

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE LEITURA E ESCRITA DA EDUCAÇÃO DO CAMPO NO TERRITÓRIO DE IDENTIDADE BACIA DO RIO GRANDE – BA

Guedes, Marilde

Universidade do Estado da Bahia/BR
Instituto de Educação de Lisboa/PT
marildequeiroz@outlook.com

Introdução

Este trabalho é parte de uma pesquisa em andamento, coordenada pelos Grupos de Pesquisa Estudos em Educação do Campo e Formação de Professores e Currículo, com objetivo de discutir práticas pedagógicas desenvolvidas nas escolas do campo, na perspectiva de contribuir com a melhoria dessa modalidade de educação no Território Bacia do Rio Grande, Bahia/Brasil. O Território é composto por quatorze municípios, contudo, em 2017 e 2018, a pesquisa centrou-se no município de São Desidério, por ser o que tem a maior área rural e o maior número de escolas no campo. De entre os problemas enfrentados pela educação no Território, destaca-se a repetição das práticas urbanas nos espaços rurais, o que resulta na ausência de um fortalecimento da identidade e cultura dos povos camponeses. A transmissão de conhecimentos desarticulados e sem significado para os estudantes que frequentam essas escolas faz-nos levantar a hipótese de existir uma dicotomia entre a educação escolar e o contexto de vida dos educandos. Neste recorte, focamos as práticas em leitura e escrita, sobre as quais os achados revelam muitas fragilidades. O estudo caracteriza-se por uma abordagem qualitativa (Lüdke & André, 1986) e, nessa primeira etapa, os instrumentos utilizados para a coleta de dados foram: roteiro de observação e entrevista semiestruturada, realizada com professores, diretores e coordenadores pedagógicos. A sistematização dos dados foi feita por categorias, definidas a posteriori. Para análise utilizamos a análise de conteúdo fundamentada em Bardin (1995). Durante a observação, foram realizados os registros em diário de bordo. Os dados preliminares apontam para a necessidade da construção de uma proposta de trabalho em que a literacia promova o

fortalecimento da identidade cultural do campo, tanto para os estudantes quanto para os professores, uma vez que se observou acentuada negação de identidade por parte dos próprios professores, com relação à cultura campestre, sinalizando para a formação continuada dos professores, objetivo previsto no projeto de pesquisa.

Este trabalho é parte de uma investigação em andamento, intitulada “Tecendo Saberes: a relação da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Campus de Barreiras e as práticas de educação do campo no Território da Bacia do Rio Grande-Bahia/Brasil, coordenada pelos Grupos de Pesquisa: Formação de Professores e Currículo – FORPEC (CNPq) e Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação do Campo – GE-PEC (CNPq), que tem como objetivo discutir as práticas pedagógicas que vêm sendo desenvolvidas nas escolas do campo, na perspectiva de contribuir com a melhoria dessa modalidade de educação no Território.

Para contextualizar o leitor, faz-se necessário esclarecer que a concepção de Território se vincula ao sentimento de pertencimento, de empoderamento das relações econômicas, sociais, culturais, políticas, institucionais e ambientais. Nesta vertente, os atores sociais que vivem no território têm papel preponderante na sua organização. O Território Bacia do Rio Grande é composto por quatorze municípios¹.

A Bahia tem conseguido, apesar das dificuldades operacionais, implementar as políticas de desenvolvimento territorial. Uma medida governamental muito salutar foi, a partir de 2007, a reorganização do Estado com base na proposta de territorialização. Essa mudança tem trazido ganhos importantíssimos para as cidades, principalmente para as que estão localizadas nas regiões mais distantes da capital. A divisão do Estado em vinte e seis (26) territórios e a tentativa de operacionalizar as políticas a partir deles têm sido um dos grandes avanços, pois o desenvolvimento sócio-econômico-cultural passa a ser pensado em outra dimensão. De igual importância é o grau de empoderamento dos atores sociais, que estão presentes em cada território.

No tocante à relação da UNEB com o Território, enfatizamos o papel que a Universidade, instituição social (Chauí, 2003), assume na promoção e fomento das políticas educacionais. Para Souza Filho (2006), a universidade tem a tarefa de ajudar na resolução dos principais problemas da sociedade, dentre esses está incluída a educação, desafio presente no Território. Em suas palavras:

[...] uma universidade deve-se perguntar sobre os problemas importantes das localidades em que se encontram instaladas: nas diversas áreas (educação, saúde, violência, direitos humanos, meio ambiente etc.), quais são os principais problemas? Que contribuições a universidade pode oferecer à sociedade para o enfrentamento desses problemas? Que sugestões podem apresentar à sociedade, aos poderes públicos? Que diálogo pode sustentar com os diversos segmentos sociais, discutindo questões relevantes para a população local? (Souza Filho, 2006, p. 180).

¹ O Território da Bacia do Rio Grande é formado pelos municípios de Angical, Baianópolis, Barreiras, Buritirama, Catolândia, Cotegipe, Cristópolis, Formosa do Rio Preto, Luis Eduardo Magalhães, Mansidão, Riachão das Neves, Santa Rita de Cássia, São Desidério e Wanderley. Destes, Barreiras, Formosa, Luis Eduardo e São Desidério são considerados impulsionadores do agronegócio.

