



5617 - Trabalho - 39ª Reunião Nacional da ANPED (2019)
GT03 - Movimentos Sociais, Sujeitos e Processos Educativos

Educação, Modernização e a Questão da Terra
Edna Maria Querido de Oliveira Chamon - UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ
Agência e/ou Instituição Financiadora: CNPq

Educação, Modernização e a Questão da Terra

Resumo

Este trabalho busca mostrar os laços entre educação e modernização nacional e sua correlação com a questão da terra. O texto explora duas dicotomias cuja formulação representa fronteiras simbólicas fundamentais: urbano/rural e moderno/tradicional. Argumenta-se que a educação é um dos pilares fundamentais de todo processo de construção nacional e de modernização, visto que o chamado processo civilizatório passa necessariamente pela educação. O texto apresenta, também, um estudo específico sobre um programa de Educação do Campo desenvolvido em uma Universidade do interior do Estado de São Paulo. O texto sustenta que um programa de formação docente em Educação do Campo deve enfrentar o desafio de romper com o modelo urbanocêntrico de educação, privilegiar a diversidade de saberes e introduzir a marca e a especificidade do campo nos processos educativos. O estudo identitário dos formandos sobre a Educação do Campo mostra uma clivagem que opera na chave da "mudança". Essa clivagem parece organizar a construção identitária dos sujeitos sobre a formação docente, formação essa que é apontada como possibilidade de abertura/libertação para os povos do campo.

Palavras-chave: Educação. Educação do Campo. Modernização. Questão da terra.

1 INTRODUÇÃO

A modernidade - se entendermos modernidade como o paradigma sociocultural que começou a ser construído no Ocidente nos séculos XVI e XVII - trouxe em sua origem uma tensão entre regulação social e emancipação social (SANTOS, 2000). Ao mesmo tempo em que se criam os Estados Modernos (regulação), se fortalece a idéia de soberania popular (emancipação).

As relações sociais produzem espaços que são fragmentados e conflitivos, pois a intencionalidade dessas relações sociais determinam as leituras desses espaços e as ações sobre eles (FERNANDES, 2006).

Assim, tratando a questão da terra, o capital produzirá uma leitura que tende a instrumentalizar o espaço e subordiná-lo à dimensão econômica da produção. Posições contra-hegemônicas - ligadas aos movimentos sociais do campo - produzirão leituras centradas na produção da vida e da existência dos povos do campo.

A proposta deste texto é discutir a educação e as relações que ela mantém com o processo de modernização e com a questão da terra na América Latina. Para isso, o texto está dividido em três partes.

Inicialmente, é situada a questão geral da educação nos processos de construção nacional e modernização e nos processos de construção do sujeito e de sua identidade. Em seguida, situa-se essa questão da formação nacional (via processos educacionais) na América Latina e se introduz brevemente a questão da terra, pois os processos de formação nacional frequentemente se deram em redor do problema da terra. Finalmente, propõe-se uma discussão sobre a Educação do Campo no Brasil, juntando as questões da educação, da terra e da modernização do país, com base no desenvolvimento de um programa de Licenciatura em Educação do Campo de uma instituição de ensino do interior do Estado de São Paulo, procurando discutir a trajetória dessa formação, suas possibilidades e contradições.

1.1 Fronteiras e dicotomias

Ao longo dessa discussão, são destacadas duas dicotomias cuja formulação e articulação representam fronteiras simbólicas fundamentais na América Latina e para suas populações: as dicotomias urbano/rural e moderno/tradicional.

Uma observação a esse respeito. Usa-se aqui o termo fronteira em um sentido que não se limita à questão espacial, embora ela seja importante. *Fronteiras*, nesse sentido, e provavelmente em qualquer sentido, são construtos sociais e políticos. A própria ideia geográfica moderna de fronteira é um triunfo da ciência sobre o senso comum e sobre o pensamento consuetudinário, fundado nos costumes e na prática social. De fato, como nos chama a atenção o sociólogo português António Ribeiro (RIBEIRO, 2002), é possível definir uma fronteira geográfica com linhas totalmente imaginárias, determinadas por cálculos matemáticos, de modo totalmente independente de qualquer marca de lugar, como acidentes naturais. A fronteira passa a ser uma forma arbitrária, um não-lugar.

