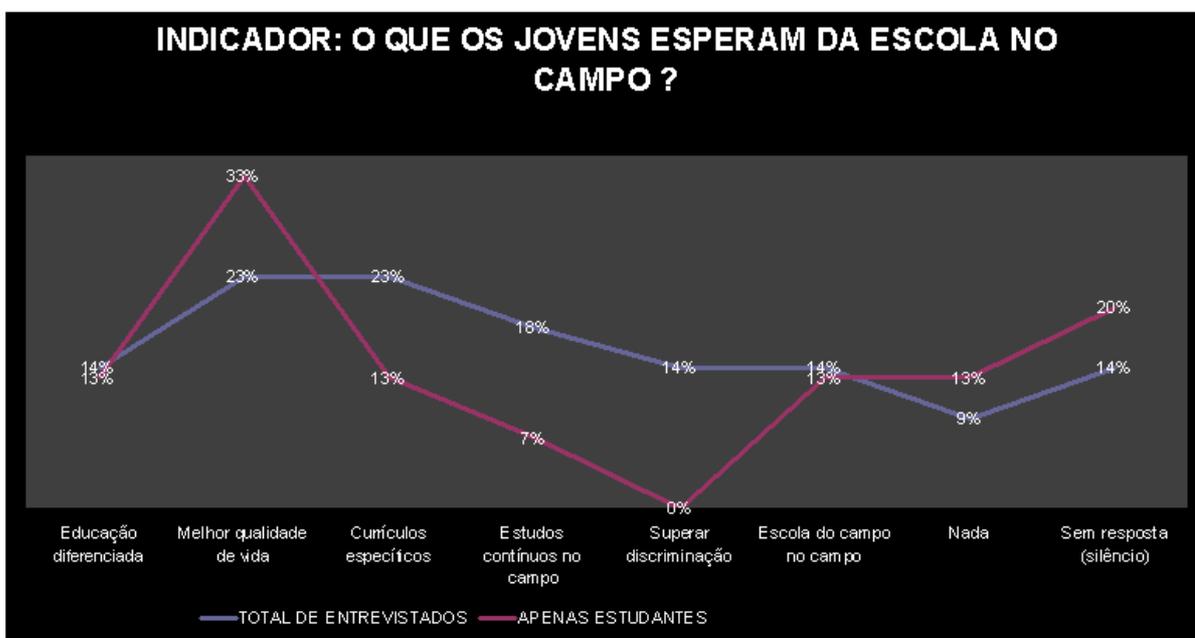


Gráfico 03: Demonstrativo da expectativa dos jovens do campo acerca de suas escolas

Fonte: Elaborado pelo autor, 2008

Antes de ser estabelecida a incursão de análise desse gráfico é importante mencionar que as representações sociais também se caracterizam pelo fenômeno da interatividade e certa mediação entre o agente social e o mundo, representado pela forma de adequação ou inserção na comunidade na qual o agente faz parte. Nesta perspectiva, a perspectiva das Representações Sociais desenvolvida por Moscovici e seus seguidores se relaciona a de Roger Chartier, quando este argumenta que a incorporação das representações pelos sujeitos não exclui a possibilidade de desvios. A eficácia das mensagens produzidas e comunicadas pela escrita de textos depende dos códigos de afetividade, costumes e elementos histórico-culturais

dos receptores. Por isso, o efeito não é unívoco e mensagens similares podem ser interpretadas de maneiras diferentes, produzindo ações diferentes.

Portanto, em função justamente dos códigos de afetividade, costumes e elementos histórico-culturais dos jovens do campo, no processo de decodificação e interação com os seus contextos é que 08 (oito) eixos foram percebidos em suas falas, dando uma substancial variação dos elementos que mencionaram por ocasião de abordarem o que esperavam de suas escolas.

É notório, dentre os jovens do campo seus próprios esforços para ser um sujeito de seu contexto; cooperar ou estar participando nas frentes do desporto, das colheitas (pagas ou coletiva de família), da igreja (em sua liturgia e obras assistenciais à comunidade), do lazer (inter)comunitário ou até mesmo⁴⁴ das ações deflagradas pela escola (mutirão de capina ou cava de poço Amazonas). Estão sempre integrados, o que faz parte do processo cultural de tornarem-se jovens do campo. É um elemento caracterizador das juventudes camponesas.

Neste sentido, fica notório as razões pelas quais o eixo *melhor qualidade de vida* se apresentou com a maior moda dentre as evocações apresentadas na temática: o que se esperar da escola no campo? Exatamente 33% dos entrevistados associaram a escola, no que tange a suas expectativas a ela, à garantia de melhoria de vida. Um dado curioso foi que quando associada essa qualidade de vida de forma aberta, o emprego por si, não vinha à baila. E sim a melhoria da infra-estrutura de vida no campo, tais como: o atendimento aos processos reivindicatórios pelos direitos ao acesso a terra e trabalho, justiça, saúde, educação, água, crédito diferenciado, abertura de vicinal, travessões, asfalto, energia elétrica ou solar, preservação ambiental e combate da exclusão e discriminação a eles atribuídas por morarem na roça. Ou seja, melhoria de vida está associada à conquista da dignidade dos sujeitos do/no campo. E a escola é, para eles, o elemento vital de mediação dessa garantia.

Os jovens do campo vivem em um complexo contexto amazônico e possuem uma multiplicidade de formas de vida, quer seja nas águas, no cerrado ou nas florestas. Em muitas ocasiões migram para a cidade por falta de oportunidades no campo; sobretudo em função da continuidade dos estudos, o que repercute diretamente na desagregação de suas famílias e na produção familiar, causando uma turbulência em suas bases identitárias e valores pessoais. Eis o contexto em que os jovens do campo situam a escola, mesmo não conseguindo, de antemão, sistematizar esse quadro sócio-político. Na paralela, dessa situação, olhando para a escola que

⁴⁴ A expressão *até mesmo* deve-se ao fato de a escola no campo em Bragança, geralmente, não ter a mesma dinâmica de mobilização da comunidade como têm as colheitas e as ações litúrgicas da igreja.

temos hoje, no campo, em Bragança do Pará, foi perguntado objetivamente: E da escola que você tem hoje, o que esperar dela? As secas e angustiantes respostas *nada* e o *silenciamento* somaram 33% das ocorrências manifestadas pelos jovens do campo. E conforme podemos constatar no Quadro 09, apresentado anteriormente, não foram exatamente os mesmos sujeitos que associaram a escola à possibilidade de melhoria de vida. Embora, coincidentemente, também 33% dos entrevistados tenham requerido da escola ser o elemento mediador para o estabelecimento de suas condições para melhoria de vida. Isto significa dizer que 33% dos estudantes que manifestaram *nada esperar* ou que drasticamente silenciaram ao ser perguntados sobre o que esperar da escola, foram alunos, jovens do campo, que simplesmente freqüentam a escola e projetam suas vidas cientes de que não podem contar com a instituição que devia colaborar em sua formação para a própria vida.

A escola do campo ainda apresenta contingências emergenciais que, em sua função social, deve responder aos pressupostos abaixo:

Pra uma escola funcionar no campo, ela teria que ter a participação coletiva da comunidade na sua construção. [...]. Um outro aspecto seria a construção de um currículo [...] pra se trabalhar as questões do campo [J4. Militante Nacional da Pastoral da Juventude Rural - PJR. Entrevista realizada no I Encontro Regional do Juventude Campesina – Igarapé-Açu. Em 23.02.2007].

Na minha visão, ela deveria formar as pessoas para que ela fossem o agricultor, a agricultora daqui há 10, 15 ou 20 anos e de toda a futura geração [MSTR 2. Militante do Sindicato de Trabalhadores Rurais de Bragança. Entrevista realizada em 28.12.2007].

Começar a ter uma educação do campo que seja voltada a questão ambiental. [...]. Você chega numa escola no interior você vê diversos cartazes na parede [...] Ali, feito de forma bem detalhada e que pra criança ali ganhar ponto. [...] A gente não vê na escola [...] ainda [...] uma escola no meio rural com uma horta, pelo menos. [...]. Então falta essa clareza, pra que nós comece a implantar na nossa sala de aula, pra que eles também, a partir dali, comecem a fazer um projeto de desenvolvimento sustentável [...] mas que passe por dentro da escola também [MSTR 1. Militante do Sindicato de Trabalhadores Rurais de Bragança. Entrevista realizada em 28.12.2007]

Na paralela destas proposições, existe um dado intrigante nas representações dos jovens do campo que é a mistura de entendimento que os jovens fazem entre escola e os professores. Em larga escala, quando se reportam à escola comentam sobre os professores. Quando manifestam relação de afeto em quaisquer níveis em que estão falando sobre a escola, os professores sempre são os agentes que recebem as enunciações. Há um limiar muito tênue entre a escola, de fato, e os professores, exceto quando os jovens do campo falam em educação. Desta forma os professores perdem o foco das considerações. Mas quando o agente da análise é a escola, recorrentemente, os jovens do campo trazem os professores como

protagonistas de suas falas. No geral, os jovens do campo não reconhecem a escola com instituição com vida relativamente autônoma em relação a dos professores. Para eles, a escola não tem um propósito de existir que não seja àqueles aos quais os professores partilham e, de algum modo, lhes instauram por herança. A escola, no geral, não é vista como instituição em si; a possibilidade de seu desvencilhamento dos professores que a caracterizam simplesmente é ignorada. Este dado também pode ser demonstrado pela discussão abaixo que apresenta as respostas relativas aos nexos estabelecidos pelos jovens do campo entre o que é trabalhado por suas escolas e o que são suas necessidades existentes no campo.

3.7 A ESCOLA ATENDE ÀS NECESSIDADES DO CAMPO? PRINCÍPIOS DE PRÁTICAS DE INCLUSÃO-EXCLUSÃO NA AÇÃO EDUCATIVA NO CAMPO

Uma questão chave a ser considerada nos estudos concernentes às representações sociais dos jovens do campo acerca de suas escolas é a de *atendimento às necessidades dos jovens no campo* (Quadro 05).

Quadro 05: Apresentação da categoria temática: *A escola atende as necessidades do campo?*

Categoria temática	Eixos	Sujeitos que referenciaram
A escola atende às necessidades do campo?	Professores formados a partir de uma concepção de cidade	Os eixos apresentados evidenciam o não atendimento das escolas às necessidades do campo. Os jovens estudantes quando responderam a esta questão limitaram-se a dizer sim ou não. Pontuar, no geral, os eixos destacados e depois silenciarem.
	Necessidades de incluir disciplinas específicas à prática da agricultura	
	Valorizar a questão ambiental	
	O currículo de hoje não tem nada a ver com a realidade do campo	
	Estudamos coisas do Sul	

Fonte: Elaborado pelo autor, 2008

Sabe-se que a Educação do Campo assume o firme propósito de construção coletiva de um projeto educacional compreendido a partir dos modos e necessidades de vida dos sujeitos que têm o campo como seu espaço para produção, formação identitária e organização social. Portanto, ela está perspectivada no e do campo, haja vista que “o povo tem direito a uma educação pensada desde o seu lugar e com a sua participação, vinculada à sua cultura e às suas necessidades humanas e sociais” (CALDART, 2002, p. 26). Neste contexto, a pesquisa que fora desenvolvida com os jovens do campo tentou levantar dados de aproximação entre o trabalho de escolarização no campo e as necessidades vitais existentes no campo.

Embora se tenha a compreensão que no campo há uma produção cultural que deve ser trabalhada e legitimada pelas escolas nesses espaços e que os conhecimentos desses povos necessitam ser tomados como referência por ocasião do desenvolvimento da ação educativa, essa prática não tem sido, no geral, trabalhada nas escolas do campo em Bragança. A questão desta pesquisa que buscava compreender por quais nexos a escola do campo se aproximava da necessidade cotidiana dos jovens do campo foi uma das mais difíceis e de maior dificuldade no desdobramento das falas dos sujeitos.

Trabalhando com a temática *atendimento das necessidades do campo pela escola no campo*, os jovens entrevistados silenciavam recorrentemente em meio a curtas respostas. Alguns que responderam que não havia relação entre o que a escola do “campo ensinava” [sic] e suas necessidades juvenis no campo, unanimemente, não desdobraram o **não** que deram como respostas; dando a entender que em relação a seus trabalhos e práticas cotidianas de organização social suas escolas não interferiam positivamente a fim de favorecer-lhes algo neste sentido. Pouco do que pôde ser registrado, no que tange ao *atendimento das necessidades do campo pela escola no campo*, por ocasião das falas dos entrevistados, está no quadro 04 acima, organizado nos eixos: **a)** professores formados a partir de uma concepção de cidade; **b)** Necessidade de incluir disciplinas específicas à prática da agricultura sob a égide familiar; **c)** valorizar a questão ambiental no currículo da escola do campo; **d)** disparidade entre o currículo atual das escolas do campo e a realidade do campo e, por fim, **e)** estudamos “coisas” do Sul.

