UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

JOSIVAN DOS SANTOS MOURA

EDUCAÇÃO DO CAMPO, IDENTIDADE DE JOVENS CAMPONESES E TECNOLOGIAS: CONTRADIÇÕES E DESAFIOS

São Cristóvão (SE)
2022

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

JOSIVAN DOS SANTOS MOURA

EDUCAÇÃO DO CAMPO, IDENTIDADE DE JOVENS CAMPONESES E TECNOLOGIAS: CONTRADIÇÕES E DESAFIOS

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Educação.

ORIENTADOR Prof. Dr. Carlos Alberto de Vasconcelos

São Cristóvão (SE)
2022

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA CENTRAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE

M929e

Moura, Josivan dos Santos
Educação do campo, identidade de jovens camponeses e tecnologias : contradições e desafios / Josivan dos Santos Moura ; orientador Carlos Alberto de Vasconcelos. – São Cristóvão, SE, 2022.
220 f. : il.

Tese (doutorado em Educação) – Universidade Federal de Sergipe, 2022.

1. Educação rural. 2. Camponeses - Educação - Sergipe. 3. Identidade social. 4. Comunicação e tecnologia – Aspectos sociais. 5. Capitalismo e educação. 6. Professores de educação rural. I. Vasconcelos, Carlos Alberto de, orient. II. Título.

CDU 37.018.51(813.7)

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

JOSIVAN DOS SANTOS MOURA

EDUCAÇÃO DO CAMPO, IDENTIDADE DE JOVENS CAMPONESES E TECNOLOGIAS: CONTRADIÇÕES E DESAFIOS

APROVADA EM: _____/_____/_____

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe e aprovada pela Banca Examinadora.

_____
Prof. Dr. Carlos Alberto de Vasconcelos
Presidente PPGED/UFS

_____
Prof. Dr. Cláudio Pinto Nunes
Membro Interno PPGED/UFS

_____
Profa. Dra. Marilene Santos
Membro Interno PPGED/UFS

_____
Profa. Dra. Eliana Sampaio Romão
Membro Externo ao Programa DED/UFS

_____
Prof. Dr. José Franco de Azevedo
Membro Externo a Instituição IFS/SE

_____
Prof. Dr. Sergio Crespo Coelho da Silva Pinto
Membro Externo a Instituição UFF

São Cristóvão (SE)
2022

Dedicatória

Às juventudes camponesas de Sergipe e às professoras da minha vida por sonharem com justiça social.

AGRADECIMENTOS

À **Universidade Federal de Sergipe**

Senti-me agradecido por ter ocupado os bancos da academia em busca de aprimorações enquanto aluno, homem, esposo, pai e professor.

Ao **PPGED**, porque por meio do doutorado possibilitou-me refletir as minhas práticas profissionais.

Aos professores e às professoras

Em especial, ao professor Dr. Carlos Alberto de Vasconcelos que soube conduzir a orientação de modo dialógico e democrático. Foi uma relação amistosa, fraternal e respeitosa com a qual aprendi bastante.

Às professoras Dra. Eliana Romão, Dra. Marilene Santos, Dra. Silvana Bretas e ao professor Dr. Sergio Crespo com os quais o exercício do debate, da leitura, do diálogo foi digno da academia. A avaliação da tese na etapa da qualificação não só foi atenciosa como também provocadora. Mostraram-me rumos acadêmicos e políticos coadunados com o prazer de se fazer pesquisa.

Aos colegas da turma do doutorado em Educação da UFS, em especial a Leandro por termos dividido as angústias, o ceticismo e as risadas; ao Anderson pelo companheirismo estabelecido e pela parceria acadêmica.

Ao professor Anselmo pelas discussões e conhecimentos passados na disciplina de Metodologia. À professora Marizete que me provocou epifanias nas leituras decoloniais que realizamos e à professora Neide Sobral com suas histórias e experiências de vida.

À **Secretaria Regional de Educação DRE-06** por ter-me feito vivenciar uma experiência única ao conceder a minha ida à Escola Estadual Santana dos Frades para a realização da pesquisa.

À **Escola Estadual Nossa Senhora Santana** por me receber com carinho e ter tornado o ambiente da escola agradável para mim. À diretoria e às coordenadoras por facilitarem o meu ingresso na escola e terem atendido a todas as minhas solicitações de informações e documentos. Aos professores e às professoras pela presteza e carinho com que me receberam

e doaram parte do seu tempo para comporem a minha pesquisa. Em especial, com a profundidade de meu ser, agradeço aos alunos e às alunas que mais do que sujeitos de pesquisa, foram para mim uma âncora e uma inspiração para toda a minha vida. Suas falas reverberam em mim e me dizem todos os dias: precisamos lutar por um Brasil melhor!

À CAPES

Pela concessão de uma bolsa de doutorado, sem dúvida foi um privilégio.

Aos amigos

Mário Costa pela irmandade e conselhos. Gilvan Costa pelo apoio, pela torcida na primeira fila, pelas observações e orientações acadêmicas. Hernani Nonato pelo companheirismo nas lutas em prol da justiça, pelos enfrentamentos políticos e pelas manifestações afetivas que fizemos a fim de sobrevivermos no caos da pandemia e do desgoverno. Lia, minha querida prima, tão longe mas tão perto das minhas aflições e alegrias.

Às minhas famílias

À primeira - meus pais Suzete e Aluízio e minhas irmãs Giselma e Josielma que me amam e que me apoiam. Foi com vocês que aprendi o primeiro significado de amor - respeitar as diferenças.

À segunda - minha esposa Elza, minha filha Laís e meu filho Levi por estarmos juntos em mais uma fase da minha vida. Por vocês me tornei a pessoa que sou hoje: a que acorda, vai ao trabalho e nunca desiste. Com vocês me tornei um professor que ensina e que aprende, que grita e que se cala, que chora e que sorri.

À terceira - meus sogros José Ferreira e Marieze, minhas cunhadas e cunhados pela vibração. Nem precisam saber direito sobre o que faço, mas emanam energia positiva todos os dias.

Eu quero uma escola do campo
que tenha a ver com a vida, com a gente
querida e organizada
e conduzida coletivamente [...]
[...] Eu quero uma escola do campo
onde o saber não seja limitado
que a gente possa ver todo
e possa compreender os lados [...].

(**CAMPONÊS GILVAN SANTOS,** 2017)

RESUMO

Esta pesquisa teve como propósito compreender em que medida as Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) contribuíram para a formação da identidade camponesa de estudantes do Ensino Médio da Escola Estadual Nossa Senhora Santana, localizada no assentamento Santana dos Frades no município de Pacatuba-SE. Para a realização da pesquisa, utilizamos como método de interpretação e compreensão do objeto investigado o Materialismo Histórico Dialético por acreditarmos que a dialética marxista faz parte do constructo da produção de conhecimentos válidos capazes de mostrar a natureza das contradições impostas na sociedade. Utilizamos como principais teóricos: Marx (1975, 2011), Engels (1970, 1980, 2008), Hall (2019), Bogo (2010), Almeida (2020), Caldart (2011), Molina (2011). Tivemos como sujeitos da pesquisa os estudantes e professores do Ensino Médio da referida escola, porém a centralidade da investigação foram os estudantes. Utilizamos na coleta de dados o questionário com os estudantes e a entrevista semiestruturada ambos os sujeitos participaram. Os territórios campesinos em Sergipe precisam se manter vivos, consequentemente, precisam da "força" da juventude camponesa, mas isso não acontece com a participação dos estudantes investigados no assentamento Santana dos Frades. Essa realidade é mais profunda do que imaginávamos encontrar no campo empírico da pesquisa. Trata-se de uma condição que perpassa pelo poder do latifúndio, agronegócio e pelo silenciamento do Estado agindo como "sanguessugas" no território do campo do assentamento. Assim, os estudantes enfrentam, no cotidiano, os dilemas que os atormentam sem necessariamente pensar na possibilidade de superação. Após o término da pesquisa chegamos a estabelecer algumas respostas ainda que não sejam únicas e definitivas: a) os estudantes da Escola Santana são viventes de uma realidade política e contraditória cuja herança histórica em Sergipe apregoa o campo como território atrasado, inferior e incapaz; b) as condições impostas aos estudantes tentam desterritorializá-los, controlá-los, explorá-los e descriminalizá-los. Isto foi percebido por meio das contradições que identificamos durante a pesquisa. É condição majoritária para o processo de reversão dessa lógica capitalista a presença da identidade camponesa internalizada na práxis desses estudantes, haja vista, que a identidade camponesa se liga às lutas dos camponeses, à luta de classe, à luta contra opressão, à luta por igualdade de direitos e à luta por oportunidades sociais e materiais. No entanto, se por um lado, tal identidade é a força motriz que pode guiá-los e motivá-los a buscarem uma nova realidade para a situação do campesinato no território do campo do Santana dos Frades, por outro, as TIC identificadas e confirmadas na vida cotidiana desses jovens estudantes não contribuem com a formação da identidade camponesa, pelo menos por ora. Na forma como são apropriadas e utilizadas pelos estudantes, as TIC refletem totalmente os propósitos do capital; carregadas de lógicas contrárias ao pensamento revolucionário do camponês. São tecnologias "encapsuladas" de interesses capitalistas voltados para o mercado. Desse modo, tudo que investigamos e que foi possível ser detectado e registrado faz parte de uma situação complexa que impõe a esses estudantes o enfrentamento dia após dia das dificuldades vividas no assentamento para reconstruir no bojo das disputas e lutas travadas as perspectivas de vida futura melhor.

Palavras-Chave: TIC. Capitalismo. Juventude e Identidade Camponesa. Formação de professores do campo. Emancipação camponesa.

ABSTRACT

This research aimed to understand the extent to which Information and Communication Technologies (ICT) contributed to the formation of the peasant identity of high school students at the Nossa Senhora Santana State School, located in the Santana dos Frades settlement in the municipality of Pacatuba-SE. To carry out the research, we used Dialectical Historical Materialism as a method of interpretation and understanding of the investigated object because we believe that the Marxist dialectic is part of the construct of the production of valid knowledge capable of showing the nature of the contradictions imposed on society. We used as main theorists: Marx (1975, 2011), Engels (1970, 1980, 2008), Hall (2019), Bogo (2010), Almeida (2020), Caldart (2011), Molina (2011). We had as subjects of the research the students and teachers of the High School of the mentioned school, however the centrality of the investigation were the students. We used the questionnaire with the students and the semi-structured interview in the data collection, both subjects participated. The peasant territories in Sergipe need to stay alive, consequently, they need the "strength" of the peasant youth, but this does not happen with the participation of the students investigated in the Santana dos Frades settlement. This reality is deeper than we imagined to find in the empirical field of research. It is a condition that permeates the power of the landowners, agribusiness and the silencing of the State acting as "leeches" in the territory of the settlement field. Thus, students face, in their daily lives, the dilemmas that torment them without necessarily thinking about the possibility of overcoming them. After the end of the research, we managed to establish some answers, even if they are not unique and definitive: a) the students of Escola Santana are living in a political and contradictory reality whose historical heritage in Sergipe proclaims the countryside as a backward, inferior and incapable territory; b) the conditions imposed on students try to deterritorialize, control, exploit and decriminalize them. This was perceived through the contradictions that we identified during the research. The presence of peasant identity internalized in the praxis of these students is a major condition for the process of reversal of this capitalist logic, given that peasant identity is linked to peasant struggles, to class struggle, to the struggle against oppression, to the struggle for equality of rights and the fight for social and material opportunities.However, if, on the one hand, such an identity is the driving force that can guide and motivate them to seek a new reality for the situation of the peasantry in the territory of the Santana dos Frades field, on the other hand, the ICTs identified and confirmed in the daily lives of these young students do not contribute to the formation of peasant identity, at least for the time being. In the way they are appropriated and used by students, ICT fully reflect the purposes of capital; laden with logic contrary to the peasant's revolutionary thinking. They are "encapsulated" technologies of market-oriented capitalist interests. In this way, everything that we investigated and that it was possible to detect and record is part of a complex situation that imposes on these students to face, day after day, the difficulties experienced in the settlement in order to rebuild, in the midst of disputes and struggles, the perspectives of a better future life.

