



ANPEd - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

14296 - Painel Temático - 41ª Reunião Nacional da ANPEd (2023)

ISSN: 2447-2808

Painel Temático

PROSAS DO CAMPO E SABERES LOCAIS: NARRATIVAS DE SUJEITO/AS CAMPESINOS/AS EM CARTAS E MEMORIAIS

Ana Cristina Nascimento Givigi - UFRB – UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA

Ana Cristina Nascimento Givigi - UFRB – UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA

Marta Genú Soares - UEPA - Universidade do Estado do Pará

Tiago Tendai Chingore - UEPA - Universidade do Estado do Pará

Sandra Maria Gadelha de Carvalho - UECE - Universidade Estadual do Ceará

José Ernandi Mendes - UECE - Universidade Estadual do Ceará

Resumo: O painel discute a importância dos saberes locais e o contributo para a emancipação do aluno do campo. Fundamenta a necessidade de institucionalização dos saberes locais na escola. Os movimentos sociais do campo em luta pela educação pública geraram um marco regulatório para a educação básica no campo e para as licenciaturas na universidade (SILVA, 2018; ARROYO, 2007). A disputa é acirrada, uma vez que a história da modernidade é marcada pela monocultura do conhecimento científico, que deslegitima qualquer forma de conhecimento e de saber que não seja produzido sob os parâmetros da ciência. Uma diversidade de sujeitos se lança à disputa por um projeto emancipatório no campo complexificando a produção científica. Na teoria da ecologia de saberes se estimula a pluralidade de saberes para o diálogo, que passa pela reafirmação dos saberes locais. A inclusão dos conteúdos locais impulsiona espaço de convivência dos saberes, local e universal. Questões paradoxais, motivadas pela materialidade do sujeito, referenciada na classe, raça e gênero, trazem mediações produtivas à elaboração teórica na educação do campo. Estas intervenções vêm de camponesas negras, a partir de cartas autobiográficas que, por meio de outros regimes de saber apontam para o privilégio epistêmico da branquitude, na produção teórica da educação do campo, e assinalam os saberes constituídos pelo legado ancestral feminino no campo e pelas lutas do campesinato negro (LABOURNE, 2017; SLENES, 2011; GOMES, MACHADO, 2015). Um olhar atento ao saber local produzido pela formação de docentes de licenciatura em educação do campo através de memoriais nos insta à reflexão formativa de educadores/as, na medida em que recupera suas narrativas de vida, escolarização, trabalho e lutas. As análises apontam para uma autoconsciência formativa na perspectiva da educação do campo (THOMPSON, 1995; BENJAMIM, 1987; FREIRE, 2013). As narrativas em cartas e memoriais indicam a necessidade de rompimento com qualquer perspectiva de monocultura, própria aos latifúndios e ao agronegócio, para desenvolvimento

do saber local. O referencial teórico ancorado em teorias de Boaventura de Sousa Santos (1997), Castiano (2013), Geertz (1997) conclui que o diálogo entre a cultura tradicional local com a cultura da escola elimina a dicotomia entre o local e o universal e o tradicional e o moderno e cria bases para os debates que fazem da educação do campo este lugar de prosas entre os/as camponeses/as e os movimentos e grupos em que estão inseridos/as.

Palavras-chave: Educação do campo; Cultura; Saberes locais; Cartas autobiográficas; Memoriais

Os saberes locais como contributo para a emancipação na educação campo

Marta Genú Soares. Universidade do Estado do Pará (Barsil).

Tiago Tendai Chingore. Universidade Licungo (Moçambique).

Palavras-chave: Currículo; Cultura; Saberes locais.

Nota Introdutória

O texto focaliza o estudo sobre os saberes locais e seu contributo para a emancipação do aluno na educação do campo. O objetivo é reflectir sobre a inclusão dos saberes locais no currículo. O estudo dos saberes locais tem importância na atualidade porque eles estão ligados à cultura, ou seja, às temáticas específicas da vida cotidiana dos alunos. Pela sua estreita ligação com a cultura, são integrados na escola com o intuito de revitalizar a cultura e dinamizar o processo de ensino e aprendizagem articulando escola e comunidade.

A tendência de integrar a cultura autóctone para trazer na prática educativa faz com que o currículo abra espaços para a reflexão das temáticas específicas locais da vida das comunidades. No contexto atual, a escola se interessa, para sustentar a sua prática educativa, pela sua inserção na comunidade e pelo reconhecimento de saberes nela localizados. O interesse pela comunidade objetiva estabelecer as relações de diálogo entre a própria comunidade e a escola, entre os saberes locais das comunidades e os saberes universais, a exemplo de diferentes culturas e países com os quais avaliamos os saberes locais, para o desenvolvimento da prática educativa. É a partir dessa visão que se define como objetivo deste texto a análise dos “saberes locais” para a sua inserção na escola.

Os saberes locais se constroem nas comunidades e podem ser temas transversais aos currículos. Eles são um conjunto de conhecimentos, práticas, atitudes, habilidades e experiências que se partilham no cotidiano. Os saberes locais transmitidos, hoje, nas escolas

têm sua relevância para aprendizagem e o seu significado cultural. Essa relevância não só se registra no ensino, mas também na política, na agricultura, na saúde e na cultura.

É a partir das culturas que as reflexões em torno dos saberes locais e sua articulação na escola começaram a dominar os dois âmbitos: o filosófico e o educacional, nesses âmbitos porque articulam as questões do saber. Ao se cruzarem, se relacionam na definição dos currículos nacional e local. A filosofia intervém para questionar os critérios de produção e disseminação do saber, a natureza, o valor do saber e o tipo de saber que a escola tende a socializar para tornar a aprendizagem dos alunos mais relevante e eficaz. A Educação preocupa-se em conceber currículos não só meramente técnicos ou monoculturais, mas também, que abranjam as esferas sociais e culturais, e aplicá-los, pois que, sendo o conhecimento curricular universal, contém em si os saberes locais carregados de identidade e pertença.