Considere-se, por exemplo, o meridiano de Greenwich, marco de referência para medidas de longitude e localização geográfica global. Uma linha arbitrária que passa pelo Observatório Real, em Londres. Mesmo nesses casos extremos e matematicamente calculados, a fronteira é marcada por relações de poder. Na Conferência Internacional do Meridiano, em 1884, nos Estados Unidos, se definiu Greenwich como base oficial (INTERNATIONAL CONFERENCE..., 1884). Nessa conferência, a França se absteve de votar e continuou usando, por vários anos o meridiano de Paris como base para referência de seus navios.

Considere-se, ainda, o Trópico de Capricórnio. No Estado de São Paulo, quando se vai de carro para a capital, pela Via Dutra, há, em determinado ponto da estrada, uma placa indicativa com os dizeres: *Aqui passa o Trópico de Capricórnio*. Novamente, não é um rio ou uma montanha que estabelece essa divisão, mas um cálculo matemático baseado em observações astronômicas.

Da mesma forma, fronteiras simbólicas se estabelecem a partir de dicotomias de caráter político, social ou econômico. É o caso do rural/urbano. Mais do que as definições legais usadas para cobranças de impostos (o IPTU ou os impostos do INCRA), a fronteira rural/urbano se constrói, no discurso hegemônico capitalista, como a separação entre o atraso e o desenvolvimento.

É comum o estereótipo do campo como uma região atrasada, cultural, econômica e socialmente. Um local no qual habitam povos ainda em estágio primitivo de desenvolvimento, não apenas de baixa escolarização, mas sem necessidade de qualquer outra escolarização, em função do tipo de atividade (agrária) que exercem.

São essas imagens que expõem a ideia dominante do campo como um espaço territorial pouco desenvolvido, desprovido da maioria dos bens materiais e simbólicos de consumo, assim como dos recursos tecnológicos. Uma ideia que se contrapõe à de cidade, na qual a maioria desses bens estão disponíveis para um consumo imediato, isto é, um local onde o desenvolvimento proporcionou a superação do estado natural. Nessa concepção de espaço geográfico dividido dicotomicamente, as imagens representativas de cidade denotam aspectos de superioridade, como formas de organização social, econômica, política e cultural da vida humana mais avançadas e que se estabelece como o modelo hegemônico de sociedade.

Também a dicotomia entre o moderno e o tradicional constrói fronteiras simbólicas. Tal como é construído, o moderno desloca a experiência do sujeito e altera a velocidade da mudança. Como argumenta Giddens (1991, p. 44), nas sociedades tradicionais

[...] o passado é honrado e os símbolos valorizados porque contêm e perpetuam a experiência de gerações. A tradição [...] é uma maneira de lidar com o tempo e o espaço, que insere qualquer atividade ou experiência em particular dentro da continuidade do passado, presente e futuro, sendo estes por sua vez estruturados por práticas sociais recorrentes.

Já na modernidade, as mudanças são infinitamente mais rápidas e abrangentes, “[...] as práticas sociais são constantemente examinadas e reformadas à luz das informações recebidas sobre aquelas próprias práticas, alterando, assim, constitutivamente, seu caráter” (GIDDENS, 1991, p. 45).

Na América Latina, particularmente, o pólo da modernidade sempre foi associado ao pólo do urbano e, automaticamente, o rural sempre esteve associado à tradição. Como é usual nessas dicotomias, um dos pólos é negativo e inferior, e outro positivo e superior. Assim, o discurso capitalista hegemônico nessas sociedades latino-americanas trata o campo como local de atraso e subordinação e, conseqüentemente, a educação associada ao campo como instrumental e voltada para a exploração do agronegócio.

2 A EDUCAÇÃO COMO PILAR DA CONSTRUÇÃO NACIONAL MODERNA

A educação é, e sempre foi, um dos pilares fundamentais de todo processo de construção nacional e de modernização, tendo centralidade tanto em seus sucessos quanto em suas violências. O chamado processo civilizatório passava (e ainda passa) necessariamente pela educação (COSTA; MUSIAL; BRANDÃO, 2015). Isso ocorreu na Revolução Francesa e em seu ideal de educação nacional, pública, gratuita e universal, cuja principal função era criar o novo sujeito-cidadão francês. Ocorreu, também, no papel que reformas educacionais profissionais tiveram em saltos modernizadores tais como na Coreia do Sul, nos anos 1990 e no governo JK, no Brasil. Em todos esses casos, a educação teve o papel central de formar os sujeitos modernos necessários à construção e ao desenvolvimento do Estado-nação.

