

Lucimar Vieira Aquino

**Representações Sociais de Educandas e Educandos do Curso de
Licenciatura em Educação do Campo sobre a Leitura de Textos
Acadêmicos**

**Universidade Federal de Minas Gerais
Faculdade de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação
Belo Horizonte – 2013**

Lucimar Vieira Aquino

**Representações Sociais de Educandas e Educandos do Curso de
Licenciatura em Educação do Campo sobre a Leitura de Textos
Acadêmicos**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de concentração: Educação

Linha de pesquisa: Psicologia, Psicanálise e Educação

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Maria Isabel Antunes Rocha



Programa de Pós-Graduação:
Conhecimento e Inclusão Social em Educação

Dissertação intitulada “*Representações Sociais de Educandas e Educandos do Curso de Licenciatura em Educação do Campo sobre a Leitura de Textos Acadêmicos*”, de autoria da mestranda Lucimar Vieira Aquino, aprovada pela banca examinadora constituída pelos seguintes professores:

Prof.^a. Dr.^a. Maria Isabel Antunes Rocha – FaE/UFMG – Orientadora

Prof.^a. Dr.^a. Vândiner Ribeiro – UFVJM – Examinadora externa

Prof.^a. Dr.^a. Aracy Alves Martins – FaE/UFMG – Examinadora interna

Prof.^a. Dr.^a. Vanessa Ferraz Almeida Neves – FaE/UFMG – Examinadora suplente

Prof. Dr. Gilcinei Teodoro Carvalho – FaE/UFMG – Examinador suplente

Belo Horizonte, 22 de Agosto de 2013.

Dedico este trabalho às minhas queridas Millene, tia Ni e tia Dilma.

À professora Maria Isabel Antunes Rocha - minha orientadora.

Aos estudantes da turma 2011 da área de Ciências Sociais e Humanidades do curso de Licenciatura em Educação do Campo da FaE/UFMG.

Agradecimentos

Ao Professor Osmar Oliva da Universidade Estadual de Montes Claros, que me mostrou esse caminho tão importante: fazer mestrado na FaE/UFMG.

À Professora Maria Ângela Lopes Dumont, também da Universidade Estadual de Montes Claros, pelo apoio em todos os momentos.

À professora Maria Isabel Antunes Rocha - minha orientadora, pela confiança e oportunidade a mim concedidas para que eu pudesse realizar esta dissertação e também pela sua maneira cuidadosa e zelosa sempre presente no decorrer deste trabalho.

Ao professor Sérgio Cirino da FaE/UFMG - um exemplo a ser seguido. Sou muito grata a ele, por ter me possibilitado adquirir tantos conhecimentos.

Ao meu companheiro Silvânio Zacarias, por me dizer o quanto é valioso o caminho percorrido na Universidade.

Aos professores da FaE/UFMG que aceitaram a minha presença na sala durante as suas aulas para que eu pudesse realizar a coleta de dados.

Aos alunos do LeCampo da turma 2011 da área de Ciências Sociais e Humanidades que contribuíram na realização deste estudo e ao ex-aluno do LeCampo Welligton Dias.

Às companheiras de mestrado que se tornaram amigas - Lú e Tânia.

Às professoras da FaE, Aracy Alves Martins, Regina Helena Campos e Maria Zélia Versiani e também, ao professor Gilcinei Teodoro Carvalho.

À Banca Examinadora, pela disponibilidade para avaliar esta pesquisa.

À Anita, companheira e amiga de todas as horas.

Às meninas da secretaria da Pós - Dani e Rose.

Ao colega e amigo Maircon.

Aos colegas que entraram no mestrado junto comigo e foram meus colegas de disciplina, Marilene (uma grande companheira que sempre me ouvia com calma e serenidade), Rita, André Cunha e André Júlio e a colega de mestrado Lívia Damasceno.

À CAPES/Observatório da Educação do Campo que me concedeu bolsa de estudos para realizar esta pesquisa.

'Do códex à tela, o passo é tão importante quanto o que foi dado ao passar do rolo ao códex. Com ele, é a ordem dos livros que foi dos homens e das mulheres do Ocidente desde os primeiros séculos da era cristã que está em causa. São assim afirmadas ou impostas novas maneiras de ler que ainda não foi possível caracterizar totalmente mas que, sem a menor dúvida, implicam práticas de leitura sem precedentes' (CAVALLO e CHARTIER, 1998, p.32).

Resumo

Este estudo tem como objetivo identificar e compreender as Representações Sociais de educandas e educandos da turma 2011 da área de Ciências Sociais e Humanidades do curso de Licenciatura em Educação do Campo da FaE/UFMG sobre a leitura de textos acadêmicos. O estudo fundamentou-se nos desafios vivenciados pela(o)s educanda(o)s de origem camponesa para apropriar-se da prática de leitura acadêmica. Participaram deste estudo 23 (vinte e três) educanda(o)s da turma 2011 da área de Ciências Sociais e Humanidades, ingressantes na Universidade no primeiro semestre de 2011. Dentre os participantes, a maioria é composta por educandas (68%), com faixa etária entre 18 e 25 anos (52%). A partir de uma perspectiva relacionada às formas de pensar e sentir dessa(e)s educanda(o)s com relação à aprendizagem da prática de leitura de textos acadêmicos, utilizei como referência a teoria das representações sociais (Moscovici, 2010), por compreender que para esse processo as educandas e os educandos vivenciam uma situação que os desafia a superar formas consolidadas de se verem como leitora(e)s. A pesquisa situa-se no campo da abordagem qualitativa com base nos estudos de Alves-Mazzotti (1999), como instrumentos e técnicas para coleta de dados foram utilizados: um questionário de perfil da turma, observação em sala de aula e anotações em diário de campo. Os dados foram organizados em 4 cenas. Nas cenas a(o)s educanda(o)s demonstraram reações e atitudes que foram discutidas com base nos seguintes referenciais teóricos: no que se refere às Práticas de Leitura utilizei estudos feitos por Chartier (1996), Kleiman (1997), Goulemot (1996), Cavallo e Chartier (1998), Tanzawa (2009). Para a Educação do Campo, utilizei o conjunto de princípios e conceitos elaborados que estruturam a Educação do Campo. E para a teoria das Representações Sociais, utilizei estudos de Serge Moscovici (2010). Na cena 1 a(o)s educanda(o)s tiveram um impacto ao se depararem com textos acadêmicos, portanto, demonstraram reações de estranhamento, sobre o não entendimento do texto lido. Na cena 2 a(o)s educanda(o)s demonstraram reações de silêncio ao serem questionada(o)s pelo professor sobre o texto lido. Na cena 3, observa-se um envolvimento por parte da(o)s educanda(o)s que pode ser relacionado à atitude do professor em criar situações de reflexão sobre o ato de ler. Na cena 4, a(o)s educanda(o)s se envolveram com a leitura em função do debate da mesma, provocado pelas atitudes de um educando. Pelos dados observados, a conclusão, por um lado, é de que nas cenas em que a leitura é apresentada, mas não se discute sobre a mesma, a(o)s educanda(o)s apresentam mais resistências para superar suas dificuldades. Por outro lado, quando o ato de ler se constitui também, como tema de ensino e aprendizagem, parece acontecer situações de maior familiaridade com a leitura.

Palavras-chave: Leitura. Formação de professores. Educação do Campo. Representação Social

Resumen

Este estudio tiene como objetivo identificar y comprender las Representaciones Sociales de educandas e educandos de la clase 2011 del área de Ciencias Sociales y Humanidades del curso de Licenciatura en Educación del Campo de la FaE/UFGM sobre la lectura de textos académicos. El estudio se basa en los desafíos experimentados por la(o)s educanda(o)s de origen campesina para apropiarse de la práctica de lectura académica. Participaron de este estudio 23 (veintitrés) educanda(o)s de la clase 2011 del área de Ciencias Sociales y Humanidades, ingresantes en la Universidad en el primero semestre de 2011. Entre los participantes, la mayoría es compuesta por educandas (68%), con edades comprendidas entre 18 y 25 años (52%). A partir de una perspectiva relacionada a las formas de pensar e sentir de esa(e)s educanda(o)s con respecto al aprendizaje de la práctica de la lectura de textos académicos, utilicé como referencia a la teoría de las representaciones sociales (Moscovici, 2010), por comprender que para ese proceso las educandas y los educandos experimentan una situación que los desafía a superar formas consolidadas de sí mismas como lectora(e)s. La pesquisa se encuentra en el campo del abordaje cualitativo con base en los estudios de Alves-Mazzotti (1999), como instrumentos y técnicas para colecta de datos fueron utilizados: un cuestionario de perfil de la clase, observación en sala de aula y anotaciones en diario de campo. Los datos fueron organizados en 4 escenas. En las escenas la(o)s educanda(o)s demostraron reacciones y actitudes que fueron discutidas con base en los siguientes referenciales teóricos: en lo que se refiere a las prácticas de lectura utilicé estudios hechos por Chartier (1996), Kleiman (1997), Goulemot (1996), Cavallo e Chartier (1998), Tanzawa (2009). Para la Educación del Campo, utilicé el conjunto de principios y conceptos elaborados que estructuran la Educación del campo. Y para la teoría de las Representaciones Sociales, utilicé estudios de Serge Moscovici (2010). En la primera escena la(o)s educanda(o)s tuvieron un impacto al depararse con textos académicos, por tanto, demostraron reacciones de extrañamiento, sobre la falta de entendimiento del texto leído. En la segunda escena la(o)s educanda(o)s demostraron reacciones de silencio cuando cuestionada(o)s por el profesor sobre el texto leído. La tercera escena, muestra un involucramiento por parte de la(o)s educanda(o)s que puede ser relacionado a la actitud del profesor en crear situaciones de reflexión sobre el acto de leer. En la escena 4, la(o)s educanda(o)s sí involucraron con la lectura en función del debate de la misma, provocado por las actitudes de un educando. Por los datos observados la conclusión, por un lado, es que en las escenas en que la lectura es presentada, pero no discute sobre la misma, la(o)s educanda(o)s presentan más resistencias para superar sus dificultades. Por otro lado, cuando el acto de leer sí constituye también, como tema de enseñanza y aprendizaje, parece ocurrir situaciones de mayor familiaridad con la lectura.

Palabras-clave: Lectura. Formación de profesores. Educación del Campo. Representaciones Sociales

Lista de Siglas

- CEFFAS – Centros Familiares de Formação por Alternância
- CGEC – Coordenação Geral de Educação do Campo
- CNBB – Conferência Nacional dos Bispos do Brasil
- COLE – Congresso de Leitura do Brasil
- CONTAG – Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura
- CPT – Comissão Pastoral da Terra
- CSH – Ciências Sociais e Humanidades
- CVN – Ciências da Vida e Natureza
- EDUCAMPO – Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação do Campo
- EFA – Escola Família Agrícola
- EJA – Educação de Jovens e Adultos
- EMATER – Empresa Mineira de Assistência Técnica e Extensão Rural
- ENERA – Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária
- FaE-UFMG – Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais
- FETAEMG – Federação dos Trabalhadores na Agricultura do Estado de Minas Gerais
- FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
- FONEC – Nacional da Educação do Campo
- GPT – Grupo Permanente de Trabalho da Educação do Campo
- IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
- INCRA – Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
- INEP – Instituto Nacional de Pesquisa
- LEdoC – Licenciatura em educação do Campo
- MDA – Ministério do Desenvolvimento Agrário
- MEC – Ministério da Educação
- MPA – Movimento dos pequenos Agricultores

MST – Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra

MTM – Matemática

PPP – Projeto Político Pedagógico

PROCAMPO – Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo

PRONERA – Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária

REUNI – Programa de Apoio ao Plano de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais

SECAD – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade

SECADI – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão

SESu – Secretaria de Educação Superior

TC – Tempo Comunidade

TE – Tempo Escola

UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais

UFBA – Universidade Federal da Bahia

UFS – Universidade Federal de Sergipe

UnB – Universidade de Brasília

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

UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância

Sumário

Introdução	12
Capítulo 1. Referenciais Teóricos	17
1.1– Leitura.....	17
1.2 – Educação do Campo.....	28
1.3 – Representações Sociais.....	41
Capítulo 2. Metodologia	44
Capítulo 3. Contexto da pesquisa: O Curso de Licenciatura em educação do Campo da FaE/UFMG	46
3.1– Habilitação em Ciências Sociais e Humanidades.....	55
3.2 – Turma CSH - Ciências Sociais e Humanidades.....	56
Capítulo 4. Análise dos dados - Do estranho ato de ler à familiar prática da leitura	59
Cena 1 – “Vou avisar logo. Li e não entendi nada”. (Lívia).....	59
Cena 2 – “Não achei graça nenhuma nas imagens”. (Pedro).....	64
Cena 3 – “Existe a leitura das entrelinhas – algo que não está dito”. (Sandra).....	66
Cena 4 – “Eu só consigo ler assim; do contrário eu não leio”. (Ricardo).....	69
Considerações Finais	73
Referências.....	77

Introdução

A pesquisa que fundamenta esta dissertação se aproxima da área de estudos sobre práticas de leitura de textos acadêmicos no contexto da Educação do Campo a partir da abordagem das Representações Sociais. Este estudo tem como objetivo identificar e compreender as Representações Sociais de educandas e educandos da turma 2011 da área de Ciências Sociais e Humanidades do curso de Licenciatura em Educação do Campo da FaE/UFMG sobre a leitura de textos acadêmicos.

As questões que me motivaram a fazer esta pesquisa referem-se aos desafios vivenciados pelos estudantes do campo para se apropriarem da prática de leitura acadêmica. Tenho como pressuposto que esses estudantes, que moram no meio rural, enfrentaram muitas dificuldades com às práticas de leitura durante a formação escolar, uma das causas que gera as dificuldades pode ser relacionada à falta de acesso a materiais para a leitura.

A população do campo enfrenta dificuldades de acesso a materiais de leitura como, artigos científicos, ensaios, editoriais, biografias, entre outros textos. E quando tem acesso é em quantidade pequena e pouco diversificada. No estudo de Carvalho (2008), *Práticas de leitura de homens e mulheres do campo*, ela afirma, que a população do campo lê o que os olhos alcançam e os recursos financeiros permitem ter acesso. Carvalho (2008, p. 21) afirma ainda, que “lê-se cotidianamente livros, jornais (mesmo que seja o que vem embrulhando algum produto adquirido), [...] bulas de remédio, receitas, [...] listas de compras, [...] contas diversas: água, energia, telefone. Lê-se a Bíblia, [...], piadas, anedotas e poesias”.

A questão relacionada à falta de materiais de leitura pela população do campo é apontada também, por Silva (2008, p. 16) em sua pesquisa *Concepções de leitura em práticas de letramento na educação de jovens e adultos do meio rural*. Silva (2008), aponta a dificuldade de acesso a materiais de leitura e diz que os textos que circulavam na comunidade rural onde ela pesquisou, eram em sua maioria, panfletos, informes de sindicatos, propaganda política e algumas cartas. Silva (2008, p. 17), diz que o grupo (sujeitos da pesquisa) “[...] se interessava pela leitura, contudo o acesso aos materiais de leitura era dificultado pela falta de recursos financeiros para comprá-los e não havia um local onde os professores pudessem pegá-los emprestados”.

Então, pressuponho que as práticas de leitura da(o)s educanda(o)s do campo, são limitadas por diversos fatores, como, por exemplo, o acesso restrito a materiais de leitura e também sobre a forma como a leitura é trabalhada na escola, que em muitos casos, não prepara o

estudante de modo que ele possa exercer a prática de leitura com habilidade e segurança. Para Zilberman (2013, p. 1) “a escola constitui o espaço por excelência de aprendizagem, valorização e consolidação da leitura”. Nessa mesma direção, Chartier (1996, p. 240) diz que “entre as leis sociais que modelam a necessidade ou a capacidade de leitura, as da escola estão entre as mais importantes”. Portanto, a escola se constitui como espaço de formação de leitores, mas não quer dizer que a escola seja a única responsável por essa formação. De acordo com Peres (2013, p. 5), “[...] a formação de leitores se inicia, geralmente, na escola, mas se desenvolve, também, fora dela”.

No caso específico da(o)s educanda(o)s do campo se essa formação, não ocorre no espaço escolar, se torna mais difícil ainda, porque, em alguns casos, os integrantes do grupo familiar do qual ela(e)s fazem parte, não possuem condições materiais e de formação escolar que possam contribuir para que ela(e)s se tornem leitora(e)s. E quando têm a formação, a falta de acesso a materiais de leitura se torna um entrave nesse processo de aprendizagem e prática da leitura. Levando-se em conta a falta de acesso a materiais de leitura e os efeitos da escolarização anterior, pode ser que as dificuldades enfrentadas por ela(e)s sejam em maior proporção.

Desse modo, a(o)s educanda(o)s chegam à universidade com pouca experiência nas práticas de leitura e ainda se deparam com o desafio de ler textos acadêmicos. Portanto, o desafio enfrentado pela(o)s educanda(o)s é um desafio duplo. Duplo, por quê? Porque, ela(e)s têm que desenvolver práticas de leitura e além disso, ainda têm que aprender a ler textos acadêmicos. Então, fazer a passagem da prática de leitura dos textos que a(o)s educanda(o)s lêem no cotidiano para a leitura de textos acadêmicos, é um salto a mais nas suas práticas de leitura. Porque são leituras de textos diferentes e com objetivos distintos. Neste sentido, Kleiman (1997, p. 33), diz que “[...] parece claro que o objetivo geral ao ler o jornal é diferente daquele quando lemos um artigo científico”.

Sendo assim, para aprender a ler textos acadêmicos a(o)s educanda(o)s precisam fazer um duplo movimento: superar a pouca experiência de leitura no meio sócio-familiar e na educação básica e apropriar-se das habilidades necessárias para a leitura de textos acadêmicos.

Diante desse desafio enfrentado pela(o)s educanda(o)s, a coordenação do curso de Licenciatura em educação do Campo da FaE/UFMG, na oferta da primeira turma – 2005-2010, percebeu a necessidade de criar oficinas cujos objetos de estudos são letramento

científico, gêneros textuais e produção escrita com o objetivo de trabalhar práticas de leitura, de modo a superar a tamanha dificuldade vivenciada pela(o)s educanda(o)s.

As oficinas criadas pela coordenação e pelos professores do curso de Licenciatura em Educação do Campo da FaE/UFMG, foram citadas por Venâncio (2011) em seu trabalho *Apropriação da escrita no contexto da formação de professores de ciências na educação do campo*. Segundo Venâncio (2011), as oficinas visam garantir uma boa formação acadêmica para esses sujeitos das Licenciaturas em Educação do Campo, a partir da dificuldade apresentada em lidar com a escrita e a leitura. Venâncio (2011) afirma que os estudantes do curso de Licenciatura em Educação do Campo da turma que ela pesquisou, mostravam-se confusos diante dos rituais de leitura e, principalmente, da solicitação de produção de textos, tarefa a qual eram sistematicamente expostos na academia.

Sendo assim, diante das inúmeras possibilidades de compreender o desafio enfrentado pela(o)s educanda(o)s do curso de Licenciatura em Educação do Campo, me propus a compreendê-lo a partir de uma perspectiva relacionada às suas formas de pensar e sentir com relação à aprendizagem da prática de leitura de textos acadêmicos. Para tanto, utilizei como referência a teoria das representações sociais (Moscovici, 2010), por compreender que para esse processo a(o)s educanda(o)s vivenciam um desafio para superarem formas consolidadas de se verem como leitora(e)s.

Para a realização deste estudo, apresento, então, os caminhos percorridos que começam pela minha experiência enquanto filha de assentado. Meus pais foram assentados em agosto de 1998, no assentamento 2 de junho no município de Olhos D'água – MG, depois de lutarem pela posse da terra. Em Janeiro de 2000 fui morar no assentamento e neste mesmo ano comecei a trabalhar como professora nas séries iniciais do ensino fundamental até o ano de 2003. Em 2004 iniciei o curso superior em Letras Português/Espanhol e durante minha formação atuei como professora de Língua Espanhola para o ensino fundamental, em uma escola particular e para o ensino médio, em uma escola pública da rede estadual em Montes Claros – MG.

Após minha formação - graduação em Letras Português/Espanhol e especialização em Didática e Metodologia do Ensino Superior, atuei como tutora em um curso de Especialização para educadores do campo da UAB/Unimontes, espaço que me rendeu conhecimentos importantes e me ajudou na construção do projeto que apresentei para concorrer à seleção do mestrado.

Na minha trajetória como professora no assentamento e durante a graduação, as questões referentes à leitura sempre me inquietaram, mas na minha atuação enquanto tutora, essas inquietações foram ainda maiores, porque os alunos do curso de Especialização da UAB/Unimontes eram professores nas comunidades rurais e eles relatavam suas experiências sobre leitura e sempre falavam da falta de acesso a materiais para leitura. Diante dessas questões, eu tinha muito interesse em saber como esses estudantes/professores construíam suas práticas de leitura. Foi a partir disso, que se evidenciou ainda mais o meu interesse em estudar leitura na formação de professores.

Então, construí um objeto de pesquisa que busca identificar e compreender as Representações Sociais de educandas e educandos do curso de Licenciatura em Educação do Campo sobre a leitura de textos acadêmicos. Adotei como referências as concepções de leitura como prática cultural (BOURDIEU e CHARTIER, 1996, p. 231) e leitura como produção de sentido (GOULEMOT, 1996, p. 107), entre outras perspectivas de leitura.

A partir da leitura das Dissertações de Carvalho (2008) e de Silva (2008) que tratam da temática leitura no meio rural e apontam questões sobre as dificuldades enfrentadas pela população do campo com relação à materiais de leitura, fiquei ainda mais interessada em saber como os estudantes que vinham do campo, ingressantes na universidade, estavam lidando com a novidade na vida deles, que é aprender a ler textos acadêmicos. Pressuponho que muitos deles não têm hábito de ler. Sendo assim, busco neste estudo, entender como os estudantes vão fazer essa passagem de tornar familiar o não familiar, porque no âmbito acadêmico eles têm que lidar o tempo todo com leituras de textos científicos, produzirem textos, discutir, debater questões referentes aos textos lidos, argumentar, de modo a produzir e acumular conhecimentos.

