



Katja Pryscilla Cunha Martins-Augusto

AS TICs NA EDUCAÇÃO DO CAMPO: UMA ANÁLISE DA SITUAÇÃO DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO

Tese de Doutoramento em Ciências da Comunicação, ramo de Comunicação em Novos Ambientes Tecnológicos, orientada pela Doutora Isabel Ferin Cunha e co-orientada pelo Doutor Ramofly Bicalho dos Santos, apresentada ao Departamento Filosofia, Informação e Comunicação da Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra.

Março de 2014



UNIVERSIDADE DE COIMBRA

Dedicatória

Dedico esta tese, primeiramente, à memória da Mãe e ao meu Pai, por tudo o que fizeram para me tornar na pessoa que sou. Em seguida, dedico esta tese ao curso de Licenciatura em Educação do Campo da UFRRJ e a esta instituição universitária, pelo carinho com que sempre me receberam desde o primeiro dia, e à orientadora professora doutora Isabel Ferin Cunha, pelo apoio e pela motivação dados para o desenvolvimento desta investigação.

Agradecimentos

Agradeço, especialmente, ao meu Pai, por sempre me ter apoiado nos estudos e por ser o principal responsável pela minha entrada e permanência no doutoramento. Sem o seu suporte em todos os níveis, dificilmente teria chegado até aqui.

Agradeço à minha família e aos meus amigos e amigas por me terem incentivado e dado força ao longo destes quatro anos.

Agradeço a todos que me ajudaram no desenvolvimento desta tese, os quais faço questão de citar: professora Isabel Ferin Cunha e professor Ramofly Bicalho dos Santos, orientadora e co-orientador; os entrevistados e entrevistadas Abraão Silva, Algemiro da Silva Carai Mirim, Angélica Pinheiro, Daniel Custódio, Débora Lemos, Fabiana Ramos, Marcella Medeiros, Márcia Damaceno, Maria Aparecida dos Santos, Maria Betânia Coelho, Nilton César dos Santos, Sidnei Ramos, Sônia Martins, professora Marília Campos, professora Roberta Lobo, Cristina Tavares, Patrícia Soares, Tatiana Carvalho, Eugeni Wienen e professor Rodrigo Barbosa; professora Maria João Silveirinha e professor Robson Amâncio, que me auxiliaram na bibliografia sobre globalização e sociologia rural, respetivamente; e Acácio Carvalho Xavier e Sofia Gomes, bibliotecários da Biblioteca Geral da Universidade de Coimbra. Sem os seus contributos, jamais este trabalho seria possível.

“[A] realidade mostra que o povo vem sendo ludibriado sistematicamente pelas elites que governam o Brasil e que tem nas mãos as imensas riquezas deste gigante.”

(BENJAMIN & CALDART, 2000: 6).

Resumo

Esta tese tem como objetivo principal medir a urgência na promoção da inclusão digital nas comunidades e nas escolas situadas nas áreas rurais do estado do Rio de Janeiro (Brasil). O meio rural brasileiro é maioritariamente caracterizado pela carência de infraestrutura e de serviços de qualidade e por elevados índices de baixa escolaridade e pobreza, quando comparados com o meio urbano. Consideramos que, nas comunidades rurais, a escola assume uma função social mais significativa que nos centros urbanos, pela simples razão de a escola ser, frequentemente, o único local disponível para adquirir conhecimento e informação. É com base neste pressuposto que nos debruçamos sobre a importância da escola rural estar equipada com as tecnologias da informação e da comunicação (TICs) para promover a inclusão digital das crianças e jovens que a frequentam. Para que isto seja possível, é primordial que os professores estejam preparados para trabalhar com as TICs em sala de aula e no processo de ensino-aprendizagem.

Para o desenvolvimento desta tese, são abordados, primeiramente, assuntos mais gerais, como a globalização e suas consequências, a dimensão da sociedade da informação e da comunicação a nível mundial, e a questão das TICs no processo de ensino-aprendizagem. Tendo em vista que esta investigação é referente ao Brasil, trabalhamos a construção da sociedade de informação daquele país e procuramos traçar o atual quadro das TICs no âmbito de todo o território brasileiro, salientando a diferença entre a realidade urbana e a rural. Como este trabalho é relativo ao meio rural, abordamos, numa perspectiva histórica, a questão agrária e a luta pela terra travada pelas populações rurais, com o intuito de termos uma melhor compreensão sobre a sua realidade, necessidades, reivindicações, interesses e perspectivas. E uma vez que esta tese se centra na questão educativa, debatemos a demanda dos movimentos sociais rurais por uma educação diferenciada para as populações rurais e as respetivas conquistas políticas e legislativas. Além disso, descrevemos as iniciativas em favor da educação do campo desenvolvidas pela Secretaria Municipal de Educação de Nova Iguaçu e pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ). Por fim, com base em entrevistas, procuramos traçar o quadro sobre a disponibilidade das TICs nas áreas rurais do estado do Rio de Janeiro e nas respetivas escolas e debater a forma como a Licenciatura em Educação do Campo da UFRRJ trabalha as TICs ao longo do curso.

Face ao resultado do diagnóstico, tentamos apresentar propostas com vista a diminuir a fratura digital entre meio rural e a cidade.

Palavras-chave: TICs; Inclusão digital; Meio rural; Educação do Campo; Brasil.

Abstract

This thesis has as main aim to measure the urgency to promote the digital inclusion of the communities and schools of the rural areas of Rio de Janeiro state (Brazil). The Brazilian rural area is majority characterized by the lack of infrastructure and quality services and by the high levels of low education and poverty, when compared with urban areas. We consider that, in rural communities, the school has a more significative social role then in urban areas, because the school is often the only local available to get knowledge and information. It is based on this pretext that we address the importance of rural schools being equipped with information and communication technologies (ICTs) to promote digital inclusion of kids and teenagers. To make this posible, it is important that teachers are prepared to deal with ICTs during the classes and teaching-learning process.

For the development of this thesis, we approach, firstly, more general subjets, such as globalisation and its consequences, the dimension of information and communication society at a worl-wide perspective, and the ICTs at teaching-learning process. As this research is about Brazil, we address the construction of information society of that country e we seek to draw the current situation of ICTs in all Brazilian territory, emphasizing the diference between the urban and rural reality. As this work is related to rural area, we address, in a historical perspective, the agrarian problem and the land struggle established by rural people, with the intention to understand better their reality, needs, demands, interests and perspectives. And as this thesis focus on educational question, we debate the rural social movements' demand for a differentiated education and the respective political and legal achievements. Besides, we describe the iniciatives in favor of this differentiated education developed by municipal bureau for education of Nova Iguaçu and by tRio Federal Rural University of Rio de Janeiro (UFRRJ). Finaly, based on interviews, we seek to draw the current situation of ICTs in rural areas of Rio de Janeiro state and in respectives schools and to debate the way how Educação do Campo Bachelor of UFRRJ deal with ICTs during the study.

According to the diagnosis, we try to present suggestions with the intension to decrease the digital divide between rural area and the citie.

Keywords: ICTs; Digital inclusion; Rural area; Rural education; Brazil.

Sumário

Introdução	3
Metodologia	10
Capítulo 1: A globalização como um processo multidimensional e pluriconsequente ..	29
A modernidade em questão	30
As implicações da globalização: quando a globalização não é igual para todos	35
A crise de 2008 e a reviravolta no cenário mundial	41
Globalização, desigualdade e pobreza	46
A(s) identidade(s) num mundo globalizado	50
O contributo dos <i>media</i> e das TICs para a globalização	60
Capítulo 2: Sociedade da informação: realidade ou mito?	68
O mundo da Internet e das novas tecnologias da informação e da comunicação (TICs) ..	70
Reflexões sobre a sociedade da informação e da comunicação	75
O poder na sociedade da informação	86
As contradições da sociedade global de informação e a fratura digital	90
Capítulo 3: As novas TICs no processo de ensino-aprendizagem	98
As novas gerações e as TICs	99
Novas literacias	103
As TICs no ensino	108
A escola da sociedade da informação	119
Capítulo 4: A sociedade da informação do Brasil	122
A infraestrutura	123
Políticas sociais para a inclusão digital	130
O quadro das TICs em 2011	137
Capítulo 5: A questão agrária e a luta pela terra no Brasil: os impasses à realização da reforma agrária	147
As sociedades rurais brasileiras	150
As disputas políticas e as posturas dos governos para com o campo	160
Reforma agrária: a luta dos movimentos sociais do campo	172
A situação agrária do estado do Rio de Janeiro	175
Capítulo 6: A luta pela construção de uma educação <i>do</i> campo	183
O papel dos movimentos sociais na luta por uma educação do campo	185
Conquistas políticas da educação do campo	200

O caso do município de Nova Iguaçu	205
A Licenciatura em Educação do Campo da UFRRJ	209
Caraterização do corpo discente da LEC da UFRRJ	214
Capítulo 7: A educação do campo e as TICs: conexões e desconexões	220
As TICs no meio rural do estado do Rio de Janeiro	221
As TICs na LEC da UFRRJ	226
Entrelaçando as TICs, a educação e a sociedade rural	234
Conclusão	239
Referências	244
Bibliografia consultada	244
Referências <i>online</i>	248
Sítios consultados	253
Anexos	255
Programas analíticos das disciplinas propostas.....	256
Programa analítico da disciplina Informática na Educação do curso de Pedagogia	259
Tabela com os dados dos entrevistados	261
Entrevistas	262

Introdução

As tecnologias da informação e da comunicação (TICs) são, pode-se dizer, um dos motores da sociedade mundial, um dos mais importantes componentes da economia global nos dias atuais. Tal afirmação não é um exagero nosso, é algo defendido e partilhado por vários pensadores sobre a sociedade contemporânea, tais como Pierre Lévy, Armand Mattelart, Dominique Wolton e muitos outros. Afinal, basta recordar o alvoroço que se instalou, especialmente, nos países desenvolvidos aquando da passagem de 1999 para 2000. Houve pânico geral entre vários setores corporativos e sociais, por conta das falhas nos sistemas informáticos que se previam. O evento, que ficou conhecido como “Bug do Milénio”, acabou por não acontecer.

À parte disso, a verdade é que não se pode negar a importância das TICs e dos ambientes que elas que nos proporcionam. Sem dúvida, são ferramentas que impactam a todos, seja pela sua presença, seja pela sua ausência. Por isso se diz que a sociedade da informação e da comunicação é, simultaneamente, incluyente e excluyente. Incluyente, porque permite a participação de qualquer indivíduo, independentemente de sua condição social, de sua nacionalidade e do lugar onde esteja, desde que munido dos dispositivos necessários e de uma conexão de Internet. Excluyente, porque, sem esses dispositivos e sem essa conexão, permanecerá à margem dela.

Da mesma forma que milhares de milhões de pessoas ao redor do mundo fazem parte da sociedade da informação e da comunicação, outros tantos estão fora dela. Esses excluídos digitais estão, por norma, nas faixas etárias mais velhas, nos grupos sociais mais pobres da sociedade, nas regiões do mundo carenciadas economicamente. Entretanto, se nos países desenvolvidos o crescimento exponencial do número de internautas aconteceu na década de 1990 e no início da década de 2000, hoje esse fenómeno é mais perceptível nas nações emergentes. Isso é justificado pelo fluxo natural da economia mundial: as novidades tecnológicas dispersam-se, em primeiro lugar, pelas regiões mais ricas do planeta e só, posteriormente, pelas regiões menos abastadas.

O local onde se realiza a pesquisa é o Brasil, mais precisamente o estado do Rio de Janeiro. O Brasil é um país emergente que está entre as dez maiores economias do mundo. É um país extremamente rico em biodiversidade e minerais, razão pela qual a base da sua economia esteja na exportação de matérias-primas. É também um país de grandes disparidades sociais, com elevados índices de corrupção, de desigualdades sociais e económicas, de concentração de terras, riquezas e renda. Sem dúvida, isto se reflete

negativamente no provimento de serviços básicos como saúde, educação, transportes, saneamento e de infraestrutura.

O motivo para a escolha deste território tem a ver com o facto da autora ter vivido na cidade do Rio de Janeiro e em Mangaratiba, município localizado no litoral sul do estado do Rio de Janeiro, onde fez toda a sua formação académica. Após o término da graduação, em 2008, em Jornalismo na Universidade Estácio de Sá (Unesa), a autora ingressou na Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), situada no município de Seropédica, em 2009, para frequentar o curso de licenciatura em História. Essa formação, entretanto, foi interrompida em 2010 devido à candidatura e consequente aprovação no Doutorado em Ciências da Comunicação na Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra.

Apesar de Mangaratiba, um município com cerca de 37 mil habitantes, estar a cerca de 30 quilómetros da cidade do Rio de Janeiro, e de Seropédica, com aproximadamente 79 mil habitantes, fazer parte da Região Metropolitana da capital carioca e da região conhecida como Baixada Fluminense, não é errôneo dizer que estas cidades ainda não dispõem de um serviço de telecomunicações e de conexão à Internet satisfatório. A título de ilustração, em 2010, uma *modem* de banda larga móvel 3G, com 5GB de franquia para *download* mensal, da operadora Vivo, custava em torno de R\$ 120,00, o equivalente, à época, a €50,00. Por esse valor, em Portugal, as operadoras de telecomunicações oferecem pacotes que incluem televisão a cabo com mais de 100 canais, telefone fixo com ligações gratuitas para a rede fixa de todo o país e Internet ilimitada. Além de a Internet ser extremamente cara no Brasil, os utilizadores/consumidores/clientes de cidades como Mangaratiba e Seropédica estavam – e ainda estão – sujeitos a falhas na conexão, causadas pelo fraco sinal ou por condições meteorológicas desfavoráveis, permanecendo, não raras vezes, longas horas impossibilitados de aceder à rede.

Outro exemplo dessa “exclusão” digital era o facto de o *campus* de Seropédica da UFRRJ – onde fica a sede da instituição, com mais de 100 anos de existência, mais de 50 cursos de graduação e pós-graduação e mais de dez mil alunos – não ter, em 2010, uma rede de *wi-fi* que permitisse aos corpos docente e discente aceder à Internet a partir dos seus computadores portáteis. Em agravamento, nem todos os Institutos da Universidade Rural possuíam laboratório de informática. Atualmente, a UFRRJ já possui rede *wi-fi* no *campus*, mas parte dos Institutos continua sem laboratório de informática. É alarmante este atraso na promoção da infoinclusão, em especial, numa instituição universitária e numa época em que a Internet é considerada a maior biblioteca do mundo e o meio mais eficiente de divulgação do conhecimento e da produção científica.

A autora, desde o final da graduação em Jornalismo, sempre centrou a sua investigação académica na importância da democratização do acesso às tecnologias da informação e da comunicação. A disponibilidade destas, ou melhor, a infoexclusão nestas localidades (Mangaratiba e Seropédica), despertou o seu interesse no sentido de pesquisar este tema nas áreas rurais do estado do Rio de Janeiro. A escolha do meio rural também se deve ao facto de a UFRRJ, com a qual a autora mantém uma relação muito próxima, desenvolver um trabalho no âmbito da agroecologia e da educação junto às populações rurais. Tal acontece não só nos programas de extensão da Universidade, mas também dentro da própria Instituição com a criação do curso de Licenciatura em Educação do Campo, em 2010, voltado exclusivamente para as populações provenientes das áreas rurais.

É a partir dos objetos “tecnologias da informação e da comunicação”, “educação” e “meio rural brasileiro” que se desenvolve esta investigação. O projeto desta tese tem como objetivo diagnosticar de que modo as escolas rurais do estado do Rio de Janeiro se relacionam com as tecnologias da informação e da comunicação, com especial atenção para o computador e a Internet. Partindo dos conceitos globalização e sociedade de informação, cabe questionar de que forma essas escolas, distantes fisicamente dos centros urbanos e dos serviços públicos — facto que por só si lhes confere um certo grau de marginalidade — estão inseridas na nova realidade comunicacional. Tendo em vista que os últimos governos do Brasil têm dado especial atenção à expansão e democratização do acesso às TICs, é oportuno diagnosticar em que medida as políticas públicas têm sido eficazes quanto à inclusão dessas escolas no mundo da Internet e se elas estão de acordo com as reais necessidades desses cidadãos. Adicionalmente é válido inferir se a promoção do acesso é suficiente para que a inclusão seja efetiva.

A exposição desta tese envolve sete capítulos, considerações finais e anexos. O capítulo 1 tem como objetivo fazer uma reflexão sobre a “globalização”, com base em autores que se debruçaram sobre o tema. Abordam-se temáticas como a modernidade, o iluminismo, a formação do estado-nação, o capitalismo e suas consequências. Sobre a globalização, ela é analisada nos âmbitos cultural, político, económico e ambiental e de que forma contribui mais para a emergência de novas exclusões, do que propriamente para a uniformização do mundo e da humanidade, no que toca à qualidade de vida e ao acesso a bens e serviços. A crise económica de 2008 não poderia ficar de fora desta reflexão, pois, devido aos seus impactos de magnitude mundial, desestabilizou as nações desenvolvidas, dando origem a novos fenómenos de exclusão, notadamente pelo aumento das taxas de pobreza e de desemprego. Neste capítulo, discutem-se, também, as possíveis formas de reduzir as desigualdades e a

exclusão social que se fazem sentir ao redor planeta, cujas possíveis respostas podem ser encontradas a partir de uma revisão bibliográfica realizada e a consulta a documentos oficiais. No encaminhamento da discussão, aborda-se a questão da formação das identidades nacionais e culturais e o modo pelo qual a globalização contribui para reforçar estas identidades ou aniquilá-las. Por fim, analisa-se o papel dos meios de comunicação e das tecnologias da informação e da comunicação para o processo de globalização e para a formação da sociedade da informação e da comunicação.

O capítulo 2 começa com um pequeno resumo sobre a emergência e a evolução dos principais meios de comunicação até aos dias de hoje. Tendo em vista que esta investigação pretende centrar-se nas TICs, exploram-se as potencialidades da Internet, fundamentando-se principalmente em Manuel Castells e Pierre Lévy. À continuação, faremos algumas reflexões sobre o conceito sociedade da informação e da comunicação, a partir das TICs e da nova economia mundial que se estabelece com a criação do mercado livre, e questionaremos até que ponto essa expressão é válida face à realidade. São abordadas também as relações de poder que se estabelecem nessa sociedade e as disparidades relacionadas ao acesso à informação, que dão origem aos incluídos e aos excluídos informacionais e à fratura digital.

O capítulo 3 começa por reconhecer que a sociedade da informação e as novas TICs exigem outras literacias que vão além do saber ler e escrever e, por isso, lança a questão sobre se as escolas da atualidade estão capacitadas para dar conta dessas exigências sociais. Impressiona-nos a destreza das novas gerações no manuseamento dos aparelhos tecnológicos e das ferramentas multimedia, mas será isso suficiente para considerá-las utilizadores competentes? Defendemos que a escola, como espaço de formação pessoal e para a cidadania, da mesma forma que alfabetiza as crianças nas literacias tradicionais, deve também alfabetizar para as novas literacias – informacional, audiovisual e tecnológica –, de maneira a garantir uma dispersão mais equitativa dessas competências, já que nem todos têm as mesmas possibilidades de acesso às TICs. Abordam-se as vantagens da inclusão das TICs no processo de ensino-aprendizagem, os principais entraves que a escola e o corpo docente enfrentam na adoção das mesmas, as metodologias de ensino mais adequadas com as TICs e o papel do professor neste modelo de ensino.

O capítulo 4 desta investigação dedica-se à sociedade da informação do Brasil. Para ter um conhecimento mais aprofundado sobre o seu quadro desde os finais da década de 1990, analisam-se as principais barreiras à sua expansão e as políticas públicas adotadas para reverter esse cenário. Ganha destaque o Programa Sociedade da Informação, lançado no ano 2000, pelo Ministério da Ciência e Tecnologia brasileiro, com seus objetivos e metas

propostos, mas também destacando tanto os seus pontos positivos quanto os negativos quer na elaboração quer na aplicação. No seguimento desta exposição, com base em autores brasileiros que se dedicam ao estudo do tema, é feita uma reflexão sobre o papel do Estado brasileiro na promoção da sociedade da informação e da comunicação e sobre o caráter das Políticas de Inclusão Digital (PID) desenhadas por ele. Após apresentar as principais PID instituídas ao longo da década de 2000, traça-se o quadro das TICs existentes em 2011, a partir das publicações do Comitê Gestor da Internet do Brasil, tendo em vista a infraestrutura disponível e o acesso, salientando as diferenças entre o meio urbano e o meio rural, a situação das escolas face às TICs e o uso das mesmas pelos docentes e pelas crianças e jovens.

O capítulo 5 é dedicado ao mundo rural brasileiro. Este capítulo é também fruto da curiosidade da autora em conhecer a evolução do mundo rural brasileiro para, posteriormente, compreender o porquê da realidade enfrentada pelas populações ali residentes. O texto começa por assinalar as deficiências da definição oficial sobre o que é rural e urbano, a qual por sua vez acaba por traçar um cenário ilusório sobre a real dimensão do espaço rural. Embora a investigação esteja inserida no âmbito das Ciências da Comunicação, torna-se importante para uma melhor compreensão do tema proposto fazer um estudo sobre a sociologia rural, as suas tendências, os seus principais problemas teóricos, com o intuito de obter uma definição mais precisa sobre o “rural”, social, económica e culturalmente. Quanto à sociedade rural brasileira, recorre-se à história para traçar a sua formação e evolução desde o século XVI e poder perceber a relevância das elites agrárias na política, na economia e na questão da propriedade da terra. Em seguida, é dada atenção às lutas políticas e sociais que se dão no campo, salientando as “várias definições” que o conceito de reforma agrária foi adquirindo ao longo dos séculos XIX e XX e as posturas dos sucessivos governos face à questão do campo, como também a reforma agrária desejada por movimentos sociais e sindicais rurais, a qual também carece de consenso. Por fim, tendo em vista que a proposta da tese visa, em particular, o estado do Rio de Janeiro, dá-se atenção à sua situação agrária, ao processo de luta pela terra que ali se verifica há várias décadas e às políticas em torno da questão.

No capítulo 6, aborda-se a questão da educação nas áreas rurais. Começa-se por assinalar o tratamento que o Estado brasileiro conferiu às populações rurais no âmbito da educação, para depois apresentar o modelo educacional exigido pelos Movimentos Sociais do Campo (MSC). O retrato das escolas situadas no meio rural revela-nos que as carências são enormes, proporcionais ao descaso do poder público para com a educação nestas áreas. Os índices de analfabetismo e de baixa escolaridade são também dramáticos. Para os MSC, uma

das formas de combate aos flagelos sociais que os povos rurais enfrentam perpassa por uma educação que leve em consideração a sua realidade e os seus interesses, uma educação que leve em conta as necessidades e as expectativas das populações que habitam o campo. Nesse sentido, propostas para a melhoria da qualidade da educação promovida pelo Estado brasileiro vêm sendo frequentemente apresentadas pelos MSC, e algumas delas transformadas em políticas públicas pelos órgãos do governo. Neste capítulo, dá-se destaque ao município de Nova Iguaçu, pelo facto da sua Secretaria Municipal de Educação (Semed) possuir um setor exclusivamente dedicado à educação do campo, e à Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), por possuir o curso de Licenciatura em Educação do Campo (LEC). Estes assuntos são desenvolvidos com base nas entrevistas realizadas à coordenação do setor de Educação Ambiental e Educação do Campo da Semed de Nova Iguaçu e à coordenação e ao corpo discente da LEC da UFRRJ.

No capítulo 7, é onde os subtemas “tecnologias da informação e da comunicação”, “educação” e “mundo rural brasileiro” se interconetam. O objetivo aqui é perceber de que forma das TICs estão dispersas nas comunidades situadas nas áreas rurais do estado do Rio de Janeiro e como estes futuros professores e professoras das escolas do campo são preparados durante o curso para trabalharem com as TICs em sala de aula, a partir das entrevistas realizadas à coordenação e ao corpo discente da LEC da UFRRJ e à coordenação do Núcleo Municipal de Tecnologia da Semed de Nova Iguaçu. Nesta reflexão, ganha destaque o Laboratório de Artes, Mídias e Linguagens, um dos componentes curriculares do curso. Em virtude da fragilidade do corpo discente da LEC da UFRRJ face ao uso das TICs e da deteção de falhas no processo de formação de docentes para as escolas do campo no que toca às TICs no processo de ensino-aprendizagem, apresentam-se propostas com vista a reverter esta situação.

A escolha do tema de cada um dos capítulos e a ordem em que são apresentados têm a sua razão. Para uma tese que se debruça sobre as TICs na sociedade contemporânea, é fundamental compreender a emergência da globalização e da sociedade da informação e da comunicação. A abordagem destes assuntos proporciona-nos um entendimento melhor sobre o atual momento que vivemos. Em virtude da importância que as TICs assumem nos dias de hoje e das habilidades que nos são exigidas para manuseá-las, dando origem à necessidade de aquisição de novas literacias, não poderíamos deixar de abordar o papel da escola na promoção dessas mesmas literacias. Este assunto também se faz necessário, porque esta tese assinala a relevância das escolas situadas no meio rural na promoção da inclusão digital, por se tratarem de áreas economicamente carenciadas, onde faltam computadores e conexões à

Internet em boa parte dos lares. E uma vez que esta investigação é sobre o Brasil, é essencial traçar um quadro sobre a disposição das TICs pelo país, para percebermos em que patamar se encontra a sociedade da informação e da comunicação brasileira.

No seguimento da exposição, temos um capítulo dedicado à evolução sobre a questão da terra. Embora este capítulo pareça, *a priori*, estar desconetado do tema principal, é indispensável para a compreensão da realidade vivida pelas populações rurais, nomeadamente para inventariar as dificuldades em aceder a bens e serviços essenciais. Só a partir do conhecimento desta realidade é que podemos perceber os processos de luta dos movimentos sociais rurais, também conhecidos por movimento sociais do campo, tanto no âmbito da reforma agrária, quanto no âmbito da educação. Da mesma forma que o acesso à terra pela população rural brasileira foi secularmente dificultado pelos sucessivos governos, também o acesso a uma educação de qualidade lhes foi negada. Daí o motivo pelo qual consideramos imprescindível dedicar um capítulo à luta travada pelos MSC em prol da instituição da educação do campo. O último capítulo é o colmatar da investigação, na medida em que busca perceber se e como a inclusão digital é promovida nas escolas rurais do estado do Rio de Janeiro, a partir da análise de uma amostra e das entrevistas realizadas, e de que forma o curso de Licenciatura em Educação do Campo prepara os futuros docentes dessas escolas para ensinar às crianças e aos jovens rurais as habilidades necessárias para o uso das TICs e, assim, poder inseri-los na sociedade da informação e da comunicação.

Afinal, o acesso a uma educação de qualidade é caminho para uma sociedade mais justa, mais igualitária. E, definitivamente, hoje a promoção da igualdade social inclui de forma definitiva a promoção da inclusão digital daqueles que vivem à margem da sociedade da informação e da comunicação. Garantir a sua participação nesta sociedade é caucionar-lhes iguais direitos de cidadania e oportunidades que os infoexcluídos já dispõem.

Nota sobre a redação

Esta tese foi escrita segundo as normas do novo acordo ortográfico. Inclusive as citações das obras publicadas antes da entrada em vigor do acordo foram adaptadas. As citações das obras brasileiras foram adaptadas ao português de Portugal.

Metodologia

Ciências sociais aplicadas: pesquisa e metodologia

As ciências sociais diferenciam-se das ciências ditas exatas por um conjunto de fatores que lhes conferem particularidade. Conjugam simultaneamente teorias e pesquisas de campo, métodos quantitativos e métodos qualitativos, objetividade de dados estatísticos e subjetividade humana. Certamente, as antíteses não se restringem a estes exemplos, mas, pelo menos, são suficientes para retratar a sua complexidade. A própria expressão “ciência social” já demonstra o caráter antitético quando concilia o objetivo da ciência com o subjetivo do social.

Toda e qualquer pesquisa parte de uma questão cuja resposta dependerá da base teórica, dos métodos de análise, do campo de estudo e da metodologia de investigação escolhidos. Este texto tem, portanto, a pretensão de apresentar as técnicas adotadas para o desenvolvimento desta tese, refletindo sobre o porquê da sua escolha e sobre a sua capacidade em adequar-se à proposta da pesquisa.

Para que uma pesquisa social seja bem sucedida, é essencial que, num primeiro momento, sejam estabelecidos os pressupostos teóricos que fundamentarão a sua estrutura. Os dois primeiros capítulos desta tese têm esse objetivo, ao procurarem fornecer um quadro sobre alguns dos conceitos que caracterizam o mundo e a sociedade atuais, mais precisamente, o de “globalização” e o de “sociedade de informação”, e sobre as contradições que acompanham estes conceitos. É através destas incoerências contidas nestas expressões sintéticas que se tenciona explorar a sociedade de informação no Brasil e tentar perceber de que forma as escolas de ensino básico e secundário, ou melhor, como se diz no Brasil, de ensino fundamental e médio, são afetadas pelo fenômeno macro denominado globalização e como elas se inserem na chamada sociedade de informação. Uma vez que esta investigação centra-se no papel da escola no contexto da sociedade da informação e da comunicação, na qual um dos principais motores são as novas tecnologias da informação e da comunicação, considera-se importante dedicar um capítulo ao modelo de escola/ensino ideal para fazer face às novas exigências sociais.

O segundo passo perpassa pela definição do objeto de estudo, e os objetos escolhidos são o meio rural brasileiro e as escolas ali localizadas. Primeiramente é importante destacar que os órgãos oficiais do governo e os institutos de pesquisa do país, como o Instituto

Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) e o Instituto de Pesquisa Económica Aplicada (IPEA), não oferecem uma definição clara e objetiva do conceito “rural”. Nesse sentido, é necessário encontrar uma definição mais precisa e satisfatória, que advenha das ciências sociais, já que a definição de uma dada área como urbana ou rural não pode estar dependente de resultados obtidos através de análises de caráter quantitativo, mas, antes de tudo, deverá levar em conta a sua realidade histórica e as relações sociais estabelecidas pela população, quer dentro da localidade quer com os outros territórios. Quanto ao rural especificamente, a terra assume um papel fundamental ao ser o elemento definidor na organização das relações políticas, económicas e sociais que a população institui com o campo:

Para as relações sociais, há o predomínio de dimensões simbólicas e culturais com a terra caracterizando um sentido de coletividade e cooperação, apesar de que se pode encontrar em muitas realidades rurais um enfraquecimento dos laços sociais, debilitando suas solidariedades coletivas devido à própria competitividade económica colocada pelo mercado. Mas o sentido de pertencimento ao local permanece, construindo referências identitárias que fazem com que seja possível estabelecer relações políticas a partir das lutas e reivindicações não só por terra, mas por condições económicas, políticas e sociais mais dignas no campo, tanto para a população que já se encontra na terra, como para aquelas desterritorializadas que buscam sua reterritorialização (PONTE, 2004: 26).

Considera-se esta definição, formulada por cientistas sociais, apropriada à proposta do presente trabalho, pois não se restringe unicamente a um tipo de fator – económico, político ou social –, mas abrange quatro outros aspectos, tais como a ideia de rural como uma identidade, um modo de vida, um meio de subsistência e um espaço de luta política.

Após a delimitação do conceito de rural e da descrição do quadro das escolas e da educação do meio rural brasileiro, é possível formular a questão principal que vai orientar toda a investigação: de que modo as escolas das áreas rurais, que são áreas socialmente negligenciadas pelo poder público, áreas onde há uma larga carência de prestação de serviços, se inserem na sociedade da informação e da comunicação? Devido às dimensões continentais do Brasil, são várias as realidades socioeconómicas, mesmo dentro do meio rural, facto que por si só torna impossível a observação etnográfica e a análise qualitativa de todos os contextos. Nesse sentido, o estudo empírico está delimitado a uma área geográfica menor, o estado do Rio de Janeiro, região Sudeste do país. É verdade que os resultados aqui obtidos são apenas uma amostra de uma das muitas realidades que envolvem o mundo rural brasileiro, não podendo, portanto, a partir da parte, ser tomadas ilações que valham para o todo.

Formulada a questão principal do estudo, o passo seguinte destina-se a demarcar os outros objetivos que vão direcionar a pesquisa. O primeiro deles é descrever o atual cenário da penetração das tecnologias de informação e comunicação (TICs) em âmbito nacional, a

partir dos relatórios publicados pelo Comitê Gestor da Internet no Brasil, reunidos nas *Pesquisa[s] sobre o uso das tecnologias da informação e da comunicação no Brasil*. Uma vez que se trata de uma publicação anual, a qual vem sendo feita desde 2005, é possível elaborar um quadro evolutivo sobre as TICs no meio rural¹, no sentido de perceber a que nível se dá a expansão destas tecnologias e até mesmo estabelecer uma análise comparativa com os meios urbanos. Cabe referir que essas análises serão de caráter quantitativo, pois partem de dados estatísticos. Apesar de, numa fase posterior, a pesquisa empírica se limitar a uma dada área, esta descrição permite identificar o estado da questão a nível do Brasil, proporcionando, dessa forma, um conhecimento mais alargado sobre o assunto.

Tendo em vista que a expansão e a democratização do acesso às tecnologias da informação e da comunicação fazem parte do programa do governo federal para o desenvolvimento do país, o delineamento do quadro evolutivo da penetração das TICs no meio rural, sem dúvida, permitirá ver o compromisso das autoridades públicas com tal objetivo. Por esse motivo, é válido incluir neste estudo as políticas governamentais com esse fim e, simultaneamente, analisar a eficácia das mesmas face à ampliação do acesso às novas tecnologias, pois assim não só será possível mensurar a intensidade do comprometimento dos governantes em relação à causa, como também, posteriormente, confrontá-las com as reais demandas das populações rurais.

Como esta tese tem como foco as escolas das áreas rurais, o segundo objetivo consiste em conhecer como se desenvolve a educação pública nessas mesmas escolas. Constatase que, desde meados da década de 1990, existe um movimento social em prol de uma educação mais adequada e que esteja em consonância tanto com a realidade e a cultura das populações rurais quanto com as necessidades que ali se fazem sentir. Diante disso, seria imprudente da parte da autora não estudar este movimento e conhecer as suas reivindicações. Nesse sentido, é dedicado um capítulo a este assunto. Dentre as reivindicações desse movimento, esta investigação deu maior ênfase àquela que propõe a criação de um curso de graduação de licenciatura que forme professores e professoras para atuar nas escolas localizadas em áreas rurais, curso esse, denominado Licenciatura em Educação do Campo, que, em 2010, foi criado na Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Partindo do princípio que a nossa preocupação é a disponibilidade das tecnologias da informação e da comunicação, mais precisamente, do computador e da Internet, nas escolas das áreas rurais, é oportuno saber qual o nível de habilidades do corpo discente face às ferramentas digitais e de que modo o curso

¹ Apesar das publicações terem começado em 2005, só a partir de 2009 é que se diferencia o meio rural do meio urbano.

prepara os futuros docentes dessas escolas relativamente ao uso das novas TICs no processo de ensino-aprendizagem.

O terceiro objetivo é fazer propostas específicas para compensar as eventuais falhas que serão detetadas ao longo da análise do processo de formação dos alunos e das alunas do curso de Licenciatura em Educação do Campo da UFRRJ. De facto, quando uma investigação encontra falhas no objeto de estudo passíveis de serem solucionadas, está-se perante uma oportunidade para apresentar propostas com vistas a esse fim. Aliás, qualquer investigação, seja ela qualitativa ou quantitativa, seja social ou técnica, é feita com o intuito de descobrir falhas no objeto de estudo, para, posteriormente, apresentar possíveis resoluções.

Para a análise do objeto de estudo, a história terá um papel fundamental, visto que só a partir dela é possível ter um conhecimento aprofundado sobre a formação das sociedades rurais do Brasil e do atual contexto no qual estão inseridas. Negligenciar a história nesta investigação, seria um erro lamentável, pois ficaríamos incapacitados de compreender o porquê das lutas levadas a cabo pelos movimentos sociais rurais e as suas exigências aos sucessivos governos brasileiros. É, portanto, devido à capacidade de compreensão que a história proporciona ao pesquisador social que ela não poderá ser excluída desta tese.

Por fim, é a pesquisa empírica que vai proporcionar um melhor entendimento sobre o objeto de estudo, a qual, num primeiro momento, é feita visando dois objetivos: explorar a diversidade e dar voz (RAGIN, 1994). De facto, uma vez que a pesquisa de campo se limita, como já havia sido referido, a uma amostra da sociedade rural, localizada espacialmente, a exploração da diversidade neste contexto significa que a pesquisadora se foca na variedade de circunstâncias que rodeiam o objeto de estudo, em detrimento do padrão geral. Aqui, os principais propósitos consistem em perceber 1) de que forma aquela população, representada pelos estudantes da LEC da UFRRJ, estabelece o contacto com as tecnologias de informação e comunicação, mais precisamente a Internet, o quão presente ela está no seu dia-a-dia e de que maneira contribui para a sua qualidade de vida; 2) e de forma as escolas das rurais e a LEC da UFRRJ preparam os seus alunos e alunas para lidarem com TICs. A partir da exploração da diversidade, certamente é-se levado ao segundo objetivo da pesquisa empírica, o de dar voz, para o qual foram realizadas entrevistas com este objetivo.

É muito comum que, quando se explora a diversidade de determinada comunidade, principalmente aquelas que têm pouca visibilidade no cenário macrossocial e, por isso, carecem de atenção das autoridades públicas, se sinta a necessidade de tornar audíveis não só as demandas expressas explicitamente durante as entrevistas, mas também as que foram detetadas de maneira implícita através de atos e relatos dos sujeitos de pesquisa e da própria

observação das condições de vida. Porém, para que a compreensão da realidade enfrentada pelo grupo seja plena, é impreterível que a pesquisadora seja, ao mesmo tempo, capaz de ter um comportamento de alteridade e capaz de olhar o mundo através da concepção de mundo dos sujeitos em questão. Definitivamente, este grau de observação só é alcançado quando a pesquisadora consegue inserir-se no cotidiano do grupo.

Diante da distinta natureza dos objetivos expostos, têm de ser adotados diferentes métodos de pesquisa para cada um deles. Tanto o primeiro quanto o segundo, isto é, o diagnóstico do atual quadro geral das TICs no Brasil, com especial atenção ao meio rural e às escolas, e apresentação da evolução desde 2008, e posteriormente a confrontação desse quadro com a realidade local, utilizam um método de análise quantitativa, uma vez que é feito a partir de dados estatísticos já publicados. Já para o cumprimento dos objetivos da parte empírica da pesquisa, recorre-se ao método qualitativo de análise, devido à posição ativa da pesquisadora perante o objeto de estudo, ao ambiente em que os dados são recolhidos e à subjetividade implícita deste tipo de trabalho, fruto da necessidade de interpretação dos fenómenos que envolvem pessoas, as quais, por sua vez, são sistemas complexos influenciados por crenças e valores, não apenas da parte dos sujeitos alvos de pesquisa, mas também da parte da própria pesquisadora

Inicia-se esta abordagem referindo as diferenças entre os métodos quantitativos e os métodos qualitativos e analisa-se em seguida as trajetórias das ciências naturais e das ciências sociais, seus encontros e desencontros ao longo dos últimos séculos. As primeiras, no início da modernidade, vieram como contraponto ao paradigma então vigente, fundamentado em dogmas e crenças. Surgiram, portanto, como um modelo de combate ao senso comum, questionando e pondo à prova o conhecimento baseado nas práticas e sabedorias fundadas em crenças e na religiosidade. A racionalidade era assim a marca do novo paradigma científico. O método de análise valorizado pela ciência moderna baseava-se na redução da complexidade dos objetos, que exigia a sua divisão em partes, as quais, quanto menores, mais facilitavam a sua caracterização. Privilegiava-se, dessa forma, a quantificação em detrimento da qualificação, facto que marcava a distinção do conhecimento científico, o *como funciona*, em comparação ao conhecimento do senso comum, o *para que serve* (SANTOS, 2007).

Entretanto, como afirma Boaventura de Sousa Santos, em *Um discurso sobre as ciências* (2007), da mesma maneira que se concluiu ser possível determinar as leis que regem a natureza, outros consideraram que também seria possível determinar as leis da sociedade. Nasceram assim as ciências sociais. Contudo, estas, diferentemente das naturais, são empíricas e estão condicionadas, na medida em que o comportamento de cada grupo social é fruto do

seu tempo e espaço, conhecimento e valores; por isso, além de ser inviável estabelecer leis universais, elas assumem um caráter subjetivo. Por esse motivo, são tidas como atrasadas ou inferiores quando comparadas com as ciências naturais: enquanto nestas é possível formular leis, princípios e teorias, que são quase sempre unanimemente aceites, nas ciências sociais o consenso é um ato de aproximação.

Não é cabível, no entanto, considerá-las atrasadas. Esta dificuldade leva ao menosprezo e ao preconceito face às ciências sociais quando se tenta estabelecer qualquer tipo de paralelo com as demais ciências. Uma vez que seu objeto de estudo diferencia-se do das outras, já que a própria ação humana é subjetiva, obrigatoriamente a metodologia e os critérios de análise devem ser distintos. Ao contrário das ciências naturais, as ciências sociais privilegiam a qualificação em detrimento da quantificação. Além disso, por mais objetivas que aquelas sejam, não há garantias que as leis da natureza estabelecidas pelos cientistas sejam infalíveis, assim como o método de análise por eles usado seja o único possível. As ciências naturais e as suas leis são originadas de um consenso entre os seus utilizadores, que tanto pode ser resultado das conclusões obtidas quanto da incapacidade dos mesmos em perceber a complexidade da natureza, e que por isso forjam determinismos, relativizando-a.

Outro ponto que deve ser destacado é o falso distanciamento entre sujeito e objeto que as ciências naturais afirmam possuírem ou, pelo menos, como na modernidade assim julgavam. Na verdade, é facto que em qualquer estudo que se faça, independentemente do campo científico a qual pertença, estão incutidas idiossincrasias. O sujeito, por mais imparcial que seja, dificilmente consegue libertar-se de todos valores, sentimentos, juízos, crenças; a própria escolha do objeto é fruto de uma identificação do sujeito para com ele. Consequentemente, todo o conhecimento científico é também autoconhecimento.

Entretanto, verifica-se a emergência de um novo paradigma, dimanado pelo fim da dicotomia entre ciências sociais e ciências naturais. A razão para tal está no facto de estas últimas se utilizarem de formulações das ciências sociais para explicar fenómenos da natureza. A aproximação entre as duas dá-se, assim, a partir da superação daquela que outrora fora relegada. Além disso, ambas têm como sujeito o próprio homem, donde se conclui que todo o conhecimento científico-natural é também conhecimento científico-social. Outra característica do paradigma emergente que o diferencia é o agrupamento do conhecimento em temas em vez de disciplinas. Segundo Sousa Santos, o progresso do conhecimento está na ampliação do objeto e da convergência de várias ciências sobre o mesmo.

Vale referir, no entanto, que as ciências sociais perderam um pouco do seu caráter interpretativo com o aparecimento do positivismo. Pretendia-se aqui torná-las mais objetivas,

fundamentadas em factos e dados quantificáveis, no sentido de aproximá-las às ciências exatas. As teorias sociais ganham uma outra consistência com o recurso que fazem a metodologias qualitativas (MELUCCI, 2005).

Acresce que o termo “social” tem implícito uma forte conotação subjetiva, uma vez que se refere a pessoas, cuja construção como indivíduo e elemento constituinte de uma sociedade envolve sentimentos, crenças, valores, significados, que *a priori* e na prática variam de sujeito para sujeito. Sendo assim, é cientificamente impossível traduzir em números a subjetividade humana, com o intuito de construir quadros estatísticos, assim como é cientificamente impossível trabalhar as ciências sociais de forma objetiva, tal como se faz com ciências naturais, pois aquelas são fruto de interpretações de ações carregadas de sentido e, por isso, subjetivas (MELUCCI, 2005). Nesta investigação, embora utilizemos dados estatísticos para ter uma percepção do panorama geral sobre a dispersão e o acesso às tecnologias da informação e da comunicação pelo Brasil, a pesquisa social, realizada através das entrevistas, é fundamental para conseguirmos ir além dos números e, assim, percebermos os reais entraves a uma verdadeira inclusão digital de determinado grupo social, neste caso, as populações rurais do estado do Rio de Janeiro.

É da constatação da complexidade dos indivíduos que advém o crescente interesse pela pesquisa qualitativa. A sociedade contemporânea, como consequência da modernidade, é caracterizada pela valorização da autonomia e da experiência individual, em detrimento do grupo e das estruturas sociais, e do quotidiano como espaço de ação e de construção de sentido. Esta realidade não pôde, portanto, ser desprezada pelas ciências sociais, facto que deu origem ao que Alberto Melucci chamou de “virada epistemológica” (MELUCCI, 2005: 32). Segundo Melucci, as principais características desta mudança centram-se na valorização da linguagem, passando a ocupar um papel central, porque “não existe conhecimento sociológico que não passe através da linguagem”, a qual “é sempre culturalizada, de género, étnica, sempre ligada a tempos e lugares específicos”; na redefinição da relação que é estabelecida entre o observador e o campo, não mais de oposição e independente, e sim onde o próprio observador assume uma posição ativa na descrição da realidade que observa; e, por fim, “à dupla hermenêutica” da pesquisa social, já que “não se trata de produzir conhecimentos absolutos, mas interpretações plausíveis” que procuram atribuir sentido aos sujeitos e suas ações (MELUCCI, 2005: 33).

Entretanto, tal não significa que os métodos quantitativos tenham sido substituídos pelos qualitativos. Ao contrário, os quantitativos continuam a desempenhar um papel importante, principalmente quanto à produção de diagnósticos mais abrangentes e até mesmo

quanto ao direcionamento e planeamento prévio da investigação. Quanto aos métodos qualitativos, o seu contributo reside no facto de eles proporcionarem uma melhor compreensão dos fenómenos sociais. A combinação de ambos permite o enriquecimento da pesquisa social, uma vez que traz a

1) possibilidade de congregar controlo das tendências (pelos métodos quantitativos) com compreensão da perspectiva dos agentes envolvidos no fenómeno (pelos métodos qualitativos); 2) possibilidade de congregar identificação de variáveis específicas (pelos métodos quantitativos) com uma visão global do fenómeno (pelos métodos qualitativos); 3) possibilidade de completar um conjunto de fatos e causas associados ao emprego de metodologia quantitativa com uma visão da natureza dinâmica da realidade; 4) possibilidade de enriquecer constatações obtidas sob condições controladas com dados obtidos dentro do contexto natural de sua ocorrência; 5) possibilidade de reafirmar validade e confiabilidade das descobertas pelo emprego de técnicas diferenciadas (NEVES, 1996: 2).

É em virtude dessa complementaridade que esta tese utilizará métodos quantitativos e qualitativos na realização da pesquisa empírica, almejando, portanto, uma compreensão mais fidedigna sobre a realidade. Esta combinação de métodos é algo bastante explorado pelas ciências sociais, e vários autores já se debruçaram sobre o tema. David Deacon, Akan Bryman e Natalie Fenton (1998) abordam os benefícios da combinação entre as pesquisas qualitativa e quantitativa, já que “oferece [ao pesquisador] a oportunidade de desenvolver explicações mais robustas e convincentes sobre os processos sociais investigados”² (DEACON, BRYMAN & FENTON, 1998: 61). Como já foi mencionado, por se tratar de uma pesquisa social, não poderá apartar-se da subjetividade intrínseca à condição humana; logo, como prática de observação, ação, linguagem e quotidiano dos sujeitos terão de ser considerados e interpretados conjuntamente, sem o prevalecimento ou desmerecimento de algum dos elementos envolvidos. As técnicas de pesquisa qualitativa e quantitativa são apenas dois modos distintos diagnosticar sobre a prática social, cujos dados obtidos resultam, por sua vez, em teorias sociais. “A ciência como campo de argumentação e como sistema aberto à discussão implica de modo crescente a aceitação de sua dimensão multiparadigmática e multimetodológica” (MELUCCI, 2005: 42).

Entrando em campo: a pesquisa etnográfica

A etnografia, como uma metodologia de pesquisa que permite ao investigador inserir-se no meio que pretende estudar, revela ser uma abordagem interessante para o trabalho que esta tese deseja desenvolver. Perceber como os fenómenos se desenvolvem e são

² Esta citação é uma tradução livre da autora.

compreendidos pelos sujeitos a partir de uma perspectiva *in loco* enriquece a pesquisa, pois as interpretações e as conclusões são resultado único das observações feitas pelo pesquisador, e não sustentadas por terceiros. A etnografia, como método que visa descrever e interpretar processos e fenômenos sociais, pode ser definida como “a ciência da descrição cultural”³ (BERG, 2004: 148).

De acordo com Bruce L. Berg, em *Qualitative reserch methods for the social sciences* (2004), é possível distinguir dois tipos de etnografia: a microetnografia e a macroetnografia. Apesar de ambas se preocuparem em aceder ao quotidiano da comunidade sob investigação, levando em consideração as perspetivas dos participantes, os seus discursos e as consequências das suas ações, além de serem complementares, existe uma série de diferenças entre ambas. A principal delas reside na extensão dada à investigação, pois enquanto a macroetnografia tem como pretensão de descrever, de forma completa, o modo de vida de determinado grupo social, já a microetnografia centra-se apenas num aspeto particular. A pesquisa de campo a ser desenvolvida para esta tese será maioritariamente de caráter micro, uma vez que o objetivo central, como já foi mencionado, é pesquisar como as populações rurais, em geral, e os alunos e as alunas do curso de Licenciatura em Educação do Campo da UFRRJ, em particular, estabelecem relações com as tecnologias de informação e comunicação, mais especificamente com a Internet. Além disso, a microetnografia privilegia as interações entre os membros do grupo, cuja examinação permite considerar as suas implicações.

Mais do que descrever os processos sociais que observa, cabe ao pesquisador a função de compreendê-los e explicá-los, facto que exige não só uma postura reflexiva mas também uma capacidade de discernimento sobre aquilo que presencia. Quer-se com isto afirmar que o pesquisador não deve assumir uma posição de passividade, aceitando tudo como valioso e indispensável, porém antes ter em consideração que os dados recolhidos constituem informação bruta, a qual, por sua vez, requer confirmação ou verificação. Como salienta Berg,

[r]eflexividade ainda implica uma mudança no modo como entendemos os dados e sua coleção. Para executar isto, o pesquisador deve fazer uso de um diálogo interno que repetidamente examina *o que o pesquisador sabe e como o pesquisador veio a saber*. Ser reflexivo é ter uma conversa contínua consigo próprio. O etnógrafo reflexivo não apenas reporta *descobertas como factos* mas constrói ativamente interpretações de experiências no campo e depois questiona como estas interpretações atualmente aparecem. (...) O resultado ideal deste processo é o conhecimento reflexivo: informação que produz discernimentos no trabalho do mundo e discernimentos sobre como esse conhecimento surge (BERG, 2004: 154).

Talvez a maior dificuldade do investigador quando realiza uma pesquisa etnográfica

³ Todas as citações de Berg (2004) são traduções livres da autora.

seja o acesso ao grupo foco do estudo. Este problema começa logo no estágio de delineamento do plano, uma vez que as decisões tomadas nas primeiras etapas são cruciais para o desenvolvimento da investigação. Segundo Berg, a questão que o etnógrafo deve ter em mente de forma clara é: “o que eu quero aprender a partir deste estudo?” (BERG, 2004: 152). É esta questão que, para o autor, vai determinar a(s) metodologia(s) e os conceitos a ser adotados para o empreendimento do projeto.

Uma das decisões principais é a forma que o pesquisador considera mais adequada para entrar em campo, se aberta ou secretamente. Qualquer estratégia adotada pelo pesquisador para contactar o grupo alvo pode acarretar problemas, pois a presença de um elemento exterior estranho, tende a condicionar a atuação dos participantes e a provocar algum tipo de reação. Por esse motivo, o pesquisador pode optar por apresentar-se, deixando claro o seu papel de observador e respondendo a todas as questões que os participantes possam vir a fazer; ou, então, assumir uma identidade “invisível”.

Adotar a posição de um pesquisador invisível significa ter a capacidade de estar presente no campo, conseguir observar o que acontece e capturar a natureza do terreno e dos participantes sem ser observado e sem influenciá-los nas suas condutas. Existem alguns mecanismos que tornam possível esta presença invisível: (1) a presença longa e contínua do pesquisador no campo, porque faz com que os habitantes deixem de se preocupar com ele; (2) a não exibição de simbolismos que denotem domínio da situação, uma vez que contribui para normalização da presença do pesquisador; (3) a participação do pesquisador nas rotinas diárias; (4) a personalização da relação pesquisador-informante; (5) a deturpação dos reais interesses da investigação; e (6) esconder a identidade de etnógrafo (BERG, 2004: 163-164).

Independentemente da postura adotada pelo pesquisador no campo, um dos primeiros passos, após a formulação do projeto, é a aclimação com o terreno e os membros do grupo em questão. Conhecer o ambiente em que a pesquisa irá se desenvolver é indispensável para o seu sucesso e essa etapa inclui alguns aspetos que não podem ser desconsiderados pelo investigador. Enquanto explora a área com vista ao seu mapeamento, pode, simultaneamente, dividir o espaço de forma eficiente e estabelecer os primeiros contactos com as pessoas, nem que seja através de um simples cumprimento. Neste estágio, em que o pesquisador apenas anda, observa e ouve, já é possível desenhar algumas impressões. É certo que “as primeiras impressões podem não ser inteiramente exatas, mas elas podem tornar-se *pontos de referência* mais tarde assim que os pesquisadores tornam-se mais familiares e informados sobre o campo e seus habitantes” (BERG, 2004: 170).

Certamente ter um guia que oriente o etnógrafo quer no conhecimento do terreno quer

na apresentação aos sujeitos da pesquisa facilita a entrada no campo para a investigação, e ele pode ser encontrado antes mesmo da fase da pesquisa propriamente dita na rede social do pesquisador. Caso seja impossível, deverá ser localizado durante os momentos iniciais do contacto com o campo. Mesmo acompanhado por alguém familiar ao ambiente, o pesquisador deve ter em conta que a receptividade por parte dos sujeitos varia, mas os cumprimentos gestuais podem despertar a curiosidade destes e, conseqüentemente, resultar em oportunidade para desenvolver pequenas conversas para justificar a sua presença, mesmo seja que de forma sucinta. Após o estabelecimento de relações estáveis com alguns membros do grupo sob investigação, o pesquisador já se encontra munido das ferramentas necessárias para dar início ao estudo. Portanto, a tarefa seguinte consistirá em eleger do grupo algumas pessoas para as entrevistar⁴.

No caso desta investigação, a abordagem ao grupo objeto de estudo foi feita na UFRRJ. O primeiro contacto aconteceu no primeiro semestre de 2012, durante uma aula da Licenciatura em Educação do Campo (LEC), ministrada pelo professor Ramofly Bicalho dos Santos, co-orientador da autora. Após aquela aula, alguns contactos foram trocados e laços de amizade foram sendo construídos, especialmente com Nilton César dos Santos, que foi o guia da pesquisadora no período destinado às entrevistas com os alunos e alunas do curso, realizadas nos meses de julho e agosto de 2013, altura em que a autora esteve no Brasil para proceder à investigação empírica. Antes da realização das entrevistas, várias conversas foram estabelecidas, no alojamento estudantil do *campus* de Seropédica da Rural, quer com Nilton César, quer com outros membros do grupo alvo da investigação, sobre os problemas enfrentados no campo, a criação da LEC, as perspectivas para o futuro após o término do curso, entre outros assuntos. O ambiente de proximidade criado antes das entrevistas foi salutar, pois permitiu não só o conhecimento dos sujeitos pela autora, e vice-versa, como também selecionar aqueles e aquelas que teriam mais a contribuir para a investigação, em virtude das suas origens e trajetórias de vida.

Para uma compreensão mais aprofundada da questão apresentada nesta investigação, foi indispensável incluir no objeto de estudo outros sujeitos de contextos sociais diferentes dos alunos da LEC, mas que também eles trabalham quotidianamente com a situação em questão. Referimo-nos, mais precisamente, à coordenação do curso de LEC da UFRRJ, que, desde o início, esteve envolvida com a construção do curso; e à equipa coordenadora do setor de Educação do Campo e à do Núcleo Municipal de Tecnologia, ambos da Secretaria Municipal de Educação (Semed) de Nova Iguaçu.

⁴ Ver tabela com os dados dos entrevistados no fim do capítulo.

A seleção dos entrevistados – alunos da LEC, coordenação da LEC e equipas coordenadoras da Semed de Nova Iguaçu – justifica-se pelo facto de considerarmos-os elementos-chaves para um diagnóstico o mais próximo possível da realidade relativa à educação desenvolvida nas escolas rurais e à disponibilidade das tecnologias da informação e da comunicação (TICs) quer nesses estabelecimentos de ensino quer nas comunidades localizadas no meio rural. Acreditamos que, a partir dos dados recolhidos nas entrevistas, conseguiremos ter noção do grau de inclusão/exclusão digital das populações das áreas rurais do estado do Rio de Janeiro. Tendo em vista que, de antemão, sabemos que o meio rural brasileiro apresenta maiores dificuldades de acesso a bens e serviços em comparação com o meio urbano, pretendemos demonstrar a urgência de uma inclusão digital no campo para que não se aprofunde a fratura digital face à cidade.

A técnica da entrevista

A técnica utilizada na pesquisa qualitativa foi a entrevista. A técnica da entrevista revela-se essencial neste tipo de pesquisa, pois permite o contacto direto entre o pesquisador e os sujeitos da pesquisa, o qual, por sua vez, contribui para uma compreensão mais completa da realidade que cerca o grupo de indivíduos em questão. Ela será não só um meio de conseguir informação sobre o objeto de estudo como um mecanismo que permitirá refletir sobre o comportamento dos indivíduos no seu quotidiano, de compreendê-los enquanto grupo social. Entretanto, para alcançar tal objetivo, é necessário levar em consideração uma série de aspetos que vão desde o posicionamento e o envolvimento do pesquisador com os sujeitos alvo até à sua adequação à realidade social dos indivíduos que vão dar corpo ao estudo.

A atuação do pesquisador/entrevistador é, portanto, um elemento crucial para que as propostas do trabalho sejam atingidas. É por esse motivo que o ato de entrevistar exige a incorporação de características próprias dos entrevistados por parte do entrevistador, de forma a proporcionar um contacto mais efetivo e promissor. Devido a essa atuação, Bruce L. Berg considera que nela estão implícitas características da dramaturgia:

Esta perspectiva teórica é derivada em parte da pretensão geral simbólica dos interacionistas que os humanos percebem/concebem e interagem na realidade através do uso símbolos. Drama, então, é um modo de ação simbólica no qual indivíduos atuam simbolicamente para outros que observam simbolicamente. No primeiro caso, o termo usado para descrever ações individuais é normalmente *atores*. No segundo caso, a referência típica é *audiência social* ou simplesmente *audiência*.

A ação simbólica que perpassa entre ator e audiência é chamada de *performance social* ou *performance*. Neste [caso], a linguagem da dramaturgia é aplicada metaforicamente a uma situação concreta – nomeadamente, a entrevista (BERG,

Para que uma entrevista seja produtiva, é essencial que envolva técnicas que permitam ir mais além das respostas conseguidas, ou seja, que possibilitem a compreensão dos gestos, semblantes, tons da fala, reações, pois eles também são importantes para a interpretação dos depoimentos prestados pelos entrevistados. A criação de um ambiente que favoreça a participação dos envolvidos revela-se também decisiva para o sucesso da entrevista, assim como a adequação da linguagem do entrevistador à do sujeito é fundamental para um contacto bem sucedido. Afinal, se não houver esta preocupação por parte do pesquisador em se colocar ao nível dos respondentes, a entrevista poderá traduzir-se num fracasso.

Entre os tipos de entrevista existentes – estruturada, semiestruturada e não-estruturada –, aquela que aparentemente mais se adapta à pesquisa qualitativa é a entrevista semiestruturada. Este tipo de entrevista, embora tenha uma estrutura, caracteriza-se por ser mais flexível que o primeiro tipo, uma vez que possibilita o reordenamento das questões e o ajustamento do enunciado e do nível de linguagem ao sujeito. Além disso, dá espaço ao entrevistador para inserir outras perguntas e fazer clarificações de acordo com as respostas obtidas, como também aprofundar outros assuntos não previstos no questionamento inicial (BERG, 2004: 79).

Vale explicar que a escolha pela entrevista semiestruturada, em oposição à de questionário fechado, com opção de respostas pré-definidas, ao mesmo tempo em que contribui para uma comunicação plena entre pesquisador e sujeito, é mais proveitosa quando o pesquisador tem a noção clara das suas pretensões com relação à coleta de informação. Ademais, a entrevista é um meio útil quando almeja-se a compreensão das percepções dos entrevistados ou da forma como os sujeitos atribuem sentido e significado aos fenómenos. Nesse sentido, as entrevistas abertas são mais indicadas quando o objetivo é obter informação mais completa e pessoal sobre determinado assunto (método qualitativo) do que os questionários fechados (método quantitativo).

Antes da formulação das questões para a entrevista, e no sentido de esta ser completa, é aconselhável enumerar os temas que a investigação pretende abordar. A listagem desses pontos traz a vantagem de proporcionar uma visualização mais clara do planeamento geral da pesquisa e, até mesmo, na própria elaboração e estruturação da entrevista. Depois disto, o passo seguinte consistirá em desenvolver as questões relevantes para cada assunto, as quais, por sua vez, segundo Berg, deverão ser agrupadas em quatro categorias distintas: questões essenciais, questões extra, perguntas introdutórias (*throw-away questions*) e perguntas de sondagem (*probing questions*) (BERG, 2004: 84). As questões essenciais seriam as principais

relativamente ao objeto de estudo, podendo ser colocadas consecutivamente ou, então, espalhadas ao longo da entrevista, sempre com o intuito de extrair do entrevistado informação específica. As questões extra seriam aquelas de certa forma equivalentes às questões essenciais, porém formuladas de maneira um pouco diferente, cujo objetivo consiste em confirmar a fidedignidade das respostas ou mensurar a influência que uma possível mudança de enunciado pode causar. Quanto às *throw-away questions*, são frequentemente usadas para dar início a uma entrevista planejada, com o intuito de estabelecer um clima mais propício e harmônico para o desenvolvimento da própria entrevista. Elas também podem ser úteis noutras situações que possam surgir ao longo da conversa, como a necessidade de mudar o foco da entrevista, acalmar o sujeito ou, até mesmo, nos momentos em que o entrevistador perceber que tocou num assunto sensível ao respondente. Por fim, as *probing questions* seriam aquelas destinadas a obter informações mais completas sobre as respostas dadas pelo entrevistado, no sentido de formular um entendimento mais coeso sobre o assunto (BERG, 2004: 84-86).

Para esta tese, foram realizadas entrevistas com três grupos diferentes. O primeiro grupo é composto por 13 alunos da LEC. Além das eventuais questões não planejadas que surgiram ao longo do decorrer das entrevistas, o questionário aplicado envolveu seguintes perguntas: Pertence a algum movimento social rural? Se sim, qual e porquê? Como foi a sua formação escolar? Por que decidiu cursar Licenciatura em Educação do Campo e qual o seu objetivo com o curso? Quando, onde e como foi o seu primeiro contacto com o computador e a Internet? Você possui computador e conexão à Internet próprios? Na sua comunidade, há algum telecentro comunitário ou *lanhouse*? Se sim, desde quando? Na sua comunidade, há escola? Se sim, essa escola tem um laboratório de informática? Como as crianças e jovens da sua comunidade estabelecem contacto com as TICs? Com que frequência você utiliza o computador e a Internet? Quais as principais atividades que desenvolve na Internet? De que forma a LEC explora as TICs? Existe alguma disciplina que aborde o ensino pelas TICs? O curso e os professores estimulam o uso das TICs? Na sua ótica, de que forma a Internet contribui na sua vida e no seu processo de formação?

Ainda sobre as entrevistas aos estudantes da LEC, é importante assinalar que elas foram realizadas em condições pouco favoráveis. O principal motivo para tal foi o tempo disponibilizado pelos alunos, em virtude de a licenciatura terminar naquele mês de agosto de 2013: tinham aulas e atividades curriculares das 8h às 22h, somando a elaboração da monografia. Por isso, as entrevistas aconteceram no alojamento estudantil da Universidade, durante os intervalos das aulas da manhã e as da tarde, das 12h às 13h; e durante o intervalo

entre as aulas da tarde e as da noite, das 17h às 18h. Embora os estudantes entrevistados tenham sido muito atenciosos e prestativos, sem dúvida que estas limitações de tempo prejudicaram em parte a qualidade das entrevistas.

O segundo grupo alvo da investigação foi a coordenação da LEC da UFRRJ, composta pelas professoras Marília Campos e Roberta Lobo. Marília Campos, coordenadora pedagógica do curso, está envolvida com a LEC desde antes da sua implementação, tendo, portanto, participado dos processos de discussão e de elaboração do curso. O questionário que lhe foi aplicado envolveu as seguintes perguntas: Qual a importância de existir um curso de Licenciatura em Educação do Campo na Universidade Rural? O que significa o facto de a LEC ser um curso de militância? Porque é que o corpo discente do curso atua em carácter voluntário? A LEC passa (no momento da realização da entrevista) por um processo de institucionalização pelo Ministério da Educação; quais serão as vantagens e as desvantagens dessa institucionalização? Como se desenvolve e qual é a aceitação do Laboratório de Artes, Mídias e Linguagens, pelos alunos?

O questionário aplicado a Roberta Lobo, coordenadora geral da LEC, envolveu perguntas mais específicas sobre o Laboratório de Artes, Mídias e Linguagens, visto que, antes de assumir o cargo de docente na UFRRJ, havia sido coordenadora do Núcleo de Tecnologia Educacional da Fundação Oswaldo Cruz. Portanto, as questões que lhe foram feitas foram as seguintes: Por que se criou o Laboratório de Mídias? O que foi trabalhado nesse Laboratório? De que forma as TICs foram trabalhadas durante o curso? Quais foram as principais dificuldades e as vantagens do Laboratório? Como os alunos o encararam? Com a institucionalização do curso, o Laboratório manter-se-á?

O terceiro, e último, grupo alvo da pesquisa foi a coordenação do setor de Educação Ambiental e Educação do Campo da Secretaria de Educação do município de Nova Iguaçu. A escolha deste município para esta tese não foi aleatória. Em primeiro lugar, é importante assinalar que, embora Nova Iguaçu faça parte da Região Metropolitana da cidade do Rio de Janeiro e da Baixada Fluminense (tal como o município de Seropédica), possui uma vasta área rural, e uma parte considerável do corpo discente da LEC da UFRRJ é proveniente das comunidades rurais de Nova Iguaçu. Em segundo lugar, a Secretaria de Educação de Nova Iguaçu foi a primeira do estado do Rio de Janeiro a criar um setor dedicado à educação do campo, o que por si só revela um maior grau de atenção à questão. Vale acrescentar que a UFRRJ, em especial o núcleo docente da LEC, e o setor da Educação do Campo de Nova Iguaçu cooperam continuamente na melhoria da educação promovida nas escolas rurais do município. Em terceiro lugar, a mesma Secretaria de Educação possui um Núcleo Municipal

de Tecnologia, que tem como objetivo dar formação aos professores/professoras da rede municipal de ensino para o uso das TICs em sala de aula e no processo de ensino-aprendizagem. Sem dúvida, esta conjugação de fatores referentes ao município de Nova Iguaçu é um pretexto significativo para a sua inclusão nesta tese.

O questionário aplicado a Patrícia Soares e Cristina Tavares, da coordenação do setor de Educação Ambiental e Educação do Campo, envolveu as seguintes perguntas: Como e quando nasceu o setor da educação do campo na Secretaria de Educação de Nova Iguaçu? Quantas escolas rurais há no município? Essas escolas seguem as diretrizes da educação do campo? Porque é que nessas escolas existe uma elevada rotatividade de docentes? Quando será feita a inclusão de professores licenciados em Educação do Campo nos editais de concurso público para a rede de ensino do município? Como é a infraestrutura das escolas rurais? As escolas do município estão equipadas com laboratórios de informática? De que forma os estudantes estabelecem contacto com as TICs na escola?

Quanto ao questionário aplicado ao Núcleo Municipal de Tecnologia, coordenado por Tatiana de Carvalho, envolveu as seguintes perguntas: O que é o Núcleo Municipal de Tecnologia? Desde quando funciona? De que forma trabalha com as escolas rurais? As escolas rurais possuem laboratório de informática? Quantos computadores há nos laboratórios de informática? Como se desenvolvem as aulas de informática educativa?

Tivemos também a oportunidade de entrevistar o diretor e professor de uma das escolas rurais do município de Nova Iguaçu, Rodrigo Barbosa. As perguntas feitas ao diretor foram referentes à sua trajetória na escola, ao tipo de escola e à sua infraestrutura, e ao desenvolvimento e desempenho escolar do corpo discente.

A importância da pesquisa social

Compreender as microssociedades a partir da realidade que as envolve e concedendo voz ativa aos seus membros na construção desse conhecimento é condição *sine qua non* para que um projeto político ou social que incida sobre elas seja eficaz e eficiente. Uma das características que acompanham as sociedades rurais é o distanciamento físico dos serviços públicos básicos, quer de assistência médica, infraestrutura e educação, quer de órgãos civis, facto que por só si confere a estas sociedades um certo grau de marginalidade. Sem dúvida, a imensidão do Brasil, aliada ao sistema de representação política ineficiente, não favorece a emancipação social, pois isso reflete-se na centralização geográfica dos serviços e no parco interesse da classe política em reverter as condições históricas que perpetuam o quadro de

desigualdade social.

A questão que se coloca é: terão as novas tecnologias da informação e comunicação, a partir do momento em que estiverem acessíveis universalmente, capacidade para contornar este cenário de desigualdade e, em consequência, promover a emancipação social? Os defensores e apologistas das TICs acreditam nesse potencial, e é real o discurso e as ações dos últimos governos em prol da expansão e democratização do acesso às TICs. Entretanto, é válido perguntar até que ponto as palavras e os atos oficiais têm resultado na inserção dos excluídos na sociedade da informação. É suficiente disponibilizar as tecnologias ou há a necessidade de fazer algo mais no sentido de transformar essa inclusão efetiva? O papel da pesquisa social passa a ser necessário para a compreensão desta realidade.

É também só através da pesquisa social que será possível entender, neste caso, a relação que se funda entre as sociedades rurais e as tecnologias de informação e comunicação e de que forma as políticas criadas contribuem para o estabelecimento dessa relação. A pesquisa social, como premissa para a instituição de uma ligação entre o pesquisador e o sujeito fundada na palavra é, assim,

um jogo dotado da capacidade de aprender pela experiência, de reconhecer a novidade, também se o processo de aprendizagem é, de qualquer maneira, regulado pela sua gramática e é, então iniciado pela capacidade de reconhecer somente algumas das infinitas novidades possíveis.

As regras do jogo linguístico da pesquisa social são, além disso, escritas na nossa linguagem natural, uma característica que dá amplo espaço à interpretação e, portanto, novamente, à possibilidade de incluir elementos novos. Neste sentido, a pesquisa social é um jogo cujas regras nem sempre respondem ao requisito da completude e o sistema que criam é um sistema tipicamente “não-formal”.

A pesquisa social, enfim, é um jogo que tem como objetivo explícito o da aprendizagem (NERESINI in MELUCCI, 2004: 76).

Uma investigação que se pretenda social exige, portanto, a participação de sujeitos, os quais desempenharão um papel crucial no desenvolvimento do estudo. A colaboração dos interlocutores não só proporcionará ao pesquisador uma compreensão mais completa da realidade que investiga, como também sem eles é impossível empreender uma pesquisa social. Entretanto, devido à sua complexidade, verificam-se algumas consequências: “de um lado, assinala a dependência da pesquisa social a outros jogos e, de outro, o caráter necessariamente colaborador da relação que vem a se instaurar entre os diversos sujeitos implicados numa pesquisa social” (NERESINI in MELUCCI, 2004: 79). Além disso, uma investigação de caráter social, por depender do estabelecimento de relações entre pesquisador e sujeitos, acarreta problemas que, segundo Frederico Neresini, estão na ordem do contacto, compreensão, transferibilidade e reflexividade, e que há a necessidade de por parte do pesquisador de recorrer à simulação para contactar o mundo social que investiga.

Mas isto significa levar o discurso a respeito do conhecimento sociológico fora da metáfora da representação, quer dizer, abandonar a ideia que o observador possa, permanecendo aqui, manter o controle sobre aquilo que ocorre em outra parte (...). No caso da pesquisa social, tal perspectiva traduz-se na crença de poder descrever os fenômenos sociais como eles são realmente e poder explicá-los, ou seja, de poder desvelar a sua estrutura que está escondida sob o humor caótico da nossa humanidade. A metáfora da representação significa sustentar a possibilidade de observar os fenômenos sociais sem contaminá-los, todavia, penetrando na sua mais íntima essência (NERESINI in MELUCCI, 2004: 81).

É neste contexto que o pesquisador deve assumir uma posição neutra, de distanciamento e alteridade, para conseguir interpretar e compreender os fenômenos a partir de uma abordagem crítica. Só assim, será possível elaborar ou reformular teorias sociais. É essencial, portanto, que se faça, num primeiro momento, uma revisão bibliográfica sobre as teorias ligadas ao tema, no sentido de compreender o que já se conhece e o que se objetiva com a pesquisa com relação a essas concepções. A partir delas, é possível eleger os conceitos-chaves que orientarão a investigação. A pesquisa qualitativa assume, nesta perspectiva, um papel decisivo, uma vez que só através dela o pesquisador é capaz de aceder à subjetividade humana e da sociedade.

Do ponto de vista desta tese, pretendemos explorar contextos pouco abordados no âmbito acadêmico brasileiro mas que pela sua actualidade devem merecer a atenção não só dos órgãos e poderes políticos como dos pesquisadores.

Tabela com os dados dos entrevistados⁵

Nome	Idade	Escolarização	Profissão	Escola ou Local de trabalho	Movimento social	Data da entrevista
Abraão Silva	59 anos	Licenciado em Eng. Química e estudante da LEC	Aposentado	UFRRJ	Sindicato dos Trabalhadores Rurais (STR-RJ)	5 de agosto de 2013
Algemiro Carai Mirim	50 anos	Estudante da LEC	Professor do 1º segmento do ensino fundamental	UFRRJ	Movimento dos Professores Indígenas do Brasil	5 de agosto de 2013
Nilton César	25 anos	Estudante da LEC	—	UFRRJ	Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra (MST)	18 de julho de 2013
Maria Aparecida dos Santos	51 anos	Estudante da LEC	—	UFRRJ	Rede de Educação Cidadã (Recid)	24 de julho de 2013
Daniel Custódio	47 anos	Estudante da LEC	Agricultor	UFRRJ	Federação dos Trabalhadores na Agricultura (Fetag)	24 de julho de 2013
Débora Lemos	23 anos	Estudante da LEC	—	UFRRJ	Associação de moradores do Assentamento Cambucais	29 de julho de 2013
Fabiana Ramos	28 anos	Estudante da LEC	—	UFRRJ	Movimento Quilombola	22 de julho de 2013
Angélica Pinheiro	31 anos	Estudante da LEC	—	UFRRJ	Associação de Remanescentes de Quilombo	22 de julho de 2013
Marcella Medeiros	32 anos	Estudante da LEC	—	UFRRJ	Fetag	16 de julho de 2013
Mírcia Damaceno	36 anos	Estudante da LEC	Técnica em agropecuária	UFRRJ	Fetag	29 de julho de 2013
Maria Betânia Coelho	31 anos	Estudante da LEC	Agricultora	UFRRJ	Comissão Pastoral da Terra (CPT)	29 de julho de 2013
Sidnei Ramos	31 anos	Estudante da LEC	Professor do 1º segmento do ensino fundamental	UFRRJ	MST	23 de julho de 2013
Sônia Martins	50 anos	Estudante da LEC	Professora do 1º segmento do ensino fundamental	UFRRJ	CPT	22 de julho de 2013
Marília Campos	50 anos (aprox.)	Doutorada	Professora e Coordenadora pedagógica da LEC	UFRRJ	—	31 de julho de 2013
Roberta Lobo	39 anos	Doutorada	Professora e Coordenadora geral da LEC	UFRRJ	—	2 de setembro de 2013
Cristina Tavares	50 anos (aprox.)	Licenciada	Coordenadora do setor de educação do campo da SEMED-NI	Secretaria Municipal de Educação de Nova Iguaçu	—	22 de agosto de 2013
Patrícia Soares	35 anos (aprox.)	Licenciada	Professora lotada no setor de educação do campo da SEMED-NI	Secretaria Municipal de Educação de Nova Iguaçu	—	22 de agosto de 2013
Tatiana Carvalho	30 anos (aprox.)	Licenciada	Coordenadora do Núcleo Municipal de Tecnologia da SEMED-NI	Secretaria Municipal de Educação de Nova Iguaçu	—	22 de agosto de 2013
Eugeni Wienen	35 anos (aprox.)	Licenciada	Funcionária do Núcleo Municipal de Tecnologia da SEMED-NI	Secretaria Municipal de Educação de Nova Iguaçu	—	22 de agosto de 2013
Rodrigo Barbosa	30 anos (aprox.)	Pós-graduado	Professor e diretor escolar	Escola Municipal Barão de Guandu, Nova Iguaçu	—	22 de agosto de 2013

⁵ Dados relativos à data das entrevistas.

Capítulo 1

A globalização como um processo multidimensional e pluriconsequente

Embora não haja consenso entre os historiadores quanto aos limites entre a Época Medieval e a Época Moderna, já que há quem defenda, como Jacques Le Goff, a ideia de uma longa Idade Média, que terminaria apenas com a Revolução Industrial, existe um conjunto de características que, uma vez combinadas, diferenciam a Época Moderna da sua predecessora. O aumento do número de cidades, a intensificação das trocas comerciais, o fim do sistema feudal, o surgimento do trabalho assalariado, a secularização da vida e da sociedade, o fortalecimento do poder real, o Renascimento, a Reforma e a Revolução Científica são algumas das marcas da nova era (SOUZA, 2005). Cabe afirmar, entretanto, que

Idade Média e Época Moderna só são definíveis com relação uma à outra, já que, historicamente, foram os homens do Renascimento que começaram a qualificar os seus antecessores imediatos para, simultaneamente, serem capazes de se distinguir: como bem viu Erwin Panofsky, uma das características marcantes do Renascimento é a autoconsciência, que para Eugenio Garin se manifestou sobretudo entre os humanistas (SOUZA, 2005: 240).

Jürgen Habermas, em *O discurso filosófico da modernidade* (1990), explica a modernidade à luz de pensadores como Max Weber — para quem ela está intrinsecamente associada àquilo que definiu como racionalismo ocidental — e Hegel, que via os tempos modernos como uma época de acentuação da subjetividade humana. Para Weber, o processamento do racionalismo resultou no enfraquecimento das percepções religiosas sobre o mundo, dando origem a uma cultura profana. Atrelada a essa racionalização, está também o desenvolvimento das sociedades modernas, as quais assentaram no desenvolvimento de um sistema económico capitalista, na burocratização do Estado e na debilitação da tradição (HABERMAS, 1990: 13-14). Para Hegel, o princípio da modernidade está na subjetividade, na medida em que há a valorização da “liberdade e da reflexão”, do “individualismo”, do “direito à crítica” e da “autonomia do agir”, para os quais a reforma protestante, o iluminismo e a Revolução Francesa foram acontecimentos de extrema importância (HABERMAS, 1990: 27-28). Segundo Habermas, a subjetividade “explica simultaneamente a superioridade do mundo moderno e a sua vulnerabilidade à crise, a qual se revela no facto de o mundo ser um mundo do progresso e de ser ao mesmo tempo o mundo do espírito alienado de si próprio” (HABERMAS, 1990: 27).

Na perspectiva iluminista, subjaz a crença de que a civilização sempre caminha no sentido da evolução, da perfeição e da felicidade, enquanto o passado é visto como um estágio de inferioridade. Esta ideia de processo evolutivo, envolve concepções como “a superação da desigualdade entre as nações”, “os progressos da igualdade no seio de um mesmo povo” e “o aperfeiçoamento real do homem”, essenciais para obtenção de “paz e felicidade”. Em resumo, o processo evolutivo iluminista considerava que “[a]o futuro há de sempre corresponder, por vontade própria e impulso dos mais esclarecidos, uma aproximação cada vez maior de todos à igualdade de liberdade, de riqueza e de instrução” (PINTO, 1996: 22).

São estes ideais que regem, na generalidade, a Revolução Francesa, e se encontram explícitos no seu lema *liberté, égalité, fraternité*, mesmo que posteriormente não se tenham cumprido.

E. Durkheim e G. H. Mead consideram que os mundos da vida racionalizados estavam marcados antes por uma relação, tornada reflexiva, com tradições que haviam perdido a sua espontaneidade natural, pela universalização de normas de ação e uma generalização de valores que desvinculam o agir comunicacional de contextos estritamente delimitados e lhe abrem amplos campos de opção, e finalmente por modelos de socialização orientados para uma formação de identidades-do-eu abstratas que forcem o adolescente a uma individualização. É este, a traços largos, o quadro da modernidade traçados pelos clássicos da teoria da sociedade (HABERMAS, 1990: 14).

Contudo, a modernidade não rumou em direção à igualdade de riqueza, liberdade e instrução. As desigualdades sociais diversificaram-se, mas mantiveram-se, entre o centro e a periferia, entre o Norte e o Sul e dentro de cada país. O aumento da interconexão entre os povos e os Estados, que deu origem à globalização, teve como consequência primordial a expansão de “conhecimentos” e de “bens” mas não promoveu o fim das desigualdades e dos acessos desiguais a bens e conhecimentos.

A modernidade em questão

A “modernidade” é localizada como espaço/tempo da Europa desde o século XVI e, de acordo com Anthony Giddens, em *As consequências da modernidade* (2005), foi marcada por uma série de descontinuidades que diferenciam este período do anterior. A primeira diferença estaria ligada ao “ritmo da mudança”, cada vez mais rápido relativamente às sociedades anteriores; a segunda seria o “alcance da mudança”, graças à progressiva interligação entre diferentes zonas do planeta; e, por fim, a “natureza das instituições modernas”, que dariam origem ao Estado-nação, à conversão em mercadoria dos produtos e do trabalho assalariado e, por fim, ao urbanismo (GIDDENS, 2005: 3-5).

Num sentido mais geral, a modernidade, segundo os ideais do Iluminismo, é um fenómeno que prevê a emancipação da razão, em detrimento da coação exercida pela religião e seus dogmas, e cujos atributos são o progresso fundamentado na ciência e na técnica e a universalização da “educação, ocupação, literacia, renda e riqueza” (ROBERTSON, 1992: 11). Algumas teorias sociológicas dão-nos conta de outras interpretações da modernidade, de certa forma incompletas, uma vez que são embasadas em determinismos e formuladas a partir de uma única dinâmica. É o que se verifica nos autores marxistas, para os quais “o capitalismo é a principal força transformadora que modela o mundo moderno”, ou, então, nos discursos de Durkheim, para quem a mutabilidade da vida moderna resulta do industrialismo, definido pelo “impulso estimulante de uma divisão do trabalho complexa [e] de uma produção dirigida para as necessidades humanas através da exploração industrial da natureza” (GIDDENS, 2005: 8).

Giddens contesta essas interpretações sobre a modernidade, pois, na sua ótica, a modernidade é, antes de mais, um fenómeno multidimensional e, portanto, torna-se necessário romper com tais interpretações. O seu dinamismo é resultado, principalmente, de três fatores: “a separação do tempo e do espaço”, “o desenvolvimento de mecanismos de descontextualização” e “a apropriação reflexiva do conhecimento” (GIDDENS, 2005: 37). A separação espacio-temporal é fruto da “uniformização da mediação do tempo pelo relógio mecânico” e da “standardização dos calendários” a nível mundial e das interconexões de diferentes regiões (GIDDENS, 2005: 12). Ainda segundo o autor,

[o] “esvaziamento do tempo” é, em grande medida, a pré-condição para o “esvaziamento do espaço”, tendo, por isso, uma prioridade causal sobre este. (...) O advento da modernidade arrancou crescentemente o espaço ao lugar dado promover relações entre “outros” ausentes, fisicamente distantes de qualquer situação de interação face a face. Nas condições da modernidade, o lugar torna-se cada vez mais *fantasmagórico*: quer isto dizer que o local é completamente penetrado e modelado por influências sociais muito distantes. O que estrutura o local não é apenas aquilo que está presente no cenário; a “forma visível” do local oculta as relações distanciadas que determinam a sua natureza (GIDDENS, 2005: 13).

O segundo aspeto, o da descontextualização, está intrinsecamente associado à crescente interdependência das regiões, uma vez que as relações sociais, outrora confinadas ao local, passam também a estabelecer-se em contextos distintos e distanciados uns dos outros. Por fim, a reflexividade, cuja limitação, nos tempos pré-modernos, se devia à tradição e aos seus símbolos, na modernidade passa a fazer parte da reprodução do próprio sistema, conciliando pensamento e ação e substituindo a tradição pela razão. Nas palavras de Giddens, “a reflexividade da vida social moderna consiste no facto de as práticas sociais serem constantemente examinadas e reformadas à luz da informação adquirida sobre essas mesmas

práticas, alterando assim constitutivamente o seu caráter” (GIDDENS, 2005: 27). Assim que oportuno, voltaremos ao tema da reflexividade.

Uma outra marca da modernidade e das suas instituições é, sem dúvida, o capitalismo, “um sistema de produção de mercadorias, centrado na relação entre a propriedade privada do capital e o trabalho assalariado destituído de propriedade” (GIDDENS, 2005: 39), sendo a sua base o industrialismo. Segundo Giddens, as sociedades capitalistas distinguem-se das demais devido às características institucionais, por um conjunto de fatores, que vão além dos já mencionados. As sociedades capitalistas, por conta da sua “natureza fortemente competitiva e expansionista”, exigem que “a inovação tecnológica” seja contínua. Em segundo lugar, não só a economia assume o comando da sociedade, como também “as relações económicas têm uma influência considerável sobre outras instituições”, principalmente as políticas. Em terceiro, “a separação entre o Estado e a economia” ocasionou a “propriedade privada dos meios de produção”, o que, por sua vez, retirou ao Estado a autonomia no controlo dos rumos da economia (GIDDENS, 2005: 40).

A conjugação desses fatores confere à modernidade uma certa especificidade, na medida em que o capitalismo provoca a separação entre o político, o económico e o financeiro, com a prevalência deste último, restando ao Estado, cada vez mais, a função de regulador. Tal não quer dizer, entretanto, que os Estados-nação não tenham exercido um papel significativo na expansão das instituições modernas. Ao contrário, eles foram fundamentais no impulso da modernidade, principalmente no período das grandes navegações, para o qual a concentração do poder administrativo permitiu-lhes reunir as condições e os recursos necessários a nível económico e social para tamanho empreendimento. O caso de Portugal, pioneiro na expansão marítima, ilustra bem essa situação. O apoio a D. João I por parte da nobreza e dos comerciantes possibilitou-lhe a concentração dos poderes político e militar, permitindo assim a paz e a estabilidade internas, que por sua vez estimularam a acumulação de riquezas e recursos, essenciais para o impulso das navegações.

Com o avançar dos tempos, o Estado viu-se cada vez mais comprometido com o crescimento económico e com a necessidade de acumular capital para se financiar, mas sem poder esquecer a política social com o propósito de favorecer a igualdade entre a sociedade. Porém, segundo Fernando Cabral Pinto, em *A formação humana no projeto da modernidade* (1996), ele tem “duas direções programáticas que não se compatibilizam, que não suscitam consenso, e que, por isso mesmo, geram os problemas de legitimação que perturbam a ordem política do capitalismo avançado” (PINTO, 1996: 303). Discutiremos esta questão mais adiante.

Essencialmente, o projeto sociocultural da modernidade destaca-se por ser um projeto muito valioso e promissor, que, de acordo com Boaventura de Sousa Santos, está assente em dois pilares, o da regulação e o da emancipação. O primeiro é constituído pelos princípios de Estado, mercado e comunidade; e o segundo, pelas racionalidades “estético-expressiva da arte e da literatura”, “moral-prática da ética e do direito” e “cognitivo-instrumental da ciência e da técnica”. Estas racionalidades correspondem e articulam-se, respetivamente, com o princípio de comunidade, por nela estar implícito o sentido de identidade e comunhão; o de Estado, por estar em suas mãos a definição e o cumprimento da ética, assim como monopólio do direito; e o de mercado, por condensarem as ideias de individualidade e concorrência. De facto, “pela sua complexidade interna, pela riqueza e diversidade das ideias novas que comporta e pela maneira como procura a articulação entre elas, o projeto da modernidade é um projeto ambicioso e revolucionário” (SANTOS, 1996: 71).

Na perspetiva iluminista, acreditava-se que o projeto da modernidade seria o passo para a descoberta das estruturas do mundo social e natural através da razão e da ciência. Acreditava-se ainda que isso

iria produzir tecnologicamente conhecimento útil com o qual domesticar-se-ia a natureza, mas iria também conduzir a uma tecnologia social paralela projetada para melhorar a vida social (...). Junto com o desenvolvimento da ciência e da tecnologia, a expansão do capitalismo industrial, a administração estatal, e o desenvolvimento dos direitos dos cidadãos eram vistos como evidências convincentes da superioridade fundamental e da aplicabilidade universal do projeto da modernidade⁶ (FEATHERSTONE, 1995: 72).

Segundo Featherstone, uma vez que o projeto da modernidade, apesar de ser potencialmente universal, havia sido desenvolvido e aplicado, primeiramente, pelas nações ocidentais, estas seriam consideradas superiores face ao resto do mundo.

Embora o projeto da modernidade começasse a ser delineado a partir do século XVI, foi apenas com a emergência do capitalismo que ele começou a consolidar-se. No entanto, cabe também dizer, como se verá em seguida, que a consolidação da modernidade tal como os iluministas desejavam não foi plena, já que uma parte considerável dos seus ideais continua por cumprir-se. Sobre o capitalismo, entretanto, se o primeiro período, que corresponde ao século XIX, é denominado de capitalismo liberal, e o segundo, que vai até cerca de 1960, de capitalismo organizado, o momento atual é apelidado de forma *sui generis* por Boaventura de Sousa Santos de “capitalismo desorganizado” (SANTOS, 1996: 71). Para Sousa Santos, enquanto, no primeiro período, devido ao “excesso de promessas”, “o projeto da modernidade era demasiado ambicioso e internamente contraditório”, no segundo, “algumas das

⁶ Todas as citações de Featherstone (1995) foram traduzidas livremente pela autora.

promessas” foram “cumpridas em excesso” como forma de compensar as deficiências do projeto, enquanto no terceiro período se revela o fracasso do projeto da modernidade:

O terceiro período, que estamos a viver, representa a consciência de que esse déficit, que é de facto irreparável, é maior do que se julgou anteriormente, e de tal modo não faz sentido continuar à espera que o projeto da modernidade se cumpra no que até agora não se cumpriu. O projeto da modernidade cumpriu algumas das suas promessas e até as cumpriu em excesso, e por isso mesmo inviabilizou o cumprimento de todas as restantes. Estas últimas, na medida em que a sua legitimidade ideológica permanece, ou até se fortalece, têm de ser repensadas e, mais do que isso, têm de ser reinventadas, o que só será possível no âmbito de um outro paradigma, cujos sinais de emergência começam a acumular-se (SANTOS, 1996: 72).

A denominação de capitalismo desorganizado tem, segundo Boaventura de Sousa Santos, relação com a dicotomia estabelecida entre os campos da regulação e da emancipação. De facto, como foi referido anteriormente, assiste-se a um fortalecimento do princípio de mercado, a ponto de se sobrepor e dominar os princípios de Estado e de comunidade. As consequências mais dramáticas deste cenário são a perda de poder de regulação das vidas política, económica e social por parte do Estado, em favor do capital, principalmente financeiro, fenómeno designado genericamente por neoliberalismo. Nesse sentido, percebe-se que o projeto da modernidade, em virtude da superioridade dos valores neoliberais, assentes na maximização do lucro, vive um estado de crise, devido à perversidade do atual sistema: agravamento da injustiça social, causada pela concentração de riqueza e, conseqüentemente, pela exclusão; destruição ecológica e decréscimo da sustentabilidade ambiental. Paralelamente, as ações políticas não condizem com os ideais de autonomia e subjetividade; o aumento de conhecimento por parte dos cidadãos não se traduz em participação política; e o individualismo impede que as pessoas pensem e ajam comunitária e globalmente (SANTOS, 1996: 82).

Apesar de datado e situado e tendo em vista que na base do seu desenvolvimento estão o Estado-nação e o capitalismo – instituições de origem ocidental –, o projeto da modernidade desde o início pretendeu ser globalizante. Porém, os seus valores acabaram por ser corrompidos pelo sistema capitalista, já que, em vez de promover uma universalização da igualdade entre as sociedades, principalmente no tocante ao conhecimento e à justiça, produziu antes um conjunto de discrepâncias sociais, cuja reversibilidade não parece estar à vista. Por esse motivo, pouco ou nada restou do projeto da modernidade no conceito de globalização. Segundo Zigmunt Bauman, a globalização nada tem a ver com a ideia modernista de universalização, mas antes significa a “nova e desconfortável percepção das coisas fugindo do controlo”, a que o autor compara à “nova desordem mundial” de Jowitt. O termo globalização, para Bauman, “refere-se primordialmente aos *efeitos* globais,

notoriamente não pretendidos e imprevistos, e não às *iniciativas e empreendimentos globais*” (BAUMAN, 1999: 67).

As implicações da globalização: quando a globalização não é igual para todos

Giddens define globalização como sendo “a intensificação das relações sociais de escala mundial, relações que ligam localidades distantes de tal maneira que as ocorrências locais são moldadas por acontecimentos que se dão a muitos quilômetros de distância, e vice-versa” (GIDDENS, 2005: 45). No entanto, as transformações que a globalização gera não ocorrem no sentido da uniformidade, mas antes provocam um desequilíbrio económico e social, principalmente entre o centro, cada vez mais rico e abastecido, e a periferia, caracterizada pela falta de meios de subsistência. Nas palavras de George Soros, “a globalização (...) tem uma estrutura assimétrica: favorece os Estados Unidos e outros países desenvolvidos no centro do sistema financeiro e penaliza as economias menos desenvolvidas que estão na periferia” (SOROS, 2009: 156). A crise de 2008, cujas consequências ainda são sentidas, reflete – e chega até mesmo a inverter – este cenário de desequilíbrio económico. Voltaremos oportunamente a esta discussão.

Ainda segundo Giddens, a globalização dá-se a partir de quatro dimensões, sendo elas os Estados-nação, a economia capitalista mundial, a ordem militar mundial e a divisão internacional do trabalho. Embora a globalização aconteça mais efetivamente no campo económico, e não no campo político, os Estados-nação assumem um papel primordial na regulação da atividade económica ao proporcionarem um ambiente convidativo para a atuação das empresas capitalistas, quer nos países onde estão sediadas, quer naqueles onde vão atuar, e ao permitirem que essas empresas influenciem as decisões políticas. Cabe, entretanto, afirmar que, enquanto as corporações multinacionais são favorecidas com reduções ou isenções fiscais, as pequenas e médias empresas nacionais, apesar de fornecerem a maior parte dos postos de trabalho, são obrigadas a suportar o ónus dos benefícios concedidos aos estrangeiros, com a sobrecarga de impostos. As empresas multinacionais apenas não conseguem superar os Estados-nação no controlo dos meios de violência e no que toca à territorialidade, uma vez que não são organizações militares nem tão-pouco são dotadas de poder político-legal para governar determinado território. No entanto, ainda que muitos países considerados de Terceiro Mundo estejam bem equipados militarmente, a ponto de possuírem armamento nuclear, a força política de um Estado-nação no âmbito global não é medida somente pelo poderio militar e sim pelo seu nível de riqueza, o qual, por sua vez,

depende da sua produção industrial.

A divisão internacional do trabalho assume, tal como as demais dimensões, um papel importante na globalização, pois esta é também condicionada pelo desenvolvimento industrial. Como afirma Giddens, “a indústria moderna baseia-se intrinsecamente em divisões de trabalho não só ao nível das tarefas profissionais, mas também da especialização regional em termos do tipo de indústria, das qualificações e da produção de matérias-primas” (GIDDENS, 2005: 53). A partir da Segunda Grande Guerra, verifica-se um alargamento da interdependência global no que toca à divisão do trabalho, tendo em vista a reordenação mundial de produção, que permitiu que regiões de países desenvolvidos fossem desindustrializadas e que países até então subdesenvolvidos emergissem industrialmente. Ao mesmo tempo, nações em desenvolvimento que não se industrializaram, mas que no entanto almejavam acompanhar o ritmo de modernização das nações mais desenvolvidas, tiveram de recorrer às importações e acabaram por se endividar significativamente, comprometendo a própria expansão económica. Entretanto, o desenvolvimento do industrialismo foi também fundamental no processo de globalização devido ao aperfeiçoamento das tecnologias de comunicação, pois possibilitou o encurtamento das distâncias e a rápida circulação de informação, que, conseqüentemente, aumentaram a sensação de proximidade.

Numa perspetiva diferente da de Anthony Giddens, Boaventura de Sousa Santos sugere que “a globalização é uma fase posterior à internacionalização e à multinacionalização porque, ao contrário destas, anuncia o fim do sistema nacional enquanto núcleo central das atividades e estratégias humanas organizadas” (SANTOS, 2001: 32). É um fenómeno multilateral no qual o económico, o social, o político, o cultural, o religioso e o jurídico estão interligados de forma complexa, fazendo com que qualquer explicação por um único viés seja inadequada. Ademais,

a globalização das últimas três décadas, em vez de se encaixar no padrão moderno ocidental de globalização – globalização como homogeneização e uniformização – (...) parece combinar a universalização e a eliminação das fronteiras nacionais, por um lado, o particularismo, a diversidade local, a identidade étnica e o regresso ao comunitarismo, por outro. Além disso, interage de modo muito diversificado com outras transformações no sistema mundial que lhe são concomitantes, tais como o aumento dramático das desigualdades entre países ricos e países pobres e, no interior de cada país, entre ricos e pobres, a sobrepopulação, a catástrofe ambiental, os conflitos étnicos, a migração internacional massiva, a emergência de novos Estados e a falência ou implosão de outros, a proliferação de guerras civis (...) (SANTOS, 2001: 32).

Boaventura de Sousa Santos aponta duas falácias que desconstroem o pensamento de que a globalização conduz à uniformização do mundo. A primeira delas seria a falácia do determinismo, isto é, a de que ela acontece de forma espontânea e automática, sem qualquer

reversibilidade, e a segunda, o desaparecimento do Sul, na medida em que o Sul aproximaria-se dos níveis económicos e sociais do Norte. Segundo Sousa Santos, a razão pela qual estas ideias são falsas está na transformação da globalização num “campo de contestação social e política”, uma vez que traz consigo “a miséria, a marginalização e a exclusão da grande maioria da população mundial, enquanto a retórica do progresso e da abundância se torna em realidade apenas para um clube cada vez mais pequeno de privilegiados” (SANTOS, 2001: 59). Além dessas falácias, Sousa Santos também apresenta três momentos que contradizem a globalização como fenómeno uniformizante. Em primeiro lugar, paralelamente à globalização, verifica-se a existência de processos de localização, através da emergência de identidades locais, regionais e nacionais. A segunda contradição reside no papel do Estado face à globalização, na medida em que, enquanto uns acreditam estar com fim decretado, outros defendem a sua centralidade no processo de institucionalização da globalização. Por fim, a terceira contradição está no facto de uns a verem como a força e a vitória do capitalismo, e de outros como uma oportunidade para proporcionar a solidariedade transnacional e a luta contra o sistema económico vigente. Percebe-se, portanto, que a globalização está longe de ser “um fenómeno linear e inequívoco” (SANTOS, 2001: 56).

De facto, contrariamente à homogeneização e à uniformização, a globalização tem tido um peso significativo no recrudescimento das desigualdades sociais. Segundo o relatório do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento de 2010, 25% do número total de países têm um desenvolvimento humano baixo (PNUD, 2010: 153-154). Outro dado relevante do relatório, tendo em vista a importância das telecomunicações atualmente, é o facto de menos de dez em cada 100 habitantes de 41 países terem acesso à rede mundial de computadores – o que põe em causa o *cliché* da sociedade da informação, tema a ser abordado no próximo capítulo. Isto já para não mencionar a questão da concentração de riqueza, definitivamente o principal fator para a manutenção das desigualdades sociais: em 1997, 86% do produto bruto mundial estavam nas mãos de 20% da população mundial, enquanto aos 20% mais pobres equivalia apenas 1% (SANTOS, 2001: 39-40).

É também no campo cultural que a globalização se verifica e, sendo assim, cabe definir qual a sua natureza e considerar quais são suas implicações. Partindo do princípio que a construção de uma cultura global é parte integrante do projeto da modernidade, é válido afirmar que, *a priori*, suas características são ocidentais, podendo-se até mesmo dizer que são mais norteamericanas, principalmente após a ascensão dos Estados Unidos a potência mundial e a consequente difusão do *american way of life*. Mike Featherstone, na sua obra *Undoing culture: globalization, postmodernism and identity* (1995), particulariza essa questão através

do *hamburger* que “não só é consumido fisicamente como uma substância material, mas é consumido culturalmente como uma imagem e ícone de um particular estilo de vida” (FEATHERSTONE, 1995: 8). Para as populações da periferia, o consumo de elementos originários da cultura norteamericana, como Coca-Cola, filmes de Hollywood, música rock, entre outros, “oferece a possibilidade de benefícios psicológicos de identificação com o poder” (FEATHERSTONE, 1995: 8). Por esse motivo,

o estilo de vida americano com o seu individualismo e crença confiante no progresso, tão manifestado nos personagens dos filmes de Hollywood (...), era visto como uma força homogeneizante corrosiva, como uma ameaça à integridade de todas as particularidades. A noção de que todas as particularidades, culturas locais, perderiam o seu lugar em relação à força do imperialismo cultural americano implicou que todas as particularidades estavam juntas numa hierarquia simbólica (FEATHERSTONE, 1995: 87).

No entanto, é notório que, a nível cultural, a globalização atua em duplo sentido, pois ao mesmo tempo que promove a universalização do paradigma ocidental, verifica-se a valorização da diversidade cultural, dos particularismos. É dessa forma que o global e o local se reproduzem no seio dos processos de globalização. Como “o conjunto de trocas desiguais pelo qual um determinado artefacto, condição, entidade ou identidade local estende a sua influência para além das fronteiras nacionais e, ao fazê-lo, desenvolve a capacidade de designar como local outro artefacto, condição, entidade ou identidade rival” (SANTOS, 2001: 69). A globalização traz algumas implicações: uma é o facto de não existir uma globalização pura, já que o que é globalizado são determinados localismos; e a outra, a ideia de globalização pressupor localização, pois, enquanto localismos são globalizados, outros continuam resignados à sua condição.

As consequências da globalização, entretanto, não se limitam a isso. Ainda segundo Featherstone, uma das características desse processo está na criação de zonas em várias cidades quer de países desenvolvidos, quer de países em desenvolvimento, totalmente baseadas na cultura ocidental. Os principais motivos para esse acontecimento são a “desregulação dos mercados e a circulação de capital” que produzem “a homogeneização nos produtores, elaborando práticas e culturas organizacionais. Ademais, há algumas convergências no estilo de vida, hábitos e comportamentos desses vários tipos de profissionais (...) [e] similaridades nos quarteirões das cidades onde eles vivem e trabalham” (FEATHERSTONE, 1995: 115). Essas pessoas e locais, estes apelidados pelo autor de *idades mundiais*, estão munidos com dispositivos tecnológicos de informação e comunicação de última – ou penúltima – geração e conetados com as demais cidades mundiais, comprimindo, assim, o espaço e o tempo. Pode-se com isto dizer que é devido a essas realidades que se criou a ideia de que a cultura ocidental é

inerentemente superior e que, mais cedo ou mais tarde, o resto do mundo sucumbiria ao seu poderio.

Há, entretanto, uma série de factos que transformam essa afirmação numa mera utopia. Em primeiro lugar, dada a facilidade e o aumento de mobilidade das populações, a própria condição de importantes centros económicos dessas cidades mundiais provocou um fluxo de pessoas mais carentes na tentativa de conseguirem emprego e dinheiro e, conseqüentemente, melhorar a sua qualidade de vida, embora, muitas vezes, tenha sido em vão. Face a isso,

encontramos justapostos o rico e o pobre, os profissionais da nova classe média e os sem-abrigo, e uma variedade de outras identificações étnicas, de classe e tradicionais, quando pessoas do centro e da periferia estão juntas em frente uma a outra dentro do mesmo espaço (FEATHERSTONE, 1995: 118).

De um modo geral, as pessoas já não estão mais fixas à sua localidade natal. A mobilidade, independentemente do seu objetivo, é uma realidade do mundo contemporâneo, que regista a cada dia um aumento do número de circulação de pessoas. Este fenómeno faz com que “o outro’ não é mais algo para ser procurado em locais exóticos nas distantes partes do mundo (...); os outros trabalham e vivem connosco nas áreas metropolitanas” (FEATHERSTONE, 1995: 128). A mobilidade é fruto da compressão do espaço e do tempo, graças à evolução dos transportes e das tecnologias da informação e da comunicação; porém, ela também não se reflete de igual forma entre a população mundial, já que a compressão espacio-temporal está também associada a relações de poder que interferem na mobilidade. Reportando o mesmo autor, é possível distinguir três grupos que se posicionam de modo distinto quanto à mobilidade: os capitalistas, que a transformam em seu proveito; os migrantes ou refugiados, para quem a mobilidade é forçada; e, no meio destes, os turistas.

Segundo Boaventura de Sousa Santos, há ainda um quarto grupo, recluso à sua localidade, mas que contribui significativamente para a globalização: por exemplo, os cultivadores da coca da Bolívia e os sambistas das comunidades carentes do Rio de Janeiro. Enquanto os primeiros “contribuem decisivamente para uma cultura mundial da droga, mas eles próprios permanecem «localizados» nas suas aldeias e montanhas como sempre estiveram”, os segundos “permanecem prisioneiros da vida urbana marginal, enquanto as suas canções e as suas danças, sobretudo o samba, constituem hoje parte de uma cultura musical globalizada” (SANTOS, 2001: 70). A verdade é que, de modo perceptível ou imperceptível, todos estão em movimento mesmo que fisicamente imóveis. Como afirma Bauman, “[a]lguns de nós tornam-se plena e verdadeiramente 'globais'; alguns se fixam na sua 'localidade' (...) Ser local num mundo globalizado é sinal de privação e degradação social” (BAUMAN, 1999:

8).

A par da mobilidade – e imobilidade –, a compressão espácio-temporal tem no seu íntimo um problema causado fundamentalmente pelas distintas condições iniciais das diferentes regiões, por enquanto longe de estar resolvido: o distanciamento entre o Norte e o Sul, entre países centrais e países periféricos, cujos principais vetores são “a explosão demográfica, a globalização da economia e a degradação ambiental” (SANTOS, 1996: 247). A explosão demográfica é considerada um problema no distanciamento entre o Norte e o Sul, uma vez que ela se tem dado esmagadoramente nos países periféricos, e as previsões apontam para a manutenção dessa tendência, sendo que parte considerável dessa população vive e viverá em megacidades, sem as condições básicas e serviços, que garantam o mínimo de qualidade de vida, tais como saneamento, saúde, emprego, segurança etc. O problema agrava-se quando provoca um desequilíbrio entre a população e os recursos naturais e sociais, sendo que quanto maior esse desfasamento mais crítica será a situação. Paralelamente, enquanto no Sul ocorre a explosão demográfica, no Norte verifica-se o decréscimo das taxas de natalidade e o envelhecimento da população. Sem dúvida,

estas disparidades entre o Norte e o Sul tornam ainda mais questionável a universalização do modelo de desenvolvimento capitalista. Este modelo parece de facto confrontar-se com uma situação dilemática: por um lado, ele pretende-se hoje, sobretudo depois do colapso do regime comunista, universalmente válido; por outro lado, é cada vez mais claro que ele não pode ser aplicado universalmente ou, o que é ainda mais dilemático, quanto mais universal for a sua aplicação, maior desigualdade criará entre os poucos que ganham com isso e os muitos que perdem, isto é, entre o Norte e o Sul (SANTOS, 1996: 249).

É devido às injustiças provocadas pelo sistema capitalista que a globalização da economia é tida como um vetor na disparidade entre o Norte e o Sul. Segundo Sousa Santos, há certas características na globalização da economia que corroboram para esse cenário. A primeira é o deslocamento da produção e a consequente consolidação da Ásia como produtor mundial, graças ao investimento nas áreas de investigação e desenvolvimento na região. A segunda, que já foi destacada anteriormente, é a primazia das empresas multinacionais, para a qual a desregulação e as tecnologias da informação e comunicação foram essenciais. Por último, são as novas tecnologias aplicadas à agricultura e à indústria, que inferem no aumento de produção nos países desenvolvidos. Vale destacar o caso da agricultura, pois as inovações tecnológicas, em especial a biotecnologia, contribuem concomitantemente para a sobreprodução do Norte e a subprodução no Sul, tendo em vista que estas novas tecnologias são patenteadas pelas empresas e a sua utilização exige o pagamento de *royalties*, algo que está fora do alcance da maioria dos países do hemisfério sul. Certamente, no cômputo geral,

a esmagadora maioria [dos países do Sul] perdeu, e uma parte dela atingiu uma

situação de colapso que se manifesta de múltiplas formas: na perda da pouca soberania efetiva dos Estados periféricos, que ficaram mais e mais sujeitos aos programas de ajustamento estrutural do Banco Mundial e do FMI; na conturbação interna, na violência urbana, nos motins dos esfomeados, na má nutrição; e finalmente na degradação do ambiente que, se não foi originada pela dívida externa, foi quase sempre agravada pela necessidade de aumentar as exportações de modo a fazer frente face aos encargos da dívida (SANTOS, 1996: 253).

A degradação ambiental configura-se, portanto, como o terceiro vetor do distanciamento entre o Norte e o Sul, na medida em que as necessidades de produção e exportação de alimentos por parte deste último, atreladas à falta de técnicas eficientes de gestão dos solos, têm ocasionado a desertificação e a devastação das florestas. Para agravamento do quadro, o Norte não se demonstra muito favorável à diminuição drástica das suas práticas poluidoras, pois isso impactará a produção industrial e o produto interno bruto das nações desenvolvidas. O protocolo de Quioto é uma prova desse fraco comprometimento, uma vez que previa que os países que o assinaram apenas reduzissem em 5,2%, relativamente aos valores de 1990, as emissões de gases de efeito de estufa até 2012. Aqui é oportuno destacar o posicionamento dos Estados Unidos da América, maior poluidor mundial, que não ratificou o protocolo alegando o impacto negativo que a redução traria à economia do país.

A crise de 2008 e a reviravolta no cenário mundial

Se, até ao início do século XXI, a globalização da economia tinha dividido o mundo em binómios – Norte (rico) e Sul (pobre); países desenvolvidos e países subdesenvolvidos ou em desenvolvimento; nações favorecidas e nações desfavorecidas; centro e periferia –, a crise económica deflagrada em 2008 não só afetou significativamente esse quadro, como também revelou a fragilidade do Ocidente. Embora a economia mundial tenha enfrentado várias crises ao longo do século passado, essas em nada se comparam com a mais recente. Segundo George Soros, em seu livro *O novo paradigma dos mercados financeiros* (2009), enquanto “as crises periódicas faziam parte de um processo de expansão-contração; a crise atual é o culminar de um supercrescimento que já dura há mais de vinte e cinco anos” (SOROS, 2009: 7). Gonçalo Marcelo ainda vai mais além sobre as suas consequências:

A verdade é que os tempos que vivemos parecem ser de exceção. Não que a humanidade nunca tenha vivido crises – parecemos, pelo contrário, nunca ter vivido sem elas – nem que esta tenha de ser muito diferente das outras. O que importa assinalar, pelo menos se considerarmos que a crise é um sinal de rutura em relação a qualquer ordem anteriormente estabelecida que se desenvolveu de forma mais ou menos estável durante um determinado período de tempo, é que: 1) algo de decisivo está a mudar, embora não se saiba bem em que sentido; 2) o vento da mudança assinala as contradições da situação anterior, negando-a e

abrindo espaço para algo de diferente; 3) a situação é tão mais grave quanto piores forem as suas consequências (MARCELO in RENAUD & MARCELO, 2011: 18).

Em traços gerais, a crise de 2008 teve origem com a explosão da bolha especulativa que se havia criado no mercado imobiliário dos Estados Unidos, atingindo negativamente a Wall Street, o centro da bolsa de valores norte-americana. O facto não teria sido tão danoso se o mercado imobiliário desse país não fosse tão importante para a economia e o sistema financeiro mundiais, já que títulos hipotecários foram distribuídos pelo mundo inteiro, em especial pela Europa. Imediatamente, o impacto do acontecimento não se limitou às fronteiras daquela nação; ao contrário, alastrou-se pelos quatro cantos do planeta, com maior incidência sobre as nações europeias, “coloc[ando] todo o sistema à beira de um colapso” (SOROS, 2009: 141).

A contaminação à escala mundial de uma crise financeira localizada espacialmente – nos EUA – e num determinado setor – o mercado imobiliário – deve-se, segundo Saskia Sassen, à “digitalização”⁷ dos mercados financeiros (SASSEN, 2013). A digitalização dos mercados financeiros permitiu a criação de um “mercado eletrónico supranacional”, no qual qualquer investidor, seja ele nacional ou estrangeiro, pode investir. A emergência de instituições financeiras supranacionais obrigou os Estados a legislarem em favor da desregulação dos próprios mercados, de modo a facilitar a circulação do capital internacional e a atrair investidores estrangeiros. Em contrapartida, esta desregulação ocasionou a perda de autonomia e autoridade dos Estados no controlo das suas economias, tornando-os mais suscetíveis não só a pressões externas, como “os mercados”, mas também a adversidades externas, como as crises imobiliárias internacionais. Como indica Sassen, “o aumento maciço nos valores transacionados conferiu às finanças uma capacidade de poder sobre os governos nacionais” (SASSEN, 2013).

De acordo com George Soros, outro dos grandes fatores que contribuíram para o atual quadro foi a crença na falsa ideia de que “os mercados financeiros tendem para o equilíbrio” e, conseqüentemente, o facto de “o sistema financeiro internacional ter sido desenvolvido com base nesse mesmo paradigma” (SOROS, 2009: 7). No modelo em vigor, os mercados “financeiros nunca refletem a realidade (...) pelo contrário, distorcem-na”, e essas “distorções podem, ocasionalmente, encontrar formas de afetar os princípios fundamentais que os preços de mercado deverão supostamente refletir” (SOROS, 2009: 7-8). Para o autor, a questão do problema está na ignorância da reflexividade – conceito já abordado anteriormente – por parte dos economistas na formulação de teorias e explicações. Tendo em vista que a economia não

⁷ Todas as citações de Sassen (2013) foram traduzidas livremente pela autora.

é uma ciência natural, na qual os fenômenos podem ser explicados e previstos pelos seus pesquisadores, e sim uma ciência social, onde impera a imprevisibilidade dos acontecimentos, a reflexividade introduz elementos de incerteza e de indeterminação, afetando assim tanto os participantes quanto os próprios cientistas sociais, relativamente ao estabelecimento de leis universalmente válidas para o comportamento humano (SOROS, 2009: 72-73).

Aqui, talvez seja interessante fazer referência ao conceito “sociedade aberta”, criado por Karl Popper e citado por George Soros. A “sociedade aberta” aparece como alternativa às sociedades reprimidas pelas ideologias fascistas. Nela, ao contrário destas, a verdade não seria imposta, uma vez que é inatingível, e as instituições promoveriam a paz e permitiriam o convívio pacífico entre as pessoas, independentemente das suas ideias, opiniões, crenças e valores. Para Soros, entretanto, este conceito, por mais ideal que pareça, tem a sua aplicabilidade dificultada devido a um detalhe: “o discurso político não é necessariamente destinado à procura da verdade”:

A atitude pós-moderna para com a realidade é muito mais perigosa. Apesar de ter ganho vantagem em relação ao Iluminismo ao descobrir que a realidade pode ser manipulada, o Pós-Modernismo não reconhece a procura da verdade como um requisito. Consequentemente, isto permite que a realidade seja manipulada sem quaisquer obstáculos. Porque é que isso é tão perigoso? Porque, na ausência de um bom entendimento, os resultados da manipulação são suscetíveis de serem radicalmente diferentes das expectativas dos manipuladores (SOROS, 2009: 82-83).

Como exemplo de manipulação política, Soros relembra George W. Bush, durante a época em que foi presidente dos Estados Unidos, que recorreu a falsidades, entre elas a existência de armas químicas no Iraque, para declarar a “Guerra Contra o Terrorismo” e invadir aquele país.

Percebe-se, assim, que a busca pelo poder sobrepõe-se, frequentemente, à busca pela verdade, e que a honestidade nem sempre é um pressuposto e um princípio inquestionável para o exercício da atividade política. A manipulação da verdade pelo poder público, por seus representantes ou por poderosos influentes nos setores político, económico e social pode incorrer à perda do controlo sobre os efeitos dessa manipulação, tendo em vista que a compreensão sobre a realidade não é plena nem perfeita, e sim suscetível a equívocos. Nesse sentido, Soros propõe uma alteração à definição de “sociedade aberta”: “além dos atributos familiares de uma democracia liberal – eleições livres, liberdades individuais, divisão de poderes, o Estado de direito, etc., também implica um eleitorado que insiste em certos padrões de honestidade e sinceridade” (SOROS, 2009: 91).

Do mesmo modo que a Guerra Contra o Terrorismo foi um falso pretexto para invadir o Iraque, a crise financeira de 2008 foi também resultado de falsas e equivocadas

interpretações, e encobrimentos generalizados, acerca do funcionamento dos mercados financeiros. Apesar de as crises periódicas serem seguidas por reformas regulatórias, a errônea ideia de que os mercados tendem para o equilíbrio fez com que, durante os anos pós-guerra, eles fossem gradualmente desregulados no sentido de lhes dar maior liberdade. A liberalização impulsionou a globalização dos mercados e permitiu que o capital circulasse livremente, sem que fosse tributado pelos Estados. Dado o poderio das nações desenvolvidas, em especial dos Estados Unidos, não foi difícil para estes atraírem investimentos e poupanças de outros países, e, uma vez que controlam o sistema financeiro internacional, puderam facilmente impor rígidas regras ao resto mundo, enquanto eles próprios as desobedeciam sempre que o sistema estava em risco.

A desregulação, entretanto, não foi o único fator para a crise financeira nos EUA. O crédito barato que permitiu a democratização do sonho da casa própria; a subida vertiginosa dos preços dos imóveis; os conflitos de interesses entre os atores do cenário económico; a manipulação através de práticas fraudulentas, ilegais e, até mesmo, imorais; as inovações financeiras; a ganância, e muitas outras irregularidades, estão também no cerne do rebentamento desta crise. O resultado da explosão e alastramento da crise pelo mundo, especialmente nos países desenvolvidos, não poderia ser pior: agravamento das desigualdades sociais, desemprego e perda de expectativas com relação do futuro por parte dos jovens, principalmente nos países desenvolvidos (MARCELO in RENAUD & MARCELO, 2011: 23). Porém, estes jogos de poder geram outro questionamento que vão além do funcionamento do mercado: a natureza ética das relações humanas.

Segundo João Cardoso Rosas, é possível elaborar diferentes perspectivas radicalmente opostas sobre a crise. A primeira seria a perspectiva neoliberal, para a qual não existe qualquer falha ética na origem da crise. Nesta concepção, o Estado é mínimo e compete-lhe apenas proteger a propriedade individual; por isso, não lhe cabe a função de regular ou supervisionar os mercados, salvo exceções como evitar monopólios e garantir a concorrência. Sendo assim, não seria correto “falar de 'falhas éticas' por detrás da crise, mas tão só de crises naturais de mercado e que o próprio mercado se encarrega de corrigir” (ROSAS in RENAUD & MARCELO, 2011: 165-166). A segunda perspectiva seria a igualitária, que tem como objetivo promover a justiça social e diminuir as desigualdades económicas e sociais. Aqui, o Estado intervém e regula os mercados no sentido de proporcionar uma distribuição mais igualitária dos rendimentos e riquezas, e considerar-se-ia “a desregulação dos mercados financeiros e a falta de policiamento das condutas dos seus agentes, individuais ou coletivos, (...) uma falha ética” (ROSAS in RENAUD & MARCELO, 2011: 167). Nesse sentido, uma vez que a visão

igualitária é a mais justa para todos, cabe concluir que a atual crise é certamente resultado da falta de ética dos agentes económicos.

A Europa, como já foi referido, também não escapou aos impactos da crise financeira de 2008. O modelo social europeu, considerado por muito tempo o orgulho da Europa ocidental, já não é o que era e tem enfrentado uma série de obstáculos para se manter, pois “depende fundamentalmente da prosperidade económica e da redistribuição” (GIDDENS, 2007: 18). De acordo com Anthony Giddens, em *A Europa na era global* (2007), o modelo social europeu, que instituiu o Estado-providência, não mais garante a mesma estabilidade e segurança que garantia décadas atrás, devido a uma série de fatores: o envelhecimento da população, a baixa taxa de natalidade, a mudança tecnológica, que reduziu significativamente a necessidade de mão de obra nas indústrias, e a própria globalização económica, que levou à transferência das fábricas para os países em desenvolvimento, onde a mão de obra é mais barata (GIDDENS, 2007: 23-24).

É certo que não faltaram debates, compromissos e acordos assinados pelos membros da União Europeia, na tentativa de regenerar a sua economia. Um deles foi a Agenda de Lisboa, de março de 2000, que estabelecia uma série de objetivos estratégicos para a década que se seguia, de forma a tornar a sua economia mais dinâmica e competitiva, sustentável, com mais empregos e coesão social. Entretanto, o ano de 2010 já passou e as medidas utilizadas para alcançar as metas revelaram-se ineficazes, não só devido à crise norte-americana que afetou o continente europeu, mas também devido ao facto de uma parte considerável dos membros da Europa dos 25 apresentarem défices orçamentais acima do desejável, o que comprometeu o investimento desses países nas questões abordadas pela Agenda de Lisboa (GIDDENS, 2007: 33-34). Ao contrário do inicialmente esperado com o acordo, a desigualdade económica geral entre as nações da União Europeia não para de aumentar. Na perspetiva de Anthony Giddens, a Agenda de Lisboa falha, porque “se centra quase inteiramente nos mercados e na eficácia do mercado, sem uma ênfase concomitante na reforma do estado” (GIDDENS, 2007: 135).

Giddens considera, portanto, que, para uma mudança de rumo, o primeiro passo necessário seria a reformulação do conceito de Estado-providência clássico, hoje obsoleto. Para o autor, o papel do Estado não deve ser apenas o de “providenciar”, mas antes o de “assumir um papel regulador mais abrangente” e “ajudar a criar uma esfera pública eficaz e bens públicos úteis”. O Estado-providência não pode mais ser somente um “sistema de segurança ou de gestão de riscos”, que atua no sentido de atacar a “necessidade”, a “doença”, a “ignorância”, a “sordidez” e a “ociosidade”. Em contrapartida, Giddens sugere que cada

elemento seja substituído por outro de conotação positiva: “autonomia”, “saúde”, “educação contínua”, “prosperidade” e “iniciativa”, respetivamente. Na sua ótica, essa mudança atenderia mais e melhor às exigências da sociedade pós-industrial, “caraterizada por níveis de individualismo mais elevados e por uma maior diversidade de estilos de vida do que dantes” (GIDDENS, 2007: 125-126). Enquanto essa revisão não acontecer, dificilmente a União Europeia conseguirá reverter o quadro de gradativa perda de força política e económica, e as desigualdades socioeconómicas internas tenderão a aumentar.