Keywords: ICT. Capitalism. Youth and Peasant Identity. Training of field teachers. Peasant emancipation.

RESUMEN

Esta investigación tuvo como objetivo comprender en qué medida las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC) contribuyeron a la formación de la identidad campesina de los estudiantes de secundaria de la Escuela Estadual Nossa Senhora Santana, ubicada en el asentamiento Santana dos Frades en el municipio de Pacatuba-SE . Para llevar a cabo la investigación, utilizamos el Materialismo Histórico Dialéctico como método de interpretación y comprensión del objeto investigado porque creemos que la dialéctica marxista es parte del constructo de la producción de conocimiento válido capaz de mostrar la naturaleza de las contradicciones impuestas a sociedad. Utilizamos como principales teóricos: Marx (1975, 2011), Engels (1970, 1980, 2008), Hall (2019), Bogo (2010), Almeida (2020), Caldart (2011), Molina (2011). Tuvimos como sujetos de la investigación a los estudiantes y docentes del bachillerato del mencionado colegio, sin embargo la centralidad de la investigación fueron los estudiantes. Utilizamos el cuestionario con los estudiantes y la entrevista semiestructurada en la recolección de datos, ambos sujetos participaron. Los territorios campesinos de Sergipe necesitan mantenerse vivos, en consecuencia, necesitan la "fuerza" de la juventud campesina, pero esto no sucede con la participación de los estudiantes investigados en el asentamiento de Santana dos Frades. Esta realidad es más profunda de lo que imaginamos encontrar en el campo empírico de la investigación. Es una condición que permea el poder de los terratenientes, el agronegocio y el silenciamiento del Estado actuando como "sanguijuelas" en el territorio del campo de asentamiento. Así, los estudiantes enfrentan, en su cotidiano, los dilemas que los atormentan sin pensar necesariamente en la posibilidad de superarlos. Tras el final de la investigación, logramos establecer algunas respuestas, aunque no son únicas y definitivas: a) los estudiantes de la Escola Santana están viviendo una realidad política y contradictoria cuyo acervo histórico en Sergipe proclama el campo como un país atrasado, territorio inferior e incapaz; b) las condiciones impuestas a los estudiantes tratan de desterritorializarlos, controlarlos, explotarlos y despenalizarlos. Esto se percibió a través de las contradicciones que identificamos durante la investigación. La presencia de la identidad campesina internalizada en la praxis de estos estudiantes es una condición mayor para el proceso de reversión de esta lógica capitalista, dado que la identidad campesina está ligada a las luchas campesinas, a la lucha de clases, a la lucha contra la opresión, a la lucha por la la igualdad de derechos y la lucha por las oportunidades sociales y materiales. Sin embargo, si, por un lado, tal identidad es el motor que puede guiarlos y motivarlos a buscar una nueva realidad para la situación del campesinado en el territorio del campo de Santana dos Frades, por otro lado, las TIC identificados y constatados en la vida cotidiana de estos jóvenes estudiantes no contribuyen a la formación de la identidad campesina, al menos por el momento. En la forma en que son apropiadas y utilizadas por los estudiantes, las TIC reflejan plenamente los propósitos del capital; cargados de lógica contraria al pensamiento revolucionario del campesino. Son tecnologías "encapsuladas" de intereses capitalistas orientados al mercado. De esta forma, todo lo que investigamos y que pudo ser detectado y registrado forma parte de una situación compleja que obliga a estos estudiantes a enfrentar día a día las dificultades vividas en el asentamiento para reconstruir, en medio de disputas y luchas, el perspectivas de una vida futura mejor.

Palabras clave: TIC. Capitalismo. Juventud e Identidad Campesina. Formación de profesores de campo. Emancipación campesina.

LISTAS DE ILUSTRAÇÕES

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Ocorrências de conflitos pela terra de 2009 a 2020 21
Quadro 2 - Desmatamento (Taxa PRODES) da Amazônia - 2010 a 2020 (Km^2) 22
Quadro 3 - Número de matrículas do Ensino Médio na Rede Estadual de Ensino de Sergipe em 2018, 2019, 2020, 2021 e 2022 49
Quadro 4 - Número de matrículas da Escola Estadual Nossa Senhora Santana em 2018, 2019, 2020, 2021 e 2022 49
Quadro 5 - Número de estudantes matriculados por turma e série (ano 2020) que responderam ao questionário 53
Quadro 6 - Número de estudantes matriculados por turma e série (em 2020) que moram do assentamento 54
Quadro 7 - Número de estudantes matriculados por turma e série (ano 2020) que moram do assentamento e se reconhecem camponeses 54
Quadro 8 - Número de estudantes que atenderam aos critérios da definição dos sujeitos da pesquisa 55
Quadro 9 - Estudantes que atenderam aos critérios da definição dos sujeitos da pesquisa e participaram da entrevista 58
Quadro 10 - Professores(as) que atuam no Ensino Médio na Escola Nossa Senhora Santana, ano 2020 59

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Famílias posseiras da Fazenda Santana 25
Figura 2 - Famílias posseiras em reunião na Fazenda Santana 26
Figura 3 - Entrega dos títulos de posse as famílias assentadas 28
Figura 4 - Mapa de divisão política do Estado de Sergipe 46
Figura 5 - Mapa dos Territórios de Planejamento do Estado de Sergipe 47
Figura 6 - Formas e origens de construção de identidades 156

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Juventude camponesa: percentual de camponeses e não camponeses. 143
Gráfico 2 - Importância de participação de jovens do campo em movimentos e organizações populares segundo os estudantes 167
Gráfico 3 - Importância de participação de jovens do campo em movimentos e organizações populares favorece a criação de uma identidade camponesa segundo os estudantes 167
Gráfico 4 - Porcentual de estudantes que utilizam as tecnologias digitais no assentamento 177
Gráfico 5 - TIC utilizadas pelos estudantes no assentamento 178

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ARPA - Advanced Research Projects Agency

ARPANET - Advanced Research Projects Agency Network

BDTD - Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

CECAC - Centro de Capacitação de Canudos

CEDEC - Centro de Estudos de Cultura Contemporânea

CF - Constituição Federal

COINF - Coordenação de Informática

CONEPE - Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão

CPT - Comissão Pastoral da Terra

CTCAE - Common Terminology Criteria for Adverse Events

DGEC - Diretoria Geral de Geografia e Cartografia

ECA - Estatuto da Criança e do Adolescente

ENFF - Escola Nacional Florestan Fernandes

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IFRN - Instituto Federal Rio Grande do Norte

INCRA - Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária

INPE - Instituto Nacional de Pesquisas Espaciais

LDB - Lei de Diretrizes e Bases

LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

LGBT - Lésbicas, Gays, Bissexuais e Transgênero

MST - Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra

NECAM - Núcleo de Educação do Campo

PNE - Plano Nacional de Educação

POLONORDESTE - Programa de Desenvolvimento de ÁreasIntegradas do Nordeste

PPGED - Programa de Pós-Graduação em Educação

PPGEO - Programa de Pós-graduação em Geografia

PPGS - Núcleo de Pós-Graduação e Pesquisa em Ciências Sociais

PPP - Projeto Político Pedagógico

PRODES - Programa de Cálculo do Desflorestamento da Amazônia

Proinfo - Programa Nacional de Tecnologia Educacional

PRONERA - Programa Nacional de Educação da Reforma Agrária

RNP - Rede Nacional de Ensino e Pesquisa

SEDUC - Secretaria de Estado da Educação, do Esporte e da Cultura

SEGG - Secretaria de Estado Geral de Governo

SERAGRO - Serigy agroindustrial LTDA

SIGA - Sistema Integrado de Gestão Acadêmica

SPSS - Statistical Package for the Social Science

SUDAP - Superintendência da Agricultura e Produção

TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecimento

TIC - Tecnologias da Informação e Comunicação

UCA - Um Computador por Aluno

UFC - Universidade Federal do Ceará

UFCG - Universidade Federal de Campina Grande

UFMG - Universidade Federal de Minas Gerais

UFPB - Universidade Federal da Paraíba

UFRGS - Universidade Federal do Rio Grande do Sul

UFRRJ - Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

UFS - Universidade Federal de Sergipe

UFSM - Universidade Federal de Santa Maria

UnB - Universidade Federal de Brasília

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

UNESP - Universidade Estadual Paulista

UNICAMP - Universidade Estadual de Campinas

SUMÁRIO

1 - INTRODUÇÃO 17

2 - MÉTODO: CAMINHO, CAMPO, SUJEITOS E INSTRUMENTOS 40

2.1 - POR QUE A ESCOLHA DO MÉTODO DIALÉTICO? 40

2.2 - CAMPO DE INVESTIGAÇÃO DA PESQUISA 45

2.2.1 - O Estado de Sergipe 45

2.2.2 - O Município de Pacatuba 47

2.3 - OS SUJEITOS DA PESQUISA 48

2.3.1 - Os Estudantes 50

2.3.1.1 - Seleção dos Estudantes 51

2.3.2 - Os Professores 56

2.4 - SEQUÊNCIA DA UTILIZAÇÃO DOS INSTRUMENTOS 56

2.4.1 - As entrevistas semiestruturadas 59

2.4.1.1 - Aspectos importantes da pesquisa 62

3 - POPULAÇÃO CAMPONESA, EDUCAÇÃO DO CAMPO E O LUGAR DA ESCOLA DO CAMPO PARA A EMANCIPAÇÃO 67

3.1 - POPULAÇÃO CAMPONESA E O CAMINHAR CAMPESINO NO CAPITALISMO 67

3.1.1 - Expropriações camponesas e a farsa em torno da chamada acumulação primitiva do capital 71

