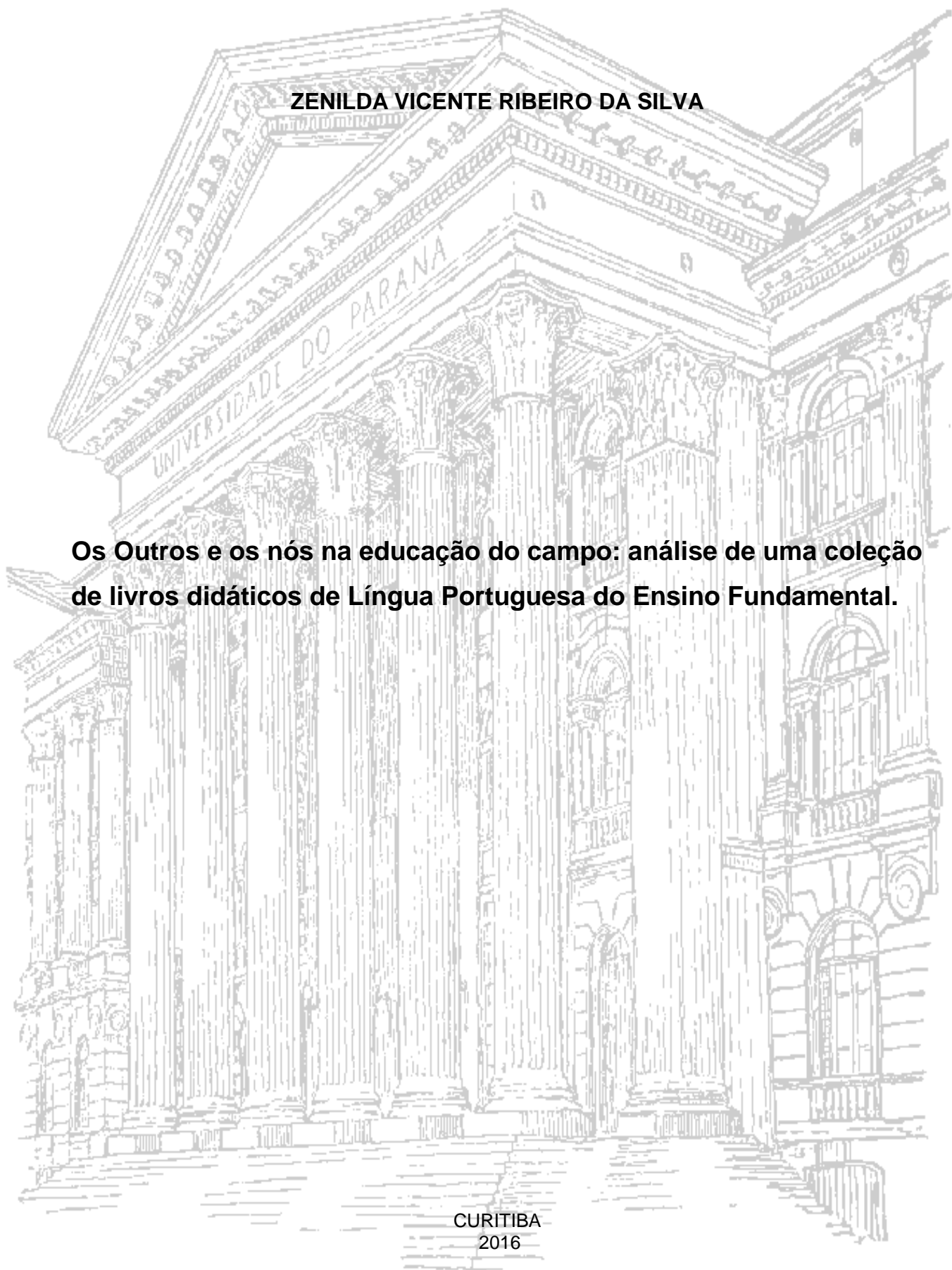


UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

ZENILDA VICENTE RIBEIRO DA SILVA

Os Outros e os nós na educação do campo: análise de uma coleção de livros didáticos de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental.

CURITIBA
2016



ZENILDA VICENTE RIBEIRO DA SILVA

Os Outros e os nós na educação do campo: análise de uma coleção de livros didáticos de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental

Artigo apresentado como requisito parcial à conclusão do Curso de Especialização em Educação, Pobreza e Desigualdade Social, do Setor de Educação, da Universidade Federal do Paraná.

Orientadora Prof^a. Me. Viviane Maria Alessi

Os Outros e os nós na educação do campo: análise de uma coleção de livros didáticos de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental

ZENILDA VICENTE RIBEIRO DA SILVA

Resumo

Esta proposta busca compreender melhor os discursos produzidos pelos materiais didáticos destinados ao Ensino de Língua Portuguesa na educação do campo. Partiu-se do pressuposto que a educação só se efetiva, de fato, quando os alunos entram em contato com leituras que lhes possibilitam reconhecer-se como cidadãos do mundo; as práticas de aprendizagens permitam a existência do seu lugar como cenário de produção de saberes, e quando a escola os transforma em pessoas ativas e cientes de sua participação e construção social. Nessa premissa a linguagem é um importante instrumento de representação simbólica e material da realidade. Por isso, por meio da análise de materiais didáticos é possível mensurar e perceber algumas das múltiplas formas de representação da linguagem e perceber se esta, que é um instrumento de poder, também se efetiva como ferramenta de empoderamento, sobretudo no que tange ao ensino das diversidades sociais. (ORLANDI, 2012). Foram analisados quatro livros de Língua Portuguesa, todos da Coleção Singular e Plural, elaborados para o Ensino Fundamental etapa final (6º ao 9º anos) nos anos de 2014 a 2016 adotados em uma escola do campo no município de General Carneiro – PR. O estudo seguiu a metodologia da pesquisa bibliográfica, exploratória explicativa, centrando-se na qualificação dos dados. O objeto da pesquisa fundamenta-se na seguinte problemática: sendo a educação responsável em parte, pelo desenvolvimento do capital intelectual, fator ponderante para a promoção social, os materiais utilizados nas salas de aula de Língua Portuguesa criam condições de empoderamento dos sujeitos, os quais, a educação se propõe ajudar? A pesquisa mostrou que a coleção analisada não contribui para a representatividade dos sujeitos do campo no ensino da Língua Portuguesa, na etapa dos Anos Finais do Ensino Fundamental, haja vista que estes só foram representados de forma negligente e negativa por este material didático, cabendo ao Professor adequar sua metodologia de modo a contemplar este público garantindo-lhes também o direito de existir nos discursos linguísticos, considerando a importância da valorização da representatividade desse aluno para a formação da sua identidade linguística e do seu pertencimento de mundo.

PALAVRAS – CHAVES: Educação do campo, material didático, empoderamento social.

1 INTRODUÇÃO:

Partimos do pressuposto de que os seres humanos são constituídos na e pela linguagem e que este processo não se dá sem a presença de dois corpos, um corpo linguagem e um corpo físico, isto é, a materialidade na qual ambos existam: Sujeito (homem) e Língua. A escola, nesse sentido, passa a ser o espaço de existência, de reprodução e transformação dos signos linguísticos em sentidos nos sujeitos do campo, e destes na escola, criando um espaço simbólico, que legitima a existência e, talvez, a permanência de ambos no mesmo espaço, criando e transformando sentidos em aprendizagens.