Globalização, desigualdade e pobreza

Antes de discorrer sobre as possíveis formas que poderiam amenizar o impacto de desigualdade da globalização, é oportuno num primeiro momento fazer uma reflexão sobre o conceito de pobreza. Existem pelo menos três níveis de pobreza: a absoluta, onde apenas as necessidades básicas são satisfeitas; a relativa, na qual a falta de recursos impede uma participação mais efetiva na sociedade; e a subjetiva, que estaria no limite entre o pobre e o não-pobre (GOMES in RENAUD & MARCELO, 2011: 211). Existem ainda aqueles grupos que nem tão-pouco as necessidades básicas conseguem satisfazer, que seriam os miseráveis, mas, neste momento, não são o objetivo deste trabalho. De acordo com Pedro Farinha Gomes, há a necessidade de alargar o conceito de pobreza e, concomitantemente elevar o patamar de referência. Na sua ótica, “deve ser considerado pobre todo aquele que for obrigado a gastar todo o tempo de vida em trabalho alienado, alienado no sentido clássico, marxista, do termo” (GOMES in RENAUD & MARCELO, 2011: 211), e que, por conseguinte, tem limitada quer a sua atuação na sociedade, quer a liberdade para o desenvolvimento pessoal, devido à falta de tempo e oportunidades. Como solução para reverter esse quadro, o autor defende

a abolição do trabalho alienado enquanto centro nevrálgico da vida pessoal e social, abolição assente numa valorização e libertação do indivíduo e numa racionalização da economia e do sistema de produção, adaptando-o não só, e finalmente, ao homem, como também às novas realidades ecológicas e sociais. (...) Esta abolição proporcionaria também uma cisão entre trabalho e identidade pessoal, e eliminaria os potenciais estigmas que advêm dessa associação (GOMES in RENAUD & MARCELO, 2011: 211).

Este alargamento do conceito de pobreza seria um passo para a promoção da justiça social, na medida em que contribuiria para o aumento não só do número de políticas, mas também da própria abrangência das mesmas às populações mais carenciadas. Contudo, as medidas para a promoção da justiça social não se restringem apenas à questão da relação

trabalho/tempo livre. O acesso a um sistema de educação centrado no desenvolvimento pessoal e das capacidades cognitivas, desde o ensino básico, é também primordial para o estabelecimento de uma sociedade mais igualitária, na qual todos, independentemente da condição financeira, usufruem de iguais oportunidades. A sorte do indivíduo não pode ser condicionada pelo local do seu nascimento, mas antes decorrente das próprias escolhas.

Outro ponto que merece revisão, e que de certa forma já ficou implícito anteriormente, é a própria condição das nações face à globalização. A globalização continuará a produzir efeitos nocivos e catastróficos, enquanto houver critérios diferenciados para determinadas nações no cenário comercial mundial. Enquanto os países desenvolvidos requerem abertura total dos mercados internos dos países em desenvolvimento ao livre comércio, estes têm dificultada a entrada dos seus produtos, maioritariamente agrícolas, nos países desenvolvidos devido às altas tarifas alfandegárias e à política de subsídios dos governos destas nações aos seus produtores (BARCELOS in RENAUD & MARCELO, 2001: 301). Possivelmente, a eliminação destas medidas protecionistas amenizariam a desigualdade na balança comercial e económica entre o Norte e o Sul e, por conseguinte, favoreceriam a implementação de uma sociedade global baseada em princípios mais igualitários.

A globalização, como ficou claro nas páginas anteriores, apresenta-se, portanto, como uma ameaça, pois a sua política atua no sentido de romper com o conceito de estado social. Os discursos económicos vão sempre de encontro à política de assistência social, no sentido de dismantelar o aparelho e os deveres do Estado para com os seus cidadãos, para que a “utopia anarco-mercadológica do Estado mínimo” se concretize (BECK, 1999: 16). Em virtude das interferências dos atores transnacionais, os Estados-nação têm afetadas a sua soberania, identidade, redes de comunicação, poder e as suas decisões políticas.

Ulrich Beck destaca oito pontos que podem justificar a irreversibilidade da globalização: (1) a “ampliação geográfica e crescente interação do comércio internacional, a conexão global dos mercados financeiros e o crescimento do poder das companhias transnacionais”; (2) “a ininterrupta revolução dos meios tecnológicos de informação e comunicação”; (3) “a *exigência*, universalmente imposta, por direitos humanos – ou seja, o princípio (do discurso) democrático”; (4) “as correntes icónicas da indústria cultural global”; (5) “à política mundial pós-internacional e policêntrica – em poder e número – fazem par aos governos uma quantidade cada vez maior de atores transnacionais (companhias, organizações não-governamentais, uniões nacionais)”; (6) “a questão da pobreza mundial”; (7) “a destruição ambiental mundial”; e, por fim, (8) os “conflitos transculturais localizados” (BECK, 1999: 30-31). É devido a estes fatores que, segundo Beck, à noção de

globalidade está implicado o facto de que qualquer evento no planeta (descobertas, invenções, catástrofes ecológicas etc.) não mais pode ser tido como um fenómeno delimitado em nível espacial, e sim levando em consideração as ações humanas à volta do eixo que contrapõem, simultaneamente, a globalidade e a localidade. À globalidade está também intrínseca a ideia do “Estado *não-mundial*”, isto é, a da “sociedade mundial *sem Estado mundial e sem governo mundial*” (BECK, 1999: 203). Daí, estar-se a viver a fase do capitalismo desorganizado, por não haver uma entidade soberana que o regule.

Há ainda quem devolva à globalização uma conotação mais negativa, ao considerá-la “uma fábrica de perversidades” (SANTOS, 2000: 10). De facto, essa perceção não deixa de ser verdadeira na medida em que, nos últimos anos, tem-se assistido aos aumentos da pobreza, da fome, do desemprego, do custo médio de vida, da corrupção e outros males, não apenas nos países mais pobres, mas também nas nações mais ricas, como a própria crise financeira de 2008 veio a demonstrar. Um outro aspeto que corrobora a noção de perversidade é o progresso da ciência e da técnica, que os iluministas viam como condição essencial para a universalização dos ideais da modernidade: educação, conhecimento, riqueza, cidadania etc. Se não é possível negar o aumento de todos estes dados, assistiu-se, em contrapartida, à apropriação da ciência e da técnica pelo mercado, no sentido de atender aos seus interesses, em vez de à humanidade como um todo. Por esses e outros motivos, Milton Santos, em sua obra *Por uma outra globalização* (2000), considera que a globalização nada mais é do que uma fábula, já que

[f]ala-se, por exemplo, em aldeia global para fazer crer que a difusão instantânea de notícias realmente informa as pessoas. A partir desse mito e do encurtamento das distâncias – para aqueles que realmente podem viajar – também se difunde a noção de tempo e espaço contraídos. É como se o mundo se houvesse tornado, para todos, ao alcance da mão. Um mercado avassalador dito global é apresentado como capaz de homogeneizar o planeta quando, na verdade, as diferenças locais são aprofundadas. Há uma busca de uniformidade, ao serviço dos atores hegemónicos, mas o mundo se torna menos unido, tornando mais distante o sonho de uma cidadania verdadeiramente universal. Enquanto isso, o culto ao consumo é estimulado (SANTOS, 2000: 9).

A crítica de Milton Santos estende-se aos governos nacionais, que têm atuado mais como facilitadores do processo de globalização dos mercados, do que provedores do bem-estar social dos seus cidadãos e contribuintes. Como o autor indica,

[f]ala-se, igualmente, com insistência, na morte do Estado, mas o que estamos vendo é seu fortalecimento para atender aos reclamos da finança e de outros grandes interesses internacionais, em detrimento dos cuidados com as populações cuja vida se torna mais difícil (SANTOS, 2000: 9).

Embora a globalização se configure como um processo irreversível, existe um conjunto de mecanismos que, uma vez empregue, poderia minimizar as dramáticas

consequências deste processo. Em primeiro lugar, a promoção de uma “cooperação internacional” entre os Estados-nação de modo a não só proibir a criação de sistemas que possibilitam às empresas transnacionais a redução de pagamentos de impostos, como também a impor restrições a essas corporações. Em segundo, criar um Estado transnacional ou uma “soberania inclusiva” onde a interação entre os Estados nacionais e entre as suas sociedades seria substituída por associações de Estados, no sentido de redefinirem as suas características e autonomia enquanto Estados “glocais”. O conceito de soberania inclusiva está associado à renúncia aos direitos próprios da soberania nacional em favor de uma política de cooperação internacional. Só assim seria possível o crescimento local e transnacional do trabalho, da compreensão, das liberdades, enfim, da democracia. Em terceiro, a redefinição da política educacional, com o aumento dos investimentos em formação e educação, de forma a tornar os cidadãos mais capazes para a resolução de problemas que poderiam vir a enfrentar, e a expansão do ensino voltado para os estudos globais para facilitar a compreensão acerca dos conflitos e impasses quer relativos a questões transculturais e comunicacionais, quer ocasionados pela própria “vida glocal”. Em quarto, imprimir responsabilidade ao mercado, ao obrigar as indústrias a informar os consumidores sobre as condições em que os produtos foram fabricados, e, caso descumpridas as regras estabelecidas, elas teriam seus produtos sobretaxados. Em quinto lugar, a promoção de uma aliança em prol da atividade comunitária, ao dar visibilidade e ao remunerar cidadãos pelos serviços prestados àqueles que, por questões de saúde, educação, incapacidade, necessitam de apoio. A atividade comunitária poderia ser um meio para a revitalização urbana, tornando as cidades mais sustentáveis, porém não como alternativa temporária ao desemprego e sim um atrativo a qualquer pessoa. Por fim, a generalização dos mercados-nicho como substituto à produção em massa e ao emprego integral, oferecendo assim um modelo diferente da racionalização tão impositiva do sistema capitalista (BECK, 1999: 226-268).

Mesmo sendo o processo da globalização irreversível, as suas consequências, por mais dramáticas que se tenham revelado, não o são. Para isso, bastaria apenas que as bases que a fundamentam – os progressos científicos, a compressão espacio-temporal e o conhecimento – não estivessem quase única e exclusivamente em favor dos interesses mercadológicos, e sim da humanidade e da justiça social. Foi nesse intuito que, no ano de 2001, a Organização das Nações Unidas e os signatários estabeleceram os Objetivos de Desenvolvimento do Milênio (ODM), criando assim um compromisso de todos para a resolução dos flagelos mundiais. Na *Declaração do Milênio*, pode-se ler que

o principal desafio que se nos depara hoje é conseguir que a globalização venha

a ser uma força positiva para todos os povos do mundo, uma vez que, se é certo que a globalização oferece grandes possibilidades, atualmente os seus benefícios, assim como os seus custos, são distribuídos de forma muito desigual. Reconhecemos que os países em desenvolvimento e os países com economias em transição enfrentam sérias dificuldades para fazer frente a este problema fundamental. Assim, consideramos que, só através de esforços amplos e sustentados para criar um futuro comum, baseado na nossa condição humana comum, em toda a sua diversidade, pode a globalização ser completamente equitativa e favorecer a inclusão (ONU, 2001: 2).

Para a ONU, tais esforços “devem incluir a adoção de políticas e medidas, a nível mundial, que correspondam às necessidades dos países em desenvolvimento e das economias em transição e que sejam formuladas e aplicadas com a sua participação efetiva” (ONU, 2001: 2).

Segundo dados publicados num outro documento oficial da ONU (PNUD, 2010), cerca de um sexto da população mundial vive em condições extremas de pobreza e sem qualquer acesso aos serviços de nível mais básico, como saneamento, água potável, nutrição adequada, entre outros. Nos países mais pobres, a esperança média de vida muitas vezes não chega à metade da dos países desenvolvidos, e a pobreza aliada à desigualdade frequentemente está na origem dos conflitos violentos internos e das guerras civis. Nesse sentido, a ONU identificou um conjunto de objetivos-chaves, a serem atingidos até 2015, de essencial importância para a inclusão das sociedades marginalizadas e negativamente afetadas pelas condições às quais estão submetidas. Entre eles estão a promoção da paz, segurança e desarmamento, o estímulo ao desenvolvimento económico e social e a erradicação da pobreza, a proteção dos direitos humanos e dos grupos vulneráveis, a implementação da democracia e da boa governação, a proteção do meio ambiente e responder às necessidades especiais do continente africano.

Esse mesmo documento, que faz o ponto da situação após mais de metade do tempo decorrido, realça que, a este ritmo, dificilmente se atingirá as metas estipuladas para 2015. Isso se deve ao facto de que fenómenos como a recessão económica mundial, a magnitude da crise alimentar e as mudanças climáticas têm ameaçado e afectado, diretamente, os esforços para atingir os ODM (PNUD, 2010: 2). Caberá, portanto, uma radical mudança de comportamento dos poderes envolvidos diretamente, para que se efetive uma sociedade mais justa e igualitária.

A(s) identidade(s) num mundo globalizado

Quando se pensa em identidade, é quase sempre associada a um grupo de pessoas de

um determinado espaço geográfico, seja ele local, regional ou nacional. Na atual conjuntura, tendo em vista a crescente interdependência entre mercados e Estados, os fluxos contínuos de pessoas ao redor do mundo e a atuação das tecnologias da informação e comunicação, é possível imaginar um enfraquecimento das identidades específicas em favor de uma, de caráter ocidental, transformada em cultura global. Apesar da quase universalização de certos objetos e práticas, é exagerado – e até mesmo erróneo – acreditar que tal facto implicou no desaparecimento das identidades culturais locais, regionais ou nacionais.

No sentido de dar uma contextualização histórica a esta exposição, torna-se interessante abordar a forma como surgiu o Estado moderno e a ideia de consciência nacional, à luz da obra *Comunidades imaginadas*, de Benedict Anderson (2005). Anderson considera que, na base da formação dos Estados europeus, está o aparecimento e a consolidação das línguas vernaculares. Entretanto, para que isso acontecesse, três fatores foram fundamentais: em primeiro lugar, a mudança das características do latim; em segundo, o reflexo da Reforma protestante; e, por fim, a propagação, mesmo que lenta, dos vernáculos como meio de centralização administrativa pelas monarquias. A par desses elementos, é importante destacar o papel central daquilo que Anderson denomina de “capitalismo de imprensa” na popularização dos vernáculos. Após a saturação das publicações em latim, restritas à classe elitista, as editoras da época apropriaram-se desses idiomas para expandir o mercado livreiro (ANDERSON, 2005: 66-73).

As línguas de imprensa acabaram por se tornar decisivas para o início da formação das consciências nacionais, pois, segundo Anderson, não só “criaram campos unificados de trocas e comunicação situados abaixo do latim e acima dos vernáculos orais”, mas também possibilitaram aos vernáculos “uma nova fixidez, o que a longo prazo contribuiu para a construção da imagem de antiguidade que é tão central na noção subjetiva da nação” (ANDERSON, 2005: 72). Com o passar do tempo, a percepção de que um número significativo de pessoas compartilhava a mesma leitura e, conseqüentemente o mesmo idioma, possibilitou a origem de um sentimento de pertença a uma comunidade maior, que, por sua vez, preparou o terreno para o estabelecimento da nação moderna. Contudo, mesmo sendo esse sentimento real, a noção de comunidade que se formava estava no plano do imaginário, uma vez que, na ótica de Anderson, a nação é imaginada porque os seus integrantes nunca terão a oportunidade de estabelecer contacto com todos. Esta realidade não impede a noção de união, e a comunidade existe — mesmo havendo desigualdades entre os membros e uns sejam explorados por outros — quando se partilham sentimentos e características que permitem aos indivíduos sentirem-se parte do mesmo grupo.

Embora as novas línguas, após a derrocada do império romano, tenham exercido um papel de destaque na criação dos Estados modernos do velho continente, o mesmo já não se pode dizer dos Estados que surgiram nas Américas, colonizadas pelos europeus. Aqui os vernáculos não estiveram em causa, nem as nações se formaram a partir deles, já que a língua falada nas colónias era a mesma das metrópoles. Na América espanhola, os motivos mais frequentemente invocados que estimularam a independência em relação a Madrid foram as políticas despóticas impostas pelo então rei de Espanha, Carlos III, que afastaram as classes dominantes crioulas, e os ideais iluministas. Porém, o próprio facto das Américas compartilharem a mesma língua e a mesma cultura das suas metrópoles contribuiu fortemente para que as novas teorias políticas e económicas que se produziam na Europa, a exemplo do republicanismo, facilmente chegassem até às colónias e instaurassem um clima de revolta (ANDERSON, 2005: 82).

O que fez com que na América espanhola surgissem várias comunidades imaginadas e, portanto, várias nações, apesar da delimitação original das unidades administrativas ter sido feita de forma arbitrária, está no facto de posteriormente terem adquirido uma realidade consistente em virtude de fatores geográficos, políticos e económicos. A própria imensidão, a variação dos solos e climas e, sobretudo, as dificuldades de comunicação foram cruciais para a autonomia das unidades administrativas. Atréadas a esses elementos que estão na base da independência, estão as classes crioulas (filhos de imigrantes espanhóis) também fundamentais para a libertação colonial. Na verdade, segundo John Lynch (in BETHEL, 2004), a tensão entre as colónias e a metrópole começou com a centralização política dos Bourbons em prejuízo das primeiras, através da substituição dos funcionários locais por espanhóis natos, aumento do controlo económico e social e de impostos e redução dos privilégios, facto que desagradou às elites hispanoamericanas. Esse descontentamento pode ser considerado como a primeira manifestação de necessidade de maior autonomia com relação à metrópole. Entretanto, outros acontecimentos contribuíram para o agravamento da antipatia e rivalidade: o próprio estado de guerra da coroa espanhola com a Inglaterra, o bloqueio dos portos da Península Ibérica e da América espanhola pelos britânicos, que provocou uma escassez de alimentos e produtos básicos, e as invasões destes a Buenos Aires. Acresce a estes factos o enfraquecimento e ineficiência dos Bourbons para reverter o caos, o que provocou que as elites crioulas assumissem o comando dos governos locais. Para Lynch, a entrada dos crioulos na política foi essencial para que eles descobrissem a sua força, fazendo emergir “expectativas” sobre autonomia e libertação face à metrópole, bem como “uma consciência mais profunda” sobre a sua verdadeira identidade:

[a]o mesmo tempo em que começavam a recusar a nacionalidade espanhola, os americanos também estavam conscientes das diferenças entre si próprios, pois mesmo no Estado pré-nacional as várias colónias rivalizavam-se entre si nos recursos e nas pretensões (...) Seus habitantes eram antes de tudo mexicanos, venezuelanos, peruanos, chilenos, e encontravam seu lar nacional em seu próprio país, e não na América. Esses países se definiam por sua história, por fronteiras administrativas, por ambiente físico, que os distinguiam não apenas da Espanha, mas também entre si; eram as pátrias de sociedades, cada uma delas única, e de economias, todas elas com interesses diferentes (LYNCH in BETHELL, 2004: 61-62).

Na América portuguesa, o processo de libertação colonial dá-se de forma distinta e, até mesmo, inusitada. De acordo com Leslie Bethell (in BETHELL, 2004), as primeiras críticas à metrópole surgiram ainda no século XVIII, principalmente por causa das restrições ao comércio colonial e à produção agrícola, aos altos tributos e à escassez e elevados preços dos produtos importados. A chegada de D. João VI e sua Corte ao Brasil, em 1808, em virtude das invasões napoleónicas, e a elevação da colónia à categoria de reino, em 1814, geraram um súbito crescimento económico, social e político. Deste modo, a presença da Corte possibilitou a amenização dos espíritos mais exaltados que, à altura, reclamavam por maior autonomia, tendo como fundamento queixas relativas ao aumento da carga fiscal e ao favorecimento político da classe portuguesa no poder. Enquanto isso, a insatisfação dos portugueses na metrópole perante as condições em que se encontravam resultou em revoltas liberais-nacionalistas no Porto e em Lisboa, que reclamavam o regresso de D. João VI a Portugal. Após o seu retorno, as Cortes passaram a exigir o rebaixamento do Brasil à condição de colónia. Sem dúvida, isso provocou a ira dos brasileiros, que ambicionavam um outro estatuto, em virtude do progresso que haviam alcançado, e de terem como regente D. Pedro, herdeiro real. A declaração da independência do Brasil por D. Pedro, tornou-se inadiável. No entanto, mesmo independente, nos anos em que D. Pedro I esteve à frente do Brasil, não se verificaram profundas mudanças na política que vinha sendo praticada anteriormente. Realmente, como afirma Bethell,

podia-se afirmar que a independência brasileira estava incompleta. O imperador Dom Pedro I logo se tornou objeto de desconfiança dos brasileiros, sobretudo quando se recusou a romper os laços com a fação portuguesa no Brasil e, na verdade, com Portugal. Apenas com sua abdicação em favor de seu filho de cinco anos de idade, o futuro Dom Pedro II, em 7 de abril de 1831, é que finalmente se completou o processo pelo qual o Brasil se separou de Portugal (BETHELL in BETHELL, 2004: 229).

Na generalidade, após o estabelecimento do Estado, independentemente da sua origem, o passo seguinte foi definir aquilo que caracterizava a cultura nacional. Os estados americanos definem-se pelas suas culturas híbridas resultantes das viagens marítimas, da exploração dos oceanos, do contacto com outras sociedades até então desconhecidas. A

hibridez acentua-se com o aumento das práticas comerciais, bem como das migrações, muitas vezes forçadas, como a escravatura (APPADURAI, 1996: 44). Em contrapartida, a noção de Estado moderno é impossível sem que este esteja vinculado a uma cultura nacional, e, por isso, torna-se necessário o seu envolvimento na produção de uma cultura que o identifique. Segundo Sousa Santos,

[a]s culturas nacionais, enquanto substâncias, são uma criação do século XIX, o produto histórico de uma tensão entre universalismo e particularismo gerido pelo Estado. O papel do Estado foi difícil: por uma lado, diferenciou a cultura do território nacional relativamente ao exterior; por outro lado, promoveu a homogeneidade cultural no interior do território nacional (SANTOS, 2001a: 26).

Sem dúvida, para que isso acontecesse, uma série de tradições locais desapareceram e foram substituídas por novas práticas. Devido a esse papel contraditório do Estado na formação do projeto de nação e da cultura nacional, é legítimo “reanalisar as culturas das nações questionando as construções oficiais da cultura nacional” (SANTOS, 1996: 130). Em primeiro lugar, uma vez que as culturas não são autocontidas, dificilmente elas ajustam-se às fronteiras do Estado; em segundo, ela não é fechada, logo está sempre sujeita a influências externas; e por fim, não é uma essência dos grupos sociais, pois é autocriada, negociada e um reflexo das trajetórias históricas dessas sociedades. Devido a essas objeções, a relação entre Estados e nações acaba quase sempre por ser conflituosa. De acordo com Arjun Appadurai, isso acontece porque, ao mesmo tempo em que nações buscam Estados – a exemplo do movimento separatista basco no norte da Espanha e sul da França –, os Estados procuram definir e monopolizar a cultura que os definem como nações (APPADURAI, 1996: 58).

A definição de uma cultura nacional perpassa também pela criação de uma identidade que a distinga. No caso das colónias, as identidades são criadas a partir

[d]o produto de jogos de espelhos entre entidades que, por razões contingentes, definem as relações entre si como relações de diferença e atribuem relevância a tais relações. As identidades são sempre relacionais mas raramente recíprocas. A relação de diferenciação é uma relação de desigualdade que se oculta na pretensa incomensurabilidade das diferenças. Quem tem poder para declarar a diferença tem poder para a declarar superior às outras diferenças em que se espelha. A identidade é originariamente um modo de dominação assente num modo de produção de poder que desigmo por diferenciação desigual (SANTOS, 2001a: 46).

Após a conquista da independência, e até mesmo antes e durante esse processo, houve a necessidade de definir uma identidade própria, que simbolizasse simultaneamente a tradição cultural originária e a luta contra o domínio colonial. Durante o período de exploração, verificava-se uma distinção clara entre colonizador e colonizado, na medida em que o primeiro era visto como um opressor, unicamente interessado na preservação dos seus privilégios, e o segundo aparecia como uma criatura reprimida e submissa, sendo a relação

construída com base na discriminação e no racismo (SANTOS, 2001a: 32). Aqui, o discurso colonial encontrava-se assente “no reconhecimento e repúdio das diferenças raciais/culturais/históricas”, sempre com o objetivo de “apresentar o colonizado como uma população de tipos degenerados com base na origem racial de modo a justificar a conquista e estabelecer sistemas de administração e instrução” (BHABHA, 1998: 111). A descrição do colonizado, imediatamente considerado distinto devido à sua cor de pele e à sua cultura, era feita com base em estereótipos preconceituosos que o inferiorizavam e dificultavam a sua projeção social, numa sociedade dominada por brancos europeus. Independentemente do lugar onde estivesse, “sua raça se torna[va] o signo não-erradicável da diferença negativa nos discursos coloniais. Isto porque o estereótipo imped[ia] a circulação e a articulação do significante 'raça' a não ser em sua *fixidez* enquanto racismo” (BHABHA, 1998: 117).

As dificuldades para a delimitação da identidade numa nação pós-colonial não se restringiram aos binários colonizador/colonizado. Nas colónias do novo mundo, a par da conquista, expropriação e genocídio das populações nativas, a instituição do tráfico negreiro levou à diáspora de milhões de africanos, provenientes das mais diversas organizações sociais, culturais, identitárias e linguísticas, para serem escravizados nas Américas. E, como afirma Stuart Hall, “na situação de diáspora, as identidades se tornam múltiplas” (HALL, 2003: 27). Embora a tese de Stuart Hall, intitulada *Da diáspora: identidades e mediações culturais* (2003), seja especificamente dedicada às Caraíbas, ela pode muito bem ser estendida ao restante do continente americano. Segundo o autor,

a identidade é irrevogavelmente uma questão histórica. Nossas sociedades são compostas não de um, mas de muitos povos. Suas origens não são únicas, mas diversas. Aqueles aos quais originalmente a terra pertencia, em geral, pereceram há muito tempo – dizimados pelo trabalho pesado e a doença. (...) Longe de constituir uma continuidade com os nossos passados, nossa relação com a história está marcada pelas ruturas mais aterradoras, violentas e abruptas. Em vez de um pacto de associação civil lentamente desenvolvido, tão central ao discurso liberal da modernidade ocidental, nossa “associação civil” foi inaugurada por um ato de vontade imperial (HALL, 2003: 30).

Na Europa, a delimitação das fronteiras pelos Estados-nação teve como um dos motivos a permissão para o florescimento de uma cultura única, diferenciada, própria da sua “comunidade imaginada”. Nas Américas, as políticas nacionalistas pós-independência também visaram o mesmo objetivo. Num território onde habitam e coabitam grupos culturalmente distintos e em que, muitas vezes, o único elemento que têm em comum é o local onde se encontram, a construção de uma identidade na qual todos, sem exceção, se sintam representados e que, ao mesmo tempo, traduza a luta contra o imperialismo, torna-se uma tarefa difícil. Ademais, é inconsistente afirmar que esses novos movimentos identitários

recusam tudo aquilo que é proveniente da metrópole, se eles próprios aceitam as premissas da modernidade, como o capitalismo, a noção de nacionalismo, a centralização do poder etc., e as fronteiras estabelecidas de forma arbitrária pelo colonizadores (SANTOS, 2001a: 35). Em contrapartida, ao que se assiste, durante o processo de construção da identidade pós-colonial, é ao esvaziamento das noções de colonizador e colonizado, em prol de uma que traduza mais adequadamente o novo indivíduo. Na verdade, este novo ser é um ser híbrido, já que a sua identidade é formada numa zona de fronteira onde tanto a identidade do colonizador quanto a do colonizado encontram ampla permeabilidade.

Ao cotejar Stuart Hall e Homi Bhabha, convém ter em atenção os conceitos de identidade e nação. Para Hall, a identidade é uma questão histórica; para Bhabha, a nação “como forma obscura e ubíqua de viver a localidade da cultura (...) está mais *em torno* da temporalidade do que *sobre* a historicidade”. Bhabha considera a nação

uma forma de vida que é mais complexa que “comunidade”, mais simbólica que “sociedade”, mais conotativa que “país”, menos patriótica que *patrie*, mais retórica que a razão de Estado, mais mitológica que a ideologia, menos homogénea que a hegemonia, menos centrada que o cidadão, mais coletiva que o “sujeito”, mais psíquica do que a civilidade, mais híbrida na articulação de diferenças e identificações culturais do que pode ser representado em qualquer estruturação hierárquica ou binária do antagonismo social (BHABHA, 1998: 199).

Com esta diferenciação, o autor pretende, como ele próprio afirma, realçar a dimensão temporal do povo e da nação como entidades políticas e símbolos da identidade cultural, em desfavorecimento da dimensão histórica que tem prevalecido nos debates acerca da nação como força cultural.

A insistência por partes das comunidades políticas na definição da cultura e da identidade nacionais não deixa de ser contraditória: ao mesmo tempo que objetivam diferenciar-se dos demais Estados-nação, procuram e impõem uma homogeneidade cultural interna, facto que cria um sentimento de receio nos grupos minoritários, já que, como foi referido anteriormente, enquanto privilegiam as práticas e identidades da maioria, aqueles acabam por ter as suas tradições relegadas ao esquecimento e a sua “comunidade imaginada” redefinida. Num outro nível, o mesmo pode ser dito com relação ao processo de globalização. A sua intensificação tem gerado nas minorias um receio de homogeneização cultural e de perda de representatividade no cenário global. De acordo Arjun Appadurai, isso se deve essencialmente à existência de uma série de “dimensões de fluxos culturais” que provocam “disjunturas fundamentais entre economia, cultura e política” e interferem constantemente na construção do sentido de comunidade (APPADURAI, 1996: 50). A essas dimensões o autor chama de *etnopaisagens*, *mediapaisagens*, *tecnopaisagens*, *financiopaisagens* e

ideopaisagens. Aqui, o sufixo *paisagem* está relacionado à fluidez e à irregularidade do capital internacional, porém ela não é “objetivamente dada” e sim fruto das construções desenvolvidas por atores como “Estados-nações, empresas multinacionais, comunidades de diáspora, bem como grupos e movimentos subnacionais”, e grupos de menor dimensão como “aldeias, bairros e famílias”. Para Appadurai, “estas paisagens são portanto o material de construção do que [por extensão de Benedict Anderson] chamar[á] *mundos imaginados*, isto é, os múltiplos universos que são constituídos por imaginações historicamente situadas de pessoas e grupos espalhados pelo globo” (APPADURAI, 1996: 51).

A *etnopaisagem* seria aquela paisagem de pessoas que não estão fixas ao local de origem e circulam pelo mundo e que afetam tanto as políticas interna e externa das nações de forma jamais vista quanto a sua própria imaginação. A *tecnopaisagem* estaria relacionada à fluidez e à velocidade com que a tecnologia se espalha pelo mundo, sem no entanto esquecer a desigualdade com que essa distribuição se dá. Já a *financiopaisagem* teria a ver com a disposição do capital global. Segundo Appadurai, porém,

a questão fulcral é que a relação global entre etnopaisagens, tecnopaisagens e financiopaisagens é profundamente disjuntiva e totalmente imprevisível, porque cada uma dessas paisagens está sujeita aos seus próprios constrangimentos e incentivos (uns políticos, outros informacionais, outros tecnicoambientais) ao mesmo tempo que cada uma delas atua como constrangimento e parâmetro dos movimentos das outras. Assim, mesmo um modelo elementar de economia política global tem que ter em linha de conta as relações profundamente disjuntivas entre movimento humano, fluxo tecnológico e transferências financeiras (APPADURAI, 1996: 53).

Relacionadas a essas paisagens, há ainda as *mediapaisagens* e as *ideopaisagens*, sendo que a primeira teria a ver com a capacidade de produção e disseminação de informação, e a segunda estaria associada às ideologias do Estado e às respectivas contraideologias, ambas baseadas em ideais iluministas como democracia, liberdade, direitos etc. Na perspectiva de Appadurai, é nestas dimensões – etnopaisagem, tecnopaisagem, financiopaisagem, mediapaisagem e ideopaisagem – que ocorrem atualmente os fluxos globais: “povo, maquinaria, dinheiro, imagens e ideias seguem hoje caminhos cada vez mais anisomórficos” e “a mera velocidade, a escala e o volume de cada um desses fluxos são agora tão grandes, que as disjunturas se tornam fulcrais para as políticas da cultura global” (APPADURAI, 1996: 56).

Nesse sentido, e dando continuidade à interpretação de Homi Bhabha sobre a nação moderna e seu povo, o espaço que ela ocupa jamais pode ser considerado “horizontal”, uniforme. Na verdade, as variadas interseções que desestabilizam a sua aparente uniformidade conferem à nação diferentes temporalidades. E é “somente no tempo disjuntivo da

modernidade da nação – como um saber dividido entre a racionalidade política e seu impasse, entre os fragmentos e retalhos de significação cultural e as certezas de uma pedagogia nacionalista – que questões da nação como narração vêm a ser colocadas” (BHABHA, 1998: 202). Mais uma vez, o problema aqui não está na sua singularidade perante as outras nações, mas sim no seu interior, marcado pela heterogeneidade do seu povo, facto consecutivamente ignorado no processo de construção da identidade nacional e de delimitação da cultura nacional.

A homogeneidade imposta pelos Estados-nação abre espaço à contestação das minorias e dá origem a movimentos sociais e identitários, que reclamam pelo seu reconhecimento. De acordo com Bhabha, eles atuam a partir de uma “estratégia suplementar”, não no sentido de “confronta[r] simplesmente o pedagógico ou o poderoso discurso-mestre com um referente contraditório ou de negação”. Em vez disso, “o poder da suplementaridade (...) está (...) na renegociação daqueles tempos, termos e tradições, através dos quais convertemos nossa contemporaneidade incerta e passageira em signos da história” (BHABHA, 1998: 219). E se na Europa esses movimentos estão mais ligados a questões ambientais, de género, defesa do consumidor, inserção social, racismo e xenofobia; na América Latina, o leque é muito mais amplo. Além desses, existem movimentos rurais, indígenas, operários, comunitários, religiosos, de defesa do direitos humanos, dos sem-terra, dos sem-teto, de recuperação e preservação de práticas culturais etc. Estes novos movimentos sociais (NMSs), segundo Boaventura de Sousa Santos, diferenciam-se dos outros mais caraterísticos das nações mais antigas, na medida em que

constituem tanto uma crítica da regulação social capitalista, como uma crítica da emancipação social socialista tal como ela foi definida pelo marxismo. Ao identificar novas formas de opressão que extravasam das relações de produção e nem sequer são específicas delas, como sejam a guerra, a poluição, o machismo, o racismo ou o produtivismo, e ao advogar um novo paradigma social menos assente na riqueza e no bem-estar material do que na cultura e na qualidade de vida, os NMSs denunciam, com uma radicalidade sem precedentes, os excessos de regulação da modernidade (SANTOS, 1996: 223).

Não existe um consenso com relação à natureza destes novos movimentos. Ainda de acordo com Sousa Santos, uns defendem que estes grupos “representam a afirmação da subjetividade perante a cidadania” e que a “emancipação por que lutam não é política mas antes pessoal, social e cultural”. Isso se deve ao facto de que as suas lutas contra a exclusão e opressão não reclamam apenas por concessão de direitos, mas, acima de tudo, “exigem uma reconversão global dos processos de socialização e de inculcação cultural e dos modelos de desenvolvimento, ou exigem transformações concretas imediatas e locais”. Outros encaram esses mesmos grupos como movimentos políticos, uma vez que “as reivindicações globais-

locais acabam por se traduzir numa exigência feita ao estado e nos termos em que o Estado se sinte na contingência política de ter de lhe dar resposta” (SANTOS, 1996: 225). O certo é que, independentemente da sua orientação, seja ela política, cultural, pessoal ou social, os movimentos sociais e identitários denunciam as contradições existentes quer na cultura e na identidade nacionais, quer na noção de povo como um corpo homogéneo e reclamam por visibilidade e representatividade política, social e cultural.

Nesta tese, o nosso foco são os movimentos sociais rurais do Brasil, que incluem os movimentos indígenas, quilombolas, ribeirinhos, também conhecidos como movimentos sociais do campo. Suas reivindicações perpassam por um reconhecimento e uma atenção maiores por parte do poder público, para que este não só elabore políticas voltadas para a melhoria da sua qualidade de vida, mas também garanta os direitos de acesso à terra, à educação, à saúde pública, a infraestrutura etc. Historicamente, as populações rurais do Brasil foram sendo ignoradas pelos sucessivos governos, deixando-as num estado de exclusão social.

É por todos os motivos supracitados que Sousa Santos afirma que as culturas nacionais e o próprio Estado-nação são constantemente confrontados por múltiplas pressões, muitas delas contraditórias, pois se de um lado tem-se a cultura global, simbolizada pelo consumo, *fast food*, meios de comunicação de massa etc., do outro tem-se as culturas locais e regionais, que se mantêm não apenas como um meio de preservação de práticas ancestrais, mas também como formas de resistência ao globalismo (SANTOS, 1996: 127). Definitivamente,

[a] cultura é uma produção. Tem sua matéria-prima, seus recursos, seu "trabalho produtivo". Depende de um conhecimento da tradição enquanto "o mesmo em mutação" e de um conjunto efetivo de genealogias. Mas o que esse "desvio através de seus passados" faz é nos capacitar, através da cultura, a nos produzir a nós mesmos de novo, como novos tipos de sujeitos. Portanto, não é uma questão do que as tradições fazem de nós, mas daquilo que nós fazemos das nossas tradições. Paradoxalmente, nossas identidades culturais, em qualquer forma acabada, estão à nossa frente. Estamos sempre em processo de formação cultural. A cultura não é uma questão de ontologia, de ser, mas de se tornar (HALL, 2003: 44).

A noção de cultura nacional é, portanto, errada, visto o Estado-nação ser multi-identitário por abrigar grupos socioculturais distintos, e a ideia de cultura global também cai por terra uma vez que, a par da universalização de algumas práticas, há movimentos identitários por todo o planeta.

A par do Estado e dos movimentos culturalistas, também os meios de comunicação de massa nacionais são elementos-chaves na promoção do sentimento de pertencimento a um território e de identificação nacional. Tal como na época denominada por Benedict Anderson de capitalismo de imprensa, os meios de comunicação de massa atuais contribuem para a experiência coletiva através do acesso a estes pela população do país. Se o “capitalismo

eletrónico”, em substituição ao capitalismo de imprensa, desempenha um papel primordial na coesão da sociedade nacional, significa afinal que “o Estado-nação moderno não nasce de factos naturais – como língua, sangue, solo e raça –, mas sim de um produto cultural essencial, um produto da imaginação coletiva” (APPADURAI, 1996: 215).

O contributo dos *media* e das TICs para a globalização

Cada vez mais, a comunicação exerce um papel significativo na sociedade contemporânea. Ou, como diria Philippe Breton, somos cada vez mais *homo communicans*, já que vivemos numa sociedade onde a troca de informação é essencial para o seu funcionamento. O autor vai ainda mais longe ao afirmar que, “com a comunicação, já não existe o «ser humano», mas antes os «seres sociais», inteiramente definidos pelas suas capacidades para comunicar socialmente” (BRETON, 1992: 47). Este novo homem, totalmente voltado para o social, surge na metade do século XX, após as duas grandes guerras que aniquilaram uma parte considerável do mundo, e caracteriza-se por estar em contacto com diferentes meios de comunicação através dos quais obtém a informação essencial para a sua vida e a submete a processos de tratamento e análise. Dado o valor da comunicação na estruturação da sociedade, conceitos como “sociedade da comunicação” e “sociedade da informação” foram criados para definir a nova organização social.

A palavra comunicação, de acordo com Dominique Wolton, assume três diferentes sentidos. O primeiro deles está associado à própria experiência antropológica de troca e que, por conseguinte, está na base das culturas e das sociedades. No modelo ocidental de sociedade, a comunicação é o garante da liberdade individual e da igualdade entre os indivíduos, enfim, da própria democracia. Aqui, a comunicação adquire um carácter normativo, já que os objetivos principais são a partilha e a compreensão. Em segundo lugar, a comunicação aparece como o conjunto de técnicas que permite o contacto e o intercâmbio à distância, pelo mundo todo, seja através do som, da imagem ou de dados. Por fim, a comunicação, tendo em vista a abertura das fronteiras para as trocas comerciais, é a base das economias, cada vez mais interdependentes. Neste ponto, ela adquire um carácter mais funcional, pois os alvos são a transmissão e a difusão. Entretanto, independentemente da sua dimensão – normativa, técnica ou funcional –, nos três sentidos a interação é indispensável para o estabelecimento da comunicação (WOLTON, 1999a: 10-12).

O êxito da comunicação na sociedade contemporânea deve-se, com efeito, ao facto de “as técnicas liberta[rem] o homem das condicionantes ancestrais do tempo e do espaço,

permitindo-lhe ver, falar e estabelecer um intercâmbio com todas as partes do planeta, todos os dias, permanentemente” e “porque essas técnicas amplificam a comunicação, necessidade antropológica fundamental e, principalmente, símbolo da modernidade” (WOLTON, 1999a: 24). Segundo Wolton, o forte elo que se estabelece entre a comunicação e a modernidade é resultado dos valores normativos e funcionais intrínsecos à comunicação: na perspectiva normativa, ela não somente está no cerne da cultura ocidental, que privilegia o indivíduo, a liberdade e a livre expressão, como também é o motor da sociedade democrática; na perspectiva funcional, assiste-se ao crescimento exponencial de dispositivos tecnológicos, no sentido de tornar mais eficaz, rápida e rentável a troca de informação e a comunicação. Além disso, o êxito da comunicação deve-se também ao facto de favorecer dois movimentos, mesmo que contraditórios, da sociedade atual: o da liberdade individual, herdado do liberalismo do século XVIII, e o da igualdade, de herança do socialismo do século XIX. Surge assim a sociedade individualista de massas, na qual a comunicação potencializa, simultaneamente, a “massificação”, através dos meios de comunicação tradicionais, e a “individualização”, com os meios eletrônicos (WOLTON, 1999a: 32-33).

Um dos maiores motores da sociedade individualista de massas são os meios de comunicação social, em especial, a televisão – mais precisamente a televisão generalista – por ser “a única atividade partilhada por todas as classes sociais e por todos os grupos etários, fazendo assim o elo entre todos os meios” (WOLTON, 1999a: 91). A televisão generalista – e seguramente o mesmo pode ser dito sobre os demais meios de comunicação de massa, como o rádio e a imprensa – é o meio que está mais adaptado à sociedade individualista de massas pelo facto da sua grelha oferecer um conjunto variado de programas que não só reflete a “heterogeneidade social e cultural”, mas também “obriga cada um de nós a reconhecer a existência do outro”, favorecendo, dessa forma, a coabitação e a integração dos diferentes grupos sociais e culturais, sem hierarquizá-los (WOLTON, 1999a: 95-96). Para Wolton, há razões para que a televisão generalista, especialmente a pública, contribua para a coesão social:

Em primeiro lugar, tem um papel de identificação individual e coletiva. A televisão é, um pouco, tudo o que é necessário saber para ser membro de uma sociedade e de um estado-nação. Aliás, o que fazemos nós quando estamos em viagem? Vemos a televisão. Com efeito, ela é um atalho para ter uma pequena ideia do país onde estamos, precisamente porque é o espelho da sua identidade. (...) É, também, um meio de tocar com o dedo a realidade da mundialização da comunicação, e dos interesses que lhe estão associados. Depois, e isto é particularmente importante nos momentos de fragilidade social, como eles existem atualmente, continua a ser, evidentemente, um instrumento de estabilização cultural (WOLTON, 1999a: 100).

Segundo este autor, a televisão generalista pública é primordial para a manutenção do

Estado-nação, tal como a escola, o serviço de saúde, os órgãos de defesa, na medida em que contribuem para a promoção dos elementos que constituem a identidade nacional.

Se, no plano cronológico, o formato generalista é a primeira fase da televisão, o formato temático é tido como a sua evolução. A televisão temática vai ao encontro da postura individualista da sociedade contemporânea. Ao contrário da televisão generalista, que se dirige à sociedade como um todo, a televisão temática “dá conta da complexidade social”, ao direcionar a sua programação a públicos específicos (WOLTON, 1999a: 99). Por esse motivo, o modelo temático é considerado um progresso na medida em que, dada a crescente individualização social, satisfaz os gostos de cada um; e, tendo em vista que determinado número de indivíduos compartilha determinado tipo de programa, este formato cria nichos, segmentando assim a própria sociedade. Apesar de ser considerado um progresso face ao modelo anterior, a televisão temática apresenta uma série de limitações: ao determinar o seu público, enfraquece o elo social que o formato generalista proporciona; em vez de valorizar a dimensão normativa da comunicação, privilegia apenas a dimensão técnica; e a ideia de que o público é mais ativo no modelo temático, só porque escolhe ao que vai assistir, é falsa, pois, no formato generalista, o espetador também filtra e seleciona as mensagens transmitidas. Neste sentido, a televisão temática não é nem a alternativa à televisão generalista, nem tão-pouco a solução para este último formato; ao contrário, deve antes ser vista como um formato complementar. É nos momentos de maior conturbação social que

os media generalistas reencontram o seu papel de agentes da coesão social, coisa que os media temáticos são incapazes de fazer. Os grandes acontecimentos mediáticos tornaram-se constitutivos do universo simbólico de toda a sociedade. Por outras palavras, a partir do momento em que um acontecimento diz respeito a toda a gente, toda a gente se vira para a televisão generalista, como, antigamente, para a rádio (WOLTON, 1999a: 124).

Embora, para Wolton, os meios de comunicação de massa desempenhem uma função de coesão social, eles não deixam de ser alvo de críticas. A principal delas é o facto de estes *media* estabelecerem uma relação comunicacional um para todos, na qual eles são os únicos emissores da informação, enquanto o público funciona como mero recetor. Um dos seus maiores críticos é Pierre Lévy, ao considerar que “as mensagens difundidas pelo centro realizam uma forma grosseira de unificação cognitiva do coletivo, ao instaurar um contexto comum”, e, uma vez que “este contexto é imposto, transcendente, não resultante das atividades dos participantes, não pode ser negociado transversalmente entre os recetores” (LÉVY, 2001: 108). Visto isso, as novas tecnologias da informação e da comunicação, com destaque para o ciberespaço, são, portanto, a alternativa à comunicação de massas, já que permitem o estabelecimento de uma relação de todos para todos, na qual todo e

qualquer indivíduo pode, independentemente da sua condição socioeconómica, ser emissor e recetor de informação. O ciberespaço, como ambiente que permite a troca de informação e a comunicação, apresenta uma arquitetura interessante e inédita até então, na medida em que

oferece instrumentos de construção cooperativa de um contexto comum a numerosos grupos geograficamente dispersos (...) Já não se trata apenas de uma difusão ou de um transporte de mensagens, mas de uma interação no seio de uma situação que cada um contribui para modificar ou estabilizar, de uma negociação das significações, de um processo de reconhecimento mútuo dos indivíduos e dos grupos *via* atividade da comunicação. O ponto fulcral é que a objetivação parcial do mundo virtual de significações está entregue à partilha e à reinterpretção dos participantes em dispositivos de “comunicação todos-todos”. Esta objetivação dinâmica de um contexto coletivo é um operador de inteligência coletiva, uma espécie de laço vivo com memória, ou de consciência comum (LÉVY, 2001: 108-109).

O ciberespaço nada mais é que um ambiente virtual, que só pode ser acedido através de um computador, ou outro dispositivo tecnológico como telefone móvel, *tablet* etc., desde que conetado à grande rede. Segundo Lévy, o virtual, contrariamente ao senso comum, não é o avesso do real, mas antes “um modo de estar fecundo e potente, que fomenta os processos de criação, abre possibilidades e sentidos na vulgaridade da presença física imediata” (LÉVY, 2001: 12). Por suas características, o ciberespaço consegue derrubar as barreiras do tempo e do espaço, não no sentido de ser possível estar fisicamente em qualquer local do mundo em simultâneo, mas sim porque proporciona a unidade temporal sem que o espaço seja um condicionante. A transformação de dados, textos, imagens e sons em linguagem binária pela informática permite ao ciberespaço reunir uma quantidade infinita de conteúdos: e uma vez disponível na rede, disponível para o mundo inteiro. Dessa forma, a grande rede favorece, concomitantemente, quer a memória coletiva — uma vez que tudo, ou quase tudo que aconteceu, acontece ou está para acontecer existe armazenado no ciberespaço — quer a inteligência coletiva, já que qualquer informação pode ser compartilhada, comentada, discutida, debatida, de maneira jamais vista na história da humanidade. A extensão da *web* contribui, assim, para o sentimento de liberdade de expressão e comunicação, mas também, para o sentimento de interdependência. Como afirma Lévy,

dirigimo-nos a passos largos para uma situação em que todos os documentos e todos os sinais produzidos pela nossa espécie farão virtualmente parte de um único metatexto planetário. Este tecido vivo, ou esfera do espírito, materializará a «cultura» ou o «ambiente do sentido» humano e será composto pelo entrecruzamento ativo e a interligação criativa de todas as vozes. O motor desta evolução em direção à liberdade e à interligação é uma aspiração à potência que se transforma, cada vez mais conscientemente, em corrida à inteligência coletiva (LÉVY, 2002: 30-31).

O potencial do ciberespaço – e, definitivamente, a transformação social que ele promove – está no facto de ser uma janela aberta para o mundo, “que permite a

omnivisão” (LÉVY, 2002: 37) e onde toda e qualquer informação, seja dos governos, dos meios de comunicação, das empresas, das organizações, de utilidade pública, pessoal, coletiva, comunitária etc., está presente, gratuitamente ou a baixo custo. Sem dúvida, uma das vantagens inerentes a esta realidade é o facto de que a busca por informações e conhecimento não está mais limitada à região ou ao país de residência, e sim à distância de alguns cliques.

O ciberespaço fascina também por ampliar o conceito de comunidade. Hoje, uma comunidade não necessariamente é constituída por um grupo de pessoas que partilha o mesmo espaço geográfico, tradição cultural e/ou religião. Graças à grande rede, são numerosas as comunidades, constituídas por indivíduos de várias partes do mundo que compartilham os seus interesses no ciberespaço, constituindo comunidades virtuais. Para Lévy, “o desenvolvimento das comunidades virtuais é provavelmente um dos eventos mais importantes destes últimos anos, visto que fez emergir uma forma nova de «socialização»” (LÉVY, 2002: 67).

É por todas as suas características positivas que Pierre Lévy considera que o ciberespaço tende a ser o âmago de “um projeto de civilização centrado nos coletivos inteligentes”, visto que permite a

recriação do laço social pelas trocas do saber; reconhecimento, escuta e valorização das singularidades; democracia mais direta, mais participativa; enriquecimento das vidas individuais; invenção de novas formas de cooperação aberta para resolver os terríveis problemas que a humanidade tem de afrontar; regulamento das infraestruturas de *software* e de cultura da inteligência coletiva (LÉVY, 2001: 112).

Esta nova realidade contribui, igualmente, para uma nova moldagem da cultura, em especial por dois motivos: num primeiro momento, por ser uma rede global, onde qualquer informação é acessível a partir de qualquer ponto e por permitir a comunicação entre dois ou mais indivíduos independentemente do lugar em que estiverem. Num segundo momento, uma vez que toda a cultura é mediada pela comunicação e que a comunicação mediada por computador tem alcance global, gera-se a possibilidade de transformação da cultura pela utilização dos novos meios tecnológicos (CASTELLS, 2005: 432-433). Arjun Appadurai explica esta situação ao realçar que os meios de comunicação eletrónicos “transformam o campo da mediatização de massas porque oferecem à construção de eus imaginados e de mundos imaginados novos recursos e novas disciplinas”. Em seguida refere que a tecnologia,

[s]empre portadora do sentido de distância entre observador e acontecimento, provoca, não obstante, a transformação do discurso quotidiano. Ao mesmo tempo, fornece recursos para toda a espécie de experiências de construção do eu em todo o tipo de sociedades e para todo o tipo de pessoas. (...) Graças à mera multiplicidade de formas que assume (cinema, televisão, computadores e telefones) e à maneira rápida como se move no seio das rotinas da vida quotidiana, a comunicação eletrónica é uma ferramenta para que cada indivíduo

se imagine como um projeto social em curso (APPADURAI, 1996: 14-15).

Sem dúvida, estes fenómenos devem-se à capacidade que o ciberespaço tem em incluir todas as expressões culturais e todo o tipo de discursos, sem estabelecer hierarquias entre eles.

Neste otimismo relativo às potencialidades dos novos meios de comunicação eletrónicos, destaca-se a supervalorização da capacidade da técnica em transformar a sociedade. Segundo Dominique Wolton, existe um certo folclore quando se afirma categoricamente que a rede e o ciberespaço vão gerar uma nova sociedade, e o principal argumento que vem desmentir esta tese é que “a técnica não é o essencial de um sistema de comunicação” (WOLTON, 1999: 15). Na verdade, relativamente à técnica, é necessário levar em consideração duas características: primeiramente, ela não é suficiente para criar comunicação; e, em seguida, a formação cognitiva dos sujeitos é determinante, já que, “se não se possuírem as competências para aprender a apreender, os sistemas de informação e de conhecimento tornar-se-ão muros intransponíveis” (WOLTON, 1999: 122-124).

É por isso que Philippe Breton defende a ideia de que o atual conceito de “sociedade da comunicação” é uma utopia (BRETON, 1992). Isso se deve, por um lado, ao facto de a expressão ser redundante, porque, desde sempre, os indivíduos comunicaram, logo a comunicação é inerente à sociedade. A única diferença, é que hoje existem técnicas para mediar essa comunicação, permitindo que ela se efetue à distância. Por outro lado, há a crença de que as novas técnicas contribuem para uma melhor comunicação e que, por isso, proporcionam a harmonia social, quando, na verdade, tanto os meios de comunicação social quanto a informação a que temos acesso através desses meios são submetidos a jogos de poder e a critérios mercadológicos. A comunicação a nível global, concomitante à integração das economias, segue a mesma lógica da diferenciação entre centro e periferia, pois o ritmo de integração e adaptação às novas tecnologias de informação e comunicação não é igual para todos, sendo que muitos ainda permanecem à margem, excluídos, desse novo cenário comunicacional (MATTELART, 2000: 150 e 162-163).

Esse é o caso das populações alvo desta investigação. Apesar de o Brasil ser um dos países em que, desde a última década, o número de utilizadores da Internet mais tem crescido, as populações que vivem no meio rural brasileiro ainda sofrem com a falta de acesso à rede, são maioritariamente infoexcluídos. Isso leva-nos a conjecturar que a expansão da conexão que se verificou nos últimos dez anos deu-se nos centros urbanos, enquanto as áreas rurais permaneceram excluídas digitalmente, ou por falta de políticas públicas de dispersão da conexão ou por falta de interesse dos operadores de telecomunicações na instalação de

antenas e na oferta do serviço de Internet a preços acessíveis à população rural.

Embora o mundo se tenha transformado numa aldeia global, isso só se verifica na dimensão técnica e não nas dimensões política, social e cultural. Hoje em dia, as distâncias não são mais físicas e sim culturais: o *outro*, outrora distante, coabita o mesmo espaço. Os meios de comunicação de massa são condição essencial para a perpetuidade das democracias, pois eles têm a particularidade de promover o laço social entre os cidadãos, principalmente no âmbito nacional. Quanto aos meios eletrônicos, no caso mais específico, a Internet, há a necessidade de um projeto político e cultural no sentido de preservá-la como um bem democrático e de cunho social, para que ela não fique à mercê das lógicas capitalistas mercado. É certo que não se deve esperar que “a técnica salve o planeta, [contudo] não é menos verdadeira que ela constitui um ponto chave na redefinição do contrato social e das instituições no plano local e em escala global” (MATTELART, 2000: 152).

As consequências da globalização têm, portanto, se revelado, simultaneamente, positivas e negativas. Positivas, porque permitiram, a partir das tecnologias da informação e da comunicação, o acesso à informação, a partilha do conhecimento, uma comunicação mais célere, a interconexão de pessoas e culturas geograficamente distantes e muito mais. Negativas, porque, quando o acesso às TICs não está disponível, origina fossos intransponíveis entre povos e entre regiões. Acreditava-se que as tecnologias da informação e da comunicação amenizariam as desigualdades ao possibilitarem uma conexão mais rápida e mais eficiente entre as localidades do mundo inteiro, mesmo a ponto de contribuírem, por exemplo, para a redução da mortalidade infantil, graças à disponibilidade e ao acesso à informação. Porém, sem os dispositivos necessários e uma literacia mínima que permita o manuseio das tecnologias e o entendimento da mensagem recebida, jamais o potencial das tecnologias da informação e da comunicação virá a materializar-se. A crença que a tecnologia e a ciência contribuiriam, por si só, para superar as diferenças referentes às condições iniciais e às oportunidades não se concretizou no plano do real. Na verdade, enquanto a economia e os meios de maximização de lucro continuarem a ditar os rumos do mundo, em detrimento do social, dificilmente o atual estado crítico de determinadas populações e territórios reverter-se-á a seu favor.

É a partir desta perspectiva que pretendemos entender as causas e as consequências da exclusão digital enfrentadas pelas populações rurais brasileiras, utilizando como amostra as do estado do Rio de Janeiro. O Brasil está entre as dez maiores economias do mundo, mas tal posição não se reflete na qualidade de vida do povo, já que de acordo o índice de

desenvolvimento humano (IDH), o país ocupa o 85^a lugar no *ranking* mundial.⁸

⁸ “Brasil melhora IDH, mas mantém 85^a posição no ranking mundial”, notícia de 14/03/2013. Disponível em: <http://g1.globo.com/brasil/noticia/2013/03/brasil-melhora-idh-mas-mantem-85-posicao-no-ranking-mundial.html> Acesso: 27/11/2013.

Capítulo 2

Sociedade da informação: realidade ou mito?

“[A] noção de sociedade global da informação é o resultado de uma construção geopolítica”, diz-nos Armand Mattelart, na introdução de *História da sociedade da informação* (2002: 11). De facto, embora essa ideia só se tenha tornado mais efetiva a partir dos finais do século XX, uma série de acontecimentos ocorridos nos séculos precedentes foram essenciais para a construção da sociedade da informação. Entre os vários contributos para o início da ideia de comunicação está a padronização de pesos e medidas, a adoção da matemática como língua universal de forma a facilitar o acesso ao conhecimento, a utilização do algoritmo como meio de organizar o pensamento e a invenção da máquina aritmética pelo alemão Gottfried Wilhelm von Leibniz (1646-1716). Segundo Mattelart, a intenção de Leibniz era “descobrir um 'ponto' a partir do qual tudo é organizado”, e que, por sua vez, poderia ser o primeiro passo para a “busca de 'novas bússolas do saber’” (MATTELART, 2002: 16).

Concomitante e posteriormente, outros eventos surgiram, os quais, sem dúvida, foram cruciais para o estabelecimento de uma sociedade de informação global. A imprensa foi, num primeiro momento, a principal responsável por tal fenómeno. A introdução da imprensa gerou a promoção e divulgação de informações sobre acontecimentos de interesse público a um público estendido de pessoas, dos mais variados setores e classes sociais nas línguas vernáculas (questão já abordada primeiro capítulo). Num momento em que as fronteiras avançavam no Novo Mundo, a imprensa transformava-se num meio propício de distribuição do conhecimento. Mas o número de pessoas que podiam ler era limitado, facto que reduzia o alcance deste instrumento de difusão de ideias e conhecimento. Tornava-se, então, necessária a criação de escolas públicas que proporcionassem aos cidadãos as capacidades mínimas para receção e compreensão da informação. Como destaca Paul Levinson, apesar da “explosão do conhecimento” ser mais que motivo para “um aumento da educação pública”, a sua “ascensão (...), especialmente ao nível dos primeiros anos, tinha uma ligação muito mais fundamental com a prensa tipográfica. As pessoas tinham necessidade de ferramentas intelectuais, perícia e meios para receber e processar a informação que fluía da imprensa” (LEVINSON, 1998: 57-58).

O século XIX, conhecido como o século das invenções, foi relevante para a expansão da comunicação (LEVINSON, 1998). Além da fotografia e da fonografia, que permitiram,

respetivamente, a perpetuação da imagem e do som, destacaram-se a telegrafia e a telefonia. O telégrafo revolucionou a comunicação na medida em que permitiu a transmissão instantânea de mensagens, por símbolos – código de Morse –, para qualquer parte do mundo, principalmente depois que cabos submarinos foram instalados (MATTELART, 1998: 18). Quanto à telefonia, esta ainda foi mais longe que o telégrafo pelo facto de permitir a transmissão instantânea a longas distâncias, desta vez não de símbolos ou códigos, mas da fala (LEVINSON, 1998: 88). Contudo, as transformações operadas no século XIX que fundamentaram o estabelecimento de uma sociedade global de informação não se ficaram por aí: não se pode deixar de referir a organização ferroviária, que levou à adoção do meridiano de Greenwich como referencial para o cálculo da hora e do tempo a nível global; e a descoberta da eletricidade, sem a qual a maioria dos avanços tecnológicos, em especial no que tange à comunicação, não teriam acontecido (MATTELART, 1998; LEVINSON, 1998).

O século XX deu continuidade ao progresso das comunicações. Primeiramente apareceu o rádio, um aparelho desenvolvido por Marconi que, através de ondas eletromagnéticas, tornava possível a transmissão de mensagens para um amplo público. As redes de radiocomunicação permitiram a amplificação da voz do orador a longas distâncias, potencial largamente explorado pelos principais estadistas da época, a saber, Churchill, Roosevelt, Hitler e Stalin. Países como União Soviética, Vaticano, Itália, Alemanha, Estados Unidos e Grã-Bretanha fizeram questão de internacionalizar as suas emissões, ao transmitir em vários idiomas, levando assim a sua mensagem a um público ainda maior (LEVINSON, 1998: 117-121; MATTELART, 1998: 64-66). Em seguida, apareceu a televisão que, nas palavras de Levinson, “parecia fazer tudo o que a rádio fazia, mas melhor, ou em maior quantidade” (LEVINSON, 1998: 130). Com efeito, a televisão trouxe a magia da imagem, característica que cedo conquistou os lares e as famílias, em especial as norteamericanas. Por fim, o computador, a informática e os sistemas de comunicação em rede, cujos estudos e desenvolvimentos foram iniciados durante o período da II Guerra Mundial, dando origem ao primeiro computador a válvulas, e, posteriormente, já no período da Guerra Fria, à Arpanet, primeira versão do que hoje conhecemos por Internet, desenvolvida pelo Departamento de Defesa estadunidense.

Embora seja pequeno e muito resumido este relato sobre a evolução dos meios de comunicação, é primordial assinalar que tal evolução não significa que o novo tenha suplantado o(s) anterior(es). Pelo contrário, eles não só se mantiveram, como também foram constantemente se adaptando às novas realidades e potencializando os seus diferenciais. Como bem sinaliza Levinson, “[n]a verdade, os novos meios, desde a prensa tipográfica,

serviram em todos os casos para desenvolver, em última análise, a democratização que engendraram” (LEVINSON, 1998: 85).

O século XIX, com as suas invenções, deu o primeiro e o mais importante passo para o início da sociedade global da informação e da comunicação. O século XX, à exceção da última década, destacou-se pelas tecnologias de informação e comunicação centralizadoras, ou seja, de transmissão de mensagens de um para muitos. Convém ressaltar que a última década deste século marca o início de um novo paradigma comunicacional. De facto, com a miniaturização dos dispositivos e disseminação dos mesmos e das conexões de Internet, verificou-se uma mudança no papel dos utilizadores, até então designados como recetores. As novas tecnologias aprofundaram os ritmos e a velocidade de transmissão de dados, tornando a “informação” um dos princípios reguladores e definidores da sociedade atual.

O mundo da Internet e das novas tecnologias da informação e da comunicação (TICs)

Manuel Castells e Pierre Lévy são dois importantes teóricos que se debruçam sobre papel da Internet e das novas tecnologias da informação e da comunicação (TICs) na sociedade actual. As suas principais obras – *A galáxia da Internet* (CASTELLS, 2004) e *Ciberdemocracia* (LÉVY, 2002) – continuam a constituir marcos importantes para a reflexão desta temática. Ambos têm uma visão positiva em relação aos novos meios, não deixando, contudo, de ter em conta os riscos de exclusão e outras consequências sociais associadas ao uso deste novo dispositivo.

Como se sabe, a Internet nasceu do desenvolvimento de estratégias militares, a rede Arpanet, mas a sua evolução resultou, nas palavras de Castells, de uma “encruzilhada insólita” entre aquele setor, a ciência e uma “cultura libertária”, para a qual tanto as instituições governamentais quanto as grandes universidades dos Estados Unidos foram essenciais (CASTELLS, 2004: 34, 39). Entretanto, foi a *world wide web*, criada em 1990 pelo inglês Tim Berners-Lee, que, ao implementar *softwares* e *browsers* e criar condições para a sua privatização, lhe deu um carácter mundial.

Christine Hine define Internet como uma rede de transmissão de informação, seja texto, áudio ou vídeo, em forma de *bits*, entre computadores que permite a comunicação quer síncronica quer assíncronica, entre indivíduos e/ou instituições, tanto em ambiente privado quanto em ambiente público (HINE, 2000: 2). A particularidade deste meio é o facto de a informação, uma vez disponível e desde que não seja retirada por quem a publicou, estar acessível a todos, a qualquer momento e a partir de qualquer ponto. Além disso, a Internet

permite a comunicação e o compartilhamento de dados e informações de um para muitos e de muitos para muitos, sem que tenha de passar previamente pelo crivo de um editor. Isto faz com que todos os que se encontram conectados à Internet possam ser potenciais produtores e distribuidores de informação. Nas palavras de Lévy,

[a] rede permite a todos tornarem-se jornalistas, de si mesmos, mas, também, de tudo quanto é possível testemunhar com uma câmara digital, um gravador ou um teclado na mão. Os sítios pessoais multiplicam-se, expõem as mais diversas convicções e ideias, pormenorizam ao mundo inteiro, apoiados em fotos, os detalhes mais íntimos e as extravagâncias pessoais mais estranhas da vida de uns e outros (LÉVY, 2002: 52).

De facto, trata-se de uma mudança significativa relativamente aos meios de comunicação de massa, já que o utilizador deixa de estar submetido a uma programação pré-definida pelo veículo, passando para uma posição de domínio que lhe possibilita direccionar o seu olhar para onde quiser e para aquilo que lhe interessa no momento. Uma vez que quase tudo está na rede, desde os veículos de comunicação de massa às revistas científicas mais especializadas, passando pelos mais diversos tipos de informação de fonte independente, o internauta é o principal elemento decisor sobre a informação que irá receber, sem esquecer do facto de que ele também, como foi dito anteriormente, pode ser um produtor de informação. É por este motivo que Lévy afirma que, no que toca à “transparência” e “ao acesso à informação”, “isso é muito mais e muito melhor do que tudo quanto a humanidade conheceu até agora. Não se trata apenas de uma diferença de grau, mas sim de uma mutação na natureza do espaço de comunicação, de um salto da inteligência coletiva” (LÉVY, 2002: 38).

Lévy entende que no âmago dessa “inteligência coletiva” está a liberdade de expressão que a Internet concede aos seus utilizadores para agirem e interagirem e, conjuntamente, construírem o ciberespaço. Com efeito, cada vez mais, à medida que aumenta o número de indivíduos no ciberespaço espalhados por todo o mundo, multiplicam-se as vozes e as interligações que se estabelecem nesse ambiente, “dirigimo-nos a passos largos para uma situação em que todos os documentos e todos os sinais produzidos pela nossa espécie farão virtualmente parte de um único metatexto planetário” (LÉVY, 2002: 30-31). Também a rapidez com que as ideias são concebidas e reproduzidas em publicações no ciberespaço reduz significativamente o tempo entre “o processo de produção e de troca de conhecimentos” (LÉVY, 2002: 24). Sem dúvida que as comunidades virtuais que se criam diariamente no ciberespaço são, a par da liberdade de expressão, um dos principais contributos para o fortalecimento da inteligência coletiva. Formadas a partir de interesses comuns, as comunidades virtuais permitem que se constituam fóruns de discussão, se debatam assuntos, se difundam pontos de vista e se compartilhem ideias com um alcance geográfico

maior que outrora, quando a esfera de ação da maioria das pessoas ficava restrita à sua localidade ou ao próprio círculo de interações sociais.

De acordo com Castells, as comunidades virtuais, pelo menos nos seus primórdios, aproximavam-se dos “movimentos contraculturais” originários da década de 1970, que clamavam pela liberdade e pela rejeição aos padrões socialmente impostos. Contudo, à medida que se foram expandindo e diversificando, perderam essas características. Segundo Castells, não obstante a diversidade, pelo menos dois elementos culturais perpassam todas estas comunidades: “o valor da comunicação horizontal e livre” e a “conetividade autogerida”. Enquanto o primeiro garante o princípio de igualdade e liberdade a todos os participantes, o segundo possibilita a todos os usuários do ciberespaço encontrar ou criar um espaço na rede próprio (CASTELLS, 2004: 74-76). Como realça o autor,

[d]este modo, embora a fonte comunitária da cultura Internet seja muito diversa no seu conteúdo, esta permite que a Internet seja um meio tecnológico para a comunicação horizontal e uma nova manifestação da liberdade de expressão. Além disso, lança as bases para a ligação em rede autogerida como instrumento para a organização social, a ação coletiva e a construção de sentido (CASTELLS, 2004: 76).

Não seria utópico, portanto, sugerir que a liberdade e a inteligência coletiva que o ciberespaço proporciona contribuem para a emancipação humana, já que ele, além de ampliar consideravelmente o poder de comunicação do ser humano, liberta-o das limitações da localidade, permitindo-lhe estar em qualquer lugar. É exatamente devido a esta última potencialidade do ciberespaço – e tendo em vista que é impossível localizá-lo, apesar de não se poder negar a sua existência – que Kevin Robins o considera como algo próximo do “*nowhere-somewhere*” (ROBINS in BELL & KENNEDY, 2000: 77). Realmente, não se pode localizá-lo, muito menos tocá-lo, mas parece ser infinito. Está na dimensão do virtual, mas nem por isso pode se deixar de considerá-lo real. É real e está bem presente no nosso dia a dia; na verdade, é cada vez mais inseparável do ser humano, estabelecendo com ele uma relação simbiótica, onde um se adapta e se transforma às necessidades e capacidades do outro.

Pode-se até mesmo dizer que o ser humano transforma a Internet e a Internet transforma o ser humano. Mesmo sendo um não-lugar, mas que se encontra em toda a parte, o ciberespaço deu origem a um novo espaço público, espaço esse que “prolonga e intensifica a função de interligação do urbano” (LÉVY, 2002: 84). De facto, as TICs são e estão cada vez mais incorporadas à cidade e, como afirma André Lemos, acabam por “modifica[r] tanto a maneira de ocupar e planejar o espaço físico, quanto as formas de articulações sociais e suas relações com os centros de poder” (LEMOS in MIRANDA & SIMÕES, 2005: 356). Ademais, este novo espaço público reconfigura não só a noção de democracia como também a política.

Ao se apresentar como a janela para o mundo, onde todas as informações estão armazenadas, também as instituições mais conservadoras, como os governos e os partidos políticos, viram-se obrigadas a estabelecerem-se no ciberespaço e a criarem um canal de comunicação com os cidadãos e de publicização de informações relativas ao seu desempenho. A presença dos governos na rede traz uma série de vantagens aos cidadãos, uma vez que permite “otimizar os serviços prestados (...), servir como uma central de informações 24 horas da cidade, viabilizar o contacto com os representantes públicos e promover a interação e discussão dos problemas locais” (LEMOS in MIRANDA & SIMÕES, 2005: 357).

Esta nova realidade na qual os governos se veem inseridos também dá origem, pelo menos, a dois movimentos que não são necessariamente simultâneos e ou complementares. Um movimento que surge da participação maior e mais ativa por parte dos cidadãos sobre os rumos políticos do seu país e que tende a ter como consequência um acompanhamento mais rigoroso sobre a eficiência do governo. Um outro movimento que visa um Estado mais transparente, na medida em que este se vê condicionado a prestar contas à população. Nesta conceção, o dinheiro público deixaria de estar à mercê dos interesses e extravagâncias do Estado, para estar sob o escrutínio da população. A transparência exigida quanto às receitas e aos gastos públicos, a qual a “ciberdemocracia” favorece, serve a três propósitos:

- 1) *Desencorajar a corrupção* e suscitar melhores decisões orçamentais por parte do pessoal político e dos altos funcionários.
- 2) *Inspirar confiança* aos cidadãos um Estado que nada tem a esconder-lhes.
- 3) *Implicar os cidadãos na governação da prosperidade* mostrando com precisão donde vem o dinheiro do Estado e para onde vai (LÉVY, 2002: 188).

Por tudo isto, é válido afirmar que a Internet tem potencial para aproximar governantes e governados, ao ampliar o sentido da democracia e, de certa forma, ao inverter a lógica do jogo: “os governos estão a passar de uma relação de *autoridade sobre os subalternos* para outra de *serviço a cidadãos*” (LÉVY, 2002: 103).

Da mesma maneira que o Estado se organiza na rede, também o segundo e o terceiro setores – isto é, o mercado e as organizações sem fins lucrativos, respetivamente – o fazem. Se as novas TICs são o cerne da economia e da sociedade da atualidade, estas duas esferas não poderiam ficar de fora. Na verdade, antes mesmo da entrada dos governos, foi o mundo empresarial, “principal fonte de criação de riqueza”, o primeiro a usufruir do ambiente virtual, o qual tem vindo a transformar a “sua relação com os fornecedores e os clientes”, “sua gestão”, “processo de produção”, “cooperação com outras empresas”, “financiamento” e “valorização das ações nos mercados financeiros”. De facto, “[o] uso apropriado da Internet converteu-se numa fonte fundamental de produtividade e competitividade para todo o tipo de

empresas” (CASTELLS, 2004: 87).

Da mesma forma, a sociedade civil, através dos movimentos sociais, se apropriou da Internet para fazer soar as injustiças praticadas, a defesa das minorias, os abusos de poder, corrupção, causas humanitárias e sociais etc. Segundo Castells, a Internet facilita a visibilidade deste tipo de movimentos, uma vez que ela “não é apenas uma tecnologia: é um meio de comunicação (...) e constitui a infraestrutura material de uma forma organizativa concreta: a rede”, tornando-se assim um componente essencial para a repercussão dos seus protestos e objetivos (CASTELLS, 2004: 169). E os principais motivos para esta migração estão, sobretudo, ainda de acordo com Castells, assentes nos seguintes pressupostos: em primeiro lugar, “os movimentos sociais da era da informação mobilizam-se essencialmente em torno de valores culturais”, e, como culturais, obrigatoriamente têm a comunicação como elemento de partilha das suas mensagens e elo entre si e a sociedade; em segundo lugar, “os movimentos sociais na sociedade de rede é que têm a tarefa de preencher o vazio deixado pela crise das organizações verticalmente integradas, herdadas da era industrial” (CASTELLS, 2004: 169-170).

Na verdade, o Estado, os partidos, os sindicatos e outras instituições são cada vez menos capazes de atender e apresentar soluções aos problemas sociais, facto que se reverte na progressiva mobilização da sociedade civil. Este fenómeno objetiva quer alertar as autoridades públicas, quer suprir a inação do poder público, dado que a Internet é um excelente veículo de divulgação dos problemas sociais. Por fim, “os movimentos são confrontados com a necessidade de contrariar o alcance global dos poderes reais com o impacto global do movimento nos meios de comunicação, através de ações simbólicas” (CASTELLS, 2004: 172). Efetivamente, hoje em dia, com a globalização, o poder organiza-se mais em torno das redes globais, do que propriamente em torno dos Estados-nação. Por mais locais que sejam os movimentos, a Internet, como a rede das redes, confere-lhes uma dimensão global, na medida em que dá a conhecer ao mundo as realidades enfrentadas por pequenas comunidades, colocando pressão sobre os respetivos governos locais. Por tudo isto, Castells conclui que

[a] Internet proporciona a base material que permite a estes movimentos mobilizarem-se na construção de uma nova sociedade. Porém, neste processo, transformam a própria natureza da Internet: de uma ferramenta organizativa da empresa e um meio de comunicação passa a converter-se, além disso, numa alavanca de transformação social (...) (CASTELLS, 2004: 173-174).

Estas características e potencialidades da Internet relatadas desde o início desta secção concedem à Internet e ao ciberespaço uma cultura própria, à qual Robert Kozinets denomina

“cibercultura”. Kozinets define cibercultura como uma cultura diferenciada, ou, melhor dizendo, uma cultura construída com base nas práticas sociais em torno das novas TICs, distinta da tradicional (KOZINETTS, 2010: 11). Talvez possamos acrescentar que, além de distinta, a cibercultura apresenta-se como complementar à tradicional, uma vez que não se pode dizer que ela esteja completamente dissociada da tradicional, já que nalguns momentos ela a potencializa. Um exemplo disso é quando a Internet é usada para preservar e divulgar a memória social e cultural, sempre com o intuito de evitar que as práticas culturais antepassadas entrem no esquecimento. Com o termo cibercultura, Kozinets não pretende afirmar – e isso ele deixa bem claro – que a tecnologia determina a cultura, mas antes a codetermina e contribui para a sua construção. Nas palavras dele, “com as nossas ideias e ações, escolhemos as tecnologias, adaptamo-las e transformamo-las”⁹, e “a forma como tecnologia e cultura interagem é uma dança complexa, uma mistura e entrelaçamento” (KOZINETTS, 2010: 22). De facto, a tecnologia está cada vez mais presente nas nossas vidas e no dia a dia, modelando e remodelando constantemente corpos, lugares, identidades e necessidades. Aqui residem as razões pelas quais a Internet e o número de conectados estejam constante e exponencialmente a crescer.

O ciberespaço confere aos seus utilizadores uma dimensão diferente às suas vidas sociais, libertando-os da localidade, ampliando o alcance das suas mensagens, favorecendo o acesso à informação, deixando-os à distância de apenas alguns cliques do mundo. São, sem contestações, aspetos positivos que as novas TICs conferem à sociedade atual. No entanto, é preciso ter em conta que tudo isso não passará de potencialidades, se as condições de acesso, literacia e competência não forem previamente oferecidas e desenvolvidas. Tendo em vista que as principais atividades do mundo, sejam elas políticas, económicas, culturais ou sociais, organizam-se cada vez mais no ciberespaço, não é erróneo afirmar que a exclusão digital comporta graves consequências ao desenvolvimento pessoal e social. Voltaremos a este assunto mais à frente.

Reflexões sobre a sociedade da informação e da comunicação

A relação histórica entre informação e comunicação, desde as primeiras sociedades humanas até aos dias de hoje, está associada a constantes polémicas sobre o domínio das áreas (GARCÍA BLANCO, 2002; GREEN, 2001). Antes do aparecimento da escrita e, conseqüentemente, da sua universalização, a comunicação e a transmissão de informação só

⁹ Todas as citações de Kozinets (2010) foram traduzidas livremente pela autora.

eram possíveis através da comunicação oral, com a presença dos interlocutores, tornando-as “aspectos quase coextensivos de um mesmo fenómeno”¹⁰ (GARCÍA BLANCO, 2002: 111). Segundo García Blanco, a partir da disseminação da escrita, começou-se a assistir a uma progressiva separação entre a informação e a comunicação, cujo ápice presencia-se na era atual, muito por conta do desenvolvimento das tecnologias da informação e da comunicação (TICs).

A passagem de uma sociedade agrária para uma sociedade industrial também está no cerne dessa progressiva mudança. Se, naquela, a informação relativa a uma determinada comunidade normalmente só interessava aos seus integrantes e viajava no mesmo ritmo das deslocações humanas, na sociedade industrial a informação e a comunicação adquirem novo caráter, devido à criação e ao fortalecimento das cidades, a par do estabelecimento de redes de comunicação e de deslocamento mais rápidas, tais como a rede telegráfica e a ferroviária, e de redes de informação, como a imprensa – já mencionadas no início do capítulo. Entretanto, o surgimento da sociedade pós-industrial conferiu à informação e à comunicação um novo estatuto, pois estas passaram a ser a base e o motor da nova economia, tal como fora a eletricidade no desenvolvimento da sociedade industrial (GREEN, 2001: 73-75).

A principal diferença que marca a última revolução tecnológica para as demais está na rápida difusão dos seus produtos – as TICs – pelo planeta. Em menos de duas décadas, foi possível, através da universalização das TICs, criar um mundo conetado, no qual as diferentes sociedades e culturas que o habitam são capazes de compartilhar o mesmo espaço, neste caso, o ciberespaço, em pé de igualdade. Para Castells, o principal elemento que caracteriza a revolução tecnológica que vivemos “não é a centralidade do conhecimento e da informação, mas a aplicação deste conhecimento e informação na produção de conhecimentos e de dispositivos de processamento/comunicação da informação, num ciclo cumulativo entre a inovação e o seu uso” (CASTELLS, 2005: 36).

O sucesso das TICs é inegável, e são muitos os motivos para tal, como “[a] ideia de abertura (...), a recusa da omnipresença dos meios de comunicação de massas, o desejo de responder à inegável angústia antropológica, a atração pela modernidade”, entre outros, são alguns dos fatores que fazem das novas tecnologias elementos atrativos, principalmente para os jovens (WOLTON, 1999: 77). Percebe-se aqui que a atração que as TICs exercem sobre as pessoas vai muito além da tecnologia em si, já que está também associada a questões do foro psicológico e a determinados modos de vida. Tendo em vista que a sociedade contemporânea é alvo de uma progressiva individualização, os anseios dos sujeitos em controlar o próprio

¹⁰ Todas as citações de García Blanco (2002) foram traduzidas livremente pela autora.

tempo e espaço e em estabelecer o próprio caminho a ser percorrido, anseios esses que as TICs favorecem e potenciam, contribuem para o seu papel supremo na atualidade. Elas contrariam, definitivamente, o tempo e o espaço ao anularem as distâncias que separam pessoas, comunidades e territórios. Trazem para o *aqui e agora* o que dantes estava longe. Reforçam a liberdade de expressão e de comunicar, bem como a mobilidade.

As novas tecnologias da informação e da comunicação, especialmente a Internet, conseguiram, assim, transformar o mundo e os que nele habitam, na medida em que “aumentar[am] de modo quase ilimitado a capacidade humana para comunicar, para informar e ser informado, para conhecer e saber (...) [e] impulsionaram a existência de uma sociedade sem espaço e sem lugar definidos”, transformando o mundo num único lugar (OLIVEIRA, CARDOSO & BARREIROS, 2004: 62). O potencial da Internet na transformação da sociedade e do mundo não reside apenas na sua capacidade como tecnologia de informação, mas também na sua capacidade como tecnologia social, tendo em conta a sua aptidão para proporcionar a interação entre indivíduos e/ou instituições que, *a priori*, estaria condicionada, e até mesmo para permitir outros tipos de organização social.

A par da questão social, Castells defende a ideia de que os computadores e a Internet, ao digitalizarem a informação, isto é, ao transformarem em *bits e bytes* todos os documentos de texto, áudio e imagem existentes no mundo, dispendo-os num único meio, transformam ao mesmo tempo a nossa cultura material. Mais ainda, não só transformam a cultura como também modificam o caráter da comunicação, pois permitem a interação a partir de qualquer ponto, em qualquer tempo, sem impedimento de acesso e a custos módicos. Segundo ele mesmo,

[c]omo a cultura é mediada e determinada pela comunicação, as próprias culturas, isto é, os nossos sistemas de crenças e códigos historicamente produzidos são transformados de forma fundamental pelo novo sistema tecnológico e serão ainda mais com o passar do tempo. (...) O surgimento de um novo sistema eletrónico de comunicação, caracterizado pelo seu alcance global, a integração de todos os meios de comunicação e interatividade potencial, está a mudar e mudará para sempre a nossa cultura (CASTELLS, 2005: 432-433).

Essas mesmas características – a interação a partir de qualquer ponto, em qualquer momento, sem impedimento de acesso e a custos módicos, mais a capacidade ilimitada de armazenar informação – permitem que a Internet e o ciberespaço se transformem no lugar ideal para “incluir e abranger todas as expressões culturais” e “integrar todas as formas de expressão, inclusive a dos conflitos sociais, bem como a diversidade de interesses, valores e imaginações” (CASTELLS, 2005: 491). Esta realidade contraria uma série de posicionamentos amplamente difundidos referente à cultura na sociedade pós-industrial, a

saber, o enfraquecimento das culturas e das identidades locais e a homogeneização a partir da cultura dominante, a ocidental. Ao contrário, a Internet abre espaço para que as diversas identidades e culturas existentes ao redor do mundo se manifestem e se deem a conhecer, funcionando assim como um meio de preservação e divulgação.

É oportuno abordarmos, neste ponto, o caso do Exército Zapatista de Libertação Nacional (EZLN), de Chiapas, no sul do México. O EZLN foi o primeiro movimento social latino-americano a utilizar a Internet como veículo de difusão das suas lutas e reivindicações, ainda na década de 1990. O EZLN é comparável ao Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), do Brasil – o qual será várias vezes referenciado ao longo desta tese –. já que ambos surgiram com o mesmo propósito: lutar contra a expropriação da terra a que estavam submetidos por parte dos latifundiários e contra a exclusão social causada pelo neoliberalismo. A apropriação da Internet pelo movimento zapatista possibilitou que as suas exigências e as discussões em torno do tema ganhassem maior visibilidade, ultrapassando as fronteiras mexicanas e conquistando solidariedade internacional (RIVELLO & PIMENTA, 2008).

Tendo em vista todas as aplicações que a Internet e as demais TICs têm no quotidiano e a cultura que se cria nestes novos ambientes tecnológicos, considerados virtuais, Lelia Green defende que não se trata de uma cultura virtual, mas antes de uma cultura real que tem lugar no espaço virtual, que se engendra a partir de um ritual de comunicação num contexto de interatividade e que tanto afetam processos sociais quanto afetam percepções humanas. Diante dessa realidade, Green constata que “tal cultura é necessariamente tecnológica; tal tecnologia é necessariamente cultural” (GREEN, 2001: xxxii). Por isso, ela considera as TICs ferramentas tecnoculturais.

Embora possa parecer, a referência às transformações sociais e culturais proporcionadas pelas TICs em nenhum momento pretende destacá-las como as únicas responsáveis, nem tão-pouco se objetiva afirmar que a Internet e o ciberespaço dão origem a uma nova sociedade, caso contrário cair-se-ia no erro do determinismo tecnológico. O que permite tais transformações são os usos que se fazem dessas tecnologias, pois a tecnologia em si, sem qualquer aplicação, não tem qualquer efeito. No entanto, não se pode negar o seu “caráter de condicionamento (...) ao desenvolvimento económico, cultural e social”:

A análise dos vetores económico e ocupacional salienta sobretudo as alterações que a «informação», como «nova mercadoria» veio introduzir em todo o sistema produtivo, alterando as formas das organizações, a dinâmica do emprego, os ritmos da produtividade, a criação de novos bens e serviços, estabelecendo profundas modificações na criação, acumulação e distribuição de riqueza (OLIVEIRA, CARDOSO & BARREIROS, 2004: 14).

Levinson nomeia este tipo de condicionamento de “determinismo suave”, que seria “o *modus operandi* de todas as consequências sociais da tecnologia de informação”, uma vez que, sem a tecnologia, jamais poderia ocorrer (LEVINSON, 1998: 28). Como o próprio sugere,

[d]izer que a prensa tipográfica deu origem ao mundo moderno, a rádio à audiência totalitária, os computadores a um novo híbrido de autor e leitor, não corresponde a afirmar que os meios de comunicação criaram e nos impuseram estes modos de vida, mas antes que eles criaram condições cruciais em que podiam emergir e emergiram novos mundos, corredores em que as tendências humanas durante muito tempo adormecidas podiam agora encontrar maior expressão (LEVINSON, 1998: 15).

Lelia Green sugere ainda a expressão “determinismo social”, ao alegar que o principal elemento pelo qual as tecnologias são adotadas, e também abandonadas, são a sua aplicação social, o que inclui também economia, política e infraestruturas disponíveis. O exemplo que Green dá para justificar tal posicionamento é o computador, pois, pela perspectiva unicamente tecnológica, ele não seria necessário ou que, a partir da sua existência, estaria conetado à Internet e seria usado para fins administrativos. O argumento de Green é que “as razões para o desenvolvimento das coisas não são tecnológicas e sim sociais”¹¹ (GREEN, 2001: 2-3).

Não há dúvidas de que as TICs, ou melhor, os usos e as aplicações das TICs revolucionaram a economia, ao criar uma que funciona à escala mundial a um único tempo. Nas palavras de Castells, por conta da difusão das tecnologias de informação, em especial a rede mundial de computadores, “as economias tornaram-se globalmente interdependentes, introduzindo-se uma nova forma de relacionamento entre a economia, o Estado e a sociedade” (CASTELLS, 2005: 1). Neste novo modelo económico, a principal fonte de produtividade não é mais a fábrica, mas sim a “tecnologia de produção de conhecimentos, de processamento de informação e de comunicação de símbolos” (CASTELLS, 2005: 20). Não que o conhecimento nunca tivesse sido fundamental para o desenvolvimento das sociedades antepassadas; o que torna o atual paradigma de desenvolvimento económico e social específico é

a ação do conhecimento sobre o próprio conhecimento como fonte principal de produtividade. O processamento de informação centra a sua atenção na melhoria da tecnologia de processamento de informação como fonte de produtividade, num círculo virtuoso de interação entre as fontes de conhecimento tecnológico e a aplicação da tecnologia para melhorar a criação de conhecimento e o processamento da informação (...) (CASTELLS, 2005: 20).

Uma outra mudança bastante significativa nos rumos da economia é a sua apropriação por parte do mercado em detrimento dos governos nacionais. Não são mais os países que

¹¹ Todas as citações de Green (2001) foram traduzidas livremente pela autora.

controlam as suas economias, mas antes as empresas, principalmente as inter-, multi- e transnacionais, as quais – e isto é importante acrescentar – só existem graças às redes globais de comunicação. Mas foi dos Estados que partiu a iniciativa de construir uma sociedade global conetada através de redes de informação e comunicação, em especial os EUA, que, na década de 1990, propuseram uma *Global Information Infrastructure* (GII), a qual seria encabeçada por eles e para a qual foram produzidos vários documentos com o propósito de definir as políticas mais adequadas. Uma vez que os EUA acreditavam que, ao assumirem o comando da revolução da informação, ascenderiam à liderança mundial, imprimiram esforços para tornar a GII e a sociedade global de informação possíveis. A Europa também não ficou de fora da corrida e produziu o seu próprio relatório com as metas e os benefícios de uma sociedade de informação plena a todos os europeus (SILVA in MIRANDA & SIMÕES, 2005: 475-478).

Uma das primeiras medidas adotadas para a viabilização da GII foi a desregulamentação do setor das telecomunicações. Os monopólios nacionais deram lugar a um ambiente concorrencial e ao estabelecimento de conglomerados comunicacionais que dominam toda a cadeia, “desde a produção do conteúdo até à difusão, em todos os suportes existentes e futuros” (MATTELART, 2002: 121). O ponto mais alto do processo de negociação foi quando, no início de 1995, as nações mais ricas do mundo, que formam o G7,

consagra[ra]m em Bruxelas o conceito da *global society of information*, ao mesmo tempo que reitera[ra]m solenemente a sua vontade de realizar o mais depressa possível a liberalização dos mercados das telecomunicações. Essa cimeira é a primeira consagrada ao tema. Al Gore pronunci[ou] um discurso sobre a «Promessa de uma Nova Ordem Mundial da Informação». Para construir as infraestruturas da informação, confia-se na iniciativa do setor privado e nas virtudes do mercado. Para esta reunião histórica, foram convidados cerca de cinquenta responsáveis das grandes empresas eletrónicas e aeroespaciais da Europa, dos Estados Unidos e do Japão, mas nenhum representante da sociedade civil se associou a ela. No entanto, a conclusão final ousa colocar-se sob a efigie do «enriquecimento humano» (*Human enrichment*) (MATTELART, 2002: 125-126).

Entretanto, a liberalização não se restringiu ao setor da comunicação mas a todo o mercado global. Esta nova economia assente no mercado livre, ao estimular a competição e a escolha, estimula simultaneamente o consumo, e os seus defensores alegam ser este o modelo económico ideal para o bem público, mais que a intervenção política, uma vez que os interesses da sociedade estão protegidos por um setor que mantém os preços baixos através da competição (GREEN, 2001: 101). A primeira dúvida que surge diante do comportamento dos mercados é se ele está a serviço do público, pronto para satisfazer as suas necessidades e a contribuir para a sua qualidade de vida e bem-estar, ou das empresas, cujo interesse é

unicamente a sua prosperidade económica. Perante tais circunstâncias, o questionamento de Green não poderia ser mais pertinente: “temos as tecnoculturas que precisamos – ou somente as tecnoculturas que criam lucro àquelas envolvidas no seu desenvolvimento?” (GREEN, 2001: 101). Talvez nunca venhamos a ter certeza da resposta.

As consequências da passagem para uma economia fundada no mercado livre não se ficam por aí. Como a própria Green salienta,

esta 'infraestrutura de comunicação mundial', no entanto, pode acarretar a contrapartida da agenda social contra a do desenvolvimento económico. Prioriza-se mais o serviço ao consumidor que o serviço público; a satisfação do consumidor que a participação democrática; e os dividendos dos acionistas que o interesse público. O preço a pagar quando se deixa a infraestrutura de comunicação nacional às forças do mercado livre inclui possíveis maus usos da informação, invasões de privacidade e um crescente aumento da brecha entre informacionalmente ricos e os informacionalmente pobres – com uma marginalização daqueles cuja renda disponível é pequena demais para torná-los consumidores atrativos (GREEN, 2001: 102).

Por isso é que Castells diz que esta economia, embora se a considere global, não é uma “economia planetária”, ou seja, “não abarca todos os processos económicos do planeta, não inclui todos os territórios nem todas as pessoas nas suas profissões, apesar de afetar direta ou indiretamente a vida de toda a humanidade” (CASTELLS, 2005: 161). Verifica-se, antes, uma profunda assimetria não só entre países, mas também dentro dos próprios países, diferenciação essa que provoca segmentação, desigualdade e exclusão social: enquanto “segmentos valiosos de territórios e pessoas estão ligados às redes globais de produção de valor e apropriação de riqueza”, “tudo e todos os que não seguem os critérios de valor das redes ou deixam de prestar são desligados ou definitivamente rejeitados” (CASTELLS, 2005: 164).

O facto de o setor das telecomunicações estar, em certa medida, sob o comando do mercado livre, não significa que o Estado o tenha deixado completamente nas mãos das empresas. Ao contrário, os governos ainda têm a sua cota de responsabilidade sobre os destinos do setor e na relação deste com a sociedade, na medida em que são eles que determinam as políticas e os programas necessários para o seu desenvolvimento. A maioria dos governos reconhece a importância desse compromisso, já que entre os objetivos dos programas políticos figura “a ideia da criação de uma sociedade assente no papel fundamental das tecnologias de informação e comunicação” (OLIVEIRA, CARDOSO & BARREIROS, 2004: 77).

O conceito de Sociedade da Informação (SI) surgiu no âmbito da sociedade pós-industrial, a partir da primazia das tecnologias da informação e da comunicação no seio da sociedade e da economia, que transformaram a produção de informação e conhecimento e a

comunicação nas atividades mais importantes na produção de valor e capital, sendo a “Internet a sua estrutura emblemática”. Mais do que isso, “[a] Internet é o paradigma duma sociedade em rede e o instrumento potenciador da sua concretização” (OLIVEIRA, CARDOSO & BARREIROS, 2004: 13). Apesar da ideia de se estar a viver numa SI ser bastante consensual entre a maioria dos teóricos da comunicação e da sociedade em geral, existe, entre um pequeno grupo de pensadores, um certo ressentimento quanto à validade da expressão.

Para Frank Webster, é consideravelmente difícil definir e limitar o significado de SI: seria “um fenómeno económico”, “uma questão de mudança ocupacional”, uma sociedade que se distingue pela “supremacia das tecnologias de informação e comunicação”, uma sociedade baseada em “redes” ou “uma questão cultural”? (WEBSTER in OLIVEIRA, CARDOSO & BARREIROS, 2004: 42). A opinião de Webster é que

as continuidades na sociedade atual são pelo menos tão significativas como as novidades. Há bastante mais informação a circular atualmente e isto desempenha um papel sem precedentes nos assuntos quotidianos, mas forças bem conhecidas continuam a ditar a lei mesmo no domínio imensamente expandido da informação. A presença destas forças estabelecidas deve suscitar dúvidas acerca da credibilidade do argumento segundo o qual a «era da informação» é algo marcadamente novo. Existe mais informação a circular, contudo permanece sob o controlo de forças há muito estabelecidas. Assim, há bons motivos para duvidar das pretensões de que estamos a entrar numa nova era. Mais informação por si só não produz uma «sociedade da informação» (WEBSTER in OLIVEIRA, CARDOSO & BARREIROS, 2004: 43).

García Blanco é outro que também questiona a plausibilidade do conceito, porque, embora reconheça que seja uma expressão “pertinente” devido ao papel que a informação assume na sociedade atual, considera-o “desorientador”, uma vez que se trata de “uma referência genérica à noção de informação, [a qual,] embora possa parecer esclarecedora à primeira vista, oculta o caráter altamente específico da realidade que essa noção pretende capturar” (GARCÍA BLANCO, 2002: 107-108). Ademais, para este autor, todas as sociedades humanas foram sociedades da informação, pois em todas a informação sempre se apresentou como um elemento fundamental para o desenvolvimento social e para a própria vida.

Então, o que leva especificamente à sociedade de hoje a autointitular-se SI? Segundo García Blanco, o motivo não está tanto no papel que a informação exerce na sociedade, mas antes no tipo de informação que ela tem vindo a desenvolver, mais precisamente, a informação digital. Neste formato, a informação adquire “uma forma de existência eminentemente universal” devido à sua capacidade de “se representar de maneira homogénea por meio de cadeias de dígitos binários” (GARCÍA BLANCO, 2002: 109). Por isso, o autor acredita que a expressão “sociedade digital” faria mais sentido, uma vez que, pelo menos,

definiria com mais precisão a qualidade da informação.

Independentemente do facto de a expressão “sociedade da informação” ser ou não a mais adequada para qualificar a sociedade contemporânea, a verdade é que o novo paradigma trouxe algumas expectativas positivas quanto aos novos rumos. Entre elas, encontram-se a desaceleração da degradação ambiental, por conta da elevação da informação ao estatuto de motor da economia, em detrimento dos combustíveis fósseis; da flexibilização e da aprendizagem e aperfeiçoamento, quer técnico quer intelectual, contínuos; das facilidades no acesso ao conhecimento e na comunicação; das melhorias na qualidade de vida, bem-estar e lazer (WERTHEIN, 2000: 73-74). E, de facto, algumas promessas já foram cumpridas ou parcialmente cumpridas, principalmente aquelas referentes à educação, à comunicação e ao trabalho, sem esquecer do leque de funcionalidades que as novas tecnologias trouxeram, tais como, serviços bancários *online* e comércio eletrónico.

A emergência de uma sociedade fundada nas TICs e na informação acessível à escala global e de forma instantânea deu origem a um outro conceito, o de sociedade do conhecimento. Esta expressão está também muito difundida entre os mais entusiastas quanto aos benefícios da sociedade da informação e eficácia das novas tecnologias na disponibilização e transmissão da informação. O aumento da quantidade de informação disponível também tem muito que ver com as suas propriedades, a saber, o facto de ser inconsumível, intransferível, indivisível e acumulativa. Tais características quando combinadas com as das TICs, “o resultado é uma exponencial multiplicação da informação”, na medida em que as tecnologias facilitam a concentração, a dispersão, a circulação e a retroinformação (GREEN, 2001: 80-81). Entretanto, o problema está quando se equivale a informação ao conhecimento. Sem dúvida, as TICs – e, com mais notoriedade, a Internet – têm contribuído consideravelmente para o armazenamento de dados e informação num único ambiente e, em sequência, para o aumento exponencial da informação disponível, porém tal constatação não parece ter-se traduzido no incremento do grau de conhecimento por parte da população mundial. É certo que o conceito sociedade do conhecimento tem a sua aplicabilidade principalmente quando associado ao “crescente papel da ciência e da tecnologia nos processos de inovação” e “ao peso cada vez maior do conhecimento na sociedade geral” (GARCÍA BLANCO, 2002: 386). No entanto, como diz García Blanco, “não confundamos 'Internet' com uma megaconsciência. É só um megadepósito. Aceder a uma maior informação não é conhecer mais nem melhor” (GARCÍA BLANCO, 2002: 365). Na verdade, entre os investigadores, “generaliza-se a constatação de que cresce um processo de empobrecimento cultural abrangendo vastas camadas da sociedade, mau grado o crescimento de tal

oferta” (SILVA in MIRANDA & SIMÕES, 2005: 479).

Da mesma forma que informação não é igual a conhecimento, também informação não é igual a comunicação. Segundo Wolton, a comunicação é um fenómeno bem mais complexo que a informação: enquanto esta está associada à mensagem, aquela tem a ver com a receção. A comunicação compreende, portanto, a “relação entre o emissor, a mensagem e o recetor”. A complexidade está no facto de que “comunicar não é apenas produzir informação e distribuí-la, é também estar atento às condições nas quais o recetor a recebe, aceita, recusa, remodela em função do seu horizonte cultural, político, filosófico e, por sua vez, lhe responde” (WOLTON, 2006: 13).

Com o passar do tempo, o incremento da especificidade da organização social e económica e o aprimoramento das tecnologias de informação ampliaram o significado do termo comunicação. Se nas sociedades mais primárias, comunicação e informação eram, basicamente, sinónimos, hoje a comunicação está ligada a diferentes aspetos: “a distinção entre as dimensões normativa e funcional da comunicação; os três campos onde ela se manifesta: técnico, económico, social e cultural; por fim, a diferença entre o uso das técnicas e a comunicação em si” (WOLTON, 2006: 15).

No primeiro caso, a diferença está no facto de que a comunicação, enquanto normativa, remete para o seu principal propósito, ou seja, a partilha de mensagens e a compreensão, e, enquanto funcional, remete para a usabilidade da informação no funcionamento da sociedade. No segundo caso, tem a ver com a sua componente técnica, o seu papel no desenvolvimento da economia e a sua dimensão social e cultural. E no último, está a aplicação da mesma palavra para técnica e conteúdo, quando, na verdade, são domínios totalmente diferentes. Dada a amplitude do leque de aceções para o termo comunicação, tem-se verificado uma série de confusões e distorções relativamente ao significado original. Para Wolton, entretanto, é por conta da dimensão social e cultural da comunicação que se assiste ao agravamento de um dos maiores problemas no âmbito da comunicação, a saber, a *incomunicação*, para a qual, sem dúvida, o aumento significativo do número de mensagens e de recetores pelo mundo contribuiu. Com efeito, graças ao progresso técnico, os indivíduos de hoje comunicam e trocam bem mais que os de ontem, porém a “intercompreensão” não acompanhou a evolução da eficácia das técnicas. Como o autor indica,

[n]ão se comunica da mesma maneira no Norte e no Sul, a Leste ou a Oeste. Se as ferramentas são idênticas, os modelos culturais são diferentes. (...) Existe efetivamente um paradoxo: o número crescente de mensagens trocadas faz aparecer de forma mais clara a heterogeneidade social e cultural dos processos de comunicação. *Quanto mais as mensagens se mundializam, mais as diferenças culturais da comunicação se afirmam.* O risco é evidentemente o afastamento

crescente entre a dimensão técnica e económica da comunicação, por um lado, e a dimensão social e a cultural, por outro (WOLTON, 2006: 14).

Admitir que a incomunicação existe e refletir sobre ela não é o mesmo que negar a comunicação, mas antes equivale a reconhecer a existência de diferentes culturas ao redor do planeta e a necessidade de procurar meios para proporcionar a coabitação, sem querer anular as diferenças, e sim respeitá-las. Na ótica de Wolton, “pensar a incomunicação e organizar a coabitação é reintroduzir a alteridade e consagrar o modelo normativo da comunicação” (WOLTON, 2006: 115). De facto, só assim será possível fazer emergir a intercompreensão entre a diversidade de indivíduos, povos e culturas, já que a anulação das distâncias físicas só acentuou as distâncias culturais.

Talvez uma das maiores incongruências relativamente à comunicação, tendo em vista o seu valor e importância na sociedade contemporânea, é o facto de não ser mencionada nos fóruns mundiais sobre a SI organizados pelas Nações Unidas (ONU). Na verdade, desde há algumas décadas, a comunicação e a informação não recebem igual tratamento dentro da instituição, tendo a primeira sido constantemente excluída dos documentos oficiais e, até mesmo, motivo de crise interna aquando da proposta do movimento dos países não-alinhados de criação de uma Nova Ordem Mundial da Informação e da Comunicação (NWICO, sigla em inglês), a qual foi contestada pelos EUA e ocasionou a saída deste país da Unesco, em 1984. De acordo com Selaimen e Lima, “[a] ONU continua excluindo a comunicação como elemento constitutivo de uma sociedade que se caracteriza pela possibilidade de diálogo e troca de informações em processos antes inimagináveis – em termos de tempo, espaço, multiplicidade de agentes e fluxos” (SELAIMEN & LIMA, 2004: 21).

A Cúpula Mundial da Sociedade de Informação (CMSI), da ONU, realizada em Genebra, em 2003, manteve a postura de desprezo para com a comunicação. Embora as várias campanhas organizadas pelos movimentos sociais em prol da inclusão da comunicação como direito humano e de uma abordagem mais efetiva pelas instituições formais do mundo, as suas propostas foram ignoradas e a CMSI deteve-se apenas aos aspetos referentes à informação e às TICs com intuito de estabelecer uma SI mais plena. Para a sociedade civil, entretanto, a resolução dos problemas mundiais não passa pelo aumento da capacidade de processamento da informação, mas sim principalmente pelo reconhecimento do direito à comunicação, já que se trata de um elemento fundamental para a liberdade e a democracia.

A inclusão do direito à comunicação na Declaração Universal dos Direitos Humanos seria a concretização do reconhecimento do diálogo e da liberdade de expressão e de manifestação. Seria a garantia do direito à *presença* e à *participação* e do acesso aos meios de

produção de informação. E se a Internet é o ponto máximo da SI, a garantia de presença e participação não se restringe à disponibilização do acesso às TICs, mas fundamentalmente à garantia de que os indivíduos estarão capacitados intelectualmente para participarem de forma ativa na rede mundial, isto é, interferindo nos processos, emitindo opiniões, expressando-se e dando voz à sua cultura. Por isso, Selaimen e Lima consideram que

[o] direito à comunicação é universal e fundamental. É um direito humano básico, um direito individual da pessoa, mas também o fundamento sobre o qual se pode organizar de maneira nova o conhecimento e a informação, um ponto de partida para a reforma dos media e da democracia. É, portanto, claramente, um candidato a ser um novo direito humano que requer codificação nos grandes textos (SELAIMEN & LIMA, 2004: 25).

O poder na sociedade da informação

As tecnologias da informação e da comunicação revolucionaram não só a sociedade e a economia, mas também o poder. Cada vez mais, este está aliado à informação e ao conhecimento, e aqueles que lideram o desenvolvimento e a difusão das TICs e da informação, obviamente, são considerados poderosos. Se, no início, “as tecnologias da informação se depararam com uma série de limitações”, com o passar do tempo,

o desenvolvimento vertiginoso de *softwares*, a difusão maciça da informática, o computador pessoal e os *kits* para instalação de programas foram um instrumento de rápida implantação de novos parâmetros para o exercício da liderança tecnológica, do poder e da hegemonia económica nesta nova etapa do capitalismo, agora efetivamente global (DUPAS, 2001: 38).

De facto, o poder de uma nação, hoje, não mais está associado apenas à sua força militar, mas sim à sua capacidade de, através da tecnologia, influenciar os rumos da economia do planeta. Ser líder no desenvolvimento das TICs significa também ser líder na produção de ciência e na difusão dos conhecimentos, na relação da produção com o mercado, no controlo do capital graças à facilidade em acompanhar os seus movimentos e na transmissão da informação (DUPAS, 2001: 41).

É certo que o alcance global das TICs trouxe vantagens aos indivíduos e às sociedades, na medida em que, de uma certa forma, libertaram-nos dos contextos e das circunstâncias aos quais estavam submetidos, dando-lhes mais liberdade de ação, expressão, imaginação e, fundamentalmente, ampliando-lhes os horizontes. Mas, simultaneamente, instaurou uma “sociedade de controlo”, na qual, como sugere César Bolaño, o mais importante é a “reprodução do sistema” capitalista e que “as energias sejam dirigidas para o aparato técnico, que se valerá delas de diferentes maneiras” para atingir os seus objetivos (BOLAÑO, 2011:

7).

Há, portanto, uma lógica por trás do avanço das tecnologias, seja ela de estímulo ao consumo – já que a rápida obsolescência dos dispositivos, aliada ao *marketing* publicitário, cria nos sujeitos a necessidade de uma atualização tecnológica permanente –, seja ela de controlo – uma vez que, a partir da digitalização das informações e atividades das pessoas, tais como o uso do cartão de crédito, compras pela Internet, histórico de saúde etc., é possível traçar perfis individuais e direcionar serviços específicos de acordo com o perfil de cada um. Percebe-se que este cruzamento de dados é favorável ao sistema capitalista, pois tira proveito, isto é, lucra com criação de produtos e novas necessidades baseados no comportamento dos consumidores.

Entretanto, cabe pensar que a sociedade de controlo que se instaurou com a disseminação das TICs gera um conjunto de perigos, principalmente quando se fala na captação e armazenamento de informações individuais, já que, segundo Marilena Chaui, não se sabe quem é que faz a gestão dessa massa de dados e os distribui. Como alerta a autora,

[u]m primeiro perigo é o poder de controlo sobre as pessoas porque, a partir de informações parciais e dispersas recolhidas em vários arquivos, é possível gerar novas informações que sistematizam as primeiras e permitem reconstruir hábitos, interesses e movimentos dos indivíduos (...) O segundo é a posse de informações por pessoas não autorizadas, que entram em contacto com informações sigilosas tanto do setor público (informações militares, económicas, políticas) como da vida privada (por exemplo, as contas bancárias). O terceiro está na possibilidade de uso das informações por poderes privados para controlar pessoas e instituições, assim como para causar-lhes dano (...) (CHAUI, 2002: 59-60).

É por esses motivos que a sociedade em rede não traz somente benefícios à sociedade contemporânea. Como se pode perceber, apesar das vantagens serem significativas, também tem os seus perigos e comporta grandes desafios sociais.

O controlo das TICs e da informação permite também o controlo sobre o acesso à informação e ao conhecimento pela população em geral por parte dos produtores e difusores de conteúdo. São poucas as empresas, quase todas “corporações transnacionais privadas”, que “dominam as notícias, informação, ideias, entretenimento e cultura popular que a maioria da população mundial recebe”¹², sendo a maior parte destas corporações originárias dos Estados Unidos (SUSSMAN, 1997: 125).

A liderança dos Estados Unidos na produção de conteúdos foi conquistada depois da II Grande Guerra; até então, eram os britânicos que ocupavam esse lugar. Os EUA detêm o domínio desde a produção de filmes até à publicidade, incluindo a publicação de livros e revistas, agências de notícias, produção de entretenimento para televisão (*séries, talkshows,*

¹² Todas as citações de Sussman (1997) foram traduzidas livremente pela autora.

documentários, etc.) e produção de conteúdos para Internet. Para se ter uma ideia do quão concentrado é o setor de produção e difusão de conteúdos e informação, no âmbito mundial,

Associated Press (EUA), United Press International (EUA), Reuters (Grã-Bretanha) e Agence France Press (França) distribuem a maioria dos serviços de notícias de rede, os estúdios de Hollywood dominam as importações de filmes e televisão da maioria dos países e poucas editoras enormes produzem os livros e revistas mais influentes que circulam pelo mundo (SUSSMAN, 1997: 126).

Este oligopólio comunicacional, dominado por poucas empresas transnacionais, traz uma série de consequências, como já seria de se esperar, tanto à concorrência quanto à sociedade em geral. A progressiva desregulação que o setor veio a sofrer ao longo das últimas décadas, ao mesmo tempo que facilitou a fusão de empresas, diminuindo assim a pluralidade de estações e vozes e a disputa pelo mercado de publicidade, pôs em causa a sobrevivência de emissoras menores e alternativas, uma vez que se viram na situação de ter de competir com gigantes para conquistar audiência e verbas publicitárias. De acordo com Gerald Sussman, a polarização do mercado de informação e comunicação poderá resultar no encarecimento do acesso à informação, facto que irá se traduzir na formação de “enclaves de ricos em informação e guetos de pobres em informação”, tal como já acontece com determinados sítios de jornais na Internet (SUSSMAN, 1997: 146).

Outra questão que também não se pode deixar de abordar é que este domínio na produção e difusão de conteúdos e informação por corporações transnacionais sediadas no Norte reforça o imperialismo cultural ao qual o Sul está submetido. Além do predomínio de programas em língua inglesa, normalmente só dominada pelas elites nacionais, e maioritariamente ligados à cultura ocidental, o grande problema está no facto de que as coberturas jornalísticas sobre eventos ocorridos no Sul, as quais são posteriormente editadas ou transmitidas ao vivo para o mundo inteiro, são sempre feitas a partir da perspectiva e interesses das nações dominantes, e não de acordo com o olhar local. Foi por isso que as nações consideradas de Terceiro Mundo, ou “movimento não-alinhado”, ao sentirem (mais uma vez) sua soberania afetada, agora por conta das informações difundidas, quase sempre “enfaticamente exageradamente a instabilidade e o caos”, propuseram a NWICO, “que lhes permitiria receber e distribuir globalmente notícias e visões num nível mais equilibrado” (SUSSMAN, 1997: 230). Além disso, alguns dos membros do movimento dos não-alinhados “manifestaram a necessidade em limitar o direito de jornalistas estrangeiros às práticas desinibidas dos media”, enquanto outros “pediam que a Unesco assegurasse a reciprocidade – o 'direito de comunicar' – ajudando as agências do Terceiro Mundo a corrigir o fluxo de informação de mão única” (SUSSMAN, 1997: 232-233). Como já se sabe e seria

de prever, as propostas foram amplamente rejeitadas.

Entretanto, há nações em desenvolvimento que também têm influentes conglomerados comunicacionais, tais como a Rede Globo e a Abril, no Brasil; o Grupo Televisa, no México; a Naspers, na África do Sul; a Phoenix TV e a Shangai Media Group, na China (CASTELLS, 2010: 128-129). A questão é que estas empresas são monopólios dentro dos seus próprios territórios e funcionam, na maioria dos casos, segundo os interesses das elites nacionais.

Nas páginas anteriores, já ficou subentendido que as TICs e a Internet, ou rede, concedem algum tipo de poder quer aos produtores de conteúdo, quer aos seus utilizadores, mediante as suas capacidades de manuseamento e criação. De acordo com Castells, existem quatro formas distintas de poder com relação à rede: “poder de conetar em rede (*networking power*), poder da rede (*network power*), poder na rede (*networked power*) e poder de criar redes (*network-making power*)”¹³ (CASTELLS, 2010: 72).

O primeiro, o poder de conectar em rede, refere-se ao estar ou não incluído na rede. Para Castells, somente aqueles que estão integrados à rede, sejam pessoas físicas ou organizações, fazem parte da sociedade global em rede. Os que estão de fora são considerados excluídos da sociedade em rede, embora sejam na mesma impactados por ela, porque, ao mesmo tempo que deixam de usufruir das suas vantagens da inclusão na rede, sofrem depreciação e são desvalorizados pela incapacidade de fazer parte dela (CASTELLS, 2010: 72-73). Já o segundo, o poder da rede, tem a ver com “o poder dos padrões da rede sobre os seus componentes”, os quais, obviamente, favorecem os atores sociais envolvidos com a construção da rede e com o estabelecimento dos padrões dos protocolos de comunicação. Castells dá o exemplo do “consenso de Washington” para o poder da rede, que estipulou as recomendações necessárias para a prática da política económica do mercado mundial (CASTELLS, 2010: 74). Dois mecanismos básicos estão na base para o controlo do poder na sociedade em rede, a saber,

1) a capacidade de constituir redes e de programar/reprogramar as redes segundo os objetivos que lhes são atribuídos; e 2) a capacidade para conetar diferentes redes e assegurar a sua cooperação compartilhando objetivos e combinando recursos, enquanto que se evita a competência de outras redes estabelecendo uma cooperação estratégica (CASTELLS, 2010: 76).

Contudo, como indica Castells, tanto os primeiros, que seriam os programadores, quanto os segundos, que seriam os *switchers*, embora sejam atores sociais, atuam de acordo com a sua posição definida na estrutura social. Ou seja, funcionam em rede e quem ostenta o poder são, em muitos casos, redes. Ademais, esses mesmos programadores e *switchers* exercem a

¹³ Todas as citações de Castells (2010) foram traduzidas livremente pela autora.

terceira e quarta formas de poder, isto é, o poder na rede e o poder para criar redes.

Entretanto, essa capacidade de exercer poder na sociedade em rede pode manifestar-se de duas maneiras: seja através da aplicação da dominação já existente ou da ascensão a posições de domínio, e exemplos disso são os governos, as corporações transnacionais privadas e outras instituições formais; seja através da resistência ao poder, criando redes de difusão de interesses, valores e projetos sociais, muitas vezes, negligenciados pelo poder dominante, tais como os movimentos sociais ou movimento ciberativista. Embora sejam processos diferentes, aliás opostos, frequentemente associados à mundialização e antimundialização, respectivamente, eles atuam segundo a mesma lógica, ou seja, “a resistência ao poder se efetua mediante os mecanismos que constituem o poder na sociedade em rede: os programas das redes e a conexão entre elas” (CASTELLS, 2010: 78).

Nas redes, são detentores de poder aqueles que conseguem controlar os fluxos; e “ordenar uma rede, estar presente nela e o operar a dinâmica de sua inter-relação com outras redes define as estruturas de dominação e transformação de nossa sociedade” (DUPAS, 2001: 42). Àqueles cujo acesso às TICs e à Internet é negado, automaticamente, é-lhes negado o usufruto das vantagens inerentes às redes, tornando-se assim incapazes de exercer algum tipo de poder na sociedade global em rede. É neste ponto que reside a principal diferença entre o estar incluído ou excluído da sociedade em rede. Por fim, entre os incluídos, existe também uma gradação de poder, sendo os que estão no topo da pirâmide aqueles que “lider[am] a morfologia das redes”. De acordo com Dupas, tendo em vista que a “nova economia está organizada em torno de redes globais de capital, gerenciamento e informação”, logo “as conexões que ligam as redes – como fluxos financeiros assumindo o controle de impérios de *media* que, por sua vez, influenciam processos políticos – representam os instrumentos privilegiados do poder” (DUPAS, 2001: 43).

As contradições da sociedade global de informação

A expressão sociedade global de informação – ou, simplesmente, sociedade da informação – conota algum tipo de igualdade entre todos os habitantes do planeta Terra, da qual todos, sem exceção, fazem parte – ou pelo menos é a ideia que o conceito transmite. Uma sociedade global de informação pressupõe uma sociedade onde todos e qualquer um têm iguais capacidades e meios para aceder a e produzir informação, sem estarem submetidos a qualquer escala de hierarquia e confiabilidade. Contudo, como já ficou subentendido em algum momento nas páginas anteriores, não é bem isso que se verifica. Pelo contrário, as

divisões e desigualdades sociais estão cada vez mais acentuadas e as distinções entre os que têm e os que não têm, seja no âmbito material ou intelectual, são cada vez mais visíveis e determinantes para a inclusão/exclusão social. Na realidade, vivemos simultaneamente uma

'ordem global e [um] mundo dividido', já que o mundo social no começo do século XXI está ao mesmo tempo interconetado globalmente e fragmentado globalmente de acordo com as dimensões que consideramos: interdependência global, económica e tecnológica e interligação social, por um lado, e fragmentação cultural e divisão política, por outro. O mundo pode ser conceptualizado como um sistema único, mas uma sociedade global ainda não existe, e o conflito e a fragmentação são mais evidentes que a integração e a governança globais¹⁴ (MARTINELLI, 2003: 96).

No acesso à informação assiste-se, na generalidade, ao aprofundamento das desigualdades sociais. Para Werthein, “com o jargão da 'sociedade da informação' já é lugar comum a distinção entre países e grupos sociais 'ricos' e 'pobres' em informação”, uma vez que, neste novo modelo social, as diferenças quanto a renda e desenvolvimento também se reproduzem. Como refere o autor,

na grande maioria dos países em desenvolvimento, (...) vastos setores da população, compreendendo os médios e pequenos produtores e comerciantes, docentes e estudantes da área rural e setores populares urbanos, adultos, jovens e crianças das classes populares no campo e na cidade, além daquelas populações marginalizadas como desempregados crónicos e os 'sem-teto' engrossam a fatia dos que estão ainda longe de integrar-se no novo paradigma (WERTHEIN, 2000: 73).

Outra questão que é intrínseca à desigualdade informacional é a transformação da informação em mercadoria. A implicação de uma troca monetária para se aceder a uma informação não só exclui muitos, principalmente os que são menos financeiramente capazes, como também hierarquiza a informação: quanto maior a qualidade de uma informação, mais cara ela é, o que faz com que apenas as elites económicas tenham acesso a informação de qualidade. Segundo Christian Fuchs, o carácter económico da informação acarreta uma série de contradições: não só a informação perde a sua essência e deixa de ser tratada como “bem público”¹⁵, mas também “torna-se uma importante força produtiva que favorece novas formas de acumulação de capital”. Por esse motivo, Fuchs argumenta que a sociedade da informação como tal se configura é uma falsa sociedade da informação, pois “restringe o seu acesso e transforma a informação artificialmente num bem privado”. Para o autor, uma verdadeira SI seria aquela na qual “o conhecimento está disponível a todos gratuitamente e é coproduzido em processos de cooperação” (FUCHS, 2009: 78).

Entretanto, cabe esclarecer que o acesso à informação e ao conhecimento não basta

¹⁴ Todas as citações de Martinelli (2003) foram traduzidas livremente pela autora.

¹⁵ Todas as citações de Fuchs (2009) foram traduzidas livremente pela autora.

para produzir uma sociedade da informação mais igualitária. Na verdade, há um conjunto de fatores que determinam o *grau de igualdade* (se é que isto se pode assim dizer), que vão desde a disponibilização das tecnologias da informação e da comunicação até às competências individuais, sem esquecer, é claro, do sistema político em vigor em cada país. No que toca às TICs, elas são essenciais para se pertencer à SI, pois são o ponto de partida para aceder à rede. Depois, é imprescindível ter as competências necessárias para usufruir e explorar a rede, desde a literacia e destreza para utilizar os *softwares* até à motivação para aprender. Castells atenta para o facto de que a desigualdade no uso da Internet entre os diversos países e dentro dos próprios países está relacionada “à enorme diferença na infraestrutura de telecomunicações, aos fornecedores de serviços e de conteúdos Internet, assim como às estratégias (...) utilizadas para combater esta diferença”. Além disso, tendo em vista que a maioria dos sítios disponíveis na rede se encontra apenas em inglês e que uma parte considerável da população mundial não domina o idioma, a própria língua transforma-se numa barreira ao acesso e à compreensão da informação (CASTELLS, 2004: 304-305). Por isso é que Wolton afirma que, para usufruir plenamente dos potenciais da *web*, “o limite é a *competência*. O acesso a 'toda a informação' não substitui a *competência prévia* para determinar que tipo de informação procurar e qual o uso a dar-lhe. *O acesso direto não suprime a hierarquia do saber e dos conhecimentos*” (WOLTON, 1999: 79). Ou como diriam Oliveira, Cardoso e Barreiros,

acima de tudo, por parte dos indivíduos, [a rede exige] uma enorme predisposição psicológica, social e cultural para a utilização, manuseamento, rentabilidade das novas ferramentas que fazem da 'informação' 'conhecimento' e do conhecimento participação consciente (OLIVEIRA, CARDOSO & BARREIROS, 2004: 67).