Diante das atividades exigidas em um curso superior, levantei as seguintes questões: Como a(o)s educanda(o)s reagem às propostas de leitura de textos acadêmicos? Durante o processo de leitura em sala de aula, como ela(e)s se manifestam? Após a leitura, ela(e)s apresentam dificuldades para dialogar sobre o texto lido com os colegas e com os professores? Para fazer esse trabalho e tentar responder a essas questões, percorri muitos caminhos, um deles foi intensificar as minhas leituras sobre o meu campo de estudo – Educação do Campo, Representação Social e Leitura. Precisei também, me aproximar mais, do campo de estudos da Educação do Campo, porque só o conhecimento a partir da minha vivência e da minha experiência pessoal era insuficiente. Então, me envolvi com as atividades do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação do Campo, participei de cursos e eventos, tive acesso a

novas fontes de leituras, conheci outras experiências, fui a eventos sobre Educação do Campo na Paraíba e na Bahia, conheci uma escola de Educação do Campo em Veranópolis – RS, e vi como funciona o curso de Licenciatura em Educação do Campo.

Mesmo assim, percebi que eu ainda precisava conhecer mais. Então, intensifiquei as leituras e tive contato com outras pessoas que discutiram comigo a minha proposta de estudo. Depois, sobre o campo teórico da Representação Social, eu não conhecia nada, então fiz a disciplina – Teoria e Pesquisa em Representações Sociais e participei do grupo de estudos em Representações Sociais. Em seguida, para me aproximar ainda mais do meu objeto, fiz a disciplina Leitura e Produção de Textos Acadêmicos.

Para este trabalho, a fonte de dados foi a turma ingressante em 2011. Essa turma se concretizou como a terceira experiência como turma regular do curso de Licenciatura em Educação do Campo da FaE/UFMG. Para registrar esta experiência, organizei esta dissertação da seguinte forma: apresento primeiro, a introdução. No capítulo um, apresento os referenciais teóricos. No capítulo dois, a metodologia. No capítulo três, o contexto da pesquisa que foi especificamente o curso de Licenciatura em Educação do Campo. E no capítulo quatro apresento a análise dos dados – Do estranho ato de ler à familiar prática da leitura e depois as considerações finais.

Capítulo 1

Referenciais Teóricos

Diante da possibilidade de entender o desafio vivenciado na prática, por estudantes ingressantes na universidade, para aprender a ler textos acadêmicos, me propus a tentar identificar e compreender as Representações Sociais que as educandas e os educandos da turma 2011 do curso de Licenciatura em Educação do Campo da FAE/UFMG estão construindo sobre a Leitura de textos acadêmicos. Nesta perspectiva, cabe então, a importante tarefa de registrar as bases teóricas que compõem este estudo. A primeira delas refere-se à Leitura para as quais utilizei estudos feitos por Chartier (1996), Kleiman (1997), Goulemot (1996), Cavallo e Chartier (1998), Tanzawa (2009). A segunda refere-se ao conjunto de princípios e conceitos elaborados que estruturam a Educação do Campo. E a terceira refere-se à teoria das Representações Sociais de Serge Moscovici (2010).

1.1- Leitura

Conceituar o ato de ler não é uma tarefa simples. De acordo com Joly (2013, p. 219), “a leitura é uma habilidade complexa que visa à passagem de um registro gráfico escrito para a sua significação”. Para o pesquisador Robert Darnton (1996, p. 143), “a leitura permanece um mistério. Temos dificuldade de compreendê-la hoje e maior dificuldade ainda em nos acercarmos o que era no passado”. Portanto, conceituar e compreender a leitura, de fato, não é uma tarefa simples. Nos trabalhos desenvolvidos na área de leitura, percebi que a diversidade de visões conduz a definições abrangentes.

Segundo Joly (2013, p. 219), a leitura “implica desde a decodificação dos símbolos até a análise reflexiva de seu conteúdo”. Assim, o ato de ler deve começar desde a aprendizagem das primeiras letras e se ampliar durante todo o processo de formação escolar, para que o leitor seja capaz de entender, analisar e apresentar de forma clara e segura o conteúdo que leu.

Para Louis Marin (1996, p. 119), “ler é compreender o que lemos, dotar essa operação de reconhecimento da estrutura de significância, de uma significação. [...] ler, é também, decifrar interpretar, visar e talvez adivinhar o sentido de um discurso”. A leitura vista como uma “espécie de jogo de adivinhação” segundo Kleiman (1997, p. 35), é considerada por vários autores como uma das maneiras de ler. Kleiman (1997, p. 35), reitera esta visão, quando diz que “o leitor ativo, [...] elabora hipóteses e as testa, à medida que vai lendo o texto”.

Na visão de Jean Marie Goulemot (1996, p. 113), “ler será, portanto, fazer emergir a biblioteca vivida, quer dizer, a memória de leituras anteriores e de dados culturais”. Nesta perspectiva de leitura, os conhecimentos produzidos em leituras anteriores contribuem em grande medida para o entendimento e produção de outros saberes nas novas leituras.

Sobre o sentido produzido na leitura, Goulemot (1996, p. 107) diz, “seja popular ou erudita, ou letrada, a leitura é sempre produção de sentido”. Desse modo, é de fundamental importância considerar o sentido que o leitor constrói sobre suas leituras, tanto em leituras denominadas por Abreu (2013, p. 1), de “leituras comuns”, quanto em leituras para estudo. Ainda conforme Goulemot (1985, p. 108), “ler é dar um sentido de conjunto, uma globalização e uma articulação aos sentidos produzidos pelas sequências”, de modo que, o ato de ler não corresponda a uma atividade fragmentada, mecânica e de decodificação de letras.

Segundo Kleiman (1997, p. 10), “a leitura é um ato social, entre dois sujeitos – leitor e autor – que interagem entre si, obedecendo a objetivos e necessidades socialmente determinados”. Dessa forma, o leitor se orienta sobre o tipo de leitura que vai realizar, conforme o seu interesse e de acordo com os objetivos propostos, que podem ser, por exemplo, leitura como “processo de produção do saber” (PAULINO, et al, 2001, p. 14) leitura para “interpretar criticamente o mundo” (EVANGELISTA, 1993, p. 19). Além de ter objetivos determinados, o ato de ler é um processo que depende ainda, que outros aspectos sejam determinados, como: tipo, gênero e natureza do que se lê. Nesse sentido, Soares (2013, p. 1) apresenta a seguinte definição para esse processo:

Ler, verbo transitivo, é um processo complexo e multifacetado: depende da natureza, do tipo, do gênero daquilo que se lê, e depende do objetivo que se tem ao ler. Não se lê um editorial de jornal da mesma maneira e com os mesmos objetivos com que se lê a crônica de Veríssimo no mesmo jornal; não se lê um poema de Drummond da mesma maneira e com os mesmos objetivos com que se lê a entrevista do político; não se lê um manual de instalação de um aparelho de som da mesma forma e com os mesmos objetivos com que se lê o último livro de Saramago. Só para dar alguns poucos exemplos (SOARES, 2013, p. 1).

Portanto, em um mesmo suporte de leitura, o jornal, por exemplo, citado por Soares (2013), as maneiras de ler os gêneros textuais, “editorial de um jornal” e “crônica” são diferentes, os fins a que se destinam e os objetivos também são diferentes.

O ato de ler, a partir das visões e definições dos estudiosos que citei, permite perceber que há diversos pontos de vista sobre a leitura. O ato de ler se constitui levando em conta a definição de natureza, tipo, gênero e objetivos e é uma atividade que desempenha múltiplas funções. Sendo assim, diante dos nossos interesses e a partir das funções desempenhadas pela leitura,

buscamos na atividade de leitura, um direcionamento, a fim de atender a interesses de ordem pessoal, profissional, individual e coletivo. A fim de atender a esses e a outros interesses, percorremos vários caminhos, realizamos diversas leituras, como: leituras de palavras escritas, leituras de imagens e desenhos, leitura de gestos corporais, leitura de sons, leitura dos fenômenos da natureza, leitura de coisas do mundo, de coisas da vida, até mesmo leitura do silêncio.

• Práticas de Leitura

As práticas de leitura neste estudo exigem do leitor certo número de informações e de referências para organizar e compreender as mensagens do texto, a partir do que ele “já sabe [...] e mediante a interação de diversos níveis de conhecimentos, como conhecimento linguístico, textual e conhecimento de mundo” (KLEIMAN, 1997, p. 13).

Conforme citei anteriormente, o foco neste estudo são as práticas de leitura de textos acadêmicos. Mas, antes de tratar especificamente dessas práticas, realço a partir do meu entendimento, que todas as práticas de leituras são válidas e atendem a objetivos diversos. Neste sentido, cito como exemplo, as práticas de leituras, denominadas por Abreu (2013, p. 1), de “leituras comuns”, que são as leituras realizadas por leitores anônimos, pessoas comuns e em espaços públicos, nas ruas, recostados em árvores de praças, deitados em gramados de parques e acomodados em bancos de jardins. Para Abreu (2013), essas situações de leitura:

[...] retratam algumas práticas de leitura comuns - mas que desconhecemos. Uma concepção elitista de cultura as torna invisíveis e faz com que saibamos pouco sobre esses leitores e sobre os objetos de leitura pelos quais se interessam. A delimitação implícita de um certo conjunto de textos e de determinados modos de ler como válidos e o desprezo aos demais nos cega para grande parte das leituras realizadas no cotidiano (ABREU, 2013, p. 1).

Dessa forma, tanto as práticas de leitura de textos acadêmicos, foco deste estudo, quanto as práticas de leitura comuns, constituem-se em atividades significativas, que envolvem valores, atitudes, sentimentos, crenças e relacionamento social. De acordo com Chartier (1996, p. 20), “cada leitor, a partir de suas próprias referências, individuais ou sociais, históricas ou existenciais, dá um sentido mais ou menos singular, mais ou menos partilhado, aos textos de que se apropria”. De modo que, o leitor direciona suas práticas de leitura conforme suas necessidades, interesses e objetivos.

• Práticas de Leitura de Textos Acadêmicos

As práticas de leitura de textos acadêmicos, práticas legitimadas e exigidas em cursos do ensino superior, espaços de construção do conhecimento científico, possuem características diferentes das “leituras comuns”, dos textos utilizados em nosso dia a dia nas atividades rotineiras. A leitura de textos acadêmicos requer um procedimento específico de leitura, exige uma atividade aprofundada, reflexiva e crítica por parte do leitor.

Sendo assim, ao ingressarem em um curso superior, os estudantes se deparam com textos acadêmicos (artigos, ensaios, capítulos de livros,...), com novos tipos de leituras e passam a interagir com outras formas de discurso e com outros gêneros utilizados nas práticas de leitura acadêmica. A partir do ingresso em um curso superior, o contato com textos de porte acadêmico altera as maneiras de ler e exige dos estudantes uma reestruturação nas formas de perceber a leitura. De acordo com Matêncio (2013),

[...] esses problemas se originam na dificuldade do aluno em perceber os traços que distinguem os modos de organização e funcionamento dos discursos científicos e de divulgação daquele que se tem no discurso didático, que lhe é mais familiar (MATÊNCIO, 2013, p. 9).

Então, quando as dificuldades surgem, os estudantes têm como apoio as explicações dos professores, que contribuem para que eles possam ler os textos, a fim de construir e acumular novos saberes e de compreender “[...] as novas práticas textuais com as quais começam a se familiarizar” (MATÊNCIO, 2013, p. 4).

As dificuldades que surgirem, possivelmente, estarão relacionadas a questões, como: falta de interesse pela leitura, fragilidades nas práticas de leitura desde o ensino fundamental e médio, falta de gosto pela leitura e/ou falta de incentivo por parte do grupo familiar e por parte da escola. Além disso, tem ainda, as dificuldades de acesso a materiais de leitura, principalmente, de estudantes oriundos de escolas das comunidades rurais, porque a maioria delas não tem bibliotecas.

Outra questão que pode aumentar as dificuldades sobre o ato de ler são as atitudes de resistência dos estudantes em assumir novas formas de leitura, o que possibilita resultar em um baixo nível de desempenho nas práticas de leitura. Nesse sentido, um estudo do Centro Regional para o Fomento do livro na América Latina e Caribe (CERLALC – 2012) mostra que o Brasil está entre os países em que o índice de leitura por questões acadêmicas é de peso menor nas pesquisas.

• Breve histórico das práticas de Leitura

As práticas de leitura passaram por grandes alterações ao longo da história. Seguindo-se as pistas apontadas por Roger Chartier (1996, p. 85), constatou-se nos séculos XVI a XVIII, a passagem de uma leitura intensiva à leitura extensiva. Na leitura intensiva, segundo Chartier (1996, p. 88), a maneira de ler assegurava eficácia ao texto, devido ao trabalho de apropriação lento, atento e repetido. Os mesmos livros eram lidos mais de uma vez, porque o leitor tinha acesso a uma quantidade muito pequena de livros, que eram lidos em voz alta na família ou na igreja. A maioria da população não era alfabetizada, assim a leitura intensiva e compartilhada era a única possibilidade de essas pessoas entrarem em contato com os textos impressos. Na leitura extensiva, já havia aumentado o número de pessoas alfabetizadas, o leitor passou a ter acesso a uma quantidade maior de textos e de diversos tipos e a leitura passou a ser realizada de maneira mais rápida.

As práticas de leitura entre a Idade Média e o século XX se transformaram com a passagem das três revoluções que ocorreram na história da leitura. A primeira “revolução da leitura” da Idade Moderna se enraizou, mais profundamente, na mudança que transformou nos séculos XII e XIII a própria função do escrito, quando, ao modelo monástico da escrita que concede ao escrito uma tarefa de conservação e de memória largamente dissociada de leitura, surge então, o modelo escolástico da escrita, que faz do livro ao mesmo tempo o objeto e o instrumento do trabalho intelectual (CAVALLO e CHARTIER, 1998, p. 27).

A segunda “revolução da leitura” da Idade Moderna foi realizada antes da industrialização da fabricação do impresso. Cavallo e Chartier (1998, p. 28) afirmam que na segunda metade do século XVIII, da leitura “intensiva” passou-se à leitura “extensiva”. O leitor “intensivo” era confrontado a um *corpus* limitado e fechado de livros, lidos e relidos, memorizados e recitados, compreendidos e decorados, transmitidos de geração a geração. Os textos religiosos e em primeiro lugar a bíblia, eram os objetos privilegiados dessa leitura fortemente marcada pela sacralidade e pela autoridade. O leitor “extensivo”, o da “obsessão de ler”, consome impressos numerosos, diferentes e efêmeros; ele os lê com rapidez e avidez e submete-os a um olhar crítico. Uma relação com o escrito, comunitária e respeitosa, feita de reverência e de obediência, daria assim lugar a uma leitura livre, desenvolta e irreverente (CAVALLO e CHARTIER, 1998, p. 28).

A terceira revolução da leitura é indicada pela transmissão eletrônica dos textos e as maneiras de ler que ela impõe. As formas de acesso aos textos e as formas de leitura são modificadas devido à presença do computador e da internet. Para Cavallo e Chartier (1998, p. 30), “ler numa tela, de fato, não é ler num *códex*¹”.

A nova representação do escrito modificou, em primeiro lugar, a noção de contexto, substituindo a proximidade física entre textos presentes num mesmo objeto (um livro, uma revista, um jornal) por sua posição e distribuição em arquiteturas lógicas – as que governam os bancos de dados, os fichários eletrônicos, os repertórios e as palavras-chave que tornam possível o acesso à informação (CAVALLO e CHARTIER, 1998, p. 30).

A cada revolução da leitura, as práticas de leitura foram se modificando, desde a leitura em voz alta e coletiva até os dias de hoje que lemos numa tela do computador, de forma silenciosa e individual. Nesse sentido, Soares (2002, p. 150) mostra as diferenças nas práticas de leitura e afirma que de um lado, o espaço da escrita são as páginas do códice e do outro lado, é a tela do computador:

O texto nas páginas do códice tem limites claramente definidos, tanto a escrita quanto a leitura podem ser controladas por autor e leitor, permitindo releituras, retomadas, avanços, fácil localização de trechos ou partes; além disso, o códice torna evidente, materializando-a, a delimitação do texto, seu começo, sua progressão, seu fim, e cria a possibilidade de protocolos de leitura como a divisão do texto em partes, em capítulos, a apresentação de índice, sumário. No computador, o espaço de escrita é a tela, ou a “janela”; ao contrário do que ocorre quando o espaço da escrita são as páginas do códice, quem escreve ou quem lê a escrita eletrônica tem acesso, em cada momento, apenas ao que é exposto no espaço da tela: o que está escrito antes ou depois fica oculto (embora haja a possibilidade de ver mais de uma tela ao mesmo tempo, exibindo uma janela ao lado de outra, mas sempre em número limitado) - (SOARES, 2002, p. 150).

Essas diferentes formas de ler foram se modificando durante as três revoluções ocorridas na história da leitura. A leitura no computador faz parte da 3ª revolução, vivida por nós atualmente.

Após apresentar brevemente, as modificações que ocorreram nas práticas de leitura de modo geral, faz-se necessário falar um pouco e de modo específico, da leitura no Brasil a partir dos primeiros traços para a formação de leitores.

¹Códex ou códice - livro manuscrito, geralmente em pergaminho. O códice substituiu os rolos (papiros enrolados em um cilindro de madeira) comumente utilizados na antiguidade. A substituição do papiro pelo pergaminho, a partir do século IV, difundiu o códice como suporte para a escrita. (www.amigosdolivro.com.br/lermais_materias.php?cd_materias=3735).

• Práticas de Leitura no Brasil

No Brasil, segundo Lajolo e Zilbermam (1996, p. 18), só por volta de 1840, no Rio de Janeiro é que foram exibidos alguns dos traços necessários para a formação e fortalecimento de uma sociedade leitora. Lajolo e Zilbermam (1996, p. 64) afirmam que no início do século XIX, com o avanço da modernidade a exemplo da Revolução Industrial, na Inglaterra, e da Francesa, em Paris, o Brasil vegetava intelectualmente, carente de imprensa e livrarias.

Conforme afirma Galvão e Batista (2012, p. 1), até a metade do século XIX, os textos manuscritos, como documentos de cartório e cartas serviam de base ao ensino e à prática da leitura. Em alguns casos, o código criminal e a bíblia também serviam como manuais de leitura, pois quase não existiam livros de leituras nas escolas brasileiras.

A partir de 1808, esse cenário foi se modificando, com a implantação da Imprensa Régia no Rio de Janeiro, em seguida a implantação das tipografias e depois a criação de bibliotecas. Lajolo e Zilbermam (1996, p. 175), afirmam que em 1814, também no Rio de Janeiro foi fundada a biblioteca Real, com um grande acervo, mas em sua maioria clássico. Em 1837 foi criado o gabinete de leitura na cidade do Rio de Janeiro, além de referências a outras bibliotecas na cidade, como a biblioteca do Convento de São Bento nascida em 1847, além da criação de outras bibliotecas nas cidades de Rio Grande, em 1846, a biblioteca Pública de Porto Alegre em 1871 e, em 1875 a fundação da biblioteca da cidade de Pelotas. Lajolo e Zilbermam (1996, p. 182) afirmam ainda, que o aumento do número de bibliotecas e gabinetes de leitura sugere considerável ampliação das práticas de leitura.

No final do século XIX, segundo Galvão e Batista (2012, p. 1), surgiram as primeiras grandes editoras brasileiras, as tipografias se ampliaram em várias cidades do país, inclusive nas cidades menores e o público leitor, gradativamente, também aumentou. A história dos impressos escolares no Brasil ficou marcada no início do século XX, devido ao aumento no número de livros de leitura publicados.

Ainda conforme Galvão e Batista (2012, p. 1), da década de 20 até meados da década 50, inúmeros livros de leitura foram produzidos e algumas editoras especializaram-se na produção de livros didáticos. Nesse momento, foram empreendidas reformas de ensino por diversos Estados. Novos métodos de ensino foram discutidos no país, sob a forte influência do movimento da Escola Nova. Novos modos de ler e inovadores papéis passaram a ser atribuídos à leitura na escola. A leitura silenciosa, por exemplo, passou a ser prescrita (nas outras instâncias da sociedade, também, a cada dia lia-se menos coletiva e oralmente).

Entre as décadas de 1950 e 1970, conforme aponta Galvão e Batista (2012, p. 1), os meios de acesso à leitura aumentaram: bibliotecas populares, inclusive ambulantes, foram criadas em muitas cidades do país e o número de livrarias também aumentou de modo significativo.

Aproximando, então, a situações mais recentes de leitura no Brasil, busquei alguns dados do Centro Regional para o Fomento do livro na América Latina e Caribe (CERLALC) que tem como proposta a “metodologia comum para pesquisar e medir o comportamento leitor”.

O CERLALC promoveu uma análise comparativa dos *Retratos da Leitura no Brasil 2012*, onde é possível visualizar o panorama atual do leitor brasileiro. Conforme aponta o Centro Regional para o Fomento do livro, na última década realizaram-se estudos em vinte países da região, e de maneira periódica, como no caso do Brasil. Os resultados apresentados possuem cifras de comportamento leitor no Brasil e em outros nove países: Argentina, Colômbia, Chile, Espanha, México, Peru, Portugal, República Dominicana e Uruguai. Neste estudo, apresento cifras referentes ao comportamento leitor somente no Brasil.

Segundo o CERLALC, a primeira coisa que se observou, dentro dos resultados das pesquisas analisadas, foi uma alta proporção de “não leitores”. No Brasil, o percentual de “não leitores” é de 50%. Os dados apontados indicam que uma boa parte dos grupos populacionais onde se encontram os “não leitores” se localiza nos grupos de pessoas idosas e nas zonas rurais.