3.2 - EDUCAÇÃO DO CAMPO EM MOVIMENTO: CONSTRUÇÃO PELA LUTA AGRÁRIO-CAMPONESA 77

3.2.1 - As categorias enraizadoras dos povos do campo: campo e territórios 79

3.2.2 - Educação do campo: única proposta viável aos povos do campo 83

3.3 - MODELO DE ESCOLA DO CAMPO PARA A EMANCIPAÇÃO DOS CAMPONESES 91

3.3.1 - O Projetos Políticos Pedagógicos da Escola Nossa Senhora Santana 98

4 - CONDIÇÕES IMPOSTAS ÀS TIC E A GUERRA ENTRE CLASSES 107

4.1 - AS TIC E GUERRA DE CLASSE: UMA BREVE CONSTATAÇÃO 113

4.1.1 - TIC e a Guerra de Classe 117

4.2 - AS TIC: EM BUSCA DE UMA ONTOLOGIA SOCIAL DO SER HUMANO 120

4.3 - AS TIC: DIFERENTES FORMAS DE APRESENTAÇÃO NA SOCIEDADE 128

4.3.1 - O Fetichismo Presente nas TIC 128

4.3.2 - Falsas Liberdades Inerentes às TIC 132

4.3.3 - TIC e Educação do Campo Diante das Contradições 135

4.3.4 - Perspectivas dos Professores frente às TIC 138

5 - JUVENTUDE, IDENTIDADE E COMPREENSÃO DA VIDA COTIDIANA DOS ESTUDANTES 142

5.1 - JUVENTUDE CAMPONESA: ASPECTOS IMPORTANTES..... 145
5.1.1 - O Que Entendemos Por Juventude Camponesa..... 149
5.2 - IDENTIDADE CAMPONESA: ASPECTOS IMPORTANTES 152
5.2.1 - O Que Entendemos Por Identidade Camponesa..... 157
5.2.1.1 - Uma Perspectiva Marxista de Identidade Camponesa 159
5.3 - COMPREENSÃO DA VIDA COTIDIANA DOS ESTUDANTES 163
5.3.1 - TIC e Formação da Identidade Camponesa..... 163
5.3.1.1 - Relação Entre as TIC e a Formação da Identidade Camponesa..... 163
5.3.1.2 - Utilização das TIC Pelos Estudantes: Aquisição, Acesso, Tipos, Tempo e Forma . 173
5.3.2 - Formação Pedagógica dos professores(as) da Escola Santana..... 179
CONSIDERAÇÕES FINAIS..... 188
REFERÊNCIAS 196
APÊNDICE(S) 205
APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIMENTO 206
APÊNDICE B - CARTA DE ANUÊNCIA PARA AUTORIZAÇÃO DE PESQUISA..... 208
APÊNDICE C - QUESTIONÁRIO APLICADO AOS ESTUDANTES DA ESCOLA NOSSA SENHORA SANTANA..... 209
APÊNDICE D - ROTEIRO DA ENTREVISTA APLICADA AOS PROFESSORES 212
APÊNDICE E - ROTEIRO DA ENTREVISTA APLICADA AOS ESTUDANTES..... 213
ANEXO(S)..... 215
ANEXO A - PORTARIA Nº 2235/2020/GS/SEDUC DE 27 DE MAIO DE 2020 216

1 - INTRODUÇÃO

> O Brasil, como outros povos dependentes e explorados da América Latina, tem de estar do lado do marxismo revolucionário, o marxismo autêntico, que retira sua possibilidade teórica e seu sentido prático da existência do oprimido e da capacidade autoemancipadora dos trabalhadores assalariados.
>
> Florestan Fernandes (2009, p. 11)

Em primeiro lugar sinalizamos que a presente tese tem por objeto de estudo as Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC)[1] e a formação da Identidade Camponesa. Os sujeitos da pesquisa que contemplam o estudo do referido objeto são os estudantes do Ensino Médio (1º, 2º e 3º anos) da Escola Estadual Nossa Senhora Santana**, s**ituada no município de Pacatuba/SE e localizada territorialmente no assentamento Santana dos Frades. A escola é uma instituição educacional pertencente à Rede Estadual de Ensino, sendo seu mantenedor o Governo do Estado de Sergipe, por meio da Secretaria de Estado da Educação, do Esporte e da Cultura (SEDUC); oferta a Educação Básica nos termos da legislação educacional vigente e tem como ato de autorização de funcionamento do ensino médio a Resolução nº 165/2016/CEE de 16/06/2016.

O objeto de estudo em questão se insere no debate sobre educação do campo e os problemas do território campesino onde a escola Nossa Senhora Santana está inserida, sobretudo, por ser uma escola de assentamento cujos assentados são remanescentes de um processo de conflitos (luta e resistência) travados contra os poderes opressores da época em Sergipe. Nesse contexto, decidimos contar parte dessa luta e resistência tomando como orientação intelectual as narrativas desses conflitos e as reflexões realizadas a partir da relação "opressor-oprimido" revelada na obra Pedagogia do Oprimido.

> Afinal de contas, quem, melhor que os oprimidos, se encontrará preparado para entender o significado terrível de uma sociedade opressora? Quem sentirá, melhor que eles, os efeitos da opressão? Quem, mais que eles, para ir compreendendo a necessidade da libertação? Libertação a que não chegarão pelo acaso, mas pela práxis de sua busca; pelo conhecimento e reconhecimento da necessidade de lutar por ela. (FREIRE, 2016, p.43).

[1] Estamos utilizando a terminologia Tecnologias da Informação e Comunicação na compreensão que elas tanto envolvem as tecnologias clássicas quanto as digitais.

Logo, os conflitos marcados pelo processo de lutas ocorridas na formação do assentamento Santana dos Frades é a confirmação da relação de poder opressor-oprimido na sociedade opressora que Freire (2016) problematiza e contextualiza concretamente.

No entanto, em hipótese alguma, podemos considerar essa relação de poder como sendo este único, ou seja, incapaz de ser combatido. O poder exercido pelo opressor é um poder que não pode ser compreendido como único, este poder precisa ser combatido e a razão que o coloca em choque com o poder dos oprimidos está, justamente, na força individual e coletiva que os oprimidos imprimem: a força que lhes move a lutarem e resistirem contra as opressões impostas a eles através da luta de classe[2].

As lutas ocorridas na sociedade opressora identificada por Freire (2016) têm a chancela do sistema capitalista. Em síntese, para gerar mais riqueza o capitalismo credencia a favor do capital as diversas formas de opressão através do poder de coerção do Estado. Os instrumentos coercitivos do Estado são utilizados para machucar ou eliminar qualquer tipo de força contrária que surja e possa ameaçar a lógica da ordem estabelecida pelo *modus operandi* do capital. Na obra de Louis Althusser "Ideologia e aparelhos ideológicos do Estado", ele deixa claro que, para que a produção sobreviva, é necessário que ela faça a reprodução dos meios de produção. Tais meios de produção são formados pelas forças produtivas e pelas relações de produção existentes, ou seja, "a condição última da produção é, portanto, a reprodução das condições da produção". (ALTHUSSER, 2022, p. 34).

As diversas formas de opressão e violência são utilizadas como recursos para promover o modo de acumulação do capital através do que Althusser (2022) designou de "aparelho repressivo de estado". Nessa perspectiva, a miséria (a fome) e o desemprego são exemplos que têm o objetivo de aumentar e potencializar a acumulação do capital, seja no campo seja na cidade. Nos dias de hoje, com maior intensificação da miséria, a fome e o desemprego potencializam a capacidade de exploração dos trabalhadores. Nesse cenário, o capital encontra terreno fértil, ou melhor, é o próprio capital que prepara o terreno para aumentar a capacidade de exploração e alienação dos trabalhadores. Estes, em condições sociais (materiais e econômicas) insalubres, aceitam - pela necessidade - serem submetidos às mais diversas condições perversas e miseráveis de sobrevivência.

Diante desse ambiente hostil de sobrevivência para os trabalhadores e suas famílias, o capital tira maior proveito, por isso, nessas condições, a geração de mais-valia (absoluta e

[2] Esta categoria acompanhará o desenvolvimento da Tese, justamente, por se tratar de uma categoria de suma importância para o processo de transformação social no campo que defendemos e, por se apresentar, como sendo um dos marcadores de avanços e retrocessos das conquistas dos trabalhadores na história.

relativa) é intensificada tanto pelo prolongamento da jornada de trabalho sem maiores preocupações dos patrões com encargos e custos pelo trabalho socialmente explorado quanto pelo acúmulo de inovações tecnológicas inseridas nas relações de trabalho cujos trabalhadores são subsumidos totalmente através do prolongamento das atividades laborais manuais ou intelectuais.

No livro I do capital, quando Marx vai falar de mais-valia e acumulação de capital ele deixa claro também que:

> o capital não se importa com a duração de vida da força de trabalho. O que lhe interessa é única e exclusivamente o máximo de força de trabalho que pode ser posta em movimento numa jornada de trabalho. Ele atinge esse objetivo por meio do encurtamento da duração da força de trabalho, como um agricultor ganancioso que obtém uma maior produtividade da terra roubando dela sua fertilidade. Assim, a produção capitalista, que é essencialmente produção de mais-valor, sucção de mais-trabalho, produz, com o prolongamento da jornada de trabalho, não apenas a debilitação da força humana de trabalho, que se vê roubada de suas condições normais, morais e físicas, de desenvolvimento e atuação. Ela produz o esgotamento e a morte prematuros da própria força de trabalho. Ela prolonga o tempo de produção do trabalhador durante certo período mediante o encurtamento de seu tempo de vida. (MARX, 2011, p. 239).

Assim, podemos perceber que as diversas formas empregadas na geração de mais-valia (absoluta e relativa) advindas com as transformações históricas do capitalismo até os dias atuais podem controlar, subjugar e eliminar os trabalhadores na relação social que eles têm com o poder usurpador da força do trabalho pelo capital. O capitalismo é, assim, conceituado por Fraser e Jaeggi (2020, p. 79) como "uma ordem social institucionalizada, [...], mas também como ordem social histórica, que se altera com o tempo e cujas diferentes características significativas mudam à medida que as coisas evoluem ao longo da história".

> O capitalismo é peculiar por ter uma direcionalidade ou um impulso sistêmico objetivo: a acumulação do capital. Tudo o que os proprietários fazem busca e tem de buscar a valorização de seu capital. Não o valorizar é morrer, tornar-se presa de concorrentes. Esse não é um modo de sociedade em que os proprietários estão somente desfrutando de si mesmos e se divertindo. Assim como produtores, eles também se encontram sob uma coação peculiar. E os esforços de todos para satisfazer às suas necessidades são indiretos, subordinados a outra coisa que assume prioridade - um imperativo primordial inscrito num sistema impessoal, o impulso do próprio capital à autovalorização sem fim. Marx é brilhante nesse ponto. Numa sociedade capitalista, diz ele, o próprio Capital se torna o Sujeito. Os seres humanos são peões, reduzidos a descobrir como podem alcançar aquilo de que necessitam nos interstícios, alimentando a fera. (FRASER; JAEGGI, 2020, p. 32).

Pelo modo de existência e funcionamento do capitalismo assistimos às empreitadas políticas que tendem sempre a favorecer as classes dominantes; por sua vez, tais ações

favorecem diretamente o capital e enfraquecem historicamente em todos os sentidos absurdamente a classe trabalhadora. As consequências pós-golpe de 2016[3] no Brasil que afastaram Dilma Rousseff é um forte exemplo do modo de existência e funcionamento do capitalismo. Organizar-se, por exemplo, para lutar por direitos nas diversas áreas da totalidade humana tem sido um perigo. Lutar a favor da conservação do meio ambiente, ou pela conservação das ruas dos seus bairros, lutar pela reforma agrária**,** entre tantas outras formas de protesto**s,** tem sido um risco que nem todos estão dispostos a enfrentar nesse momento de incertezas, obscuridade, retrocessos e ameaças diretas do governo.