Perspectiva teórica metodológica, condições e possibilidades de legitimação dos saberes

O pressuposto defendido é de escutar a tradição e situar-se nela, o que constitui um caminho para encontrar estatuto axiológico da cultura autóctone. Esse pressuposto é legítimo nas práticas educacionais e exprime implicitamente a necessidade de conciliar o científico e o cultural como forma de criar um espaço para a cultura local. Portanto, situar-se na tradição é uma estratégia epistemológica para revitalizar e integrar os saberes locais. Ao escutar-se a cultura autóctone tem-se como objetivo reconhecer o valor dos saberes locais no universo do saber escolar.

Nesse contexto, a abordagem sobre os saberes locais não é totalmente uma coisa nova no sistema escolar. O currículo colonial já previa a integração dos saberes locais. E a partir desta perspectiva, os antropólogos missionários discursavam em volta dos saberes locais, das culturas locais e das línguas locais. Porém, os objetivos e métodos pautavam-se no processo de evangelização e dominação portuguesa.

A cultura local era tomada como uma questão estratégica para converter e assimilar os africanos, por exemplo, e para os países colonizados. A intenção era usar os saberes locais para realizar com facilidade o processo de colonização e de conversão. O exemplo de Moçambique, o primeiro trabalho realizado por missionários ligados aos saberes locais foi o estudo etnolinguístico. Este trabalho consistiu em estudar as línguas locais para traduzir a Bíblia, o que também aconteceu com a etnia Wai Wai no noroeste paraense no Brasil que teve a Bíblia traduzida com a mesma finalidade de conversão daquele grupo pelos missionários americanos.

O termo “cultura local” refere-se às diferentes maneiras pelas quais os grupos sociais vivem e dão sentido às circunstâncias e às condições de sua vida. Essas maneiras constituem a base dos saberes locais. Assim, é cultura local o conjunto de processos históricos coletivos vividos no cotidiano. Segundo Giroux (1997, p. 167) “os homens formam seus pressupostos e intenções dentro das estruturas fornecidas por seu repertório cultural”.

O conceito de cultura concebido conforme o modelo exposto acima será repetido várias vezes para justificar que ela é o fundamento dos saberes locais como conjunto de traduções de vida concreta dos indivíduos. A cultura deve ser um dos eixos fortes na construção de um currículo, sobretudo quando se trata de um currículo que queira atender aos contextos locais e regionais. Ela é o fruto de construção humana. A cultura nasce com o

espírito humano. Nela estão inscritos os saberes locais.

A escola ao socializar o conhecimento difunde a cultura. Assim, a cultura tem que ser reconhecida, respeitada e resgatada para a escola. O reconhecimento, o respeito e o resgate da cultura, sobretudo, a cultura local, visa reduzir o distanciamento entre a cultura universal e a cultura autóctone do aluno, como defendeu Paulo Freire em seus círculos de cultura “com a sistematização de um processo de aprendizagem em que fica definido que o *lócus* da aprendizagem é o Centro de Cultura, e o espaço do conhecimento e leitura do mundo é o Círculo de Cultura” (SOARES, 2018, p. 415).

A noção do local não se refere apenas ao espaço localizado geograficamente, mas aos discursos educativos produzidos por pessoas duma determinada comunidade. Refere-se aos discursos de pertença comunitária que desempenham uma função na educação dos jovens da mesma comunidade. O conceito de pertencimento tem sido elucidativo quando se trata dos saberes locais e significativos para a emancipação humana, posto que possibilite a compreensão do sujeito de si mesmo no contexto com o seu igual e com o outro e o conhecimento “emerge da realidade concreta e da situação existencial do sujeito e do coletivo que pertence” (SOARES, 2018, p. 422).

Teodoro (2003), discute a problemática do local e do global. Ele entende que a preocupação dos sistemas educacionais é definir as identidades locais entendidas como responsáveis na produção de discursos comunitários não no sentido geográfico, mas no sentido de uma pertença a certas comunidades discursivas.

No contexto de discurso localista abre-se um espaço para a heterogeneidade e complexidade. Mas, um discurso é considerado local quando tem um carácter regional e caracteriza os falantes de uma determinada comunidade ou cultura situada no espaço. Melhor, o discurso é localista quando é produzido nas comunidades locais e tem uma referência ao desenvolvimento regional.

Todo discurso que se focaliza em volta dos saberes locais é um discurso etnográfico, pois é uma descrição da cultura. É um discurso que se centraliza na cultura tradicional autóctone onde os saberes locais se enraizam. Esse tipo de discurso descreve como um determinado povo dá sentido à sua vida, como se relaciona e quais as prescrições morais aceites. Geertz (1997) afirma repetidas vezes que toda a Etnografia funciona à luz do saber local, ainda sustenta que para um etnógrafo “as formas de saber são sempre e inevitavelmente locais, inseparáveis de seus instrumentos e de seus invólucros” (GEERTZ, 1997, p. 10). Por outro lado, o autor analisa vários fenômenos culturais de diversos povos para mostrar que os saberes locais se manifestam “através de uma série de formas simbólicas facilmente observáveis, um repertório elaborado de designações” (GEERTZ, 1997, p. 95).

Contudo, ele entende que o mundo é um palco onde os atores fazem as suas construções culturais. Essas construções caracterizam a maneira como cada povo vive, convive e representam o universo dos saberes locais. Por isso, todo o universo de saberes, como: os direitos costumeiros, os mitos, as religiões, as línguas, a agricultura, a arquitectura, a música, as artes, a literatura, artesanato, a pintura, os fenômenos socioculturais, a economia, a imaginação, a moral e a política têm a sua origem na localidade.

As teses que procuramos defender são: com o resgate da cultura local na escola pode-se diminuir a marginalização da cultura do aluno, assentar o aluno na sua cultura e reduzir a distância entre o saber universal e o saber local através da cooperação entre eles. A escola deve pautar pelo reconhecimento da diversidade cultural, das culturas locais e os saberes nelas veiculados. Nesta razão articulada com a experiência da docência vê-se uma necessidade de acasalamento entre os saberes culturais locais com os saberes curriculares para

tornar a prática pedagógica mais “próxima” do aluno.

Este pressuposto fundamenta-se em Geertz (1997) que constata que todos os fenômenos sociais, políticos, jurídicos, culturais são fenômenos locais. Este autor analisa de forma comparativa os fatos antropológicos e as leis jurídicas e afirma que “a navegação, a jardinagem, e a poesia, o direito e a etnografia também são artesanatos locais: funcionam à luz do saber local” (GEERTZ, 1997, p. 249).