A atualização cultural e a leitura por prazer é a motivação de maior importância nos países analisados, quando são pesquisados os motivos do hábito leitor. O prazer pela leitura é a diferença característica entre um leitor habitual e um leitor esporádico: o Brasil registra que 49% leem por prazer. O Brasil está entre os países onde a leitura, por razões de atualização cultural e conhecimento geral, é maior. Em termos de leitura acadêmica, o Brasil está entre os países em que o índice de leitura por questões acadêmicas é de peso menor nas pesquisas. Para justificar a falta de interesse pela leitura, as pessoas apresentam muitas respostas; a predominante é a falta de tempo. É o caso dos brasileiros, onde 53% da população se justificaram desta forma. A taxa de uso do tempo livre em atividades de leitura no Brasil é de 28% dos pesquisados. O índice de leitura da população que lê revistas frequentemente no Brasil é de com 42%. O Brasil apresenta o menor índice de leitura de jornais (15%).

Um dos indicadores mais significativos do desenvolvimento leitor nas populações é a média de consumo de livros por ano: esse indicador para o Brasil foi de 4,0 livros por habitante durante o ano, embora o dado seja inferior à anterior pesquisa (realizada em 2008). As formas de acesso aos livros indicam que a compra predomina sobre outras formas. 48% da população

brasileira leitora indicaram adquirir livros mediante compras. Os dados apontados indicam que o acesso aos livros via bibliotecas entre os países pesquisados, tem maior peso no Brasil (26%). Só o Brasil diferencia-se entre os outros países pesquisados a respeito dos livros entregues gratuitamente pela União. As livrarias são o lugar principal para comprar livros nos países onde foi feito o estudo, aproximadamente 60% da população os adquirem ali. Os brasileiros, em 65%, foram às livrarias.

No Brasil 18% da população tem como segundo lugar de compra de livros em pontos de vendas (bancas de jornal e outros). Entre os fatores que mais influenciam a escolha de livros, para 65% dos brasileiros, o tema é o principal fator que determina a escolha na hora de comprar um livro. Outro elemento de destaque está relacionado com recomendações de outras pessoas, segundo o indicado por brasileiros numa média de 29%. Sobre o lugar de leitura, 93% dos brasileiros apontam que o lar é a primeira opção como lugar de leitura. Em vários países da América Latina pelo seu perfil leitor, a escola ou colégio está em certo grau de importância: 33% dos brasileiros preferem a sala de aula para ler. Os *Retratos da Leitura* permitem observar que no Brasil, a média de livros lidos pela população entre 5 e 17 anos é duas vezes maior que outros grupos segundo a idade. E por último o CERLALC apresenta dados referentes à leitura no âmbito virtual, que indica que 4% dos brasileiros usam livros digitais.

Diante do panorama apresentado sobre as práticas de leitura desde a leitura intensiva à leitura extensiva, sobre o processo de formação do leitor brasileiro e sobre o comportamento atual do leitor no Brasil, foi possível perceber as alterações que ocorreram nas práticas de leitura durante as três revoluções da leitura e também conhecer as preferências do leitor brasileiro sobre os tipos de leitura e as formas de acesso a materiais de leitura, entre outras informações sobre o leitor no Brasil.

• **Leitura no Meio Rural/Campo**

Os estudos de Lajolo e Zilbermam (1996), Chartier (1996), Cavallo e Chartier (1998), possibilitaram compreender as práticas de leitura da população do campo. Segundo Lajolo e Zilbermam (1996, p. 16), os primeiros livros de sucesso entre a infância europeia, que deram início à literatura infantil, têm como resultado a apropriação dos contos populares que circulavam entre os homens do campo.

Para Lajolo e Zilbermam (1996, p. 16), a valorização positiva do lazer propicia o desenvolvimento da leitura, já que os livros constituíram uma das primeiras manifestações baratas e acessíveis de entretenimento. Assim, como aconteceu com a literatura infantil, a indústria do lazer descobriu seu material primitivo entre a população rural.

Segundo Chartier (1996, p. 91), “os camponeses tinham o costume de ler depois da ceia, era o pai que fazia a leitura da Santa escritura para a família”. A bíblia por ser o livro sagrado; os livros de devoção, uma maneira de a igreja manter a doutrina dos fiéis, incluindo aí os livros das Horas, (principalmente do povo agrícola), um tipo de leitura litúrgica para determinados horários do dia; os livros de cordel (biblioteca azul) no fim do século XVI, considerados livros de baixo preço, impressos em grande quantidade, destinados ao público popular e rural, circulavam nas comunidades e eram divulgados por meio de venda ambulante.

De acordo com Cavallo e Chartier (1998, p. 22), “lê-se muito e de forma diferente. Não mais se trata de compreender a letra da escrita (*littera*). As maneiras de ler de um século XVIII camponês a um século XIX citadino, foram alteradas [...]”. Nesse sentido, das alterações ocorridas nas maneiras de ler que perpassam por todo o processo de leitura na escola desde a educação básica até o ensino superior, no caso das comunidades do campo, a questão da leitura ainda está muito distanciada, devido a uma série de fatores, como: o baixo nível de escolaridade da população e a falta de acesso a materiais de leitura, pois a maioria das escolas situadas nas comunidades do campo não tem biblioteca.

Diante desse cenário da falta de bibliotecas nas escolas das comunidades rurais, não poderia deixar de falar um pouco do programa Arca das Letras, um importante programa de incentivo à leitura para a população do campo. Nesse programa a biblioteca não é instalada na escola, mas é para a população do campo. Criado em 2003 pelo Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA), o programa Arca das Letras implanta bibliotecas para facilitar o acesso ao livro e à informação no meio rural brasileiro. O programa beneficia diariamente milhares de famílias do campo, formadas por agricultores familiares, assentados da reforma agrária, comunidades de pescadores, remanescentes de quilombos, indígenas e populações ribeirinhas.

Para incentivar e facilitar o acesso à leitura, as bibliotecas rurais são instaladas na casa dos agentes de leitura ou nas sedes de uso coletivo (associações comunitárias, pontos de cultura, igrejas), de acordo com a escolha da comunidade e disponibilidade dos agentes. O acervo inicial de cada arca conta com cerca de 200 livros, selecionados para contribuir com o

trabalho, a pesquisa e o lazer das populações que vivem no campo. Os exemplares são escolhidos de acordo com a indicação e demanda das famílias atendidas. Os acervos são formados por literatura infantil, para jovens e adultos, livros didáticos, técnicos, especializados e de referência ao exercício da cidadania.

O programa Arca das Letras até março de 2012, já havia implantado 9.019 bibliotecas rurais em mais de três mil municípios de todo o país. O trabalho nas bibliotecas e as atividades de incentivo à leitura nas comunidades são realizados por mais de 17,8 mil agentes de leitura voluntários, moradores das comunidades rurais em todo o Brasil. Mais de 2,5 milhões de livros foram distribuídos, beneficiando aproximadamente 1,5 milhões de famílias do campo.

1.2 - Educação do Campo

O “Movimento Pela Educação do Campo” tem sua origem, entre outros fatores, na luta pela conquista da terra. A gestação seminal aconteceu em 1996, durante o I Encontro Nacional dos Educadores na Reforma Agrária, realizado em Brasília. Os participantes fizeram encaminhamentos no sentido de organizar uma discussão mais sistematizada tendo em vista que a situação de precariedade se mostrava semelhante em todas as regiões do País. Movimentos sociais e sindicais, organizações não governamentais e governamentais, igrejas e universidades se envolveram em práticas, debates, publicações, seminários e encontros, com o propósito de discutir a questão da escolarização para os povos do campo. Organizou-se um Grupo de Trabalho que na sequência mobilizou sujeitos e instituições para uma ação mais sistemática no sentido de propor caminhos para superação da situação apresentada.

Mais do que denunciar a precariedade da educação rural, o que se apresentava eram possibilidades de superá-la construindo uma escola com outras referências econômicas, políticas, sociais, culturais e educacionais. Esta compreensão é sinalizada por Caldart (2012, p. 259), quando diz que a Educação do Campo

Nomeia um fenômeno da realidade brasileira atual, protagonizado pelos trabalhadores do campo e suas organizações, que visa incidir sobre a política de educação desde os interesses sociais das comunidades camponesas. Objetivo e sujeitos a remetem às questões do trabalho, da cultura, do conhecimento e das lutas sociais dos camponeses e ao embate (de classe) entre projetos de campo e entre lógicas de agricultura que têm implicações no projeto de país e de sociedade e nas concepções de política pública, de educação e de formação humana.

Experiências educativas como as desenvolvidas pelos Movimentos dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), pelos Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFAs), pelos povos da floresta, dentre outras, são retomadas como indicadores de princípios para a construção de uma educação comprometida com o interesse dos trabalhadores do campo.

Em 1998 o Movimento pela Educação do Campo realizou a I Conferência Nacional Por uma Educação do Campo em Luziânia, Estado de Goiás. Para a I Conferência foram elaborados textos e cânticos que se constituíram como subsídio para uma compreensão mais ampla do que significava a Educação do Campo.

Já em 1998 conquistou-se a implantação do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA). Em 2004, realizou-se a II Conferência Nacional, bem como,

seminários estaduais, na maioria dos Estados federativos. Na sequência, conquistou-se espaço no Ministério da Educação com a criação do Grupo Permanente de Trabalho em Educação do Campo que na atualidade se organiza como Diretoria de Políticas de Educação do Campo, Indígena e para as Relações Étnico-Raciais/Coordenação Geral de Políticas de Educação do Campo instituída na Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI).

No espaço institucional da SECADI/MEC conquistou-se marcos normativos e a implantação de projetos. Em 2013 implanta-se o Programa Nacional da Educação do Campo PRONACAMPO. Tem-se, portanto na atualidade dois programas – PRONERA e PRONACAMPO. O que significa dizer que em 15 (quinze) anos o Movimento da Educação do Campo, que se iniciou como uma luta empreendida pelos movimentos sociais com apoio de universidades, organizações públicas e civis, está se configurando como uma política pública, na perspectiva de garantir o direito à educação aos povos do campo.

Nessa caminhada, a Educação do Campo foi se constituindo a partir de três princípios básicos: a Educação do Campo se vincula a um projeto de campo e de sociedade; a Educação do Campo é um projeto protagonizado pelos povos do campo; a Educação do Campo assume a educação e a escola como um direito dos povos do campo.

a) **A Educação do Campo se vincula a um projeto de Campo e de Sociedade**

Observe na tabela 1 a distribuição de terras por hectare no Brasil apresentada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) para os anos de 1986, 1996, 2006.

Tabela 1 - Área dos estabelecimentos rurais, segundo o estrato de área Brasil - 1985/2006

Estrato de Área	Área dos estabelecimentos rurais (ha)		
	1985	1996	2006
Menos de 10 ha	9 986 637	7 882 194	7 798 607
De 10 ha a menos de 100 ha	69 565 161	62 693 585	62 893 091
De 100 ha a menos de 1.000 ha	131 432 667	123 541 517	112 696 478
1.000 ha a mais	163 940 667	159 493 949	146 553 218
Total	374 924 421	353 611 246	329 941 393

Fonte: IBGE, 2009.

A Tabela 1 informa que os estabelecimentos rurais de menos de 10 ha ocupam menos de 2,7% da área total ocupada pelos estabelecimentos rurais nos três últimos Censos Agropecuários – 1985, 1996 e 2006 – enquanto a área ocupada pelos estabelecimentos de mais de 1 000 ha concentram mais de 43,0% da área total nestes anos. Em termos de número de

estabelecimentos, contudo, a proporção se altera radicalmente, uma vez que os estabelecimentos de menos de 10 ha passam a concentrar um percentual acima de 47,0%, enquanto os estabelecimentos de mais de 1.000 ha concentraram, respectivamente, 0,87%, 1,02% e 0,91% do número total de estabelecimentos (IBGE, 2009). Esses dados denunciam a manutenção da desigualdade na distribuição da terra no país, visto que, se analisar os números das décadas passadas, observa-se poucas alterações.

Essa forma de posse tem impacto no uso. Enquanto as grandes propriedades dedicam-se à produção para exportação, as médias e pequenas são responsáveis por cerca de 70% da produção de alimentos consumidos no país (87% da mandioca, 70% do feijão, 46% do milho, 38% do café, 34% do arroz, 58% do leite, 59% dos suínos, 50% das aves e 30% dos bovinos, entre outros produtos). No entanto, recebe apenas 25% do financiamento destinado à agricultura e emprega 77% do pessoal ocupado no trabalho agrícola (IBGE, 2009).

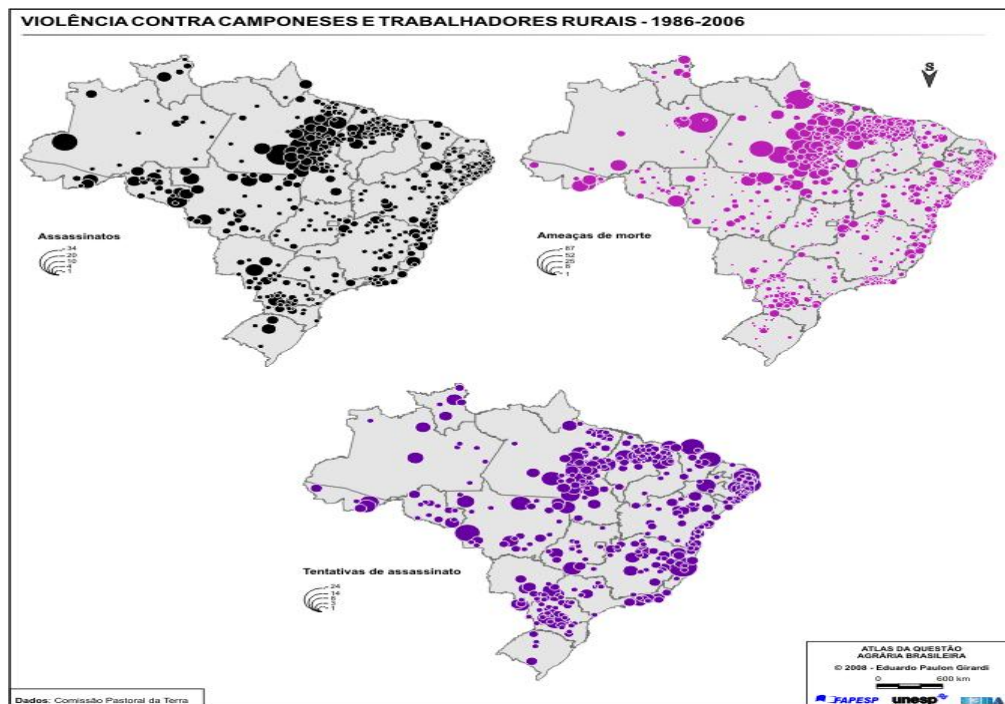
A atividade agropecuária desenvolvida nas grandes propriedades é responsável pelo uso indiscriminado de agrotóxicos, esgotamento e contaminação dos recursos hídricos e dos solos, diminuição da mão-de-obra pelo uso intensivo da mecanização, concentração de riquezas e aumento da pobreza nas periferias urbanas (Girardi, 2013).

Pelos dados, é possível observar que há no Brasil dois modelos de uso da terra: o modelo do Agronegócio e/ou agricultura industrial e o outro da Agricultura Familiar ou Agricultura Camponesa. A cada modelo, vincula-se uma forma de posse e de uso e, conseqüentemente, de concepção de campo e de sociedade. A partir do entendimento do agronegócio e do campesinato como opostos, enfatizo a presença no Brasil, de dois territórios distintos: o território da agricultura familiar camponesa e o território do latifúndio e agronegócio.

O território do latifúndio e agronegócio compreende as grandes propriedades, grilos, grileiros, exploração do trabalho, grandes empresas capitalistas, crimes ambientais, mecanização intensa, superprodução, improdutividade, especulação fundiária, violência contra pessoa e concentração do poder econômico e político. De forma oposta, o território da agricultura familiar camponesa, relativo aos camponeses com ou sem terra, compreende a luta pela terra, pequenas propriedades, pequenas posses, cooperativismo, produção familiar, menor impacto ambiental, ocupações de terras e assentamentos rurais. Esses dois territórios são ideologicamente opostos e materializados através da posse e propriedade da terra, da produção agropecuária e de suas ações políticas.

Essas formas de ocupar e de usar a terra não ocorrem sem conflitos. Daí a intensa luta que acontece no Brasil desde o período colonial. Lutas ocorridas em tempos e espaços diferenciados e protagonizadas por sujeitos motivados pela situação de expropriação e violência. A Figura 1 (abaixo) mostra os dados da violência no campo. Esta violência ocorre paralelamente à agricultura altamente produtiva que caracteriza o agronegócio. A Comissão Pastoral da Terra documenta desde a década de 1980 as ocorrências de conflitos e violências no campo brasileiro, cujos dados são publicados desde 1984 no “caderno conflitos no campo”. Como representam os mapas da Figura 1, a violência no campo brasileiro coincide com regiões onde os movimentos de luta pela terra são mais atuantes. O leste do Pará e o norte do Maranhão configuram uma região de concentração da violência. Esta região é caracterizada pela grande população assentada e por fazer parte da fronteira agropecuária, com predomínio do latifúndio. Desta forma, o enfrentamento é mais evidente, sendo os camponeses e trabalhadores rurais submetidos a toda sorte de violência e exploração por parte de fazendeiros, grandes posseiros e grileiros (Girardi, 2013).

Figura1 – Violência contra camponeses e trabalhadores rurais - 1986-2006



Tendo sua origem no processo dessa luta, a Educação do Campo é produzida nessa tensão. Segundo Molina (2011, p. 11):

A Educação do Campo originou-se no processo de luta dos movimentos sociais camponeses e, por isso, traz de forma clara sua intencionalidade maior: a construção de uma sociedade sem desigualdades, com justiça social. Ela se configura como uma reação organizada dos camponeses ao processo de expropriação de suas terras e de seu trabalho pelo avanço do modelo agrícola hegemônico na sociedade brasileira, estruturado a partir do agronegócio. A luta dos trabalhadores para garantir o direito à escolarização e ao conhecimento faz parte das suas estratégias de resistência, construídas na perspectiva de manter seus territórios de vida, trabalho e identidade, e surgiu como reação ao histórico conjunto de ações educacionais que, sob a denominação de Educação Rural, não só mantiveram o quadro precário de escolarização no campo, como também contribuíram para perpetuar as desigualdades sociais naquele território.

b) A Educação do Campo é um projeto protagonizado pelos Povos do Campo

O Movimento da Educação do Campo é uma ação protagonizada pelos Povos do Campo em torno da luta pelo direito à Educação, que se faz indissociada da luta pela terra, como território de vida e de trabalho. Por meio de suas organizações sociais e sindicais e das organizações criadas no contexto da luta pela Educação do Campo foram conquistadas as políticas públicas.

No bojo dessas organizações, destaca-se o Fórum Nacional da Educação do Campo - FONEC, os fóruns, núcleos e redes estaduais, regionais e locais da Educação do Campo, o trabalho desenvolvido em parceria com universidades, movimentos sociais-sindicais, organizações não governamentais, escolas, dentre outros.

Nesse sentido, a presença efetiva dos povos do campo e suas organizações nas discussões, planejamentos, desenvolvimento e avaliação das práticas escolares é parte constitutiva de um projeto pedagógico na perspectiva da Educação do Campo. Sendo assim, tem-se o desafio de compreender quem são, onde vivem, o que fazem e como se organizam os povos do campo que atualmente lutam pela terra.

O Art. 1º, Parágrafo 1º do Decreto Presidencial nº. 7.352, de 4 de novembro de 2010, dispõe que são consideradas como populações do campo:

I - populações do campo: os agricultores familiares, os extrativistas, os pescadores artesanais, os ribeirinhos, os assentados e acampados da reforma agrária, os trabalhadores assalariados rurais, os quilombolas, os caiçaras, os povos da floresta, os caboclos e outros que produzam suas condições materiais de existência a partir do trabalho no meio rural.

Esses diferentes povos lutam pelo direito a produzir suas vidas em um espaço que, neste caso,

nada mais é do que a posse da terra. Atualmente, tem-se no Brasil cerca de uma centena de movimentos sociais e sindicais organizados em torno da luta pela terra e das condições para nela permanecerem. Os movimentos sociais e sindicais se organizam em instâncias locais, regionais, estaduais, nacionais e internacionais. Promovem seminários, congressos, marchas, ocupações e estão construindo projetos vinculados à gestão das águas, dos solos e das florestas em uma perspectiva sustentável, bem como, articulações em torno da luta por políticas públicas para a educação, saúde, cultura e lazer.

Leia abaixo o que Paulo Freire (2000, p. 28) diz sobre o MST.

O Movimento dos Sem Terra, tão ético e pedagógico quanto cheio de boniteza, não começou agora, nem há dez ou quinze, ou vinte anos. Suas raízes mais remotas se acham na rebeldia dos quilombos e, mais recentemente, na bravura de seus companheiros das Ligas Camponesas que há quarenta anos foram esmagados pelas mesmas forças retrógradas do imobilismo reacionário, colonial e perverso [...].

Se os sem terra tivessem acreditado na “morte histórica” da utopia, do sonho; no desaparecimento das classes sociais, na ineficácia dos testemunhos de amor à liberdade; se tivessem acreditado que a crítica ao fatalismo neoliberal é a expressão de um “neobismo” que nada constrói; se tivessem acreditado na despolitização da política, embutida nos discursos que falam que o que vale hoje é “pouca conversa, menos política e só resultados”, se acreditando nos discursos oficiais, tivessem desistido das ocupações e voltado não para suas casas, mas para a negação de si mesmos, mais uma vez a reforma agrária seria arquivada.

A eles e elas, sem-terra, a seu inconformismo, à sua determinação de ajudar a democratização deste país devemos mais do que às vezes podemos pensar. E que bom seria para a ampliação e a consolidação de nossa democracia, sobretudo para sua autenticidade, se outras marchas se seguissem à sua. A marcha dos desempregados, dos injustiçados, dos que protestam contra a impunidade, dos que clamam contra a violência, contra a mentira e o desrespeito à coisa pública. A marcha dos sem-teto, dos sem-escola, dos sem-hospital, dos renegados. A marca esperançosa dos que sabem que mudar é possível.

Com esse texto, Paulo Freire diz que a luta dos povos do campo não se iniciou hoje, assumindo, portanto uma trajetória histórica.

Sendo assim, o desafio é compreender que o movimento social é educativo, isto é, suas formas de organização, de lutas, seus gestos, suas músicas, seus processos formativos e suas formas de lidar com o trabalho, com o lazer, com as crianças, mulheres e idosos, são experiências e saberes que precisam estar presentes na escola. Esta presença diz respeito a efetiva participação dos sujeitos.