As consequências do golpe e, consequentemente, as eleições de 2018 produziram um revés que poucos seriam capazes de prever ou mesmo de imaginar. Trata-se de um retrocesso que ocorre em múltiplas dimensões, mas ataca de forma direta para agravar a situação social, política e econômica do Brasil. Nesse cenário indesejado:

> A classe trabalhadora foi atingida pela revogação de parte importante da legislação que a protegia na relação com o capital e com a redução do financiamento para educação, saúde e outros serviços públicos. [...]. A desproteção social resultante [das eleições de 2018] atinge sobretudo as mulheres, principais responsáveis pelo cuidado com as crianças, os velhos e os enfermos. Elas também sofrem, assim como a população negra, os povos indígenas e a comunidade LGBT, com o refluxo das políticas governamentais de enfrentamento dos padrões históricos de opressão social definidos por gênero, raça, sexualidade e classe. Tantos retrocessos foram acompanhados do fortalecimento de discursos públicos em favor das hierarquias sociais, vistas como reflexos de uma ordem superior, definida por Deus ou pelo mercado, que não pode ser desafiada. Formas ultrajantes de racismo, sexismo e homofobia voltaram a ser verbalizadas sem constrangimentos por agentes no centro da política brasileira. A perseguição a intelectuais, docentes e artistas com visão crítica foi encampada por setores dentro do Estado, que, por fanatismo ou cálculo, alimentam o pânico contra a "doutrinação comunista", a "ideologia de gênero" e o "marxismo cultural". O recrudescimento da violência contra ativistas de movimentos populares e integrantes de grupos minoritários é uma das consequências da força renovada dos discursos de ódio e de exclusão. (MIGUEL, 2019, p. 21).

Concordando com a análise de Miguel (2019), também podemos perceber os problemas ligados à questão fundiária no Brasil e constatamos como a violência sempre foi utilizada para intimidar, gerar medo e terror nas regiões de conflitos ligado a terra e como os altos índices de violência têm entrado em destaque nos últimos anos - 2019 e 2020 -, justamente, após golpe e eleições de 2018.

Não é por acaso que os dados divulgados pela Comissão Pastoral da Terra (CPT) retratam o aumento significativo dos conflitos por terra no Brasil em 2019 e 2020. Os

[3] "O golpe foi um processo, emblematizado pela queda de Dilma, mas que não se esgotou nela, um golpe cujo sentido é o retrocesso nos direitos, à redução do peso do campo popular na produção da decisão política e o adormecimento do projeto de construção de uma sociedade mais justa". (MIGUEL, 2019, p. 21).

números apresentados pela CPT contradizem o efetivo alcance da política da "paz no campo" anunciada pelo Governo Federal quando editou a Medida Provisória nº 458/2009[4]. Para termos uma dimensão desses conflitos apresentamos os seguintes dados[5]:

> Entre 1985 e 2020, foram documentadas 21.801 ocorrências de conflitos por terra. [...], entre 2009 e 2020, aconteceram 11.282 ocorrências, isto é, nesses 11 anos, foram registrados 51,75% dos eventos, desses 58,16% nos estados que integram a Amazônia Legal, enquanto nos 25 anos anteriores 48,25%. (CPT, 2021, p. 120).

Quadro 1 - Ocorrências de conflitos pela terra de 2009 a 2020

Região	Ocorrências de conflitos	%	Famílias	%
Norte	4.406	39,1%	474.813	41,8%
Nordeste	4.167	36,9%	391.623	34,4%
Centro-Oeste	1.212	10,7%	135.535	11,9%
Sudeste	967	8,6%	81.566	7,2%
Sul	530	4,7%	53.696	4,7%
Brasil	11.282	100,0%	1.137.233	100,0%
Amazônia Legal	6.562	58,2%	667.091	58,7%

Fonte: Ceduc Dom Tomás Balduino (2021)

Esses dados ficam mais reveladores e assustadores quando analisamos e comparamos as áreas de conflito em 2019 (53.313.244 ha) com as de 2020 (77.442.957 ha) (CPT, 2021), em que há um acréscimo de 45,3% e houve um significativo aumento da área dos conflitos nesses anos (2019-2020) com saldos significativos de danos causados aos povos do campo e da floresta. Segundo dados do Instituto Nacional de Pesquisas Espaciais (INPE), nos últimos anos nunca na história do Brasil houve tanto desrespeito ao meio-ambiente, à floresta e aos povos do campo, principalmente, contra os indígenas. Assistimos ao avanço da exploração de madeira e minérios em áreas de preservação ambiental, inclusive em áreas de terras indígenas demarcadas. Nos anos (2019-2020) o desmatamento da Amazônia Legal[6], por exemplo, atingiu índices estratosféricos como políticas públicas de estado de favorecimentos e desrespeito à vida que foi estabelecida e que vem sendo colocada em prática pelo atual Governo Federal a qualquer custo.

[4] Dispõe sobre a regularização fundiária das ocupações incidentes em terras situadas em áreas da União, no âmbito da Amazônia Legal, altera as Leis nº 8.666, de 21 de junho de 1993, 6.015, de 31 de dezembro de 1973, 6.383, de 7 de dezembro 1976, e 6.925, de 29 de junho de 1981, e dá outras providências. Disponível em: <https://www.congressonacional.leg.br/materias/medidas-provisorias/-/mpv/89369>. Acesso em: 12 mai. 2021.

[5] Esse assunto será discutido na seção III, inclusive a amplitude desses conflitos.

[6] A Amazônia Legal é dividida em duas partes: a Amazônia Ocidental, composta pelos Estados do Amazonas, Acre, Rondônia e Roraima, e a Amazônia Oriental, composta, por exclusão, pelos Estados do Pará, Maranhão, Amapá, Tocantins e Mato Grosso.

Quadro 2 - Desmatamento (Taxa PRODES)[7] da Amazônia - 2010 a 2020 (Km^2)

Ano/Estados	AC	AM	AP	MA	MT	PA	RO	RR	TO	AMZ LEGAL
2010	259	595	53	712	871	3.770	435	256	49	7.000
2011	280	502	66	396	1.120	3.008	865	141	40	6.418
2012	305	523	27	269	757	1.741	773	124	52	4.571
2013	221	583	23	403	1.139	2.346	932	170	74	5.891
2014	309	500	31	257	1.075	1.887	684	219	50	5.012
2015	264	712	25	209	1.601	2.153	1.030	156	57	6.207
2016	372	1.129	17	258	1.489	2.992	1.376	202	58	7.893
2017	257	1.001	24	265	1.561	2.433	1.243	132	31	6.947
2018	444	1.045	24	253	1.490	2.744	1.316	195	25	7.536
2019	682	1.434	32	237	1.702	4.172	1.257	590	23	**10.129**
2020*	706	1.512	24	336	1.779	4.899	1.273	297	25	**10.851**
Var. 2020-2019*	**4%**	**5%**	**-25%**	**42%**	**5%**	**17%**	**1%**	**-50%**	**9%**	**7%**

Fonte: Instituto Nacional de Pesquisas Espaciais (INPE)
(*Atualizado em 16/06/21)

Contudo, não podemos perder de vista o pensamento de um projeto revolucionário capaz de alcançarmos dias melhores diante dos problemas sociais, políticos e econômicos. Problemas que são multiplicados e potencializados diariamente mostrando as contradições que se materializam no capitalismo e em regimes de governos fascistas e antidemocráticos ficam mais amostra. Por isso, que lutar e resistir sempre serão um devir que cabe aos oprimidos quando está em jogo a luta por liberdade, emancipação e direitos sociais que nos levem à transformação social.

É, nessa perspectiva, que Pedagogia do Oprimido retrata a concretude da relação "opressor-oprimido" na luta de classe. É uma obra que também dialoga com outras obras de Freire, mas, sobretudo reflete com exatidão o contexto opressor das sociedades opressoras brasileiras e, portanto, de difícil sobrevivência em territórios cujos opressores agem com bastante truculência e desumanidade.

Assim, podemos exemplificar a situação opressora do campesinato sergipano retratando os conflitos na luta pela criação e formação do assentamento Santana dos Frades.

Começaremos a retratar parte dessa história fazendo referência a um pensamento de Freire (2002) ao dialogar com os sem-terra:

> Esta tarde, realmente, é uma das tardes mais bonitas que nós, a Nita e eu, temos vivido nos últimos anos. Não enquanto céu, enquanto chão, que a gente andou e quase nem andou, mas uma tarde enquanto espírito, uma tarde enquanto alma, uma tarde enquanto encontro, um enquanto de gente. Por que esta é uma das tardes mais bonitas? Exatamente porque esta tarde parte de

[7] Trata-se de um projeto vinculado ao INPE que realiza o monitoramento por satélite do desmatamento por corte raso na Amazônia Legal e produz, desde 1988, as taxas anuais de desmatamento na região.

> um processo, de uma caminhada. O conjunto de outras tardes que necessariamente passaram ou se anteciparam às noites, também manhãs, de brigas, de sonhos, de ilusões e desilusões, de esperança e desesperanças, de dúvidas, de anseios, de medos também, de dor, de gostos, de cores, de alegrias; esta tarde é um movimento de outras tardes, outras manchas, de outras noites. [...]. (FREIRE, 2002, p. 20).

Tal citação foi retirada do caderno - um educador do povo - produzido para o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), organizado por Caldart e Kolling. Em um dos textos do referido caderno, Freire (2002), ao se dirigir aos camponeses, fala que o ponto de partida são os seres humanos, só os seres que historicamente se tornaram capazes de saber se tornarão ao mesmo tempo capazes de intervir na realidade condicionadora.

O que diz Freire nos remete a pensar no enfrentamento necessário de luta e resistência que aconteceu na fazenda Santana dos Frades[8] entre os posseiros e os jagunços. O termo posseiros foi atribuído aos moradores do latifúndio pelas forças mediadoras dada sua condição particular de donos não-reconhecidos de uma área de terra doada pelos frades carmelitas. (SILVA, 2002).

> Se as injustiças que vemos / A gente for descrever / Só num livro igual ao mundo / Será capaz de caber / Vou contar pela metade / Uma que ouvi dizer.
> Essa fazenda era dos frades carmelitas. Era terra para não acabar mais. Bem umas seis léguas.
> Os frades moravam aqui. Nossos avós trabalhavam para eles e viviam tudo por aqui. Em 1911, a fazenda entrou em negócio. [...]. (SANTOS, 1990, p. 17).

O fato de as terras da fazenda não pertencerem mais aos frades carmelitas, mas ao Coronel Manoel Gonçalves que as comprou, deu início a um longo período de luta entre posseiros e jagunços, no município de Pacatuba, Sergipe, na história de criação do assentamento Santana dos Frades a partir de 1911.