Nesse sentido, vale destacar como a educação é um dos processos privilegiados de socialização do indivíduo. Entenda-se aqui educação em seu sentido amplo, em todas suas formas, e não apenas na forma escolar. Assim, a educação na família é a forma primária de socialização na sociedade moderna. Essa primeira socialização define-se pela imersão da criança em um mundo social, feita a partir de conhecimentos de base que servem como referência para objetivar o mundo (BERGER; LUCKMANN, 2003). A linguagem é o instrumento mediador fundamental nessa fase e que vai permitir a apropriação simbólica do mundo exterior. Essa mediação entre o social e o individual está no coração dos trabalhos de Vygotsky e da psicologia socio-histórica (OLIVEIRA, 2004; SCHNEUWLY; BRONCKART, 1985). Na medida em que intermedia as relações entre indivíduo e sociedade, a educação articula sujeitos individuais e coletivos.

Mais do que isso, a forma escolar – no sentido que Vincent, Lahire e Thin (2001) dão a essa expressão – é a forma de socialização hegemônica moderna. Nas palavras dos autores (*op. cit.*, p. 39):

As classificações escolares são classificações sociais, cujos efeitos se fazem sentir em domínios da vida social afastados do domínio escolar e que se prolongam bem além do fim da escolaridade. Se estas classificações escolares agem fortemente sobre a vida profissional, elas afetam de fato o conjunto das relações sociais e das práticas. [...] Sabe-se, sobretudo a partir dos trabalhos de Pierre Bourdieu, [...] que as classificações estabelecidas pelos sujeitos sociais entre eles têm relação de homologia com as classificações escolares (isto é, ao menos parcialmente, são fundadas sobre princípios análogos às classificações escolares).

Há, no entanto, imensos custos sociais associados a tais processos de formação e modernização: o processo de trazer o ‘bárbaro’ (entre aspas) para a ‘civilização’ (entre aspas também) nunca foi neutro. Aqui, também, a educação sempre teve papel central, separando o moderno (avançado) do tradicional (atrasado). Considere-se a catequização de populações indígenas desde o século XV, a assim chamada “missão civilizatória” do imperialismo nos séculos XVIII e XIX, os internatos compulsórios de populações indígenas no Canadá até avançados do século XX, ou mesmo as exigências educacionais vigentes para a integração de imigrantes hoje, para citar apenas uns poucos exemplos. Em linha semelhante, considere-se o papel que a educação tem até hoje em produzir uma unidade nacional específica sob o custo da reduzir diferenças socioeconômicas, culturais e linguísticas a formas desviantes ou atrasadas de vida.

Entretanto, na medida em que a educação prolifera e se diversifica, serve também para resistir aos processos de unificação nacional e às violências associadas a processos modernizadores nacionais. Seja pela afirmação da identidade cultural de grupos diversos, seja na busca por subjetividades alternativas, seja por práticas educacionais que resistem às demandas do mercado, a educação pode também ser uma forma de resistência e de luta. Cabem aqui menções à afirmação de identidades locais como os catalães e os bascos, na Espanha, e os bretões na França; à busca pela manutenção de epistemologias e formas de vida ditas “tradicionais”, como em inúmeras lutas indígenas e religiosas; ou, para um caso um pouco mais recente, ao uso de escolas como espaços de luta e resistência pelos estudantes de ensino médio do Estado de São Paulo.

Assim, a educação é indissociável dos processos de formação e modernização nacional e individual. Ao assumir essa posição central, encontra-se também no cerne das lutas políticas que são indissociáveis desses processos e que negociam identidades e diferenças, unidade e diversidade, dominações e liberdades – no mais das vezes, na chave da modernidade e do atraso.

Como se disse antes, o “problema da terra” também é central aos processos de formação nacional, notadamente, mas não exclusivamente, na América Latina. Nos processos europeus ditos paradigmáticos, o caminho para a sociedade

moderna foi entendido como um trajeto do campo para as cidades – seja no ideal da cidade renascentista, na Revolução Francesa narrada como processo urbano ou nos cercamentos da Revolução Industrial (HOBBSAWM, 1979). Capitalismo, modernidade e urbanização estiveram sempre interligados, reforçando um discurso que separa a vida rural da vida urbana, ao invés de destacar sua necessária integração.