No que toca à política, foi dito que a rede favorece a democracia uma vez que ela permite uma maior aproximação entre os governantes e governados e um controlo mais efetivo e rigoroso destes sobre os primeiros. Porém, tal realidade não é comum a todas as populações, já que ainda há países que são regidos por governos totalitários, onde a liberdade de expressão, de manifestação e de acesso à informação ainda é bastante restrita. Em contrapartida, nas nações desenvolvidas e democráticas, a difusão da Internet nem sempre corresponde a um aumento da participação política por parte da população. Já se sabe que “[a] Internet é um novo meio de participação política na medida em que proporciona novas formas de expressão da opinião pública e pode proporcionar um *feedback* instantâneo sobre acontecimentos do quotidiano”, no entanto, segundo Oliveira, Cardoso e Barreiros, “não é previsível que conduza ao triunfo da soberania popular ou da democracia direta” (OLIVEIRA,

CARDOSO & BARREIROS, 2004: 85). Isso se deve, principalmente, ao facto de que a infraestrutura não é o único fator decisivo para uma real democracia eletrónica; é preciso também que os cidadãos e usuários da rede saibam utilizar e tenham interesse em explorar as potencialidades da rede com esse fim.

Outra questão que é oportuno abordar tem a ver com o mercado do trabalho. De acordo com Bolaño, é um tanto ilusória a ideia de que as TICs elevariam a produtividade. Na verdade, o que elas promovem é reformulação do sistema. Como indica o autor,

o desenvolvimento das TIC's está intimamente ligado à reestruturação produtiva e aos fenómenos relacionados de desemprego tecnológico, flexibilização e precarização do trabalho, perda de conquistas sociais por parte dos trabalhadores. Sob a hegemonia do pensamento dito neoliberal, a contraditoriedade inerente ao desenvolvimento da Economia do Conhecimento resolve-se a favor do capital, deixando à margem parcelas imensas da população mundial (BOLAÑO, 2005: 2).

O certo é que, levando em consideração aqueles que têm pleno acesso às TICs e fazem uso de todas as potencialidades, ou pelo menos daquelas que lhes convêm, e sabendo que as taxas de crescimento da Internet são elevadas, em especial nos países subdesenvolvidos, tem-se a noção de que ainda são muitos os que se encontram excluídos da sociedade da informação. Pode-se dizer, portanto, que a sociedade global de informação tem tanto de inclusiva quanto de exclusiva e só é global porque afeta a todos, quer façam parte quer não. E os fatores que levam a essa exclusão são vários, e não são apenas inerentes ao mundo subdesenvolvido, mas também estão presentes no seio das sociedades mais desenvolvidas. A este conjunto de fatores é dado o nome de *digital divide*, ou fratura digital, em português.

As desigualdades de acesso no que toca às TICs e, em sequência, à informação deram origem ao que autoridades e especialistas chamaram de fratura digital. O fenómeno tem sido motivo de preocupação não só de governos locais, mas também de instituições internacionais, já que traz uma série de implicações significativas ao desenvolvimento social e individual das sociedades, em geral, e das pessoas, em particular. Isto porque, como afirma Andy Carvin, “como as telecomunicações entrelaçam-se crescentemente com as oportunidades educacionais, sociais, financeiras e de emprego, aquelas comunidades sem acesso encontrar-se-ão atrás do resto da sociedade”¹⁶ e, assim, “ficarão segregadas para a periferia da vida pública” (CARVIN, 2000).

No campo da fratura digital, Pippa Noris identifica três subcampos distintos, a saber, a fratura global, a social e a democrática. A primeira está relacionada ao hiato existente entre as sociedades desenvolvidas e as subdesenvolvidas, muito por conta da dificuldade que estas

¹⁶ Todas as citações de Carvin (2000) foram traduzidas livremente pela autora.

últimas têm em acompanhar a atualização tecnológica daquelas e em adotar políticas públicas que favoreçam a difusão das TICs. Isso, sem dúvida, cria disparidades no que toca ao desenvolvimento e crescimento económico, deixando as nações mais pobres cada vez mais para trás. Já a fratura social refere-se às desigualdades de acesso que se verificam numa mesma sociedade, seja ela desenvolvida, pois os países ricos também têm grupos sociais pobres, seja ela em desenvolvimento, pois as nações pobres também têm elites económicas com acesso privilegiado. Na tentativa de diminuir a fratura social, países como os Estados Unidos ou os da União Europeia têm vindo a lançar políticas com o intuito de integrar toda a população à rede e à sociedade de informação. Por fim, a fratura democrática está associada ao facto de uma minoria de pessoas usar a rede como meio de mobilização e participação cívica, social e política, enquanto a maioria prefere manter-se à parte (NORIS, 2001).

Mesmo assim, apesar dessa preocupação ser real, pouco tem sido feito para combater o problema. Segundo Selaimen e Lima, verifica-se uma “imobilidade” e falta de consenso entre os elementos que compõem os órgãos internacionais que se dedicam ao tema, o que resulta no aprofundamento da fratura digital e nas desigualdades (SELAIMEN & LIMA, 2004: 12). Talvez parte dessa inação seja fruto da noção limitada que muitos políticos e comentadores têm sobre o que é a fratura digital. A fratura digital não diz respeito apenas ao acesso às TICs. Ao contrário, vai muito além do acesso, englobando questões como conteúdo, literacia, pedagogia e comunidade. Como destacam Campos e Simões, num texto intitulado “Participação e inclusão digital nas margens”, “o problemas das 'desigualdades sociais' (...) não deve ser reduzido apenas a fatores económicos, mas deve contemplar igualmente outros recursos (da educação à etnia) e a relação complexa que estes podem manter entre si” (CAMPOS & SIMÕES in PONTE & AZEVEDO, 2011: 121). De facto, o vasto conteúdo da Internet oferece inúmeras oportunidades de aprendizagem, mas enquanto apenas alguns forem capazes de o aceder e compreender, será unicamente um espaço para uma elite. Além disso, não adianta ter os meios se uma parte considerável da população tem níveis baixos de literacia, continuando assim impedida de aceder à rede. Mas também o acesso à educação não é suficiente se os próprios professores não estão preparados para lidar com as novas tecnologias e tirar proveito delas no processo de ensino-aprendizagem. E, por fim, há necessidade de preservar a Internet como um espaço público, onde as comunidades possam se formar e se sustentar livremente. Segundo Carvin, todas estas questões são peças importantes de um *puzzle* maior que se chama fratura digital, o qual, como podemos ver, não é somente composto pela questão do acesso (CARVIN, 2000).

Para Neil Selwyn, a fratura digital tem a ver também com “a informação, recursos,

aplicações e serviços aos quais os indivíduos acedem via novas tecnologias”¹⁷, isto é, mais com o “conteúdo” do que propriamente com a “plataforma tecnológica” (SELWYN, 2004: 347). De acordo com o autor, a partir do acesso às TICs, existem vários estágios que determinam o grau de participação dos usuários na sociedade de informação e que, conseqüentemente, estabelecem diferentes níveis de fratura digital: por um lado, “as desigualdades de oportunidade para aceder e usar diferentes tipos de TICs” e, por outro, “as desigualdades resultantes direta ou indiretamente do engajamento com essas tecnologias” (SELWYN, 2004: 351). A partir dessa separação percebe-se que um leque variado de fatores estão na origem da desigualdade que se verifica na SI, os quais vão desde o poder económico até aos níveis social e cultural dos indivíduos. No sentido de tornar a compreensão sobre o que é verdadeiramente a fratura digital e, portanto, direcionar políticas mais adequadas e eficazes ao combate a este tipo de desigualdade, Selwyn elaborou um conjunto de questões que devem ser levadas em consideração e entre as quais destacamos:

Quais os tipos de acesso formal/teórico (...) [e] de acesso efetivo/prático para as tecnologias que as pessoas têm em casa, no trabalho e na comunidade? (...) Sob quais circunstâncias o uso/engajamento significativo cresce? Quais fatores contribuem para que as pessoas continuem a ser utilizadoras das TICs e outras deixem de o ser? Quais tipos de capital social, económico, cultural e tecnológico as pessoas são capazes de aproveitar quando usam a tecnologia? Quais são os efeitos a curto prazo do engajamento com a tecnologia para as pessoas e as comunidades? Quais são as conseqüências a longo prazo do engajamento com a tecnologia nos termos de participação individual na sociedade? Como é o padrão do acesso às TICs, engajamento e efeitos das pessoas de acordo com fatores individuais tais como idade, sexo, classe, geografia, etnicidade e inaptidão? (SELWYN, 2004: 356).

Para Lévy, a solução ou a amenização da fratura digital está mais na “governança democrática” no que propriamente na “política social”, e existem várias medidas que podem ser adotadas com vistas a essa diminuição, que incluem: implantação de telecentros nas repartições públicas, inclusive nas escolas; financiamentos com juros reduzidos às famílias carenciadas; redução dos preços dos equipamentos; campanhas de doação de equipamentos usados; tarifas mais baixas de conexão e não vinculadas à duração de tempo de conexão (LÉVY, 2002: 131-132).

Apesar de a fratura digital ser um problema de difícil resolução, uma vez que depende de várias outras questões tais como educação, motivação, interesse, recursos etc., não é algo impossível de solucionar. Sem querer negar o peso do percurso histórico de cada nação, certamente um dos grandes entraves à amenização das desigualdades de acesso e uso das TICs é o capitalismo neoliberal ao qual os Estados, principalmente os mais frágeis, estão submetidos e que os cerceia na capacidade de manobra para melhorar socialmente o país. Isto

¹⁷ Todas as citações de Selwyn (2004) foram traduzidas livremente pela autora.

acontece principalmente naqueles que foram vítimas da colonização e até hoje têm a sua economia assentada na extração e exportação de matérias-primas. Nessas nações, como é o caso do Brasil, mesmo muitas vezes com elevados produtos internos brutos (PIB), a concentração de riqueza é bastante grande, beneficiando apenas uma pequena minoria da população local, denominadas elites económicas, ao invés de serem investidos no desenvolvimento humano e social do país. Mas também é importante destacar que há um interesse por parte dessas elites, quase sempre detentoras do poder, na manutenção marginalizada da população, pois assim esta permanece desprovida de meios materiais e intelectuais para criar uma revolução.

Em síntese, cada vez mais, as redes de informação e comunicação são as bases estruturantes da sociedade e da economia, já que elas favorecem ao mesmo tempo “três processos independentes”, a saber, a flexibilização da gestão e a globalização do capital, da produção e do comércio; a valorização “da liberdade individual e da comunicação aberta”; e a “revolução da microeletrónica”, que permitiu “os extraordinários avanços da informática e das telecomunicações” (CASTELLS, 2004: 16). O surgimento da Internet dá largos contributos à implantação dessa sociedade mais global e interconetada, ao permitir uma comunicação mais fácil e mais rápida de muitos para muitos, de forma síncrona e assíncrona e aniquilando distâncias, o armazenamento e acesso a informação a partir de qualquer lugar e a produção e publicação de informação por qualquer indivíduo.

Contudo, nos moldes em que se apresenta, a sociedade da informação que temos é global não porque inclui todos os seres humanos do planeta Terra, mas sim porque afeta a todos. E esse afetar pode ser tanto de forma positiva, uma vez que comunicar e aceder à informação e ao conhecimento ficou mais fácil, quanto de modo negativo, isto é, todos aqueles que não têm os dispositivos e as competências necessários para usufruir dela estão automaticamente excluídos. Se antes a população mundial já se encontrava dividida devido à desigual distribuição de renda e serviços básicos, tais como saúde, educação, saneamento etc., o aparecimento e a difusão, também desigual, das TICs deram origem a novas fraturas sociais, às quais se convencionou chamar fratura digital. Este novo fosso cria mais disparidades entre Norte e Sul, ricos e pobres, homens e mulheres, meio urbano e meio rural, e que “podem ser vistas não só entre as diferentes culturas, mas também dentro das fronteiras nacionais” (SELAIMEN & LIMA, 2004: 91).

Há quem questione, não sem razão, se não é prioritário resolver primeiro as outras fraturas sociais, tais como a miséria, a fome, acesso a água potável, entre outras, do que a fratura digital, isto é, o acesso e o uso adequado das tecnologias da informação e da

comunicação. O objetivo aqui não é estabelecer as prioridades, pois, onde há fome, a maior necessidade é a comida e não as TICs. Mas o que se pretende enfatizar é que as TICs, tendo em conta os seus potenciais, são ferramentas essenciais para a construção de sociedades mais justas e igualitárias, uma vez que permitem que todos tenham voz e são propícias para a associação entre pessoas com vistas a solucionar problemas sociais ou denunciar irregularidades. Com efeito, o acesso às TICs

será fundamental para a constituição de sociedades mais democráticas na medida em que só esse acesso poderá permitir a diversidade de vozes ouvidas e a consequente construção do processo de integração democrática e de formação de opinião pública (...) Numa sociedade em que a comunicação e a informação jogam um papel central, quem desempenhar o duplo papel de consumidor e de produtor de informação, estará mais bem colocado para usufruir das potencialidades da «Era da Informação». Se a Internet é uma forma de organização social, será tanto mais útil quanto os cidadãos tiverem consciência da sua diversidade e das ferramentas para lidar com ela (OLIVEIRA, CARDOSO & BARREIROS, 2004: 72).

A sociedade da informação não é, portanto, realidade nem mito. É antes realidade para uns e mito para outros. Prova disso é o facto de, segundo a União Internacional de Telecomunicações, embora quase 80% das residências no mundo tivessem televisão, apenas 41% tinham computador e 37% conexão de Internet, sendo que 90% dos lares sem Internet, de um total de 1100 milhões, estão em países em desenvolvimento. No mundo inteiro, 4,4 mil milhões de pessoas não têm acesso à rede.¹⁸ Dada a relevância das TICs na sociedade contemporânea e tendo em conta que o acesso e as competências para um uso o mais proveitoso possível ainda não estão universalizados, principalmente entre as regiões mais pobres e mais desfavorecidas do mundo, acreditamos que a escola é o local ideal para transpor o fosso digital. De que forma as instituições de ensino podem proporcionar a inclusão, pelo menos das crianças e jovens em idade escolar, na sociedade da informação e da comunicação? Esse é o tema do próximo capítulo.

¹⁸ “ONU: 4,4 bilhões de pessoas permanecem sem acesso à Internet”, notícia publicada em 7/10/2013. Disponível em: <http://www.onu.org.br/onu-44-bilhoes-de-pessoas-permanecem-sem-acesso-a-internet/>. Acesso: 28/11/2013.

Capítulo 3

As novas TICs no processo de ensino-aprendizagem

É facto indiscutível que vivemos num mundo cada vez mais tecnológico, tanto no âmbito laboral, com os trabalhadores a serem auxiliados ou substituídos por máquinas, quanto no âmbito social, em que uma parte significativa dos contactos estabelecidos são mediados pelas tecnologias. Isto já para não falar no lazer, onde há uma crescente opção por atividades que envolvam algum tipo de tecnologia. Desde os primórdios, os investimentos e as inovações tecnológicos são resultado da necessidade constante do ser humano em potencializar as suas capacidades e melhorar a sua condição de vida, proporcionando mais conforto, mais recursos, eficácia, eficiência, otimização do tempo, desenvolvimento etc. Atualmente, são as tecnologias da informação e da comunicação (TICs) o principal motor da sociedade contemporânea, denominada, não sem muitas controvérsias, “sociedade da informação”, “sociedade do conhecimento”, “sociedade em rede”.

À parte a falta de consenso, o certo é que as TICs, principalmente o computador e a Internet, transformaram a geografia mundial, ao aproximar territórios e pessoas, e quebraram barreiras outrora difíceis de transpor: “as barreiras ao conhecimento”, “da participação” e “da oportunidade económica” (ONU, 2001: 35-36). As TICs alteraram também a cultura popular, ao fazer convergir plataformas mediáticas distintas e ao modificar o relacionamento entre mercados, indústrias e consumidores, e entre governos e cidadãos. De passivos e com pouca voz, consumidores e cidadãos deixaram de ser os últimos na hierarquia de decisão para passarem a fazer parte do processo de construção. Contudo, este poder de participação e envolvimento, definitivamente essencial na sociedade democrática, exige dos indivíduos não só competências e conhecimentos sobre as TICs e suas potencialidades, como também consciencialização sobre aquilo que Paulo Freire chama de capacidade da ação humana (FREIRE & MACEDO, 1990).

Percebe-se, assim, que as literacias mais comuns – saber ler e escrever –, dantes suficientes, já não bastam para usufruir de todos os meios disponíveis, muito menos para uma postura engajada e participativa na sociedade atual. Como indica José da Costa,

[a] comunicação eletrónica, genericamente, permite a combinação de várias componentes da informação, como o som e a imagem, aparecendo como mais completos do que o material escrito. Entre os aspetos específicos da informação suportada por elementos digitais contam-se a incerteza da persistência da informação, decorrente da rápida evolução e do pouco tempo de existência de muitos suportes e a fácil movimentação.

É neste contexto que surge a noção de literacia digital (COSTA, 2011: 173).

Nesse sentido, é cada vez mais necessário que a escola prepare os seus alunos para lidarem com as novas tecnologias da informação e da comunicação e poderem tirar o máximo proveito das suas potencialidades. Porém, se, num primeiro momento, a introdução de uma educação mediática ou para os *media* parece resolver o problema, uma análise mais aprofundada sobre o tema levanta questões pertinentes sobre o ambiente escolar, os currículos, a formação dos professores, a relação docente-discente.

Há quem sustente que as novas TICs questionam o papel da instituição escolar. De facto, as novas ferramentas tecnológicas, em especial a Internet, podem ter retirado espaço à escola no momento em que o conhecimento deixou de estar restrito a ela, tendo-se expandido para outros ambientes extra-escolares. Também a velocidade com que as novidades do saber se propagam pela rede enfraquecem a escola, na medida em que a pouca flexibilidade da sua estrutura impede que acompanhe o mesmo ritmo de atualização. Além disso, vivemos num tempo em que a aprendizagem não fica somente limitada aos bancos escolares, mas antes é um processo que se prolonga pela vida toda. Ivan Illich, professor e defensor acérrimo da desescolarização da sociedade, já se perguntava, na década de 1970, “[p]ara que deveriam servir as possibilidades que nos dá a tecnologia, senão para dar a cada um a possibilidade de se exprimir, de comunicar, de se encontrar com os outros?” (ILLICH, 1974: 11). No final, tentar-se-á responder a esta questão.

As novas gerações e as TICs

As novas gerações já nasceram num ambiente totalmente mediatizado e dominado pelas TICs, facto que se reflete no à-vontade com que elas as manipulam. É notória a facilidade com que exploram os espaços virtuais, as ferramentas tecnológicas, os computadores, os telemóveis, a Internet, os vídeo-jogos, câmaras digitais etc., sem que para isso tenham de consultar os manuais de utilização ou perguntar a alguém sobre o seu funcionamento. Sem dúvida, um adulto mais atento ao comportamento dos pequenos perante as novas tecnologias impressiona-se com a destreza quase que inata que estes têm para explorá-las, sem qualquer receio em errar. Sobre essa destreza, vale a pena destacar o que dois entrevistados, ambos alunos do curso de Licenciatura em Educação do Campo da UFFRJ, dizem a respeito dos seus filhos com relação às novas TICs:

“meu filho, pequenininho, *nossa*, mexe em tudo, pega no telefone, e se der um

moderno para ele, ele viaja dentro dele!”¹⁹

“Minha filha de cinco anos adora computador!”²⁰

Como afirma David Buckingham, “as crianças aprendem a utilizar os *media* através de tentativa e erro: por meio da exploração, experimentação e jogo”²¹ (BUCKINGHAM, 2005: 272). É por isso que, não raramente, no seio familiar, são os mais jovens os mais capacitados para lidar com as TICs e muitas vezes são solicitados pelos adultos para os ajudar no cumprimento de alguma tarefa. Talvez aqui seja um dos poucos momentos em que as crianças estão em vantagem relativamente aos pais (HOLLOWAY & VALENTINE, 2003: 77-78).

Em grande parte dos lares em que um ou mais membros são jovens, há pelo menos um computador conetado à rede. Um dos principais motivos para que os pais invistam nestas tecnologias é o facto de acreditarem que elas contribuem para o sucesso escolar dos filhos e, conseqüentemente, serão a garantia de um emprego mais bem remunerado (HOLLOWAY & VALENTINE, 2003: 26). Mesmo que tal garantia se trate de um mito, já que “a maioria das posições criadas corresponde a postos de trabalho de baixa componente tecnológica e baixa qualificação” (FERREIRA, 2006: 99), fabricantes de tecnologias, vendedores e publicitários utilizam-se desta pressão social sobre os jovens e os pais para tirar partido económico. Ademais, tendo em vista que o mercado das TICs é provavelmente aquele que mais atualizações sofre num determinado espaço de tempo, torna-se imperativo incentivar os consumidores a trocarem os aparelhos, através de um discurso que realça as novas funcionalidades, as quais são tomadas pela publicidade como indispensáveis para os tempos que se avizinham.

Para os mais jovens, o desejo pelas novas tecnologias não está tanto associado ao que estas possam contribuir para o desempenho escolar, mas antes pela diversão que elas podem proporcionar. De facto, a liberdade, a autonomia e as sensações que as novas tecnologias, muitas vezes disponíveis em casa ou, até mesmo, no próprio quarto, conferem às crianças, fazem com que elas ganhem uma certa aversão à escola, devido ao seu ambiente rígido e pouco participativo. Enquanto na Internet, o jovem é proativo e decisor das suas ações que podem ser desde a busca por qualquer informação, conversar com os amigos, até entrar em contacto com novas realidades e pessoas desconhecidas. Na escola, ele vê-se limitado pelo professor e pelo currículo, que impedem que outros assuntos sejam abordados em sala de aula e metodologias diferentes das tradicionais sejam adotadas em virtude da necessidade de

¹⁹ Entrevista com Daniel Custódio, realizada no dia 24 de julho de 2013, na UFRRJ.

²⁰ Entrevista com Márcia Damaceno, realizada no dia 29 de julho de 2013, na UFRRJ.

²¹ Todas as citações de Buckingham (2005) foram traduzidas livremente pela autora.

cumprir o calendário.

Seja para melhorar o desempenho acadêmico, seja para o desenvolvimento de outras atividades, a verdade é que as TICs e a Internet contribuem para expandir os horizontes e o conhecimento dos utilizadores, quer jovens, quer adultos (HOLLOWAY & VALENTINE, 2003: 128). São, sem dúvida, um mecanismo para contornar a realidade envolvente, principalmente quando se vive em lugares distantes dos grandes centros urbanos, onde o acesso a instituições de conhecimento, cultura, comércio e serviço público é mais limitado, mas também onde os riscos inerentes às grandes cidades são menores. Por esse motivo, Holloway e Valentine defendem que “[a] Internet supera essas limitações possibilitando às crianças das áreas rurais beneficiar das vantagens de viver numa comunidade pequena, ao mesmo tempo que permite que elas se prolonguem no espaço e no tempo”²² (HOLLOWAY & VALENTINE, 2003: 128). É aí que reside o fascínio que a grande rede causa nos mais jovens: não importa onde se está fisicamente; uma vez conetado, está-se em todo e qualquer lugar à hora que se bem entender.

Dada a importância da Internet no seio da sociedade contemporânea, em especial entre as gerações mais jovens, é imperativo refletir sobre aqueles cujo acesso é, por alguma razão, negado ou dificultado. De acordo com Peter D. John, há pelo menos três ocasiões que incidem na subutilização de computadores e da rede: quando os lares não estão aparelhados com computador e conexão à Internet; quando, mesmo estando aparelhados, os pais limitam ou impedem o uso às crianças; ou quando se verifica aversão à tecnologia, isto é, quando há tecnofobia (JOHN, 2008: 106-109). Partindo do princípio que as crianças são instintivamente mais curiosas que os adultos e que já nasceram inseridas num ambiente mais tecnológico, é provável que a tecnofobia não seja tão aplicável. Contudo, já no que se refere à questão de género, não é erróneo afirmar que os rapazes sejam mais afeitos às novas tecnologias do que as raparigas, muito por conta do forte mercado de vídeo-jogos e consolas, voltado especialmente para o público masculino.

No que toca à falta de computador e conexão dentro de casa, são vários os motivos que podem estar na sua origem, os quais muitas vezes estão associados a questões económicas, mas também a razões culturais. Segundo John, o acesso às TICs pode ser restringido às crianças, quando os pais mantêm o total domínio sobre as máquinas, principalmente quando estas são indispensáveis à profissão que exercem; quando limitam o uso pelas crianças a determinados períodos de tempo ou quando proíbem o acesso por considerarem a Internet mais como uma ameaça do que propriamente um benefício, dada a

²² Todas as citações de Holloway & Valentine (2003) foram traduzidas livremente pela autora.

quantidade de páginas relacionadas a pornografia, violência etc. (JOHN, 2008: 107). Este fenómeno é chamado de regulação do poder parental, e há inúmeros estudos sobre o assunto.

Uma vez que em ambos os casos o acesso não é pleno, é correto afirmar que se tratam de fraturas digitais. Normalmente tentam-se compensar essas falhas acedendo à Internet em locais públicos, tais como escolas ou centros digitais (*lanhouses*). No entanto, este tipo de acesso não deixa de ser alvo de constrangimentos, pois “o que se pode fazer na própria casa com acesso ilimitado às novas tecnologias mediáticas é muito diferente do que se pode fazer numa escola ou numa biblioteca, com fila de pessoas à espera”²³ (JENKINS in WILLOUGHBY & WOOD, 2008: 31). A existência de locais públicos de acesso à Internet, apesar de minimizar, não acaba por completo com a fratura digital, já que, como bem realça Henry Jenkins,

aqueles que são utilizadores desde cedo já integraram essas habilidades ao próprio estilo de vida e tornaram as atividades que têm na rede um aspeto central da sua identidade cultural. Além dos problemas técnicos, há uma série de fatores culturais que diminuem a probabilidade que diferentes grupos venham a participar. Diferenças de raça, classe social, género, língua ampliam as desigualdades na oportunidade de participação (JENKINS in WILLOUGHBY & WOOD, 2008: 31).

Voltando aos jovens, especificamente aos utilizadores frequentes da Internet e com acesso ilimitado, é fundamental ter em conta que a facilidade e destreza com que se apoderam e exploram a grande rede e demais tecnologias não é suficiente para torná-los utilizadores competentes. Apesar da vantagem de possuírem uma certa “confiança selvagem”, “a maior parte dos jovens está muito longe de ser *ciber-kids* autónomos: são inseguros, carecem de informação e frequentemente se sentem frustrados porque a tecnologia não consegue realizar o que promete” (BUCKINGHAM, 2005: 274). Por mais que as gerações mais novas sejam apelidadas de “nativos digitais”, enquanto os adultos são considerados “imigrantes digitais”, não significa que sejam inatamente capazes de tirar o maior proveito de todos os benefícios que as TICs podem oferecer. Além disso, segundo Campos e Simões,

[o]s dados existentes sobre os usos da população mais jovem revelam uma heterogeneidade de situações no que respeita tanto aos acessos como aos usos, associadas a contextos sociais distintos, que explicam em parte essa utilização e ajudam-nos a perceber por que é impossível considerar de forma idêntica e indiferenciada os “nativos digitais”. Com efeito, não só os utilizadores da internet estão longe de coincidir com a população de diferentes países como dentro de cada país as diferenças são evidentes (CAMPOS & SIMÕES in PONTE & AZEVEDO, 2011: 119).

Esses são dois dos principais motivos pela defesa da instituição nas escolas de uma educação voltada para os *media* e para as tecnologias da informação e da comunicação, de

²³ Todas as citações de Willoughby & Wood (2008) foram traduzidas livremente pela autora.

uma alfabetização digital.

Novas literacias

Saber ler e escrever já não basta para aceder ao conhecimento, à cultura e à informação produzidos pela sociedade. Se antes eram suficientes para o exercício de uma cidadania mais plena, hoje para poder usufruir das oportunidades que a sociedade contemporânea oferece, novas competências são exigidas aos indivíduos. Isto é claramente perceptível, por exemplo, quando se observam as gerações mais velhas a lidarem com as novas tecnologias. Manusear caixas de multibanco, telemóveis e telecomandos com dezenas de botões e funções, já para não mencionar computadores e Internet, são atividades para as quais muitos idosos apresentam sérias dificuldades, levando-os frequentemente a algum tipo de desespero quando se veem incapazes de desempenhá-las. Se para os mais jovens por vezes uma breve explicação é suficiente, para os mais velhos a complexidade das novas tecnologias digitais fá-los quase sempre por optarem manter-se à margem, ignorando a existência das mesmas.

No entanto, as novas habilidades exigidas aos cidadãos não se limitam meramente ao campo de manuseamento da tecnologia. Outras literacias, tais como audiovisual e informacional, também devem fazer parte do leque de competências dos indivíduos, pois não só estamos inseridos num mundo totalmente dominado pelas tecnologias da informação e da comunicação, mas também porque a grande maioria da informação à qual temos acesso é nos transmitida via *media*.

Por isso, há quem defenda que o ensino escolar não mais deve estar limitado aos conteúdos tradicionais, muitas vezes descontextualizados da realidade envolvente, mas principalmente preocupar-se com a preparação das crianças para saberem lidar com as diversas situações do presente e do futuro. Sobre este assunto, Area Moreira, Gros Salvat e Marzal García-Quismondo (2008), Buckingham (2005) e Leaning (2009) são algumas das referências a ter em conta, já que abordam a necessidade de incluir novas alfabetizações, em consonância com o atual contexto social. Sob o nome de “multialfabetização”, “educação para os *media*” ou “competências digitais”, todos os autores citados defendem uma reformulação do sistema de ensino, no sentido quer de atualizá-lo e adequá-lo às novas exigências sociais, quer de torná-lo mais atrativo e relevante para as crianças e jovens.

Dada a quantidade de aparatos tecnológicos que nos cercam, não é erróneo afirmar que a dificuldade em manipulá-los constitui a primeira barreira ao exercício de uma cidadania

mais completa, de uma cidadania participativa. Só ultrapassando esse primeiro obstáculo, só depois de adquirir as competências mínimas para adentrar no mundo digital, é que os indivíduos estão aptos para avançar para o próximo estágio, a saber, explorar a grande rede da informação e da comunicação, ou seja, o local onde uma parte significativa das relações sociais da atualidade se desenvolvem. Mas, também aqui, outras competências são requeridas, já que “para participar na cultura popular, consumidores [e cidadãos] – novos e velhos – precisam de habilidades na colaboração e partilha de conhecimento as quais serão fundamentais para o futuro da cidadania democrática” (JENKINS in WILLOUGHBY & WOOD, 2008: 16).

Uma vez que a revolução tecnológica e digital “está a provocar uma mutação radical das formas de produção, difusão e consumo do conhecimento e da cultura”, conseqüentemente novas formações intelectuais e cognitivas são exigidas aos indivíduos. Porém, tendo em vista que tais capacidades não estão disseminadas entre a população, assiste-se ao “aparecimento de um novo tipo de analfabetismo caracterizado pela incapacidade para manipular, usar e entender as formas de representação da informação de natureza digital”²⁴ (AREA, GROS & MARZAL, 2008: 38). Para Area Moreira, Gros Salvat e Marzal García-Quismondo, os analfabetos digitais ou tecnológicos correspondem a todos aqueles que, mesmo dominando os códigos da cultura escrita, não acompanharam o desenvolvimento das TICs e, por isso, permanecem à margem da sociedade da informação. Estes autores consideram que, pelo facto de a comunicação não estar mais limitada à oralidade e à escrita, uma vez que evoluiu para outros tipos de suporte, o conceito de alfabetização muda radicalmente, pois passa a englobar novas competências.

Hoje em dia, ser analfabeto digital não significa apenas ser um *cidadão-analógico*, mas antes e acima de tudo significa estar incapacitado de pertencer à sociedade da informação e do conhecimento e de usufruir de todas as suas vantagens e benefícios, de desfrutar da nova cultura popular, de exercer determinadas profissões que exigem, pelo menos, o mínimo de conhecimento sobre as TICs na ótica do utilizador. Em resposta à necessidade de combater este analfabetismo, surgem dois tipos de discursos que partilham o mesmo objetivo, a saber, integrar os excluídos à sociedade de informação, porém com interesses claramente distintos: enquanto um concebe a alfabetização digital como “uma condição necessária para a competitividade e crescimento económico”, o outro concebe-a como “um direito individual, uma necessidade para o progresso democrático e para evitar novas desigualdades

²⁴ Todas as citações de Area Moreira, Gros Salvat & Marzal García-Quismondo (2008) foram traduzidas livremente pela autora.

sociais” (AREA, GROS & MARZAL, 2008: 41).

No primeiro caso, os programas educativos com vistas à capacitação tecnológica dos indivíduos direcionam a aprendizagem unicamente para a questão instrumental – domínio de *softwares*, navegação, *e-mail* – de forma a poderem “desempenhar adequadamente as novas tarefas que implicam os postos de trabalho da economia globalizada” e “comprar e utilizar os novos produtos digitais”. No segundo caso, defende-se que “a formação integral de um cidadão do século XXI requiere o domínio de todos os códigos e tecnologias da cultura para que possa exercer plenamente os seus direitos” e que, por isso, tal formação não deve ser apenas instrumental, mas também deve priorizar “o desenvolvimento dos aspetos cognitivos, atitudinais e axiológicos” (AREA, GROS & MARZAL, 2008: 40-41). A grande diferença entre as duas propostas está no facto de que, enquanto a primeira trata os indivíduos como meros consumidores de produtos e executores de funções, úteis ao desenvolvimento do mercado e da economia, a segunda vê-os como cidadãos e portadores de um pensamento crítico, o qual, no entanto, precisa ser estimulado.

A Internet é um depósito de informação e dados, parte proveniente de fontes credíveis e parte de origem duvidosa; logo, não basta saber trabalhar com os programas de *software*. É cada vez mais indispensável saber distinguir o verdadeiro do falso, o útil do inútil. Por isso, para que um utilizador da grande rede seja um utilizador crítico, precisa reunir um conjunto de capacidades que englobam: possuir múltiplas estratégias para encontrar informação; ser seletivo sobre o que encontra; ter capacidade de julgar a credibilidade do que encontra e a imparcialidade da informação; conseguir identificar as falhas e omissões; saber ler, analisar e interpretar as informações em todos os suportes em simultâneo (texto, imagem, som, vídeo); e também envolver-se nas discussões sobre as mesmas (QUINTON in LEANING, 2009: 104).

Para Stephen Quinton, a esse leque de capacidades, consideradas essenciais para viver na sociedade do presente e, certamente, na do futuro, dá o nome de competências digitais. E é dele a melhor definição sobre o que consistem tais competências:

ser capaz de explorar e encarar as novas situações tecnológicas de maneira flexível, analisar, seleccionar e avaliar criticamente dados e informação, tirar partido dos potenciais tecnológicos no sentido de representar e solucionar problemas e desenvolver conhecimento partilhado e colaborativo, enquanto fomenta conscientemente as responsabilidades pessoais e o respeito pelos direitos/obrigações recíprocas²⁵ (QUINTON in LEANING, 2009: 160-161).

Segundo o próprio autor, o desenvolvimento de competências digitais envolve um conjunto de dimensões, de carácter humano e social, a saber: dimensão tecnológica, uma vez que está relacionada à capacidade para “explorar e encarar problemas e novos contextos

²⁵ Todas as citações de Leaning (2009) foram traduzidas livremente pela autora.

tecnológicos de maneira flexível”; cognitiva, tendo em vista a sua relação com a capacidade de “ler, selecionar, interpretar e avaliar dados tendo em conta a sua pertinência e confiabilidade”; ética, pois trabalha com a capacidade em “interagir com outros indivíduos de forma construtiva e com senso de responsabilidade usando as tecnologias disponíveis”; e, por fim, a integração entre as três dimensões, isto é, “perceber o potencial oferecido pelas tecnologias que habilita os indivíduos a compartilhar informação e construir colaborativamente novos conhecimentos” (QUINTON in LEANING, 2009: 161).

Como já foi dito, a quantidade de meios de comunicação e de informação disponíveis no dia a dia obriga que os indivíduos tenham outras competências intelectuais que vão além de saber ler e escrever. De facto, “a formação integral de um cidadão do século XXI não pode ficar reduzida à formação ou alfabetização na cultura escrita e impressa” (AREA, GROS & MARZAL, 2008: 64). Tais competências passam por saber interpretar a linguagem audiovisual, saber procurar a informação e saber manipular as tecnologias. Para que estas habilidades estejam e venham a ser universalizadas entre a população, pelo menos entre as gerações mais novas, defende-se que sejam encaradas como alfabetizações e, conseqüentemente, integradas aos conteúdos programáticos do ensino básico.

Nesse sentido, as novas competências que a sociedade exige aos cidadãos deveriam ser inseridas nos currículos escolares como “alfabetização audiovisual”, “alfabetização informacional” e “alfabetização tecnológica”²⁶ (AREA, GROS & MARZAL, 2008: 65-70). A alfabetização audiovisual, também denominada “educação mediática”, começa a ser relevante a partir do momento em que os meios de comunicação de massa são a principal fonte de informação e a principal janela para o mundo. Segundo Buckingham, a educação mediática tem como objetivo desenvolver competências que permitam interpretar a informação impressa, as imagens e o som, estimulando, em simultâneo, uma “compreensão crítica” sobre os meios de comunicação e uma “participação ativa” e “criativa” dos próprios cidadãos como produtores de informação (BUCKINGHAM, 2005: 21). É por isso que José da Costa nos diz que

[é] essencial que os professores possuam literacia tecnológica e literacia digital intelectual. Enquanto a primeira passa por promover a familiaridade e uso eficaz das tecnologias da informação, a segunda envolve o desenvolvimento de uma compreensão multidimensional dos seus impactos na vida. Nas aulas, o desafio é usar a literacia digital para criar tarefas intelectualmente desafiadoras e ensinar aos alunos a diferença entre as tarefas de lazer e as de trabalho responsável e profundo (COSTA, 2011: 177).

²⁶ Area Moreira, Gros Salvat e Marzal García-Quismondo denominam “alfabetização tecnológica” como “alfabetização tecnológica ou digital”. No sentido de não confundir “alfabetização tecnológica ou digital” destes autores com a expressão “competências digitais” de Stephen Quinton, a autora prefere utilizar somente “alfabetização tecnológica”.

Atualmente, a educação mediática ganha mais importância especialmente tendo em vista a forte presença da televisão, cinema, revistas, música e jogos de computador na vida das crianças e dos jovens. Estes aparatos não só ocupam boa parte do tempo livre dos mais novos, como também exercem uma significativa influência no comportamento social dos mesmos. Mas deve-se ter em conta outras questões em relação aos meios de comunicação e de informação. Os conglomerados comunicacionais são empresas que desempenham um papel significativo na sociedade, uma vez que são responsáveis não só por uma parte considerável do entretenimento das pessoas, mas em especial por dar a conhecer o que se passa ao redor do mundo. Sem dúvida, o exercício de tais funções faz com que as empresas de comunicação – muitas delas em regime de oligopólio – adquiram poder económico e político, dada a influência que têm sobre a sociedade em geral. Por esses motivos, é fundamental que os jovens desenvolvam uma capacidade crítica sobre os *media*, de modo a conseguirem captar, interpretar e ir mais além da informação que é transmitida.

Portanto, a alfabetização mediática, de acordo com Buckingham, é mais do que uma alfabetização funcional, isto é, mais do que a aquisição de habilidades para compreender e lidar com as ferramentas dos *media*. Nas palavras do autor,

a alfabetização mediática é uma forma de *alfabetização* crítica. Exige análise, avaliação e reflexão crítica. Supõe a aquisição de uma «metalinguagem», ou seja, de um meio que nos permite descrever as formas e as estruturas de diferentes tipos de comunicação; e implica uma compreensão mais ampla, por um lado, de contextos sociais, económicos e institucionais de comunicação e, por outro lado, de como estes mesmos contextos afetam as experiências e as práticas das pessoas” (BUCKINGHAM, 2005: 73-74).

Os profissionais da educação, as instituições de ensino e os currículos escolares deveriam estar também comprometidos com a alfabetização informacional. Este tipo de alfabetização é responsável por desenvolver nos jovens as competências necessárias para “procurar, analisar, selecionar e construir informação” em todos os tipos de suporte (AREA, GROS & MARZAL, 2008: 70). De facto, a alfabetização informacional adquire especial importância nos dias de hoje, tendo em vista a multiplicação de recursos disponíveis para armazenamento de informação e dados, quando comparados com aqueles existentes poucas décadas atrás. Pode-se dizer que uma pessoa é informacionalmente alfabetizada quando é capaz de usar a tecnologia para recuperar e distribuir informação, localizar fontes, controlar a informação, construir conhecimento, saber dar uso à criatividade e usar a informação de forma ética (BUZZETTO-MORE in LEANING, 2009: 54).

Hoje, tendo em vista a quantidade de suportes de memória de dados e informação, torna-se mais pertinente *saber os caminhos para chegar* a qualquer informação, isto é, saber

as técnicas para recuperar a informação, do que propriamente *saber a informação*. De facto, uma pessoa, ao longo da sua vida, passa por inúmeras situações-problemas para as quais precisa encontrar respostas para as resolver. A escola, mais do que obrigar a memorização da informação, deveria desenvolver nos alunos as competências necessárias para que possam encontrar a informação desejada pelo método mais rápido.

Por fim, mas não por último, a alfabetização tecnológica é também primordial, em virtude da tecnologização do quotidiano. Ela tem a ver com a aquisição das habilidades necessárias para manipular as TICs. Como já mencionado anteriormente, as competências tecnológicas são imprescindíveis, pois constituem o primeiro passo para aceder e poder fazer parte da sociedade da informação. Entretanto, é fundamental ter em conta que esta alfabetização não pode estar limitada à obtenção de conhecimentos unicamente instrumentais para o manuseamento de *hardware* e *software*. Antes, é valioso também capacitar os alunos quanto ao uso inteligente destas tecnologias.

No entanto, a alfabetização na sociedade contemporânea, altamente informacional e tecnológica, não pode mais estar restrita ao desenvolvimento de habilidades no campo da leitura e escrita. A diversificação dos suportes de comunicação exige, assim, que o conceito de alfabetização seja atualizado, passando a incluir as competências necessárias para que os indivíduos saibam explorá-los e tirar deles o melhor proveito. Surge, deste modo, o conceito “multialfabetização”, o qual “foca a sua atenção da aquisição e domínio de destrezas centradas no uso pessoal, social e cultural de múltiplas ferramentas e linguagens de representação como prática social, e não somente nas habilidades instrumentais de utilização das diferentes tecnologias” (AREA, GROS & MARZAL, 2008: 74).

Diante desta exposição, na qual se verifica a necessidade de que professores estejam preparados para lidarem com as TICs em sala de aula e para ensinarem aos alunos e alunas as competências necessárias para o uso destas ferramentas, percebe-se que há, mesmo que implicitamente, uma pressão para que nas grades curriculares dos cursos de pedagogia e das licenciaturas em educação haja disciplinas que abordem as TICs no processo de ensino-aprendizagem. Ao longo desta tese, este tema será tido em consideração.

As TICs no ensino

A introdução das novas tecnologias da informação e da comunicação, mais especificamente, os computadores e a Internet, nas salas de aula não é um consenso entre os profissionais da educação. Há quem as considere ferramentas neutras, e, por isso, veem-nas

unicamente como mais um instrumento de ensino que pode ser usado como recurso didático, tal como as demais tecnologias audiovisuais; e há aqueles que acreditam que as novas TICs vão revolucionar o ensino. Entre estes últimos, existem os que lançam um olhar negativo sobre elas, por as encararem como uma ameaça à instituição escolar tradicional e à autoridade do professor, e os que as consideram uma mais-valia para o processo de ensino-aprendizagem (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 1998; POUTS-LAJUS & RICÉ-MAGNIER, 1998).

O certo é que a introdução do computador e da Internet no ensino “deveu-se mais a pressões externas, do que propriamente à constatação de que as novas tecnologias favorecem o processo de ensino-aprendizagem” (PAIS, 1999: 15). Na verdade, uma breve análise sobre a instituição escolar ao longo dos séculos revela que o método de ensino e a relação entre professor/alunos mantiveram-se praticamente inalteráveis, e que as poucas mudanças que ocorreram foram menos fruto da iniciativa dos profissionais da educação do que de pressões oriundas da sociedade. No que toca à adoção das tecnologias, esta resultou quer de pressões económicas e comerciais, quer de pressões sociais, políticas e tecnológicas. Enquanto no primeiro caso, as empresas e fabricantes de aparelhos e programas informáticos partem do princípio que a utilização dos seus produtos pelas escolas fará com que os alunos, professores e funcionários optem por esses mesmos produtos em casa, disseminando-se, assim, pela sociedade. No segundo caso, pais e governantes exigem da escola a atualização dos métodos e ferramentas de ensino-aprendizagem, não só como uma forma de melhorar o sistema educativo, mas também no sentido de preparar os jovens para as novas imposições da sociedade e do mercado de trabalho.

Para os defensores da utilização das novas TICs na escola, são numerosos os argumentos favoráveis, que incluem a possibilidade de aceder mais rapidamente a mais informação em diferentes suportes (áudio, vídeo e texto); a complementação aos suportes tradicionais, tais como o livro didático; a simulação de situações; o estímulo à “autoaprendizagem” e à criatividade; a possibilidade de estabelecer contacto com outras culturas e em outras línguas, rompendo assim as barreiras do tempo e do espaço (RÍOS & CEBRIÁN, 2000: 21).

As novas TICs, especialmente quando comparadas com as velhas tecnologias, ainda têm outro diferencial, o qual traz um importante contributo ao processo de ensino-aprendizagem: a interatividade. Para António Fazendeiro, a interatividade traduz-se ser “muito importante por aquilo que significa em termo de transformações das estratégias de aprendizagem”, pois “permite que, hoje, o dia de um aluno se prolongue para além do espaço

da sua escola” e “potencia outro tipo de relação muito mais ativa em que o conhecimento deixa de ser adquirido somente numa posição neutra e passa a ser adquirido de uma forma muito viva” (FAZENDEIRO in CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 1998: 25).

No entanto, apesar das vantagens que as novas TICs trazem ao processo de ensino-aprendizagem nas escolas, é preciso desconstruir alguns dos preconceitos e falsas expectativas que a sua introdução, erradamente, dá origem. Em primeiro lugar, as TICs são apenas ferramentas e não substitutos do professor. Por mais que a utilização das tecnologias acarrete uma metodologia de ensino diferente da tradicional (como veremos mais adiante), o professor continua a ser uma figura essencial no processo de ensino-aprendizagem. Em segundo lugar, não são as TICs propriamente ditas que vão alterar o processo de ensino-aprendizagem, mas antes as escolhas do professor relativamente às tecnologias que pretende utilizar e de que forma as vai utilizar. Em terceiro lugar, as TICs só efetivamente produzem uma alteração no sistema educativo se os professores estiverem recetivos a adaptar os conteúdos programáticos e a metodologia de ensino aos potenciais das tecnologias no processo de ensino-aprendizagem.

O que, porém, se tem constatado é que a incorporação das TICs nas salas de aula tem-se revelado, na maioria das vezes, um verdadeiro fracasso (SANCHO in PABLOS, 2009: 64). Por mais que tenha havido significativos investimentos por parte de alguns Estados na aparelhagem das escolas, nem sempre tais investimentos se refletiram na melhoria da qualidade do ensino. Segundo Sancho Gil, “os principais obstáculos para desenvolver o potencial educativo das TICs são a organização e a cultura tradicionais da escola”²⁷ e o facto de elas serem utilizadas apenas por poucos professores, os quais, mesmo assim, “têm dificuldades em modificar as suas práticas docentes e suas expectativas sobre os alunos” (SANCHO in PABLOS, 2009: 64). Além desses, a autora identificou outros problemas que dificultam a implementação de um sistema educativo que incorpore as novas tecnologias, que vão desde a falta de confiança e de motivação dos docentes acerca do verdadeiro contributo das TICs para a melhoria do processo de ensino-aprendizagem à adequação dos currículos e dos tempos de aula para utilização das novas tecnologias em sala, passando pela relação entre o número de computadores e de alunos, quase sempre insuficiente, e pela falta de incentivo da própria administração escolar (SANCHO in PABLOS, 2009: 65).

Sancho Gil sinaliza ainda a “ansiedade tecnológica” que se verifica entre os professores como mais um entrave à adoção das novas TICs em sala de aula (SANCHO in

²⁷ Todas as citações de Pablos Pons (2009) foram traduzidas livremente pela autora.

PABLOS, 2009: 65). De facto, a rápida obsolescência dos programas informáticos e a substituição dos mesmos por novas versões mais arrojadas criam nos profissionais de educação uma certa aversão à utilização das TICs. O acompanhamento dos desenvolvimentos tecnológicos e a atualização constante das competências técnicas requerem tempo e dedicação, que poderiam ser direcionados para outro tipo de atividades ligadas à prática docente. A ansiedade surge com a preocupação dos professores relativamente à validade das competências adquiridas, as quais, a qualquer momento e quase sempre num curto espaço de tempo, terão de ser atualizadas.

Por mais que a adoção das TICs pelas escolas seja resultado de pressões externas, elas não podem ser introduzidas no ensino sem que para isso uma série de questões seja levada em consideração. Primeiramente, há a necessidade de uma reformulação das práticas pedagógicas para que as tecnologias da informação e da comunicação não sejam mais um acessório. Elas não podem ser mais uma ferramenta de transferência de conteúdos, e sim, ao contrário, uma ferramenta que permita aos alunos e professores a construção do conhecimento em sala de aula. Em segundo lugar, a qualidade do ensino não pode estar dependente da última versão dos programas informáticos educacionais. Se assim fosse, a educação perderia a função social e passaria a ser tratada como uma plataforma de lançamento para as empresas fabricantes e vendedoras de produtos tecnológicos educativos. Por fim, é fundamental saber, entre todas as tecnologias disponíveis, quais realmente podem contribuir para a melhoria da qualidade de ensino.

Uma vez introduzidas as TICs em sala de aula, é importante que os profissionais da educação tenham consciência da diferença entre educação *através* das tecnologias, educação *sobre* as tecnologias e educação *para* as tecnologias. A diferença entre as três propostas está no facto de que a primeira ensina os alunos a explorar os ambientes tecnológicos e digitais como ferramentas da “cultura popular” própria da contemporaneidade; a segunda propõe-se ao desenvolvimento de uma reflexão crítica sobre o papel das TICs na sociedade atual; enquanto, a terceira restringe-se à aquisição das habilidades instrumentais (BUCKINGHAM, 2005: 278-280). Apesar de cada uma das propostas estar associada a objetivos distintos, o certo é que todas três, sem exceção, são indispensáveis para a formação completa de um cidadão crítico que vive na sociedade de informação e do conhecimento.

O primeiro passo, portanto, perpassa pela obtenção das competências necessárias para o manuseamento da tecnologia. Embora uma parte considerável das crianças já conviva diariamente com as novas TICs e saiba manipulá-las, o professor deve sempre partir do princípio que há diferentes graus de conhecimentos instrumentais entre os alunos, podendo

mesmo haver quem nunca tenha tido contacto com um computador. Nesse sentido, o professor deverá começar por ensinar os procedimentos básicos de funcionamento das tecnologias, quer de *hardware* quer de *software*, de forma a garantir que nenhuma criança ficará para trás.

Difundidos os requisitos mínimos para a utilização das TICs entre o alunado, já é possível proceder ao desenvolvimento de competências mais avançadas. Segundo Pouts-Lajus e Riché-Magnier, os trabalhos cooperativos são as situações mais adequadas para que os estudantes adquiram tais habilidades. Os projetos coletivos são eficazes para aprender as competências técnicas, já que o aluno as incorpora enquanto realiza a atividade, ou seja, aprende com a prática. Quando não sabe ou apresenta dificuldades, pode sempre solicitar a ajuda a um colega ou ao professor. E uma vez adquirida a competência, a redistribuição de tarefas entre os elementos do grupo pelo professor é um mecanismo inteligente para incentivar os alunos a adquirirem outras habilidades (POUTS-LAJUS & RICÉ-MAGNIER, 1998: 151).

Sobre os programas informáticos educativos, dada a infinidade disponível no mercado, torna-se primordial conhecer os tipos de programas existentes para que, assim, se possa saber quais os mais relevantes para usar em sala de aula. De acordo com Sánchez Rodriguez, os programas podem ser divididos em programas de “propósito geral”, nos quais estão incluídos os processadores de texto, os gestores de bases de dados, as folhas de cálculo, os programas de desenho de gráficos; e de “caráter específico”, utilizados para resolver questões de ordem específica e onde estão inseridos os programas de ensino assistido por computador. Sobre estes últimos, há diversas categorias: programas tutoriais, de exercícios, de simulações, de entretenimento e para usos especiais destinados a pessoas com algum tipo de deficiência (SÁNCHEZ in RÍOS & CEBRIAN, 2000: 193-197).

Para que a escolha dos programas a usar no processo de ensino-aprendizagem seja a melhor possível, Sánchez Rodriguez considera ser fundamental ter em conta um conjunto de premissas: a) os programas informáticos educativos não devem ser usados em qualquer circunstância, e sim somente quando o momento e o tema propiciam a sua aplicação; b) saber se o programa deve ser trabalhado individualmente, em pares ou em grupo; c) se os conceitos transmitidos pelo programa estão de acordo com o que se pretende que os alunos aprendam; d) se o programa responde de maneira adequada às ações do aluno, e, quando este erra, consiga entender por que errou; e) se acompanha a evolução do aluno, aumentando o grau de dificuldade dos problemas; e f) se permite que o aluno se autoavalie, de forma a ter consciência dos próprios progressos (SÁNCHEZ in RÍOS & CEBRIAN, 2000: 198-199). Para completar, o autor indica que, embora os programas informáticos educativos devam ser o

mais autónomos possível, sem que haja necessidade de recorrer a materiais auxiliares, também “pode ser muito interessante que (...) não se esgote[m] em si mesmo[s] e promova[m] outro tipo de atividades”, com o intuito de completar o aprendizado (SÁNCHEZ in RÍOS & CEBRIAN, 2000: 199).

Quanto à aplicabilidade das novas TICs em sala de aula, é preciso ter em atenção que a sua utilização varia de acordo com a disciplina. É bem possível que a utilização das TICs nas disciplinas das ciências exatas seja mais fácil que nas ciências humanas. De facto, no ensino das ciências exatas, as tecnologias são verdadeiros aliados na medida em que permitem a observação de experiências e ensaios impossíveis de realizar no ambiente escolar. Quanto às disciplinas humanas, estas também podem tirar partido das novas TICs, pois não só facilitam a produção e o compartilhamento de texto, graças aos processadores de texto, como também facilitam o acesso a obras de domínio público, imagens, filmes, bibliografia etc. Vale acrescentar que as novas TICs, em especial a Internet, são altamente estimulantes para a aprendizagem de outros idiomas, já que a maioria dos conteúdos disponíveis estão em inglês ou nas línguas nacionais (POUTS-LAJUS & RICÉ-MAGNIER, 1998: 80-88).

Está claro que as novas TICs, quando o seu potencial educativo é explorado adequadamente, agregam valor ao ambiente escolar. Um dos principais motivos desse enriquecimento está no facto de elas serem fontes de “informação atualizada” (LITWIN in PABLOS, 2009: 79). Definitivamente, a partir do momento em que as novas tecnologias entram em sala, o livro e o professor deixam de ser os únicos detentores do conhecimento. Ao contrário do que acontecia no passado, em que a verdade do professor era incontestável e o saber, quase dogmático, hoje o conhecimento está em constante evolução, graças às descobertas que as contínuas investigações vêm produzindo. Por isso, não é raro encontrar informações desatualizadas nos livros e manuais escolares e professores desatualizados.

As novas TICs também contribuem para “ampliar o alcance das classes” (LITWIN in PABLOS, 2009: 80). Isto se deve ao facto de elas permitirem que outros conteúdos e/ou informações sejam trazidos, abordados e explorados dentro da sala de aula, enriquecendo assim quer a exposição do professor, quer o conhecimento adquirido pelo alunado. Além disso, as novas TICs possibilitam “construir novos entornos educativos” (LITWIN in PABLOS, 2009: 81), já que não só fornecem novas ferramentas de conhecimento aos alunos, mas também permitem a integração em projetos de construção do conhecimento colaborativo sobre temas que mais despertam o interesse individual.

Para que o processo de ensino-aprendizagem seja beneficiado com a introdução das novas tecnologias em sala de aula, é fundamental alterar o método de ensino, como foi dito

anteriormente. O método tradicional, de caráter unidirecional, isto é, o professor fala e o aluno ouve, é ineficaz num modelo de ensino que utiliza as novas TICs, devido à sua rigidez em relação ao currículo, aos objetivos e à avaliação. O aluno é considerado uma tábua rasa, uma massa a ser moldada, um mero consumidor passivo de informação, que não interfere em nenhum momento na aprendizagem. Os conteúdos são tratados como “blocos de cimento”, prontos a ser transferidos linearmente de A para B, isto é, do professor para o aluno, os quais, uma vez terminada a transferência, dão origem a um “muro” (resultado da aprendizagem). Neste modelo educativo, o professor assume todo o controlo do processo de ensino-aprendizagem e está unicamente preocupado com os resultados (GOMES, 2004: 20-21; 104).

Uma escola que leva em conta as exigências da sociedade contemporânea e que, portanto, prioriza uma educação voltada para os *media*, as novas tecnologias e a multialfabetização precisa reformular a prática educativa. Tal como já foi mencionado, a simples introdução das tecnologias não resulta na melhoria do ensino; a melhoria do ensino com a introdução das TICs depende da forma como o professorado as utiliza dentro da sala de aula. Segundo Coll, Mauri e Onrubia, a metodologia mais adequada é a baseada na perspectiva construtivista, a qual “se fundamenta na importância dada à aprendizagem do alunado e (...) à qualidade da interação social que se estabelece entre professor e aluno” (COLL, MAURY & ONRUBIA in PABLOS, 2009: 146).

A conceção construtivista é bastante adequada ao modelo de ensino em questão, porque leva em consideração “o contexto cultural em que vive a pessoa em desenvolvimento (...) não opõe construção individual e interação social (...) mas ensina-se e aprende-se a construir” (SOLÉ & COLL in COLL et al., 2001: 17). Como explicam Solé e Coll,

[a] aprendizagem contribui para o desenvolvimento, na medida em que aprender não é copiar ou reproduzir a realidade. Para a conceção construtivista, nós aprendemos quando somos capazes de elaborar uma representação pessoal sobre um objeto da realidade ou sobre um conteúdo que pretendemos aprender. Essa elaboração implica uma aproximação a esse objeto ou conteúdo com a finalidade de o apreender; não se trata de uma aproximação vazia, a partir do nada, pois parte-se de experiências, interesses e conhecimentos prévios que, presumivelmente, possam resolver a nova situação (SOLÉ & COLL in COLL et al., 2001: 19).

Pretende-se com isto dizer que, para a perspectiva construtivista, a forma como o indivíduo constrói o conhecimento é muito mais relevante do que o resultado final. Desse modo, o professor deixa de ser um transmissor de conteúdos para passar a ser um orientador no processo de construção do conhecimento pelo aluno. Esta ajuda é indispensável, porque é ela que vai garantir a qualidade da aprendizagem e a progressão nas capacidades do aluno, sem que ele perca o poder de decisão no processo de ensino-aprendizagem. Na verdade, para

Solé e Coll, “a orientação que esta ajuda oferece e a autonomia que ela proporciona é que tornam possível a construção de significados por parte do aluno” (SOLÉ & COLL in COLL et al., 2001: 22). Além disso, não considera o aluno uma tábua rasa. Pelo contrário, concebe-o como alguém possuidor de conhecimentos e informações sobre os conteúdos que são abordados em sala de aula, conhecimentos e informações esses que não devem ser desprestigiados pelo professor. A justificação para tal está no facto de que, de acordo com a conceção construtivista, “a aprendizagem de um novo conteúdo é, em última análise, o produto de uma atividade mental construtiva levada a cabo pelo aluno, mediante a qual ele constrói e incorpora, na sua estrutura mental, os significados e as representações relativas ao novo conteúdo” (MIRAS in COLL et al., 2001: 57).

No entanto, a conceção construtivista, por si só, não é suficiente para a formação do cidadão que vive na sociedade contemporânea. É fundamental também desenvolver no aluno a capacidade sociocrítica, a qual só é possível quando o professor encara o ensino como “atividade crítica” que promova a “libertação pessoal e coletiva” e como “atividade moral e política” que torne os indivíduos capazes de “intervir” no mundo. Nesta conceção, a “interação social” adquire especial importância na construção do conhecimento, que é feito a partir da “negociação”, do “diálogo”, e as atividades realizadas levam sempre em consideração o contexto no qual estão inseridas (GOMES, 2004: 24-25). Realmente, o desenvolvimento da capacidade sociocrítica e da autonomia dos indivíduos no processo de construção de conhecimento são indispensáveis numa sociedade como a de hoje, onde a informação é o elemento de maior valor. Sem dúvida, quanto maior for a capacidade sociocrítica e a autonomia de uma pessoa, mais apuradas serão as suas capacidades para procurar, analisar, seleccionar e construir informação e conhecimento.

Um modelo de ensino que incorpore uma pedagogia voltada para o desenvolvimento sociocrítico e para o desenvolvimento da autonomia corresponde àquilo que Paulo Freire denominou de “alfabetização emancipadora”. Trata-se de um modelo que une o social e o individual, a objetividade e a subjetividade, sempre reconhecendo a relação entre ambos. Uma alfabetização emancipadora permite ao cidadão ter consciência não só da sua liberdade face às coerções sociais, mas também do seu poder de questionar e mudar a realidade (FREIRE & MACEDO, 1990: 31). Para Freire, tal modelo de ensino deve estimular a curiosidade, a expressão e a criatividade dos alunos, como também estimular a dúvida. Em consequência, Freire reconhece a importância da tecnologia no processo de ensino-aprendizagem, principalmente porque ela “representa a criatividade humana” (FREIRE & MACEDO, 1990: 39). Definitivamente, a utilização adequada das novas tecnologias da informação e da

comunicação, em especial a Internet, no processo de ensino-aprendizagem favorecem o desenvolvimento de tais habilidades, uma vez que permite o acesso a informações atuais e de várias fontes, contribui para estimular a curiosidade, o poder de abstração e a capacidade crítica dos alunos, instiga a relacionar dados e informações provenientes de áreas distintas, contribui para a compreensão e o conhecimento do mundo e permite a construção do conhecimento de forma interativa (PRAIA in CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 1998: 165-166).

Partindo de todos estes pressupostos abordados ao longo desta secção, já é possível definir as bases para um modelo pedagógico que privilegie quer a multialfabetização, quer a educação com as novas TICs. Tal modelo dará atenção às diversas linguagens existentes e priorizará o desenvolvimento no alunado das “competências para utilizar de forma inteligente, crítica e ética a informação”, a partir da exposição de problemas, da elaboração de projetos em grupo e da utilização de uma metodologia que valorize os diferentes suportes informacionais, que vão desde o livro à Internet. Aqui, o professor surge mais como “um organizador e supervisor de atividades de aprendizagem que os alunos realizam com as tecnologias do que um transmissor de informação elaborada” (AREA, GROS & MARZAL, 2008: 95).

Para este novo modelo de ensino, o professorado tem de assumir uma postura diferente perante o processo de ensino-aprendizagem. No lugar de uma posição rígida e inquestionável, o profissional de educação deve adotar uma atitude aberta e flexível em relação ao conhecimento e à novidade, estimulando constantemente a participação dos alunos e alunas na aula, quer pela via da exposição dos conhecimentos destes e destas sobre os assuntos, quer pela via do questionamento, quer também pela proposta de temas para serem abordados em sala. Numa sociedade onde, graças às redes, a construção colaborativa do conhecimento ganha destaque, o professor torna-se o elemento central na promoção dessa construção e na garantia de que os caminhos escolhidos para tal são os mais adequados.

Ao contrário do que se chegou a recear – de que as novas TICs iriam substituir os professores –, o aparecimento delas e a sua disseminação pela sociedade vieram reforçar o papel da escola e dos profissionais de educação, dada a necessidade de prover as novas gerações com as competências necessárias para manipulá-las e explorá-las corretamente. Neste novo ambiente educativo, o professor, em vez de transmissor de informação, passa a ser um “arquiteto cognitivo” e um “dinamizador de inteligência coletiva” (RAMAL, 2002: 191 e 205). Um arquiteto cognitivo, nas palavras de Andrea Ramal,

é um profissional capaz de traçar estratégias e mapas de navegação que permitam

ao aluno empreender, de forma autônoma e integrada, os próprios caminhos de construção do (hiper)conhecimento em rede, assumindo, para isso, uma postura consciente de reflexão-na-ação, e fazendo um uso crítico das tecnologias como novos ambientes de aprendizagem (RAMAL, 2002: 191).

Ramal pretende com isto dizer que o professor, como um arquiteto cognitivo, é alguém que, a partir do conhecimento dos processos mentais, define e experimenta métodos para aquisição de competências pelos alunos, nos âmbitos individual e coletivo. Fáz-lo sem nunca desconsiderar as ideologias e os contextos sociais e sempre tendo em atenção os desafios que a sociedade contemporânea coloca relativamente às novas tecnologias de informação e de comunicação. Este profissional compreende, assim, “a proposta escolar como meio de capacitação de indivíduos e grupos para agirem sobre a sociedade e transformarem as suas estruturas, com base em critérios de justiça e tolerância que promovam o ser humano em sua dignidade” (RAMAL, 2002: 2002).

Como dinamizador de inteligência coletiva, o professor é

responsável pelo gerenciamento de processos de construção cooperativa do saber, transformando grupos escolares heterogêneos em comunidades inteligentes, flexíveis, autônomas e felizes, integrando as múltiplas competências dos estudantes com base em diagnósticos permanentes, convidando ao diálogo interdisciplinar e intercultural nas pesquisas realizadas, promovendo a abertura dos espaços e dos tempos de aprendizagem para além da sala de aula e estimulando a comunicação interpessoal por meio da pluralidade de linguagens e expressões (RAMAL, 2002: 205).

Aqui, o que se pretende afirmar é que o professor assume um papel de orientador na construção do conhecimento e garante que as competências necessárias para tal construção são adquiridas. É também alguém que, a partir da identificação do perfil e dos interesses de cada aluno, consegue desenvolver quer uma educação personalizada, quer uma educação colaborativa onde as habilidades dos integrantes se complementam entre si. Ao estimular o trabalho colaborativo, estimula simultaneamente uma série de processos cognitivos que incluem a memorização, seleção e articulação, mas, fundamentalmente, o diálogo. É através do diálogo com o outro que se proporciona a troca cultural, a abertura e o saber coletivo. Aqui, comunicação e educação interligam-se, já que se objetiva o desenvolvimento das capacidades linguísticas e interativas dos indivíduos, de modo a torná-los sujeitos ativos e produtores de conteúdos para os diversos suportes mediáticos.

Para que o professorado consiga atender às novas exigências como educador, precisa passar por formações que permitam atualizar a sua conceção de ensino e introduzi-lo às potencialidades das novas tecnologias da informação e da comunicação, em especial o computador e a Internet, no processo de ensino-aprendizagem. É fundamental que os profissionais de educação entendam que, sem o seu empenhamento na educação das crianças

e dos jovens para o uso adequado das novas TICs, a atuação destes na sociedade da informação e a possibilidade de desfrutar de todas as suas oportunidades podem ficar limitadas. Por isso, é indispensável disponibilizar aos professores programas de formação profunda sobre estas tecnologias, de forma a não só capacitá-los para a manipulação das ferramentas tecnológicas, mas principalmente para saberem “decidir como, quando, e em que medida tirar partido deste tipo de recursos” (PONTE in CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 1998: 174).

De acordo com Area, Gros e Marzal, a formação que os professores devem receber deve ter como objetivos torná-los usuários competentes nos vários *softwares* e ferramentas tecnológicas disponíveis e úteis para as disciplinas que lecionam e capazes de analisar criticamente a relevância e o potencial dessas tecnologias em sala de aula. Deve também habitá-los a usar as tecnologias de forma construtiva nas aulas e elaborar projetos e trabalhos, individuais ou coletivos, que as incorporem (AREA, GROS & MARZAL, 2008: 177-178). Outro ponto que também deve estar em pauta na formação docente, sinalizado por João Pedro da Ponte, é o “conhecimento de implicações sociais e éticas das TIC” (PONTE in CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 1998: 175), ao que se pode acrescentar, tanto no processo de ensino-aprendizagem, quanto nas variadas situações do quotidiano.

É importante ressaltar que tal formação não pode estar limitada a um determinado período de tempo. Pelo contrário, é primordial que ela seja contínua e especializada, em virtude da constante evolução à qual as tecnologias da informação e da comunicação estão submetidas. Este tipo de suporte aos professores deve ser oferecido periodicamente, de forma a que possam estar sempre atualizados face aos novos potenciais das mais recentes ferramentas tecnológicas, principalmente as da Internet. Caso assim não seja, é provável que os docentes não acompanhem as novidades, já que a atualização por conta própria requer iniciativa, disponibilidade de tempo e dedicação.

A par dessa formação contínua, acreditamos que, uma vez que os potenciais das TICs no processo de ensino-aprendizagem são já conhecidos e que, portanto, existe uma ampla bibliografia sobre o tema, disciplinas com essa finalidade podem ser introduzidas nas grades curriculares dos cursos universitários que formam professores para atuarem no ensino básico. Como esta investigação procura mostrar, essa capacitação acaba por ser primordial principalmente para aqueles docentes que vão atuar em escolas afastadas nos centros urbanos, localizadas em comunidades de baixa renda, nas quais os estabelecimentos de ensino público são os principais espaços para aquisição de conhecimentos, competências e habilidades inerentes ao mundo moderno e tecnológico. É certo que, para que isso seja possível, as

escolas dessas áreas precisam estar minimamente equipadas. Entretanto, quando ambas as partes – universidades e poder público – preocupam-se com a capacitação da sociedade, isto é, quando aquelas formam professores de acordo com as atuais exigências sociais e este dota as escolas com a infraestrutura adequada para um ensino de qualidade, esta transferência de capital tecnológico – e, conseqüentemente, social – torna-se mais fácil.

A escola da sociedade da informação

A escola tradicional, criada no início no século XX e que até hoje persiste, encontra-se cada vez mais descontextualizada face à realidade do século XXI. A tecnologização da sociedade e a emergência de outras fontes de saber abalaram – e continuam a abalar – algumas das bases de sustentação da escola, que garantiam a sua inquestionabilidade. Se antes ela era o principal local de acesso ao saber e à educação, hoje a multiplicação de espaços e atores sociais com o mesmo fim está a tirar-lhe esse privilégio. Conseqüentemente, deixou de ser o único lugar de produção e sistematização de conhecimento, e os professores perderam o posto de únicos detentores e transmissores do saber. Se a escola é o lugar mais eficaz para ensinar as literacias básicas (ler e escrever), ainda não o é para promover a multialfabetização necessária para viver na sociedade da informação. Os seus *curricula* não acompanharam a evolução social, e o processo de ensino-aprendizagem ainda permanece unidirecional – o professor fala, transmite, ensina, e o aluno ouve, recebe, aprende. Para agravar, ainda são escassos os recursos tecnológicos disponíveis nas escolas, quando comparados com os disponíveis fora do ambiente escolar (PÉREZ, 2007: 36-39).

A escola da sociedade da informação e do conhecimento, da sociedade em rede, não pode ser a mesma escola da sociedade industrial. Ela precisa adequar-se, expandindo as suas atividades e incorporando as novas ferramentas de conhecimento: além de “ler livros, usar enciclopédias e dicionários, escrever textos”, deve também “ver vídeos, procurar em bases de dados digitais, elaborar arquivos multimédia, analisar produtos televisivos, criar páginas na *web*, comunicar mediante emails ou foruns, etc.” (AREA, GROS & MARZAL, 2008: 87). Na verdade, como sinalizam Area, Gros e Marzal,

[o] que está em causa não é mudar os materiais didáticos do passado por outros sofisticados tecnologicamente, e sim formar adequadamente as crianças, adolescentes e jovens como cidadãos cultos, críticos e preparados para enfrentar as incertezas e particularidades multimediáticas da cultura do século XXI (AREA, GROS & MARZAL, 2008: 87).

De que forma a escola pode se renovar, de modo a recuperar a sua hegemonia na

preparação dos cidadãos da sociedade da informação? Pérez Tornero lista alguns desafios que ela obrigatoriamente necessita superar para se enquadrar às novas exigências sociais (alguns deles já salientados ao longo desta exposição), a saber: permitir a entrada de “novas fontes de saber” e das novas tecnologias, transformar a escola num local “de exploração, de descoberta e de invenção”, permitir que a comunidade local participe na escola, adequar-se à alfabetização necessária para viver na sociedade da informação, atualizando-se e superando assim o “modelo fabril” de ensino. Sem dúvida que, para tal, Pérez salienta, também como parte dos desafios, a necessidade de “redefin[ir] [o] papel dos professores” e “do Estado na educação”, já que sem o empenho destes dois atores, a transformação do ensino jamais será possível (PÉREZ, 2007: 41-43).

A escola da sociedade da informação precisa, acima de tudo, ter consciência da fratura existente entre os incluídos e os excluídos digitalmente. Apesar de os países desenvolvidos e em desenvolvimento apresentarem distintas taxas de inclusão digital, dados que já foram apresentados no capítulo anterior, a verdade é que mesmo nos países desenvolvidos há também indivíduos excluídos do mundo digital por conta de questões económicas. Da mesma maneira que os Estados instituíram a obrigatoriedade escolar com o intuito de fazer face à necessidade de preparar os indivíduos para a sociedade industrial, nos dias de hoje a escola deveria assumir a responsabilidade de capacitar as novas gerações para a sociedade da informação.

Para terminar esta abordagem, à pergunta de Ivan Illich, referida na introdução, “[p]ara que deveriam servir as possibilidades que nos dá a tecnologia, senão para dar a cada um a possibilidade de se exprimir, de comunicar, de se encontrar com os outros?”, o próprio autor responde: “É na liberdade universal de palavra, de reunião, de informação, que consiste a prática educativa” (ILLICH, 1974: 11). Tomando essa resposta como premissa da educação, a escola jamais deveria ignorar as novas tecnologias da informação e da comunicação e as suas potencialidades no processo de ensino-aprendizagem. A manutenção dessa postura face a elas fará com que as instituições escolares continuem a perder espaço no seio da sociedade como local privilegiado do saber e de aquisição de conhecimentos.

A escola não pode perder a sua função social de capacitação das gerações mais novas para a vida adulta. À medida que a sociedade se vai transformando, cabe à escola acompanhá-la nesse caminho. Nossa intenção com este capítulo foi tentar perceber, com base numa revisão bibliográfica, como os autores que defendem uma escola mais consonante com a sociedade da informação e da comunicação a reconfiguram, de modo a torná-la capaz de fazer face às novas exigências sociais. A partir desta exposição, acreditamos ter as bases para não só

analisar até que ponto o poder público com suas políticas educativas e as próprias escolas conseguem atender a esta demanda, como também estruturar programas analíticos de disciplinas voltadas tanto para a apropriação dos conhecimentos sobre as ferramentas da computação, quanto para o uso das TICs em sala de aula e no processo de ensino-aprendizagem.

Depois de se ter analisado, nos dois primeiros capítulos, os conceitos de globalização e de sociedade da informação e as respectivas aplicabilidades e consequências no panorama mundial, e, neste capítulo, o papel da escola na SI, as próximas páginas focarão com mais intensidade o nosso objeto de estudo. Tendo em vista que esta tese tem tema central as TICs nas escolas das áreas rurais do estado do Rio de Janeiro, começaremos, num primeiro momento, por compreender o processo de estruturação da sociedade da informação do Brasil, a partir dos finais do século XX, e, posteriormente, procuraremos entender a formação do mundo rural brasileiro. Embora à partida tenhamos a percepção de que um capítulo destinado à formação do mundo rural brasileiro seja estranho a uma tese em Ciências da Comunicação, consideramo-lo pertinente para a compreensão da realidade enfrentada pelos seus habitantes, a qual não raras vezes, no cenário da sociedade da informação e das TICs, é de total exclusão, e das suas reivindicações perante o poder público.

Capítulo 4

A sociedade da informação e da comunicação do Brasil

Este capítulo será desenvolvido dentro de uma perspectiva histórica e cronológica, já que consideramos importante saber em que patamar se encontrava a sociedade da informação e da comunicação no Brasil à passagem do século XX para o século XXI para, posteriormente, analisar o atual quadro de dispersão e acesso às TICs. A exclusão digital que se verifica é mais uma das dimensões da forte exclusão social existente no Brasil. À entrada do século XXI, enquanto o mundo desenvolvido já estava consideravelmente integrado à sociedade da informação, através de redes mundiais, nacionais e regionais, o Brasil ainda se via envolto em graves problemas estruturais e sociais. De acordo com o Censo 2000, do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE)²⁸, cerca de 16% da população com cinco ou mais anos de idade, o que correspondia a 24 milhões de pessoas, era analfabeta e cerca de 61% da população com dez ou mais anos de idade, ou seja, aproximadamente 83 milhões de brasileiros, não tinha qualquer rendimento ou recebia até um salário mínimo. Tais valores, como seria de esperar, refletiram-se, no ano seguinte, na Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD)²⁹ no que tange ao consumo de tecnologias da informação e da comunicação. Do total de lares existentes no país, apenas 58,9% possuíam telefone fixo ou móvel, 12,6% tinham computador e 8,6% acesso à Internet.

Para se proceder à inclusão digital, é necessário, no mínimo, um computador e uma conexão, a qual pode ser estabelecida via telefone fixo, cabo, rádio ou satélite. Entretanto, é necessário ter em consideração que, diferentemente dos aparelhos de televisão e rádio, o usufruto de produtos telemáticos exige gastos, quer de conexão, pela assinatura de serviços de Internet ou pelo incremento de consumo de telefonia, quer de manutenção do computador e periféricos e atualização de aplicativos de *software*. Esses custos extras, sem dúvida, traduzem-se em barreiras de acesso à sociedade da informação e da comunicação para a população mais pobre. A prova disso é o facto de que “as taxas mais altas de exclusão digital encontram-se nos setores de menor renda” (SORJ, 2003: 59).

Além da disponibilidade de dispositivos de acesso, outros elementos contribuem para

²⁸ IBGE: <http://www.ibge.gov.br> Acesso: 21/03/2013.

²⁹ PNAD: <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/trabalhoerendimento/pnad2001/default.shtm>
Acesso: 21/03/2013.

a exclusão digital. Segundo Bernardo Sorj, a “existência de infraestruturas físicas de transmissão”, o “treinamento no uso dos instrumentos”, a “capacitação intelectual e inserção social” do indivíduo e a “produção e uso de conteúdos específicos adequados às necessidades dos diversos segmentos da população” são premissas determinantes para se considerar uma sociedade digitalmente incluída (SORJ, 2003: 63). Tendo em vista a realidade socioeconômica do Brasil no ano 2000, amplamente desigual, era previsível que o perfil do utilizador de Internet mais próximo do ideal se concentrasse “nos segmentos de maior nível de escolaridade e maior renda, no meio urbano e nos estados mais ricos da federação” (SORJ, 2003: 84).

A infraestrutura

Para a construção de uma sociedade da informação e da comunicação, a infraestrutura disponível é o primeiro fator a ter em conta. Afinal, sem uma infraestrutura abrangente e adequada, que permita o estabelecimento de conexões eficazes e seguras à rede, é impossível aceder à SI.

Num país de dimensões continentais e com uma população a rondar os 150 milhões de habitantes, havia menos de 15 milhões de linhas de telefones fixos, públicos e telemóveis em meados da década de 1990 (GOMES, 2002: 4). No intuito de universalizar o acesso às telecomunicações, foi lançada, em 1997, no governo Fernando Henrique Cardoso, a Lei Geral das Telecomunicações³⁰ (LGT). A Lei Geral das Telecomunicações atribuía ao poder público o dever de, entre outras questões, assegurar o acesso à telefonia e demais telecomunicações, a preços mais baixos e praticáveis pelos grupos sociais de menor renda, e incentivar a expansão das redes e da infraestrutura de comunicação pelo país inteiro. Ainda no sentido de promover a universalização, a LGT instituiu a Agência Nacional de Telecomunicações (Anatel), vinculada ao Ministério das Comunicações, com a finalidade de implantar uma política nacional de telecomunicações e de adotar as medidas necessárias em prol do interesse dos brasileiros e do desenvolvimento das telecomunicações nacionais. Tal política passaria obrigatoriamente pela reestruturação e privatização das empresas estatais do setor, não só como forma de acompanhar o cenário internacional de desregulamentação e desnacionalização, mas também devido à ineficácia do monopólio público, considerado responsável pelas “grandes disparidades de acesso aos serviços de telefonia” e pela

³⁰ Lei Geral das Telecomunicações (LGT). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19472.htm. Acesso: 23/03/2013.

“inadequação frente à transição tecnológica” (BESSA in SILVEIRA & CASSINO, 2003: 84). Tornava-se, assim, imperativa a abertura do setor à concorrência para que a infraestrutura existente fosse modernizada e ampliada.

Para garantir que a infraestrutura alcançasse todas as localidades do país, inclusive as mais isoladas e as de menor poder aquisitivo, a LGT previu a criação de um fundo, o qual ficou conhecido como Fundo de Universalização dos Serviços de Telecomunicações (FUST). As verbas do FUST viriam da taxação de 1% sobre o faturamento bruto das empresas do setor e seria utilizado sempre que “[o]s recursos complementares destinados a cobrir a parcela do custo exclusivamente atribuível ao cumprimento das obrigações de universalização de prestadora de serviço de telecomunicações (...) não [pudessem] ser recuperad[os] com a exploração eficiente do serviço”³¹. Entretanto, a Lei FUST³², de acordo com o artigo 5º, previa não só a implementação de telefonia, mas também de Internet em locais públicos — como escolas, bibliotecas, unidades de saúde e de serviço público — e nas áreas rurais.

Apesar de ter havido uma expansão significativa do número de linhas (em 2001, o Brasil possuía mais de 75 milhões de linhas [GOMES, 2002: 4]) em função da legislação acima descrita, a verdade é que a política de universalização se mostrou restritiva. Não só a telefonia não se generalizou entre a população de baixa renda, já que em locais de menor poder aquisitivo a densidade de telefonia fixa permaneceu baixa, como também, a partir de 2001 começou-se a verificar uma queda da demanda de linhas e altas taxas de incumprimento (BESSA in SILVEIRA & CASSINO, 2003: 93). Outro entrave à universalização dos serviços básicos de telefonia fixa foi o facto de os recursos do FUST nunca terem sido aplicados, mesmo tendo recolhido milhares de milhões de reais ao longo dos anos. De acordo com Vilson Vedana, consultor legislativo para as telecomunicações na Câmara dos Deputados, a não utilização do fundo era resultado da necessidade de garantir superávit e do facto de a Lei FUST ter ido além da universalização da telefonia, prevendo também a destinação de recursos à implantação da Internet e dos respetivos equipamentos em espaços públicos, como escolas, bibliotecas, centros de saúde (artigo 5º da respetiva lei). Para Vedana, “[d]a diversidade de tratamento que as leis deram à universalização é que resultaram os desentendimentos que até hoje ajudam a impedir a efetiva aplicação dos recursos do FUST” (VEDANA, 2005: 5). No final de 2012, o FUST já acumulava mais de mil milhões de reais, até então nunca utilizados.³³

³¹ Artigo 81º da LGT.

³² Lei FUST. Disponível em: <http://www.portaltributario.com.br/legislacao/lei9998.htm> Acesso: 23/03/2013.

³³ “Telecomunicações - para onde devem ir os recursos do Fust?”, de 27/11/2012. Disponível em: <http://www2.camara.gov.br/camaranoticias/radio/materias/REPORTAGEM-ESPECIAL/431033-TELECOMUNICACOES---PARA-ONDE-DEVEM-IR-OS-RECURSOS-DO-FUST-BLOCO-4.html> Acesso:

No início dos anos 2000, a conexão de Internet no Brasil era uma das mais caras do mundo (AFONSO, 2000: 8). Segundo Carlos Afonso, então colaborador da Rede de Informações para o Terceiro Setor (Rits), organização que se dedica à elaboração e ao debate de políticas públicas para as TICs, o alto custo dos serviços de Internet no Brasil, assim como nos demais países latinoamericanos, era resultado do facto de todo o tráfego internacional passar obrigatoriamente pelas espinhas dorsais (ou *backbones*) dos Estados Unidos, em virtude de não haver um ponto de interconexão de redes (PIR) entre as espinhas dorsais nacionais daqueles países. Consequentemente, as nações da América Latina, em vez de pagarem aos EUA somente as conexões que estabeleciam com este país, tinham também de pagar por todas as que faziam entre si. Sem dúvida, esses custos extras refletiam-se no preço final pago pelo utilizador de Internet.

Paralelamente, outro problema agravava o quadro da Internet: o mesmo cenário de desigualdade de infraestrutura em relação aos países desenvolvidos fazia-se sentir no próprio Brasil. Menos de 6% dos mais de 5.500 municípios tinham provedores locais de acesso. Boa parte das cidades fora dos grandes centros urbanos não possuía pontos locais de presença nas *espinhas dorsais* – conhecidos também como POPs (*points of presence*) –, os quais permitiriam receber as conexões dedicadas dos provedores de serviços. Sem os POPs, os provedores locais eram obrigados a contratar um circuito interurbano, fator que aumentava consideravelmente o preço final do serviço de Internet para o utilizador. Tanto a liberalização do mercado quanto a abertura à concorrência não foram capazes de modificar o quadro, já que não houve estímulo à interiorização, e tanto a instalação de novos POPs quanto o surgimento de novos provedores continuaram a seguir a lógica de mercado ao instalarem-se apenas nas grandes cidades.

O valor da conexão à Internet era, portanto, composto por uma série de taxas fixas (à exceção da do utilizador final) que obedeciam a uma determinada cadeia:

os usuários finais paga[va]m aos provedores de acesso e à empresa telefônica; os provedores paga[va]m às operadoras de espinhas dorsais pelos circuitos dedicados; e as espinhas dorsais nacionais negocia[va]m entre si os acordos de interconexão ou segu[ia]m regras de interconexão estabelecidas por lei (AFONSO, 2000: 7).

Ainda de acordo com Afonso, mesmo com a necessidade de pagar aos EUA pelo tráfego de dados, “não justifica[va] o preço arbitrariamente exagerado cobrado no Brasil pelo uso de circuitos dedicados por parte das concessionárias de telecomunicações – um cartel (...) sacramentado pela Anatel que continua[va] reproduzindo o perfil de preços cobrado pela

Telebrás”, empresa do Estado que detinha o monopólio das telecomunicações (AFONSO, 2000: 8). A falta de uma política pública em prol do desenvolvimento de infraestrutura e da universalização e democratização do acesso que solucionasse os problemas citados era a principal causa para uma Internet cara e pouco difundida no país.

A par desse cenário de alta de preços, infraestrutura insuficiente e, conseqüentemente, de dificuldade no acesso às telecomunicações por boa parte da população brasileira no final da década de 1990 e no início dos anos 2000, pode-se afirmar, entretanto, que o ano 2000 foi o marco para a ingressão do Brasil na sociedade da informação e da comunicação, com a publicação do Livro Verde do Programa Sociedade da Informação, do Ministério da Ciência e Tecnologia (BRASIL, 2000). O Livro Verde nada mais é do que um compêndio com as metas a serem alcançadas pelo Programa, ao qual se seguiria, depois de uma consulta à sociedade, o Livro Branco, onde seria apresentado o plano definitivo de atividades para a consolidação das metas.

O Livro Verde identificava um conjunto de problemas que impediam a expansão da sociedade da informação pelo Brasil afora em vários âmbitos: mercado e trabalho, serviços de cidadania e de governo, educação, cultura, pesquisa e desenvolvimento de tecnologias e infraestrutura. No que toca ao mercado e trabalho, o documento alertava para o facto de que as TICs, no início da década de 2000, ainda eram pouco utilizadas pelas pequenas e médias empresas, o que as colocava em desvantagem no cenário internacional, além de que os trabalhadores apresentavam baixos níveis de conhecimentos informáticos. Conseqüentemente, mecanismos que poderiam agilizar a produtividade, tais como comércio eletrônico e correspondência por *email*, eram pouco utilizados. No que tange à infraestrutura, o Livro chamava a atenção para o facto de que a expansão da rede de acesso não seria suficiente para a difusão da Internet pelo país, enquanto os preços de telefonia e dos dispositivos tecnológicos – em especial, o computador – se mantivessem altos.

A situação da informática nas escolas, segundo o Livro, também não era a desejável. Apesar da implantação, em 1997, do Programa Nacional de Informática na Educação (ProInfo) – o qual será aprofundado mais à frente –, que pretendia informatizar 13,4% dos estabelecimentos de ensino público até 1998, apenas 1,37%, em 1999, tinham acesso à Internet. Tal quadro, por si só, revelava a ineficácia do programa. A nível regional, a situação era ainda mais grave, tendo em vista que a maior parte das escolas informatizadas situavam-se no Sul e no Sudeste, as regiões mais ricas do país, enquanto praticamente todas as do Norte e do Nordeste mantinham-se excluídas digitalmente. Em agravo, inspeções levadas a cabo pelo Tribunal de Contas das União (TCU), ao longo da década de 2000, revelaram problemas

graves na implantação do ProInfo, tais como laboratórios fechados, capacitação insuficiente, falta de técnicos de informática e de Internet nalgumas escolas, entre outros (LIMA in CGI.br, 2012a: 54).

Da mesma forma que a Internet deveria estar presente na educação e nas escolas, e vice-versa, assim também a cultura nacional deveria estar presente na grande rede. Segundo o Livro Verde, uma parte significativa das múltiplas identidades culturais existentes no Brasil ainda não estavam representadas na Internet, o que, de certa maneira, contribuía para a sua relegação local/regional. Seria, portanto, imprescindível a criação de políticas públicas de incentivo à expansão de conteúdos nacionais e em português na rede.

No que concerne à presença do governo na Internet, embora já fosse bastante ampla, ainda havia muito a fazer de modo a torná-la efetiva e útil ao cidadão. De acordo com o Livro, a falta de coordenação e articulação administrativas e de uma arquitetura informacional comum às diferentes unidades do governo dificultavam a prestação de um serviço eficiente de utilidade pública. Paralelamente, a própria ausência de uma infraestrutura de rede que abrangesse todas as localidades e todos os brasileiros também contribuía para que a ideia de um governo ao alcance de todos não se verificasse. Relativamente à pesquisa e desenvolvimento de tecnologias-chaves e aplicações, era ainda bastante incipiente, em virtude da maioria das tecnologias da informação e da comunicação serem importadas. Era, portanto, fundamental que o Estado desempenhasse um papel estratégico de apoio à inovação e à indústria tecnológica nacionais, tendo em conta as necessidades do país.

Diante desse quadro, tornava-se mais que importante adotar medidas que acelerassem o processo de entrada definitiva na sociedade da informação, caso contrário poderiam se perspetivar sérios riscos para a economia, em crescimento e que se pretendia competitiva. De acordo com os integrantes que elaboraram o Livro Verde, “a emergência do novo paradigma” era também uma “oportunidade sem precedentes de prestar significativa contribuição para resgatar a sua dívida social [e] alavancar o desenvolvimento” (BRASIL, 2000: 5). Para tal, o Programa sinalizava como metas a serem alcançadas: a) a adoção das tecnologias da informação e da comunicação pelas pequenas e médias empresas (PMEs), para aumentar a sua competitividade no mercado; b) a universalização do acesso, garantindo assim a participação de todos os cidadãos, independentemente de sua condição económica, na sociedade de informação e dela usufruir de todos os benefícios; c) a superação das deficiências da educação básica e o desenvolvimento das competências necessárias ao novo contexto; d) a valorização e preservação da cultura e da identidade nacionais, multiplicando a quantidade de conteúdos em língua portuguesa; e) a criação de um governo ao alcance de

todos, disponibilizando na rede espaços destinados à prestação de serviços ao cidadão, ao contacto com os governantes e à transparência administrativa; f) o investimento em pesquisa e desenvolvimento em tecnologia e indústria de acordo com as necessidades e prioridades do país; g) o desenvolvimento de infraestrutura, serviços e aplicações que equalizem as oportunidades de acesso a todos os cidadãos; e h) a promoção da integração regional através das TICs, reduzindo, assim, as disparidades regionais e aproveitando os potenciais, as especificidades e as diversidades de cada estado. Com este traçado, o Programa da Sociedade de Informação lançava as bases para:

- a construção de uma sociedade mais justa, em que sejam observados princípios e metas relativos à preservação de nossa identidade cultural, fundada na riqueza da diversidade;
- a sustentabilidade de um padrão de desenvolvimento que respeite as diferenças e busque o equilíbrio regional;
- a efetiva participação social, sustentáculo da democracia política (BRASIL, 2000: 6).

A publicação do Livro Branco (BRASIL, 2002) foi mais um passo no caminho para a construção da sociedade da informação no Brasil, ao apresentar a estratégia para o período 2002-2012. A nova Política Nacional de Ciência, Tecnologia e Inovação propunha como objetivos:

1. Criar um ambiente favorável à inovação no País;
2. Ampliar a capacidade de inovação e expandir a base científica e tecnológica nacional;
3. Consolidar, aperfeiçoar e modernizar o aparato institucional de Ciência, Tecnologia e Inovação;
4. Integrar todas as regiões ao esforço nacional de capacitação para Ciência, Tecnologia e Inovação;
5. Desenvolver uma base ampla de apoio e envolvimento da sociedade na Política Nacional de Ciência, Tecnologia e Inovação;
6. Transformar CT&I em elemento estratégico da política de desenvolvimento nacional (BRASIL, 2002: 36).

Para atingir tais objetivos, apresentava um conjunto de diretrizes estratégicas, entre as quais se destacavam o estímulo à inovação para impulsionar a competitividade a nível nacional e internacional das empresas e da indústria brasileiras, o direcionamento de mais investimentos em programas de Ciência, Tecnologia e Inovação de forma a incentivar a pesquisa no Brasil e a cooperação com outros países; e promoção de uma educação para a sociedade do conhecimento (BRASIL, 2002: 49). Dado o foco desta tese, vale a pena destacar o último ponto, que trata da importância em educar para a sociedade da informação e do conhecimento. Aqui, entre as ações identificadas como prioritárias, vale ressaltar a difusão de uma “cultura científica e tecnológica na sociedade”, a ampliação do acesso e do uso das TICs na educação pelos diferentes grupos sociais (BRASIL, 2002: 67).

A elaboração e a implementação do Programa Sociedade da Informação geraram uma

série de críticas, positivas e negativas, entre os estudiosos do assunto, das quais vale a pena reproduzir algumas, com o intuito de se perceber as virtudes e os defeitos do Programa. Primeiramente deve-se referir a heterogeneidade do grupo que elaborou o documento, ao contar com representantes do governo, do setor privado, das comunidades científica e acadêmica e do terceiro setor. A pluralidade de vozes, sem dúvida, trouxe maior riqueza ao Programa, mas também possíveis impasses à sua própria implementação, em virtude da necessidade de maior articulação política para viabilizá-lo institucionalmente (LEGEY & ALBAGLI, 2000: 8). Embora nos dois primeiros anos alguns projetos tivessem avançado, tais como a conexão de bibliotecas e de organizações não governamentais (ONGs) à grande rede, a criação de Terminais de Serviço ao Cidadão, o desenvolvimento de vários *softwares*, todos com tecnologia aberta, para pequenas e médias empresas, entre outros, a verdade é que a continuidade do Programa Sociedade da Informação foi condicionada e paralisada pela não liberação dos recursos do FUST e por jogos políticos (SORJ, 2003: 89).

Outra das críticas ao Programa, esta apresentada por Carlos Afonso, é o facto de o Livro Verde não ser mais do que “um manifesto de boas intenções sobre o assunto”, já que “[n]ão se formul[ou] a base de uma iniciativa nacional de acesso universal, como já ocorr[ia] na Europa e nos EUA – onde, paradoxalmente, a dimensão do problema [era] muito menor, mas nem por isso tratada de modo menos sério” (AFONSO, 2000: 22). Além disso, Afonso considera que a centralização da gestão e da execução do Programa no Ministério da Ciência e Tecnologia (MCT) foi um erro, não só porque um projeto de tamanha dimensão e ousadia e de abrangência nacional deveria englobar outras instituições, mas também pelo facto de ser tratado, única e exclusivamente, pelo viés tecnológico. Como salienta Evandro Guerreiro, tal concentração no MCT fez com que os especialistas e representantes dos diferentes setores da sociedade civil envolvidos na elaboração do Livro Verde “segu[issem]em sua própria trajetória”, transformando o Programa, poucos anos depois, numa “estrutura instável e sem direção” (GUERREIRO, 2006: 216).

Com o término do governo Fernando Henrique Cardoso e a entrada do governo Lula, o Programa Sociedade da Informação perdeu força. Na verdade, quando o Programa foi lançado, era parte integrante do Plano Plurianual de 2000-2003, sendo que, no final, os resultados seriam avaliados para, em seguida, elaborar as propostas e as metas para o período de 2004-2007. Porém, o que sucedeu foi que, durante a presidência de Lula da Silva, o Livro Verde não foi atualizado. Embora o seu governo tenha estabelecido algumas ações com vista à integração do Brasil na sociedade da informação e do conhecimento, acabaram por se demonstrar muito fragmentadas, sem objetivos e metas bem definidos, e muito longe da

“envergadura da proposta inicial do programa SocInfo” (OLIVEIRA & SHIMA, 2012: 83).

Um outro ponto que merece ser salientado é o facto de o Brasil não ter aproveitado a implementação da televisão digital para promover a inclusão digital e, conseqüentemente, social. Quando o governo Lula retomou as discussões da televisão digital, iniciadas pelo seu antecessor, houve uma reorientação da proposta de forma a permitir a inclusão digital, a democratização da informação e a criação de uma tecnologia brasileira. Tendo em vista que este novo modelo não interessava aos conglomerados comunicacionais, liderados pela Rede Globo, os quais têm grande representatividade dentro do executivo, a proposta acabou por ser inviabilizada. A escolha recaiu sobre o padrão japonês, cuja única melhoria face à televisão analógica é relativa à qualidade do som e da imagem (BRITTOS & BOLAÑO, 2007). É certo que, a qualquer momento, o Brasil pode proporcionar a inclusão digital a partir da televisão digital, contudo ainda não se verificam movimentações por parte do poder público nesse sentido.

Políticas sociais para a inclusão digital

Dada realidade social e económica do Brasil, caracterizada por um “emaranhado de problemas sociais historicamente não resolvidos” (FERREIRA, 2003: 38), a questão da exclusão digital deve ser tratada como uma mazela social e, portanto, alvo de políticas públicas. Mais do que isso, como afirma Bernardo Sorj, “[a] luta contra a exclusão digital deve ser considerada uma política de Estado, de longo prazo”, e não de governo, pois desta forma corre o risco de ser desvalorizada sempre que há mudança de executivo (SORJ, 2003: 74). Porém, o grande problema dos sucessivos governos no tratamento das desigualdades sociais é tentarem solucioná-las maioritariamente com políticas de carácter compensatório, que tentam suprir as conseqüências da miséria, em detrimento de políticas de carácter estrutural, que visam atacar as suas causas. A opção pelas primeiras tem a ver com o facto de estas terem efeito mais rápido do que as segundas, cuja percepção dos resultados é sempre mais lenta. Segundo Marcelo Neri, um exemplo de políticas compensatórias são as de transferência de renda, como o bolsa-família, que reduzem “a pobreza de maneira instantânea”, mas, uma vez retiradas, “a situação dos grupos afetados tenderia a voltar para o status original”; já as políticas estruturais, como a reforma agrária, são aquelas em que se propicia “uma capacidade de geração permanente de renda” (NERI, 2003: 17).

Tendo em vista que a fratura digital engloba uma série de questões que passam pelo analfabetismo, acesso às tecnologias, capacitação e infraestrutura, o seu combate passa pela

criação e implementação de políticas estruturais. A referência ao analfabetismo faz-se necessária, pois, se o Estado pretende combater o analfabetismo digital e garantir a entrada de todos os cidadãos na sociedade da informação, terá a tarefa incompleta enquanto mais de 20 milhões de brasileiros e brasileiras não souberem ler e escrever. A par disso, essas políticas estruturais têm de levar em consideração a necessidade de democratizar o acesso às tecnologias da informação e da comunicação, a qual só é alcançada se se resolverem os “problemas de infraestrutura, capacitação, capitalização de serviços, participação na tomada de decisões e acesso amplo e igualitário aos conteúdos disponíveis ou que possam ser oferecidos via Internet” (AFONSO, 2000: 1). De acordo com Afonso, para a verdadeira infoinclusão acontecer,

o acesso precisa estar disponível (comunitária ou individualmente); se estiver disponível, precisa ter um custo viável para os usuários finais, levando em conta as disparidades de renda; existindo a baixo custo, precisa ser irrestrito (igualdade de oportunidade); ainda mais, tem que ser útil à comunidade (para justificá-lo como prioridade de gasto social); precisa ainda ser sustentável a longo prazo; e finalmente, pode também ser usado para o lazer (já que o direito ao lazer é um componente fundamental do desenvolvimento humano) (AFONSO, 2000: 12).

Portanto, se o Estado considera que o melhor mecanismo para a promover a inclusão digital é a conceção de políticas públicas, pressupõe-se *a priori* que ele reconhece que a exclusão digital atrasa o desenvolvimento social e humano, quer em âmbito local, quer em âmbito nacional; que não será o mercado a incluir a população mais pobre e que, por isso, cabe ao Estado garantir a universalização do acesso e da alfabetização digital. Ademais, é também a percepção de que, quanto mais rápida for essa inclusão, mais oportunidades o Brasil terá em acompanhar os países desenvolvidos e tirar partido económico desse acompanhamento. Por fim, mas não por último, é o reconhecimento que a liberdade e o direito de expressão e comunicação, na atualidade, inclui o acesso e usufruto da rede mundial de computadores, expressão máxima da comunicação livre. Contudo, importa ressaltar que não convém ao Estado estar sozinho nesta caminhada, caso contrário, os riscos de insucesso podem ser grandes. Enquanto cabe a ele a destinação da maior parte dos investimentos, é necessário que o terceiro setor, as universidades e o mercado façam parte do processo, o primeiro como formulador, executor e avaliador das políticas para inclusão digital, e os demais como idealizadores de soluções tecnológicas (SILVEIRA in SILVEIRA & CASSINO: 2003: 29-30).

A grande vantagem da supressão da fratura digital está relacionada à oportunidade de melhoria da qualidade de vida, ao que Neri chama de “capital digital” (NERI, 2003: 24). Segundo o autor, tal melhoria é verificável em vários aspetos. Em primeiro lugar, “níveis mais

altos de ativos ligados a [inclusão digital] aumentam a capacidade de geração de renda dos pobres”, não só porque acrescentam competências profissionais, mas também porque oferecem alternativas de negócios. Em segundo lugar, contribui para “o bem-estar das pessoas”, dada a utilidade que a Internet como meio de comunicação e de informação oferece aos seus utilizadores. E, por fim, o efeito de “melhorar a habilidade dos pobres em lidar com flutuações de renda”, na medida em que pode proporcionar oportunidades de geração de recursos (NERI, 2003: 25).

Outro ponto que não se pode deixar de referir, o qual, segundo Othon Jambeiro, é fundamental ter em consideração na elaboração de políticas sociais de inclusão digital, são os condicionantes económicos que afetam a regulação. Para o autor, “a criação de regulação apropriada, ampla e conceitualmente sólida é questão chave, para permitir às sociedades beneficiarem os cidadãos com o desenvolvimento tecnológico” (JAMBEIRO in JAMBEIRO, BRITTOS & BENEVUTO, 2005: 61). Quer Jambeiro com isto dizer, tal como o próprio explica, que a forma como o neoliberalismo tem atuado nos países em desenvolvimento, com a conivência do Estado, favorece o estabelecimento de oligopólios privados, livres de obrigações de interesse social e de entraves oligopolistas, impedindo, assim, que outras empresas se fixem no mercado e aumentem a concorrência. A justificação é a de que “se existirem muitos competidores no mercado será pequena ou quase nula a chance de grandes lucros; e sem alta taxa de lucratividade não há como financiar a inovação tecnológica e o desenvolvimento do setor” (JAMBEIRO in JAMBEIRO, BRITTOS & BENEVUTO, 2005: 61). Para a consolidação de um mercado mais democrático e justo para o cidadão, é necessário que o Estado reveja a regulação do setor. Como sinalizam Brittos e Bolaño,

[s]e o capitalismo exclui e renega uma grande parcela da população, de forma ainda mais acelerada hoje, é importante pensar uma forma articulada de políticas de comunicação, informatização, educação, cultura, ciência e tecnologia, visando à preservação e ao desenvolvimento da diversidade, tendo por objetivo o progresso social e a inserção soberana do país na chamada economia do conhecimento (BRITTOS & BOLAÑO, 2007: 92).

A construção de uma sociedade da informação exige também que o próprio Estado “encar[e] a informação como um recurso de gestão e desenvolvimento para o país” (FERREIRA, 2003: 37). Para Rubens Ferreira, da mesma forma que o poder público cria políticas para a educação, saúde etc., também as deve criar para a informação e comunicação, de maneira a “orientar o uso eficaz desses recursos no campo da cultura, da política e da economia” (FERREIRA, 2003: 38). Entretanto, isso só é possível se os funcionários públicos ligados à burocracia estatal estiverem capacitados para as novas exigências da sociedade vigente. Tal capacitação não deve estar limitada ao manuseamento da

tecnologia, mas antes deve prepará-los para coletarem, produzirem e disseminarem informação de qualidade e de interesse aos cidadãos e ao funcionamento da sociedade. Como assinala o autor,

a capacitação técnica do quadro humano em atuação no poder público é um fator crítico para a construção de uma sociedade da informação no Brasil, (...) pois a qualidade das informações publicizadas para a sociedade dependerá, essencialmente, do modo como ela foi tratada em seu trâmite no corpo burocrático do Estado (FERREIRA, 2003: 40).

Antes mesmo de o governo Fernando Henrique Cardoso ter lançado o Programa Sociedade da Informação, algumas políticas voltadas para a inclusão digital já haviam sido criadas. Desde essa época até hoje, várias já foram instituídas, umas direcionadas para a inclusão digital de grupos sociais e localidades menos favorecidos, outras para a sociedade brasileira como um todo e, por fim, outras destinadas exclusivamente para o ambiente escolar. No primeiro caso, vale referir os projetos Computadores para Inclusão e Cidadão Conetado, a Casa Brasil, o Programa Gesac e os Territórios Digitais. No segundo caso, assinalam-se a Oficina para Inclusão Digital, os Telecentros.Br e o Programa Nacional de Banda Larga. No último caso, destacam-se o ProInfo, o Programa Banda Larga nas Escolas e o Programa Um Computador por Aluno.

No que toca à inclusão digital de grupos sociais mais pobres, o Projeto Computadores para Inclusão³⁴, de 2004, e o Projeto Cidadão Conetado³⁵, de 2005, são referências. O primeiro foi instituído com o propósito de promover quer a inclusão digital, quer a alfabetização digital e a formação de jovens socialmente desfavorecidos. O projeto criou os Centros de Recondicionamento de Computadores (CRCs), nas principais regiões metropolitanas do país, onde são oferecidos oficinas, cursos e formações, focando o “recondicionamento e manutenção de equipamentos de informática” e a “conscientização ambiental sobre os resíduos eletroeletrônicos”. Entre os objetivos do Computadores para Inclusão, destacam-se a capacitação educacional e profissional de jovens de baixa renda para o mercado de trabalho, o apoio a projetos de inclusão digital através do oferta de equipamentos informáticos reaproveitados e a conscientização para o descarte ecológico de material informático e do chamado lixo eletrônico.

Já o projeto Cidadão Conectado – Computador para Todos foi criado com intuito de facilitar a aquisição de computadores de qualidade, com sistema operacional e aplicativos de fonte aberta, pela população mais pobre. O projeto é resultado de uma parceria entre o

³⁴ Projeto Computadores para Inclusão: <http://www.computadoresparainclusao.gov.br> Acesso: 5/04/2013.

³⁵ Projeto Cidadão Conectado – Computador para Todos: <http://www.governoeletronico.gov.br/acoes-e-projetos/inclusao-digital/programa-computador-para-todos> Acesso: 5/04/2013.

Governo Federal e a iniciativa privada, e, através dele, o consumidor que ganhe entre três e sete salários mínimos consegue comprar os equipamentos informáticos por um preço menor ou, então, por linhas de crédito especiais da Caixa Económica Federal e do Banco do Brasil com juros mais baixos.

No que se refere à inclusão digital de localidades e comunidades economicamente desfavorecidas, o Governo Federal, em parceria com os seus ministérios, criou o Programa Gesac, em 2002; a Casa Brasil, em 2003; e os Territórios Digitais, em 2008. O Programa Gesac³⁶ é coordenado pelo Ministério das Comunicações e visa difundir as tecnologias necessárias à universalização do acesso à Internet de banda larga, através do oferecimento de pontos de conexão, infraestrutura, ferramentas, recursos e capacitação, prioritariamente às comunidades pobres de todo o território nacional, em especial as localizadas no interior, que carecem de telefonia. Este programa apresenta como principal diretriz a promoção e o apoio a ações e projetos comunitários de inclusão digital, de educação e governo eletrónico e de serviços à distância, tais como Telemedicina, Telessaúde e Educação a Distância. Mostra-se, portanto, como uma ação que “proporciona oportunidades de inserção no mundo das tecnologias de informação (TICs) e comunicação por meio de uma iniciativa governamental pública, gratuita e democrática”, de acordo com o sítio oficial.

O projeto Casa Brasil³⁷, do Ministério da Ciência e Tecnologia, foi criado para levar às comunidades com baixo índice de desenvolvimento humano (IDH) computadores e conexão à Internet, “priorizando ações em tecnologias livres aliadas à cultura, arte, entretenimento, articulação comunitária e participação popular”. O objetivo principal é incentivar a utilização das TICs pelas populações de forma a promover o desenvolvimento local segundo as regras e os valores da economia solidária.

Quanto ao projeto Territórios Digitais³⁸, este foi instituído pelo Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA) e tem como propósito implantar Casas Digitais em áreas rurais, onde as populações locais possam aceder gratuitamente a equipamentos informáticos e à Internet. Com isto, o MDA pretende promover a “inclusão social a partir da inclusão digital, ampliando o exercício da cidadania a assentados da reforma agrária, agricultores familiares, povos e comunidades tradicionais”.

Relativamente ao território nacional e à sociedade brasileira como um todo, não se

³⁶ Sítio do Programa Gesac: <http://www.gesac.gov.br> Acesso: 5/04/2013.

³⁷ Casa Brasil. Disponível em: <http://www.governoeletronico.gov.br/acoes-e-projetos/inclusao-digital/casa-brasil> Acesso: 5/04/2013.

³⁸ Territórios Digitais: <http://www.governoeletronico.gov.br/acoes-e-projetos/inclusao-digital/territorios-digitais> Acesso: 5/04/2013.

poderia deixar de destacar a criação da Oficina para Inclusão Digital e Participação Social³⁹, um evento anual, que acontece desde 2001, onde é analisado o cenário das tecnologias da informação e da comunicação no país e onde são discutidas e propostas estratégias, políticas e diretrizes para o acesso e uso das TIC e para a inclusão digital. Num primeiro momento, o evento era organizado pelo Governo Federal, porém atualmente conta com uma organização não governamental própria. A Oficina é um espaço destinado à reunião de todas as pessoas envolvidas com a inclusão digital e aberto a todos os que tiverem interessados em aprofundar os seus conhecimentos sobre o assunto. O evento é composto por palestras, plenárias, debates e atividades práticas.

Seguem-se os Telecentros.BR⁴⁰, instituídos em 2009, que se trata de um programa do Governo Federal que tem como objetivo criar e desenvolver ações entre os vários órgãos do Estado, unidades federativas, municípios e sociedade civil, de maneira a possibilitar a implantação e manutenção de telecentros. O programa visa também formar monitores que auxiliem o público dos telecentros na utilização da tecnologia, desde o manuseio do equipamento à pesquisa na Internet.

Por fim, realça-se o Programa Nacional de Banda Larga⁴¹ (PNBL), lançado em 2010, que visa promover o acesso à Internet de alta velocidade, através da ampliação da infraestrutura e dos serviços de telecomunicações e a melhores preços. Além disso, o PNBL tem também como objetivos a outorga da faixa de frequência de 2,5 GHz para a banda larga móvel 4G e da de 450 MHz para telefonia e Internet de banda larga nas áreas rurais; estimular o investimento em redes de telecomunicações de acesso à Internet de banda larga, com o fim da tributação; implantar o anel sulamericano e cabo submarinos de forma a beneficiar a economia e a integração cultural das nações integrantes no Conselho de Infraestrutura da União das Nações Sulamericanas (UNASUL); e tornar o país um polo mundial de conteúdos digitais, através da política de implantação de cabos submarinos.

No âmbito escolar, a primeira política criada foi ProInfo⁴², Programa Nacional de Informática na Educação, em 1997, instituída pelo Ministério da Educação. O objetivo do ProInfo é incentivar o uso pedagógico das tecnologias de informática no ensino público fundamental e médio⁴³, contribuindo, simultaneamente, para a preparação dos jovens com

³⁹ Sítio da Oficina para Inclusão Digital: <http://oficinainclusaodigital.org.br/> Acesso: 5/04/2013.

⁴⁰ Telecentros.BR: <http://www.governoeletronico.gov.br/acoes-e-projetos/inclusao-digital/telecentros-br> Acesso: 5/04/2013.

⁴¹ Programa Nacional de Banda Larga: <http://www.mc.gov.br/acoes-e-programas/programa-nacional-de-banda-larga-pnbl> Acesso: 5/04/2013.

⁴² ProInfo – Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6300.htm Acesso: 5/04/2013.

⁴³ Os ensinos fundamental e médio correspondem, em Portugal, aos ensinos básico e secundário,

relação às TICs para o mercado de trabalho. Para tanto, o Programa tem também como propósitos a capacitação de professores e gestores educativos e o estímulo à produção de programas educacionais brasileiros. Segundo as normas do Programa, cabe ao Ministério da Educação a implantação dos ambientes tecnológicos equipados com todos os recursos necessários para o funcionamento, enquanto os estados, municípios e Distrito Federal que aderirem ficam responsáveis pelo provimento do espaço e demais infraestruturas necessárias para a instalação dos laboratórios de informática. O decreto de 2007 institui ainda o ProInfo Integrado, Programa Nacional de Formação Continuada em Tecnologia Educacional, que visa formar os professores, os gestores e os auxiliares educativos das escolas públicas para o uso didático-pedagógico das TICs. Os cursos oferecidos pelo ProInfo Integrado são Introdução à Educação Digital (40h), Tecnologias na Educação: ensinando e aprendendo com as TIC (100h), Elaboração de Projetos (40h) e Especialização de Tecnologias em Educação (400h).

Quanto à Internet nas escolas, destaca-se o Programa Banda Larga nas Escolas⁴⁴, de 2008. Este Programa resulta de uma parceria entre o Governo Federal e operadoras de telefonia e tem como objetivo levar a conexão à Internet em alta velocidade a todas as escolas públicas das áreas urbanas. No caso das escolas rurais, o fornecimento de Internet fica por conta do Programa Gesac, anteriormente descrito.

Ainda no âmbito escolar, vale evidenciar o Programa Um Computador por Aluno⁴⁵, o qual foi implantado pelo Governo Federal em 2012 e tem como objetivo distribuir computadores portáteis a estudantes das escolas da rede pública de ensino e das escolas sem fins lucrativos que atendem a pessoas com deficiência. O programa é uma forma de promover a “adoção intensiva de tecnologias da informação e da comunicação nas escolas” e de permitir que as crianças e os jovens mantenham o contacto com as TICs fora da sala de aula.

É importante fazer aqui referência a outra política do Ministério da Educação (MEC), o Programa Brasil Alfabetizado, criado em 2003 e direcionado à alfabetização de jovens, adultos e idosos. O Brasil Alfabetizado está presente em todo o território nacional, sendo que a prioridade é para os municípios onde um quarto ou mais da população é analfabeta, a maioria dos quais está na região Nordeste. De facto, sem um programa desta dimensão e com este fim, a universalização da alfabetização digital seria impossível.

respetivamente.

⁴⁴ Projeto Banda Larga nas Escolas: <http://www.governoeletronico.gov.br/acoes-e-projetos/inclusao-digital/banda-larga-nas-escolas> Acesso: 5/04/2013.

⁴⁵ Programa Um Computador por Aluno: <http://www.governoeletronico.gov.br/acoes-e-projetos/inclusao-digital/um-computador-por-aluno> Acesso: 5/04/2013.

O quadro das TICs em 2011

Mais de uma década depois de o governo federal ter dado início ao processo de inclusão digital, é oportuno analisar em que ponto está a adesão da população brasileira às tecnologias da informação e da comunicação e a conseqüente entrada na sociedade da informação, principalmente porque 2012 foi o ano indicado, aquando da publicação do Livro Branco, como o prazo final para a Política Nacional de Ciência, Tecnologia e Inovação. Os dados utilizados para obter o cenário das TICs na atualidade são do Comitê Gestor da Internet no Brasil (CGI.br)⁴⁶ que, anualmente, desde 2006, publica a *Pesquisa sobre o uso das tecnologias da informação e da comunicação no Brasil*. O CGI.br é uma organização governamental criada em 1995, com o intuito de “coordenar e integrar todas as iniciativas de serviços Internet no país, promovendo a qualidade técnica, a inovação e a disseminação dos serviços ofertados”⁴⁷. Fazem parte do corpo da instituição membros do governo, da iniciativa privada, da sociedade civil e da comunidade acadêmica.

O atual cenário da infraestrutura de Internet é diferente daquele existente no início da década de 2000. Relativamente às *espinhas dorsais* ou sistemas autônomos, existem mais de uma dezena a nível nacional e vários outros que atuam somente a nível estadual, o que permite que a Internet esteja em todas as unidades federativas do país⁴⁸. Quanto aos provedores de serviço de Internet, se, em 2000, menos de 6% dos municípios possuíam provedores locais de acesso, em 2011 o quadro já era bastante diferente, graças ao aumento considerável de pequenos e médios provedores: 95% dos municípios brasileiros tinham, pelo menos, um provedor. De acordo com os dados da *Pesquisa sobre o uso das tecnologias da informação e da comunicação no Brasil: TIC Provedores 2011* (CGI.br, 2012b), a região Norte possuía 120 provedores; o Nordeste, 429; o Centro-Oeste, 212; o Sudeste, 827; e o Sul, 423. Pelos números, percebe-se que a região Sudeste era a que concentrava o maior número de provedores, 40,5% do total existente no país, enquanto a região Norte tinha apenas 5,9%, o que prova que o “mercado de provimento de infraestrutura de acesso à Internet” continua “concentrado em grandes centros urbanos e de maior poder aquisitivo” e que, na região Norte, ainda há muito que fazer no que toca à promoção da inclusão digital (CGI.br, 2012b: 28-29).

Relembrando os números indicados na introdução, ou seja, 12,6% dos domicílios do país tinham computador e 8,6%, computador com acesso à Internet, de acordo com o PNAD

⁴⁶ Comitê Gestor da Internet no Brasil (CGI.br): <http://cgi.br/>

⁴⁷ Disponível em: <http://cgi.br/sobre-cg/definicao.htm> Acesso: 10/04/2013.

⁴⁸ “Entendendo o Backbone, Backhaul e a Última milha”. Disponível em: <http://adrenaline.uol.com.br/forum/internet-redes/401703-entendendo-o-backbone-backhaul-e-ultima-milha.html> Acesso: 24/04/2013.

2001, em 2011 (CGI.br, 2012) o quadro era bastante mais positivo, visto que 45% dos lares brasileiros possuíam computador e 38%, computador com acesso à Internet. É importante referir que as diferenças regionais e sociais no que toca ao poder económico mantiveram-se ativas no acesso às TICs. Ora vejamos: enquanto no Nordeste, região mais pobre na nação, apenas 25% dos domicílios tinham computador e 21%, computador com acesso à Internet; no Sudeste, região mais rica, as percentagens sobem para 57% e 49%, respetivamente. Nas demais regiões, os percentuais de domicílios com computador e com computador com acesso à Internet eram, respetivamente, 32% e 22% no Norte, 47% e 39% no Centro-Oeste e 56% e 45% no Sul. Já no que se refere à classe social, a desigualdade no acesso manteve-se: enquanto que, na classe A, em 2011, 98% dos domicílios tinham computador e 96% tinham computador com acesso à Internet; na classe DE, as percentagens descem para 8% e 5%, respetivamente. Nas demais classes sociais, os percentuais de domicílios com computador e com computador com acesso à Internet eram, respetivamente, 84% e 76% na classe B e 45% e 35% na C. O principal motivo para a falta de computador e para a falta de acesso à Internet era, em ambos os casos, o elevado custo de aquisição e manutenção.

Sobre o tipo de conexão de acesso à Internet existente no domicílio, entre 2006 (CGI.br, 2007) e 2011, verifica-se que houve um incremento da banda larga em detrimento do acesso discado. Enquanto em 2006, em 49% das residências o acesso à Internet era discado e em 40% o acesso era via banda larga; em 2011, as percentagens eram 10% e 86%, respetivamente. Tal como nos indicadores anteriores, as desigualdades regionais e sociais refletiram-se nos percentuais. As principais razões apresentadas para os domicílios não terem acesso à banda larga foram o elevado custo dos planos mensais e a indisponibilidade da infraestrutura na localidade: em 2006, as percentagens eram de 51% e 13,5%, respetivamente, e em 2011, de 28% e 20%, também respetivamente.

Importante é também salientar que, do total de habitantes no país, em 2011, 42% nunca tinham utilizado um computador e 47% nunca tinham acedido à Internet. Mais uma vez, as diferenças regionais e de educação refletiram-se nos resultados. O percentual de indivíduos que nunca utilizaram um computador era de 55% no Nordeste, 47% no Norte, 37% no Sul, 36% no Centro-Oeste e 35% no Sudeste; e o percentual de indivíduos que nunca acederam à Internet era de 61% no Nordeste, 57% no Norte, 42% no Sul, 40% no Centro-Oeste e 39% no Sudeste. Quanto ao grau de instrução, verifica-se que quanto menor fosse, maior era a probabilidade de nunca ter usado um computador ou acedido à Internet: respetivamente, 6% e 4% eram analfabetos ou frequentaram a educação infantil, 43% e 36% frequentaram o ensino básico, 84% e 80% frequentaram o ensino secundário, e 96% e 94%

frequentaram o ensino superior.

Quanto aos serviços do governo eletrônico, entre 2006 e 2011 houve um aumento de pessoas que os utilizaram no último ano: de 12% em 2006 para 31% em 2011. Neste ponto, percebe-se também que quanto maior fosse o grau de instrução e o nível econômico da pessoa, maior era a probabilidade de ela recorrer ao *e-gov*.

No setor empresarial, as TICs, seja o computador, seja a Internet, estão praticamente presentes: em 2011, as proporções eram de 99% e 98%, respectivamente. O tipo de acesso mais frequente era de banda larga, 92%; e 60% das empresas possuíam página na grande rede. Vale a pena acrescentar que 92% utilizavam o *e-gov* e 60%, o *e-commerce*.

Tendo em vista que este trabalho procura direcionar o seu olhar à realidade rural brasileira, convém por isso traçar um quadro sobre as diferenças de acesso às tecnologias da informação e da comunicação entre as áreas urbana e rural. Desde já, é possível dizer que as disparidades que se verificaram entre as regiões e entre as classes sociais foram também sentidas com o afastamento em relação aos centros urbanos. No ano de 2011, do total de domicílios existentes no país, 51% dos situados nas áreas urbanas possuíam computador contra apenas 16% dos situados nas áreas rurais e 43% dos localizados nas áreas urbanas possuíam computador com acesso à Internet contra somente 10% dos localizados nas áreas rurais. Quanto ao tipo de conexão existente nas residências, os percentuais mantiveram-se praticamente iguais.