É preciso ressaltar que os movimentos sociais do campo assumem como centralidade, dentre outras lutas, a luta pela terra. Há desafios a serem superados pela escola, pois historicamente as populações camponesas foram vistas “fracas em termos de aprendizagem”. Nesse sentido,

é preciso que cada educador e educadora reflita sobre as origens, permanências e consequências de suas representações acerca dos povos do campo e de suas organizações sociais. Esta tarefa é importante, pois segundo Arroyo (2001, p. 177), “sem mexer nos valores, crenças, auto-imagens, na cultura profissional, não mudaremos a cultura política excludente e seletiva tão arraigada em nossa sociedade”.

c) A Educação do Campo assume a educação e a escola como um direito dos povos do campo

Pensar e fazer a educação e a escola do campo como um direito solicita de cada um a reflexão sobre qual escola foi oferecida aos povos do campo. Para Molina (2012, p. 4), “conhecer as marcas da desigualdade do sistema escolar do campo é condição para compreender os resultados obtidos por suas escolas e principalmente, para construir caminhos à sua superação”. Na compreensão de que é necessário superar a precariedade, se faz necessário discutir como será esta oferta. Com os dois princípios acima indicados: uma escola que assuma o compromisso com um projeto de campo e de sociedade e que seja protagonizada pelos sujeitos coletivos do campo, é possível indicar alguns caminhos.

De início é preciso esclarecer que os Movimentos Sociais que organizam a luta pela Educação do Campo já estão produzindo práticas educativas com as quais a escola rural, que se pretende constituir como escola do campo, tem muito a aprender. A experiência dos Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFAs), do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), dos sindicatos e federações vinculados a Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura (CONTAG), dentre outros, são fontes de referência em termos de práticas comprometidas com um projeto de emancipação e formação humana. Segundo Arroyo (1999, p. 21) “o movimento social nos coloca no terreno dos direitos [...] não no espaço estreito do mercado...”. A perspectiva do direito exige da educação o vínculo com a saúde, cooperação, justiça, cidadania, liberdade, igualdade, trabalho e principalmente o direito à terra.

Como construir uma educação e uma escola comprometida com os direitos?

A Educação do Campo luta pela existência concreta da escola. Esta é uma luta fundamental. Necessário se faz que a escola atenda a todos os níveis de ensino da educação básica: educação infantil, ensino fundamental, ensino médio e educação de jovens e adultos, bem como, criar condições para que os egressos da educação básica tenham acesso à educação superior. Não basta ter prédios com oferta diferenciada. É preciso ter no campo, espaços físicos com laboratórios, bibliotecas, computadores, salas de aula, cantina, sanitários, água,

luz, internet, salas para os professores, quadras, televisores, vídeos, gravadores, lousas, carteiras. O sistema de estatística do Instituto Nacional de Pesquisa (INEP) indica que das escolas situadas no meio rural menos de 1% possuem biblioteca, laboratórios, computadores, acesso a internet e quadra de esporte.

A presença de prédios e a oferta dos diferentes níveis de ensino não são suficientes. Um dos pontos importantes da luta pela escola de qualidade refere-se ao compromisso da permanência dos estudantes na escola. Segundo o censo demográfico, 29,8 % da população adulta da zona rural são analfabetos. Na faixa etária de 10 a 14 anos tem-se 95% das crianças na escola, mas cerca de 72% estão em defasagem com relação a idade/série. Somente 66% dos jovens entre 15 e 17 anos freqüentam a escola. Apenas 12,9% desses jovens estão no ensino médio.

Mas, a luta não é somente pela infraestrutura. A escola do campo necessita ser pensada como parte de um projeto que efetivamente fortaleça os camponeses em suas lutas. Uma escola que garanta o direito das crianças e jovens do campo o acesso ao conhecimento universalmente produzido, entendendo-o como um produto histórico-social e que, simultaneamente, possibilite e promova a formação de uma visão crítica dessa produção, instrumentalizando-os para seu uso e manuseio. Importante ressaltar, que o reconhecimento e a valorização dos diferentes saberes já construídos pelos sujeitos do campo, a partir de suas histórias de vida, de seus valores, de sua cultura, das diferentes formas de se relacionar com a natureza, a partir de suas experiências e práticas de trabalho, que, em grande medida, são constitutivas de sua identidade, se constituem como pontos estruturantes desta construção.

Destaco como um dos aspectos relevantes para o funcionamento de uma escola que possa ser considerada “do campo” o reconhecimento e a valorização da identidade de seus sujeitos. Reconhecer e valorizar implica construir e desencadear processos educativos, dentro e ao redor da escola, à medida que não destruam a autoestima dos sujeitos pelo simples fato de serem do meio rural, de serem sem terra, de serem filhos de assentados, filhos de agricultores familiares, extrativistas, ribeirinhos, quebradeiras de coco, enfim, filhos de sujeitos camponeses, cuja reprodução social se dá prioritariamente a partir dos trabalhos no território campesino (MOLINA, 2009). É vital a compreensão da centralidade do trabalho como princípio educativo na perspectiva de promoção e produção da autonomia dos sujeitos, entendendo que a materialidade da produção da vida desses sujeitos insere-se na luta coletiva pela produção e reprodução sustentável da vida como camponeses.

Na perspectiva do direito a organização escolar por ciclo, seriada ou multisseriada, assume pouca centralidade em termos do que se espera de uma escola do campo. O que está em jogo, é entender quais processos educativos são desencadeados na perspectiva de afirmação de identidades, do fortalecimento das lutas coletivas, da ampliação dos saberes, da compreensão e transformação da realidade, da garantia de acesso e permanência do estudante na escola e do envolvimento da mesma com as questões do contexto a sua volta (Antunes-Rocha & Hage, 2010).

Marcos legais da Educação do Campo

A partir da luta empreendida pelos povos do campo em torno da Educação do Campo como direito, conquistou-se um conjunto de marcos normativos, instrumentos legais e jurídicos que legitimam a luta dos movimentos sociais, educadores e educandos, dos trabalhadores do campo, para que a universalidade do direito à educação aos povos do campo seja garantida.

Na perspectiva do direito, é importante conhecer as bases legais e os marcos normativos que sustentam a Educação do Campo. Tem-se no âmbito nacional duas bases legais fundamentais da Educação: as *Diretrizes Operacionais para Educação Básica nas Escolas do Campo*, as *Diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo*, o *Parecer sobre os dias letivos para a aplicação da Pedagogia de Alternância nos Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFA)* e o *Decreto nº 7.352*, 4 de novembro de 2010.

Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo

As *Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo* (Parecer nº 36/2001 e Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de abril de 2002) foram aprovadas pela Câmara de Educação Básica, no ano de 2002. Neste documento, está presente a definição dos princípios, dos procedimentos, do caminho que deve ser percorrido para a construção de uma proposta pedagógica que contemple a realidade dos povos do campo, sem desrespeitar as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação.

Entre os eixos presentes nas Diretrizes, destaco a preocupação com a formação de professores. As diretrizes indicam que:

Art. 13 Os sistemas de ensino, além dos princípios e diretrizes que orientam a Educação Básica no país, observarão, no processo de normatização complementar da formação de professores para o exercício da docência nas escolas do campo, os seguintes componentes:

I - estudos a respeito da diversidade e o efetivo protagonismo das crianças, dos jovens e dos adultos do campo na construção da qualidade social da vida individual e coletiva, da região, do país e do mundo;

II - propostas pedagógicas que valorizem, na organização do ensino, a diversidade cultural e os processos de interação e transformação do campo, a gestão democrática, o acesso ao avanço científico e tecnológico e respectivas contribuições para a melhoria das condições de vida e a fidelidade aos princípios éticos que norteiam a convivência solidária e colaborativa nas sociedades democráticas.

As *Diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo* - Resolução CNE/CEB nº 2, de 28 de abril de 2008, contém 12 artigos, ratifica as *Diretrizes Operacionais* instituídas pela Resolução CNE/CEB nº 1/2002 e revoga as disposições em contrário. Em seus artigos, normatiza-se a oferta de atendimento no campo e avança na discussão acerca dos critérios para nucleação de escolas e atendimento pelo transporte escolar. Trata-se de uma preocupação com a ampliação do atendimento de toda a educação básica o mais próximo possível à comunidade de moradia do aluno.

As diretrizes significaram um avanço no âmbito das proposições legais e indicações sobre o projeto político e pedagógico assumido pelo Movimento por uma Educação do campo. A expectativa naquele momento histórico era de ampliação do direito a uma política diferenciada de educação que contemplasse a diversidade e a diferença encontrada no trato das questões culturais, políticas e econômicas do campo, mas que fosse além da criação de programas pontuais ou compensatórios. Arroyo (2011, p. 8) diz que aquele momento era propício à implantação de novas políticas educativas para o campo.

O campo está em um tempo propício a novas políticas educativas. As velhas e tradicionais políticas improvisadas não servem para uma dinâmica cultural e política que é outra. Não serão suficientes políticas pontuais, corretivas nem compensatórias, mas serão necessárias políticas públicas que tentem dar conta da complexa e esperançadora dinâmica do campo [...] Quando os movimentos sociais estão pressionando por políticas públicas nos sugerem que como premissa entendamos a rica e contraditória complexidade vivida no campo [...] Esperam-se políticas que afirmem, reconheçam e reforcem os ricos processos de educação, formação, os processos culturais, éticos, identitários inerentes a essa complexidade vivenciada na diversidade dos movimentos do campo.

O Parecer CEB/CNE/MEC nº 1/2006 que expõe motivos e aprova dias considerados letivos na Pedagogia da Alternância fortaleceu os processos de organização pedagógica dos Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFAs) e também as práticas de formação de professores no formato Tempo Escola/Tempo Comunidade (Begnani, 2010). O Parecer é uma ferramenta importante para as escolas públicas se organizarem com outras configurações.

DECRETO Nº 7.352, 4 de novembro de 2010

O Decreto dispõe sobre a política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA, que passou a ser instituído e regulamentado como política nacional de Educação do Campo. A partir do Decreto pode-se dizer que se tem no Brasil uma política pública de Estado de Educação do Campo, enquanto política permanente e estrutural.

Partindo do Decreto tem-se, portanto, na atualidade duas políticas públicas: PRONERA, operacionalizado pelo Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária e o Programa Nacional de Educação do Campo – PRONACAMPO

Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA

A criação do PRONERA aconteceu no campo fértil das lutas por educação empreendidas pelos movimentos sociais e sindicais no contexto da reforma agrária. A elaboração da proposta, sua negociação e operacionalização foram conduzidas por representantes de universidades e movimentos sociais que, tendo participado do I Encontro Nacional das Educadoras e Educadores da Reforma Agrária – ENERA, em 1997, concluíram ser necessário um envolvimento efetivo das instituições de Ensino Superior na construção do processo educacional nos assentamentos criados pelo Programa de Reforma Agrária. Ao ser criado, em 16 de abril de 1998, configurou-se como uma das primeiras conquistas do Movimento Pela Educação do Campo em termos de políticas públicas.

O PRONERA é uma política pública de Educação do Campo instituída no âmbito do Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA) e executada pelo Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA) para os beneficiários do Plano Nacional de Reforma Agrária e do Crédito Fundiário. O PRONERA tem como objetivo geral fortalecer a educação nas áreas de Reforma Agrária à medida que estimula, propõe, cria, desenvolve e coordena projetos educacionais, utilizando metodologias voltadas para a especificidade do campo, tendo em vista contribuir para a promoção do desenvolvimento, resgatando e religando dois mundos historicamente apartados, quais sejam, o mundo escolar/acadêmico e o mundo rural. Atua na perspectiva da ampliação das condições que fazem a consolidação da democracia. Nos seus objetivos específicos, propõe-se a garantir a alfabetização e a educação fundamental de jovens e adultos; garantir a escolaridade e a formação de educadora(e)s para atuar na promoção da educação nas áreas de Reforma Agrária; garantir formação continuada e escolaridade média e superior aos professores e educadores de jovens e adultos (EJA) e do

ensino fundamental e médio nas áreas de Reforma Agrária; garantir aos assentados(as) escolaridade/formação profissional, técnico-profissional de nível médio e superior em diversas áreas do conhecimento; organizar, além de produzir e editar materiais didático-pedagógicos necessários a esse processo.

Desde 1998 o PRONERA é responsável pela escolarização e formação em nível médio e superior de cerca de 400 mil trabalhadores e trabalhadoras rurais, além de cerca de 300 técnicos, na ação denominada *Residência Agrária*, para atuarem na assistência técnica, social e ambiental, junto aos assentamentos de Reforma Agrária e agricultura familiar. São projetos de EJA e de Cursos Técnico-Profissionalizantes de Nível Médio.

O PRONERA assegura, dentre os seus princípios, o envolvimento das comunidades onde esses trabalhadores e trabalhadoras rurais residem, contribuindo para o desenvolvimento sustentável dos assentamentos. Os processos de escolarização e formação viabilizam-se por meio de parcerias com instituições de ensino – universidades federais, estaduais e municipais, públicas e privadas sem fins lucrativos, governos estaduais e municipais e movimentos sociais e sindicais de trabalhadores e trabalhadoras rurais, que atuam na Reforma Agrária. São 46 instituições realizando permanentemente ações de educação de jovens e adultos assentado(a)s, nos diversos níveis, nos 27 Estados da Federação.

Programa Nacional de Educação do Campo – PRONACAMPO

O desdobramento da instituição do Decreto nº 7352, foi o lançamento em março de 2012, do Programa Nacional de Educação do Campo – PRONACAMPO. Uma vez que uma política pública é instituída, ela desdobra-se em planos, programas, projetos, etc. Trata-se da articulação de um conjunto de ações que representam a atuação concreta do Estado em resposta às exigências e demandas dos sujeitos sociais pelos seus direitos.

O programa consiste em um conjunto articulado de ações de apoio aos sistemas de ensino para a implementação da política de educação do campo, conforme disposto no Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010.

Tais ações destinam-se à ampliação e qualificação da oferta de educação básica e superior às populações do campo e buscam assegurar a melhoria do ensino nas redes existentes, bem como, a formação dos professores, produção de material didático específico, acesso e recuperação da infraestrutura e qualidade na educação no campo em todas as etapas e modalidades.

O PRONACAMPO está estruturado a partir de quatro eixos de ação: gestão e práticas pedagógicas, formação de professores, educação profissional e tecnológica e infraestrutura.

No Eixo II – Formação de Professores, destaco o PROCAMPO - Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo como uma iniciativa do MEC por intermédio da SECADI, que conta com apoio da Secretaria de Educação Superior – SESU e execução financeira do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE. O programa busca fomentar projetos de cursos de licenciatura em educação do campo. O objetivo do Programa é apoiar a implementação de cursos regulares de licenciatura em Educação do Campo nas Instituições Públicas de Ensino Superior de todo o país, voltados especificamente para a formação de educadores para a docência nos anos finais do ensino fundamental e ensino médio nas escolas do campo.

O objetivo específico do PROCAMPO é formar e habilitar professores para a docência multidisciplinar em escolas do campo por áreas do conhecimento: Linguagens, Artes e Literatura; Ciências Humanas e Sociais; Ciências da Natureza e Matemática; e Ciências Agrárias. A organização curricular dos cursos de licenciatura ocorre por etapas presenciais, equivalentes a semestres de cursos regulares, em regime de alternância entre Tempo-Escola e Tempo-Comunidade, para permitir o acesso e a permanência dos estudantes na universidade (tempo-escola) e a relação prática-teoria-prática vivenciada nas comunidades do campo (tempo-comunidade) - (MEC/Secad, 2007).

Em 2008, implantou-se o projeto piloto, no qual quatro Universidades Federais fizeram parte: as Universidades Federais de Minas Gerais (UFMG), de Sergipe (UFS), da Bahia (UFBA) e de Brasília (UNB). Após a publicação do primeiro e segundo editais, cerca de 30 (trinta) instituições de ensino superior se envolveram com a oferta do Curso de Licenciatura em Educação do Campo. Em 2012, a SECADI/MEC selecionou cerca de 45 (quarenta e cinco) universidades para oferta do curso.

Então, as lutas e conquistas por uma educação de qualidade para os povos do campo, foram apresentadas neste histórico que vem sendo construído em uma caminhada de 15anos.

Passo agora, para o terceiro referencial teórico desta pesquisa, que são as Representações Sociais.

1.3 - Representações Sociais

O conceito de representação social foi introduzido por Serge Moscovici, em 1961, em um estudo sobre as repercussões da psicanálise com relação às formas de pensar, sentir e agir de diferentes grupos populacionais franceses. Estar no campo da teoria moscoviciano significa compreender a representação como conteúdo, processo e estrutura em dimensões inseparáveis. Os conteúdos de uma representação são os diferentes saberes que circulam na sociedade. Saberes construídos como teoria coletiva sobre o real, como um sistema que tem uma lógica que configura o campo das ideias, crenças, valores, opiniões, atitudes, imagens, metáforas e símbolos, utilizados pelos indivíduos para entender, justificar e organizar uma ação sobre os objetos que o cercam.

As definições de Moscovici (2010) são amplas e permitem variadas leituras. Para o propósito deste trabalho, assumi o sentido da representação como produto da interação e comunicação entre os membros de uma comunidade, visando tornar familiar, o que é estranho.

Um sistema de valores, ideias e práticas, com uma dupla função: primeiro, estabelecer uma ordem que possibilitará às pessoas orientar-se em seu mundo material e social e controlá-lo; e, em segundo lugar, possibilitar que a comunicação seja possível entre os membros de uma comunidade, fornecendo-lhes um código para nomear e classificar, sem ambigüidade, os vários aspectos de seu mundo e da sua história individual e social (MOSCOVICI, 2010, p. 21).

[...] a finalidade de todas as representações é tornar familiar algo não familiar [...]. (MOSCOVICI, 2010, p. 54).

Os sujeitos dos quais busco compreender o estranhamento enfrentado ao se depararem com textos de porte acadêmico, são as educandas e os educandos do Curso de Licenciatura em Educação do Campo, da turma 2011, da área Ciências Sociais e Humanidades da FaE/UFMG. Levando em conta que o acesso dela(e)s a materiais de leitura nas comunidades rurais onde residem e/ou trabalham é muito restrito, pressuponho que as formas de ler dela(e)s sofrem alterações a partir do contato com os textos acadêmicos. Portanto, a leitura de textos de porte acadêmico pode ser entendida nas representações sociais, segundo o que Moscovici (2010, p. 57) define como tentativa de incluir o desconhecido em uma categoria conhecida. Nesse sentido, Moscovici (2010, p. 60) diz que:

Não é fácil transformar palavras não familiares, ideias ou seres, em palavras usuais, próximas e atuais. É necessário para dar-lhes uma feição familiar, pôr em funcionamento os dois mecanismos de um processo de pensamento baseado na memória e em conclusões passadas.

Diante de uma realidade com a qual não sabe lidar, o sujeito entra em desequilíbrio e instaura movimentos, buscando inserir o novo objeto na trama dos seus saberes prévios. Essa inserção altera o saber prévio, o objeto e, portanto, o sujeito. Neste caso, produz-se outro saber: o possível nas condições políticas, sociais, culturais e familiares de existência do sujeito e do objeto. A construção de novas formas de pensar/sentir/agir pode assumir diferentes configurações. O sujeito pode manter seus saberes prévios, que neste caso não serão os mesmos, dado que, só o fato do sujeito ter sido questionado, ocasionou alterações ou pode alterar profundamente o que ele sabia antes ou apenas parcialmente. Há sempre mudança, movimento e processo. Não há como passar inviolável pela experiência de contato com um objeto que desafia o entendimento, questiona as práticas e mobiliza as emoções.

Ao estudar uma representação Moscovici (2010, p. 59) diz que “[...] nós devemos sempre tentar descobrir a característica não familiar que a motivou, que esta absorveu”. Nessa tarefa de tornar familiar o não familiar, de assimilar e acomodar o estranho, Moscovici (2010) identifica os dois processos que geram representações sociais: ancoragem e objetivação. A ancoragem é um processo que transforma algo estranho e perturbador, que nos intriga, em nosso sistema particular de categorias e o compara com um paradigma de uma categoria que nós pensamos ser apropriada. Ancorar é, pois classificar e dar nome a alguma coisa. Coisas que não são classificadas e que não possuem nomes são estranhas, não existentes e ao mesmo tempo ameaçadoras. Ancorar ideias estranhas é reduzi-las a categorias e a imagens comuns, colocá-las em um contexto familiar. Nós experimentamos uma resistência, um distanciamento, quando não somos capazes de avaliar algo, de descrevê-lo a nós mesmos ou a outras pessoas.

A objetivação é a passagem de conceitos e ideias para esquemas ou imagens concretas, os quais, pela generalidade de seu emprego, se transformam em "essência da realidade" (MOSCOVICI, 2010, p. 61). Ao objetivar, os sujeitos transformam algo abstrato em algo quase concreto, transferem o que está na mente em algo que existe no mundo físico, criam imagens para as ideias. Nesse processo, as ideias não são percebidas como produtos da atividade intelectual, mas como reflexos de algo que existe no exterior.

A ancoragem e a objetivação possibilitam à atividade representativa, destacar uma figura e, ao mesmo tempo, atribuir-lhe um sentido, integrando-a ao nosso universo. O resultado desse movimento produz outro saber, outra representação. A estabilidade dessa representação, bem como, sua materialidade, lhe confere o estatuto de instrumento para

orientar percepções e julgamentos sobre a realidade. Nessa perspectiva, trata-se do conhecimento em movimento, produzido diante de algo que desequilibra os esquemas já consolidados. Assim, para compreender ou explicar uma representação, é necessário começar com aquela, ou aquelas, das quais ela teve origem.

A partir do propósito assumido neste trabalho, de que a representação é o produto da interação e comunicação entre os membros de uma comunidade visando tornar familiar o que é estranho, parto do pressuposto de que o estranho ou pouco familiar, para a(o)s educanda(o)s sujeita(o)s desta pesquisa, são os textos acadêmicos. Então, para verificar se ocorre o estranhamento por parte dela(e)s no momento inicial de contato com os textos acadêmicos e se confirmado o estranhamento, como ela(e)s estão fazendo a passagem de tornar familiar, algo que até pouco tempo era estranho na vida dela(e)s, que é ler textos acadêmicos.