Como toda essa trama aconteceu até as terras chegarem às mãos do Coronel Manuel Gonçalves? A igreja através dos frades carmelitas era proprietária de grandes proporções de terras em Sergipe compreendida entre os rios Japaratuba e São Francisco; os frades carmelitas também possuíam propriedades fundiárias em outras regiões do estado. Porém, é importante relatar as respectivas propriedades que abrangiam uma vastíssima área de terra, entre as barras dos rios Japaratuba e São Francisco - áreas cujos municípios de Pirambu, Japoatã, Pacatuba, Brejo Grande, Ilha das Flores e Neópolis fazem parte.

[8] A fazenda recebeu o nome Santana dos Frades, o mesmo nome do povoado cuja fazenda se localizava. O latifúndio fica entre Japaratuba, Ilha das Flores e Propriá, na beira do oceano, no município de Pacatuba, no Estado de Sergipe.

Diante desse contexto, o que aconteceu com o passar dos anos foi que as terras compreendidas dos frades carmelitas foram sendo vendidas. Então, a partir do retalhamento do latifúndio em 1960, a Agropecuária Manoel Gonçalves S.A. comprou dos frades uma enorme área de terra, 27.527.50 hectares. Em seguida, parte dessas terras pertencente ao Coronel Manuel Gonçalves foi vendida à Superintendência da Agricultura e Produção (SUDAP), 6.060 hectares. Estas terras foram adquiridas pela SUDAP com a finalidade de serem transformadas em projeto de colonização, pelo Programa de Desenvolvimento de Áreas Integradas do Nordeste (POLONORDESTE).

Nesse mesmo ano a Seragro Serigy agroindustrial LTDA comprou ao Coronel Manuel Gonçalves um pedaço de terra de 4.991,25 hectares. Nessas terras, situava-se o latifúndio fazenda Santana dos Frades e nela moravam várias famílias que estavam alojadas desde a época em que as terras pertenciam aos frades carmelitas.

Nesse contexto, é importante relatarmos que os técnicos da POLONORDESTE se recusaram negociar a parte das terras com a SERAGRO referente à fazenda Santana, justamente, por perceberem que a área era susceptível a conflitos, haja vista, que moravam diversas famílias na fazenda. Mas, a SERAGRO ao comprar as terras ao Coronel Manuel Gonçalves disse que assumiria a possibilidade de os possíveis conflitos acontecerem.

Queremos abrir parênteses para informar que a luta entre posseiros e jagunços foi, desde o início, orquestrada pelas forças opressoras da formação dos latifúndios em Sergipe, em concordância com o Estado, que na época concedeu poder de polícia a tais forças opressoras para beneficiá-los a lutarem contra os posseiros e retirá-los da fazenda, cuja posse lhes pertencia por direito, eles moravam nas terras em disputa bem antes das terras serem negociadas pelos carmelitas.

É por isso, que há relatos de como os posseiros eram acuados e perseguidos:

> Os posseiros acampava / Debaixo de uma mangueira / Fazendo reunião / Pra enfrentar a jagunceira / Só penso na minha roça / Valei-me meu Deus do céu / E as mulheres na calçada / Fazendo trança e chapéu / Ficava ali ao redor / Um pé outro assentado / Entra semana e semana / Só estudando as estrada / No pino do meio-dia / Na hora de descansar / O oficial foi chegando / Com a folha da liminar / Foi salvando os posseiros / Com vocês quero falar / Trouxe aqui esta folha / Que é pra você se assinar / Vem então a ameaça / Da polícia invadir / De tomar conta de tudo / E entregar pra Serigy / Falado tudo em voz alta / Se assinar eu num quero / Por mim de assinatura / A folha já fica zero / Daqui só saio aos pedaço / Não vou pra outro lugar / Se os astros não se mudam / Como é que eu vou mudar / O povo do mundo inteiro / Gritou a nosso favor / Essa terra é dos posseiros / Foi Santana quem doou / Foi a primeira vitória / Da união da pobreza / Mas a luta continua / Com o INCRA com certeza / Passou mais de uma semana / A polícia sem chegar / Quem chegou foi a notícia / Governo vai desapropriá / Agradeço a todo o povo /

> Que lutou pela irmandade / Nossa luta continua / Pela lei da igualdade. (SANTOS, 1990, p. 47-48).

Figura 1 - Famílias posseiras da Fazenda Santana

Fonte: Acervo da Escola Nossa Senhora Santana, 2022

Todas as forças opressoras estavam empenhadas em ajudar retirar as famílias da fazenda, em um verdadeiro processo de expropriação[9]. Por isso, os posseiros tiveram que se organizar para enfrentar todas as forças opressoras que surgiram, ou seja, lutar contra tudo e contra todos. Destacamos a luta dos posseiros contra a própria justiça institucional do Estado de Sergipe representado por juízes, delegados e policiais.

> Juíza, polícia e escrivão / Unidos com a Seragro/ Prometendo até prisão / Ficaram assim coloiados / Tatuzinho e Saia Justa / Dois bandidos afamados / Essa foi a audiência / Que deu à luz da estrada / se queriam a justiça / Saíram foi apertados / A justiça pros posseiros / Era o povo irmanado. (SANTOS, 1990, p. 30).

No dia 20 de novembro de 1980, os posseiros tiveram a sua primeira audiência em uma ação movida na justiça; eles através de um advogado pleitearam com uma liminar (liminar de manutenção de posse - nome dado à ação) a posse das terras (as terras que lhes pertenciam); obviamente, não foram atendidos; pelo contrário, por conta da ação movida eles foram mais perseguidos.

A luta pela terra pode não ser essencial ao processo revolucionário brasileiro, mas deve ser considerada importante em qualquer pesquisa cujos objetos de estudos se encontrem no campo. As histórias de lutas travadas em Sergipe pelo direito à terra demonstram, nesse

[9] A categoria expropriação será discutida na seção III.

caso, que os posseiros do Santana dos Frades foram capazes de intervir na realidade opressora e concreta de injustiça e violência naquela época.

> Assim viveu essa gente / Sem ter pra quem apelar / Como sapo em pé de boi / Que não espera escapar / Até que chegou o tempo / Dos seus direitos VINGAR / Hoje a lei que os ampara / Não será mais encoberta / Seus direitos são sagrados / Terão que sair na certa / Quem outrora apertou / Doravante é quem se aperta / Agora eles estão unidos / Já reclamam novamente / Seus direitos na justiça / Já se juntou muita gente / Polícia não espanca mais / Nem vem mais "cabra valente". (SANTOS, 1990, p. 28).

Figura 2 - Famílias posseiras em reunião na Fazenda Santana

Fonte: Acervo da Escola Nossa Senhora Santana, 2022

Nessa perspectiva, devemos concordar:

> Qualquer possibilidade só se transforma em realidade quando existem condições determinadas, podemos, conhecendo essas ou aquelas possibilidades, interferir no curso objetivo dos acontecimentos e, criando artificialmente as condições requeridas, acelerar ou refrear sua transformação em realidade, (CHEPTULIN, 2004, p. 340).

Foi assim que os posseiros, a partir das suas próprias condições de enfrentamento, partiram para construir a história de luta pela posse de terra no latifúndio Santana dos Frades[10].

No entanto, o registro da história da desapropriação das terras mostra que não foi somente contra os jagunços da fazenda que os posseiros tiveram de lutar e resistir. Tanto o

[10] Essa luta travada entre os posseiros e as forças opressoras nos remete lembrar e correlacionar nas devidas proporções do enfrentamento dos camponeses na participação da revolução Russa em outubro de 1917. Nesse acontecimento, considerado o maior da contemporaneidade, pela primeira vez na história um partido socialista tomou o poder e tentou dar início à construção de uma nova ordem econômica, social e política.

Governo de Sergipe quanto o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA) foram hostis em não quererem reconhecer que as terras pertenciam aos posseiros.

Por conta disso, diversas lutas foram travadas com o apoio da sociedade para que enfim as terras fossem desapropriadas. Em 14 de novembro de 1981, o governo de João Baptista de Oliveira Figueiredo assinou o DECRETO nº 86.595 que declarava a área em disputa de interesse social para fins de desapropriação. (SANTOS, 1990). Salientamos que os anos 1981-1982 foram anos cuja ditadura militar vinha perdendo legitimidade social e o Brasil desenhava o período de redemocratização.

Oficialmente, o decreto demarcou o início legal da desapropriação das terras e criação do assentamento em 13/09/1982 pelo INCRA.

> Depois da desapropriação**,** trinta e duas famílias que estavam contra a nossa luta ficaram na nossa terra. Se o que foi desapropriado não era suficiente para as noventa e três famílias que lutaram, quem dirá para mais trinta e duas. Estudamos esse assunto e fomos a Aracaju dar uma prensa no INCRA. Fizemos um abaixo-assinado para o Presidente da República e mexemos com meio mundo, até conseguirmos que o INCRA comprasse mais uma área da fazenda para aquelas famílias. [...]. No dia 31 de outubro de 1986 os títulos da nossa terra foram entregues. (SANTOS, 1990, p. 51).

A estrutura de formação do assentamento com relação ao tamanho dos lotes conquistados por cada posseiro é uma situação que também devemos esclarecer. Para decorrer sobre essa questão, temos que considerar que em muitas regiões, por conta justamente das especificidades de cada região brasileira, o limite de terra (área de terra) destinada aos camponeses é variado e, por isso, há camponeses e/ou famílias camponesas com porções de terra menores do que em outras regiões do Brasil.

Não existe um padrão de tamanhos de lotes de terra destinados aos camponeses ou famílias camponesas. As medidas da terra (lotes) podem ser definidas por hectares, alqueires, varas ou tarefas. O limite, ou seja, o tamanho empregado de propriedade de terra e/ou unidade de medida utilizada depende da região do país.

> Na região Amazônica, onde os camponeses mesclam suas atividades com extrativismo, há os que ocupam áreas superiores, sem perder sua condição de classe. Assim, também, em outras regiões do Sul e Sudeste ou próximos de centros urbanos, há unidades produtivas com menos de 50 hectares, cujos proprietários poderiam ser classificados como pequeno-burgueses, por sua condição de renda, por contratarem força de trabalho assalariado e por sua ideologia", (STEDILE, 2016, p. 18-19).

Observamos que o tamanho dos lotes de cada assentamento no Brasil leva em consideração as diferenças culturais que são bastante diversificadas em um país com

8.516.000 km^2 de extensão. Desse modo, pelas particularidades de cada região, estado e município o acesso ao assentamento Santana dos Frades:

> dá-se por uma estrada de barro que interliga os outros assentamentos da região, outros povoados e a sede do município. A estrada corta Santana dos Frades ao meio, separando a área de lotes individuais da área coletiva, o coqueiral. As casas foram construídas em alvenaria, localizadas à beira da estrada, de frente para o coqueiral, percorrendo uma extensão de aproximadamente quatro quilômetros. A distância entre uma residência e outra varia de 50 a 70 varas[11] aproximadamente; os limites entre elas se dão pelo tamanho reservado a cada lote, que, segundo Andinho[12], mede 21 tarefas. (SANTOS, 2005, p. 25).