Também relativamente a 2011, sobre a proporção de indivíduos que nunca utilizaram um computador, 37% encontravam-se nos meios urbanos e 67% nos meios rurais. Já no tocante à proporção de brasileiros que nunca acederam à Internet, 48% encontravam-se nas áreas urbanas e 75% nas áreas rurais. Sobre a utilização do governo eletrônico, 34% dos residentes em áreas urbanas alegaram tê-lo usado contra 10% dos residentes em áreas rurais.

Neste tópico, é relevante referir o local de acesso individual à Internet mais frequente pelos indivíduos. Enquanto de 2008⁴⁹ (CGI.br, 2009) a 2010 (CGI.br, 2011), o principal do local de acesso nas áreas rurais eram os centros públicos de acesso pago, embora o percentual tenha caído de ano para ano; em 2011, o principal local de acesso individual passou a ser residência.

A pouca presença das TICs, mais precisamente, do computador e da Internet, nos lares rurais corrobora a importância de que os centros públicos de acesso pago (*lanhouses*) e gratuito (telecentros) têm para estas comunidades, a maioria delas pobre. Tendo em vista que

⁴⁹ A Pesquisa sobre o uso das tecnologias da informação e da comunicação no Brasil: TIC Domicílios e TIC Empresas 2008 (CGI.br, 2009) foi a primeira a separar a área urbana e da área rural.

o grau de escolaridade destas populações é frequentemente baixo, e, como consequência, o conhecimento para manusear as tecnologias é limitado, quando não nulo, os telecentros precisam atender a uma série de condições para que consigam cumprir o seu objetivo, isto é, proporcionar aos habitantes rurais o acesso às TICs, atendendo às suas necessidades e que delas, tecnologias, eles possam tirar o melhor partindo (GUMUCIO-DRAGON, 2003).

Segundo Alfonso Gumucio-Dragon, para que as tecnologias contribuam para o desenvolvimento da população pobre rural, em primeiro lugar, é preciso que a comunidade local, principal beneficiária, participe do próprio projeto de implantação do telecentro e se aproprie das TICs de forma a “adquirir as habilidades necessárias para [as] manusear (...) como uma ferramenta ao serviço de áreas bem definidas de desenvolvimento e educação”⁵⁰. Em segundo lugar, é primordial desenvolver conteúdos locais, que atendam aos interesses da comunidade, pois só assim as populações se sentem estimuladas a utilizar o computador e a Internet. Em terceiro, a linguagem dos conteúdos deve ser a mesma dessas populações rurais, como também a apresentação dos conteúdos deve ser feita de modo a que elas os consigam compreender e apreender culturalmente. Em quarto, é importante que haja convergência e compartilhamento de experiências e informações, não só entre os telecentros das comunidades rurais, mas também em sintonia com as escolas, bibliotecas, projetos de desenvolvimento e organizações sociais da localidade e da região. Por fim, para que um telecentro rural seja sustentável, é fundamental que ele disponha aos habitantes locais outras tecnologias, como telefone, fax, fotocopiadora, projetor, pois assim traz mais utilidade às comunidades locais, já que nem sempre os computadores e a Internet atendem às suas necessidades (GUMUCIO-DRAGON, 2003).

Numa perspectiva mais atual, Ricardo Bernardes e Tércia Torres, pesquisadores da Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária, vão mais além sobre as potencialidades das TICs nas áreas rurais. A chamada *Web 2.0* e as tecnologias de última geração, ao permitirem e estimularem a construção do conhecimento de forma coletiva, colaborativa e compartilhada,

oferecem a possibilidade de construir um novo arcabouço conceitual para entender, analisar e propor alternativas de soluções mais viáveis, exequíveis e potencializadoras das transformações sociais especialmente no campo das ações de disseminação e transferência de tecnologias, informações e conhecimentos para os agricultores familiares (BERNARDES & TORRES, 2010: 6).

Para estes dois autores, “[é] exatamente a capacidade de se obter acesso à informação e de transformá-la em conhecimento que precisa ser expandida também para o espaço rural” (BERNARDES & TORRES, 2010: 6).

⁵⁰ Todas as citações de Gumucio-Dragon (2003) foram traduzidas livremente pela autora.

Quanto às escolas, é sabido que boa parte das instituições públicas brasileiras de ensino não dispõe de uma infraestrutura adequada e que a profissão de professor não é devidamente valorizada. As desigualdades sociais e económicas, tão penetradas na sociedade, estendem-se à educação, tornando a educação de qualidade acessível apenas àqueles que por ela podem pagar. Contudo,

se de um lado tal contexto não pode ser ignorado, de outro não deve inibir uma estratégia de implementação das TIC na educação, já que essas tecnologias podem converter-se, por si só e como veículo para outras ações e políticas educacionais, em oportunidades extraordinárias para acelerar a reversão do quadro (LIMA in CGI.br, 2012a: 28).

Tal reversão é possível, porque a presença das TICs nas escolas públicas tem a capacidade de democratizar o acesso às tecnologias, de inovar a atividade de ensino, de promover a interação quer dos profissionais da educação, quer dos alunos, e de introduzir novas formas de gestão e avaliação do ambiente escolar (LIMA in CGI.br, 2012a: 28-32).

Para traçar o quadro as tecnologias da informação e da comunicação nas escolas brasileiras, foram utilizados os dados publicados pelo CGI.br, na *Pesquisa sobre o uso das tecnologias da informação e da comunicação no Brasil: TIC Educação 2011* (CGI.br, 2012a). É necessário ressaltar, no entanto, que os números não retratam a realidade escolar em âmbito nacional, mas antes somente a realidade das escolas situadas nas áreas urbanas, públicas (estaduais e municipais) e particulares. Aqui serão apresentados apenas os dados referentes às escolas públicas.

Das 497 escolas públicas urbanas de todas as regiões do país analisadas, a pesquisa revelou que, em 2011, 100% tinham, no mínimo, um computador e, em média, 20 computadores em funcionamento. Reside aqui o primeiro impasse à utilização destas máquinas pelos alunos: as turmas mais pequenas tinham, em média, 28 alunos, o que por si só demonstra que não havia máquinas suficientes para atender a todos os estudantes individualmente durante as aulas. Sobre a localização dos computadores, 86% das escolas tinham-nos disponíveis no laboratório de informática; 43%, na biblioteca; e apenas 4%, na sala de aula. Quanto à Internet, 93% dos estabelecimentos tinham acesso.

É importante ter em conta a percepção dos professores no que toca ao uso das TICs quer no processo de ensino-aprendizagem, quer no desempenho de outras atividades relativas à prática profissional. Dos 1403 professores de escolas públicas entrevistados, a maioria revelou que as TICs trouxeram contributos ao exercício da docência, que vão desde a adoção de novos métodos de ensino e acesso a uma diversidade maior e de qualidade melhor de materiais, até ao estabelecimento de contactos e à colaboração com outros profissionais da

educação de outras escolas. Além disso, a maioria declarou também que o projeto pedagógico da escola “estimula” a “integração do uso da Internet em suas práticas”, a “atualização quanto ao uso do computador e da Internet no processo de ensino-aprendizagem”, a “utilização de programas de computador (*softwares*) específicos para o ensino de determinados conteúdos” e a “utilização dos computadores para monitorar o desempenho dos alunos”. Contudo, apenas 24% consideravam como um dos objetivos pedagógicos “preparar os alunos para que sejam competentes no uso da tecnologia”.

Embora o projeto pedagógico estimulasse o uso das TICs pelos professores, porém em sala de aula não era muito frequente. Em atividades de aula como “realizar jogos educativos”, “aula expositiva”, “organização de atividades em grupo e trabalho colaborativo entre alunos”, “exercícios para a prática de conteúdo exposto em aula”, “debates, apresentações feitas pelos alunos para toda a classe”, “contribuir com a comunidade por meio de projetos temáticos” e “interpretação de textos”, menos de 30% dos professores declararam utilizar as tecnologias. Apenas em “projetos ou trabalhos sobre um tema” e “produção de materiais pelos alunos”, entre 30 e 40% dos docentes afirmaram usar computador e Internet. Segundo os professores, as principais razões para a não utilização das TICs durante as aulas eram a quantidade de computadores disponíveis, na maioria das vezes, inferior ao número de alunos por turma, e a quantidade de computadores com acesso à Internet, a qual também era insuficiente.

Mais de metade dos docentes (52%) declarou que fez um curso para aprender a utilizar o computador e a Internet. Desse total, 32% tiveram a formação oferecida pela escola, governo ou secretaria da educação e 72% pagaram do próprio bolso. Importante referir também que, do total de professores entrevistados, quase 30% consideravam as suas habilidades no que toca a computadores e Internet “insuficientes” ou “muito insuficientes”, tanto para uso pessoal quanto para uso profissional.

Dada a relevância das TICs na atualidade, inclusive no próprio contexto escolar, é conveniente perceber de que forma os cursos de pedagogia das instituições de ensino superior do país estão a preparar os futuros professores dos ensinos fundamental e médio para lidarem com as tecnologias da informação e da comunicação na prática docente. Uma pesquisa pelos sítios oficiais das universidades federais que possuem curso de Pedagogia e que disponibilizam a respectiva matriz curricular revelou que uma parte considerável ainda não oferece disciplinas voltadas para as TICs na educação⁵¹. E, entre aquelas que a oferecem, em

⁵¹ Entre as universidades federais que possuem curso de pedagogia e disponibilizam a matriz curricular na página oficial da instituição, aquelas que oferecem a disciplina voltada para TICs na educação, ou similar, são: UFRJ, UFRRJ, UNIRIO, UFRR, UNIFAP, UFPA, UFJF, UFMG, UFOP, UFGD, UFG, UFMT, UFMS, UFBA, UFAL, UFPE, UFC, UFVJM e UFPR.

parte das universidades aparece como disciplina obrigatória, enquanto nas demais aparece como disciplina opcional. Estas diferenciações são indícios de que a necessidade de formação dos professores para as tecnologias da informação e da comunicação na educação, tanto para o exercício da atividade profissional, quanto para a preparação de crianças e jovens para lidarem com as TICs, ainda não é unânime entre os responsáveis pela elaboração dos projetos pedagógicos dos cursos de Pedagogia. Além disso, é necessário ressaltar que, mesmo naqueles cursos que contêm essas disciplinas na matriz curricular obrigatória, o número de horas é pouco significativo.

Quanto aos alunos entrevistados, também de ensino público, que perfizeram um total de 6364 indivíduos, eles afirmaram que as principais atividades desenvolvidas no computador e na Internet, na escola, foram pesquisas para as aulas (82%), projetos ou trabalhos sobre algum tema (74%) e exercícios passados pelo professor (54%). Segundo os alunos, o local de uso do computador e da Internet foi, quase sempre, o laboratório de informática (95%). A biblioteca e a sala de aula como local de uso dessas tecnologias eram bem mais raros, com 4% e 3%, respectivamente.

Para uma reflexão mais apropriada sobre o tema deste trabalho, é importante perceber de que modo as populações mais jovens lidam com as tecnologias da informação e da comunicação. Para tal, foram analisados três grupos etários: dos cinco aos nove anos, a partir dos dados estatísticos da *Pesquisa sobre o uso de tecnologias de informação e comunicação no Brasil: TIC Crianças 2010* (CGI.br, 2012c); e dos 10 aos 15 anos e dos 16 aos 24 anos, de acordo com os números apresentados na *Pesquisa sobre o uso das tecnologias da informação e da comunicação no Brasil: TIC Domicílios e TIC Empresas 2011* (CGI.br, 2012).

Das crianças dos cinco aos nove anos de idade entrevistadas, 81% eram de áreas urbanas, enquanto 19% eram de áreas rurais. Segundo os questionários aplicados a este grupo etário, 51% afirmaram já ter usado computador e 27% Internet. O local mais frequente para o uso dessas tecnologias eram a casa (42%), a escola (17%) e os centros públicos de acesso pago (16%). Separando por área geográfica, as diferenças são notórias: enquanto na área urbana a proporção de crianças que já utilizaram computador é de 53% e de Internet é de 28%, na área rural as percentagens caem para 28% e 21%, respectivamente. Quanto ao local mais frequente para uso da Internet, enquanto na área urbana para 48% das crianças era a própria casa, esse valor cai para 40% na área rural. Já no que se refere à escola, enquanto na área urbana a percentagem era de 29%, na área rural o valor sobe para 52%. De acordo com os próprios autores da pesquisa, a discrepância entre as taxas “pode ser reflexo da menor presença da Internet nos domicílios brasileiros rurais do país” (CGI.br, 2012c: 28).

Quando questionados sobre o modo de aquisição das habilidades necessárias para lidar com o computador e a Internet, 37% afirmaram que foi através dos professores; 27%, dos parentes; 20% aprenderam sozinhos; e 13% foi com a ajuda dos amigos. Relativamente à área geográfica, o dado que mais chama a atenção refere-se ao papel do professor na obtenção das habilidades: enquanto, na área urbana, para 34% das crianças o professor foi a principal figura no ensino das competências, na área rural esse valor sobe para 53%. Quanto ao aprendizado autodidata, na área urbana 21% das crianças declararam ter aprendido sozinhas contra 14% na área rural. Segundo os autores da pesquisa,

[e]nquanto 25% das crianças que possuem computador em casa afirmaram adquirir habilidades sozinhas, esse número cai para 15% entre aquelas que não o possuem. Os resultados podem sugerir que, nos domicílios que possuem computadores, a criança dispõe de maior tempo de uso, o que facilita seu aprendizado. Nas áreas rurais, é menor a proporção de crianças que declaram ter aprendido sozinhas, o que pode ser reflexo do menor acesso a computadores nessas áreas (CGI.br, 2012c: 29).

No que tange às principais atividades realizadas na Internet, em primeiro lugar aparecem os jogos *online*, com 90%, seguido das pesquisas para a escola, com 45%, e das brincadeiras em sítios de desenhos animados, com 42%. Em relação às pesquisas para a escola, como seria de esperar, as taxas eram bem diferentes para as crianças de cinco anos e de nove anos: 21% para os primeiros, contra 63% para os segundos.

Dada a pouca idade destes utilizadores da rede, é importante perceber como eles a exploravam, isto é, se acompanhados e se havia restrições de uso. 39% das crianças alvo da pesquisa não tinham qualquer acompanhamento enquanto navegam na Internet; 29% eram acompanhadas por algum parente; e 28%, pelo professor. As percentagens nas áreas urbana e rural seguiam similarmente o padrão das percentagens totais, sendo somente a taxa relativa ao professor superior à taxa relativa ao parente na área rural: 35% e 25%, respetivamente.

No que toca às restrições e controlos exercidos pelos pais quanto à utilização da Internet pela criança, verifica-se que 79% dos pais aplicavam alguma medida de controlo e/ou orientação, contra 21% que não faziam qualquer tipo de controlo ou restrição. Entre os primeiros, 40% dos progenitores declararam conversar para orientar os filhos, 34% controlavam o tempo em que as crianças ficavam *online*, 31% acompanhavam os filhos durante a navegação na rede, 20% afirmaram verificar o histórico das páginas acedidas e 15% alegaram bloquear determinados sítios. É interessante acrescentar, tal como constatou a pesquisa, que, quando os pais eram utilizadores da Internet, maiores eram as taxas relativas a controlos e orientações, como também maiores eram estas percentagens quanto mais alta era a classe social a que pertenciam. Quando a criança tinha total liberdade para utilizar a Internet,

verifica-se exatamente o contrário: 35% dos pais não-utilizadores não exercia qualquer controle ou restrição contra 16% dos pais utilizadores; e, no que tange à classe social, quanto mais baixa fosse, maior era a percentagem dos pais que não controlavam ou restringiam a navegação dos filhos na Internet.

Relativamente aos jovens de 10 a 15 anos de idade e de 16 a 24 anos, 86% de ambos os grupos etários alegaram já ter usado computador; e 75% do primeiro grupo e 81% do segundo, acedido à Internet. Quanto à frequência, no grupo de 10 a 15 anos, 56% afirmaram usar o computador diariamente e 57% afirmaram aceder à Internet também diariamente; no grupo de 16 a 24 anos, as taxas eram de 65% e 66%, respetivamente. O local de acesso mais frequente eram, em primeiro lugar, a casa, com 52%; em segundo, o centro público de acesso pago, com 19%; e em terceiro, a escola, com 12%, para os mais novos. Para os mais velhos, na mesma ordem, as taxas eram 52%, 23% e 2%.

Entre as atividades que a Internet proporciona, entre os jovens de 10 a 15 anos, 83% afirmaram ter usado a Internet para se comunicar; 72%, para procurar informações e serviços; 90%, para lazer; e 92%, para educação. No grupo referente aos jovens de 16 a 24 anos, as taxas foram, respetivamente, 95%, 88%, 89% e 73%. Quanto à forma como obtiveram as habilidades necessárias para uso do computador e da Internet, entre os jovens de 10 a 15 anos, 59% adquiriram por conta própria; 46% aprenderam com a ajuda de outros; 29%, em escolas; 17%, em cursos pagos; e 7%, em cursos gratuitos. Já entre os jovens de 16 a 24 anos, as taxas foram, respetivamente, 65%, 34%, 20%, 42% e 9%.

O atual quadro das TICs no Brasil, nos vários âmbitos sociais, demonstra que boa parte das metas traçadas pelo Programa Sociedade da Informação está ainda longe de ser atingida, apesar do caminho percorrido. A universalização das tecnologias da informação e da comunicação ainda não é uma realidade no país, dada a contínua existência de barreiras ao acesso, as quais as políticas públicas até agora criadas não provaram ser totalmente eficazes para as derrubar.

Diante desta exposição, percebe-se que, enquanto o cenário de adoção das TICs pelas empresas é consideravelmente satisfatório, o mesmo não pode ser dito relativamente ao dos domicílios e ao do uso em geral pela população. Apesar do avanço na questão do acesso pela sociedade em geral comparativamente ao ano de 2000, dados da União Internacional de Telecomunicações referentes a 2013 revelam que o Brasil ocupa 62^a posição no índice de desenvolvimento das TICs.⁵² As desigualdades regionais, sociais e económicas ainda são

⁵² “ONU: 4,4 bilhões de pessoas permanecem sem acesso à Internet”, notícia publicada em 7/10/2013. Disponível em: <http://www.onu.org.br/onu-44-bilhoes-de-pessoas-permanecem-sem-acesso-a-internet/>. Acesso: 28/11/2013.

determinantes quer na utilização individual, quer na aquisição dos dispositivos. A manutenção dos elevados custos dos equipamentos e das conexões tem se revelado o principal entrave para a entrada dos grupos sociais menos favorecidos na sociedade da informação e da comunicação. Mas também as taxas de analfabetismo, não obstante os esforços para as reduzir por via de programas de alfabetização de jovens e adultos, são outro obstáculo: dados do Censo 2010⁵³ revelaram que 9,6% da população com 15 ou mais anos de idade eram analfabeta.

Percebemos também que a escola pública, principalmente nas áreas económica e socialmente mais carentes, sejam elas rurais ou urbanas, assume uma função social e comunitária mais relevante junto ao corpo discente, em virtude da ausência de outras instituições e da indisponibilidade de outros serviços que proporcionem ambientes de aprendizagem e de socialização de conhecimentos. Embora o poder público tenha ciência do papel da escola na promoção da inclusão digital, verifica-se que ainda há um longo caminho a percorrer quer no sentido de equipar com as tecnologias de informação e de comunicação todos os estabelecimentos de ensino público do país, quer na formação dos professores para as TICs no processo de ensino-aprendizagem nos cursos de licenciatura em Pedagogia.

⁵³ Censo 2010: <http://censo2010.ibge.gov.br/resultados> Acesso: 25/04/2012.

Capítulo 5

A questão agrária e a luta pela terra no Brasil: os impasses à realização da reforma agrária

Tal como foi salientado no final do capítulo 3, consideramos enriquecedor para esta investigação incluir um capítulo dedicado à formação da sociedade rural e à questão agrária, em virtude de que a presente tese tem como foco as TICs nas áreas rurais. Mais uma vez, adotamos a perspectiva histórica para compreender a formação e o desenvolvimento do mundo rural brasileiro e, para tal, recorremos a autores da década de 1960 em diante, considerados referências no assunto. A exposição que se segue é fundamental para compreender o quadro de exclusão social, as dificuldades e as contradições que a população pobre residente nas áreas rurais enfrenta quotidianamente em pleno século XXI.

Antes de se tentar estabelecer uma definição de “rural”, é preciso ter em conta que se trata de um conceito com profunda carga histórica. Por exemplo, não faz muito sentido falar em rural e ruralidades antes do século XVIII, uma vez que foi só a partir dessa época que, com o capitalismo e a Revolução Industrial, se verificaram transformações sociais, políticas e económicas – tais como o fortalecimento das cidades como centros urbanos e industriais, a transferência de grandes contingentes populacionais do campo para as cidades, a constituição do proletariado urbano etc. – que se traduziram numa acentuada diferenciação e separação dos espaços urbano e rural. Desde então, e cada vez mais com o avançar do tempo, a constante perda de importância do campo e das atividades económicas ali realizadas atrelaram o rural a adjetivos de conotação negativa, como periférico e atrasado, enquanto a cidade passou a ser vista como o símbolo da modernidade e do progresso. Tal dicotomia ainda subsiste tanto no meio académico quanto no senso comum (PONTE, 2004: 22).

Há, contudo, muitos trabalhos que apontam para uma “urbanização do campo” como forma de compensação desse atraso, à medida que as atividades agropecuárias vão sendo alvo de industrialização; infraestrutura básica, como água, luz, saneamento, entre outras, é instalada; e a população local se vê envolvida com outras ocupações não associadas à vida agrícola. No entanto, a partir desses elementos, será mesmo que “o campo está se urbanizando, aderindo feições urbanas (...) ou é uma forma de se adaptar ao novo momento conjuntural e estrutural da sociedade para que possa se manter e recriar (...) buscando uma alternativa na forma de sobrevivência”? (PONTE, 2004: 22).

Para Deis Siqueira e Raphael Osório (2001), assim como para outros autores que aparecerão ao longo deste capítulo, a oposição entre rural e urbano tem perdido força nas últimas décadas, muito em virtude do movimento de globalização, e que por isso se torna mais indicado falar em “contínuo”. Isso é justificado pelo facto de o rural ter-se urbanizado devido à industrialização da agricultura e à própria extensão das características urbanas ao rural. Sendo assim, como

[o] curso dos eventos não para, (...) os conceitos [rural e urbano] deixam com o tempo de ser operacionais em relação aos conteúdos a que se aplicam. Com a agregação de novos elementos às representações do rural e do urbano e graças aos efeitos que estas exercem sobre as realidades que representam, torna-se mais difícil “achar” um rural que equivalha ao definido no conceito tradicional (SIQUEIRA & OSÓRIO, 2001: 74-75).

Porém, é preciso ter em conta que essa noção de contínuo não é verificável universalmente, não só porque, geograficamente, ela ocorre com graus de intensidade distintos, mas também porque em determinadas regiões a dicotomia entre rural e urbano, segundo os conceitos tradicionais, ainda é válida.

No Brasil, ambas as realidades podem ser encontradas. Enquanto populações rurais permanecem em situações de precariedade similares às de cem anos atrás, outras estão inseridas em ambientes económica e socialmente dinâmicos, ambientes esses a que José Graziano da Silva denomina “o novo rural brasileiro”. De acordo com o autor, esse novo rural é fruto da diversificação das atividades para além da agropecuária e da agroindústria, tais como prestação de serviços, lazer e ecoturismo, comércio, mercado de trabalho para profissões de carácter urbano e, csequentemente, local de moradia para esses novos profissionais (SILVA, 1997: 27-28), e abre espaço para o surgimento de uma nova categoria, a de “cidades rurais” (ABRAMOVAY, 2000: 2). E, segundo Ricardo Abramovay, uma parte considerável das cidades rurais, brasileiras ou não, proporcionam uma melhor qualidade de vida e apresentam maior índice de desenvolvimento humano comparativamente aos grandes centros urbanos, que sofrem com uma série de problemas estruturais, tais como elevada densidade demográfica, favelização, ineficiência dos serviços públicos como transporte, saúde e educação, engarrafamentos, altos índices de poluição etc.

Um dos grandes problemas do Brasil, entretanto, está no que toca ao entendimento e caracterização oficiais do urbano e do rural. Enquanto alguns países adotam como critérios para a determinação de rural as taxas da mão-de-obra agrícola e o seu peso na economia ou, então, como outros preferem, o número de habitantes por localidade (ABRAMOVAY, 2000: 4-5), o Brasil considera como urbana tanto as sedes municipais quanto as vilas, independentemente das suas características funcionais e estruturais. Isso é comprovado pela

própria definição de rural/urbano do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE):

A classificação da situação do domicílio é urbana ou rural, segundo a área de localização do domicílio, e tem por base a legislação vigente por ocasião da realização do Censo Demográfico 1991. Como situação urbana consideram-se as áreas correspondentes às cidades (sedes municipais), às vilas (sedes distritais) ou as áreas urbanas isoladas. A situação rural abrange toda a área situada fora desses limites. Este critério é, também, utilizado na classificação da população urbana e rural.⁵⁴

Além disso, o IBGE considera que uma localidade é rural quando está situada numa área legalmente definida como tal, “onde existam unidades domiciliares que conformem um conjunto de edificações adjacentes (50 m ou menos de distância entre si) com características de permanência”, podendo estes aglomerados serem classificados em quatro tipos: “aglomerado rural do tipo extensão urbana”, “povoado”, “núcleo” e “outros aglomerados” (IBGE, 2011: 19-20). Embora esta delimitação dos territórios rurais seja oficial, ela torna-se um tanto quanto nebulosa a partir do momento em que tal delimitação é definida pelo plano diretor dos municípios, o qual é elaborado por um conjunto de técnicos e cujo produto final é submetido a aprovação pelas respectivas câmaras. Cabe frisar que as cobranças fiscais são decisivas nesta questão porque, enquanto os impostos urbanos estão destinados às prefeituras, os rurais vão diretamente para o governo federal, facto que leva os municípios a expandirem a sua área urbana, no sentido de aumentar a arrecadação.

Sem dúvida, por mais que aqueles critérios primeiramente citados, utilizados por alguns países, não sejam também os mais adequados, o adotado pelo Brasil apresenta várias restrições na medida em que:

- o rural é definido, ao menos em parte, ao arbítrio dos poderes públicos municipais, em que as consequências fiscais da definição acabam sendo mais importantes que seus aspetos geográficos, sociais, económicos ou culturais;
- desde que haja extensão de serviços públicos a um certo aglomerado populacional, ele tenderá a ser definido como urbano: é assim que, no Brasil, as sedes de distrito com algumas centenas ou dezenas de casas são definidas como “urbanas”; e
- o rural tenderá a ser definido, em princípio, pela carência, o que não pode ser considerado um critério adequado sob qualquer ponto de vista (ABRAMOVAY, 2000: 4).

É devido a essa metodologia que, de acordo com os resultados do Censo 2010, realizado pelo IBGE, 84,4% da população brasileira é considerada urbana e apenas 15,6%, rural (IBGE, 2011: 77).

José Eli da Veiga, em seu texto “A dimensão rural do Brasil” (2004), propõe uma possível solução para o problema que acabaria automaticamente com a ilusão de que o país é

⁵⁴ Disponível em:

http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/mapa_mercado_trabalho/notastecnicas.shtm Acesso: 16/04/2012.

urbano. Para o autor, o melhor indicador para determinar se uma área é rural ou não é a “pressão antrópica”, isto é, “o grau de artificialização dos ecossistemas”, já que “nada pode ser mais rural do que as áreas de natureza praticamente inalterada, e não existem ecossistemas mais alterados pela ação humana do que as manchas ocupadas por megalópoles” (VEIGA, 2004: 78-79). E o melhor critério para mensurar a pressão antrópica seria a densidade demográfica. Partindo dessa tipologia, e considerando que municípios com menos de 50 mil habitantes e menos de 80 hab/km², simultaneamente, são de pequeno porte e os de 50 mil a 100 mil habitantes ou com densidade superior a 80 hab/km² são de médio porte, o resultado seria bem distinto: 80% dos municípios, que abrigam 30% da população brasileira, seriam essencialmente rurais (VEIGA, 2004: 79-80).

Em complemento a essa visão, pode-se ainda dizer que a relação da população local com a terra, nos âmbitos político, económico e social, é outro elemento que deve ser levado em consideração quando se pretende dimensionar o seu grau de ruralidade. Como bem sintetiza Ponte, “[p]ara as relações sociais, há o predomínio de dimensões simbólicas e culturais com a terra caracterizando um sentido de coletividade e cooperação”, embora nalguns momentos essas relações de solidariedade estejam enfraquecidas, muito por conta da “competitividade económica colocada pelo mercado”. Contudo,

o sentido de pertencimento ao local permanece, construindo referências identitárias que fazem com que seja possível estabelecer relações políticas a partir das lutas e reivindicações não só por terra, mas por condições económicas, políticas e sociais mais dignas no campo, tanto para a população que já se encontra na terra, como para aquelas desterritorializadas que buscam sua reterritorialização (PONTE, 2004: 26).

As sociedades rurais brasileiras

Antes de adentrar na questão do rural brasileiro, talvez fosse interessante abordar de que forma a sociologia rural tem trabalhado o tema. Em meados do século XX, era notória a existência de duas tendências, bem distintas, da sociologia rural, a francesa e a norte-americana. A francesa, voltada para a elaboração de questões teóricas, não só numa perspectiva global mas também indagando-se sobre a definição do que seria o urbano. A sociologia norte-americana, apesar de considerar o rural e o urbano elementos totalmente distintos, defendia que o mundo rural estava em fase de transformação, aproximando-se cada vez mais do mundo urbano, em virtude da gradativa industrialização da agricultura (QUEIROZ in MENDRAS & QUEIROZ, 1969: 7-8).

Para a tendência francesa, as sociedades camponesas vivem um processo de

decadência, uma vez que o indivíduo camponês deixa de estar “preso intimamente à terra” para dar lugar “a uma profissão, a de agricultor”, que não mais produz para sua subsistência, mas principalmente com vista a vender. Além disso, nos países desenvolvidos, verifica-se a transferência das indústrias e fábricas para o meio rural, o que faz com este não seja mais habitado apenas por trabalhadores agrícolas, mas também por trabalhadores de fábricas, e até mesmo profissionais urbanos. Esta última categoria profissional que habita o meio rural beneficia das redes de transportes coletivos que lhes permite estabelecer moradia nas áreas mais afastadas dos grandes centros urbanos (QUEIROZ in MENDRAS & QUEIROZ, 1969: 9). Na tendência norte-americana, a sociologia rural adota uma postura distinta relativamente à seguida pela linha francesa. Para ele, os indivíduos são todos iguais, independentemente da sua posição sociocultural, e, por serem iguais, são movidos pelos mesmos estímulos e motivações. Nesse sentido, o camponês agirá de forma semelhante a um trabalhador urbano, basta proporcionar-lhe o acesso a “máquinas, crédito, transportes, um mínimo de organização das empresas, para que ele passe a agir da mesma maneira que um sofisticado agricultor norte-americano” (QUEIROZ in MENDRAS & QUEIROZ, 1969: 19). Como bem demonstra Queiroz, esse pensamento está carregado de premissas da filosofia capitalista, típica da sociedade norte-americana.

Nesta breve exposição sobre as tendências francesa e norte-americana notamos que — embora a partir de pressupostos diferenciados — olham para o meio rural como algo que passa por um processo de transformação, mais precisamente de aproximação ao meio urbano, processo esse já concluído em determinados países desenvolvidos. Porém deve-se ter em consideração que nem todas as sociedades vivem o mesmo estágio de industrialização, nomeadamente os países subdesenvolvidos, que vivem situações diversas e têm as suas características políticas, sociais, económicas e culturais próprias. Devemos, ainda, assinalar que, independentemente do grau de mecanização da agricultura, as atividades típicas do meio rural estarão sempre subordinadas aos elementos da natureza. Por outro lado, o comportamento, as práticas e as formas de socialização dos indivíduos do campo serão sempre influenciados pelo ambiente geográfico, social e cultural (BERTRAND, 1972: 41).

Resumindo, podemos concluir que nos países desenvolvidos é mais apropriado falar em urbanização do campo ou uma continuação do espaço urbano no ambiente rural, enquanto nos países em desenvolvimento é mais comum encontrar distinções sociais claras entre as sociedades urbanas e as sociedades rurais. Nas nações latino-americanas encontram-se ambas as realidades, isto é, a de um campo urbanizado e aquele que se encontra completamente distanciado dessa realidade. De facto, nestes países, existem regiões onde ainda se pratica

uma agricultura nos moldes tradicionais e regiões onde a agricultura se apresenta fortemente mecanizada, idêntica àquela praticada nas nações desenvolvidas. Sendo assim, nas nações latinoamericanas, é também possível falar num contínuo, já que nelas também existe uma gradação e vários estágios intermediários entre a sociedade urbana e a sociedade rural.

A formação do Brasil, desde os tempos de colônia, condicionou os rumos que a economia rural foi tomando ao longo dos seus cinco séculos. Os colonizadores portugueses implantaram o regime de latifúndio agrário e um sistema de trabalho baseado na monocultura e na mão-de-obra escrava africana. Segundo Sérgio Buarque de Holanda, este sistema de exploração agrícola deve-se à “circunstância de não se achar a Europa industrializada ao tempo dos descobrimentos, de modo que produzia géneros agrícolas em quantidade suficiente para seu próprio consumo, só carecendo efetivamente de produtos naturais dos climas quentes” (HOLANDA, 1995: 47). A extensão do território arável, por sinal bastante fértil e pouco desbravado, contribuiu para que se optasse pelo estabelecimento das grandes propriedades rurais, as quais, por sua vez, se tornaram nas “verdadeira[s] unidade[s] de produção” da colônia (HOLANDA, 1995: 48). Nas palavras de Paul Singer, “o caráter da conquista da terra favoreceu a grande propriedade, o *status* social que ela conferia propagou-a, o escravagismo tornou-a viável, a procura europeia de produtos tropicais fê-la opulenta” (SINGER in SZMRECSÁNYI & QUEDA, 1979: 133).

O tipo de colonização – a de exploração – e a estrutura da sociedade – rural e escravocrata – ditaram a trajetória política do país e marcaram o desenvolvimento das cidades, que se ressentiam com o domínio do espaço rural. Durante todo o período colonial, os cargos administrativos sempre foram ocupados por homens vinculados aos senhores rurais e pelos próprios senhores rurais, que faziam valer os seus interesses, realidade que se manteve posteriormente, tanto nos tempos do Império quanto na Primeira República. Como afirma Buarque de Holanda,

[e]ssa primazia acentuada da vida rural concorda bem com o espírito da dominação portuguesa, que renunciou a trazer normas imperativas e absolutas, que cedeu todas as vezes em que as conveniências imediatas aconselharam a ceder, que cuidou menos em construir, planear ou planar alicerces, do que em feitorizar uma riqueza fácil e quase ao alcance da mão (HOLANDA, 1995: 95).

As raízes da organização social brasileira estão, portanto, no meio rural, mais precisamente nos estabelecimentos rurais, os quais recebem o nome de “fazenda”. Na verdade, a fazenda foi

o verdadeiro núcleo da ocupação humana e do povoamento, mais importante que as sedes de vila, mais influente que os governos, mais poderosa que os governadores ou capitães-gerais. Foi núcleo demográfico como foco de relações étnicas; foi núcleo social como ambiente em que se desenvolveram as relações

sociais com base na unidade familiar; foi centro político como originário dos chefes de grupo ou de clãs, de líderes políticos; foi comunidade cultural como ambiente em que decorreram os processos transculturativos, o intercâmbio de elementos ou valores culturais entre o grupo colonizador e povoado – o português – e os que com ele se relacionaram – o indígena e o negro africano – e ainda entre os que se originaram desses primeiros encontros – os mestiços: mulatos, mamelucos, curibocas, cabras, pardos, etc. (DIÉGUES JÚNIOR in SZMRECSÁNYI & QUEDA, 1979: 121-122).

Desde os tempos de colônia, as populações rurais do Brasil e sua estrutura social são marcadas pela oposição: de um lado tem-se os proprietários rurais, donos das terras e dos meios de produção, e de outro, os trabalhadores rurais, detentores apenas da força de trabalho. Nos primeiros séculos, os donos das terras constituíam as classes mais altas da sociedade, e sua riqueza, poder e influência eram proporcionalmente diretos não só à quantidade de terras, mas principalmente ao número de escravos. Após a abolição da escravatura e o aparecimento das grandes indústrias, os proprietários rurais conseguiram manter, quase intactos, o seu *status* e influência política junto ao poder político.

Nas três primeiras décadas, após a chegada dos portugueses ao continente americano, o escambo, o tráfico e o transporte de produtos tropicais para os mercados europeus eram as únicas atividades econômicas em vigor. Só mais tarde é que despertou, na Coroa e na fidalguia portuguesas, o interesse em ocupar e explorar as terras, com o intuito de aumentar a receita fiscal. Para tal, tornava-se necessária a “transformação da terra conquistada em colônia de exploração”, facto que exigia “novas instituições jurídicas, novas formas de propriedade que somente poderiam viçar sobre as ruínas das instituições primitivas” (GUIMARÃES, 1981: 11-12).

A par da concessão de terras a portugueses, na forma de sesmarias, para que as ocupassem e explorassem, foram também publicados, em diversos momentos, documentos oficiais em favor das populações indígenas, garantindo a estas o direito à propriedade das terras. Contudo, raramente esse direito congénito foi respeitado, e “a luta pela apropriação e exploração da terra” prosseguiu com a mesma “violência e crueldade dos primeiros tempos”, dando origem ao latifúndio (GUIMARÃES, 1981: 18-19). Para Alberto Guimarães, uma vez que o monopólio da terra foi o pilar do feudalismo e era a base da sociedade portuguesa da época, a institucionalização do latifúndio como unidade de produção na colônia consolidava uma economia baseada nos moldes feudais. Segundo o autor,

[q]uando a Metrópole decidiu lançar-se na empresa colonial, não lhe restava outra alternativa política senão a de transplantar para América Portuguesa o modo de produção dominante no além-mar. E o fez cónscia de que a garantia do estabelecimento da ordem feudal deveria repousar no monopólio dos meios de produção fundamentais, isto é, no monopólio da terra. Uma vez assegurado o domínio absoluto de imensos latifúndios nas mãos dos “homens de qualidades” da

confiança de el-rei, todos os demais elementos da produção seriam a ele subordinados (GUIMARÃES, 1981: 28).

A única alteração necessária, em comparação ao modelo económico vigente em Portugal, seria o emprego da mão-de-obra escrava, já que na metrópole os trabalhadores rurais eram essencialmente servos. Contudo, isso não impediu que a agricultura colonial adquirisse um carácter comercial — ao contrário, favoreceu-o — pois desde o início houve uma clara opção por uma plantação baseada na monocultura — a cana-de-açúcar —, voltada exclusivamente para o mercado externo. Entretanto, dada a perecibilidade do produto, foram instaladas fábricas, conhecidas como engenhos, no território colonial para que se fizesse ali mesmo o seu beneficiamento. Vale destacar que a cana-de-açúcar foi das poucas, senão a única, matéria-prima cuja transformação era feita no local, justamente para que não se corresse o risco de perder o produto. O açúcar trouxe, assim, uma dupla contribuição aos portugueses na colonização do Brasil, ao mesmo tempo que favoreceu a ocupação do território nos moldes feudais, atraiu outros grupos sociais, como nobres, mercadores, banqueiros (GUIMARÃES, 1981: 44-45).

As sesmarias e os engenhos foram, portanto, os pilares da economia e da sociedade colonial, mas também foram a “intransponível barreira à cultura dos mantimentos, à pequena e pouco rendosa agricultura de subsistência” (GUIMARÃES, 1981: 50). Em nenhum momento do período colonial, a metrópole cogitou em distribuir terras entre os homens do povo, e todas as leis sobre a terra reiteraram a restrição ao acesso e exigiam dos beneficiários das doações o cultivo das terras com recursos próprios — *condição essencialíssima* para a concessão de sesmarias, como declarava um alvará de 1785 —, caso contrário o direito à propriedade poderia ser revertido em favor do património público. Mesmo assim, apesar das exigências da legislação das sesmarias, não foi raro os senhores de terras afastarem-se da produção e subdividirem suas terras em parcelas para arrendá-las a lavradores.

A descoberta das minas de ouro, no século XVIII, trouxe consequências gravosas para a agricultura extensiva. Mais uma vez, a busca por riqueza fácil condenou as grandes lavouras à decadência, mas nem por isso abalou as fundações do monopólio da terra. Findo o ciclo mineiro, o resultado não poderia ser pior: “terras abandonadas por toda a parte e uma enorme massa humana privada de trabalho em face dos tremendos empecilhos que antepunham à pequena e média propriedades” (GUIMARÃES, 1981: 56). O reconhecimento de tal situação e a crescente ocupação das terras devolutas ou não cultivadas pelas populações rurais, condenaram a política de sesmarias à extinção e obrigaram as autoridades a criarem novas estratégias para preservar a propriedade latifundiária.

Mas antes mesmo do término do regime das sesmarias, outras medidas foram lançadas pela metrópole a fim de tornar a ocupação do território mais efetiva e evitar a fragmentação. Enquanto as melhores terras, localizadas no litoral, eram destinadas para a produção açucareira, as terras do interior seriam ocupadas pela pecuária, atividade considerada mais indicada para expansão da fronteira económica. De acordo com Guimarães, assim “surgia a fazenda como o segundo tipo de domínio latifundiário que, de início, ligava o seu nome unicamente à pecuária e, depois, serviria para designar quaisquer outras propriedades destinadas à agricultura” (GUIMARÃES, 1981: 61). Porém, dadas as grandiosas dimensões das propriedades pecuárias e, conseqüentemente, a dificuldade de controlo de toda a extensão por parte do proprietário, este viu-se obrigado a subdividir as suas terras, dando origem a uma nova classe rural, a dos arrendatários. Comparativamente aos engenhos, a fazenda, ao proporcionar o arrendamento, ao mesmo tempo em que facilitava o acesso à terra por grupos sociais mais modestos, abria brechas ao monopólio fundiário. Só mais tarde, com o término do regime sesmeiro, a ocupação do território passou a dar-se mais livremente pelas populações mais pobres e permitiu o surgimento de um novo tipo de propriedade rural: a pequena propriedade, como se irá observar mais adiante.

Ainda no período das sesmarias surgiu a última versão do latifúndio, as fazendas de café. Iniciados na província fluminense e, posteriormente, expandidos para os estados de São Paulo e Minas Gerais, o vigor que os latifúndios cafeeiros foram adquirindo deveu-se, sobretudo, à grande procura pelo grão no mercado mundial e às altas dos preços do produto. Essa acentuada valorização serviu de incentivo à produção de café e permitiu aos produtores-latifundiários uma rápida acumulação e concentração de riquezas e de terras, os quais passaram a ser conhecidos como os barões do café. Contudo, apesar desse poderio, o ciclo económico cafeeiro já nascia de certa forma frágil face ao cenário mundial, muito por conta do avanço do capitalismo industrial que a Europa e os Estados Unidos viviam nesse momento. Visto isso,

[s]e, por um lado, isso lhe havia possibilitado a rápida penetração do seu produto num mercado mundial em constante crescimento, assegurando-lhe a acumulação de vultuosas riquezas, por outro lado, abria-lhe os flancos às manobras baixistas dos trustes internacionais recém-formados que o forçavam a melhorar sua produtividade a fim de não reduzir suas altas margens de lucro. Internamente, o latifúndio cafeeiro se tornaria mais e mais vulnerável à pressão dos elementos de capitalismo que se formavam e não poderia resistir por muito tempo ao imperativo de adaptar-se às novas condições (GUIMARÃES, 1981: 81).

Uma das fragilidades foi o tipo de mão-de-obra utilizado nas plantações. À altura, o Brasil encontrava-se fortemente pressionado pela Inglaterra para que decretasse o fim do trabalho escravo e o substituísse por trabalhadores livres.

Ao ciclo escravista do café daria lugar o ciclo não-escravista, momento ideal para a penetração do capitalismo na agricultura brasileira. Embora não conseguisse alterar as características essencialmente feudais do monopólio da terra, a solução encontrada estava nos “seus processos internos de produção, através da aplicação de melhorias na técnica e nos aparelhos de beneficiamento dos produtos” (GUIMARÃES, 1981: 89). O desenvolvimento dessas técnicas auxiliadas por máquinas exigia ao produtor o emprego de uma mão-de-obra mais qualificada, a qual seria encontrada no seio dos trabalhadores livres, imigrantes europeus. Entretanto, a mecanização da produção cafeeira foi mais intensiva no estado de São Paulo, do que propriamente no Rio de Janeiro, facto que veio a se refletir na elevação de São Paulo a maior produtor de café do país. Aqui é importante também ressaltar que, durante este período não-escravista, a apropriação de terras e a expansão dos latifúndios não se dava mais por concessão de sesmarias, e sim por meios mais próximos do “modelo 'clássico' de evolução da propriedade agrária burguesa”: “a coação sobre as pequenas explorações vizinhas, com vistas a anexá-las à propriedade latifundiária mais poderosa; e a implacável violência no sentido de desalojar das melhores terras os ocupantes sem títulos, os posseiros ou intrusos” (GUIMARÃES, 1981: 91).

O fim do escravismo dá início à adoção de mão-de-obra livre e a uma nova forma de trabalho, quase tão perversa quanto a escravidão, a parceria. A parceria consiste num acordo entre um parceiro, que oferece a mão-de-obra e parte do capital, e o proprietário que fornece o terreno e o restante do capital, sendo o produto repartido entre ambos. No Brasil, a parceria entre os cultivadores e os proprietários da terra dava-se em total prejuízo do primeiro, na medida em que as regras do jogo eram sempre impostas pelos senhores da terra e de acordo com os seus interesses.

Embora o regime latifundiário estivesse plenamente consolidado e continuasse protegido pelo sistema legal, sempre foram frequentes as lutas dos habitantes pobres do campo contra os grandes proprietários para conseguirem um pedaço de terra. Nos primeiros anos do século XIX, principalmente na região Sul, vieram à superfície as fragilidades do sistema latifundiário, as quais originaram o aparecimento de outro tipo de propriedade rural de dimensões mais modestas. Este processo de fragmentação, ainda que muito incipiente, mas nem por isso menos importante, ganhou força com a chegada dos imigrantes europeus. Em contrapartida, para tentar impedir que novas forças se instalassem no campo, podendo vir a abalar o poderio dos grandes senhores da terra, novas ideias sobre a colonização começavam a ser defendidas, em especial a de E. G. Wakefield, sobre a “colonização sistemática”:

A “colonização sistemática” fundava-se no princípio de que as terras virgens não

deviam ser postas ao alcance das populações pobres por preços baixos, a elas acessíveis, porque se assim acontecesse, os homens e mulheres mais capazes se transformariam em produtores independentes em vez de se engajarem como trabalhadores nas propriedades dos latifundiários. Para assegurar reservas de braços disponíveis, convinha aos senhores, portanto, estabelecer um preço “suficientemente alto” a fim de que a terra não pudesse ser adquirida com facilidade pelos pobres do campo (GUIMARÃES, 1981: 110-111).

Em meio a esse processo, outras figuras, extremamente relevantes na luta contra o monopólio da terra, merecem ser destacadas: os “posseiros”, também conhecidos como “intrusos”. Considerados os pioneiros da pequena propriedade, as suas primeiras invasões ocorreram nas terras sem dono situadas entre as sesmarias, passando posteriormente para as sesmarias abandonadas, para, por fim, ocuparem as terras devolutas e, até mesmo, áreas localizadas no interior das grandes propriedades semiexploradas.

Se a corrida ao ouro, como foi referido anteriormente, implicou o enfraquecimento da lavoura, outros acontecimentos, antes mesmo do fim do ciclo minerador, impulsionaram o seu fortalecimento. Ressaltamos a postura neutra de Portugal face aos conflitos internacionais, o que lhe permitia estabelecer relações comerciais de forma mais vantajosa, aproveitando a instabilidade das Antilhas que veio a prejudicar a sua indústria açucareira e colocou o Brasil numa posição privilegiada. Ao mesmo tempo, a demanda da Inglaterra por algodão, em virtude do desenvolvimento do tear mecânico, também trouxe benefícios à agricultura brasileira.

Convém referir que esta conjuntura internacional teria sido mais proveitosa e rentável ao Brasil se não fosse a concentração latifundiária e as antiquadas relações de produção, que constrangiam quer a produção agrícola, quer o crescimento económico. Além disso, internamente assistia-se a uma diversificação das atividades económicas e ao surgimento de novos centros produtores e consumidores, sendo que, uma parte considerável da população não tinha qualquer ocupação. Tornava-se, assim, cada vez mais urgente romper com o sistema latifundiário. A partir deste momento, multiplicam-se as posses e o estabelecimento efetivo, pelo menos nas regiões Centro e Sul, de uma classe de pequenos produtores.

Ao mesmo tempo que as populações do campo conquistavam o seu espaço, novas medidas eram lançadas pelo governo central, sustentado pelas oligarquias latifundiárias, com a finalidade de deter o crescimento desta classe de pequenos proprietários. Foi com esse intuito que, em 1850, foi sancionada a Lei de Terras⁵⁵, a qual determinava, entre outras coisas, (art. 1º) a proibição de aquisição de terras devolutas, a não ser por meio de compra, e que (art. 14º) tais terras seriam vendidas pelo governo em hasta pública, com preço inicial estabelecido

⁵⁵ Lei nº 601, de 18 de setembro de 1850. Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L0601-1850.htm Acesso: 02/03/2012.

pelo Estado, bem mais alto que o valor de mercado, sendo obrigatório o pagamento à vista. Estas medidas, vieram dificultar ainda mais o acesso à terra dos pobres do campo e dos imigrantes e garantiu aos senhores do café mão-de-obra livre e disponível para trabalhar nas suas fazendas, principalmente através do regime de parceria. Todavia, à medida que os trabalhadores foram tomando consciência da perversidade deste sistema, ao qual estavam submetidos, foram eclodindo revoltas por uma justiça maior. O resultado dessas convulsões foi a substituição progressiva do regime de parceria por remuneração do trabalho efetuado (GUIMARÃES, 1981: 135-144).

No final do século XIX e primeiras décadas do século XX, dá-se a crise do ciclo cafeeiro, provocada pela superprodução e pela derrubada dos preços do produto. Isso não só gerou descontentamentos e protestos entre os trabalhadores, pelo incumprimento dos contratos por parte dos fazendeiros, mas também abriu espaço para a intensificação da luta pela pequena propriedade, já que para os latifundiários começava a tornar-se insustentável a manutenção de propriedades tão grandes. Nesse sentido, é correto afirmar que

a pequena propriedade é um produto da luta de classes, travada sempre em desigualdade de condições, entre os camponeses sem terra e a classe latifundiária. Nessa luta, que aparece no Brasil (...) em forma inversa, com a grande propriedade implantada primeiro e a pequena propriedade surgida depois, o instrumento decisivo da vitória dos sem-terra sobre o privilegiado sistema latifundiário foi a *posse*, a ocupação extra-legal do território conquistado na dura e continuada batalha contra os seus seculares monopolizadores (GUIMARÃES, 1981: 151).

Se, num primeiro momento, as forças de desintegração do regime latifundiário emergiram das lutas sociais internas, num segundo momento, outros fatores foram adicionados a esse processo de decomposição: “no plano externo, a evolução capitalismo para o regime monopolista; no plano interno, o desenvolvimento do capitalismo industrial” (GUIMARÃES, 1981: 169).

As sucessivas crises internacionais que se abateram sobre os grandes produtores sempre foram compensadas pelos poderes públicos com injeções monetárias, mesmo quando isso acarretava graves prejuízos a outros setores da economia e à sociedade em geral. Por outro lado, em determinados períodos – I e II Guerras Mundiais e a crise de 1929 – a conjuntura internacional contribuiu para reanimar a agricultura brasileira de exportação, mas nunca de forma consistente, já que a recuperação da economia externa teve como consequência o enfraquecimento da produção agrícola nacional.

Diante de tamanha fragilidade face aos acontecimentos externos, a sobrevivência do sistema latifundiário e dos grandes proprietários rurais só seria possível com uma mudança na sua organização. Cientes dessa necessidade, novos métodos e processos de produção foram

adotados e mais capital investido, de forma a aumentar a produção e a produtividade. Contudo, isso não se deu sem que houvesse uma nova redistribuição das terras: parte dos latifúndios tiveram sua área aumentada, parte foi fragmentada e o resultado das vendas foi investido na mecanização e beneficiamento da matéria-prima, e parte ainda foi transformada em produção pecuária. Segundo Alberto Guimarães,

[c]omo resultado dessa redistribuição da propriedade agrária, que se opera com maior intensidade a partir da crise da década de trinta, desenvolve-se uma nova classe, inexistente no século passado: a burguesia rural. Assim como o século XIX assinalou a consolidação da propriedade camponesa, o século XX assinala a consolidação da propriedade capitalista (GUIMARÃES, 1981: 175-176).

O Nordeste, região massacrada pela pobreza e pela elevada concentração de terras, é um exemplo claro das transformações operadas por uma produção em regime capitalista. O estabelecimento das usinas, em substituição aos engenhos, aniquilou todas as pequenas e médias lavouras, que produziam para o mercado de consumo local, e anexou essas pequenas propriedades aos seus já imensos latifúndios de plantio da cana, concentrando ainda mais a riqueza e empobrecendo todos os outros grupos sociais da região. Mesmo nos estados da região Sudeste, apesar do capitalismo, com as suas novas técnicas agrícolas, ter contribuído para o melhoramento da produção e da produtividade, essa alteração não se deu sem que houvesse um desequilíbrio e um aumento das desigualdades sociais, em que poucos tinham cada vez mais, e muitos, cada vez menos.

Ainda hoje o sistema latifundiário se mantém com toda a sua força. Dados do último Censo Agropecuário, publicado em 2006 (IBGE, 2006), relativamente ao índice de Gini⁵⁶, relevam que a concentração fundiária é de 0,872, ou seja, muito forte e bem próxima dos níveis de concentração absoluta. No entanto, esses valores são referentes às propriedades cadastradas por órgãos do governo, porque, se se considerar os agricultores sem terra, a taxa de concentração é superior a 0,9. O monopólio quase total das terras agrícolas traz consigo uma série de problemas económicos e sociais, já que, segundo Guimarães, “dá-lhe a faculdade de manter, sob coação, as relações de trabalho arcaicas e, em decorrência, o nível extremamente baixo dos salários agrícolas” e “possibilita-lhe sustentar os elevados preços da terra e do arrendamento agrícola e, em decorrência, restringir o limitado número das propriedades e das explorações” (GUIMARÃES, 1981: 203). Além disso,

[p]or dominar mais da metade de nosso território agrícola, a classe latifundiária

⁵⁶ O índice de Gini é um indicador que mede a desigualdade social de distribuição de qualquer item e varia entre zero (distribuição igualitária entre todos) e um (concentração num único proprietário). Quanto mais próximo de zero, mais justa é a distribuição, e quanto mais próximo de um mais é a concentração. Neste caso, o índice de Gini é usado para medir a concentração de terras. A concentração é considerada nula quando o índice de Gini está entre 0,000 e 0,100; fraca quando está entre 0,101 e 0,250; média, entre 0,251 e 0,500; forte, entre 0,501 e 0,700; muito forte, entre 0,701 e 0,900; e absoluta, entre 0,901 e 1.

absorve e controla muito mais da metade da renda gerada no setor agrário, recebe muito mais da metade do crédito agrícola, e controla de facto a política de crédito agrícola; determina e orienta a política de armazenagem e de transporte, a política de preços agrícolas e, em decorrência, a dos preços em geral; influi poderosamente sobre a política governamental de distribuição de favores e facilidades, e canaliza para si as subvenções e outros recursos que deveriam encaminhar-se para os setores mais necessitados da agricultura (GUIMARÃES, 1981: 202).

As disputas políticas e as posturas dos governos para com o campo

No início deste capítulo, referiu-se a dificuldade em se estabelecer uma definição consensual para o conceito de rural, dificuldade que se estende à definição de reforma agrária, principalmente porque, em torno dela, se desenvolvem inúmeras disputas ideológicas. Como destaca Silva, “quantas vezes Governadores de Estado, dirigentes, empresas e parlamentares experientes, dominados pela paixão e pela demagogia, deturparam a doutrina reformista, para conveniência e uso pessoal ou momentâneo, sua própria conceituação de Reforma Agrária?” (SILVA, 1971: 15-16). De facto, como veremos nas próximas páginas, são muitas e variadas as concepções de reforma agrária na arena oficial.

A proclamação da República, em 1889, não imprimiu qualquer mudança no tratamento político dado ao campo. Ao contrário, as sucessivas alternâncias de poder entre os militares, que defendiam a centralização do poder, e as classes oligárquicas, que apoiavam a autonomia dos estados, mantiveram quase inalterável o direito à propriedade privada da terra. Nem mesmo nos períodos de maior abertura política, os movimentos populares, fossem rurais ou urbanos, tiveram as suas exigências atendidas e transformadas em reformas sociais. Na verdade, ao longo de toda a história brasileira, e em vários momentos isso é verificável, “os direitos não surgem como *conquistas*, mas como *dádivas e privilégios*” e “têm sido na maior parte dos casos concessões das classes dominantes” (MARTINS, 1988: 75). Segundo José de Souza Martins, essa constante subjugação dos movimentos populares às classes dominantes, quer nos períodos de centralização quer de descentralização política, é causa para as inúmeras contradições sustentadas pelos diferentes governos:

a independência do país em relação a Portugal foi feita pelo próprio herdeiro do trono português. A libertação dos escravos foi concretizada por um governo conservador. Os direitos trabalhistas aos trabalhadores urbanos foram concedidos durante a ditadura de Vargas, que procedia diretamente da revolução «tenentista» e nuclearmente militar de 1930. A concessão dos direitos trabalhistas aos trabalhadores rurais, muito tempo depois, foi feita no governo Goulart, um grande proprietário da terra. A ditadura militar instaurada em 1964, em grande parte para conter a luta popular no campo, teve como uma das suas primeiras providências a de promover a reforma da Constituição e promulgar o Estatuto da Terra, reconhecendo a necessidade de interferir na questão da propriedade

(MARTINS, 1988: 75).

Os períodos de centralização e de descentralização do poder são, em por si mesmos, períodos contraditórios. Os períodos de centralização têm sido marcados no Brasil por regimes ditatoriais, extremamente conservadores que promoveram a modernização económica e a industrialização. Os períodos de descentralização, pelo contrário, têm correspondido a governos liberais, mais abertos, com exceção para o governo de Juscelino Kubitschek que empreendeu uma política económica totalmente conservadora, de favorecimento da agricultura de exportação e das oligarquias agrárias.

Todo o suporte político e legal aos proprietários de terras não foi suficiente para impedir que vozes contra o regime latifundiário se fizessem ouvir. No início do século XX, “parcelas do movimento tenentista [já] falavam em reforma agrária como condição essencial para eliminar das eleições brasileiras os vícios que as caracterizavam”, uma vez que “a existência do latifúndio estava intimamente relacionada ao controlo político dos eleitores e ao coronelismo”, razão do atraso político do Brasil (MEDEIROS, 2002: 15). O coronelismo nada mais era do que o controlo por parte dos chefes políticos sobre os votos dos eleitores, e a fidelidade destes era compensada com presentes, que iam desde um par de sapatos a pequenos lotes de terra. Como os “coronéis” eram a base do poder local e regional, e o monopólio da terra por parte desses homens era a garantia de poder e domínio sobre as populações desfavorecidas do campo, tirar-lhes a terra equivalia a tirar-lhes as armas (MARTINS, 1985: 21). Contudo, se na Constituição de 1934 os tenentistas não conseguiram avançar em direção a uma possível reforma agrária, o enfraquecimento dos coronéis, com a centralização política do primeiro governo Vargas (1930-1945), abriu caminho para o início das lutas políticas dos trabalhadores rurais. Concomitantemente, concedeu os direitos trabalhistas ao proletariado urbano, mas não incluiu os trabalhadores do campo, porque, assim, impedia que

a força renovadora da classe operária em expansão, com suas conquistas, acelerasse a demolição das velhas estruturas sociais agrárias e oligárquicas. Mas, não o fez para garantir o poder das oligarquias e sim para domesticá-lo, colocá-lo a serviço da centralização política e do Estado autoritário (MEDEIROS, 2002: 82).

A década de 1930 registou também o início de uma transição económica. O ciclo do café, voltado para o mercado externo e considerado a mais importante fonte de riqueza do país, foi perdendo espaço para a indústria, setor que começava a ganhar mais incentivos e a consolidar-se como a principal atividade económica. A primeira fase da industrialização, que foi até 1955, deu-se pela “substituição de importações”, e só depois se passou para a instalação de uma indústria do tipo mais pesado (siderurgia, petroquímica etc.). Entretanto, é

importante assinalar que a política desenvolvimentista empregue pelo Estado não se fez sem que a agricultura saísse prejudicada. Através de mecanismos de fixação e de controlo dos preços dos produtos agrícolas, o Estado descapitalizou progressivamente o campo em favor dos interesses urbano-industriais, de forma a proporcionar as condições e os recursos necessários para a viabilização e fortalecimento da indústria e do desenvolvimento das cidades. Essa prática política ficou conhecida como “colonialismo interno”, que se manifestava “como processo que subtrai aos diferentes setores da produção agrária as condições para a efetivação de práticas capitalistas” na cidade (MARTINS, 1975: 66).

A transferência de renda da agricultura para impulsionar a indústria seria insuficiente, como indicavam diagnósticos de especialistas e da própria Comissão Económica para a América Latina (CEPAL), em virtude da estrutura agrária, considerada uma barreira à industrialização do país. Os principais argumentos residiam no facto de que a concentração fundiária representava

- a) um “estrangulamento” na oferta de alimentos aos setores urbanos, pois a produção reagia menos que proporcionalmente ao crescimento dos preços (em linguagem económica, era inelástica). Assim, na medida em que fosse aumentando a proporção da população brasileira nas cidades, tenderia a haver uma pressão dos preços dos alimentos, como conseqüente reflexo no crescimento dos salários, tornando inviável o processo de industrialização;
- b) a não ampliação do mercado interno para a indústria nascente. As fazendas eram quase que autossuficientes, baseadas numa economia “natural”: não adquiriam a grande maioria dos produtos de que necessitavam, confeccionando-os aí mesmo em bases artesanais (SILVA, 1998: 32).

Contudo, esses não eram os únicos impedimentos ao desenvolvimento económico brasileiro e dos demais países latinoamericanos. De uma maneira geral, também a agricultura latifundiária, de carácter extensivo, e os baixos índices de incorporação de tecnologias criaram barreiras ao progresso, o que, por sua vez, limitou a expansão do mercado interno. Além disso, a manutenção do baixo nível de vida das populações camponesas travava o crescimento económico, pois constituía um entrave à ampliação do mercado consumidor para os produtos industriais (MEDEIROS, 2002: 20).

Durante esse período, de início da República até à Revolução de 1930, as lutas de resistência no campo, principalmente contra a violência empregue pelos coronéis, foram preconizadas por movimentos messiânicos e pelo banditismo, donde se destacaram, respetivamente, as guerras de Canudos, no sertão do estado da Bahia, região Nordeste do país, e do Contestado, na fronteira do estado do Paraná com o estado de Santa Catarina, na região Sul. Não obstante terem sido lutas localizadas e derrotadas pelo exército, foram provas do perigo que a classe camponesa organizada representava ao poder público. Como referido

anteriormente, com a subida de Getúlio Vargas ao poder e a instituição do Estado Novo, o coronelismo perdeu força, devido à suspensão do processo eleitoral; porém, assim que terminada a ditadura varguista, em 1945, os coronéis voltaram a ocupar o seu lugar no cenário político, agora em torno de um partido, o PSD – Partido Social Democrático (MARTINS, 1995).

As décadas seguintes ao fim da ditadura de Vargas foram marcadas pela intensificação dos conflitos no campo. A partir dos anos 1950, os diferentes grupos de trabalhadores rurais, com suas respectivas formas de luta, começaram a se unir em torno de uma “linguagem comum”, originando as Ligas Camponesas, os sindicatos e, mais tarde, a Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura (Contag), com a reforma agrária como principal bandeira (MEDEIROS, 2002; MARTINS, 1995). Um importante mediador dessa luta foi o Partido Comunista Brasileiro – PCB, que, ao se engajar nas lutas do campo, as ampliou e as transformou em lutas políticas. Para os intelectuais do PCB, influenciados pelas teorias, concepções e conceitos da Internacional Socialista, a eliminação do latifúndio e a consequente reforma agrária só seriam possíveis através da uma “revolução democrático-burguesa”:

Como a situação de exploração e miséria em que viviam os trabalhadores rurais impedia que estes se constituíssem em mercado para os produtos industriais que então começavam a ser produzidos no país, o PCB entendia que uma profunda alteração na estrutura fundiária, eliminando o poder dos latifundiários, que eram por esse partido estigmatizados como símbolo do atraso, contaria inclusive com o apoio dos segmentos industriais, em especial do que chamavam de “burguesia nacional” (MEDEIROS, 2002: 18).

Na ótica do partido, só com a divisão das terras entre os trabalhadores do campo é que se poderia caminhar em direção a um desenvolvimento pleno, centrado no fortalecimento das forças produtivas quer do campo quer da cidade, criando assim as condições necessárias para a revolução socialista. Os comunistas, junto aos trabalhadores rurais, atuavam em duas frentes, uma em prol de questões mais imediatas, como melhores salários, direitos trabalhistas, garantia de renovação de contratos etc.; e outra por reforma agrária.

No entanto, nem todos os representantes das populações do campo apoiavam a forma de atuação e as concepções do PCB em relação à reforma agrária, e, por isso, outras propostas surgiam. Entre elas, estava a de Francisco Julião, líder das Ligas Camponesas, para quem a reforma agrária e a elevação a ator principal dos camponeses, seriam fundamentais para a revolução socialista. Este líder preconizava ainda que a burguesia deveria ficar afastada dessa luta, já que os seus interesses tendiam a evoluir em sentido contrário aos dos trabalhadores rurais. Também a Igreja se colocava diante do tema, ao “denunciar as condições de vida da população que ali vivia” e incentivado o clero a “apoiar o acesso à terra e recomendar

políticas voltadas para a formação de uma classe média rural” (MEDEIROS, 2002: 19-20). Contudo, a Igreja sempre defendeu o direito à propriedade e considerava que as desapropriações deveriam ser feitas com justas indenizações aos proprietários.

Até às vésperas do golpe militar de 1964, o Estado sempre encontrou meios para atenuar os conflitos no campo. Por exemplo, ao separar a *questão trabalhista* da *questão agrária*, automaticamente contribuiu para a fragmentação dos movimentos políticos e sociais do campo. Com isso, e com a aprovação do Estatuto do Trabalhador Rural em 1963, os sindicatos de trabalhadores rurais de certa forma passaram a concorrer com as Ligas Camponesas, e a luta pela reforma agrária acabou por perder força. O Estatuto do Trabalhador Rural, na verdade, não trouxe benefícios significativos aos trabalhadores do campo. Segundo José de Souza Martins, foi mais um mecanismo para a “ampla expulsão de trabalhadores residentes e a sua conversão em trabalhadores assalariados”, facto que “representou a liberação da terra para os fazendeiros e a extração de renda territorial, além de lucro, onde antes havia cultivo do próprio trabalhador” (MARTINS, 1988: 83-84). Como o próprio autor salienta,

[o]s direitos trabalhistas libertaram a terra e a renda territorial naqueles setores e naquelas parcelas em que estavam sendo divididos com os trabalhadores. Fenómeno num certo sentido similar ao da abolição da escravatura que, ao libertar o escravo, libertou de facto o fazendeiro do ónus de imobilizar grandes capitais na compra do escravo, reduzindo suas despesas monetárias ao pagamento do trabalho realizado (MARTINS, 1988: 84).

A postura do Estado com relação ao campo – lançar medidas e decretos imediatos e pontuais para atender a determinados setores descontentes – não dava espaço para as transformações estruturais que o meio rural tanto necessitava. Contribuía para isso também a falta de acordo entre os diversos setores políticos e sociais provenientes do campo ou com reais interesses sobre ele. Nesse sentido, as diferentes propostas para uma reforma agrária, que variavam desde a reforma agrária radical das Ligas Camponesas à modernização agrícola sem divisão de terras tal como queriam os industriais, foram sucessivamente derrotadas no Congresso Nacional.

A instabilidade política e social que se vivia em torno da questão agrária foi crucial para o desencadeamento do golpe militar de 1964. De acordo com Souza Martins, o golpe contou com o apoio dos grandes empresários e “teve, entre outras finalidades, a de impedir o crescimento das lutas sociais no campo e o fortalecimento político dos trabalhadores rurais, que pela primeira vez em sua história ingressavam maciçamente no cenário político” (MARTINS, 1985: 21). Após a tomada do poder pelos militares, o mesmo Congresso Nacional aprovou “uma emenda constitucional que permitia o pagamento das

terras desapropriadas com títulos da dívida pública e a suspensão da exigência de que essa indenização fosse prévia”, como também aprovou o Estatuto da Terra, “constituindo-se, assim, no espaço legal para a viabilização de transformações na estrutura fundiária” (MEDEIROS, 2002: 24).

O Estatuto da Terra⁵⁷, conforme o art. 1º, regulava sobre “os direitos e obrigações concernentes aos bens imóveis rurais, para os fins de execução da Reforma Agrária e promoção da Política Agrícola” e entendia por:

§ 1º (...) Reforma Agrária o conjunto de medidas que visem a promover melhor distribuição da terra, mediante modificações no regime de sua posse e uso, a fim de atender aos princípios de justiça social e ao aumento de produtividade.

§ 2º (...) Política Agrícola o conjunto de providências de amparo à propriedade da terra, que se destinem a orientar, no interesse da economia rural, as atividades agropecuárias, seja no sentido de garantir-lhes o pleno emprego, seja no de harmonizá-las com o processo de industrialização do país.

Como se pode perceber, de acordo com o art. 1º, a lei parecia apresentar-se como um mecanismo de alteração profunda da estrutura fundiária e de promoção do desenvolvimento económico e social do campo. Porém, como indica Leonilde Medeiros, “no rearranjo de forças políticas que se seguiu ao golpe, a ideia de uma reforma agrária com base na desapropriação foi posta de lado, em favor de um modelo fundado no apoio à modernização tecnológica das grandes propriedades, com incentivos fiscais e crédito farto e barato” (MEDEIROS, 2002: 25-26). Priorizou-se, portanto, a modernização dos latifúndios e a transformação deles em empresas, visando a superação do atraso económico, e por consequência, dificultou-se aos trabalhadores rurais, cada vez mais, o acesso à terra. As desapropriações aconteceram apenas em casos de conflito ou de grave tensão social. Contudo, foram poucas as vezes em que, nessas situações de maior tensão, os camponeses saíram vitoriosos. Segundo Souza Martins, entre 1965 e 1981, das mais mil zonas de conflito por terra, foram decretadas somente 124 desapropriações para reforma agrária (MARTINS, 1985: 22).

Na verdade, um dos principais objetivos do Estatuto da Terra era a tentativa de inviabilizar que a questão agrária se tornasse em “questão nacional, política e de classe”, em prol de uma política de desenvolvimento económico. No entanto, durante o período da ditadura militar, tanto a Contag quanto a Igreja sempre atuaram no sentido de manter o problema agrário na pauta da política nacional (MARTINS, 1995: 96).

Nem mesmo as terras situadas na região amazónica e no centro-oeste brasileiro, que a

⁵⁷ Lei nº 4.504, de 30 de novembro de 1964. Disponível em: <http://www2.camara.gov.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4505-30-novembro-1964-377631-norma-actualizada-pl.html> Acesso: 10/04/2012.

princípio seriam as únicas destinadas à reforma agrária, e aquelas reservadas à ocupação camponesa, escaparam das empresas capitalistas. Após dois anos de vigência do Estatuto, o governo militar lançou campanhas de subsídio, com dinheiro público e incentivos fiscais, para que empresas industriais e agropecuárias se instalassem naquelas áreas. Como bem sintetiza Martins,

basicamente, a sociedade inteira subsidia os grandes grupos económicos nesse deslocamento geográfico, privando-se dos impostos que seriam destinados a bens e serviços públicos. Enquanto isso, não há qualquer política de subsídio para os camponeses instalados nessas mesmas áreas (MARTINS, 1995: 97).

A estrutura fundiária não só se manteve concentrada, como também, em especial no período referente ao milagre económico brasileiro (1967-1972), o número de grandes propriedades aumentou. Tal facto provocou a expulsão de posseiros, parceiros, arrendatários e até pequenos produtores das suas áreas e a diminuição das populações rurais do campo, o que, por sua vez, contribuiu para acelerar o processo de urbanização do país. Diante desse quadro de aumento populacional nas cidades, tornava-se cada vez mais necessário alterar o padrão de produção das fazendas. Neste sentido foi dada prioridade ao mercado interno, em detrimento do mercado de exportação. Ademais, se antigamente as grandes propriedades agrícolas produziam para sua subsistência, desde alimentos até a adubos e instrumentos, na atualidade, a especialização da produção proporcionou a sua industrialização, quer como consumidora de insumos industriais, equipamentos e máquinas, quer como fornecedora de matérias-primas para a indústria (SILVA, 1998).

Nas palavras de Graziano da Silva, “a rápida industrialização da agricultura brasileira a partir dos anos sessenta agravou ainda mais a miséria de expressivos contingentes da nossa população” (SILVA, 1998: 46). Segundo o autor, as principais razões para tal diagnóstico podem ser resumidas da seguinte forma: a) “o 'fechamento' da fronteira agrícola”, na medida em que desapareceram os espaços que poderiam ser ocupados pelos pequenos produtores; b) “a modernização parcial do Centro-Sul”, que contribuiu para a diminuição das taxas de emprego e para o aumento do trabalho temporário na agricultura; e c) “a crescente presença do capital monopolista no campo”, que confluuiu para o aumento da concentração fundiária. Neste último ponto, o lado mais drástico da situação está no facto de que “esse aumento do grau de concentração fundiária se deu em inúmeros casos pela utilização da terra não como meio de produção, mas fundamentalmente como reserva de valor e meio de acesso ao crédito rural e aos incentivos fiscais, ou, simplesmente, como especulação imobiliária” (SILVA, 1998: 60-61).

Resumindo, em favor de um desenvolvimento económico, o governo militar adotou

uma postura muito severa para com as populações pobres do campo na sua luta pela terra e com consequências dramáticas tanto para elas quanto para a sociedade de um modo geral. De facto,

[a]o invés de combater a renda fundiária em nome do desenvolvimento capitalista, para remover o obstáculo e a irracionalidade que a renda representa para o crescimento do capital, o Estado militar subsidiou o capital. *A dedução que a renda territorial representa para o investimento capitalista* (pois a aquisição de terra é imobilização improdutiva de capital) *foi compensada pela elevação subsidiada do capital, mediante doações do governo* (MARTINS, 1988: 92).

Como sugere Martins, o caminho encontrado pelo governo militar favoreceu a propriedade da terra e a sua concentração nas mãos de poucos, com a agravante de aquele subsidiar o lucro decorrente da renda fundiária, graças aos incentivos fiscais concedidos aos proprietários rurais.

O final da ditadura militar e o começo da Nova República foram marcados por várias mobilizações populares urbanas e rurais. Uma vez que as demandas dessas populações entraram na agenda política dos setores democráticos do governo, criaram-se expectativas em torno de uma possível reforma agrária, especialmente porque, assim que iniciado o novo governo, foi instituído o Ministério da Reforma e do Desenvolvimento Agrário. Mas nem isso se revelou numa garantia de realização da reforma agrária tal como almejavam os trabalhadores rurais. A Proposta de Plano Nacional de Reforma Agrária (PNRA), elaborada por apoiantes da reforma e representantes da Contag, assinalava, entre outras questões, que as desapropriações deveriam ser feitas segundo interesse social, sendo que a indemnização sobre as terras desapropriadas deveria ser paga de acordo com o valor declarado para o pagamento do imposto territorial rural. No mesmo documento referia-se que o mecanismo preferencial para a ocupação de terras seria o assentamento, sendo que se selecionariam as áreas consideradas prioritárias para a realização da reforma agrária e não mais apenas as áreas onde houvesse conflito (MEDEIROS, 2002: 30-32).

O que de facto se verificou foi uma disputa entre as várias forças do Estado, cujos interesses eram antagónicos, e até mesmo entre representantes de movimentos sociais do campo, que discordavam sobre a adoção destas medidas que consideravam divergir pouco relativamente ao Estatuto da Terra. Os latifundiários também demonstraram o seu desagrado para com a Proposta e criaram uma bancada, a União Democrática Ruralista (UDR), de forma a garantir a sua representação e as suas conveniências no seio da discussão. Ao final do processo, tal como noutros momentos, a ala ruralista saiu beneficiada, na medida em que boa parte das suas exigências foram atendidas, donde se destacam os seguintes pontos: a

preferência pela negociação em detrimento da desapropriação e a classificação do que seria imóvel produtivo. Pode-se dizer que é neste último ponto que está o maior ganho dos grandes proprietários, na medida em que deixava de ser passível de desapropriação todo e qualquer latifúndio, fosse por exploração ou por dimensão, que tivesse algum tipo de produção. Como assinala Medeiros, no documento final do PNRA, “firmou-se uma tendência a reduzir função social a índices de produtividade” e “formou-se uma brecha para que, havendo uma parte produtiva, todo imóvel fosse preservado da desapropriação” (MEDEIROS, 2002: 33-34).

Apesar da curta vigência do PNRA, foi o tempo suficiente para demonstrar a força dos proprietários rurais dentro do Congresso. Os debates e a elaboração do texto da Constituição de 1988 marcariam os episódios seguintes sobre o tema. Durante a Constituinte foi lançada uma “Campanha Nacional pela Reforma Agrária” encabeçada por organizações e movimentos da sociedade civil, visando a introdução de medidas em favor de uma reforma agrária ampla e geral. Mais uma vez, as demandas das populações do campo foram embarceiradas pela bancada ruralista, e o resultado foi uma Constituição contraditória. Assinalam-se sobretudo as seguintes contradições: ao mesmo tempo que se fazia referência à necessidade da propriedade cumprir a sua função social, surgiam outros itens que inviabilizavam a reforma agrária de acordo com a exigida pelos trabalhadores rurais. Embora, as entidades envolvidas na Campanha não deixassem de, imediatamente, apontar as incoerências do texto, a regulamentação sobre a questão só apareceram, cinco anos mais tarde, com a Lei Agrária. Segundo Medeiros,

[a] Lei Agrária, como é conhecida a Lei nº 8629, de 25/02/93, definiu que a propriedade que não cumprisse sua função social era passível de desapropriação; manteve os critérios constitucionais para definição da função social; estabeleceu que as terras rurais públicas (de domínio da União, dos estados ou municípios) passavam a ser destinadas preferencialmente à execução da reforma agrária; confirmou o banimento dos termos da lei da categoria “latifúndio”, substituído por um critério menos politizado de tamanho, definido por módulos (MEDEIROS, 2002: 38).

No entanto,

[a] Lei Agrária ainda manteve alguns pontos controversos, tornando as desapropriações passíveis de discussões judiciais. O mais significativo deles diz respeito à tensão existente entre os requisitos para cumprimento da função social e a definição de que terras produtivas não poderiam ser desapropriadas (MEDEIROS, 2002: 38).

A Lei Agrária não foi suficiente para amenizar os debates em torno da reforma agrária. Se no governo Fernando Collor (1990-1992) se verificou a quase suspensão de desapropriações, logo após ao seu *impeachment* assistiu-se à retomada das desapropriações pelo governo federal e ao estabelecimento do diálogo com os movimentos pela terra. No

início do primeiro governo Fernando Henrique Cardoso (1995-1998), embora tenha sido concretizada uma ampla política de assentamentos rurais, o tema reforma agrária foi relegado para segundo lugar, em virtude do sucesso da política econômica e do Plano Real. Porém, logo em seguida, alguns acontecimentos contribuíram para a sua volta ao debate político. Entre eles, destacam-se os massacres contra trabalhadores rurais de Corumbiara, em Rondônia, e Eldorado de Carajás, no Pará, e as ocupações lideradas pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) e organizações da Contag.

Tais eventos levaram o governo a instituir o Gabinete do Ministro Extraordinário de Política Agrária, posteriormente transformado em Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA), subordinado diretamente à Presidência da República, com o intuito de dar “novos sentidos à reforma agrária, descentralizando-a, atribuindo novas competências aos estados e municípios e buscando adequá-las à lógica do mercado” (MEDEIROS, 2002: 62). Com a criação deste órgão político e administrativo, criou-se uma série de mecanismos que agilizaram quer o procedimento de obtenção de terras para o estabelecimento de assentamentos rurais quer a ação de desapropriação. Em seguida, foi promovida uma descentralização administrativa através das Superintendências Regionais, também com o intuito de envolver as instâncias estaduais e municipais do processo de assentamento. Elaborou-se, ainda, um programa voltado para a promoção da qualidade dos assentamentos, em parceria com os estados e municípios, nos âmbitos de infraestrutura, concessão de crédito, assistência técnica etc.

No seu segundo mandato (1999-2002), o governo Fernando Henrique Cardoso foi extremamente repressor na luta pela terra, ao criminalizá-la e ao implantar uma política de mercantilização da terra. Nesse sentido, segundo Bruno Mançano Fernandes, o governo

criou duas medidas provisórias: uma em que determinava o não assentamento das famílias que participassem das ocupações de terra e outra que determinava a não vistoria das terras ocupadas por dois anos, quando ocupadas uma vez e por quatro anos quando ocupadas mais de uma vez (FERNANDES, s/d).

Entre os procedimentos para a obtenção de terras para reforma agrária, foi instituído um programa parecido ao do Banco Mundial, que seria conduzido pelo mercado e que ficou conhecido como o “Banco da Terra”. O Banco da Terra partia do pressuposto de que, com a desintegração do latifúndio, o preço das terras cairia, contribuindo assim para um aumento da oferta no mercado. Com isso, além de comprar a preços mais baixos, uma vez que as desapropriações acabavam por sair mais caras ao Estado, ao proceder à negociação, evitar-se-iam o confronto, as burocracias e a Justiça. Tal como noutros momentos, não faltaram reações, tanto de agrado quanto de insatisfação, à proposta. Enquanto que os grandes

proprietários a viam com bons olhos, pois assim respeitava-se o princípio de direito à propriedade e às leis de mercado, as organizações sociais e políticas do campo acusavam-na de, mais uma vez, favorecer os interesses latifundiários. Estas entidades consideravam que o modelo proposto beneficiava as grandes propriedades, desqualificava o mecanismo de desapropriação, legava ao mercado a definição do acesso à terra, abria espaço para a supervalorização das terras no momento da fixação dos preços e transferia a responsabilidade do Estado na reforma agrária para as oligarquias e proprietários rurais (MEDEIROS, 2002).

Numa tentativa de reunir forças contrárias ao Banco da Terra e chamar a atenção da sociedade civil nacional e internacional, o Fórum Nacional pela Reforma Agrária e a Justiça no Campo, criado em 1995, elaborou uma série de críticas ao programa, sintetizadas da seguinte forma: “desinformação dos beneficiários, a baixa qualidade das terras vendidas, a confirmação do controle político por lideranças patronais, o abandono dos lotes, o aumento do preço da terra etc.” (MEDEIROS, 2002: 96). Além disso, “o projeto estaria provocando um aquecimento do mercado de terra, revertendo a tendência de baixa que já se observava há anos” (MEDEIROS, 2002: 100). Entre as diversas atividades, quer nacionais quer internacionais, realizadas pelo Fórum ou nas quais se envolveu, destaca-se a Campanha Global pela Reforma Agrária, donde resultou uma carta aberta, enviada a governos e parlamentares de diversos países, exigindo a instituição de um Painel de Inspeção. O Painel foi recusado tanto pelo Banco Mundial, que o considerava infundado, quanto pelo governo brasileiro, baseado na justificação daquela entidade. Não satisfeitas com a negativa, as organizações participantes do Fórum solicitaram nova audiência pública no Senado, na qual “foram reiteradas as críticas anteriores ao programa” e “reafirmada a demanda de se manter a desapropriação como mecanismo central para fazer com que a terra cumprisse sua função social” (MEDEIROS, 2002: 102). Na sequência, foi lançada, também pelo Fórum, uma campanha de mobilização a nível nacional para a elaboração de uma emenda à Constituição que fixasse um limite máximo à propriedade, mas que acabou sendo inviabilizada pelo Congresso Nacional, pelos mesmos motivos assinalados anteriormente.

Diante da quantidade de críticas em torno do Banco da Terra, o Banco Mundial, em parceria com a Contag e outras instituições, lançou um outro projeto – o Programa de Crédito Fundiário –, no qual as áreas que poderiam ser reservadas para a reforma agrária ficariam de fora. Segundo a Contag, este programa trazia vantagens aos trabalhadores rurais, na medida em que as despesas com infraestrutura e assistência deixariam de ser reembolsáveis e os gastos destinados ao pagamento da terra seriam menores, e que, mesmo endividado, o agricultor teria terra para plantar. Com o apoio da Contag ao novo programa, o Fórum

dividiu-se e acabou por perder força frente à luta pela terra e pela reforma agrária.

Com a eleição de Luiz Inácio Lula da Silva, em 2003, para a Presidência da República, uma grande expectativa se instalou entre as populações sem terra e os movimentos sociais do campo. Como destaca Carlos Afonso, Lula, além de ter sido “um retirante nordestino e líder sindical que conhecia bem a realidade do campo brasileiro”, em todas as suas campanhas para Presidente afirmou que, se eleito, “faria a reforma agrária 'com uma canetada só’”(AFONSO, s/d). Assim que Lula assumiu o poder, os movimentos sociais do campo tiveram voz ativa na indicação de nomes para cargos de segundo escalão, inclusive para o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), e pressionaram o governo para a elaboração de um novo Plano Nacional de Reforma Agrária. Imediatamente, milhares de famílias formaram acampamentos ao longo das estradas ou próximas aos latifúndios, na esperança de que a reforma agrária segundo as exigências dos trabalhadores rurais fosse implementada.

O II Plano Nacional de Reforma Agrária prometia ser “o maior plano de reforma agrária da história do Brasil” (BRASIL, 2004: 5). Na apresentação do documento, podia-se ler que, até ao final de 2006, “mais de um milhão de famílias [seriam] beneficiadas e mais dois milhões de novos postos de trabalho [seriam] gerados”. Além do acesso à terra, o II PNRA iria priorizar ações no âmbito da melhoria das condições de acesso à saúde, educação, energia e saneamento básico, como também de melhoria da produtividade agrícola, sem negligenciar a sustentabilidade ambiental.

Embora o II PNRA pareça, à primeira vista, revolucionário, e que *a priori* indique um maior comprometimento do governo com a questão agrária, uma análise mais profunda das suas propostas e metas, de acordo com Sérgio Leite, “aponta novamente para mais continuidades do que descontinuidades em relação ao governo anterior”⁵⁸ (LEITE, s/d). Apesar de ter proposto um número maior de assentamentos que o governo Fernando Henrique, os resultados foram muito tímidos, já que a média anual de assentamentos foi bem menor do que a prevista, agravada ao facto de que 70% deles aconteceram na região de fronteira da floresta Amazónica, o que, para Afonso, comprova que “a política de reforma agrária foi marcada por dois princípios básicos: não fazê-la nas áreas de domínio direto do agronegócio e fazê-la nas áreas onde ela pudesse ajudar na expansão da fronteira agrícola, acoplada à expansão do agronegócio” (AFONSO, s/d). Outra medida do governo Lula, no segundo mandato, foi o lançamento de uma medida provisória, a MP 458, de 2009, que permitia a aquisição de terras que haviam sido apropriadas ilegalmente por grileiros. Esta medida vinha reforçar uma outra, a MP 422, de 2008, que proporcionava a legalização de

⁵⁸ Todas as citações de Leite (s/d) foram traduzidas livremente pela autora.

terras adquiridas através de grilagem em nome dos próprios grileiros. Desta forma, é válido afirmar que houve uma inversão da política agrária no governo Lula. Como indica Umbelino, a “opção pela regularização da grilagem das terras públicas revela que o governo de Luiz Inácio da Silva está substituindo a política de reforma agrária pela política de regularização fundiária” (UMBELINO, s/d).

Reforma agrária: a luta dos movimentos sociais do campo

Uma verdadeira reforma agrária, de acordo José Eli da Veiga, nada mais é do que “a modificação da estrutura agrária de um país, ou região, com vista a uma distribuição mais equitativa da terra e da renda agrícola”, comandada pelo Estado (VEIGA, 1981: 7). Normalmente, quanto maior é a concentração de terra, maior é a concentração de renda e riquezas, e maiores são as diferenças sociais entre os trabalhadores do campo – maior parcela da sociedade – e os grandes proprietários – que correspondem a uma pequena fração da população. A inversão desse quadro só é possível através de uma mudança da política de desenvolvimento económico do Estado, que privilegie a “distribuição da propriedade da terra”, o que, por sua vez, certamente implicará numa reconfiguração das “relações de força entre as classes sociais” (VEIGA, 1981: 8).

Toda e qualquer reforma agrária é sempre fruto de pressões sociais sobre o Estado. Na verdade, ela só é transformada em exigência social e trazida a debate público quando se verifica que uma ampla camada de trabalhadores rurais não consegue aceder a terra, enquanto poucos perdem de vista a dimensão de suas propriedades. Atualmente, tal como já deve ter ficado claro nas páginas anteriores, o principal entrave dos agricultores brasileiros à terra é “a concentração da propriedade fundiária nas mãos das chamadas 'oligarquias', isto é, um pequeno número de famílias ricas, influentes e poderosas”, a maioria delas já seculares. Estas famílias proprietárias,

ao invés de se dedicarem à exploração da terra, à sua utilização produtiva, detêm grandes áreas com fins meramente especulativos. Contentam-se em deixá-las com reduzida ou inexistente produtividade visando apenas a valorização fundiária que decorre da abertura de estradas, criação de novos povoamentos, eletrificação, construção de açudes, barragens e obras públicas em geral. Em outros casos, a propriedade de grandes fazendas extensivas facilita muito algumas operações fraudulentas com relação ao fisco, que costumam ser feitas por profissionais liberais e muitas empresas dos ramos industrial, comercial e financeiro. Isto quando não são os próprios governos que distribuem incentivos fiscais e favores creditícios aos grandes compradores de terras (VEIGA, 1981: 11-12).

Apesar da necessidade, sempre presente na história do Brasil, de medidas que

incluíssem as amplas camadas populares desfavorecidas, a adoção de um modelo económico que promovesse a diminuição das desigualdades sociais e de renda sempre foi travado pelas classes dominantes, especialmente quando tais medidas questionaram o regime vigente de propriedade privada. Ao longo do tempo não faltam exemplos de medidas contrarreformistas para impedir a desestruturação do regime fundiário e a concentração da propriedade:

Sofisticando com fórmulas, equações e complicadores econométricos; alargando o seu âmbito para torná-la inexequível; desmoralizando instituições pela prática do malbaratamento de recursos e da nomeação de milhares de funcionários inúteis; confundindo-a com outros processos não-reformistas que drenem seus recursos à exaustão; essas – e outras – constituem técnicas que a triste história da Reforma Agrária Brasileira regista no capítulo das deformações concetuais (SILVA, 1971: 35-16).

De uma forma geral, uma reforma agrária é composta por três elementos: “a desapropriação, a atribuição aos beneficiários e o estatuto das novas unidades produtivas” (VEIGA, 1981: 22). O primeiro passo consiste no estabelecimento de limites máximos à propriedade fundiária, sendo que toda a área que estiver para além desse limite será desapropriada. Entretanto, a maior parte da legislação, senão toda, sobre reforma agrária prevê indemnizações aos proprietários sobre as desapropriações, as quais podem ser calculadas de várias formas. Entre estas salientam-se as que têm em conta o valor da terra de acordo com as transações imobiliárias em vigor na região – sem dúvida, a mais interessante para os latifundiários; as indemnizações que assumem os valores expressos pelos donos das terras nas declarações de impostos, ou ainda aquelas que se fundamentam nas avaliações realizadas pelas entidades camponesas. Quanto à atribuição das áreas desapropriadas, uma vez nas mãos do Estado, elas são repassadas aos beneficiários não de forma gratuita, mas através de uma renda anual ou pelo pagamento do título de propriedade. Já no tocante ao estatuto das novas unidades produtivas, tendo em vista que as reformas agrárias têm como objetivo promover a agricultura camponesa, a forma mais comum de atribuição de terras é a distribuição de lotes, os quais podem ser explorados de modo familiar, cooperativo, autogestionário ou estatal, segundo a realidade e as exigências de cada sociedade. Conforme sugere Veiga,

as condições específicas em que se encontram os trabalhadores rurais em cada país, em cada região, é que devem determinar o estatuto das novas unidades produtivas. A adoção de modelos pré-fabricados e as tentativas de implantá-los de cima para baixo só podem levar a estrondosos fracassos. Quem pode saber quais são as formas mais apropriadas a cada situação são os próprios trabalhadores (VEIGA, 1981: 35).

Por esse motivo é que Veiga afirma que “não se pode querer saber o que será a reforma agrária sem conhecer o pensamento das entidades representativas de seus

protagonistas: os trabalhadores rurais” (VEIGA, 1981: 72). Para elas, uma reforma agrária de facto é aquela que rompe com o monopólio da terra, facilita o acesso à terra por quem realmente a quer trabalhar e integra a massa dos trabalhadores rurais na vida económica, política e social do país. Só uma reforma agrária nesses moldes contribuiria para a construção de uma verdadeira democracia. Além disso, uma reforma agrária não pode ser um processo demorado, que se prolongue por anos ou décadas. Ao contrário, ela deve ser imediata e drástica, de modo a não frustrar “as esperanças dos homens sem terra que vivem na época em que o processo é deflagrado” (SILVA, 1971: 38). É importante enfatizar que só uma reforma assim seria capaz de elevar social e economicamente a condição do campesinato, criando ou ampliando a classe média rural (SILVA, 1971: 43).

Se a questão agrária está presente na agenda política do Estado, muito se deve aos movimentos sociais do campo, em especial o MST (Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra) e à CPT (Comissão Pastoral da Terra) (MARTINS, 2000: 20). São eles que, através das suas ações reivindicativas na luta pela terra, com ocupações de áreas, fixação de acampamentos, ocupações de repartições públicas, tão negativamente veiculadas pelos *media*, mantêm viva a necessidade de alteração da estrutura agrária. Contudo, segundo Martins,

MST e CPT perderam o controlo do seu projeto de transformar a sociedade brasileira através da transformação da estrutura agrária, porque sua concepção maniqueísta e redutiva da política não lhes permite reconhecer-se como donatários políticos da vontade dos pobres da terra. Querer fazer uma revolução sem dela participar de maneira ativa, pública, responsável, criativa e política, nas condições possíveis e viáveis é querer nada (MARTINS, 2000: 21).

Ainda de acordo com Martins, isso se deve ao facto de que, mesmo tendo garantido a colocação da questão agrária na agenda política, não a legitimaram, “ao se recusarem a aceitá-la como facto político, que tem como implicação necessária e inevitável a negociação e o acordo quanto à viabilidade, à extensão, à forma e à qualidade da reforma”, e “ao se recusarem a reconhecer a legitimidade institucional e das ações do governo e do Estado”, rejeitando-o como “interlocutor do poder” (MARTINS, 2000: 26).

Há outros impasses que dificultam a viabilização da reforma agrária em conformidade com os interesses dos que não têm terra. Um deles é a disputa pelo tipo de reforma. Determinados setores da sociedade, tais como sindicalistas, intelectuais, ativistas, entre outros, incomodados pelas injustiças sociais e alegando a reforma como primordial para o desenvolvimento económico e social, passaram também a encabeçar a luta. Outros movimentos, como o Movimento dos Seringueiros e o Movimento dos Atingidos por Barragens, começaram a aparecer, todos eles com identidades e projetos distintos (MEDEIROS, 1994). Muito embora os problemas do campo não se restrinjam à questão dos

sem-terra, mesmo sendo estes os mais visíveis, sem dúvida a multiplicação de visões enfraquece as reivindicações dos principais sujeitos e cria um desencontro no debate. Na análise de Martins, outro ponto que também prejudica a luta está no “peso desproporcional das agências de mediação entre as necessidades sociais e as respectivas lutas populares [que] parece ter tolhido a autenticidade interpretativa dessas lutas” (MARTINS, 2000: 58). A situação agrava-se mais ainda quando elas próprias afirmam que são “uma anormalidade, [já] que a 'boa sociedade' é aquela em que o povo não precisa reivindicar e propor (...) E em seguida condenam o governo por atendê-los, dizendo que o governo só age sobre pressão” (MARTINS, 2000: 61). Segundo Martins, uma reforma agrária justa à realidade do Brasil

não é principalmente nem simplesmente distribuição de títulos de propriedade a agricultores pobres, nem tão somente crédito agrícola e apoio técnico. Em nosso caso, (...) ela tem como dimensão fundamental a retomada do senhorio do Estado sobre o território, o estabelecimento de meios institucionais que complementem essa política, como é o caso da inviabilização da grilagem de terras (MARTINS, 2000: 65).

Por isso, enquanto o poder político e os demandantes por terra não acordarem sobre a melhor e mais indicada política de reforma agrária para o país, dificilmente resolver-se-ão os problemas gerados pela elevada concentração de terras.

A situação agrária do estado do Rio de Janeiro

Tendo em vista que este presente trabalho restringirá a pesquisa de campo ao estado do Rio de Janeiro, convém expor a evolução da sua situação agrária até à atualidade, já que, dada a dimensão continental do território brasileiro, é natural que cada estado tenha trajetórias distintas. Paulo Alentejano, na sua tese de doutoramento, intitulada *Reforma agrária, território e desenvolvimento no Rio de Janeiro* (2003), faz uma análise detalhada da evolução do espaço agrário da região fluminense. Segundo o autor,

[d]entre os principais agentes organizadores do espaço fluminense ao longo deste século [XX], destacam-se o capital industrial e o capital imobiliário. O primeiro foi o principal responsável pelo impulso inicial do processo de metropolização. Já o segundo foi o principal agente da crescente subordinação do capital agrário no interior do estado, assim como da expulsão maciça do campesinato do campo, exceção feita às regiões Norte e Noroeste, onde o agente central da expulsão dos trabalhadores do campo foi o próprio capital agrário, em suas metamorfoses (ALENTEJANO, 2003: 107).

Até ao princípio dos anos 1900, a geografia do estado do Rio de Janeiro podia ser dividida em quatro regiões, que se diferenciavam pelo seu clima e relevo. Eram elas a região do Vale do Paraíba, marcada pelas plantações de café e pela destruição da mata nativa; a

Baixada da Guanabara, importante centro comercial voltado para a agroexportação; a região do litoral sul até ao noroeste do estado, que por ser muito acidentada não interessava ao capital, o que, por sua vez, favorecia a reprodução do campesinato; e, por fim, a região que ia do leste da Baixada da Guanabara até à fronteira do estado do Espírito Santo, caracterizada pela cultura canavieira e pelos engenhos de açúcar. Como destaca Alentejano,

percebe-se (...) que as frações do capital agrário e comercial organizavam o espaço a partir da combinação de seus interesses com as particularidades ambientais existentes no estado, onde estas desempenhavam importante papel na definição das formas de ordenamento do território (ALENTEJANO, 2003: 109).

A partir do início século XX, em virtude do enfraquecimento da oligarquia cafeeira e do aparecimento de uma burguesia industrial, assistiu-se a uma reconfiguração dessas regiões. O Vale do Paraíba sofreu uma derrocada económica e um esvaziamento demográfico; a Baixada da Guanabara transformou-se num centro industrial, agora endógeno; e a região Serrana tornou-se um centro comercial de destaque, ao passar a ser a principal região de abastecimento alimentício, já que lá se situava – e ainda se situa – uma parte considerável dos produtores de alimentos do estado, e por ser local de cruzamento de duas das principais vias interestaduais. Apenas a região das Baixadas Leste e Norte manteve-se com a produção açucareira. Esta nova organização do espaço fluminense foi também fruto de dois movimentos que se fizeram sentir simultaneamente: “o desenvolvimento da metropolização e o início a desruralização do estado” (ALENTEJANO, 2003: 109), embora ainda se verificassem algumas resistências por parte dos trabalhadores rurais.

O movimento de metropolização do estado foi intensificado sobretudo no período de 1940 a 1964, com a expansão dos processos de industrialização, urbanização e aumento populacional, os quais tiveram como principais consequências a especulação imobiliária, em especial na Baixada da Guanabara e no Vale do Paraíba, e em menor grau na Região Serrana e no Noroeste. Estes processos ocasionaram “profundos conflitos, resultantes, na realidade, do confronto de diferentes projetos territoriais, a saber, o do capital especulativo e o dos trabalhadores rurais” e a consequente perda de força do capital agrário (ALENTEJANO, 2003: 111). O movimento de desruralização é mais significativo entre os anos 1964 e 1980, graças fundamentalmente a três fatores. Em primeiro lugar, estão as alterações estruturais da produção canavieira, que, em virtude de apoios governamentais, provocaram a concentração de capital e de terras, devido à instalação de usinas para a produção de álcool, e a consequente expulsão dos trabalhadores rurais para a periferia das cidades e a transformação destes em trabalhadores assalariados. Em segundo lugar, aparece a expansão do turismo, atrelada à especulação imobiliária, na região do Litoral Sul e nas Baixadas Leste, ou Litorâneas,

resultante da construção da rodovia BR-101. Por serem áreas de grande beleza natural, o seu potencial turístico atraiu grileiros, que se apossaram das terras e expulsaram os seus habitantes, a maioria deles descendentes de populações indígenas e de escravos. Por fim, mas não menos importante, está a repressão militar à resistência dos trabalhadores rurais, que desarticulou as suas lutas contra a crescente urbanização.

Nos anos 1980, verificou-se uma desaceleração da metropolização e da desruralização do estado, em consequência da criação de outros polos industriais fora da região metropolitana. Esta área passou também a ser palco de conflitos fundiários, tal como nas décadas de 1950 e 1960, agora não mais devido à resistência contra a ação dos especuladores imobiliários, mas sim na “busca de alternativas de sobrevivência por parte dos trabalhadores desempregados e subempregados da periferia da região” (ALENTEJANO, 2003: 117). De acordo com Alentejano, isso deveu-se ao facto de que essas terras, que seriam utilizadas para a expansão urbana, permanecerem abandonadas ou ocupadas por posseiros, os quais necessitavam de regularizar a posse. Apenas na região Norte, os processos de metropolização e desruralização foram intensificados graças à descoberta de petróleo e ao desenvolvimento da sua exploração, sobrepondo dessa forma a importância das atividades urbanas às atividades rurais. Contudo, cabe acrescentar que, nesta região, facilitado pela perda de força das antigas elites canavieiras, o MST organizou ocupações, as quais foram convertidas em assentamentos. O mais conhecido é o assentamento Zumbi dos Palmares, que resultou da ocupação da fábrica de cana-de-açúcar São João, em Campos, uma das maiores e mais tradicionais.

No que toca à evolução da produção agrícola no Rio de Janeiro, é importante destacar que, durante o século XX, a perda de importância da agricultura para a economia teve como um dos maiores responsáveis a atuação ineficiente da própria Secretaria da Agricultura. Ao mesmo tempo que não criou políticas que favorecessem e dinamizassem a produção para o mercado interno, também o governo federal, especialmente nas décadas de 1960 e 1970, pouco ou nada investiu na agricultura do Rio de Janeiro, em virtude das condições ambientais e económicas do estado que não contribuíam para a cultura de grãos em grande escala. Apenas a produção de cana-de-açúcar na região Norte recebeu algum incentivo ao crédito. Com isso, em meados dos anos 1970,

o diagnóstico do setor apontava para o pouco dinamismo, progressiva substituição de lavouras por criação extensiva, baixo uso de tecnologias modernas, baixa produtividade e competitividade, bolsões de minifúndios e grande quantidade de posseiros, assistência técnica, crédito rural e pesquisa limitados, sistema cooperativo frágil e acentuada ação de atravessadores (MEDEIROS et al in MEDEIROS & LEITE, 1999: 128).

A partir de meados dos anos 1990, a postura do Rio de Janeiro para com a agricultura

mudou. Mesmo tendo em conta a elevada concentração fundiária – o Índice de Gini do estado, em 2006, era de 0,798 – o facto é que a produção cresceu, se modernizou e se dinamizou, embora não nos mesmos padrões que a agricultura paulista. De acordo com Medeiros et al,

[e]sse dinamismo não se baseia, no entanto, na produção em larga escala, até porque a única cultura desse tipo no estado, a cana-de-açúcar, é justamente uma das que regista rendimentos menores. São os cultivos olerícolas, atividade intensiva que ocupa pequenas áreas, mas tem alta capacidade de geração de valor agregado, que apresentam um carácter mais moderno (MEDEIROS et al in MEDEIROS & LEITE, 1999: 125).

É importante referir que essa modernização não ocorreu de modo homogéneo por todo o estado. Ao contrário, ela foi muito mais expressiva na Região Serrana, do que propriamente nas outras áreas, devido aos fatores já citados.

A partir da década de 1950, dada a conjuntura de metropolização do estado do Rio de Janeiro, a luta pela terra aconteceu principalmente em áreas que eram alvo de urbanização ou de especulação imobiliária. Até aos anos 1960, a luta pela terra dava-se principalmente através da permanência nas áreas de despejo, de manifestações, apelos ao poder público, denúncias e ações judiciais, que muitas vezes resultavam em conflitos armados. E “na medida em que conseguiam algum sucesso na permanência na terra, as áreas de resistência se constituíam em exemplos a serem seguidos e incentivavam a vinda de mais posseiros para a região, gerando inclusive um novo fenómeno: as ocupações” (ALENTEJANO, 2003: 130).

Apesar do então governador do estado, Roberto Silveira (1958-1961), ter lançado um plano para a desapropriação de terras em prol dos posseiros, a subida dos militares ao poder, em 1964, não só pôs término a essa política, como também reverteu as áreas desapropriadas aos donos anteriores e até mesmo a grileiros, que reclamavam o direito à propriedade. A justificação para tais ações era de que se tratavam de “áreas com 'vocaçao urbana', não sendo, pois, adequadas ao uso agrícola” (ALENTEJANO, 2003: 131). Mas nem por isso a luta pela terra esmoreceu. Na década de 1970, como já foi afirmado, os conflitos centraram-se nas regiões do Litoral Sul e das Baixadas Litorâneas, em virtude da construção da BR-101 e cuja valorização das terras para especulação imobiliária levou à expulsão dos trabalhadores rurais dessas localidades.

Na década de 1980, os conflitos fundiários intensificaram-se na região metropolitana. O motivo agora não seria mais a luta contra as grilagens, mas resultado de uma ampla crise socioeconómica que se fazia sentir e afetava os trabalhadores urbanos. Com isso, num primeiro momento as ocupações de terras eram feitas sem que o propósito – morar ou plantar – estivesse claramente definido. Só com o passar do tempo é que essa diferenciação foi

ficando mais nítida. Entretanto, a partir do anos 1990, assistiu-se à interiorização das lutas por terra, impulsionada tanto pela volta do MST ao estado, após uma tentativa frustrada nos anos 1980, quanto pela Federação dos Trabalhadores na Agricultura do estado do Rio de Janeiro (FETAG-RJ), que passou a aceitar a participação de trabalhadores urbanos nas ocupações. No entanto, segundo indica Alentejano, é importante destacar que,

se o MST buscou a interiorização como forma de escapar do que considerou como armadilha da proximidade dos grandes centros urbanos, não pode fugir à realidade da enorme urbanização no Rio de Janeiro, traduzida na presença de apenas 4% da população no campo. Isto é particularmente expressivo no Norte Fluminense, onde a maior parte dos empregados, subempregados e desempregados do setor canavieiro habita as periferias das cidades da região, principalmente Campos, nem de longe se aproximando do que seria a realidade da base original do MST, os pequenos produtores empobrecidos ou expropriados (ALENTEJANO, 2003: 135).

Esses trabalhadores urbanos que passaram a participar das ocupações eram geralmente moradores de favelas que tinham trabalhado nos canaviais ou que se viram desempregados em consequência da modernização e da mecanização de algumas das atividades urbanas.

O fim da ditadura militar, em 1985, e o início do período da Nova República deram outro impulso à questão da reforma agrária. No primeiro governo democrático, foi elaborado e instaurado o Plano Nacional de Reforma Agrária, no qual o estado do Rio de Janeiro não só foi contemplado, como também todo o seu território foi considerado área prioritária para a reforma, tendo em conta a gravidade da estrutura fundiária e do uso da terra. Foi criado simultaneamente um Plano Regional de Reforma Agrária (PRRA), o qual previa assentar 16 mil famílias até 1989 – um número bastante tímido visto que mais de 90 mil famílias de trabalhadores rurais aguardavam por terra (MEDEIROS et al in MEDEIROS & LEITE, 1999: 131).

Em 1986, o governo do estado criou a Secretaria de Assuntos Fundiários, “numa tentativa de internalizar definitivamente a luta pela terra na armação institucional do estado” e dar mais agilidade à resolução dos problemas relativos às questões agrárias, dado o aumento do número de conflitos (MEDEIROS et al. in MEDEIROS & LEITE, 1999: 134). No entanto, a separação dos assuntos fundiários das questões agrícolas, as quais ficaram atreladas à Secretaria da Agricultura, acabou por enfraquecer os próprios movimentos sociais, na medida em que a divisão do poder dificultava o encaminhamento de políticas que solucionassem conjuntamente os problemas fundiários e agrícolas. A par disso, outros fatores abalaram a atuação dos movimentos de luta pela terra, mais especificamente,

a debilidade enfrentada por organizações dos trabalhadores como o MST/RJ, a Fetag e a CPT, que não conseguiram fazer suas demandas desses trabalhadores, fizeram com que estes identificassem no estado seu interlocutor privilegiado.

O estado, por sua vez, através do tratamento caso a caso, do atendimento de demandas como infraestrutura necessária, cestas básicas, assistência técnica, material de construção, aluguer de tratores, etc., desmobilizava o movimento, já que este não tinha condições de concorrer com sua capacidade de intervenção. As críticas feitas ao governo estadual por lideranças do MST/RJ e técnicos da CPT/RJ não encontravam eco nos assentados, uma vez que suas reivindicações imediatas estavam sendo atendidas (MEDEIROS et al in MEDEIROS & LEITE, 1999: 135).

Para agravar o cenário dos trabalhadores rurais sem terra, a eleição de Moreira Franco para governador, em 1986, preconizou aquilo que mais tarde se verificaria na elaboração da Constituição de 1988, quando a reforma agrária saiu derrotada. Franco, não apenas diminuiu as verbas destinadas aos assentamentos, como também conteve e reprimiu os movimentos de luta pela terra. O seu sucessor, Leonel Brizola, que, durante o seu mandato de 1982 e 1986, implementou uma política em parte favorável aos demandantes por terra, quando reassumiu o cargo em 1990 optou por dar continuidade à postura de Franco, uma vez que agora também estava comprometido com as elites conservadoras.

O fortalecimento do MST no estado do Rio de Janeiro a partir do final da década de 1990 trouxe outro alento à luta pela terra e pela reforma agrária, principalmente com a interiorização dos conflitos. Entretanto, as ações do poder público estadual mantiveram-se muito aquém das expectativas dos sem-terra e das próprias metas traçadas pelo governo. Para exemplificar, basta trazer os números do PRRA-RJ destinado para o período de 2003 a 2006: a quantidade de famílias assentadas nesse intervalo de tempo correspondeu apenas a 5% do total previsto no Plano. Segundo Alentejano, essa discrepância entre as metas e o que de facto foi realizado demonstrou a “fragilidade da política de reforma agrária” forjada durante a presidência de Lula, principalmente no estado do Rio de Janeiro. Os fatores que contribuíram para esse quadro foram os seguintes:

(1) No plano geral da política agrária do governo Lula impera uma lógica de concentrar os assentamentos na fronteira amazônica, onde as terras são mais baratas, ou públicas, permitindo assentar um número maior de famílias a custos reduzidos; (2) Na superintendência do Incra do Rio de Janeiro houve forte descontinuidade político-administrativa, com a nomeação de três diferentes superintendentes ao longo dos quatro anos de gestão do primeiro governo Lula, cada um apoiado por uma força política diferente; (3) A desestruturação administrativa e operacional do Incra-RJ jamais foi revertida ao longo de todo este período, com reduzido número de funcionários, um quadro funcional envelhecido e viciado em práticas que mais entravam que fazem avançar as ações previstas no PRRA-RJ (ALENTEJANO, s/d: 8).

Para os movimentos de luta pela terra, a atuação do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (Incra) é lamentável, uma vez que as suas intervenções "se dão a reboque da ação dos movimentos sociais rurais" (ALENTEJANO, s/d: 9). No estado fluminense, durante a vigência do II PRRA, a situação não foi diferente, na medida em que foram criados

apenas 13 assentamentos, sendo que todos já eram áreas ocupadas pelo MST e pela Fetag, enquanto 38 acampamentos continuaram sem qualquer legalização. Diante desse quadro, nem o facto de o Rio de Janeiro ser considerado área prioritária para a reforma agrária significou a sua efetivação. Nas palavras de Alentajano, "se a avaliação da reforma agrária no Rio de Janeiro no primeiro mandato do governo Lula aponta para um quadro de paralisia quase absoluta, o cenário do início do segundo mandato, por incrível que pareça, é ainda pior" (ALENTEJANO, s/d: 10). De acordo com o próprio Incra-RJ, no ano de 2007 somente três assentamentos foram criados, e no ano seguinte apenas dois.

O Brasil é hoje o segundo país no mundo com maior concentração de terras. Se, num primeiro momento, isso foi resultado da sua condição de colônia, em que a metrópole optou pela divisão do território em sesmarias e por uma colonização de exploração agrícola baseada no monocultivo e para exportação, num segundo momento, o desenvolvimento do capitalismo agrário em pouco ou nada alterou a estrutura fundiária. Na realidade, a passagem do controlo do agronegócio para as mãos de empresas, a maioria transnacionais e internacionais, manteve o carácter excludente e perverso da produção agrícola que imperou durante o período de domínio português: regime latifundiário, de monocultura, voltada para a exportação. Porém, tal passagem acarretou uma outra agravante: a substituição da mão-de-obra pela mecanização, a qual por sua vez facilitou o aumento territorial das grandes propriedades agrícolas e o aumento da concentração de terras, levando à expulsão dos trabalhadores rurais do campo e à transformação deles em assalariados ou em desempregados e sem terra.

A luta pela terra e pela reforma agrária, levada a cabo por movimentos sociais rurais, apoiada por alguns setores da sociedade civil, tem até hoje se revelado pouco frutífera, em decorrência da existência de uma poderosa bancada ruralista nos órgãos legislativos. Alentejano, no texto "Um breve balanço da agricultura e da política agrária no estado do Rio de Janeiro nas últimas décadas" (s/d), assinala que os principais entraves à reforma agrária estão, por um lado, nos "índices de produtividade", os quais são semelhantes àqueles da década de 1970, e, por isso, áreas que poderiam ser destinadas para a reforma agrária são consideradas produtivas; e, por outro, no facto de as áreas tidas como improdutivas são áreas que oferecem condições ambientais e produtivas adequadas. A própria legislação sobre a posse de terra e a lentidão de ação por parte do Incra formam outro entrave à reforma agrária, por não agilizar as desapropriações e proteger em demasia os proprietários de terra. Por fim, Alentajana salienta

[a] resistência dos setores conservadores presentes nos três poderes [que] impede qualquer avanço na política agrária brasileira, seja a atualização dos índices de produtividade, a efetivação em sua integralidade do princípio da função social da

terra – uma vez que permanecem sem regulamentação as dimensões trabalhista e ambiental – e a aplicação do dispositivo constitucional relativo às áreas remanescentes de quilombos, questionada judicialmente pelas entidades patronais e seus representantes políticos (ALENTEJANO, s/d: 11-12).

Esta postura do governo federal demonstra um claro favorecimento e proteção ao agronegócio em detrimento da solução das questões sociais inerentes à estrutura fundiária – concentrada e excludente – que persiste no país. De acordo com dados do MST⁵⁹, o Brasil tem, atualmente, cerca de 70 mil propriedades improdutivas, que correspondem a 228 milhões de hectares. Estes dados são extremamente graves se tivermos em conta que quatro milhões de trabalhadores rurais não têm qualquer pedaço de terra para plantar.

⁵⁹ Os dados foram apresentados por um membro do MST no Encontro Regional de Estudantes de Ciências Sociais – Sudeste (ERECS-SE), realizado na Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Brasil, no dia 28 de abril de 2012.

Capítulo 6

A luta pela construção de uma educação *do campo*

A educação dos homens e mulheres que viviam no meio rural brasileiro sempre foi tratada com desprezo pelos governantes. Todas as Constituições elaboradas e publicadas até ao século XX deixaram evidente esse descaso, ao não fazer qualquer referência à educação nas áreas rurais, mesmo sendo o Brasil “um país de origem e predominância eminentemente agrária” (RAMOS, MOREIRA & SANTOS, 2004: 7). Quando o poder público começou a pensar num projeto de escola e educação rurais, o que aconteceu na primeira metade do século XX, tinha como um dos principais objetivos reduzir as taxas de analfabetismo, as quais eram dramaticamente altas. Mas também visava a “valorização do homem rural” e fixá-lo “à terra em que vive” (PRADO, 1995: 5-6), de forma a evitar que migrasse para as grandes cidades. Na verdade, tal projeto estava inserido num plano maior que pretendia impulsionar o desenvolvimento económico do país, de carácter urbano-industrial, no qual o meio rural e a agricultura desempenhariam um papel importante, em virtude da necessidade de modernizar e aumentar a produção do setor agrário.

A proposta da escola rural de então foi elaborada pelo Estado segundo as orientações educacionais de organizações internacionais, como a CEPAL e a UNESCO, e de acordo com os interesses da elite económica, que considerava que a escola situada no campo deveria formar os estudantes unicamente para o trabalho manual. Os movimentos populares que à época já existiam no campo pouco ou nada puderam contribuir com as suas vivências para a construção do projeto, tendo sido apenas convocados “para participar da ação coletiva de construção de um país desenvolvido” (HIDALGO & MIKOLAICZYK, 2012: 112). Esta escola seria bem diferente daquela existente no meio urbano, que não só desconsiderava completamente os saberes locais, como também negava uma educação de qualidade aos seus educandos e educandas, uma vez que os conteúdos estavam limitados a ler, escrever e contar, além da formação de mão-de-obra para trabalhar no campo. O intuito era prevenir que a expansão dos conhecimentos sobre o mundo por parte dos estudantes rurais os fizesse almejar outros horizontes, abandonando dessa forma o seu meio e deixando-o carente de trabalhadores especializados.

A escola rural era, assim, o indicativo, ou um dos muitos indicativos, de que o plano

de desenvolvimento económico do Brasil era excludente, já que diferenciava os seus cidadãos e cidadãs de acordo com o meio no qual estavam inseridos, ao destinar uma educação claramente inferior aos habitantes das áreas rurais. O próprio termo “rural” era já tido como um sinónimo de inferioridade, por ser constantemente vinculado às ideias de “lugar atrasado, rude e rústico” (HIDALGO & MIKOLAICZYK, 2012: 113). Conforme sugere Lúcia Ferreira,

[à] ideia de modernização do Brasil contrapõe-se a questão da cultura tradicional do homem rural, quando defende e valoriza a instalação dessa cultura urbanocêntrica como modelo a ser seguido por todos. Os projetos da modernidade não eram para ser realizados no meio rural, e sim, no urbano, pois as sociedades rurais, diante da modernização, passaram a ser consideradas coloniais e atrasadas e deveriam ser “civilizadas” a partir de um modelo – o urbano. Dessa forma, a modernidade idealizou um novo Brasil, um Brasil urbano-industrial-moderno que seria representado pelo novo brasileiro civilizado (FERREIRA, 2011: 131).

A falta de uma política de educação voltada para as populações rurais, que não fosse de carácter compensatório, acarretou num “quadro de precariedade no funcionamento da escola do campo”. A este quadro juntou-se a falta de profissionais pedagógicos capacitados, a péssima infraestrutura, as más condições de trabalho, os salários inadequados, bem como a falta de financiamento e um currículo desarticulado com as necessidades do campo (RAMOS, MOREIRA & SANTOS, 2004: 7).

Com o início da redemocratização do país, no final da década de 1970 e princípio da década de 1980, os movimentos sociais do campo conseguiram iniciar uma luta de reivindicação por uma educação que não estivesse fundamentada num pragmatismo económico e que reconhecesse a cultura e os saberes das sociedades rurais. Começou então a luta pela construção de uma educação *do* campo, que defendesse a “valorização do homem do campo e sua participação nos rumos da história, valorização do local em detrimento do global e a valorização acentuada do discurso das 'especificidades' da educação que se promove no campo, para os homens do campo” (HIDALGO & MIKOLAICZYK, 2012: 113). Este percurso está longe de ser um processo terminado, pois apenas começou a ganhar visibilidade e a conquistar espaço a partir do momento em que as suas demandas foram inspiradoras de políticas públicas.

Este capítulo e o próximo são desenvolvidos com base nos dados recolhidos durante as entrevistas feitas a alunos e às coordenadoras do curso de Licenciatura em Educação do Campo (LEC) da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), à coordenação do setor de Educação Ambiental e Educação do Campo da Secretaria Municipal de Educação da Nova Iguaçu e ao diretor e professor da Escola Municipal Barão de Guandú, localizada na

área rural de Nova Iguaçu.⁶⁰ Estas entrevistas tiveram como objetivos conhecer o estado da educação desenvolvida nas áreas rurais, as principais dificuldades enfrentadas e a luta pela instituição de uma educação em consonância com a realidade, os interesses e as expectativas das populações ali residentes.

O papel dos movimentos sociais na luta por uma educação do campo

A situação da educação e das escolas rurais permanece ainda muito aquém do ambiente ideal, ou pelo menos com o mínimo necessário, para uma prática de ensino-aprendizagem de qualidade. Segundo a literatura sobre o assunto essa precariedade ainda persiste, apesar das lutas promovidas pelos povos e movimentos do campo. São escolas isoladas, com poucas condições, classes multisseriadas⁶¹, professores despreparados e sobrecarregados.

Não são raras as vezes em que os governos locais optam por fechar estas escolas e mandar as crianças para aquelas situadas no meio urbano, a dezenas de quilômetros de distância, sob a alegação de que o cumprimento de transportá-las diariamente para as escolas urbanas fica mais barato do que manter abertos os estabelecimentos de ensino nos meios rurais. Uma vez na cidade, estes estudantes são frequentemente estigmatizados, ao serem colocados em turmas separadas dos colegas citadinos ou ao serem considerados atrasados por esses mesmos colegas quando compartilham a mesma sala:

“O prefeito e o secretário de educação acham que tem pouco aluno. (...) não pode pagar professor para ir lá [à zona rural] para dar aula para meia dúzia de alunos, pagando ajudas de custo (...). Então, traz para a cidade. E o aluno já vem em desvantagem, porque tem o lado social também: mal vestido, às vezes está com o pé no chão, sandália de dedo, não tem o tênis da moda (...). É estigmatizado, porque eles gozam!” (Abraão Silva, 59 anos⁶²).

“Aqui não tem escola dentro do Assentamento^{63,64}. (...) A Prefeitura acabou fechando várias escolas pelo número de alunos. Então a política do governo, tanto em nível federal quanto do estado e local, é pegar e juntar, fazer a junção das escolas. Sai mais barato para o município. É mais fácil fechar três escolas e comprar um ônibus para pegar as crianças e juntar num polo maior. Pirai não é diferente. Então as crianças... tem uma *van* escolar que vai ao Assentamento e pega todas as crianças e leva até a um determinado ponto, onde passa o ônibus escolar grande, [que] pega as crianças e leva para a escola” (Sidnei Ramos, 31

⁶⁰ Ver tabela com os dados dos entrevistados nos anexos.