Estes eixos postos são construções sociais da realidade e da identidade que a escola vai assumindo no campo em função da interação estabelecida entre os agentes sociais, seus contextos vivenciais e a própria escola enquanto instituição. Essa relação triangular é mediatizada pelas representações sociais dos jovens do campo, presentes na forma subjetiva de compreensão de seus espaços. Isto dá-se na paralela do fato de que as representações sociais possibilitam que os agentes sociais (re)formulem suas bases de realidade social e que por elas sejam (re)constituídos; definindo o sentido de suas interações com o mundo. Portanto, as representações sociais dos jovens do campo, acerca do atendimento das necessidades por suas escolas, apontam para o fato de que os sujeitos desta pesquisa se vêem, cada vez mais, em seus contextos e em suas funções sociais, sós e irmanados comunitariamente. Mas em relação a seus trabalhos e superação de suas necessidades pessoais, sós, não podendo, no geral, contar com a escola do campo na definição de suas estruturas com as quais se constituem em seus mundos.

3.8 O DESTAQUE DOS JOVENS DO CAMPO ACERCA DO *QUE É BOM NA ESCOLA*

Discorrer sobre as representações sociais dos jovens do campo acerca de suas escolas é bem mais que meramente apresentar um conjunto de opiniões (individual ou coletiva) que demonstrem comportamentos e/ou condutas sociais. É ler os condicionantes que instituem as representações e as conseqüências advindas pela partilha do entendimento que convencionalmente se legitimou no grupo que constituiu os sujeitos dessa pesquisa.

A escola do campo é um referencial emblemático nesse contexto de convencionaamentos das formas de ser, pensar, agir e comportar-se, manifestadas pelos jovens do campo. Vale ressaltar, que neste sentido, a gestão das escolas do campo se torna um dos princípios fundamentais de otimização dos resultados que estas escolas apresentam. A gestão das escolas do campo deve considerar a necessidade de que ao outro, como membro constituidor da periferia, em relação aos centros de decisões, seja oportunizado a tomada de consciência para se romper com a ordem da totalidade hegemônica, para que, então, possa ser percebido gradativamente o “grito de libertação”. Neste sentido, havendo a expressão da condição humana daqueles que se libertam em busca de seu direito à dignidade, o que resultará do fato, da condução ética, de “abrir-se ao *Outro* gratuitamente como outro, não por motivos fundados no próprio projeto de totalidade, mas por um amor que ama primeiro alternativamente: o amor-de-justiça” (DUSSEL, 1995, p. 43).

Abaixo seguem categorizadas as falas dos jovens do campo acerca do que de melhor suas escolas possuíam. A pergunta sobre “o melhor da escola” não fora feita de modo direto. Essa categoria temática surgiu de forma espontânea e transversalizou as falas de alguns sujeitos dessa pesquisa. Todos que manifestaram opiniões concernentes ao que a *escola possuía de melhor* foram categorizados no quadro que se apresenta:

Quadro 06: Apresentação da categoria temática: *O que é bom na escola?*

Categorias temáticas	Eixos	Sujeitos que referenciaram
O que é bom na escola?	Os amigos	J12 / J17 / J18
	A leitura	J14
	O ensino	J7
	Os professores	J10 / J12 / J16 / J17 / J18

Fonte: Elaborado pelo autor, 2008

Considerando estas informações em gráfico pode-se verificar que:



Gráfico 04: O que de melhor possui a escola do campo, segundo os jovens entrevistados
 Fonte: Elaborado pelo autor, 2008

Apesar de queixas manifestadas pelos jovens do campo referentes à frequência dos docentes às escolas e da ausência relativamente ampla na inserção destes na dinâmica sócio-política da comunidade, no que tange às festividades, programações de final de semana, bingos beneficentes e desporto; é dos professores que eles mais lembram por ocasião da referência do que a escola tem de melhor. Exatamente 50% dos entrevistados referiram-se aos professores por ocasião de suas manifestações do que é, de fato, marcante nas escolas do campo. Todavia, quando desdobrado o assunto, pôde-se constatar que esta representação dos docentes é marcada pela amizade, pela segurança do funcionamento da escola em função da estada do professor na comunidade e pelos conselhos recebidos dos docentes no que se refere às formações pessoais dos jovens do campo.

Todavia, as relações que os docentes desenvolvem com os jovens, no geral, não têm foco nos protagonismos destes jovens tão necessários em suas comunidades. Estratégias de permanência, no campo, com sucesso, também não são assuntos comuns aos temas que sustentam o diálogo entre os docentes e os jovens do campo em Bragança. No geral as escolas do campo naquele município, são projetos de reprodução das relações de ensino preconizadas pela seriação e pela disciplinarização efetivadas nas escolas urbanas. Contudo, a amizade com os docentes se caracteriza como elo de aproximação e identificação dos jovens do campo para com as escolas que lá possuem.

Exatamente 80% dos jovens do campo associam o diferencial de suas escolas tendo como princípio a interação ou as relações de afetividade desenvolvidas no ambiente escolar;

quer seja com os docentes quer seja com os próprios amigos, deste percentual, 50% dos jovens atribuíram tal diferencial de suas escolas à relação com seus professores e 30% dos sujeitos consideraram os amigos como o *que de melhor* suas escolas possuíam. A interação e a partilha do cotidiano são os condicionantes da seleção do aspecto primordial que suas escolas têm, no caso, materializado pelos *professores* e os *amigos*. Este fator pode ratificar que a afetividade e a relação comunitária processada com seus lugares e com os que constituem esses espaços são elementos cruciais do processo de identificação dos jovens do campo.

A *leitura*, com 10% das referências, e o *ensino*, com 10% das enunciações, foram as outras variáveis referenciadas nas falas dos jovens do campo em relação aos pontos positivos atribuídos a suas escolas. O ensino, uma das razões nevrálgicas de existência da escola, fora valorado nas falas dos jovens de forma tão secundarizada dado a falta de subsídios que legitimem para aqueles jovens seus valores, suas identidades, seus direitos e os mecanismos sócio-político-culturais voltados para oportunizar a melhoria da qualidade de vida no campo. Mesmo que essa argumentação não tenha sido estabelecida de modo objetivo nas falas dos jovens, os termos norteadores deste posicionamento foram expressados de forma direta e pontuada. *Identidades*, *valores* e *direitos* subsumidos foram expressões utilizadas pelos jovens do campo na circunstância em que demonstraram insatisfação com suas escolas. Portanto, valorando muito mais a proximidade com professores e amigos como os pontos positivos de suas escolas em detrimento do próprio ensino.

Como desdobramento destas falas, alguns jovens evidenciaram que, uma vez formados, ou tendo adquirido suas profissões, não abandonariam o campo. Primeiro por se tratar de seus lugares de origem e, por conseguinte, pela possibilidade de se promover, a partir de seus trabalhos, alternativas políticas, econômicas e sociais para as relações de produção de suas comunidades. Todavia, isto só será possível se as escolas do campo enfocarem os processos de organização social, de participação política, de agricultura familiar de alternativas solidárias do modo de produção em meio à contextualização do conteúdo programático; corroborando para a inclusão dos jovens do campo por intermédio da superação dos estigmas de inferioridade atribuídos ao campo em relação à cidade. Além disso, a escola do campo tem que combater o consumo, tão em voga nas cidades e elucidar que o consumidor não é mais importante que o cidadão, considerando o fato de que

[...] nossos currículos precisam trabalhar melhor o vínculo entre educação e cultura, no sentido de fazer da escola um espaço de desenvolvimento cultural, não somente dos estudantes, mas das comunidades. Valorizar a cultura dos grupos sociais que vivem no campo; conhecer outras expressões culturais; produzir uma nova cultura, vinculada aos desafios do tempo histórico em que vivem educadores e educandos e às opções sociais em que estão envolvidos (KOLLING, 2004, p. 68-69).

Neste contexto, faz-se necessário pontuar que a teoria das representações sociais tem oportunizado aos educadores uma perspectiva de pesquisa deflagrada a partir de uma técnica de observação dos condicionantes coletivos que inconscientemente definem padrões do já mencionado modo de ser, agir, pensar e comportar-se, o que pode resultar na averiguação, de tais fenômenos, no cotidiano escolar. Isto é salutar pela razão de melhor se compreender o que está na base dos hábitos, gostos e procedimentos dos estudantes constituídos na cultura escolar.

Desta forma fica possível avaliar, por exemplo, o fato de os jovens do campo terem identificado o ensino como um dos últimos fatores de qualidade de suas escolas. As representações sociais sustentam ainda que nas práticas educativas no campo tem havido uma ruptura da ação de levantamento das possibilidades de transformação e intervenção no contexto vivencial, que deviam estar sendo mediatizadas pela escola, o que na avaliação do tensionamento de inclusão-exclusão na ação educativa nos espaços de campo, tende a ser constatado indícios promotores de *exclusão* que serão vivificados, mais tarde, na inércia ou improdutividade da escola do campo frente a sua contribuição na contínua escolarização de seus jovens e em suas preparações para participação no processo de organização coletiva e geração de trabalho e renda em suas comunidades.

Nesse sentido, é necessário que os currículos das escolas do campo possam contemplar, na ação educativa que deflagram, a pesquisa do educador sobre sua própria ação e contexto em que se dá tal ação. Pesquisa essa procedida como princípio de atuação e reflexão da ação pedagógica instituída no campo. Assim, a escola do campo em Bragança terá delineado um propósito institucional de adequar-se aos sujeitos do campo que dela necessitam; recusando que sejam os jovens do campo que se ajustem a ela. O que seria mais uma ação desenvolvida para superar as condições de exclusão que ainda permeiam a ação educativa nas escolas do campo.

3.9 OS FINS E AS CONDIÇÕES DA *PRETENSÃO DE SE SAIR DO CAMPO*

As questões relativas ao êxodo das juventudes do campo e, que de forma determinante afetam o processo de formação identitárias destes jovens, passam pelas condições estruturais de vida, trabalho e renda necessárias para se viver e constituir-se familiarmente no campo. As representações sociais dos jovens do campo, no que tange ao sentido de permanecerem no campo, são definidas pelo entendimento coletivo que

inconscientemente lhes é construído; dada as interações entre as condições sociais de vida e a dinâmica individual de integração às bases de produção social no campo.

Para iniciar as considerações desta argumentação, observe-se, no Quadro 07, que a dinâmica de saída do campo está condicionada às questões vitais impostas aos jovens do campo:

Quadro 07: Apresentação da categoria temática: *Pretensão de sair do campo?*

Categoria temática	Eixos	Sujeitos que referenciaram
Pretensão de sair do campo?	Sim (para continuar os estudos)	J1 / J2 / J16
	Não	J7 / J8 / J9 / J10 / J11 / J12 / J13 J14 / J15

Fonte: Elaborado pelo autor, 2008

Dispondo em gráfico a tabulação que constitui o quadro temático – com as categorizações da pesquisa – pode-se averiguar que:

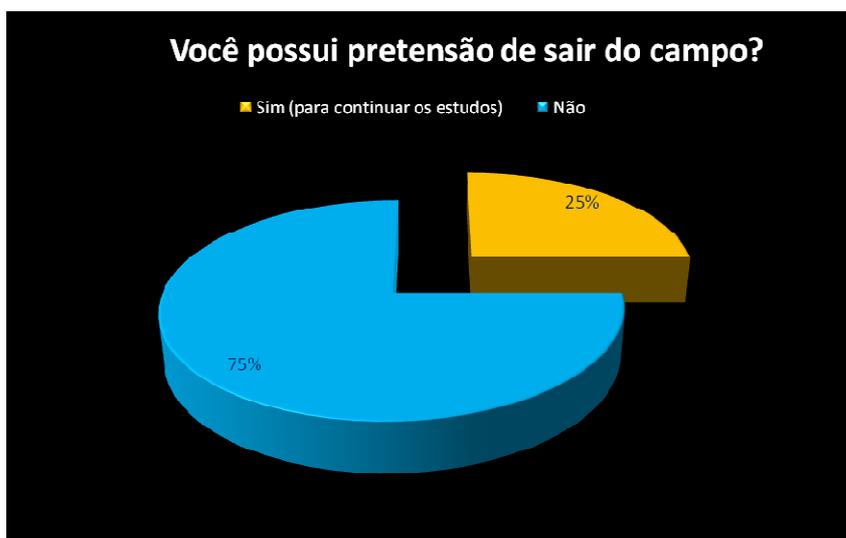


Gráfico 05: Representação dos jovens do campo acerca de suas pretensões em sair do campo

Fonte: Elaborado pelo autor, 2008

Portanto, a pesquisa demonstrou que 75% dos jovens do campo não possuem atualmente a pretensão de sair do campo. E mesmo dentre aqueles que consideram tal possibilidade, a continuidade dos estudos é um elemento recorrente de justificação para suas possíveis saídas. Neste sentido, as representações dos jovens do campo apontam majoritariamente para suas perspectivas de, no campo, darem continuidade à estruturação de

suas vidas, nas condições e bases nas quais for possível ser trabalhadas, ampliadas e consolidadas.