A UNEB participa do Colegiado Territorial, uma possibilidade concreta da instituição estar em sintonia com os problemas territoriais e responder coletivamente às demandas oriundas das especificidades locais e regionais, assumindo as tarefas investigativa e propositiva. Como produtora de ciência e tecnologia, a universidade contribui para o desenvolvimento de políticas públicas e, na singularidade dessa análise, a constituição de práticas pedagógicas para a Educação do Campo.

A título de informação, dentre os objetivos específicos os desse grande projeto de investigação em curso, destacamos (i) refletir acerca das práticas desenvolvidas para melhorar a aprendizagem dos educandos do campo; (ii) promover um debate entre acadêmicos, professores, secretários de educação e movimentos sociais sobre a educação que está sendo oferecida aos povos do campo, no Território; (iii) realizar encontros para a formação contínua de educadores do/no campo; (iv); elaborar, com os professores, materiais de apoio didático para uso nos componentes curriculares; (v) construir ações interdisciplinares nas várias modalidades de ensino (Educação Infantil, Educação de Jovens e Adultos e Educação Básica) direcionadas à Educação do Campo; (vi) estimular os discentes das quatro licenciaturas do Campus de Barreiras (Ciências Biológicas, Letras, Matemática e Pedagogia) para desenvolverem ações de pesquisa, ensino e extensão nas escolas do campo; (vii) incentivar a prática de estágio supervisionado das licenciaturas, nessas escolas; (viii) fomentar a criação do Fórum Permanente de Educação do Campo; (ix) apoiar as ações de fortalecimento da Educação do Campo desenvolvidas pelo poder público, movimento social e Escolas Famílias Agrícolas.

É importante ressaltar que a investigação como um todo foi contemplada com recursos financeiros pelo Edital 05/2017, do Programa de Apoio a Projetos de Extensão (PROAPEX), vinculado à Pró-Reitoria de Extensão da Universidade do Estado da Bahia. O município atendido em 2017 e 2018 é São Desidério, foco deste trabalho, por ser o que tem a maior área rural e o maior número de escolas situadas no campo.

Contextualizando o Trabalho

Dentre os vários problemas enfrentados pela educação no Território, destacamos a repetição das práticas pedagógicas urbanas nos espaços rurais, o que tem resultado na ausência de um fortalecimento da identidade e cultura dos povos camponeses. A transmissão de conhecimentos desarticulados e sem significado para os estudantes que frequentam as escolas do campo nos fez levantar a hipótese de existir uma dicotomia entre a educação escolar e o contexto de vida dos educandos.

Em seus escritos, Caldart (2004) tem destacado os diversos proble-

mas da educação do campo e pontua, dentre eles, a falta de políticas públicas específicas; projeto educativo próprio para seus sujeitos, com vistas a garantir sua identidade cultural; e baixa qualidade da educação destinada à população trabalhadora do campo. Com isso, levanta um pertinente questionamento: o que se impõe na contemporaneidade como desafio a esse tipo de educação e dos sujeitos que dela participa? Responde Caldart (p. 11), “o desafio das práxis”. Teoricamente, “é o de construir o paradigma (contra hegemônico) da Educação do Campo”. Ou seja, “abstrair das experiências, dos debates, das disputas em curso, um conjunto de ideias que possam orientar o pensar sobre a prática (...) orientar e projetar outras práticas e políticas de educação”.

Santos & Almeida (2007) ressaltam a importância de a escola do campo ter sua identidade, seu projeto interligado aos povos do campo, através de um currículo que seja significativo. Para Caldart (2011), a escola do campo tem que ser um lugar onde crianças e jovens possam sentir orgulho desta origem.

Como já referimos, a primeira fase da pesquisa está centrada no município de São Desidério, que tem uma área geográfica total de 14.820 km, população de 33.661 habitantes e 32 escolas no campo. Com o apoio da Secretaria Municipal de Educação, visitamos todas elas, entre os meses de julho e outubro de 2017, fazendo o mapeamento em todas as localidades pertencentes ao município.

Percurso Metodológico

A primeira fase da pesquisa está centrada no município de São Desidério, que tem uma área geográfica total de 14.820 km, população de 33.661 habitantes e 32 escolas no campo. Com o apoio da Secretaria Municipal de Educação, visitamos todas elas, entre os meses de julho a outubro de 2017, fazendo o mapeamento em todas as localidades pertencentes ao município, reunindo com os professores e o grupo gestor.