Ainda alargando mais esta justificativa incorpora-se a crítica social e epistemológica que Lyotard (1989) desenvolve sobre a Modernidade. A crítica à Modernidade caracteriza-se pela descrença às grandes narrativas. Essa descrença pôs em crise o modelo da racionalidade científica universal e criou um espírito voltado para as racionalidades locais.

Por seu turno, Castiano (2013), considera que as “condições e as possibilidades de sucesso, na sua exportação/importação e legitimação para outros locais culturais, não dependem somente da sua *epistemicidade* (capacidade de resistência à prova, à justeza, sua aplicabilidade tecnológica e performativa), mas também e, sobretudo, das condições da historicidade do sujeito produtor deste saber” (CASTIANO, 2013, p. 13).

Na mesma argumentação, Boaventura de Sousa Santos (1997) defende a crise do paradigma dominante. Crise esta que se caracteriza pela interação de pluralidade de condições sociais e teóricas¹. Estas críticas pretendem trazer, à luz da razão, a simbiose entre o conhecimento escolar e o saber tradicional local enraizado na cultura e no sujeito.

Na verdade, a inclusão dos elementos das culturas locais facilita uma aprendizagem que leve o aluno a executar as atividades que lhe permitam resolver os problemas do seu dia a dia. Com a institucionalização dos saberes locais na escola, resolver-se-ia o problema da exclusão da cultura do aluno.

Alguns pensadores como James Africanus Beale Horton (1868) e Edward Wilmot Blyden (1857) contestavam a questão da inferioridade dos africanos. Estes pensadores começaram a refletir sobre os programas do ensino com o intuito de transformá-los em programas inclusivos. Eles estavam preocupados em construir um currículo que introduzisse as aprendizagens relevantes para as sociedades africanas.

A ideia era fundar escolas que pudessem contextualizar as condições específicas do continente. Enquanto Horton (1868) defendia a necessidade de as línguas africanas serem escritas e ensinadas na escola e a complementaridade do ensino geral com o ensino técnico profissional, Blyden (1857) desenvolvia, em primeira mão, a ideia de “revitalização da cultura dos africanos” (CASTIANO ET al., 2005, p. 202).

Segundo Castiano, Horton sugeria um currículo virado às condições locais dos africanos. De facto, “quanto ao currículo, ele ‘abria a mão’ para que os alunos, para além de aprenderem a ler, escrever e contar, também tivessem algumas matérias ou mesmo disciplinas que se julgassem adequado às condições regionais” (CASTIANO et. al., 2013, p. 199).

Por outro lado, Blyden reconhecia o valor de cada cultura e as diferenças culturais. Ele era de opinião que cada cultura tivesse que se desenvolver sem influência negativa de outras culturas, pois constatava que a cultura europeia socializada pela educação colonial sufocava e até destruía as culturas locais africanas, o que se reproduz na educação quando se invisibiliza a educação do campo, a cultura campesina.

Considerações Finais

Para que tenhamos uma educação que responda as condições locais e universais, objeto de nossos estudos e ação de internacionalização é preciso submetê-la ao projeto educativo ligado a realidade local. Isto é, um projeto que agrega duas ideias e valores essenciais, a saber: unidade e diversidade ou ainda unidade na diversidade. Os programas curriculares devem ser adotados segundo a realidade das comunidades onde a escola está inserida. As atividades cotidianas têm um caráter educativo à medida que exigem ao aluno um exercício mental. Reapropriando as culturas, o aluno constrói pertencimentos e autonomia, quando pode cultivar o espírito da interculturalidade. Na recolha e legitimação de conteúdos sobre os saberes locais há que se priorizar a realidade vivida ou cultura local. Só assim, se pode falar do diálogo entre a cultura tradicional local com a cultura da escola. Aliás, a convivência das duas culturas elimina a dicotomia entre o local e o universal; o tradicional e o moderno.

REFERÊNCIAS

CASTIANO, José P.; NGOENHA, Severino Elias. **A Longa marcha duma “educação para todos” em Moçambique**. 3ª edição. Maputo: Publifix Ltda, 2013.

CASTIANO, José P. **Os saberes locais na Academia**: condições e possibilidades da sua legitimação. Maputo: Universidade Pedagógica/CEMEC, 2013.

GEERTZ, Clifford. **O saber local**: novos ensaios em antropologia interpretativa. Tradução de Vera Mello Joscelyne. Petropolis: Vozes, 1997

GEERTZ, Clifford. **A Interpretação das Culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 1989.

GIROUX, Henry A. **Os professores Como Intelectuais**: rumo a uma Pedagogia Crítica da Aprendizagem. Tradução de Daniel Bueno. Porto Alegre: Artmed, 1997.

LYOTARD, Jean-François. **A Condição Pós-Moderna**: trajetos. Lisboa: Gradiva, 1989.

MOREIRA, António Flávio; SILVA, Tomaz Tadeu (orgs.), **Currículo, Cultura e Sociedade**. São Paulo: Cortez, 2002.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Um Discurso sobre as Ciências a uma Ciência**. 9ª ed. Porto: Afrontamento, 1997.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Introdução a uma ciência pós-moderna**. 4ª ed. Rio de Janeiro: Graal, 2003.

SOARES, Marta Genú. Concepção e ação curricular nas obras de Paulo Freire. **Educação e Cultura Contemporânea**, v. 15, p. 411-429, 2018.

TEODORO, António. **Globalização e Educação: Políticas Educacionais e Novos Modos de Governança**. Porto: Afrontamento, 2003.