Percebe-se que, apesar dos jovens do campo, em sua maioria, apresentarem o interesse de permanecer no campo, a perspectiva de saída de seus espaços vivenciais está associada à carência de emprego ou de condições de continuidade a seus estudos. O que contrasta com as possibilidades alferidas pelas cidades. Não há, nas representações sociais dos jovens do campo, uma identificação evidente com a luta por políticas públicas que oportunizem a reforma agrária, a geração de trabalho e renda no campo ou com o fato de, por intermédio da organização coletiva, garantirem melhoria da qualidade de vida em seus espaços de moradia, tendo a agricultura familiar como alternativa de desenvolvimento econômico.

A desarticulação das políticas públicas e a falta de uma política educacional no campo específica, instituída nas reivindicações e mobilizações dos movimentos sociais existentes no campo, resultam em processos de pobreza e conseqüentemente na pressão exercida pela descapitalização da maioria das unidades agrícolas familiares, o que também acresce ao processo de exclusão social. A ausência de linhas de crédito específicas à juventude e a insuficiência de auxílio na extensão rural se convergem em elementos modeladores das representações sociais das juventudes do campo que vão interferir no entendimento da escola como um fator de superação de tais circunstâncias vivenciadas, dentre eles. Em relação a esse contexto, o currículo das escolas do campo, no geral, pouco tem atentado para estilos de produção e de consumo em rede, mais solidários. O que poderia estar sendo implementado em função da crescente organização coletiva, da promoção da segurança alimentar e nutricional como condição essencial para melhoria da qualidade de vida e da politizada formação humana dos jovens do campo.

O aprofundamento deste debate na educação do campo deve também considerar que a escola no campo tem que estar aberta para a elaboração e execução de políticas públicas educacionais que mesmo intencionando a melhoria da qualidade de vida e de trabalho dos jovens no campo, articule o conhecimento e as formas de organização do trabalho pedagógico de modo a garantir condições de interação dos jovens em outros espaços de formação que não o campo. Ou seja, a educação do campo não pode e nem deve estar vinculada com propósitos únicos de permanência dos jovens do campo, **no** campo. Haja vista a dinâmica do êxodo rural pelas perspectivas de saída do campo, que os jovens necessitam ter em suas estruturas de formação, faz-se necessário, nas escolas do campo, uma incursão nas bases valorativas para a

relação social que contemple também a vivência fora dos espaços campesinos. Em que os mesmos valores das relações no campo possam ser mobilizados em função das relações manifestas em espaços citadinos. Valores esses manifestados a partir de: iniciativa, capacidade de trabalho em grupo, poder de comunicação, auto-estima, participação, cooperação, autonomia, liderança e transparência nos processos geridos. Portanto, também sob esta égide, pode-se envidar a construção de ações e práticas educativas no campo que possibilitem relações juvenis de poder/saber como égide da ação educativa com foco em seus processos de inclusão.

Nesse sentido, a escola do campo tem o compromisso junto aos sujeitos sociais envolvidos na luta pela terra, sobretudo para com os jovens, que o processo educacional mediatize as condições de vivência e convivência social, política, cultural, sentimental e pessoal como uma condição essencial para a inclusão sócio-cultural dentre as comunidades de campo. Entretanto, condições adversas a esta perspectiva de ordenamento das escolas do campo são preponderantes em nossa atualidade, conforme pode ser constatado no trecho da entrevista abaixo:

a escola como formadora de consciência acaba que, é ... incentivando o jovem a até sair do campo mesmo. Porque é assim os caras dizem “oh, educação aqui, acabou por aqui mesmo pra vocês”, pelo menos é assim, na nossa realidade, nossa comunidade é um pouco disso; os professores dizem “é até o ensino médio” ou então, “é até o ensino fundamental, se quiserem estudar mais vão pra cidade”, isso os caras dizem, né, “não tem como a escola ir pro campo” e assim vão da juventude aí e os caras, se quiser ser alguém na vida, que é isso que eles dizem né, esse papel individualista, não, não há coletivo. “Oh, se quiserem ser alguém na vida tem que ser um jovem empreendedor”, que é a nova palavra que tão colocando aí... a escola vai dizendo isso mesmo né, enquanto estado vai colocando isso aí a nossa juventude vai saindo e vai... tem essa papel aí de forma a consciência do jovem [J2. Entrevista realizada em 24.02.2007].

Os sujeitos do campo, em suas caracterizações forjadas no (in)sucesso da luta pela terra, podem nos ensinar com profundidade como pensar, com eles, e a partir de suas condições históricas e materiais cotidianas de produção, o que se deve garantir para uma vida com qualidade no campo a ponto de haver uma opção menos drástica de se sair ou não de seus espaços e contextos de vida. Esta argumentação pode ser desdobrada também nos trechos das entrevistas abaixo:

Tá bom aqui mesmo. Não penso de ir embora, nem depois dos estudos. Não mesmo! Eu penso de ficar aqui. Meus pais querem também. Diz eles a mesma coisa. Tá bom por aqui mesmo. Com escola ou sem escola. Eu queria tá estudando [...] sempre [...] mas o fazer o quê? Aqui pelo menos tem trabalho e comida. E não tem ninguém pra dar uma facada na gente por causa de um calçado. Pretendo continuar mesmo aqui mesmo. Meu outro irmão tá em Bragança, leva uma vida difícil [J10. Entrevista realizada em 24.02.2007].

[...] Se for assim, né, pra trabalhar assim [...] pra ter meu emprego [...], eu penso, porque eu tenho que trabalhar, né. Assim eu vou [J9. Entrevista realizada em 24.02.2007].

Portanto, na base dos imperativos econômicos de cada família no campo está a necessidade de buscar fontes de sustento “trabalhando fora”. Condição apresentada por um dos trechos acima e que geralmente recai sobre os mais jovens por possuírem melhores atributos de adaptação tanto ao mercado, quanto as rotinas de “trabalho empregado”. Desta forma, a cidade ainda aparece como uma das possibilidades de congregação dos estudos com as possibilidades financeiras de auto-sustentação. O que se agrava quando se considera a falta de investimento na infra-estrutura de produção no campo em função dos freqüentes períodos no ano em que ocorrem grandes estiagens.

Eis um dos motes que sustentam as representações sociais dos jovens do campo sedimentadas por referenciais urbanos, estabelecidos para construção de suas perspectivas de saída do campo, o que resulta no gradativo distanciamento de suas rotinas e processos de trabalho com a prática de agricultura familiar. Está assim principiado um dos canais de exclusão social fomentado pela representação dos jovens do campo que se instauraram, de algum modo, em função das condições nas quais se apresentam suas escolas.

3.10 POSSIBILIDADE DE ESTRUTURAÇÃO CURRICULAR NA EDUCAÇÃO DO CAMPO EM PAULO FREIRE

Diante do quadro anterior, que pode ser levantado em função das representações sociais dos jovens do campo acerca de suas escolas pode-se apresentar a proposta pedagógica de Freire que representou para a educação do campo a possibilidade de discutir legitimamente a Terra e o uso dela como elementos de transversalização no currículo. Além de oportunizar, no currículo, motes de consideração das relações homem-natureza-trabalho; com a democracia, com a resistência cultural pelas renovações das lutas e dos espaços físicos de vida, com questões ambientais, de políticas de poder, de ciência, de tecnologia no campo e de denúncias das estratégias de exploração econômica e dominação política para com os povos do campo.

Nos moldes dos Temas Geradores, Freire oportunizou proposições para construção de estruturas curriculares instituídas de temáticas, tais como:

- o ser humano e suas relações com a terra;
- a trajetória histórica dos(as) agricultores(as) no desenvolvimento agrário brasileiro;
- desenvolvimento rural sustentável: a construção histórica do conceito de desenvolvimento e da agricultura familiar;
- desenvolvimento sustentável com enfoque territorial;
- os fatores limitantes e potenciais da agricultura familiar (método, terra, tecnologia, capital, trabalho, diversidade cultural);
- a construção da visão sistêmica; a interpretação de paisagens; o trabalho e seus significados; os instrumentos de políticas públicas; as relações sociais de gênero, raça/etnia, classe e geração; financiamento e crédito; agroecologia e desenvolvimento sustentável; economia solidária; cooperação; agroindústria; mercado; gestão agrícola; gestão para grupos de cooperação e cooperativas de crédito.

Tais eixos de trabalho da educação do campo asseguram a identidade da escola do campo, lhe definindo um currículo

pela sua vinculação às questões inerentes a sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva no país⁴⁵.

E, por conseguinte, a proposta freireana possibilita a sistematização curricular apresentada na figura a seguir:

⁴⁵ Art. 2º § Único da Resolução de Nº. 1/2002 do CNE/CEB que estabelece as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo.

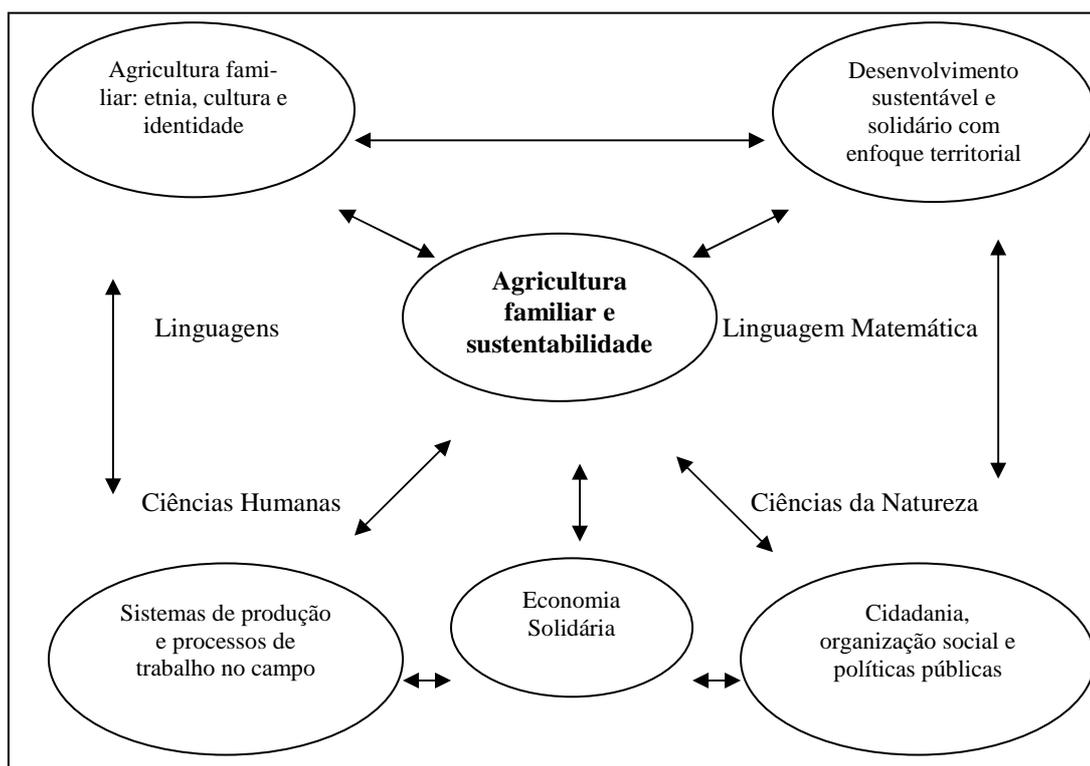


Figura 02: Desenho curricular do Programa Saberes da Terra

Fonte: Programa Saberes da Terra⁴⁶, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad/MEC)

A leitura do desenho curricular acima aponta para uma forma de se educar no campo circunscrita ao fato de que seus educandos/sujeitos possuem história, participam legitimamente de processos históricos de lutas sociais, possuem gêneros, raças, etnias, gerações e valores plurais⁴⁷.

A seleção deste desenho curricular como pressuposto para reordenação do currículo vigente nas escolas do campo na atualidade, dá-se em função de que a concepção de currículo defendida pelos Saberes da Terra acumula grande parte das discussões dos movimentos sociais e das proposições de intelectuais inseridos na luta pela reestruturação e reconceptualização do currículo das escolas do campo. Uma vez que fundamentos tais como o não enfoque absoluto à disciplinarização dos conhecimentos, a não linearização dos conteúdos programáticos, a historicização dos saberes e a dialogicidade entre núcleos temáticos (pautados em formas específicas de vivências sustentáveis no campo) são alternativas de

⁴⁶ Proposta pedagógica do Programa Nacional de Educação de Jovens e Adultos integrada com qualificação social e profissional para agricultores (as) familiares, concebido pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad/MEC), out. 2005.