Teoricamente, o conhecimento produzido pelas pesquisas faz parte de uma conjuntura histórico-social específica que compreende uma diversidade de questões a serem analisadas. Sendo assim, cabe aos pesquisadores “fazer escolhas entre um dos múltiplos caminhos que os aproximam da compreensão desse fenômeno” (Gatti 2002, p. 13). E, ao fazermos a escolha pelo caminho metodológico, definimos o estudo como sendo de natureza quali-quantitativa, do tipo pesquisa com intervenção. Consideramos qualitativo por compreender a interpretação dos significados atribuídos pelos sujeitos participantes às suas ações, em uma realidade socialmente construída. O quantitativo, em decorrência do mapeamento do número de escolas, estudantes, professores e gestores que estão atuando na educação do campo, no município ló-

cus da pesquisa. As intervenções, nesta primeira etapa da investigação, ocorreram nos momentos de reuniões com o grupo gestor e os professores, para discussão sobre currículo e as Orientações Curriculares para as escolas do campo.

Nessa primeira etapa, os instrumentos utilizados para a coleta de dados foram: (i) o roteiro de observação voltado para os aspectos de infraestrutura das escolas, levantamento do número de alunos, professores e grupo gestor (diretor e coordenadores pedagógicos), calendário escolar, proposta pedagógica e materiais didáticos, com a observância se estavam voltados para a realidade da escola do campo; (ii) e a entrevista semiestruturada, realizada com 10 professores, 02 diretores e 03 coordenadores pedagógicos. Durante a observação foram feitos registros em um diário de bordo, sobre os itens supracitados. Coube a nós pesquisadores a imersão nessa realidade de forma participativa, de forma a apreendê-la e compreendê-la com mais profundidade.

Mesmo com características primordialmente qualitativas, a pesquisa realizada não deixa de ser, também, quantitativa, no momento em que prevê um percurso de coleta e análise de dados em longo prazo. Os dados, inicialmente levantados, foram analisados a partir de vários ângulos, o que, para Minayo e Minayo-Goméz (2003), permite uma discussão interativa e intersubjetiva no processo de análise. Assim, tomamos como referência a análise de conteúdos (Bardin, 1995) e o referencial teórico que subsidia esse estudo: as produções sobre a educação do campo no Brasil. Como a pesquisa tem uma temporalidade longitudinal, face ao número de escolas mapeadas, 36 no total, certamente, outras técnicas e instrumentos poderão vir a ser utilizados.

Os achados da investigação foram organizados em 04 (quatro) categorias definidas a posteriori, sistematizado nos quadros I e II. O primeiro quadro, com síntese das respostas dos professores, o segundo, com síntese das respostas do grupo gestor (diretores, identificados com a letra D e os coordenadores pedagógicos com as letras CP).

Educação do/no Campo: incursão teórica

É pertinente se registrar, antes de tratarmos desse tópico, que no Brasil o processo de democratização das oportunidades educacionais, em sua dimensão política, praticamente está consolidado no que concerne ao acesso à escola, mesmo para os que moram no campo. Todavia, não se pode afirmar o mesmo para a qualidade que é oferecida, como garantia de os escolarizados poderem usufruir dos bens culturais, dentre eles a leitura e a escrita, instrumentos indispensáveis ao exercício consciente da cidadania e da autonomia.

Iniciamos a incursão teórica sobre o tópico com uma citação de Cal-

dart (2004)), para explicá-lo com maior clareza. Em suas palavras: “No: o povo tem direito a ser educado no lugar onde vive; Do: o povo tem direito a uma educação pensada desde o seu lugar e com a sua participação, vinculada à sua cultura e às suas necessidades humanas e sociais” (p. 17).

Historicamente, a educação realizada nos espaços rurais foi relegada ao esquecimento. Seu surgimento está associado à iniciativa de latifundiários, que visavam preparar mão de obra para atender às exigências de mecanização que começava a assolar os espaços rurais. Assim, a criação de escolas associava-se ao processo de capacitação para o trabalho. Entretanto, essa educação era realizada no campo, ou seja, no perímetro onde residiam, mas não era do campo, pois não trabalhava com conteúdos que pudessem ajudar esse homem a permanecer no campo, com qualidade de vida, evitando o seu deslocamento em busca de melhores condições.

Conscientes de que não bastava “saber assinar o próprio nome”, os Movimentos Sociais passaram a pressionar o Estado pelo direito de uma educação que levasse em conta a identidade e a história do homem do campo. A Constituição Federal de 1988 faz uma breve menção a esse tipo de educação, contudo, é com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB, Lei 9.394/1996 que essa modalidade de educação é tratada com mais especificidade

Prescreve a Lei em seu Art. 28 “na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especificamente”. As adaptações/adequações compreendem os conteúdos curriculares, metodologias e organização escolar (incluindo o calendário), voltados às necessidades e interesses dos educandos e à natureza do trabalho do campo (Art. 28, incisos I, II e III). Essas mesmas orientações foram mantidas no Plano Nacional de Educação – PNE 2014-2024, Lei 13.005/2014, nas Metas 2 e 3 e Estratégias 2.7; 2.10; e 3.7.

De igual importância para a Educação do Campo foi a aprovação, pelo Conselho Nacional de Educação, das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo – Resolução nº 01, de 3 de abril de 2002/CNE/MEC, homologadas pelo Ministro da Educação em 12/02/2002. Em seu Art. 2º Parágrafo único, concebe a identidade dessa modalidade de ensino.