Cartas Negras de/na Terra: branquitude e a produção teórica na educação do campo

Ana Cristina Nascimento Givigi

Universidade Federal do Recôncavo da Bahia

Palavras Chaves: educação do campo, branquitude, cartas, legado ancestral feminino

O direito à educação foi garantido pelos movimentos sociais do campo e pela experiência camponesa no Brasil e foi regulado pelas Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (Resolução CNE/CEB nº. 1/2002), pela Resolução nº. 02, de 28 de abril de 2008, e também pela Resolução nº. 5, de 22 de junho de 2012, que define a identidade da escola; e as diretrizes curriculares para a educação indígena escolar, respectivamente. Este aparato e tantos outros vem sendo flexibilizados pelo próprio estado, causando inúmeras questões para a educação escolar do campo. Para Arroyo, destruir a escola do campo é atentar contra a cultura camponesa. Assim, a defesa da escola pública “(...)se contrapõe a toda política de erradicação da infância e adolescência de suas raízes culturais, de seu território, de suas comunidades, dos processos de produção da terra e de sua produção como humanos”(ARROYO, 2007, p.163). Deste modo, a educação do campo está atada à experiência e saberes locais na produção da educação contextualizada. Segundo Silva (2018), foi o Movimento por uma Educação do Campo que levou à compreensão de que o campo é “um espaço emancipatório, como um território fecundo de construção da democracia e da solidariedade, e de lutas pelo direito a terra, às águas, à floresta, à soberania alimentar, à saúde, à educação (...)” (SILVA, 2018, p. 31), ou seja, entendido a partir de contextos múltiplos.

Os sujeitos do campo interrogam-se (e interrogam-nos) sobre os desafios filosóficos, epistemológicos e éticos da produção de conhecimentos, mormente na academia, uma vez que o desafio de construção de um projeto emancipatório requer a compreensão da complexidade (e da diversidade) de sujeitos oriundos do enfrentamento à questão agrária e, contemporaneamente, às agroestratégias modernas que disputam territórios camponeses,

elegendo uma discursividade de desprestígio de nossos povos tradicionais, localizando-os como um óbice ao desenvolvimento e à produtividade da terra (SAUER, 2013; OLIVEIRA, GIVIGI, 2019).

O campo brasileiro é demarcadamente negro. Segundo a Pesquisa Nacional de Amostra por Domicílios do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas de 2015, 73,1% da população nordestina é urbana e 26,15% localiza-se no espaço rural, destes 2,2% se autodeclararam pretos e 18,5% se autodeclararam pardos, resultando em 20,7%, ou seja, 76,9% da população do campo no nordeste é negra. Também é a região com maior número de localidades quilombola, 3171 das 5972 do Brasil. As demais regiões Norte, Sul e Centro Oeste possuem 873, 31 e 250 localidades, respectivamente. Porém, é no estado do Pará, na região Norte, que está a maioria das localidades com delimitação oficial, 75.

Em que medida estas experiências nutre a produção teórica da educação do campo, ainda mais quando consideramos o gênero junto à raça e classe? São considerados/as em sua materialidade? O que nos diz o silêncio sobre o/a negro/a no campo na produção teórica? Que lugar de privilégio institui? Buscamos assim, evidenciar o lugar da branquitude que está na própria curvatura entre a pergunta sobre a ausência da ativa produção feminina negra no campo e o privilégio do branco que, embora possa ser situado nos discursos públicos, nas agendas, nas fronteiras das produções culturais, nas hierarquias sociais internas ao tipo miscigenado-nacional (SOVIK, 2004) e, diríamos, nas fronteiras discursivas entre apagamentos e garantias de agenciamento epistêmico (LABORNE, 2017) não nos ‘aparece’ imediatamente na educação do campo. Ao situar neste texto as (des)articulações entre as narrativas em Cartas Autobiográficas de mulheres camponesas negras e a produção teórica, indicamos que o espaço de privilégio epistêmico é local de produção política da identidade racial branca, que se pretende anônima, sem marcação, ensejando a proposital edificação de autoneutralização.

Acender o candeeiro

Ao invés do iluminismo centrado nas epistemologias da modernidade colonial (BALLESTRIN, 2013) uma das Cartas nos enseja a acender o candeeiro, que indica paisagens com nuances, cores e sombras não cotejadas pelo que é conservador. Cartas autobiográficas deslembam uma vida interior e experiências subjetivas “(...) extirpadas deliberadamente dos registros” diz Morrison (2020, p.308), referindo-se à produção escrita de/por/sobre vidas escravizadas das quais foi tirado o direito de ver emergir sua interioridade. Segundo ela é preciso reconstituir partes compostas por pedaços, realçando vida “estilhaçada e dispersa” (idem, p. 422). O método autobiográfico nos leva à compreensão da significância das trajetórias – e à recomposição das partes - nos contextos sócio-educativos e históricos (ARFUCH, 2010), tornando a construção de biografias extremamente importante para a educação e história.

Cartas são líricas da terra, que devolvem às camponesas negras o direito à escrita, justapondo *enxadacaneta*, *ararescovarescrever*, *terravidalegadoancestral*. A escrita das cartas, das quais aqui usamos quatro, dando nomes fictícios às suas autoras camponesas, negras e discentes do Mestrado Profissional em Educação do Campo da UFRB, foi precedida por Oficinas, guiadas pela literatura feminina negra. Invertemos, de certo modo, a história deste gênero confessional muito utilizado no século XIX por mulheres brancas e burguesas, mas que adentra o século XX, ensejando outras fronteiras com a história, com a sociologia, com a educação e com a literatura, especialmente a negra feminina. Desta última vamos nos valer para ter acesso às biografias de negras camponesas, repetindo a operação sugerida por Morrison (2020): buscar àquilo que, por meio de outras fontes, pode suscitar desconfiança. Também, pode-se dizer que, ao fazer circular escritas negras femininas autorais estas

atribuem significados às suas existências, de modo que rasuram os textos canônicos em que “(...) as narrativas e poesias são inventadas a partir de temas como escravidão e culturas negras, representadas, muitas vezes, por meio de estigmas, preconceitos e olhares etnocêntricos” (SANTIAGO, 2012, p. 98). Falamos do acesso que se pode construir não do ‘baú ao arquivo’(CUNHA, 2007), mas do ‘escapulário e patuás’ à escrita (WESSENBACH, 2012) encontrando na proposta ontológica de mulheres negras a possibilidade de, recortando, narrando, performatizando a linguagem, fazendo do corpo o local de inscrições do conhecimento (MARTINS, 2003) dizer sobre o legado feminino ancestral negro no campo. Encontramos este legado gerado no Brasil, por meio das duradouras relações de parentesco e compadrio de pessoas escravizadas, que se cruzam em diferentes fontes, em contextos similares, desenhando biografias coletivas (SLENES, 2011). As Cartas de Campesinas Negras também nos dá acesso a este legado ancestral.