⁴⁷ Mesmo os valores de não reconhecimento do campo como espaço para continuação do processo de aquisição do sustento e do trabalho, optando pela cidade como espaço para a continuidade da vida. Desde que sejam valores instituídos livremente, sem segregação, expropriação ou imposição da condição de deserdamento social.

consolidação de uma proposta mais significativa de educação, via escolas camponesas. Além de que este desenho curricular possibilita o trabalho mais coletivamente partilhado em prol da formação política e escolarização com firmes propósitos de estudos decorrentes da discussão dos processos sociais de produção, agroecologia, desenvolvimento humano e comunitário, buscas de geração de trabalho e renda (via agricultura familiar) e legitimação de identidades culturais existentes no campo.

Estas ressignificações na formatação do currículo da escola do campo possibilitariam um enfoque na superação das estruturas de exclusão social que a educação urbana para o campo vem operacionalizando em função de seus esquemas precários de ordenamento e gestão. O trabalho por eixos temáticos, tais como: a) Agricultura familiar: etnia, cultura e identidade; b) Sistemas de produção e processos de trabalho no campo; c) Desenvolvimento sustentável e solidário com enfoque territorial e d) Cidadania, organização social e políticas públicas atrairia as disciplinas de forma que seus conteúdos programáticos perdessem a linearidade dispostas em suas unidades bimestrais e oferecessem uma unidade temática, ou seja, um assunto específico do conteúdo, de forma transversal e interdisciplinar dada a necessidade de trabalho nos eixos acima descritos. As disciplinas e os conteúdos é que transversariam os eixos e, não, vice-versa.

A vertente de discussão em cidadania, organização social e sistemas de produção, via escola, remeteria o ordenamento da comunidade para ações de reivindicação ou de ordenamento de modelos de gestão pública voltada ao combate da vulnerabilidade social dos espaços camponeses e para projetos de inclusão e melhoria da qualidade de vida. Possibilitaria ações coletivas de superação gradativa da pobreza e das estruturas individualistas de produção agrícola. O acompanhamento técnico das redes sistêmicas de educação, quer estejam elas em quaisquer esferas, garantiria uma maior proximidade com entes públicos no sentido do financiamento ou do fomento de condições de trabalho para os educadores do/no campo. Além de suscitar maior qualidade no desempenho das ações público-governamentais em se tratando da gestão de educação do campo.

O desenho curricular, acima descrito, preconizado pelo Programa Saberes da Terra também é coerente e viável dos pontos de vista financeiro, cultural e teórico-metodológico, haja vista sua ênfase na necessidade de fortalecimento das estruturas comunitária, familiar e pessoal dos agentes envolvidos na formação humana mediada pela escola do campo. O empoderamento, que está na base conceitual de Freire e condução ética para a libertação e não encobrimento do outro, de Dussel, que pode ser percebido na construção da proposta curricular advinda dos eixos temáticos do desenho em questão, são fortes elementos que

apontam para outro sentido da escola no campo. Uma significação mais exitosa, sem indícios de exclusão de elementos culturais necessários para se escolarizar nos espaços campestres.

Devo aqui, lembrar que a essência da exclusão, tem nexos diretos com o comprometimento dos valores de formação humana, tais como: poder de comunicação, capacidade de trabalho em grupo, iniciativa, liderança, autonomia, participação e poder de cooperação tão úteis para a base valorativa da formação que definirão as condições para a felicidade, além de a exclusão, minar a autoestima e a própria perspectiva de vida daqueles que atravessam condições de exclusão ou de limitação de suas estruturas de escolarização. Isto posto, associar as condições de exclusão à vulnerabilidade é também considerar a existência de uma margem em que estão posicionados os procedimentos educacionais que existem em contextos nos quais não representam seus condicionantes de vida e processos de identificação daqueles que partilham esse contexto.

Portanto, lembro Bourdieu, quando tentamos aferir um caminho para a superação da condição de exclusão. Nogueira e Catani (1998, p. 67), conceituando capital como a quantidade de acúmulo de forças dos agentes em suas posições de campo, lembram que o capital social é um conjunto de recursos disponíveis ou em potencial ligados à existência de uma rede durável de relações. Portanto, em função disto, acredito que lançando mão do capital social da comunidade pode-se potencializar idéias, experiências locais e capacidades de trabalho em grupo para otimizar-se o processo de organização e geração de qualidade de vida, necessários na comunidade, mediados pela escola.

Nesta perspectiva, a formação e a escolarização da mulher e do homem do campo nunca será apenas “profissional” (técnica), mas sempre “social” (política-sociolaboral). Uma educação eivada de princípios de qualificação social e profissional voltada para a inserção social autônoma, solidária e empoderada no mundo do trabalho. Portanto, faz-se necessário assim, que durante o processo formativo

a promoção de atividades político-pedagógicas baseadas em metodologias inovadoras dentro de um pensamento emancipatório de inclusão, tendo o trabalho como princípio educativo; o direito ao trabalho como um valor estruturante da cidadania; a qualificação como uma política de inclusão social e um suporte indispensável do desenvolvimento sustentável, a associação entre a participação social e a pesquisa como elementos articulados na construção desta política e na melhoria da base de informação sobre a relação *trabalho-educação-desenvolvimento*. Isso possibilita a melhoria das condições de trabalho e da qualidade social de vida da população (MTE. Plano Nacional de Qualificação 2004-2007, p. 25. *Grifo meu*).

Mesmo o ensino no campo já ocorrendo antes de Paulo Freire, só a partir de sua colaboração em uma Teoria Social é que os espaços escolares puderam ser reconhecidos

estando fora das instituições físicas e simbólicas das vias oficiais; com um aspecto de Educação, propriamente dita; tendo a devida participação dos movimentos sociais pensando o ordenamento e o financiamento da educação do campo por políticas públicas, o que gradativamente resultou no empenho para a estruturação de métodos, técnicas e concepções de currículo. Portanto, não só apenas os conhecimentos construídos na sala de aula, na escola convencional, puderam ser percebidos sob a ótica da resignificação, mas também aqueles produzidos nas vivências familiares, comunitárias, culturais e, sobretudo nos movimentos sociais. Paulo Freire inaugurou a sistematização, legitimação e produção de estratégias metodológicas de formação com foco no *oprimido* e em sua condição de superação da opressão.

Hoje, contextualizando a juventude campesina na trajetória sofrida pelo currículo ao longo da educação brasileira, temos índices preocupantes a serem considerados. Segundo a proposta pedagógica do Programa Nacional de Educação de Jovens e Adultos integrada com qualificação social e profissional para agricultores (as) familiares, concebida pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad/MEC), em outubro de 2005

cerca de 32 milhões de brasileiros vivem no campo e encontram-se em franca desvantagem, tanto em termos de capital físico (recursos financeiros), quanto de capital sociocultural (escolaridade e frequência à escola) em comparação à população urbana. Do ponto de vista do capital físico, a desigualdade de oportunidades fica evidenciada quando se constata que o rendimento médio mensal do trabalhador do campo corresponde a 38% do rendimento médio do trabalhador urbano. No que se refere ao capital sociocultural, o nível de instrução e o acesso à educação desta população são importantes indicadores da desigualdade social existente entre o campo e a cidade (BRASIL, 2005, p. 06).

Tal desigualdade existente entre o campo e a cidade pode ser identificada na precarização com que, no geral, o assessoramento técnico pedagógico aos professores do campo é gerenciado pelos executivos municipais e estadual⁴⁸, pela ausência de infra-estrutura de mobiliários e equipamentos nas salas de aulas das escolas do campo, inexistência de educação infantil oferecida às famílias de trabalhadoras e trabalhadores da agricultura familiar, escassez de merenda escolar e insuficiência de programas de formação continuada a educadores e educadoras do campo, o que tem resultado na baixa média de escolarização das populações do campo, mesmo tendo o ensino de 8 anos sua obrigatoriedade de oferta por parte

⁴⁸ A base para comprovação desse pressuposto é decorrente das análises de propostas pedagógicas institucionais, contatos com planos de trabalhos de equipes técnicas, com educadores do campo e com os próprios técnicos de Semec deflagrados por ocasião desta pesquisa.

do Estado e dos municípios. Além de que, na maioria dos casos, as escolas do campo possuem turmas multisseriadas.

A multissérie constitui uma realidade eminentemente do campo. Nas turmas multisseriadas existe um único professor, assumindo múltiplas funções, de faxineiro à professor/a, para duas, três, quatro e até sete séries diferentes ao mesmo tempo. Apesar do seu alto índice, a multissérie ainda é um “apêndice” do paradigma da escola seriada urbanocêntrica, pois não possui um tratamento diferenciado. Trata-se de uma realidade ignorada, inclusive nas estatísticas sobre educação no país. A existência das escolas unidocentes denuncia a desvalorização e a sobrecarga de trabalho do professor, que atende a demanda de várias séries e ainda desempenha todas as funções no âmbito da escola, desde a docência, passando pelo preparo da merenda, até a limpeza do estabelecimento⁴⁹.

Ainda segundo o Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação do Campo na Amazônia (Geperuaz), a taxa de analfabetismo apresentada pelo Censo 2000 (IBGE) atingia 10% da população urbana em detrimento de 30% da população rural. Mesmo a população do campo, no ano de 2000, estando restrita apenas em apenas 18,8% do total da população brasileira. O relatório da pesquisa do Geperuaz ainda considera que o número de escolas na cidade é maior que o número de escolas no campo, com exceção da região Norte e da região Nordeste. Contudo, esses valores apresentam uma inversão ilusória, uma vez que a quantidade não denota qualidade. Na Região Norte, por exemplo, 73,9% das escolas estão no campo, mas 48% do total de escolas desta região possuem apenas uma sala de aula e 30,2% duas salas (MEC/ INEP, 2004).

Segundo levantamento da Secad/MEC (out. 2005)⁵⁰, hoje aproximadamente 80% das classes existentes nas escolas do campo são multisseriadas com professores unidocentes pouco qualificados e mal remunerados. A organização curricular predominante, prescritas nos livros didáticos que circulam nas escolas do campo, desconsidera a realidade das pessoas do campo e a sua diversidade sócio-étnocultural.

O Censo Demográfico do IBGE (2000) indica que 29,8% da população do campo com 15 anos ou mais é analfabeta. Por conseguinte, dados que comprovam que a escolarização dos povos do campo, em sua fase inicial, é marcada por profundas interrupções e insucessos em função da necessidade de trabalho e precária estrutura predial que no geral se apresentam nas escolas do campo. Segundo o IBGE (2004), em seu levantamento do PNAD,

⁴⁹ Relatório final dos resultados da pesquisa intitulada “Retratos da realidade da educação em assentamentos da Amazônia Paraense”, realizada no biênio 2005-2006, com financiamento do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

⁵⁰ Trata-se do Programa Nacional de Educação de Jovens e Adultos Integrada com Qualificação Social e Profissional para Agricultores(as) Familiares – Saberes da Terra.

aproximadamente 30 milhões de pessoas, residem em zonas rurais no Brasil e padecem a ineficiência estrutural representadas pelos dados acima.

Para agravar o quadro, temos uma precária condição de infra-estrutura das escolas do campo, conforme pode ser constatado nas Fotos 12 e 13 que seguem. São escolas baixas, sem ventilação cruzada, com comprometimentos no telhado e no assoalho. Em outros casos, de outras escolas, também pode ser acrescido a ausência de equipamento e mobiliário adequado e necessário, existem nas escolas do campo carteiras deterioradas, quadro negro em tamanho e condições de uso insuficientes e inadequados ao espaço interno das salas, foscas; ambientes com grande número de goteiras, enfim escolas sem paredes, sem piso e sem mobiliário.



Foto 12: Escola Estadual Pedro Sousa, vista de frente.
Comunidade de Ajuruteua
Foto: Wiama Lopes – 29.12.2007



Foto 13: Escola Estadual Pedro Sousa, vista de fundos.
Comunidade de Ajuruteua
Foto: Wiama Lopes – 29.12.2007



Foto 14: Escola Estadual Pedro Sousa, vista interna.
Comunidade de Ajuruteua
Foto: Wiama Lopes – 29.12.2007



Foto 15: Escola Municipal do Engenho, vista total.
Comunidade do Engenho. Barracão Comunitário
Foto: Wiama Lopes – 27.12.2007



**Foto 16: Escola Municipal do Caquajó, vista interna.
Rio Caquajó. Município de Melgaço**
Foto: Wiama Lopes – 06.07.2007

A Foto 16 é uma das poucas fotos até aqui demonstrada que não foi produzida em Bragança (PA), trata-se de uma escola do campo, do município de Melgaço, na ilha do Marajó, ponto extremo ao nordeste paraense onde Bragança está situada. A fotografia mostra a vista interna de uma escola do campo da Ilha do Marajó e está aqui para mostrar a profunda semelhança que geralmente é retratada nos interiores das escolas do campo, quer estejam elas onde estiverem.