⁶¹ Turmas multisseriadas são turmas que agregam, numa mesma sala, alunos de várias idades e diferentes anos.

⁶² Entrevista com Abraão Silva, realizada no dia 5 de agosto de 2013, na UFRRJ. Ver anexos.

⁶³ Assentamento Roseli Nunes, situado no município de Pirai, região do Vale Médio do Paraíba do estado do Rio de Janeiro.

⁶⁴ Assentamento rural é todo o projeto “de Reforma Agrária com base nos instrumentos de desapropriação por interesse social de imóveis rurais que não cumprem a sua função social”, cujos assentados são, majoritariamente, trabalhadores rurais sem terra ou com pouca terra (LEITE in CALDART el all, 2012: 110-114)

anos⁶⁵).

Percebemos, a partir dos depoimentos, que os governantes consideram ser desperdício de recursos financeiros manter abertas as escolas rurais cujo número de alunos é inferior ao “mínimo desejado”. Não se leva em consideração o transtorno do deslocamento causado às crianças e jovens, muito menos a qualidade de ensino ofertada. Além disso, a opção de transferência das crianças e dos adolescentes das áreas rurais para as escolas das cidades corrobora a ideia de superioridade destas em relação às aquelas (determinismo geográfico), o que “reforça a dicotomia ainda presente no imaginário da sociedade” (MORIGI, s/d: 8). Sem dúvida, o preconceito experimentado por esses jovens rurais pode dar lugar a um sentimento de autonegação e à dificuldade em “se enxergar como sujeitos daquela histórica”, como diz Nilton César. Para Nilton César, aluno de Licenciatura em Educação do Campo e militante do MST,

“como sujeitos históricos, eles [os jovens] têm que entender que têm uma carência diferente que é só deles. E eles vão ter que entender que as relações sociais do trabalho com a terra não são o que as pessoas estão achando que são. Não é escravocrata, não é... Porque quando se fala de agricultor, se fala de um homem sofrido, aquele de ruga de sol, aquele cara cujos pés são totalmente deformados pelo trabalho com a terra... Então essa visão de sofrimento é que tem de parar na cabeça das pessoas. E, infelizmente, os jovens sofrem isso. Quando eles vão para uma escola na cidade, que a maioria deles quando vão fazer o ensino médio vão para os centros urbanos, (...) eles são – o termo usado, o tal de *bullying* – ou sitiados, ou sem terra, os transformando em diferentes. Eles não são diferentes. Porque se não existe uma integração [entre] campo e cidade, nem cidade existe” (Nilton César, 25 anos⁶⁶).

Há, de facto, um preconceito, um estigma, uma segregação social eminentes, que estas crianças e jovens sentem na pele e com os quais frequentemente são confrontados nos ambientes urbanos, podendo mesmo condicionar o desenvolvimento social e o futuro destas crianças e jovens. Este quadro de dificuldades enfrentadas pelas populações rurais para frequentar a escola reflete-se no seu nível de escolaridade. Segundo dados do início do século XXI, os habitantes do campo com 15 anos ou mais têm em média menos de quatro anos de educação formal, menos metade prevista para os habitantes urbanos. A maioria das escolas existentes nas áreas rurais, das quais um número considerável tem apenas uma sala de aula e as turmas são multisseriadas, são de ensino fundamental⁶⁷, em maior número as do primeiro segmento e em menor as do segundo, e uma minoria apenas são de educação infantil e de ensino médio⁶⁸. Isto revela o parco apoio do poder público à população no fornecimento de espaços destinados às crianças enquanto os pais trabalham, como também o desamparo em

⁶⁵ Entrevista com Sidnei Ramos, realizada no dia 23 de julho de 2013, na UFRRJ. Ver anexos.

⁶⁶ Entrevista com Nilton César, realizada no dia 18 de julho de 2013, na UFRRJ. Ver anexos.

⁶⁷ O ensino fundamental corresponde ao ensino básico.

⁶⁸ O ensino médio corresponde ao ensino secundário.

que se encontram os jovens que querem continuar os estudos para além do primeiro segmento do ensino fundamental⁶⁹. É o caso, por exemplo, da aldeia indígena de Sapucaia, no município de Angra dos Reis, no região do litoral do estado do Rio de Janeiro:

“nós temos uma escola dentro da comunidade, que é uma escola intercultural, bilíngue, que é reconhecida pelo Estado, só que não tem ainda professor formado para implementar esse segundo segmento. É uma escola de primeira à quarta [série] só. (...) [Quando terminam a quarta série], não têm como ir fora dali. E a comunidade quer que continuem estudando dentro da comunidade, só que o Estado não implanta o segundo segmento. Aí, param [de estudar]” (Algemiرو Carai Mirim, 50 anos⁷⁰).

O depoimento de Algemiرو Carai Mirim revela, mais uma vez, a falta de apoio do poder público, neste caso, da secretaria de educação do governo do estado do Rio de Janeiro, já que é o órgão responsável pela instituição de escolas de ensino fundamental, na promoção da educação dos habitantes das áreas rurais. Este descaso, especificamente com as comunidades indígenas, tem como consequência a baixa escolaridade destas populações.

Se para frequentar o ensino médio, o público jovem de boa parte das comunidades rurais se depara com enormes dificuldades devido à conjuntura socioeconómica e à realidade local, o ensino superior é ainda mais difícil de alcançar. Marcella Medeiros, militante da Fetag e aluna de Licenciatura em Educação do Campo na UFRRJ, salienta essa questão relativamente aos jovens do Assentamento Prefeito Celso Daniel, localizado no município de Macaé:

“Geralmente, eles fazem até ao [ensino] médio, por ter mais essa facilidade do transporte, a Prefeitura dá os materiais, o uniforme... Então, as crianças se mantêm até ao ensino médio. Mas a universidade ainda está muito longe desse público. Agora com o curso de Licenciatura em Educação do Campo⁷¹, que foi uma conquista dos movimentos, [é] que a gente vem trabalhando a questão de inserir esses jovens para concluir a universidade, até para ver que é um mundo diferente” (Marcella Medeiros, 32 anos⁷²).

De acordo com o depoimento de Marcella Medeiros, percebemos que, por norma, os jovens provenientes das áreas rurais têm dificuldade em alcançar o ensino superior, por motivos que vão desde a falta de acesso a um ensino de qualidade que os estimule a continuar os estudos à falta de motivação própria e por parte dos seio familiar. A situação económica é também ela um entrave à entrada na universidade, pois estes jovens, muitas vezes, são confrontados com a necessidade de trabalhar para ajudar no sustento da casa e da família. Como as universidades estão, na sua maioria, localizadas nas grandes cidades, deixar a família para ir para a universidade acarreta custos extras que boa parte das famílias não têm

⁶⁹ O primeiro segmento do ensino fundamental corresponde ao primeiro ciclo do ensino básico.

⁷⁰ Entrevista com Algemiرو da Silva Carai Mirim, realizada no dia 5 de agosto de 2013, na UFRRJ. Ver anexos.

⁷¹ Assunto a ser explorado mais à frente.

⁷² Entrevista com Marcella Medeiros, realizada no dia 16 de junho de 2013, na UFRRJ. Ver anexos.

como pagar. Tal como veremos mais à frente, a criação do curso de Licenciatura em Educação do Campo na UFRRJ e noutras instituições de ensino superior do país visam, ainda que de forma muito insipiente, dar conta dessa demanda social.

Outro dado do descaso para com as escolas rurais é a falta de qualidade da infraestrutura: além de algumas não possuírem energia elétrica, a maior parte não tem biblioteca, laboratório de informática e de ciências. O desleixo do poder público face à manutenção dos edifícios escolares é frequente, como se pode perceber pelo relato do professor Rodrigo Barbosa, diretor da Escola Municipal Barão do Guandú, localizada na área rural do município de Nova Iguaçu:

“[Em 2011], a escola estava com o telhado caindo praticamente, foi interditada pela Defesa Civil, e daí é que tivemos uma melhora, porque está tendo uma obra lá, a do Arco Metropolitano, está passando pertinho da escola. Teve um acordo da Prefeitura com a equipa do Arco Metropolitano, a Prefeitura entrou com a parte da pintura e com a parte elétrica, e o Arco entrou com a reforma do telhado. Então nós ficamos fora da escola uns três meses aproximadamente; dois ou três meses funcionando inicialmente na igreja, depois em um sítio. Agora deu uma melhorada em relação à infraestrutura. (...) Vamos dizer assim, a parte da infraestrutura está caminhando. O que eu vejo no momento [é que] era necessário uma ampliação do espaço, porque o [programa] Mais Educação⁷³ funciona num espaço aberto, que é muito bom, mas quando chove não tem como ter o Mais Educação. (...) mas até mesmo das salas, de construção de novas salas. Porque a escola chegou no limite dela em termos de aluno” (Rodrigo Barbosa⁷⁴).

Acresce, ainda, outra situação grave relativa ao quadro de professores, uma vez que uma parte considerável não tem a habilitação mínima para exercer esta função. É também alarmante o atraso escolar entre os estudantes da rede pública rural de ensino, o qual, embora também seja preocupante entre a população estudantil da cidade, no campo atinge valores superiores a 60% (RAMOS, MOREIRA & SANTOS, 2004: 11-30). Tanto para Rodrigo Barbosa quanto para Cristina Tavares, coordenadora do setor de Educação Ambiental e Educação do Campo da Secretaria Municipal de Educação (Semed) de Nova Iguaçu, um dos motivos para esse quadro de atraso recai no parco apoio dos pais nos estudos dos filhos:

“A grande verdade é que falta um pouco a participação dos pais. Eu acredito que, até pensando do meu lado como orientador educacional, é importante que a escola tenha esse lance com a família. E não só lá, em qualquer realidade, mas eu falo lá pelo Guandú mesmo, que falta os pais participarem um pouco mais da vida escolar dos filhos. Porque é trabalho que eles levam para casa e não fazem; precisa de um apoio, mas o pai não dá um procedimento... E a escola consegue

⁷³ O Programa Mais Educação, de acordo com sítio oficial, é uma estratégia do Ministério da Educação para a “ampliação da jornada escolar a organização curricular na perspectiva da Educação Integral”, a partir do qual as escolas públicas estaduais e municipais desenvolvem “atividades nos macrocampos de acompanhamento pedagógico; educação ambiental; esporte e lazer; direitos humanos em educação; cultura e artes; cultura digital; promoção da saúde; comunicação e uso de mídias; investigação no campo das ciências da natureza e educação económica”. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=16690&Itemid=1115 Acesso: 03/01/2014.

⁷⁴ Entrevista com Rodrigo Barbosa, realizada no dia 22 de agosto de 2013, na Secretaria Municipal de Educação de Nova Iguaçu. Ver anexos.

com a sala de recursos, que é para aqueles que têm um pouco de dificuldade, que têm uma necessidade especial. Aí, a mãe fala que não quer que o filho vá. Sabe, é uma coisa que a mãe não precisa pagar nada” (Rodrigo Barbosa).

“Ainda tem muita repetência (...) Até ao terceiro ano, não se reprova. (...) Então, quando chega lá no terceiro ano, [o aluno] ainda não sabe ler, ou então se sabe ler, são palavras soltas, não sabe formular frases. Mas isso não é só nas escolas rurais, mas noutras escolas também acontece isso. (...) Tem pais que dão valor à educação. Agora, se você não tem isso dentro de casa, ou na comunidade onde você vive todo o mundo trabalha com aquilo e não se fala nunca que se tem que estudar, que tem que melhorar sua vida, você acha que eles vão procurar? Que eles vão estudar? É muito difícil ver um ou dois que tenham uma visão de chegar até ao ensino médio, não vou nem falar à faculdade. É muito difícil, porque não tem ninguém que os empurre, que os impulse para isso. E o meio em que eles vivem não ajuda” (Cristina Tavares⁷⁵).

Os relatos de Rodrigo Barbosa e Cristina Tavares revelam que há problemas cuja resolução está fora do alcance das próprias escolas e secretarias de educação. Como os pais, na generalidade, não tiveram acesso a um ensino de qualidade nem viveram em ambientes que estimulassem o estudo, parte deles não dá valor à escola na formação dos filhos. Consequentemente, não se esforçam para incutir nas crianças e jovens a importância de frequentar a escola, do saber e do conhecimento, e, assim, entra-se num ciclo vicioso difficilimo de contrariar. É também imperativo comentar e questionar o sistema de aprovação automática até ao terceiro ano. Se este sistema foi criado para diminuir os índices de repetência, pelos menos nos primeiros anos escolares, até que ponto é válido perpetuá-lo se, na verdade, o aluno chega ao terceiro ano sem saber a matéria referente aos anos transatos? Consideramos que este mecanismo é danoso ao desenvolvimento escolar da criança, visto que ela torna-se incapaz de acompanhar a aula, servindo apenas para ocultar o verdadeiro quadro da educação primária.

Por norma, os problemas apresentados pelas escolas situadas nas áreas rurais são resultados de políticas de educação inadequadas para as populações residentes no campo, que sempre as trataram como atrasadas e que desconsideraram a sua realidade sociocultural. Principalmente aquelas lançadas nas últimas décadas do século XX, que tinham um forte vínculo com o modelo económico neoliberal e que, portanto, desvirtuavam o ensino público de qualidade, gratuito, laico e plural, desvalorizando o magistério. Tais políticas determinavam, entre outras medidas, a diminuição dos ordenados dos docentes e do corpo educacional e administrativo escolar; privatização do ensino público, incluindo o ensino superior; implementação do ensino à distância, como forma de diminuir o quadro de professores do Estado; desmembramento do ensino médio em geral e profissional (MORIGI,

⁷⁵ Entrevista com Cristina Tavares e Patrícia Soares, realizada no dia 22 de agosto de 2013, na Secretaria Municipal de Educação de Nova Iguaçu. Ver anexos.

s/d: 3).

Sem dúvida que estas políticas públicas prejudicaram também a qualidade da educação proporcionada no meio urbano, porém, nas áreas rurais, em conjugação com o histórico abandono, legaram a educação a uma situação de indigência profunda. Daí que o desenvolvimento da atividade educativa das crianças e jovens rurais se encontre envolta de problemas como a falta de instalações, de corpo docente qualificado e familiarizado com a realidade social e cultural do meio rural, assim como de um currículo e um calendário adequados às necessidades e ao desenvolvimento e aos interesses dos habitantes do campo que evite a fuga dos jovens estudantes para as cidades (KOLLING, NÉRY & MOLINA, 1999: 26-27).

A desconexão entre as práticas educativas das escolas situadas nas áreas rurais e o contexto sociocultural da comunidade onde estão inseridas ainda é uma realidade, que nalgumas zonas se agravou. Foi o caso da escola rural do Porto de Cubatão, no litoral sul do estado de São Paulo, onde estudam crianças e adolescentes de comunidades quilombolas⁷⁶, indígenas, caiçaras⁷⁷ e extrativistas. Nilton César recorda que, na sua época, havia

“uns professores que procuravam trazer um pouco da cultura local para dentro da escola, de produzir materiais didáticos e tal. Depois, eu não sei o que acontece nessas secretarias de educação, que as coisas vão mudando. Porque, quando meus irmãos já estavam estudando lá no ensino fundamental, eu fui desenvolver um trabalho na escola, [mas] a escola estava totalmente fechada a trabalhos. E como a gente ia desenvolver a agricultura, falavam que tinha uma política dentro da escola de que a agricultura não era importante dentro das comunidades caiçaras. Nem a pesca. (...) Como ela tem de seguir as políticas do estado, eu acho que ela continua a mesma escola conservadora que ela foi. Ela só tem uma estrutura cultural em volta diferente, mas ela não reproduz o contexto. Ela não trabalha com o contexto social a seu redor. Ela trabalha com a política hegemónica” (Nilton César, 25 anos).

O mesmo acontece com a escola municipal localizada no quilombo de Santa Rita de Bracuí, no município de Angra dos Reis, na região do litoral sul do estado do Rio de Janeiro:

“Teve um projeto chamado 'Frutos da Terra', em 96, com a professora Badaró, onde fizeram um livro contando um pouco a história da comunidade. Então, foi um projeto que contava a história da comunidade, do quilombo, e eles trabalhavam com isso. Mas esse processo de mudança [de gestão pública] foi deixando um pouco de lado e, aí, foi enfraquecendo. Hoje, a gente quer conversar com a diretora a respeito das diretrizes quilombolas, que saíram no ano passado (...). Nós fomos lá, mas ela não estava. A gente vai voltar lá, de novo” (Fabiana Ramos, 28 anos⁷⁸).

⁷⁶ Quilombos são comunidades remanescentes de escravos, originadas a partir da fuga ou surgidas em “antigas senzalas”, em “fazendas abandonadas” ou doadas pelos próprios proprietários com o término da escravidão, ou em terras compradas pelos negros. Na Constituição de 1988, as terras ocupadas pelas comunidades quilombolas foram legalizadas e os títulos de propriedade foram emitidos em nome dos seus ocupantes (SANTOS in CALDART et al, 2012: 652-658).

⁷⁷ Caiçaras são os habitantes de localidades do litoral que vivem, essencialmente, da pesca.

⁷⁸ Entrevista com Fabiana Ramos e Angélica Pinheiro, realizada no dia 22 de julho de 2013, na UFRRJ. Ver anexos.

Estes dois depoimentos retratam a total descontextualização entre a educação oferecida e a realidade social e cultural dos alunos e alunas das comunidades rurais, quilombolas, indígenas, caiçaras etc., fruto da imposição de uma política de educação hegemônica, nos moldes urbanos. Para os movimentos sociais do campo, esse desencontro de interesses e de perspectivas gera nos professores provenientes do meio urbano um choque de realidade, devido às inúmeras dificuldades com as quais se deparam, enquanto que os alunos das escolas rurais têm dificuldade em se ver representados no ensino em que lhes é proposto.

As políticas de educação desenvolvidas para o campo até aos finais do século XX seguiam a mesma direção das políticas econômicas, agrárias e agrícolas para a região: o estímulo ao agronegócio. O agronegócio – descrito no capítulo anterior, mas que vale a pena lembrar – é uma agricultura de caráter capitalista que prevê a concentração de terras para a monocultura, com forte utilização de insumos e de tecnologia avançada e pouca mão-de-obra e cuja produção é maioritariamente destinada ao mercado externo. Este tipo de economia acarreta uma série de consequências sociais para o campo, na medida em que provoca a desapropriação das terras aos camponeses, a diminuição de empregos e o êxodo rural e gera concentração de riquezas, miséria e injustiças sociais (FERNANDES & MOLINA in MOLINA & JESUS, 2004: 50-51). Para Abraão Silva, engenheiro químico, integrante do Sindicato dos Trabalhadores Rurais e aluno da Licenciatura em Educação do Campo, os trabalhadores rurais só terão um vida mais digna, quando o poder público

“acreditar mais no agricultor, (...) investir mais no agricultor, dar condições ao agricultor para que combata o agronegócio (...) um produtor orgânico tem investimento e gastos um pouco mais altos, e o tempo às vezes pode demorar mais um pouco, enquanto o [agronegócio] é mais imediato (...) Botou adubo, botou o produto químico, pesticida, visando o macro, então isso é mais imediato. Esse imediatismo leva o agricultor [à falência]. (...) eu participei do conselho de agricultura, que era parte do sindicato, eu sei como é que eles viram as costas mesmo. Nesses encontros, mensalmente ou duas vezes por mês com a secretária de agricultura, meio ambiente... todas as mudanças de governo elas entram com perspectivas de mudança, cheias de propostas, mas tudo aquilo é conversa fiada! Três, quatro, cinco, seis meses depois, volta tudo à estaca zero. Ficam de costas para o conselho de agricultura” (Abraão Silva, 59 anos).

É por conta do desamparo ao agricultor e à agricultura citado por Abraão Silva que o meio rural ainda sofre com o êxodo rural e o envelhecimento, já que os jovens preferem abandonar o campo e tentar a vida na cidade a passar pelas mesmas dificuldades enfrentadas pelos pais para sobreviver e fazer face ao poderio das empresas agrícolas, muitas delas multinacionais e bem consolidadas no mercado.

Com uma concepção completamente antagônica do agronegócio aparece a agricultura camponesa, caracterizada pela policultura, cuja produção é destinada tanto para o mercado

interno quanto para o mercado externo, e que utiliza o conhecimento local e tecnologia apropriada, prioriza a diversidade e gera emprego. Consequentemente evita as migrações em massa para a cidade, promove a distribuição de riquezas e o desenvolvimento local no âmbito económico, social e cultural (FERNANDES & MOLINA in MOLINA & JESUS, 2004: 50-51). Por isso é que uma das grandes bandeiras defendidas pelos camponeses é a reforma agrária, pois só ela seria capaz de provocar verdadeiras mudanças estruturais no meio rural. Na verdade,

a questão da Reforma Agrária hoje não é apenas uma questão rural, é também urbana, pois muitas famílias de origem urbana participam de ocupações de terra e são assentadas. Com o aumento da pluriatividade, o desempregado rural também é desempregado urbano. A Reforma Agrária não é apenas uma política para amenizar os problemas do campo, é também uma forma de enfrentar parte dos problemas urbanos.

(...) concentrar as pessoas na cidade é uma forma de não mexer na estrutura fundiária, de não se fazer a Reforma Agrária, de não desenvolver a agricultura camponesa (FERNANDES & MOLINA in MOLINA & JESUS, 2004: 47).

É nesse contexto de degradação económica e social para os povos do campo, escravizados pelo capital, que os movimentos sociais se organizam na luta por melhor qualidade de vida no meio rural, o que inclui a educação. Surgiu, assim, em meados da década de 1990, o Movimento de Articulação Por Uma Educação do Campo, que juntava entidades, as mais diversas, existentes no campo e fora dele: o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), a Universidade de Brasília (UnB) e a Confederação Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB) (CAVALCANTE, 2010: 557). O objetivo deste Movimento foi alargar e aprofundar o debate sobre uma educação que atendesse aos interesses das populações das áreas rurais e fortalecesse a luta por políticas públicas que contivessem

um projeto político-pedagógico-cultural em que a escola não produza e reproduza a desigualdade, mas que esteja vinculada a um novo projeto de desenvolvimento, autossustentável, ecológico, socialmente justo e nele uma escola anticapitalista, sob o controlo social e popular da comunidade (MORIGI, s/d: 3-4).

Muito embora, na generalidade, a realidade da educação nas áreas rurais se encontrasse no estado descrito no ponto anterior, destacam-se alguns projetos desenvolvidos pela população do campo organizada, com vistas a colmatar a ausência do Estado, tais como as Escolas-Família Agrícola, os projetos de alfabetização de jovens e adultos do Movimento de Educação de Base (MEB), as escolas nos assentamentos e acampamentos do MST e as escolas indígenas (KOLLING, NÉRY & MOLINA, 1999: 28). Um exemplo de iniciativa deste género foi a criação, em meados da década de 1980, da primeira escola no então

acampamento de Campo Alegre, da qual fez parte Sônia Martins, professora primária, integrante da Comissão Pastoral da Terra e aluna da LEC:

“Cheguei a Campo Alegre, super animada, tinha acabado de me formar, cheia de ideias, e aí começamos a fazer esse trabalho com as crianças em 84. Em 85, nós tínhamos meio que consolidado um pouco esse processo de convencer as famílias de criar um grupo de alunos. Nós trabalhávamos manhã e tarde, era um grupo de alunos multisseriado. Até meados de 84, nós dávamos aula no chão, o carvão era o lápis, e o chão, a terra eram o caderno. (...) Era debaixo da árvore que nós dávamos aula. (...) Nesse lugar onde dávamos aula no chão, foi possível ocupar a casa que antes funcionava como cozinha comunitária, que era a cozinha que fazia alimento para todo o mundo que estava acampado. (...) Dentro da casa, nós conseguimos uma concentração melhor delas e conseguimos distribuir as crianças no turno da manhã e da tarde, com as três professoras que tinham. Então, nós tínhamos crianças de três, quatro anos; tinha uma turma maior que pegava sete, oito, nove e dez ano; tinha uma outra turma que eram aqueles que já tinham 13, 14, 15 anos. Esses de 13, 14 anos eram os que estavam na quarta série, e os outros estavam distribuídos na segunda e terceira séries. E nós conseguimos elaborar um material pedagógico” (Sônia Martins, 50 anos⁷⁹).

O relato de Sônia Martins referente à década de 1980 vai ao encontro das demandas apresentadas ao poder público pelos movimentos sociais do campo e pelo Movimento de Articulação Por Uma Educação do Campo: uma educação que valorize o contexto social das populações rurais e que não reproduza a desigualdade. Essas iniciativas legitimam a importância da educação na formação dos sujeitos, educação essa que é um direito humano e um dever do Estado, mas que este nem sempre o garante. Este tipo de iniciativas encontram-se referidas num texto de Carlos Brandão (2008), intitulado “Humanizar é educar: O desafio de formar pessoas através da educação”, no qual o autor pergunta: “Para a realização utópica de que mundo, ou para a reiteração 'realista' de que tipo de sociedade, nós educamos quem educamos?” Logo em seguida, responde:

Uma resposta direta ao dilema (...) poderia ser dada na sequência de seu par de opostos: para o “Mundo do lado da Vida” (e aqui escrevo com maiúsculas as duas palavras) ou para o “mundo do lado do sistema”. A diferença está em que entre os que se situam “do lado da vida” e, como tal, estão de fora do “lado do sistema” e não fazem parte da articulação de seus poderes, esta vocação é declarada como um ideário pedagógico aberto ao diálogo. Enquanto aqueles que trazem para o círculo da educação o “valor-sistema” desde um ponto originário de exercício de poder – inclusive sobre a educação e seu destino – preferem calar ou dizer o que pretendem de uma maneira dissimulada. Ou, o que é mais comum, com uma ilusória autenticidade posta fora de discussão, pelo simples facto de ser “oficial” (BRANDÃO, 2008: 3).

Nesta perspectiva, podemos dizer que a educação tão desejada e defendida pelos povos do campo e pelos movimentos sociais que os acompanham se enquadra no “Mundo do lado da Vida”, já que nela está implícita a liberdade de ação, a construção do saber, a participação coletiva, a valorização da experiência e do diálogo, assim como o respeito à diversidade.

O modelo de educação que se pretende implantar rompe claramente com o modelo de

⁷⁹ Entrevista com Sônia Martins, realizada no dia 22 de julho de 2013, na UFRRJ. Ver anexos.

educação rural previsto pelo Estado em função de “duas diferenças básicas”: “os espaços onde são construídos e os seus protagonistas” (FERNANDES & MOLINA in MOLINA & JESUS, 2004: 37). Da facto, em vez de ser uma educação elaborada por pessoas alheias aos interesses e às necessidades das populações do campo, isto é, de uma educação “para” o campo, trata-se de uma educação “no e do campo”: “No: o povo tem direito a ser educado no lugar onde vive; Do: o povo tem direito a uma educação pensada desde o seu lugar e com a sua participação, vinculada à sua cultura e às suas necessidades humanas e sociais” (CALDART in MOLINA & JESUS, 2004: 17).

De acordo com Roseli Caldart, há um conjunto de “premissas básicas” que estão na base da educação do campo (CALDART, 2010). A primeira premissa seria a de que a educação do campo nasceu da necessidade das populações pobres das áreas rurais, carentes de trabalho, de terra e de escola, acederem a uma vida mais digna. A partir desse contexto, assistiu-se à organização dos sujeitos do campo em torno de movimentos sociais com o fim de levarem por diante lutas por terra e trabalho e pelo direito à educação. Assim, se diz que, no cerne da educação do campo, está a “pedagogia do movimento” que “tem como origem e referência o Movimento Social dentro ou desde um projeto de transformação da sociedade e do ser humano” (CALDART, 2010: 4). No processo de formulação e idealização da escola e da educação adequadas às necessidades dos sujeitos do campo e no encaminhamento das reivindicações destes ao Estado, o papel dos movimentos sociais é decisivo para a sua materialização.

A segunda premissa da educação do campo é a necessidade de transformar a “forma escolar nas práticas e nas reflexões pedagógicas” (CALDART, 2010: 6). O objetivo da educação do campo é tornar a escola relevante para as populações rurais, superando o projeto social capitalista, vinculando-a aos seus interesses e perspectivas e promovendo a sua emancipação. Tal só é possível com a reorganização dos conteúdos programáticos, de modo a torná-los mais pertinentes aos sujeitos do campo. Ao mesmo tempo, esta realidade só será possível com o estabelecimento de uma inter-relação entre a escola e a comunidade, a partir da formação e participação de educadores/educadoras, educandos/educandas e pais/mães. Por isso, vale a pena lembrar Paulo Freire, quando nos diz que

defender a presença participante de alunos, de pais de alunos, de mães de alunos, de vigias, de cozinheiras, de zeladores nos estudos de que resulte a programação dos conteúdos das escolas (...) não significa negar a indispensável atuação dos especialistas. Significa apenas não deixá-los como “proprietários” exclusivos de um componente fundamental da prática educativa. Significa democratizar o poder da escolha sobre a maneira mais democrática de tratá-los, de propô-los à apreensão dos educandos, em lugar da pura transferência deles do educador para os educandos. (...) Não é possível democratizar a escolha dos conteúdos sem

democratizar o ensino (FREIRE, 2003: 111).

Ainda nesta segunda premissa, de acordo com Caldart, está implícita uma outra premissa que é “a convicção de que as tendências de transformação são as tendências de futuro e de que *os esforços coletivos de construção da sociedade dos trabalhadores (via socialismo) é a perspectiva de futuro*” (CALDART, 2010: 7). Ou seja, para a consolidação das mudanças sociais que os sujeitos do campo anseiam, é fundamental que a escola assuma uma outra postura, distinta da postura capitalista, a qual deve incluir a superação das relações sociais impostas pela dicotomia campo-cidade.

Para que essa transformação da forma escolar aconteça – e aqui reside a terceira e última premissa –, é indispensável pensar a educação do campo a partir das práticas já existentes que procuram preencher o vazio deixado pelo Estado no cenário da educação das populações rurais. Essas experiências – algumas delas já foram citadas neste texto – não poderiam ser desconsideradas pelos movimentos da educação do campo, uma vez que elas são o princípio da contestação à política educacional vigente e a semente de uma proposta de educação diferenciada para a realidade do campo. Conforme Caldart, “[e]sta especificidade se refere fundamentalmente aos processos produtivos e de trabalho no campo (centrados ou de alguma maneira vinculados à agricultura), das lutas sociais e da cultura produzida desde estes processos de reprodução da vida, de luta pela vida” (CALDART, 2010: 9).

A educação do campo dialoga, assim, com “uma determinada tradição pedagógica crítica, vinculada a objetivos políticos de emancipação e de luta por justiça e igualdade social”, que articula “a tradição do pensamento pedagógico socialista” com “a dimensão pedagógica do trabalho e da organização coletiva” e a “reflexão sobre a dimensão da cultura no processo histórico”. A educação do campo faz também referência à “pedagogia do oprimido” de Paulo Freire e à “educação popular” desenvolvida na década de 1960, além da “pedagogia do movimento”, já aqui abordada (CALDART in MOLINA & JESUS, 2004: 14).

A educação popular e a pedagogia do oprimido são bastante importantes para a concepção da educação do campo, pois ambas estão ligadas à prática pedagógica como ação libertadora. A educação popular, tal como a educação do campo, tem a sua origem nos questionamentos sobre a educação oficial oferecida às classes trabalhadoras, por considerá-la completamente dominadora, domesticadora e incapaz de qualificar os seus destinatários. Era preciso, portanto, proporcionar a estas camadas da sociedade uma outra educação na qual se sentissem representadas e o conhecimento ali construído fosse útil para a sua formação humana e política. Como sinaliza Cavalcante, “[f]requentar a escola e não se ver representado por esta escola, era o dilema de muitos. Não ter sequer acesso a esta escola, o dilema de tantos

outros”; e, nesse quadro de exclusão, a educação popular “alcança[va] os jovens, os adultos, os filhos de muitos desses, no rural e no urbano” (CAVALCANTE, 2010: 555).

Quanto à pedagogia do oprimido, o seu contributo está no fim da educação do campo: fazer com que “o oprimido tenha condições de, reflexivamente, descobrir-se e conquistar-se como sujeito da sua própria destinação histórica” (FREIRE, 1975: 8). Para alcançar esse objetivo, em vez de partir de conteúdos programáticos pré-estabelecidos, recorre ao diálogo entre educadores/educadoras e educandos/educandas para que aqueles e aquelas possam tomar conhecimento sobre a realidade em que estes e estas estão inseridos e sobre suas respectivas visões de mundo para, a partir daí, juntos, selecionarem os temas mais relevantes a serem abordados. Estes temas são chamados por Freire de “temas geradores” (FREIRE, 1975: 125).

O propósito maior da educação do campo, como se pôde perceber, é levar o desenvolvimento ao campo e aos camponeses, não pelo viés capitalista e neoliberal da educação rural, concentrador e excludente, mas de maneira democrática, construtiva e inclusiva. Trata-se de uma educação que se compromete, portanto, em desenvolver com os sujeitos a capacidade crítica e emancipatória, de forma a torná-los agentes da transformação do meio em que estão inseridos, sem nunca desprezar a sua história e a sua cultura, mas antes resgatando-as e valorizando-as. Por esse motivo, esta educação também se utiliza de uma “pedagogia do compromisso”, tendo em vista que lhe são inerentes o compromisso com a “solidariedade”, com o “desenvolvimento”, com a “sustentabilidade”, com a “democracia” e com a “intervenção social” (CALIARI, ALENCAR & AMÂNCIO, 2002: 5).

Desde a criação do Movimento de Articulação Por Uma Educação do Campo, vários encontros foram – e continuam sendo – realizados, quer em âmbito nacional, quer em âmbito regional, com o intuito de debater, propor e encaminhar propostas ao Estado para o desenho de um projeto político-pedagógico para o meio rural. A I Conferência Nacional “Por Uma Educação Básica do Campo”, realizada em julho de 1998, na Universidade de Brasília, é considerada o marco inicial na luta por uma educação específica para o campo, pois aí não só foi feito um diagnóstico da realidade vivida no campo, como também foi delineado um projeto, de cariz popular e de aplicação nacional, para o desenvolvimento do mesmo e estabelecido o tipo de políticas públicas necessárias para a construção de uma educação básica no e do campo.

No âmbito do estado do Rio de Janeiro, ganha destaque o município de Nova Iguaçu, que, desde 2010, conta com um Fórum Permanente de Educação do Campo, no qual participam várias entidades ligadas à educação, em geral, e à educação do campo, em

particular, professores, movimentos sociais do campo e a UFRRJ. O Fórum – num primeiro momento, organizado pela Semed e, atualmente, uma organização independente – é um espaço de diálogo para a apresentação de reivindicações e proposição de políticas públicas e ações voltadas para o campo e para a educação do campo. Embora o Fórum tenha contribuído significativamente para a consciencialização sobre o tema e para o progresso da questão, neste momento encontra-se fragilizado devido ao seu esvaziamento, o qual tem sido combatido através de uma comunicação mais direta e apelativa sobre a importância deste espaço no fortalecimento da educação do campo.

Para os camponeses e os movimentos sociais rurais, o desenvolvimento do campo passa obrigatoriamente pelo estímulo à agricultura familiar cooperativada, pois só ela é capaz de gerar empregos, reduzir o custo dos alimentos e melhorar as condições de vida das populações residentes. Entretanto, para que isso seja possível, é indispensável que o Estado se comprometa em apoiar a população do campo no desenvolvimento da agricultura familiar através de políticas agrícolas e agrárias e incentivos; realizar de forma rápida e efetiva a reforma agrária e acabar com os latifúndios; e fomentar o desenvolvimento social do campo a partir da oferta de escolas, infraestrutura, serviços públicos, telecomunicações e lazer (KOLLING, NÉRY & MOLINA, 1999: 33-34). Sem uma mudança da postura do poder público para com o mundo rural — que hoje só tem estimulado o latifúndio, o agronegócio, a concentração de riquezas e a desigualdade social, em detrimento da democratização e da justiça — qualquer projeto de desenvolvimento que inclua os camponeses está logo, *a priori*, inviabilizado.

Embora o Brasil seja signatário da Declaração Mundial de Educação para Todos, de 1990, é importante enfatizar que “o proclamado direito universal à educação tem sido uma dura conquista dos movimentos sociais, especialmente dos trabalhadores e trabalhadoras” (RAMOS, MOREIRA & SANTOS, 2004: 31). Face a esse abandono, os movimentos sociais do campo têm pressionado o Estado para que crie políticas públicas educacionais que garantam a alfabetização do campo, o acesso à educação pública de qualidade desde a creche ao ensino superior e a participação ativa da comunidade local e da sociedade civil na escola, nas políticas de educação e na fiscalização das verbas escolares. Reivindicam também por escolas técnicas que conciliem o ensino fundamental e médio com a formação profissional para as atividades inerentes ao campo, um corpo docente que esteja familiarizado com a realidade social e cultural do meio rural, materiais didáticos que abordem as questões do campo e apoio financeiro às iniciativas educacionais sem fins lucrativos (KOLLING, NÉRY & MOLINA, 1999: 35-36).

Entre as políticas públicas que os movimentos sociais rurais consideram essenciais para a formulação da educação do campo salienta-se a que exige uma formação diferenciada de educadores e educadoras. Historicamente, da mesma forma que as escolas situadas no mundo rural foram abandonadas pelo poder público, também os professores que atuavam neste meio foram desvalorizados. No início da década de 1970, momento em que a educação passou a estar atrelada ao projeto desenvolvimentista do Estado, foram instituídas leis que exigiam maior formação pedagógica aos docentes do ensino fundamental e médio, tanto para as escolas urbanas quanto para as rurais: para os professores da primeira à quarta classe era necessário, no mínimo, a formação normal; e para as demais classes, formação superior. Apesar destas exigências, continuava ausente da legislação a referência a uma formação que contemplasse uma preparação para a atuação nos estabelecimentos de ensino público rurais.

O resultado dessa política foi uma invasão das escolas situadas no campo por professores e professoras licenciados provenientes das cidades, uma vez que no meio rural havia carência de corpo docente qualificado. No entanto, estes docentes deslocados do seu ambiente urbano tiveram de enfrentar inúmeras dificuldades para se adaptar, principalmente devido ao desconhecimento da realidade e da cultura do campo. Ainda hoje, a ocupação das vagas de professor por profissionais urbanos traz uma rotatividade muito grande de docentes às escolas rurais:

“O professor dessas escolas [rurais] não é um professor que foi preparado para aquela realidade. Ele é um professor da área urbana, que está [lá] apenas porque precisa trabalhar e, aí, quando passar um ano ou dois, pede transferência. E isso fica claro quando a gente tenta ir nessas escolas. Lá na de Campo Alegre⁸⁰, por exemplo, porque é que tem tanta rotatividade? Porque não é a realidade deles. (...) tem aquela pedagogia de que criança não pode trabalhar, mas se a criança sobe numa carroça, o professor vê aquilo como uma coisa ruim; se trabalha, se capina uma hortinha, é coisa ruim. Aí vai dizer assim: 'Estuda, para você poder sair daí!' Não é isso que a gente quer. A nossa formação é o que a gente quer enquanto educadores do campo é exatamente o contrário. É dizer que ali é bom, sim, a gente quer que o campo tenha do médico ao veterinário, mas que fique na comunidade” (Maria Betânia Coelho, 31 anos⁸¹).

Essa rotatividade mencionada por Maria Betânia Coelho, militante da CPT e aluna da LEC da UFRRJ, é uma realidade intrínseca às escolas rurais do município de Nova Iguaçu. Segundo Patrícia Soares, do setor de Educação Ambiental e Educação do Campo da Semed, as causas desse fenômeno são

“as distâncias de onde eles moram para as escolas. A distância é muito grande. Dificuldade de transporte, deslocamento... (...) Os incentivos para que esse profissional continue nas escolas são poucos. Existe o difícil acesso, que no salário do professor é acrescido um valor para que ele tenha esse deslocamento

⁸⁰ Assentamento de Campo Alegre fica no município de Nova Iguaçu, na região metropolitana do Rio de Janeiro.

⁸¹ Entrevista com Maria Betânia Coelho, realizada no dia 29 de julho de 2013, na UFRRJ. Ver anexos.

de difícil acesso. Mas não compensa. Muitas vezes, o professor coloca o próprio carro, as estradas são difíceis, então estraga o carro, o tempo que ele gasta para chegar à escola e depois ir para outro município, porque muitas vezes tem duas matrículas, ele não consegue dar conta de um município para outro. Então, esse é um problema” (Patrícia Lopes).

O relato de Patrícia Lopes vai ao encontro do que foi referido no capítulo anterior: o abandono do meio rural por parte do poder público, abandono esse que não se limita à educação, mas se estende à infraestrutura e manutenção da mesma, aos transportes, serviços etc. Pelos motivos já assinalados, para os movimentos sociais do campo, os professores e as professoras que lecionam no meio rural devem ser oriundos da própria comunidade onde atuam, não só porque “carregam consigo uma gama de conhecimento da realidade social, cultural, política e econômica que poderá contribuir no desenvolvimento de uma prática pedagógica contextualizada” (VIGHI, s/d: 8), como também são os mais “capaz[es] de promover mudanças e práticas de dinamismo local” (FERREIRA, 2011: 143).

Entretanto, é importante salientar que há exceções, e uma delas é o professor Rodrigo Barbosa, diretor da Escola Municipal Barão do Guandú, já aqui mencionado. Licenciado em Pedagogia pela Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rodrigo Barbosa mora em Botafogo, bairro localizado na zona sul (área nobre) da cidade do Rio de Janeiro, que fica a mais de uma hora de viagem da escola onde leciona. Como o próprio diz:

“[A]s pessoas perguntam: 'Nossa! Como é que você vai para lá? Escola rural no meio do mato?' E é assim, desde que entrei nessa escola, nunca tive vontade de sair. É que a realidade é diferente, as crianças são, vamos dizer assim, mais crianças, mais inocentes, são mais carinhosas... Então, tem como você colocar em prática tudo que diz respeito a Paulo Freire, todos aqueles valores que constam na educação. Em determinadas escolas [urbanas], tem a questão da violência, que o professor tem medo do aluno, acaba até mesmo se afastando por ter um pouco de medo. Lá, não. Os professores conseguem colocar em prática o que eles pensam, o que é mesmo a educação, o que a educação deve valorizar para formar o ser humano” (Rodrigo Barbosa).

Em suma, o que se pretende é que a educação seja um direito das populações rurais, historicamente negado pelo Estado, e que, para isso, a educação do campo receba um tratamento público adequado (ARROYO in MOLINA & JESUS, 2004: 54).

De acordo com Miguel Arroyo, são várias as razões que justificam a necessidade de um tratamento público para a educação do campo. Em primeiro lugar, uma vez que se trata de uma realidade desconhecida pela sociedade, em geral, e pelo Estado em particular, o incentivo a pesquisas e análises sobre essa mesma realidade auxiliaria na formação de uma visão correta sobre ela, para, depois, se proceder à elaboração de políticas em consonância com as necessidades locais. Sem esse diagnóstico como ponto de partida para formulação de políticas públicas, a probabilidade do seu sucesso é extremamente reduzido. Em segundo lugar, a

educação oferecida no campo, desde as péssimas infraestruturas e a falta de material ao baixo salário auferido pelos professores, é bastante suscetível de “barganhas políticas”, as quais contribuem largamente para o seu atraso e a sua precarização. A inclusão da educação do campo na agenda pública possibilitaria a reversão do tratamento a que tem sido submetida e garanti-la-ia como um direito legítimo dos sujeitos rurais. Em terceiro, a educação que se pretende para o campo não pode continuar a seguir os ditames do mercado. Se a razão da sua desvalorização foi resultado da crença de que os trabalhadores e trabalhadoras rurais não precisavam de habilitações académicas para o exercício da sua atividade, hoje a tónica é outra. A própria luta pela posse e permanência na terra, contra o alastramento do agronegócio e suas consequências nefastas para os camponeses, reivindica uma educação que valorize as especificidades dos seus sujeitos, em detrimento dos interesses privados daqueles que espoliam o campo com o agronegócio. Em quarto lugar, o meio rural não é mais o mesmo. Hoje no campo há uma outra consciência dos sujeitos face aos seus direitos, há sujeitos organizados que pensam o campo a partir do próprio do campo. Se o campo é outro, se as necessidades e exigências são outras, logo as políticas precisam ser outras, e não mais as mesmas que têm vigorado. Por fim, é a consciência da noção por parte das populações rurais e seus movimentos sociais que a reivindicação por uma educação do campo, elaborada em consonância com os seus princípios e perspectivas, só será garantida por políticas públicas, quando for considerada um direito dos cidadãos do campo e um dever do Estado (ARROYO in MOLINA & JESUS, 2004: 54-61).

Conquistas políticas da educação do campo

A Constituição de 1988⁸² foi uma conquista para a educação de uma forma geral, na medida em que a trata como um direito social da população e alarga as responsabilidades do Estado no provimento da mesma. Os artigos 206, 208, 210 e 214 do documento original, somados às emendas de que foram alvos anos mais tarde, são bastante representativos desse compromisso do poder público em garantir uma educação ao alcance de todos que contribua para o desenvolvimento individual e social, uma vez que ressalvam a igualdade, a liberdade, o pluralismo de ideias, a qualidade do ensino, o acesso a todos os níveis de ensino e atendimento especializado, assim como a elaboração de um plano nacional de educação plurianual.

⁸² Constituição de 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm
Acesso: 14/6/2013.

Embora esta Constituição não faça qualquer referência à educação do campo e não diferencie a educação urbana da educação rural, ela abriu espaço para que diferentes concepções de ensino tenham sustentação legal e “possibilitou às Constituições Estaduais e à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB – o tratamento da educação rural no âmbito do direito à igualdade e do respeito às diferenças” (SOARES in KOLLING, CERIOLI & CALDART, 2002: 43). Apesar dessa liberdade concedida na abordagem da educação pelas legislações dos estados, esta quase sempre foi feita de forma muito superficial, e quando aconteceu, foi fruto da insistência dos movimentos sociais rurais.

A LDB⁸³ de 1996 configurou-se em mais um passo para a implementação de uma política de educação segundo as especificidades do campo. Num dos seus artigos contempla a educação dos povos residentes em áreas rurais, salientando a adaptação dos “conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural”, bem como a “organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas” e a “adequação à natureza do trabalho na zona rural”. Segundo Edla Soares, esta lei apresenta uma inovação, uma vez que a educação oferecida nos ambientes rurais deixa de ser uma mera adaptação daquela oferecida nos meios urbanos que era totalmente descontextualizada da realidade do campo. Ao contrário, “[r]econhece a diversidade sociocultural e o direito à igualdade e à diferença, possibilitando a definição de diretrizes operacionais para a educação rural sem, no entanto, recorrer a uma lógica exclusiva e de rutura com um projeto global de educação para o país” (SOARES in KOLLING, CERIOLI & CALDART, 2002: 50). Prova disso é o próprio artigo 26, o qual admite que, além da base nacional comum, os currículos escolares serão compostos também “por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos”.

A LDB também inovou no que respeita ao modelo através do qual a educação é oferecida, indo de encontro à visão urbanocêntrica de que somente um ensino seriado, de duração anual, em consonância com o ano civil, e com calendário fixo possui qualidade. Segundo a LDB, outros regimes de ensino também são admitidos, tais como semestres, alternância, turmas multisseriadas etc., conforme o mais adequado à realidade local.

Em 1998, as populações e os movimentos sociais do campo tiveram uma importante conquista no plano da educação: o lançamento do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) pelo Ministério Extraordinário de Política Fundiária. O

⁸³ Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB – de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm Acesso: 14/06/13.

PRONERA foi resultado da articulação entre universidades e os movimentos sociais do campo, que consideravam dramáticas as altas taxas de analfabetismo entre jovens e adultos e a diminuta oferta educacional nas áreas rurais e, portanto, havia necessidade de combatê-las – o que já era feito, mas de modo informal – de forma mais imperativa. Em 2001, o Programa foi incorporado ao Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA) (BRASIL, MDA, 2004: 15-16).

Outra conquista legislativa alcançada pelos movimentos sociais do campo foi a publicação, em 2002, da resolução que instituiu as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas escolas do campo⁸⁴. Fazem parte dessas diretrizes operacionais, entre outros pontos: a “universalização do acesso da população do campo à Educação Básica e à Educação Profissional de Nível Técnico” (art. 3º); a contemplação da “diversidade do campo em todos os seus aspectos: sociais, culturais, políticos, econômicos, de gênero, geração e etnia” nas “propostas pedagógicas das escolas do campo” (art. 5º); o provimento de “Educação Infantil e Ensino Fundamental nas comunidades rurais, inclusive para aqueles que não o concluíram na idade prevista” (art. 6º); a regulamentação sobre “as estratégias específicas de atendimento escolar do campo e a flexibilização da organização do calendário escolar, salvaguardando, nos diversos espaços pedagógicos e tempos de aprendizagem, os princípios de igualdade” (art. 7º); a inclusão das “demandas provenientes dos movimentos sociais [que] poderão subsidiar os componentes estruturantes das políticas educacionais” (art. 9º); e a garantia de “gestão democrática” escolar que inclua “a comunidade local, os movimentos sociais, os órgãos normativos do sistema de ensino e os demais setores da sociedade” (art. 10).

É conveniente destacar uma posterior resolução⁸⁵, esta de 2008, que estabeleceu diretrizes complementares para a elaboração de políticas públicas para a educação básica do campo. Esta resolução salientou a importância da proximidade das escolas à residência dos educandos e educandas, de forma a evitar que as longas distâncias continuem a ser um pretexto para o abandono escolar.

Entretanto, é preciso salientar que todos estes avanços que contribuem para a formalização de uma política de educação do campo foram tratados inadequada e insuficientemente pelo Plano Nacional de Educação 2001-2010⁸⁶ – PNE. Embora tenha reconhecido a necessidade de um tratamento diferenciado para as escolas rurais, de uma

⁸⁴ Resolução CNE/CEB 1, de 3 de abril de 2002. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB012002.pdf> Acesso em: 14/06/13.

⁸⁵ Resolução CNE/CEB 2, de 28 de abril de 2008. Disponível em: http://pfdc.pgr.mpf.gov.br/atuacao-e-conteudos-de-apoio/legislacao/educacao/educacao-rural/resolucao_MEC_2.08 Acesso: 14/06/13.

⁸⁶ Plano Nacional de Educação 2001-2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/pne.pdf> Acesso: 14/06/13.

formação de docentes que leve em consideração as características dos alunos e do ambiente rurais, e da preservação dos valores intrínsecos ao meio, o diminuto espaço destinado à educação rural no Plano denuncia a pouca atenção que lhe foi prestada. Segundo educadores/educadoras e os movimentos sociais do campo, o PNE continha uma série de erros e omissões quer quanto ao diagnóstico quer quanto às metas estabelecidas, as quais não estavam em consonância com as necessidades e exigências das populações rurais (HENRIQUES et al, 2007: 38). A título de exemplo, o PNE recuperou o estigma com relação às escolas multisseriadas e com apenas um professor, muito comuns nas localidades rurais, na maioria dos casos devido à pouca quantidade de estudantes, quando, nas diretrizes para o ensino fundamental, declarou que “a ampliação da oferta de quatro séries regulares em substituição às classes isoladas unidocentes é meta a ser perseguida”. Para os defensores da educação do campo, seria mais do que imperativo que o PNE destinado para o decênio 2011-2020 revisse as distorções cometidas, com o intuito de “[t]ornar o diagnóstico, as diretrizes e as metas do PNE condizentes com uma Educação do Campo de qualidade, referenciada nas experiências e contextos de suas populações e segmentos”, e de maneira a beneficiar “toda a população do campo, em particular educadores e alunos das escolas do campo” (HENRIQUES et al, 2007: 38-40).

Conforme as exigências, o PNE 2011-2020⁸⁷ já abordou a educação do campo de forma muito mais abrangente, incluindo, em cada meta, estratégias específicas e direcionadas para as populações rurais. Tais estratégias incluem a construção de escolas de ensino infantil; a universalização do ensino fundamental, a partir da criação de escolas, do alargamento do transporte escolar, e do ensino médio, conciliando-o com o ensino profissional. Além disso, prevê-se a criação de programas e projetos de acompanhamento pedagógico, de formação continuada de professores e de educação de jovens e adultos (EJA). Todas estas medidas destacam a importância de levar em consideração a realidade de cada povo que habita o meio rural, isto é, os indígenas, os quilombolas, caiçaras, ribeirinhos etc.

Vale também referir a Resolução nº 4, publicada em julho de 2010, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica⁸⁸. No texto da Resolução, pode-se ler que as escolas são locais centrais da sociedade no processo de “inclusão”, de “valorização das diferenças” e de “atendimento à pluralidade e à diversidade cultural, resgatando e respeitando as várias manifestações de cada comunidade” (art. 9º, II). Nesse

⁸⁷ Plano Nacional de Educação 2011-2020. Disponível em: <http://www.camara.gov.br/sileg/integras/831421.pdf> Acesso: 18/06/2013.

⁸⁸ Resolução CNE/CEB 4, de 14 de julho de 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_10.pdf Acesso: 01/01/2013.

sentido, reconhece e/ou reforça, entre outras modalidades, a Educação do Campo, a Educação Indígena e a Educação Quilombola como essenciais para as populações que por elas reclamam.

Destaca-se ainda a publicação do decreto nº 7.352⁸⁹, em 2010, que discorre sobre a política de educação do campo e vinculou formalmente o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) ao Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA). Segundo a coordenadora nacional do Programa, Clarice dos Santos, essa vinculação é fundamental para a preservação da identidade do PRONERA, uma vez que, mesmo sendo uma política pública de educação, mantém a sua ligação com a reforma agrária. Nas palavras de Clarice dos Santos,

isso é uma inovação importante: um governo reconhecer que há processos educativos formais que não necessariamente passam pelo sistema educacional, pelo regime de colaboração, mas passam por outras instâncias do Estado que têm condições diferenciadas de gestão, porque lidam no cotidiano com questões que são do mundo dos camponeses, que nem sempre as políticas universais são capazes de absorver.⁹⁰

Não poderíamos estar mais de acordo com Clarice dos Santos, visto que uma medida desta envergadura associou o Programa a um órgão político que tem um conhecimento mais profundo sobre a realidade vivenciada pelas populações rurais, suas necessidades e seus anseios.

A política de educação do campo, desenvolvida em parceria entre os poderes federal, estaduais e municipais, tem como objetivo ampliar e qualificar a oferta dos ensinos básico e superior às populações que vivem no meio rural, de forma a reduzir os índices de analfabetismo, a qualificar profissionalmente os habitantes do meio rural através da oferta de educação profissional e tecnológica e a estimular o acesso à educação superior, principalmente para a formação de professores. No âmbito do PRONERA, especificamente, reforça-se o apoio a projetos de alfabetização de jovens e adultos, a formação profissional em todos os níveis de ensino, a formação continuada de professores das escolas do meio rural, a produção materiais didáticos e a realização de estudos e debates com vista ao fortalecimento do Programa.

Na sequência do decreto nº 7.352, foi publicada pelo Ministério da Educação, no princípio de 2013, a portaria nº 86, que institui o Programa Nacional de Educação do Campo (PRONACAMPO)⁹¹. Este Programa congrega uma série de ações que visam dar corpo à

⁸⁹ Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7352.htm Acesso: 14/06/2013.

⁹⁰ Entrevista a Clarice dos Santos realizada por Mayrá Lima, em 2010. Disponível em: <http://www.mst.org.br/node/11087> Acesso: 26/06/2013.

⁹¹ Programa Nacional de Educação do Campo (PRONACAMPO). Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=18720:pronacampo&catid=194:secad-educacao-continuada Acesso:

política de educação do campo, relativamente a gestão e práticas pedagógicas, educação de jovens e adultos, educação profissional e tecnológica, formação de professores e infraestrutura física e tecnológica.

Para o seguimento desta tese, interessam-nos os dois últimos pontos: o referente à formação de professores, visto que o PRONACAMPO abre espaço para a criação do curso superior de Licenciatura em Educação do Campo nas universidades brasileiras, tema que será tratado ainda neste capítulo; e o referente à infraestrutura física e tecnológica, já que enfatiza, entre outras necessidades, a de promover a inclusão digital dos jovens do campo a partir das escolas, assunto do próximo capítulo.

O caso do município de Nova Iguaçu

Nova Iguaçu é um município localizado na região metropolitana da cidade do Rio de Janeiro, numa área denominada de Baixada Fluminense. Segundo os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística referentes a 2010⁹², Nova Iguaçu ocupa uma área de, aproximadamente, 520 km² e tem 796 mil habitantes, sendo que 136 mil têm entre cinco e 14 anos de idade e 200 mil têm entre 15 e 29 anos de idade. Economicamente, a maior fonte de renda do município é o setor dos serviços, com oito milhões de reais, seguido pela indústria com 1,3 milhões de reais, e, por fim, a agropecuária com 7,4 mil de reais. Ao todo, Nova Iguaçu conta com uma arrecadação anual de 613 milhões de reais, e tem uma despesa de 550 milhões de reais. No âmbito da educação, conta com 685 escolas, com, aproximadamente, oito mil docentes e 163 mil alunos.

A Secretaria Municipal de Educação (Semed) de Nova Iguaçu é pioneira no estado do Rio de Janeiro ao ter sido a primeira a instituir um setor exclusivamente voltado para a educação do campo. Em 2005, a partir de uma pressão feita pelos movimentos sociais, foi criada uma equipa para pensar a educação do campo, já que as escolas situadas nas áreas rurais do município não tinham um projeto político-pedagógico que levasse em consideração a sua realidade social e geográfica e, por isso, clamavam por uma proposta diferenciada que atendesse às suas especificidades. Sônia Martins esteve, desde o início, associada à luta pelo reconhecimento da necessidade de uma educação diferenciada para as populações rurais:

“Por causa dessa minha ligação com Campo Alegre, eu assumi, em 87, a Comissão Pastoral da Terra, que é uma organização da Igreja Católica, e (...) a gente começou um processo de articulação do conjunto de ocupações da Baixada

91/06/2013.

⁹² Disponível em: <http://cidades.ibge.gov.br/painel/painel.php?lang=&codmun=330350&search=rio-de-janeiro|nova-iguacu|infograficos:-dados-gerais-do-municipio> Acesso: 6/01/2014.

Fluminense. Aí esse processo levou, juntamente com o MST, a um processo de discussão sobre a educação do campo. Em 2004, nós fizemos em Nova Iguaçu o I Seminário sobre Educação do Campo. E foi legal que, nesse seminário, nós conseguimos mobilizar toda a ocupação de terra na Baixada. Então tiveram trabalhadores de vários assentamentos e [foi] muito legal porque cada um trouxe um pouco da experiência de educação que tem na sua área, na sua ocupação. Essa experiência do seminário levou a gente a discutir a importância de trazer para a centralidade política do município essa questão da educação campo como algo importante. Aí, com isso, nós conseguimos na secretaria de educação um setor da educação do campo” (Sônia Martins, 50 anos).

O depoimento de Sônia Martins demonstra o envolvimento e a insistência por parte dos movimentos sociais rurais por uma educação diferenciada para o campo, chamando a atenção do poder público para essa necessidade. Diante desse despertar, de acordo com Patrícia Soares⁹³, do setor de Educação Ambiental e Educação do Campo, a Semed elaborou um projeto de financiamento para o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), intitulado “Formação de Escolas de Campo”. Contemplado o projeto, foi dado início a um processo de formação continuada para os integrantes da própria secretaria e para os docentes das escolas das áreas rurais, a partir da metodologia da pedagogia da terra e da pedagogia da alternância, com o auxílio do MST e do Instituto Ibelga.

Neste processo de valorização da educação do campo, o Plano Municipal de Educação de Nova Iguaçu para o período referente a 2008-2018 foi o primeiro a incluir a modalidade de educação do campo, com os objetivos e as respectivas metas a serem alcançadas. Tais objetivos incluem a adoção de “diretrizes curriculares próprias para a Educação do Campo”, respeitando “a cultura e a identidade” rurais; a viabilização de “uma política de formação e vinculação dos educadores” às escolas das áreas rurais, de forma a diminuir e, até mesmo, evitar a alta rotatividade de professores. Foram, igualmente, preconizadas outras medidas como: a dotação dessas escolas com recursos financeiros próprios; a garantia do acesso, a partir do fornecimento de transporte a professores e alunos e manutenção das estradas de acesso às escolas; o oferecimento de assistência à saúde a toda a comunidade rural; e adequar a infraestrutura das escolas de acordo com as especificidades da educação infantil e do ensino fundamental (SEMED-NI, 2008: 29-31). Segundo Patrícia Soares, todos os conselhos escolares das doze escolas localizadas nas áreas rurais

“ajudaram na construção do Plano Municipal de Educação. Então, elas construíram junto essa proposta, porque foi uma construção democrática. Nós oferecemos, viabilizamos para a rede formação continuada para que elas tenham ciência do que é o processo, porque elas só vão praticar se compreenderem o que é. Caso contrário, só passa de um papel, de uma norma” (Patrícia Soares).

Em 2006, a Semed de Nova Iguaçu tinha implementado o programa Bairro-Escola,

⁹³ Entrevista com Patrícia Soares e Cristina Tavares, realizada no dia 22 de agosto de 2013, na Secretaria Municipal de Educação de Nova Iguaçu, em Nova Iguaçu. Ver anexos.

principalmente nas escolas situadas na área urbana, como forma de proporcionar uma educação integral a partir de atividades que envolvessem a escola e a comunidade local. Em 2008, a proposta de horário integral foi alargada a seis das doze escolas rurais. Nestas escolas, o horário integral oferece oficinas de agroecologia, de fitoterápicos, agricultura familiar, artesanato e outras atividades aos alunos, com o intuito de promover a construção de conhecimento, o desenvolvimento de habilidades e a preservação de valores humanistas. Estas oficinas são desenvolvidas em parceria com os movimentos do campo, entre eles, o MST e a CPT, no sentido de consciencializar sobre a educação ambiental no meio rural, de desenvolver um projeto político-pedagógico tendo em conta a identidade do aluno das áreas rurais e os objetivos do programa Bairro-Escola, assim como proporcionar as condições ideais às comunidades escolares para o debate acerca da educação do campo no município (SEMEDI-NI, 2013: 2).

Em 2009, a Semed aderiu ao Programa Escola Ativa, o qual é voltado para a melhoria da gestão e da qualidade do ensino nas escolas do campo com turmas multisseriadas, proporcionando formação continuada e materiais pedagógicos adequados. Atualmente este programa encontra-se encerrado no município, mas fizeram parte do Programa seis escolas do campo, e o resultado foi positivo como testemunha Patrícia Soares:

“[A]s escolas do campo receberam material didático de excelente, *kits* de ciência, geografia, português, matemática, os livros, material pedagógico muito bom. A segunda remessa veio muito boa. A primeira, não; o próprio MEC reconheceu que o material estava ultrapassado, e veio uma segunda remessa que veio muito boa. E nós trabalhamos apenas com as escolas que tinham turmas multisseriadas, que foram seis. No final, fechámos com seis escolas. E foi um programa que acrescentou bastante. Ele encerrou. Algumas escolas que passaram pela formação continuam com turmas multisseriadas, e hoje outras não mais, já não têm mais essa necessidade e, então, desfizeram as turmas e seguiram em frente” (Patrícia Soares).

Apesar dessa atenção acrescida que é dada pela Semed às escolas do campo e da inclusão da educação do campo no Plano Municipal de Educação, estes estabelecimentos de ensino ainda se veem em meio a problemas de difícil resolução. Em primeiro lugar, mesmo com as ações de formação para os professores, a rotatividade ainda é bastante elevada. Por norma, o principal motivo tem a ver com o deslocamento: não só essas escolas estão muito distantes da residência dos docentes, como também as vias de acesso são muito precárias. Mesmo com a implantação de transporte para os professores e alunos, numa tentativa de reverter essa evasão, o município oferece alguns incentivos, como um acréscimo no salário para compensar o difícil deslocamento. Contudo, a coordenação do setor de educação do campo reconhece serem estes insuficientes incentivos face aos transtornos e dificuldades.

De acordo com Patrícia Soares, além das dificuldades de deslocação, a rotatividade dos docentes é também fruto da dificuldade em criar vínculo com a escola rural e com a proposta de ensino, daí a aposta da Semed em formação continuada destes professores. Entretanto, a criação da Licenciatura em Educação do Campo (LEC) na Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ) – assunto que abordaremos mais à frente – dada a proximidade da Universidade com Nova Iguaçu e a parceria do núcleo do curso com a Semed, é também uma esperança para a redução dessa rotatividade, uma vez que boa parte dos alunos e alunas da LEC são de assentamentos situados no município e, dessa forma, quando formados, estariam aptos para atuar nas escolas das suas comunidades. Porém, neste ponto, existe um impasse, tendo em vista que os editais de concurso para professor no município ainda não fazem referência à prioridade de licenciados em Educação do Campo para as escolas das áreas rurais:

“Nossas políticas são pela metade. Então, a gente tem que brigar para que saiam os editais de Educação do Campo. Porque sai qualquer coisa, menos isso. E se Nova Iguaçu, que já tem o setor, não sai no edital, que dirá nos locais que não têm o setor! A gente tem que brigar muito ainda, fortalecer muito fora, criar várias articulações para pressionar para que isso aconteça. E não só acontecer em Nova Iguaçu, porque o nosso curso tem pessoas de vários lugares” (Maria Betânia Coelho, 31 anos).

“[U]ma próxima conquista nossa que está lá na pauta é que os editais de concurso público possam garantir, numa das cláusulas, a questão da Educação do Campo como propriedade. Até então nós não conseguimos nenhuma brecha nos concursos públicos. Nem agora, nem no último a gente conseguiu. Então a proposta agora é forçar isso” (Sônia Martins, 50 anos).

As críticas levantadas por Maria Betânia Coelho e Sônia Martins demonstram a dificuldade que os povos do campo têm em ter suas demandas políticas contempladas de uma vez só. Cada direito alcançado é quase sempre fruto de um longo “braço de ferro” com o poder público. Como podemos perceber segundo Patrícia Soares, embora já tenha sido elaborado um edital com essa especificidade, este acabou por não ser aprovado. Neste momento, uma das bandeiras do setor é garantir que no próximo concurso isso esteja contemplado.

A infraestrutura deficitária é um outro problema que estas escolas enfrentam. Mesmo com o reconhecimento da necessidade de obras nos edifícios no Plano Municipal de Educação, o descaso público para com estas escolas é significativo, já que nestas comunidades rurais falta quase tudo, desde estradas de acesso transitáveis a serviços básicos de saúde, coleta de lixo etc. Por exemplo, até hoje em locais como Campo Alegre e Jardim Montevideu, o lixo é queimado diariamente. Apesar de Nova Iguaçu, de acordo com Patrícia Soares, ter aproximadamente 800 mil habitantes e uma arrecadação fiscal significativa, há

falhas no investimento público, em especial nas áreas rurais.

Ainda sobre o meio rural, é importante ressaltar que a Câmara de Vereadores de Nova Iguaçu ainda não deu procedimento à votação do plano diretor do município. Como foi salientado no capítulo 5, o plano diretor é o documento oficial que delimita a área rural, e, uma vez definida, os impostos arrecadados nesta área vão diretamente para os cofres do governo federal, enquanto os coletados nas áreas urbanas são destinados às prefeituras municipais. O Conselho Municipal de Desenvolvimento Rural encontra-se fragilizado e não há qualquer movimento a favor de o reabilitar, percebendo-se que a não votação do plano diretor do município deve-se fundamentalmente a questões de interesse económico.

A Licenciatura em Educação do Campo da UFRRJ

Para uma melhor compreensão sobre a Licenciatura em Educação do Campo, é fundamental aprofundarmos os objetivos do curso, suas metodologias de ensino, público-alvo, perspectivas e entraves. A escolha da UFRRJ deve-se principalmente ao facto de ter sido a primeira instituição de ensino superior do estado do Rio de Janeiro a instituir o curso de LEC.

Em 2009, com a publicação do edital do PRONERA, a UFRRJ iniciou o processo de construção do curso de Licenciatura em Educação do Campo, com a parceria de representantes dos movimentos sociais e sindicais rurais e das populações tradicionais do campo. Marília Campos e Roberta Lobo, que desde o início estiveram envolvidas com a construção do projeto político-pedagógico (PPP) e formaram a primeira coordenação do curso, enfatizam que a “intenção foi partir do acúmulo histórico existente, procurando dialogar a produção académica com os movimentos sociais, incentivando e fortalecendo a pesquisa, o ensino e a extensão, bem como as políticas públicas da Educação do Campo no Estado do Rio de Janeiro” (CAMPOS e LOBO, 2011: 83). O objetivo deste curso é formar jovens e adultos provenientes dos diversos contextos de reforma agrária e de ocupações urbanas para atuar nas escolas do campo e

contribuir especificamente com o debate acerca da Licenciatura em Educação do Campo, focalizando, em especial, as relações estabelecidas entre as histórias de vida dos assentados da reforma agrária, no envolvimento com as conquistas sociais, com o reconhecimento identitário, a produção e utilização de materiais didáticos, como fatores políticos e pedagógicos que viabilizem a formação de sujeitos sociais como educadores numa perspectiva popular, histórica e emancipatória (PPP, 2010: 16).

É importante referir que a Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, como o próprio nome já indica, tem uma trajetória de inserção ao meio rural brasileiro, desde a sua

fundação. Criada no governo de Getúlio Vargas na década de 1940, a UFRRJ reunia, no mesmo local, as antigas Escola Nacional de Agronomia e Escola Nacional de Medicina Veterinária, além de cursos de especialização, aperfeiçoamento e extensão, e era parte de um projeto político de modernização do campo e da agricultura. A instituição tinha como principal objetivo formar os filhos da elite agrária do país para ocuparem cargos técnicos no Ministério da Agricultura. Entretanto, nas últimas décadas, especialmente na década de 2000, essa relação da Universidade com o mundo rural foi sendo diluída, em decorrência da sua expansão, ligada ao programa federal Reuni (Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais), que fez com que uma série de cursos de graduação de caráter mais urbano surgissem. Apesar da sua ligação direta com a política de modernização do campo, é necessário enfatizar que, dentro da Universidade, antes de se pensar numa licenciatura voltada exclusivamente para os povos das áreas rurais, já havia docentes envolvidos “não só na questão do ensino agrícola, como também nessa perspectiva de atender aos sujeitos do campo nas suas demandas educativas e formativas”⁹⁴, como a professora Lia Teixeira, atual chefe do Departamento de Teoria e Planejamento de Ensino do Instituto de Educação da UFRRJ, e a professora Ana Dantas, atual reitora da instituição.

O curso de Licenciatura em Educação do Campo da UFRRJ tem-se revelado uma experiência única no ambiente universitário. Em primeiro lugar, porque inseriu novas ferramentas didático-pedagógicas nas dimensões formativas do currículo – a político-epistemológica, a didático-curricular e a da autoformação dos sujeitos – e na articulação das atividades de docência, pesquisa e extensão, com base na pedagogia da alternância (CAMPOS e LOBO, 2011: 84).

A pedagogia da alternância é um dos principais diferenciais da LEC comparativamente aos demais cursos de graduação, na medida em que possibilita ao alunado retornar à sua comunidade não só para aplicar os conhecimentos adquiridos e desenvolvidos em sala de aula e realizar estudos sobre a realidade local, mas também para contribuir nos processos do cotidiano rural, como o plantio e a colheita. A pedagogia da alternância é de extrema importância para as famílias do campo, principalmente para as que vivem da agricultura, pois respeita o calendário agrícola e permite que os educandos e educandas estejam presentes nos momentos de lavoura sem ter de abdicar da formação escolar. Para os movimentos sociais do campo, a ausência de uma pedagogia da alternância nas escolas situadas nas áreas rurais é um dos principais contributos para as elevadas taxas de baixa escolaridade no campo. Diante dessa demanda, a LEC, que tem uma duração de três anos letivos e uma carga de 3.540 horas,

⁹⁴ Entrevista com Marília Campos, realizado no dia 31 de julho de 2013, na UFRRJ. Ver anexos.

é dividida em seis etapas, sendo cada etapa equivalente a um semestre e composta por um Tempo Escola, no qual os alunos e alunas permanecem na Universidade durante dois meses, e um Tempo Comunidade, em que regressam às suas casas e onde ficam os quatro meses restantes.

Quanto às dimensões formativas do currículo, na primeira, a político-epistemológica, são priorizados os elementos e as experiências que compõem quer a realidade sociocultural das populações do campo, com seus movimentos e lutas, quer a educação popular. Na dimensão didático-curricular, os alunos e alunas que pertencem ao mesmo local formam grupos de trabalho no qual vão pesquisar e estudar a realidade onde estão inseridos, articulando com os conteúdos ministrados durante a etapa, e cujos resultados constituirão a base do Trabalho Integrado, a ser apresentado aos colegas de turma e aos docentes no fim do Tempo Escola. A dimensão da autoformação dos sujeitos acontece nos espaços de debate criados para a troca de experiências e de ideias e nos cadernos reflexivos de cada estudante, onde é relatada a sua trajetória formativa – inovações consideradas “chave” no processo de construção crítica e de aprendizagem do indivíduo como sujeito.

Outra razão que faz com que a LEC seja uma experiência única está na ocupação da Universidade por um público que antes estava ausente e pelos movimentos sociais. A entrada de grupos sociais provenientes de assentamentos, aldeias indígenas, quilombos, ocupações urbanas e de famílias caiçaras, ribeirinhas, historicamente excluídos do meio acadêmico, trouxe outros repertórios e culturas populares para o ambiente universitário. Mas também trouxe outras temáticas próprias do cotidiano das populações do campo para o debate acadêmico, a saber, a agroecologia, a produção agrícola familiar e a relação entre a sociedade e a natureza. Outra particularidade da LEC é relativa ao seu corpo discente, pois junta numa mesma sala de aula jovens na casa dos 20 anos e adultos que já haviam deixado de estudar há várias décadas (CAMPOS e LOBO, 2011: 86-87). Sem dúvida, isso enriquece bastante as aulas, tendo em conta a bagagem de experiências e histórias de vida que os mais velhos trazem e compartilham. Partindo, portanto, desta verificação, a LEC proporciona uma inclusão nunca antes vista nas instituições de ensino superior.

É importante referir que a entrada desses grupos sociais na Universidade é garantida através de acesso especial, a partir da publicação de um edital, e cuja seleção é feita com aplicação de provas de conhecimentos gerais e culturais e de uma redação, além da “apresentação de carta identificando o Assentamento da Reforma Agrária de origem” (PPP, 2010: 12). O acesso especial é fundamental para a manutenção do propósito original da LEC e da sua vinculação com o campo, caso contrário correria o risco de uma desvirtuação, com a

ocupação das vagas por outros grupos sociais desconhecedores e distantes do contexto sociocultural e de luta vivido nas áreas rurais pelos seus residentes. Assim, um dos maiores receios dos idealizadores e dos destinatários do curso é a descaraterização do carácter original desta formação, a partir da institucionalização da Educação do Campo, em geral, e da LEC na UFRRJ, em particular. Na reflexão de Campos e Lobo,

[o] maior desafio, nos parece, ser o facto de, neste processo de crescente institucionalização da Educação do Campo, vermos como ficarão as experiências de educação popular trazidas pelos movimentos sociais: em que medida serão eles integrados à rotina e aos projetos das redes oficiais de ensino? Como se comportará a escola do campo entre a integração sistémica e as heranças das experiências das lutas sociais? Em que medida, num movimento contra-hegemónico, poderão as escolas do campo (das redes oficiais de ensino) serem influenciadas pela pedagogia crítica dos movimentos sociais? (CAMPOS e LOBO, 2011: 89-90).

Os questionamentos levantados por Campos e Lobo são válidos tendo em vista que a história está repleta de tensões entre governadores e governados, maioria e minoria, poder e contra-poder. A regulamentação de práticas educativas que têm por base a contestação à educação hegemónica, ao mesmo tempo que reconhece a legitimidade dessas práticas, acaba por delimitar a sua liberdade e autonomia, já que, no jogo entre o poder e a sociedade civil, há sempre cedências de ambas as partes. Esses receios são compartilhados pelo corpo discente da LEC:

“A institucionalização (...) vai acabar com a autonomia do curso. Porque quem coordena o curso, de certa forma, são professores comprometidos com a educação diferenciada... Tem a participação dos movimentos sociais, que ajudam na construção... Ou seja, é uma construção coletiva. Então [quando] ela passa a ser institucionalizada, ela deixa de ser uma participação coletiva, porque ela já passa a atender às diretrizes do MEC, do Estado. Então, a gente acaba perdendo uma certa autonomia. Até na escolha das pessoas que vão vir para o curso. Porque o curso que estou fazendo é só para a classe trabalhadora. Então sendo institucionalizado, ele já abre um pouco o leque, né? Aí, podem aparecer várias pessoas para fazer o curso, e pode acontecer de a Licenciatura em Educação do Campo ser um trampolim para os outros cursos, que é a nossa preocupação” (Sindei Ramos, 31 anos).

De facto, a institucionalização da Educação do Campo e dos cursos de Licenciatura em Educação do Campo, que são propostas educacionais formuladas por movimentos sociais do campo, pelo Ministério da Educação (MEC) pode acarretar uma distorção do projeto político-pedagógico inicial, caso seja deixado nas mãos de técnicos educacionais dos órgãos do Estado, sem o acompanhamento e a fiscalização desses mesmos movimentos. Como afirma Nilton César,

“[p]olítica pública é um negócio bem complicado. Existe uma inversão dos seus objetivos (...) a gente vê alguns relatos de experiência de educação do campo como gestão em agronegócio (...) [isso] é uma facada no coração de quem luta contra isso, porque você sente que existe uma apropriação de pessoas que pensam que uma educação no campo tem uma raiz que é só levar professores,

levar informação para as escolas do campo. Não é só isso! Ela tem suas relações construídas na base dos movimentos sociais da reforma agrária. (...) É a mesma coisa que colocar agroecologia e agronegócio no mesmo barco. Ou botar educação e pedagogia libertadora numa pedagogia cartesiana. São coisas antagônicas, elas não podem estar juntas. (...) se o movimento social não estiver bem articulado, como é um edital público, não só os movimentos sociais estão ali na luta, na construção, mas [estão também] outras pessoas, desde organizações privadas ou instituições que não têm esse preparo, não têm essa relação com os movimentos sociais, pegaram um projeto desses para administrar. Então, você pode descaracterizar a sua construção histórica. Aí, acabou” (Nilton César, 25 anos).

Os depoimentos de Sidnei Ramos e Nilton César deixam claro que a institucionalização do curso de LEC da UFRRJ pode levar à perda de identidade e de ligação com os movimentos sociais do campo, e conseqüentemente ter o seu principal propósito – formar professores para atuarem nas escolas rurais – enfraquecido. Tal descaracterização já aconteceu, por exemplo, na Universidade Federal da Paraíba (UFPB), que, a partir do Reuni, construiu e instituiu um curso de LEC, sem criar um fórum aberto, e sem o envolvimento dos movimentos sociais do campo na discussão do PPP do curso. Apesar da aprovação do curso pelo MEC e pela UFPB, a LEC acabou por ser instituída sem a pedagogia da alternância e sem o acesso especial. Segundo Marília Campos, coordenadora pedagógica da LEC da UFRRJ e que, à época da criação da LEC na UFPB, atuava no curso de Pedagogia da Terra desta instituição e, portanto, acompanhou o processo de criação da LEC, o resultado foi a entrada de estudantes sem qualquer relação com o meio rural e totalmente desconetados dos valores da educação do campo. Ciente dessa realidade e face à oportunidade de institucionalização, em 2012, do curso da UFRRJ com a publicação do edital do Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (PROCAMPO)⁹⁵, Marília Campos reiterou que a institucionalização não aconteceria se o vínculo com os movimentos sociais, a pedagogia da alternância e o acesso especial não fossem garantidos. Em março de 2014, está previsto início da primeira turma de LEC regular, a segunda desde a criação do curso em 2010.

Não se pode deixar de referir que a institucionalização da LEC da UFRRJ dará mais visibilidade ao curso, uma vez que proporcionará melhores condições para o seu funcionamento. Se durante os primeiros três anos de funcionamento, os professores atuavam em regime voluntário e as aulas eram ministradas nos horários em que as salas dos mais variados Institutos da Universidade estavam disponíveis, a partir de 2014 o curso terá um

⁹⁵ O PROCAMPO é um programa do Ministério da Educação que “apoia 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 rurais”. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=673&id=12395&option=com_content Acesso: 1/10/2013.

corpo docente próprio e uma infraestrutura própria para o seu funcionamento.

Caraterização do corpo discente da LEC da UFRRJ

O corpo discente da Licenciatura em Educação do Campo da UFRRJ é bastante heterogêneo, tanto no que toca à questão etária, quanto no que toca à proveniência. São alunos e alunas com idades compreendidas entre os 20 e os 60 anos, facto que por si só enriquece grandemente o curso, já que a maioria, e principalmente os mais velhos, esteve envolvida com as lutas travadas no campo e traz consigo uma bagagem histórica e social muito intensa. Essas histórias de vida são compartilhadas ao longo da graduação e têm um forte peso na formação dos educandos e educandas não só como futuros educadores e educadoras de crianças, de jovens e de adultos, mas também como reivindicadores de uma maior justiça social para o campo. Além disso, são militantes de movimentos sociais, tais como Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), da Comissão Pastoral da Terra (CPT), da Federação dos Trabalhadores na Agricultura (FETAG) e Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura (CONTAG), do Sindicato dos Trabalhadores Rurais (STR), da Rede de Educação Cidadã (RECID) e de movimentos ligados às questões indígena, quilombola e de outras populações tradicionais, tais como ribeirinhas e caiçaras.

A maior parte dos alunos e alunas provém de assentamentos localizados em todo o estado do Rio de Janeiro, mas também há estudantes dos estados do Espírito Santo e São Paulo. Por norma, esses assentamentos são áreas às quais o poder público não confere a devida atenção e, por isso, carecem de infraestrutura básica: estradas alcatroadas, postos de saúde, serviços básicos como coleta de lixo e saneamento, escolas de ensino fundamental e médio etc. Quando existem escolas nestes locais, normalmente são precárias e apenas atendem ao primeiro segmento do ensino fundamental, isto é, do primeiro ao quinto ano letivo, em turmas multisseriadas. Para dar continuidade aos estudos, a única possibilidade para as crianças e jovens destas comunidades é frequentar as escolas localizadas no centro da cidade ou nos bairros urbanos mais próximos. Essa deslocação é, na maioria das vezes, garantida pelos órgãos municipais, tal como foi aqui abordado. Contudo, há casos em que as crianças param de estudar por falta de condições e de apoio do poder público.

Uma parte considerável destes alunos e alunas com mais de 30 anos de idade que frequentam a LEC teve uma formação escolar intermitente, tendo uns recorrido à Educação de Jovens e Adultos (EJA) ou ao ensino noturno para terminar os ensinos fundamental e médio, e outros recorrido ao ensino supletivo, no qual o estudante cumpre o equivalente a um

ano letivo em poucos meses. Há também que salientar que, entre o corpo discente, há licenciados e licenciadas noutras áreas e até mesmo professores e professoras que atuavam na educação infantil e no ensino fundamental e médio e que, por isso, estão mais familiarizados com as teorias pedagógicas e com os processos de ensino-aprendizagem.

Independentemente da formação académica, todos estes indivíduos são sujeitos ativos nas suas comunidades, estão envolvidos de alguma forma em ações que promovem a melhoria da qualidade de vida nas suas áreas, inclusive a educação. Têm consciência da importância da escola na vida das crianças e jovens – e também na dos adultos – e de uma educação de qualidade que vá ao encontro dos seus interesses e necessidades. Militam, assim, por uma escola e por uma educação diferenciada e contra-hegemónica, que inclua nas suas diretrizes um ensino atento à realidade em que vivem. Por tudo isso, consideram essencial a existência de cursos como a Licenciatura em Educação do Campo para formar professores e professoras que ocupem lugares nas escolas situadas nas áreas rurais. Estão convictos, também, que só assim será possível combater a fragilidade do ensino ali desenvolvido e promover uma mudança do papel da escola na formação de sujeitos críticos face à realidade em que estão inseridos:

“[E]u pretendo dar aula, pretendo educar as crianças no sentido bem crítico, 'educar para revoltar', como diz um autor, que eu esqueci o nome, mas ele é brilhante. E se eu conseguir, pelo menos na cabecinha de uma criança, que ela seja um ser crítico, não aceitando tudo de cima para baixo... Porque antes de eu vir para essa universidade, eu não questionava as coisas, eu via e achava que era assim. Mesmo sendo militante da CPT, eu não tinha essa clareza. E vindo para cá, tendo contacto com professores orgânicos (...), minha visão é outra após esse curso” (Maria Betânia Coelho, 31 anos).

“O meu objetivo, me formando aqui, é poder levar para a minha comunidade também, porque muitos lá não sabem dessa Educação, que é totalmente diferenciada, voltada mais para a nossa realidade” (Débora Lemos, 23 anos⁹⁶).

“[O] que a gente pretende é que a educação não seja excluída dos povos do campo, ribeirinhos, caiçaras, indígenas, entre outros, que haja um respeito com essas comunidades. Porque aí, se exclui a cultura, se exclui todo esse processo deles de construção do território. Às vezes, o professor contratado não é uma pessoa que aceita muitas coisas, parece um robô. E a gente pede, de facto, que haja mais respeito, que trabalhe com a realidade, que leve o aluno a ser crítico, a conhecer um pouco mais a sua realidade” (Fabiana Ramos, 28 anos).

“[P]retendo voltar e contribuir com a escola do assentamento, fazer uma proposta para a prefeitura [de Macaé] de a gente estar inserindo essa educação diferenciada, que é a educação voltada para o povo do campo. Então, somos sete alunos do nosso assentamento que estamos sendo formados agora e, aí, a gente vai com essa proposta” (Marcella Medeiros, 32 anos).

É notória, nos depoimentos destas quatro alunas da LEC, a contestação implícita ao tipo de educação praticado nas escolas das suas comunidades. Elas são categóricas quanto à

⁹⁶ Entrevista com Débora Lemos, realizada no dia 29 de julho de 2013, na UFRRJ. Ver anexos.

necessidade de adequar o ensino ali desenvolvido às necessidades, aos interesses, à cultura, identidade e cotidiano característicos da população que frequenta a escola. E veem na Educação do Campo uma porta para modificar o sistema vigente. O vínculo com o campo e a localidade que elas carregam consigo favorecerá, certamente, a identificação da escola com a comunidade e vice-versa.

É importante salientar que o campo de atuação para os licenciados em Educação do Campo vai muito além da sala de aula das escolas rurais. Dentro dos próprios movimentos sociais e dos sindicatos de trabalhadores rurais, estes profissionais têm um papel fulcral de consciencialização e formação dos agricultores. Esta vertente de ação é o foco de parte do corpo discente da LEC. São os casos, por exemplo, de Abraão Silva, integrante do Sindicato dos Trabalhadores Rurais, e de Daniel Custódio, militante da Fetag:

“[A] situação do campo é muito calamitosa, muito sofrida (...) É uma situação triste, porque o campo não se renova; as condições da agricultura são uma tristeza mesmo. Ingressei [na LEC] para ver se fazia alguma coisa (...) quero retornar ao campo, fazendo pressão... Se bem que é muito difícil, porque o poder público é uma tristeza a nível da agricultura (...) não [dá] apoio suficiente para isso, o que leva a uma evasão, a um êxodo rural muito grande, o que leva ao campo a não se renovar, porque os filhos que nascem, ao ver o pai naquela situação, naquela agonia, naquela tristeza, não querem aquilo, não vão repetir, vão tentar a sorte em outro lugar” (Abraão Silva, 59 anos).

“[Eu] pretendo trabalhar com formação. Não em sala de aula, mas com formação do campo (...) Porque eu não quero perder o vínculo com a terra. (...) Um sindicalista, que fica mais de vinte anos dentro de um sindicato, não tem mais relação com o campo. E essa relação, mesmo eu como professor, se eu for para dentro de uma sala de aula, eu perco essa relação com a terra. Então, eu quero trabalhar com formação, palestra nessa área, ou mesmo junto com os assentados dando essa formação para eles” (Daniel Custódio, 47 anos).

Percebemos a partir das falas de Abraão Silva e Daniel Custódio que o processo educativo e a educação da população vai muito além da sala de aula. Qualquer ação de formação, seja ela uma palestra ou uma abordagem ao agricultor, é também uma ação educativa. Afinal, se partirmos da teoria de que a aprendizagem é um processo que se desenvolve ao longo de toda a vida, no caso do campo é também imprescindível ter profissionais que se dediquem à formação do público adulto.

É tendo em vista essa necessidade que, de acordo com o PPP do curso, a LEC da UFRRJ oferece como opção duas áreas de conhecimento: Ciências Sociais e Humanidades (CSH) e Agroecologia e Segurança Alimentar (ASA). Enquanto durante as três primeiras etapas, as duas vertentes estão juntas, formando um ciclo básico, a partir da quarta etapa o estudante especializa-se numa área. Normalmente, aqueles que optaram pela vertente CSH têm como objetivo principal atuar nas escolas, em sala de aula; já os que optaram pela ASA pretendem mais atuar junto aos adultos e jovens do campo, formando-os e informando-os

tanto sobre as práticas agroecológicas quanto sobre a ação política. Na ótica deles, principalmente entre aqueles que têm uma atuação política e um envolvimento com os movimentos sociais de forma mais intensa, embora afirmem que parte dos temas tratados ao longo do curso já fosse do seu conhecimento, consideram que a apropriação da teoria favorece simultaneamente a compreensão da realidade social e a intensificação da luta. Isso fica bem claro nos depoimentos de Maria Aparecida Santos, da Recid, e de Márcia Damaceno, do Sindicato dos Trabalhadores Rurais:

“[E]u vejo que o que está mais pautado nessa formação é mesmo o conhecimento, porque nós, de movimentos populares, temos o conhecimento da vida, [mas] a gente não tem aquele conhecimento teórico, a teoria (...) Então, é muito importante esse conhecimento teórico para a gente estar nas lutas, conhecendo também o outro lado. Tem de conhecer também a teoria. Tem a prática, mas não tem a teoria. Eu vejo que, para a minha comunidade, para a minha luta, para o meu movimento, tendo a teoria fica mais fácil para estar entendendo as coisas, para buscar entender as transformações do mundo, as coisas que acontecem” (Maria Aparecida Santos, 51 anos⁹⁷).

“[E]u estava trabalhando enquanto técnica, mas sempre pensando num aprofundamento, para entender melhor como funciona a sociedade, sabe? Que chega a um momento que só o dia a dia não dá conta de muitas explicações. Explica o básico, as coisas de maneira mais simples, mas a gente sabe que as coisas são bastante mais complexas. (...) Aí, eu pensei em fazer a graduação, que é uma outra forma de luta também” (Márcia Damaceno, 36 anos⁹⁸).

Mais uma vez, estes depoimentos ressaltam a importância da formação acadêmica das populações do campo, já que assim é possível adquirir um conhecimento mais aprofundado sobre o funcionamento da sociedade e sobre a relação e as tensões entre o poder e os movimentos de contestação a esse mesmo poder.

A primeira turma da LEC concluiu a graduação em agosto de 2013. Parte está a dar continuidade à sua formação acadêmica em cursos de pós-graduação noutras instituições de ensino superior e a outra parte voltou às suas comunidades para contribuir no desenvolvimento local a partir do conhecimento adquirido durante a licenciatura. Como já foi aqui referido, para aqueles que pretendem seguir a carreira de docência nas escolas rurais e que, para tal, precisam de prestar concurso público para professor dos quadros da educação dos seus respectivos municípios, ainda têm que travar mais uma luta: garantir que, nos editais de concurso para as escolas do campo, seja dada prioridade aos licenciados em Educação do Campo. Enquanto não houver essa cláusula, a educação promovida nas escolas situadas nessas áreas permanecerá fragilizada e desconetada com o meio e com elevada rotatividade de professores, devido às dificuldades de acesso e à falta de identidade com a realidade do campo.

⁹⁷ Entrevista com Maria Aparecida dos Santos, realizada no dia 24 de julho de 2013, na UFRRJ. Ver anexos.

⁹⁸ Entrevista com Márcia Damaceno, realizada no dia 29 de julho de 2013, na UFRRJ. Ver anexos.

Todas as leis citadas ao longo desta exposição foram resultado da contínua pressão exercida pelos movimentos sociais do campo junto ao poder público. Embora a sua aplicação ainda seja incipiente, como podemos perceber através das entrevistas realizadas, os avanços para a efetivação da educação do campo têm sido notórios. O que sobressai em meio a estas lutas é que o meio rural não mais quer ser visto de forma preconceituosa, como um lugar atrasado, pobre, com poucos recursos e sem perspectiva de futuro. Pelo contrário, o meio rural quer ser reconhecido como um espaço sustentável, onde há vida, diversidade, riquezas, culturas, identidades, com características próprias. O descaso histórico a que foi constantemente submetido por todos os governos, uns democráticos, outros não, deu origem a uma série de fragilidades sociais, que incluem miséria, expropriação, falta de infraestrutura, falta de serviços públicos, isolamento, entre muitos outros. A educação, ou a carência dela, é um dos muitos setores que sofreram com a falta de investimento e de políticas públicas, deixando-a totalmente ao abandono e à sua própria mercê. Quando os houve, foi sempre com segundas intenções, e não com o propósito de proporcionar um ensino público de qualidade, que garantisse o desenvolvimento humano e social dos indivíduos ali residentes.

Recentemente, a relação do Estado com os povos do campo começou a sofrer alterações, o que faz com que ainda haja muito a fazer no sentido de recuperar o atraso histórico a que estiveram submetidos, do qual a educação também é parte integrante. Para os movimentos sociais do campo e para os habitantes do meio rural, o estabelecimento de uma educação do campo, diferenciada da educação existente no meio urbano, é uma das formas de levar justiça ao campo, pois só uma educação em consonância com o contexto das populações rurais é capaz de torná-las sujeitos críticos e agentes de mudança. Segundo o MST, só uma educação feita no campo e pelos sujeitos do campo conseguirá ultrapassar “*a cerca do latifúndio, a cerca do capital e a cerca da ignorância* que submetem os trabalhadores rurais sem terra a condições de vida degradantes no Brasil” (MORIGI, s/d: 9). Como afirma Ramofly dos Santos, “[a] conquista da educação do campo pelos movimentos sociais é um projeto em disputa pela hegemonia, e inscreve-se como um dos componentes indispensáveis de estratégia das forças políticas em luta pelo alargamento da democracia na sociedade brasileira” (SANTOS, 2011: 111).

Uma vez que o foco principal desta tese são as tecnologias da informação e da comunicação na educação das áreas rurais do Rio de Janeiro, o passo seguinte é perceber de que formas as TICs estão disponíveis nas escolas dessas áreas, a partir de uma amostra, e fundamentalmente perceber de que forma os professores e os futuros professores dessas escolas são preparados para lidar com essas tecnologias em sala de aula. Há dois argumentos

principais que fundamentam o interesse por esta investigação. Um deles é o facto de que, em boa parte das comunidades localizadas no meio rural, a escola é o único lugar no qual as crianças e os jovens conseguem aceder às TICs e adquirir as competências necessárias para manuseá-las. Portanto, é relevante saber se e como os computadores e a Internet estão disponíveis nessas escolas rurais. Quanto ao segundo argumento, partindo do princípio que as populações rurais são mais suscetíveis à exclusão digital — em função do seu baixo poder aquisitivo e da dificuldade de acesso a serviços de telecomunicação, e tendo em vista que há um movimento crescente para que os professores das escolas rurais sejam provenientes das próprias comunidades rurais —, cabe inquirir se e como o curso de Licenciatura em Educação do Campo (LEC), uma das bandeiras defendidas pelos movimentos sociais do campo, prepara os futuros docentes dessas escolas rurais não só para utilizar as TICs no processo de ensino-aprendizagem, mas também para incluí-los digitalmente. É com base nessas premissas que se desenvolverá o último capítulo desta tese. A amostra utilizada é circunscrita à Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), por ter o curso de LEC, e ao seu corpo discente, e ao município de Nova Iguaçu, visto que tem doze escolas municipais na área rural e um setor de educação do campo na própria Secretaria Municipal de Educação, além do facto de manter uma parceria com a UFRRJ dada a proximidade geográfica.⁹⁹

⁹⁹ Ver tabela com os dados dos entrevistados nos anexos.

Capítulo 7

A educação do campo e as TICs: conexões e desconexões

No capítulo anterior, foram abordadas as dificuldades que os corpos docente e discente das escolas situadas em áreas rurais enfrentam no seu dia a dia para, respectivamente, proporcionar e receber uma educação de qualidade, de acordo com as suas especificidades. Abordou-se, também, as lutas dos movimentos sociais rurais para a criação de políticas públicas para a implementação de uma educação do campo, que seja desenvolvida pelos povos do campo para os povos do campo. Discorreu-se ainda sobre o caso do município de Nova Iguaçu e sobre a Licenciatura em Educação do Campo (LEC) da UFRRJ. Como se pôde perceber, embora ainda haja um longo trabalho pela frente para institucionalizar a educação do campo e fazê-la chegar a todas as escolas do meio rural brasileiro, vários progressos têm sido alcançados.

Discorreremos sobre a importância das tecnologias da informação e da comunicação no mundo e na sociedade contemporâneas, inclusive no processo de ensino-aprendizagem, bem como sobre o estado em que se encontra a sociedade da informação no Brasil e sobre o mundo rural brasileiro, em geral, e da região fluminense, em particular. Abordamos o modelo de educação reivindicado pelo mundo rural e a partir de agora focaremos a forma como as TICs estão disponíveis nas escolas das áreas rurais do estado do Rio de Janeiro e como são trabalhadas pelos professores destas escolas rurais. Destacaremos, também, como são preparados os professores e as professoras para lidarem com estas novas tecnologias em sala de aula, e fora dela, no primeiro curso de Licenciatura em Educação do Campo do estado do Rio de Janeiro.

Essas questões são pertinentes, não só porque as TICs exigem o desenvolvimento de uma literacia específica para lidar com elas, mas também porque o meio rural brasileiro e as condições socioeconômicas da maioria da população que ali vive não permitem ou não estimulam a aquisição de computadores e conexões à Internet. Se as escolas rurais não forem capazes de possibilitar o acesso às TICs e, assim, quebrar as barreiras tecnológicas existentes, o fosso entre o meio urbano e o meio rural tenderá somente a aumentar. Mas estas questões fazem-se também pertinentes porque tanto o decreto nº 7.352, que discorre sobre a política de educação do campo e o PRONERA, quanto o PRONACAMPO, no ponto IV do artigo 3º e no

ponto II do artigo 8º, respectivamente, mencionam a obrigação da União em promover a inclusão digital nestas escolas, com a instalação de equipamentos tecnológicos digitais e conexões à rede mundial de computadores, para benefício da comunidade escolar e da população local. Qual a relação entre a legislação e a realidade?

Este capítulo contextualiza a “exclusão” digital do meio rural do estado do Rio de Janeiro. Na medida em que o acesso às TICs nas áreas rurais é mais restrito e a qualidade da educação é menor da existente no meio urbano, o fosso digital entre o campo e a cidade tende a agravar-se. Ao longo das próximas páginas, procurar-se-á responder àquelas questões, discorrendo sobre a forma como a LEC da UFRRJ aborda as tecnologias da informação e da comunicação durante o curso, sobre as habilidades do seu corpo discente para lidar com as TICs e sobre o trabalho do Núcleo de Tecnologia Municipal da Secretaria de Educação de Nova Iguaçu. No final, mediante do quadro descrito, procurar-se-á apresentar soluções que visem o fortalecimento da inclusão digital na educação do campo.

As TICs no meio rural do estado do Rio de Janeiro

No capítulo 4 desta tese, referente à sociedade da informação e da comunicação do Brasil, foi traçado um quadro sobre a disponibilidade das tecnologias da informação e da comunicação no meio rural em 2011, em âmbito nacional, com base nos dados publicados na *Pesquisa sobre o uso das tecnologias da informação e da comunicação no Brasil: TIC Domicílios e TIC Empresas 2011* (CGI.br, 2012). Relembramos que, do total de lares existentes no meio rural brasileiro, em 2011, apenas 16% possuíam computador e 10%, computador com acesso à Internet. Do total da população existente no meio rural, 67% nunca tinham usado um computador e 75% nunca tinham acessado à Internet. Entretanto, vale também lembrar que, a partir de 2011, o principal local de acesso individual à Internet já era a residência, enquanto que até então esse acesso era mais comum em centros públicos de acesso gratuito (telecentros comunitários) e pago (*lanhouses*).

No caso das áreas rurais do estado do Rio de Janeiro, devido à dificuldade em encontrar dados estatísticos sobre a disponibilidade das TICs, procuraremos traçar um panorama com base nas entrevistas realizadas a alunos e alunas da LEC da UFRRJ¹⁰⁰, visto serem moradores de assentamentos/aldeias/quilombos localizados no meio rural. Por norma, percebe-se que a exclusão digital nestas áreas é bem maior do que no meio urbano: de acordo com os depoimentos, os telecentros são raros, os lares normalmente não têm computadores, e,

¹⁰⁰ Ver tabela com os dados dos entrevistados nos anexos

quanto têm, a probabilidade de estarem conectados à Internet é muito pequena:

“A minha Internet é de *modem*, porque não tem [a de] cabo. [Como] o poste é de madeira, a empresa [de telecomunicações] fala que não pode colocar o tipo de fio porque o poste é de madeira... (...) [A Internet] cai a toda a hora, horrível! É momento de Internet” (Maria Betânia Coelho, Assentamento Fazenda Marapicu, Nova Iguaçu, região metropolitana da cidade do Rio de Janeiro).

“Alguns têm [computador], não são todos. Mas algumas famílias têm *laptop*, mas muito pouco, não devem chegar a dois, três por cento. (...) [Quanto à conexão de Internet,] é mais baixo ainda. Quem pode comprar o *modem*, aí deve ser meio por cento” (Sônia Martins, Assentamento de Campo Alegre, Nova Iguaçu, região metropolitana da cidade do Rio de Janeiro).

“Para você ter uma ideia, já é difícil o celular pegar. Só tem alguns pontos em que pega” (Fabiana Ramos, Quilombo de Santa Rita de Bracuí, Angra dos Reis, litoral sul do estado do Rio de Janeiro).

“Tipo assim: o sinal da Internet tem de ser acima de dez, dez pontos, dez picos, não sei. Próximo à rodovia Rio-Santos, ele está com oito. Então, na minha casa, está muito longe disso, é muito menos de oito o sinal. Eu tenho Internet, mas é muito lenta. E não pode nem reclamar com a Oi, que é a empresa de telefonia e de Internet, porque (...) se tiver abaixo de dez, ele desconecta, porque o sinal é muito fraco” (Angélica Pinheiro, Assentamento de Santa Rita de Bracuí, Angra dos Reis, litoral sul do estado do Rio de Janeiro).

“Há uma disponibilização [de Internet], hoje, pela Vivo, mas está muito precária. Até mesmo a comunicação por celular, às vezes, é preciso ir para o alto do morro para ter acesso. Quando se está falando, geralmente cai [a ligação]. Anos atrás, foi melhor, mas hoje está bem precária. A comunicação por Internet é mais por telefone. Mas por *modem*, cai muito e é muito lenta. E é difícil de acessar. Então, às vezes, você tem de ir para o alto do morro para ter sinal, porque dentro de casa, praticamente, você não consegue acessar pelo *modem*” (Daniel Custódio, Acampamento Mutirão da Paz, Pinheiral, região do Vale do Paraíba, no estado do Rio de Janeiro).

“[Pega] muito mal aquele *modemzinho* da Vivo, em alguns lugares não dá sinal. Lá em casa mesmo, é muito difícil dar o sinal da Vivo” (Débora Lemos, Assentamento Cambucais, Silva Jardim, região norte do estado do Rio de Janeiro).

Estes depoimentos relevam a dimensão da exclusão digital que se vive no campo: são poucas as famílias que têm condições para adquirir dispositivos de TICs, a falta de investimento por parte das empresas de telecomunicações no provimento de conexão, e, quando disponibilizam os serviços de telefonia e Internet, falham na qualidade do serviço prestado. Verificamos que as queixas mencionam especificamente duas das maiores empresas de telecomunicações do Brasil, a Vivo e a Oi. Entretanto, é oportuno salientar que a insatisfação face aos serviços prestados pela operadoras de telecomunicações, a nível nacional, é significativa, visto que entre 2008 e 2011 estas empresas estavam entre as dez que mais reclamações receberam, segundo dados do Instituto de Defesa do Consumidor do Brasil.¹⁰¹

¹⁰¹ Disponível em: <http://consumindodireito.blogspot.pt/2012/01/procon-rj-divulga-as-campeas-de-queixas.html>

Nas comunidades rurais onde há escola, são poucas aquelas que possuem laboratório de informática, e, quando possuem, são raras as que o mantêm aberto para a comunidade utilizar:

“Na escola, tem uma sala com computadores, mas não tem instrutor. [Internet], só na sala do diretor. Só mesmo os alunos [têm acesso ao laboratório]. Mas eu acho que nem os alunos têm acesso, porque não tem instrutor” (Fabiana Ramos, Quilombo de Santa Rita de Bracuí, Angra dos Reis, litoral sul do estado do Rio de Janeiro).

“[A escola tinha] laboratório de informática, que tinha dez computadores. Só que aumentou o número de alunos, e fecharam essa sala de informática, que se tornou sala de aula. Aí, os computadores estão, tipo assim, abandonados. Só um que funciona, o da secretaria mesmo” (Débora Lemos, Assentamento Cambucais, Silva Jardim, região norte do estado do Rio de Janeiro).

“[D]entro dessa escola, tem computadores, tem uma sala de informática, mas não tem acesso à Internet. (...) Não, não [é aberta à comunidade]. Aberta à comunidade para quê, se não tem acesso à Internet?” (Daniel Custódio, Acampamento Mutirão da Paz, Pinheiral, região do Vale do Paraíba, no estado do Rio de Janeiro).

Percebemos que, muitas vezes, o problema da exclusão digital vivenciada nas escolas é também resultado de má gestão escolar, que é negligente quanto à importância da disponibilização das TICs aos alunos e à comunidade e na preparação especialmente dos primeiros para lidar com elas. Embora estes depoimentos reflitam a realidade de exclusão digital existente em boa parte das áreas rurais do estado do Rio de Janeiro, há exceções. Uma delas é relatada por Marcella Medeiros, militante da Fetag, aluna da LEC da UFRRJ e moradora do Assentamento Prefeito Celso Daniel, no município de Macaé, região norte do estado do Rio de Janeiro. Nesta comunidade, existe um telecentro comunitário, o qual foi conquistado a partir do Programa Luz para Todos e do projeto Furnas Digital, de Furnas, em 2007.¹⁰² Até à data, o Assentamento não possuía energia elétrica, mas, com a sua chegada, Furnas instalou uma antena de Internet e um telecentro com dez computadores e conexão à rede. Segundo Marcella de Castro, que, desde o início, acompanhou o processo de instalação do telecentro, o facto de os computadores disponibilizados serem usados, “sempre davam uns probleminhas”. No sentido de resolver essa questão, foi estabelecida uma parceria com a prefeitura de Macaé para a cessão de computadores novos e de instrutores que acompanhassem e auxiliassem a população para a utilização da tecnologia. Atualmente, a casa que abriga o telecentro – de acordo com Marcella, “a primeira *lanhouse* pública num assentamento no Brasil” – foi também transformada em escola pública para as crianças do primeiro ao quinto ano, o que foi uma conquista da Fetag, já que o Assentamento não tinha uma instituição de ensino. Com a instalação da escola, o telecentro atende, simultaneamente,

Acesso em: 9/01/2014.

¹⁰² Programa Luz para Todos – Informe – Ano II, nº20, setembro de 2007. Disponível em: http://www1.furnas.com.br/luzparatodos/imagens/informe-20_setembro2007.pdf Acesso: 08/10/2013.

ao público escolar e à comunidade em geral.

Outro projeto de inclusão digital que vale a pena mencionar é o levado a cabo pelo município de Piraí, região do Vale Médio do Paraíba do estado do Rio de Janeiro, relatado por Sidnei Ramos, morador do Assentamento Roseli Nunes, em Piraí, aluno da LEC e que fez estágio no município como professor. Embora esse assentamento não possua escola — uma vez que a prefeitura da cidade optou por encerrar vários estabelecimentos de ensino em consequência do diminuto número de alunos — nem conexão à Internet, o município merece destaque por ter sido um dos cinco primeiros do país a aderir ao programa do governo federal Um Computador por Aluno (UCA).¹⁰³ Segundo Sidnei Ramos, todas as crianças do ensino fundamental da cidade, bem como os professores da rede municipal, têm um computador portátil oferecido pelo projeto, que utilizam na escola e em casa. Porém, existem algumas falhas, entre elas o facto de os professores não terem recebido qualquer formação para trabalhar com a tecnologia em sala de aula e de estas não terem sido equipadas com aparelhos de projeção, como *datashow*. Sidnei Ramos nota que, enquanto um grupo de docentes recorre aos computadores e à Internet para trabalhar com os alunos, independentemente das limitações existentes, outro grupo é bastante resistente e recusa-se a utilizá-los em sala de aula. Outro ponto positivo de Piraí é o facto de haver vários telecentros comunitários pelo município, nos quais as pessoas podem utilizar os computadores e aceder à Internet por 30 minutos, podendo imprimir, gratuitamente, até oito páginas por dia. Além disso, existem locais públicos na cidade com rede *wi-fi* gratuita.

No Assentamento de Campo Alegre, no município de Nova Iguaçu, na Baixada Fluminense, região metropolitana da cidade do Rio de Janeiro, decorre outra iniciativa interessante que merece ser citada, levada a cabo por jovens e crianças da comunidade, em parceria com um grupo de alunos da Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ) e da UFRRJ. Esta ação, tem como projeto a construção de uma biblioteca. Segundo Sônia Martins, ex-professora da escola do Assentamento e aluna da LEC, os jovens e as crianças também participam em oficinas de fotografia e filmagem e pretendem incluir no espaço da biblioteca um telecentro de inclusão digital, que será o primeiro da comunidade.

Ainda sobre as TICs nas escolas, mais uma vez ganha destaque a Secretaria Municipal de Educação de Nova Iguaçu, neste caso por possuir, desde abril de 2013, um setor exclusivamente voltado para a tecnologia educacional: o Núcleo de Tecnologia Municipal (NTM). O NTM surgiu a partir de um projeto elaborado em 2012 e aprovado pelo Ministério

¹⁰³ “Governador autoriza projeto “Um computador por aluno””. Disponível em: <http://www.pirai.rj.leg.br/noticias/governador-autoriza-projeto-um-computador-por-aluno> Acesso: 08/10/2013.

da Educação (MEC) em 2013, com o propósito de “promover o uso das tecnologias educacionais nas escolas públicas deste município, modernizando e inovando a didática no processo de construção do conhecimento”¹⁰⁴. Para tal, o Núcleo dispõe de um laboratório com computadores instalados pelo MEC, na Escola Municipal Monteiro Lobato, onde são ministrados cursos de formação para o uso das TICs nas escolas para os professores e professoras da rede. Embora o NTM só tenha sido criado em 2013, a instalação de laboratórios de informática nas escolas urbanas do município começou em 2008, tendo sido alargada para as escolas rurais a partir de 2010.

Desde a criação do NTM, já foram formados 50 docentes, tanto de escolas urbanas quanto de escolas rurais, e, neste momento (outubro de 2013), mais duas turmas com cerca 30 alunos cada estão a passar pelo processo de formação. Segundo Tatiana Carvalho¹⁰⁵, coordenadora do Núcleo, “o objetivo é formar toda a rede”, já que todas as escolas estão equipadas com laboratórios de informática através do ProInfo, com sistema Linux Educacional. Os cursos oferecidos são “Elaboração de Projetos” e “Introdução à Educação Digital”. No curso de Elaboração de Projetos, objetiva-se sensibilizar o corpo docente e os gestores das escolas sobre as contribuições das TICs em aula, no âmbito teórico, metodológico e prático. Já o curso de Introdução à Educação Digital visa promover a inclusão digital dos professores e gestores das escolas, capacitando-os para o uso das ferramentas computacionais, abordando os impactos das TICs no quotidiano e na profissão e as tecnologias livres como o Linux Educacional e outros *softwares* que auxiliam no processo de ensino-aprendizagem e desenvolvendo atividades pedagógicas para o uso das TICs em sala de aula.¹⁰⁶

Nas escolas rurais, devido ao seu tamanho tanto em espaço físico como em número de alunos, o número de computadores é bastante mais limitado do que nas escolas urbanas. Para aquelas escolas, o MEC disponibiliza um multiterminal com cinco telas, que atendem aos alunos em sistema de “rodízio”. Nesses computadores, os alunos desenvolvem atividades de informática educativa com o apoio do professor durante o horário de aula ou com o apoio de um monitor no horário integral. Uma das atividades desenvolvidas é a criação de projeto, no qual é escolhido um tema que deverá ser trabalhado por todas as turmas, quer em sala de aula quer no laboratório de informática. A intenção é fazer com que todos os alunos e alunas tenham contacto com a informática pelo menos uma vez por semana, durante uma hora.

¹⁰⁴ Núcleo de Tecnologia Municipal – NTM. Disponível em: <https://sites.google.com/site/ntmnovaiguacu/> Acesso: 13/10/2013.

¹⁰⁵ Entrevista com Tatiana Carvalho e Eugenie Wienen, realizada no dia 22 de agosto de 2013, na Semed de Nova Iguaçu.

¹⁰⁶ Disponível em: <https://sites.google.com/site/ntmnovaiguacu/descricao-dos-cursos> Acesso: 13/10/2013.

No que toca à Internet, a disponibilidade já não é mesma. Enquanto as escolas urbanas estão conetadas à rede mundial de computadores a partir do Programa Banda Larga nas Escolas, as escolas rurais deveriam estar conetadas pelo Programa Gesac. “Deveriam” porque, de acordo com Tatiana Carvalho, pelo menos até à data da entrevista, o Gesac estava “fora do ar”. Uma possível justificação para esta impossibilidade de conexão pode estar relacionada com a disponibilidade do sinal, já que o Ministério das Comunicações, tutor do Programa, publicou, no dia 4 de outubro de 2013, um edital para a realização de um novo leilão, com o intuito de expandir a abrangência e melhorar a velocidade da conexão.¹⁰⁷ Para a coordenadora do NTM, embora esteja ciente da importância da Internet no processo de ensino-aprendizagem, até mesmo porque estas crianças dificilmente têm acesso à grande rede fora da escola, “as escolas das áreas rurais não deixam de funcionar por isso. (...) [O Linux Educacional] tem diversos *softwares* e aplicativos direcionados onde o professor consegue trabalhar que independem da Internet. (...) dá para fazer um bom trabalho sem ela”.

As TICs na LEC da UFRRJ

Entre os componentes curriculares do curso de Licenciatura em Educação do Campo da UFRRJ, há um chamado Laboratório de Arte, Mídias e Linguagens¹⁰⁸. Antes mesmo de explorarmos este componente, é interessante saber que, na primeira formulação da organização curricular da LEC, segundo Roberta Lobo¹⁰⁹, coordenadora geral da LEC e antiga coordenadora do Núcleo de Tecnologia Educacional da Fundação Oswaldo Cruz (Fiocruz), prevaleceu a intenção de diminuir o caráter disciplinar do curso em favor da criação de laboratórios, nos quais seriam introduzidos os temas pertinentes à formação do corpo discente. Entretanto, por se considerar este modelo muito avançado e se recear a sua não aprovação, optou-se por elaborar um currículo mais tradicional, baseado em disciplinas definidas, ficando apenas o Laboratório de Arte, Mídias e Linguagens.

A ideia deste laboratório surgiu com o propósito de atender à necessidade de uma capacitação digital, tendo em vista a dificuldade das populações rurais em aceder às novas tecnologias digitais, especialmente ao computador e à Internet, comparativamente às

¹⁰⁷ “Leilão do Gesac está marcado para 29 de outubro”. Publicada em Teletime News, no dia 04/10/2013. Disponível em: <http://www.teletime.com.br/04/10/2013/leilao-do-gesac-esta-marcado-para-29-de-outubro/tt/357389/news.aspx> Acesso: 13/10/2013.

¹⁰⁸ A autora preferiu manter a grafia original do termo equivalente a *media*, no nome do componente curricular Laboratório de Arte, Mídias e Linguagens. Na grafia do português do Brasil, o estrangeirismo *media* dá lugar à palavra “mídia”.

¹⁰⁹ Entrevista com Roberta Lobo, realizada no dia 2 de setembro de 2013, na UFRRJ. Ver anexos.

populações urbanas. Mas, também, porque a LEC é composta por um corpo discente diversificado no que toca à questão etária, uma vez que abriga jovens entre os 20 e 30 anos de idade, mais íntimos com o mundo digital, e adultos com até 60 anos, totalmente avessos às novas tecnologias, as quais são, indiscutivelmente, cada vez mais indispensáveis na formação académica do indivíduo. Essa dificuldade em lidar com as TICs fica expressa nalguns depoimentos de alunos mais velhos, especialmente no de Daniel Custódio:

“Quando eu optei pelo campo, eu falei: 'Eu preciso de tecnologia, eu preciso conhecer o campo, conhecer a técnica, conhecer a relação com a terra, a relação com o outro, a relação de trabalho que eu tenho'. Eu acreditava, quando fiz [curso de] eletrónica, 'poxa, eu vou mudar o campo!', porque essa eletrónica pode servir ao campo, pode estar ligada diretamente ao meu assentamento. Levar luz, levar tecnologia. Mas, quando me vi nesse campo, eu achei: 'Ah, eu não preciso disso, não!' E aí, essa tecnologia, eu estou distante dela ainda. Porque foi um dos maiores desafios, uma das maiores dificuldades dentro desse curso, onde tudo está na era da informática. Até mesmo acessar a algumas coisas, até meu email mesmo, foi difícil entender. Ainda tem a questão das teclas, porque no meu tempo era máquina de datilografia ainda” (Daniel Custódio, 47 anos).

A postura de Daniel Custódio de negação face à utilidade das TICs no seu quotidiano é, certamente, compartilhada por inúmeros adultos com mais de 40 anos que vivem no campo, até mesmo pelo facto de boa parte da população adulta dos meios rurais ter pouca escolaridade. Definitivamente, a dificuldade de aquisição e de acesso a serviços que envolvam as TICs, aliado ao baixo grau de instrução, são indicadores decisivos para a recusa do uso das novas tecnologias de informação e de comunicação.

No sentido de proporcionar a apropriação tecnológica por parte dos alunos, nas três primeiras etapas do curso, foi priorizada a componente informática do Laboratório, instrumentalizando o grupo de alunos mais velhos nas funcionalidades mais básicas da informática, enquanto os mais novos aprendiam a dominar alguns programas mais avançados, tais como os de edição de imagens. A partir da quarta etapa, o Laboratório assumiu um carácter mais artístico, em detrimento da informática, onde foram trabalhados o cinema, o teatro e a cultura popular, mas também a produção textual, já que, como indica Marília Campos, coordenadora pedagógica da LEC,

“[a]lguns, durante o percurso escolar deles, finalizaram o ensino fundamental e o ensino médio via supletivo, via EJA, e com anos de pontes, buracos negros entre um e o outro; e entre esse ensino médio e aqui também [com intervalo de] dez, vinte anos. Então, esse público mais velho, não é só a dificuldade com a tecnologia, é com a escrita, com a leitura, com a questão das linguagens artísticas” (Marília Campos).

A maior dificuldade para a realização deste componente curricular, em especial na questão digital, foi a falta de infraestrutura, isto é, de um laboratório de informática próprio ou de um que, pelo menos, estivesse disponível sempre que necessário. Ao contrário, as aulas

só puderam efectivar-se quando os laboratórios de informática existentes na Universidade estavam livres, o que nem sempre foi possível. Sem dúvida, esse entrave refletiu-se negativamente no propósito do Laboratório:

“[P]elo menos nas vezes que eu participei, éramos muitos para pouco computador e pouca gente para ajudar no processo de assessoria prática. Eu acho que nesse sentido não avançamos muito, não, no sentido coletivo. Mas pela necessidade do curso, cada um teve que se virar. Então, hoje, muitos de nós, quase noventa por cento, mexem com computador, por uma exigência do curso. Aí, eu acho que, nesse sentido, foi muito bom, porque fomos obrigados a nos atualizarmos. E foi legal porque todo o mundo se virou, pediu dinheiro emprestado, pediu para a mãe, para o tio, para o avô e comprou um computador” (Sônia Martins, 50 anos).

“Nós tivemos na primeira etapa e foi bastante precária. Porque eram poucos computadores e um monitor só. Aí, não rolou. De facto, essa oficina não aconteceu, e quando aconteceu não conseguiu alcançar os nossos objetivos” (Marcella Medeiros, 32 anos).

A partir das falas destas alunas, podemos perceber que, apesar do conhecimento por parte da coordenação do curso relativamente às restrições de uso das TICs pelo alunado, a LEC não foi capaz de atender às expectativas do corpo discente no que toca à aquisição das habilidades para lidar com informática. Contudo, a apropriação aconteceu, porque os estudantes foram persistentes diante da necessidade de utilizar o computador e a Internet para trabalhar e estudar. A institucionalização da LEC visa, em grande parte, como já foi dito, ultrapassar este constrangimento e dar um maior suporte institucional ao acesso à infraestrutura e às ferramentas tecnológicas, imprescindíveis para o desenvolvimento do curso, dos educandos e educandas e dos docentes.

Apesar desses obstáculos e de algumas resistências iniciais por parte dos alunos e alunas, é unânime a posição dos envolvidos na LEC (corpo docente e discente) acerca da importância do Laboratório de Arte, Mídias e Linguagens na grade curricular. Não só porque os ajudou a desenvolver uma visão mais crítica sobre o audiovisual e a melhorar a produção textual, mas também porque foi fundamental para a apropriação de ferramentas digitais inicialmente consideradas por muitos inalcançáveis e desnecessárias no dia a dia. Se no início do curso, era possível contar pelos dedos as pessoas que tinham computador de mesa em casa ou um portátil, carência essa que a coordenação tentou compensar com a distribuição de computadores portáteis entre os estudantes, ao final a maioria já tinha um – e alguns até *modem* de acesso à Internet –, o qual foi comprado – relevam os alunos e alunas entrevistados – com muito esforço. Os equipamentos foram adquiridos, juntando o dinheiro das bolsas de estudo, já que muitos estavam inseridos em projetos de pesquisa, ou então através da solicitação de empréstimos ao banco ou a familiares.

Sobre o uso das TICs por parte destes estudantes durante a sua formação e no dia a dia, vale a pena destacar alguns depoimentos, que revelam a sua importância:

“Contribuíram muito. Contribuíram para as leituras, para eu ter acesso a livros, a pesquisas, a fotos, a visualizar o que a gente está lendo. Na Internet, a gente consegue visualizar. Então isso contribuiu com a minha formação, está contribuindo. Porque se fosse para comprar todos os livros que são pedidos, que são trabalhados, eu não teria como comprar. Agora, com a Internet, eu tive acesso a um mundo que não era o meu mundo, que eu achava que não era o meu mundo, e que hoje eu vejo que está mais próximo de mim. Com pouco recurso, a gente consegue ter uma Internet e consegue chegar a qualquer país, a qualquer cidade, entrar em bibliotecas e pesquisar, e baixar livros, e baixar filmes. Então, a minha formação de 20 anos atrás não é a mesma hoje, e graças à informática” (Marcella Medeiros, 32 anos).

“Fundamental! Não me consigo ver sem a Internet, sem as pesquisas. (...) Imagine eu, técnica [em agropecuária], discutindo o campo sem fazer pesquisa antes de conversar, de visitar um galinheiro, por mais simples que seja, sem pesquisar, sem ver o que evoluiu? Eu estaria dando informações do século passado! O extensionista precisa ser uma pessoa muito atendida, para não falar abobrinha por aí! (...) A gente tem que estar muito atendida, vendo que as coisas vão evoluindo, enquanto a gente está ali praticando um tipo de tecnologia que está sendo experimentada o tempo inteiro por outros pesquisadores e ela vai sendo evoluída” (Márcia Damaceno, 36 anos).