Nos processos latino-americanos, essa relação é fortalecida pelo histórico de inserção no capitalismo pela via da exportação extrativista e agrícola, pelo histórico de alta concentração de terra nas mãos de elites rurais e pela associação entre modernidade e cultura urbana. Em outras palavras, as fronteiras do urbano/rural e do tradicional/moderno foram e continuam sendo fronteiras fundamentais nos países da América Latina e para suas populações. Reflexos desses processos se veem ainda hoje em movimentos sociais como o Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra (MST) e a Via Campesina.

Nesse contexto, pode-se perguntar: qual projeto educacional é voltado para qual projeto de modernização ou de desenvolvimento na América Latina? Ou, mais especificamente, como as fronteiras urbano/rural e tradicional/moderno se apresentam em diferentes casos e qual educação é voltada para qual tipo de integração?

Essas questões se colocam, por exemplo, na Colômbia, onde o conceito de “Educação para a Paz” propõe a educação como instrumento para a conciliação social de uma sociedade em conflito devido, entre outras coisas, a problemas de divisão territorial. Na Colômbia, a fronteira urbano/rural teve, por muito tempo, conotações de civilização/violência. A proposta de educação nesse caso é civilizar para conciliar e a educação se apresenta como processo modernizador e integrador nacional (CABEZUDO, 2017).

Essas questões também se põem na Bolívia, no Peru e em outros países com grande população indígena, nos quais o problema da educação se coloca como disputa de projetos para a modernização do campo ou para a preservação de formas de “viver bem”, advindas das epistemologias alternativas dessas populações. Aqui, o “rural” e o “tradicional” aparecem como atraso para alguns e como potencial para outros. O “viver bem” (*suma qamaña*) representa o acesso aos bens materiais, mas também a realização afetiva, subjetiva e espiritual, em harmonia com a natureza e com a comunidade dos seres humanos. Ele representa a forma de vida de populações indígenas em zonas rurais (NOVAE, 2010).

E essas questões se põem também no Brasil. Tomam-se aqui as ideias de Eliane Brum, que escreve para o El País Brasil, em seu texto “Os Silva são diferentes” (BRUM, 2014). É possível imaginar para o Brasil a modernização como um projeto de inclusão no mundo do progresso e da industrialização, no mundo do Outro e de seus signos, pela via do consumo. Essa é a metáfora da identidade como jornada (WOODWARD, 2002): sair da pobreza que eu sou, para a prosperidade que é o outro. O que muitas vezes é traduzido pelo sair do campo para a cidade. É possível também imaginar a modernização como um projeto de construção de si mesmo, um projeto no qual não se busca um viver melhor, mas um viver decente. É um projeto ligado ao lugar. Essa é a metáfora da identidade como lar ou como raiz (WOODWARD, 2002): o que eu sou é o que nós somos no lugar onde estamos. Belo Monte é o exemplo no qual essas duas visões se cruzam: é desenvolvimento e é destruição; é modernização e é luta pelo lugar e pelas raízes.

Em outra versão dessas tensões entre urbano, rural, moderno e tradicional, o campo é transformado pelo capitalismo em espaço de consumo de uma “vida campestre” mercantilizada. Nesse sentido, o turismo ecológico apresenta-se como uma nova forma de modernização do campo, em termos não-urbanísticos, mas profundamente dependente da economia urbana e das demandas de uma elite urbana disposta a aumentar seu contato com a natureza, e pagar por isso.

Esse movimento é uma marca do capitalismo e de suas formas de expansão. Em suas reflexões sobre a contracultura, Theodore Roszak (ROSZAK, 1972) alerta para um dos mais bem sucedidos mecanismos de defesa do capitalismo, que é sua capacidade de ampliar sua base ideológica, englobando formas de insatisfação, transformando-as em aliadas ou descaracterizando-as como manifestações de contestação. Roszak cita como exemplo as festas em cemitérios de automóveis nos EUA. Elas existiam inicialmente como contestações culturais, como formas de revolta, de grupos marginais dentro do sistema. Viraram moda entre ricos e grã-finos, perdendo sua força de contestação de valores. Há um belo filme, de 1966, *The Chase* (Caçada Humana), com Marlon Brando, Robert Redford e Jane Fonda, que mostra bem esse fenômeno. O ato perde sua significação original, é esvaziado de seu conteúdo contestatório e transformado em item de moda e de consumo.