Os dados que demonstram a realidade do campo, a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) - 2004, apresenta que 17%, da população brasileira, residem em territórios rurais. Isso significa que há neste sistema educacional, um descaso com aproximadamente 30 milhões de pessoas.

É nesse contexto que os jovens do campo adentram suas fases de juventude e também no que seria sua etapa de consolidação de estudos no processo de formação e estabelecimentos de relações sociais democráticas e de organização coletiva em suas comunidades. As seqüelas das desestruturas da educação do campo, quer seja por sua precarização metodológica e gerencial ou por quaisquer outros motivos tem representado um grande entrave para crescimento, desenvolvimento e formação para os jovens do campo.

Segundo o Programa Nacional de Educação de Jovens e Adultos Integrada com Qualificação Social e Profissional para Agricultores(as) Familiares - Secad/MEC.

Dados do IBGE (2001) indicam que o percentual da população com 15 anos e mais de idade sem instrução ou com menos de um ano de estudo, corresponde a 16,2 milhões de pessoas. Entre as faixas mais jovens, os dados também preocupam: na

faixa etária de 15 a 19 anos, 21,7% dos jovens não concluíram o equivalente às quatro séries iniciais do ensino básico e 66,7% não completaram os oito anos de escolaridade obrigatória. Os índices para a faixa etária de 20 a 24 anos, apesar de melhores, confirmam o fenômeno da escolarização tardia e do atraso devido à repetência: 20,1% não concluíram as quatro séries iniciais e 55,9% não adquiriram a escolaridade básica de oito anos (BRASIL, 2005, p. 07).

Circunstâncias estruturais como essas têm estabelecido mecanismos de entraves de se tornar jovens no campo. O que interfere de maneira direta na permanência e formação dos jovens em seus espaços de vivências comunitárias no campo, impelindo-o compulsoriamente para as periferias ou espaços segregados na cidade. Fator esse que depõe contra a histórica incapacidade do Estado brasileiro no atendimento universalizado à escolarização e a uma concepção de currículo significativa para a escolarização das populações camponesas.

Em contrapartida a este cenário, nas últimas décadas, os movimentos sociais do campo, as Organizações Cívicas de Interesse Público e Organizações Não-Governamentais têm contribuído enormemente para a idealização de currículos e estruturas de atendimento à escolarização no campo. Estas propostas têm sido tomadas, nestas duas últimas gestões do Governo Federal (desde o ano de 2003 até os dias atuais), de forma a serem discutidas e tomadas como um referencial de trabalho e atendimento às populações camponesas e, enfaticamente no caso desta pesquisa, aos jovens do campo.

A ampliação de discussões e idealização de propostas metodológicas diferenciadas pensadas e instituídas no campo e nas escolas que lá existem instituem uma diversidade de modelos, concepções educativas e de propostas pedagógicas; cada uma voltada para uma realidade específica, resultado de um projeto de vida, preservação, produção e ocupação também específicos dos povos que existem em diferentes pontos e contextos da realidade brasileira. O que tem estimulado grandemente a produção científica relativa a como se organizar e dar conta de uma proposta significativa de educação do campo. Deve-se ressaltar, que mesmo com a abertura da gestão do Governo Federal, que hoje possuímos, em relação à promoção de uma proposta mais viável de currículo e gestão da educação do campo, muitas limitações são sentidas pelas propostas inovadoras, da organização cívica, em função da insuficiência de recursos destinados para área e, sobretudo, pela não operacionalização das leis que estão homologadas como resultado da luta e da organização social de todos os envolvidos em prol de propostas pedagógicas e organizações curriculares significativas e adequadas à temporalidade e contextos vivenciais dos jovens do campo.

As propostas de atendimento à educação do campo, pensadas por seus reais beneficiários, têm destacado esforços para a formação continuada de professores, assessoramento técnico sistemático aos educadores no campo e material didático específicos para que assim possam ter diferenciado significativamente os processos formativos convencionais que são desencadeados no campo.

Toda concepção de currículo depende grandemente das aberturas ou do acompanhamento à contemporaneidade que a legislação educacional é capaz de representar. Portanto, bons intentos na instituição de uma proposta curricular é tão boa quanto viável for mediante as incursões que fizer a partir da legislação educacional em vigor. Ter bons currículos é tarefa precedida de ter constituída uma legislação educacional moderna, adequada e politicamente comprometida para com as realidades orgânicas dos grupos que a materializarão.

Em suma, as representações sociais são detalhadas por Doise (2001, p. 193) como sempre

tomadas de posição simbólicas, organizadas de maneiras diferentes. Por exemplo: opiniões, atitudes ou esteriótipos, segundo sua imbricação em relações sociais diferentes. De um modo geral, pode-se dizer que, em cada conjunto de relações sociais, princípios ou esquemas organizam as tomadas de posição simbólicas ligadas a inserções específicas nessas relações.

As representações sociais são conhecidas como “teoria do senso comum” instaurando-se em função das construções sociais do cotidiano. Por esta especificidade, bem *an passant*, aparenta-se como uma perspectiva científica de apreensão dos saberes sociais construídos. Por isto, Sá (1998, p. 43) faz uma referência:

é com as práticas sócio-culturais e com a comunicação de massa que o estudo das representações sociais mantém as relações mais significativas. De fato, todas as correntes no campo das representações afirmam a importância de se levar em conta as práticas de uma dada população ou conjunto social quando da pesquisa de suas representações.

Desta forma, Sá (1998) identifica dois aspectos fundantes na caracterização dos mecanismos e dos estudos em que se deflagram as representações sociais. As práticas sócio-culturais e as diferentes formas de comunicação de massa. Este autor ainda citando Jodelet (2001), ainda estabelece outras frentes de trabalho para o estudo das/com a teoria das representações sociais, a saber:

Uma primeira perspectiva se relaciona à atividade puramente cognitiva pela qual o sujeito constrói sua representação. (...) Uma segunda perspectiva acentua os aspectos significante da atividade representativa. (...) Uma terceira corrente trata a representação como uma forma de discurso e faz decorrer suas características da prática discursiva de sujeitos socialmente situados. (...) Na quarta perspectiva, é a prática social do sujeito que é levada em consideração. (...) Para o quinto ponto de vista, o jogo das relações intergrupais determina a dinâmica das representações. (...) Enfim, uma última perspectiva, mais sociologizante, faz do sujeito o portador de determinações sociais e baseia a atividade representativa sobre a reprodução de esquemas de pensamento socialmente estabelecidos (SÁ, 1998, p. 62-63).

Portanto, em função esta possibilidade de trabalho é que as representações sociais foram viável enquanto teoria social para os estudos dos jovens do campo e de suas referências acerca das escolas que possuem nos espaços onde vivem, trabalham e constroem laços de identificação sócio-comunitária e familiar. Isto feito a partir da necessidade de suscitar uma discussão em que o currículo das escolas do campo fossem melhor estruturados em função de seus contextos educacionais e da perspectiva de formação dos sujeitos coletivos que se precisa fomentar no campo em prol da melhoria das condições de vida que nesses espaços estão em estruturação.

Desta forma, nos saltam aos olhos os indicadores sociais que se refletem nas bases educacionais e que já foram referenciados neste trabalho. É gritante o contraste destas estatísticas para com os desafios de promoção da qualidade de vida no campo, via processo de organização social e geração de trabalho e renda. Assim, o tensionamento das práticas de inclusão-exclusão torna evidente as condições de desfavorecimento que são vividas no campo; bem como todo o trabalho de promoção das estruturas de vida com maior dignidade, sendo a escola do campo, na absoluta maioria das vezes, a instancia referencial de moderação do trabalho a ser desenvolvido no sentido de superar as condições de opressão da vida no campo ao passo em que se investe na organização e geração do trabalho, renda e escolarização.

Para tanto, a Filosofia da Libertação — que é um amplo movimento de correntes filosóficas com repercussões pedagógicas, teológicas e sociológicas em prol da libertação ontológica do Ser — pode ser tomadas, a partir dos estudos de Dussel (1976;1995;2000), como abordagem para se compreender, analisar e trabalhar o tensionamento das práticas de inclusão-exclusão preconizadas no campo. Vale ressaltar que a filosofia da libertação, em princípio, não pode ser tomada como uma reflexão filosófica sobre a liberdade, mas uma reflexão filosófica sobre os condicionantes nos quais a realidade social se constrói, havendo em sua base estruturas sutis em que se proliferam os esquemas de dominação e opressão de uns sobre outros. A filosofia da libertação também se preocupa com os processos voltados à

superação dessas circunstâncias de opressão. Que, no caso dos jovens do campo, estão envidadas pelos seguintes elementos que foram identificados ao longo desta pesquisa, por intermédio da análise de suas representações sociais acerca das escolas que possuíam, tais como: **a)** a noção de currículo concebido para as escolas do campo, não possuem as marcas dos movimentos sociais, trabalhadoras, trabalhadores e jovens ligados ao campo no delineamento da organização do trabalho pedagógico; **b)** a dimensão cultural não é mote do processo de formação social concebido na ação educativa do campo em Bragança; **c)** a experiência dos movimentos sociais ligados ao campo, bem como a dos trabalhadores e trabalhadoras, não tem sido metodologicamente discutida e trabalhada como referenciais das práticas de se aprender e ensinar no campo em Bragança; **d)** não se tem avaliado de forma institucional, pelas redes de ensino competentes, as propostas pedagógicas ligadas ao campo, tendo em vista maior qualificação acadêmica tanto de currículo, quanto da pedagogia da terra; **e)** as propostas de nucleação e de transporte escolar que integram o suporte institucional à educação do campo em Bragança, carecem uma urgente avaliação de sua efetividade no sentido de se superar as ações de desfavorecimento das populações do campo, quanto a seus processos de escolarização; **f)** há um latente, porém silenciado, movimento para a rediscussão e reconceptualização da experiência de organização da multissérie no campo do município; **g)** não se tem investido com efetividade na reforma e adequação dos prédios escolares situados no campo em Bragança; **h)** não houve, nesta gestão pública municipal, a instituição de equipe técnica que pudesse gerenciar de forma qualificada a educação do campo naquele município e, por fim, **i)** em Bragança, não há de forma institucional, pensada pela rede municipal de ensino, nenhum movimento de promoção e validação de política de valorização do magistério do campo.

Todas essas circunstâncias foram retiradas dos registros de contatos com os jovens do campo, quando o mote do diálogo, dizia respeito a suas visões acerca de suas escolas. Nelas, os jovens, manifestavam em muitas ocasiões, de forma bastante incisiva, seus anseios e angústias com a educação do campo que estava sendo praticada nas escolas que possuíam. Os pontos expostos acima foram levantados de suas falas, ora apareciam de forma tácita, ora eram veementemente apresentados. Destaque para a contundência com que a maior parte desses pontos foi evocada durante a pesquisa com os jovens.

Tais pontos, deflagrados a partir da escola que se tem no campo (em Bragança), têm condicionado práticas de exclusão social dos jovens do campo em seus contextos vivenciais de formação e identificação social. Os mecanismos de inclusão, para superação destes

processos em que padecem os jovens do campo sob o jugo da dominação, devem ser constituídos por uma investigação dos elementos que historicamente corroboraram para o submetimento dos sujeitos do campo ao exercício autoritário do poder. Portanto, nos é cara a discussão da filosofia da libertação para a discussão das práticas de inclusão-exclusão, tendo em vista suas mediações econômicas, políticas e culturais que se manifestam na práxis pedagógica do ensino formal e não-formal, nas associações e cooperativas de trabalho rurais, nos serviços de pastorais de diversas igrejas, nas diferentes formas de agir politicamente dos diversos partidos e na ação de intervenção dos grupos de pesquisas (ligados à universidades, institutos de estudos intersindicais e aos movimentos sociais), dentre outros.

Desta forma, o grande desafio do processo de inclusão-exclusão está em entender e promover a liberdade como uma ação ontológica que acontece em suas próprias etapas de construção. Uma construção que tem a pretensão de ser vivida historicamente, uma vez que seus condicionantes estruturais que se interpõem para a superação foram preconizados de forma histórica também. A relação de tensionamento das ações de inclusão-exclusão na educação do campo está vinculada a um conjunto de possibilidades que contrastam com os limites e limitações de se fazer educação do campo somente via canais da oficialidade. Discutir as relações de inclusão-exclusão no campo é garantir, via função social do Estado, uma educação que esteja compromissada com todas as formas superação das estruturas, códigos e processos que entram a realização singular dos sujeitos para o pleno e livre exercício da liberdade. De suas próprias liberdades.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Provocações

Luis Fernando Veríssimo

A primeira provocação ele agüentou calado. Na verdade, gritou e esperneou. Mas todos os bebês fazem assim, mesmo os que nascem em maternidade, ajudados por especialistas. E não como ele, numa toca, aparado só pelo chão.

A segunda provocação foi a alimentação que lhe deram, depois do leite da mãe. Uma porcaria. Não reclamou porque não era disso.