Delas para elas: a denúncia da ausência

A escrita de Cartas na/da Terra produziu uma aliança de campesinas com uma episteme, cuja construção está engendrada ao modo como mulheres negras organizam seus pensamentos, elaboram suas teses e ficionam suas biografias. O universo do legado negro no campo traz composições prosaicas, mas também poéticas, litúrgicas, melódicas, encontradas nos cânticos, cordéis, rituais sagrados, etc., onde “(...) a palavra não se petrifica em um depósito ou arquivo estático, mas é, essencialmente, kinesis, movimento dinâmico, e carece de uma escuta atenciosa, pois nos remete a toda uma poiesis da memória performática dos cânticos sagrados e das falas cantadas no contexto dos rituais”(MARTINS, p.67). Estes domínios, para além dos rituais sagrados, performam um corpo que não é um depósito de símbolos, mas ele mesmo o é performático por constituição. Trata-se de um corpo que não encena, mas é matéria do saber, tanto quanto da violência.

Nzinga, autora de uma das cartas, conta sobre as tardes de sábado quando sua tia, sua inspiração, assassinada pelo marido, reunia mulheres no quintal, embaixo do pé de siriguela para conversar “(...) éramos nove mulheres pretas, ali a gente cantava chulas, rezava, fazíamos aricum, café, às vezes, o azeite, “dibuiava” o andú, e os bolinhos de puba na palha da banana”. Ela diz que este local de produção era também de cantar e de falar sobre importância de auto-afirmação, “(...) ali ela ensinava-nos a lutar por nossos direitos, falava da divisão sexual do trabalho, sem ter idéia de como esse assunto seria caro na sociedade hoje”, nem tampouco a violência cotidiana a destituiu de ser caminho de força para outras mulheres.

Já Quitéria se vê na avó que não sabia ler, mas a ensinou o valor da escola, e reverbera o passado nas suas oportunidades presentes “(...) tem uma autora, a bell hooks, ela é uma mulher preta como a senhora! E como ela temos outras negras escrevendo e colocando o mundo para pensar na estrutura opressora da sociedade”. Mas, assim como a avó de Quitéria, hooks também é pouco lida na educação do campo.

A ausência das mulheres pretas na elaboração gera um seqüestro de seus saberes, ao mesmo tempo em que as violenta. Diz Aqualtune “Vó, hoje chamam de agroecologia tudo aquilo que a senhora me ensinou mas, na maioria das vezes, não dizem que é coisa que preto fez” e, termina, “encontro quase lugar nenhum da educação do campo que tenha cor”, denuncia reportando-se a um legado existente e invisível.

A escola, embora em disputa, não tem sido sempre este local dos saberes tradicionais. Felipa diz sobre não se ver neste ambiente “pois vim de uma escola, que não valorizava meus saberes, minha negritude, que negou meus saberes agrícolas e o tempo de plantar e fazer colheita no meu território”. Aqui saber local e negritude são negados, colocados para fora da

escola.

Estas Cartas, portanto, desafiam os cânones, lançando-se à margem deles para os influenciar, instituindo uma série de indícios históricos e na formação de fontes para a educação. Estamos dispostos/as a ouvi-las?

O que, finalmente, nos dizem as cartas?

Carta é escrita oracular que nos anuncia o passado e presente, destituídos da agencia histórica do/a negro/a. O legado ancestral negro feminino foi subtraído historicamente desde a negação das relações cotidianas entre escravizados/as rebeldes, quilombolas e uma rede política viva e fluente no Brasil Colonial. Estas relações sustentavam significados coletivos da terra para o povo negro, que se situava no campo da liberdade. O campesinato negro era/é este espaço político que instaura a terra como elemento central da liberdade (GOMES; MACHADO, 2015) e como espaço ontológico de existir. As inúmeras configurações do campesinato negro (GUIMARÃES, 2009) durante a colônia não fazem apologia à condição de escravizado, sob pena de quando assim considerado reduza o/a negro/a e suas rebeldias a qualquer déficit político-cultural que o desloque do lugar de agente histórico (MOURA, 2020).

Quando estas configurações e relações políticas estão ausentes da produção teórica da educação do campo como parte importante da luta pela terra no Brasil, há de se ter desconfiança de seus modos de produção. Esse processo de invisibilização é aqui visto por nós como efeito direto da branquitude na produção teórica.

As cartas visibilizam regimes cotidianos de habitar o campo e estratégias femininas de criar laços ancestrais e cultura que rasuram o conhecimento. Por este ângulo, a compreensão do lugar da branquitude emerge no nexos entre a questão racial no Brasil e o conjunto de práticas que originaram a modernidade colonial como processo e projeto de expansão produtiva, captura e hegemonia cognitiva, marcação e classificação *genereificante* que empreendeu genocídio, subjugação e hierarquização a partir da supremacia racial branca e masculina (LUGONES, 2014).

As estratégias infra-políticas subjacentes ao legado feminino negro ancestral são pouco presentes na educação do campo, primeiramente por seu tônus político que desafia o sentido de público e privado comum à modernidade colonial, e em segundo lugar, mas intrinsecamente relacionado, pela desigualdade que tenta excluir as mulheres negras – que não se deixam dominar - do local de elaboração epistêmico. Este movimento aponta mais para os modos como a questão racial é construída do que para as óbvias e terríveis desigualdades que ela indica. Incitam-nos a pensar em termos relacionais e, desde modo, aciona também a produção do lugar do branco e as interdições que isto gera para a existência (e também invenção) do outro e mais, as censuras para a visibilização deste processo de aniquilamento e de demarcação (BENTO, 2022). São questões que inspiram alianças e mediações cuidadosas para pensar sobre como produzir na educação do campo com vistas à emancipação.

Referências:

ARFUCH, L. **O espaço biográfico: dilemas da subjetividade contemporânea**. Trad. Paloma Vidal. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2010.

Arroyo, Miguel Gonzalez. Políticas de formação de educadores(as) do campo. **Cadernos CEDES** [online]. 2007, v. 27, n. 72 [Acessado 24 Abril 2023], pp. 157-176. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0101-32622007000200004>>. Epub 30 Abr 2008. ISSN 1678-7110. <https://doi.org/10.1590/S0101-32622007000200004>.