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

A aprovação das diretrizes tem um significado especial para as organizações e movimentos sociais do campo, pois tem contribuído para o processo de elaboração, debate e discussão de diferentes instituições que atuam no campo (Araújo (2012). Outra conquista importante desse movimento é que, pela primeira vez na história da educação brasileira, são elaboradas políticas específicas para a educação básica no campo, resgatando uma dívida histórica para com este setor (Silva, 2003).

Reconhecemos a importância desses normativos pois eles asseguram legalmente um direito público subjetivo, determinam que ocorram as adaptações necessárias à educação para atender às peculiaridades das populações do campo, garantem a flexibilização dos conteúdos, da organização da escola em vários aspectos; uma escola que respeite os ritmos e os tempos do meio rural. No entanto, constata-se que, no tocante aos conteúdos curriculares para a educação básica no campo, mantém-se ainda um ensino com as mesmas características das escolas urbanas. Um currículo que privilegia os conhecimentos relativos ao mundo ocidental, industrializado na forma de pensar e no estilo de vida homogêneo culturalmente – etnocêntrico. “É como se a cultura fosse algo homogêneo e os valores e a cultura camponesa, além de não serem considerados, são tidos como atrasados, conservadores” (Silva, 2003, pp. 161-162).

Comungamos com o pensamento de Souza (2008), quanto à concepção de educação que defende para o campo, em que este é compreendido como lugar de trabalho, moradia, lazer, sociabilidade, identidade; um lugar de construção de novas possibilidades de produção social e de desenvolvimento sustentável. Em face dessa realidade, podemos destacar o fator do êxodo rural, em que muitas famílias deixam o campo, a maioria delas vindo a se estabelecer nas periferias das cidades, na perspectiva de encontrar uma escola que, efetivamente, assegure oportunidade de futuro e emprego assalariado para os filhos (Araújo, 2012).

Em situação não menos preocupante, encontram-se as famílias que permanecem no meio rural e enviam seus filhos para as escolas ali localizadas, que não veem no ensino ofertado conhecimentos que os capacitem para lidar com o mundo das novas tecnologias da informação e da comunicação para os futuros jovens, entre outros conhecimentos construídos historicamente, muito menos de conhecimentos para permanecerem na terra (Ribeiro, 2000).

As escolas localizadas no meio rural em consonância com as políticas públicas de educação, tanto em nível municipal, estadual como nacional, têm-se “[...] restringido a oferecer um arremedo da escola urbana, que nem habilitam os filhos dos agricultores para dar continuidade às lides dos pais, nem os qualifica para os empregos urbanos” (Ribeiro, 2000, p. 2).

A defesa de uma educação do campo, que reafirme este lugar co-

mo *locus* legítimo de produção da existência humana, é histórica, daí, “a necessidade de uma Política de Educação do Campo que contribua para reafirmar o campo como território legítimo de produção de existência humana e não só da produção agrícola” (Molina e Jesus 2004, p. 7). Esclarecem as autoras que as formas tradicionais de políticas públicas de educação rural contribuíram para desqualificar a existência do campo e dos seus sujeitos. Assim como, “[...] é necessária uma política educacional que atenda sua diversidade e amplitude e entenda a população camponesa como protagonista propositiva de políticas e não como beneficiários e ou usuários”. Que essa política educacional compreenda que “este território é um campo específico e diverso, que possui singularidades na sua organização por meio do trabalho familiar” (Fernandes, 2006, p. 30). Por isso a nossa hipótese de existir uma dicotomia entre a educação escolar e o contexto de vida dos educandos de São Desidério.

Em se tratando da literacia, esta fica restrita aos livros didáticos fornecidos pelo poder público, quando chegam às escolas, só retratando a cultura urbana, uma verdadeira negação da cultura dos educandos do campo, que têm sua identidade refutada pela própria instituição escolar. Na nossa compreensão, a leitura e a escrita devem valorizar a cultura dos educandos, fortalecer a sua identidade e instrumentalizá-los para lerem e escreverem os processos produtivos e culturais do/no campo, com vistas à formação humana, e que sejam capazes de interferir na sociedade.

Dessa forma, as práticas de leitura e de escrita, tão importantes para o exercício consciente da cidadania, devem estar sintonizadas com a dinâmica social do campo, o que implica em um outro tipo de reflexão pedagógica e metodológica a ser desenvolvida nas escolas do campo. Afinal a cultura é matriz de formação humana. Então, não podemos negar a cultura campesina.

Para esclarecer o nosso entendimento a respeito da cultura, trouxemos as contribuições de alguns teóricos, considerando ser a cultura uma categoria importante para se pensar as práticas pedagógicas da educação do campo, na perspectiva de assegurar aos educandos o respeito e valorização das suas culturas e fortalecimento das identidades.

Assim, como pontuam as palavras de Geertz (1978, p. 33), com as quais comungamos, “a cultura (...) não é apenas um ornamento da existência humana, mas uma condição essencial para ela – a principal base de sua especificidad ”. E reforça sua tese afirmando “sem os homens certamente não haveria cultura, mas, de forma semelhante e muito significativamente, sem cultura não haveria homens”.