3 A EDUCAÇÃO DO CAMPO E SEUS DESAFIOS

No caso brasileiro, essas complexas relações entre educação, modernização e terra deságuam nas propostas de Educação do Campo. Como já indicado anteriormente, dá-se destaque à forma como esses processos aparecem no cotidiano de populações rurais em geral e nas dificuldades que vivenciam pela associação que é feita entre seus modos de vida e formas “tradicionais” ou “atrasadas”, buscando desviar o foco dos importantes movimentos sociais atuantes no país nessa luta.

Com efeito, nesses casos de tensão urbano/rural, a fronteira estabelecida é aquela que coloca o rural como lugar de atraso. Assim, o atraso não está nas regiões onde o agronegócio explora a terra de forma intensiva e altamente tecnológica. Essa é a região na qual se associa rural a moderno. A região do atraso, associada ao conceito de tradicional, é a região da agricultura familiar, da agricultura de subsistência, da agroecologia e de todas as formas alternativas de agricultura. O próprio nome “agriculturas alternativas” já é uma submissão a essa maneira de pensar o moderno, porque se dá por referência à forma de produção do agronegócio, que é tida como a forma nominal ou forma primeira de produção – a forma moderna. As propostas do capital, como sistema hegemônico, apontam para uma educação instrumental que permita a exploração capitalista do conhecimento que se tem sobre a natureza. Uma proposta contra-hegemônica aponta para o conhecimento e a transformação da natureza para o bem-estar do ser humano.

O debate educativo para o campo, portanto, não pode ser política e ideologicamente neutro, visto que vai representar uma dessas propostas. A busca de uma educação libertadora, voltada para a totalidade do ser humano, implica necessariamente que os conceitos capitalistas de eficiência e produtividade sejam rejeitados como base para uma Educação do Campo.

Pensar a Educação do Campo impõe vários desafios (AUTOR, 2014). Antes de mais nada é preciso pensar o próprio campo como a conjunção de territórios imateriais (produção de conhecimento, identidade, cultura) e de territórios materiais (produção da vida e de seus meios). É preciso, assim, ver a Educação do Campo como conceito que vai além da dimensão escolar, reconhecendo e valorizando as diferentes dimensões formativas presentes nos processos de produção social nos quais estão envolvidos os sujeitos do campo. É, assim, um projeto que se articula com o social e o econômico, com a formação do homem e o processo de produção da vida. Como bem sintetiza Fernandes (2006, p. 29): “[...] enquanto o agronegócio organiza o seu território para a produção de mercadorias, dando ênfase a esta dimensão territorial, o campesinato organiza o seu território para realização de sua existência [...]”.

Entre os desafios que se apresentam à Educação do Campo, o primeiro é o de escapar do modelo urbanocêntrico, que reproduz para o campo os modos de ser e conhecer da cidade. Esse é, talvez, o desafio essencial, aquele de um pensar

autônomo do campo.

O segundo desafio é o de ser capaz de transferir para a educação em geral as experiências particulares desenvolvidas nas várias realizações concretas de Educação do Campo promovidas pelos movimentos sociais e outros sujeitos coletivos. Esse é o desafio de tomar o discurso da educação para os sujeitos do campo e apresentá-lo como proposta contra-hegemônica.

Um terceiro desafio é o de conjugar os diferentes saberes: aqueles construídos no campo e aqueles construídos ao longo da história pela humanidade. Saberes de ação e saberes de conteúdo. Esse é o desafio de construir alternativas ao conhecimento científico que não excluam o já conhecido, mas que deixem espaço a outras formas de saber e conhecer, fruto da experiência e da vida dos povos do campo.

De fato, a construção desse conhecimento outro, socialmente elaborado, que integre a experiência e a vida, se dá no terreno do conflito entre dois discursos: um discurso liberal hegemônico de uma educação instrumental para o campo; e um discurso pensado a partir do campo para a produção da vida no campo, e que se quer contra-hegemônico para, opondo-se ao primeiro, tornar-se hegemônico a seu turno. É dentro de tal conflito que é construída a formação para a Educação do Campo que se propõe aqui analisar.

4 ASPECTOS METODOLÓGICOS

Analisa-se aqui aspectos de uma formação de Licenciatura em Educação do Campo oferecida por uma Universidade localizada no interior do Estado de SP. Essa Licenciatura em Educação do Campo oferecida é uma formação de professores para a docência no ensino fundamental e médio em Educação do Campo, orientada para a atuação em escolas rurais do Estado de São Paulo.