BALLESTRIN, L. “América Latina e o giro decolonial”. **Rev. Bras. Ciênc. Polít.**, n.11, p. 89-117. 2013.

BENTO, M. A. **O pacto da branquitude**. São Paulo, Companhia das Letras, 2022.

CUNHA, M. T. S. Do baú ao arquivo: escritas de si, escrita do outro in **Patrimônio e Memória. Revista Eletrônica do Centro de Documentação e Apoio à Pesquisa**, Vol. 3, nº 1, maio, Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras, Assis, SP, 2007, p. 45-62.

GOMES, F., MACHADO, M. H.P.T. Da abolição ao pós-emancipação: ensaiando alguns caminhos para outros percursos in MACHADO, Maria Helena Pereira Toledo, CASTILHO, Celso Tomas (org). **Tornando-se livres: Agentes Históricos e Lutas Sociais no Processo da Abolição**. São Paulo: Editora da Universidade, p. 19-41, 2015.

GUIMARÃES, E. **Terra de Preto: Usos e ocupação de terra por escravos e libertos (Vale do Paraíba Mineiro, 1850-1920)**, Niterói: Editora da Universidade Federal Fluminense, 2009.

LABORNE, A. A.de P. Branquitude, colonialismo e poder: a produção do conhecimento acadêmico no contexto brasileiro in MÜLLER, Tânia M. O., CARDOSO, Lourenço (orgs). **Branquitude. Estudos sobre a identidade racial branca no Brasil**. Curitiba: Appris, 2017, p. 91-105.

LUGONES, M. Rumo a um feminismo descolonial. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 22, n.ºdez., 2014, p. 935-952.

MARTINS, L. Performances da oralitura: corpo, lugar da memória. **Letras**, 0(26), 63-81, 2003 doi: <https://doi.org/10.5902/2176148511881>.

MORRISON, T. **A fonte da auto-estima**. São Paulo: Companhia as Letras, 2020.

MOURA, C. **Quilombos, Resistência ao Escravismo**. São Paulo: Expressão Popular, 2020.

SANTIAGO, A. R. **Vozes Literárias de Escritoras Negras**. Cruz das Almas - BA: Editora da UFRB, 2012.

SAUER, S. Reflexões esparsas sobre a questão agrária e a demanda por terra no Século XXI. In: Stédile, J. P. (Org.). **A Questão Agrária no Brasil**. Debate sobre a situação e perspectivas da reforma agrária na década de 2000. 1.ed. São Paulo: Expressão Popular, 2013.

OLIVEIRA, F.P., GIVIGI, A.C. N. Questão agrária: a disputa entre educação rural e educação do campo e o papel da escola na educação de camponeses no Assentamento Pindaré, Buriticupu/MA. In: SANTOS, Arlete Ramos, COELHO, Livia Andrade, OLIVEIRA, Julia Maria da Silva. (Org.). **Educação e Movimentos Sociais, Análises e Desafios**. 1 ed. Jundiaí: Paco Editorial, 2019, v. 4, p. 259-278.

SILVA, M. S. Educação do campo e políticas educacionais: avanços, contradições e retrocessos. **Revista Educação e Políticas em Debate**, [S. l.], v. 7, n. 1, p. 23–41, 2018. DOI: 10.14393/REPOD.issn.2238-8346.v7n1a2018-04. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/revistaeducaopoliticas/article/view/46390>. Acesso em: 22 abr. 2023.

SLENES, R. W. **Na senzala, uma flor. Esperanças e recordações na formação da família escrava**. Campinas-SP: Editora da Unicamp, 2011.

SOVIK, L. Aqui ninguém é branco: hegemonia branca e mídia no Brasil. In WARE, V (org). **Branquidade: identidade branca e multiculturalismo**. Rio de Janeiro: Garamond, 2004.

WISSENBACH, M.C.C. Cartas, procurações, escapulários e patuás: os múltiplos significados da escrita entre escravos e forros na sociedade oitocentista brasileira. **Revista Brasileira De História Da Educação**, 2(2 [4]), 103-122, 2012b. Recuperado de <http://www.periodicos.uem.br/ojs/index.php/rbhe/article/view/38724>

O memorial como narrativa de trajetórias formativas de educadores(as) do campo

Sandra Maria Gadelha de Carvalho

Universidade Estadual do Ceará

José Ernandi Mendes

Palavras-chaves: Licenciatura em Educação do Campo; Memória; Formação de professores.

A Educação do Campo vem se efetivando, no Brasil, há mais de duas décadas, interligada às lutas dos movimentos sociais por uma Reforma Agrária camponesa e popular, e junto ao direito a terra, acesso às políticas agrícolas e condições dignas de vida, com a garantia do direito à educação, saúde, lazer, trabalho.

Entre os marcos legais desta trajetória destaca-se o Decreto nº 7.352, de 04 de novembro de 2010 que dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA (Brasil, 2010). A expansão do PRONERA, desde sua implementação em 1998, tem sido um esteio da práxis incorporada nesta proposta educativa, à medida que se desenvolveu na reflexão e ação das experiências envolvendo movimentos sociais, órgãos governamentais e universidades públicas.

Os projetos educativos realizados no âmbito do supra citado programa, quer voltados para a educação de jovens e adultos (EJA), escolarização e formação para o trabalho no ensino médio, e cursos de graduação diversos, entre outros, evidenciaram a formação docente como um desafio para a educação do campo (CARVALHO; BRITO 2021).

Como destaca Molina e Antunes Rocha (2014) esta demanda envidada pelo Movimento Nacional de Educação do Campo, já foi exposta desde a I Conferência Nacional “Por uma Educação Básica do Campo”, realizada no período de 27 a 31 de julho do ano de 1998, na cidade de Luziânia (GO) logrando alcançar resposta efetiva do Ministério da Educação, por meio da implementação do Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciaturas em Educação do Campo – PROCAMPO. Esclarecem Medeiros, Amorim e Carvalho (2020) que, por sua vez, este compôs um dos eixos do Programa Nacional de Educação do Campo (PRONACAMPO), quanto à formação inicial e continuada de professores, lançando-se de 2008 a 2012, três editais de convocação às Universidades Públicas para oferta dos Cursos de Licenciaturas em Educação do Campo (LEDOC).