Outra provocação foi perder a metade dos seus dez irmãos, por doença e falta de atendimento. Não gostou nada daquilo. Mas ficou firme. Era de boa paz.

Foram lhe provocando por toda a vida.

Não pôde ir a escola porque tinha que ajudar na roça. Tudo bem, gostava da roça. Mas aí lhe tiraram a roça.

Na cidade, para aonde teve que ir com a família, era provocação de tudo que era lado. Resistiu a todas. Morar em barraco. Depois perder o barraco, que estava onde não podia estar. Ir para um barraco pior. Ficou firme.

Queria um emprego, só conseguiu um subemprego. Queria casar, conseguiu uma submulher. Tiveram subfilhos. Subnutridos. Para conseguir ajuda, só entrando em fila. E a ajuda não ajudava.

Estavam lhe provocando.

Gostava da roça. O negócio dele era a roça. Queria voltar pra roça.

Ouvira falar de uma tal reforma agrária. Não sabia bem o que era. Parece que a idéia era lhe dar uma terrinha. Se não era outra provocação, era uma boa.

Terra era o que não faltava.

Passou anos ouvindo falar em reforma agrária. Em voltar à terra. Em ter a terra que nunca tivera. Amanhã. No próximo ano. No próximo governo. Concluiu que era provocação. Mais uma.

Finalmente ouviu dizer que desta vez a reforma agrária vinha mesmo. Para valer. Garantida. Se animou. Se mobilizou. Pegou a enxada e foi brigar pelo que pudesse conseguir. Estava disposto a aceitar qualquer coisa. Só não estava mais disposto a aceitar provocação.

Aí ouviu que a reforma agrária não era bem assim. Talvez amanhã. Talvez no próximo ano... Então protestou.

Na décima milésima provocação, reagiu. E ouviu espantado, as pessoas dizerem, horrorizadas com ele:

– Violência, não!

Provocações, de Veríssimo, é um texto que suscita parte das condições pelas quais os sujeitos do campo, dentro ou fora dele, vão constituindo suas bases de identificação. Por vezes, à revelia dos direitos que lhes são devidos, inclusive o de educação em tempo, qualidade e fluxo próprios (do e no campo). Mesmo o texto apresentando algumas questões com forma mais estilística que contributiva, como é o caso da valoração da comida que se tinha nos espaços vividos, depois do leite da mãe; o que foi mais cruel do que representativo, o texto apresenta grande parte da estrutura de vida que as trabalhadoras e trabalhadores do campo têm em seus processos contínuos de inclusão-exclusão ao longo de seus processos sociais de formação.

É desta perspectiva que este trabalho teve a finalidade de analisar as relações estabelecidas entre as representações sociais dos jovens do campo acerca de suas escolas, e as práticas de inclusão-exclusão destes jovens nas ações educativas no campo do município de Bragança-PA, cujo problema central, sobre o qual se estabeleceu esta investigação, foi a questão: As representações sociais dos jovens do campo acerca de suas escolas interferem em práticas de inclusão-exclusão da ação educativa desenvolvida pelas escolas no campo? Questões que instigantemente podem dar respostas às condições de desigualdade de acesso aos bens culturais enfrentadas pelos povos do campo, aqui vista pela parte do todo: os jovens do campo bragantinos.

Esta pesquisa objetivou analisar as relações estabelecidas entre as RS dos jovens do campo, acerca de suas escolas, e as práticas de inclusão-exclusão destes jovens nas ações educativas no campo do município de Bragança –PA. E, portanto, no desenvolvimento desses estudos, como aproximações conclusivas apontou para situações de exclusão social dos jovens do campo em função de relações incongruentes que suas escolas lhes possibilitam em relação a seus anseios e até mesmo das representações que estes jovens têm acerca de suas escolas. Representações essas emblematicamente para além das possibilidades atuais de suas escolas, dada sua formação gerencial e pedagógico-administrativa que hoje apresentam. As representações sociais dos jovens do campo estão para além das possibilidades atuais de suas escolas, no sentido da garantia de suporte a seus anseios. Algumas delas partilham elementos citadinos encravados no destoamento de seus ideais de estruturas de organização social e fins coletivos de formação identitária no campo.

Ressalte-se que A teoria das representações sociais torna-se viável para o estudo de jovens do campo acerca de suas escolas em função de ser uma abordagem teórico-metodológica que emerge das relações de cotidianidade; das tentativas de se aferir por quais modos o conhecimento é produzido em sua primeira instância de ordenamento: as práticas das relações. E, por conseguinte, a compreensão comum, embora que às vezes inconscientes, dessas próprias práticas e relações. Analisar os impactos que essas práticas possuem no processo de identificação dos sujeitos ou para a compreensão dos objetos que corroboram nesse processo de identificação torna-se mais possível com a teoria das representações sociais.

No âmbito educacional, a Teoria das Representações Sociais se instaura como um instrumental para a compreensão do processo pelo qual os sujeitos compreendem, coletiva e inconscientemente as relações que lhes favorecem viver e partilhar do mundo que têm; (re)construindo suas bases de (trans)formação das estruturas sociais em que estão inseridos.

As representações sociais também conseguem nos instrumentalizar com mais recursos para análises em função do reconhecimento do "poder das idéias" que tem o senso comum. As representações sociais, em sua concepção de pesquisa, como método, estão muito próximas das partilhas de idéias e conhecimento nos quais as pessoas de uma mesma dimensão contextual constituem suas realidades sociais. E, por conseguinte, podem ser estruturadas por elas. Em síntese, as representações sociais, como definidas por Moscovici (1979), preocupam-se preliminarmente com tripé grupos/atos/idéias que delineiam e alteram contínua e duradouramente as estruturas sociais⁵¹.

No geral, as representações sociais dos jovens do campo de Bragança, acerca de suas escolas encerram uma perspectiva muito além do papel social que a escola do campo tem implementado nos espaços em que se formam os sujeitos dessa pesquisa. A escola do campo, em Bragança, padece de uma estrutura de (re)produção das relações culturais de despolitização, desagregação comunitária e dominação sob o jugo da exploração econômica daqueles que detêm os meios e os bens de produção.

⁵¹ Como já fora informado, ao longo do CAP I, deste trabalho, embora haja a necessidade de apresentar a definição de Representações Sociais em Moscovici, teórico inicialmente sistematizador do termo, sua fundamentação não foi foco desta produção. Visto que a conceituação de Representações Sociais será sobretudo trabalhada na abordagem psicossocial a partir de Denise Jodelet (2001), pelo fato que sua perspectiva metodológica das *representações sociais* estabelecer um foco de análise voltado para as condições de suas produção e circulação nas próprias estruturas e estados em que essas representações são produzidas, alcançando o imaginário coletivo.

A questão problema que balizou este estudo foi: As Representações Sociais dos jovens do campo acerca de suas escolas interferem em práticas de inclusão-exclusão da ação educativa desenvolvida pelas escolas no campo? Discuti-la foi discorrer acerca das estruturas de dominação sob as quais, a educação do campo tenta cotidianamente afirmar-se. Esta discussão, neste trabalho, foi pautada a partir de uma concepção de ética relativa aos processos de formação política ou socioeconômica nos quais se edificam as propostas curriculares que atualmente imperam nas escolas do campo, é conceber a superação dos processos de exclusão social perspectivada a libertação de cada trabalhador ou trabalhadora do campo, sobretudo dos jovens. De modo que a escola esteja mediando a desalienação com o firme propósito de possibilitar aos jovens do campo suas auto-realizações por intermédio da condição de serem felizes no campo (ou fora dele). Livre dos condicionantes sociais que reproduzem culturalmente as relações de opressão e de desfavorecimento das culturas da roça. A escola do campo, em Bragança, necessita atentar para a formação humana que busque a vida com *justa convivência*, para lembrar Dussel (1995).

A escola do campo possui em si uma fecunda possibilidade de mediar o processo de conquista da melhoria de qualidade de vida ao trabalhador e à trabalhadora do campo. Como um dos eixos centrais pode consolidar um projeto de sociedade diferente daquela preconizada pelo capital e pelo capitalismo. Discutir um profícuo projeto de educação do campo é discutir outro modelo de sociedade, de desenvolvimento regional, de escola e de homem. Isto ordenado a partir da reconceptualização de trabalho deshierarquizado e de currículo defendidos pela educação do campo. Uma escola do campo deve estar atenta para um currículo que valorize o processo de formação humana sob a égide dos movimentos sociais de luta pela terra, de acesso ao crédito e de organização coletiva. Seu currículo deve destacar o papel formativo que possuem os processos sociais. Deve trazer para o grau zero da realidade escolar o princípio formativo dos movimentos sociais, conforme defende Caldart (2000).

Apesar das lutas históricas dos trabalhadores, a educação ofertada no campo no Pará, no geral, não passou por mudanças profundas que resultassem em uma melhoria das condições de acesso ao trabalhador rural. Apesar das organizações sociais pela melhoria da escolarização no campo terem surgido, ainda que de forma precária e inadequada, na segunda década do século XX, por intermédio das idéias do ruralismo pedagógico, as questões referenciais que geralmente imperam na concepção de métodos ou procedimentos metodológicos específicos às escolas do campo, ainda possuem um caráter eminentemente pedagógico. Penso que uma proposta curricular no/do campo deva ter um enfoque produtivo, organizacional, econômico e

considerar alternativas coletivas de produção e de qualidade de vida às populações camponesas.

O currículo das escolas do campo deve permanentemente ser realinhado sob o enfoque da superação das estruturas de exclusão social que emanam não só do modelo de educação urbana *pensado* para o campo, mas da própria superação das limitações da seriação e da disciplinarização dos conteúdos programáticos. Deve ser subsidiado por uma séria política de assessoramento pedagógico, de garantia de material didático, de merenda escolar, de núcleos qualificados de gestão institucional, de uma consistente proposta de formação continuada dos educadores do campo, bem como uma seleção compromissada com a qualidade dos educadores que atuarão nas escolas do campo. A organização do trabalho pedagógico no campo poderá ser melhor instituída caso seja operacionalizada por eixo temáticos, tais como: a) Agricultura familiar: etnia, cultura e identidade; b) Sistemas de produção e processos de trabalho no campo; c) Desenvolvimento sustentável e solidário com enfoque territorial e d) Cidadania, organização social e políticas públicas atrairia as disciplinas, de forma que seus conteúdos programáticos perdessem a linearidade dispostas em suas unidades bimestrais e oferecessem uma unidade temática, ou seja, um assunto específico do conteúdo, de forma transversal e interdisciplinar dada a necessidade de trabalho nos eixos acima descritos. Como já fora discutido neste trabalho, as disciplinas e os conteúdos é que transversariam os eixos e, não, vice-versa.

Esta organização curricular seria profícua também em função das maiores possibilidades de formação e escolarização no campo, tendo em vista o aprendizado constante e permanentemente trabalhado, via cidadania, organização social e sistemas de produção, que, nas escolas do campo, remeteriam o ordenamento da comunidade para ações de reivindicação ou de reorientação dos modelos de gestão pública voltada ao combate da vulnerabilidade social dos espaços camponeses e para superação de situações de exclusão social. O que por si, poderia ser uma alternativa para o combate da pobreza e das concepções individualistas de produção agrícola.

A educação do campo, assegurada pela legislação vigente, necessita dar respostas à carência de escolas e até mesmo de políticas educacionais específicas ao trabalhador e à trabalhadora no campo; assegurando-lhes direitos constitucionais, sobretudo o de estudar e ter condições de prosseguir estudando. A luta pela reforma agrária e pelo sentido político do ato de se ensinar e aprender no campo também devem ser motes de orientação do currículo das escolas do campo que, por si, é um direito nosso e dever do Estado.

O currículo das escolas necessita ser balizado por uma perspectiva crítica sem que haja, neste sentido, limitações epistemológicas de ordem tipificada. Ou seja, apesar de Silva (2004, p. 17) ter levantado as categorias de análises de destaque da concepção crítica, que são: ideologia – reprodução cultural e social – poder – classe social – capitalismo – relações sociais de produção – conscientização – emancipação e libertação – currículo oculto e resistência - o currículo das escolas do campo não pode abrir mão de pressupostos básicos do que seria, tipificadamente, aspectos relativos à perspectiva pós-estruturalista; tal como a questão de poder; formação identitária, subjetiva, de gênero e (inter)multicultural. Haja vista que segundo Hage (2006) as teorias do currículo não estão, nesse sentido, situadas num campo “puramente” epistemológico, de competição entre “puras” teorias. Prova disso é que, em aberturas de encontros para se discutir a base das lutas, os movimentos sociais têm suas religiosidades trabalhadas com místicas que simbolizam suas lutas em pauta.