A técnica usada foi da análise de respostas livres a uma questão aberta: “O que a formação significa para você?”. As respostas foram submetidas a uma análise automática de textos por meio do software ALCESTE[®], que permite uma análise de coocorrências dentro do texto. Essa análise busca identificar os “mundos lexicais” nos discursos analisados (REINERT, 1993), isto é, conjuntos de ocorrências simultâneas dentro dos enunciados de um *corpus*. A organização desses mundos lexicais pode informar sobre as condições de produção de um discurso.

Assim, a análise proporcionada pelo método ALCESTE[®] não busca (e não poderia) o sentido do texto, mas uma organização particular dos elementos que o constituem. Essa organização, apresentada na forma de classes de enunciados obtidas a partir de técnicas estatísticas (especificamente uma Classificação Hierárquica Descendente - CHD), pode, no entanto, auxiliar o pesquisador na análise temática dos textos.

Assim, a partir das classes de palavras/enunciados obtidas com auxílio do software, foi possível identificar grandes linhas temáticas no discurso dos professores em formação na Licenciatura em Educação do Campo.

4.1 A Licenciatura em Educação do Campo

A Licenciatura em Educação do Campo destina-se à formação inicial de professores, jovens e adultos do campo, cuja área do conhecimento abrange as disciplinas Ciências da Natureza e Matemática, para atuarem nas escolas do campo situadas no Vale do Paraíba Paulista, e conta com alunos vindos dos municípios paulistas de Taubaté, Tremembé, Cunha e Natividade da Serra.

A organização curricular fundamenta-se no regime de alternância entre Tempo-Escola, que ocorre na Universidade, e Tempo-Comunidade, que ocorre em espaços de origem dos alunos, tendo em vista a articulação intrínseca entre educação e realidade específica dos povos do campo.

O curso é dividido em fases presenciais (semelhantes aos cursos de semestres regulares), com carga horária total prevista de 3600 horas-aula, integralizadas em oito etapas de curso, sendo 1600 horas-aulas dedicadas ao Tempo-Escola e 2000 horas-aulas dedicadas ao Tempo-Comunidade. A instituição conta com infraestrutura a ser empregada pelas atividades do Tempo-Escola nos períodos de recesso escolar, desenvolvidas nos meses de janeiro e julho, consistindo em dormitórios, refeitórios, salas de aulas, laboratórios didáticos e de informática, e biblioteca universitária (AUTOR, 2015).

A formação no programa de Educação do Campo articula os saberes da experiência em uma dinâmica ação-reflexão-ação, para abranger todas as fases e tempos do curso. Nessa perspectiva, a Universidade tem a oportunidade de exercer, além de seu papel de formação e ensino, atividades de pesquisa e extensão, buscando atender à necessidade de formação, e à possibilidade de geração de conhecimento didático-científico-pedagógico.

A região na qual a licenciatura acontece passou por um processo de transformação em zona turística, mantendo ainda características rurais. Que tipo de formação se propõe nesse caso? Qual é o processo modernizador que se quer privilegiar?

Uma resposta possível é uma formação profissionalizante para o circuito turístico. Isso se justificaria pela inserção da região em uma lógica econômica que explora, ainda que de forma instrumental, suas potencialidades.

Outra possibilidade é uma formação civilizadora, que cria cidadãos modernos, demandantes de direitos e consumidores da nova classe C, o que remete à ideia de inclusão no mundo moderno pela via do consumo, já mencionada.

Uma terceira possibilidade é uma formação a qual se chamará “do campo”, voltada ao problema da terra na política nacional; voltada aos saberes, necessidades e identidades de populações que vivem em áreas rurais.

Esse grupo de alunos é formado por jovens e adultos que vivem na área rural em cidades da região de abrangência do curso. O grupo iniciou suas atividades em janeiro de 2013, com 60 alunos, e concluiu em março de 2017, com 45 alunos. Esses 45 alunos compõem o grupo estudado.

5 RESULTADOS E DISCUSSÕES

5.1 Caracterização do grupo

O grupo é composto por 45 estudantes, em sua maioria por mulheres (35 indivíduos). Pouco mais de metade dos alunos

(25 indivíduos) são solteiros; o grupo apresenta 29 indivíduos com idade até 30 anos, e apenas seis com menos de 20 anos.

A quase totalidade do grupo estudado (41 alunos, cerca de 90% do grupo) tem renda familiar até três salários mínimos, e quase um quarto do grupo (11 alunos) tem renda familiar até um salário mínimo.