Se a linguagem é condição de existência do ser humano, logo, a língua só existe porque recebe conforto e luz naquele que a abriga no seu mais íntimo espaço - o próprio ser humano, na sua materialidade vital – o corpo - que toma sentido na linguagem, por meio da voz, dos gestos, dos traços e trejeitos e, sobretudo, pelos desacertos e equívocos. A Língua¹ vai se transformando em linguagem ou a linguagem em corpo, e ambos vão se inserindo e se construindo historicamente, uma vez que, corpo e sentidos, são atravessados pela linguagem.

Há que se pensar ainda, que ambos se conhecem e se desenvolvem pelas curvas da interação, permeadas de intervenções, convenções, regras e documentos que legitimam os espaços discursivos. Porém, nesse existir simbólico há espaços fragmentados e muitas vezes, opacos, onde os caminhos de ambos - língua² e Sujeito não se cruzam. Onde a linguagem é Língua e Sujeito é sujeito³ (ORLANDI, 2012).

Nesse momento surge este estudo abarcando a necessidade em se discutir os espaços de representação entre a língua e os Sujeitos do campo, buscando evidenciar a presença ou não, destes cidadãos no livro didático (LD) de ensino de Língua Portuguesa na educação escolar básica, sobretudo nos primeiros anos de aprendizagem, tentando perceber a presença deles (corpo, significantes e significados) na linguagem impressa do LD, aquele que se tornou ferramenta “obrigatória” para o ensino de Língua Portuguesa nas escolas públicas e, sobretudo, nas escolas do campo. Se Sujeitos e língua se fazem pela interação, em algum momento ambos devem se encontrar para sentirem-se parte de, e materializarem-se

¹ Língua> se refere ao ensino da Gramática Normativa.

² língua> a linguagem coloquial.

³ Sujeito>qualquer pessoa valorizada; sujeito> Pessoa discriminada.

mutuamente. Será que os cidadãos que vivem e estudam em escolas do campo, aqueles oriundos de movimentos sociais, como o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) se sentem representados nas leituras diárias oferecidas pela escola, considerando o Livro Didático como ferramenta de maior presença? E a escola, por meio de suas práxis pedagógicas, representa um espaço de empoderamento sócio discursivo? Por meio da investigação teórica e análise dos próprios materiais pretende-se descobrir pistas que melhor norteiem as indagações. Contudo, este trabalho não pretende esgotar a discussão acerca do assunto dada a amplitude e complexidade do tema.

O estudo foi organizado em cinco capítulos. O primeiro constituiu-se da introdução e apresentação das necessidades da pesquisa. No segundo fez-se uma análise detalhada da conjuntura da pobreza do Brasil e suas implicações na escola. O terceiro situa a realidade, ou seja, o campus de observação da pesquisa e fundamentação teórica. O quarto capítulo tratou da metodologia e por fim, estão descritas as observações do material didático e os resultados das respectivas análises.

2. AS FACETAS DA POBREZA

O Brasil é conhecido como um país desigual, devido a enorme herança cultural de injustiças sociais oriunda das formas de colonização, as quais, algumas pessoas foram submetidas. Para o restante do mundo, até pode parecer pitoresco que uma nação soberana em recursos naturais, econômicos e culturais, cuja renda se assemelha aos países desenvolvidos, paralelamente apresente um nível de pobreza igual a dos países mais pobres do mundo.

A estranheza desaparece quando se nota a desigualdade distributiva não só da renda, mas as desigualdades aparecem em muitas outras situações, como nos serviços de saúde, educação e bem estar social, por exemplo. Esse comportamento desigual cercea as pessoas, sobretudo, as de menor renda a também ter acessos dignos nos espaços sociais (cultura, lazer, bem estar). A elas são delegados serviços públicos de menor qualidade e menos eficiência, produzindo uma condição mais acentuada de necessidades básicas de sobrevivência, na qual a pessoa se encontrará sitiada. Segundo o estudioso Maslow (1962), o ser humano busca, em primeiro lugar, e não poderia deixar de ser, o suprimento à vida. Em outras palavras,

as pessoas esforçam-se por meio do trabalho para garantir alimento. É o princípio fundamental de garantia da sobrevivência dela no mundo.

Todo ser possui involuntariamente necessidades vitais como: a fome, a sede, o sexo e a respiração. Contudo, há milhares de pessoas que não possuem e não conseguem manter esse princípio, pois não se trata de meritocracia. Seguindo a premissa do pensador, somente depois de garantir energia para o corpo é que o ser humano busca desenvolver outras necessidades também básicas, como por exemplo, segurança, bem estar, autorrealização, entre outros. No entanto, a primeira necessidade está submetida a uma segunda condição: a renda. Em princípio, pode-se pensar que a compreensão da pobreza envolva questões de alimentação e trabalho, pois sugere que do trabalho advém os recursos para a subsistência, assim, um país que desenvolvesse um bom plano econômico de desenvolvimento do emprego estaria superando o seu problema de pobreza, porém a pobreza não é só capital, ela abarca múltiplas facetas, não tão simples de compreender.

Para Lázaro (2014, p. 12) “a pobreza não constitui uma identidade, mas uma condição. E não é uma condição natural, mas fruto amargo de complexas dinâmicas das sociedades”. Podendo citar como alguns fatores que ocasionaram e mantêm a pobreza no mundo, as condições de distribuição de terras, a exploração da mão de obra, isto é o trabalho mal remunerado, as diferentes formas de produção – no tocante a terra, por exemplo, alguns produzem manualmente, enquanto outros já possuem mecanismos sofisticados de produção e daí também advém a desigualdade nas condições de trabalho de subsistência.

Se pensar a distribuição de terras como fator de resolução da pobreza, esse fator por si só não resolve a situação, faz-se necessário agregar condições de produção, políticas públicas de sustentabilidade ao pequeno produtor. A ausência destas políticas abarca resultados impactantes na distribuição das riquezas. O empoderamento das sociedades campestres pode estar carecendo desse olhar político. Além da condição de alocação territorial, Lázaro (2014) também cita as condições de acesso a “educação, saúde, segurança, cultura que podem contribuir para superar ou reproduzir as condições de pobreza”. As pessoas pobres têm precárias condições de moradia e ambiente saudável para o desenvolvimento de seus filhos, considerando a ausência de programas de saneamento básico e tratamento de água, por exemplo. Soma-se a isso, outros fatores de perigo, como a violência, o uso indiscriminado de drogas e a exploração sexual. Fatores, que, ao

distanciar o direito de liberdade, reduzem as pessoas à marginalidade e a exclusão social.

Para ampliar o problema da pobreza, há ainda a questão das diversidades. Se pobreza é uma condição, então que seja relegada aos “Outros”, aos negros, aos moradores do campo e das periferias e aos indígenas, conforme aponta Lázaro (2014, p. 12) “no Brasil, a população negra (pretos e pardos) é mais afetada do que o grupo da população não negra”. Do mesmo modo, ocorre com as demais populações. Dessa forma, a pobreza não pode ser compreendida por vias reduzidas, uma vez que o problema é amplo e abrange diversos aspectos dentre eles os mais ponderados na visão do autor são: os estigmas e os enfrentamentos sociais. Portanto:

estes dois aspectos precisam ser compreendidos: por um lado, os estigmas fazem com que determinados grupos sejam quase condenados a condições de pobreza. Por outro, no enfrentamento dessas condições, laços são fortalecidos e se desenvolvem formas de resistência de grande potência e criatividade. Ignorar a força da luta dos mais pobres é retirar-lhes, mais uma vez, um direito e um valor que criaram e conquistaram (LÁZARO, 2014, p. 13).