Figura 3 - Entrega dos títulos de posse as famílias assentadas

Fonte: Acervo da Escola Nossa Senhora Santana, 2022

Após a luta e posse das terras do Santana dos Frades, conforme demonstra a **figura 3**, pensamos que a reflexão crítica sobre a história travada de conflitos de formação do assentamento nos leva a perceber um dado momento histórico, temporal e contemporâneo, pois refletir criticamente "significa colocar-se no contexto de uma ação, na história da situação, participar em uma atividade social e assumir uma postura ante os problemas. A reflexão crítica constitui-se uma atividade pública e, portanto, política". (GHEDIN, 2012, p. 36).

Assim, ao pensarmos criticamente entendemos que nos dias de hoje a luta dos camponeses não se dá apenas no campo das intenções travadas entre foice e enxada. Mas, substancialmente com base nas novas relações de trabalho (campo e cidade) estabelecidas e

[11] "Uma vara quadrada (expressão que, no trabalho de campo, não ouvi) corresponde à área de um quadrado de lado equivalente a uma vara: 2,20m. Sua equivalência no sistema métrico é de 44,44 m^2. Assim, 25 varas quadradas equivalem a 1.111 m^2". (SANTOS M, 2005, p. 66).

[12] Entrevistado da professora Marilene Santos na sua pesquisa de mestrado cujo assentamento Santana dos Frades foi o campo empírico.

relacionadas a certo economismo. Este sendo subordinado ao conjunto dos problemas ocorridos ao longo da história da produção capitalista cujas TIC têm impulsionado as contradições existentes. Compreendemos que as Tecnologias da Informação e Comunicação usualmente referenciadas por TIC fazem parte de um conjunto total de tecnologias que permitem a produção, acesso e a propagação de informações e comunicação entre pessoas.

Nos dias atuais quem entre os jovens (campo ou cidade) desconhece ou nunca ouviu alguma publicidade a respeito de um aparelho que é pequeno, elegante e cabe na palma da mão. Aliás, cada vez mais, elegante, tecnológico e, portanto, inovador com a intenção de disputar mercados, chamar a atenção das pessoas e atiçar o desejo para o consumo; com um simples toque na tela em um desses aparelhos, o usuário pode atender ligações, ouvir música, fotografar, assistir a filmes e programas de televisão, além de receber e enviar mensagens e baixar textos entre outros recursos disponíveis. Estamos falando dos iPhones, uma das versões dos chamados celulares inteligentes (smartphones). Estes aparelhos tecnológicos fascinam os aficionados por tecnologias atraídas pelo poder manipulativo do mercado e fetiche das mercadorias.

Tecnologias desse tipo (telefone inteligentes, por exemplo) integram a ampla gama de produtos e serviços de ponta que se destacam, atualmente, na paisagem tecnológica. Embora, esses produtos satisfaçam desejos, necessidades humanas, eles sempre irão gerar implicações de ordem política (também social, cultural e econômica) que abrem profundas fissuras e produzem contradições na sociedade.

Algumas das implicações que assinalamos anteriormente serão comentadas nas próximas seções. Por ora, queremos ressaltar que em virtude dessa realidade, ou seja, de profundas fissuras e contradições presentes na sociedade não é necessário ser marxista para fazermos uma análise inicial que coloca as tecnologias como sendo as principais promotoras de mudanças significativas (social, cultural; econômica e política) no funcionamento da sociedade capitalista neste século - séc. XXI, justamente, a partir das mudanças na produção capitalista e técnico-científicas correlatas.

Como lembra Schaff (2016, p. 23):

> Independentemente de se aceitar ou não a teoria marxista da influencia recíproca entre base e superestrutura, com as consequências daí resultantes, qualquer pessoa habituada a refletir em termos das ciências sociais contemporâneas compreende que as transformações revolucionárias da ciência e da técnica, com as consequentes modificações na produção e nos serviços, devem necessariamente produzir mudanças também nas relações sociais.

Temos que atribuir parte dessas mudanças **sociológicas** e **sociopolíticas** ocorridas pelas mãos dos avanços tecnológicos na sociedade capitalista contemporânea ao fenômeno das revoluções industriais, principalmente, segunda revolução industrial[13] e o que foi expropriado, produzido e consumido a partir delas.

No âmbito das revoluções, como salienta Lima (2007, p. 73):

> Tanto no econômico quanto no cultural, inaugura-se, aquilo que Marx denominou de a produção de máquinas por meio de máquinas modificando o caráter da produção, realizada pela subsunção real do trabalho. Este fenômeno condensa o conhecimento que o capital extraiu do trabalhador artesanal desenvolvido no período da manufatura com o apoio das ciências. A máquina passa a usar o trabalhador e o capitalismo pode expandir-se, revolucionando o modo de produção. A exclusão produzida pela inserção da máquina e expropriação do conhecimento do trabalhador estimulou grandes contingentes populacionais excedentes na Europa a se deslocarem em direção a outros continentes, desterritorializando-se.

Completando a análise citada, Lima (2007, p. 73-74) faz a seguinte reflexão: "a ciência e a tecnologia, mais uma vez, colaboram de forma determinante para que isto se concretizasse". Observamos que a Segunda Revolução Industrial, por exemplo, com o aval da ciência e tecnologia trouxe além dos motores de combustão, a gasolina e a gás; também trouxe invenções como a energia elétrica, o uso do motor a explosão por meio do petróleo, os corantes sintéticos e o telégrafo que estimularam a exploração de novos mercados e a aceleração do ritmo industrial através dos elementos: aço, eletricidade e petróleo. Acrescentamos que no período da referida revolução houve o aumento da produção em massa e, consequentemente, em um curto espaço de tempo, o aumento do comércio. Sendo assim, nesse período, houve o crescimento de doenças, desemprego e uma maior disponibilidade de mão de obra mais barata.

Toda revolução tecnológica emplacada pela ciência e tecnologia ao longo da historia da sociedade humana a serviço do capitalismo gera contradições que coloca o futuro do trabalhador e da humanidade em perigo. Nesse sentido, a revolução técnico-industrial que estamos assistindo atualmente, "consiste em que as capacidades intelectuais do homem são ampliadas e inclusive substituídas por autômatos, que eliminam com êxito crescente o trabalho humano na produção e serviços". (SCHAFF, 2016, p. 23). Este é um dos efeitos das tecnologias inseridas de forma preponderante no modo de produção capitalista.

[13] A Segunda Revolução Industrial iniciou-se na segunda metade do século XIX, entre 1850 e 1870, e finalizou-se no fim da Segunda Guerra Mundial, entre 1939 e 1945. Essa fase da Revolução Industrial representa o início de um novo período da industrialização, vivida inicialmente na Inglaterra, mas que se expandiu para outros países e marcou um período de avanços tecnológicos e, consequentemente, de funcionamento do capitalismo.

Sabemos que tanto a revolução da microeletrônica que abriu passagem para o desenvolvimento das TIC e todas as tecnologias digitais produzidas quanto à revolução técnico-industrial representa apenas um aspecto, embora importante, da atual revolução técnico-científica assistida por todos nós. A partir desta última outras revoluções importantes surgiram, a exemplo, a revolução da microbiologia que nos faz entender que as atividades humanas também serão dominadas pela biologia através da engenharia genética como de fato tem acontecido.

É assim que situamos o desenvolvimento das tecnologias na história da humanidade que tanto nos interessou na construção deste trabalho, sobretudo as TIC, que além de ser uma categoria de análise da nossa pesquisa, precisamos entender por que elas vêm cada vez mais sendo desenvolvida para dar as condições necessárias que o capital tanto precisa para se *autovalorizar* e paralelamente perpetuar as mais diversas formas de exploração do homem pelo homem; do homem pela máquina em todas suas expressões e, por fim, do homem pelo sistema do capital na forma de mercadorias de valorização do próprio capital.

Especificamente, lembramos para comprovar a apropriação e utilização das tecnologias pelo capital que as TIC fizeram parte do processo de reestruturação do capital nos anos 1970/1980. Naquele momento existia uma feroz crise do capital em curso marcada pelo agravamento da crise do petróleo, em razão desta crise iniciou-se um processo de diminuição dos custos de produção do petróleo. Todo esse processo foi caracterizado por fortes investimentos em informática, automação, comunicação e produção globalizada, isso instaurou uma nova era, conhecida por nós como **pós-industrial**, justamente, a partir da junção da comunicação (telecomunicação) e informática.

Desse modo, fica evidente que a partir do final do século XX para o século que estamos vivenciando dos dias atuais a prevalência marcado por uma reestruturação profunda do sistema capitalista, orientada cada vez mais pelo avanço científico e tecnológico em um novo campo de trabalho, considerado por sua abrangência e qualidade, denominada por revoluções tecnológicas sobretudo no campo da microeletrônica e nanotecnologias.

Assim, temos que concordar que um dos eixos fundamentais do atual processo de reestruturação do capitalismo é a expansão exponencial das Tecnologias da Informação e da Comunicação, responsáveis pela transformação profunda dos processos de trabalho, da organização da empresa capitalista, das relações interempresariais de todos os tipos, das estruturas de comercialização, dos mercados financeiros, enfim, de toda a estrutura econômica mundial que atinge todos os setores sociais do campo ou cidade. Mas, é no campo que nos deparamos com os maiores enfrentamentos.

É por isso, que no campo, dia após dia, a população camponesa enfrenta enormes desafios para assumir um protagonismo de um território peculiar e dotado de especificidades próprias. Além disso, tal população é pouco compreendida, pouco assistida e vive enormes dificuldades, incertezas e desafios entre os quais avultam o manejo com as TIC. Mesmo diante dessas situações, a população camponesa não pode perder o sentimento consciente de lutar e intensificar a importância da vida não apenas **no/do**[14] campo, mas fora dele e evoluir sob a luz da educação, que abrace o papel de contribuir com o nível de consciente política de todas as populações e povos do campo. Nesse sentido, a educação do campo em consonância com uma escola do campo pautada nas bases de uma pedagogia socialista é coerente ao projeto histórico emancipatório dos camponeses para além do que está posto, ou seja, para além do capital. E, por isso mesmo, concordamos com Leher (2017, p. 55) que "o Estado tem de garantir a educação para todos, mas não pode ser, ele mesmo, o educador, pois encontra-se incrustado de particularismos burgueses".

E é fácil explicarmos o porquê dessa posição política:

> Na luta pela escola pública é preciso ter como horizonte o direito de todos os que possuem um rosto humano à educação de alta qualidade e, na sociedade burguesa, como dever do Estado. Mas, ainda assim, o Estado não pode ser, ele mesmo, o educador, pois o Estado é particularista, burguês e, por isso, como salientou Marx é o Estado que necessita de uma muito rude educação pelo povo. (LEHER, 2017, p. 59).

A partir dessa posição, concordando com Leher (2017), também das reflexões que realizamos e correlacionamos, com os conflitos dos posseiros do Santana dos Frades, com a vida cotidiana[15] dos estudantes do (1º, 2º e 3º anos do Ensino Médio) e com as transformações sociais, materiais e históricas que vêm ocorrendo na sociedade capitalista, tivemos o interesse de **compreender em que medida as TIC têm contribuído para a formação da identidade camponesa dos estudantes do Ensino Médio da Escola Estadual Nossa Senhora Santana**. A partir do problema elencado foi possível compreender como as TIC estão inseridas na vida cotidiana desses estudantes.