“A pesquisa (...) é fundamental no meu processo de formação profissional; eu tenho as minhas curiosidades para além disso. E é uma forma que, antigamente, a gente não tinha. É a velocidade e a informação que você tem. Então, esse velocidade, ao mesmo tempo que a bolsa de valores de Nova Iorque consegue atingir o seu valor mais alto, a gente consegue mandar uma foto de uma denúncia para qualquer lugar do mundo. Então, para mim, isso é uma evolução para a comunicação e para a luta de massa. Eu acho que a comunicação hoje tem esse acesso, e a produção, se for uma produção de contexto coletivo, social, eu acho que ela pode ter uma viés muito importante para as nossas comunicações. E isso é que é o diferencial de há muito tempo atrás” (Nilton César, 25 anos).

Nestes depoimentos, é notório o reconhecimento da contribuição das TICs para o desenvolvimento pessoal e académico dos estudantes. É interessante a ideia do novo “mundo” de informação, de imagens e de sons que se abre, a partir do momento em que se começa a explorar a Internet. Isto já para não falar da incrível ferramenta de comunicação, onde qualquer indivíduo é um potencial emissor de informação.

A par dessa apropriação das novas tecnologias, Roberta Lobo salienta um outro fenómeno que não passou despercebido: a adesão e a presença dos alunos e alunas nas redes sociais. Segundo a coordenadora geral do curso, “isso foi muito importante” e reconheceu que o corpo docente só compreendeu isso tardiamente: “nós nos atentamos muito tardiamente, no caso enquanto coordenação. Hoje, eu quero falar com todo mundo, é muito rápido: mando um recado no Facebook. Fica todo mundo sabendo, porque mesmo quem não viu, o outro viu e já avisou”. Portanto, é possível dizer-se que

“houve de facto uma superação nessa relação com as tecnologias. E estou falando isso dos mais velhos, na faixa etária dos cinquenta anos! Então, de facto,

houve uma apropriação, todos têm o seu *laptop*, todos estão digitalizando, todos estão no Facebook. Então, eu acho que as aulas de informática instrumental foram essenciais para esse acúmulo no final, porque, se a gente não tivesse incentivado lá [no início], talvez fosse mais difícil agora. Por mais que a questão da informática no nosso curso tenha sido bem pontual, a sementinha, porque a gente não tinha como dar conta. Mas só que aquela sementinha daqueles horários que a gente conseguiu reservar para o laboratório do CTUR [Colégio Técnico da Universidade Rural] e da Universidade deu o pontapé para eles mesmos buscarem saídas de formação” (Roberta Lobo).

Diante dessa potencialidade das tecnologias da informação e da comunicação, Roberta Lobo ressalva que se tornou necessário no quadro do curso um profissional específico para lidar com a tecnologia educacional na educação do campo, principalmente no que toca às possibilidades de uso dessas ferramentas na pedagogia da alternância, em especial durante o período em que os educandos e educandas permanecem nas suas comunidades:

“E hoje a gente de facto acredita que pensar qualquer prática educativa, mesmo no campo da educação popular, é inconcebível se você não tem as ferramentas da informação e da comunicação. Então, hoje, está muito mais fácil de colocar isso para os alunos, de não ter essa resistência, porque eles precisam se integrar de facto, mesmo fazendo uma crítica à terceira revolução técnico-científica, que a gente faz (...) Apesar de algumas discussões mais filosóficas com o campo da tecnologia, em termos de acesso à informação e de socialização do conhecimento, de algum modo, eu acho que a [Licenciatura em] Educação do Campo conseguiu trazer e se apropriar disso” (Roberta Lobo).

Sem dúvida, num curso de alternância como a LEC, em que durante parte do período letivo os estudantes retornam a suas casas, as TICs são potenciais aliados para o sucesso do curso, já que permitem o contacto permanente com os docentes e os próprios colegas de turma. Por isso, acreditamos que a aposta nestas ferramentas tecnológicas é um ganho para o reconhecimento da LEC.

Embora Laboratório tenha enfrentado uma série de barreiras que impediram o seu pleno funcionamento no que toca às TICs, principalmente a nível de infraestrutura física e equipamentos, pode-se considerar que foi frutífero, na medida em que alertou o seu corpo discente para a importância das novas tecnologias tanto no quotidiano quanto no processo de formação educativa. Portanto, dado o sucesso do resultado do Laboratório e da relevância das TICs no processo de ensino-aprendizagem e na formação de educadores, este componente curricular será mantido na LEC regular:

“O Laboratório de Artes, Mídias e Linguagens vai-se manter, com esse mesmo nome, porque deu muito certo. Porém, nós vamos aprofundar a questão da tecnologia educacional com [um] professor da própria Universidade, que vai dar esse suporte e vamos realizar o concurso para que alguém da área da tecnologia educacional nos possa acompanhar mesmo, porque, para além do acesso às tecnologias da informação e da comunicação, a gente quer criação, dominando os programas de *software*, a gente quer isso também. Então, o primeiro ponto, vamos ter laboratório? Com certeza, mas criando outra esfera para dar mais atenção a essa questão da tecnologia educacional, com professor específico para

isso. Porque a gente deu conta da informática instrumental, mas não discutimos profundamente a questão da tecnologia educacional” (Roberta Lobo).

De facto, tratar a tecnologia educacional durante a LEC, principalmente no toca à formação de professores, é indispensável quando pensamos o ambiente escolar no contexto da sociedade da informação e da comunicação. Capacitar os futuros professores e professores para a tecnologia educacional significa capacitá-los para o uso das TICs em sala de aula e no processo de ensino-aprendizagem. Este tema vai ao encontro do debate travado no capítulo 3 desta tese, no qual se defende a necessidade de preparar os docentes para trabalharem as TICs nas escolas e junto aos alunos, de forma a promover a alfabetização digital.

Ao longo desta investigação, percebemos que, no Brasil, a sociedade de informação ainda é incipiente, pois uma parte considerável da sua população ainda vive à margem, principalmente à medida que se afasta dos grandes centros urbanos. Isto verifica-se não só pelo decréscimo do poder aquisitivo das famílias, mas também devido ao fraco investimento das empresas privadas de telecomunicações, cujos interesses estão voltados para os consumidores mais abastados. Justifica-se, também, pelo facto do poder público não disponibilizar infraestruturas suficientes que possibilitem o acesso às TICs e conexão à Internet, embora haja uma série de políticas sociais voltadas para o uso das novas tecnologias da informação e da comunicação.

Percebemos, também, que tanto os estabelecimentos de ensino públicos quanto os telecentros comunitários são agentes alternativos eficientes para a dispersão quer das novas TICs, quer das habilidades necessárias para o seu manuseamento, colmatando assim a ausência destes dispositivos nos lares e a fratura entre os incluídos e os excluídos digitais. Contudo, notamos que as primeiras, no caso das escolas, não estão material e humanamente preparadas para suprir essa necessidade, já que nem sempre estão equipadas com laboratórios de informática e o corpo docente preparado para lidar com estas tecnologias em sala de aula. Quanto às instituições de ensino superior, ainda é frágil a formação dos futuros professores e professoras relativamente ao uso das novas TICs no processo de ensino-aprendizagem. Por norma, a organização curricular da maioria dos cursos de Pedagogia das universidades públicas do país não contempla disciplinas com esse propósito ou, se as tem, é com carga insuficiente e não raras vezes na modalidade opcional.

O curso de Pedagogia da UFRRJ oferece, em carácter obrigatório, uma disciplina intitulada “Informática na Educação”, com carga de 60 horas. O programa analítico da disciplina¹¹⁰, embora a bibliografia seja constituída por referências com mais de dez anos, é

¹¹⁰ Ver anexos.

bastante satisfatório, pois é abrangente e atende à formação necessária aos futuros professores e professoras de ensino fundamental e médio para o uso das novas tecnologias no processo de ensino-aprendizagem. Segundo o programa, o objetivo geral da disciplina é:

Analisar aspectos fundamentais das temáticas ligadas ao computador na educação e no fazer pedagógico; aos recursos computacionais aplicados na educação (aplicativos, internet, multimedia e outros); ao computador como recurso tecnológico no processo de ensino-aprendizagem. Aos ambientes de ensino-aprendizagem computacionais. A modelagem computacional de ambientes de ensino. A informática nas diferentes áreas curriculares; e às políticas para informática na escola, interferência - no processo de comunicação, publicidade e organização institucional.

Embora à partida percebamos, tendo em conta o que foi referido no capítulo 3 desta tese, que o objetivo geral aborda os temas mais centrais na formação de docentes para o uso das TICs, uma análise mais atenta do programa analítico revela que quem o elaborou parte do princípio que o corpo discente do curso domina, pelo menos na ótica do utilizador, as ferramentas do computador e da Internet. Isto porque na grade curricular do curso não existe qualquer disciplina que introduza o aluno nas ferramentas informáticas. Uma vez que não temos informações de cariz socioeconómico dos alunos e alunas que frequentam ou se licenciaram em Pedagogia, na UFRRJ, não é possível saber até que ponto possuem ou possuíam o conhecimento e habilidades mínimos para se apropriarem satisfatoriamente do conteúdo ministrado. Entretanto, sabemos que o curso de Licenciatura em Educação do Campo da UFRRJ, que, tal como o curso de Pedagogia, forma professores para atuar nas escolas de ensino fundamental e médio, não tem, na sua grelha curricular, uma disciplina semelhante à de “Informática na Educação”. Além disso, caso a tivesse, necessitaria, obrigatoriamente, de uma disciplina prévia que proporcionasse aos seus alunos e alunas a apropriação das ferramentas digitais, já que a maioria, em especial aqueles e aquelas com idades compreendidas entre os 40 e os 60 anos, pouco ou nunca teve contacto com computadores e Internet. Visto isso, vamos sugerir uma reformulação da organização curricular da LEC, como proposta para a promoção da inclusão digital dos futuros professores, das escolas e das crianças e jovens das áreas rurais.

Tendo em vista que as entrevistas realizadas a alunos e alunas da LEC revelaram a importância do Laboratório de Artes, Mídias e Linguagens na apropriação das novas tecnologias, mesmo tendo em consideração as falhas verificadas no desenvolvimento desse componente curricular, temos como proposta a inclusão de duas disciplinas à organização curricular da LEC: uma voltada para a apropriação das ferramentas tecnológicas por parte do corpo discente e outra voltada para as novas TICs na educação. Estas disciplinas teriam como objetivos, respetivamente, incluir digitalmente o corpo discente da LEC e, como futuros

professores e professoras das escolas rurais, habilitá-los para o processo de ensino-aprendizagem a partir das novas tecnologias e para auxiliar as crianças e os jovens das áreas rurais na entrada e compreensão da sociedade da informação. No primeiro caso, tendo em vista que o objetivo é instrumentalizar o corpo discente nas ferramentas do computador e da Internet na ótica do utilizador, sugere-se que o nome da disciplina seja “Introdução à Informática”. Aqui, pretende-se que os estudantes conheçam as funcionalidades do computador e aprendam a trabalhar com programas de texto, de planilha de dados, de criação e edição de apresentações gráficas e com as ferramentas da Internet.

No segundo caso, objetiva-se preparar os futuros professores e professoras para a utilização dos computadores e da Internet em sala com os estudantes das escolas rurais e na preparação das próprias aulas. Neste aspeto, pretende-se apresentar e aprofundar as teorias pedagógicas mais adequadas para o processo de ensino-aprendizagem a partir da informática e as teorias da comunicação mais pertinentes para a compreensão da sociedade da informação. Objetiva-se dar a conhecer as potencialidades da Internet e do computador quer no processo de ensino-aprendizagem, quer na busca de informação para a preparação das aulas, ao mesmo tempo que se visa capacitar os docentes para o ensino das ferramentas do computador e da Internet e para lidar com programas informáticos educacionais. Propõe-se, igualmente, criar e propor atividades nas escolas do campo que contribuam para a apropriação das matérias lecionadas e que auxiliem no conhecimento e aprofundamento das questões inerentes ao campo, desde a cultura aos problemas, mas também de temas de interesse referentes a outras realidades. Neste sentido, pretende-se dar a conhecer os programas federais de inclusão digital das escolas do campo e das áreas rurais. Para esta disciplina, sugere-se o nome “Informática na Educação do Campo”.¹¹¹

Mesmo sabendo que uma parte considerável das escolas situadas em áreas rurais do Brasil, em geral, e do estado do Rio de Janeiro, em particular, não está equipada com laboratório de informática, é provável que isso seja uma questão de tempo. Por isso é que, no sentido de acelerar o processo de inclusão digital nas áreas rurais, consideramos importante abordar, durante o processo de formação dos educandos e educandas da LEC, os programas federais e as políticas públicas com esse fim.

A inclusão destas disciplinas na organização curricular da Licenciatura em Educação do Campo da UFRRJ tem também como objetivo diminuir a fratura digital entre o meio urbano e o meio rural, visto que o seu corpo discente será replicador e multiplicador das informações e das competências adquiridas durante a sua formação académica. Assim sendo,

¹¹¹ Os programas analíticos destas disciplinas encontram-se nos anexos.

se os futuros docentes das escolas do campo estiverem capacitados para lidar com as ferramentas da informática, conseqüentemente criarão oportunidades para desenvolver nos seus alunos e alunas as habilidades necessárias para tirar proveito das potencialidades das novas TICs.

A disciplina “Introdução à Informática” é, portanto, fundamental para promover a “alfabetização digital” ou a “multialfabetização” dos alunos e alunas da LEC. Relembrando alguns conceitos tratados no capítulo 3, sabemos que as literacias tradicionais – saber ler e escrever – já não são mais suficientes para uma cidadania plena nos tempos que correm. Se para participação na sociedade industrial bastavam, o desenvolvimento da tecnologia e o surgimento de novos espaços de interação social exigem outras competências. Tendo em vista que a Licenciatura em Educação do Campo é um curso voltado especialmente para suprir as necessidades formativas das populações residentes nas áreas rurais e de outros contextos sociais específicos, é oportuno a inclusão de um componente curricular deste porte que dê mais atenção a essa exigência, tal como Roberta Lobo já havia assinalado.

Na disciplina “Informática na Educação do Campo”, seguindo a lógica defendida também no capítulo 3, é fundamental abordar a teoria construtivista, uma vez que consideramos que, no processo de ensino-aprendizagem com os computadores e a Internet, o mais importante é permitir a construção colaborativa do conhecimento e estimular o desenvolvimento de habilidades que permitam encontrar a informação e saber verificar a sua validade e veracidade. Nesse sentido, é primordial imbuir os futuros professores e professoras as ferramentas necessárias para desenvolver nas crianças e jovens do campo a capacidade sociocrítica e autonomia individual, promovendo, assim, “alfabetização emancipadora” de Paulo Freire.

Entrelaçando as TICs, a educação e a sociedade rural

A facilidade de acesso a dispositivos tecnológicos digitais nos meios urbanos é maior do que nos meios rurais. Não só as gerações mais novas daquelas áreas estão totalmente sintonizadas com a realidade das TICs, mas também as gerações que nasceram antes do *boom* das tecnologias digitais estão mais ou menos adaptadas. No meio rural brasileiro, o cenário das TICs diverge daquele encontrado no meio urbano, principalmente por dois motivos: a dificuldade de acesso e o índice de pobreza. Como nos diz Nilton César:

“Acho que a gente tem um enfrentamento muito grande de se apropriar disso, ainda é muito limitada essa apropriação (...) [p]ela comunidade rural, em geral. Acho que ainda são pequenas as experiências de telecentros, ainda é um mundo

muito afastado da realidade do campo. Não é porque é campo, que [tem de ser] arcaico. Mas também não é porque é campo, que vai ser conservador. (...) Como a gente trabalha muito em áreas de vulnerabilidade social, que têm um risco de pobreza muito grande, só sentido lá para ver, a gente tem que estruturar um outro lado que é o desenvolvimento económico dessas famílias. Ao mesmo tempo que a gente tem uma juventude que a qualquer hora pode sofrer um êxodo rural” (Nilton César, 25 anos).

Para Nilton César, a apropriação dos dispositivos tecnológicos pelos jovens rurais é um dos caminhos para a permanência dos jovens na comunidade e para a luta por melhores condições de vida e maior justiça social para o campo. É diante deste reconhecimento do potencial das TICs que o coletivo de juventude do qual Nilton César e outros alunos da LEC fazem parte escolheu como primeiro objetivo trabalhar os meios de comunicação:

“É uma forma que eles vão aprender a fazer o registo de plantio deles; é a forma como eles vão a um encontro na Câmara de Vereadores para discutir uma política pública, eles vão estar lá com o seu gravador, com a sua câmara filmando o cara falar... Então vão utilizar essas ferramentas como arma para eles denunciarem a questão social deles” (Nilton César, 25 anos).

A apropriação das tecnologias da informação e da comunicação por grupos sociais delas excluídos se insere na lógica do direito à comunicação, direito esse que, tal como abordámos no capítulo 2, ainda não é reconhecido pela comunidade internacional nem por organizações como as Nações Unidas. De acordo com Cicilia Peruzzo, o direito à comunicação não mais se circunscreve apenas ao “direito à informação” ou ao “direito à liberdade de opinião e de expressão”. Mais do que isso, o direito à comunicação

[p]assa também pelo direito a conteúdos mediáticos de boa qualidade, pelo respeito e proteção às diferenças sociais de pessoas ou segmentos populacionais (não discriminação, sem estereótipos e sem denegrir a imagem), direito à privacidade, acesso aos direitos culturais acessíveis através das tecnologias de comunicação e informação (partilha do conhecimento científico e artístico etc.), direito à diversidade comunicativa, direito a democracia dos meios de comunicação (infraestrutura, espetros e habilidades), enfim direito ao poder de comunicar. Portanto, a conceção de direito humano à comunicação se renova, principalmente, por enfatizar a dimensão do acesso ao poder de comunicar, pois, implica do empoderamento das tecnologias e demais condições necessárias a sua concretização (PERUZZO, 2013: 168-169).

No caso dos grupos sociais menos favorecidos, a concretização do direito à comunicação transforma-se em mecanismo de reivindicação por melhoria da sua condição social. Peruzzo salienta o uso dos diversos *media*, do folheto ao *blog*, do megafone à rádio comunitária, pelos movimentos sociais populares, como forma de divulgar as suas demandas, de mobilizar a sociedade e de contornar “o cerceamento à liberdade de expressão por parte do Sistema Nacional de Comunicação” brasileiro. A autora refere o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) como exemplo de busca por veículos de comunicação alternativos, que “passou de pequenos boletins informativos ao uso de revistas e ao papel de

protagonista de uma agência de notícias, a Brasil de Fato” (PERUZZO, 2013: 166). Afinal,

“como os meios de comunicação mais utilizados em momentos denigrem a imagem da nossa luta, nos marginaliza, então é difícil para a gente utilizar daquela mesma ferramenta de massa. Mas a gente vai utilizar outras ferramentas (...) E acho que a comunicação é uma ferramenta (...) para as pessoas de facto saberem o que de facto está acontecendo no mundo, na realidade concreta, e a gente conseguir levar os nossos anseios. Porque hoje a gente não está lutando só por qualidade de vida, a gente está lutando por posições políticas que não têm mais saída. (...) E se está vendo que os meios de comunicação social, agora nessa conjuntura atual, estão muito mais articulados pelas redes sociais que muitas articulações de antigamente, que eram só um radinho ou celular gigante” (Nilton César, 25 anos).

A apropriação das TICs por parte dos grupos sociais com direitos negados potencializa o alcance da voz e das reivindicações, na medida em que a comunicação deixa de estar limitada espacialmente. Na Internet, são várias as comunidades de defesa dos direitos humanos, sociais e dos animais que, a nível mundial, nacional e regional, se organizam e divulgam notícias e petições *online* sobre a violação dos mesmos. São exemplos a Avaaz.org, Greenpeace, MeuRio.org, Change.org, entre muitas outras.

No caso dos movimentos sociais rurais brasileiros, esta apropriação também acontece. Mencionámos o caso MST, mas o mesmo é válido para outras organizações. A Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura (CONTAG)¹¹², a Comissão Pastoral da Terra (CPT)¹¹³, a Central Única dos Trabalhadores (CUT)¹¹⁴, entre outros movimentos, também possuem página na Internet e na rede social Facebook, onde divulgam a sua história, objetivos, projetos políticos, publicações e notícias referentes aos seus trabalhos, às suas causas e de âmbito político.

Este tipo de comunicação que os movimentos sociais desenvolvem, especialmente aqueles de menor dimensão, insere-se, de acordo com Cicilia Peruzzo, numa dinâmica de comunicação comunitária, já que é “desenvolvida de forma democrática por grupos populares em comunidades, bairros, espaços *online* etc., segundo seus interesses, necessidades e capacidades”, e para a qual, muitas vezes, não estão preparados (PERUZZO, 2010: 5). É diante deste quadro que Peruzzo salienta que

é importante a preparação das pessoas para o uso das técnicas e tecnologias de comunicação. Há necessidade de alfabetizar para o uso das linguagens audiovisuais, da imprensa e digitais: domínio das técnicas de diagramação de jornal, manuseio de computador, criação de *blogs*, operação de filmadoras etc. Portanto, no jogo da necessidade de adquirir competências, se agrega um “novo” direito, o do acesso ao conhecimento técnico e especializado em comunicação. Mas, não se trata apenas de “atualizar” o domínio de técnicas e tecnologias. O desafio é incorporar o modo coletivo de operacionalizá-las para ultrapassar os parâmetros da chamada “inclusão” digital, e gerar processo de troca e geração de

¹¹² <http://www.contag.org.br/> e <https://www.facebook.com/contagbrasil> Acesso: 15/01/2014.

¹¹³ <http://www.cptnacional.org.br/> e <https://www.facebook.com/CPTNacional> Acesso: 15/01/2014.

¹¹⁴ <http://www.cut.org.br/> e <https://www.facebook.com/centralunica.trabalhadores> Acesso: 15/01/2014.

conhecimento (PERUZZO, 2013: 175).

No desenvolvimento da comunicação comunitária, essa alfabetização tem sido alcançada por meio da “educação informal (processada no dia a dia e por meio das práticas no âmbito da comunicação)” e por meio da educação “não-formal (participação em treinamentos, oficinas propiciadas por instituições)”, porém Peruzzo defende a ideia de que existe a necessidade de se repensar esta alfabetização a partir da “educação formal”:

Até quando a escola vai garantir somente a alfabetização da escrita e a leitura textual? Na perspectiva de assegurar o direito à cidadania e à educação há que se levar em conta que os meios de comunicação também, informalmente, educam, mas praticam linguagens diferentes. Assim, é preciso saber lê-los, interpretá-los, dominar os seus códigos, além de saber manusear os modos como operam, como forma de ampliar a consciência sobre o direito de ter direito à comunicação (PERUZZO, 2010: 6).

A reflexão de Cicilia Peruzzo vai ao encontro da discussão defendida no capítulo 3 desta tese, quando abordamos a necessidade de uma educação para os *media*, de uma educação que leve em consideração as habilidades exigidas pela sociedade da informação e da comunicação. Entretanto, segundo Cristiane Parnaíba e Maria Cristina Gobbi, apesar das políticas lançadas pelo Ministério da Educação, como o ProInfo e o Programa Um Computador Por Aluno, e das iniciativas aqui citadas adotadas por alguns governos locais, os ensinos fundamental e médio públicos no Brasil ainda estão distantes de uma verdadeira educação para os *media*, já que disponibilizar as TICs nas escolas não é o suficiente para promovê-la. Ao contrário,

elas têm sido utilizadas apenas como fonte de pesquisa ou reproduzoras de conteúdos e não para que os alunos construam e produzam o seu próprio conhecimento, assim como fazem quando em casa pesquisam sobre algo que lhes interessa, ou mesmo simulam, por meio de um jogo, uma profissão ou uma visita a outro país; conversam com pessoas do mundo todo; interagem, aprendem, ensinam.

Para que se extraia o máximo dessas tecnologias nas escolas é necessária uma revolução nas bases da educação. É preciso que o aluno seja visto não mais como receptor, mas como sujeito participante da produção do seu conhecimento (PARNAIBA & GOBBI, 2010: 11).

Vale enfatizar que este à-vontade das crianças e dos jovens com as TICs frisado por Parnaíba e Gobbi é mais visível na sociedade urbana e ainda mais quanto maior for o poder aquisitivo das famílias, do que propriamente na sociedade rural, pelos vários motivos que aqui já foram referidos. É tendo em conta esta realidade que nos atentamos para o papel das escolas rurais na promoção da inclusão digital e das habilidades necessárias para a participação plena na sociedade da informação e da comunicação. Pela sua localização geográfica e pelo entorno socioeconômico, acreditamos que as escolas rurais têm uma função social acrescida, na medida em que, muitas vezes, são o único espaço acessível e disponível

para a aquisição de competências e saberes, para o contacto com outros mundos e para o desenvolvimento da cidadania e do indivíduo como um ser sociocrítico. Dada esta suprafunção da escola, consideramos ser fundamental que ela esteja preparada humana e materialmente para suprir as necessidades que a realidade na qual está inserida não consegue dar conta.

Considerações finais

Esta tese teve como objetivo principal diagnosticar em que patamar se encontra a disponibilidade das tecnologias da informação e da comunicação nas comunidades e escolas rurais do estado do Rio de Janeiro. A amostra utilizada circunscreveu-se às áreas de residência de alunos do curso de Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro e ao município de Nova Iguaçu, localizado na região metropolitana da cidade do Rio de Janeiro.

Para o desenvolvimento da tese, era pertinente abordar outras questões mais gerais, mas não menos relevantes para o entendimento do tema proposto. Nesse sentido, começamos por abordar a globalização e as suas múltiplas consequências para a sociedade mundial, as quais vão desde a concentração de riqueza e o conseqüente aumento da pobreza à interdependência entre as nações. Pretendemos mostrar que a globalização não se trata de um fenómeno homogeneizador, a ponto de igualar todos os indivíduos face aos recursos e potencialidades existentes.

O ponto seguinte foi dedicado à sociedade da informação. Esta expressão, que surgiu para dar nome à sociedade atual, embora tenha sido legitimada, não é alvo de consenso. As principais contestações à sua validade recaem no facto de não ser aplicável à sociedade mundial como um todo, pois o acesso à informação e às TICs numa parte considerável do globo continua restrito, controlado e alvo de censura. De facto, a mera existência das tecnologias da informação e da comunicação não são suficientes para garantir a igualdade a todos os homens e mulheres à face da Terra. As TICs até podem ter esse potencial, entretanto uma série de condições precisa estar disponível para que tal potencial se concretize. O que se constata na atualidade é que a fratura digital ainda é alarmante.

Uma vez que esta tese se debruça sobre as TICs nas escolas rurais, procurámos abordar as novas tecnologias no ambiente escolar e no processo de ensino-aprendizagem. Em virtude da potencialidades das TICs no armazenamento de informação e conhecimento, constatou-se que um dos maiores receios que paira, ou pairava, entre a comunidade docente das escolas relaciona-se com a questão de se as TICs vão ou não substituir o professor. Provámos que o professor continua a ser um elemento fundamental no processo de formação das crianças e jovens, visto que o simples facto de estes serem mais afeitos às TICs não os torna por si só utilizadores competentes. Ao contrário, o professor continua a ser uma figura indispensável ao desenvolvimento dos mais novos; a única diferença relativamente ao passado é que agora existem novas ferramentas – as TICs, mais precisamente a Internet – que podem e

devem ser aproveitadas no processo de ensino-aprendizagem. Além disso, tendo em conta que, para o exercício pleno da cidadania, as literacias mínimas (saber ler e escrever) já não são suficientes, consideramos, portanto, que é função da escola promover a alfabetização digital dos alunos, incluindo as TICs e adaptando as metodologias de ensino em sala de aula. Esta nova função funcionará também como garantia da igualdade de acesso e de aquisição das habilidades informáticas, visto que nem todas as crianças e jovens têm disponível em casa computador e conexão à Internet.

Como o objeto de estudo desta tese são as escolas rurais do Brasil, foi pertinente abordar um conjunto de assuntos distintos, mas todos igualmente importantes para a compreensão do todo. Em primeiro lugar, procurámos ver em que patamar se encontra a sociedade da informação e da comunicação do Brasil. Para entendermos a sua evolução, traçámos o seu quadro no ano 2000, a nível de infraestrutura e disponibilidade das TICs, e falámos sobre as políticas adotadas para promover a inclusão digital. Pudemos perceber que, embora tenha havido uma evolução bastante positiva no que toca à expansão da infraestrutura e do acesso às TICs, ainda há um longo caminho a percorrer, visto que uma parte considerável da população permanece excluída digitalmente. As maiores taxas de exclusão digital encontram-se entre as populações mais desfavorecidas economicamente e nas áreas mais afastadas dos centros urbanos.

Em segundo lugar, trabalhámos a questão agrária e a luta pela terra no Brasil. Como foi dito anteriormente, este capítulo é fruto não só da nossa curiosidade em perceber melhor o processo de formação do meio rural brasileiro, mas também por o considerarmos fundamental para o entendimento das demandas, necessidades e lutas das populações ali residentes. Pudemos compreender que a histórica e permanente questão da concentração de terra na mão de poucos proprietários influentes económica e politicamente é o principal motivo para o cenário do meio rural: pobreza, atuação negligente do poder político, falta de infraestrutura e serviços públicos etc. É com base nesta realidade que os movimentos sociais do campo (MSC) emergiram e imprimem uma luta contínua em prol da melhoria da qualidade de vida dos habitantes rurais e de maior justiça social.

Em terceiro lugar, debruçámo-nos sobre a luta pela construção de uma educação do campo, educação essa que se encontra entre as reivindicações dos MSC ao Estado brasileiro. Neste ponto, pudemos observar que a educação oferecida pelos sucessivos governos às populações rurais sempre esteve distante dos seus verdadeiros interesses, necessidades e perspectivas. Ao contrário, esteve sempre aliada a um projeto político maior, que incluía a valorização dos centros urbanos e a capacitação mínima dos habitantes do meio rural, de

modo a mantê-los fixos à terra e ao trabalho com a terra. A luta travada pelos MSC em favor de uma educação em consonância com a realidade do campo tem resultado em diversas conquistas políticas e legislativas, que incluem o estabelecimento de um ensino diferenciado para o meio rural e cursos universitários exclusivamente voltados para as populações do campo, entre eles o curso de Licenciatura em Educação do Campo (LEC). Foi a partir destes dois elementos que explorámos o setor de Educação Ambiental e Educação do Campo da Secretaria Municipal de Educação de Nova Iguaçu – o primeiro município do estado do Rio de Janeiro a instituir este setor –, e a LEC da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, a primeira instituição de ensino superior do estado do Rio de Janeiro a instituir um curso deste porte. Com base nas entrevistas realizadas, pudemos perceber que a educação do campo ainda é algo muito incipiente nas escolas rurais do estado do Rio de Janeiro.

O último capítulo desta tese é dedicado à relação entre a educação do campo e as TICs. À exceção das escolas rurais de Nova Iguaçu e outros projetos aqui citados, as entrevistas aos estudantes da LEC da UFRRJ revelaram que a maioria das escolas das suas comunidades não está preparada para trabalhar com as TICs em sala de aula. O mesmo é aplicável à LEC da UFRRJ que, embora tenha uma disciplina voltada para a apropriação das ferramentas informáticas pelos alunos, teve dificuldades em desenvolvê-la por falta de infraestrutura e profissional próprios. Além disso, na organização curricular do curso não há qualquer disciplina que trabalhe a tecnologia educacional, com o intuito de capacitar os futuros professores para o uso das TICs no processo de ensino-aprendizagem. Diante dessas constatações, propusemos duas disciplinas que atendessem à apropriação das TICs pelos alunos da LEC e à informática na educação do campo.

Em conclusão ao que foi debatido ao longo desta tese, defendemos que, para que toda a sociedade possa tirar proveito da globalização e da sociedade da informação, é necessário o envolvimento dos governos, do mercado e da sociedade civil de modo a proporcionar o ambiente ideal para o desenvolvimento social e humano. Aos governos, cabe-lhes a função de criar as políticas públicas necessárias para o provimento de uma vida digna aos seus cidadãos, garantindo-lhes o acesso aos serviços básicos, que incluem saúde, saneamento, mobilidade, educação, infraestrutura, entre outros. Ao mercado, cabe-lhe a função de proporcionar aos cidadãos-consumidores o acesso aos bens de consumo indispensáveis na sociedade contemporânea, a preços razoáveis, alcançáveis pelas populações menos abastadas, em detrimento da lógica de máximo lucro. À sociedade civil, cabe-lhe propor políticas que vão ao encontro das suas necessidades, como também fiscalizar a adequação das políticas públicas lançadas pelos governos.

No caso desta investigação, deparámo-nos com um meio – o meio rural brasileiro – por si só historicamente carente de políticas adequadas à sua realidade e ao povo ali residente. Esse contínuo descaso originou vários flagelos sociais, que vão desde a falta de infraestrutura mínima e de serviços essenciais até à perda do direito de acesso à terra. Apesar do recente despertar de alguns governantes brasileiros para o drama vivido no campo, muito em consequência da atuação incisiva dos movimentos sociais rurais, o ininterrupto abandono deixou marcas tão profundas nessa sociedade que, hoje, ainda se refletem fortemente no quotidiano das populações do campo. E embora já se tenha alcançado algum avanço, ainda há um longo caminho a percorrer para que o meio rural brasileiro e o seu povo atinjam na plenitude os seus objetivos.

Quisemos aqui demonstrar que, em áreas carentes de praticamente tudo, a escola cumpre um papel social mais importante que noutra qualquer localidade mais abastada. Nos lugares mais pobres, onde não há bibliotecas, salas de cinema, teatros, livrarias, espaços para a prática desportiva e para a aquisição de habilidades, a escola acaba por se tornar a principal referência para as crianças e jovens, depois da família, para a aprendizagem de novos saberes, troca de experiências e para o convívio. O mesmo se passa com relação às tecnologias da informação e da comunicação, mais precisamente, ao computador e à Internet.

Tanto pelas estatísticas do GCI.br, quanto pelas entrevistas realizadas durante a elaboração desta investigação, constata-se que há urgência em promover a inclusão digital no campo para que a fratura digital não se aprofunde ainda mais. Afinal, boa parte das residências das áreas rurais não está equipada com computador, muito menos com Internet, e os principais motivos apresentados para essa ausência são os altos custos de aquisição e manutenção dos equipamentos tecnológicos e da conexão, quando as antenas de transmissão do sinal de Internet existem. Para agravar o cenário de exclusão digital, a maioria das comunidades rurais não possui uma *lanhouse* pública ou telecentro comunitário.

Diante deste quadro, as escolas das áreas rurais, como espaços públicos de formação de cidadãos, são o local mais indicado para proporcionar ao seu corpo discente a possibilidade de explorar algumas das ferramentas mais importantes da modernidade e da sociedade contemporânea: o computador, a Internet e o ciberespaço. É devido às características e às capacidades destes elementos e à extensão da ação dos seus utilizadores da localidade para o mundo que, atualmente, há uma linha que separa os cidadãos-digitais dos cidadãos-analógicos, dos incluídos digitais dos excluídos digitais. Quer-se com isto dizer que, se o ambiente familiar e/ou a comunidade não são capazes de proporcionar às novas gerações os dispositivos e as competências necessários para aceder ao mundo virtual, cabe à escola essa

suprafunção, no sentido de transpor a fratura digital, a qual, sem dúvida, já é considerada uma fratura social.

Pudemos perceber que os últimos governos brasileiros têm dado, de certa forma, alguma atenção à questão da inclusão digital, inclusive no âmbito escolar. Afinal, são vários os programas criados com esse intuito. Mas também constatamos que, em alguns momentos, as políticas sociais para a promoção da inclusão digital têm demonstrado falhas na aplicação, pelos mais diversos motivos, que podem ter que ver com a própria dimensão territorial do país, com a falta de vontade política dos governos locais, com a falta de verbas etc. No lado oposto à atuação do Estado brasileiro na promoção da inclusão digital estão as telecomunicações, que, em vez de serem um fator de democratização e de cidadania, na verdade consolidam o fosso da má distribuição de renda e o fosso digital. São das mais caras do mundo. Enquanto se mantiver este princípio de funcionamento, não será possível realizar a democratização do acesso à informação e à comunicação.

Com a instituição do curso de Licenciatura em Educação do Campo, que é voltado única e exclusivamente para os povos rurais e tradicionais, além de ser a porta para uma educação mais justa para o campo, consideramos que é também uma porta para a promoção da inclusão digital do meio rural. Acreditamos que a capacitação destes futuros professores e professoras das escolas das áreas rurais para o uso das TICs e para as metodologias de ensino-aprendizagem através das tecnologias, assim como um conhecimento aprofundado das políticas e programas públicos de inclusão digital, permitirá transformá-los promotores da inclusão digital no campo.

Esperamos que esta tese contribua para o fortalecimento do curso de Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, tornando-o ainda mais significativo para a formação dos futuros docentes das escolas das áreas rurais. Esperamos também que seja mais uma semente para a promoção de um meio rural mais justo, mais equitativo relativamente ao meio urbano, e que inspire mais investigações acadêmicas no âmbito da democratização do acesso às novas tecnologias da informação e da comunicação pelas populações mais desfavorecidas.

Referências

Bibliografia consultada:

- ALENTEJANO, Paulo (2003). *Reforma agrária, território e desenvolvimento no Rio de Janeiro*. Tese de Doutorado. Rio de Janeiro: CPDA/UFRRJ.
- ANDERSON, Benedict (2005). *Comunidades imaginadas. Reflexões sobre a origem e a expansão do nacionalismo*. Tradução de Catarina Mira. Lisboa: Edições 70.
- APPADURAI, Arjun (1996). *Dimensões culturais da globalização: a modernidade sem peias*. Tradução de Telma Costa. Lisboa: Teorema.
- AREA MOREIRA, Manuel; GROS SALVAT, Begoña; MARZAL GARCÍA-QUISMONDO, Miguel Á. (2008). *Alfabetizaciones y tecnologías de la información y la comunicación*. Madrid: Síntesis.
- BARTOLOMÉ, Antonio R. (2000) *Nuevas tecnologías en el aula. Guía de supervivencia*. 2º edición. Barcelona: Graó.
- BAUMAN, Zygmunt (1999). *Globalização: as consequências humanas*. Tradução de Marcus Penchel. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor.
- BECK, Ulrich (1999). *O que é globalização? Equívocos do globalismo, respostas à globalização*. São Paulo: Paz e Terra.
- BELL, David; KENNEDY, Barbara M. (ed) (2000). *The cybercultures reader*. London: Routledge.
- BERG, Bruce L. (2004). *Qualitative reserch methods for the social sciences*. 5th edition. Boston: Allyn and Bacon.
- BERTRAND, Alvin Lee (1973). *Sociologia rural: uma análise da vida rural contemporânea*. Tradução de Alzemi E. Sturn. São Paulo: Atlas.
- BETHELL, Leslie. “A independência do Brasil”. In: BETHELL, Leslie (2004). *História da América Latina. Da independência até 1870*. v. 3. São Paulo: Edusp.
- BHABHA, Homi (1998). *O local da cultura*. Tradução de Myriam Ávila, Eliana Reis e Gláucia Gonçalves. Belo Horizonte: Editora UFMG.
- BRETON, Philippe (1992). *A utopia da comunicação*. Tradução de Serafim Ferreira. Lisboa: Instituto Piaget.
- BUCKINGHAM, David (2005). *Educación en medios. Alfabetización, aprendizaje y cultura contemporánea*. Barcelona, Paidós.
- CALDART, Roseli Salete (2010). “A Educação do Campo e a perspectiva de transformação da forma escolar”. In.: MUNARIM, Antonio, BELTRAME, Sonia, PEIXER, Zilma e CONDE, Soraya (orgs). *Educação do Campo: reflexões e perspectivas*. Florianópolis: Insular.
- _____ (org.) (2012). *Dicionário da Educação do Campo*. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular.
- CASTELLS, Manuel (2004). *A galáxia internet: reflexões sobre Internet, negócios e sociedade*. Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian.
- _____ (2005). *A sociedade em rede*. Tradução de Alexandra Lemos, Catarina Lorga e Tânia Soares. 2ª edição. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- _____ (2007). *O poder da identidade*. Tradução de Alexandra Lemos e Rita Espanha. 2ª edição. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- _____ (2010). *Comunicación y poder*. Tradução de María Hernández. Madrid, Alianza.
- CHAUI, Marilena (2006). *Simulacro e poder*. Cap VII: “A informática e o sistema multimídia”. São Paulo, Editora Fundação Perseu Abramo: pp. 57-72.
- COLL, César *et al.* (2001). *O construtivismo na sala de aula*. Tradução de José Carlos Tunes Eufrázio. Porto: Asa.
- CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (1998). *A sociedade da informação na escola*:

relato de um debate realizado a 29 de Janeiro de 1998. Lisboa: Conselho Nacional de Educação.

COPE, Bill; KALANTZIS, Mary (ed.) (2000). *Multiliteracies: literacy learning and the design of social futures*. London; New York: Routledge.

CUBAN, Larry (2001). *Oversold and underused: computers in the classroom*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.

DEACON, David; BRYMAN, Alan; FENTON, Natalie (1998). "Collision or collusion? A discussion and case study of the unplanned triangulation of quantitative and qualitative research methods". In: *Int. J. Social Research Methodology*. Vol. 1; nº 1: 47-63.

FEATHERSTONE, Mike (1995). *Undoing culture: globalización, postmodernism and identity*. London: Sage Publications.

FERREIRA, Paulo (2006). *Tecnologias, informação e educação*. Porto: Instituto Politécnico.

FREIRE, Paulo (1975). *Pedagogia do oprimido*. 2ª ed. Porto: Edições Afrontamento.

_____. (2003). *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. 10ª ed. Porto: Edições Afrontamento.

FREIRE, Paulo; MACEDO, Donaldo (1990). *Alfabetização: leitura do mundo leitura da palavra*. 3ª edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

GARCÍA BLANCO, José Maria; NAVARRO SUSTAETA, Pablo (ed.) (2002). *Más allá de la modernidad? Las dimensiones de la información, la comunicación y sus nuevas tecnologías*. Madrid, Centro de Investigaciones Sociológicas.

GIDDENS, Anthony (2005). *As consequências da modernidade*. Tradução de Fernando Luís Machado e Maria Manuela Rocha. 4ª edição. Oeiras: Celta Editora.

_____. (2007). *A Europa na era global*. Tradução de Alberto Gomes. Lisboa: Editorial Presença.

GOMES, Álvaro (2004). *A escola*. Porto: Porto Editora.

GREEN, Lelia (2002). *Communication, technology and society*. London: Sage Publications.

GUERREIRO, Evandro Prestes (2006). *Cidade digital: inclusão social e tecnologia em rede*. São Paulo, Editora Senac.

GUIMARÃES, Alberto (1981). *Quatro séculos de latifúndio*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

GÜNTHER, Harmut. "Pesquisa qualitativa versus pesquisa quantitativa: esta é a questão?" In: *Psicologia: teoria e pesquisa*. Maio-Agosto 2006, vol.22, nº2: 201-210.

GUTIÉRREZ MARTÍN, Alfonso (1997). *Educación multimedia y nuevas tecnologías*. Madrid: Ediciones de la Torre.

HABERMAS, Jürgen (1990). *O discurso filosófico da modernidade*. Tradução de Ana Maria Bernardo. Lisboa: Dom Quixote.

HALL, Stuart (2003). *Da diáspora: identidades e mediações culturais*. Tradução de Adelaine Resende et all. Belo Horizonte: Editora UFMG.

HINE, Christine (2000). *Virtual ethnography*. London: Sage Publications.

HOLANDA, Sérgio Buarque de (1995). *Raízes do Brasil*. 26ª edição. São Paulo: Companhia das Letras.

HOLLOWAY, Sarah L.; VALENTINE, Gill (2003). *Cyberkids: children in the information age*. London: RoutledgeFalmer.

ILLICH, Ivan (1974). *Educação sem escola?* Tradução de João Xavier. Lisboa: Teorema.

JAMBEIRO, Othon. "Condicionantes para uma política de inclusão digital, no Brasil". In: JAMBEIRO, Othon; BRITTOS, Valério; BENEVENUTO JR., Álvaro (orgs.) (2005). *Comunicação, hegemonia e contra-hegemonia*. Salvador, Edufba: 49-66.

JOHN, Peter D. (2008). *The digital classroom: harnessing technology for the future of learning and teaching*. London: New York: Routledge.

KOZINETS, Robert V. (2010). *Netnography: doing ethnographic research online*. London, Sage.

LEANING, Marcus (ed.) (2009). *Issues in information and media literacy: education,*

- practice and pedagogy*. Santa Rosa, California: Informing Science.
- LEVINSON, Paul (1998). *A arma suave: história natural e futuro da revolução da informação*. Lisboa, Editorial Bizâncio.
- LÉVY, Pierre (2001). *O que é virtual?* Tradução de Sandro Patrício Gama Nóbrega. Coimbra: Quarteto Editora.
- _____ (2002). *Ciberdemocracia*. Tradução de Alexandre Emílio. Lisboa: Instituto Piaget.
- LYNCH, John. “As origens da independência da América Espanhola”. In: BETHELL, Leslie (2004). *História da América Latina. Da independência até 1870*. v. 3. São Paulo: Edusp.
- MARTINS, José de Souza (1975). *Capitalismo e tradicionalismo: estudos sobre as contradições da sociedade agrária no Brasil*. São Paulo: Livraria Pioneira Editora.
- _____ (1985). *A militarização da questão agrária no Brasil*. Terra e Poder: o problema da terra na crise política. Petrópolis: Editora Vozes.
- _____ (1988). *Não há terra para plantar neste verão*. 2ª edição. Petrópolis: Vozes.
- _____ (1995). *Os camponeses e a política no Brasil: as lutas sociais no campo e seu lugar no processo político*. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes.
- _____ (2000). *Reforma agrária: o impossível diálogo*. São Paulo: EDUSP.
- MATTELART, Armand (1998). *A mundialização da comunicação*. Tradução de Mário Rui Murteira e Ana Barquina. Lisboa, Instituto Piaget, D.L.
- _____ (2000). *A globalização da comunicação*. Tradução de Laureno Pelegrin Bauru: EDUSC.
- _____ (2002). *História da sociedade da informação*. Tradução de Maria Carvalho. Lisboa, Editorial Bizâncio.
- MEDEIROS, Leonilde Servolo de (1994). *Reforma agrária: concepções, controvérsias e questões*. Rio de Janeiro: Ibase.
- _____ et al. “Luta por terra e assentamentos rurais no estado do Rio de Janeiro”. In: MEDEIROS, Leonilde Servolo de; LEITE, Sérgio (org.) (1999). *A formação dos assentamentos rurais no Brasil: processos sociais e políticas públicas*. Porto Alegre/Rio de Janeiro: Ed. Universidade/UFRGS/CPDA.
- _____ (2002). *Movimentos sociais, disputas políticas e reforma agrária de mercado no Brasil*. Rio de Janeiro: CPDA/UFRRJ e UNRISD.
- MELUCCI, Alberto (org.) (2005). *Por uma sociologia reflexiva. Pesquisa qualitativa e cultura*. Petrópolis: Editora Vozes.
- MENDRAS, Henri; QUEIROZ, Maria Isaura Pereira de. *Sociologia rural*. Rio de Janeiro: J. Zahar, 1969.
- MIRANDA, José; SIMÕES, Graça (org.) (2005). *Rumos da sociedade da comunicação*. Lisboa, Vaga.
- NEVES, José Luis. “Pesquisa qualitativa – características, usos e possibilidades”. Caderno de Pesquisas em Administração, São Paulo, 2º semestre 1996, v. 1, nº 3.
- ONU. Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento. (2001). Tradução de Alexandre Abreu *et al.* Relatório do desenvolvimento humano 2001: novas tecnologias e desenvolvimento humano. Lisboa: Trinova.
- PABLOS PONS, Juan de (coord.) (2009). *Tecnología educativa: la formación del profesorado en la era de Internet*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- PAIS, Maria de Fátima (1999). *Multimédia e ensino: um novo paradigma*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- PÉREZ TORNERO, José Manuel (coord.) (2007). *Comunicação e educação na sociedade da informação. Novas linguagens e consciência crítica*. Tradução de Alcinda Marinho. Porto: Porto Editora.
- PONTE, Cristina; AZEVEDO, José (org.) (2011). *Media & Jornalismo. Uma revista do Centro de Investigação Media e Jornalismo*. Nº19, Vol. 10, Nº 2, outono-inverno.

- POUTS-LAJUS, Serge; RICHE-MAGNIER, Marielle (1998). *A escola na era da Internet: os desafios do multimídia na educação*. Tradução de Paula Rocha Vidalinc. Lisboa: Instituto Piaget.
- PPP (2010). *Licenciatura em Educação do Campo, Projeto Político Pedagógico do Curso*. UFRRJ.
- RAGIN, Charles C. (1994). “The goals of social research”. In: _____. *Constructing Social Research: The Unity and Diversity of Method*. Pine Forge Press.
- RAMAL, Andrea Cecilia (2002). *Educação na cibercultura: hipertextualidade, leitura, escrita e aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- RENAUD, Michel; MARCELO, Gonçalo (coord.) (2011). *Ética, crise e sociedade*. Famação: Edições Humus.
- RÍOS ARIZA, José Manuel; CEBRIÁN DE LA SERNA, Manuel (2000). *Nuevas tecnologías de la información y de la comunicación aplicadas a la educación*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- ROBERTSON, Roland (1992). *Globalization: social theory and global culture*. London: Sage Publications.
- SANTOS, Boaventura de Sousa (1996). *Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade*. Porto: Afrontamento.
- _____ (org.) (2001). *Globalização: fatalidade ou utopia?* Porto: Edições Afrontamento.
- _____ (2001a) “Entre Prospero e Caliban: colonialismo, pós-colonialismo e inter-identidade”. In: RAMALHO, Maria Irene; RIBEIRO, António Sousa (orgs). *Entre ser e estar: raízes, percursos e discursos da identidade*. Porto: Edições Afrontamento: 23-85.
- _____ (2007). *Um discurso sobre as Ciências*. 15ª edição. Porto: Afrontamento.
- SANTOS, Milton (2000). *Por uma outra globalização*. Rio de Janeiro: Ed. Record.
- SELAIMEN, Graciela; LIMA, Paulo Henrique (org) (2004). *Cúpula mundial sobre a sociedade da informação: um tema de todos*. Rio de Janeiro, Rede de Informação para o Terceiro Setor.
- SEMED-NI (2008). *Plano Municipal de Educação de Nova Iguaçu 2008-2018*. Prefeitura da Cidade de Nova Iguaçu.
- _____ (2013). “Análise da Educação do Campo do Município de Nova Iguaçu”. Prefeitura da Cidade de Nova Iguaçu. Secretaria Municipal de Educação. Departamento Pedagógico. Coordenação de Educação do Campo e Educação Ambiental.
- SILVA, José Gomes da (1971). *A Reforma Agrária no Brasil*. Frustração camponesa ou instrumento de desenvolvimento? Rio de Janeiro: Zahar Editores.
- SILVA, José Graziano da (1998). *O que é questão agrária*. São Paulo: Editora Brasiliense.
- SILVEIRA, Sérgio Amadeu da; CASSINO, João (org.) (2003). *Software livre e inclusão digital*. São Paulo: Conrad Editora do Brasil.
- SILVERMAN, David (2004). “Research and social theory”. In: ZACHARIAS, Thomas. *Researching society and culture*. London: Clive Sale.
- SOROS, George (2009). *O novo paradigma para os mercados financeiros: a crise financeira de 2008 e o seu significado*. Tradção de Sofia Querido e Sofia Morais. 2ª edição. Coimbra: Almedina.
- SOUZA, Laura de Mello e. “Idade Média e Época Moderna: fronteiras e problemas”. In: *Signum – Revista da Abrem*. Associação Brasileira de Estudos Medievais; nº 7, 2005: pp. 223-249.
- SUSSMAN, Gerald (1997). *Communication, technology and politics in the information age*. Thousand Oaks, Sage Publ.
- SZMRECSÁNYI, Tamás; QUEDA, Oriowaldo (orgs) (1979). *Vida rural e mudança social*. 3ª edição. São Paulo: Companhia Editora Nacional.
- VEIGA, José Eli da (1981). *O que é reforma agrária*. 2ª edição. São Paulo: Editora Brasiliense.

WILLOUGHBY, Teena; WOOD, Eileen (2008). *Children's learning in a digital world*. Malden, MA: Blackwell Pub.

WOLTON, Dominique (1999). *E depois da Internet? Para uma teoria crítica dos novos mídias*. Tradução de Rui Miguel Carvalhinho Branco. Algés: Difel.

_____ (1999a). *Pensar a comunicação*. Tradução de Vanda Anastácio. Algés: Difel.

_____ (2004). *A outra globalização*. Tradução de Pedro Elói Duarte. Algés: Difel.

_____ (2006). *É preciso salvar a comunicação*. Tradução de Isabel Gomes Magalhães. Casal de Cambra, Caleidoscópio.

Referências online:

ABRAMOVAY, Ricardo (2000). “Funções e medidas da ruralidade no desenvolvimento contemporâneo”. Rio de Janeiro: Ipea. Disponível em: http://ipea.gov.br/pub/td/2000/td_0702.pdf Acesso: 18/03/2012.

AFONSO, Carlos A. (2000) “Internet no Brasil: o acesso para todos é possível?” Disponível em: http://www.moodle.ufba.br/file.php/11/Textos_Topicos/Tema_Inclusao_Digital/AFONSO_Carlos_Internet_no_Brasil_o_acesso_para_todos_poss_vel.pdf Acesso: 5/03/2013.

AFONSO, José Batista (s/d). “A reforma agrária do governo Lula – Parte I”. Disponível em: <http://mineracaosudesteparanse.wordpress.com/2011/02/15/a-reforma-agraria-no-governo-lula-parte-i/> Acesso: 19/05/2012

ALENTEJANO, Paulo (s/d). “Um breve balanço da agricultura e da política agrária no estado do Rio de Janeiro nas últimas décadas”. Disponível em: <http://migre.me/9pZKJ> Acesso: 5/6/2012.

ANTONIO, Clésio Acilino; LUCINI, Marizete (2007). “Ensinar e aprender na educação do campo: processos históricos e pedagógicos em relação”. In: Cad. Cedes, Campinas, vol. 27, n. 72, p. 177-195, maio/ago. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v27n72/a05v2772.pdf> Acesso: 11/06/2013.

BERNARDES, Ricardo; TORRES, Tércia (2010). “Tecnologias Sociais, TICs e Educação: pilares para a construção da Tecnopedia Social Rural – TeSoRu”. In: *Anais do SBIE 2010*. Disponível em: <http://ceie-sbc.educacao.ws/pub/index.php/sbie/article/view/1448> Acesso: 27/12/2013.

BOLAÑO, César (2005). “Sociedade da informação, reestruturação produtiva e economia do conhecimento”. Disponível em: <http://www2.eptic.com.br/sgw/data/bib/artigos/1c9b939492daa9edbc3c9684d7398751.pdf> Acesso: 9/07/2012.

_____, (2011) “Comunicación y crisis del capitalismo en América Latina”. Disponível em: <http://revistas.luz.edu.ve/index.php/quac/article/viewFile/8107/7770> Acesso: 25/07/2012.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues (2008). “Humanizar é educar: o desafio de formar pessoas através da educação. Escritos abreviados”. In: *Série Cultura/Educação*, n.3. Disponível em: <http://pt.scribd.com/doc/90664970/humanizar-e-educar-O-desafio-de-formar-pessoas-atraves-da-educacao> Acesso: 05/06/2013.

BRASIL (2000). *Sociedade da Informação do Brasil: livro verde*. Brasília, Ministério da Ciência e Tecnologia. Disponível: <http://www.mct.gov.br/index.php/content/view/18878.html> Acesso: 23/01/2013.

_____ (2002). *Livro banco: ciência, tecnologia e inovação*. Brasília: Ministério da Ciência e Tecnologia. Disponível em: http://www.cgee.org.br/arquivos/livro_branco_cti.pdf Acesso: 25/01/2013.

_____ (2004). *II Plano Nacional de Reforma Agrária: Paz, produção e qualidade de vida no meio rural*. Disponível em: http://sistemas.mda.gov.br/arquivos/PNRA_2004.pdf Acesso:

19/05/2012

- _____. (2004b). *Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA. Manual de operações*. Ministério do Desenvolvimento Agrário. Disponível em: http://www.incra.gov.br/images/phocadownload/reforma_agraria/projetos_e_programas/educacao_no_campo_prонера/programa_nac_educacao_reforma_agraria.pdf Acesso: 05/06/2013.
- “Brasil melhora IDH, mas mantém 85ª posição no ranking mundial”, notícia de 14/03/2013. Disponível em: <http://g1.globo.com/brasil/noticia/2013/03/brasil-melhora-idh-mas-mantem-85-posicao-no-ranking-mundial.html> Acesso: 27/11/2013.
- CALIARI, Rogério Omar; ALENCAR, Edgard; AMÂNCIO, Robson (2002). “Pedagogia da alternância e desenvolvimento local”. In: *Organizações rurais & Agroindustriais*, vol 4, nº 2. Disponível em: <http://revista.dae.ufla.br/index.php/ora/article/view/258> Acesso: 05/06/2013.
- CAMPOS, Marília; LOBO, Roberta Maria (2011). “Educação do campo no contexto contemporâneo – inclusão e contradições no diálogo entre movimentos sociais e sistemas de ensino”. In: *Revista Teias*, v. 12, n. 24, jan./abr. 2011: 79-91. Disponível em: <http://www.periodicos.proped.pro.br/index.php/revistateias/article/view/814/630> Acesso: 18/10/2013.
- CARVIN, Andy (2000). “Mind the Gap: The Digital Divide as the Civil Rights Issue of the New Millennium”. Disponível em: <http://www.infotoday.com/mmschools/jan00/carvin.htm> Acesso: 24/08/2012.
- CAVALCANTE, Ludmila Oliveira Holanda (2010). “Das políticas ao cotidiano: entraves e possibilidades para a educação do campo alcançar as escolas no rural”. In: *Ensaio: aval. pol. públ. Educ.*, Rio de Janeiro, v. 18, n. 68, p. 549-564, jul./set. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v18n68/08.pdf> Acesso: 11/06/2013.
- CGI.br (2007). *Pesquisa sobre o uso das tecnologias da informação e da comunicação no Brasil: TIC Domicílios e TIC Empresas 2006*. São Paulo, Comitê Gestor da Internet no Brasil. Disponível em: <http://op.ceptro.br/cgi-bin/cetic/tic-2006.pdf> Acesso: 22/01/2013.
- _____. (2009). *Pesquisa sobre o uso das tecnologias da informação e da comunicação no Brasil: TIC Domicílios e TIC Empresas 2008*. São Paulo, Comitê Gestor da Internet no Brasil. Disponível em: <http://op.ceptro.br/cgi-bin/cetic/tic-2008.pdf> Acesso: 22/01/2013.
- _____. (2011). *Pesquisa sobre o uso das tecnologias da informação e da comunicação no Brasil: TIC Domicílios e TIC Empresas 2010*. São Paulo, Comitê Gestor da Internet no Brasil. Disponível em: <http://op.ceptro.br/cgi-bin/cetic/tic-domicilios-e-empresas-2010.pdf> Acesso: 22/01/2013.
- _____. (2012). *Pesquisa sobre o uso das tecnologias da informação e da comunicação no Brasil: TIC Domicílios e TIC Empresas 2011*. São Paulo, Comitê Gestor da Internet no Brasil. Disponível em: <http://op.ceptro.br/cgi-bin/cetic/tic-domicilios-e-empresas-2011.pdf> Acesso: 22/01/2013.
- _____. (2012a). *Pesquisa sobre o uso das tecnologias da informação e da comunicação no Brasil: TIC Educação 2011*. São Paulo, Comitê Gestor da Internet no Brasil. Disponível em: <http://op.ceptro.br/cgi-bin/cetic/tic-educacao-2011.pdf> Acesso: 22/01/2013.
- _____. (2012b). *Pesquisa sobre o uso das tecnologias da informação e da comunicação no Brasil: TIC Provedores 2011*. São Paulo, Comitê Gestor da Internet no Brasil. Disponível em: <http://op.ceptro.br/cgi-bin/cetic/tic-provedores-2011.pdf> Acesso: 22/01/2013.
- _____. (2012c). *Pesquisa sobre o uso das tecnologias da informação e da comunicação no Brasil: TIC Crianças 2010*. São Paulo, Comitê Gestor da Internet no Brasil. Disponível em: <http://op.ceptro.br/cgi-bin/cetic/tic-criancas-2010.pdf> Acesso: 22/01/2013.
- COSTA, José da (2011). “Literacia ou literacias digitais? Uma reflexão no final da primeira década do século XXI”. In: *Revista portuguesa de pedagogia*. Extra-série: 171-180. Disponível em: <http://iduc.uc.pt/index.php/rppedagogia/article/download/1314/762> Acesso: 11/12/2013.

“Entendendo o Backbone, Backhaul e a Última milha”. Disponível em: <http://adrenaline.uol.com.br/forum/internet-redes/401703-entendendo-o-backbone-backhaul-e-ultima-milha.html> Acesso: 24/04/2013.

Entrevista a Clarice dos Santos realizada por Mayrá Lima, em 2010. Disponível em: <http://www.mst.org.br/node/11087> Acesso: 26/06/2013.

ESTEVEZ, João Pissarra (org.) (2011). *Media & Jornalismo. Uma revista do Centro de Investigação Media e Jornalismo*. Nº18, Vol. 10, Nº 1, primavera/verão. Disponível em: http://www.cimj.org/index.php?option=com_content&view=article&id=269:fracturas-digitais&catid=7:numero-da-revista Acesso: 26/01/2014.

FERNANDES, Bruno Mançano. “Reforma agrária no governo Lula: a esperança”. Disponível em: http://www2.fct.unesp.br/nera/publicacoes/LULA_RA.pdf Acesso: 19/05/2012.

FERREIRA, Rubens da Silva (2003). “A sociedade da informação no Brasil: um ensaio sobre os desafios do Estado”. In: *Ci. Inf.*, Brasília, v. 32, nº 1, janeiro/abril, pp. 36-41. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-19652003000100004&script=sci_abstract&tlng=pt Acesso: 7/02/2013.

FERREIRA, Lúcia Gracia (2011). “Educação e contemporaneidade: incertezas, práticas e formação docente para a escola rural”. In: *Caderno de Pesquisa Interdisciplinar em Ciências Humanas*, Florianópolis, v.12, n.101, p.128-147, ago/dez. Disponível em: <http://www.periodicos.ufsc.br/index.php/cadernosdepesquisa/article/view/1984-8951.2011v12n101p128> Acesso: 11/06/2013.

FUCHS, Christian (2009). “Information and Communication Technologies and Society: A Contribution to the Critique of the Political Economy of the Internet”, in *European Journal of Communication*, March 2009; vol. 24, 1: pp. 69-87. Disponível em: <http://ejc.sagepub.com/cgi/reprint/24/1/69?ijkey=xek/kYdW3qcCo&keytype=ref&siteid=spejc> Acesso: 25/07/2012.

GOMES, Elisabeth (2002). “Exclusão Digital: um problema tecnológico ou social?” In: Instituto de Estudos do Trabalho e Sociedade, Rio de Janeiro: Trabalho e Sociedade, ano 2, número especial, dezembro. Disponível em: http://www.iets.org.br/biblioteca/Exclusao_digital_um_problema_tecnologico_ou_social.pdf Acesso: 5/03/2013.

GUMUCIO-DAGRON, Alfonso (2003). “What can ICTs do for the rural poor?” Disponível em: <http://www.ifad.org/events/wsis/phase1/presentations/alfonso.htm> Acesso: 1/03/2013.

HENRIQUES, Ricardo *et al* (orgs.) (2007). *Educação do Campo: diferenças mudando paradigmas*. Cadernos Secad. Brasília. Disponível em: <http://educampoparaense.org/site/media/biblioteca/pdf/Ed.%20Campo%20-%20Mudando%20paradigmas.pdf> Acesso: 13/04/2012.

HIDALGO, Angela Maria Hidalgo; MIKOLAICZYK, Fernanda de Aragão (2012). “A busca do dissenso para a compreensão das influências dos organismos internacionais no desenvolvimento da educação rural nos anos 1950 à educação do campo após os anos 1990”. In: *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, n.47, p. 108-121 Set. Disponível em: <http://www.fae.unicamp.br/revista/index.php/histedbr/article/view/4208> Acesso: 11/06/2013.

IBGE (2006). *Censo Agropecuário 2006*. Rio de Janeiro: IBGE. Disponível em: http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/economia/agropecuaria/censoagro/brasil_2006/Brasil_censoagro2006.pdf Acesso: 10/05/2012.

_____. (2011). *Sinopse do Censo Demográfico 2010*. Rio de Janeiro: IBGE. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2010/sinopse.pdf> Acesso: 05/05/2012.

KOLLING, Edgar Jorge; CERIOLI, Paulo Ricardo; CALDART, Roseli Saete (orgs.) (2002). *Educação do Campo, Identidade e Políticas Públicas*. Coleção Por uma Educação do Campo. Vol. 4. Brasília. Disponível em:

<http://educampoparaense.org/site/media/biblioteca/pdf/Volecao%20Vol%204.pdf> Acesso: 13/05/2013.

KOLLING, Edgar Jorge; NÉRY, Imão.; MOLINA, Mônica Castagna (orgs.) (1999). *Por uma educação básica do campo (memória)*. Coleção Por uma Educação do Campo. Vol 1. Brasília: UnB. Disponível em: http://educampoparaense.org/site/media/Cole%C3%A7%C3%A3o%20Vol_%201.pdf Acesso: 13/05/2013.

LEGEY, Liz-Rejane; ALBAGLI, Sarita (2000). “Construindo a sociedade da informação no Brasil: uma nova agenda”. In: *DataGramaZero – Revista de Ciência da Informação – v.1, nº 5*, outubro. Disponível em: <http://repositorio.ibict.br/handle/123456789/106> Acesso: 7/02/2013.

LEITE, Sérgio. “Brasil: La reforma agraria”. Disponível em: http://www.agter.asso.fr/article353_es.html Acesso: 19/05/2012.

MARTINELLI, Alberto (2003). “Global Order or Divided World? Introduction, in *Current Sociology*”, March 2003; vol. 51, 2: pp. 95-100. Disponível em: <http://csi.sagepub.com/cgi/reprint/51/2/95?ikey=plidX0eX3kdcM&keytype=ref&siteid=spsci> Acesso: 24/08/2012.

MOLINA, Mônica Castagna; JESUS, Sônia Meire Santos Azevedo de (orgs.) (2004). *Contribuições para a construção de um projeto de educação do campo*. Coleção Por uma Educação do Campo. Vol 5. Brasília, DF: Articulação Nacional Por Uma Educação do Campo. Disponível em: <http://educampoparaense.org/site/media/biblioteca/pdf/Colecao%20Vol%5B5%5D.pdf> Acesso: 13/05/2013.

MORIGI, Valter (s/d). “Escola do MST – utopia em construção”. Disponível em: http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/2002/Trabalho_e_educacao/Mesa_Redonda/01_19_37_m51-313.pdf Acesso em: 05/06/2013.

NERI, Marcelo Côrtes (2003). *Mapa da exclusão digital*. Rio de Janeiro: FGV/IBRE, CPS. Disponível em: http://www.bndes.gov.br/SiteBNDES/export/sites/default/bndes_pt/Galerias/Arquivos/bf_bancos/e0002091.pdf Acesso: 1/03/2013.

NORIS, Pippa (2001). *Digital Divide? Civic Engagement, Information Poverty and the Internet Worldwide*. Cambridge: Cambridge University Press. <http://www.pippanorris.com/> Acesso: 30/08/2012.

OLIVEIRA, José M. P. de; CARDOSO, Gustavo L.; BARREIROS, José J. (org.) (2004). *Comunicação, Cultura e Tecnologias de Informação*. Lisboa: Quimera. Disponível em: <http://mccti.ds.iscte.pt/wp-content/uploads/Comunica%C3%A7%C3%A3o-Cultura-e-Tecnologias-da-Inforna%C3%A7%C3%A3o1.pdf> Acesso: 25/07/2012.

ONU (2001). *Declaração do Milénio*. Centro de Informação das Nações Unidas, Lisboa. Disponível em: <http://www.unric.org/html/portuguese/uninfo/DecdoMil.pdf> Acesso: 24/01/2012.

“ONU: 4,4 bilhões de pessoas permanecem sem acesso à Internet”, notícia publicada em 7/10/2013. Disponível em: <http://www.onu.org.br/onu-44-bilhoes-de-pessoas-permanecem-sem-acesso-a-internet/> Acesso: 28/11/2013.

“Orientações para Implementação da política de educação especial na perspectiva da educação inclusiva”. Disponível em: http://www.mp.ba.gov.br/atuacao/ceduc/eventos/2012/encontroEstadualEducacao/conteudo/Martinha_Santos_Documento_Subsidiario_para_Implementacao_da_Politica_de_Educao_Especial.pdf Acesso: 5/04/2013.

PARNAIBA, Cristiane dos Santos; GOBBI, Maria Cristina (2010). “Os jovens e as tecnologias da informação e da comunicação: aprendizado na prática”. In: *Revista Anagrama: Revista Científica Interdisciplinar da Graduação*, ano 3, edição 4, julho-agosto. Disponível em: <http://www.revistas.univerciencia.org/index.php/anagrama/article/viewFile/7025/6431> Acesso: 10/01/2014.

PERIPOLLI, Odimar João; ZOIA, Alceu (2011). “Da escola rural à escola do campo”. V

Encontro Brasileiro de Educação e Marxismo: Marxismo, educação e emancipação humana. 11-14 de abril de 2011. Disponível em: http://www.Sebem.ufsc.br/trabalhos/eixo_06/e06c_t002.pdf Acesso: 11/06/2013.

PERUZZO, Cicilia (2010). “A comunicação nos movimentos sociais: exercício de um direito humano”. In: *Diálogos de la comunicación*, nº 82, setembro-dezembro. Disponível em: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3728280> Acesso: 10/01/2014.

_____ (2013). “Comunicação nos movimentos sociais: o exercício de uma nova perspectiva de direitos humanos”. In: *Contemporânea - comunicação e cultura*, v. 11, nº 01, janeiro-abril: 138-158. Disponível em: <http://www.portalseer.ufba.br/index.php/contemporaneaposcom/article/viewArticle/6980> Acesso: 10/01/2014.

PONTE, Karina Furini da (2004). “(Re) Pensando o conceito do rural”. In: *Revista Nero*, ano 7, nº 4, janeiro/julho: pp. 20-28. Disponível em: http://www2.fct.unesp.br/nera/revistas/04/02_Karina.pdf Acesso: 18/03/2012.

PNUD (2010). *Passado del punto*. Disponível em: Acesso: 24/01/2012.

PRADO, Adonia Antunes (1995). “Ruralismo pedagógico no Brasil do Estado Novo”. In: *Estudios Sociedad e Agricultura*, 4, julho 1995: 5-27. Disponível em: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/ar/libros/brasil/cpda/estudios/quatro/adonia4.htm> Acesso: 11/06/2013.

RAMOS, Marise Nogueira; MOREIRA, Telma Maria, SANTOS, Clarice Aparecida dos (coord.) (2004). *Referências para uma política nacional de educação do campo: caderno de subsídios*. Brasília: Secretaria de Educação Média e Tecnológica, Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo. Disponível em: <http://educampoparaense.org/site/media/biblioteca/pdf/referencias.pdf> Acesso: 13/05/2013.

RIVELLO, Ana; PIMENTA, Francisco (2008). “Ciberativismo e zapatismo”. Intercom: Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação. XIII Congresso de Ciências da Comunicação na Região Sudeste, São Paulo, de 7 a 10 de maio de 2008. Disponível em: <http://www.intercom.org.br/papers/regionais/sudeste2008/resumos/R9-0215-1.pdf> Acesso: 28/11/2013.

SANTOS, Ramofly Bicalho dos (2011). “Avanços e possibilidades da educação do campo no Brasil”. In: *Recôncavo: Revista de História da UNIABEU*, Ano 1, Número 1, agosto-dezembro. Disponível em: <http://www.uniabeu.edu.br/publica/index.php/reconcavo/article/view/267> Acesso: 15/05/2013.

SASSEN, Saskia (2013). “Interactions of the technical and the social. Digital formations of the powerful and the powerless”. Disponível em: <http://www.eurozine.com/articles/2013-11-12-sassen-en.html> Acesso: 27/11/2013

SELWYN, Neil. “Reconsidering Political and Popular Understandings of the Digital Divide”, in *New Media & Society*, June 2004; vol. 6, 3: pp. 341-362. Disponível em: <http://nms.sagepub.com/cgi/reprint/6/3/341?ijkey=3tQ8SFAq2Nom.&keytype=ref&siteid=spnms> Acesso: 24/08/2012.

SILVA, José Graziano da (1997). “O novo rural brasileiro”. Disponível em: http://www.geografia.ffe.usp.br/graduacao/apoio/Apoio/Apoio_Valeria/Pdf/O_novo_rural_brasileiro.pdf Acesso: 20/03/2012.

SIQUEIRA, Deis; OSÓRIO, Raphael. “O conceito de rural” In: SIQUEIRA, Deis; OSÓRIO, Raphael (2001). *¿Una nueva ruralidad en América Latina?* Buenos Aires: CLACSO: pp. 67-79. Disponível em: <http://168.96.200.17/ar/libros/rural/osorio.pdf> Acesso: 20/03/2012.

SORJ, Bernardo (2003). brasil@povo.com: *a luta contra a desigualdade na sociedade da informação*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar ED.; Brasília, DF: Unesco.

“Telecomunicações - para onde devem ir os recursos do Fust?”, de 27/11/2012. Disponível em: <http://www2.camara.gov.br/camaranoticias/radio/materias/REPORTAGEM-ESPECIAL/431033-TELECOMUNICACOES---PARA-ONDE-DEVEM-IR-OS-RECURSOS-DO-FUST-BLOCO-4.html> Acesso: 12/12/2013.

VEDANA, Vilson (2005). “Os recursos do Fust servem para quê?” Biblioteca Digital da Câmara dos Deputados. Disponível em:

http://bd.camara.leg.br/bd/bitstream/handle/bdcamara/1345/recursos_fust_vedana.pdf?sequence=1 Acesso: 19/03/2013.

VEIGA, José Eli da (2004). “A dimensão rural do Brasil”. In: *Estudos Sociedade e Agricultura*, Rio de Janeiro, vol. 12, n. 1: pp. 71-94. Disponível em:

<http://r1.ufrj.br/esa/art/200404-071-094.pdf> Acesso: 12/03/2012.

VIGHI, Cátia Simone Becker (s/d). “Inserção de professores urbanos em escolas do/no campo”. Disponível em: <http://www.vanessanogueira.info/sifedoc/Anais/Eixo%2007/C%3%A1tia%20Simone%20Becker%20Vighi.pdf> Acesso em: 05/06/2013.

UMBELINO, Arioaldo. “MP 458 sela a contra-reforma agrária do governo Lula”.

Disponível em: http://www.correiocidadania.com.br/index2.php?option=com_content&do_pdf=1&id=3236 Acesso: 19-05-2012.

WERTHEIN, Jorge (2000). “A sociedade da informação e seus desafios”. In: *Ciência da*

Informação, vol. 29, nº 2, maio/agosto: pp. 71-77. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ci/v29n2/a09v29n2.pdf> Acesso: 9/07/2012.

Sítios consultados:

Casa Brasil. Disponível em: <http://www.governoeletronico.gov.br/acoes-e-projetos/inclusao-digital/casa-brasil> Acesso: 5/04/2013.

Censo 2010: <http://censo2010.ibge.gov.br/resultados> Acesso: 25/04/2012.

Central Única dos Trabalhadores: <http://www.cut.org.br/> e

<https://www.facebook.com/centralunica.trabalhadores> Acesso: 15/01/2014.

Comitê Gestor da Internet no Brasil (CGI.br): <http://cgi.br/> Acesso: 2/04/2013.

Comissão Pastoral da Terra (CTP): <http://www.cptnacional.org.br/> e

<https://www.facebook.com/CPTNacional> Acesso: 15/01/2014.

Computadores para Inclusão: <http://www.computadoresparainclusao.gov.br> Acesso: 5/04/2013.

Confederação dos Trabalhadores na Agricultura (CONTAG): <http://www.contag.org.br/> e

<https://www.facebook.com/contagbrasil> Acesso: 15/01/2014.

Constituição de 1988. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm Acesso: 14/6/2013.

Decreto nº 6300. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6300.htm Acesso: 5/04/2013.

Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010. Disponível em:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7352.htm Acesso: 14/06/2013.

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE): <http://www.ibge.gov.br> Acesso: 21/03/2013.

Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB – de 1996. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm Acesso: 14/06/13.

Lei FUST. Disponível em: <http://www.portaltributario.com.br/legislacao/lei9998.htm> Acesso: 23/03/2013.

Lei Geral das Telecomunicações (LGT). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/

[leis/19472.htm](#) Acesso: 23/03/2013.

Lei nº 601, de 18 de setembro de 1850. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L0601-1850.htm Acesso: 02/03/2012.

Lei nº 4.504, de 30 de novembro de 1964. Disponível em: <http://www2.camara.gov.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4505-30-novembro-1964-377631-normaatualizada-pl.html> Acesso: 10/04/2012.

Oficina para Inclusão Digital: <http://oficinainclusaodigital.org.br/> Acesso: 5/04/2013.

Plano Nacional de Educação 2001-2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/pne.pdf> Acesso: 14/06/13.

Plano Nacional de Educação 2011-2020. Disponível em: <http://www.camara.gov.br/sileg/integras/831421.pdf> Acesso: 18/06/2013.

Programa Nacional de Educação do Campo (PRONACAMPO). Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=18720:pronacampo&catid=194:secad-educacao-continuada Acesso: 91/06/2013.

PNAD. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/trabalhoerendimento/pnad2001/default.shtm> Acesso: 21/03/2013.

Programa Gesac: <http://www.gesac.gov.br> Acesso: 5/04/2013.

Programa Nacional de Banda Larga: <http://www.mc.gov.br/acoes-e-programas/programa-nacional-de-banda-larga-pnbl> Acesso: 5/04/2013.

Programa Um Computador por Aluno: <http://www.governoeletronico.gov.br/acoes-e-projetos/inclusao-digital/um-computador-por-aluno> Acesso: 5/04/2013.

Projeto Banda Larga nas Escolas: <http://www.governoeletronico.gov.br/acoes-e-projetos/inclusao-digital/banda-larga-nas-escolas> Acesso: 5/04/2013.

Projeto Cidadão Conectado – Computador para Todos: <http://www.governoeletronico.gov.br/acoes-e-projetos/inclusao-digital/programa-computador-para-todos> Acesso: 5/04/2013.

Resolução CNE/CEB 1, de 3 de abril de 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB012002.pdf> Acesso em: 14/06/13.

Resolução CNE/CEB 2, de 28 de abril de 2008. Disponível em: http://pfdc.pgr.mpf.gov.br/atualizacao-e-conteudos-de-apoio/legislacao/educacao/educacao-rural/resolucao_MEC_2.08 Acesso: 14/06/13.

Resolução CNE/CEB 4, de 14 de julho de 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_10.pdf Acesso: 01/01/2013.

Telecentros.BR: <http://www.governoeletronico.gov.br/acoes-e-projetos/inclusao-digital/telecentros-br> Acesso: 5/04/2013.

Territórios Digitais: <http://www.governoeletronico.gov.br/acoes-e-projetos/inclusao-digital/territorios-digitais> Acesso: 5/04/2013.

ANEXOS

Programas analíticos das disciplinas propostas

1.

Disciplina: Introdução à Informática

Carga horária: 60 horas/aula

Objetivo geral:

Conhecer as funcionalidades do computador e aprender a trabalhar com programas de texto, de planilha, de criação e edição de apresentações gráficas, bem como com as ferramentas da Internet.

Ementa:

As funcionalidades do computador. Programa de texto e suas ferramentas. Programa de planilha e suas ferramentas. Programa de criação e edição de apresentações gráficas e suas ferramentas. As ferramentas de Internet e suas utilidades.

Conteúdo programático:

- I – As funções do computador.
- II – O programa de texto.
- III – O programa de planilha.
- IV – O programa de criação e edição de apresentações gráficas.
- V – A Internet e suas ferramentas.

Referências bibliográficas:

BIZELLI, Maria Helena S. S.; BARROZO, Sidineia (2011). *Informática passo a passo para terceira idade e iniciantes*. Rio de Janeiro: Editora Ciência Moderna.

2.

Disciplina: Informática na Educação do Campo

Carga horária: 60 horas/aula

Objetivo geral:

Preparar os futuros professores e professoras para a utilização dos computadores e da Internet em sala com os alunos e alunas das escolas do campo e na preparação das próprias aulas.

Objetivos específicos:

- Apresentar e aprofundar as teorias pedagógicas mais adequadas para o processo de ensino-aprendizagem a partir da informática e as teorias da comunicação mais pertinentes para a compreensão da sociedade da informação;
- Dar a conhecer as potencialidades da Internet e do computador quer no processo de ensino-aprendizagem, quer na busca de informação para a preparação das aulas;
- Capacitar para o ensino das ferramentas do computador e da Internet e para lidar com programas informáticos educacionais;
- Criar e propor atividades nas escolas do campo que contribuam para a apropriação das matérias lecionadas e que auxiliem no conhecimento e aprofundamento das questões inerentes ao campo, desde a cultura aos problemas, mas também de temas de interesse referentes a outras realidades;
- Dar a conhecer os programas federais de inclusão digital das escolas do campo e das áreas rurais.

Conteúdo programático:

I – Teorias da comunicação na sociedade da informação e comunicação.

II – A teoria pedagógica construtivista.

III – O computador e a Internet no processo de ensino-aprendizagem.

IV – Projetos e atividades.

V – Os programas federais de inclusão digital.

Referências bibliográficas:

COLL, César *et al.* (2001). *O construtivismo na sala de aula*. Tradução de José Carlos Tunes Eufrázio. Porto: Asa.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (1998). *A sociedade da informação na escola: relato de um debate realizado a 29 de Janeiro de 1998*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação.

HOHLFELDT, Antonio; MARTINO, Luiz C.; FRANÇA, Vera V. (orgs) (2001). *Teorias da comunicação: conceitos, escolas e tendências*. Petrópolis, RJ: Vozes.

PABLOS PONS, Juan de (coord.) (2009). *Tecnología educativa: la formación del profesorado en la era de Internet*. Málaga: Ediciones Aljibe.

PÉREZ TORNERO, José Manuel (coord.) (2007). *Comunicação e educação na sociedade da informação. Novas linguagens e consciência crítica*. Tradução de Alcinda Marinho. Porto: Porto Editora.

POUTS-LAJUS, Serge; RICÉ-MAGNIER, Marielle (1998). *A escola na era da Internet: os desafios do multimédia na educação*. Tradução de Paula Rocha Vidalinc. Lisboa: Instituto Piaget.

RAMAL, Andrea Cecilia (2002). *Educação na cibercultura: hipertextualidade, leitura, escrita e aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas.



UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
DECANATO DE ENSINO DE GRADUAÇÃO
DEPARTAMENTO DE ASSUNTOS ACADÊMICOS E
REGISTRO GERAL
DIVISÃO DE REGISTROS ACADÊMICOS

PROGRAMA ANALÍTICO

DISCIPLINA

INFORMÁTICA NA EDUCAÇÃO

CÓDIGO: IC 514
CRÉDITOS:
(T-04 P-0)

Cada Crédito corresponde a 15h/ aula

INSTITUTO DE EDUCAÇÃO

DEPARTAMENTO DE TEORIA E PLANEJAMENTO DE ENSINO

OBJETIVO GERAL :

Analisar aspectos fundamentais das temáticas ligadas ao computador na educação e no fazer pedagógico; aos recursos computacionais aplicados na educação (aplicativos, internet, multimídia e outros); ao computador como recurso tecnológico no processo de ensino aprendizagem. Aos ambientes de ensino-aprendizagem computacionais. A modelagem computacional de ambientes de ensino. A informática nas diferentes áreas curriculares; e às políticas para informática na escola, interferência - no processo de comunicação, publicidade e organização institucional.

EMENTA:

O computador na educação e no fazer pedagógico. Estudo teórico-prático dos recursos computacionais aplicados na educação (aplicativos, internet, multimídia e outros). Computador como recurso tecnológico no processo de ensino aprendizagem. Ambientes de ensino-aprendizagem computacionais. Modelagem computacional de ambientes de ensino. Informática nas diferentes áreas curriculares.. Políticas para informática na escola, interferência - no processo de comunicação, da publicidade e da organização institucional.

CONTEÚDO PROGRAMÁTICO:

- I - Conceitos
- II - Histórico da Informática na Educação
- III - Tecnologias da informação e da comunicação;
- IV - Políticas de informatização;
- V - Programas governamentais;
- VI - Inclusão e exclusão Digital;
- VII - Prática Pedagógica interdisciplinar;
- VIII - Analisar o conceito e finalidades educacionais da tecnologia;
- IX - Analisar tipos e usos de instrumentos tecnológicos na educação;
- X - Diferentes abordagens de uso do computador na Educação;
- XI - Interatividade;
- XII - Interação;
- XIII - Hipertextualidade;

METODOLOGIA:

O curso assumirá uma metodologia teórico-prática efetiva, aliando os referenciais aos recursos tecnológicos disponíveis.

BIBLIOGRAFIA BÁSICA:

BARRETO, Elba Siqueira de Sá (Org.). **Formação de professores: os currículos do ensino fundamental para às escolas brasileiras.** São Paulo; Autores Associados & Fundação Carlos Chagas, 1998.

BARRETO, Raquel Goulart. **Formação de professores, tecnologias e linguagens.** São Paulo. Loyola, 2002.

FONSECA, Rosa Maria G. S. (Org.). **Tecnologias reprodutivas.** São Paulo, Unesp, 1996.

MIRSHAWK , Victor. **O boom na educação: o aprendizado online.** São Paulo, DVS, 2002.

PRADO, m e b b. **O uso do computador no curso de formação de Professores: um enfoque reflexivo da prática pedagógica.** Dissertação de Mestrado. Campinas: Faculdade de Educação da UNICAMPI, 1996.

Valente, J A. **Computadores e conhecimento: repensando a educação.** Campinas; Gráfica da UNICAMP, 1993.

Tabela com os dados dos entrevistados¹¹⁵

Nome	Idade	Escolarização	Profissão	Escola ou Local de trabalho	Movimento social	Data da entrevista
Abraão Silva	59 anos	Licenciado em Eng. Química e estudante da LEC	Aposentado	UFRRJ	Sindicato dos Trabalhadores Rurais (STR-RJ)	5 de agosto de 2013
Algemiro Carai Mirim	50 anos	Estudante da LEC	Professor do 1º segmento do ensino fundamental	UFRRJ	Movimento dos Professores Indígenas do Brasil	5 de agosto de 2013
Nilton César	25 anos	Estudante da LEC	—	UFRRJ	Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra (MST)	18 de julho de 2013
Maria Aparecida dos Santos	51 anos	Estudante da LEC	—	UFRRJ	Rede de Educação Cidadã (Recid)	24 de julho de 2013
Daniel Custódio	47 anos	Estudante da LEC	Agricultor	UFRRJ	Federação dos Trabalhadores na Agricultura (Fetag)	24 de julho de 2013
Débora Lemos	23 anos	Estudante da LEC	—	UFRRJ	Associação de moradores do Assentamento Cambucais	29 de julho de 2013
Fabiana Ramos	28 anos	Estudante da LEC	—	UFRRJ	Movimento Quilombola	22 de julho de 2013
Angélica Pinheiro	31 anos	Estudante da LEC	—	UFRRJ	Associação de Remanescentes de Quilombo	22 de julho de 2013
Marcella Medeiros	32 anos	Estudante da LEC	—	UFRRJ	Fetag	16 de julho de 2013
Márcia Damaceno	36 anos	Estudante da LEC	Técnica em agropecuária	UFRRJ	Fetag	29 de julho de 2013
Maria Betânia Coelho	31 anos	Estudante da LEC	Agricultora	UFRRJ	Comissão Pastoral da Terra (CPT)	29 de julho de 2013

¹¹⁵ Dados relativos à data das entrevistas.

Entrevistas

Entrevista com Abraão, realizada no dia 5 de agosto de 2013, na UFRRJ.

Nome: Antônio Abraão Silva

Idade: 59 anos

Naturalidade: Bagé, Rio Grande do Sul

K: De onde você vem?

A: Eu sou do Rio Grande do Sul, de uma cidade chamada Bagé. Me considero, assim, um gaúcho mutante, porque a colonização do meu estado é de pessoas brancas, né? Italianos, alemães, e coisas assim. Então, um negro gaúcho era raridade, e eu me considero assim, e com muita honra e muito orgulho, de um povo que eu gosto muito.

K: E como você veio parar ao Rio de Janeiro?

A: Eu vim parar ao Rio de Janeiro, porque é aquela história: família muito grande, todos agricultores, somos doze, onze vivos, e é aquela história. As dificuldades são enormes para se criar. Então, chegando naquela idade dos 15, 16, 17 anos, que era a idade de servir a força militar, o Exército ou a Marinha, eu preferi vir para o Rio, que eu tinha alguns parentes aqui, e comecei a viver no Rio. E por aqui fiquei. Aí, me ingressei na Marinha, e na Marinha fiquei vários tempos, foi soldado, sargento, cheguei a subtenente, e graças a ela, a Marinha, que eu consegui fazer a minha graduação primeira. Essa que eu estou fazendo é a segunda.

K: E a primeira qual foi?

A: A minha foi química. Eu fiz primeiro bacharelado em química e depois engenharia química, como complementação. Porque eu tinha um sonho de ser pesquisador, queria ser pesquisador, desvendar moléculas de DNA, entrar na entranhas, né? Então, o bacharelado é que me dava esse embasamento. Com a licenciatura, naturalmente por ter muitas matérias pedagógicas, muitos créditos do conteúdo da área de química se perdem. E eu não queria isso. Eu queria mais, mais, mais, mais e consegui. Tanto que engenharia eu fiz em um ano, três períodos, e me formei em engenheiro, porque eu tinha muitos créditos. Além do mais, muito acima do que a engenharia pede. E me ingressei com o bacharel, me candidatei a uma bolsa do CNPq, era bolsista do CNPq, pesquisador mesmo, apaixonado por aquilo, laboratório. E, de vez em quando, dava umas aulas particulares e em alguns cursinhos pré-vestibular, ganhava um dinheirinho a mais, embora até passagem uma bolsa até boa para a época. Aí, nessas minhas andanças de aula particular, eu conheci uma menina, me apaixonei, né, e casei. Aí, me casei, as despesas logo aumentaram, filho, e eu tive que deixar o meu lado de pesquisador e me ingressei no magistério mesmo. Comecei no magistério a nível de cursinho mesmo, porque não podia dar aula em colégio, porque eu não tinha a licenciatura. Mas os colégios pagavam muito pouco, e no cursinho pré-vestibular ganhei muito bem. Posso dizer que eu ganhava muito bem mesmo. Conhece os cursinhos pré-vestibular aqui no Rio? Eu dei aula no Miguel Couto, no Bahiense, Copacabana, Centro, no GPI, Madureira, Tijuca e Méier. No Miguel Couto e Bahiense, Colégio Princesa Isabel, eu dei aula na Presidente Wilson e na Nossa Senhora de Copacabana. Maravilha! O desgaste era muito grande, porque a cobrança era enorme, eram salas com 70, 80, até 90 alunos, mas vale a pena, vale a pena. E fora aqui do Rio também. Dei aula em Campos, em Volta Redonda, tudo que era cursinho eu era chamado. Porque química é uma matéria que tem poucos na área. Então, é fácil você querer trabalhar com química, é a coisa mais fácil porque não tem quase no mercado. A quantidade de licenciados, de professores de química é pouca. Às vezes tem muito professor que é de biologia, é muitos que dão aula de química são biólogos. E a recíproca não pode ser

verdadeira. O cara que estudar química, não pode dar biologia, mas o biólogo pode dar. Pode dar entre aspas, porque pode dar a parte de química orgânica, química geral, mas, na parte de físico-química que envolve cálculo e tal, ele sai fora. E assim foi o resumo da minha vida. Eu casei, depois fiz isso, e agora, com uma certa idade, resolvi descansar um pouco, porque a maratona é muito grande. Se ganha bem, mas a maratona é grande. Aí, fiz esse curso de campo, porque eu quero mexer com campo, com terra, com animais, e onde me estou encontrando, onde estou obtendo certas respostas que, realmente, na minha química, não teria.

K: E como é que você veio parar à Licenciatura em Educação do Campo?

A: Ah, porque eu sempre tive um problema de reivindicar. Até nos meus tempos de faculdade, participei da UNE, da União Nacional de Estudantes. E, nesse interim, como me vejo à volta do campo, lá em Xerém, mais precisamente em Capivari, eu me ingressei no sindicato de trabalhadores rurais, para tentar... porque a situação é muito calamitosa, muito sofrida, daquele povo lá da roça. É uma situação triste, porque o campo não se renova, as condições da agricultura são uma tristeza mesmo. Ingressei para ver se fazia alguma coisa, mas é muito difícil. E por lá, eu vi essa situação de que tinha uma oportunidade de vir para cá. Fiz vestibular, passei e estou aqui. E quero retornar às minhas origens, quero retornar ao campo, fazendo pressão... Se bem que é muito difícil, porque o poder público é uma tristeza a nível da agricultura. E eu não sei porquê? Porque a base do país é a agricultura! É a agricultura, é a alimentação e a educação. Professor e agricultura! Tem que se alimentar, o setor primário é fundamental. E não dão apoio suficiente para isso. O que leva a uma evasão, a um êxodo rural muito grande, o que leva ao campo a não se renovar, porque os filhos que nascem, ao ver o pai naquela situação, naquela agonia, naquela tristeza, não querem aquilo, não vão repetir, vão tentar a sorte em outro lugar. Trabalhar de officeboy... Pelo menos vai ter uma perspectiva de vida melhor, porque aqui eu sei que essa do meu pai é essa mesmo, é aqui e acabou, não tem jeito.

K: E você acha que, com a formação que está adquirindo aqui, consegue levar alguma mensagem para esses jovens do campo permanecerem no campo? Ou seja, dar-lhes outras ferramentas?

A: Essa é uma pergunta que tem duas respostas. Sim, dar outras ferramentas, sim, ao adolescente para ficar, à juventude rural para se fixar ali. Mas a partir dessa ferramenta para eles ficarem é preciso que o poder público olhe para o agricultor, olhe para a roça. Porque não adianta a minha mensagem, a mensagem do outro, de beltrano, de sicrano, de vários que quiserem fazer essa fixação do jovem ao campo, se realmente as condições de sobrevivência são as piores possíveis. Então, não é só fazer um trabalho com o adolescente. Tem que fazer trabalho, sim, com o adolescente, mas também o poder público, os prefeitos, os governadores têm de olhar um pouco para lá. Porque era um secretário de agricultura, um de meio ambiente e um de abastecimento; e para contenção de despesas, botaram um secretário com as três secretarias. Então, você tem um secretário de agricultura, que é o mesmo de meio ambiente e o mesmo de abastecimento. Conclusão de tudo que se vê nisso: o secretário tem aquela aspiração de ser, um dia, candidato a vereador ou prefeito, quem sabe, ou deputado e coisa assim. Então, ele enfatiza mais aquela que dá voto! Agricultura não dá voto, eles acham que não dá voto. Eles acham que o que dá mais voto é meio ambiente, porque meio ambiente está mais na moda. O povo vê! A agricultura é aquela história, pelo sucateamento que ela passou, então o que é que acontece, dar voto para fazer um trabalho demora muito mais tempo que o meio ambiente, que está muito mais na moda. Reflorestamento... Então, está em moda! E tem outra coisa muito importante: o que a pessoa vê, o visual, é muito importante. E meio ambiente dá mais voto. Então, e por isso que a secretaria de meio ambiente é mais privilegiada do que as outras. Por aí, o campo fica cada vez mais caótico e o sindicato pior

ainda. Inclusive o sindicato depende do agricultor. Se não tem agricultor para pagar a mensalidade de 10, 15, 20 reais por mês, como é que vai sobreviver? Imagine! Porque o pouco que ele produz não tem como chegar à cidade. As estradas estão todas deterioradas. Se dá um pequena chuva, é um alagamento que o carro já não passa.

K: O que é que está faltando no campo para que a qualidade de vida seja digna?

A: Para que a qualidade de vida seja digna, mais uma vez eu repito: somente a prefeitura, por exemplo, do município acreditar mais no agricultor, fazer investimento, investir mais no agricultor, dar condições ao agricultor para que combata o agronegócio, que massacra, porque, além de tudo isto, tem o agronegócio, que fica sempre nos “Monsanto da vida”. Porque o que eles produzem ali é tudo à base de insumos, pesticidas, venenos. O produtor orgânico, a agroecologia, que maravilha! Mas tem que dar condições para que ele possa, tem que dar meios, porque ele não pode fazer um produtor orgânico que tem investimento e gastos um pouco mais altos, e o tempo às vezes pode demorar mais um pouco, enquanto o outro é mais imediato, é mais imediatista. Botou o adubo, botou o produto químico, pesticida, visando o macro, então isso é mais imediato. Esse imediatismo que leva o agricultor, o lavrador... Ele não tem como sair dela! O poder público, as prefeituras, os homens é que determinam... Olha, eu participei do conselho de agricultura que era parte do sindicato, eu sei como é que eles viram as costas mesmo. Nesses encontros, mensalmente ou duas vezes por mês com a secretária de agricultura, meio ambiente... todas as mudanças de governo elas entram com as perspectivas de mudança, cheias de propostas, mas tudo aquilo ali é conserva fiada! Três, quatro, cinco, seis meses depois, volta tudo à estaca zero. Ficam de costas para o conselho de agricultura. O conselho de agricultura é um órgão importantíssimo. Então, é complicado.

K: E a infraestrutura do campo? Vocês também trabalham com essa questão? Porque, para que o agricultor permaneça no campo, junto à sua família, ele também precisa de ter uma infraestrutura adequada. Estradas, escolas, hospital... Como é que é isso?

A: Ihhh... Tudo! A prefeitura, o poder público, é que precisa fazer. A estrada, quando chove, alaga. Então, ônibus não entra. Então, tem de ter a kombi. A kombi também fica na dependência de estrada. Veja bem! Inundou, não dá para passar também. Então, não vai ônibus, porque a linha não vai até lá. Como é que vai colocar ônibus num lugar daqueles, num lamaçal daqueles, para estragar logo imediatamente? As kombis que as prefeituras colocam também, choveu, a estrada muito mal tratada, então também não vão. Aí, o que é que acontece? Os alunos, começa a evasão, evasão, evasão! Aí, o prefeito e o secretário da educação acham que tem pouco aluno, “vamos juntar e trazer para a cidade, para a zona urbana, porque tem pouco aluno”. Porque tem pouco aluno, não pode pagar professor para ir lá para dar aula para meia dúzia de alunos, pagando ajudas de custo, não sei mais o quê. Então, traz para a cidade. E o aluno já vem em desvantagem, porque tem o lado social também, mal vestido, às vezes até está com o pé no chão, sandália de dedo, não tem o tênis da moda, tem gozação também. É estigmatizado, porque eles gozam!

K: E o sindicato procura também trabalhar junto ao poder público para conseguir essa infraestrutura?

A: Sim! O sindicato trabalha junto ao poder público para conseguir essa infraestrutura através até do seu conselho, o conselho de agricultura. Nós somos dois conselheiros, eu titular e um sub, o segundo. Então, nós somos os que mais reivindicam, direto. Tudo tem promessas, “vamos tomar providências”, vai no papel e não resolvem. Então, nós estamos até pensando agora, formar uma associação de agricultores, para dar força e ir falar direto com o prefeito. Porque pelo sindicato não está dando. Não está dando, porque não estão aceitando, viram as

costas. Porque o sindicato teria a grande missão, através do conselho, do presidente, fazer isso, mas não estão fazendo. Então, quando tiver na condição de ir às reuniões, que eu já terei terminado o curso aqui, eu gostaria de participar para ver se tem um esquema diferenciado em relação aquilo que se estava fazendo e aquilo que se pretende fazer.

K: O distrito de Xerém tem escola pública?

A: Tem, tem escolas públicas e particulares.

K: Se tem, porque é que o adolescente não consegue chegar até a escola?

A: Porque, veja bem, eu acho que a escola é que tem de ir até o adolescente. Tem de fixar uma escola lá para eles. Ele vir para cá, a dificuldade é muito maior. É problema de locomoção, é problema de vestimenta, é muito pior. E outra coisa, é preciso que o poder público também veja mais a parte de escola, mas não escolas normais, e sim escolas de campo, escolas agrárias, escolas agrícolas, que nem os estágios que eu fiz lá no colégio em Valença, espetacular! O colégio é agrícola. Na parte da manhã, é a parte técnica, tem aula de zootecnia, aula de irrigação e drenagem, aula de agricultura; na parte da tarde, é a parte básica, português, matemática, biologia, química... Mas um grupo de professores técnicos espetacular! Tive aqui uma prova de solos, que estudei pela apostila de lá do estágio. E tive um bom desempenho. Não me canso de elogiar a diretora. É integral, o aluno vai lá, almoça, café da manhã, alguns deles, pouco, permanecem para a janta. Tem a parte das pocilgas, a agricultura lá é muito boa, 90 litros de leite são arrecadados por dia...

K: Mas é uma escola pública?

A: É uma escola pública! 90 litros de leite diariamente!

K: Então, na sua ótica, o que falta em Xerém é uma escola voltada para o campo.

A: Ao campo! De preferência lá no campo! Não é para o aluno sair do campo e ir para a cidade, porque o ensino na cidade é melhor, é mais forte, não! Tem que fazer um ensino forte lá no campo também para ele. Um ensino que dê condições a ele de conseguir, após terminar o 1º grau e o 2º grau, vir para a cidade e competir com os alunos da área urbana também. É isso que precisa fazer! Se não incentiva, se o poder público não olha para lá, não é trazer o aluno para cá, a escola tem que ir lá no aluno. A escola vai para o campo, não é o campo que tem de vir para a escola. A dificuldade de o campo vir para a escola é muito difícil. Agora, se você fixar uma escola com as modalidades rurais, dentro das especificações que existem, a parte agrícola ou a parte agropecuária, por exemplo, as duas modalidades que são fundamentais, e botar pessoas de gabarito que nem eu vi lá em Valença, professores altamente gabaritados... primeiro, terminou o 2º grau tem logo emprego, e se prestar vestibular também passa! Estão bem preparados, bem condicionados. Eu dei oficina de química e de matemática para eles, e eu vi que o nível deles é muito bom. Fora que a maioria deles quer vir para cá, para a Rural, fazer veterinária, agronomia. Vem para cá, pelo Enem, e vão passar! São excelentes alunos aqui dentro, porque têm uma base muito bem alicerçada, muito firme, dentro daquilo que se propuseram a fazer.

K: Você, com essa experiência nessa escola, aliada à experiência do curso da LEC que está levando daqui, acha que existe uma perspectiva para a construção de uma escola desse porte em Xerém ou seria uma luta política muito forte ainda?

A: Uma luta política muito forte, isso aí não é a curto prazo. E posso garantir a você que também não é a médio prazo. É a longo prazo. Porque o tempo que eles levam em investimento na área agrícola é muito pequeno. Em Xerém, a área urbana e a área rural são bem próximas, não são muito distantes, não. Então, eles preferem trazer o aluno para a cidade,

do que levar professor para lá, para aula a oito, dez alunos. Mas se o trabalho for bem feito, pode acontecer até o contrário: muitos alunos da área urbana podem querer ir para a área rural para fazer parte agricultura, engenharia agrônoma, veterinária, porque não? Isso acontece em Valença! O colégio é muito cheio, há uma seleção para entrar. Então, há esse competição entre alunos da área urbana para entra nesse colégio que é ruralista.

K: Uma última pergunta, a vossa luta por campo melhor tem se refletido nos agricultores? Eles têm notado que existe uma luz ao fundo do túnel, como você disse, para melhorar toda essa qualidade de vida, de terem os seus anseios atendidos?

A: Pois é, em alguns casos nós observamos isso, mas quando começam a verificar essa luz, que começa a brilhar, a aumentar de intensidade, aí vem logo uma ducha de água fria. As coisas começam a não se encaminhar na direção que eles pretendem, e aí desestimulam.

K: É um trabalho psicológico muito forte que têm de fazer.

A: Como eu falei contigo, não é a médio prazo, é a longo prazo. Eu acredito sim, porque o setor primário é fundamental, e a fome, ninguém suporta a fome. Passar necessidade, as pessoas até passam; agora, morrer de fome deve ser insuportável. Eu sou de família grande, passamos muita dificuldade na nossa fase de criança, mas nunca chegamos, graças a deus, a passar fome. Dificuldades, né? Hoje, tem certos alimentos que, se eu quiser comprar, eu compro. Mas quem me dera, na minha infância, por exemplo, que eu gostava tanto de certas coisas, por exemplo, bacalhau! Só fui comer bacalhau em casa aos 16, 17 anos. E eu sou traumatizado por bacalhau, como bacalhau quase todo o dia em casa! [risos]

K: Muito obrigada!

Entrevista com Algemiro, realizada no dia 5 de agosto de 2013, na UFRRJ.

Nome: Algemiro da Silva Carai Mirim

Idade: 50 anos

K: De onde você vem?

A: Eu nasci no Rio Grande do Sul e cresci em Santa Catarina.

K: E aqui no Rio de Janeiro, onde você mora?

A: Eu moro há 23 anos num aldeia perto de Angra dos Reis.

K: Como se chama a aldeia?

A: Sapucaia.

K: Você tem alguma ligação com movimento social?

A: Eu faço parte um pouco do movimento dos professores indígenas do Brasil, especificamente, povo Guarani.

K: E como você veio parar à Licenciatura em Educação do Campo?

A: Olha, a história foi muito longa. Desde criança... Aliás, na minha infância, estudei um pouco assim na escola municipal, no tempo que ainda não existia escola diferenciada, essas coisas não se falavam... Aí, estudei no município e tal, só que, como sou índio guarani, tenho tradição diferente, todas as coisas são diferentes, a língua é diferente... Então, estudei naquela época até, se chamava naquela época, o ginásio. Aí, participei do ginásio e tal, depois abandonei o meu estudo. Só depois de muito tempo, em 89, fiz algum curso de monitor bilíngue no Paraná, durante três anos, antes da vinda para cá, para o estado do Rio de Janeiro. E aí, chegando aqui no estado do Rio de Janeiro, entendi que precisava estudar mais ainda, e continuei estudando. Aí, fiz ensino médio, diferenciado já, em 2003, 2004, para cima...

K: Esse ensino diferenciado a que você se refere é o EJA?

A: Não, não. O ensino diferenciado a nível do ensino médio que foi, na verdade, um projeto que o estado de Santa Catarina fez, da secretaria de Santa Catarina que fez um projeto para o MEC para os Guarani. E foi onde conclui o ensino médio.

K: Mas você o ensino médio no Rio de Janeiro?

A: Não, foi em Santa Catarina. Eu tive que sair daqui e ir para lá para fazer, nessa época. Então, nessa época, já era contratado pelo estado, já dava aula na comunidade, de alfabetização para criança. E aí, quando terminei o meu ensino médio, que foi no começo de 2010, aí surgiu a oportunidade [de vir para a LEC]. Meus companheiros e meus colegas não-índio falaram para mim que abriu o edital aqui na Universidade Rural. E aí eles me ajudaram para entrar, fazer a inscrição. Não sabia o que é que era e tal, mas concordei. Aí, viemos fazer a prova. A primeira vez que entrei aqui na Universidade, lá no P1, fiquei muito assustado. Falei assim "Nossa!" Eu fiz para ver se dava alguma coisa, depois de um mês me chamaram, que fui selecionado e tal. Fiquei muito alegre, mas sem saber o que é que era, o que é que ia fazer. Assim entrei...

K: O qual é o seu objetivo, quando terminar o curso e voltar para a Aldeia de Sapucaia?

A: Olha, eu tenho pensado assim que vou continuar estudando, mas sem deixar a aldeia. Prefiro voltar para aldeia, para ajudar minha comunidade. De que forma ainda não sei. [risos]

K: Mas o curso tem contribuído para a sua formação? Você tem perspectivas de futuro para contribuir com a sua aldeia?

A: Sim, porque a gente quer que o jovem continue estudando também. Aí, nós temos uma escola dentro da comunidade, que é uma escola intercultural, bilíngue, que é reconhecida pelo Estado, só que não tem ainda professor formado para implantar esse segundo segmento. É escola de primeira à quarta [série] só. Aí, o estado não contrata sem formação do professor. O professor tem que estar formado. Mas aí sou o único professor... Nós somos quatro professores, mas eles têm só o ensino médio. É contratado pelo estado.

K: E essas crianças, quando terminam a quarta série, vão para onde?

A: Pois é, não tem como ir, fora dali. E a comunidade quer que continuem estudando dentro da comunidade, só que o estado não implanta o segundo segmento.

K: Então, por norma, as crianças chegam à quarta série e param de estudar...

A: Aí, param.

K: Isso é problema sério!

A: É um problema sério. Ano passado, implantamos o projeto EJA lá, perto da aldeia. Mas não foi o estado que fez, é do município.

K: E com relação à informática na escola ou na comunidade, existe algum telecentro comunitário? Existe um laboratório de informática dentro da escola? Como é que isso está?

A: Olha, existe, mas... como é que posso dizer... Existe o CDI lá. Trabalharam seis, sete anos lá. Fez um laboratório de informática, tudo direitinho, só que o pessoal abandonou, não voltaram... Para a escola, nós temos cinco, seis computadores lá, não tem esse projeto ainda de formação... Acho que falta formação. Estão lá os computadores, eu uso para digitar meu trabalho, usar o meu email e tal, só que ainda assim sem...

K: Então esse laboratório é aberto à comunidade?

A: Sim.

K: Mas as crianças não tem como aprender...

A: Não tem a turma. Não tem monitor.

K: E as pessoas, normalmente, costumam ter computador em casa com conexão à internet?

A: Não, é muito pouco ainda.

K: E esse laboratório do CDI continua aberto?

A: Continua aberto.

K: Tem monitor?

A: Tinha monitor, o próprio Guarani tinha três alunos mais avançados assim... era para ter monitor permanente lá, mas não aconteceu, não.

K: Com que frequência você utiliza a internet?

A: Muito pouco. Na escola inclusive, só para mandar email. Só essa parte... lá não pode usar facebook, e essas coisas... [risos]

K: As redes sociais são bloqueadas... entendi. E quais são as principais atividades que você

desenvolve na internet?

A: Pesquisa, atualmente, pesquisa.

K: E as suas habilidades com o computador, resumem-se a digitação de texto ou consegue fazer trabalho em powerpoint, por exemplo?

A: Não, em powerpoint, não.

K: Existe alguma perspectiva que, com esse laboratório de informática, as pessoas adquiram alguma formação? Cursos, apoio? Há algum projeto?

A: Projeto, a escola não tem.

K: E a LEC? De que forma a LEC ajuda os alunos a se apropriarem do computador e da internet? Existe alguma disciplina?

A: Disciplina, não tem, não.

K: Vocês aprendem na marra, né?

A: Na marra. Aliás, através do PET, do professor André, a gente estava fazendo oficina de fotografia e filmagem. E através disso a gente entrou um pouco [na informática], mas não muito.

K: Foi muito superficial, né?

A: Foi. Só através das filmagens, porque depois tem de usar o computador para decupar. Muito pouco ainda.

K: Mas, pelo que eu vejo, vocês têm as ferramentas dentro da comunidade, têm os laboratórios, só que as pessoas ainda não têm as habilidades...

A: Isso.

K: E os jovens? Os jovens da sua comunidade costumam ter mais esse interesse, essa curiosidade?

A: Têm...

K: Muito obrigada!

Entrevista com Nilton César, realizada no dia 18/07/2013, na UFRRJ.

Nome: Nilton César Silva dos Santos

Idade: 25 anos

Origem: nasceu no estado de São Paulo e mora no Rio de Janeiro

K: Qual é a sua ligação a assentamentos?

C: A ligação, de início, foi um pouco da minha trajetória de vida mesmo. Como eu nasci no ABC paulista, em São Caetano do Sul, o meu pai era metalúrgico, vivia as suas relações ali, aí teve um momento em que ele não queria mais aquilo, não quis viver mais na cidade. Então a gente foi morar no campo, onde eu tive o meu primeiro contato com a terra.

K: Você faz parte do MST, não é?

C: Então, fazer parte do MST, não. Eu contribuo, porque já faz um tempo que eu já estou nessa empreitada. Cheguei no MST, eu estava com 17 anos, fui fazer um curso técnico. E a partir disso, comecei a entender como funciona essa questão de luta pela reforma agrária no Brasil. Foi a partir daquele micro lugar, que é o lugar na região de Itapeva, onde eu fui formado, e depois assim como fui me inserido durante as atividades, também fui desenvolvendo algumas atividades que vão trabalhar a organização dos assentamentos e então rolou de eu vir para cá, para o Rio de Janeiro, estudar por indicação do MST do estado de São Paulo.

K: Então, digamos que você não é um militante do MST, é “amigo” do MST...

C: Não, sou considerado militante mesmo. Discurso dentro do setor de educação, contribuo dentro do setor de educação aqui pela Baixada Fluminense, atuação mais focalizada agora que eu vou contribuir na área da agroecologia, na área de produção diversificada, que vai ser no Assentamento de Campo Alegre, também já é uma proposta que a gente já vem desenvolvendo. Então, como eles me convidaram a participar dessas atividades que eles estão propondo desenvolver com as comunidades deles, eu também como já tenho uma experiência de movimento no estado de São Paulo, então estou aí para somar e trabalhar junto.

K: Conte-me um pouco da sua formação escolar. Onde você fez o ensino fundamental, o ensino médio...

C: Como eu nasci em São Caetano do Sul... São Caetano do Sul é uma das cidades com maior IDH do estado de São Paulo. Então, nossa educação pública lá era muito boa. Fiz lá da primeira à quarta série do ensino fundamental. Depois a nossa família se mudou para o litoral sul do estado de São Paulo, na ilha de Cananeia, onde eu fui estudar numa escola rural de comunidade caiçara. Então, eu fui estudar lá na quinta série e fui até o terceiro do ensino médio. Então eu tive contato com uma diversidade muito grande de povos, mesmo. Eu estava com pessoas quilombolas, indígenas, de outras comunidades ribeirinhas, caiçaras mesmo, extrativistas... Então, nós tínhamos uma relação ali naquela escola, que era uma escola do Porto de Cubatão, que era à beira-mar, a gente tinha um contato muito grande com a cultura caiçara. Que foi também por onde eu fui me descobrindo politicamente dentro dessa realidade, que aí então eu fui me inserindo, futuramente, dentro do MST. Foi por causa das raízes também. Aí depois que eu estudei até o terceiro nessa escola, considerada do campo, de formação de povos mais tradicionais, eu fui estudar numa escola técnica do MST, que é o Instituto Laudenor de Souza.

K: E isso depois de ter terminado o ensino médio...

C: Sim, aí fiz o médio e técnico, de novo, mais três anos.

K: E foi técnico em?

C: Agroecologia.

K: Aí depois que você terminou esse curso, você veio para a LEC? Ou fez alguma coisa entre o curso e a LEC?

C: Vim direto. Como era alternância, alternei. Subi do técnico para uma graduação em questão de um mês.

K: Por quê você decidiu fazer licenciatura em educação do campo?

C: Quando eu fiquei sabendo, quando a gente ainda estava no estado discutindo algumas coisas, me falaram da possibilidade de indicar alguns estudantes, que teriam um pouco mais de representatividade no Movimento, eles foram escolhidos a dedo, claro, para fazer um curso, talvez um bacharel em agroecologia, que nós temos lá em São Paulo na UFSCar, ou para fazer a LEC no Rio de Janeiro. Aí quando saiu, foi educação do campo com ênfase em agroecologia. Mas, tipo assim, eu não conhecia o mundo da educação. Eu conhecia mais a parte técnica, porque é um pouco da extensão rural que a gente pratica nos assentamentos. Mas aí então foi muito interessante para mim. Eu não ia ter uma percepção, hoje, sobre a questão da formação humana nos processos seus educativos, se eu não entendesse também um pouco da educação. Acho que meio que juntou duas coisas que para mim são importantes, que é a formação humana e a educação nos seus princípios mais básicos, seja ela qual for, mas sim com a ideologia que você vai transferir sobre ela, a forma, a metodologia. Como a educação rural no Brasil teve um contexto que foi trabalhar a exploração com a modernização conservadora, nós da agroecologia e da educação do campo vamos tentar fazer tudo ao contrário, que é abrir esse buraco pelo avesso, desconstruir isso.

K: E esse o seu objetivo com a educação do campo, ou você tem outros?

C: Não, essa é uma coisa meio pessoal que eu criei dessa reflexão sobre o meu próprio curso, dos dois cursos, que são do PRONERA. Ou seja, faz seis anos que eu estou no PRONERA. Mais característica de agricultor não tem, né?

K: Verdade! Voltando agora só um pouquinho a minha questão das TICs. Quando foi o seu primeiro contacto com a Internet e o computador?

C: Quando eu morava no campo, quando eu saí do ABC Paulista para morar em Cananeia, eu não tinha muito essa apropriação. Proletário trabalhador metalúrgico também não tem esse acesso. Também naquele período não era o alto das tecnologias, o computador era gigante. Eu fui ter acesso mais na adolescência mesmo, aos quinze anos. Começou pelo facebook, pelos orkuts da vida, esse tipo de coisas mais sociais, Internet de comunicação em massa. Mas a partir do momento em que eu fui estudar no técnico mesmo, eu consegui então entender sobre algumas coisas, sobre essa questão da informática, e, depois, também fui começar a trabalhar por produzir materiais, relatórios, eu tive que me apropriar também dessas questões audiovisuais, de como colocar uma foto num relatório... Então, eu tive que começar a me apropriar dessas ferramentas de comunicação, como o audiovisual, a inclusão digital para começar a trabalhar e conseguir produzir um material para que a gente conseguisse ter uma qualidade nos nossos trabalhos, principalmente quando é trabalho coletivo pela luta.

K: Nessa escola caiçara, onde você fez o teu ensino fundamental e médio, havia tecnologias à disposição dos alunos, laboratório, um computador onde um aluno pudesse fazer pesquisa?

C: Naquela época, tinha sala de vídeo, e era de transparência... aqueles negócios horríveis... Agora, computador, se chegou, chegou agora depois de muito tempo, depois que os meus

irmãos foram estudar lá... eu já não estava mais lá.

K: E hoje em dia, sabe se eles têm laboratório?

C: Tem laboratório de informática na escola, sim. Depois de um tempo, eu trabalhei naquela escola com horta, com produção de mudas de hortaliças, e a gente via que já tinha uma sala de informática. Quando eu estudei lá, não tinha. Depois que eu saí de lá, foi ter. Eu terminei o ensino médio em 2006, 2007, por aí...

K: Você sabe como essa escola trabalha hoje em dia com as TICs? Ou não tem qualquer informação sobre isso? Se existe algum monitor? Se existe alguma disciplina onde os alunos aprendam a trabalhar com computador?

C: Eu lembro... é porque gestão de escola pública é um negócio muito complexo. Eu lembro que, na nossa época, tinha uns professores que procuravam trazer um pouco da cultura local para dentro da escola, de produzir materiais didáticos e tal. Depois, eu não sei o que acontece nessas secretarias de educação, que as coisas vão mudando. Porque, quando os meus irmãos já estavam estudando lá no ensino fundamental, que eu fui desenvolver um trabalho na escola, a escola estava totalmente fechada a trabalhos. E como a gente ia desenvolver a agricultura, falavam que tinha uma política dentro da escola de que a agricultura não era importante dentro das comunidades caiçaras, nem a pesca.

K: Contraditório...

C: O importante era eles irem trabalhar dentro de uma empresa, essa competitividade. E aquela escola era isso mesmo. Tinha uma professora lá que dizia que a gente ia ficar limpando esterco de curral para o resto da vida, que a gente não ia ter condições...

K: Ou seja, ela não tinha qualquer associação com a cultura do campo.

C: Não.

K: E hoje em dia?

C: Como ela tem de seguir as políticas do estado, eu acho que ela continua a mesma escola conservadora que ela foi. Ela só tem uma estrutura cultural em volta diferente, mas ela não reproduz o contexto. Ela não trabalha com o contexto social a seu redor. Ela trabalha com a política hegemônica.

K: Que é urbana, né?

C: Que é urbana.

K: Na escola onde, posteriormente, você foi fazer o ensino técnico, aí já havia laboratório de informática?

C: Sim, já. A gente tinha instalado, na época, um telecentro, que era um telecentro e biblioteca, e a biblioteca, no futuro, depois de dois anos de curso, a gente colocou o nome de Luiz Beltrame. Luiz Beltrame é um senhor poeta do MST, que tem 105 anos. Era um senhor que em várias marchas estava. Então a gente homenageou em memória a ele vivo, não dos mártires. Nós queríamos alguém vivo para homenagear. Chega de mártires!

K: E esse telecentro é dentro da escola?

C: É dentro do Instituto Lauderano de Souza, exatamente. O Instituto Lauderano de Souza fica no Assentamento de Pirituba, região sudeste do estado de São Paulo, onde foi um dos primeiros assentamentos do MST, tem os seus 25 anos. E é um dos assentamentos que acompanham os primeiros assentamentos nacionais, que acompanhou toda a luta do MST.

Então, essa escola era um grande complexo de produção de suinocultura. Então, eles ressignificaram aquele lugar, eles pegaram esse lugar que era um matadouro e transformaram numa escola, que foi o Instituto Lauderano de Souza, onde a gente viveu por três anos o processo de alternância também desenvolvendo essa questão da práxis, que é o teórico e a prática na realidade.

K: E no laboratório de informática, havia uma disciplina própria que trabalhava as tecnologias?

C: Sim, a mídia alternativa, que era o Linux. A gente mexia com o Linux. A gente foi educado para mexer com o Linux. Infelizmente, a gente não conseguiu trabalhar assim, mas muitas coisas dentro dos movimentos sociais são por meios alternativos de comunicação. Então, o Linux, pelo menos, é mais tranquilo de se usar.

K: Esse laboratório de informática que havia dentro da escola era só para os alunos da escola ou a comunidade também podia acessar?

C: Era para a comunidade, porque ali na Fazenda Pirituba são seis assentamentos, seis glebas de assentamentos, que é a Agrovila 1, 2, 3, 4, 5 e 6. Então, pegava toda a comunidade, só que na Agrovila 1 também tinha escola, que lá tinha esse laboratório de mídia, lá tinha outras relações. E a nossa escola era ma escola que também tinha esse acesso, mas acabou se destruindo.

K: Porquê?

C: Não sei. Cheguei um belo dia lá e já não tinha mais computador, nada funcionava.

K: E a escola continua?

C: Hoje em dia, a escola não conseguiu renovar o seu contrato de permanência de uso, porque o MEC é bem rigoroso com essas questões de instituição.

K: Então, ela não já existe?

C: Ela é só um espaço de formação de militante, hoje.

K: Com que frequência utiliza a Internet?

C: Todo o dia.

K: Quais são as principais atividades que você realiza na Internet?

C: Trabalho, pesquisa, redes sociais, email... Essas coisas mais gerais.

K: Você costuma entrar em contacto com o teu movimento social a partir das redes?

C: Não. Sempre tem, mas eu não gosto de ficar trocando ideia sobre algumas coisas... mas rede social é uma coisa para contato pessoal mesmo. Tem uma pessoa, não tenho o telefone, mas eu tenho lá e no momento eu posso falar com ela e posso até trocar ideia com ela ali.