Há um discurso ingênuo que tenta desmoralizar as pessoas pobres, agravando ainda mais o problema. Quem nunca ouviu: são pobres porque não trabalham, dormem demais, são preguiçosos, não estudaram, são pessoas sem perspectivas de vida, sem garra, sem culhão, pois as oportunidades são de todos, mas, o perigo do desamparo social está denunciado no olhar de diversos autores, dentre eles Arroyo, Caldart, Freire, Josué de Castro, este último foi um importante autor no assunto, há muito tempo em seu livro denominado “Geografia da Fome”, em 1984, já denunciava a pobreza por meio da má distribuição dos recursos originados por todos. Segundo ele, a degradação das pessoas se devia a negação de direitos mínimos, e isto gerava uma desnaturalização da relação entre fome e pobreza, desconstruindo os discursos empíricos de que a pobreza é resultado da ausência de esforço pessoal.

Recentemente outro autor, Jorge Teles (2014) também explica que a pobreza não é um problema de meritocracia e sim um problema social, cuja solução depende de esforços políticos de todos. O autor tenta compreender e explicar a pobreza por diversos motivos. O primeiro deles, a origem da pobreza poderia ser compreendida por razões econômicas, convergindo com a teoria das necessidades de Maslow. Será que a pobreza vem da escassez de recursos básicos para a subsistência das

peças? Indaga. Seus estudos revelaram que a pobreza, na maior parte do mundo, é medida pela distribuição do total de recursos gerados no planeta e/ou em cada país, cujo nível de pobreza é denotado pelo mínimo de renda para a sobrevivência individual. Na ocasião, o Banco Mundial calculou os coeficientes mínimos para a denominação de pobreza no mundo. Assim, segundo essa instituição, será considerada pobre a pessoa que possuir um valor mínimo de dois dólares por dia para alimentar-se, e estaria abaixo da chamada linha da pobreza, isto é em condições de extrema pobreza, a pessoa que possuir somente um dólar por dia para sobreviver.

No Brasil, o coeficiente equacionador do nível da pobreza é o Salário Mínimo. Assim, nessa premissa está sendo considerada pobre a pessoa que receber até um salário mínimo, e indigente seria aquela que vive com um quarto do valor do mínimo. Este é o cálculo básico e serve como referência para a distribuição de renda dos Programas Sociais do governo brasileiro. Com este valor, uma família deve tentar sobreviver equacionando todos seus gastos com alimentação, vestuário, moradia, transporte, educação, saúde e lazer. Se fosse assim, a solução seria fácil, um plano econômico eficiente resolveria o problema. Porém, Teles (2014) lista outros fatores agravantes para a situação de pobreza. Problemas relativos à ação governamental e a aplicação de políticas públicas, que tangem a aplicação de recursos públicos para o público que realmente necessite destes.

Aos governos caberia a promoção de moradia às pessoas que vivem em situações impróprias para o ser humano viver, seguindo a garantia de um direito fundamental e expresso no artigo 6º da Constituição Federal de 1988, moradia é um direito fundamental; “a violação desse direito está evidente na ausência de moradia para milhares de pessoas, em habitações insalubres e em áreas de risco, bem como na concentração de terras no meio rural” (TELES, 2014, p. 46); outro fator é o saneamento básico, por exemplo, que evitaria a exposição das pessoas a inúmeras doenças. Aliado ao saneamento, os serviços públicos de “abastecimento de água, canalização e tratamento de esgotos, limpeza das ruas, coleta e destinação adequadas dos lixos, visando a controlar e prevenir doenças, bem como promover hábitos higiênicos e saudáveis”. Não menos importante para a promoção da igualdade social está a Educação, quando aplicada com qualidade, proporciona condições intelectuais para uma possível ascensão social e saída da pobreza.

O transporte também é uma responsabilidade de políticas públicas, a

ausência deste favorece a acentuação da pobreza, uma vez que limita a mobilidade de pessoas que não dispõem de veículo próprio. Teles afirma que a questão da facilidade ou não de deslocamento, tanto em grandes centros, quanto nos meios rurais longínquos se transforma em “fator decisivo em termos de acesso a bens e serviços, bem como de acesso a fontes de renda” (TELES, 2014, p. 46). As dificuldades de locomoção também se traduzem em cerceamentos e redução de oportunidades. Se tomada a questão educativa, por exemplo, percebe-se que uma pessoa que vive no campo, distante da cidade, onde a escola oferece somente a educação básica, e que não disponha de meios de transporte para chegar a um centro universitário, certamente terá o seu objetivo de prosseguir estudando interrompido e o futuro profissional comprometido. Para essas pessoas, e no Brasil há milhares delas, as políticas públicas mal aplicadas causam impactos reais e profundos na sua condição social. Por isso, para Teles (2014, p. 46) “estar em situação de pobreza é estar em um lugar social onde a pessoa, de algum modo, fica privada de acessar determinados bens ou serviços”.

Outros fatores considerados simples, mas de grande impacto na vida das pessoas pobres e que também contribuem para o cerceamento social e agravamento da pobreza, também podem ser citados, tais como: a privação ao acesso tecnológico, a certos meios de comunicação, a comunicação digital e virtual, as redes sociais; acesso a serviços comuns de relacionamentos interpessoais, serviços bancários, supermercados, shoppings, feiras culturais, exposições, museus, shows, viagens, entre outros. Muitas dessas situações parecem pitorescas a quem delas não depende, no entanto, colocam as pessoas pobres em situações de constrangimento social, como a dificuldade em se vestir, calçar-se e comunicar-se, por exemplo, fatores que afastam a pessoa do convívio social, reduzindo o respeito, a dignidade e ferindo o seu amor próprio. Isso notadamente se dá a olho nu em diversos lugares e em vários âmbitos da vida.

Diante de tantas privações indaga-se, o que pode a educação? Poderia se afirmar categoricamente que a educação está na retomada do processo de enfrentamento da pobreza, no entanto, como observa Brandão (1981) há educação e Educações, considerando que não existe um único modo de ensinar nem um modo único de aprender. A escola, segundo ele, não é o único lugar onde a educação acontece e “talvez nem seja o melhor lugar”. Nessa premissa, o professor também não está no centro das questões do ensino. A educação se difunde em

todos os espaços e mundos sociais, “indo da família à comunidade”. Ela acontece, nas conversas, nos olhares, nas vivências, nos mundos mais difíceis e trágicos, nos afagos das dificuldades e nas assistências e resistências, mesmo sem os livros, a educação está a acontecer e a transformar de um modo ou outro os sujeitos e os espaços.

Existe a educação de cada categoria de sujeitos de um povo; ela existe em cada povo, ou entre povos que se encontram. Existe entre povos que submetem e dominam outros povos, usando a educação como um recurso a mais de sua dominância. (...). Ela pode existir imposta por um sistema centralizado de poder, que usa o saber e o controle sobre o saber como armas que reforçam a desigualdade entre os homens, na divisão dos bens, do trabalho, dos direitos e dos símbolos (BRANDÃO 1981, p. 4).

Mas para o Estado a Escola é o lugar da educação formal, da educação transformadora e redentora da sociedade. E pensar a escola como meio de oportunidades é o grande desafio do século. Se considerarmos a educação básica nos termos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1996) percebe-se que a maioria da sociedade brasileira passa muitos anos na escola. Aliás, os estudantes passam mais tempo na escola do que em qualquer outro lugar. Os que possuem tempo e oportunidade para estudar, pois há alguns que não dispõem nem de tempo, muito menos oportunidade, necessitam trabalhar para sobreviver e auxiliar a família. Esses são os que vivem com menos de um quarto do salário mínimo e nem entraram no cálculo da extrema pobreza.