Depois de verificar se ocorre o estranhamento nos momentos iniciais de contato da(o)s educanda(os) com os textos, pretendo identificar e compreender as representações sociais que ela(e)s estão construindo sobre a leitura de textos acadêmicos, durante as atividades de leitura e após a leitura, nos momentos de discussão sobre o texto em sala de aula.

Capítulo 2

Metodologia

Esta pesquisa situa-se no campo da abordagem qualitativa. Utilizei como base, os aportes teóricos das representações sociais no que se refere às Representações Sociais de educandas e educandos da turma 2011 da área de Ciências Sociais e Humanidades do curso de Licenciatura em Educação do Campo da FaE/UFMG sobre a leitura de textos acadêmicos.

Para um estudo sobre as práticas de leitura de textos acadêmicos de educandas e educandos do Curso de Licenciatura em Educação do Campo (LeCampo), será necessário dar atenção ao processo de formação de leitores que fica comprometido onde a população tem pouco acesso a materiais de leitura, neste caso, refiro-me a população do campo, de modo específico, os estudantes de origem campesina. Sendo assim, pressuponho que a(o)s educanda(o)s quando chegam à universidade, enfrentam dificuldades para ler os textos acadêmicos, por considerar que ela(e)s trazem consigo dificuldades oriundas de suas práticas de leitura durante a formação escolar anterior.

Portanto, nesta pesquisa, o propósito é conhecer as práticas e relatos da(o)s educanda(o)s sobre leituras de textos acadêmicos durante as aulas. As práticas e relatos servirão como fonte para analisar e compreender o processo de construção de suas representações sociais sobre a leitura de textos acadêmicos. Parto então, da referência de que esses estudantes integram grupos que historicamente estão inseridos em uma experiência escolar e social na qual a leitura como um todo é pouco demandada. O encontro com conceitos, princípios e práticas vinculadas a outra forma de entender, produzir e utilizar a leitura no contexto da universidade, exige alterações nas formas de pensar, sentir e agir com relação à escola, visto que estes estudantes estão envolvidos em uma formação que os prepara para atuarem como educadores do campo.

Para coleta das informações utilizei primeiro, um questionário estruturado com perguntas semiabertas. O questionário foi construído para obtenção das informações pessoais e profissionais dos sujeitos participantes. Em seguida, iniciei o processo de observação na turma 2011 da área de Ciências Sociais e Humanidades, no período de 16 de Janeiro a 17 de fevereiro de 2012 na sala (3106) do prédio da Faculdade de Educação da UFMG, durante o (TE II²) - Tempo Escola II. As aulas aconteceram na parte da manhã de 8:00 às 12:00 horas e

²Tempo-escola: o período de formação na universidade.

na parte da tarde, de 14:00 às 18:00 horas. Durante esse período, os estudantes tiveram aulas das disciplinas da tabela abaixo.

**Disciplinas lecionadas no Tempo Escola II para a Turma 2011 da área de
Ciências Sociais e Humanidades**

Disciplinas do TE II	Horas- Aula	Horas-Aula Observadas
1. Análise da Prática Pedagógica I	08	08
2. Linguagem I	08	08
3. Introdução ao Pensamento Sociológico	08	08
4. Análise da Prática Pedagógica II	16	16
5. Economia e Sociedade na/da realidade brasileira	16	16
6. Espaço e Território na Sociedade Moderna	32	32
7. Linguagem II	24	24
8. Numeramento I: estudos sobre os números	24	24
9. Processos de Ensino e Aprendizagem II	16	16
10. Temas Específicos em educação do Campo II	16	16
Total	168	168

Fonte: Dados da pesquisa

No processo de observação, acompanhei a turma em todas essas disciplinas, anotei no diário de campo todas as questões relacionadas à leitura que foram abordadas na sala de aula. Anotei também, as falas dos estudantes e dos professores que me pareceram interessantes para análise e situações observadas que julguei importantes.

Após o levantamento e sistematização dos dados, organizei-os em quatro cenas. Cada cena compreende os registros das observações de atividades relativas à apresentação do texto em sala de aula e momentos iniciais da leitura, as situações ocorridas durante o processo e situações que aconteceram após o ato da leitura. Para cada cena, selecionei situações observadas no cotidiano da sala de aula em diversas disciplinas ministradas por diferentes professores.

A análise dos dados foi realizada em diálogo com os referenciais teóricos da pesquisa. Após a análise dos dados, apresento as considerações finais.

Capítulo 3

Contexto da pesquisa: o Curso de Licenciatura em educação do Campo da FaE/UFMG

O desafio para a formação de professores na perspectiva da Educação do Campo já estava colocado desde os momentos iniciais de organização da luta por políticas públicas (Kolling; Nery; Molina, 1999). Nesse sentido, considero pertinente, no âmbito desta pesquisa apresentar a estrutura geral, princípios políticos pedagógicos e alguns aspectos da estrutura curricular e de gestão do Curso de Licenciatura em Educação do Campo (LeCampo) desenvolvido na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (FaE/UFMG), começando pela turma com ingresso em 2005.

A turma 2005 instalou-se por meio da parceria entre a Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (FaE/UFMG), o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) e o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA) via Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA). O projeto teve como proposta habilitar 60 (sessenta) educadores para a docência multidisciplinar nas séries iniciais do ensino fundamental e por área do conhecimento nas séries finais do ensino fundamental e no ensino médio. O curso foi aprovado pelo Conselho Universitário da Universidade Federal de Minas Gerais como um projeto especial de ensino. Seus estudantes são integrantes do MST, da Comissão Pastoral da Terra (CPT), do Movimento das Mulheres Camponesas, da Cáritas Diocesana e do Centro de Agricultura Alternativa do Norte de Minas (FaE/UFMG, 2005). Em fevereiro de 2010, a Turma 2005 concluiu o processo formativo.

A Turma 2008 instituiu-se a partir do convite à Universidade Federal de Minas Gerais, formulado pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC), por intermédio da Secretaria de Educação Superior (SESu) e da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), a fim de desenvolver um projeto-piloto de Licenciatura em Educação do Campo. Foram também convidadas a Universidade Federal de Sergipe, a Universidade Federal da Bahia e a Universidade Nacional de Brasília. As instituições foram indicadas em consequência do acúmulo acadêmico, demonstrado com base nos critérios de experiência em formação de educadores do campo e/ou experiências com implementação da licenciatura por área de conhecimento e/ou experiência em gestão compartilhada com os sujeitos do campo e suas representações. Vale ressaltar que uma das

referências adotadas para elaborar o projeto-piloto foi a experiência em desenvolvimento com a Turma 2005 da FaE/UFMG (ANTUNES-ROCHA, 2008 e 2009).

Na FaE/UFMG o projeto foi discutido e elaborado em parceria com 12 (doze movimentos sociais), três secretarias municipais de educação e com a Empresa Mineira de Assistência Técnica e Extensão Rural. Foram aprovados, no processo seletivo, estudantes integrantes da Associação Mineira das Escolas Família Agrícola, do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, do Centro de Agricultura Alternativa do Norte de Minas Gerais, da Federação dos Trabalhadores na Agricultura do Estado de Minas Gerais, do Centro de Agroecologia do Vale do Rio Doce, da Federação dos Trabalhadores na Agricultura Familiar, do Movimento dos Pequenos Agricultores, professores da Rede Municipal de Francisco Sá, da Rede Municipal de Miradouro, da Rede Municipal de São João das Missões e da Rede Municipal de Almenara e do grupo técnico da Empresa Mineira de Assistência Técnica e Extensão Rural (FaE/UFMG, 2008). O curso contou com a participação de 73 (setenta e três) estudantes, com duração de quatro anos e habilitou para a docência por área do conhecimento nas séries finais do ensino fundamental e no ensino médio.

O curso de Licenciatura em Educação do Campo se constitui como oferta regular no âmbito do Programa de Apoio ao Plano de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI. O curso destina-se à formação de professores para atuação nas escolas do campo, com habilitação para docência num currículo organizado por áreas do conhecimento: Ciências Sociais e Humanidades, Letras e Artes, Ciências da Vida e da Natureza e Matemática. São 3.000 horas de formação com duração de 04 (quatro) anos. A oferta das habilitações não é simultânea, isto é, a cada ano é ofertada uma área. Para 2009, a habilitação oferecida foi Ciências da Vida e da Natureza. Em 2010, ingressaram os educandos para Letras e Artes. Em 2011, ofertou-se o curso de Ciências Sociais e Humanidades e em 2012 ingressou a turma de Matemática (FaE/UFMG, 2009).

São três experiências realizadas em parceria com sujeitos e instituições diferenciadas. A partir dessas experiências é possível fazer uma reflexão em torno dos limites e possibilidades que tais experiências podem significar para a construção de um projeto de Educação do Campo. Torna-se, então, necessário responder perguntas tais como: em qual realidade escolar este educador irá atuar? Que perfil este educador deve ter para atender as necessidades desta realidade? Qual é o projeto político pedagógico para a formação deste educador?

Em qual realidade escolar este educador irá atuar?

O referencial que ilumina o LeCampo na luta pela terra, pelos direitos a uma vida digna, pela relação igualitária entre homens e mulheres, pelo respeito às diversidades sexual e religiosa, pela distribuição da renda e dos bens produzidos pela sociedade de forma justa, por uma sociedade justa e sustentável em termos econômicos, políticos, sociais e ambientais. Uma luta histórica que os movimentos sociais contemporâneos resgatam (res-) significam e atualizam em função da leitura de que a desigualdade social, econômica e política aumenta, fica mais aguda e mais injusta ao longo do tempo. A educação, mais especificamente a escola, assume nesta luta a função de uma ferramenta necessária para contribuir nos processos de organização de uma nova sociedade. Uma educação capaz de produzir aprendizagem de teorias e técnicas que auxiliem na realização do trabalho com a terra, com as águas e florestas com sustentabilidade política, econômica, cultural e social.

Contudo, não se trata somente de criar e fazer funcionar escolas. A perspectiva é construir uma organização pedagógica, curricular, administrativa e financeira com o efetivo protagonismo dos sujeitos, bem como, articulada ao projeto de desenvolvimento popular do campo. A escola do campo demandada pelos movimentos vai além da escola das primeiras letras, da escola da palavra, da escola dos livros didáticos. É um projeto de escola que se articula com os projetos sociais e econômicos do campo, que cria uma conexão direta entre formação e produção, entre educação e compromisso político. Uma escola que, em seus processos de ensino e de aprendizagem, considera o universo cultural e as formas próprias de aprendizagem dos povos do campo, que reconhece e legitima esses saberes construídos a partir de suas experiências de vida. Uma escola que se transforma em ferramenta de luta para a conquista de seus direitos como cidadãos (KOLLING, NERY e MOLINA, 1999).

Um ponto importante no contexto de atuação do educador do campo diz respeito à tomada de posição sobre o modelo de desenvolvimento para o qual se empenhariam os esforços formativos. Menezes Neto (2009, p. 36) explicita esse princípio quando diz que “[...] projetos político-pedagógicos vinculados às classes populares devem demarcar suas diferenças em relação ao projeto capitalista para o campo, representado pelo agronegócio”. Molina (2009, p. 189) demarca o que se entende como eixo matricial deste projeto, ao afirmar que “[...] a Educação do Campo é indissociável da luta pela terra, da luta pela Reforma Agrária. Democratização da terra, com a democratização do acesso ao conhecimento”. Desse modo, a proposta da licenciatura do campo alia-se ao propósito de construção de um modelo de desenvolvimento para o campo comprometido com a sustentabilidade econômica, social,

política e cultural da terra e dos sujeitos que nela trabalham, na perspectiva do que Benjamin (2001) chama de projeto popular.

Sendo assim, a formação do educador do campo compromete-se com três princípios: o protagonismo dos sujeitos coletivos, a luta pela escola de qualidade e o compromisso com a construção de um campo e de uma sociedade sustentável em termos econômicos, políticos, sociais e culturais.

Que perfil este educador deve ter para atender as necessidades desta realidade?

A realidade do campo exige um educador que tenha compromisso, condições teóricas e técnicas para desconstruir as práticas e ideias que forjaram o meio e a escola³ rural. Nesse sentido, as necessidades presentes na escola⁴ do campo exigem um profissional com uma formação mais ampliada, mais abrangente, já que ele tem que dar conta de uma série de dimensões educativas presentes nessa realidade.

Sua atuação se faz necessária no sentido de permitir a expansão da educação básica no e do campo, com a rapidez e qualidade exigidas pela dinâmica social e pela superação da histórica desigualdade de oportunidades de escolarização vivenciadas pelas populações em tal contexto. Para tanto, precisa de uma formação que o habilite a refletir sobre sua experiência, comprometido com a luta, que considera o modo de produção da vida com o trabalho com a terra, com a água e com as plantas como digno e bom. O educador do campo precisa ter a compreensão da dimensão do seu papel na construção de alternativas de organização do trabalho escolar. Uma atuação que entenda a educação como prática social.

Sendo assim, a formação e titulação ofertadas no curso de Licenciatura em Educação do Campo da FaE/UFMG objetivam criar condições para atendimento das especificidades dos diferentes contextos de educação escolar, buscando viabilizar as diferentes configurações institucionais que existem e que podem vir a existir. Uma discussão relevante no perfil diz

³Escola rural – encarregada de “capacitar” estudantes, tornando-os mais produtivos para o trabalho que iriam desempenhar; assim, ficava a escola responsável por treinar, em vez de educar. (CALDART; PEREIRA; ALENTEJANO; FRIGOTTO, 2012, p. 298).

⁴Escola do campo - se insere [...] na perspectiva gramsciana da Escola Unitária, no sentido de desenvolver estratégias epistemológicas e pedagógicas que materializem o projeto marxiano da formação humanista omnilateral, com sua base unitária integradora entre trabalho, ciência e cultura, tendo em vista a formação dos intelectuais da classe trabalhadora. A escola do campo se coloca o desafio de conceber e desenvolver uma formação contra-hegemônica, ou seja, de formular e executar um projeto de educação integrado a um projeto político de transformação social liderado pela classe trabalhadora, o que exige a formação integral dos trabalhadores do campo, para promover simultaneamente a transformação do mundo e a autotransformação humana. (CALDART; PEREIRA; ALENTEJANO; FRIGOTTO, 2012, p. 327).

respeito à inclusão dos egressos do curso nos sistemas de ensino. Outro ponto importante refere-se à inexistência de uma escola para atuação. Isto porque o número de escolas das séries finais do ensino fundamental e de ensino médio é pequeno e as que existem estão sendo desativadas.

A dispersão espacial das moradias dos alunos e a centralidade das relações com as comunidades de pertencimento geram, por vezes, exigências na organização dos tempos e dos espaços da escola que em um primeiro momento pode aparecer como estranho à rotina escolar. No cotidiano do curso de Licenciatura em Educação da FaE/UFMG está presente a preocupação em garantir a vivência da auto-organização dos estudantes, da discussão das teorias à luz da realidade, da reflexão sobre o que, como, onde, quando e para que estudar, dos limites e das rupturas institucionais necessários na construção de uma escola do campo.

Nesse sentido, a formação não se fecha em torno de uma única proposta de atuação docente, uma vez que essa atuação deverá necessariamente se adequar às necessidades de promover rupturas, estranhar o que aparece como natural e legal, fazer perguntas, investigar, problematizar e propor.

Enfim, a formação deve contribuir para que o educador seja capaz de propor e implementar as transformações político-pedagógicas necessárias à rede de escolas que hoje atendem a população que trabalha e vive no e do campo: um educador do povo do campo, para muito além do papel da educação escolar. Um educador que assume seu papel como agente de transformação da sua realidade pessoal e social.

Qual é o projeto político-pedagógico para a formação desse educador?

As discussões fundamentadas no contexto de atuação que, por sua vez, geram o perfil do educador, iluminam e orientam a organização do processo formativo. Com tal referência, têm-se três princípios organizadores da estrutura, do conteúdo e da dinâmica curricular: protagonismo, compromisso com a construção de uma escola de qualidade e com um modelo sustentável de produção da vida no campo.

A participação dos sujeitos como estudantes é referendada pelo compromisso com suas organizações coletivas. Para as turmas 2005 e 2008, instituiu-se um Núcleo Gestor formado por representantes dos movimentos sociais e instituições às quais os estudantes estão vinculados. O curso regular é referendado pela Comissão Interinstitucional, constituída por movimentos sociais e instituições públicas, criada pela diretoria da Faculdade de Educação para acompanhar, discutir, avaliar e propor Diretrizes para o Curso.

O que é comum para todas as turmas é o processo de organização dos estudantes. Além do colegiado em que a presença da representação da turma é obrigatória, há também uma rede de discussão e tomada de decisões junto aos professores e a coordenação do curso. Cada turma se estrutura em grupos de trabalho, representantes dos grupos, representantes da turma e plenária. Essa estrutura permite a concretização de uma dinâmica que possibilita a discussão do currículo, das aulas, dos processos avaliativos, da realização de trabalhos, de organização dos tempos de estudo, da gestão do espaço de moradia e dos recursos financeiros dentre outros.

No projeto pedagógico entende-se também por protagonismo a presença da realidade socioambiental vivenciada pelos estudantes em suas comunidades. A estrutura e a dinâmica do currículo se organizam a partir dos problemas, questões, dúvidas e propostas geradas em estudos e pesquisas na realidade concreta dos estudantes. Segundo Lima et al., (2009), a organização curricular na turma 2005 na área de Ciências da Vida e da Natureza se orientou pelo trabalho de pesquisa dos estudantes com relação as questões de sua realidade.

Logo no início do percurso, encomendamos aos educadores em formação uma pesquisa a ser feita junto a suas comunidades. Tal pesquisa esteve orientada por um conjunto de questões que deveriam ser discutidas junto às famílias, aos agricultores, às crianças e jovens que frequentam as escolas rurais, bem como aos professores e professoras dessas escolas (LIMA et al., 2009, p. 108).

Desse modo, vem-se constituindo no curso uma estrutura de participação que se organiza a partir da presença dos estudantes como tal, dos estudantes como coletivos sociais e como sujeitos envolvidos com a família, o trabalho, o lazer e com a natureza em suas regiões de trabalho e/ou moradia.

O compromisso com um curso que focaliza a atuação do educador como capaz de alterar a realidade da escola rural que está em funcionamento, passa pela preocupação em garantir uma concepção de *ser docente* que possa garantir tal ação. A habilitação por área do conhecimento e a alternância dos tempos e espaços de formação se constituem em uma das especificidades do curso, elaboradas na perspectiva de se constituírem como referências para a organização da escola do campo. Formas e tipos de conteúdos, processos avaliativos, dinâmicas de sala de aula, modelos de estágio, o lugar da pesquisa, dentre outros, se constituem como características do curso.

Na Licenciatura em Educação do Campo, buscou-se criar espaços e tempos no currículo para que os estudantes fizessem contato com todas as áreas: CVN – Ciências da Vida e Natureza;

CSH – Ciências Sociais e Humanidades; LAL – Línguas, Artes e Literatura; e MAT – Matemática, bem como, pudessem aprofundar os estudos com a qual se identificavam. Cada área vai se articulando conforme sua história, sua metodologia, seus impasses, seus objetos e problemas.

Outra característica do LeCampo, refere-se à organização dos tempos e espaços de funcionamento. Para esta organização, partiu-se do princípio de que escola e comunidade são tempos/espaços para construção e avaliação de saberes e que, portanto, seria necessário buscar superar a perspectiva de que a escola é lugar da teoria e a comunidade é lugar da aplicação/transformação. A escola funcionaria como mediação para aprender a reelaborar formas de pensar/sentir/agir e não para manter e/ou substituir formas anteriores. Nessa direção, a alternância foi adotada como referência para organização dos tempos e espaços do curso. Assim, afirma-se os conceitos de tempo/escola e tempo/comunidade, como processos contínuos de aprendizagem.

A organização em *tempo escola/tempo comunidade* trouxe desafios novos para a equipe de educadores. A questão das ferramentas de comunicação, como materiais impresso, *web*, rádio, televisão e outros vieram à tona. O conceito de *mediação pedagógica* emergiu como possibilidade para compreender a troca de informação. Segundo Corrêa e Cordeiro (2011, p. 154), “[...] para que esse possível objeto de aprendizagem se torne uma mediação, é necessário que seja incorporado numa situação de aprendizagem, sejam apropriados pelos diferentes sujeitos envolvidos no processo”. Com o conceito de mediação foi possível ampliar a compreensão que não se tratava somente de material instrucional, mas também da organização de conteúdos articulados entre os dois tempos.

O curso está organizado nos componentes listados no quadro 3, conforme Parecer CNE/CP 9/2001 e orientado pela minuta aprovada pela plenária do grupo permanente de trabalho (GPT) em Educação do Campo/SECAD/MEC em 6 de abril de 2006. As atividades acadêmicas curriculares estão organizadas por seminários, disciplinas e atividades curriculares.

Quadro 3 – Conteúdos curriculares

GRUPO	Conteúdos	Créditos TE	Créditos TC	Créditos Total
G1	Formação específica: Núcleo de Formação em Ciências da Vida e da Natureza (Conteúdos científicos acadêmicos e culturais)	51	13	64
G2	Formação específica: Núcleo de Formação em Ciências da Educação (Conteúdos científicos, acadêmicos e culturais)	35	12	47
G3	Formação específica: Núcleo de Formação Integradora (Prática de Ensino, Estágio Supervisionado, Atividades acadêmicas, científicas, culturais e artísticas)	29	25	54
G4	Formação complementar (Conteúdos científicos, acadêmicos e culturais):	12	12	24
G5	Formação livre (Atividades acadêmicas, científicas e culturais):		11	
Total		127	73	200 créditos (3.000 h)

Quadro 4 – Percurso curricular

Período	Créditos					Grupo 5	Total
	Grupo 1	Grupo 2	Grupo 3	Grupo 4	Sub total		
1º	11	09	06		26	Formação Livre - os créditos deverão ser integralizados.	200
2º	08	07	05		20		
3º	07	04	09	04	24		
4º	08	08	09	04	29		
5º	08	07	08	04	27		
6º	08	06	07	04	25		
7º	08	04	05	04	21		
8º	06	02	05	04	17		
Total	64	47	54	24	189	11	

O curso tem duração de quatro anos constituídos de oito períodos de Tempo Escola (TE) e oito períodos de Tempo⁵ Comunidade (TC).