Trata-se, nesse sentido, de um grupo com idade superior e renda inferior a seus equivalentes em formações urbanas (GATTI; BARRETO, 2010), o que é uma marca da situação da Educação do Campo.

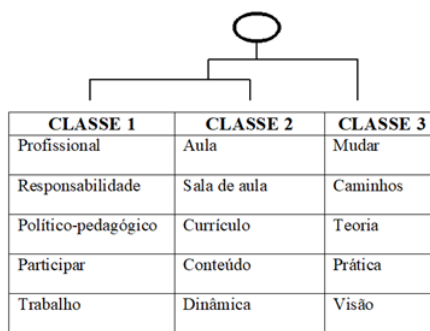
5.2 A Formação em Educação do Campo

As respostas à questão indutora “O que a formação significa para você?” produziram o *corpus* que forma o texto analisado com o auxílio do software ALCESTE. O software identificou um conjunto de 122 unidades de contexto elementar (u.c.e) que foram agrupadas a partir de uma medida de proximidade lexical, gerando três classes de discurso. Uma representação visual dessa distribuição consta na Figura 1, que é uma CHD das palavras do texto, na qual se percebe distribuição das palavras características de cada classe. Apenas as palavras mais significativas de classe estão apresentadas.

Nota-se, assim, que a análise automática realizada procedeu a uma primeira grande partição entre a classe 3 e o conjunto de classes 1 e 2, e, então, prosseguiu a classificação descendente. A análise dos conteúdos apresentados em cada uma das classes, a partir de uma retomada de leitura do texto original, permite “nomear” cada classe com base na especificidade do contexto de cada discurso.

Essa primeira divisão pode ser interpretada a partir da existência de duas grandes linhas temáticas: uma primeira linha, representada pelas Classes 1 e 2, relacionada às questões de conteúdo pedagógico e profissionalidade docente; e uma segunda linha, representada pela Classe 3, marcadamente ideológica, indicando a função da educação como motor de mudança.

Figura 1- Classificação Hierárquica Descendente do *corpus* de respostas relativo à pergunta indutora: “O que a formação significa para você?”



Fonte: o Autor. Adaptação dos resultados do programa ALCESTE

Verifica-se, então, que o conteúdo da Classe 1 está relacionado aos diversos ambientes sociais aos quais os sujeitos estão conectados, transitando e participando de maneira ativa. Por meio de uma releitura do texto original, percebe-se que esse conteúdo está relacionado com a história de vida de tais sujeitos, uma história que vem se “desenrolando” ao longo de um tempo histórico, interconectada com os contextos familiares, comunitários e escolares. Ao desvelamento dessa rede intrincada de elementos interdependentes, que caracteriza a Classe 1, atribui-se o rótulo “Contextos”.

De maneira análoga, na Classe 2 relaciona-se à formação em si, seu conteúdo e sua dinâmica. Trata-se aqui de uma visão partilhada com outros grupos em formação, na qual questões pedagógicas se apresentam enquanto forma e conteúdo dos processos em sala de aula. Pode-se interpretar essa classe a partir de uma ancoragem do tipo psicossociológico, na qual as representações do grupo tem seus conteúdos inscritos na forma como os indivíduos se situam simbolicamente com respeito às relações sociais e divisões posicionais próprias de um campo social (no sentido de Bourdieu) dado (DOISE, 1992). A essa classe atribui-se o nome “Formação”.

Finalmente, a Classe 3 caracteriza o conjunto de conteúdos das falas dos sujeitos relativos à mudança e ao conflito entre propostas de educação. As questões de teoria e prática, que sempre estão presentes nas discussões sobre educação, aparecem aqui associadas (quando se retoma o texto original) aos modos de vida do campo, que trazem marcas distintas e em oposição às formas propostas pelo capital. Mais especificamente, os formandos falam em buscar outros caminhos para a educação, uma outra visão, uma mudança. A essa classe atribui-se o nome “Mudança”.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sinteticamente, pode-se argumentar sobre o papel ambíguo que a educação apresentou dentro do processo de modernização, responsável – como já foi dito – por seus avanços e por suas violências. A articulação das articulando ideias de educação com a construção dos conceitos de modernização e progresso mostra as armadilhas que esses conceitos podem apresentar. Esses são temas antigos na história da América Latina, mas recentes do ponto de vista acadêmico. São temas necessários à compreensão de nossa realidade educacional e de desenvolvimento, e também fundamentais para lutar no sentido de transformação dessa realidade.