Diante do problema que orientou a realização da pesquisa elaboramos os objetivos. Para isso, consideramos que os estudantes moravam em um assentamento de Reforma

[14] Utilizamos as denominações "no/do" campo a partir do entendimento de Caldart (2004, p. 49-50) que defende a seguinte ideia: "**No**: o povo tem direito a ser educado onde vive; **Do**: o povo tem direito a uma educação pensada desde o seu lugar e com a sua participação, vinculada a sua cultura e as suas necessidades humanas e sociais".

[15] Vida cotidiana é uma das categorias importantes que se liga a outras categorias que iremos abordar e conectar aos estudantes.

Agrária, estudavam em uma escola[16] localizada no próprio assentamento e usavam tecnologias digitais por conta própria, independentemente, se o ambiente escolar oferecia ou não acesso às tecnologias digitais (computador, internet, tablet, iPad etc.). Logo, o **objetivo geral** que propusemos foi compreender como as TIC estavam inseridas na vida cotidiana dos estudantes. Com relação aos **objetivos específicos** tivemos a preocupação: a) identificar a relação entre as TIC e a formação da identidade camponesa dos estudantes; b) levantar como os estudantes se valiam das TIC (o acesso, os tipos, o tempo que as utilizavam, a forma como as utilizavam e que tecnologias utilizavam); c) verificar a formação docente e continuada dos professores(as) da Escola Estadual Nossa Senhora Santana para atuarem na educação do campo.

As TIC podem oferecer diversão, entretenimento e lazer a qualquer juventude, inclusive para os adultos também. Contudo, refutamos qualquer pensamento que as vejam simplesmente como meios técnicos usadas para tratarem apenas a informação e auxiliar na comunicação. Elas podem condicionar ou submeter toda uma juventude a realizar práticas que venham somente favorecer ao mercado e as mais diversas formas de precarização da classe trabalhadora.

É, sobretudo, nesse aspecto que a nossa pesquisa de doutorado se deteve, isto é, relacionou as TIC à vida cotidiana da juventude camponesa, jovens e estudantes do Ensino Médio. Assim, formulamos a seguinte **tese**: as TIC sob determinadas condições de uso podem de algum modo contribuir com a formação da identidade camponesa. Por isso, pesquisar os jovens, em especial, a juventude camponesa, aquela que vive no/do campo, aquela que tem sonhos e objetivos, é importante.

Desde 2004 iniciamos o interesse de realizar pesquisa sobre a juventude de maneira geral. Essa história começou quando ingressamos no mestrado como aluno especial do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED) da Universidade Federal de Sergipe (UFS). Nesse período, crescia o número de pesquisadores, professores, estudantes, ativistas e intelectuais com o objetivo de compreender o processo de educação, de formação e territorialização do MST, uma vez que o movimento se espalhava com as ações de ocupação em diversas regiões do Brasil.

Caldart (2000, 2002, 2008, 2017), Molina (2004, 2015, 2017), Jesus (2004) entre outros se dedicavam em realizar pesquisas com o mesmo objetivo.

[16] A primeira escola ser construída nas terras que hoje é o assentamento recebeu o nome de Escola Isolada Nossa Senhora Santana. Após a desapropriação das terras, foi criada pelo INCRA a Escola Rural e, em seguida, um convênio entre INCRA e Estado deu início a construção da Escola Estadual Nossa Senhora Santana com o Estado assumindo integralmente as atividades pedagógicas da referida escola.

Do mesmo modo, fomos sensibilizados a compreender melhor o processo de educação, de formação e territorialização do MST. Então, ao tempo que estudávamos a disciplina “movimentos sociais e educação”, também ingressamos no grupo de pesquisa em Educação e Movimento Social da UFS coordenado pelas professoras Dra. Sonia Meire Santos Azevedo de Jesus e Dra. Maria de Fátima Monte Lima. O envolvimento na disciplina e grupo de pesquisa motivou o interesse pelo estudo do MST, educação do campo, jovens moradores do campo e tecnologias digitais.

Tamanho interesse foi intensificado com leituras, debates, pesquisas, participação em eventos, publicação de artigos etc. Isso possibilitou o ingresso no PPGED como aluno regular.

Nesta condição, iniciamos a pesquisa de mestrado sobre as TIC no MST. A pesquisa teve como ponto de partida a possibilidade do *Software* Livre, lá instalado num telecentro, contribuir para a produção de conhecimento na perspectiva da liberdade.

Em 2007, defendemos a dissertação. O conhecimento adquirido com o mestrado e a continuidade dos estudos fora e dentro da academia potencializaram o desejo de realizar o doutorado. Em 2018.2 ingressamos no doutorado com a proposta de realizar uma pesquisa que envolvesse os jovens estudantes do campo, na qualidade de juventude camponesa, para vivenciar em torno desses sujeitos coletivos algo comum somente a eles, vivido somente por eles.

Nesse âmbito, encontramos os estudantes da Escola Estadual Nossa Senhora Santana, localizada em um assentamento de Reforma Agrária onde estudantes moram e constroem seus projetos de vida, questionam, em muitos casos, se permanecem ou não no campo mantendo assim a cultura pertencente a eles. Ao **refletir criticamente** sobre essas particularidades, fomos levados a pensar e repensar que tipo de educação, escola e projeto de educação do campo cabem a esses sujeitos, justamente, diante das constatações de problemas, dificuldades e contradições que permeiam a tentativa de construção de projetos de vida em um assentamento de Reforma Agrária.

Assim, pensamos em uma educação pautada na possibilidade de construção de uma educação de classe que poderá contribuir com a luta a favor da emancipação camponesa. Por isso, não podemos esquecer a asserção de Marx e Engels (2019, p. 40): “[...] a história de todas sociedades até hoje existentes é a história da luta de classes”. Nesse caso, uma das concepções de educação que podemos destacar é aquela que produz em cada um de nós um indivíduo singular na humanidade.

Isso implica dizer que o homem não nasce humanizado; mas se torna humanizado no convívio e nas relações sociais. Isso inclui a escola e a educação sistematizada para a

apropriação dos bens materiais e imateriais produzidos por cada geração. A concepção crítica e dialética que adotamos da educação e, mais ainda, a forma de analisar e compreender os objetos de investigação pautados na teoria marxista e, portanto, na realidade concreta dos sujeitos históricos impulsionou o interesse de desenvolver esta tese, fruto de uma pesquisa para conhecer e compreender o campesinato sergipano, particularmente, as demandas culturais, sociais; políticas, econômicas e também educacionais dos jovens do campo que por vezes são compreendidos como sendo rurais, sertanejos e atrasados.

São objetos de análises que exigem um aprofundamento da análise crítica e reflexiva no sentido de esclarecer a vinculação que existe com uma dada teoria do conhecimento que deve ser coerente com um projeto histórico para além do capital. Afinal de contas, morar no campo e, dia após dia, perceber que esses sujeitos enfrentam enormes desafios para se manterem como protagonistas de um espaço dotado de especificidades próprias e pouco compreendidas, é constatação relevante que oferece um campo vasto para a realização de pesquisas que, abraçadas com uma determinada teoria crítica, podem possibilitar um conhecimento amplo, profundo e mais coerente possível acerca da realidade que investigamos.

Nesse percurso, os estudos e debates relacionados à juventude camponesa, TIC e movimentos sociais de luta do campo traçados desde o mestrado, bem como a trajetória docente trabalhando com estudantes de escolas do campo sergipano e baiano, muitos deles assentados, foram suficientes para encorajar a elaboração desta pesquisa, pois, quanto mais as discussões e diálogos em torno dessas três categorias se intensificarem, mais compreensão teremos de como os jovens do campo se relacionam e se organizam para resolverem suas demandas e ocupar novos espaços políticos de luta, principalmente, de resistência contra o desmantelo do Estado e as contradições do capitalismo que obscurecem o futuro do campesinato brasileiro através da destruição das famílias camponesas na lógica capitalista de ocupação do campo.

Nessa perspectiva, cada vez mais são presentes políticas públicas que ao invés de firmarem o camponês, as famílias camponesas, os jovens do campo a terra, retiram deles esse direito através das manobras de expropriação. São políticas incapazes de perceber a totalidade pertinente ao campesinato brasileiro como um lugar de vida, de cultura e costumes próprios que devem ser respeitados.

O campo se constitui um lugar marcado por conflitos e violência e, portanto, de disputas de interesses antagônicos. Um dado de fácil comprovação, basta constatar o número de assassinatos e massacres ocorridos no campo desde 1985. Muitos desses massacres até hoje

estão na impunidade, a exemplo do massacre de Eldorado, quando 19 trabalhadores sem-terra foram assassinados pela Polícia Militar do Estado do Pará em 1996.

Esse fato ocorrido tornou-se símbolo de luta e representação dos conflitos agrários que ainda hoje acontecem no campo brasileiro. No entanto, a partir do após-golpe (2016), como frisamos anteriormente, o medo se instaurou dentro dos movimentos sociais de luta, haja vista o incremento das perseguições e ameaças que têm acontecido abertamente no cenário nacional vigente aos movimentos sociais de luta.

Trata-se de um clima de violência inaugurado não só pelo governo fascista e antidemocrático de regime de extrema direita que se instalou no Brasil, mas, também, pelos adeptos de suas políticas de perseguição e ameaças ao povo brasileiro.

Em vista disso, toda essa problemática nos fez perceber a necessidade de debruçar em uma pesquisa de doutorado pertinente a esses jovens do Santana dos Frades. Em reflexões realizadas a partir da pergunta principal de pesquisa (problema), elencamos três categorias importantes para o desenvolvimento desta tese (identidade camponesa, juventude camponesa e Tecnologias da Informação e Comunicação. Elas foram relacionadas e correlacionadas no movimento dialético com outras categorias.

Para quantificar a utilização das respectivas categorias ocorridas em projetos de pós-graduações *stricto sensu* em universidades brasileiras e cadastradas na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) fizemos um levantamento por **título, assunto e resumo em português** utilizando operadores booleanos para cada categoria respectivamente encontramos: IDENTIDADE CAMPONESA: Por título 3 dissertações e 2 teses; por assunto 3 dissertações e 2 teses; por resumo 31 dissertações e 11 teses. JUVENTUDE CAMPONESA: Por título 5 dissertações e 3 teses; por assunto 6 dissertações e 3 teses; por resumo 13 dissertações e 5 teses. TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO ou TIC: Por título 3966 dissertações e 1065 teses; por assunto 5256 dissertações e 1421 teses; por resumo 19921 dissertações e 5370 teses.

Os resultados apresentados demonstram que separadamente existe pesquisa que tem como categoria as mesmas categorias que elegemos para a nossa pesquisa. No entanto, não há pesquisa que utilize como categoria as três categorias juntas como nós utilizamos, ou seja, fizemos uma pesquisa cujas categorias fazem parte do objeto investigado. Como o objetivo do levantamento foi comprovar o ineditismo da pesquisa e, por não, encontrarmos nenhuma pesquisa que remetesse as três categorias juntas, ou seja, nenhum estudo, nesse sentido, em seus títulos, assuntos ou resumos em português julgamos que o ineditismo da nossa pesquisa foi comprovado.