O Tempo Escola acontece em duas etapas por ano (fevereiro e julho) na UFMG. O Tempo Comunidade se desenvolve nas áreas de origem dos estudantes, nos meses intermediários aos do Tempo Escola (março a junho/agosto a novembro).

Durante o Tempo Comunidade os alunos desenvolvem atividades de estudo, pesquisa, leitura e escrita, produção de material didático. Essas propostas de trabalho são orientadas no sentido de formar o professor-pesquisador, criando a possibilidade de que esse projeto, além de contribuir diretamente para a construção de uma escola que possa responder à demanda

⁵Tempo-comunidade: o período de formação que se estende no meio sócio-profissional do aluno.

imediate de escolarização das populações do campo, possa também atender à necessidade de se construir espaços de pesquisa e produção de experiências inovadoras relativas à escola do e no campo.

A articulação entre os dois tempos se dá pela presença de mediações que garantirão a vinculação de conteúdos e atividades. São utilizados materiais impressos, vídeos, cd-rom dentre outras. Pretende-se desenvolver processos para garantir a introdução da Web como mediação.

Para integralização do curso os estudantes deverão cumprir o número de créditos dentre aqueles ofertados por grupo de atividades acadêmicas em cada área de formação, conforme descrito no quadro 3.

Formação específica: Formação na área – 64 créditos; Formação em Ciências da Educação – 47 créditos; Formação integradora – 54 créditos. Formação complementar – 24 créditos. Formação livre – 11 créditos. A avaliação acadêmica levará em consideração as Normas do Sistema Acadêmico vigentes na UFMG, com o envolvimento de professores e alunos. De acordo com as Normas Acadêmicas, o aluno será considerado aprovado se apresentar frequência de 75% nas atividades acadêmicas e desempenho mínimo de 6,0 (seis).

3.1 - Habilitação em Ciências Sociais e Humanidades

A área de Ciências Sociais e Humanidades, que tem como forma articuladora o pensamento sobre os sujeitos nos diferentes contextos que envolvem dimensões sócio-espaciais, econômicas, políticas e culturais que são organizadas de forma interdisciplinar, por dentro dos campos disciplinares como a Geografia, a História, a Sociologia, Antropologia e a Filosofia, que compõem a área.

A área tem como pergunta inicial: o que é imprescindível (da Geografia, da História, da Sociologia, Antropologia e da Filosofia) para a formação de educadora(e)s do campo? Os primeiros tempos (I, II e III) estão voltados para os fundamentos históricos e filosóficos para refletir sobre os diferentes percursos do conhecimento e, ao mesmo tempo, para definir os eixos articuladores da área. Na formação específica acontecem aprofundamentos em cada um dos campos disciplinares, mas sem perder o elemento articulador da área e a formação para a docência.

A realização de uma verticalização temática visa o aprofundamento conceitual, com vistas à compreensão das contribuições das diferentes disciplinas para a formação docente. Esse movimento de seleção temática realizar-se-á, também, concomitantemente a uma reflexão sobre o exercício da docência, sendo, então, conteúdos e ações de ensino-aprendizagem, compreendidos como faces imbricadas do fazer pedagógico nas diferentes disciplinas.

Conquanto sejam realizadas escolhas temáticas – afins a cada campo disciplinar e à sua trajetória – também se objetiva apreciar essas temáticas de maneira integrada no interior da área das ciências sociais e humanidades. Dessa forma, embora o movimento seja de recorte temático, ele não visa à compartimentação de abordagem, mas, antes, uma compreensão multifacetada das temáticas selecionadas, com contribuições da filosofia, da geografia, da história, Antropologia e da sociologia. A área apresenta temas norteadores de cada um dos campos disciplinares, nos tempos de formação específica.

3.2 - Turma CSH – Ciências Sociais e Humanidades

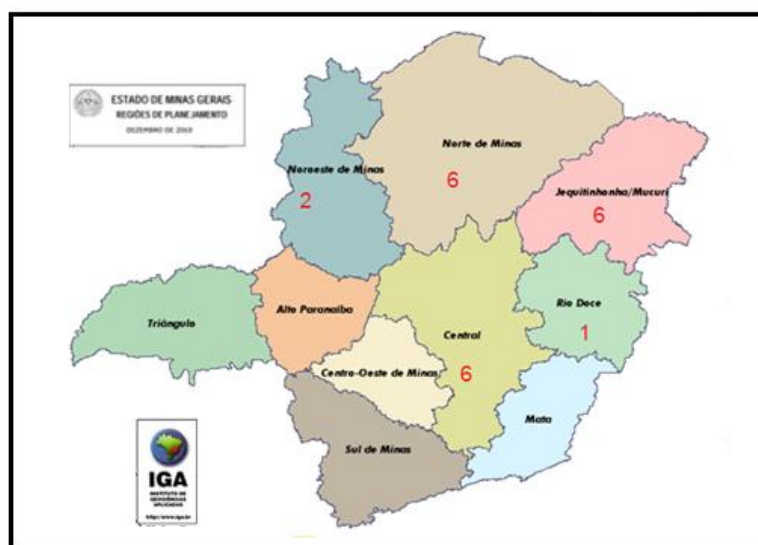
A turma de Ciências Sociais e Humanidades do curso de Licenciatura em Educação do Campo da FaE/UFMG que contribui para a realização desta pesquisa é composta por vinte e um(a) educando(a)s, procedentes do contexto campestre, ingressantes na Universidade no 1º semestre de 2011 e alguns já trabalham como professores em escolas das comunidades onde estão inseridos.

A turma apresenta uma predominância de educanda(o)s naturais e residentes na cidade de Rio Pardo de Minas – Região do Norte de Minas Gerais e também nas Regiões do Vale do Jequitinhonha/Mucuri e Central.

Segue na figura 2 o mapa das Regiões de Planejamento do estado de Minas Gerais evidenciando os locais onde residem a(o)s educanda(o)s da turma 2011.

Figura2

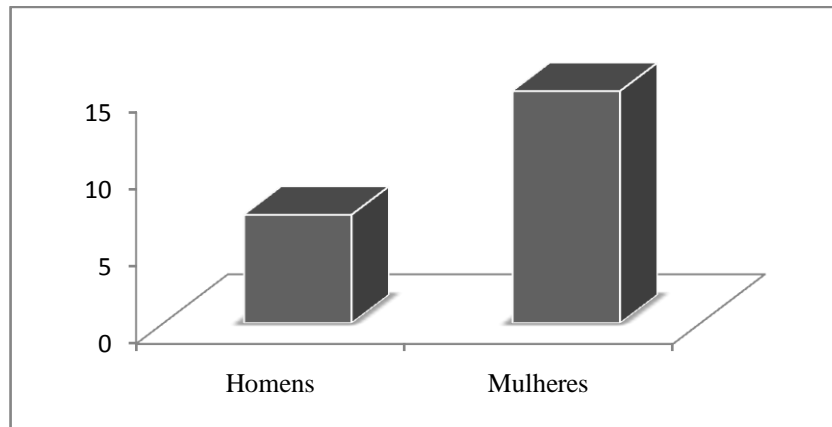
Localização geográfica dos educandos da turma 2011



Fonte: IGA, 2013. Modificado pela pesquisadora.

A turma apresenta uma predominância feminina, com um percentual de 68% de mulheres e 32% de homens.

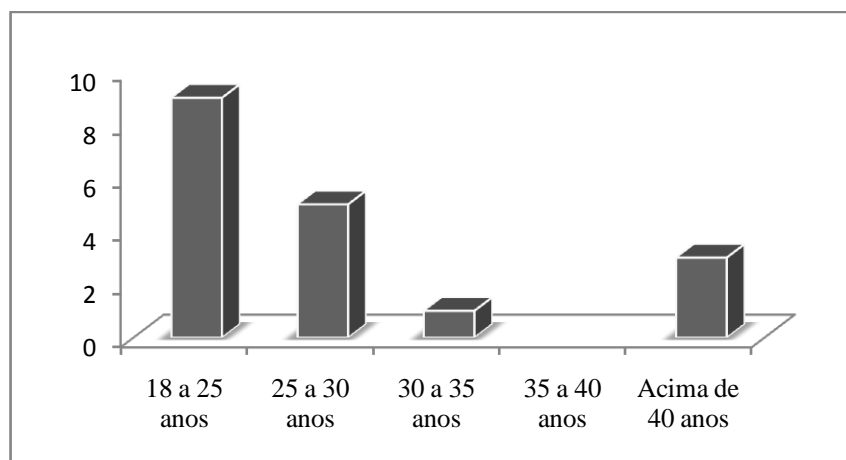
Gráfico 1 – Gênero



Fonte: Dados da pesquisa

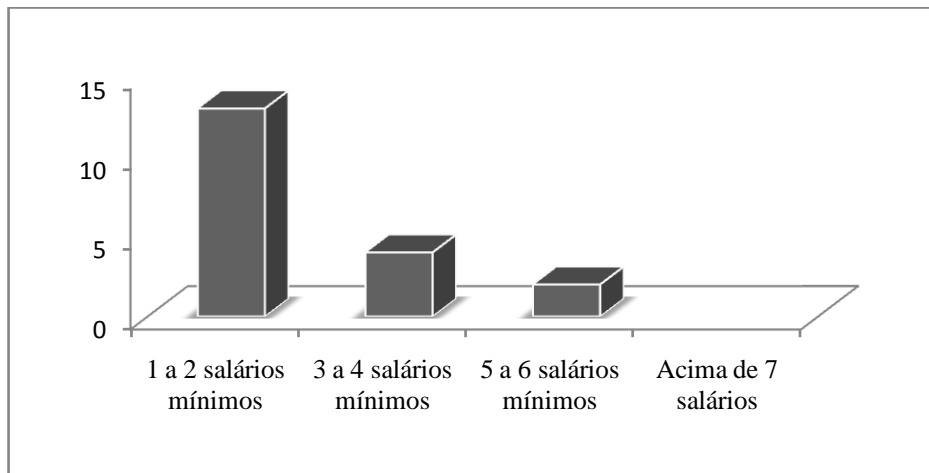
A turma é relativamente jovem, com percentual de 42% de estudantes com idade entre dezoito e vinte e cinco anos.

Gráfico 2 - Faixa etária



Fonte: Dados da pesquisa

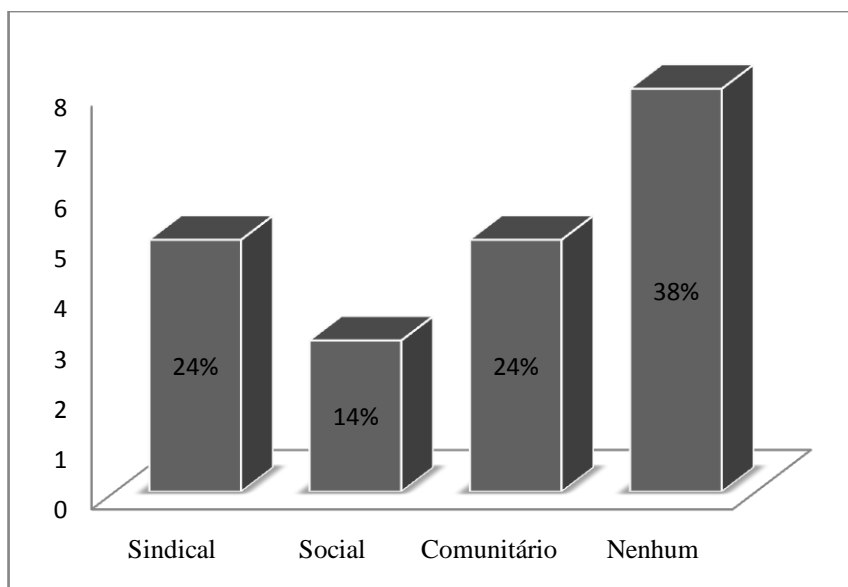
A turma é composta em sua maioria por trabalhadores rurais (47%), sendo que desta maioria, alguns disseram já ter exercido ou exercem também outras atividades profissionais. A expressão trabalhador rural foi escolhida para agrupar as expressões agricultor familiar, lavrador, agricultor. Dos 21 sujeitos da pesquisa, 19% declararam ser somente estudantes. A renda mensal dos grupos familiares da maioria da(o)s educanda(o)s é predominantemente de um a dois salários mínimos.

Gráfico 3 - Renda Familiar

Fonte: Dados da pesquisa

A maioria da(o)s educanda(o)s cursou o ensino fundamental em escola pública municipal e o ensino médio em escola pública estadual. Dos sujeitos pesquisados, 58% já atuaram como professores em nível de EJA (Educação de Jovens e Adultos).

A turma com entrada no primeiro semestre de 2011 apresenta 62% da(o)s educanda(o)s participantes de alguma organização sindical ou social e 38% não participam de nenhuma organização.

Gráfico 4 - Participação em Movimento Social/Sindical/Comunitário

Fonte: Dados da pesquisa

Essas fontes permitiram compreender melhor a realidade dos sujeitos da pesquisa e dialogar com os referenciais teóricos e com dados que serão expostos a partir de agora.

Capítulo 4

Análise dos dados - Do estranho ato de ler à familiar prática da leitura

Para análise dos dados, organizei-os em quatro cenas⁶. Cada cena compreende os registros das observações de atividades relativas à apresentação do texto em sala de aula e momentos iniciais da leitura, as situações ocorridas durante o processo e situações que aconteceram após o ato da leitura. Para cada cena, selecionei situações observadas no cotidiano da sala de aula em diversas disciplinas ministradas por diferentes professores.

Os professores apresentaram os textos, ensinaram maneiras de ler e a(o)s educanda(o)s apresentaram reações no desafio de darem conta de exercer a atividade de leitura exigida no ensino superior. Neste contexto, observei alguns aspectos, como: o conteúdo e a disciplina e as características das experiências anteriores de cada aluno com relação à leitura. Para esta reflexão, considere as vivências dos estudantes diante da situação em que são demandados a ler, no próprio ato de leitura ou com relação ao conteúdo lido.

A organização em cenas relaciona-se com a dinâmica da sala de aula proposta pelos professores. Os professores apresentavam o texto, iniciavam as atividades, em seguida, ocorria a discussão e levantamento de questões. Esta forma de apresentação pode contribuir com a dinâmica do processo de aproximação da(o) educanda(o) com o texto, isto é, podemos compreender como foi seu contato com este objeto em termos de sua apreensão como representação social.

Cena 1 - Vou avisar logo. Li e não entendi nada. (Lívia⁶)

O professor ao apresentar o texto, pergunta:

Vocês preferem leitura individual ou coletiva? (professor)

Uma parte da turma preferiu leitura coletiva, outra optou por leitura individual, mas o educando Roberto teve outra opinião:

Cada um tem um jeito de ler. E o professor poderia deixar livre para a turma ler da forma que preferir. (Roberto)

As diferentes opiniões da(o)s educanda(o)s, parece a princípio, como um indicativo de

⁶Os nomes que aparecem nas cenas, são da(o)s educanda(o)s e são nomes fictícios.

indecisão para definirem qual é a maneira mais produtiva para realizar a leitura. A opinião de Roberto, se compreendida a partir da visão de Chartier (1996, p. 98), de que “uma maneira de ler e compreender; seja reconhecer a pluralidade das leituras possíveis do mesmo texto, em função das disposições individuais, culturais e sociais de cada um dos leitores”, significa então, reconhecer o posicionamento de cada leitor e considerar o seu contexto sociocultural, durante a atividade de leitura. Ainda nesse sentido, segundo Cavallo e Chartier (1998, p. 6), “todos aqueles que podem ler os textos não os leem da mesma forma”.

A partir da sugestão de Roberto e da visão de Chartier (1998), pode-se compreender as diferentes maneiras de ler, considerando o posicionamento do leitor no seu contexto sociocultural, ou seja, o seu nível de conhecimento.

Após definir que a leitura seria coletiva, o professor dá a seguinte orientação:

Durante a leitura coletiva, é importante que vocês discutam entre si.
(professor)

A leitura coletiva, principalmente, nesse momento inicial de contato com textos acadêmicos, pode possibilitar a troca de experiências e essas experiências relacionadas ao texto lido, podem contribuir para que a(o)s educanda(o)s entendam e construam sentidos coletivamente sobre o conteúdo que leu.

Diante da atividade de leitura proposta, a(o)s educanda(o)s pareciam estar alheia(o)s, observei que algun(a)s fizeram leitura individual e em silêncio, outra(o)s leram em voz alta e em nenhum momento discutiram entre si. Estas atitudes podem estar relacionadas a algum tipo de dificuldade, no que se refere a busca para produção e acúmulo de conhecimentos por meio da prática de leitura. Antes do término da leitura, Lívia disse:

Não estou entendendo nada desse texto. (Lívia)

Em seguida, Pedro também afirma que não está entendendo nada.

Eu também, não estou entendendo nada. (Pedro)

E Marcelo, com o mesmo indicativo de afastamento ao texto, diz também que não está entendendo.

Nem eu. (Marcelo)

Após a leitura e diante das reações da(o)s educanda(o)s sobre o não entendimento do texto, o professor explicou como deve ser o processo de leitura:

A cada vez que lemos, percebemos coisas diferentes das primeiras leituras. Em uma leitura científica, vocês precisam perceber a estrutura do texto e iniciar a leitura a partir de uma interpretação do sumário e não fazer uma leitura aleatória. (professor)

A metodologia de leitura utilizada pela(o)s educanda(o)s parece não ter possibilitado a compreensão do texto. Então, o professor apresentou outra metodologia de leitura por meio de fichamento. Na sequência, o professor explicou o que é fichamento e como fazê-lo, citando exemplos no quadro sobre o texto que eles leram.

Tem um método de leitura que é o fichamento. (professor)

A turma ficou em silêncio.

Após a explicação, o professor começou a discussão sobre o texto e durante a discussão e levantamento de questões, o professor fez a seguinte pergunta:

Quais as passagens do texto mais tocam vocês? (professor)

Diante da pergunta do professor, a(o)s educanda(o)s apresentaram depoimentos, dificuldades, pontos de vista e reflexões sobre o texto que leram.

Achei o texto difícil. Só estou lendo agora, que entrei na Universidade, porque depois que terminei o ensino médio em 2007, não li mais, a não ser um documento ou projeto que chegava para a comunidade no período em que fui presidente da associação. (Lucas)

Tive muitas dificuldades. Não consegui absorver muitas informações desse texto que li. (Pedro)

Li e não entendi nada, esse texto não tem nada a ver, não consigo dizer o que li. (Adriana)

Seria interessante, ter um tempo maior para fazer a leitura destes textos. Por exemplo: ler os textos em casa, porque o texto aborda questões sobre o Modernismo. Então, eu poderia consultar outros materiais para entender melhor o texto. (Marina)

Um pequeno grupo se manifesta com mais familiaridade sobre a leitura:

Li três vezes e só depois que comecei a entender um pouco. (Ricardo)

Depois que entrei na Universidade, já consigo ler e entender melhor os textos, porque estou lendo mais, inclusive outros textos. A partir destas leituras, de textos acadêmicos, estou tendo outra visão sobre a comunidade onde moro (os acontecimentos, as reuniões da Associação em que sou vice-presidente). (Érica)

A leitura foi tranquila e deu para entender o texto. (Vanessa)

Tem tanto tempo que terminei o 2º grau, pensei que nem iria dar conta de entender o texto. (Sandra)

Após as falas da(o)s educanda(o)s, o professor reforçou a necessidade da prática de leitura dizendo:

O texto é para ser lido muitas vezes, se necessário. “você precisam fazer algum tipo de leitura todos os dias. (professor)

Neta cena, o silêncio nos momentos iniciais pode ser entendido como falta de informações. Quando o texto é apresentado causa um impacto que gera na(o)s educanda(o)s várias atitudes, o silêncio, por exemplo, pode ser porque ela(e)s não estão conseguindo entender, o fato de não entenderem mostra as dificuldades, tanto do ato de ler, quanto dificuldade de compreender o conteúdo, as vezes ela(e)s até conseguem ler, mas não têm informações para relacioná-las ao texto e não conhecem o conteúdo. No processo de leitura é preciso dispor de certo número de informações e de referências, para organizar e compreender as mensagens do texto, a partir do que “o leitor já sabe [...] e mediante a interação de diversos níveis de conhecimentos, como conhecimento linguístico, textual e conhecimento de mundo” (KLEIMAN, 1997, p. 13).

Nesta cena, a(o)s educanda(o)s tiveram atitudes características do estranhamento diante de um novo objeto que foi apresentado para entendimento e intervenção. Mas, como não foram apresentados elementos que facilitam uma maior compreensão cognitiva e aproximação afetiva do objeto, tem-se o silêncio que pode ser considerado como um bloqueio neste momento inicial, mas que depois corre o risco de se constituir como uma atitude de resistência.

Para diminuir as dificuldades diante do novo objeto, poderia ser criado um contexto facilitador. Um contexto que possibilitasse o equilíbrio entre a apresentação do objeto, acompanhada de conhecimentos teóricos, práticos e afetivos sobre o mesmo. Levando em consideração, as dificuldades da(o)s educanda(o)s com a leitura, a apresentação do texto acadêmico poderia requerer uma sequência didática que pudesse permitir a experiência com o novo e se constituir menos tensa, e portanto, com mais chance de uma apropriação progressiva das habilidades e saberes necessários para a leitura.

Na fase de discussão do texto, a chamada do professor a partir de uma perspectiva mais

emocional – passagens que tocam – contribui para mobilizar a turma. As falas da(o)s educanda(o)s indicam a “ pouca familiaridade [...]” com a leitura de textos acadêmicos, e isto “pode causar incompreensão” (KLEIMAN 1997, p. 20). Para alguns estudantes, quer o tipo de texto, quer a frequência exigida para ler textos de estudo são situações novas (TANZAWA, 2009, p. 27).