Na perspectiva da cultura como manifestação histórica, Pinto (1969) concebe a cultura como uma criação humana e destaca que a relevância maior desse entendimento é “compreender-se que a cultura é

uma manifestação histórica do processo de hominização e por isso se desenvolve coetânea com este último, até os graus superiores, em que o caráter de 'humano' se apresenta como um conteúdo de valor ético” (p.123).

Como práticas de significação, Hall (1997, p. 16), concebe a cultura como um conjunto de sistemas ou códigos de significação que conferem sentido às nossas vidas, à nossa história, às nossas lutas, às nossas ações, afinal a todas as nossas práticas. O autor complementa que esses sistemas corroboram para afirmar que “toda ação social é 'cultural', porque todas as práticas sociais expressam ou comunicam um significado e, neste sentido, são práticas de significação”.

Contrário aos padrões oficiais de cultura, Freire (1987, p. 69) defendia a ideia de que “o importante, do ponto de vista de uma educação libertadora, e não “bancária”, é que, em qualquer dos casos, os homens se sintam sujeitos de seu pensar, discutindo o seu pensar, sua própria visão do mundo, manifestada implícita ou explicitamente, nas suas sugestões e nas de seus companheiros”.

Quanto à baixa qualidade nas literacias, pode-se perceber nos resultados dos estudantes que participaram do Programa Internacional de Avaliação de Alunos – PISA, entre 2000 e 2015. Na edição de 2015, dos 72 países que participaram do Exame, conforme o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais – INEP, o Brasil ficou na 59.^a em Leitura, 63.^a em Ciências e 66.^a na Matemática. A amostra contou com 23.141 estudantes de 841 escolas, que representam uma cobertura de 73% dos estudantes de 15 anos. O gráfico, abaixo, mostra a evolução dos estudantes brasileiros, no PISA, especificamente, na leitura.



για περίπτωση των ο εκπαιδευτών, παράδειγμα. γιατί η εκπαίδευση είναι...

crita se transformaram em instrumentos frágeis, pouco valorizados e praticados pela escola, quando deveriam ser força impulsionadora do conhecimento para a prática da cidadania? Recorremos a Silva (2003) para clarificar a questão, que assim se manifesta:

o ato de ler, se criticamente feito por grandes parcelas da população, significa mais poder aos cidadãos: maior capacidade para enxergar as contradições sociais, melhores fundamentos na hora da tomada de decisões (até mesmo decisão na hora de votar nas eleições), competências mais apuradas para chegar às raízes da injustiça e da desigualdade etc. (Silva, 2003, p. 14).

É consenso que a leitura e a escrita são fundamentais no acesso aos saberes e “as competências de literacia perpassam todos os domínios escolares, sendo meios de aprendizagem, em, praticamente, todas as disciplinas” (Sousa, 2015, p. 46). Portanto, são responsabilidade de todos os professores, em qualquer área do conhecimento, em qualquer nível e/ou modalidade de ensino. Para tanto, como enfatiza Silva (2003), é necessária uma nova pedagogia, uma nova proposta pedagógica coerente e consistente entre fins e meios, teoria e prática, discurso e ação.

Destacamos com Soares (1986) que a linguagem desempenha papel fundamental, pois todo o processo educativo se desenvolve através da linguagem. A autora aponta a importância da compreensão das relações entre linguagem, escola e sociedade para a fundamentação de uma prática de ensino da língua materna, realmente competente e comprometida com a transformação social. O pensamento da autora vai ao encontro do que se espera com a leitura e a escrita nas escolas do campo.

Não poderíamos deixar de registrar a contribuição de Freire (1981), ao falar da relação mútua entre a leitura do mundo e a leitura da palavra, entre a linguagem e a realidade, entre o texto e o contexto. E enfatiza que a leitura do mundo precede a leitura da palavra. A leitura do seu mundo foi fundante para a compreensão da importância do ato de ler, de escrever, de reescrevê-lo e transformá-lo. Um exercício consciente de cidadania. Freire também fala que negar o direito do educando à linguagem culta, reconhecida socialmente, também é uma forma de marginalizá-lo. Então, é dever da escola garantir a todos o acesso a essa linguagem, como forma de empoderamento e condições de comunicação em diferentes contextos.

A teoria curricular já mostrou que o currículo está baseado na cultura dominante e se materializa na linguagem, através do código cultural. Para as crianças pertencentes à classe dominante, a decodificação e compreensão desse código é algo natural, uma vez que suas vivências familiares oportunizam o contato direto com esse código. Enquanto para as crianças das camadas populares, do meio rural, ele é abstrato, estranho, indecifrável. Não faz parte do *habitus* familiar.

Nessa perspectiva, a educação e o currículo, valorizando o capital cultural da classe dominante, asseguram o sucesso das crianças a ela pertencentes e naturalizam o fracasso das crianças das classes populares, que têm seu capital cultural nativo desvalorizado. Assim, “completa-se o ciclo da reprodução cultural. É essencialmente através dessa reprodução cultural, por sua vez, que as classes sociais se mantêm tal como existem, garantindo o processo de reprodução social” (Silva, 1999, p. 35).