Revisitando as questões dos direitos, novamente há um indício de que a educação é um direito garantido na Constituição Federal de 1988. É um direito público, subjetivo que deve ser garantido pela tríade: estado, escola e família. A ordem denota que a responsabilidade maior é do Estado, sem diminuir a expressão das demais entidades. A educação pode transformar-se em um poderoso instrumento de empoderamento social, na medida em que todos esforcem-se por fazê-la. No entanto, para alguns autores, embora a educação seja um direito conquistado pela sociedade civil, ela ainda não se concretizou para todos, como mostram os indicadores de analfabetismos, os números da evasão escolar, igualmente os dados de fracasso por meio de repetências, entre outros.

Outro fator agravante na educação presente nas escolas, sobretudo nas instituições públicas, refere-se as diversidades: de gêneros, de raças, de classes sociais, de capacidades cognitivas, de anseios e aspirações diferentes, de condições econômicas, etc. Para Teles, “contemplar essas diferenças tem impacto direto no

trabalho pedagógico do(a) professor(a)” (2014, p. 48), onde relações de saber e fazer cotidianos da escola “costumam expressar uma cultura dominante e terminam por desenvolver uma racionalidade escolar que tende a excluir dentro da própria escola”. Aponta ainda algumas situações de exclusão subjetiva na escola. A primeira ele chama de “selo de incapacidade e cognitiva”, estigma que retrai o aluno e relega-o ao fracasso que ao longo dos anos se transforma em desigualdade de inserção social e de renda, percebe-se que o estigma vai muito além da vida escolar, pode acompanhá-lo, sobretudo, no acesso ao mercado de trabalho.

As afirmações de Teles são confirmadas por Rojo (2009) ao apontar dados de uma pesquisa feita por Leon & Menezes Filho em 1996 (apud ROJO, 2009), a qual mostra que nem todas as pessoas fracassam na escola, este é reservado a um público em especial: jovens entre 12 e 22 anos, geralmente homens, chefes de família pobres e que trabalham. A pesquisa apontou ainda os altos níveis de reprovação como evidências do fracasso e da evasão escolar.

Segundo os autores, a maioria da população com 12 a 14 anos frequentava o ensino primário, destes 55,2% eram reprovados, muitos não continuavam nas séries seguintes. A mesma situação de fracasso ocorria no final do ensino fundamental (8ª série), cuja distorção de idade série se acentuava para 18 anos, atualmente um jovem com 17-18 anos conclui o ensino médio. O índice de reprovação nessa etapa chegou a 50,4%. O círculo parecia vicioso que, mesmo em menor número de estudantes, o ensino médio não baixou os índices de reprovação. Os dados de reprovação nesse ciclo aumentaram para 52,5%. Importante perceber que esses índices foram determinados pela população que trabalhava e vivia longe da escola, forte evidência para a população do campo, pois somente na 4ª série daquele ano, dentre os alunos trabalhadores, 4,4% foram aprovados e 13,8% reprovados. Na 8ª série, os mesmos dados são de 18,2 para 31,8 reprovados e no final do ensino médio registou-se 36,4 aprovados para 51,7 reprovados. Isto mostra como a escola pode tornar mais difícil o caminho daqueles que necessitam conciliar estudo e sobrevivência. Segundo Rojo (2009, p. 21) “conclui-se que essa é a realidade excludente da escola no Brasil – homens trabalhadores e chefes de família devem estar no mundo do trabalho não qualificado, mão de obra barata e não mais na escola”. Como se o conhecimento não lhes fosse de direito e sim de escolha. Ou estuda ou trabalha.

Arroyo (2014) acresce a discussão denunciando também o poder excludente

da escola sobre os mais necessitados de educação e pondera que o círculo vicioso pode ser quebrado, uma vez que as vozes dos excluídos sejam ouvidas. Ou melhor, à medida que essa população ecoar sua voz pelos corredores da sociedade organizada, os muros da educação começarão a rachar, a dividir-se, e a dissociar novos saberes sociais. Saberes, que antes não lhe faziam sentidos. Em outro momento, anuncia com eloquência:

A pobreza está próxima e se aproxima por meio de corpos famintos, desprotegidos, sem horizontes e lutando pela sobrevivência em vários milhões de meninos e meninas e de adolescentes que frequentam as escolas públicas nas cidades e nos campos. A pobreza nunca deixa de estar evidente nas formas de viver de tantas crianças e jovens que vão às escolas (ARROYO, 2014 p. 89).

O que eles ensinam a escola? O que eles buscam saber? Para o autor, “os coletivos pobres” nunca procuram a escola em vão, aliás, não estão no mundo a vagar. Deles é o mundo real, considerando a sua vivencia como produto de troca, levam vantagem em relação à escola, pois esta está revestida de poder e simbolismo para enfrentá-los e segregá-los na sua redoma, no entanto se o mundo da escola não fizer sentido em algum ponto com o mundo deles, não tem por que ela existir. A escola do latifúndio não empodera e não é vista por eles como ferramenta de defesa. Nessa perspectiva, faz-se sentido pensar: “quando os pobres são outros, quais mudanças devemos fazer em nossa forma de vê-los, ensiná-los e educá-los?” (ARROYO, 2014, p. 90).

3. POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS

Antes de adentrar a fundamentação acerca do problema proposto faz-se interessante apresentar o contexto e cenário desta pesquisa.

O questionamento inicial partiu da observação de uma escola do campo situada no interior do município de General Carneiro, cujo alunado constitui-se totalmente de alunos do campo, a maioria, “herdeiros do MST”.

Os assentamentos de onde vêm os alunos, atualmente comunidades reconhecidas e nominadas, foram construídos em um espaço de lutas dos movimentos sociais e sindicais da década passada, época em que possuir um pedaço de terra representava um sonho, a capacidade de produzir melhorias de

vidas, riquezas e ascensão social. No entanto, vários anos se passaram e algumas comunidades, em alguns aspectos não evoluíram muito, sobretudo na situação econômica. Souza (2010, p. 20) lembra que “os movimentos sociais rurais organizados ao longo dos séculos no Brasil denunciam a violência no campo, a concentração da terra e a luta pela conquista de um lugar para viver, morar e trabalhar”.

A escola, nesse cenário, representa ser a melhor parte na vida deles, sendo um espaço de socialização, compartilhamento, reconhecimento social, porém, muitas vezes, torna-se um espaço de enfrentamento de forças contrárias a cultura local. Pode se pensar que em se tratando de uma escola do campo tenha um posicionamento didático diferente das demais, mas não. No seu dia a dia, a escola do campo assemelha-se a qualquer escola urbana, inclusive com o mesmo material didático, embora não com as mesmas condições de trabalho.

No que tange a educação, Souza (2009, p. 22) lembra a importância de um olhar diferenciado de quem faz a escola do campo, considerando que o campo é marcado por “sujeitos históricos que estão em constantes lutas, cuja essência é a classe social”, negar essa representação seria o silenciamento de seres extremamente representativos e importantes na história e cultura brasileira. Isso seria ilógico, dada à evolução dos movimentos sociais do campo ao longo do percurso histórico. Os movimentos sociais estão por todas as partes, fazendo reivindicações de diferentes formas, constantemente dialogando com os poderes nas disputas por melhores condições de vida, de igualdade, de direitos. O estranhamento nesse cenário é a escola estar alheia a esses discursos, ainda mais, em se tratando da escola do campo, para alunos do campo, onde o mínimo que se espera é um diálogo intrínseco entre as duas entidades. A cultura dos sujeitos do campo faz parte subjetivamente da cultura da escola.

As políticas públicas de melhoramento da educação fazem parte das conquistas dos movimentos sociais. O próprio Programa Nacional do Livro Didático surge em 1937, descrito por Cury (2009) com o objetivo melhorar o acesso à educação dos alunos com vulnerabilidade social, até hoje reflete essa tendência. De lá até agora se percebe que o livro didático faz parte do Currículo real sendo soberanamente a ferramenta de trabalho de professores e alunos e para alguns estudantes, o texto do Livro Didático é a única fonte de leitura e informação.