Esta cena mostra, que mesmo quando o professor pergunta:

Qual parte do texto mais toca vocês? (professor)

O professor sai do conhecimento e vai para o sentimento. A(o)s educanda(o)s mostram o impacto, diante do estranho, algo que depois pode dificultar ainda mais. Porque além dela(e)s não terem habilidade e nem domínio do conteúdo, o texto vai sendo apresentado, vai sendo cobrado e ela(e)s não conseguem dizer que não têm conhecimento do conteúdo.

O impacto causado pela presença de um novo objeto provoca um desequilíbrio nos sujeitos. De modo que eles tendem a ficar agarrados na situação em que se encontram, paralisados e não buscarem informações para melhorar. Portanto, se justificam dizendo que o texto está difícil, que não trata dos assuntos dos interesses deles e da realidade em que estão inseridos, quer dizer, eles se justificam e não avançam.

Pode-se dizer que nesta cena do silêncio, a experiência prévia dos sujeitos não os capacita para a leitura acadêmica, eles chegam sem condição de exercer esta prática, eles sabem ler, mas ler textos acadêmicos é diferente de leituras “comuns”, eles são colocados diante do texto acadêmico sem os saberes necessários à prática de leitura desse gênero.

Na conclusão da atividade, a(o)s educanda(o)s se justificaram sobre o não entendimento do texto. As justificativas dela(e)s em torno da falta de entendimento do conteúdo podem encobrir dificuldades relacionadas ao ato de ler e até mesmo de compreender a organização do texto. Lucas fala explicitamente da sua pouca experiência com o texto acadêmico e das dificuldades com a leitura. Alguns falam sobre a dificuldade de compreensão, já outra(o)s, se manifestam com um pouco mais de familiaridade com o texto. Érica e Sandra evidenciam suas dificuldades anteriores e alegram-se com a progressiva superação. Na fala de encerramento da atividade, o professor confirma que a habilidade será conquistada com a repetição da leitura de um mesmo texto, bem como, a prática de diversas leituras.

Diante da cena apresentada, a(o)s educanda(o)s mostraram suas dificuldades com o novo objeto. Mas não houve uma discussão do professor sobre as dificuldades dela(e)s, o que

possibilitaria uma reflexão sobre os desafios vinculados ao ato de ler, bem como, aos conteúdos do texto. Ler e não entender nada e na sequência justificar sua dificuldade relacionando-a com o conteúdo, como fez Adriana, demonstra uma atitude psicossocial do sujeito, que diante do novo objeto, não encontra no contexto a sua volta, informações e apoio necessários para compreendê-lo. Na perspectiva das representações sociais é a atitude de quem resiste à mudança, na maioria das vezes originada de uma situação em que não obteve mediações necessárias para ultrapassá-la.

Cena 2 – Não achei graça nenhuma nas imagens. (Pedro)

Nesta cena, o professor apresentou algumas imagens relacionadas ao conteúdo da disciplina que estava sendo trabalhada e pediu a(o)s educanda(o)s que fizessem leitura das imagens e em seguida, explicassem o que entenderam. A maioria falou que estava difícil, que não dava para entender nada daquelas imagens.

Não achei graça nenhuma nas imagens. (Pedro)

Após a leitura, o professor apresentou os conceitos e explicou a relação entre os conceitos e as imagens. Para Chartier (1996, p. 22), “as estreitas relações [...] entre textos e imagens, leitura do escrito e “leitura” do quadro, incitam a colocar como centrais as relações entre as duas formas de representação, que sempre se excedem uma à outra, mas que também, [...] sempre articulam o visível sobre o legível”.

Em seguida, o professor pediu a(o)s educanda(o)s que fizessem primeiro, uma leitura silenciosa dos conceitos e depois fizessem leitura em voz alta. Mas, ela(e)s estavam muito dispersa(o)s e não leram. Diante do silêncio dela(e)s, o professor chamou a atenção, dizendo:

Gente! Conversa... fala alguma coisa... (professor)

Nesse momento, ela(e)s conversavam, faziam atividades de outras disciplinas e liam outros textos.

O educando Ricardo lia o Jornal SUPER.

A educanda Lívia lia a revista SUPER TV.

Antes de terminar a aula, a revista SUPER TV e o Jornal SUPER já tinham circulado por toda a sala.

Numa sequência Fernanda leu a revista SUPER TV e passou para Lucas, que depois passou para Marcelo que lia demonstrando tranquilidade e concentração, passando em seguida para o próximo da fila e assim sucessivamente.

O professor mais uma vez, solicitou a atenção e participação da(o)s educanda(o)s para a leitura e discussão dos conceitos. Ela(e)s só prestaram atenção, quando o professor começou a falar da atividade avaliativa para o dia seguinte. E durante toda esta cena, a revista e o jornal circularam em toda a sala até o final da aula.

No dia seguinte, o professor passou um vídeo para discussão em sala. Somente Ricardo e Luiz participaram da discussão, a(o)s outra(o)s liam a revista SUPER TV e o jornal SUPER. Após participar com uma questão na discussão, Ricardo recebeu o jornal em sua carteira e se envolveu com a leitura.

A leitura de jornais e revistas demonstra, possivelmente, que não existe falta de interesse dos alunos com a leitura, mas sim, escassez de suportes que garantam um diálogo entre o que já sabem, sentem e fazem com as práticas e saberes a serem aprendidos em sala de aula.

O contato com o objeto estranho, aquele que desafia nosso entendimento e também nossa ação, neste caso o texto acadêmico, pode assumir muitas facetas. Uma delas é a recusa em reconhecer a presença do objeto que quase sempre acontece quando os sujeitos sentem-se ameaçados em sua integridade física/emocional/cognitiva individual e/ou coletiva. Essa ameaça pode ser atenuada quando a apresentação do objeto é acompanhada de procedimentos que podem contribuir para diminuir o potencial ameaçador do objeto. A preparação para a chegada, a ação para garantir a busca e debate de novos saberes sobre o objeto, bem como, a problematização sobre o mesmo, são possibilidades que contribuem para diminuir a relutância de envolvimento com o novo.

Esta cena mostrou uma tentativa de trazer por meio das imagens, uma leitura acadêmica. Não é um texto escrito, mas o que se pretende é que eles produzam uma leitura acadêmica das imagens e relacione-as com os conceitos e com o tema que está sendo discutido.

Nesta atividade de ler imagens e relacioná-las aos textos acadêmicos, a(o)s educanda(o)s se dispersaram exercendo outras leituras. Se na cena 1 ela(e)s ainda estavam tentando vencer, nesta cena ela(e)s não enfrentaram o desequilíbrio, ficaram na experiência prévia, leram os

conteúdos da forma que ela(e)s entenderam e deixaram a aula acontecer. Ela(e)s se sentiram distantes dessa realidade acadêmica e desprovidos das ferramentas necessárias para essa atividade.

Nas Representações Sociais, essas atitudes são comuns, às vezes, o objeto novo provoca estranhamento, de modo que os sujeitos entram em desequilíbrio, ficam tensos, daí o silêncio. É como se eles retornassem às suas experiências anteriores. Então, na sala de aula a(o)s educanda(o)s leem jornal, se distraem, passam o jornal para toda(o)s da sala. Esta é uma cena de desistência quando ela(e)s partem para outras leituras.

Cena 3 - Existe a leitura das entrelinhas – algo que não está dito. (Sandra)

A professora propôs a leitura de um texto, mas antes de iniciar a leitura, ela perguntou:

Para que lemos? (professora)

André e Ricardo responderam:

Para entender. (André)

Para ter informação, para diversão, para resolver assuntos de trabalho. (Ricardo)

Ricardo acrescenta:

Uma vez a professora mandou ler um livro e cada página que eu lia e passava para a página seguinte, eu pensava – só estou lendo porque a professora mandou. (Ricardo)

A professora disse:

Este tipo de leitura não é leitura própria. (professora)

A professora continuou a falar sobre leituras e citou alguns exemplos:

Tem leituras sob várias óticas, como leitura para ver e leitura para ouvir. (professora)

Em seguida, ela pediu a(o)s educanda(o)s para citarem também, exemplos de outros tipos de leitura, alguns disseram:

Leitura facial. (Marina)

Leitura corporal. (André)

Na minha família usa muito a leitura corporal e facial, só de olhar um para o outro, já sabe o que quer falar. (Lívia)

Existe a leitura das entrelinhas – algo que não está dito. (Sandra)

A professora explicou sobre os tipos de leituras citados e disse:

Nós produzimos várias leituras. (professora)

Após a explicação sobre os tipos de leitura, a(o)s educanda(o)s leram o texto e a professora pediu a ela(e)s que apontassem as dificuldades enfrentadas durante a leitura. Das dificuldades apresentadas, a mais apontada foi dificuldade de interpretar o que lê.

Tenho dificuldade de interpretar aquilo que leio. (Vanessa)

Não consigo interpretar o que leio. (Lucas)

Dificuldade de Interpretação. (Lívia)

Também tenho dificuldade de interpretação. (Daniela)

Flávia justifica sua dificuldade em função da precariedade da formação escolar anterior.

Estou achando todos os textos, de todas as disciplinas muito difíceis, porque todos, até então, abordaram questões históricas e minha formação no 2º grau não ofereceu os conhecimentos suficientes para que eu pudesse pelo menos discutir o assunto, então tenho que pular algumas partes do texto porque não conheço alguns assuntos. (Flávia)

Cristina também justifica dizendo que os conteúdos dos textos estão distantes da sua realidade.

Os textos fogem muito da nossa realidade, poderia ser textos sobre Reforma Agrária, Agricultura familiar, Escolas, Alunos e Professores do Campo, porque a gente acaba lendo por obrigação. (Cristina)

Na fala de Cristina, ela sinaliza certa dificuldade em produzir e ampliar conhecimentos diferentes daqueles produzidos e utilizados em seu cotidiano. A atividade de leitura na graduação tem que ser mais aprofundada, a academia é um espaço de produção de

conhecimento. Os sujeitos pesquisados estão em um curso de formação de professores para atuarem em escolas do campo e a realidade do campo “exige um educador que tenha [...] condições teóricas e técnicas para desconstruir as práticas e idéias que forjaram o meio e a escola rural” (ANTUNES-ROCHA, et al, 2011). Sendo assim, a leitura estabelecerá uma relação dos conhecimentos prévios, das vivências da(o)s educanda(o)s com as informações do texto.

Nesta perspectiva, Tanzawa (2009, p. 28) afirma que o texto deve ser significativo para o aluno. Portanto, os modos pelos quais ele é prescrito devem permitir que o aluno identifique a importância do texto para sua formação e que as informações que o texto apresenta se relacionem às informações do aluno durante o processo de leitura.

No processo de compreensão de leitura do texto escrito, Kleiman (1997, p. 43), diz que duas atividades são relevantes: o estabelecimento de objetivos e a formulação de hipóteses. Dessa forma, quando os objetivos e propósitos para a leitura do texto são definidos previamente, pode ser uma forma de contribuir para que os leitores consigam alcançar um maior nível de compreensão na leitura. Porque Kleiman (1997, p. 35) afirma também, que “a pré-determinação de objetivos por outrem não é, contudo, necessariamente um mal”.

As justificativas da(o)s educanda(o)s durante e após a atividade de leitura, podem indicar que ela(e)s resistem às mudanças nas suas formas de ler, na “tarefa de tornar familiar o não familiar, de assimilar e acomodar o estranho” (MOSCOVICI, 2010, p. 61). Ou seja, ao fazer a passagem da prática de leituras “comuns” para a leitura de textos acadêmicos.

A leitura que Ricardo fez porque a professora mandou foi uma leitura que não acumulou conhecimentos. Na visão de Kleiman (1997, p. 35), “quando lemos porque outra pessoa nos manda ler, como acontece frequentemente na escola, estamos apenas exercendo atividades mecânicas que pouco tem a ver com significado e sentido”. As leituras citadas por Marina, André e Lívia referem-se às leituras faciais e corporais. Neste sentido, Cavallo e Chartier (1998, p. 8) afirmam que “a leitura não é apenas uma relação intelectual abstrata: ela é uso do corpo, inscrição dentro de um espaço, relação consigo mesma ou com os outros”.

Até aqui, a(o)s educanda(o)s ainda não alcançaram um ponto de equilíbrio sobre as atividades de leitura, ela(e)s recebem algumas informações para avançarem e começam a se envolver. Nesta cena, há um movimento, nas cenas 1 e 2 não aparece um referencial que os ajude, os conteúdos são apresentados e os professores pedem respostas, mas ela(e)s não sabem, não tem conhecimento e não tem experiência para responder.

A professora pergunta, ela(e)s não sabem responder. A professora tenta ajudar, Ricardo ensaia e responde, mas ele apresenta dificuldades com a leitura. A professora continua ensinando. Essa é uma cena de conteúdos que ajudam a entender o que é leitura. É uma cena diferenciada da cena 1 e da cena 2. A professora ensina o que é leitura e ainda, dialoga com a(o)s educanda(o)s sobre as suas dificuldades, ela(e)s tem oportunidade de falarem sobre próprio ato de ler.

Esta foi uma cena de envolvimento motivado pela professora. A(o)s educanda(o)s não desistem nem resistem, ela(e)s se envolvem, porque a professora dá um suporte para ela(e)s, dá informações sobre o ato de ler. A Flávia tem oportunidade de falar da sua experiência anterior, nesse momento, ela se envolve, a Cristina fala que se os textos fossem mais próximos da realidade dela, seria mais fácil para ela entender.

Esse envolvimento pode ser entendido como busca de conhecimentos por meio da leitura. E o estudante em processo de formação para a docência na perspectiva da Educação do Campo, precisa superar as dificuldades de sua trajetória escolar anterior e se aproximar das práticas de leitura de textos acadêmicos.

Cena 4 – Eu só consigo ler assim; do contrário eu não leio. (Ricardo)

Nesta última cena, a professora pediu a(o)s educanda(o)s para se organizarem em grupos para fazerem a leitura coletiva de um projeto de pesquisa. Antes de iniciarem a leitura, a professora esclareceu:

Esse tipo de leitura ajuda a entender a estrutura de um projeto, porque vocês também farão projeto. (professora)

O esclarecimento da professora aponta para uma atividade relacionada à leitura e à escrita, tanto para as atividades propostas por ela, quanto para atividades futuras, durante a formação acadêmica.

Logo que os grupos se organizaram e começaram a ler, uma nova organização teve que ser feita para que toda(o)s conseguissem ler. Esta alteração ocorreu porque Ricardo começou a ler em voz alta e os colegas dele pediram para ele ler mais baixo, mas Ricardo respondeu:

Eu só consigo ler assim; do contrário eu não leio. (Ricardo)

Ricardo se mostra resistente em alterar sua forma de ler e provoca uma mudança no ambiente da sala de aula. Diante dessa mudança, alguns colegas dele disseram: “já que a maioria lê

baixo, quem tem que ir para outro lugar é Ricardo”. Então, para não causar mais transtornos, a professora fez uma intervenção e encaminhou os outros grupos para lerem em outros espaços da universidade e só ficou na sala o grupo de Ricardo. Depois que terminaram a leitura e os outros grupos retornaram à sala de aula, a professora propôs a discussão e o levantamento de questões sobre o projeto.

A resistência de Ricardo em alterar suas maneiras de ler, é evidenciada mais uma vez, em outro momento desta mesma cena. A professora propôs a divisão em grupos para a atividade de leitura. Ricardo, novamente começou a ler em voz alta, alguns colegas saíram como aconteceu na atividade de leitura anterior. Só que desta vez, uma colega de Ricardo não concordou em sair da sala e disse:

Nós não vamos sair e meu grupo vai ficar aqui também. (Cristina)

A professora pediu ao grupo de Cristina para ler em outra sala, mas Cristina foi irredutível, não aceitou e agradeceu à professora, dizendo:

Obrigada professora, mas meu grupo daqui não sai. (Cristina)

Por que todos tem que sair todas as vezes e só o grupo de Ricardo não sai. (Cristina)

Após a leitura, os grupos retornaram à sala e depois de se acomodarem, iniciaram a discussão do texto. Uma pequena parte da turma participou da discussão, mas as questões levantadas eram vagas e não tinham relações com o texto. Durante a discussão, Cláudia demonstrava nervosismo, não conseguia se expressar sobre a leitura do texto e disse o seguinte:

Como fazer leitura sem ler. (Cláudia)

Ricardo e Luiz demonstraram muita clareza e segurança ao falarem sobre o projeto que leram, tanto que depois que eles fizeram seus comentários, a professora perguntou:

O que vocês anotaram sobre a explicação dos colegas? Afinal, estamos em uma aula de produção de Gêneros Acadêmicos. (professora)

Esta é uma cena, que a princípio, apresenta atitudes de resistência, principalmente, por parte de Ricardo. A resistência de Ricardo diz respeito às alterações na sua maneira de ler. As atitudes dele se manifestaram durante as atividades de leitura, geralmente no início da leitura, porque ele lia em voz alta e atrapalhava a concentração dos seus colegas, causando mudanças na rotina da sala de aula.

Além de Ricardo ler em voz alta, ele tentava influenciar os colegas do seu grupo a lerem em voz alta também. Esta atitude provocou em Cristina uma atitude de resistência em não ceder todo o espaço da sala de aula, só para o grupo dele. Cristina disse o seguinte, quem lê alto é Ricardo, portanto, quem tem que sair é ele.

Essa discussão, para definir o grupo que sairia da sala, não resultou na saída de nenhum dos dois grupos. O que ocorreu foi uma verdadeira competição, de quem lia mais alto, porque todos do grupo de Cristina fizeram leitura em voz alta também e não dava para entender quase nada da leitura de nenhum dos grupos.

A prática de leitura em voz alta, segundo Chartier (2003, p. 34), “[...] não deve ser atribuída à ausência de habilidade de ler apenas com os olhos [...], mas sim a uma convenção cultural que associa fortemente o texto e a voz, a leitura, a declamação e a escuta”.

Então, o fato de Ricardo ler em voz alta, pode não ser, pela “ausência de habilidade de ler apenas com os olhos”. Por um lado, pode ser que Ricardo faz parte dos “[...] leitores, ainda numerosos, que somente podem compreender o texto se o lerem em voz alta” (CAVALLO e CHARTIER, 1998, p. 27). Por outro lado, se for levado em conta que Ricardo vem de um contexto campesino e que a população do campo enfrenta dificuldades de acesso a materiais de leitura, pode ser que ele se acostumou a ler em voz alta, pelos mesmos motivos que se lia na leitura intensiva, que segundo Chartier (1996, p. 88), os mesmos livros eram lidos mais de uma vez, porque o leitor tinha acesso a uma quantidade muito pequena de livros que eram lidos em voz alta na família ou na igreja.

Diante dessas atitudes de Ricardo e de Cristina, pode ser que a resistência demonstrada por Ricardo esteja relacionada a um desses aspectos apontados por Chartier (1996) e Cavallo e Chartier (1998), enquanto Cristina, resiste apenas para não ceder a favor de Ricardo. Essas atitudes podem ser entendidas também, como forma de perder de vista o foco para a leitura. Ela(e)s se dispersam e criam situações para serem resolvidas no momento em que seria para a leitura, com isso o tempo vai passando e ela(e)s não precisam se justificar quanto à falta de vontade de ler e nem assumir que não têm condições de dar respostas às atividades de leitura propostas na aula.

A constituição do sujeito leitor é repleta de diversidade, de tensões e de pluralidade. No caso dos sujeitos desta pesquisa, vistos a partir das fragilidades enfrentadas por eles na formação escolar anterior e da falta de acesso a materiais de leitura, as diversidades e tensões aparecem com mais frequência. Nesse sentido, se o processo de leitura em si, já é uma atividade difícil

para esses sujeitos, exercer as atividades de leitura de textos acadêmicos os desafia ainda mais.

No caso de Cláudia, a dificuldade enfrentada por ela é também, uma das dificuldades de outra(o)s educanda(o)s. A leitura de textos acadêmicos demanda uma atividade de leitura mais aprofundada e pode ser que Cláudia não dispõem de conhecimentos suficientes para atender a essa demanda, devido à falta do hábito de ler. O processo de construção do conhecimento através da leitura se faz a partir do que “o leitor já sabe [...] e mediante a interação de diversos níveis de conhecimentos, como conhecimento lingüístico, textual e conhecimento de mundo” (KLEIMAN, 1997, p. 13).

Então, a leitura feita por Cláudia não produz conhecimentos, porque não há interação do conhecimento prévio dela com as informações apresentadas no texto. De acordo com Goulemot (1996, p. 113), “ler será, portanto, fazer emergir a biblioteca vivida, quer dizer, a memória de leituras anteriores e de dados culturais”, sendo assim, Cláudia não avança na atividade de leitura, porque ela não tem uma fonte de referências anteriores que possam subsidiar suas práticas atuais.

A partir dos comentários de Ricardo e Luiz, pode considerar que esta cena passou de uma cena, que inicialmente mostrou atitudes de resistência, para uma cena de atitudes de envolvimento. Ricardo e Luiz conseguiram entender e explicar com clareza e segurança sobre o projeto que leram. Eles estão desenvolvendo a prática da leitura, aprendendo a ler textos acadêmicos e se familiarizando com essa prática, que até então, era estranha nas suas formas de produzir conhecimento. A pergunta da professora, para saber o que os colegas anotaram sobre a explicação deles, é também um indicativo de que a explicação foi interessante e contribuiu na discussão.

Nesta cena, a reação de Ricardo provocou a discussão sobre leitura. Então, por mais que a(o)s educanda(o)s tenham dificuldades de ler e se dispersaram em alguns momentos, o ato de ler entrou em discussão. O envolvimento foi provocado por ela(e)s, todas as tensões causadas por Ricardo e Cristina tinham como foco o ato de ler. A turma se envolveu, a rotina da sala de aula foi alterada, houve um movimento a favor da busca pela leitura e o estranho foi se aproximando, sinalizando para a familiar leitura. Esse movimento pode ser representado pelo que Moscovici (2010) define como produto da interação e comunicação entre os membros de uma comunidade, visando tornar familiar o que nos é estranho.

Considerações Finais

Este estudo identificou as Representações Sociais que a(o)s educanda(o)s da turma 2011 da área de Ciências Sociais e Humanidades do curso de Licenciatura em Educação do Campo da FaE/UFMG estão construindo sobre a leitura de textos acadêmicos, diante dos desafios vivenciados por ela(e)s para apropriar-se da prática de leitura acadêmica.