Reportando-nos ao pensamento de Bourdieu (2007) sobre a teoria do *habitus*, podemos inferir que a cultura dominante introjetada no currículo como capital cultural, reifica o *habitus* dos estudantes dessa classe, vez que essa cultura é comum a eles; seus estilos de vida são próprios dessa cultura.

Além disso, as práticas escolares são calcadas nos *habitus* da classe dominante, que se distinguem dos *habitus* das classes populares pelo capital cultural, social e econômico que detêm. Em oposição, as classes populares se distinguem por carência desse capital. É ilustrativa a linguagem usada na escola, própria da norma culta padrão, que tem sido um dos fatores responsáveis pela exclusão dos alunos das classes populares. E a exclusão acontece de duas formas. Primeiro, pela padronização cultural, que não respeita outras variantes linguísticas; segundo, pela segregação à aquisição da variante de prestígio social.

São várias as situações em que os alunos chegam à escola falando a variante do seu contexto cultural, fruto de suas peculiaridades linguístico-culturais. É de responsabilidade da escola respeitá-los e valorizá-los, tendo esses estudantes o direito inalienável de aprenderem as variantes de prestígios dessas expressões. Se a escola nega esse conhecimento, é como se fechasse as portas para a ascensão social desses educandos. (Bertoni-Ricardo, 2004).

Por analogia à teoria de Bourdieu (2007), a aquisição da variante linguística, socialmente valorizada, é uma necessidade; é de uso funcionalista para as camadas populares. Usando-a com competência terão mais chances de sucesso, e o currículo escolar e as práticas pedagógicas poderão contribuir. Ter competência linguística é uma forma de distinção, bourdianamente falando, e de poder. O conhecimento científico é um *habitus* que gera distinção entre as diferentes classes sociais. Para a burguesia, ele é a confirmação da sua cultura, enquanto para as classes populares significa a possibilidade de ascensão social.

As Práticas de Leitura e Escrita: o que revelam os dados

Nossas primeiras sinalizações, a partir dos dados, revelam a necessidade da construção de um projeto de educação do campo no muni-

cípio *locus* da investigação. Das trinta e duas escolas que compõem o trabalho de investigação, em dez delas foi evidente a inexistência de um trabalho de fortalecimento da identidade cultural do campo. Em quatro dessas instituições, observou-se acentuada negação de identidade por parte dos próprios professores, em se tratando da cultura campestre. Em outras seis escolas pontuaram que os livros didáticos utilizados são muito resumidos e não retratam a realidade do contexto rural. Em cinco escolas foi ressaltado que há um fluxo de abandono temporário, pois muitos alunos vão trabalhar em fazendas da região, em épocas de plantio e colheita.

Foram registrados relatos de extrema pobreza, causa também apontada para essa evasão, pois muitos vão em busca de trabalho. Também foi constatado que não há nenhuma ação de adequação do calendário escolar, em decorrência dessa realidade, apesar de haver o amparo legal para adequá-lo. Em sete instituições os entrevistados relataram que os anos finais do ensino fundamental são considerados desinteressantes pelos alunos. Essas instituições registram alto índice de reprovação e evasão.

A restrição da literacia, somente aos livros didáticos fornecidos pelo poder público municipal, é uma segregação ao acesso a outros materiais de leitura, um desrespeito para com a cultura dos estudantes campestres, vez que os livros que são distribuídos retratam de forma exclusiva a cultura urbana. Reiteramos que, a leitura e a escrita devem valorizar a cultura dos educandos, fortalecer a sua identidade e instrumentalizá-los para lerem e escreverem os processos produtivos e culturais do/no campo. Assim, apresentamos no quadro-síntese I, as categorias estabelecidas e algumas falas dos professores

Formação de Identidade do/no Campo	Proposta Pedagógica das Escolas	Formação dos Professores	Dificuldades para trabalhar com a Educação do/no Campo
<p>“Mesmo as escolas se identificando como escola do campo não trabalham uma proposta específica para o Campo”</p> <p>“O material utilizado nessa modalidade de educação não é adequado, por não retratar, de fato, o cotidiano das pessoas e, quando fazem, é de forma generalizada e enxuta”.</p> <p>“As escolas não dispõem de uma proposta de agricultura familiar para a comunidade, que fortalecesse a identidade dessa, enquanto pertencentes ao campo”.</p> <p>“É necessário um olhar mais cuidadoso das políticas públicas acerca do homem do campo, para este estabelecer vínculo maior com sua identidade”.</p>	<p>“O Projeto Pedagógico dessas escolas está desatualizado, há quatro anos” aguarda reformulação”.</p> <p>“Os professores não participaram da elaboração da proposta pedagógica”.</p> <p>“Temos dificuldade de produzir o planejamento para que possa ser adequado à escola”.</p> <p>“A falta de planejamento dificulta o processo de ensino aprendizagem dos alunos”</p>	<p>“A maioria dos professores tem formação de nível superior, mas há necessidade de formação contínua”.</p> <p>“É urgente uma formação específica para os profissionais das séries iniciais, no intuito de corrigir problemas relacionados a leitura e a escrita, pois os alunos chegam muitas vezes ao terceiro ano sem assinar o próprio nome, evidenciando a defasagem do processo de ensino”.</p> <p>“Mesmo com formação superior temos dificuldades pra trabalhar com essa modalidade de ensino”.</p> <p>“Importante políticas de formação continuada para os professores do Campo”.</p>	<p>“Algumas dessas escolas têm alunos especiais e a angústia dos professores são falta de profissionais intérpretes, e formação específica para contribuir melhor na passagem de conhecimento para os mesmos”.</p> <p>“Faltam profissionais específicos, que atendam os alunos especiais e formação adequada para o professor saber melhor ensinar esses alunos”.</p> <p>“Rotatividade dos estudantes no período da colheita. Necessidade de adaptar o calendário para evitar abandono, e reprovação”.</p> <p>“Falta de biblioteca nas escolas. Nós profissionais recorremos ao cantinho da leitura e cantinho da matemática para superar a ausência desse espaço”.</p> <p>“Outra dificuldade é o longo percurso da escola a casa dos alunos, que chegam a ser 150 Km, muitos chegam atrasados nas aulas”.</p>