O livro didático público, da forma como vem sendo utilizado nas escolas,

tornou-se fator base para a construção do conhecimento do aluno e de seu entendimento sobre a própria existência. Em se tratando das escolas do campo ou em comunidades formadas por assentamentos, a questão se torna ainda mais intrigante. Como poderá a escola tornar a vida do sujeito marcado por diversas situações de exclusão mais significativa e esperançosa, com práticas pedagógicas que o aproxime da sua realidade se o livro didático não aborda essas questões?

Sabe-se também que os professores da educação básica, poucos, ou quase nenhum produz seu material didático, a maioria utiliza o livro didático, por diversos fatores, entre os quais, a insuficiência de recursos da escola pública para a aquisição e/ou desenvolvimento de materiais didáticos e pedagógicos, a escassez de tempo para a preparação de materiais, entre outros.

O Livro Didático chegou para dinamizar e garantir o desenvolvimento dos currículos, de forma mais abrangente eliminando as lacunas na aprendizagem. Para Cury, (2009, p. 2) “o livro didático representa uma importante e indispensável mediação para assegurar um direito à cidadania”, que é o direito à educação escolar de qualidade promovida pelo Estado no exercício do seu dever de tornar a nação do seu território soberana. Entende-se que a educação aliada a outros fatores políticos econômicos e sociais será capaz de tal promoção. O conhecimento é um patrimônio cultural da humanidade de direito intransferível, por isso a sua promoção por meio do acesso a uma educação de qualidade é direito de todos.

Para Sapielli (2013) educação do campo se tornou, ao longo dos tempos, um produto de notável valor, não é de se estranhar que empresários e Estado firmem diversas parcerias para poder adentrar, especialmente às escolas públicas. Reforça ainda que “a educação é tática política na luta de classes, tanto dos trabalhadores como da classe dominante. É o processo de educação da classe trabalhadora que está em disputa!” (SAPIELLI, 2013, p.295)

Na mesma discussão aparecem Frigotto e Ciavatta (2003, p. 102-103) para dizer que “é preciso defender o direito a uma escola pública de qualidade, que garanta a todos a satisfação da necessidade de um contínuo aprendizado”. E convergindo com outros autores reconhecem que a educação é um direito social básico e universal. Não há como fugir da educação, porém há como fazer dela instrumento de enfrentamento das adversidades cotidianas para quem nasceu em territórios onde o selo “outro” lhe transformou em problema social.

3.1 Onde Escola, Democracia e Sujeitos se Encontram.

Segundo o Art. 205 da Constituição Federal “a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania” (BRASIL, 1988). Na sequência, o Art. 206, afirma que o ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber; III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; IV - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais (BRASIL, 1988)

O que acontece na realidade? A gratuidade do ensino não garante o direito nem o acesso de todos. Há escolas, em lugares mais distantes, e em municípios menores, onde a ausência da infraestrutura básica compromete todo o restante do processo de ensino. Não há salas suficientes, nem material didático-pedagógicos e, sequer tem comunicação via telefone, muito menos acesso a internet aos estudantes. Esta proposta centra-se no material didático desse cenário.

A comunidade onde está localizado o Colégio do Campo, lugar deste estudo, é uma comunidade formada basicamente por pessoas oriundas do MST. São famílias que vivem em assentamentos produzindo pouco e vivendo precariamente do trabalho braçal. Possuem em seu entorno uma enorme carência de diversas coisas, desde a carência econômica ao acesso a outros bens culturais, quando se trata de cultura letrada, do universo científico, a escassez é notável. A escola é para eles o princípio e o fim de quase todas as coisas. Eles se reconhecem na e pela escola (General Carneiro, 2010).

Perseguindo a trajetória dos estudantes e concebendo a mobilidade como forma de interação de todo ser humano no mundo, escola e comunidade do campo enfrentam muitos desafios, além das carências supracitadas, a necessidade do conhecimento e da apropriação de múltiplas culturas para o contexto atual. E, acima de tudo, pela democratização do uso desse conhecimento como instrumento de poder e representação. Para a maioria, salvo algumas exceções, se expressar oralmente em Língua Portuguesa já é algo muito desafiador, nota-se a presença forte de resistência à língua padronizada em relação ao preconceito depositado subjetivamente sobre a linguagem utilizada por eles e por seus familiares.

3.2 O Livro Didático Escolar

Desde a sua implantação, o Livro Didático tornou-se um facilitador da prática docente, se tornando um instrumento soberano e inevitável diante das condições de produção de material didático das escolas públicas. Pensar seu uso e, sobretudo, a proposta discursiva e ideológica desse material faz-se necessário para ampliar a compreensão acerca de currículo, por onde também perpassa a função social da escola. Pensar, principalmente, a quem e para quem se destinam as propostas discursivas do livro didático. O material contempla as diversidades sociais previstas na legislação de ensino, oportuniza reflexões sobre a realidade dos educandos e suas múltiplas faces sociais? Os sujeitos do campo existem na linguagem do Livro Didático? Há oportunidade nesse Material, para ambos, sujeitos do campo e linguagem se comunicarem?

A maioria dos estudiosos concebe o conhecimento como um fator necessário para a existência da cultura do indivíduo na sociedade, considerando a complexidade do processo educativo influenciado pelos currículos e muitas outras variáveis: didáticas, pedagógicas, políticas e sociais, o processo de formação dos sujeitos do campo não pode ser considerado um fator isolado. Nesse sentido, o livro didático em lugares distantes da urbanização tornou-se, ao longo dos anos, o principal recurso de trabalho e reflexão em sala de aula, condicionando sujeitos às linguagens e ideologias, muitas vezes reducionistas. Tal evidência traz a necessidade de estudos que teçam reflexões e sondagens a respeito destes materiais, a fim de compreender se a ideologia do livro escolhido pela escola dialoga para uma melhor compreensão da posição desta, enquanto fomentadora do conhecimento científico e de práticas pedagógicas empoderadoras. Se um dos objetivos da escola é levar o sujeito a reconhecer e compreender o seu espaço simbólico, este entendimento deve partir das concepções linguísticas desenvolvidas nas práxis pedagógicas e no material que lhe é disponibilizado. Neste sentido, retoma-se a questão que despertou o interesse nesse assunto. Será que o material didático de ensino da linguagem, que chega à escola é pertinente à questão de empoderamento social? Se este não agregar questões de discernimento da realidade social do aluno, qual seria o outro caminho, sabendo que ao aluno sem condições econômicas favoráveis, o livro didático é o seu principal canal para aquisição de informação e conhecimento linguístico?

Para Arroyo (2014), a problemática da inclusão passa pelo material didático,

mas também pela formação de professores, pois é no direcionamento de uso das ferramentas pedagógicas que aparece o posicionamento discursivo que irá fazer ou não a diferença na formação da criança. Sobre as políticas de empoderamento social, o autor categoriza dizendo que enquanto os professores não incorporarem definitivamente em suas práticas as práticas sociais dos movimentos do campo, jamais estes seres serão ouvidos na escola.

O Livro Didático evoluiu muito desde a sua implantação, a evolução se deve as constantes pesquisas em educação e aos investimentos em cursos de formação de professores, de modo que o LD atualmente é fruto da produção de professores, isso já representa um diálogo mais sensível com a realidade escolar, resultados das mudanças sugeridas a partir de movimentos sociais presente no interior das escolas, universidades, governos. Porém, quando um livro didático não aborda a inserção de todas as vozes, necessita da presença e o posicionamento do professor aplicador no cumprimento da função social do Livro Didático, uma vez que ele não é uma obra fechada.