Enfim, a discussão a respeito da educação do campo é vasta, e certamente não se esgotará neste trabalho. As reflexões desta pesquisa tiveram somente o interesse de colaborar nas mediações necessárias para que as propostas de melhoria do currículo das escolas do campo em Bragança aconteçam. Mesmo diante das inúmeras dificuldades aqui apontadas daqueles que lutam pelo direito à educação e de viver no campo.

Neste contexto, a educação do campo em Bragança; tendo em vista os motes da pesquisa aqui realizada e o aprendizado com as representações sociais dos jovens do campo acerca de suas escolas, necessitam envidar esforços para: a) Realinhar a noção de currículo concebido para as escolas do campo, de modo que os movimentos sociais, trabalhadoras, trabalhadores e jovens ligados ao campo consigam delinear suas próprias bases da organização do trabalho pedagógico; b) Tornar a dimensão cultural mote do processo de formação social concebido na ação educativa do campo em Bragança; c) Tomar a experiência dos movimentos sociais ligados ao campo, bem como a dos trabalhadores e trabalhadoras como referencial das práticas de se aprender e ensinar no campo em Bragança-PA; d) Avaliar suas propostas pedagógicas ligadas ao campo, tendo em vista maior qualificação acadêmica tanto de currículo, quanto da pedagogia da terra; e) Avaliar urgentemente as propostas de nucleação e de transporte escolar que integram o suporte institucional à educação do campo em Bragança, no sentido de se superar as ações de desfavorecimento das populações do campo, quanto a seus processos de escolarização; f) Rediscutir e reconceitualizar a experiência de organização da multissérie no campo do município; g) Investir na reforma e adequação dos prédios escolares situados no campo em Bragança; h) Instituir equipe técnica que possa gerenciar de

forma qualificada a educação do campo naquele município e, por fim, i) Promover e validar política de valorização do magistério do campo.

Estas questões estão postas para que se possa, no âmbito da educação, colaborar com a garantia de vida digna às populações do campo, tendo como base as representações sociais dos jovens do campo acerca de suas escolas. Neste contexto, torna-se evidente que “não basta construir escolas no campo; queremos ajudar a construir escolas do campo, ou seja, escolas com um projeto político pedagógico vinculado às causas, aos desafios, aos sonhos, à história e à cultura do povo trabalhador do campo” (MOLINA, 2004. p. 27).

Em suma, pensar em conjunto com os movimentos sociais, ligados ao campo, é manter o compromisso com a abertura das formas e mecanismos de democracia direta. Portanto, a função social das políticas de Estado e de Governo são importantes. Entretanto, há força nos movimentos sociais para pressionar, pela participação popular, a ampliação de suas colaborações e protagonismos no campo das instituições de políticas educacionais para a educação do campo. Para que se acelere essa abertura é profícua a leitura de Dussel acerca da ética e da alteridade para se possibilitar condições de libertação do outro, onde a exterioridade de suas relações não esteja atrelada aos mecanismos de reprodução cultural para alienação. O que nos reporta à Freire retomando toda uma idéia de pedagogia do oprimido, conforme as categorias de superação da educação bancária e problematizadora, além da importância da dialogicidade para conscientização.

Com esse referido marco teórico pode ser consubstanciada a saída para o sistema de opressão, sob o ponto de vista filosófico da teoria freireana. Por fim, na educação do campo é necessário dar continuidade ao processo já existente de construção de uma pedagogia de forma que haja o combate da *inferioridade* internalizada pelo oprimido ao longo de uma formação ideologizada em que hospedou, dentro de si, o opressor. É necessária re-humanização do oprimido. Reconhecendo sua potencialidade e dinâmica de formação e organização social aprendida nos movimentos. Que estimulam-lhe a perder o medo da liberdade e instrumentalizar-se, ao passo que nos instrumentalizamos, para uma objetiva transformação da situação opressora.

Neste sentido, também é necessário investir com radicalidade contra a proposta tradicional de educação. Proposta essa que amansa, domestica e torna os seres *para os outros* e não para si mesmos. Romper de igual forma com aulas de discurso verbalista, sem diálogo, sem a indissociabilidade entre ação e reflexão pensadas e construídas para a promoção da

práxis social. De igual modo é necessário que, pela comunicação, torne-se desvelado que o poder do opressor vem do ocultamento das contradições da vida social.

Uma das idéias centrais que finalizam este trabalho está impressa na superação da contradição educador-educando, durante o exercício intencional de compreensão da realidade. Tendo a consciência como elemento central da formação, o educando, educado, bem como o educador educa-se no contato com o educando. Uma vez que o processo de conscientização aflora da vida, para lembrar Freire (1978). Haja vista que seus estudos inauguraram a sistematização, legitimação e produção de estratégias metodológicas de formação com foco no oprimido e em sua condição de superação da opressão. O que será possível e virá pela melhoria da qualidade de vida aos povos do/no campo, percebido pelo indicador de continuidade e permanência com sucesso dos jovens do campo em suas escolas. O que é um direito nosso e dever do Estado.

REFERÊNCIAS

ABRAMO, Helena W. Condição Juvenil no Brasil contemporâneo. In: ABRAMO, Helena W; BRANCO, Pedro Paulo Martoni. (org.). **Retratos da juventude brasileira**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2005. p. 37-71.

_____. Considerações sobre a tematização social da juventude no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n.5-6, p.25-36, 1997.

APPLE, Michael. **Ideologia e currículo**. Trad. Carlos Eduardo Ferreira de Carvalho. São Paulo: Brasiliense, 1982.

ARROYO, Miguel. A Educação Básica e o Movimento Social do Campo. In: ARROYO, Miguel; CALDART, Roseli; MOLINA, Mônica (org.). **Por Uma Educação do Campo**: Brasília, Vozes, 2004.

BARCELLOS, Priscila Andrade de O.; AZEVEDO Jr. Severino Mendes de; MUSIS, Carlo Ralph de.; BASTOS, Heloisa Flora Brasil N. As representações sociais dos professores e alunos da Escola Municipal Karla Patrícia, Recife, Pernambuco, sobre o Manguezal. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 11, n. 2, p. 213-222, 2005.

BICUDO, Maria Aparecida Viggiani et al. Sobre a fenomenologia. In: BICUDO, Maria A. V., ESPOSITO, Vitória H. C. In: **Pesquisa qualitativa em educação: um enfoque fenomenológico**. Piracicaba: Ed. UNIMEP, 1994. p. 15-22.

BOGDAN, Robert. & BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação**. Trad. Alvarez, M. J; Santos, S. B; Baptista, T. M. Portugal: Porto Editora Ltda, 1994.

BONNEWITZ, Patrice. **Primeiras lições sobre a Sociologia de P. Bourdieu**. Trad. Lucy Magalhães. Petrópolis: Vozes, 2003.

BOTTOMORE, Tom et al. **Dicionário do pensamento social do século XX**. Trad. Álvaro Cabral e Eduardo Francisco Alves. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1996.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. Trad. Reynaldo Bairão. 2. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1982.

_____. “A “juventude” é apenas uma *palavra*”. In: BOURDIEU, Pierre. **Questões de Sociologia**. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983, p. 112-121.

_____. **O poder simbólico**. Trad. Fernando Thomaz (português de Portugal). Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998.

_____. **A economia das trocas simbólicas**. 3. ed. São Paulo: Perspectiva, 2003.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é método Paulo Freire**. São Paulo, Brasiliense, 1982. (Coleção Primeiros Passos).

_____. (org.). **A questão política da educação popular**. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 1980.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB 01/2002**. Diário Oficial da União, Brasília, 9 de abril de 2002. Seção 1, p. 32.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** (Lei nº 9.394). Brasília, 1996.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares para o Ensino Médio**. Brasília, 1999.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Programa nacional de educação de jovens e adultos integrada com qualificação social e profissional para agricultores(as) familiares**. Brasília, out. 2005.

_____. Ministério da Educação. **Referências para uma política nacional de educação do campo**: caderno de subsídios. Brasília, 2004.

_____. Ministério do Trabalho e Emprego. Secretaria de Inspeção do Trabalho. Programas Plano Plurianual – PPA 2004-2007. **Relatório Anual de Avaliação**. Exercício 2006. Brasília, Setembro de 2006.

CALDART, Roseli Salete. **O MST e a formação dos sem terra**: o movimento social como princípio educativo. Brasília: Expressão Popular, 2002. p. 207-24.

_____. A escola do campo em movimento. **Revista Currículo sem Fronteiras**, v. 3, n. 1, p.60-81, jan.-jun. 2003.

_____. **Pedagogia do Movimento Sem-Terra**. Petrópolis: Vozes, 2005.

CAMBI, Franco. **História da pedagogia**. Trad. Álvaro Lorencini. São Paulo: Editora UNESP, 1999.

CAMARANO, Ana Amélia & MELLO, Juliana Leitão e. Caminhos para a vida adulta: as múltiplas trajetórias dos jovens brasileiros. **Última Década**, Cidpa Valparaíso, n. 21, p. 11-50, dez. 2004.

CARLOS, Ana Fani Alessandri. **O espaço urbano**: Novos escritos sobre a cidade. São Paulo: Labur Edições, 2007.

CARNEIRO, Maria José. “O ideal urbano: campo e cidade no imaginário dos jovens rurais”. In: TEIXEIRA DA SILVA, Francisco Carlos; SANTOS, Raimundo; COSTA, Luis Flávio de Carvalho (orgs.). **Mundo rural e política**: ensaios interdisciplinares. Rio de Janeiro: Ed. Campus/Pronex, 1999.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber**: elementos para uma teoria. Trad. Bruno Magne. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000. p. 52-87.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. São Paulo, Cortez, 1991.

COELHO, Wilma de Nazaré Baía. **A cor ausente**: um estudo sobre a presença do negro na formação de professores – Pará, 1970-1989. Belo Horizonte: Mazza Edições; Belém: Editora Unama, 2006.

COELHO, Alonso Nunes. Juventude e Políticas Públicas. **Revista Mundo Jovem**, São Paulo, out. 2003.

CONFERÊNCIA MUNDIAL DE MINISTROS RESPONSÁVEIS PELA JUVENTUDE. Lisboa, 1998.

COSTA, Eloísa Helena de Campos, GOMEZ, Carlos Minayo. Superar a Cultura da Violência: um desafio para a escola. In: TEVES, Nilda; RANGES, Mary (orgs.) **Representação social e educação**: Temas e enfoques contemporâneos de pesquisa. Campinas: Papirus, 1999. p. 159-176.

CUCHE, Denys. **A noção de cultura nas ciências sociais**. Trad. Viviane Ribeiro. Bauru: EDUSC, 2002.

DOISE, Willian. Cognições e representações sociais: a abordagem genética, In: JODELET, Denise (Org.). **As representações sociais**. Tradução de Lílian Ulup. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001, p.301-320.

DURSTON, John. Juventude rural, modernidade e democracia: desafio para os noventa. In: **Juventude e desenvolvimento rural no Cone Sul Latino-americano**. Série: Documentos Temáticos. Porto Alegre. Junho, 1994.

DUSSEL, Enrique D. **Filosofia da libertação**. São Paulo/Piracicaba: Loyola/UNIMEP, 1976.

_____. **Filosofia da libertação**: crítica à ideologia da exclusão. São Paulo: Paulus, 1995.

_____. **Ética da libertação**: na idade da globalização e da exclusão. Petrópolis: Vozes, 2000.

EIZIRIK, Marisa Faerman. (Re)pensando a representação de escola: um olhar epistemológico. In: TEVES, Nilda, RANGES, Mary. (org.) **Representação social e educação**: temas e enfoques contemporâneos de pesquisa. Campinas: Papirus, 1999. p. 115-130.

FERNANDES, Bernardo Mançano. “Diretrizes de uma caminhada”. In: ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna. **Por uma educação do campo**. Petrópolis: Vozes, 2004. p. 134-145.

FLEURI, Reinaldo Matias. Multiculturalismo e interculturalismo nos processos educativos. In: **Ensinar e aprender**: sujeitos, saberes e pesquisa (Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino – ENDIPE). Rio de Janeiro: DP&A, 2000. p. 67-81.

FLICK, Uwe. **Uma introdução à pesquisa qualitativa**. Trad. Sandra Netz. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2004.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 6. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

_____; SHOR, Ira. **Medo e ousadia**: O cotidiano do professor. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

GERMANO, José Willington. **Estado militar e educação no Brasil**. São Paulo: Cortez, 1994.

GIROUX, Henry A. **Os professores como intelectuais**: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GOLDENBERG, Mirian. **A arte de pesquisar**: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais. Rio de Janeiro: Record, 1999.

GUARESCHI, Pedrinho; JOVCHELOVITCH, Sandra. (orgs.) **Textos em representações sociais**. Petrópolis: Vozes, 1994.