Quadro I. Categorias e síntese das falas dos professores.

Formação de Identidade do/no Campo	Proposta Pedagógica das Escolas	Formação dos Professores	Dificuldades para trabalhar com a Educação do/no Campo
<p>“É urgente a criação de políticas públicas voltadas para as escolas do Campo” (CP).</p> <p>“Os próprios professores não se identificam como pertencentes ao Campo, como os alunos vão se identificar (CP).</p> <p>“Não há atrativos no Campo, para os jovens quererem permanecer por aqui” (D).</p> <p>“Faltam políticas públicas para fixação dos jovens no Campo” (D).</p>	<p>“Praticamente, a mesma que é trabalhada na escola da cidade” (CP).</p> <p>“Não há uma proposta preparada especificamente para essa realidade” (CP).</p> <p>“A proposta não retrata a realidade do campo, além dos conteúdos serem muito resumidos. Junto com essa problemática, o não acesso as redes sociais que dificulta o trabalho de ensino” (CP).</p> <p>“Os alunos querem trabalhar com as tecnologias, as escolas não têm” (D).</p> <p>“Os professores procuram adaptar a proposta da escola urbana com a realidade do Campo” (D).“</p>	<p>“Quase todos os professores tem nível superior, mas, muitos feitos à distância, precisam de formação contínua” (CP).</p> <p>“Os professores precisam de formação voltada para as práticas pedagógicas da educação do Campo” (CP);</p> <p>“Sem uma boa formação voltada para o Campo, os professores repetem o que se faz na escola da cidade” (D);</p> <p>“A formação do educador é algo imprescindível para a qualidade da educação nesse caso o currículo voltado para demanda do campo” (D).</p>	<p>“Algumas dessas escolas têm alunos especiais e a angústia dos professores são falta de profissionais intérpretes e formação específica para contribuir melhor na passagem de conhecimento dos mesmos” (CP).</p> <p>“Nas escolas não têm profissionais nem salas de atendimento especial para as crianças que precisam” (CP).</p> <p>“Faltam especialistas para trabalhar com os alunos especiais” (D).</p> <p>“Rotatividade dos estudantes no período da colheita.</p> <p>“Falta de um calendário diferenciado” (CP),</p> <p>“Há muita evasão, repetência e reprovação por falta de um calendário voltado para as especificidades das escolas do Campo” (D).</p>

Quadro II. Categorias e síntese das falas dos Gestores (diretor (D) e Coordenador Pedagógico (CP).

Considerações Finais

Esses primeiros dados dão a dimensão do trabalho, das políticas e das práticas que precisam ser implementadas na educação do/no campo, como direito constitucional e inalienável dos povos camponeses, pelo qual vêm lutando há muitas décadas. Apesar de já existir um aparato jurídico assegurando uma educação que respeite as suas realidades culturais, o desenvolvimento de propostas pedagógicas que contemplem a diversidade e multiculturalidade do campo, em todas as suas dimensões, parece que a prática as tem negado.

No tocante as práticas de leitura e escrita, na realidade investigada, é urgente que se elabore, juntamente com os professores, uma proposta pedagógica de trabalho com essas componentes, considerando a importância das mesmas para instrumentalizar os educandos no desenvolvimento de sua literacia, sem negar suas variantes linguísticas nem o domínio da variante da norma culta, socialmente mais valorizada,

garantido seu empoderamento e distribuição justa dos bens culturais, pois a língua é um bem cultural dos mais importantes (Bertoni-Ricardo, 2007).

A falta de biblioteca e dos recursos tecnológicos, apontados pelos professores e gestores são, de fato, dificultadores para o trabalho com a literacia, porém, não impeditivos de se desenvolver as práticas leitoras e de escrita. Contudo, é necessário que os professores sejam orientados na realização dessas.

Inferimos que o fato de os próprios docentes não se identificarem com a cultura do campo faz com que não consigam desenvolver nos estudantes a relação de identidade e pertencimento com o campo, fazendo-se urgente um projeto de formação contínua para esses profissionais de modo que passem a compreender a importância do fortalecimento da identidade camponesa nas ações pedagógicas desenvolvidas nas escolas.