K: Mais diretamente e não a partir do próprio site.

C: Não a partir do próprio site.

K: Mas o MST tem uma forte presença nas redes, na Internet...

C: Ele divulga o seu objeto de luta, que é a luta pela reforma agrária. Tem o site do MST, tem o boletim do Rio de Janeiro do MST do estado também, tem outras ferramentas como o Brasil de Fato, tem outros meios de comunicação, de propaganda, que vão, então, difundir o nosso posicionamento político. Pelo menos, da forma que eu entendo pelas comunicações do MST,

sempre tentou coletivizar ao máximo. Nada de patentear ou ter o domínio sobre aquele veículo.

K: E a LEC? Como ela explora o uso das tecnologias da informação e da comunicação? Sei que havia um laboratório de mídias. Como é que ficou isso?

C: Olha, a gente trabalhou, sim. Tivemos algumas disciplinas que falaram sobre a comunicação, tivemos alguns laboratórios de mídias, discussões, muito debate de audiovisual, tentar compreender algumas dinâmicas... Agora tivemos a disciplina de educação libertária, onde foi trabalhada a questão da revolução espanhola, das escolas anarquistas da Espanha... Então, a mídia sempre vai estar relacionada em algum momento da nossa atividade, não só como educando, mas como pesquisador também.

K: E os professores procuram trazer a Internet, as pesquisas online, os vídeos para dentro de sala de aula? Existe essa preocupação?

C: Existe, né? Porque eu acho que a gente também tem que se apropriar dessas ferramentas para também não ficar dependente delas. Tem momentos que a gente já foi fazer formação em acampamentos que não tem luz, a galera com equipamentos de data show, computador, notebook, sem uma preparação... a gente teve que se adaptar no momento. Agora, se a gente tem a estrutura, por que não usar?

K: Na sua ótica, de que forma a Internet e computador contribuem para a tua vida e no teu processo de formação?

C: A pesquisa, que é fundamental no meu processo de formação profissional, eu tenho as minhas curiosidades para além disso. E é uma forma que, antigamente, a gente não tinha. É a velocidade e a informação que você tem. Então, essa velocidade, ao mesmo tempo que a bolsa de valores de Nova Iorque consegue atingir o seu valor mais alto, a gente consegue mandar uma foto de uma denúncia para qualquer lugar do mundo. Então, para mim, isso é uma evolução para a comunicação e para a luta de massa. Eu acho que a comunicação hoje tem esse acesso, e a produção, se for uma produção de contexto coletivo, social, eu acho que ela pode ter um viés muito importante para as nossas comunicações. E isso é que é o diferencial de há muito tempo atrás.

K: Na sua percepção, os movimentos sociais de luta por reforma agrária e os próprios militantes se apropriam das TICs para reforçar a luta, para dar visibilidade?

C: Sim. Eu acho que, como os meios de comunicação mais utilizados em momentos denigrem a imagem da nossa luta, nos marginaliza, então é difícil para a gente utilizar daquela mesma ferramenta de massa. Mas a gente vai utilizar outras ferramentas, que é a luta na rua, uma marcha que vai ter um foco a partir do olhar deles, só que a gente vai conseguir ao mesmo ter um olhar de forma diferente e tentar fazer esse trabalho. E acho que a comunicação é uma ferramenta - porque se não fosse a comunicação, a gente não ia se entender - para as pessoas de fato saber o que de fato está acontecendo no mundo, na realidade concreta, e a gente conseguir levar os nossos anseios. Porque hoje a gente não está lutando só por qualidade de vida, a gente está lutando por posições políticas que não têm mais saída. Já fechou o cerco, não se sabe o que está acontecendo, mas uma hora vai estourar alguma coisa e não vai dar mais para conter a massa. E se está vendo que os meios de comunicação social, agora nessa conjuntura atual, estão muito mais articulados pelas redes sociais que muitas articulações de antigamente, que eram só um radinho ou um celular gigante.

K: Exatamente. Até porque a própria mídia de massa, a televisão, raramente está a favor das vossas demandas.

C: Isso. As demandas deles são para quem paga eles. Nossas demandas são para aqueles que conseguem gritar.

K: E vocês percebem o retorno de quem não participa da reforma agrária, por exemplo? Quem está de fora consegue ver e perceber o vosso lado, já que as mídias de massa estão basicamente contra vocês?

C: Então, aí é que está uma coisa muito curiosa sobre a sociedade de massa. A nossa sociedade tem uma forma de comunicação. A criança, coitada, a primeira coisa que a sua educação e as suas relações em volta da família e a família tem no centro dela a televisão, e então a televisão se torna uma verdade. Por mais que ela, futuramente, vá desenvolver uma capacidade crítica sobre esses meios de comunicação, mas muitas pessoas ainda estão preocupadas com o que a verdade televisiva estão trazendo para elas. Então, como é que eu posso falar de uma realidade que eu não conheço sem eu participar ou vivê-la? Participar, compreender, articular? Então é difícil você ter uma forma de trazer o excluído. Além de ser excluído, ele vai ser marginalizado, que é o que os meios de comunicação de corporações de massa está fazendo. Tenta manipular a informação, mas não sabe as nossas condições. Eu vejo pessoas passando fome, a televisão não passa isso. Mas quando passa isso, é um trabalho da Unesco, não um trabalho do povo brasileiro que só tem uma bandeira como ferramenta de organização. E eles não estão preocupados com a ferramenta de organização, eles estão preocupados se a ONU ou se a FAO tem dados específicos para implantar uma modernização conservadora no país subdesenvolvido. Então, são essas coisas que a gente está tentando... O povo brasileiro tem uma voz. Infelizmente, não atinge a todos ainda. Estamos ainda estruturando como outras pessoas passaram... Hoje eu me enxergo como educador nesse processo de construção também. Eu acho que a gente tem de começar a desvincular algumas coisas, e uma delas é, de fato, enxergar esses meios, mas esses meios também deixam a gente um pouco em paz porque eles gostam é de acabar com a gente e destruir a gente no senso comum.

K: E de que forma a LEC conseguiria reverter esse processo? Porque a LEC, embora já exista legalmente, aqui na Rural é um curso de militância. De que forma a regularização do curso, na tua ótica, poderia contribuir essa mudança de paradigma?

C: Política pública é um negócio bem complicado. Existe uma inversão dos seus objetivos. Como assim: há muitas coisas complicadas, porque a gente vê alguns relatos de experiência de educação do campo como gestão em agronegócio.

K: Contraditório, né?

C: Contraditório, não, é uma facada no coração de quem luta contra isso, porque você sente que existe uma apropriação de pessoas que pensam que uma educação no campo tem uma raiz que é só levar professores, levar informação para as escolas do campo. Não é só isso. Ela tem suas relações construídas na base dos movimentos sociais da reforma agrária. Olha o tamanho da frase gigantesca! É a mesma coisa que colocar agroecologia e agronegócio no mesmo barco. Ou botar educação do campo e pedagogia libertadora numa pedagogia cartesiana. São coisas antagônicas, elas não podem estar juntas. Então por elas não estarem juntas, e agora como política pública, é difícil! Porque se o movimento social não estiver bem articulado, como é um edital público, não só os movimentos estão ali na luta, na construção, mas outras pessoas, desde organizações privadas ou instituições que não têm esse preparo, não têm essa relação com os movimentos sociais, pegaram um projeto desses para administrar. Então, você pode descaracterizar a sua construção histórica. Aí acabou. Então ele vai perder totalmente o seu sentido histórico.

K: Isso acontece nas outras universidades que têm o curso de LEC? Ou seja, não há a participação dos movimentos sociais na construção do programa político-pedagógico do curso?

C: Não sei. É que é difícil ter uma conjuntura total de como está sendo a construção dessas licenciaturas. Tem um fórum nacional de educação do campo, mas ter acesso a essas informações só pesquisando mesmo, agora você me deu essa curiosidade, vou ver o que está acontecendo nessa parada. Mas eu lembro que tem alguma discussão a nível nacional. Agora a gente foi visitar Viçosa. Viçosa está implementando um curso lá de educação do campo. Só que na minha experiência de movimento social, eu senti um afastamento. Até porque eles não são dos movimentos sociais, eles estão mais voltados para as escolas de famílias agrícolas, não para a formação de filhos de agricultores da reforma agrária. Não que esses caras que estão nas escolas de famílias agrícolas, eles podem ser agricultores também. Mas pode ser um profissional indicado. Esse é um outro contexto. Então, cada estado, cada universidade, acho que vai ter uma peculiaridade diferente nesse sentido. No nosso foi uma demanda dos movimentos sociais do Rio de Janeiro. E, com antecedência, com quatro vagas para o estado de São Paulo. Por isso eu vim parar nessa loucura do Rio de Janeiro.

K: Diga-me uma coisa que se você for capaz de responder ou pelo menos ter uma opinião sobre o assunto. Como é que um Programa Nacional de Educação para a Reforma Agrária, se a própria reforma agrária, como política pública, não existe?

C: Existir, ela existe, só que ela não é exercida de fato no seu executivo.

K: E isso não gera uma série de contradições no PRONERA como política pública?

C: Olha, existem vários indicativos de muita coisa, muitos estudos. A gente acabou pegando o Programa Nacional de Reforma Agrária, que saiu no MEC, sentamos aí para conversar, e a gente viu que a educação do campo foi meio que uma moeda de troca do governo Dilma, do governo petista, para cortar, para desacelerar, para desfocar o assunto que era o acesso à terra, focou na educação, meio que dando como uma moeda de troca, meio que desarticulando futuras ações.

K: Ou seja, não te dou a terra, mas dou-te a educação.

C: Mas dou-te a educação. Mas então ela não é política pública, porque quando a gente brigou, eu lembro das discussões em 2009, a gente estava tentando discutir a educação dentro da reforma agrária, que de fato se teriam experiências mais autônomas dessas escolas dentro da sua comunidade, de fato. Ação coletiva. É um pouco aquela ideia indígena, a criança é do coletivo, é da sociedade, não é de um pai e de uma mãe. Esse indivíduo vai se comportar dentro da sociedade, não dá para se botar a responsabilidade apenas na família. Se um dia ele vai ser um ser social, vai reproduzir as suas relações de trabalho, as suas relações de vida. Então, isso é difícil. A educação do campo, quando surge na década de 1990, era essa, era a escola de lona. Era ali. A gente vai fazer a nossa formação, a gente vai querer implantar o que a gente acha necessário para nosso desenvolvimento camponês. Era essa a discussão. Agora já é outro monstro de outra cabeça, que agora a gente vai ter que ressignificar dentro da luta para ver como é que a gente vai utilizar como ferramenta.

K: A própria construção do processo de reforma agrária.

C: A própria construção do processo de reforma agrária e acesso às escolas do campo. Então, eu acho que a gente vai ter que... a gente não. Eu acho que quem está com essa bandeira sobre a educação como um todo... a educação brasileira é uma das piores do sentido geral, não só a educação do campo, mas na sua estrutura ministerial é horrível, porque 10% para a educação não rola, não rola aumento salarial, professor tudo depressivo... Eu como licenciado, que

posso, se eu quiser, exercer a profissão de professor, eu não vou querer dar aula. Já escolhi isso para mim. Eu tenho outra forma educativa. Minha forma é didática no campo, é trabalho no campo diretamente com o agricultor. Não que eu não queira trabalhar com criança, porque eu vou trabalhar com os filhos deles, mas dentro de uma outra estrutura, que não é a estrutura estatal, de escola. É outra educação, é outra formação.

K: E de que forma você acha que isso pode ser feito? Como você pode estabelecer um processo de educação que não seja dentro de sala de aula? Já tens isso definido? Porque é viável.

C: Um homem sem raiz não vai conseguir construir o seu futuro. Então, é aquela luta de escolher o seu lugar, a sua comunidade, e a partir das relações sociais que eu conseguir desenvolver. Porque eu não vou conseguir ser um deputado federal, nem tenho essa pretensão articular nesse nível. Eu acho que vem mais uma pedagogia de estar ali com a comunidade e de desenvolver com ela. Ali. Construir junto. Qual é o nosso problema? O problema é seu, é meu, seja qual for o problema da sociedade. A sociedade não discute, nós discutiremos. E vamos tentar resolver os nossos problemas a partir dessa construção coletiva. Não é à toa que tive as minhas diferenças, por isso é que eu mudei de estado, porque não consegui desenvolver tudo aquilo que eu acreditava. Agora estou tendo a possibilidade de desenvolver tudo aquilo que eu quero aqui.

K: E você vai querer desenvolver aqui no estado do Rio de Janeiro?

C: É. Nós temos os centros de formações do MST aqui no estado. Então a gente está construindo mais um, que é o centro de formação de Generino, que lá em Campo Alegre, que é onde vai ser o telecentro e vai ser a biblioteca comunitária. Lá vai ser o nosso espaço, diariamente, de formação, desde planejamento, produção, até reunião de agricultores, reunião de jovens. Então, acredito que ali vai se começar a construir algo que a gente chama de organização social. Acho que é isso.

K: Se pensarmos bem, tudo é educação. Não necessariamente a educação é só dentro da escola. A educação é também no seio da família, é em todos os espaços formativos, de discussão...

C: Sim...

K: Você tem mais alguma coisa a acrescentar?

C: Eu acho que o importante, falando o pouco mais sobre a questão das tecnologias, principalmente essas tecnologias de comunicação... Acho que a gente tem um enfrentamento muito grande de se apropriar disso, ainda é muito limitada essa apropriação.

K: Essa apropriação, você fala por você ou pela comunidade rural em geral?

C: Pela comunidade rural, em geral. Acho que ainda são pequenas as experiências de telecentros, ainda é um mundo muito afastado da realidade do campo. Não é porque é campo que é arcaico. Mas também não é porque é campo que vai ser conservador. Então, a gente ainda tem essas coisas para trabalhar. Eu acho que isso vai ser o futuro. Eu acho que nem a gente que tem um coletivo de juventude, que a gente está trabalhando... O primeiro trabalho coletivo nosso é meios de comunicação. Porque? É uma forma que eles vão aprender a fazer o registro de plantio deles, é a forma como eles vão a um encontro na Câmara de Vereadores para discutir uma política pública, eles vão estar lá com o seu gravador, com a sua camera filmando o cara falar... Então vão utilizar essas ferramentas como arma para eles denunciarem a questão social deles.

K: E há uma receptividade muito grande por parte dos jovens e dos adultos no aprendizado dessas tecnologias?

C: Sim. É que com os adultos e os agricultores, é outro trabalho. Como a gente trabalha muito em áreas de vulnerabilidade social, que têm um risco de pobreza muito grande, só sentindo lá para ver, a gente tem que estruturar um outro lado que é o desenvolvimento econômico dessas famílias. Ao mesmo tempo que a gente tem uma juventude que a qualquer hora pode sofrer um êxodo rural, pode sair todo mundo, de fato o campo brasileiro está se renovando agora, pelo menos eu vejo ainda

muito jovens da minha geração no campo, nas minhas regiões, mas ainda está bem conflituosa essa questão. Então, como é que a gente vai fazer a permanência desses jovens? Tem uma luta econômica também. Como é que eles vão trabalhar a mídia, a Internet, vão montar um blog com os produtos da reforma agrária. Então a gente está tentando iniciar pelo audiovisual e depois ir aprofundando futuramente para a gente conseguir atingir todo mundo.

K: Então você acha que as TICs e sua dispersão pelo meio rural contribuiria para a fixação do jovem no campo?

C: Depende, depende do que é que ele quer no campo. Porque tem jovens que provavelmente não vão ficar, mas tem muitos jovens que vão ficar. Isso vai depender de como se está organizando essa formação deles, com os nossos sem-terrinhas, com as nossas em outros lugares. Mas ainda eu acho que a gente pode, a partir da produção audiovisual, de um bom material, a gente consegue também fazer eles enxergar por outros ângulos a sua própria realidade.

K: E criar uma identidade...

C: E criar uma identidade, que a gente já criou com os sem-terrinhas. Mas os sem-terrinha são uma faixa etária. Agora são os jovens. Como que a gente vai trabalhar com os jovens? Que bom que a gente vai começar a trabalhar com esses jovens, que a gente está iniciando agora.

K: Eu parto da ideia de que um jovem quando vê a sua identidade, quando se vê representado, quando consegue se ver através dos meios de comunicação, não necessariamente de massa, ele consegue perceber que existe, que não é um excluído. Quando ele consegue se ver, ele consegue criar uma identidade, e essa identidade a própria permanência dele no local.

C: É uma discussão muito importante, se enxergar como sujeitos daquela história. Então, como sujeitos históricos, eles têm que entender que têm uma carência diferente que é só deles. E eles vão ter que entender que as relações sociais do trabalho com a terra não são o que as pessoas estão achando que são. Não é escravocrata, não é... porque quando se fala de agricultor, se fala de um homem sofrido, aquele de ruga de sol, aquele cara cujos pés são totalmente deformados pelo trabalho com a terra... então essa visão de sofrimento é que tem de parar na cabeça das pessoas. E infelizmente os jovens sofrem isso. Quando eles vão para uma escola na cidade, que a maioria deles quando vão fazer o ensino médio vão para os centros urbanos, aí chegam no centros urbanos eles são...o termo usado, o tal de bullying... ou sitiante, ou sem terra, os transformando em diferentes. Eles não são diferentes. Porque se não existe uma integração campo e cidade, nem cidade existe.

K: Há uma relação de dependência...

C: Que seria muito interessante de se trabalhar com os educadores da educação do campo. Ainda bem que a gente tem esse trabalho de formar alguns parceiros das ocupações urbanas, que vão ser essas pessoas que vão fazer a discussão de onde está o campo e onde está a cidade, de como que a gente pode fazer essa relação da produção de alimento com a cidade. E as pessoas dos centros urbanos ainda não reconhecem o campo. O campo ainda é o caipira, o

quilombo é os refugiados negros. O preconceito continua.

Entrevista com Cida Santos, realizada no dia 24 de julho de 2013, na UFRRJ.

Nome: Maria Aparecida dos Santos

Idade: 51 anos

Natural de: Minas Gerais

K: Você é assentada?

C: Não sou assentada, eu moro numa área de ocupação urbana, na cidade de Pinheiral.

K: E como se chama o local?

C: Parque Maíra. Foi ocupado em 1988, por desempregados da CSN, demitidos da CSN. A maioria era demitido da CSN, que era a empresa metalúrgica de Volta Redonda. Aí, teve uma época lá em que ela demitiu muita gente, as pessoas não tinham onde morar e ocuparam essa terra lá no Parque Maíra.

K: Você foi para lá posteriormente ou foi logo no início?

C: Não, eu não participei da ocupação. Quando eu cheguei, a comunidade já tinha dez anos.

K: E hoje em dia, qual é a situação da comunidade?

C: Então, quando eu cheguei, a comunidade tinha dez anos, não tinha água, não tinha asfalto, não tinha posto de saúde... A única coisa que tinha era uma escola, só que a escola era assim bem precária. Cerca de arame, os animais entravam lá dentro... E não tinha telefone... Aí, eu e mais umas amigas da igreja formamos um grupo que se chamou GPAM, Grupo Por Amor a Maíra, e começamos a lutar para as coisas melhorarem na comunidade. Porque tinha um governo de coronelismo, há muitos anos, que só fazia para o centro, porque não gostava do povo que estava lá. Na época, ele chamou polícia para tirar o povo, e, aí, o povo resistiu, e ele, por essa resistência, tomou raiva do povo. Então, ele falava assim: “Eu só prometi três coisas para vocês que eram fazer a escola, colocar a luz – aí, quando o povo ocupou, resistiu e ficou – e a terceira é tirar vocês daí, que ainda um dia eu vou cumprir!” [risos] Ele tinha raiva. Ele só fez isso aí da escola e da luz obrigado, que não tinha jeito, o povo já estava lá, ficou, e ele teve que fazer. Mas era uma escola muito precária. Aí esse grupo GPAM virou associação de moradores. Aí, na associação, nós conquistamos muita coisa. Conseguimos a água, que já tinha dez anos que a comunidade não tinha água, conseguimos asfalto, a reforma da escola, o PSF [Posto de Saúde da Família], e outras coisas que não me lembro muito bem agora. Mas, assim, as mudanças maiores foram essas.

K: E a escola é de ensino fundamental?

C: Então, quando conseguimos a reforma da escola, conseguimos tirar o perfeito de coronel e colocar um outro nosso, mais popular, e aí era escola de ensino fundamental. Mas nós pedimos que tivesse o regular noturno, tipo EJA hoje, para as pessoas que não tiveram oportunidade de estudar voltarem a estudar. Inclusive, eu voltei nessa época. Eu tinha acho que 38 anos, não me lembro, e tinha feito só o que antigamente falavam de primário, até a 4ª série. E outras pessoas voltaram. Só que aí, eu estudei lá por três anos, 5ª, 6ª e 7ª, e não tinha a 8ª. A 8ª eu fui fazer na cidade, que é um lugar assim meio isolado da cidade. É um bairro, mas é isolado, é bem longe da cidade. Aí, esse nosso prefeito perdeu de novo, e entrou outro que era da mesma linha do antigo, e tirou esse regular noturno. Falou que não precisava, porque estava indo pouca gente, aí acabou, não tem mais. Agora tem, novamente, só o fundamental.

K: Do 1º até o 9º ano?

C: Exatamente.

K: E o ensino médio? Assim que você terminou o fundamental, você emendou o ensino médio?

C: Aí, na mesma que eu fui lá para a cidade, lá no CIEP, aí eu emendei o ensino médio. Eu estudei três anos no meu bairro, mais quatro anos, estudei sete anos. Terminei o ensino médio e, aí, fui fazer o técnico em secretariado. Mas eu não estava gostando muito. Aquilo não era a minha área, porque eu sou de movimentos sociais, e secretária era muito negócio de empresa, ser o braço direito do patrão, não sei quê... e não estava muito afim, acabei abandonando. Assim que abandonei, no mesmo ano surgiu a oportunidade para fazer a Licenciatura em Educação do Campo, aqui na Rural.

K: E qual é a sua ligação ao movimento social?

C: Aí, então, como eu estava te dizendo, eu comecei na associação de moradores. Mas antes da associação de moradores, eu já atuava na Pastoral da Criança, como voluntária, eles chamam de líder da Pastoral da Criança. E partido político, Pastoral da Criança, depois fui para a associação de moradores e, agora, atualmente, eu estou na Associação de Economia Solidária de Pinheiral, que tem quatro grupos, eu sou coordenadora administrativa. E tem quatro grupos. Um grupo é de Geração de Trabalho e Renda; um outro grupo é de Segurança Alimentar, que eu já fiz parte, agora saí desse grupo; o outro é de jovens, o nome do grupo de jovens é Açaí – Ação Ilimitada; e Políticas Públicas. Agora eu faço parte do grupo de Políticas Públicas. Aí, essa associação... do mesmo grupo que era do GPAM, que foi da associação de moradores, juntou com mais algumas pessoas e criamos essa associação, fizemos os estatutos, tivemos a ajuda de ONG do Rio de Janeiro, que se chama Cedar, e também da Recid. Essa associação acabou por ser convidada para fazer parte da Recid – Rede de Educação Cidadã, da qual também faço parte. A Recid é uma entidade, um movimento, que é uma rede que tem vários empreendimentos ligados a ela. Ele faz trabalhos com vários empreendimentos, é uma rede nacional. Acho que ela está dentro do governo, porque antigamente era o Talé (?), quando o governo Lula foi para ser presidente, aí teve o Talé que fazia parte do Fome Zero, que era o projeto do governo federal, e a Recid saiu desse Fome Zero. Que é uma rede que dá assessoria nos empreendimentos nos estados. Tem no Rio de Janeiro, São Paulo, tem em vários estados do Brasil. E aí, a nossa associação lá, pequenininha, do Parque Maíra, faz parte da Recid.

K: E então como surgiu essa oportunidade de fazer Licenciatura em Educação do Campo?

C: Então, porque a Recid... Quando os movimentos sociais estavam ainda construindo o curso, estava o MST, a Fetag, CPT e vários movimentos, a Recid também foi convidada para estar na construção do curso. Aí como eu sou da Recid, eu fui indicada pela Recid para estar vindo.

K: Sendo o Parque Maíra uma ocupação urbana, de que forma um curso em Educação do Campo pode contribuir?

C: Então, o que é que acontece? O Parque Maíra é uma ocupação urbana, mas na cidade de Pinheiral, que o Parque Maíra está na cidade de Pinheiral, tem áreas urbanas, que aqui tem eu e o meu amigo Daniel, que também faz Educação do Campo, ele faz na área da Agroecologia, ele está pela Fetag. Eu moro na área urbana, ele mora na área rural. Inclusive, nosso trabalho integrado sempre é dos dois juntos porque somos do mesmo território. Nós estamos vendo uma possibilidade de ter em Pinheiral a escola do campo. A gente está lutando. Não quer dizer que nos vamos dar aula na escola do campo, porque é claro, a gente vai ficar terminando a licenciatura, nós vamos fazer concurso ou não vamos, a gente ainda nem sabe direito como vamos estar atuando na nossa comunidade, no nosso território, como vai estar levando de

volta tudo que a gente está aprendendo aqui, como é que vai levar de volta para os nossos movimentos, para a nossa comunidade. Mas nós estamos batalhando para ter essa escola do campo em Pinheiral, para que as pessoas das áreas rurais – porque lá eu acho que tem duas áreas rurais – não precisem ir para a cidade.

K: E qual é, então, o seu objetivo com a educação do campo?

C: Em primeiro lugar, eu vejo que o que está mais pautado nessa formação é mesmo o conhecimento, porque nós, de movimentos populares, temos o conhecimento da vida, a gente não tem aquele conhecimento teórico, teoria, aquela coisa que a gente tem que ter. Então, é muito importante esse conhecimento teórico para a gente estar nas lutas, conhecendo também o outro lado. Tem de conhecer também a teoria. Tem a prática, mas não tem a teoria. Eu vejo que, para a minha comunidade, para a minha luta, para o meu movimento, tendo a teoria fica mais fácil para estar entendendo as coisas, para buscar entender as transformações do mundo, as coisas que acontecem. Eu estou fazendo a área de sociologia, que é Ciências Sociais e Humanidades, onde a gente está aprendendo muita coisa, como funciona esse mundo, né? E hoje a gente busca estar transformando o que está aí, que a gente está vendo que ninguém mais quer, né, devido aos últimos tempos das manifestações, tudo que vem acontecendo, ninguém mais está satisfeito com o que está aí. E a gente tem que buscar transformar isso. Aí, eu acho que ajuda nesse sentido. E também na formação das crianças, que posteriormente a gente pode estar trabalhando como educadora.

K: Como é a disponibilidade da internet e dos computadores na sua comunidade?

C: É muito ruim. Eu acho que tem que ter uma torre, que eu não entendo muito bem que torre que tem de ter... Então, assim, não todo mundo, mas uma grande maioria até tem esses modems, mas não funciona direito, não pega internet bem. Lá é ruim. E também a comunidade é bem carente. Não é assim todo mundo que tem computador...

K: E dentro da escola existe um laboratório de informática?

C: Na escola também é difícil. Não, não tem.

K: Então, não existe nenhum local na comunidade onde os jovens possam aprender a lidar com as tecnologias...

C: Dentro da comunidade, não. Mas, no Pinheiral, tem alguma coisa de informática. Parece que tem um projeto que é da Faetec, que aí pela Faetec eles têm acesso à internet... Mas aí, é aquela coisa, tem de pegar o ônibus para ir, tem de pagar passagem, que muitas vezes não tem, a passagem é cara... Então, já é difícil! Mas, dentro da comunidade, não tem.

K: E você? Quando foi o seu primeiro contato com a informática?

C: Na faculdade. Só. Ai, não, não! Desculpa! Eu fui conselheira tutelar no município lá de Pinheiral. Então assim, eu não entendia nada de informática, porque, para ser conselheira tutelar, não precisava entender de informática. Só que, aí, deram computador para a gente, e o juiz ficava pedindo relatório, relatório disso, relatório daquilo, relatório daquilo, e nós começamos a fazer relatório, assim, na marra. Então, assim, a digitar, a fazer o relatório, eu aprendi assim na marra.

K: E depois tinha que enviar por internet?

C: Não, a gente imprimia. Nem lá tinha impressora. A gente procurava um lugar para imprimir, para depois levar para o fórum, para o juiz. Agora, aqui, que eu conheci a internet, pela necessidade de enviar trabalho, as redes sociais...

K: E como foi esse contato? Você aprendeu sozinha, com ajuda de alguém ou o próprio curso ajudou a lidar com essas tecnologias?

C: Não, sozinha, passando muito aperto! Perguntando aos colegas! Até hoje! [risos] Eu aprendi o básico, ainda falta muita coisa. Mas aí eu, de vez em quando, falo “Ô Beto, como é que faz isso? Como é que faz aquilo?” Ainda falta muito!

K: Você tem computador aqui com você?

C: Tenho. Tive que comprar por causa dos trabalhos. Tinha que digitar, digitar trabalho, passei um aperto, não tinha computador, pegava emprestado... Aí, fiz empréstimo e comprei um computador. Tem dois anos.

K: E agora você também tem o modem?

C: É, aí já comprei junto o computador com o modem. Aqui pega melhor que na minha casa. Na minha casa é muito ruim. Eu já perdi emprego, porque tinha de mandar email, passou o prazo, e não mandava por causa da internet estava ruim... Prazo de mandar trabalho para professor, mas a internet estava ruim lá...

K: E não existe qualquer perspectiva de ter um laboratório de informática na comunidade, de ter um telecentro? Ou de exigir uma conexão melhor para a própria comunidade?

C: É... eu agora sou dessa associação de moradores atual, não estou participando porque estou aqui, fazendo a faculdade, já avisei para eles. Mas tivemos uma reunião no começo onde nós colocamos na pauta para levar para o prefeito, pedindo uma conexão melhor para a comunidade. Não sei se eles estão fazendo isso agora, mas nós pedimos, colocamos na pauta para pedir uma internet melhor para a comunidade. Mas um laboratório, a gente não tinha ainda pensado nisso, não. Lá não tem cinema, não tem nada.

K: O telecentro acaba sendo uma alternativa para as pessoas quando não têm computador ou internet em casa, entende? Então, um telecentro gratuito que seja financiado pela própria prefeitura ajuda nesse processo de manter a própria comunidade conectada, nesse processo de inclusão digital.

C: Aí as crianças vão estar participando... Gostei da ideia! Vou colocar na pauta!

K: E esse seu contato com internet, embora esteja ainda no início, tem sido muito importante no seu processo de aprendizagem, na sua formação?

C: Tem, tem, eu acho muito legal, porque, assim... A gente pode estar compartilhando muito do conhecimento que a gente vai adquirindo através da internet, né? A gente envia conceito, compartilha muitas coisas, eu acho bem legal. Está vendo o que está acontecendo no mundo, quando está com tempo. Porque é difícil ter tempo! Ainda agora eu estava falando para as meninas que às vezes tem uma palavra difícil e a gente ia lá no dicionário; agora a gente põe no Google e rapidinho vê o que significa aquilo ali. Então, eu acho que a internet ajuda muito. Mas, assim, tem de ser... como é que eu vou te falar? Nós temos de fazer uso da internet para a transformação. Fazer uso dessa tecnologia para essa luta diária.

K: Você acredita que ela fortalece a luta.

C: Fortalece, eu acredito que fortalece.

K: Vocês usam essa tecnologia na associação ou é tudo mais manual?

C: Não, até tem... Antigamente, nós fazíamos as informações na mão. Agora, a gente tem feito os boletins mensais já no computador, que aí a associação comprou computador... E aí eu até tenho visto nos boletins – que nós tiramos uma equipe para isso – várias informações tiradas

da internet. Tipo assim, lá Egito, faziam isso, isso e isso, várias coisas assim que eles pegaram da internet. Então, tem sido bom.

K: Então vocês imprimem esse boletim e fica lá na associação para as pessoas pegarem?

C: Para distribuir nas casas. Porque, assim, é a divulgação do que é que a associação está fazendo. E aí eles aproveitam e põem várias coisas, outros informes também.

K: Muito obrigada!

Entrevista com Daniel, realizada no dia 24 de julho, na UFRRJ.

Nome: Daniel de Oliveira Custódio

Idade: 47 anos

Origem: Volta Redonda, morador de Pinheiral, Acampamento Mutirão da Paz

K: Como você foi parar ao Mutirão da Paz?

D: Eu já plantava numa área lá, e, aí, quando houve essa ocupação nessa área, aí, meu pai ocupou essa outra área e falou que ali seria possível um assentamento. Na nossa área, não, porque onde a gente plantava era das fitossanitário, que era do Ministério da Agricultura. Aí, a gente saiu dessa área e fomos para essa outra área que era ao lado de onde a gente plantava. Porém, era muito maior que essa área que nós recebemos. Porque a gente dividiu os lotes, e os lotes ficaram muito menores do que a gente tinha nessa área que era do Ministério da Agricultura. Na verdade, toda a fazenda era do Ministério da Agricultura, pertencia à União, mas essa área que eles já tinham desativado, que era o abrigo 2, ali tinha um fazendeiro. Esse fazendeiro tinha umas oito fazendas na região e ele ocupava essa área como grilagem de terra. Aí, eles ocuparam essa terra, e o fazendeiro saiu, a gente falou: “Então vamos para lá! Já que essa terra vai ser desapropriada e lá a gente vai poder ter casa, ter tudo...” Nessa área onde a gente estava, não podia fazer nenhum bem de raiz, nem casa, nem plantação, só lavoura branca... e ali nós ficamos muito tempo.

K: Hoje, em dia, o Mutirão da Paz é um assentamento?

D: Ainda não! 25 anos depois a gente está tentando que faça, mas, devido às circunstâncias, eu acho que nós não vamos conseguir fazer esse assentamento, porque demorou tanto que muitos agrimentaram os seus lotes, venderam, não estão mais lá, muitos morreram... 25 anos depois é uma vida, praticamente é uma vida. Não são 25 dias, 25 meses. A gente entrou lá no dia 29 de junho de 1986. Então, já lá vão 27 anos.

K: Então, corre o risco de o acampamento ser extinto?

D: Sim, porque hoje, mesmo sendo o prefeito petista, tem um grande atrativo para que desenvolvam um movimento de industrialização nas áreas rurais. Já implantaram algumas indústrias, e estão vindo outras que estão ocupando os limites de um aglomerado que, apesar de não ter produção, tem alguns produtores que estão na região ali. Então, eles estão comprando várias áreas. E parece que o nosso prefeito fez um acordo com uma empresa de terraplanagem. Nessa área, tem uma escola, mas as famílias já foram embora, porque compraram os seus terrenos, e, aí, estão pleiteando o espaço dessa escola, porque está justamente no miolo, é a única interferência nessa terraplanagem. Já derrubaram os muros, já arrancaram as cercas, e vai ser transferida para o nosso acampamento. Fizeram um megaprojeto de uma escola modelo que seria implementada na nossa comunidade, mas até agora não começaram nada. Aí, a comunidade acabou por aprovando. Foram só três pessoas da comunidade que intervieram, não queriam o projeto, porque não vai ser uma escola rural e vai estar aberta... a gente queria que fosse uma escola do campo. A secretária da educação se colocou à disposição de ver a escola rural, mas, quando ela recebe esse megaprojeto, ela esquece a questão da educação do campo e vai implantar essa escola feito pela empresa. Vão ceder a outra escola, vão tirar todas as crianças dessa escola que está pertinho ali, no miolo daquela comunidade ali, e vão andar cerca de seis quilômetros para chegar nessa outra escola.

K: E essa escola vai seguir a política da educação hegemônica.

D: É, da educação hegemônica. E a gente está lutando lá para que seja uma escola vinculada à educação do campo. Mas não sei se a gente vai ter força para fazer isso. Então, eu até fiz uma

proposta para a turma de que nós formássemos uma associação de educação do campo, para a gente intervir nesses espaços e proteger as escolas do meio rural.

K: E aí, como é que está essa associação?

D: Não está indo para a frente, só alguns professores que comentaram que seria viável, mas os alunos não se mobilizaram. Então, é uma luta isolada com essa formação acadêmica que a gente tem hoje aqui, aumenta o nosso campo de visão, mas não dá um respaldo. Porque, da região lá, praticamente sou eu. A outra menina de lá que fez o vestibular não conseguiu passar. Então, praticamente sou eu com esse conhecimento e uns outros que levaram a discussão da escola do campo que vão fazendo frente à prefeitura, mas a gente nem sequer arranhou a estrutura deles. Nas considerações deles, eles falam que vai ser escola rural, mas no projeto não tem a afirmação com o reconhecimento do MEC de que vai ser uma escola rural. Então, isso nos preocupa muito. A gente vê pela infiltração das indústrias que estão entrando na nossa comunidade, e o prefeito assinou que é para entrar lá uma fábrica de pizza em larga escala, dentro da área rural, em vez de estar desenvolvendo a agricultura. Ele está levando a indústria para dentro do campo. Então, essa é a nossa preocupação.

K: E essa escola vai de que série a que série?

D: É multisseriada. É desde a alfabetização. Começa com as crianças de quatro anos e vai até a 4ª série. São três turmas: primeiro e segundo períodos juntos, depois é 1ª e 2ª série juntas, e 3ª e 4ª série juntas. Também, dentro dessa escola, tem computadores, tem uma sala de informática, mas não tem acesso à internet.

K: E essa sala é só para os alunos ou é aberta à comunidade?

D: Não, não. Aberta à comunidade para quê, se não tem acesso à internet?

K: E na comunidade, existe algum telecentro?

D: Não, não.

K: E como está o acesso às tecnologias pelos moradores? Normalmente, as pessoas têm computador em casa e conexão à internet?

D: Há uma disponibilização, hoje, pela Vivo, mas está muito precária. Até mesmo a comunicação por celular, às vezes, é preciso ir para o alto do morro para ter acesso. Quando se está falando, geralmente cai. Anos atrás, foi melhor a comunicação, mas hoje está bem precária. A comunicação por internet é mais por telefone. Mas por modem, cai muito e é muito lenta. E é difícil de acessar. Então, às vezes você tem de ir para o alto do morro para ter sinal, porque dentro de casa, praticamente, você não consegue acessar pelo modem.

K: Quantas famílias tem o acampamento?

D: Nós éramos 43 famílias. Hoje, porque muitos picaram o seu lote, eu acredito que esteja na faixa de 60 a 80 famílias, dentro dessa área do Mutirão da Paz. Mas, quer dizer, têm a posse do lote, mas não trabalham a terra. Hoje, quem cultiva a terra mesmo são poucas famílias que estão trabalhando com a agricultura. A maior parte tem terreno, mas não mora nem trabalha, vai lá para finais de semana, a gente chama de veranista. E outra parte mora, mas não produz mais, parou de produzir.

K: E porque parou de produzir?

D: Devido às políticas que o governo vem fazendo na questão de agricultura. Nós temos três tratores: um conseguido pelo PRONAF, dois pelo Ministério de Agricultura, mas que os prefeitos acabam usando na cidade. Aí, chega na época do plantio, os tratores estão

sucateados, às vezes não tem tratorista, porque o tratorista é da prefeitura. E as pessoas foram se desestimulando, porque o que produziam não dava, e quando chegava a época da produção, não tem mais como se manter. E as pessoas têm que procurar novas formas de vida, se estabilizar em outro tipo de trabalho e largando de lado a agricultura.

K: Mas você ainda trabalha com a agricultura?

D: Eu e mais... Hoje, a gente pode contar nos dedos quem sobrevive lá da agricultura. Tem outras áreas lá que as pessoas produzem também. Tem o Goiabal, Papagaio 1 e 2, Caixinha de Areia... Então, tem outras comunidades que estão produzindo também. Mas também diminuiu muito a produção, justamente por causa dessa política. Mas, dentro do Mutirão, tem duas pessoas que produzem bem, mas, hoje, só eu mesmo que praticamente estou vivendo da agricultura. Porque não tem outro salário nenhum, nenhum extra. Mas tem outras pessoas que também produzem, que são aposentados.

K: O que você produz na sua área?

D: Eu trabalho, mais ou menos, com uns 35 produtos hortifruti. Hoje eu estou trazendo alguns bens de raiz, que eu não tinha, devido a uma precariedade lá trás, que eu sou um produtor agroecológico. Porque, no governo Fernando Henrique, eu acabei largando tudo e abandonei o sítio. Tive que procurar uma nova profissão para mim. Aí, quando o Lula volta, eu volto para a agricultura. Hoje, eu tenho bens de raiz, estou cultivando a banana, e devo agora introduzir citros também.

K: E vocês vendem em cooperativa?

D: Não. Mesmo a gente tendo saído para procurar outra profissão, a gente continuava lá plantando as culturas anuais, como o milho, o feijão, a mandioca, e as criações que a gente tinha lá. Mas a gente dependia de outro trabalho, porque o custo da produção caiu muito. A gente tinha uma renda de 10 mil reais por mês, a vendia mais ou menos dois mil por semana. E, aí, a gente tinha criação de porco e de galinha. A gente virava a noite, eu mata o porco, e a minha esposa ia para os frangos.

K: E vocês vendiam diretamente ao consumidor?

D: Para a gente vender diretamente ao consumidor. Íamos para a feira e vendíamos direto ao consumidor.

K: E qual é a sua ligação com movimento social?

D: Bem, o nosso acampamento surgiu pelo MST e pela CPT. Anos depois, já em 92, houve o afastamento dos movimentos, só ficou o sindicato [dos Trabalhadores Rurais] mesmo. E eu tinha muita formação pelo MST e pela JOC [Juventude Operária Católica], onde eu participei num congresso em Osasco, em 87. Então, eu tive inserido na JOC; depois, no MST e na JOC; depois, na CPT; e gente também aqui, em Nova Iguaçu, uma comissão dos assentados, que a gente na verdade não era assentado, mas tinha uma comissão dos assentados. E, depois, eu adoeci, me afastei do movimento. Depois de dez anos, eu retorno dentro do sindicato, participando na associação, e do sindicato eu vim para a CUT, e do sindicato para a Fetag.

K: Então, hoje em dia você faz parte da CUT e da Fetag?

D: Sou militante da Fetag e do sistema Contag, e faço parte da CUT numa formação de professores pela CUT, que a gente está fazendo lá em BH.

K: E como foi a sua formação escolar no ensino médio e no ensino fundamental?

D: Bem, o ensino médio foi em escola do estado, eu estudei sempre em escola estadual.

Naquele tempo, não tinha ainda escola municipal, eram poucas as escolas municipais. A gente tinha uma escola do estado que era até a 4ª série, depois tinha outra da 5ª à 8ª que também era do estado. Depois eu fui para uma escola, no 1º ano do ensino médio, mas não sabia o que eu queria ser ainda. Então, eu fiz o básico, que era o primeiro ano, e fiz pelo município, que era na escola Roberto Silveira. Eu quis fugir um pouco da questão, porque não entendia o que era geografia e história, então sempre levei pau nisso. Então, fui procurar uma coisa que me define, que é a matemática. Aí, eu conheci a eletrônica, fiz um curso de eletrônica por correspondência, no Instituto Brasileiro. Me deu uma bagagem muito boa. E eu acabei estudando numa escola particular, e foi um dilema estudar numa escola particular, com aqueles juro absurdos que tinha, uma inflação altíssima. Eu só ia em dia de provas, porque aí o colégio era obrigado a fazer prova, porque conteúdo eu não tinha, tinha que pegar com o pessoal. E militando ainda. Eu pedia às meninas da 4ª série para reescrever, que eu pegava os cadernos com o pessoal. Militava aqui em Nova Iguaçu, na comissão dos assentados. Eu fazendo eletrônica e tinha que chegar lá com a cara e coragem, tinha de ser autodidata e entender aquilo tudo. Nossa, se as meninas errarem uma vírgula... Meninas da 4ª série! Eu pegava os cadernos, elas copiavam, para eu estudar sozinho, sem professor. Porque a prova eu podia fazer, então eu ia só no dia da prova. E para eu receber o diploma, eu tive que fazer uma negociação com o colégio: eu pagaria todas as mensalidades, que aí eu arranjei um recurso emprestado para pagar, e aí fui ver com os professores se eu tinha condições de passar. E aí eu vi que eu tinha condições de passar, fui negociar com o colégio para pagar tudo sem acréscimo de juros. Porque não daria para me formar se tivesse que pagar juros. Se não, eu teria que pagar, relativamente ao que devia, quatro vezes ou cinco vezes mais. E aí fiz esse acordo, passei, terminei, e depois desisti da eletrônica no ano em que eu vim para o campo.

K: E como você veio parar ao curso de Licenciatura em Educação do Campo?

D: Pela Fetag. Eu, como diretor da Fetag, a gente levou essa discussão para dentro dos assentamentos, e por essa dificuldade de encontrar pessoas no campo que tivessem a formação do segundo grau para esse curso de licenciatura, eu falei: “Os diretores vão ter se candidatar, vão ter que colocar o seu nome lá, porque tem 25 vagas para a Fetag. Então, vocês vão ter que fazer prova também”. A gente fez por fazer mesmo, porque 22 anos parados, não teria as mínimas condições de passar. Eu estudei um pouquinho, sim. A única coisa que eu estudei foi português, porque o português inovou muito nesses 25 anos. E a base que eu tive de formação naquele tempo deu para eu passar com uma boa média. Ninguém acreditava, nem eu acreditava.

K: E qual é o seu objetivo depois que se formar?

D: Hoje, eu pretendo trabalhar com formação. Não em sala de aula, mas com formação do campo, em palestra, em... Porque eu não quero perder o vínculo com a terra. Porque se eu perder isso, que eu vejo que muitos companheiros que vão para qualquer setor de trabalho, eles esquecem a sua origem. Então, a minha origem no campo, na área de produção, na área de lidar com a terra, eu preciso estar ali para saber de onde é que eu venho. Porque se eu for para dentro de um sindicato, como quando eu era diretor da Fetag, que era só dois dias, três dias por semana, para eu estar no campo, para ver as dificuldades... porque eu esqueço essa relação que eu tenho com as dificuldades. Um sindicalista, que fica mais de 20 anos dentro de um sindicato, não tem mais relação com o campo. E essa relação, mesmo eu como professor, se eu for para dentro de uma sala de aula, eu perco essa relação com a terra. Então, eu quero trabalhar com formação, palestra nessa área, ou mesmo junto com os assentados dando essa formação para eles...

K: O seu curso é em Agroecologia?

D: É Agroecologia e Segurança Alimentar.

K: Como foi o seu primeiro contacto com as tecnologias da informação e da comunicação, ou seja, a internet e o computador?

D: Bem, é uma coisa talvez... Quando eu optei pelo campo, eu falei: “Eu preciso de tecnologia, eu preciso conhecer o campo, conhecer a técnica, conhecer a relação com a terra, a relação com o outro, a relação de trabalho que eu tenho”. Eu acreditava, quando fiz eletrônica, “poxa, eu vou inovar o campo!”, porque essa eletrônica pode servir ao campo, pode estar ligada diretamente ao meu assentamento. Levar luz, levar tecnologia. Mas, quando me vi nesse campo, eu achei: “Ah, eu não preciso disso, não!” E aí, essa tecnologia, eu estou distante dela ainda. Porque foi um dos maiores desafios, uma das maiores dificuldades dentro desse curso, onde tudo está na era da informática. Até mesmo acessar a algumas coisas, até meu email mesmo, foi difícil entender. Ainda tem a questão das teclas, porque no meu tempo era máquina de datilografia ainda. E esse mundo digital... você vê meu filho, pequenininho, nossa, mexe em tudo, pega no telefone, e se der um moderno para ele, ele viaja dentro dele! Então, essa dificuldade para quem ficou distante dessa tecnologia é um desafio muito grande. E esse curso, eu falo, alguns gargalos desse curso é a questão da tecnologia. Falaram que a gente ia ter aulas de informática, que a gente ia ter a capacitação, isso acabou não havendo dentro do curso. E a escrita também, porque essa montagem de texto, praticamente, são os colegas que fazem para mim, digitam para mim. Se eu for digitar um texto de uma folha, eu vou demorar dois ou três dias, porque eu tenho de procurar onde é que estão as letras.

K: Então, é muito raro você utilizar a internet.

D: É muito raro.

K: Como é que você realiza as suas pesquisas, então?

D: Aí, a pesquisa é só em livro mesmo. Mas algumas coisas eu ainda consigo na internet, consigo pesquisar algumas coisas. Mas é uma coisa que eu deveria ter acesso 24 horas por dia, até para a realização do meu TCC, e eu não tenho. Eu falei: “Pô, vou ter que comprar um computador para mim”. Mas os recursos aparecerem e há outras prioridades, a família, né? Porque você vem para cá sem recurso nenhum. Eu devo muito à minha esposa por eu estar aqui, porque ela é que segura as pontas, chegou a ter que trabalhar em casa de família, para eu vir para cá. Porque a gente tinha uma bolsa, dividida por três, dava 100 reais, e dava praticamente para a passagem, porque eu tenho que ir em casa, tenho um filho pequeno. A criança não entende porque é que eu estou aqui e não vou a casa no fim de semana. Mas eu também não aguento a saudade! Tem pessoas que conseguem ficar aqui, ficar longe da família. Eu tenho essa relação muito grande com os meus filhos.

K: Você tem quantos filhos?

D: Tenho dois. Um com 17 anos e outro vai fazer sete agora em setembro.

K: Qual é a sua opinião sobre o curso da LEC? Está contribuindo muito para a sua formação, para aquilo que você pretende?

D: Sem dúvida, tem contribuído muito! Porque eu sempre acreditei que poderia ter algo meu escrito, nem que fosse por mim, mas pelos outros. Eu sempre esperei que alguém pudesse escrever o meu pensamento. Aquilo que eu queria para um projeto de vida, eu tinha um projeto de agroecologia, que se donomina hoje “Projeto Amigos da Agroecologia”. Eu tinha um pessoal da Cedro que conheci em Campos, eles vinham de lá para escrever o projeto. A gente se reunia em grupo para escrever o projeto. E eles escreviam de acordo com aquilo que a gente queria. Esse era o maior desafio! Colocar aquilo que a gente pensa no papel! E esse

curso deu uma dimensão para mim de eu mesmo escrever. Eu escrevi o projeto. Agora, falta registrar. Era para estar circulando já no ano passado. Esse ano, fizemos a apresentação lá do “Projeto Amigos da Agroecologia”, que organiza a propriedade, a produção. Ele pensa o social, a questão ambiental. E ele traz também a responsabilidade com o ecossistema na produção com os Amigos, que os Amigos da Agroecologia são da cidade. Ele traz esse resgate. Esse projeto faz com que as pessoas voltem para o campo para ver a realidade em que vive o homem do campo. E o enfoque também na questão da alimentação, dos venenos e da saúde. A gente tem feito algumas conversas com nutricionistas, com um biólogo também, porque a gente vai trabalhar também as doenças causadas pelo veneno. Então a gente quer também, mais tarde, acompanhar algumas famílias... Aí vai ser um desafio grande, porque nós vamos ter que organizar essa produção dentro do estado do Rio, fazer um mapeamento dessa produção dentro do estado, e mesmo a nível de Brasil, de quem produz sem veneno, que a gente vai trabalhar com essas famílias só se alimentando de produtos agroecológicos. E a gente vai ver como estão essas famílias e acompanhar algumas que se alimentam convencionalmente.

K: Quando é que esse projeto será implementado?

D: A gente está com vontade de começar em 2014, assim que registrar o projeto. Esse ano, talvez já dê para registrar o projeto. E, no ano que vem, a gente já quer colocar em prática.

K: E vai ser lá no acampamento?

D: Sim, lá no Mutirão. Porque a gente tinha 20 famílias, e hoje já não tem mais. Porque a demora de se montar o projeto, as pessoas querem resultados imediatos. E aí a minha esposa falou: “Vamos tocar a gente mesmo”. E até para a minha mulher acreditar nesse projeto, não fácil, não. Tive batalhar, levar para conhecer novas experiências. Porque eu saía muito por esse Brasil, conhecendo várias experiências. Aí, eu falei: “Poxa, eu falo, e ela não consegue visualizar isso!” Isso também pelas pessoas se fecharem muito no assentamento, só vivendo daquilo, atrapalha que ela tenha novas visões, outras possibilidades. Eu falei: “Em vez de eu ir, ela vai passar a ir, agora”. Aí, eu falei: “Vai visitar você agora e aproveita e passei um pouquinho”. Ela chega e diz: “Nossa!! Lembra aquilo que você me falou lá trás? Daquilo dá certo! Eu vi lá! A pessoa que nem me conhecia recebeu-me na casa dela como se eu fosse de casa! Daquilo lá dá certo!” Então, ela passou a vivenciar isso por causa de uma experiência que ela viveu também. E isso talvez seja interessante na questão da educação, que a gente focou muito dentro desse curso: as experiências de outras pessoas. Aí, eu já tinha isso na minha bagagem e veio reforçar mais ainda. E essa união de teoria e prática... Fiquei perdido, e ainda estou perdido, foi na questão da escrita, como tem muita teoria, como colocar isso no papel.

K: Sintetizar.

D: Sintetizar. E às vezes não é nem sintetizar, é começar. Como começar. Como vai dar o ponto de partida. A primeira marcha! Depois que eu começo a escrever, não tenho problema nenhum. O problema é começar, qual é o ponto fundamental de começar. Então, nesse projeto, tinha alguns professores do colégio agrícola trabalhando em cima do projeto, mas a parte filosófica fui eu que fiz, eu é que montei a parte filosófica. É a partir da parte filosófica que vêm todas as outras etapas: a construção da propriedade, a comercialização, como criar o estatuto de formalidade... Algumas responsabilidades que as pessoas têm com o ambiente, que eles vão visitar, e a questão também da nossa responsabilidade para com os Amigos. Então, a gente deve fechar algumas propostas de encaminhamento, para que isso permita uma convivência harmoniosa com as pessoas.

K: Você gostaria de acrescentar alguma coisa que acha que tenha ficado por abordar?

D: Eu acho que a licenciatura também, como ser humano, eu acho que melhorou muito. Porque esse curso traz uma dimensão muito humana. Pode ser que muitos não tenham entendido qual era a dimensão de formar seres humanos, não apenas professores, mas educadores. Uma visão de mundo. Aí eu acho que melhorou muito essa relação em casa como pai, como esposo. Como se vê a comunidade também, porque ser um dirigente tem muitas vezes que bater de frente com coisas que são colocadas dentro da gente por uma sociedade. E a gente carrega isso e acaba transmitindo isso. E olhar a comunidade de outra forma. Porque eu era muito contra a questão de venda das terras, mas não sabia colocar essa posição, por ser radical mesmo. Mas é culpa deles, é culpa do sistema. Eu culpava eles por essa venda, e hoje não. Aí eu os faço entender também que não é culpa deles. Eu culpava eles por terem vendido a terra. Eu não vendi a terra, eu saí, eu procurei outras coisas para fazer, e eles não. Venderam a terra, hoje estão sem terra, vivem num cubículo lá, porque foram picando os seus lotes. E eu culpava muito eles. E hoje eu sei que não é culpa deles.

K: Normalmente, um lote tem quantos metros quadrados?

D: Alguns eram de 100m por 750m. Outros eram maiores: 150m de frente por 750m de fundo, nas áreas que eram menos produtivas. A minha é de 100 por 750 e, hoje, é umas das áreas mais cobiçadas, por eu praticar uma agroecologia.

K: Obrigada.

Entrevista com Débora Lemos, realizada no dia 29 de julho de 2013, na UFRRJ.

Nome: Débora Florentino Lemos

Idade: 23 anos

Origem: Assentamento Cambucais, em Silva Jardim

K: Você tem alguma ligação com movimento social?

D: O Assentamento faz parte da Fetag. Só que eu mesmo, muito pouco. Eu tenho mais, assim, dentro do Assentamento, participando na associação de moradores. Participo das reuniões e dessas coisas assim... E agora com a monografia, eu tenho a participação, assim, pequena, de entrar na escola, com a parte de educação ambiental.

K: Como foi a sua formação escolar, no ensino médio e no ensino fundamental?

D: Todos em redes municipais.

K: E foi dentro do próprio assentamento?

D: Não. Primeiro, eu morava em Macaé, na Região Serrana, quando era pequena. Aí eu estudei lá até a 7ª série. Aí, nós viemos morar em Silva Jardim, quando o meu pai conseguiu a terra no Assentamento. Aí, nós viemos morar em Silva Jardim, e foi onde estudei a 8ª, o 1º, o 2º e o 3º [do ensino médio].

K: E lá no Assentamento tem escola?

D: Dentro do Assentamento, são duas escolas, sendo que uma fechou. Disseram que não tinha demanda para as crianças.

K: E essa escola era de quê?

D: Era municipal. Do pré até a 4ª série, que é o 5º ano agora. E hoje em dia tem uma escola, que funciona com uns 80 alunos, que vêm da cidade também para estudar dentro do Assentamento. E o ensino é multisseriado. Tipo assim, tem três séries numa sala só. Aí, fica dividindo os alunos em blocos, fica um em cada canto. Isso atrapalha muito o aprendizado. E tem uma família que mora na escola também. Aí isso atrapalha um pouco, vai diminuindo as salas de aula.

K: E essa escola é de que série a que série?

D: É do pré até o 5º ano também.

K: Na comunidade, não tem o segundo segmento do ensino fundamental e o ensino médio?

D: Não tem na comunidade. É tudo na cidade. E tem um EJA, à noite. Que é bem... como se diz? É que às vezes tem a kombi, outras vezes não tem a kombi, eles vão, não têm alimentação, aí têm que voltar.. É bem precário!

K: E quando os alunos vão para a cidade, tem transporte que os leve?

D: Essa kombi que pega as crianças de manhã para ir para a escola de Cambucais, já leva direto para o centro de Silva Jardim.

K: O Assentamento é, assim, grande a ponto de as crianças precisarem de kombi para irem para a escola?

D: É. Alguns, sim; outros, não. São 106 famílias, mas nem todas moram no assentamento.

K: Como assim?

D: São 106 famílias, mas muitos lotes já foram vendidos. E muitos usam como passeio, lazer.

K: Dentro do Assentamento também tem isso?!

D: Tem muito!

K: Por quê você decidiu fazer Licenciatura em Educação do Campo?

D: No momento foi porque, tipo assim, eu tinha caído de paraquedas. Eu não sabia. A menina da Cedro (cooperativa que dá assistência dentro do assentamento), Cristiane, é que me falou. Aí, ela me informou que ia ter a Licenciatura em Educação do Campo, aqui, na Rural. Aí, eu peguei e vim, fiz a inscrição, e depois ligaram lá para casa dizendo que eu tinha passado e se eu estava interessada.

K: E você fez vestibular?

D: É.

K: Qual é o seu objetivo com a Educação do Campo?

D: O meu objetivo, me formando aqui, é poder levar para minha comunidade também, porque muitos lá não sabiam dessa Educação, que é totalmente diferente, né, voltada mais para a nossa realidade.

K: A escola do seu assentamento não tem esse vínculo com a Educação do Campo?

D: Não tem. Não tem vínculo nenhum. É mais aquela educação, assim, dentro da sala de aula, está entendendo? Só dentro da sala de aula. Vão estudar coisas lá de São Paulo, poderiam estudar do próprio município, da própria comunidade.

K: Vão estudar outras realidades que não fazem parte da sua.

D: Outras realidades...

K: Como foi o seu primeiro contato com a internet e o computador? Quando foi?

D: Quando foi? Ah, eu tinha uns 15 anos. Foi mais esse negócio de Orkut, para falar a verdade. Esses sites das redes sociais...

K: E onde foi? Foi na escola?

D: Na lan-house.

K: Dentro da sua comunidade, existe uma lan-house?

D: Não.

K: Foi no município?

D: No município.

K: Atualmente, existe algum telecentro comunitário dentro do seu Assentamento?

D: Não. Tem uma associação, mas está totalmente, assim, desconectada de tudo.

K: Por exemplo, os moradores do Assentamento costumam ter computador em casa?

D: Agora tem, por causa dessa política de inclusão digital. Mas nem todos estão funcionando, são poucos.

K: E redes de internet? Pega?

D: Não. Muito mal aquele modemzinho da Vivo, em alguns lugares não dá sinal. Lá em casa

mesmo, é muito difícil dar o sinal da Vivo.

K: E essa escola da comunidade tem algum laboratório de informática?

D: Tem laboratório de informática, que tinha dez computadores. Só que aumentou a demanda de alunos, e fecharam essa sala de informática, que se tornou sala de aula. Aí, os computadores estão, tipo assim, num canto, abandonados. Só um que funciona, o da secretaria mesmo.

K: Mas isso é um desperdício...!

D: É um desperdício de materiais! Aí, com essa questão minha da Educação do Campo, me fez mais refletir essa questão. Aí, que eu estou trabalhando mais para a escola agora. Questão da horta, mais a alimentação das crianças, entendeu? E estou tentando envolver os moradores com essa participação, porque tem o dia da família na escola, mas só tem aquela festinha ali com eles e acabou tudo.

K: Uma vez por ano, né?

D: Uma vez por ano, e às vezes tem reunião com os pais e as mães. Só! E às vezes tem muitas frutas que se estragam dentro do Assentamento, que podem ser doadas para a escola... Ter esse vínculo entre escola e comunidade, não tem. Essas frutas que são jogadas fora, poderiam ir para a alimentação das crianças.

K: Na sua ótica, a escola está totalmente desarticulada da comunidade...

D: Totalmente!

K: Com que frequência você utiliza a internet?

D: Quando eu estou aqui na Rural, praticamente todos os dias.

K: Você tem computador?

D: Tenho.

K: Notebook?

D: Sim.

K: E tem conexão à internet ou usa a wireless da Rural?

D: Da Rural.

K: E quais são as principais atividades que você realiza na internet?

D: Trabalho para monografia, redes sociais, pesquisa de trabalho também. Começo a entrar nos sites para ver as coisas que estão acontecendo no município...

K: Email?

D: Email.

K: Jornal? Você costuma ler?

D: Quando eu estou aqui na Rural, é muito difícil. Quando eu estou em casa, é mais porque a minha compra, entendeu? Mas também é difícil compra, porque é de difícil acesso.

K: Agora, conte-me um pouco sobre esse projeto de inclusão digital que a prefeitura tem. É um projeto de um computador por aluno né?

D: É, um computador por aluno.

K: Quando foi implementado esse projeto?

D: No ano passado só, e acabou!

K: Ou seja, as crianças que entraram agora na escola já não têm computador?

D: Não têm mais. Foi toda essa demanda de política. Foi no último mandato do “rapaz”, então ele queria ganhar a política.

K: Quem era o prefeito?

D: Marcelo Zelão. Foi tudo jogada política mesmo. Porque até falou, assim quando a gente vai ler na internet ou nos jornais, que ia ter um curso para os pais também, para os pais poderem ajudar os filhos. Porque muitos não têm acesso à informática, né? Principalmente no Assentamento, longe, nas localidades mais rurais, que ia implementar os cursos para os pais, mas não fez nada. Aí falou que ia implementar rede de wi-fi para os alunos, mas sendo que, quem mora no Assentamento, é sete quilômetros até a praça, local mais perto onde teria essa rede de wi-fi.

K: Que mesmo assim não tem, né?

D: Teve por alguns tempos, agora nem sei mais, porque não tenho muito contato para saber. Olha a distância, já pensou? Da minha realidade, são sete quilômetros, mas tem gente que é 80 quilômetros! Como que vai acessar à internet? É muito difícil! Teria que ter dentro da própria comunidade.

K: Você tem uma irmã que ganhou esse computador. E eles usam esse computador em sala de aula?

D: Não. Seria para usar em sala de aula, mas nada. Agora, tem muitos que nem o computador têm mais. Já quebraram.

K: Você tinha me dito que muitos vieram com defeito...

D: Muitos vieram com defeito. Por alguns meses, tinha uma loja lá que tinha assistência técnica para a prefeitura, para os alunos. Aí, levavam lá, demoravam para entregar, para trazer, e muitos agora estão parados, não querem nem ligar os computadores.

K: E os professores? Você sabe se eles estavam preparados para usar essa tecnologia em sala de aula?

D: Eu acredito que não. Muitos só usavam na sexta-feira, que era dia de recreação das crianças. Aí as crianças levavam o computador. Mas tirando isso, agora ninguém mais toca no computador, mais nada.

K: Acabou sendo um desperdício de verba pública.

D: É, totalmente! Um desperdício! Além do mais, estava querendo incluir Silva Jardim no índice de inclusão digital, porque não estava incluído. Aí, com isso, agora todo mundo tem computador, então está alto o índice da inclusão digital. Mas foi jogada política mesmo.

K: É uma inclusão digital mascarada.

D: É! Só para maquiagem!

K: É como a LEC trabalha as tecnologias da informação e da comunicação? A internet e o computador?

D: Tinha um curso no início. É que eu entrei na segunda turma. Eu nem sabia. Nem sei dizer

se era um curso.

K: Uma disciplina chamada laboratório de mídias.

D: É.

K: E você já não teve essa disciplina?

D: Eu tive depois, na só que eu já entrei assim... comigo foi mais rápido, entendeu?

K: Entendi. Mas você aprendeu a usar as tecnologias? Tinha computador?

D: Não, não tinha. Comecei depois da LEC. Melhorei bastante depois que entrei aqui na LEC.

K: Obrigada!

Entrevista com Fabiana e Angélica, realizada no dia 22 de julho de 2013, na UFRRJ.

Nome: Fabiana Ramos

Idade: 28 anos

Origem: Quilombo de Santa Rita de Bracuí, Angra dos Reis

Nome: Angélica Souza Pinheiro

Idade: 31 anos

Origem: Quilombo de Santa Rita de Bracuí, Angra dos Reis

K: Qual é a vossa ligação com movimento social relacionado a questão agrária?

F: Eu participava, dentro da comunidade, com cine, fazendo debate, participei de algumas reuniões, mas não era assim tão ativa, só observada. Mas mais tarde, fui participando de um cine, em 2010, e aí fazia vários debates. Mas, de questão agrária, eu não sei te passar muito bem, a Angélica deve falar melhor.

K: Mas sobre o cinedebate, era realizado com quem?

F: Era um projeto do Ministério da Cultura, e aí a gente ganhou esse projeto e fazia debates dentro do Quilombo. A entrada era livre. A gente falava mais de preconceito, filmes voltados mais assim, que eles gostavam. Entre outros, infantil e tal, mas sempre fazendo debate. Eu trabalhei mais nessa área.

K: Durante quanto tempo?

F: Foi um ano, mais ou menos. Mas o projeto era de dois anos.

K: E a sua formação escola foi no Quilombo?

F: Não. Foi num colégio estadual, no centro de Angra, eu fiz formação de professores, o curso Normal, e aí eu dei aula crianças em educação infantil.

K: E agora, porquê a LEC?

F: Foi assim, até é interessante. O meu tio já tinha me falado que estava aberta a inscrição, mas quem me levou a fazer foi o meu primo Emerson, que é do Quilombo. Hoje, ele é presidente lá da Associação. Até ele mesmo fez a inscrição, mas ele não veio, porque queria trabalhar. Aí eu vim, entrei, comecei a ver o que é que eram os movimentos, a conhecer de fato. Porque a gente já havia observado alguns debates, mas não conhecia profundamente a questão agrária, agrotóxico, territorialidade. Então, isso tudo foi muito legal, entendeu? Um debate sobre educação diferenciada... Então, foi muito bacana. Para mim, foi uma experiência muito boa.

K: Nesse seu processo de formação escolar e de formação como professora, você teve algum contato com as tecnologias da informação e da comunicação, ou seja, com o computador e a internet?

F: Nada, nada mesmo.

K: Quando aconteceu o seu contato?

F: Eu acho que foi mais a trabalhar. Por exemplo, o meu primeiro emprego foi de recepcionista. Então, eu tinha, de fato, que mexer no computador, fazer inscrições e tal, e aí, foi mais assim, a trabalho. Eu não tinha computador em casa, nada disso. Eu fiz o curso de informática, mas não sabia mexer direito. Eu aprendi muito mais trabalhando.

K: E aqui na graduação, foi onde teve mais contato?

F: Aí, depois, conforme eu fui trabalhando, comprei um computador, comecei a mexer. Aqui, é mais porque a gente faz muitos trabalhos, digita e tudo, acessa à internet.

K: Com que frequência você utiliza? Acredito que diária, não?

F: É, a gente sempre está trabalhando.

K: Quais as principais atividades que realiza?

F: É mais email, redes sociais. É mais isso.

K: E você, Angélica, qual é a sua ligação com movimento social?

A: A minha família é católica doente. Quando eu era bem pequena, meu pai me levava à igreja católica. Aí, sempre fui à igreja, só depois é que fiquei um pouco afastada, porque a minha mãe ficou doente. Aí, assistente social que visitava a mãe, que também era lá da igreja, falou que tinha de voltar para a igreja, porque “mente afastada pensa besteira” e tal. Aí voltei para igreja. Nesse processo, entrei na catequese, aí fui professora da catequese, coordenadora da catequese e fiquei uns bons anos aí na catequese. Nesse mesmo tempo, eu fui para a Associação de Remanescentes de Quilombo, como apoio. Não entendia nada de quilombo, não entendia nada de associação. E aí eu fui para a associação. Eu estou lá até hoje, desde 2003. Lá, já fui diretora de conselho consultivo, que até então não sabia o que é que era, eu é que tive de descobrir. Depois, fui mudando de cargo, e, na última chapa, eu entrei como sub-coordenadora, junto com o Emerson, nosso mandato termina em junho de 2014. E aí, a gente conseguiu de entrar na universidade. Mas a gente nem conseguia ficar, no caso eu, a Luciana e o Marcos Vinícius, porque a gente tinha que fazer as duas coisas, um balanço. Às vezes, teve período aqui na Universidade, a gente teve que ir para o Rio para a reunião do Inca. Saía de manhã e chegava aqui à noite, dez, onze horas da noite. Chegava aqui cansando, estressado. Às vezes, tinha que ir para Angra, para reunião, pela associação, porque a associação é muito grande, tem muitos integrantes, mas alguns são fictícios, não se engajaram muito na luta. Cada um tempo o seu tempo, o não posso criticar ninguém. E aí, ficaram poucas pessoas para trabalhar na associação. Aí, com o decorrer do tempo, eu entrei no movimento do jongo. Entrei também no movimento negro. Não sou nenhuma especialista, ainda estou aprendendo. Tudo foi acontecendo muito rápido. Mas eu digo que foi através do movimento quilombola e do jongo, que eu, particularmente, estou nessa Universidade. Muitos amigos nossos diziam que um dia a gente ia estar na universidade. Mas a gente já estava tão calejado, já tinha levado tanto na vida, que a gente não acreditava mais na gente. Aí, a gente tinha um amigo, o Délcio, que hoje faz mestrado na Rural de Nova Iguaçu, que acreditava muito na gente, que veio várias vezes para as reuniões de construção da LEC, para ajudar a coordenação e os movimentos sociais na construção. Quando ele soube desse vestibular, ele foi à nossa comunidade, fez questão de ir lá convidar a gente e outras pessoas, outros quilombolas para fazerem o vestibular.

K: Fale-me um pouquinho do jongo como movimento social.

A: Eu falo pouco, porque tenho poucos anos no jongo. O jongo é uma dança de matriz africana, da região bantu da África. Não só na minha comunidade, mas nos quatro estados da região Sudeste: Minas Gerais, Rio de Janeiro, Espírito Santo e São Paulo. E aí, tem lugares que você vai conhecer o jongo como caxambu e outros como jongo, mas é a mesma coisa. E ele é ultizado com dois tambores, atabaque, e na nossa comunidade, antigamente, jovem e criança não podiam dançar, era mais dança para adulto. Com o tempo, ele ficou adormecido. Não sei explicar o processo de como ele voltou, porque não fiz parte desse processo. Quando eu entrei já estava bem adiantado. Hoje em dia, na minha comunidade, é dançado mais pelos

jovens. Eu e Luciana somos lideranças, fazemos parte de um projeto da UFF e IPHAN, “Pontão do Jongo/Caxambu”, e temos na nossa comunidade duas jovens lideranças. Agora, não, porque está um pouco parado, por causa das aulas e porque acabou a verba também. Mas, de vez em quando, eles se reúnem com outros jovens, com mais 16 comunidades jogueiras locais, e discutem vários assuntos sobre o que está acontecendo no Brasil em relação ao jongo. Por exemplo, o jongo parafolclórico. O que é o jongo parafolclórico? Nós somos jongo de raiz. É igual ao samba de raiz. O que é jongo de raiz? É o jongo tradicional. Nosso jongo não tem aquela preocupação de gravar cd, porque a maioria das músicas é feita na hora. Muitas vezes a gente nem lembra depois. E tem aquelas músicas que ficam um bom tempo na mente, mas também aquelas que são feitas no momento ali, na roda de jongo. E tem aquele jongo parafolclórico... por exemplo, teve uma festa na comunidade, a pessoa foi lá, viu, achou bonito, reuniu os amigos, comprou um tambor em qualquer lugar e resolveu fazer um grupo de jongo. Então, esse é o jongo parafolclórico. Ou, por exemplo, vai um universitário – o que nós não somos contra – à nossa comunidade, ou a outra comunidade, fazer entrevista sobre o jongo, e tem de ter uma roda de jongo para a pessoa ver. Aí, acha bonito também, compra um tambor, junta os amigos universitários e faz um grupo de jongo. Aí, o que é que acontece? Nosso grupo tradicional, muitos mestres, os mais velhos, estão morrendo às mínguas, estão morrendo com o alcoolismo, estão morrendo com diabetes, pressão alta, etc, enquanto que esses grupo parafolclóricos, que não têm tradição nenhuma, estão ficando ricos. Estão fazendo com o jongo o que fizeram com o samba e com a capoeira. Aí, os próprios jovens discutem esses assuntos, que não acham certo eles, que já têm a tradição de realizar o jongo, perderem a tradição deles para outros grupos que simplesmente se apropriaram. Então, o jongo, uma coisa que respeito muito na minha vida, para mim, é um dos pilares por eu estar aqui na minha comunidade. Tanto que, várias vezes, na Universidade, as pessoas pediram para a gente fazer roda de jongo aqui, mas a gente não faz, a gente não tem a liberdade dos nossos mestres para trazer o grupo aqui e fazer a roda de jongo. Nós não temos autorização. Mas as pessoas não entendem. Se um dia eles autorizarem, aí é uma outra situação.

K: Como foi a sua formação escolar? Foi lá em Bracuí?

A: A minha formação começou lá em Bracuí, mas na época a escola só tinha até a 4ª série. Estudei até a 4ª série e, depois, fui para o Perequê, e aí estudei da 5ª a 8ª. Sé estudei em três escolas na minha vida. Quatro, porque agora estou aqui na Rural. E o ensino médio fiz na escola Alberto Montenegro, que é na Vila de Praia Brava, é do estado, mas uma parte é bancada pela Eletronuclear.

K: E nessa sua formação, como é que foi o contato com as tecnologias da informação e da comunicação?

A: Não tive. Quando eu estudei no ensino médio, que foi de 96 a 99, eu fiz um curso de informática, daqueles primeiros que teve no Brasil, bem fraquinhos. Mas só fiz o curso. Não tenho prática, porque não tinha computador; na escola, só a direção é que tinha computador, os alunos não tinha. Notebook, naquela época, nem existia. Só mesmo na sala de aula, naqueles computadores grandões que tinha antigamente.

K: E hoje?

A: Eu não tenho computador, para fazer a verdade. Eu uso o computador da associação, do projeto que a gente fez. Mas, a internet, a gente usa a da sala de estudos. Também não tenho condições de ficar pagando modem, essas coisas. Na casa da minha avó, hoje em dia, tem, a minha tia comprou para o meu primo. Mas, toda a vez que eu vou lá fazer pesquisa, ele está no face. Se for algo muito urgente, ele até deixa.

K: E quais são as atividades que mais realiza na internet?

A: Pesquisa, o que nem sempre eu consigo. Eu consigo, mas é que lá o computador não tem todos os programas. Então, às vezes eu faço pesquisa, mas não consigo baixar a pesquisa, porque não tem o programa. E aqui a gente vê email, vê face, porque o face é a forma mais barata de conversar com a família, porque sempre tem alguém no face. E face é engraçado porque, se a pessoa posta uma frase entranha, a gente sabe logo: “ih, fulano está nervoso, hoje. O que é que aconteceu?!” [risos]

K: E na internet, como é a presença do seu movimento social?

A: Eu tenho alguns amigos de consideração no face do movimento quilombola. Mas nunca os encontro online.

K: Mas há grupos de discussão sobre a questão quilombola, do qual vocês participem?

A: Há um grupo de discussão da Rural, que acho que é “Panorama Quilombola”. Tem poucos dias que eu sou amiga deles no face, e eu leio quando eles postam alguma coisa, partilho, curto. Mas... eu falo que ainda estou aprendendo a mexer no face.

F: Tem o Koinonia, também.

K: O Koinonia é mais um site de discussão de grupo ou de divulgação?

F: É de divulgação, mas eles participam de reuniões, de discussões com as comunidades quilombolas. Tem outro também é o observatório...

A: Observatório Quilombola.

F: Esse sim, esse eu acho que não faz discussões, só lança...

A: Por exemplo, eu estou escrevendo a monografia, aí tudo mundo gosta. Aí, o assunto do mês é turismo, por exemplo, e a minha monografia é sobre turismo. Aí eles vão dizer: “Foi bem comentada a sua monografia. Tem como você reduzi-la e escrever um artigo e mandar lá para o Observatório?” Aí, eu mando lá para o Observatório. Teve um mês que foi sobre educação, e eles queriam que a gente colocasse um artigo sobre educação. Só que a gente não sabia que tinha que fazer o artigo. A gente não fez porque não sabia. Para falar a verdade, eu acesso pouco os sites com relação a quilombo. Porque eu entro na internet, vejo o meu email, respondo a alguma coisa. Aí, pesquiso alguma coisa e volto para fazer o trabalho. Não tenho muito tempo para ficar...

K: E a questão da escola da vossa comunidade? A escola é anterior ou posterior à comunidade?

F: Bem, o quilombo já existia [antes da escola]. Na verdade, não havia o debate quilombo. A escola foi construída não me lembro em que ano, mas na época não se debatia a questão quilombo. Mas já sabia que aquilo era uma fazenda, já sabia toda a história. Então, o muro dela era todo pintado...

K: Era? Já não é mais?

F: Já não é mais.

K: Porquê? Houve uma descaracterização da escola em relação à comunidade?

F: Não. Algumas pessoas picharam... É um diálogo que a gente tem de ter com a escola, constante. E a gente está procurando conversar mais com a diretora. Dizem que ela está construindo o PPP [projeto político-pedagógico], e a gente está tentando entrar nesse diálogo.

K: Mas a escola está inserida num contexto de educação do campo?

F: Não. Teve um projeto chamado “Frutos da Terra”, em 96, com a professora Badaró, onde fizeram um livro contando um pouco a história da comunidade. Então, foi um projeto que contava a história da comunidade, do quilombo, e eles trabalhavam com isso. Mas esse processo de mudança [de gestão] foi deixando um pouco de lado e, aí, foi enfraquecendo. Hoje, a gente quer conversar com a diretora a respeito das diretrizes quilombolas, que saíram no ano passado, e a gente quer conversar com ela. Nós fomos lá, mas ela não estava. A gente vai voltar lá, de novo.

K: Vocês querem participar da construção do PPP, né?

F: É.

K: E de que forma a educação do campo poderá contribuir para o contexto escolar dali?

F: A educação do campo... É assim, as pessoas às vezes separam um pouco, mas a educação do quilombola, a educação do campo, acho que luta mais para que trabalhem a realidade local. No caso, a gente quer que a nossa cultura entre [na escola]. A nossa cultura, a nossa tradição, que eles entendam esse processo de luta pela terra. A gente está num processo de luta pela titularização da terra. A gente quer que tanto os professores como os alunos entendam o que é um quilombo, para que não possam estar oprimindo o colega... “Ah! Você é quilombola!” Então, há uma luta para que, de fato, a escola abrace isso e, enfim, a gente também abrace a escola, e seja uma relação.

K: Quem frequenta a escola são apenas as crianças do quilombo?

F: Não. De outros locais também.

K: Na vossa comunidade, existe algum telecentro digital? Como é a dispersão da internet?

F: Na escola, tem uma sala com computadores, mas não tem instrutor.

K: E tem internet lá?

F: Só na sala do diretor.

K: E a sala de informática é aberta à comunidade?

F: Não. Só mesmo os alunos. Mas eu acho que nem os alunos têm acesso, porque não tem instrutor.

A: O que seria bom é que tivesse um instrutor, e, durante a semana, fosse dividido pelas turmas. Não sei quantos computadores tem, mas, por exemplo, se tivessem dez, colocaria dez alunos por cada hora. Só que, como não tem instrutor, o que é que acontece? O professor tem que levar os alunos para a sala de informática, mas são poucos computadores e muitos alunos. E o professor tem que dar a sua aula. Aí, fica nesse meio termo: se leva muito aluno, não tem espaço; se leva poucos, os outros ficam de bagunça no meio da escola; se não leva nenhum, ninguém tem acesso à informática. Eu acho que o ideal seria ter um instrutor e que fizessem essa divisão, de segunda a sexta. Assim, pelo menos uma vez por semana, cada aluno passaria pela sala de informática.

K: E colocar uma internet, porque, de certa forma, a computação sem a internet fica limitada.

A: É, porque ninguém vai querer. Hoje em dia, a internet está no celular. Então, você tem no celular e não tem no computador?

K: Quantas pessoas há, mais ou menos, na comunidade?

A: Há dez anos, já tinha cerca de 200 e poucas famílias.

K: Essas famílias, normalmente, têm computador e conexão à internet em casa?

A: Não.

F: Para você ter uma ideia, já é difícil o celular pegar. Só tem alguns pontos em que pega. Igual ao primo da Angélica, ele tem internet, mas tem hora que não pega. Aí, é complicado.

A: Tipo assim, o sinal da internet tem de ser acima de dez, dez pontos, dez picos, não sei. Próximo à rodovia Rio-Santos, ele está com oito. Então, na minha casa, está muito longe disso, é muito menos de oito o sinal. Eu tenho internet, mas é muito lento. E não pode nem reclamar com a Oi, que é a empresa de telefonia e de internet, porque, se eles lá na Rio-Santos, que eles têm o aparelhinho, eles vão saber pelo aparelhinho que o pico da internet está abaixo de dez, mesmo você pagando, eles vão desconectar a internet. Se tiver abaixo de dez, eles desconectam, porque o sinal é muito fraco. Até o rapaz da empresa perguntou por quê o outro rapaz colocou a internet na casa do meu primo e de outras pessoas, porque não tem sinal suficiente. Aí, tinha queimado uma peça no computador do meu primo. Ele falou que ia dar a peça ao primo, porque tinha uma a mais. Mas ele falou para o meu primo para não ligar mais para a empresa dizendo que tinha pouco sinal, porque a empresa iria mandar cortar a internet. Ele falou que, quanto menor o pico, mais lenta fica. Mas você está pagando, então você quer uma coisa boa, então você acaba processando a empresa, porque está pagando por um serviço que não está recebendo.

K: Então eles preferem não oferecer o serviço do que oferecê-lo com qualidade?

A: Isso. E a gente já tentou fazer alguns projetos, até o Pontão do Jongo, mesmo, para conseguir internet por rádio, ver qual tipo de internet funcionaria lá na comunidade. Até hoje a gente está fazendo essa pesquisa e não conseguiu descobrir, não. Porque por rádio, uns dizem que pega, outros dizem que não; por modem, só em algumas casas pega. E um projeto não pode pagar internet para uma casa particular, tem de ser para todo mundo. Também ainda não conseguimos a antena, porque uns dizem que pega, e outros dizem que não pega. A gente não entende do assunto. E aí algumas pessoas acabam adquirindo essa internet por telefone, mas o sinal também não é muito bom. Mas são poucas pessoas, vamos dizer talvez um por cento da população, ou nem isso.

K: Isso é uma total exclusão digital. Não está em consonância com as necessidades da sociedade contemporânea.

A: O jovem não fica totalmente fora da internet, porque ele tem celular muito moderno e, aí, usa a internet no celular. Mas os outros não.

K: Mas a internet por celular ainda não é satisfatória a ponto de fazer pesquisa, só para utilizar as redes sociais e mandar email.

A: Só para coisa básica.

K: Qual é o vosso objetivo com a educação do campo? Como vocês vêm essa educação diferenciada?

F: Sobre a educação diferenciada, que atenda às demandas das comunidades, que a gente faz várias reuniões, já participamos de várias reuniões com aldeias, caiçaras, quilombolas... porque, de fato, o que a gente pretende é que a educação não seja excluída dos povos do campo, ribeirinhos, caiçaras, indígenas entre outros, que haja um respeito com essas comunidades. Porque aí se exclui a cultura, se exclui todo esse processo deles de construção do território. Às vezes, o professor contratado não é uma pessoa que aceita muitas coisas, parece um robô. E a gente pede, de fato, que haja mais respeito, que trabalhe com a realidade, que leve o aluno a ser crítico, a conhecer um pouco mais a sua realidade. Que o ensino seja prazeroso, não seja aquela coisa cansativa.

Entrevista com Marcella Medeiros, realizada no dia 16 de julho de 2013, na UFRRJ.

Nome: Marcella Medeiros de Castro

Idade: 32 anos

M: Sou de Macaé, estado do Rio de Janeiro, fica na região norte.

K: Você vem de algum assentamento?

M: Sim. Eu sou assentada no Assentamento Prefeito Celso Daniel.

K: Você participa de algum movimento social?

M: Sim. Fetag. Federação Estadual dos Trabalhadores da Agricultura.

K: Qual é a tua ligação com o movimento social Fetag?

M: Dentre outras coisas, eu milito na organização dos acampamentos e também fiquei quatro anos na parte de Juventude. Aí trabalhava com jovens dos assentamentos em todo o estado. Na Fetag, a gente se divide por sindicatos. Somos 46 sindicatos, nos quais nós fazemos os trabalhos direcionados... Estávamos fazendo trabalhos direcionados para a juventude.

K: E com a juventude, vocês trabalham o quê, especificamente?

M: Então, nós temos um programa na Contag chamado “Jovem Saber”, que são os cursos de capacitação sobre o movimento sindical. Então a gente trabalha com esse curso, que ele é feito pela Internet, tem que ter o acesso à Internet, e é em rede, e monta um grupo de cinco jovens e, no período de seis meses, eles trabalham sete apostilas, na qual eles recebem um certificado.

K: Essas pessoas que fazem o curso têm de ser do assentamento ou podem ser de fora?

M: Podem ser de fora, podem ser dos sindicatos ou podem ser dos assentamentos e dos acampamentos. Para isso precisa ter no mínimo cinco pessoas para montar o grupo, e eles têm que marcar o mesmo dia e a mesma hora para poderem acessar e fazer os trabalhos em conjunto. Ou estudam antes e no mesmo dia eles fazem o repasse para a Contag, que é via Internet.

K: Tem algum site onde eu possa acessar mais informações sobre o programa?

M: Tem, tem. Quando você entrar na Contag aí vai ter o Jovem Saber.

K: Por quê você está inserida na Fetag?

M: Eu iniciei pelo acampamento e, aí, a reforma agrária foi fazendo parte da minha vida. Já fazem 12 anos que eu sou militante e sou assentada da reforma agrária. Atualmente, estou no curso de Licenciatura em Educação do Campo, que foi uma conquista dos movimentos, e não parei de militar, por conta de a gente ter uma escolinha lá no assentamento e trabalhar com esses jovens do assentamento. Trabalhar a questão política dos jovens. Porque os jovens têm vergonha de serem assentados e dizerem que são trabalhadores rurais. Aí a gente tenta contribuir um pouco para que eles não tenham vergonha de sua origem.

K: E isso tem dado resultado?

M: Sim, bastante.

K: E a escola trabalha com crianças de que idades?

M: Lá pega da alfabetização até o quinto ano. Aí essa escolinha foi uma conquista do

movimento . Nós já tínhamos uma *lan house*, que não era uma *lan house*, era uma casa digital, que foi uma conquista por Furnas. Quando veio o “Luz para Todos”, veio com esse projeto. Aí primeiro colocamos dez computadores, que Furnas instalou com a antena para ter o acesso à Internet. Só que os computadores, como eram usados e tal, sempre davam uns probleminhas. Nós fizemos uma parceria com a Prefeitura, aí a Prefeitura instalou no assentamento a primeira *lan house* pública. Aí facilitou um pouco mais, porque nós usamos a antena de Furnas e os melhores computadores e toda essa instalação. A Prefeitura deu os computadores novos e os monitores.

K: Essa *lan house* pública funciona como escola ou é um centro digital onde qualquer pessoa pode acessar?

M: No início, era assim, qualquer pessoa poderia acessar e tinha os cursos. Hoje ela está mais voltada para o público da escola, mas a comunidade não é impedida de usar e de acessar à *lan house*.

K: Tem horários específicos para a escola e para as pessoas?

M: Sim. E a Prefeitura disponibiliza um monitor para acompanhar, porque tem várias pessoas que não têm tanta habilidade com computador, quer enviar um email, quer ver algum documento ou fazer um documento... Então, a gente mantém um monitor lá para contribuir com a comunidade.

K: A tua comunidade tem escolas do ensino fundamental do 6º ao 9º ano e do ensino médio?

M: Não.

K: Para onde normalmente essas crianças vão?

M: Vão para a cidade.

K: Como elas são transportadas?

M: Elas são transportadas de ônibus e de kombi. Tem as kombis que pegam as crianças que ficam mais longe, que o ônibus não tem acesso; e as outras que moram mais perto da pista já vão de ônibus.

K: São oferecidas pelas Prefeitura?

M: Sim.

K: Normalmente, essas crianças vão para a escola da cidade e continuam o ensino ou param de estudar?

M: Continuam.

K: Costumam seguir o ensino superior?

M: Geralmente, eles fazem só até o médio, por ter mais essa facilidade do transporte, a Prefeitura dá os materiais, o uniforme... Então, as crianças se mantêm até o ensino médio. Mas a universidade ainda está muito longe desse público. Agora com o curso de Licenciatura em Educação do Campo, que foi uma conquista dos movimentos, que a gente vem trabalhando a questão de inserir esses jovens para concluir a universidade, até para ver que é um mundo diferente. Somos a primeira turma, que vai formar 52 alunos, esse é o primeiro passo para estarmos aumentando cada vez mais esse público.

K: Por quê você entrou na LEC?

M: A Lec foi uma luta da gente. Eu fiz parte dessa conquista, eu ajudei a construir esse curso.

Eu sabia que precisava me inserir e contribuir para que esse curso se tornasse um curso regular e que eu pudesse garantir que os meus filhos tivessem um acesso a fazer um curso superior. Para isso, eu tinha que dar o primeiro passo.

K: Assim que você terminar o curso, o que você pretende fazer?

M: Eu pretendo, se Deus quiser, concluir agora em setembro e pretendo voltar e contribuir com a escola do assentamento. Fazer uma proposta para Prefeitura de a gente estar inserindo esse educação diferenciada, que é a educação do campo voltada para o povo do campo. Então, somos sete alunos do nosso assentamento que estamos sendo formados agora e, aí, a gente vai com essa proposta.

K: Os professores da escola são pedagogos ou têm só o ensino normal?

M: Têm só o ensino normal.

K: Basicamente, a comunidade não tem gente formada...você seriam os primeiros...

M: Seríamos os primeiros. E agora também estamos trabalhando para que a próxima LEC, que vai se iniciar em setembro, que venham pelo menos dois ou três professores dessas escolinhas e de outras escolinhas de área de Macaé e de Carapicuis(?), que venham fazer parte da LEC para que possam chegar lá inserir essa pedagogia diferenciada.

K: E essas pessoas que vocês pretendem trazer para a LEC são também o movimento Fetag ou são somente professores?

M: São só professores. Para a gente da Fetag, se o professor está inserido na comunidade, ele tem todo o direito de se capacitar e de conhecer as nossas propostas de trabalho, o que é que a gente quer para o nosso público, tendo a oportunidade de se capacitar aqui junto conosco. Então, para a Fetag, é de extrema importância que todos os professores que trabalham na área rural com o nosso público se venham capacitar.

K: Quando foi o seu primeiro contacto com as tecnologias da informação e da comunicação, mais especificamente a Internet e o computador?

M: Eu tinha uma loja, aí eu comecei a sentir a necessidade de ter um computador para eu poder armazenar as informações e para eu ter estoque da loja. Aí adquirimos um computador. Eu nunca fiz um curso. Comecei a aprender um pouquinho com um amigo, um pouquinho com outro amigo, e aí não tinha Internet até esse momento, era só mesmo para trabalho, para armazenar. Aí eu retornei para escola, depois de dez anos, mais ou menos, fora da escola.

K: Que idade você tinha?

M: Tinha 22 anos.

K: Voltou para a escola para fazer o ensino médio?

M: Sim.

K: Aí quando você voltou para a escola é que teve contacto com a Internet?

M: Sim, porque na escola já tinha os computadores, a sala de informática, laboratório, e aí a gente, precariamente, mas ia tendo os seus primeiros contactos com a informática, com todo esse mundo informatizado. E tempo para fazer os trabalhos e as pesquisas. Porque eu não tinha acesso para comprar livros. Ou ia à biblioteca ou ia fazer pesquisa na sala de informática. Então, foi um mundo novo, mas que contribuiu muito para a minha formação.

K:Então você já me disse que, na comunidade, há computadores e Internet que estão

disponíveis na *lan house* pública...

M: Sim, foi a primeira *lan house* pública num assentamento no Brasil.

K: Em que ano surgiu?

M: 2007, 2008...

K: Com que frequência você utiliza a Internet?

M: Todos os dias.

K: Quais são principais atividades que você realiza na Internet?

M: Hoje eu uso muito as redes sociais, o google para fazer a pesquisa da monografia, eu estou trabalhando o tempo PNAE (Programa Nacional de Alimentação Escolar). Então como trabalho com muitas leis, eu uso muito a Internet para fazer essas pesquisas. Como muda, né, agora recentemente a lei mudou, a forma de se entregar as mercadorias, a forma de escolha dos produtos, então eu estou sempre olhando, para ver o que está mudando, para inserir na minha monografia.

K: E o contato com a Fetag também se dá pela Internet? Você procura se atualizar? Como é a presença da Fetag na Internet?

M: A gente se comunica bastante pela Internet. A própria Contag, que fica em Brasília, a gente também tem um contato diário com eles, para saber o que está acontecendo, quais são as atividades. Tudo via Internet.

K: Para ficar mais claro, a escola não tem laboratório de informática. Ela utiliza essa *lan house* pública.

M: Sim.

K: Essa *lan house* pública fica perto da escola?

M: A *lan house* pública veio primeiro, e depois a escola se inseriu dentro da *lan house*. Como era um casarão, nós tínhamos cedido o espaço para a *lan house* e, depois, cedemos o restante do anexo para a escola.

K: A escola a que você está se referindo é à escola do ensino fundamental.

M: Sim. Ela só está no assentamento faz dois anos. E ela só se encontra dentro do assentamento porque a comunidade lutou muito para essa escola ir para dentro do assentamento. Hoje é a comunidade que banca conta de luz, água, que faz manutenção na escola. São os amigos da escola. Porque, por ser uma área rural e estar dentro de um assentamento, e – é a burocracia – a Prefeitura e o Incra ainda não agilizaram as documentações para a Prefeitura poder investir lá dentro do assentamento. Então a comunidade fez uma assembleia geral e decidiu que a escola ia permanecer lá e a comunidade ia bancar as despesas.

K: Isso é muito bonito, porque, normalmente, é a escola que traz a tecnologia, mas, neste caso, foi a tecnologia que propiciou a escola. E a escola tem as cinco turmas ou é multisseriada?

M: A escola tem as cinco turmas.

K: Quantos alunos tem atualmente?

M: 98.

K: Cinco professores?

M: Sim.

K: E esse contacto das crianças e jovens com as tecnologias é diário ou há uma disciplina própria que permita o trabalho com as tecnologias?

M: Lá eles têm o laboratório no qual há as oficinas. Então eles não integram as disciplinas junto com o laboratório, é separado.

K: E normalmente as oficinas são de quê? Dá um tema e então eles vão pesquisar sobre o tema ou é livre?

M: Geralmente, é livre. É mais para eles conhecerem como funciona o computador, aprender a ligar, desligar, entrar na Internet, fazer uma pesquisa.

K: Como a Fetag e a Contag participam na Internet? Como fazem a comunicação com os militantes?

M: A Fetag e Contag têm os secretários, secretário de jovens, de mulher, de terceira idade, presidente, vice... então, geralmente, a gente se comunica com as secretarias, e quando necessário, a gente se comunica com as outras secretarias. Quem é diretor, é o diretor das pastas, e esses diretores fazem o contacto com os sindicatos. Deveria cada município ter o seu sindicato de trabalhadores e trabalhadoras rurais. Macaé tem um sindicato, Carapicuis(?) tem outro, Japeri... Cada uma cidade tem um sindicato. Aí o contato é direto. E contato com os militantes é por email ou pelo site. Se eu quiser saber o que está acontecendo na secretaria de jovens da Contag, eu entro no site e está tudo lá, Jornada da Juventude, Festivais da Juventude... Aí eu entro, deixo recado...

K: Voltando à escola e à comunidade, vocês têm a preocupação de preparar os jovens, os adultos e as crianças para o uso das tecnologias com as atividades que vocês realizam, as oficinas. E essas oficinas são abertas para o público adulto?

M: Não. Com o público adulto, ou eles vão para fazer um documento, enviar um email, ou a gente faz os cursos com eles. Os cursos duram, mais ou menos, de seis a oito meses. É o básico, mas eles aprendem a fazer documentos, digitar, entrar na Internet...

K: Aí são cursos gratuitos?

M: Sim.

K: E o curso da LEC? Como a LEC explora as tecnologias da informação e da comunicação? Existe alguma disciplina que aborde as TICs? Os professores estimulam os usos das tecnologias? De que forma isso acontece, ou não há muita referência ao assunto durante o curso?

M: Durante o curso, não há muita referência. A gente é que já se foi apoderando dessas tecnologias por ser mais fácil para a gente ter acesso aos livros, aos temas trabalhos... Então para a gente é mais a gente pesquisar na Internet, do que mesmo ir numa biblioteca, pelo curso espaço de tempo que a gente fica aqui.

K: Então é intrínseco ao vosso processo de estudo, não é? Não é nada inculcido em vocês. Já faz parte da vossa busca pela informação.

M: Sim, sim. E eles até têm a preocupação de a gente não estar copiando nada da Internet, não estar plagiando, sempre há esse comentário.

K: Vi no PPP do curso que deveria haver uma disciplina chamada Laboratório de Mídias.

Vocês têm essa disciplina?

M: Nós tivemos na primeira etapa e foi bastante precária. Porque eram poucos computadores, um monitor só. Aí não rolou. De fato essa oficina não aconteceu, e quando aconteceu não conseguiu alcançar os nossos objetivos.

K: Vocês acham que seria produtivo ter uma disciplina dessas?

M: Sim, muito, porque a informática tem muito a nos oferecer, mas a gente precisa saber como utilizar, usar todas os mecanismos e potencialidades que a Internet oferece. Então, eu sei e a maioria sabe o básico. Muitos aqui da LEC vieram mexer no computador, adquirir um notebook, pela dificuldade da própria LEC. Então comprou um notebook, nunca tinha ligado, nunca tinha mexido, nunca tinha feito nada. Hoje sabe digitar, sabe entrar na Internet, mas muitas das vezes não sabe formatar o documento, o mínimo né?

K: Então vocês adquiriram um notebook pela própria dificuldade da LEC em disponibilizar esse material.

M: Sim. Hoje eu creio que 98% dos alunos da LEC têm um computador.

K: O que, na sua ótica, as tecnologias da informação e da comunicação, mais especificamente a Internet e o computador, contribuíram para a sua formação?

M: Contribuíram muito. Contribuíram para as leituras, para eu ter acesso a livros, a pesquisas, a fotos, a visualizar o que a gente está lendo. Na Internet a gente consegue visualizar. Então isso contribuiu com a minha formação, está contribuindo. Porque se fosse para eu comprar os livros, que são pedidos, que são trabalhados, eu não teria como comprar. Agora, com a Internet, eu tive acesso a um mundo que não era o meu mundo, que eu achava que não era o meu mundo, e que hoje eu vejo que está mais próximo de mim. Com pouco recurso, a gente consegue ter uma Internet e consegue chegar a qualquer país, a qualquer cidade, entrar em bibliotecas e pesquisar, e baixar livros, e baixar filmes. Então, a minha formação de 20 anos atrás não é a mesma hoje e graças à informática.

Entrevista com Márcia Damaceno, realizada no dia 29 de julho de 2013, na UFRRJ

Nome: Márcia Cavalcante Damaceno

Idade: 36 anos

K: De onde você vem?

M: Eu sou filha de assentados. Na verdade, eu nasci em Nova Iguaçu, mas, com um ano de idade, eu fui para uma localidade chamada Marubaí, que fica em Cachoeiras de Macacu. E com sete anos, eu fui para o assentamento onde os meus pais moram até hoje, São José da Boa Morte. Depois que me formei em técnica em agropecuária, eu comecei a andar mais pelo estado, enquanto militante do movimento sindical. Aí, eu fiquei mais tempo na região litorânea do estado.

K: E onde fica esse assentamento para onde você foi com os seus pais?

M: São José da Boa Morte, em Cachoeiras de Macacu.

K: E, hoje em dia, você mora onde, mais especificamente?

M: Na Rural [risos]. Mas assim, por conta do curso, quando eu vim, eu estava acampada no Mar do Norte, em Rio das Ostras, prestando assistência técnica naquela região, pela cooperativa Cedro, que é a cooperativa que nós fundamos há mais de 12 anos. E aí, no decorrer do curso, por causa dos meus filhotes, eu me mudei para Magé. Mas eu não pretendo ficar em Magé depois que terminar o curso.

K: Eu tenho aqui nas minhas anotações que você é do assentamento Presidente Lula, mas não é, não?

M: Não. Eu trabalhei no Presidente Lula, como técnica agropecuária. Lá tem um centro de inclusão digital.

K: Lá, no assentamento, tem um centro de inclusão digital?!

M: Em Cantagalo.

K: Em Cantagalo ou em Presidente Lula?

M: Então, é assim: todo o Cantagalo é uma área de assentamento, e a praça dele, o comércio foram áreas cedidas pelo Incra para formação dessa área urbana do assentamento. Inclusive, a sub-sede da prefeitura funciona lá, a secretaria de agricultura, meio-ambiente, funciona em Presidente Lula, onde tem esse centro digital.

K: Fale-me um pouquinho desse centro digital.

M: É do lado da secretaria de agricultura, funciona todos os dias. Eu não me lembro quantos computadores tem hoje, mas tem mais de dez computadores, todos interligados à internet, e com monitor.

K: E esse centro, por exemplo, oferece cursos para a comunidade?

M: Então, a Alessandra, que já saiu daqui, fez curso lá. Eu sei que tem acesso, eu já utilizei várias vezes. Saía de Rio das Ostras e aí para lá, para Cantagalo, para poder ficar mais tempo, não tinha que pagar, enfim...

K: E esse assentamento tem escola?

M: Tem. Tem duas escolas. Do ensino fundamental. Inclusive, uma tem para os pequenos, lá na Trindade. Acho que é de três a seis anos.

K: E esse escola do ensino fundamental, você sabe se tem laboratório de informática?

M: Não me lembro. Eu já fiz levantamento. Esses dados a gente tem em PDA, que o Plano de Desenvolvimento do Assentamento. Na verdade, lá já é um Plano de Recuperação do Assentamento. Tem todo o levantamento do assentamento, com número de famílias, tamanho do assentamento, tamanho dos lotes, infraestrutura, tamanho da escola, os segmentos... Dá para visualizar bem com é que funciona.

K: Os seus filhos moram onde?

M: Hoje eles moram em Magé.

K: Num assentamento também?

M: Na cidade.

K: Você faz parte de algum movimento social?

M: Sim. O meu assentamento foi... Enfim, tem todo um histórico de luta que começa desde a década de 50. Em 64, ele é desapropriado, e aí ele é retomado pelos pretensos proprietários. Em 79, ele é reocupado, por vários trabalhadores rurais que estavam ali na região, inclusive, a família do meu pai. E aí, em 82 ele é desapropriado. E aí uma grande parte da minha família foi assentada lá. E aí, tem esse histórico de luta muito afinado com a Fetag, a Federação. A Fetag sempre participou, o Sindicato dos Trabalhadores Rurais, e minha família sempre fez parte do Sindicato, e eu fui seguindo os passos meio que do meu pai. Primeiro, associação; depois, Sindicato.

K: Nesse assentamento onde você morou com a sua família, tinha escola?

M: Tem escola, Elias Farah e José Carlos Matins.

K: E foi aí que você frequentou a escola?

M: Não. Então, eu estudei na escola São José, porque o assentamento é muito grande. Ele tem 3903 hectares. Ele já foi o segundo maior do estado. Perdia só para o Zumbi dos Palmares, em termos de extensão. Então, aí três escolas, e a escola que ficava mais próxima do lote da minha família era essa Escola São José.

K: Atualmente essas escolas ainda existem?

M: Existem.

K: Você tem noção se dentro dessas escolas tem um laboratório de informática?

M: Menina, deixa te falar, São José tem um blog. Eles postam, eles fazem filmes. Tem um professor maravilhoso, professor de geografia. O nome dele é Jorge. Eu tive lá recentemente e conversei com ele. Eles contam a historinha de São José pela internet... Como que é o nome? Agora, eu não lembro, mas eu tenho anotado. E aí é fácil achar. É alguma coisa São José. Quando eu lembrar, eu te dou. Aí, ele ensina os alunos como fazer entrevista, como filmar, eles ensaiam, eles estudam a história de São José, enfim, de várias coisas, como que chegaram lá. Tem vários contos assim.

K: Então há uma proximidade da escola e dos alunos com a internet, os computadores...

M: Sim. A escola São José, sim. Não sei como a Elias Farah anda hoje. O que eu sei, assim, eu já participei inclusive de um projeto, mas contando a história do assentamento. Era "Valorização do Saber através da História", uma coisa assim, bem interessante. Mas, assim, hoje em dia a molecada está muito antenada, né? Eles acessam a internet. Em São José, tem

um centro de múltiplo uso, que tinha três computadores, e a ideia era disponibilizar internet. Quando eu saí de lá, ainda não tinham disponibilizado. Eu acredito que ainda até hoje não tinham feito.

K: Você saiu de lá quando?

M: Em 2004.

K: Você que, durante esse tempo todo, já lá vão quase dez anos, não tenham feito?

M: Pois é, creio que não.

K: E essa escola de São José tem alguma ligação com a Educação do Campo?

M: Não diretamente. Tem professores bastante envolvidos com a temática, com a valorização da terra. Mas diretamente com a pedagogia, não.

K: A secretaria de educação do município de Cachoeiras de Macacu tem um setor da educação do campo?

M: Não. Tinha um setor que trabalhava EJA, mas não educação do campo.

K: Porque você decidiu então fazer a Licenciatura em Educação do Campo?

M: Acho que pela mesma razão que me formei técnica em agropecuária. Sempre tive uma vida muito comunitária. Na minha casa, a gente não tem muita noção do que é nosso, do que é da comunidade. E aí, eu lembro de quando participava das assembleias, todo mundo discutia que nós tínhamos de ter técnicos em agropecuária, que conheçam a nossa realidade, que sejam filhos de trabalhadores e tal, e isso sempre me motivou bastante. Daí, eu formei em técnica em agropecuária pensando nisso, “eu vou trabalhar na minha comunidade”. Os primeiros cinco anos foram trabalhando lá. E aí, esse da Educação do Campo, a gente já vinha batalhando no movimento sindical há muito tempo. Aliás, vários movimentos, vários foruns, várias vezes a gente fez fichas de inscrições de várias pessoas, com número de identidade e cpf, para mostrar que tinha demanda, porque para esses cursos existirem, a gente primeiro tem de mostrar que existe a demanda, que existem pessoas interessadas em fazê-los. E aí, eu estava trabalhando enquanto técnica, mas sempre pensando num aprofundamento, para entender melhor como funciona a sociedade, sabe? Que chega a um momento que só o dia a dia não dá conta de muitas explicações. Explica o básico, as coisas de maneira mais simples, mas a gente sabe que as coisas são bastante mais complexas. Aí, eu andava bastante cansada em relação a... a gente faz, consegue o assentamento, mas aí depois as coisas começam a desandar; as pessoas ficam doentes, morrem, são assassinadas; e as coisas não mudam muito, né? Aí, eu pensei em fazer a graduação, que é uma outra forma de luta também. Enquanto professor, com tudo que o movimento, que tudo que os meus companheiros depositaram em mim, eu acho que vai dar para contribuir em sala de aula, conversando com os jovens...

K: Então o seu objetivo é mesmo ir para sala de aula?

M: Sim, provavelmente. Se não for para uma sala de aula formal, com certeza que eu vou continuar na assistência técnica, que também reúne jovens, reúne trabalhadores, reúne mulheres e dialoga o tempo todo com as problemáticas que o campo enfrenta.

K: Não deixa de ser uma atividade educativa também!

M: Sim, sim. É educação popular, mas é educação.

K: Como foi o seu primeiro contato com as tecnologias da informação e da comunicação, a internet, o computador?

M: Chocante! Nossa! Me lembro! Tinha, eu acho, um mês para levantar as demandas do assentamento para receber Procera e inscrever os projetos.

K: Isso, mais ou menos, em que ano?

M: Em 90 e muito... 97. E aí, eu já tinha visto mas nunca tinha usado computador. E aí, a gente foi para a sede lá do Inbra... Minto! Já tinha feito relatório, mas projetos não. A gente foi para a sede do Inbra, a gente entendeu que lá não dava, porque a gente precisava de impressora que fosse mais ágil e tal, e a gente fez uma assembleia em São José, chamou o Banco do Brasil, e o Banco do Brasil disponibilizou para a gente, aos sábados e aos domingos, utilizar lá a do escritório deles. E aí, foi aquela loucura! A gente tinha um colega agrônomo, que já utilizava há bastante tempo, e a gente revezava. Um dormia duas horas e o outro ia para o computador, continuava, e a gente ficava o final de semana todo assim, direto, fazendo os projetos. Porque naquele tempo era assim: os projetos que chegavam primeiro, tinham mais chance de aprovação porque tinham mais recurso. Não adiantava ser aprovado se não houvesse recurso. Então, tinha essa pressa. A gente acabava disputando com os outros assentamentos. Então, essa foi a minha primeira experiência assim.

K: E, hoje em dia, como é a utilização? É diária?

M: É diária, por conta do curso. Como técnica em agropecuária, já era diário. Não tem como você não fazer pesquisa indo para campo todos os dias. Tem de fazer pesquisa. Normalmente, eu fazia assistência pela manhã, aí de quatro até seis, sete [horas da tarde], fazia pesquisa, imprimia o que eu tinha que imprimir, para poder levar para campo no dia seguinte. Essa rotina assim.

K: Na sua ótica, de que forma a internet contribuiu para a sua formação, até mesmo como técnica em agropecuária e, agora, durante a licenciatura?

M: Nossa! Fundamental! Não me consigo ver sem a internet, sem as pesquisas. Porque eu me lembro bem, quando me formei, de que o professor tinha falado de quando que o ovo chegava e tal e nascia o pintinho... e isso, dois meses depois, já era a metade do tempo. Imagine eu, técnica, discutindo no campo sem fazer pesquisa antes de conversar, de visitar um galinheiro, por mais simples que seja, sem pesquisar, sem ver o que é que evoluiu? Eu estaria dando informações do século passado! O extensionista precisa ser uma pessoa muito atenta, para não falar abobrinha por aí! Não que ela não seja importante, mas é base. A gente tem que estar muito atenta, vendo que as coisas vão evoluindo, enquanto a gente está ali praticando um tipo de tecnologia que está sendo experimentada o tempo inteiro por outros pesquisadores e ela vai sendo evoluída.

K: Qual é a sua opinião com relação ao curso da LEC na preparação da pessoa como professora e pedagogo face às tecnologias e à internet? Essa preparação existe, acontece? Ou parte mais dos alunos, autonomamente?

M: O próprio curso obriga... Eu lembro, quando nós começamos, duas pessoas tinham computador. Eu e uma outra pessoa do curso. Eu, porque eu já trazia por conta do trabalho. Os outros nem computador tinham e nem queriam ter. E aí, quando nós começamos a fazer os trabalhos integrados, tudo mundo ficava desesperado e a gente ia revezando. Ele funcionava 300 horas num dia, porque ia de quarto em quarto. Eu precisava de fazer trabalho e não sabia onde estava o computador! [risos] E aí, duas ou três pessoas foram comprando. Depois foram vendo quem é que tinha, o próprio curso adquiriu computadores e deixou por regional para resolver o problema, porque a gente não tinha grana para comprar, nem todo o mundo podia dispor. E hoje todos os alunos têm computadores. E as pessoas entenderam que não vivem sem computador. Assim como não vivem sem a leitura. Então, assim, não tem uma disciplina

que diga como utilizar, quais são meios, os programas, as ferramentas, a gente não tem isso. Mas a própria necessidade faz... Pelo menos pesquisa todo mundo faz numa boa. Sabe buscar Google Acadêmico, sabe buscar... enfim, buscam informações. E todo mundo hoje usa. A gente só tem na verdade, se tiver, umas três pessoas que usam mal, mas ainda assim já usam. Ainda estão naquele processo, são mais resistentes, aí acham que não dão conta e começam a fazer à mão. Mas eu e muitos outros, a gente j+ a começa a fazer o trabalho só com o computador.

K: Agora, você acha que, como futura professora, você deveria ter alguma formação para trabalhar as tecnologias em sala de aula? Embora os computadores ainda não sejam uma realidade nas escolas do campo, essa necessidade se faz presente? É necessário que os professores tenham essa formação?

M: Sim. Não tenho dúvidas. Porque é mais uma ferramenta. Eu acho que tem de ser conquistada também, porque... parece contraditório quando tem muitas salas de aulas sendo fechadas, muitas escolas sendo fechadas hoje, muitas escolas... a gente assistiu a um vídeo lá caiçara que, aqui no [estado do] Rio de Janeiro, lá em Parati, não tem nem luz, não tem porta a escola, não tem nada a escola... Mas como assim discutir? É uma realidade que choca!

K: Como a que a gente vai discutir computador, se nem porta tem a escola, né?

M: Pois é. Mas, enfim, é o que está aí hoje, e as pessoas saberem que existe, que isso é direito, já é um avanço. Entende? Porque aí não vão mais só pedir a porta, vão falar: “Eu quero a porta, eu quero o computador, eu quero uma conexão com a internet, eu quero... porque isto é meu direito!” Sei que isso é difícil, porque num país desses... os caiçaras não podem sequer entrar dentro da própria comunidade sem passar por revista ou material de construção chegar na comunidade sem autorização pelos condomínios. A realidade é absurda. Mas os professores, sobretudo os professores, precisam saber! Precisam saber para poder levar para a comunidade. Mesmo que seja com o laptop dele, carregado na casa dele, que ele vá lá e mostre para as crianças que existem ferramentas fantásticas... Minha filha de cinco anos adora computador! Ela faz desenhos... tem os recursos.

K: Elas já nascem conectados!

M: E precisam, porque é o mundo deles! A geração já nasce com isso. Independente de eles terem na comunidade deles, quando eles colocarem o pé para fora, eles vão estar lidando com esse mundo. Vai ser com o colega, vai ser para ir ao teatro, vai ser para passar no metrô... Qualquer lugar, qualquer coisa que façam, aí, eu acho que isso chegando na comunidade, melhor. Não vai dar aquele susto quando encarar lá fora.

K: Gostaria de acrescentar mais alguma coisa que você acha que tenha ficado por dizer?

M: Então, eu estava me lembrando que, antes de ter essa minha ligação direta de utilizar o computador, tem o presidente do Sindicato dos Trabalhadores Rurais, que nem é uma pessoa assim escolarizada, e que o Sindicato estava numa situação muito precária, mas todas as assembleias que ele ia e que reunia as pessoas, ficava falando: “A gente precisa informatizar o sindicato! A gente precisa organizar as fichas dos sócios! A gente precisa arquivar os dados das coisas que a gente tem no campo e das coisas que a gente não tem! A gente precisa mandar emails, porque ficar mandando ofícios demora e a pessoas não respondem... Enfim, a gente precisa se informatizar!” E eu ficava pensando assim, muito juvenzinha: “Esse cara é louco! Na situação que a gente está no sindicato, devendo conta de luz, água, e ele falando que a gente precisa se informatizar, comprar computadores”, que eu achava que era muito caro, e eram caros, um absurdo, mas agora eu vejo o quanto ele tem razão e o quanto ele está à frente do tempo dele! Porque, imagine um cara, numa comunidade rural, que a maioria das 44 comunidades não tinha sequer luz, e ele fazia questão de dizer que a sede do sindicato, que

é a casa do trabalhador, que fica no centro da cidade de Cachoeiras de Macacu, precisava ter todas essas coisas? Embora a realidade do campo fosse diferente, era um passo muito importante para a luta!

K: E como se chamava essa pessoa?

M: Erenildo Bahiense.

K: Ele tinha uma visão muito avançada mesmo.

M: Sim. Possivelmente, muito posicionado pela própria Fetag, que já tinha isso, já tinha esses acessos, e mostrava o quanto era mais fácil. Então, nem a mobilização sindical, nem os trabalhos dos movimentos sociais andam sem essa ferramenta.

K: E conseguiram fazer essa informatização do sindicato?

M: Sim.

K: Em que ano aconteceu?

M: Eu estava como diretora, foi um pouquinho antes de 2004.

K: E ele já batendo nessa tecla desde quando?

M: Ah, desde 90, 92...

Entrevista com Maria Betânia, realizada no dia 29 de julho de 2013, na UFRRJ.

Nome: Maria Betânia dos Santos Coelho

Idade: 31 anos

K: Primeiramente, eu gostaria que você fizesse uma apresentação sua.

MB: Eu sou Maria Betânia dos Santos Coelho, sou agricultora familiar, assentada no primeiro assentamento municipal do Brasil, chamado Fazenda Marapicu, fica no município de Nova Iguaçu. E faço Licenciatura em Educação do Campo

K: Você nasceu nesse assentamento?

MB: Não. Eu nasci em Brejinho, Pernambuco, mas me criei na Paraíba. Por questão de saúde, a minha mãe foi morar na Paraíba e, aí, como identidade, eu falo que sou paraibana, mas, na realidade, eu sou pernambucana. Aí, eu vim para o Rio em 2003. Não vim para a área rural, a princípio. Eu vim morar com os meus irmãos, que moram em Nova Iguaçu, em Miguel Couto, na área urbana. Aí, eu conheci o meu esposo, que é agricultor e mora nesse assentamento, Marapicu. E aí, não tive muito tempo para conhecê-lo [risos]; em uma semana, o conheci, me apaixonei e casei e fui morar lá. E aí, estou lá até hoje.

K: Então está dando certo! E você tem alguma ligação com movimento social?

MB: Eu sou militante da Comissão Pastoral da Terra, não tem também muito tempo, desde 2003, e quem me levou para a luta foi um companheiro chamado Luiz Fernando de Jesus, que era militante ativo da CPT, que infelizmente faleceu esse ano. Se eu hoje posso dizer que sou de movimentos sociais é por conta dele, que sempre me levava para as lutas, mesmo sem eu entender nada, e estava lá me convidando, me incentivando. E aí se eu hoje posso dizer que sou CPT, é por conta do Luiz, que me engajou na luta.

K: Como foi a sua formação escolar, ensino fundamental e ensino médio?

MB: Foi muito ruim, né, porque eu morava na Paraíba, as escolas de lá, como eu acho que as do Rio também, são assim... é um ensino precarizado, a gente aprende naquele sistema B com A, L com A, bala, não nos ensinam a ser crítico, é um educação horrível, bancária, como em qualquer outro lugar... E aí, eu sempre tive muita vontade de estudar. Então, lá, no meu espaço assim, da escola, eu sempre fui a melhor aluna e tal. Só que quando eu fui para o ensino médio, eu resolvi que queria ir para uma escola privada. E a minha mãe, satisfeita com o meu desejo, colocou as economias dela todas, e quando eu cheguei lá, eu quase morria de chorar, porque eu tenho, infelizmente, guardado onze notas “zero”, porque eu era muito ruim! E eu chorava sem parar, porque eu não entendia como eu era muito ruim se eu sempre tirava as melhores notas na escola pública, né? Aí, o professor conversou comigo: “Mas porque é que você só tira zero?” Eu falei: “Eu não sei, porque eu era melhor lá na minha escola.” Quando eu expliquei de onde eu vim, aí ele: “Ah tá... É que a base sua é muito fraca...” Aí, eu, em pleno ensino médio, ele me aconselhou a procurar estudar tudo de novo do ensino fundamental, que o meu fundamental tinha sido horrível! Mas lá, naquela sala, naquele contexto, naquela escola, eu só tirava notão! Daí, eu ficava pensando: se eu, que era a melhor, sou essa porcaria, imagina quem já era ruim lá? Como é que faz numa outra escola? Aí, eu não consegui, fiquei reprovada dois anos. E resolvi sair, porque eu estava gastando o dinheiro que não tinha e não tinha como acompanhar aquela aula. Aí, depois, eu vim aqui para o Rio, e não terminei o meu ensino médio. Depois, casei, fiquei um tempo sem estudar, e depois fiz... não é EJA que fala... é um que faz duas séries em um ano... eu fiz nesse sistema aí. O meu segundo e terceiro ano do ensino médio foi assim. E hoje tenho muita dificuldade em português... escrevo muito errado, é tudo horrível! Porque a minha formação foi muito ruim,

quando eu fazia ensino fundamental e o médio. Nesse sistema de fazer dois anos em um... Eu cheguei na graduação cheia de dificuldades, que hoje eu peno para conseguir solucioná-las.

K: Mas tem conseguido?

MB: Não sei se eu tenho conseguido, mas eu tenho conseguido levar. Êxito, êxito, não sei se eu poderia dizer, porque, para mim, verbalizar, elaborar um texto, eu faço, mas a ortografia é péssima, horrível...

K: Mas como é que você veio para na Licenciatura em Educação do Campo?

MB: Então, como eu moro num assentamento rural, e essa licenciatura foi pensada, a princípio, para os movimentos sociais ou filhos de agricultor, então eu me enquadrava por morar numa área rural e por ser militante da CPT. Aí, de novo, o companheiro Luiz, lá na assembleia, leu o informe e convocou os jovens e falou comigo para vir. Só que, nessa época da inscrição, eu tinha uma filhinha de um ano e dois meses, alguma coisa assim. Falei: “Não dá! Como é que eu vou para a universidade assim, com a idade da minha filha de um ano e dois meses?!” Aí, ele: “Depois a gente pensa, mas se inscreva.” Aí, eu fiz a inscrição e, quando foi para vir para a LEC, eu falei: “Se tiver de deixar a minha filha, eu não vou.” Aí, articularam e criaram um sistema de ciranda, que é uma pessoa que se disponibiliza a cuidar... não é bem cuidar, no sentido de dar banho, comida... é de ficar com a criança, de trabalhar com ela no período em que nós estejamos no tempo aula, e foi assim que fiz. Eu vim para a universidade por conta disso. Lógico que não pode trazer criança para a universidade, mas burlamos as leis burocráticas, e tinha, no início, ciranda. E até hoje teria, só que eu fiquei três períodos com Maria Eduarda aqui; era a Eduarda, minha filha, e Aninha, filha de uma outra moça, só ficaram elas duas. Para mim era bom, porque ela amamentava, eu também, então se a gente ficasse sem as crianças, ia ficar mais difícil. Mas é muito puxado! Eu fiquei três períodos em que dormia o tempo inteiro, eu não conseguia dar conta de ver ela... na hora do almoço ficava comigo, à noite também, e para fazer trabalho? Como que fazia? Leva a Eduarda para a sala de estudos, ela ficava mexendo na cadeirinha fazendo aquele barulho “nhec, nhec”, e o pessoal ficava olhando para a minha cara. Eu não tinha o que fazer! Largava ela lá, ela corria por todos os cantos... Porque nesse horário, a menina que olhava também tinha que descansar, se não ela não podia olhar no outro dia. Aí, foi um período difícil, mas também foi, para mim, enquanto mãe, naquele período, foi de suma importância, senão, eu não estaria aqui. Se não tivesse essa ciranda para olhar a minha filha nesse período...