4 METODOLOGIA

O corpus desta pesquisa foi uma coleção de livros didáticos de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental, Anos Finais, 4 volumes, (do 6º ao 9º ano) usados também na educação do campo. A coleção denomina-se “Singular e Plural” e fez parte do triênio 2014/2016 em função da escolha do livro didático público. O material está disponível nas bibliotecas das escolas, podendo ser consultado livremente. Como método seguiu-se os objetivos propostos pela pesquisa bibliográfica, descritiva e explicativa, uma vez que esta possibilita a compreensão de todos os fenômenos, de modo que o pesquisador pode se aproximar do objeto de estudo de forma direta ou indireta e levantar dados a partir da análise de documentos ou relatos sobre o fato pesquisado.

Os procedimentos escolhidos para o desenvolvimento foi a análise descritiva da Coleção Singular e Plural 4 volumes equivalentes ao 6º, 7º, 8º e 9º anos. Os levantamentos bibliográficos bem como as análises se derem a partir da elaboração de resenhas, conforme explicitado em Gil (1991).

5. DESCRIÇÃO DA ANÁLISE E RESULTADOS

A Coleção denominada “Singular & Plural: leitura, produção e estudos de linguagem” é uma coleção compostas por 4 (quatro) livros didáticos de Língua Portuguesa destinada ao Ensino Fundamental II (6º ao 9º ano) da rede pública de ensino. Foi elaborado por três professoras de alto nível de compreensão leitora e experientes em educação básica, com atuações profissionais, tanto na rede pública quanto na particular de ensino. A primeira edição do livro foi catalogada em 2012, sendo que a coleção fez e faz parte do PNLD - Programa Nacional do Livro Didático. Desta forma pôde ser apreciada por Professores da rede pública de ensino brasileira na escola para o triênio 2014 a 2016. Fez parte também da educação do campo estando presente na escola observada neste estudo.

Todos os livros são compostos da mesma forma: iniciam com uma breve apresentação, na qual as autoras explicam a composição da obra, que elas chamaram de Cadernos. O livro passa a ser composto, portanto, em três cadernos diferentes, que implicam em discussões e em formas diferentes de perceber a aprendizagem da Língua Portuguesa.

Primeiramente apresentam o “Caderno de leitura e produção” – espaço que enfatiza a leitura e produção de textos orais e escritos. Para as autoras este é o espaço destinado ao encontro do aluno com as diferentes linguagens e tecnologias, observando diferentes pontos de vista e conhecimentos produzidos no mundo. O Caderno dois denomina-se, “Caderno de práticas de literatura”- espaço para ampliar os horizontes de leitura e compreensão do mundo pela criança. Chamado de lugar mais criativo da língua. Este caderno também se propõe dialogar com outras linguagens artísticas. No caderno de literatura, o aluno é estimulado a ler e discutir os gêneros apresentados, sem necessitar produzir sobre. A terceira e última parte do livro foi reservada aos estudos da linguagem – gramática normativa. Chamado de “Caderno de estudos de linguagem” propõe uma reflexão acerca da compreensão da língua escrita e falada, por meio da observação dos códigos presentes nos diversos gêneros textuais. As autoras terminam a apresentação advertindo os estudantes sobre a necessidade de expandir os conhecimentos em outros espaços midiáticos de leitura, pois segundo elas, apesar da coleção estar bem organizada, atrativa e colorida não contém todo o conhecimento necessário para a sua aprendizagem e que as ditas “caixinhas” (Cadernos) abarcam um pouquinho de cada saber, isso

porque, para elas, o conhecimento da Língua Portuguesa é amplo e seria impossível abordá-lo em uma única coleção ou em uma única obra. Todos os volumes contem de 288 (duzentas e noventa e seis) a 343 (trezentas e quarenta e três) páginas, ratificando, páginas bem coloridas.

Ainda no início de cada volume, há um espaço onde as autoras reservaram para explicar diagramalmente as estruturas de cada caderno dividindo-as em unidades, que se subdividem em capítulos. Assim, sabemos que o primeiro caderno se compõe de longas três unidades; O segundo, referente ao estudo da literatura possui duas unidades, mais flexíveis e o terceiro, destinado ao conhecimento da língua e linguagem possui também três unidades. Todos os volumes possuem a mesma configuração estrutural.

Quanto aos conteúdos e suas temáticas e estudos mais genéricos, as unidades dos três cadernos não convergem entre si. A cada unidade são tratados assuntos diferentes e até mesmo o estudo da linguagem não acompanha ao predisposto na unidade anterior. Entendendo: A primeira unidade do caderno de produção textual trabalhou o gênero “Diário” em todas as suas dimensões e fez uma pequena síntese conceitual do estudo das classes de palavras (substantivo/adjetivo). Subentende-se que a primeira unidade do caderno de estudos da linguagem abordaria o mesmo assunto, das classes de palavras, retomando-o e ampliando-o, porém este só é retomado na quarta unidade. Embora nenhum material didático deva ser seguido de forma linear, mas para muitos alunos e até mesmo para alguns professores, se torna confusa a compreensão das sequências didáticas dessa coleção. De modo que para completar os estudos os alunos devem obrigatoriamente buscar sentidos em outros exemplos ou espaço discursivos além do livro didático.

No tocante a investigação deste estudo foi encontrada algumas pequenas menções, porém, para uma melhor compreensão das análises faz-se necessário retomar o objeto de estudo inicial. Pretendia-se atestar a representação das diversidades sociais nos materiais didáticos de língua portuguesa, especificamente a presença ou não dos sujeitos do campo nessa Coleção. Retomando a pergunta do estudo, há oportunidade nesse material, para ambos, sujeito do campo e linguagem se comunicarem?

As possíveis respostas poderiam estar na obra inicial, no primeiro livro destinado ao 6º ano do ensino fundamental. Nessa obra foram encontrados diversos textos de gêneros diferentes retratando as diversidades, especificamente na

segunda unidade, pois esta trata de “cultura e identidades”. A unidade é composta por um longo capítulo de leitura e produção textual acerca dos temas sugeridos. Dentre os temas tratados estão: as culturas afro e indígena. O primeiro texto sugerido para discussão é a obra “Operários” de Tarsila do Amaral, mas nas interpelações discursivas não se mencionam os trabalhadores do campo. Estes também não aparecem nos demais textos que compõem a unidade.

No Caderno literário há duas referências às diversidades: a primeira no início do capítulo, no Poema “Há tantos diálogos” de Carlos Drummond de Andrade sem denotação aos sujeitos do campo e a outra no texto “Restos do Carnaval” de Clarice Lispector. O texto retrata a realidade de uma menina pobre do Recife de 1930, a qual via a festa passar em frente a sua casa, porém nunca tivera a oportunidade de acompanhar por não possuir condições de se preparar para a tal. Ou seja, o texto fez referência a pobreza, de forma implícita. Por último, o caderno de estudos da linguagem, logo na primeira unidade, destinada ao estudo da língua, discursos e sentidos traz diversos exemplos de discursos campestres. Nos quais os sujeitos do campo são apresentados sob uma visão estereotipada, cuja finalidade discursiva não era a compreensão das dimensões sociais do texto, e sim uma análise linguística das frases, confrontando os discursos do campo com a linguagem padrão.