A necessidade de formação contínua foi ou patente tanto nas falas dos professores quanto dos gestores, pois, apesar de a maioria dos professores ser licenciada, não há uma política de continuidade da formação, por parte do município. Reiteramos que o Projeto maior dessa investigação prevê, em um de seus objetivos, a formação contínua dos professores em uma parceria universidade e município.

Em se tratando da gestão escolar, é importante que invistam na ampliação de atividades que envolvam a comunidade, no estabelecimento de parcerias para fortalecer as ações desenvolvidas na escola, e também na organização do calendário escolar, como orienta a LDB/1996 e as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, para atender às demandas reais das comunidades rurais.

Referências

Araújo, S. R. M. (2012). *Formação de educadores do campo: Um estudo sobre a experiência de formação para os monitores das Escolas Famílias Agrícolas do Estado da Bahia*. Tese de Doutorado. Salvador: Universidade do Estado da Bahia.

Bardin, L. (1995). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.

Bertoni-Ricardo, S. M. (2004). *Educação em língua materna: A sociolinguística na sala de aula*. São Paulo: Parábola.

Bourdieu, P. (2007). *A distinção: Crítica social do julgamento*. Tradução Daniela Kern; Guilherme J. F. Teixeira. São Paulo: Edusp.

Brasil, *Lei 13.005*, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Disponível em <http://www.2.camara.leg.br>. Acesso em 01/02/2017.

Brasil, *Lei 9.394*, de 24 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

Brasil, *Resolução CNE/CEB nº 1*, de 3 de abril de 2002. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo.

Caldart, R. S. (2004). Elementos para construção do projeto político e pedagógico da educação do campo. (pp. 11-31). In: *Por uma educação do campo: Contribuições para a construção de um projeto de educação do campo* (pp. 11-31). Brasília: Articulação Nacional Por uma Educação do Campo.

Chauí, M. (2003). A universidade pública sob nova perspectiva. *Revista Brasileira de Educação*, n. 24, p. 5-15, set/out/nov/dez.

Fernandes, B. M., Cerioli, P. R. & Caldart, R. S. (2006). Primeira Conferência Nacional “Por uma Educação Básica do Campo”: Texto preparatório. In M. A Gonzalez, R. S. Caldart & M.C. Molina (Org.). *Por uma educação do campo*. Petrópolis: Vozes.

Freire, P. (1987). *Pedagogia do oprimido*. (17ª ed.). Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Freire, P. (1981). *A importância do ato de ler: Em três artigos que se completam*. São Paulo: Cortez.

Gatti, B. (2002). *A construção da pesquisa em educação no Brasil*. Brasília: Plano Editora.

Geertz, Clifford. *A interpretação das culturas*. (1978). São Paulo: LTC.

Hall, S. (1997). A centralidade da cultura: Notas sobre as revoluções do nosso tempo. In *Educação e Realidade*: Porto Alegre, UFRGS, n. 2. p. 15-46. jul./dez.

Molina, M. C. & JESUS, S. M. S. A. (2004). (Orgs.). *Por uma educação do campo: Contribuições para a construção de um projeto de educação do campo*. Brasília: Articulação Nacional Por uma Educação do Campo.

Minayo, M.C.S.; Minayo-Gómez, C. (2003). Dífceis e possíveis rela-

ções entre métodos quantitativos e qualitativos nos estudos de problemas de saúde. In P. Goldenberg, R. M. G. Marsiglia & M. H. A. Gomes, *O clássico e o novo: Tendências, objetos e abordagens em ciências sociais e saúde* (pp. 117-142). Rio de Janeiro: Fiocruz.

Pinto, Á. V. (1969). *Ciência e existência*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Ribeiro, M. (2000). *Educação básica no campo: Um desafio aos trabalhadores*. Belo Horizonte: FAE/UFMG.

Santos, A. V. & Almeida, L. S. C. (2007). Perspectivas Curriculares para a educação no campo: algumas aproximações para a construção do currículo da escola dos que vivem no e do campo. In E. Ghedin & H. S. Borges, *Educação do campo – A epistemologia de um horizonte de formação*. Manaus: UEA, Edições.

Silva, E. T. (2003). *Conferências sobre leitura: Trilogia pedagógica*. Campinas, SP: Autores Associados.

Silva, L. H. (2003). *As experiências de formação de jovens do campo: Alternância ou alternâncias?* Viçosa: UFV.

Silva, T. T. (1999). *Documentos de identidade: Uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica.

Soares, M. (1986). *Linguagem e escola: Uma perspectiva social*. São Paulo: Ática.

Sousa, O. C. (2015). *Textos e contextos: Leitura, escrita e cultura letrada*. Lisboa: Editora Media XXI. Coleção: Estudos e reflexões.

Souza Filho, A. (2006). O ideal de universidade e sua missão. In J. Moll & P. Savegnani (Orgs.), *Universidade e mundo do trabalho* (pp. 173-184). Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.