K: E qual é o seu objetivo com a educação do campo?

MB: Então, esse é um curso, como diz o nome, de formação de professores para as áreas rurais. Então, eu, particularmente, pretendo trabalhar como educadora das áreas rurais. Só que a gente está terminando agora a formação e temos que brigar ainda para que nos editais saia essa especificidade, porque não sai com esse nome. Não sai ainda com esse nome e a gente não tem como atuar. Mas eu pretendo dar aula, pretendo educar as crianças no sentido bem crítico, “educar para revoltar”, como diz um autor, que eu esqueci o nome do cara, mas ele é brilhante. E se eu conseguir, pelo menos, na cabecinha de uma criança, que ela seja um ser crítico, não aceitando tudo de cima para baixo. Porque antes de eu vir para essa universidade, eu não questionava as coisas, eu via e achava que era assim. Mesmo sendo militante da CPT, eu não tinha essa clareza. E vindo para cá, tendo contato com professores orgânicos, lendo um pouquinho – eu não consegui ler muito, por várias questões –, minha visão é outra após esse curso. E acredito que para melhor, porque hoje ter uma... como é que eu posso dizer? Antes de eu vir para a LEC, eu era papagaio de pirata, eu ouvia e repetia, sem nem questionar. Repetia, achava bonitinho, repetia. Ou alguém que eu admirava, falava, eu não questionava. “Nossa, aquela pessoa sabe o que está falando!” Hoje, não. Mesmo sendo alguém que eu admire, que

eu tenha como uma pessoa... eu paro para ouvir e questiono. Isso na minha comunidade tem sido “punk”, porque a minha presidente – a “minha”, né? - a presidente da comunidade há mais de anos, ela é uma pessoa maravilhosa, se não é ela, aquela comunidade não teria ficado de pé, não teria êxito, mas hoje a gente tem fortes embates, porque eu penso, porque eu era a secretaria que apenas escrevia e fazia as atas. Agora, quando eu questiono as coisas, é um embate feio.

K: Dentro do assentamento de Marapicu existe escola?

MB: Não. Lá, não. Até mesmo por uma questão... o meu assentamento é muito próximo da área urbana, de um lugar chamado Bairro Aliança. Do sítio que eu moro até a escola, você sabe onde é o CAIC?

K: Sei.

MB: É essa mesma distância.

K: Do alojamento até o CAIC.

MB: É. Então, mesmo que a gente queira brigar por uma escola ali, pô, tão próxima da outra... Nem tem tanto jovem para estudar, porque o campo está envelhecido. O meu, particularmente, só tem idoso, assim. Se tiver cinco jovens, é muito. Então, até para pedir escola lá, você não vai conseguir contingente de aluno que dê justificativa para ter uma escola ali dentro, se tem uma tão próxima e se só tem cinco jovens.

K: Exatamente. Dentro da sua comunidade, existe algum telecentro de informático, algum centro de inclusão digital?

MB: Não, nenhum.

K: As famílias, normalmente, têm computador em casa?

MB: Não.

K: Conexão à internet lá também não tem?

MB: Não. Lá ainda é bem precarizado assim.

K: Mas não é muito longe da área urbana...

MB: É próximo, porém é um próximo falando, mas, burocraticamente, fica muito distante, por exemplo. A minha internet é de modem, porque não tem o raio do cabo. O poste é de madeira, a empresa fala que não pode colocar o tipo de fio porque o poste de madeira... Aí, é tanta coisa que não tem assim...

K: E a internet de modem custa pegar direitinho?

MB: Ahhh é uma bela porcaria, cai a toda a hora, horrível! É momento de internet! Cai a toda a hora.

K: Mas você tem computador em casa?

MB: Agora, né! Na última etapa [do curso].

K: Porque era uma exigência do curso?

MB: O curso exigia porque tem de fazer trabalho monográfico, trabalho para os professores. Mas eu não tinha por uma questão financeira e só consegui comprar, porque a gente acabou adquirindo umas bolsas, aí foi juntando o dinheiro da bolsa e comprei. Caso contrário, não teria também.

K: E é um notebook?

MB: É um notebook.

K: Você consegue trazê-lo para a universidade...

MB: Sim, sim.

K: Como é a sua utilização do computador e da internet? Você utiliza a a internet wi-fi da Universidade?

MB: Não... Quando eu uso, eu uso a de modem, porque é mais prático. Eu uso aqui no quarto. Essa [a wi-fi] que é momento de internet, que o pessoal tenta usar aí, só pega lá fora, aqui dentro não pega.

K: Quais as principais atividades que você realiza na internet?

MB: Eu entro para ver o meu email, vou um pouquinho no facebook, que ninguém é de ferro [risos], e pesquiso algumas coisas... Eu não consigo ter paixão por esse negócio, porque, para mim... Primeiro, porque eu não domínio o negócio, eu faço uma coisa, ele [o computador] faz outra. Então, horrível assim. Aí, eu uso muito pouco.

K: Mas você já está elaborando a sua monografia?

MB: Já.

K: E utiliza a internet para pesquisa do tema?

MB: Muito pouco. Como eu estou falando... Lá na minha comunidade, tem um grupo que trabalha com plantas medicinais tem dez anos, mais ou menos. E aí, a minha monografia é, exatamente, relatar como esse grupo trabalho e eu optei pela oralidade, porque são senhores e tal. Mesmo porque eu tenho procurado na internet e tenho entrado pouca coisa.

K: Você trabalha mais com entrevista.

MB: É, não abrange muito internet. Eu vejo na internet só quem já falou sobre o assunto e tal, mas muito pouco.

MB: Eu sou da primeira turma de professores da Educação do Campo. Nós nem terminamos a formação. O professor dessas escolas [rurais] não é um professor que foi preparado para aquela realidade. Ele é um professor da área urbana, que está apenas porque precisa trabalhar e, aí, quando passar um ano ou dois, pede transferência. E isso fica claro quando a gente tenta ir nessas escolas. Lá na de Campo Alegre, por exemplo, porque é que tem tanta rotatividade? Porque não é a realidade deles. Eles acabam... por exemplo, o aluno que trabalha lá, a gente trabalha com... tem aquela pedagogia de que criança não pode trabalhar, mas se a criança sobe numa carroça, o professor vê aquilo como uma coisa ruim, se trabalha, se capina uma hortinha, é uma coisa ruim. Aí vai dizer assim: “Estuda, para você poder sair daí!” Não é isso que a gente quer. A nossa formação e o que a gente quer enquanto educadores do campo é exatamente o contrário. É dizer que alí é bom, sim, a gente quer que o campo tenha do médico ao veterinário, mas que fique na comunidade. Não dizer que ele tem que estudar para sair dali, que é exatamente o que o professor urbano fala: “Você tem que estudar, para você sair daqui, que aqui é ruim, que aqui é 'não sei quê’”. Ele diz isso porque aquilo não é uma realidade urbana, onde tem um ônibus cada dois minutos, tem metrô, tem não sei quê. Vai para uma área rural, onde... As nossas áreas rurais estão todas abandonadas, a estrada tem buracos a torto e a direito, se chover não entra, porque o carro não passa... onde não tem médico, um monte de coisa, aí o cara da cidade vai achar que aquilo é bom? Não vai, vai dizer que é ruim!

Em vez de dizer “Está 'assim', está 'assado', então vamos lutar para melhorar”, não, vai dizer “Estude para sair daqui”. E aí, é uma cultura mesmo do professor da cidade. Eles têm medo! Trazem aguinha de casa, para não beber água da escola, porque tem nojo, porque não sei o quê... É um outro mundo! E aí, o primeiro embate é professor e aluno. Porque eles vêm de realidades distintas. E aí a gente espera que esse setor [de Educação do Campo] de Nova Iguaçu possa abrir editais para esses alunos que estão se formando agora e para os demais que vão se formar.

K: Porque, se não, até vira uma própria contradição, não é? Então tem um setor de Educação do Campo e não privilegia o professor formado em Educação do Campo para atuar nas escolas situadas no campo?

MB: Nossas políticas são pela metade. Então, a gente tem que brigar para que saiam os editais de Educação do Campo. Porque sai qualquer coisa, menos isso. E se Nova Iguaçu, que já tem o setor, não sai no edital, que dirá os locais que não têm o setor? A gente tem que brigar muito ainda, fortalecer muito fora, criar várias articulações para pressionar para que isso aconteça. E não só acontecer em Nova Iguaçu, porque o nosso curso tem pessoas de vários lugares.

Entrevista com Sidnei, realizada no dia 23 de julho, na UFRRJ.

Nome: Sidnei Luis Ramos

Idade: 31 anos

K: Qual é a sua origem?

S: Eu moro no Rio desde 2006, mas eu sou lá do Paraná, da região oeste do estado. O meu pai é mineiro, a minha mãe é paranaense. Em 2006, eu vim morar no Rio de Janeiro pelo MST.

K: Qual é o seu assentamento?

S: Eu sou assentado no Assentamento Roseli Nunes, em Piraí, região do Vale Médio do Paraíba.

K: Qual é a sua ligação ao MST?

S: Então, eu fui acampar lá no Paraná, ainda. Quando eu fiz um curso no Movimento, com a Brigada que não existe mais, que é a Brigada Nacional do MST, que na realidade é um grupo de militantes que vêm de alguns determinados estados fazer atividades de formação para organizar acampamentos e assentamentos. Aí nessa época, o pessoal me convidou para eu vir para o Rio de Janeiro, e eu vim, acabei gostando do estado e pedi para ficar. Então, era para ficar dois anos, 2006 e 2007, e eu pedi para ficar aqui, conversei com o Paraná, a direção aceitou também, aí eu assentado aqui desde 2006.

K: Como foi a sua formação escolar desde o ensino fundamental até o ensino médio?

S: Foi sempre escola pública, quando eu morava em Foz de Iguaçu. No Paraguai, eu estudei até terceira série, só que no Paraguai...

K: Você morou no Paraguai?!

S: Sim. Eu nasci em Quedas do Iguaçu, aí fui para Foz do Iguaçu. De 87 a 94 eu fiquei morando no Paraguai, lá para dentro, lá perto de Encarnación. E eu lá fiquei até a terceira série, só que não foi reconhecido no Brasil, até porque o ensino lá é muito fraco, entendeu? Então eu cheguei ao Brasil com 12 anos e fui entrar na escola na primeira série. Então eu era o aluno mais grandão, ficava mais fácil de fazer bagunça e essas coisas... Mas sempre escola pública.

K: E desde que você entrou na primeira série foi até ao terceiro ano do segundo grau direto?

S: Sim. Fiz a primeira, segunda, terceira e quarta séries direto, aí quando eu fui para a quinta série, lá no Paraná existe um programa do governo que é “correção de fluxo”, que é um programa da Secretaria Estadual do Paraná. Então todos os alunos que estão em idade avançada e quando você vai para a quinta série, que agora passou a ser o sexto ano, você faz os quatro anos em um ano só, da quinta série à oitava série. Então num ano só, você estuda todas essas matérias. Aí quando chega no fim do ano é que o professor vai fazer a avaliação. Se você fica na oitava série, você já vai direto para o ensino médio, ou se você vai ficar na sétima série... Mas geralmente as pessoas ou ficam na oitava ou vão direto para o ensino médio. Da minha sala, duas pessoas é que foram direto para o ensino médio. Ou seja, eu fiz todo o segundo segmento do ensino fundamental em um ano só. Apenas dois é que foram aprovados diretos para o ensino médio, que foram eu e outro rapaz.

K: Depois do ensino médio, o que você fez?

S: Aí quando terminei o ensino médio é que eu fui acampar. Dei aula na escola, porque fiz um curso de preparação para professores.

K: Você fez ensino normal?

S: Não. É como se fosse um curso profissionalizante, de treinamento... porque nós acabamos fazendo a escola dentro do assentamento lá em Cascavel, que é a escola Zumbi dos Palmares. Até porque tinha uma demanda muito grande das crianças, que estavam sendo discriminadas na escola. Tinha 12 quilômetros de estrada de chão, então o ônibus ia buscar as crianças. E quando chovia, o ônibus não entrava, e as crianças acabavam perdendo muita aula e automaticamente eram reprovadas por falta. E como era um acampamento de 1200 famílias, só de crianças nós estávamos com uma faixa de 400 crianças no acampamento. Então nós pensamos em fazer uma escola dentro do acampamento, que não era algo novo, porque já havia em algumas região do Paraná. Aí conseguimos com o governo municipal garantir a escola no Zumbi dos Palmares, dando aula de primeira à quarta série e, para os adultos, de EJA.

K: E isso em que ano, mais ou menos?

S: 2002-2003.

K: E como eram as tecnologias da informação nessa escola? Havia computadores, Internet?

S: Nada. Nessa época, desde que eu estudava na primeira série, nunca teve computador. Só o quadro. Nem retroprojeter havia.

K: Você ficou quanto tempo nessa escola dando aula?

S: Fiquei acho que um ano.

K: E aí você veio para o Rio de Janeiro...

S: Não. Um ano... desisti do Movimento, fui embora, voltei, fiz um curso de formação política no Movimento e vim para o Rio. Que é outra realidade. Aqui as escolas já são um pouco diferente.

K: Como é a realidade da escola no Assentamento Roseli Nunes?

S: Aqui não tem escola dentro do Assentamento. O que é que o ônibus faz? A Prefeitura acabou fechando várias escolas pelo número de alunos. Então a política do governo, tanto em nível federal quanto do estado e local, é pegar e juntar, fazer a junção das escolas. Sai mais barato para o município. É mais fácil fechar três escolas e comprar um ônibus para pegar as crianças e juntar num polo maior. Pirai não é diferente. Então as crianças... tem uma van escolar que vai no Assentamento e pega todas as crianças e leva até um determinado ponto, onde passa o ônibus escolar grande, pega as crianças e leva para a escola. Só que, em Pirai, a educação é um pouco diferenciada, porque, acho que no Brasil, ela é a primeira cidade a ter o programa UCA, que é um computador por aluno. Então desde as crianças pequenas que estão lá no pré-zinho e coisa e tal, já andam com o seu computadorzinho. Levam o seu computadorzinho para a casa, entendeu? Então, ela recebe prêmio do governo do estado, prêmio internacional, tudo por causa desse programa de um computador por aluno. Então, todas as crianças do ensino fundamental de Pirai têm o computador. A cidade e alguns bairros têm o sinal de Internet wi-fi grátis, liberado, então você só chega à praça, abre o notebook e acessa à Internet sem precisar pagar. E no centro da cidade, têm os telecentros que são do município, que você chega e tem direito a acessar à Internet durante 30 minutos, para você pesquisar, fazer impressão de até oito páginas por dia, entendeu? Por esse lado, parece ser uma coisa muito boa, porém, como eu fiz estágio lá, os professores não foram capacitados para trabalhar com as tecnologias. Ou seja, os alunos tiveram o computador e tudo mais, mas não teve uma formação especial para os professores trabalharem com tecnologia. Então tem

professor que não utiliza. E quando eu fazia estágio, tinha professor que planejava a aula, fazia o blog... acho que é isso que é o nome... e colocava a prova lá. Então o aluno fazia o cadastrinho e ia lá... O chat, é isso que fala... Aí colocava a prova lá, o aluno ia, fazia e ele [professor] vinha conferir pelo computador. Ou seja, não tinha caderno, tinha umas aulas que ele dava desse jeito. E tinha professor que não aceitava que ligassem o computador em sala de aula. Então o aluno pesquisava em casa, entrava no facebook, fazia um monte de coisa, mas em sala de aula o professor jamais usava o computador. Até por outro motivo: os professores ganharam computador, mas as salas não têm retroprojektor. É um só para toda a escola. Aí você não consegue se planejar para dar aula. Ou seja, por um lado as crianças estão com um aparato muito bom, computador, acesso à Internet e tudo mais, só que os professores não tiveram o treinamento para trabalhar com essa tecnologia.

K: Quando você foi estagiar na escola?

S: Eu fiz dois estágios. Eu fiz o estágio ano passado, que foi depois férias, onde tinha alguns alunos da minha comunidade que estudavam lá. Então ficou mais tranquilo. Fiz o estágio vendo essa diferença dos professores, professor que quer trabalhar com o computador mas não tem muito apoio da secretaria... só tem muita propaganda... e os professores que não querem trabalhar com o computador porque... Só para você ver a contradição, como é tão grande: se eles deram computadores para os professores, deram computadores para os alunos, tudo informatizado, mas os fechamentos, as notas, é tudo manual ainda. Então, ou seja, mesmo preparando a aula e dando via computador, usando a Internet, quando ele vai fazer o fechamento do ponto do cartãozinho é manual, quando você tem de fazer a relação, o relatório dos alunos também é manual, não é no computador, é tudo no papel ainda. Então têm essas contradições no município que ainda são muito gritantes.

K: Agora, como você veio parar à LEC?

S: Então, eu sempre gostei de história, aí eu estava esperando a oportunidade de fazer o curso pelo Movimento. Aí apareceu essa oportunidade de fazer o curso. A princípio, era para ser licenciatura em História e mais alguma coisa, Filosofia e História, se não me engano. Depois falaram que ia ser Licenciatura em Educação do Campo. Aí eu falei que já não queria mais, porque eu queria licenciatura em História. Aí o pessoal foi me explicar que a Licenciatura em Educação do Campo era como se fosse um nome fictício, um nome genérico, que era direcionado para as pessoas que moram no campo, mas que o que eu queria fazer que era História e Sociologia, já estava dentro do curso, e eu poderia me formar igual a História e Sociologia. Aí que a direção do Movimento discutiu e indicou o nome para fazer. Eu vim, fiz a prova e passei.

K: Daí você ter escolhido Ciências Sociais e Humanidades...

S: Corretamente.

K: E agora, qual é o seu objetivo no final do curso?

S: Eu já passei para uma pós-graduação, que é uma especialização na Fiocruz, que é Educação, Trabalho e Movimentos Sociais, que também é em parceria com o PRONERA. E aqui do nosso curso são três pessoas que passaram, que sou eu, Dudu e a Sônia. Inclusive a primeira etapa é agora do dia 8 a 23 de agosto, ou seja, antes de terminar o curso eu já vou estar na pós-graduação lá. Só tenho que apresentar a documentação até o final do ano.

K: Voltando atrás um pouquinho, porque não foi mencionado. No seu assentamento, existe conexão de Internet?

S: Não tem ainda, mas como o bairro próximo tem. Mas como é zona rural e cada um mora

num canto, o sinal não chega para nós ainda. Mas a Prefeitura já colocou no principais bairros antena para ter sinal de Internet. Quando colocar no bairro lá perto de casa, que é lá no alto, acredito eu que possa chegar pelo menos na metade do assentamento. Porque, como a área é bem íngreme, e eu moro bem embaixo, então quando colocarem a antena, vai ser praticamente em cima de minha casa. Então algumas famílias vão ter, outras que estão mais distantes possivelmente não terão Internet.

K: Quando foi o seu primeiro contato com a Internet e o computador?

S: Foi tudo aqui depois que eu entrei na militância do Movimento.

K: Ou seja, a partir de 2002...

S: É, a partir de 2002. Eu não tinha muito essa curiosidade de mexer com Internet. O máximo que eu fazia, quando criança, era jogar fliperama, esses joguinhos. Mas não sentar para pesquisar. E quando eu entrei no Movimento, a primeira coisa que foi feita foi o email e aí acessar à página do MST para pesquisar, ter as informações. A partir do Movimento é que eu comecei a me inteirar com a Internet.

K: E agora com o curso, mais ainda...

S: E agora mais ainda. É algo que não dá mais para pegar, abandonar e deixar.

K: Então a frequência com que você usa é diária?

S: É diária.

K: E quais são as principais atividades que você realiza na Internet?

S: É muita pesquisa. Porque, o que é que acontece... Os professores, e agora que a gente está fazendo a monografia, dão muita orientação de texto, pesquisa. Então, mesmo nos trabalhos em que o professor dá o texto para a gente, eu vou muito na Internet para procurar algo mais simples, uma síntese, um resumo. Porque tem professor que passa um livro da grossura de *O Capital* para uma prova. Então o que eu faço: eu vejo o mesmo tema, alguém que fez um artigo, algo que já me vai dar subsídio para eu fazer a prova, sem precisar de ler todo o livro. Então a gente pega de alguém importante, porque a gente conhece muita gente dos movimentos sociais que têm uma ideologia muito parecida com a da gente. Ou seja, quando fala em campesinato ou algo parecido, a gente pega um texto do Paulinho Chinelo, que é um professor que dá aula para nós, ou da Leonilde Medeiros... pega lá um artigo de nove páginas que já está respondendo ao que eu deveria ler num livro muito grande.

K: Porque está mais sintetizada a informação...

S: Isso. Claro que eu também baixo o livro para ler depois, mas um artigo já me dá subsídio para responder à prova, dada a correria do nosso curso.

K: Como é que o curso aborda as tecnologias da informação e da comunicação?

S. Tem oficina nessa área de mídias. O curso trabalha ainda, mas eu acho que ele tem um pouco do problema de Pirai. Porquê? Porque nem todas as pessoas têm acesso à Internet, e quando um professor manda para nós um trabalho via Internet, por email, tem gente que vê a Internet uma vez por semana ou a cada 15 dias. Então quando é algo meio que urgente... o professor ou a coordenação não tem essa percepção. De repente, eles acham que todo mundo mora na cidade e que todo mundo tem Internet em casa, então é uma contradição muito grande, porque, já que o nosso curso é diferenciado, deveria haver essas particularidades. Então há gente que fica 15 dias sem ver a Internet, você recebe uma atividade para a semana que vem, tem um curso que tem que se inscrever na semana que vem, a pessoa entrou na

Internet e já passou a semana... ou seja, tem essas contradições que ainda pesam.

K: Você acha que a regularização do curso pelo MEC vai trazer mais condições, como um laboratório de informática?

S: É complicado. A institucionalização, esse palavrão aí, vai acabar com a autonomia do curso. Porque quem coordena o curso, de certa forma, são professores comprometidos com a educação diferenciada... Tem a participação dos movimentos sociais, que ajuda na construção... Ou seja, é uma construção coletiva. Então ela passa a ser institucionalizada, ela deixa de ser uma participação coletiva, porque ela já passa a atender às diretrizes do MEC, do Estado. Então a gente acaba perdendo uma certa autonomia. Até na escolha das pessoas que vão vir para o curso. Porque o curso que eu estou fazendo é só para a classe trabalhadora. Então ele sendo institucionalizado, ele já abre um pouco o leque, né? Aí podem aparecer várias pessoas para fazer o curso, e aí pode acontecer de a Licenciatura em Educação do Campo ser um trampolim para os outros cursos. Que é a nossa maior preocupação. A pessoa vai se inscrever na Licenciatura em Educação do Campo, vai ficar lá dois, três períodos, e daí eles migrarem para Engenharia, para Agronomia, para Veterinária, para outro curso, entendeu? Então cuidado que a gente debate no curso para que ele não seja esse trampolim. Então embora a gente vá ter instituto, pode ser que a gente consiga avançar um pouco nessa parte de informática, com laboratório, com um bocado de coisa. Mas só com o fato de ele ter sido institucionalizado, não tenho tanta certeza nisso, porque você vai ganhar por um lado, mas vai perder a sua autonomia, e você perde o curso.

K: Perde a identidade do curso...

S: É.

K: Na sua ótica, a Internet ajuda de alguma forma para a sua formação?

S: Ajuda, com certeza ajuda. Basta a gente querer procurar, né? Independentemente do curso, tem professor que falou com a gente o seguinte: se a gente quiser estudar, o que a gente quiser, a gente sente na frente do computador e a gente encontra. Basta a gente querer fazer. Então você quer, você vai lá e faz. Então eu acho que a Internet é isso aí. O problema é que as pessoas já entram na Internet e, antes de entrar lá no Google Acadêmico ou algo parecido, entram no email, no facebook, aí encontram o amigo, vão falando, falando, falando, gastam o dia inteiro, e quando querem estudar já estão cansadas e deixam de estudar, entendeu? Mas eu acho que ela é muito importante. E vai cada vez mais ser mais importante, porque agora a gente pode acessar no celular. Então não precisa mais o computador. Se você tiver um celular bom que acessa à Internet, então você já pode pesquisar. Então eu acho que ela é muito importante e vai nos ajudar muito ainda.

K: Muito obrigada.

S: Eu é que agradeço.

Entrevista com Sônia, realizada no dia 22 de julho de 2013, na UFRRJ.

Nome: Sônia Ferreira Martins

Idade: 50 anos

K: Qual é a sua origem? Onde você nasceu?

S: Eu nasci e me criei em Queimados, que é um município que foi emancipado na década de 90, que antes ele era distrito de Nova Iguaçu, que é um outro município daqui da Baixada Fluminense. Então, na verdade, eu nasci em Nova Iguaçu e, no miolo ali de Nova Iguaçu, tinha uma maternidade que atendia toda a periferia da Baixada Fluminense. E resido em Queimados, que é um município vizinho de Nova Iguaçu.

K: E você é assentada?

S: Não, não sou.

K: Então conte-me um pouquinho da sua relação com o Assentamento Campo Alegre.

S: Aí, Queimados, em 1984, em janeiro, houve a ocupação de terras em Nova Iguaçu, que é uma ocupação grande. Ela se divide em dois municípios: Queimados e Nova Iguaçu. Por causa dessa ocupação, que na sua composição eram pessoas que estavam dentro da organização da diocese de Nova Iguaçu, houve por parte do bispo D. Adriane Hipólito, uma mobilização para que todas as comunidades visitassem essa ocupação e levassem coisas, ajudassem na ocupação. Por causa disso, a minha comunidade, que é em Queimados, foi mobilizada para ir para Campo Alegre.

K: Sua comunidade chama-se...

S: Comunidade Nossa Senhora da Conceição. Aí, por causa disso, eu fui para Campo Alegre contribuir no que era preciso por causa dessa mobilização da diocese. Chegando a Campo Alegre, como era janeiro, período de férias, tinha muita criança. Aí houve uma solicitação para que a gente trabalhasse com as crianças. Era eu, a Edinete e a Heloísa, que eram mais duas companheiras também das comunidades eclesiais de base. Aí nós começamos esse trabalho com as crianças em Campo Alegre. Como não dava para trabalhar com as crianças sem conhecer a realidade dessas crianças, nós começamos a morar em Campo Alegre, por causa disso, para entender aquela realidade, para saber donde vieram, se estavam estudando, o que é que estavam estudando, em que série estavam... e aí essa nossa presença interna na ocupação contribuiu para entender a origem daquelas famílias que estavam ocupando aquela terra. Então, o ano de 1984 foi marcado pela nossa presença no cotidiano da vida daquelas famílias, foi quando a gente começou a elaborar junto com a comunidade um material que a gente chama de cartilha, mas que na verdade não era uma cartilha, mas era um material pedagógico para contribuir com esse processo da formação das crianças.

K: Qual é a sua formação?

S: Eu sou professora, na realidade eu tinha acabado de formar, eu me formei em 83. Professora do ensino primário. Fiz [ensino] normal. Dava aula de primeira à quarta [séries], que agora é do primeiro ao quinto ano. E aí eu acabei de me formar em 83, e em 84 teve essa ocupação. Cheguei em Campo Alegre, super animada, tinha acabado de formar, cheia de ideias, e aí nós começamos a fazer esse trabalho com as crianças em 84. Em 85, nós tínhamos meio que consolidado um pouco esse processo de convencer as famílias de criar um grupo de alunos... Nós trabalhávamos manhã e tarde, era um grupo de alunos multisseriado. Até meados de 84, nós dávamos aula no chão, o carvão era o lápis, e o chão, a terra eram o caderno. E aí nós fazíamos esse trabalho porque não tinha como... Era debaixo da árvore que

nós dávamos aula. E no final de 84, quando Campo Alegre se distribuí em regionais, todo mundo ficou acampado num determinado lugar, concentrou num determinado lugar. Aí a partir já de meados de 84 que eles começaram a descentralizar as pessoas para cada lugar, e esses lugares foram denominados de regionais. Eram seis regionais: Mato Grosso, Acampamento, Capoeirão, Fazendinha, Chapadão... E as pessoas como conseguiram se organizar dentro das regionais, uma associação específica, uma organização mais jurídica de articulação dos trabalhos. Nesse lugar onde dávamos aula no chão, foi possível ocupar a casa que antes funcionava como cozinha comunitária, que era a cozinha que fazia alimento para todo o mundo que estava acampado. Aí conseguimos entrar nessa casa que servia de cozinha comunitária. E nessa casa foi muito interessante porque as crianças que ficavam do lado de fora ficavam muito dispersas com tudo que estava no entorno delas. Dentro da casa, nós conseguimos uma concentração melhor delas e conseguimos distribuir mais as crianças no turno da manhã e da tarde, com as três professoras que tinham. Então nós tínhamos crianças de três, quatro anos; tinha uma turma maior que pegava sete, oito, nove e dez anos; tinha uma outra turma que eram aqueles que já tinham 13, 14, 15 anos. Esses de 13, 14 anos eram os que estavam na quarta série, e os outros estavam distribuídos na segunda e na terceira séries. E nós conseguimos elaborar um material pedagógico a partir dessa escuta, de ouvir. Então conseguimos ver essa questão das palavras geradoras... e foi interessante porque a gente conseguiu pegar a linguagem comum da ocupação, mas também a linguagem comum de onde eles estavam. E isso foi muito legal porque eles vinham de uma área urbana, então tinham todo um linguajar urbano. E aí eles chegam na área rural, e aí eram muito legal porque eles estranhavam que as pessoas falavam “grileiro”, e aí o que é que era “grileiro”, o que é que era “fazendeiro”, o que era “terra”, o que e que era “plantação”, o que é que era “mutirão”... Essas palavras que eram do cotidiano do acampamento eram diferentes das palavras que eles traziam do centro urbano. E foi legal que a junção desse universo urbano e rural foi com o que a gente elaborou o material pedagógico com que eles pudessem trabalhar. Então trabalhamos em 84 todo, 85, em meados de 85 o estado intervém oficialmente na ocupação. Foi bom e ruim. Foi bom porque o estado, de certa forma, legitima aquela ocupação. E, na realidade, foi péssimo, porque o estado consegue desarticular internamente tudo aquilo que se tinha conseguido organizar durante esse um ano e meio mais ou menos de ocupação.

K: Inclusive a escola?

S: Inclusive a escola. E aí o Estado, o que é que ele faz? O Estado consegue, primeira coisa: ele não estabelece nenhum diálogo com o Assentamento através da organização interna, que era a UAMCA, União das Associações do Mutirão de Campo Alegre. Essa associação respondia juridicamente por todo o assentamento, e uma vez por mês tinha uma assembleia geral que reunia todo o mundo. Então, para falar em nome do conjunto do Assentamento, era através dessa instituição que era composta por representantes das regionais. O estado se negou a dialogar com esse grupo; ele se propôs a dialogar individualmente com cada regional. E isso quebra com a organização. Uma outra coisa é que ele colocava uma regional contra a outra, para uma dava uma coisa, para outra não dava. E aí lá chegava a informação que a regional X ganhou um trator, por exemplo. Aí na outra regional, o trator veio, mas veio pela metade. Isso acabou criando uma certa rivalidade entre uma área e outra.

K: Como ficou a questão da escola?

S: Aí, a escola, o que é que acontece? Em 85 há toda uma discussão que não dava para continuar naquele espaço, que era pequeno, não tinha o mínimo de infraestrutura, e aí dentro da assembleia se decidiu em pensar dentro do conjunto do Assentamento uma área para a construção da escola. Foi legal, decidimos em assembleia onde seria, fomos lá, vimos a área e delimitamos, essa vai ser a área da escola. Aí entramos para acionar o estado para a

construção da escola. Aí o estado faz o seguinte: ele envia o material, mas deixa a responsabilidade da construção na mão da comunidade. Aí foi feita a escola em mutirão. Foi muito legal, foi muito bom, porque a comunidade contribuiu para a construção da escola. E nós conseguimos nesse período de 85 a construção da escola e, ao mesmo tempo, a autonomia pedagógica para trabalhar com as crianças. Porque o que é que acontecia? Nós dávamos aula, nós dividíamos, por cada semana, um professor tinha a responsabilidade de administrar a escola. Uma vez no mês, tinha uma reunião com a comunidade, e a comunidade definia os rumos da escola, o que é que a gente deveria fazer. E isso foi muito interessante.

K: Só uma questão: Essa escola foi construída para a primeira à quarta séries?

S: Sim.

K: Só para as crianças e jovens? Não para os adultos?

S: Só para as crianças e jovens.

K: Continue, por favor.

S: Aí em 86, o estado começa a ter uma intervenção mas mais política em Campo Alegre. Acho que tudo foi intervenção política. Mas essa intervenção de 86 marca uma diferença da intervenção de 85, porque ela começa a ter uma presença mais eficaz na escola, de exigir da gente coisas que não exigia antes. Por exemplo: exigia que nós fizéssemos prova, exigia que nós fôssemos acompanhados por uma equipe do estado, e esse grupo do estado era muito exigente conosco...

K: Ou seja, vocês perderam a autonomia pedagógica que tinham.

S: Totalmente. Aí isso foi muito ruim, porque a pressão era muito grande do estado. E era muito complicado, porque nós já estávamos lá ia completar três anos. Imagine ficar num lugar onde todos os dias tem de andar seis quilômetros chegar e seis quilômetros para sair do lugar que não tem comida, o que a gente comia nesse lugar só era o que era plantado, as famílias passando necessidades e nós passávamos juntos necessidades... Então você chega num ponto em que já está muito desgastada. Os professores já estavam muitos desgastados. O estado estava fazendo muita pressão... Estava no auge dos CIEPs, essas escolas que o governo Brizola fez, e ele pediu que nós anexássemos a proposta pedagógica do CIEP ao que nós havíamos elaborado em Campo Alegre, enquanto conteúdo pedagógico. E nós não aceitamos, porque na nossa avaliação a proposta pedagógica do CIEP não respondia à realidade sequer do conjunto da Baixada, muito menos das áreas de ocupações. Então o que nós gostaríamos e estávamos cobrando dele era que ele pudesse garantir que nós, enquanto professores da localidade, nos mantivéssemos na escola. E que também pudéssemos ter a liberdade e a autonomia de fazer o trabalho que nós já estávamos fazendo. E ele ficou muito bravo, mas muito bravo. Na verdade, ele não falou pessoalmente conosco, quem foi o porta-voz dele na época foi o Paulo Smith, que era o secretário de assuntos fundiários, que era uma secretaria que foi criada em 86, por uma exigência dos trabalhadores. Aí essa secretaria quem assumia era esse Paulo Smith, que era amigo do Brizola, e ele que falou isso conosco, e quem éramos nós para questionar uma autoridade como ele no que diz respeito à educação. Como nós não aceitamos isso, eles começaram a fazer a uma pressão psicológica muito grande. No final de 86, estava insuportável, a gente não aguentou mais, e aí houve um episódio muito ruim na escola, porque, num desses momentos de pressão que ele estavam fazendo, as professoras estavam chorando e os alunos viram as professoras chorando, um deles foi lá na cozinha e pegou um prato de comida e jogou na sala onde estávamos e a comida pegou no cabelo da menina que estava lá representando o estado. Isso criou uma situação muito ruim porque eles disseram que nós, enquanto professores, estávamos induzindo as crianças a desperdiçar

alimentos, fez toda aquele discurso de que o mundo está passando fome... “imagine numa área onde tem produção agrícola os professores estão incitando crianças a jogar comida fora”, e isso foi um argumento para explorar a gente da área. Aí eles levaram a comunidade a decidir entre nós, e o Brizola, muito esperto, colocou como questão para a assembleia de todo o conjunto do Assentamento que eles tinham de escolher entre a escola e o processo de regularização fundiária. E aí lógico que a comunidade escolheu o processo de regularização fundiária, porque é de fundamental importância. Só que na realidade, naquele momento, não não tínhamos condição física nem emocional para fazer esse enfrentamento com o estado. E a comunidade, fragilizada, a gente acredita que ela fez uma escolha que, naquele momento, na conjuntura em que estávamos, era a mais saudável e a mais viável. E nós, e hoje eu faço essa avaliação, que, na realidade, nesse momento, era uma hierarquização de direito. Para o estado, era possível, naquele momento, ou em outros momentos, convergir no mesmo espaço a questão da educação e da regularização fundiária. E foi um absurdo levar a comunidade a escolher entre a educação e regularização fundiária. E aí nós saímos de Campo Alegre em 86. Em final de 86, Brizola perdeu as eleições, graças a Deus, e quem assumiu foi o Moreira Franco, que era de outro partido, e o Moreira Franco não assume essa proposta do Brizola, nem de escola nem de nada – a questão da terra não era prioridade do governo dele – e Campo Alegre fica sem escola e sem regularização fundiária. A ocupação é de 84 e hoje, estamos em 2013, e a ocupação ainda não foi regularizada. E a escola passou por vários processos, hoje ela é municipalizada, ela pertence ao município de Nova Iguaçu.

K: E continua sendo de primeira à quarta?

S: Continua sendo de primeira à quarta. Nós acabamos de fazer um livro sobre a escola. Ela estava para ser fechada, mas houve um processo de mobilização nossa de discussão interna com a prefeitura, contando um pouco da história de Campo Alegre e a importância dessa escola. A escola não foi fechada e conseguimos garantir que fosse para lá um diretor que respondesse um pouco melhor àquela realidade. Foi muito legal. E nesse período que foi muito curto que ele ficou, nós conseguimos através dele um processo de formação dos professores sobre essa questão da história, da importância da terra, da luta pela terra, e com isso foi construído esse livro, que foi lançado tem uns dois meses. Traz um pouco da questão pedagógica, de como trabalhar em sala de aula para essa dimensão de primeira à quarta série.

K: E como você veio parar ao curso da LEC?

S: Por causa dessa minha ligação com Campo Alegre, eu assumi, em 87, a Comissão Pastoral da Terra, que é uma organização da Igreja Católica, e com a questão da Comissão Pastoral da Terra, a gente começou um processo de articulação do conjunto de ocupações da Baixada Fluminense. Aí esse processo levou, juntamente com MST, a um processo de discussão sobre a educação do campo. E aí em 2004, nós fizemos em Nova Iguaçu o I Seminário sobre Educação do Campo. E foi legal que nesse seminário nós conseguimos mobilizar toda a ocupação de terra na Baixada. Então tiveram trabalhadores de vários assentamentos, e muito legal porque cada um trouxe um pouco da experiência de educação que tem na sua área, na sua ocupação. Então essa experiência do seminário levou a gente a discutir a importância de trazer para a centralidade política do município essa questão da educação do campo como algo importante. Aí com isso nós conseguimos na secretaria de educação um setor da educação do campo. Não sei como é que estão agora, mas até o ano passado nós conseguimos ter gente do Movimento Sem Terra dentro dessa Comissão. Através desse nosso engajamento, foi que começamos um processo de discussão da LEC. Pela CPT, o Luiz Fernando de Jesus foi a pessoa liberada para discutir esse processo. Ele foi uma das pessoas da CPT que acompanhou todo esse processo de discussão da LEC... E aí me falaram, em 2009, que a LEC já estava saindo, depois de tanta luta, e me chamaram se eu queria compor essa equipe. Tive

uma resistência, mas depois não, pensei que de repente agora é hora de estudar de fato. E aí vim em 2010.

K: Qual o seu objetivo depois do término da LEC?

S: A minha vontade é voltar para sala de aula, eu quero voltar para sala de aula até porque nós estamos nessa participação do Fórum de Nova Iguaçu da Educação do Campo, uma próxima conquista nossa que está lá na pauta é que os editais de concurso público possam garantir, numa das cláusulas, a questão da educação do campo como prioridade. Até então nós não conseguimos nenhuma brecha nos concursos públicos. Nem agora, nem no último a gente conseguiu. Então a proposta agora é forçar isso. Mas, de qualquer forma, como eu já tenho o normal, isso não vai interferir, e eu vou poder tranquilamente voltar para a sala de aula.

K: Mas você gostaria de voltar para a sala de aula especificamente no campo?

S: Do campo, eu gostaria do campo, né? E estou torcendo para que seja. Pelos vistos, me parece que não vai ser tão complicado, porque o número de professores que não querem ir para o campo é muito grande. Então você tem uma rotatividade muito grande de professores. Por exemplo, Campo Alegre, do dia em que a gente lançou o livro até hoje mudou todos os professores quase. Mudou até o diretor. Mudou o diretor, mudaram os professores, porque não querem! Então é muito difícil. Para chegar a Campo Alegre, é complicado de fato. Você tem ônibus em horário X e, nesses horários, a pessoa que trabalha na escolinha e em outra, não dá.

K: Você continua com ligação ao Assentamento Campo Alegre?

S: Sim. Eu continuo lá em Campo Alegre. Hoje, por causa da CPT, porque eu continuo na Comissão Pastoral da Terra, nós estamos atuando em Campo Alegre e em outras áreas, e lá em Campo Alegre nós estamos começando uma experiência com apicultura, porque a gente acredita que a apicultura pode ser uma vertente importante, pelo menos, na questão econômica das famílias, e estou na parceria lá com o projeto da biblioteca que estão fazendo em Campo Alegre junto com um grupo lá da UERJ. Eles estão fazendo um trabalho muito legal, vale a pena você ir lá conhecer. E aí eu estou acompanhando essa experiência lá em Campo Alegre e, ao mesmo tempo, nós estamos tentando recuperar a cooperativa, que está desativada.

K: Fale-me um pouquinho dessa biblioteca. Ouvi dizer que essa biblioteca tem também um projeto de inclusão digital. É verdade? Como está sendo desenvolvido?

S: É verdade. Então, está sendo muito legal. As crianças e os jovens discutem o que querem, o que deve acontecer dentro desse espaço. Por enquanto eles estão aula de fotografia, oficina de fotografia e filmagem, e estão construindo o espaço onde vai ser a biblioteca. Toda a semana tem um mutirão onde eles participam e, agora, nesse momento, eles ainda estão participando do processo de pintura, de limpeza interna, de instalação que tem que fazer... então, na realidade, a oficina deles é muito prática, de organização do espaço. Me parece que a partir do mês que vem eles vão meio que introduzir a proposta de fazer uma oficina de bambu, para poder construir os espaços, os móveis onde vão ficar os computadores. Aí eles vão primeiro fazer parte dessa oficina, fazer os móveis, instalar os móveis, para depois instalar os computadores.

K: E esse vai ser o primeiro telecentro da comunidade?

S: O primeiro.

K: Então significa que por enquanto não há computadores, internet na comunidade?

S: Não há. Vai ser o primeiro telecentro, e ainda assim o grande desafio vai ser como é que

esse espaço pode contemplar os outros, porque Campo Alegre é muito grande.

K: São quantas famílias, mais ou menos?

S: São 600 famílias distribuídas nessas seis regionais.

K: A escola não tem qualquer laboratório de informática?

S: Não. Não tem nada, absolutamente nada.

K: E quando as crianças terminam o quinto ano, para onde elas vão?

S: Vão para o centro de Queimados, para estudar nas escolas estaduais.

K: Eles vão de ônibus?

S: Eles vão de ônibus. O problema é que as aulas... por exemplo, a aula começa sete e meia da manhã, e para eles chegarem sete horas na escola, o ônibus sai cinco e pouca de Campo Alegre. Então chegam atrasados na escola, entendeu? Ou saem muito cedo ou chegam atrasados à escola. Então esse ainda é um grande problema e a gente está discutindo a possibilidade de ampliar naquela escola o segundo segmento, que seria do sexto ao nono ano.

K: Como está a questão do digital dentro da própria comunidade? As pessoas costumam ter em casa Internet?

S: Alguns têm, não são todos. Mas algumas famílias têm laptop. Mas muito pouco, não deve chegar a dois, três por cento.

K: E a conexão de Internet?

S: Aí é mais baixo ainda. Quem pode comprar o modem, aí deve ser meio por cento. A maioria não tem. E um problema que nós temos... por exemplo, em Campo Alegre, a gente tem a escola, que é essa de primeira à quarta séries, e quase em frente à escola, tem um grupo da Vicles (?), que é uma instituição acho que alemã, que faz um trabalho “Pequeno Lavrador”, que na verdade é um reforço escolar. Mas eles são uma ilha ali. Fazem o seu trabalho, mas sem qualquer conexão com a escola. As crianças que saem da escola vão para lá para ter reforço escolar, mas não há nenhum diálogo entre um espaço e outro. Mas à frente tem uma creche, que é legal, que organizada pela irmã Fátima, uma moradora do Assentamento e que tem uma relação muito legal com todo o mundo, mas ela não tem uma conexão com a escola nem com esse lugar do “Pequeno Lavrador”. Então, são experiências de educação distintas e desconectadas. Não há nenhuma interligação entre essas experiências. E isso não é legal, é muito ruim. Porque, por exemplo, quando chega lá a secretaria de educação e tem alguma proposta para a irmã Fátima, e conversa com a irmã Fátima, faz um diálogo com ela. Mas, por exemplo, poderia sentar a irmã Fátima, com a diretora da escola e a pessoa que coordena a Vicles. Poderiam sentar e fazer uma discussão conjunta.

K: E esse centro de inclusão digital que querem construir, será para a comunidade ou única e exclusivamente para a escola?

S: Para a comunidade. Todos os jovens da comunidade vão ter acesso. A nossa preocupação é se todo mundo quiser, como é que a gente vai dar conta. Mas a princípio é para toda a comunidade.

K: Sobre você, quando é que começou a sua relação com a Internet e computador?

S: Eu comecei por uma necessidade quando assumi, em 93, a coordenação estadual da Comissão Pastoral da Terra. Eu estava numa assembleia e fui eleita para a coordenação estadual e, aí, nesse momento, eu fui obrigada a me aproximar do computador, porque era

uma organização estadual e eu tinha dar uma relação com todas as equipes. Nós éramos sete equipes da CPT no conjunto do estado do Rio. E tinha uma relação com a CPT nacional que era em Brasília, e a CPT tinha uma articulação regional que era em Minas Gerais. Então eu tinha que estar conectada com esse povo. Então, por obrigação e por necessidade, eu tive que me familiarizar com o computador nesse período.

K: E hoje como está a sua familiarização? É diário o acesso?

S: Não é diário, porque eu não gosto. É só mesmo por necessidade. No mínimo uma vez, no máximo duas vezes por semana.

K: Mas você tem laptop, tem conexão à Internet?

S: Não, não tenho laptop. Tenho um computador em casa, mas é um computador coletivo, para todo o mundo. Em casa, somos eu e mais dois filhos. Os dois fazem universidade. A menina faz serviço social e o menino faz pedagogia. Aí os dois usam. Sem contar que eu moro num lugar que é um quilombo, quer dizer, o pessoal é que chama quilombo, porque é um lugar que mora todo o mundo, moramos cinco famílias no mesmo quintal e todos nós nos relacionamos muito bem. Cada um tem a sua casa, mas todo o mundo a casa de todo mundo. Somos todas irmãs, é tudo a mesma família. Aí o meu computador circula, as minhas sobrinhas usam, todo mundo usa.

K: E tem conexão à Internet?

S: Tem conexão à Internet.

K: Quais são as principais atividades que você realiza na Internet?

S: Pesquisa, muita pesquisa. E baixo muito livro, adoro baixar livro, porque não tem dinheiro para comprar. Então o professor fala um livro, e eu consigo muito mais nem livro, mais as resenhas do livro.

K: Usa as redes sociais, email?

S: Eu tenho facebook, que uso pouco, mas uso. Tenho email, e email uso mais. Uso mais o email que o face.

K: Com relação ao curso, qual é a sua opinião sobre como o curso trabalha as tecnologias da informação e da comunicação? Vocês tinham uma disciplina chamada laboratório de mídias, mas que ficou um pouquinho...

S: É, não funcionou, pelo menos nas vezes que eu participei, éramos muitos para pouco computador e pouca gente para ajudar no processo de assessoria prática. Eu acho que nesse sentido nós não avançamos muito, não, no nível coletivo. Mas pela necessidade do curso, cada um teve que se virar. Então, hoje, muitos de nós, quase noventa por cento, mexem com computador, por uma exigência do curso. Aí eu acho que, nesse sentido, foi muito bom, porque fomos obrigados a se atualizar. E foi legal porque todo o mundo se virou, pediu dinheiro emprestado, pediu para a mãe, para o tio, para o avô e comprou um computador.

K: Mas você sente que, para a sua formação, a LEC poderia explorar mais as TICs, até como algo didático, pedagógico?

S: Poderia, sim. Talvez quem sabe a próxima LEC, como a nossa foi muito nessa linha do experimental e com professores voluntários, aí não dá para exigir muito dos professores, porque eles já vêm com o tempo contado, uma equipe muito pequena, não tem nenhuma referência orgânica administrativa. Agora que vai passar a ter, me parece que hoje, com esse processo de transição de uma LEC não regular para uma LEC regular, numa composição de

uma equipe de coordenação não voluntária, isso vai possibilitar, de repente, ampliar um pouco mais esse braço da informática dentro do contexto do curso, que eu acho que é muito importante.

K: Obrigada.

Entrevista com Marília Campos, realizada no dia 31 de julho de 2013, na UFRRJ.

Nome: Marília Lopes de Campos

Cargo: Coordenadora pedagógica da Licenciatura em Educação do Campo

K: Qual é o seu cargo na LEC?

M: Eu sou coordenadora pedagógica da Licenciatura em Educação do Campo, que é um curso Pronera, de uma turma única. É um programa ligado ao Pronera, que é o Programa Nacional nas Áreas de Reforma Agrária, e que, portanto, é para uma turma com não só assentados de áreas de reforma agrária, como também de movimentos sociais. Então, todo o processo do curso foi construído com o MST - Movimento dos Trabalhadores Sem Terra, CPT – Comissão Pastoral da Terra, movimentos sindicais – Fetag, e representações dos povos tradicionais do campo – quilombola, indígena e caiçara.

K: E qual a importância de haver esse curso dentro da Rural?

M: [risos] É até difícil de expressar, porque... Primeiro porque é um curso construído com os movimentos, né? Eu já tinha essa experiência lá na Federal da Paraíba e tive a oportunidade de trabalhar com um curso como esse lá, e a gente via que, de fato, o curso aparecia como um e.t. dentro do campus da universidade. Então, os contrapontos que a gente faz aqui, embora a gente nem busque tanto a visibilidade, o curso se autovisibiliza pelo mero fato de existir. E como a Universidade Rural, tradicionalmente, quer dizer, desde a sua origem, foi uma universidade constituída para formar os filhos dos grandes fazendeiros, como técnicos para ocupar postos no Ministério da Agricultura – essa é a trajetória que marca principalmente a inauguração do campus da Rural, na década de 40 – , ligado a todo um projeto de modernização da agricultura no governo de Getúlio Vargas, então a Rural era ligada ao Ministério da Agricultura, daí a gente vê a vinculação direta tanto da antiga Escola Nacional de Agronomia como a Escola Nacional de Medicina Veterinária com esse projeto de formação de técnicos que pudessem estar ocupando postos e serem, digamos assim, intelectuais orgânicos da classe dominante, implementando uma modernização da agricultura no momento também em que todo o Brasil estava passando por um processo de modernização, industrialização, urbanização, mas também uma modernização do campo. Coisa que se fala menos, né? Geralmente, Getúlio é muito ligado à questão da industrialização, à questão trabalhista, mas se esquece de falar desse âmbito da modernização do campo, também.

K: Então, o curso da LEC é totalmente oposto a essa visão...

M: A essa trajetória histórica, digamos assim. Houve uma aula que fizemos aqui, que eu peguei uma daquelas fotos, escaneei e mostrei no datashow para eles. Aquelas fotos que ficavam no Centro de Memória, que mostram o que era hoje a sala de estudos, que era o antigo refeitório, e o alojamento, o que era o alojamento... aquela foto clássica que era os garçons servindo os alunos onde era hoje a sala de estudos... e com o alojamento com uma faixa enorme e as pessoas embaixo, e a faixa tinha escrito assim: “Bem-vindo, fazendeiro, esta é a sua casa”. Então, isso já mostrava o corte ideológico que a Rural tinha formado e tal. Lógico que as décadas se passam. A ditadura também realizou o seu enraizamento. Todo o processo da Revolução Verde, esse processo tecnicista, esteve presente também na Rural, claro, como em outras universidades. E o Pronera... Havia pessoas aqui, isso é uma coisa que a gente não pode deixar de dizer, que já faziam essa caminhada, não só na questão do ensino agrícola, como também nessa perspectiva de atender aos sujeitos do campo nas suas demandas educativas e formativas, que é o caso da professora Lia Teixeira, que hoje é chefe de departamento do DTPE, mas que tem uma história longa. A própria reitora Ana Dantas também tem uma longa caminhada dentro do ensino agrícola. A Lia teve a oportunidade de

realizar vários cursos Pronera, vários cursos de atendimento de formação de professores, sei lá onde, no Acre, no Maranhão, em lugares longínquos, cumprindo um papel de formação de professores através não só do Pronera, mas de outros cursos também.

K: O curso é de militância, surgiu pela militância. O que é que isso significa?

M: Que pergunta complexa! É um curso de militância, ele se propõe a isso, mas... eu esqueci de dizer que o curso também tem ocupação urbana, eu sempre esqueço! O curso é de uma diversidade de organizações muito grande. Houve muito conflito dentro do curso, para quem é da direção e tal. Então, o curso começou com uma proposta de organicidade vinculada ao MST e ele foi perdendo isso e foi se transformando. Depois, os urbanos, mais ligados aos anarquistas, fizeram a proposta... Eram núcleos e equipes no início. Disso, se transformou, eles votaram para a transformação em assembleias. E a gente vem vendo um declínio na organicidade do curso. O que é uma coisa muito ruim, que fez a gente pensar muito. A gente acompanhou vários militantes dos movimentos sociais, eles fizeram trabalhos sobre a LEC em cursos de pós-graduação. Então, assim, a gente viu perspectivas do pessoal do MST que acompanhava o curso, e havia uma crítica muito grande dessa perda de organicidade ou da proposta de organicidade que era deles, mas que depois se traduziu numa perda de organicidade mesmo! Hoje em dia eles fazem as assembleias, mas não existem mais as equipes... E como o curso foi construído em seis etapas, três anos, seis etapas, em alternância, ou seja em cada uma dessas etapas tem dois meses de tempo escola e o resto dos meses – cada etapa é como se fosse um semestre – é em tempo comunidade, ou seja, é nos assentamentos onde eles ficam ou aldeia ou quilombo ou ocupação. Depois, a partir da quarta etapa... Da primeira à terceira etapa, todos faziam as mesmas disciplinas juntas. Então, tanto as disciplinas da Ciências Sociais e Humanidades como as disciplinas de Agroecologia fizeram parte desse ciclo básico. E aí é que veio o ciclo profissional, e aí houve a divisão nas duas habilitações, que foi uma coisa que também gerou muito conflito entre eles, porque os da Ciências Sociais são os caras que leem, e os da Agroecologia são os da ação, quando não deveria ser isso. E, em poucos momentos do curso, nós conseguimos integrar essa proposta da Licenciatura em Educação do Campo como um regular a partir do edital do Procampo, que a gente ganhou no ano passado é possibilitou a gente construir uma grade que integre as duas coisas. Porque, na verdade, a Agroecologia tem ciências sociais dentro dela. Como também as agrárias! Que seria das agrárias se não tivesse o acréscimo das ciências sociais também? Não só são as ciências naturais! Então, até o MEC na época respondeu a um projeto nosso, perguntando “Mas o curso de vocês é em Ciências Sociais e Humanidades ou em Agroecologia?” E a gente respondeu que a Agroecologia, por ser uma demanda dos movimentos sociais do campo, uma luta histórica, é fundamental, central no processo de luta deles. Agroecologia é uma área que está em qualquer... Se a gente fizesse Ciências Naturais e Matemática, teria de ter Agroecologia. Se a gente fizesse Linguagens, teria de ter Agroecologia. E a outra polêmica é essa formação por áreas, dentro da Educação do Campo. Que é um debate cabuloso. Porque é, por exemplo, esse curso nosso e o outro curso, ele tem uma carga horária monstra! E a gente faz uma formação por área e não na área toda. Por exemplo, em Ciências Sociais e Humanidades, que seria História, Sociologia, Filosofia e Geografia. Filosofia ainda dá uma alguma, mas não dá uma profissionalização, não chega a um “ensino de”. E a Geografia sumiu! Nem área propriamente é! Então, isso, dentro do Conselho Nacional de Educação, é um debate que nem sei como está.

K: Porque é que os professores são em caráter voluntário?

M: Porque o Pronera não previa bolsas para os professores. E como o tempo do curso, o tempo para montar o edital, que foi todo com os movimentos, e foi um processo super difícil, porque, aqui dentro da Universidade, a gente montou um fórum aberto, mas nem todo mundo

soube. Então, foram algumas pessoas. Depois, nós fizemos uma carta de adesão, que todos os professores que concordavam com o curso não... fizemos uma lista de apoio e tal... mas na época, que eu acho que foi antes da aprovação do Pronera, em dezembro de 2009... porque teve que ser aprovado pelo Pronera e, depois, dentro das instâncias da Universidade. E, na época, o colegiado de História e o colegiado de Filosofia se reuniram e escreveram uma carta contra o curso. E isso deu uma polêmica enorme, porque nós não fomos de colegiado em colegiado, porque o curso move mil departamentos! Então, você imagina com a data do edital para ter que ser apresentado ao Incra, só podia ser naquele processo. Eu conheci uma pessoa, um camarada lá do Espírito Santo, da UFES, se não me engano, que ele estava, até aquele momento, em processo de negociação com os departamentos. Eu falei: “Meu irmão, tu não vai plantar isso nunca!” Ou você cria um fórum aberto e manda um convite aí e compõe... E nós – engraçado, era uma ingenuidade nossa – apostamos muito nos movimentos. Ingenuidade não, porque se o curso era com os movimentos, a prioridade era dos movimentos. Então, a articulação aqui dentro da Rural ficou muito em aberto. Mas as pessoas das agrárias, que eram as que nós achávamos que iam se colocar contra a gente, na verdade, foram os de História.

K: Muito contraditório! E o curso agora passa por um processo de institucionalização. Quais são as vantagens e as desvantagens que isso poderá trazer?

M: Eu te narrei essa etapa que eu tive lá na UFPB e eu acho que essa experiência que a gente trouxe de lá, foi uma experiência muito decisiva para o que viria acontecer aqui. Porque lá tinha dois cursos Pronera acontecendo: o curso Pronera Nacional de História, só com o MST, e tinha um Pronera só com a CPT em Pedagogia da Terra, que foi nesse que eu atuei, embora eu também tenha dado umas palestras para o outro da História. E aí, o curso se desenrolou, e, quando chegou o momento do Reuni, a coordenadora fez um acordo, que nem sabia, um acordo com o diretor do Centro de Educação (lá não é Instituto, é Centro) de colocar o curso de Educação do Campo dentro das demandas do Reuni, sem que isso passasse por um fórum aberto. Foi uma carta na manga, quando se viu, aquele curso já estava dentro do Reuni, dentro do projeto institucional da UFPB; o Centro de Educação, de um curso, passou a ter quatro. Ele tinha só Pedagogia, e passou a ter Educação do Campo, passou ter Psicopedagogia, coisa que só existia como pós-graduação, e passou a ter Ciências da Religião. Então, com o Reuni, o Centro de Educação passou a quatro, se empoderou bastante. Então, era uma questão de honra a mulher passar aquilo de qualquer jeito. Então, aquilo foi para os três departamentos que existiam dentro da educação; eu era de um deles, a coordenadora era de outro, e uma outra pessoa com quem eu trabalhei nos movimentos sociais do campo, ProJovem-Campo, era de outro. Em cada uma, a coordenadora estava numa, eu estava em outra, e essa outra pessoa que tinha feito o Pronera de magistério para esses alunos que estavam na Pedagogia da Terra, ou seja, ela tinha sido a primeira pessoa a inserir os sem-terra na universidade, eram 27 assentamentos – só para você ter uma ideia, aqui nós temos 15 territórios, lá eram 27 assentamentos só no litoral, ali, que dirá para dentro! Quando você vê o mapa de assentamentos da Paraíba, é cabuloso! Bem, no Nordeste é onde se agrega a maior quantidade de assentamentos. Aí, quando o projeto passou, qual era o formato do curso? Era um curso sem alternância e sem acesso especial e sem diálogo com os movimentos sociais! Aí, quando a gente viu aquilo, eu era a única pessoa do meu departamento que trabalhava voluntariamente, porque não tinha bolsa. Hoje em dia, eu acho que, atualmente, o Pronera já trabalha com bolsas para funcionários públicos. Então eles voltaram atrás. Nós pegamos a entre-safra do esvaziamento das bolsas. Que é bom e é ruim, tem os dois lados. É ruim, porque você fica na precariedade, é muito difícil você montar um curso sem ter professores fixos, sem ter as pessoas dispensadas dos seus tempos de aula para dar conta. Então, nós tivemos problemas com acompanhamento, tempo-comunidade... tivemos milhares de

problemas. Mas é bom, porque as pessoas que vêm são aquelas que querem vir mesmo. E, na ocasião, na UFPB, eu era a única professora do meu departamento que atuava nesse curso, e me levantei para falar contra a institucionalização da forma que ela estava, e apesar de tudo passou. Essa outra professora, que era crítica, que estava no outro departamento, foi a parceira do projeto e escreveu assim: “Um curso sem a pedagogia da alternância para os sujeitos do campo e sem o acesso especial não dá conta de garantir aquilo a que ele se propõe garantir”. E não deu outra! Quando eu fui lá, depois, para a formatura dessa turma Pronera, eles me relataram que não tinham relação nenhuma com os alunos da Educação do Campo que tinham entrado, que os alunos não tinham nada a ver com o campo... vinham fazer aquela graduação, mas estavam ali perdidos, não tinham a menor noção de nada... também era um semestre comum, igual a qualquer outro, porque não tinha a alternância. Então, quando a gente veio para cá, a gente veio com esse negócio, “opa, vamos fazer o Pronera” Aí, e a gente tinha muitas questões: não sabia se ia institucionalizar ou não, uma parte dos movimentos era contra, a gente também tinha muitas suspeitas dessa institucionalização. E eu tinha daquela experiência na Paraíba a certeza do seguinte: bom, pode institucionalizar, mas jamais perder o vínculo com os movimentos sociais; segundo, alternância; terceiro, acesso especial.

K: Vai perder isso tudo com a institucionalização?

M: Não, nós vamos garantir! Nós nem iremos para uma institucionalização se não tivermos isso! Então, é isso que vai ser a LEC regular agora. A Lec regular é fruto de um edital chamado Procampo, não confundir com Pronacampo. Procampo é a rede das universidades federais que têm cursos em Educação do Campo ou voltados para os sujeitos do campo, porque há também Comunicação, Direito e outros. E essa rede de universidades, acho que umas 40 e tantas, forma a rede Procampo dentro do MEC. E com esse edital eles contemplaram mais 43 instituições, porque o edital tinha duas faces, dois blocos dentro dele: um para as instituições que não tinham e vão institucionalizar, que era o nosso caso; e outro para as que já tinham o curso e queriam abrir para outros cursos. Então, não dá para dizer que eram 40 instituições, mais 40 agora, algumas já tinham, eu não sei dizer ao todo quantas.

K: Com essa institucionalização, você acredita que o curso poderá sair um pouco mais da precariedade, isto é, ter uma melhor infraestrutura, mais tecnologia?

M: Sim, sim, porque é essa história que eu te falei. Tem um laboratório de mídias, que já vinha da experiência da LEC. Esse laboratório de mídias, para a gente, era... A [professora] Roberta tinha acabado de vir de trabalhar na Fiocruz com mídias. Então, você imagina como estava a cabeça da Roberta com isso! Ela tinha um grupo de mídias lá no IM [Instituto Multidisciplinar], que a gente chegou a participar também, fazer uns filmes, fazer umas exposições, levava para as escolas, e ela passou um tempo na Fiocruz só trabalhando com ferramentas não só vídeo, mas também software livre, várias coisas. Então, a Roberta trazia... e eu também, porque participava do mesmo núcleo de pesquisa com ela e via essa importância. E as ferramentas da tecnologia à distância, no caso da alternância, é fundamental. Que nós temos que ter um acompanhamento in loco. E aí é uma briga com a Universidade – briga, não –, uma outra institucionalização que a gente vai ter que realizar, que é o sistema da alternância, porque nós não somos sistema de créditos. Vamos ser o único – somos já – o único curso de graduação que não está dentro do sistema de créditos. Isso é um problema, porque a gente não cabe no SCAG. O ideal era que a gente tivesse uma nota de tempo-escola e uma nota de tempo-comunidade, mas não dá!

K: E as outras universidades que têm o curso da LEC, começaram também como militância e agora passam por um processo de institucionalização?

M: Começaram. Sim. Eu acho que isso é um aspecto tenso que esses passam. A Roberta é que

foi ao FONEC, eu não fui porque eu fico aqui nos assentamentos, não estava afim de ir para essa frente. Ela foi, e depois o professor Ramofly foi também. A Roberta, esqueci de dizer, é a coordenadora geral do curso, e o Ramofly é o futuro coordenador da LEC regular. O FONEC é o Fórum Nacional da Educação do Campo. E, no último FONEC, já se via essa coisa: cursos como esse da UFPB com o nome da Educação do Campo, mas sem ter mais esse público, fazendo uma fala lá, mas só para inglês ver, só papinho; e um outro lado ainda com uma questão de militância. Esse é um aspecto tenso! Acho que isso aí rola, porquê? Porque são os movimentos sociais entrando dentro de uma instância do Estado, dentro da universidade! Então, isso é uma ocupação constante! Porque os movimentos também não podem se acomodar. Um dia eu não vou estar aqui, quem vai estar aqui? Não é o fato de ter um curso de Licenciatura em Educação do Campo que, necessariamente, ele vai se voltar para os interesses desses sujeitos da agricultura familiar camponesa, do campo, ou dos povos tradicionais do campo. Ou das ocupações urbanas, que eu acho que é outro diálogo importante que tem de se fazer. Os sem-teto e os sem-terra, enfim.

K: Eu gostaria que você tocasse um pouquinho na disciplina de Laboratório de Mídias. Como é que ela se desenvolve? Ou como é que se desenvolvia?

M: Ela não era nem uma disciplina, era um componente curricular. Era uma carga horária que se dava à noite. Monique [Lima] coordenou esse laboratório. Depois, a Monique teve que sair, e eu fiquei segurando o laboratório, mas eu não tinha condições de coordenar aquilo. Carolina também contribuiu. Depois, vieram Fabrício e Maria, pegaram e deram uma continuidade. Mas isso assim: à noite, ao longo do tempo-escola. Então, trabalhou-se de tudo, desde informática, trabalhou-se produção textual, que era um problema também! Olha, como o povo escreve! Então, tinha que ter também a questão da produção textual. Vídeo, passamos muito vídeo. Fizemos debates. Teatro, trouxemos alguns grupos, eles também fizeram oficinas de teatro. Enfim, foi um pouco disso. Mas é aquele negócio, esse é um componente que vai para a LEC regular, agora, talvez, com melhores possibilidades de se desenvolver. Mas você tem de ter ali o profissional da comunicação ou o profissional de artes ou um cara que faça esse trânsito essas áreas. E a ideia do laboratório porque tem o “fazer”, é uma oficina, é uma coisa que implica no fazer.

K: E os alunos? Dá para perceber se eles têm alguma afinidade com as tecnologias? Ou realmente é muito fraco esse elo entre eles e as tecnologias?

M: Aí vai a divisão da LEC, porque essa LEC é uma parte de jovens e a outra parte que a gente chama de EJA da LEC, que são os adultos. É a EJA, que são as pessoas que ficaram, que fizeram, que já acabaram... A gente fez uma pesquisa rápida sobre isso, que eu não consegui fazer com todos, mais uma amostragem e pela observação de tudo que a gente acompanhou. Alguns, durante o percurso escolar deles, finalizaram o ensino fundamental e o ensino médio via supletivo, via EJA, e com anos de pontes, buracos negros entre um e o outro, e entre esse ensino médio e aqui também dez, vinte anos. Então, esse público mais velho, não é só a dificuldade com a tecnologia, é com a escrita, com a leitura, com a questão das linguagens artísticas. Então, eles escreveram várias coisas sobre isso no caderno reflexivo. Você pode, inclusive, entrevistar a Monique sobre isso, que é uma pessoa mais habilidade a falar disso do que eu. Eles tinham essa ferramenta que se chama caderno reflexivo, que era como se fossem diários de bordo, que eles recebiam a cada tempo-escola e a cada tempo-comunidade, que a gente botou tudo numas pastas. Eu li esses cadernos. Então, ali tem muitas coisas sobre a questão das mídias. Monique está mais explorando a questão do teatro. Mas ali eles se remetem muito à questão do vídeo, a essa noção de que o vídeo é produzido, que aquilo não é uma realidade objetiva que se coloca... eu acho que esse foi uma construção, uma desconstrução, uma ressignificação muito importante, nesse processo dos vídeos,

principalmente. E a informática foi alguma coisa muito precária, mas, enfim... Por exemplo, o negócio do acesso ao computador, ao laptop. Eles não têm dinheiro! A gente foi cobrindo o curso com bolsas, com muito sacrifício, ao longo do processo. Acho que, no final do curso, a gente chegou a quase contemplar todos. Mas complexo! A gente ganhou uns laptops, a gente distribuiu por regionais, uns foram comprando com o dinheiro das bolsas e tal, mas tem de dar uma rodada para conversar isso com eles.

K: Sim, eu tenho conversado isso com eles. A maioria comprou computador depois de ter entrado para aqui, porque viu a necessidade, que precisavam.

M: Interessante. É um dado interessante. Isso é verdade mesmo, não tinham. A não ser os mais jovens, que é lógico.

K: Uns três ou quatro é que tinham!

M: Mas iam à lanhouse, tinham facebook... Tinham esse uso das ferramentas.

K: Mas utilizá-las como ferramenta de pesquisa, de busca de informação, era outra história...

M: É! Aí é outra história!

K: Com relação a isso, eu tenho me apercebido que há uma defasagem muito grande com relação à maioria dos outros alunos.

M: É, porque a rede se vende como uma rede de diversão, de lazer, de encontro...

K: E eles se esquecem do outro lado!

M: Como a televisão! Como qualquer mídia!

K: Exatamente! Agora, saindo um pouquinho da Universidade e entrando no âmbito do município de Nova Iguaçu. O município de Nova Iguaçu, na secretaria de educação, parece que foi o primeiro município do estado do Rio de Janeiro a ter um setor voltado para a educação do campo.

M: Isso é verdade.

K: Mas isso significa que as escolas do campo do município seguem as diretrizes da educação do campo ou é só de nome, por causa da localidade onde estão inseridas?

M: Como sempre, é o velho papo das políticas públicas: uma coisa que é movida pelo estado e outra coisa que é a base, esses tempos, esses momentos são diferentes. Então, por exemplo, houve todo um movimento de inserir a educação do campo no Plano Municipal de Educação, constituiu-se a coordenadoria de educação do campo em Nova Iguaçu, essas escolas passaram por vários processos de formação, a gente mesmo participou de vários deles, Ramofly também, e nós, enquanto LEC, fizemos uma ação numa escola, a de Campo Alegre, onde a gente produziu um livro didático, participativo, com a comunidade, com os professores. Só que o que é que acontece? As escolas são sucateadas, algumas são mais beneficiadas, outras não. Campo Alegre nunca teve uma reforma, por exemplo. Existem outras assim. E não existe um material didático próprio, não existe um processo de formação com o professor de estudo da realidade dele... então, como é que você vai falar de educação contextualizada, se o cara não trabalha com a própria realidade ali, dentro da sala de aula? Em Campo Alegre, nós fizemos um ano de formação, junto com o MST, a CPT, nós tínhamos quatro alunos: Silvino, do MPA; Sônia, da CPT; Suelen e Débora, do MST. Então, nós quatro fomos para a escola, junto com o MST, junto com a CPT, levamos alguns moradores mais antigos para dentro da escola, fizemos gravações, fizemos entrevistas. Suelen e Débora eram estagiárias na escola. Suelen trabalhou uma horta agroecológica com os alunos; Débora trabalhou as plantas

medicinais. Eu e Sônia fomos no arquivo da cúria e pegamos vários recortes da época da ocupação de Campo Alegre, em 83 e 84, montamos um álbum, que era para os professores levarem para sala de aula e trabalharem aquilo. Só uma professora fez esse trabalho em sala! O livro, então, depois de um ano de formação, ao longo desse um ano de formação... o livro era um registro. O mais importante era o processo, e não o livro. Ele tinha dois braços, que são os dois braços do currículo da Educação do Campo: um é a Agroecologia e o outro é a história da luta pela terra. então, o livro se estruturou a partir dessas duas vertentes. Isso foi em 2011. Quando entrou 2012, a equipe toda da escola mudou, ficaram apenas poucos professores, saiu o diretor...

K: Ou seja, todo o trabalho que foi feito acabou por ir um pouco por água abaixo!

M: Aí, eu te pergunto: como fica a base das escolas do campo face às políticas, se o próprio município não garante o professor regular, o cara com a formação específica, com concurso? Uma formação, que esse é um cara com formação específica também! Porque, senão, não adianta! Como a gente ouviu em Campo Alegre: “Ué? Mas para quê que a gente vai ficar fazendo horta aqui, se o aluno quer ir para a cidade?” Não via o processo educativo do embate campo-cidade. Não vê! Ela está achando que está tudo perdido já! Tinha que ter uma descolonização da mente dessa pessoa para ela poder descolonizar a prática dela. Mas como a equipe é temporária... Passei por isso em Angra também. Não se constrói um processo pedagógico na escola, se você não tem os professores ali.

K: Daí, agora, a luta pela inclusão pelos professores Educação do Campo no edital, não é?

M: É, no concurso. Isso nós perdemos, não ganhamos até hoje. E paralelamente a isso, foi formado neste ano o Forum Fluminense da Educação do Campo, lá em Campos [dos Goytacazes], justamente para a gente poder... Eu sei, por exemplo, que a gente não tem nem um diagnóstico do estado do Rio. Eu sei que Angra já publicou as suas escolas do campo enquanto educação do campo e tal. Eles querem fazer um concurso. Isso são as notícias que a gente fica sabendo. Então, o Forum Fluminense é para propiciar essa troca de informações e tentar fazer um diagnóstico para a gente agir nos municípios, quer dizer, cada um no seu município.

K: Existe alguma escola no estado do Rio de Janeiro ou na Baixada Fluminense que seja de sucesso, com as diretrizes do campo, com toda a pedagogia da terra, ou isso ainda é uma coisa utópica e ainda se está caminhando para chegar lá?

M: Isso é uma construção... Você tem a antiga escola rural ali... Você tem, por exemplo, não a nível do município, mas do estado, em Nova Friburgo, a escola Rei Alberto I, que é maravilhosa, dirigida pelo Frossard. É a única escola de alternância na rede estadual. E eles têm uma escola de família agrícola, o primeiro segmento é isso, depois o ensino médio é outra coisa. Então, eles têm a alternância via as experiências de EFFA [Escola de Formação Familiar por Alternância]. Mas existe um embate constante, porque o estado quer empurrar o currículo mínimo, a Provinha SAEB, não sei o quê, e isso vai contra toda a lógica de formação dos caras, que é o estudo da realidade, o processo de formação, o plano de estudos do aluno, não tem essa hierarquia de conteúdos, com vem através desses currículos mínimos. Não sei para quê que fizeram os Parâmetros Curriculares Nacionais, para depois ter esse recuo. Mas nós estamos numa fase de recuo. A década de 90 foi uma fase de grandes experimentações na educação a nível do Brasil, mas no estado do Rio também. E no ano 2000 é recuo total.

K: Uma última pergunta para finalizar: você tem conhecimento de alguma escola do campo que tenha laboratório de informática em Nova Iguaçu?

M: Sim! Elas têm! O problema é: como usam?

Entrevista com Roberta Lobo, realizada no dia 2 de setembro de 2013, na UFRRJ.

Nome: Roberta Lobo

Cargo: Coordenadora da Licenciatura em Educação do Campo da UFRRJ

K: Por que se criou um laboratório de mídias?

R: Em primeiro lugar, na nossa concepção, na primeira montagem desse curso, era diminuir o caráter disciplinar e fortalecer as concepções de laboratório. Então, na verdade, o nosso primeiro projeto da LEC, a nossa intenção, minha e da professora Marília, era criar laboratórios e, dentro desses laboratórios, inserir os temas. Porém, isso era uma forma curricular muito avançada diante das demandas institucionais. E com o risco do curso não ser aprovado, nós mantivemos a estrutura curricular através das disciplinas, ou seja, disciplinar, mas o único que sobreviveu foi esse laboratório, que é o Laboratório de Arte, Mídias e Linguagens. Então, qual era a intenção desse laboratório? Primeiro, é isso, dar conta de uma demanda digital, que a gente via a dificuldade das populações do campo em ter acesso, inclusive no seu processo de formação, porque você entrou na universidade, você tem minimamente que digitar, participar da internet, alguma coisa nesse sentido. Então tinha as aulas de informática, tinha esse caráter de dar conta do componente da informática, do componente da oficina de texto e do componente das artes. Mas primeiras etapas, nós até conseguimos manter uma regularidade na questão do componente da informática, porque a gente tentava agendar o laboratório no espaço físico dos computadores da própria Universidade. Então, tinha um professor, que era o professor Benjamim, que dava um acesso e fortalecia. Também a gente usava o espaço do CTUR. Então, a informática era, num primeiro momento, um pouco instrumentalizá-los, nem todos, porque a educação do campo, a nossa turma tem dois perfis: um perfil de alunos mais jovens, que saíram do ensino médio recentemente e já entraram na universidade; e tem um perfil que a gente chama de EJA (Educação de Jovens e Adultos) dentro da Educação do Campo, que foram as pessoas que ficaram vinte anos sem estudar e estavam retornando. Então, esses tinham muito dificuldade. Então, no início do curso, tinha esse caráter instrumental da informática, mas também dava conta da própria produção audiovisual, que também era muito importante para a gente, né, de a gente dar conta minimamente dessa linguagem audiovisual e, nesse sentido, era dominar alguns programas. Então, tinha um grupinho que um pouco avançou nisso, conhecer o AdobePremier, acho que o Cinelerra, e um do software livre que mexia com edição também. Então, o laboratório teve essa cara, porém, na verdade, depois da terceira etapa em diante, ele teve um caráter mais artístico do que das TICs, da informática, da comunicação. A gente acabou trabalhando mais a questão do cinema e do teatro. Vamos supor, num primeiro momento, ele teve um caráter mais das TICs, pensando a informação e a comunicação, mas também a instrumentalização dos meios digitais; e num segundo momento, na segunda metade do curso, ele assumiu mais essa caráter artístico, digamos assim. A Monique (Lima) trabalhou muito a questão dos filmes, de uma série de filmes sobre a cultura popular, e depois a gente começou de fato a trabalhar com o teatro, a inserir mais as questões artísticas no laboratório. Mas isso foi muito importante, porque, dentro de uma concepção mais ampla que a gente tinha no início, ele foi o sobrevivente, e a partir dele, inclusive, nós, na LEC regular, tentamos avançar um pouco mais nessa questão, não só com laboratório num período assim alternativo, mas que de fato atravessasse todo o curso, que esteja dentro mesmo de um horário à tarde ou de manhã, assim com mais calma, porque ele deu muito resultado.

K: Quais foram as principais dificuldades e as vantagens desse laboratório?

R: Dificuldade foi, de fato, a gente ter um espaço que fosse só nosso, um laboratório próprio onde a turma pudesse trabalhar. Essa foi a maior dificuldade, agendar horário, essas coisas

todas... Porque tinha um perfil diferente, como te falei, porque enquanto um grupo, por exemplo, você tinha que instrumentalizar, ensinar o Word, o Excel, o outro grupo já estava usando programas de edição. É um outro processo de formação mesmo, os mais jovens já estavam lá na frente. Então, a maior dificuldade foi não ter o laboratório nosso, com autonomia de produção, e não ficar dependendo. Agora, eu vejo ao longo do processo, mesmo esses mais velhos, do EJA da Educação do Campo, foram se apropriando, não só tendo um laptop, um computador, que foi a saída para o acesso, então eles conseguiram facilmente dar conta dessa dimensão do básico do mundo digital, no caso. E isso também possibilitou, pensando na comunicação e nas ferramentas que nós fomos aprendendo percebendo-os, as redes sociais. Então, isso foi muito importante, que nós nos atentamos muito tardiamente, no caso enquanto coordenação. Hoje eu quero falar com todo mundo, é muito rápido; eu mando um recado no facebook. Nossa, fica tudo mundo sabendo, porque mesmo quem não viu, o outro viu e já avisou. Eu acho que para potencializar o campo da comunicação, usar de fato a ferramenta das redes sociais e gente ter uma pessoa específica para dar conta da tecnologia educacional dentro da Educação do Campo, não só no acompanhamento de ferramentas como o Moodle, de ferramentas de interação, o que é que se pode pensar para acumular nessa interação dentro da pedagogia da alternância, principalmente durante o período em que eles ficam nas comunidades. Então, esse é o passo seguinte para a gente consolidar essa área. E hoje a gente de fato acredita que pensar qualquer prática educativa, mesmo no campo da educação popular, é inconcebível se você não tem as ferramentas de informação e da comunicação. Então, hoje, está muito mais fácil de colocar isso para os alunos, de não ter essa resistência, porque eles precisam se integrar de fato, mesmo fazendo uma crítica à terceira revolução técnico-científica, que a gente faz, o que é que você, de alguma forma, correr o risco de perder o contato afetivo e humano através do meio da técnica... Apesar de umas discussões mais filosóficas com o campo da tecnologia, em termos de acesso à informação e de socialização do conhecimento, de algum modo, eu acho que a Educação do Campo conseguiu trazer e se apropriar disso.

K: Os alunos como é que encararam essa disciplina? Houve alguma resistência inicial?

R: Teve umas resistências, mas depois eles, os tinham mais dificuldade, começaram de fato a procurar. Porque você vê hoje pessoas que são sem teto, que nunca tiveram acesso, pessoas que estão no interior de Rio das Ostras, que nunca tinha digitado um texto, hoje estão com as suas monografias prontas, feitas por eles mesmos, houve de fato uma superação nessa relação com as tecnologias. E estou falando isso dos mais velhos, na faixa etária dos cinquenta anos! Então, de fato, houve uma apropriação, todos têm o seu laptop, todos estão digitalizando, todos estão no facebook. Então, eu acho que as aulas de informática instrumental foram essenciais para esse acúmulo no final, porque se a gente não tivesse incentivado lá, talvez fosse mais difícil agora. Por mais que a questão da informática no nosso curso tenha sido bem pontual, a sementinha, porque a gente não tinha como dar conta. Mas só aquela sementinha daqueles horários que a gente conseguiu reservar para o laboratório do CTUR e da Universidade deu o pontapé para eles mesmos buscarem saídas de formação.

K: E agora com a institucionalização do curso? Partindo do pressuposto que a grade será um pouco diferente, esse laboratório de mídias vai-se manter ou existe uma outra proposta?

R: O Laboratório de Arte, Mídias e Linguagens vai-se manter, com esse mesmo nome, porque deu muito certo. Porém, nós vamos aprofundar a questão da tecnologia educacional com professor da própria Universidade que vai dar esse suporte e vamos realizar o concurso para que alguém da área da tecnologia educacional nos passa acompanhar mesmo, porque, para além do acesso às tecnologias da informação e da comunicação, a gente quer criação, dominando os programas de software, a gente quer isso também. Então, o primeiro ponto,

vamos ter laboratório? Com certeza, mas criando outra esfera para dar mais atenção a essa questão da tecnologia educacional, com professor específico para isso. Porque a gente deu conta da informática instrumental, mas não discutimos profundamente a questão da tecnologia educacional. Eu falo isso porque fui coordenadora do Núcleo de Tecnologia Educacional da Fiocruz.

Entrevista com Cristina e Patrícia, realizada no dia 22 de agosto de 2013, na Secretaria de Educação de Nova Iguaçu

Nome: Cristina Bilheiro Tavares

Cargo: Coordenadora do setor de Educação Ambiental e Educação do Campo

Nome: Patrícia Lopes Tortelote Soares

Cargo: Professora lotada no setor de Educação Ambiental e Educação do Campo

K: Como e quando nasceu o setor da educação do campo na Semed?

P: Nasceu em 2008, por uma provocação dos movimentos sociais. Já se discutia no município a educação do campo, de um movimento de fora para dentro da gestão pública. Aí, em 2008, nós tomamos ciência desse movimento enquanto professores da rede e nos atentamos que nós tínhamos uma realidade que clamava por essa proposta, que as escolas que estavam inseridas em áreas rurais estavam trabalhando uma proposta única no município, e, na verdade, eram realidades geográficas diferentes. Então, o mesmo projeto que atendia as escolas do centro atendia do campo, com especificidades tão diferentes. Aí, nós começamos a pesquisar e encontramos referência federal, de que também eles estavam engatinhando, as ações estavam começando a acontecer, os financiamentos pelo FNDE estavam justamente, começando, naquele ano, e nós escrevemos um projeto de financiamento para o FNDE, que foi o “Formação de Escolas de Campo”. Esse projeto foi contemplado, e, aí, nós começamos um processo de formação continuada para nós mesmas, professoras aqui da secretaria, que queríamos aprender sobre isso, e para os professores que estavam lotados nas escolas do campo. E aí, pegamos a metodologia de trabalhar com a pedagogia da terra – nós convidamos o MST, porque a pedagogia da terra é do MST – e a pedagogia da alternância, que foi com o Instituto Ibelga, porque existe uma escola na rede, no Vale do Tinguá, que trabalhava a pedagogia da alternância, eles eram assessorados pelo Instituto Ibelga. Então, o Instituto Ibelga passou para a gente toda a metodologia da alternância; e o MST, a pedagogia da terra. Foram dois lados fortes da educação do campo que a gente trabalhou, as duas vertentes. E a gente começou a compreender essa proposta, a entender que existia uma legislação, toda uma fundamentação no Ministério da Educação, e amadurecemos a ideia. Em 2007, nós começamos a discutir o horário integral no campo. Porque o Bairro-Escola chega a Nova Iguaçu como pioneiro também; antes do programa Mais Educação, já havia algumas iniciativas de educação integral no formato Bairro-Escola; e nós ficamos preocupados porque a proposta do Bairro-Escola deveria ter um diferencial. E aí, nós montamos uma proposta que foi o horário integral no campo, onde nós conseguimos uma parceria com a CPT, e a CPT trouxe as pastorais. A pastoral da terra, que trabalhava muito com a questão de plantio, de agricultura no campo; a pastoral da saúde da criança, que trabalhava com a mistura e os fitoterápicos... Então, essas parceiras com a Pastoral, com o MST, com as cirandas nas escolas, as associações de moradores que já haviam no campo organizadas com movimentos de produção de fibra de bananeira, as mulheres do campo trabalhavam tecendo fibra de bananeira, fazendo artesanato e comercializando. Então, essas associações também nos ajudaram com as oficinas do horário integral. E isso enriqueceu muito o processo. E aí, foi-se implementando o horário integral no campo.

K: Quantas escolas do campo há no município?

P: 12.

K: Essas escolas, neste momento, seguem as diretrizes voltadas para a educação do campo?

P: Todas elas ajudaram na construção do Plano Municipal de Educação. Então, elas

construíram junto essa proposta, porque foi uma construção democrática. Nós oferecemos, viabilizamos para a rede formação continuada para que elas tenham ciência do que é o processo, porque elas só vão praticar se compreenderem o que é. Caso contrário, só passa de um papel, de um norma.

K: Uma das coisas que eu tenho percebido nas entrevistas que eu tenho feito com os assentados no município de Nova Iguaçu é que os professores não gostam de estar nas escolas do campo. Isso é verdade?

P: A rotatividade continua.

K: E porque há essa rotatividade?

C: Por causa das distâncias de onde eles moram para as escolas. A distância é muito grande. Dificuldade de transporte, deslocamento...

K: Isso inviabiliza um pouco o próprio processo educativo da Educação do Campo?

P: Muito. Os incentivos para que esse profissional continue nas escolas são poucos. Existe o difícil acesso, que no salário do professor é acrescido um valor para que ele tenha esse deslocamento de difícil acesso. Mas não compensa. Muitas vezes, o professor coloca o próprio carro, as estradas são difíceis, então estraga o carro, o tempo que ele gasta para chegar à escola e depois ir para outro município, porque muitas vezes tem duas matrículas, ele não consegue dar conta de um município para outro. Então, esse é um problema.

K: Como vocês pretendem reverter esse processo? Acreditam que a existência do curso da LEC possa contribuir para que esse cenário mude?

P: Bastante, porque aí foi oferecido formação para esses sujeitos que já estão no campo. Então, se ele já mora dentro de Campo Alegre e tem formação, ele pode contribuir na escola da qual ele está perto. Ele já cresceu e viveu ali. E, fora isso, as formações continuadas, porque, quando o professor entende a proposta de educação de campo e se apropria dela, ele não quer mais sair. Mas, geralmente, quando o professor pede para sair, além de toda essa dificuldade, ele não criou vínculo com a escola, com a proposta. Então, a formação continuada para os professores que já são da rede também é um caminho. Incentivo de difícil acesso que possa compensar o professor verdadeiramente, que é oferecido hoje, não compensa. É muito pouco diante da dificuldade que o professor encontra. Agora, existem ações que já foram implementadas. As escolas de campo de Nova Iguaçu têm transporte escolar. Então, essas escolas, algumas têm uma kombi, outras têm um micro-ônibus para deslocamento de alunos e professores. Até a pista, até o centro, os professores têm deslocamento garantido todos os dias. Isso foi um avanço muito grande que favoreceu bastante.

K: E a inclusão de professores do campo nos editais de concurso público para atuarem nessas escolas? Pelo que eu sei, até hoje, não está garantida.

P: Não, infelizmente. Houve uma tentativa no governo passado, no último concurso, nos foi solicitado pelo gabinete da gestão passada, um edital específico para professores que atenderiam a essa demanda de escolas do campo. Esse edital foi feito, foi enviado ao gabinete, e o gabinete estaria enviando...

K: Que gabinete é esse?

P: O gabinete aqui da Educação. Então, quando vem um curso público, o edital passa aqui, nós mandamos para a empresa que vai organizar o concurso as nossas demandas. Então, alguém do gabinete teve a iniciativa de pedir ao setor da Educação do Campo esse edital

específico com os professores que já entrariam no concurso direcionados para essas escolas. Infelizmente, isso não aconteceu.

K: Porquê?

P: Eu acredito... na verdade, eu estava de licença maternidade, era outra equipe que estava aqui. Cristina não estava também. Mas nós entendemos que foram questões políticas do governo que saiu. O que nós estamos aqui, enquanto professores, enquanto professores que acreditam nessa proposta, na importância de professores específicos, é no Forum, que é um espaço democrático que a gente dialoga, que a gente coloca as nossas necessidades, de levantar essa bandeira, e talvez no próximo concurso a gente consiga garantir isso, via Forum, via SEPE, e até pela consciência da nossa secretária de educação e dessa gestão que chegou. Nós estamos aqui para tentar conquistar isso.

K: Sobre a infraestrutura das escolas, houve uma recuperação delas desde que começou este setor da Educação do Campo?

P: A infraestrutura da maioria delas é precária. Isso já é um problema de décadas de gestões passadas.

K: A maioria dessas escolas só atende ao ensino fundamental, não é?

P: A maioria só ao primeiro segmento do ensino fundamental. Uma só atende ao EJA, só Jaceruba é que tem EJA. E uma minoria, ao segundo segmento.

C: E, mesmo assim, com muitas dificuldades. Por causa da distância. Mesmo Jaceruba, com transporte, a evasão acaba sendo muito grande.

P: Na EJA de Jaceruba, um professor, que hoje está no CEPE, saiu de porta em porta, convidando as pessoas que tinham essa necessidade para fazer parte do processo de aprendizagem na escola.

C: Mas a estrada até chegar à escola é horrível. É dificuldade muito grande. E, quando chove, é pior ainda.

K: O que é preciso fazer com que essas escolas sejam mais acessíveis? O que falta? Porque me parece que tudo isso é por falta de vontade política...

P: O que a gente percebe, vamos dizer assim, ao longo dos anos, é que essas escolas de difícil acesso estão em áreas em que falta tudo. Desde coleta de lixo, você não vê. A gente fala de coleta seletiva para a rede, que é uma necessidade. Então, a gente percebe que tem dificuldade de acesso, dificuldade na saúde, os alunos estão também desprovidos de posto de saúde, de vacinação de direito, dificuldade de coleta de lixo. Em Jardim Montevideu e em Campo Alegre, o lixo é queimado ainda hoje. Eles juntam o lixo num espaço comum, é um consenso, “aqui vai ser a nossa lixeira”. Então, todos colocam o lixo ali, e, uma vez por dia, uma pessoa vai lá e coloca fogo. Então, nesse ritmo, num município de quase um milhão de habitantes, um município que arrecada muito bem, e que ainda não consegue atender a todas as áreas que deveriam ser atendidas por direito.

K: E como é possível garantir uma educação integral, se a própria escola não tem uma infraestrutura adequada, confortável?

P: Porque a educação integral acontece em espaços alternados. Então, em torno dessas escolas de campo tem muitos sítios, e geralmente são parceiros. A maioria das escolas de campo, hoje, têm sítios com oficinas, com estrutura, que são parceiros. A dificuldade são os monitores para atuar lá no horário integral. Embora, hoje, exista um incentivo maior para os monitores que estão no campo.

C: A bolsa dele é em dobro. Os daqui recebem 300 reais, enquanto os das escolas do campo

recebem 600.

K: E normalmente esses monitores são da própria localidade?

P: No início, nós conseguimos em algumas escolas onde lançamos a proposta de horário integral no campo, mas eles já se formaram. Eram jovens estudantes que hoje já estão formados e seguiram a vida.

C: E para a gente conseguir gente de capoeira, para fazer trabalhos de hip-hop, é difícil. Na comunidade não tem. Aí, você acha que um oficinairo vai sair daqui para ir para Campo Alegre e ganhar 600 reais? É pouquíssimo! Aí, eles desistem.

K: Mas ainda, assim, têm conseguido manter?

C: Sim! O que é que acontece? Geralmente, faz-se oficinas de letramento, que é um reforço de língua portuguesa, ou de matemática, que às vezes é um professor mesmo, que possa pegar essas turmas num horário alternativo. Porque esse horário integral é assim: quem estuda na parte da manhã, faz à tarde; e quem estuda à tarde, faz de manhã.

K: E como é o aproveitamento escolar dessas crianças? Tem sido satisfatório ou tem muita repetência?

C: Ainda tem muita repetência, ainda tem. Porque a gente não trabalha com repetência por ano, é por ciclo. Até o terceiro ano, não se reprova. A partir do terceiro ano, é que reprova o aluno. Então, quando chega lá no terceiro ano, ainda não sabe ler, ou então, se sabe ler, são palavras soltas, não sabe formular frases. Mas isso não é só nas escolas rurais, mas outras escolas também acontece isso. Não é só porque é do campo. Porque não vejo só a dificuldade lá, eu vejo nas outras também. Mesmo tendo esses programas todos.

K: A educação não é valorizada.

C: É, pela família mesmo. Você tem um pai ou uma mãe, vamos dizer, que eles vivem da agricultura, do campo... É difícil! Tem pais que dão valor à educação. Agora, se você não tem isso dentro de casa, ou na comunidade onde você vive todo mundo trabalha com aquilo e não se fala nunca que se tem que estudar, tem que melhorar a sua vida, você acha que eles vão procurar? Que eles vão estudar? É muito difícil ver um ou dois que tenham uma visão de chegar até o ensino médio, não vou falar nem à faculdade. É muito difícil. Porque não tem ninguém que os empurre, que os impulse para isso. E o meio em que eles vivem não ajuda.

K: E o diálogo entre vocês e o pessoal da LEC da Rural é contínuo?

C: Temos um diálogo muito bom com eles. Muito bom mesmo.

K: Há uma troca de ideias de como desenvolver esse trabalho?

C: Logo que eu entrei aqui na coordenação, eu fui até a Rural para conversar com Marília. Temos encontros uma vez por mês, no Forum. Ramofly sempre participa. Então, esse contato com a Rural a gente sempre tem através do Forum também.

P: É excelente! A Rural dá suporte pedagógico, também, de formação continuada para professores. Eles promoveram para os professores da rede, no ano passado, um curso de extensão em Educação do Campo, que foi muito proveitoso. Infelizmente, nós não conseguimos a participação de representantes de todas as escolas do campo, porque foi facultativo. Tudo que acontece na rede é facultativo, nada aqui é obrigatório, graças a Deus. Então, as escolas tinham liberdade de participar ou não, e, em algumas escolas, nenhum professor se habilitou. Mas, assim, das escolas que participaram foi um grande ganho, até para a gente mesmo daqui, a formação foi muito válida. Então, essa parceria com a Rural acontece não só por essa formação continuada, mas, também, no Forum. Eles dão muito apoio no

Forum. O Forum de Educação do Campo está muito fragilizado. Você tem sempre contato com o Ramofly, ele deve te falar que a gente tem ausências de muitos professores representantes dessas escolas nesse Forum. Nós recebemos um email do professor Ramofly, que hoje eu repliquei para todas as escolas, incentivando, colocando mais uma vez a importância desse espaço, e nós vamos entrar aqui num trabalho de sensibilização das escolas para esse espaço. Nós entendemos que ele é um espaço muito importante. Ele não é um espaço da Secretaria de Educação; ele partiu da Secretaria de Educação, mas ele tomou as próprias pernas. Então, o MST, a Rural, os próprios professores caminham pelo Forum, porque hoje o Forum não é uma iniciativa da Secretaria; ele é independente. Mas a gente sente muito por esse espaço estar fragilizado. Então, para o próximo encontro de setembro, nós vamos nos empenhar, não só mandando email, porque nós mandamos o email e achamos que não foi suficiente para levar os professores para o encontro. Nós vamos ligar e, quando tiver em contato, falar pessoalmente.

C: Porque o Forum é o momento de eles estarem reivindicando as coisas que eles querem, o que é que está faltando nas escolas e eles querem. Para estar trazendo tudo isso para a gente, e a gente passa para a secretária. É um momento único que eles têm. Isso é algo que os outros professores da rede não têm. E eles têm Forum para isso, para fazerem as suas reivindicações.

K: Agora, vamos nos ater um pouquinho ao meu tema, aos laboratórios de informática nas escolas.

P: Todas foram contempladas com laboratórios de informática pelo ProInfo, mas nem todas conseguem colocar para funcionar. Eu posso depois, pegar lá no setor, atualizar para você, quais são as escolas que estão com o laboratório funcionando e as que ainda não estão. As que ainda não estão, é puramente por questões de fiação, de estrutura física do prédio. Outras, no caso de Jardim Montevideu, os computadores foram levados, roubados, dentro da própria comunidade. A escola não tinha vigia, e aí levaram os computadores. Mas, assim, a grande maioria não tem funcionando.

K: Existe alguma que seja modelo, que esteja funcionando direitinho? Que os alunos utilizem com frequência?

P: Acho que a Barão de Tinguá e a Lúcia Viana Capelli. Não sei a Vale de Tinguá, acho que não, estava com problema no início do ano. Teria que atualizar para você, hoje.

K: E como é feito esse contato das crianças com as tecnologias?

P: Dentro do horário integral, das oficinas do Mais Educação, eles têm um espaço, durante a semana, para fazer esse trabalho, e existe uma metodologia que a Secretaria de Educação envia para as escolas de manuseio dessa tecnologia.

K: E tem monitor?

P: Tem monitor, mas não existe uma metodologia de informática específica para o campo.

C: Mas agora, esse ano, foi criado o NTM, Núcleo de Tecnologia Municipal, que nós não tínhamos, esse ano é que foi criado. Então, a professora Tatiana é que está se envolvendo nisso. É uma pessoa muito dedicada. Então, ela está fazendo capacitação com os professores. Independente se é do campo ou se não é do campo. Ela joga na rede, e o professor se inscreve e faz os cursos que ele está querendo fazer. Então, esse ano já ganhamos mais alguma coisa, que foi esse NTM, que nós não tínhamos. Agora, nós temos um núcleo de tecnologia no município de Nova Iguaçu.

K: As escolas do município, neste caso, as urbanas, têm uma infraestrutura boa com relação a laboratório de informática?

C: Algumas sim, mas é a mesma coisa, por causa de problemas com infraestrutura.

P: Acho que não falamos de alguns programas como o Escola Ativa...

K: Pode falar! O que é o Escola Ativa?

P: O Escola Ativa foi um programa, até em parceria com a Universidade Federal Rural e o professor Ramofly estava à frente da formação de professores, que Nova Iguaçu aderiu, para implementar uma proposta de trabalho para as escolas de campo que tinham turmas multisseriadas. Então, as escolas do campo receberam material didático de excelente qualidade, kits de ciência, geografia, português, matemática, os livros, material pedagógico muito bom... A segunda remessa veio muito boa. A primeira, não; o próprio MEC reconheceu que o material estava ultrapassado, e veio uma segunda remessa que veio excelente. E nós trabalhamos apenas com as escolas que tinham turmas multisseriadas, que foram seis. No final, fechamos com seis escolas. E foi um programa que acrescentou bastante. Ele encerrou. Algumas escolas que passaram pela formação continuam com turmas multisseriadas, e hoje outras não mais, já não têm mais essa necessidade e então desfizeram as turmas e seguiram em frente.

K: Mas vocês ainda sentem que é tudo muito difícil, que ainda estão engatinhando?

P: Ainda...

K: Vocês, como pioneiros no estado do Rio de Janeiro, sentem que falta um modelo para seguir, por estarem a construir sozinhos esse projeto?

P: Sozinhos, sozinhos, não. A gente sempre têm os parceiros, os aliados. Até quando nós ligamos para o Ministério da Educação e conseguimos chegar no setor para falar de educação do campo, até eles têm muito dificuldade de nos ajudar. Isso fica muito claro para a gente. Já houve momentos que precisamos de material didático, de referência bibliográfica, e nós entramos em contato e eles também tinham essa dificuldade. Então, esse processo ainda está amadurecendo em nível nacional. Nós somos privilegiados aqui em Nova Iguaçu, porque nós temos o apoio da Universidade Federal Rural, que eles sempre dão muito suporte para a gente, no nível acadêmico mesmo. Isso é que faz também a diferença.

K: Existe algum outro município do estado que vos tenha procurado para implementar o setor de educação do campo?

P: Sim. Araruama, Teresópolis... Nós convidaram para relatar, socializar as nossas experiências.

K: Queria agradecer por este momento. Estou muito satisfeita com a entrevista. Vocês gostariam de acrescentar mais alguma coisa que considerem importante e acham que tenha ficado por abordar?

P: É importante só a gente colocar que nós promovemos, na medida do possível, nas nossas agendas, esse setor que é de Educação do Campo e Educação Ambiental. É uma demanda muito grande. Mas encontros com os professores para discutir educação do campo, esse ano... Deixa ver se encontro aqui a pauta para te falar certinho quando foi... Foi com a engenheira Nina Paixão, aluna da Rural também... Foi no dia 3 de julho, foi um encontro com a Nina Paixão para discutir esses desafios da educação do campo em Nova Iguaçu e todos os programas e projetos que favorecem essa proposta. Então, foi bem interessante. Foi o nosso último encontro promovido aqui, pela Secretaria. Todas as escolas mandaram os seus representantes. Os professores ficaram muito interessados. E assim, é o que a gente consegue hoje oferecer aos professores: instrumentalizá-los e fortalecê-los nesse movimento. Tem uma coisa importante: o Plano Diretor do município ainda não foi votado. O Plano Diretor é um

documento do município que considera as áreas rurais. Infelizmente, ele não foi votado no final do último governo. Então, existe uma fragilidade, hoje, se é rural mesmo ou se é urbano, já que nunca foi votado. Então, existe um conselho, o Conselho de Desenvolvimento Rural, CMDR, que está se restrabelecendo, se reorganizando. Eleger um novo presidente, novos atores, para tentar marcar esse território. Porque, hoje, em Nova Iguaçu, é indefinido o que é rural e o que é urbano.

K: Porque isso envolve uma questão de coleta de impostos. Os imposto recolhidos em áreas rurais vão para a União...

P: Isso. Infelizmente, o documento ficou pronto e não foi votado. Isso é muito preocupante! Então, os movimentos sociais, os foruns precisam se fortalecer mais do que nunca para garantir que esse documento tenha validade.

K: Acredito que isso seja um problema a nível nacional, porque a própria definição do que é urbano e do que é rural do IBGE é falha. Ele considera que toda a sede de município é urbana e que mais da 80% da população brasileira vive em áreas urbanas. Isso não é errado! E você acha que esse documento será brevemente votado?

P: Não vejo nenhum movimento a favor para votação desse documento, dentro da Câmara de Vereadores, nessa gestão que chegou. Está congelada! A proposta está congelada. Totalmente! O CMDR está desinstituído, não existe hoje. O que existe são três pessoas tentando reinstaurar, tentar juntar os atores, eleger um novo presidente, e aí poder público envia os seu representantes para reinstaurar. Ele se desinstituiu. Ele venceu prazo de dois anos e não foi renovado. Porque todos os outros conselhos se reinstauraram, menos o rural.

Entrevista com Tatiana e Eugeni, realizada no dia 22 de agosto de 2013, na Secretaria Municipal de Educação de Nova Iguaçu

Nome: Tatiana Elisa Gomes de Carvalho

Cargo: Coordenadora da Secretaria Municipal de Educação na área tecnológica

Nome: Eugeni Lisboa da Silva

Cargo: Permutada, pertence à Secretaria Municipal de Duque de Caxias, e neste momento está atuando como parceira na educação em Nova Iguaçu

K: O que é Núcleo de Tecnologia Municipal?

T: É um polo onde nós podemos formar os professores com cursos específicos na área tecnológica para formar esses professores no desenvolvimento e na habilidade do uso das tecnologias existentes no município.

K: Desde quando ele funciona?

T: Desde abril deste ano (2013). Foi no ano passado, em 2012, nós fizemos um projeto, foi quando a secretária da época, Sandra Gusmão, autorizou. Fizemos o projeto e esse projeto foi aprovado no MEC. Nesta gestão do prefeito Nelson Burnier com a professora Aparecida Rosestolato, foi permitido que esse trabalho continuasse, foi quando recebemos o kit do MEC dos computadores, ele funciona na Escola Monteiro Lobato, que é o polo sede, que atendeu ao nosso laboratório, porque hoje a gente não tem um espaço na Secretaria onde possa funcionar. Futuramente, a gente está com um lugar reservado no prédio novo.

K: Quando você diz polo sede, significa que é nessa escola onde os professores são formados?

T: É, porquê? É uma escola normal, só que foi criado um laboratório lá dentro, o qual a diretora cedeu esse espaço para a gente, nós montamos o núcleo lá e fazemos o atendimento por lá, o curso é realizado lá.

K: E de que forma vocês trabalham com as escolas do campo?

T: Nós abrimos cursos para todas as escolas, porque o ProInfo engloba tanto a escola rural quanto a escola urbana. Você consegue com os programas disponíveis atender às crianças da escola rural e às crianças da escola urbana. Então os cursos que são oferecidos são para todos os professores da rede, e não em específico para a escola rural.

K: E há uma participação significativa de professores tanto da rede urbana quanto da rede rural, mas especificamente da rede rural?

T: Existe a participação. A gente oferta para todos. Até agora, no primeiro semestre, foram 50 professores formados em dois cursos. Agora abrimos vagas para mais duas turmas, e temos mais 60 vagas abertas até o final do ano. O objetivo é formar toda a rede.

K: O objetivo é que eles usem as tecnologias no desenvolvimento pedagógico, durante as aulas?

T: Nós temos as escolas de horário integral aqui na rede, as escolas rurais também estão contempladas, o profissional que atua no laboratório é um mediador tecnológico, e esse mediador tecnológico atende às turmas em horário regular. E temos o monitor, que está subordinado a esse mediador tecnológico, que atua com os alunos do horário integral. Então, nós temos uma figura responsável que fica no laboratório cuidando dessas crianças. Direcionamos atividades, aulas de informática educativa.

K: Como se desenvolvem essas aulas de informática educativa? Que tipo de programas eles trabalham?

T: Todos os computadores da rede, do Proinfo, que é o mesmo laboratório que é composto no Núcleo, as escolas têm. Então a formação que a gente oferece no Núcleo e o mesmo computador e sistema que as escolas têm, que é o Linux Educacional, disponibilizado pelo MEC, com programas específicos do governo federal.

K: Em conversa com a Patrícia, foi citado que as escolas do campo têm um problema de infraestrutura, de fiação, que impede que os laboratórios funcionem corretamente...

T: A internet que a gente tem hoje disponível para as escolas é o Programa Banda Larga nas Escolas (PBLE), que contempla as escolas urbanas. O MEC tem o programa GESAC que contempla as escolas rurais, que no momento o MEC não está disponibilizando internet para a gente, é como se estivesse fora do ar.

K: O GESAC está fora do ar?

T: Foi essa a informação que a gente teve na hora de solicitar. Porque o GESAC seria a única maneira de a gente atender. Mas as escolas das áreas rurais não deixam de funcionar por isso. Porque, como eu falei do programa específico, ele tem diversos softwares e aplicativos direcionados onde o professor consegue trabalhar que independem da internet. A gente sabe da importância da internet, mas dá para fazer um bom trabalho sem ela.

K: E o MEC não informação quando seria retomado?

T: Falaram apenas que no momento está fora.

K: Falando especificamente das escolas do campo, todos os laboratórios estão funcionando?

T: Estão.

K: Têm, em média, quantos computadores?

K: Cinco computadores, que eles chamam de multiterminal, que o MEC disponibiliza para o campo. É uma CPU com cinco telas. Então são cinco computadores que podem ser adaptados. Porque geralmente a escola rural é uma escola pequena, então, se escola não tem como montar um laboratório, ela pode adaptar no final da sala de aula. A gente faz um rodízio de turmas para os professores irem atendendo.

K: Existe alguma disciplina que os alunos trabalhem única e exclusivamente com as tecnologias ou é somente nesse horário com o monitor?

T: Não, é o professor, que é o mediador tecnológico, que dá as aulas de informática educativa. Na verdade, a gente instrui esse professor através de um curso para que ele desenvolva projetos na escola.

K: E normalmente quantas horas semanais alunos tem acesso aos computadores?

T: A orientação de cada aula é de 50 minutos a uma hora. Se o professor conseguir atender todas as turmas mais que uma vez por semana, ele repete a turma, se não, uma vez por semana, os alunos passam pelo laboratório.

K: E como acontecem essas aulas?

T: O professor vai trabalhar com projeto. Vou te dar um exemplo: a gente está em agosto, o professor vai trabalhar folclore na escola. Então o que é que o professor vai desenvolver dentro do folclore, que projeto ele vai fazer, formular nesse computador, que ferramentas ele vai ter para produzir essa atividade, vai montar uma história em quadrinhos com os alunos,

vai fazer produção de texto... Na verdade, a ferramenta vai fazer o auxílio dessa criança.

E: São só os softwares que já vêm no sistema, mas a ideia principal é fazer com que esse mediador traga o que está sendo desenvolvido na escola, o que está sendo trabalhado em sala de aula para o laboratório. No laboratório, que ele faça uma combinância e utilize essa ferramenta para o aluno aprimorar o conhecimento dele. Ele, aí, vai estar aprendendo duas coisas: vai estar completando o conhecimento dele, interagindo com a tecnologia.

T: Só lembrando que hoje ainda há uma escola que não está com laboratório de informática, porque está com adequação de espaço, que é a Escola Daniel Nogueira Ramalho. O prefeito já fez uma reunião, vai ampliar a escola, tive a notícia essa semana. E a gente vai conseguir contemplar com laboratório.

K: As escolas do campo estão com laboratório desde quando?

T: Desde 2010. A gente começou a implantar a informática aqui em Nova Iguaçu em dezembro de 2008, foi quando começou a aderir aos primeiros 17 laboratórios. E aí, em 2009, a gente botou esses laboratórios para funcionar e, em 2010, a gente já começou a atingir as escolas do campo, se não me engano.

K: Mas o Núcleo Tecnológico é 2013?

T: É.

E: O espaço, a sala que está fazendo formação dos professores. Antes disso, a gente já fazia formação em escola, em algum espaço, convocava professores, convocava os anteriores estagiários, porque houve uma época em que tínhamos estagiários e fazíamos formação com esses estagiários. Esse processo de formação sempre existiu, de quem está lá na ponta atuando com aluno. Hoje é que nós conseguimos esse espaço, que é esse Núcleo de Tecnologia, que é um local fixo, específico para essa formação. Antes era um lugar alternado que, de acordo com a nossa necessidade, a gente escolhia um momento, uma data, e fazia essa formação.

K: Entendi. A questão de um núcleo específico permite essa centralização do processo.

E: Que você garanta isso. Porque a gente tinha que fazer eventualmente; agora a gente vai ter essa formação continuada.

Entrevista com Rodrigo Barbosa, realizada no dia 22 de agosto de 2013, na Secretaria Municipal de Educação de Nova Iguaçu.

Nome: Rodrigo Cunha Barbosa

Cargo: Diretor da Escola Municipal Barão de Guandú, da região do Tinguá

K: Como é a escola da qual você é diretor?

R: Até é bom falar um pouco da minha história aqui na rede. Eu moro num lugar distante, no Rio, no bairro de Botafogo. Então as pessoas perguntam: “Nossa! Como é que você vai para lá? Escola rural no meio do mato?” E é assim, desde que entrei nessa escola, nunca tive vontade de sair. É que a realidade é diferente, as crianças são, vamos dizer assim, mais crianças, mais inocentes, são mais carinhosas... então, tem como você colocar em prática tudo que diz respeito a Paulo Freire, todos aqueles valores que constam na educação. Em determinadas escolas, tem a questão da violência, que o professor tem medo do aluno, acaba até mesmo se afastando por ter um pouco de medo. Lá, não. Os professores conseguem colocar em prática o que eles pensam, o que é mesmo a educação, o que a educação deve valorizar para formar o ser humano.

K: Qual é a sua formação?

R: Eu sou pedagogo, fiz pedagogia na Universidade Federal do Rio de Janeiro e fiz pós-graduação em Orientação Educacional e Pedagógica.

K: E há quantos anos você está aqui na rede?

R: Há seis anos. Fui eleito diretor, em 2011, pela comunidade, no caso, pelos pais, pelos alunos. Realmente, tenho me empenhado para transformar a escola numa escola de excelência. Não é fácil, justamente por ser uma escola rural. Nossa principal dificuldade é a questão do acesso; a estrada lá é muito complicada. Quando chove, não tem como passar carro. Lá não tem linha de ônibus da prefeitura, não tem transporte público. Então, assim, o que nós temos, graças a Deus, recebemos um ônibus agora, que é um ônibus do governo federal, aquele ônibus que faz o transporte dos alunos e dos professores. Então, com esse ônibus, a escola fica cheia. Tivemos uma experiência negativa no início do ano, porque nós não tivemos o ônibus, por causa da questão da licitação, o processo estava um pouco enrolado. Ficamos um mês sem ônibus, praticamente não tinha criança na escola. Foi uma situação muito difícil. Então, com o ônibus agora, está na faixa de 150 alunos. E 150 alunos, porque o espaço não comporta mais do que isso!

K: E é do primeiro ao quinto ano?

R: Tem creche também. E do primeiro ao quinto ano. Então, tem 150 porque a escola é pequena. As salas não têm como colocar 40 alunos. As salas têm no máximo 20 alunos. No máximo, a creche, como é uma sala um pouco maior, cabem 25.

K: Lá, o ensino é integral?

R: É integral. Isso foi um grande avanço da escola, porque nós recebemos o Mais Educação. Nós não tínhamos, era aquela verba escassa só do PDDE. Isso na antiga gestão. Quando eu entrei, já tive a sorte de entrar com o Mais Educação, abre um leque de opções para a escola.

K: Quanto entrou como diretor?

R: Sim, como diretor. Como professor, no caso, era só mesmo a verba do PDDE, que é uma verba muito baixa. Mas juntando a do PDDE com a do Mais Educação, agora, no caso, os alunos têm aula de judô, têm aula de música, no caso, de violão, eles têm a parte do

acompanhamento pedagógico e a parte da horta, no caso, que eles aprendem a plantar. Isso no contraturno; no horário regular eles ficam em sala de aula, mesmo.

K: Como é o desenvolvimento e o desempenho escolar dessas crianças?

R: A grande verdade é que falta um pouco a participação dos pais. Eu acredito que, até pensando do meu lado como orientador educacional, é importante que a escola tenha esse lance com a família. E não só lá, em qualquer realidade, mas eu falo lá pelo Guandú mesmo, que falta os pais participarem um pouco mais da vida escolar dos filhos. Porque é trabalho que eles levam para casa e não fazem; precisa de um apoio, mas o pai não dá um procedimento... E a escola consegue com a sala de recursos, que é para aqueles que têm um pouco de dificuldade, que têm alguma necessidade especial, aí a mãe fala que não quer que o filho vá. Sabe, é uma coisa que a mãe não precisa pagar nada. No ano passado, tinha uma kombi que levava, a mãe chegava e dizia “não, não quero”. Aí você vê, falta esse apoio da família. Os alunos são esforçados, mas falta essa questão da parceria com a família. Ele estão tendo reforço agora, além da aula, têm reforço no horário integral, tem três professores agora dando reforço... Então, assim, é um trabalho que estou construindo, que não vai ser de um ano; é uma coisa gradativa, mas que eu consigo perceber que eles estão evoluindo, bastante.

K: E a infraestrutura da escola?

R: Infraestrutura... é um pouco mais complicado. No ano retrasado, a escola estava com o telhado caindo praticamente, foi interditado pela Defesa Civil, e aí daí que tivemos uma melhora, porque está tendo uma obra lá, a do Arco Metropolitano, está passando pertinho da escola. Teve um acordo da Prefeitura com a equipe do Arco Metropolitano, a Prefeitura entrou com a parte da pintura e com a parte elétrica, e o Arco entrou com a reforma do telhado. Então nós ficamos fora da escola uns três meses, aproximadamente; dois ou três meses funcionando inicialmente na igreja, depois em um sítio. Agora, deu uma melhorada em relação à infraestrutura; a questão da capina, como é área rural, lá tem cobra, o mato precisa estar sempre baixinho. Então a Prefeitura, hoje em dia, fez uma ação muito importante, que agora todo o mês tem uma pessoa capinando o terreno. Antigamente, não tinha; eu é que tinha que tirar do meu bolso. Queria assim alguém para tirar o mato, tinha que chamar alguém da comunidade. Agora, não. Então, o mato está baixinho, o telhado também está certinho. Vamos dizer assim, a parte da infraestrutura está caminhando. O que eu vejo no momento era necessário uma ampliação do espaço, porque o Mais Educação funciona num espaço aberto, que é muito bom, mas quando chove não tem como ter o Mais Educação.

K: Seria então uma ampliação da área lúdica...

R: Sim, mas até mesmo das salas, de construção de novas salas. Porque a escola chegou no limite dela em termos de aluno. Se eu me perguntares “Ah Rodrigo, tem vaga para você?” Tem uma aqui, tem outra ali. Mas mais 30 alunos, não tem como entrarem na escola.

K: E há essa demanda?

R: Não tem como afirmar... Só na semana passada entraram uns dez. Mas tem essa questão: entraram uns dez, saíram uns doze, um foi para o Nordeste... Vai compensando. Mas no dia em que não sair ninguém e entrarem uns 30, eu vou ter de dizer: “Olha gente, não dá mais, porque, realmente, eu não tenho espaço”.

K: Uma questão que eu esqueci de perguntar: por causa do desempenho acadêmico, o nível de reprovação é grande? O nível de evasão é grande?

R: De evasão até que não. Eu tive um problema no início do ano, como eu falei anteriormente, em relação ao transporte. Lá, a escola, sem o transporte, não funciona. Então, no início do

ano, o índice de evasão foi muito grande, justamente por causa da falta do transporte. Como nós não tínhamos transporte, perdemos uns 15 alunos. Eu gosto muito daqui, mas é como te digo, caminhar 40 minutos para ir e 40 minutos para voltar no sol, e não tem pessoas, é uma região de sítio... então, assim, uma mãe andando com criança pequena vai demorar uma hora para ir e uma hora para voltar. Então, sem transporte, a escola não funciona.

K: E a repetência?

R: É um nível aceitável. Não é nada assim muito grande.

K: Agora, fale-me de laboratório de informática. Tem?

R: Nós temos um laboratório de informática, com oito computadores. Porque é assim, tem os novos, que são sete novos, do programa do Escola Ativa, que nós recebemos. E tem um que é no modelo antigo, e que funciona. Lá funciona o Linux. Ano passado, eu consegui organizar, no caso, para eles teres aula de informática, e aí ficava, no caso, o dirigente de turno, que dava aula para as crianças. Mas ele não está mais na escola. Então, eu estou junto da Semed, procurando uma pessoa para lá, porque o laboratório está montado. Eu tenho uma pessoa lá, que tem vários cursos de informática, mas ela precisa ser desviada, e para ela ser desviada precisa de uma solicitação do RH. Então, eu entrei em contato aqui e nós estamos aguardando. Porque é importante essa questão da informática, e eles têm muito interesse. A sala montada e eles ficam perguntando “Tio, quando vai ter o computador?” E eles sentem falta.

K: Porque eles não têm acesso fora da escola, não é?

R: Não têm acesso fora da escola, e eles olham ali tudo montadinho. No ano passado ainda consegui, e esse ano também, mas a pessoa que trabalhava precisou sair.

K: O que é que eles aprendem na parte da informática?

R: Não é bem uma aula de informática visando o Windows, o Word, o Excel. Seria uma aula de informática utilizando o Linux com programas educativos. Questão mesmo da alfabetização, aí tem muitos programinhas ótimos, assim, para a criança colocar a letrinha que está faltando. Questão de um jogo fantástico que tem de matemática, que vêm as continhas, a criança tem de fazer a conta de cabeça e apertar no teclado a resposta. Seria, portanto, mais para trabalhar os conteúdos através da informática.

K: Até por conta da idade deles...

R: Exatamente, lá só vai até o quinto ano, na faixa de, no máximo, 12 anos. Então, não tem por quê passar nada muito avançado.

K: Então, vocês agora só estão mesmo procurando um professor para dar continuidade a esse trabalho...

R: Isso, para dar continuidade às aulinhas de informática lá da escola.

K: E a internet? Falaram-me sobre o problema da fiação.

R: Nem falei para o pessoal dali (Semed). Mas assim, eu luto bastante pelas coisas. Então, quando cheguei lá, fiquei com esse negócio da internet. “Tem que ter internet!” Aí fui lá com um pessoal da internet e falaram: “Aí Rodrigo, aqui não tem jeito, porque não tem sinal e tudo mais...” Aí, agora, um mês atrás, eu fiz um plano da Vivo. Aí descobri que estou conseguindo conectar a internet lá, com aquele modem.

K: E tem como dispersar para os outros computadores?

R: Eu não fiz isso ainda, mas acredito que sim, porque eu estou conseguindo colocar num computador; para passar para os outros, acredito que tenha como. Eu achava que era impossível, porque lá é área rural, aí todo mundo dizia que aqui não pega. Agora, está pegando; a internet está pegando lá.

K: Outra coisa que queria perguntar, os professores utilizam, durante as aulas, materiais como computador, retroprojeter, datashow?

R: Sim, na escola nós temos, os professores utilizam, não é assim aquela coisa diária, mas de vez em quando eles utilizam. A questão do datashow, a questão do computador quando eles querem mostrar alguma coisa para as crianças.

K: E eles recebem cursos de capacitação para utilizar essas ferramentas?

R: A própria Semed agora está com cursos. E agora uma pessoa da escola fez o cadastro, ela vai fazer o curso, vai participar.

K: Muito obrigada!