O uso da expressão “estão construindo” se justifica porque os sujeitos pesquisados estavam no III período do curso, quando fiz a coleta de dados. A duração do curso é de 8 períodos, portanto, ao longo do curso eles continuarão construindo representações.

As representações sociais foram identificadas a partir do referencial de Moscovici (2010, p. 54) de que [...] a finalidade de todas as representações é tornar familiar algo não familiar [...]. Para identificar estas representações, observei três questões: como a(o)s educanda(o)s reagem às propostas de leitura de textos acadêmicos? Como ela(e)s se manifestavam durante o processo de leitura? Após a leitura, ela(e)s apresentaram dificuldades para dialogar sobre o texto lido com os colegas e com os professores?

Durante a passagem de tornar os textos acadêmicos em algo familiar, a(o)s educanda(o)s se depararam com uma realidade com a qual não sabiam lidar, instaurando movimentos, ora de estranhamento e resistência, ora de envolvimento, tentando inserir o novo objeto na trama entre os seus saberes prévios e a busca de novos saberes.

Para um estudo sobre as práticas de leitura de textos acadêmicos de educandas e educandos do Curso de Licenciatura em Educação do Campo (LeCampo), será necessário dar atenção ao processo de formação de leitores que fica comprometido onde a população tem pouco acesso a materiais de leitura, neste caso, refiro-me a população do campo, de modo específico, os estudantes de origem campesina. Sendo assim, pressuponho que a(o)s educanda(o)s quando chegam à universidade, enfrentam dificuldades para ler os textos acadêmicos, por considerar que ela(e)s trazem consigo dificuldades oriundas de suas práticas de leitura durante a formação escolar anterior.

A essas dificuldades da(o)s educanda(o)s, levei em conta o distanciamento da leitura realizada no cotidiano dela(o)s em relação à prática de leitura de textos acadêmicos. Por não possuírem experiência com o texto acadêmico, ela(e)s vivenciam um desafio em maior proporção. Dessa forma, foi possível compreender os movimentos de instabilidade instaurados por ela(e)s no desafio de aprenderem a ler textos acadêmicos.

Por outro lado, observei que a(o)s educanda(o)s, em sua maioria, participam de movimentos sociais e sindicais que contribuem no desenvolvimento da oralidade. Apropriar-se da ferramenta da leitura da palavra escrita será um desafio para aqueles que possuem melhor nível de desenvolvimento da leitura da realidade, que se manifesta por meio da oralidade.

Na Educação do Campo, o desafio é construir uma proposta de educação básica que assuma, de fato, a identidade do campo, não só como forma cultural diferenciada, mas principalmente como ajuda efetiva no contexto específico de um novo projeto de desenvolvimento do campo (Kolling; Nery; Molina, 1999) que exige do professor uma prática de leitura que possibilite criar um “processo de produção do saber” (PAULINO, et al, 2001, p. 14), numa perspectiva de leitura “para interpretar criticamente o mundo” (EVANGELISTA, 1993, p. 19).

A leitura se constitui como uma ferramenta necessária para ler a realidade econômica, política, social e cultural. Nesse sentido, é preciso ler com desenvoltura diferentes tipos de textos, é necessário, portanto, entender o que se lê. O estudante em processo de formação para a docência na perspectiva da Educação do Campo precisa superar a dificuldade de sua trajetória escolar, bem como, transformar a habilidade de ler o mundo por meio da oralidade com habilidade para ler o texto escrito numa perspectiva crítica, criadora e transformadora.

Nesta pesquisa, o propósito foi conhecer as práticas e relatos da(o)s educanda(o)s sobre leituras de textos acadêmicos durante as aulas. As práticas e relatos serviram como fonte para analisar e compreender o processo de construção de suas representações sociais sobre a leitura de textos acadêmicos. Parto então, da referência de que esses estudantes integram grupos que historicamente estão inseridos em uma experiência escolar e social na qual a leitura como um todo é pouco demandada.

O encontro com conceitos, princípios e práticas vinculadas a outra forma de entender, produzir e utilizar a leitura no contexto da universidade exige alterações nas formas de pensar, sentir e agir com relação à escola, visto que esses estudantes estão envolvidos em uma formação que os prepara para atuarem como educadores do campo.

Sendo assim, os primeiros contatos com textos de porte acadêmico tendem a gerar nos estudantes uma situação de estranhamento. Primeiro, devido ao contato com o que não lhes é familiar, depois pela incerteza, se estão realmente conseguindo entender ou aproximar-se do

assunto, do tema, da linguagem, a que se referem os textos propostos no ensino superior.

Para entender o processo vivenciado pela(o)s educanda(o)s no desafio de aprender a ler textos acadêmicos, organizei os dados em quatro cenas. Cada cena analisada, compreende os registros das observações de atividades relativas à apresentação do texto e momentos iniciais da leitura, as situações ocorridas durante o processo de leitura e situações que aconteceram após o ato da leitura. Para cada cena, selecionei situações observadas no cotidiano da sala de aula em diversas disciplinas, ministradas por diferentes professores.

Nas cenas analisadas, as atitudes dos sujeitos pesquisados mostraram a falta de condições de se organizarem diante das atividades propostas, ou seja, dificuldades de definirem um caminho para produção e acúmulo de conhecimentos por meio da prática de leitura. As dificuldades apresentadas por eles, em um primeiro momento foram relacionadas à falta de entendimento do texto que leram. O estranhamento diante do contato com os textos acadêmicos e a cobrança dos professores sobre a produção do conhecimento por meio da leitura, provocaram atitudes de resistência na(o)s educanda(o)s.

O impacto causado pela presença de um novo objeto provocou um desequilíbrio nos sujeitos, de modo, que eles tiveram uma tendência a permanecer na situação em que se encontravam, paralisados e não buscarem informações para melhorar.

A cena 1 foi marcada pelas atitudes de resistência dos sujeitos pesquisados sobre as atividades de leitura dos textos acadêmicos. Na cena 2 eles apresentaram atitudes de desistência percebidas no momento em que eles partiram para outras leituras, sinalizando desistência sobre a atividade de leitura dos textos acadêmicos. A cena 3 foi de envolvimento motivado pela professora. Eles não desistiram nem resistiram; eles se envolveram, porque a professora deu um suporte para eles, deu informações sobre o ato de ler. A cena 4 foi de envolvimento também, desta vez as atitudes de envolvimento foram motivadas pela(o)s educanda(o)s, o tema da leitura entrou em debate a partir de tensões provocadas por ela(e)s mesma(o)s em torno do ato de ler.

Após o trabalho percorrido desde a observação em sala de aula para a coleta dos dados, no período de 16 de Janeiro a 17 de fevereiro de 2012, até esse momento de discussão final sobre os dados que compõem esta dissertação, venho refletindo sobre o objetivo proposto nesta pesquisa de identificar e compreender as Representações Sociais de educandas e educandos do Curso de Licenciatura em educação do Campo.

A princípio, logo que coletei os dados, a reflexão girava em torno das falas dos sujeitos pesquisados, que desde a observação, essas falas não saíam da minha mente, depois veio a vontade de identificar as Representações Sociais que eles tinham sobre a leitura dos textos acadêmicos, porque eu já tinha conhecimento de que o não familiar, presente nos dados era os textos acadêmicos. Mas, para entender como a(o)s educanda(o)s estavam fazendo a passagem de “tornar familiar algo não familiar” (MOSCOVICI, 2010, p. 54), eu precisava entender melhor a teoria das Representações Sociais, então, fiz a disciplina - Teoria e pesquisa em Representações Sociais e intensifiquei os estudos sobre a teoria moscoviciana.

Desse modo, considero que o objetivo proposto neste estudo foi alcançado, a partir da possibilidade de identificar nos dados as representações que os sujeitos pesquisados estão construindo sobre a leitura dos textos acadêmicos e compreendê-las segundo o que Moscovici (2010, p. 60) afirma, que “não é fácil transformar palavras não familiares, ideias ou seres, em palavras usuais, próximas e atuais”.

Os dados desta pesquisa reforçam a necessidade de uma reflexão acerca de três pontos: Primeiro, os sujeitos pesquisados estão em um curso de formação para docentes que atuarão em escolas do campo. A realidade do campo exige um educador que tenha compromisso, condições teóricas e técnicas para desconstruir as práticas e ideias que forjaram o meio e a escola rural. Nesse sentido, as necessidades presentes na escola do campo exigem um profissional com uma formação mais ampliada, mais abrangente, já que ele tem que dar conta de uma série de dimensões educativas presentes nessa realidade. Nesta perspectiva de formação, notei que faltou preocupação por parte dos professores, com a transposição do que era ensinado, para a prática do futuro educador que irá atuar nas escolas do campo.

O segundo ponto observado, diz respeito à falta de um contexto facilitador diante das atitudes de resistência da(o)s educanda(o)s. Na perspectiva das representações sociais, a atitude de quem resiste à mudança, na maioria das vezes, é originada de uma situação em que não obteve mediações necessárias para ultrapassá-la. Nesse sentido, para diminuir as dificuldades dela(e)s diante do novo objeto, penso que poderia ser criado pelos professores, um contexto facilitador durante as atividades de leitura.

O último ponto que também, merece atenção é sobre o diálogo dos professores com os sujeitos do campo, no sentido de que eles compreendam que a realidade camponesa traz especificidades. Nesse sentido, é preciso que cada educador e educadora reflita sobre as origens, permanências e conseqüências de suas representações acerca dos povos do campo.

Referências

ABREU, Márcia. Diferentes formas de ler. Disponível em: www.unicamp.br/iel/memoria/Ensaios/Marcia/marcia.htm. Acesso em 12 de maio de 2013.

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. O método nas ciências sociais. In: ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith & GEWANDSZNAJDER, Fernando. *O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e pesquisa qualitativa*. 2 ed. São Paulo: Editora Pioneira, 1999. P.109-178.

ANTUNES-ROCHA, Ma. Isabel. MARTINS, Aracy Alves (Orgs). *Educação do Campo: desafios para a formação de professores*. Belo Horizonte: Autêntica, 2009, p. 153-60.

_____. *Projeto de Graduação – LeCampo*, 2008-2009.

Disponível em: <www.fae.ufmg.br/educampo/index.php/en/2012-02-19-21-17-02.html>.

_____. HAGE, Salomão M. (Orgs). *Escola de Direito: reinventando a escola multisseriada*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

_____. et al. Percurso formativo da Turma Dom José Mauro: segunda turma do curso de Licenciatura em Educação do Campo da FaE-UFMG. In: MOLINA, Mônica Castagna & SÁ. Laís Mourão. (Orgs.) *Licenciaturas em Educação do Campo: Registros e reflexões a partir das experiências piloto*. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. (Coleção caminhos da Educação do Campo, nº 5).

ARROYO, Miguel G. Palestra sobre “educação básica e movimentos sociais. In: _____; FERNANDES, Bernardo M. (Orgs.) *A Educação Básica e o movimento social do campo*. Brasília, DF: Articulação Nacional Por Uma Educação Básica do Campo, 1999. (Coleção por uma Educação Básica do Campo, nº 2).

_____. Miguel G. Escola, cidadania e participação no campo. Em Aberto, Brasília, v.1, Arroyo, Miguel. *Ofício de Mestre. Imagens e auto-imagens*. Petrópolis, RJ, Brasil: Editora Vozes, 2001.

_____. *Formação de educadores e educadoras do campo*. Brasília, DF, 2005.

_____. *Por um tratamento Público da Educação do Campo*. Disponível em: portaladm.portalprominas.com.br/_.../EDUCAÇÃO%20DO%20CAMPO.pdf. Acesso em 16 de junho de 2011.

BEGNAMI, João Batista. *Pedagogia da Alternância*. Presença Pedagógica, Belo Horizonte, v. 16, n. 91, p. 32-38, jan/fev. 2010.

BENJAMIM, César. Um projeto popular para o Brasil. In: BENJAMIM, César e CALDART, Roseli. *Projeto Popular e Escolas do Campo*. Brasília, DF. Articulação Nacional Por Uma Educação do Campo, 2000. (Coleção Por Uma Educação do Campo, nº 3).

BOURDIEU, Pierre; CHARTIER, Roger. *A Leitura: Uma prática cultural*. In: CHARTIER, Roger (Org.). *Práticas de leitura*. São Paulo: estação Liberdade, 1996.

BRASIL. *Decreto que dispõe sobre a Política de educação no Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA*. Decreto nº 7.352 de 4 de novembro de 2010.

_____. *Parecer CEB/CNE/MEC nº 1/2006*. Dias letivos para a aplicação da Pedagogia de Alternância nos Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFA). Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade – SECAD/MEC. Brasília, 2006.

CALDART, Roseli S. Verbete Educação do Campo. In: CALDART, Roseli S., PEREIRA, Isabel, ALENTEJANO, Paulo, FRIGOTTO, Gaudêncio (Orgs). *Dicionário da Educação do Campo*. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

CARVALHO, Luzeni Ferraz de Oliveira. *Práticas de leitura de homens e mulheres do campo: Um estudo exploratório no assentamento Paulo Freire - Bahia*. Faculdade de Educação/UFMG, Belo Horizonte, 2008 (Dissertação de Mestrado).

CAVALLO, Guglielmo; Roger CHARTIER. Introdução. In: _____; Roger CHARTIER (Orgs.). *História da Leitura do Mundo Ocidental I*. São Paulo: Ática, 1998.

CERLALC - Centro Regional para o Fomento do Livro na América Latina e o Caribe. *Comportamento do leitor e hábitos de leitura: comparativo de resultados em alguns países da América Latina*. Brasília, 2012. Disponível em: <http://www.prolivro.org.br/ipl/publier4.0/texto.asp?id=1815>. Acessado em: 13 de Nov. 2012.

CHARTIER, Roger. Do livro à leitura. In: _____. *Práticas de leitura*. São Paulo: estação Liberdade, 1996.

_____. *Formas e sentido - Cultura e escrita: entre distinção e apropriação*. Campinas, SP: Mercado de Letras; Associação de Leitura do Brasil (ALB), 2003.

CORRÊA, Juliane; CORDEIRO, Leonardo Zenha. Mediação pedagógica no campo: produção de materiais didáticos no curso de Licenciatura do Campo. In: ANTUNES-ROCHA, Ma. Isabel. MARTINS, Aracy Alves (Orgs). *Educação do Campo: desafios para a formação de professores*. Belo Horizonte: Autêntica, 2011, p. 153-160.

DARNTON, Robert. A leitura rousseauista e um leitor “comum” do século XVIII. In: CHARTIER, Roger (Org.). *Práticas de leitura*. São Paulo: estação Liberdade, 1996.

EVANGELISTA, Aracy Alves Martins. *Condições de construção de leitores alfabetizando: um estudo na escola e na família em camadas populares*. Belo Horizonte, FaE/UFMG, 1993. Dissertação (Mestrado) Universidade Federal de Minas Gerais.

FaE/UFMG. Faculdade de Educação/Universidade Federal de Minas Gerais. *Curso de Licenciatura em Educação do Campo: Projeto Político Pedagógico*. Belo Horizonte, 2005. (n/publicado)

_____. *Curso de Licenciatura em Educação do Campo: Projeto Político Pedagógico*. Belo Horizonte, 2008. (n/publicado)

_____. *Curso de Licenciatura em Educação do Campo: Projeto Político Pedagógico*. Belo Horizonte, 2009. (n/publicado)

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Indignação*. São Paulo: Ed. UNESP, 2000.

GALVÃO, Ana Maria de Oliveira; BATISTA, Antônio Augusto Gomes. *A leitura na escola primária brasileira: alguns elementos históricos*. Disponível em: <http://www.unicamp.br/iel/memoria/Ensaios/index.htm>. Acesso em: 17 de set. 2012.

GIRARDI, Eduardo P. *Atlas da Questão Agrária Brasileira*. Disponível em: <http://www2.fct.unesp.br/nera/atlas/violencia.htm>. Acesso em: 15 de fevereiro de 2013.

GOULEMOT, Jean Marie. Da leitura como produção de Sentidos. In: CHARTIER, Roger (Org.). *Práticas de leitura*. São Paulo: estação Liberdade, 1996.

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. *Censo Agropecuário 2006: Brasil, Grandes Regiões e Unidades da Federação*. Rio de Janeiro: Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão, 2009.

IGA - Instituto de Geociências Aplicadas de Belo Horizonte, Minas Gerais. Disponível em: www.iga.br. Acesso em 17 de julho de 2013.

JOLY, M. C. R. A; ISTOME, A. C. *Compreensão em leitura e capacidade cognitiva: estudo de validade do teste Cloze Básico – mar. PSIC – Revista de Psicologia da Vetor Editora, v. 9, nº 2, p. 219-228, Jul./Dez. 2008*. Disponível em: pepsic.bvsalud.org/pdf/psic/v9n2/v9n2a10.pdf. Acesso em: 06 de maio 2013.

KLEIMAN, Ângela. *Texto & Leitor - Aspectos cognitivos da leitura*. Campinas, SP: Pontes, 1997.

KOLLING, Edgar J., NERY, Ir., MOLINA, Mônica C. (Orgs.). *Por uma educação básica do campo: Memória*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1999. (Coleção por uma Educação Básica do Campo, nº 1).

_____. E. J. NERY, I.; MOLINA, M. Call (Orgs). *Por uma educação básica do campo*. Brasília: Editora da UNB, 1999. Memória.

LACERDA, Celso L.& SANTOS, Clarice A. Introdução. In: *Memória e História do PRONERA: contribuições para a Educação do Campo no Brasil*, 2012.

LAJOLO, Marisa & ZILBERMAN, Regina. *A formação da leitura no Brasil*. São Paulo: Ática, 3 ed., 1996.

LIMA, Ma. Emília C. de C. et al. Ciências da Vida e da Natureza no curso de Licenciatura em Educação do Campo – UFMG. In: ANTUNES-ROCHA, Ma. Isabel. MARTINS, Aracy Alves (Orgs). *Educação do Campo: desafios para a formação de professores*. Belo Horizonte: Autêntica, 2009, p. 107-108.

MARIN, Louis. Ler um quadro: Uma carta de Poussin em 1639. In: CHARTIER, Roger (Org.). *Práticas de leitura*. São Paulo: estação Liberdade, 1996.

MATÊNCIO, Maria de Lourdes Meirelles. *Referenciação e Retextualização de Textos Acadêmicos: um estudo do Resumo e da Resenha*. Disponível em: <www.letramento.iel.unicamp.br> Acesso em 23 de maio de 2013.

MENEZES NETO, Antônio Júlio. Formação de professores para a Educação do Campo: projetos sociais em disputa. In: ANTUNES-ROCHA, Ma. Isabel. MARTINS, Aracy Alves (Orgs). *Educação do Campo: desafios para a formação de professores*. Belo Horizonte: Autêntica, 2009, p. 25-38.

Ministério do Desenvolvimento Agrário - *Arca das Letras*. Disponível em: <portal.mda.gov.br/portal/sra/programas/arcadasletras> Acesso em 05 de janeiro de 2012.

Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo – Procampo. MEC/Secad, 2007. Disponível em: <www.red-ler.org/procampo.pdf>.

MOLINA, Mônica C. *Cultivando princípios, conceitos e práticas*. Presença Pedagógica, Belo Horizonte, v. 15, n. 88, p. 30-36, jul/ago. 2009.

_____. Possibilidades e limites de transformações das escolas do campo: reflexões suscitadas pela Licenciatura em Educação do Campo-UFMG. In: ANTUNES-ROCHA, Ma. Isabel; MARTINS, Aracy Alves (Orgs). *Educação do Campo: desafios para a formação de professores*. Belo Horizonte: Autêntica, 2009, p. 185-197.

_____. *Apresentação*. Em Aberto, Brasília, v. 24, n. 85, p. 11-14, abr. 2011.

_____. *Desigualdades e Direitos: desafios para a qualidade da Educação Básica do Campo*. Disponível em: <www.anpae.org.br/congressos_antigos/simposio2007/343.pdf> Acesso em: 05 de janeiro de 2012.

MOSCOVICI, Serge. *Representações Sociais: Investigações em Psicologia Social*. Tradução: Pedrinho. A. Guareschi. 7. Ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

PAULINO, Graça, et al. *Tipos de textos, modos de leitura*. Belo Horizonte, 2001.

PERES, Selma Martines. *Políticas de Incentivo à Leitura: Interfaces dos Programas adotados no Brasil a partir da década de 1990*. Disponível em: <www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe5/pdf/961.pdf>. Acesso em: 13 de maio de 2013.

SILVA, Giane Maria da. *Concepções de leitura em práticas de letramento na educação de jovens e adultos do meio rural*. Belo Horizonte, Faculdade de Educação/UFMG, 2008. Dissertação (mestrado).

SOARES, Magda. *Novas Práticas de Leitura e Escrita: Letramento na Cibercultura*. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 23, n. 81, p. 143-160, dez. 2002. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 12 de maio de 2013.

_____. M. *Ler, verbo transitivo*. Disponível em: <<http://www.leiabrasil.org.br/leiaecomente>>. Acesso em: 10 de março de 2013.

TANZAWA, Elaine Cristina Liviero. *Leitura e Compreensão de Textos Acadêmicos: um estudo junto a alunos de dois cursos de graduação*. 2009. Londrina – PR, Universidade Estadual de Londrina. Dissertação (mestrado).

TERZI, Sylvia Bueno. Para que ensinar a ler jornal se não há jornal na comunidade? O letramento simultâneo de jovens e adultos escolarizados e não-escolarizados. In: *Educação de jovens e adultos: novos leitores, novas leituras*. Campinas, SP: Papyrus; São Paulo: Ação Educativa. 2001, p. 153-175.

VENANCIO, Jucelia Marize Pio. *Apropriação da escrita no contexto da formação de professores de ciências na educação do campo*. 2011. Belo Horizonte, Faculdade de Educação /UFMG, 2008. Dissertação (mestrado).

ZILBERMAN, Regina. *A Leitura no Brasil: sua história e suas instituições*. Disponível em: <www.unicamp.br/iel/memoria/projetos/ensaios/ensaio32.html>. Acesso em: 01 de abril de 2013.