Carvalho, Oliveira e Ribeiro (2022) asseguram que a Universidade Estadual do Ceará (UECE) obteve aprovação para criação do Curso de Licenciatura em Educação do Campo (LEDOC) ao concorrer com projeto ao Edital de Convocação nº. 02, de 23 de abril de 2008 – MEC/SECAD, iniciando-se as aulas em 2012, dada a algumas intercorrências nos trâmites burocráticos. No âmbito da UECE, a LEDOC funcionou na Faculdade de Filosofia Dom Aureliano (FAFIDAM), campus situado no Município de Limoeiro do Norte. A LEDOC/FAFIDAM teve como áreas de aprofundamento a Gestão da Escola Pública e o Ensino de Língua Portuguesa e a Gestão da Escola Pública e o Ensino de Ciências. Em 2018, concluíram o curso dezesseis formandos/as, apresentando como Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), memoriais sobre sua trajetória pessoal e formativa.

A apresentação oral dos TCC, para as bancas avaliadoras compostas por docentes do Curso, evidenciou o percurso tortuoso que as/as camponeses/as enfrentavam em seu processo de escolarização. Ao mesmo tempo, despertou interesse para uma leitura analítica destes memoriais, suscitando algumas indagações: Os memoriais proporcionaram um aprofundamento da reflexão sobre a formação docente? Em termos da formação de professores para o campo, quais princípios, valores são referidos? Em decorrência destas questões o objetivo geral deste trabalho é analisar como o memorial propiciou uma reflexão

formativa dos/as futuros/as educadores/as, à medida que recupera suas narrativas de vida, escolarização, trabalho e lutas. Apoiando-se nas contribuições teóricas de Thompson (1995), Benjamin (1987), Albuquerque Júnior (1994), Freire (2013), Molina e Antunes-Rocha (2014), Caldart (2011), entre outros/as, realiza-se uma investigação documental a partir das análises dos memoriais, interpelando-se os elementos fulcrais para a formação docente na perspectiva da educação do campo.

O memorial como construção reflexivo-formativa de docentes do campo.

O conhecimento nas ciências sociais e na educação exige a superação de reducionismos, mediante a construção de síntese que prime pela “articulação entre micro e macrofísica do poder, uma síntese que reconhecerá que a subjetividade humana é ao mesmo tempo constituída por e constituinte de realidades sociais” (COSTA, 1998, p.20). Daí, que as narrativas são muito importantes na construção da realidade, ao mesmo tempo em que não pode pretender substituir as relações sociais e econômicas construídas historicamente, porque subjetividade e objetividade constituem-se numa relação dialética.

Os sujeitos sociais, enquanto educadores e educadoras, inseridos no mundo social se revelam através do pensamento, da prática e da linguagem. Portanto, uma investigação centrada nas vidas de homens e mulheres que vivem no campo e trabalham na terra deve combinar formas objetivas de sua inserção no modo de produção capitalista com as contradições que se manifestam no campo brasileiro, e ao mesmo tempo deve estar atenta à subjetividade produzida nas relações sociais decorrentes do modelo de desenvolvimento hegemônico.

Ao estudarmos a formação social de educadores e educadoras que atuam no meio social e educacional vemos que a percepção construída por eles sobre sua vida, seu trabalho e os aprendizados construídos nas práticas sociais diversas se entrecruzam com a conjuntura que busca conformá-los. Esses sujeitos investigados que se constituem no campo-sujeito-objeto, tanto quanto os analistas sociais, são “capazes de compreender, de refletir e de agir fundamentados nessa compreensão e reflexão” (THOMPSON, 1995, p.359).

Os memoriais por eles produzidos demonstram tanto o conhecimento que têm da realidade na qual estão inseridos, quanto à capacidade que a narrativa de suas trajetórias tem de promover a autoformação e a formação de uma consciência de classe sobre as contradições as quais estão inseridos. A valorização do memorial se dá na compreensão de que, também, memória e história estão profundamente imbricadas, indissolúvelmente condicionadas na existência. A memória, materializada em recordação do vivido, pode constituir-se em ponte de unidade do passado, presente e futuro, como afirma uma das concludentes: “Coloco-me diante de mim mesma, narrando de onde venho, como me construí e para onde pretendo ir. Em forma de narrativa livre com caráter de análise e reflexão, mostrarei pedacinhos de minha trajetória, pois um dia todos paramos para nos reconhecer” (Prof. E. pág.09).

Memoriais elaborados pelos formandos da Licenciatura da Educação do Campo – LEDOC/FAFIDAM revelam um fio que liga fases importantes de suas vidas, na condição de pessoas e licenciados em Educação do Campo. Neles, os/as sujeitos/as estudados dizem sobre a infância, a escola que tiveram quando crianças, a vida no mundo do trabalho e da militância social e o recente Curso de Licenciatura em Educação do Campo ofertado pela Universidade Estadual do Ceará. Aliás, é a especificidade da LEDOC que credencia os memoriais como instrumento metodológico e legítimo porta-voz do pensamento e sentimento de educadores e educadoras sobre sua trajetória pessoal e profissional.

No memorial os sujeitos se ampliam, mostram-se não somente como trabalhadores/as, mas também nas contradições de relações sociais diversas. Permitem, portanto, checar os vínculos que ligam o modo de produção capitalista aos problemas enfrentados nas suas trajetórias de vida, ao mesmo tempo o contexto social à vida cotidiana e às lutas por sobrevivência e por transformação social.

É preciso haver clara distinção entre a memória e a história, pois isto se evita tomar uma narrativa – que é um ponto de vista de um indivíduo sobre o real – como sendo a própria realidade vivenciada por ele. Ao mesmo tempo é preciso valorizar a memória como constitutiva da realidade, tanto por evidenciá-la quanto por forjar sujeitos capazes de transformá-la. Assim refere-se uma das concludentes sobre o ato de constituir seu memorial: “Registrarei aqui fatos de minha história contextualizando histórica, geográfica e socialmente minha família, eu, as pessoas com as quais me relacionei e a luta por direitos no movimento de pensar, refletir e analisar” (Profa. E., p.10). Como alerta Albuquerque Júnior (1994, p.41), “a memória é composta de fragmentos de múltiplas vivências e experiênciasno diálogo constante entre indivíduo e sociedade, entre passado e presente. As memórias são individuação ou subjetivação e não individualidades ou subjetividades”.