A maior parte dos textos usados para representar o campo foram recortes de textos e tiras. Observe o trecho da tira de Moisés Gonçalves: Mutum é um garoto da cidade e foi visitar a sua tia no campo: “Nossa tia! Que fartura!; a tia lhe responde: “Mais que minino mais mar agradecido, sô! Fiz tudo o que ocê gosta, e inda vem recramá que tá fartando as coisa?”, A imagem de espanto do garoto completa o sentido na tira. Como atividade umas das questões sugere a opinião do aluno. “Você diria que Mutum e seus tios compartilham a mesma maneira de falar a Língua Portuguesa? (FIGUEIREDO, 2012 p. 197-98). Nas questões seguintes seguem as comparações e reflexões acerca da correção da fala da tia de Mutum conforme a gramática normativa da Língua Portuguesa (mar- mal; recramá- reclamar; fartando-faltado).

A segunda referência é apresentada por um anúncio publicitário do ano de 1935, onde supostamente Monteiro Lobato consulta um paciente que vive no interior: segue o trecho “ – Jeca, por que não trabalhas?”; Jeca responde: “- Não é preguiça “seu” Lobato. É uma dor na cacunda, palpitação e uma canseira que não acaba nunca” (...). Diagnóstico de Lobato: “Tens no sangue e nas tripas um jardim

zoológico da pior espécie, que te faz papudo, feio, molenga e inerte (...)", (FIGUEIREDO, 2012 p. 197). O trecho segue o estudo comparativo da Língua Portuguesa como no texto apresentado anteriormente, servindo aos propósitos do caderno.

No volume 2 – livro destinado ao sétimo ano, não foram encontradas referências acerca dos indivíduos do campo. A única menção ao campo foi citada em uma reportagem que tratava do gênero "Sertanejo Universitário", no qual se refere a origem da música sertaneja, mas não aos sertanejos – pessoas antigas do campo, nem as populações atuais. As representações das diversidades estão sempre na unidade 2. Neste livro novamente foram apresentadas as culturas afro e indígena. O tema desigualdade social se fez representar de forma sucinta na página 117, no estudo de questões ambientais, onde um texto informativo discutiu o problema do saneamento básico na cidade do Rio de Janeiro. Uma ideia de reforço à submissão pôde ser encontrada na leitura da fábula "Hierarquia" de Millôr Fernandes (p. 136), na qual ficaram explícitos os conflitos de poder entre o mais forte e o mais fraco. O texto incita o leitor a deduzir que o mais fraco seriam as pessoas que, de alguma maneira, dependem dos governos.

No livro do 8º ano, logo na primeira unidade do caderno de produção de textos há um texto usado para refletir comportamento social que retrata o comportamento de um sujeito do campo, mas infelizmente de forma negativa. A narrativa de Rolando Boldrin denominada "O roubo do relógio", conta a história de um morador do interior, chamado Justino que costumava roubar coisas. Ele era famoso por ficar impune. No texto, o acusado está diante de um Delegado, também corrupto que não acreditando nas provas resolve absolvê-lo. Espantado Justino exclama a última frase do texto. "- Qué dizê intão que eu tenho que devorvê o relógio?" (p. 35). Novamente o sujeito do campo é citado uma única vez, mas de forma estereotipada e agressiva. A diversidade cultural fora representada pela presença do cordel na unidade 2, no entanto os textos foram escolhidos para refletir comportamentos morais e sociais.

Analisando o volume destinado ao 9º ano, logo na primeira unidade do caderno de produção há uma informação importante no rodapé da página 44:

Nenhum texto é neutro. Todo texto é resultado de diversas escolhas feitas pelo autor, desde o tema abordado até cada palavra utilizada. Assim, todo texto reflete a visão de mundo de seu autor. (...) O texto expressa opiniões, ideologias de quem escreveu (FIGUEIREDO, 2012, p. 44).

Importante essa observação das autoras nesse volume que tenta refletir sobre a postura dos estudantes no mundo. A proposta deste volume é ajudar o jovem a assumir responsabilidades. Por isso, a pluralidade cultural apareceu em diversos momentos no volume, em todos os cadernos. Retratando as diversas culturas, exceto a do campo. O tema pobreza foi levemente mencionado no texto “Diferenças sociais e econômicas”, página 64, nos parágrafos 8 e 9, cita-se, “(...) Alguns em uma sociedade se afirma em detrimento de outras e uma parcela dessa diversidade fica reprimida, constrangida e até eliminada”; a ideia é retomada no paragrafo seguinte: “nos estudos históricos pode se perceber as violências contra outros tipos culturais (...) a escravidão ou tantas outras formas de pobreza que convivem com a riqueza” nas cidades.

A pobreza é novamente insinuada na discussão da unidade três que tratou sobre a exploração do trabalho infantil, cujos relatos de trabalhos do campo estão representados pelos textos. O vídeo “Vida Maria”. Dentre as questões propostas para a compreensão da leitura há uma que solicita a análise do cenário “identificar se as cenas ocorrem no campo ou cidade; e “Auto da Compadecida”. Embora o cenário retrate a pobreza nordestina, o personagem Antonio Moraes deixa claro que não gosta de trabalhar, ao ser indagado pelo padre. Padre “...eu sei de suas ocupações, de sua saúde...” Personagem: “Ocupações?, O senhor sabe muito bem que não trabalho e que minha saúde é perfeita” (Figueiredo, 2012, p. 174). No primeiro texto fica evidente a presença ou a ausência da educação escolar na vida de diversas gerações; no segundo retoma-se o discurso estigmatizado sobre a situação de quem vive no campo. Para Faria (1996), todos os livros didáticos obedecem a ideologia dos seus produtores e suas concepções sociais. No tocante aos trabalhadores do campo, os livros didáticos são responsáveis por difundir e perpetuar essa visão estereotipada do trabalho manual, mostrando sempre uma desvalorização de um sobre o outro. Isto é, o trabalho intelectual é colocado como superior ao trabalho manual, de modo que o esforço dos trabalhadores do campo nunca entra na discussão dos livros didáticos de forma natural. Essa postura dos autores dos LDs contribui, segundo Faria para reforçar uma hierarquia subjetiva na sociedade trabalhista, na qual sempre perpetuará formas de discriminação e exclusão de um dos lados.

5.1 Considerações finais

De tudo o que foi dito, que resta a dizer?... O silêncio revela que o que se tem a dizer talvez não deva ser dito. Ou talvez deva só para lavar a alma naquilo que parece ser o óbvio, porém na medida em que o olhar adentra os caminhos da pesquisa e se “escarafuncha” o túnel do tempo discursivo, o que devia ser dito já foi em algum momento dito, sem efeito espalhou-se com o vento, ninguém ouviu. E agora, o discurso que era claro começa a se tornar opaco, mostrando que o que se tem a dizer só deve ser dito, se de fato fizer sentido à realidade, se de fato alterar percursos e somar aos que interessa. Do contrário, quando dizemos e não realizamos, não dissemos nada.

É isso o que me resta dizer sobre a coleção de Livros Didáticos analisada. São discursos, como dito pelas autoras, escolhidos para um tipo de público, para um tipo de educando, assinalações que interessam a um grupo “pensante” de educação. Para tanto, elas alertaram, “não existem textos neutros”. Sim, entendeu-se nesse trecho o alerta, a possível justificativa à visão dada pela coleção aos protagonistas do campo, aliás, na coleção eles não protagonizam, apenas agonizam no que lhes foi descrito de si mesmos, em uma visão romanceada e agressiva. Viés pelo qual se percebe nitidamente que as pessoas que produziram e ou selecionaram os discursos e as atividades do LD não conhecem a realidade do outro lado. Inegavelmente o Livro Didático é uma política pública importante e necessária para a promoção da tal almejada educação de qualidade, ainda mais em espaços distantes, com escolas precárias, sem condições de adquirir o seu próprio material didático, e por representar um direito universal de acesso ao conhecimento comum, produzido pela humanidade, não se nega aqui a importância desse material, mas a sua concepção acerca das diversidades culturais e sociais.