Nesse contexto, a Educação do Campo oferece uma proposta educativa ampla e articulada, embora não isenta de contradições em suas realizações concretas. Enfrenta, em seu avanço, importantes desafios em sua luta para afirmar o direito dos povos do campo a pensar e a definir a educação a partir de seu lugar, de sua cultura e de suas necessidades.

A formação docente tem um papel fundamental nesse processo. Os professores são atores centrais nas ações de diversificação de saberes, de introdução da experiência no desenvolvimento da aprendizagem e de difusão de novas práticas pedagógicas e de um novo pensar para a educação.

Referências

AUTOR, 2015. A ser incluído.

AUTOR, 2014. A ser incluído.

BERGER, Peter Ludwig; LUCKMANN, Thomas. **A construção social da realidade**. Tratado de sociologia do conhecimento. 23 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

BRUM, Eliane. **Os Silva são diferentes**. Lula e Marina, os dois fenômenos políticos mais fascinantes da história recente, são filhos de Brasis que se desconhecem. El País, Edição Brasil, 01 set. 2014. Disponível em <http://brasil.elpais.com/brasil/2014/09/01/opinion/1409578464_024733.html>. Acesso em 14 jul. 2017.

CABEZUDO, Alicia. Colombia: "El proceso de Paz es de todos". **Culture of Peace News Network**. Disponível em <<http://cpnn-world.org/new/?p=4371>>. Acesso em 14 jul. 2017.

COSTA, Vânia A.; MUSIAL, Gilvanice B. da Silva; BRANDÃO, Nágela A. Desafios na construção da escola do campo. **Educação em Perspectiva**, Viçosa, v. 6, n. 2, p. 317-336, jul./dez. 2015.

DOISE, Willem. L'ancrage dans les études sur les représentations sociales. **Bulletin de psychologie**, XLV, 405, 189-195, 1992.

FERNANDES, Bernardo Mançano. Os campos da pesquisa em Educação do Campo: espaço e território como categorias essenciais. In MOLINA, Mônica Castagna (Org.). **Educação do campo e pesquisa**. Questões para reflexão. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006. p. 27-39.

GIDDENS, Anthony. **As consequências da modernidade**. São Paulo: UNESP, 1991.

HOBBSAWM, Eric J. **As Origens da Revolução Industrial**. São Paulo: Global, 1979.

INTERNATIONAL CONFERENCE HELD AT WASHINGTON FOR THE PURPOSE OF FIXING A PRIME MERIDIAN AND A UNIVERSAL DAY, 1884, Washington. **Protocols of the Proceedings**. Washington, D.C.: Gibson Bros., Printers and Bookbinders, 1884. Disponível em <<http://www.gutenberg.org/files/17759/17759-h/17759-h.htm>>. Acesso em: 14 jul. 2017.

NOVAE. **Bolívia. 25 postulados para entender o "Viver Bem"**, 2010. Disponível em <<http://www.novae.inf.br/site/modules.php?name=Conteudo&pid=1452>>. Acesso em: 14 jul. 2015.

OLIVEIRA, Maria Kohl. **Vygostky**. Aprendizado e desenvolvimento. Um processo sócio-histórico. 4. ed. São Paulo: Scipione, 2004.

REINERT, Max. Les "mondes lexicaux" et leur "logique" à travers l'analyse statistique d'un corpus de récits de cauchemars. **Langage et société**, n. 66, p. 5-39, 1993.

RIBEIRO, António Sousa. A retórica dos limites. Notas sobre o conceito de fronteira. In: SANTOS, Boaventura de Souza (org.). **A globalização e as ciências sociais**. São Paulo: Cortez, 2002. p. 475-501.

RIBEIRO, Marlene. Pedagogia da alternância na educação rural/do campo: projetos em disputa. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.34, n.1, p. 27-45, jan./abr. 2008.

ROSZAK, Theodore. **A contracultura**. Petrópolis: Vozes, 1972.

SCHNEUWLY, Bernard; BRONCKART, Jean-Paul (eds.). **Vygotsky aujourd'hui**. Lausanne: Delachaux & Niestlé, 1985.

VINCENT, Guy; LAHIRE, Bernard; THIN, Daniel. Sobre a história e a teoria da forma escolar. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 33, p. 7-47, jun. 2001.

WOODWARD, Kath. **Understanding Identity**. 1. ed. London: Arnold, 2002.