Embora a memória individual constitua-se num importante veículo de informações, somente alcança status de validade científica quando confrontada teórica e metodologicamente com os estudos da sociedade onde o indivíduo está inserido. Pois, assevera Benjamim (1987, p.221): “O narrador figura entre os mestres e os sábios. [...] pode recorrer ao acervo de toda uma vida (uma vida que não inclui apenas a própria experiência, mas em grande parte a experiência alheia). O narrador assimila a sua substância mais íntima”.

Sínteses conclusivas

Os memoriais analisados revelam a compreensão do vivido na realidade do campo, como diria Freire (2013), com uma consciência de suas causas profundas. Nestas passagens, pode inferir o quanto se torna importante essa retomada de si nas relações sócio-políticas e econômicas vivenciadas no campo. Mendes (2005) ressalta o memorial enquanto elemento formativo do professor/a em sua pesquisa de doutorado, se constatando nos memoriais analisados que este momento de reflexão com bases teóricas e históricas, se mostrou pelos relatos narrativos como elemento formativo que fortalece uma autoconsciência de si mesmo, da classe e suas repercussões para a educação do campo.

Outro ponto a destacar são as lembranças da infância, das frustrações e negações dos sonhos de criança, que a dura realidade impunha, nos levando a inferir a necessidade de uma formação que acolha com amorosidade (Freire, 2013) as crianças do campo nas escolas, compreendendo-as em sua concretude.

Quantos aos valores mencionados são constantes a justiça social, a organização coletiva, o reconhecimento aos movimentos sociais na garantia ao direito à educação. Torna-se, portanto, importante atentar para este elemento formativo de cunho político e crítico na formação do educador/a do campo.

O memorial torna-se, assim, um rico instrumento de pesquisa sobre a vida e o trabalho dos professores, e, quem o faz torna-se também pesquisador de sua prática social e profissional, buscando a si mesmo numa trajetória aparentemente visível, mas somente compreendida com muito esforço e reflexão.

Conclui-se que o memorial impulsiona uma maior consciência profissional e provoca

a necessidade de promover mudanças na prática educativa mediante aquisição de novos conhecimentos. Ele traz a possibilidade de ativar a identidade e o compromisso docente com os setores historicamente desfavorecidos, apontando a necessidade de uma prática direcionada para a transformação da sociedade.

Referências

ALBUQUERQUE JÚNIOR, Durval.M. Violar memórias e gestar a história: abordagem a uma problemática fecunda que torna a tarefa do historiador um “parto difícil”. **Revista de Pesquisa Histórica (Clio)**, nº 15, Recife/PE, 1994. ANDRÉ, Marli Eliza D. A. Etnografia da prática escolar. Campinas, SP: Papyrus, 1995. (Série Prática Pedagógica). CAMBI, F. História da pedagogia. São Paulo: Ed. Unesp, 1999.

BENJAMIN, W. **Magia, Técnica, Arte e Política**. São Paulo: Brasiliense, 1987.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Decreto nº 7.352, de 04 de novembro de 2010. Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA. Brasília, DF, 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/marco-2012-pdf/10199-8-decreto-7352-de4-denovembro-de-2010/file>. Acesso em: 15 março de 2021.

CARVALHO, Sandra M. Gadelha de; BRITO, Célia Maria Machado de. Educação do Campo e PRONERA: Paulo Freire, presente! **Interritórios** Revista de Educação Universidade Federal de Pernambuco, Caruaru. V.7 N.14, p. 1-18, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/interritorios/article/viewFile/251593/39219>. Acesso: 13 de abril de 2023.

CARVALHO, Sandra M. Gadelha; OLIVEIRA, Diana Nara da Silva; RIBEIRO, Luís Távora Ribeiro. A Licenciatura em Educação do Campo da FAFIDAM/UECE: semeadura de resistência na formação docente. **Inter Ação** Revista da Faculdade de Educação da UFG, Goiânia, V.47, N.02, p.546- 561, 2022. Disponível em: <https://fonec.org/wp-content/uploads/2022/09/DOSSIE-TEMATICO-DIREITO-A-EDUCACAO-DO-CAMPO-TRAJETORIAS-DE-LUTAS-RESISTENCIAS-E-DESAFIOS-2.pdf>. Acesso em 20 de abril de 2023.

CALDART, Roseli Salete. Licenciatura em Educação do campo e projeto Formativo. In: Caminhos para Transformação da Escola: reflexões desde práticas da Licenciatura em Educação do Campo. **Cadernos do ITERRA**. 1. ed. São Paulo. Expressão Popular. Ano X. No. 15, 2011, p. 127-154.

COSTA, Viotti da. Novos públicos, novas políticas, novas histórias: do reducionismo econômico ao reducionismo cultural: em busca da dialética. Revista ANPOCS “Anos 90”. Porto Alegre/RS: n°. 10, dez/1998.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 54 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2013.

MEDEIROS, E. A.; AMORIM, J. L.; CARVALHO, S.M.G. Licenciaturas em Educação do Campo da Região Nordeste: estudo curricular sobre a formação de professores por áreas de conhecimento. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 15, e2014769, p. 1-22, 2020. Disponível em: <https://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa>. Acesso em: 14 de abril 2023.

MENDES, José Ernandi. Professor municipal: entre as políticas educacionais e as trajetórias pessoais. Fortaleza/CE: UFC/Tese de Doutorado em Educação Brasileira. 2005.

MOLINA, M. C; ANTUNES-ROCHA, M. Isabel. Educação do campo: história, práticas e desafios no âmbito das políticas de formação de educadores – reflexões sobre o Pronera e o Procampo. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v.22, n.2, p.220- 253, jul./dez. 2014. Disponível: <http://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/index>. Acesso em: 19 de Março de 2023.

THOMPSON, J. B. Ideologia e cultura moderna: teoria social crítica na era dos meios de comunicação de massa. Petrópolis/RJ: Vozes, 1995.