Arroyo alertou em suas posições a respeito da educação do campo e movimentos sociais que, enquanto os movimentos sociais do campo não forem incorporados na sua singularidade às práticas pedagógicas dos professores das escolas do campo, a educação não se efetivará como promotora da alteridade e enfrentamento da desigualdade, premissa confirmada pelas páginas do Livro didático analisado. Como a educação escolar poderá empoderar os indivíduos pobres se estes não se veem representados nas lições do material escolhido pela escola? E quando se veem estão sendo satirizados de forma violenta e maldosa. Os

questionamentos podem ir além, como os professores da escola do campo não perceberam esse posicionamento do material didático, sendo eles os responsáveis legais pela escolha?

Reiterou-se nas visões dos autores deste estudo, a necessidade de integração e incorporação dos discursos do campo para a promoção de uma educação para a alteridade, em detrimento de uma visão reducionista desse espaço, tentando transpor um pensamento antigo que insiste em pensar o campo como espaço de descanso e tranquilidade, um lugar a ser preservado. Nessa visão, a escola tende a reduzir também os conteúdos na sua profundidade, passando a pensar a fixação dos sujeitos do campo no campo, formando seres para viver a vida inteira no mesmo lugar.

Esse paradigma precisa ser superado por meio de atitudes educativas que reconheçam a realidade desses sujeitos, que reconheçam que a população do campo, sobretudo os integrantes do MST são cidadãos ativos e críticos, que tiveram uma educação não escolar, mas efetiva que lhes fortaleceu a partir de lutas e resistências. A escola para esses sujeitos precisa ser um lugar mais atraente e desafiador, pois de desafios eles entendem bem, o que não suportam é a desigualdade presente nos instrumentos utilizados pela escola e que insiste em lhes “redomar” a vida.

Este estudo mostrou que a escola do campo utilizando esta coleção Singular & Plural, em todo o percurso do Ensino Fundamental está contribuindo para a perpetuação da desigualdade, em massa, nessa comunidade, indo ao contrário a função social da escola. No entanto, o que fazer? O material, uma vez escolhido, não poderá ser substituído. E qual a postura dos professores de Língua Portuguesa diante dessa abordagem, quando o livro não contempla seus alunos de forma digna, que métodos utilizam? Os saberes e conhecimentos dos movimentos sociais estão inseridos nos Planos de Trabalhos Docentes? Como os estudantes percebem as lições do LD, no tocante a representação simbólica do cidadão do campo? Sobraram muitas questões, pois a intenção deste estudo não era, nem de longe, tentar abarcar toda a literatura, mas tentar descobrir caminhos que permitam compreender melhor a educação do campo em suas políticas de ensino.

Em síntese o material estigmatizou a população do campo em “ignorantes e analfabetos funcionais”, estigma representado pelas formas de comunicação mostrada no primeiro texto analisado; em “pobres, feios, doentes e deformados

socialmente”, estigma retratado na segunda situação e por fim, em “preguiçosos”, imagem descrita no último texto analisado.

Insinua-nos a dizer que um material didático de linguagem que reforça a discriminação e a violência social contra os sujeitos do campo, não terá condições de motivá-lo a aprender aquilo para o qual está se propondo. Em tese isso ajuda a explicar os altos índices de exclusão social por meio da aprendizagem de Língua Portuguesa mostrados por Rojo. Se não há um espaço de sensibilidade onde os sujeitos vivos se encontrem estes jamais irão produzir materialidade válida para o crescimento de ambos. Os sujeitos vivos entendam-se como os estudantes do campo e a Língua Portuguesa, pois ambos são vivos e necessitam construir-se nos espaços simbólicos de existência de cada um.

Por fim, há sim educação e Educações, seu Brandão, mas depende de muita coisa, ou não? E se depender daqueles que manipulam as máquinas educativas todos os dias nas grades de horários da escola pública? O que pode um professor, quando tem consciência de seu papel transformador? Não temos nada mais a dizer, porque nos faltam as respostas, aliás, como diz o poeta, nos falta a razão para preencher as lacunas da insensibilidade com que as “educações” do campo preenchem seus educandos por meio de instrumentos de poder pensados para silenciar vagarosamente, não todo mundo, somente, os Outros.

6 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARROYO, M. G. **Os Movimentos Sociais e a construção de outros currículos**. Educar em Revista, Curitiba, Brasil, n. 55, p. 47-68, jan./mar. 2015. Editora UFPR

_____. **Os Coletivos Empobrecidos Repolitizam os Currículos**. IN: EITLER, Kitta; BRANDÃO Ana Paula; LAZARO, André e (Orgs.). Por que pobreza? Educação e desigualdade. Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2014. (p. 89-117)

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O Que é Educação**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1981.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado, 1988.

_____. Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Lei nº. 9394/96**. 20 dez. 1996. http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf. Acesso em: 10/set. 2016.

CASTRO, Josué. **Geografia da fome**: o dilema brasileiro: pão ou aço Josué de

Castro. Rio de Janeiro: Edições Antares, 1984.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Livro Didático Como Assistência ao Estudante**. Rev. Diálogo Educ., Curitiba, v. 9, n. 26, p. 119-130, jan./abr. 2009.

_____. **A Educação Básica no Brasil**. Educ. Soc, Campinas, 23, n. 80, setembro/2002, p. 168-200. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>; acesso em agosto/16.

EITLER, Kitta; BRANDÃO Ana Paula; LAZARO, André e (Orgs). **Por que pobreza? Educação e desigualdade**. Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2014.

FARIA, Ana Lúcia G. de. **Ideologia no Livro Didático**. 12ª ed. São Paulo: Cortez, 1996. – (Coleção questões da nossa época).

FIGUEIREDO, Laura de (Orgs). **Singular & Plural: leitura, produção e estudos de linguagem**. 1ª ed. São Paulo: Moderna, 2012. Ensino Fundamental - 4 volumes. (6º, 7º, 8º e 9º anos).

FRIGOTTO, Gaudêncio e CIAVATTA, Maria. **Educação básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado**. Revista Educação e Sociedade, Campinas, vol. 24, n. 82, p. 93-130, abril 2003. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em 15/set/ 2016.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 1991.

LÁZARO, André. **Por que pobreza? Educação e desigualdade**. Introdução. IN: EITLER, Kitta; BRANDÃO Ana Paula; LAZARO, André e (Orgs). **Por que pobreza? Educação e desigualdade**. Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2014. (p. 11-19)

MASLOW, A. **Introdução à psicologia do ser**. Rio de Janeiro: Eldorado, 1962.

ORLANDI, Eni Picelli. **Discurso e Texto: formulação e circulação de sentidos**. 4ª Ed. Pontes: campinas, SP, 2012.

ROJO, Roxane. **O insucesso escolar no Brasil do século XXI – Um processo de exclusão social**. In: Letramentos Múltiplos, escola e inclusão social. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

SAPELLI, Marlene Lucia Siebert. **Escola do Campo – espaço de disputa e de contradição: análise da proposta pedagógicas das escolas itinerantes do Paraná e do Colégio Imperatriz Dona Leopoldina**. Tese de Doutorado/UFSC: Florianópolis, 2013.

SEED/PR. C. E. do Campo São Francisco de Assis. **Projeto Político Pedagógico**. General Carneiro, 2010.

SOUZA, Maria Antônia de. **Educação e Movimentos Sociais do Campo: a**

produção do conhecimento no período de 1987 a 2007. Curitiba: Ed. UFPR, 2010.

TELES, Jorge. **Pobreza, Desigualdade e Diversidade**. In: EITLER, Kitta; BRANDÃO Ana Paula; LAZARO, André e (Orgs). **Por que pobreza? Educação e desigualdade**. Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2014. (p. 41-57)