HAGE, Salomão Antonio Muffarrej; FREIRE, Jacqueline da Cunha Serra; FREITAS, Maria Natalina Mendes; PEREIRA, Ana Claudia da Silva; CORRÊA, Sérgio Roberto Moraes; BARROS, Oscar Ferreira; ALMEIDA, Luciane Soares; SILVA, Gillys Vieira da (orgs.). **Educação do Campo na Amazônia**: Retratos de realidade das escolas multisseriadas no Pará. 01. ed. Belém: M. M. Lima Ltda, 2005. v. 01. 300 p.

HAGE, Salomão Antonio Muffarrej; ALMEIDA, Luciane Soares. Movimentos sociais populares do campo e a afirmação do direito à educação: uma questão que envolve saber e poder. In: ENCONTRO DA REDE RURAL, 1. 2006, Niterói. **Anais...** Niterói - RJ: NEAD, 2006.

_____. Movimentos Sociais do Campo e a Afirmação do Direito à Educação: pautando o debate sobre as escolas multisseriadas na Amazônia Paraense. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 1, p. 302-312, 2006.

HALL, Stuart. **Identidade cultural na pós-modernidade**. Trad. Tomáz Tadeu da Silva e Guaracira Lopes Louro. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 1997.

HURTIENNE, Thomas. A agricultura familiar e o desenvolvimento sustentável: problemas conceituais e metodológicos no contexto histórico da Amazônia. In: COELHO, Maria Célia N.; MATHIS, Armin.; CASTRO, Edna. **Estado e políticas públicas na Amazônia**: gestão do desenvolvimento regional. Belém: NAEA, 2001. p. 177-288.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo Populacional do Ano de 2000**. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/censo/>>. Acesso em: 08.09.2007.

_____. **Síntese de Indicadores Sociais do Ano de 2004**. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/condicaodevida/indicadoresminimos/sinteseindicadores2004/default.shtm>>. Acesso em: 08.09.2007.

_____. **Censo agropecuário 1995-1996**: Brasil, Rio de Janeiro: Divisão de Editoração IBGE, 1998.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Panorama da educação do campo**. Brasília, maio 2007.

_____. **Relatório de Gestão 2001**: Versão Preliminar. Secretaria de Educação Fundamental do Ministério da Educação. Brasília, 2002.

_____. **Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes**: Enade 2004. Brasília, 2007.

JODELET, Denise (org.). **As representações sociais**. Trad. Lílian Ulup. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001.

JOVCHELOVITCH, Sandra. **Representações sociais e esfera pública: a construção simbólica dos espaços públicos no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 2000.

KOLLING, Edgar Jorge et al. **Por uma educação do campo: contribuições para a construção de um projeto de Educação do Campo**. Série Por Uma Educação do Campo. n. 4. MST: Brasília, 2004.

KRAPÍVINE, Vladimir. Filosofia marxista-leninista: fundamentos científicos e métodos de estudo. **Revista Educação AEC**, Brasília, a .15, n. 60, p. 7-18, 1986.

LÜDKE, Hermengarda Alves Ludke Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo, EPU/EDUSP, 1986.

MATTOS MONTEIRO, Hamilton de. “Da república velha ao estado novo: o aprofundamento do regionalismo e a crise do modelo liberal”. In: LINHARES, Maria Yedda (org.). **História geral do Brasil: (da colonização portuguesa à modernização autoritária)**. Rio de Janeiro: Campus, 1990. p. 211-227.

McLAREN, Peter. **Vida nas escolas**. Trad.: Lúcia P. Zimmer et al. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

MELUCCI, Alberto. Juventude, tempo e movimentos sociais. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, Anped, n. 5/6, 1997.

MEMMI, Albert. **Retrato do colonizado precedido pelo retrato do colonizador**. Trad. Roland Corbisier e Mariza Pinto Coelho. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989, 3 ed. Fundamentos da educação brasileira republicana. Campinas: Autores Associados, 1997.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. São Paulo: Hucitec/Rio de Janeiro: Abrasco, 1992.

MOLINA, Mônica Castagna; JESUS, Sônia Meire Santos Azevedo de. **Por uma educação do campo: educação do campo, identidades e políticas públicas**. (Série Por Uma Educação do Campo. n. 5) Brasília: MST, 2004.

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa; SILVA, Tomáz Tadeu da. (orgs.) **Currículo, cultura e e sociedade**. São Paulo: Cortez, 2002.

MOSCOVICI, Serge. **A representação social da psicanálise**. Rio de Janeiro: Zahar, 1979.

NAGLE, J. **Educação e sociedade na Primeira República**. São Paulo: EPU, 1974.

NASCIMENTO, Ivani Pinto. **As representações sociais do projeto de vida dos adolescentes: um estudo psicossocial**. 2002. 209f. Tese (Doutorado em Psicologia da Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2002.

NASCIMENTO, Terezinha A. Q. R. **Pedagogia liberal modernizadora: Rui Barbosa e os fundamentos da educação brasileira republicana**. Campinas: Autores Associados, 1997.

NOGUEIRA, Maria Alice & CATANI, Afrânio Mendes (org.). **Pierre Bourdieu: Escritos de educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998. p. 7-79.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de. (org.). **Cartografias ribeirinhas: saberes e representações sobre práticas sociais cotidianas de alfabetizando amazônidas**. Belém: CCSE-UEPA, 2004.

_____. **Saberes, imaginários e representações na educação especial: a problemática ética da “diferença” e da exclusão social**. Petrópolis: Vozes, 2005.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Resolução 50/81**. Assembléia Geral das Nações Unidas. 1995.

_____. **Resolução 40/14**. Assembléia Geral das Nações Unidas. 1985.

_____. **Guidelines for further planning and suitable development in the field of youth**, 1985

_____. **Lisbon Declaration**, 1998.

PAIVA, Eduardo França. **História & Imagens**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

PÉREZ GOMEZ, A. I. “As funções sociais da escola: da reprodução à reconstrução crítica do conhecimento e da experiência”. In: SACRISTÁN, J. GIMENO; PÉREZ GOMEZ, A. I. **Compreender e transformar o ensino**. Trad. Ernani F. da Fonseca. 4. ed. ArtMed, 1998.

PNAD – Pesquisa Nacional por Amostra Domiciliar: primeiras análises. In: Boletim Informativo do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada – IPEA. Rio de Janeiro, setembro, 2007. Disponível em: http://www.ipea.gov.br/sites/000/2/pdf_release/18Pnad_Primeiras_Analises_2006.pdf Acesso 10.08.2007.

RANGEL, Mary. “Das dimensões da representação do “bom professor” às dimensões do processo de ensino-aprendizagem”. In: TEVES, Nilda; RANGES, Mary. (orgs.) **Representação social e educação: temas e enfoques contemporâneos de pesquisa**. Campinas: Papyrus, 1999.

SÁ, Celso Pereira de. **A construção do objeto de pesquisa em representações sociais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1998.

_____. **Núcleo central das representações sociais**. Petrópolis: Vozes, 1996.

SILVA, Tomáz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

SILVA, Sheila Aparecida Pereira dos Santos. **A pesquisa qualitativa em educação física**. Disponível em: <<http://www.efmuzambinho.org.br/refelnet/revusp/edicoes/1996/usp/v10n1/8sheil.htm>>. Acesso em: 13 jul. 2006.

SOARES, Edla de Araújo Lira. **Parecer Nº 36/2001** sobre as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das Escolas do Campo. Brasília, DF: 2001.

SOUZA, Carmem Zeli Vargas Gil de. Juventude e contemporaneidade. **Revista Última Década**, Viña Del Mar, CIDPA, n. 20, p. 47-69, Junio 2004.

SOUZA, Maria Antonia de. **Educação do campo**: propostas e práticas pedagógicas do MST. Petrópolis: Vozes, 2006.

SPOSITO, Marília. Estudos sobre juventude em Educação. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, Anped, n. 5/6, 1997.

_____. “Algumas reflexões e muitas indagações sobre as relações entre juventude e Escola no Brasil”. In: ABRAMO, H. W.; BRANCO, P. P. M. (orgs.). **Retratos da juventude brasileira**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2005. p. 87-127.

_____. **Os jovens no Brasil**: desigualdades multiplicadas e novas demandas políticas. São Paulo: Ação Educativa. 2003.

SPOSITO, Marília Pontes & CARRANO, Paulo. Juventud y políticas públicas en Brasil. In: **Políticas públicas de juventud en América Latina**. Políticas nacionales. Viña del Mar, Chile: Centro de Investigación y Difusión Poblacional de Achupallas – CIDPA, p. 265-303, julio 2003.

SPINK, Mary Jane Paris. **O conhecimento no cotidiano**: as representações sociais na perspectiva da psicologia social. São Paulo: Brasiliense, 1995.

TEIXEIRA, Anísio. **Educação não é privilégio**. 5. ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1994.

TEIXEIRA DA SILVA, Francisco Carlos; SANTOS, Raimundo; COSTA, Luis Flávio de Carvalho. (orgs.) **Mundo rural e política**. Rio de Janeiro: Campus/Pronex, 1998.

VALLE, João Edênio Reis & QUEIROZ, J. J. (orgs.). **A cultura do povo**. São Paulo: Cortez e Moraes, 1979.

VALLE, Lílian do. **A escola e a nação**: as origens do projeto pedagógico brasileiro. São Paulo: Editora Letras & Letras, 1997.

VARGAS, Gil de. Juventude e contemporaneidade. **Revista Última Década**, Viña Del Mar, CIDPA, n. 20, p. 47-69, Junio 2004.

VEIGA, José Eli da. **Cidades imaginárias**: o Brasil é menos urbano do que se calcula. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2003.

VIEIRA, Sofia Lerche. A educação nas constituições brasileiras: texto e contexto. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 88, n. 219, p. 291-309, maio-ago. 2007.

XAVIER, Maria Elizabete Sampaio Prado. **Poder político e educação de elite**. 3. ed. São Paulo: Cortez Editora: Autores Associados, 1992.

APÊNDICES



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

ROTEIRO DE ENTREVISTA

Identificação do sujeito:

Nome: _____

Sexo: () Masc. () Fem.

Idade: _____

Série que cursa: _____

Escola: _____

Comunidade: _____

Tempo de moradia no campo: _____

Como se auto-declara em relação à cor/raça: _____

Você trabalha? Desde que idade? Em quê? _____

Questões de entrevista:

1 – O que você acha da escola?

2 – Você está satisfeito com sua escola? Sim, não? Por quê?

3 – O que você aprende na escola? Isso ajuda nas atividades do campo?

4 – O que você gostaria de aprender na escola?

5 – Você gosta de viver no campo? Sim, não? Por quê?

6 - Você gostaria de viver na Cidade? Sim, não? Por quê?



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA
DEMAIS CONSULTADOS, TÉCNICAS DA
SEMED BRAGANÇA**

Identificação do sujeito:

Nome: _____

Sexo: () Masc. () Fem.

Idade: _____

Cargo/Função: _____

Departamento: _____

Instituição: _____

Tempo de trabalho com o campo: _____

Questões de entrevista:

1 – Qual sua visão acerca da importância da escola?

2 – Qual sua visão acerca das escolas do campo?

3 – Você está satisfeito com as escolas do campo em Bragança? Sim, não? Por quê?

4 – Que relação você estabelece entre o que se ensina na escola e o que se necessita nas atividades do campo?

5 – O que você gostaria que fosse trabalhado na escola do campo?

6 – A Escola do campo deveria ser necessariamente profissionalizante? Sim, não? Por quê?

7 – Que relação vocês estabelecem para com os movimentos sociais e o próprio STR-Bragança? Que ação concreta já saiu dessas interações?

8 – Há quantos anos vocês estão organizados institucionalmente?

9 – Vocês já desenvolveram alguma proposta metodológica específica para o atendimento de alunos em turmas multisseriadas?

10 – Vocês têm algum levantamento estatístico que mostre quantas comunidades rurais e quantos habitantes há e cada uma delas?



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA DEMAIS CONSULTADOS, MEMBROS DO STRB

Identificação do sujeito:

Nome: _____

Sexo: () Masc. () Fem.

Idade: _____

Cargo/Função: _____

Departamento: _____

Instituição: _____

Tempo de trabalho com o campo: _____

Questões de entrevista:

1 – Qual sua visão acerca da importância da escola?

2 – Qual sua visão acerca das escolas do campo?

3 – Você está satisfeito com as escolas do campo em Bragança? Sim, não? Por quê?

4 – Que relação você estabelece entre o que se ensina na escola e o que se necessita nas atividades do campo?

5 – O que você gostaria que fosse trabalhado na escola do campo?

6 – A Escola do campo deveria ser necessariamente profissionalizante? Sim, não? Por quê?

7 – Que relação vocês estabelecem para com a SEMED Bragança? Que ação concreta já saiu dessa interação?

8 – Há quantos anos vocês estão organizados institucionalmente?

9 – Vocês têm conhecimento se há alguma proposta metodológica específica para o atendimento de alunos em turmas multisseriadas?

10 – Vocês têm algum levantamento estatístico que mostre quantas comunidades rurais e quantos habitantes há e cada uma delas?