No entanto, queremos destacar que em Sergipe, o PPGED, Programa de Pós-graduação em Geografia (PPGEO) e o Núcleo de Pós-Graduação e Pesquisa em Ciências Sociais (PPGS) são os maiores responsáveis pelas pesquisas realizadas na zona rural na área de Educação, Geografia e Sociologia cujos objetos de estudos se relacionam com as categorias a priori investigadas. No âmbito do levantamento quando nos referimos a categoria juventude camponesa destacamos a pesquisa de Rosa (2018) realizada na Universidade Estadual Paulista (UNESP), que teve como proposta compreender a dinâmica migratória da juventude camponesa do município de Cristinápolis/SE, tentando identificar os principais fatores que fazem tal juventude permanecer no campo ou sair dele.

No âmbito das pesquisas com juventude ou jovens, especificamente, em Sergipe, destacamos o trabalho do professor Charlot (2006). Merecem também destaque as pesquisas de Menezes (2012). A primeira (mestrado) investigou questões relacionadas às identidades culturais de jovens rurais do sertão sergipano, filhos de produtores familiares e de assentados da reforma agrária, na faixa etária de 14 a 29 anos, estudantes do Ensino Médio regular em Escolas urbanas. A segunda (doutorado) investigou o sentido que jovens rurais sertanejos, estudantes do último ano do Ensino Médio regular, conferem à experiência de Escolarização e ao papel da Escola em seu processo formativo, suas expectativas Escolares e profissionais e seus discursos sobre identidade e individualizações.

Queremos salientar que outras pesquisas realizadas na UFS, especificamente, no PPGED foram importantes; algumas delas não passaram despercebidas e, por isso, elas foram consultadas. Destacamos a dissertação de mestrado da professora Marilene Santos, que realizou um estudo sobre as práticas sociais da produção e unidades de medida em assentamentos do nordeste sergipano e o trabalho de mestrado de Elis Santos Correia Silva, que fez uma pesquisa sobre o fechamento das escolas do campo em Sergipe[17].

Também destacamos as pesquisas deixadas pela professora doutora Sonia Meire no âmbito no campesinato sergipano; elas contribuíram de forma significativa para o desenvolvimento da educação do campo em Sergipe. Algumas das pesquisas orientadas por ela também foram consultadas. Após a realização do levantamento no BDTD e PPGED sobre a proposta de tese a partir das categorias definidas, partimos para apresentar a sua estrutura.

A tese está organizada em cinco seções.

[17] O trabalho de dissertação de Elis Santos Correia Silva teve supervisão e orientação da professora doutora Silvana Bretas do departamento de Educação da UFS e credenciada no Programa de Pós-Graduação em Educação desta mesma universidade.

Na introdução apresentamos o conflito dos posseiros no latifúndio Santana dos Frades contra os jagunços "pau-mandado" dos poderes opressores na luta pela posse de terra. Apresentamos também o problema, hipótese, objetivos (geral e específicos) da pesquisa e a Tese. Essas marcações orientaram todo processo do doutoramento. Ainda na introdução falamos da trajetória acadêmica e profissional do pesquisador que norteou o interesse pelo objeto de pesquisa em questão e, por fim, mostramos o levantamento que foi feito em torno do objeto pesquisado associado às categorias eleitas a priori sobre a juventude camponesa, identidade camponesa e Tecnologias da Informação e Comunicação para comprovar o ineditismo do que propormos como objeto de pesquisa.

A SEÇÃO II - METODO: CAMINHO, CAMPO, SUJEITOS E INSTRUMENTOS - **segunda seção** - apresentamos a metodologia utilizada na pesquisa e os percursos sobre a escolha do método dialético enquanto método epistemológico de interpretação da realidade real/concreta da sociedade sob a luz e herança do materialismo histórico dialético. Assim, mostramos os processos de como foram escolhidos o objeto de pesquisa do projeto, campo empírico - escola e assentamento -, sujeitos e instrumentos de coleta de dados. Nesta seção, mostramos também como a escolha do método tem a ver com a perspectiva política e ideológica do pesquisador, pois partimos da certeza de que o método dialético é o único capaz de elucidar os problemas da vida cotidiana dos estudantes em sua totalidade histórica.

A SEÇÃO III - POPULAÇÃO CAMPONESA, EDUCAÇÃO DO CAMPO E O LUGAR DA ESCOLA DO CAMPO PARA A EMANCIPAÇÃO **- terceira seção -** fizemos uma discussão teórica sobre educação do campo e o lugar da escola do campo para a transformação social. Para isso, consideramos a diferença entre educação do campo e educação rural (que não serve aos propósitos dos estudantes - jovens camponeses e suas famílias). A partir daí, fizemos uma discussão sobre os avanços teórico-metodológicos da educação do campo e, nesse âmbito, falamos das bases e dos princípios da educação do campo em consonância com as especificidades, necessidades e demandas encontradas no assentamento Santana dos Frades e na escola.

A SEÇÃO IV - CONTRADIÇÕES DAS TIC E OPENSAMENTO FANTASIOSO DE TRANSFORMAÇÃO SOCIAL - **quarta seção -** realizamos uma discussão crítica e reflexiva das TIC e dos enormes serviços prestados ao capital. Nesse contexto, para enxergarmos as contradições com referência a elas, julgamos que haverá sempre a necessidade de associarmos tais tecnologias aos interesses maiores do capital. Isso é de fundamental importância para evitarmos análises errôneas e, portanto, análises que não consigam traduzir a realidade objetiva (absoluta) e concreta de posição política das TIC pelo poder hegemônico e, portanto,

dominante do capital sobre elas. Mas, não se trata de fazermos críticas e reflexões estanques e simplistas da realidade cujas TIC estão inseridas.

A SEÇÃO V - JUVENTUDE COMPONESA, IDENTIDADE CAMPONESA E COMPREENSÃO DA VIDA COTIDIANA DOS ESTUDANTES - **quinta seção** - Nesta seção tivemos a preocupação em realizar uma discussão teórica da categoria juventude camponesa e identidade camponesa rumo à análise e apresentação dos resultados; mostraremos a totalidade do objeto investigado sob o aspecto de ter compreendido o cotidiano em movimento dos estudantes a partir do que foi proposto como pergunta de pesquisa, bem como dos objetivos geral e específicos traçados em volta da formação da identidade camponesa considerando a presença das TIC no campo sergipano, especificamente, na vida cotidiana dos estudantes.

Para as **considerações finais**, ter-se-á a materialidade da tese construída a partir do estudo realizado com os estudantes, ou seja, sujeitos viventes e, portanto, sobreviventes de uma realidade social de muita dificuldade, de poucas oportunidades, inclusive de precariedades na educação que recebem, transporte, segurança e trabalho. Trata-se de uma realidade social que requer disputa (luta e resistência). Dito de outra forma, a disputa é pelo acesso à educação do campo, pelo acesso às TIC entre tantas outras disputas necessárias. Através de todas as disputas que se formam, podemos perceber a luta, resistência, conflitos, avanços e retrocessos materializados no território do assentamento cuja escola existe e resiste.

Após a apresentação das seções que compõem este trabalho que finaliza a apresentação da introdução, na próxima seção iremos falar em método de pesquisa e, portanto, da forma como produziremos conhecimento a partir desta tese. Primeiramente, precisamos falar qual é a nossa visão de mundo e que lente sociológica utilizamos para visualizar compreender a realidade do contexto em cujo objeto de estudo está inserido.

Assim, é importante esclarecermos que a abordagem teórico-metodológica de pesquisa utilizada neste trabalho revela a realidade social e material por meio de suas contradições em constante transformação. Através do Materialismo Histórico Dialético enquanto método interpretativo temos clareza do mundo (a matéria) como processo histórico em constante movimento de desenvolvimento (dialeticidade), constituído na unidade de contradições que lhe são temporalmente específicas e que, na lei da luta dos contrários, garantem a possibilidade concreta de transformação (historicidade). Cabem ainda esclarecermos, pois, em nossa perspectiva teórica, a transformação é um processo inerente ao desenvolvimento de todo e qualquer fenômeno, processo ou objeto da realidade, caracterizando o estágio da resolução de todas as contradições específicas desse desenvolvimento.

2 - MÉTODO: CAMINHO, CAMPO, SUJEITOS E INSTRUMENTOS

> [...] o método de pesquisa trata da apropriação em pormenor da realidade estudada; é a partir dele que se define a análise que evidenciará as relações internas de cada elemento em si: as leis particulares que regem o início, o desenvolvimento e o término de cada objeto investigado ou fenômeno. (MARX; ENGELS, 1989, p. 75).

Tomando como base o esclarecimento dado por Marx e Engels sobre o método de pesquisa, traçamos os caminhos que regem todos os procedimentos metodológicos desta pesquisa. Em função disso, assumimos a nossa posição intelectual, política e ideológica de escrita, totalmente, comprometido com o legado teórico-metodológico de análise da sociedade capitalista exposta principalmente nos livros I, II e III do capital.

Os livros I, II e III (do capital) expõem a fase oculta (real, concreta e objetiva) do capitalismo, ou seja, o modo como o sistema "esgana" a sociedade. Através dos estudos dos pensadores (Marx e Engels) passamos a conhecer tudo que demarca e caracteriza o modo de funcionamento do capitalismo através de categorias profundamente desenvolvidas por ele.

Desse modo, para justificar e sustentar os procedimentos metodológicos utilizados no percurso da pesquisa realizada e a escolha do **método de interpretação e compreensão** dos dados coletados e (co)relacionados na totalidade que envolve o problema de pesquisa lançado, informamos que o referido método foi idealizado primordialmente pela condição humana do pesquisador à frente desta pesquisa, enquanto sujeito integrante da sociedade capitalista contemporânea que enxerga, defende (luta, resiste) e condiciona esperança diante de um padrão de vida não descolado de uma prática acadêmica e de pesquisa, que deseja ver e sentir verdadeiras transformações na sociedade que levem à superação do capital.

2.1 - POR QUE A ESCOLHA DO MÉTODO DIALÉTICO?

Desde o início de construção do projeto de doutorado, percebemos que o método dialético desenvolvido por Marx seria o método que melhor atenderia as intenções e pretensões da pesquisa cujo objetivo era interpretar e compreender a realidade objetiva, ou seja, real e concreta, que materializa as contradições presentes em torno do objeto de pesquisa

investigado. Daí, decidimos que a melhor opção para trabalhar com o método dialético seria a abordagem qualitativa de pesquisa. Ela é a mais utilizada para o referido método que adotamos dada a natureza da área de conhecimento que este trabalho se propôs a produzir. E, não só isso, mas também pelo contexto do tipo de estudo que foi realizado e pesquisado no campo sergipano.

A escolha do método dialético em conjunto com a abordagem qualitativa de pesquisa sustenta uma perspectiva geral contida em certas convicções políticas individuais e coletivas para interpretar e compreender o trajeto social e material dos objetos investigados no capitalismo. Assim, ambos os procedimentos (método e natureza da pesquisa) utilizados em conjunto são os recortes procedurais baseados na teoria marxista que escolhemos para interpretar e compreender a proposta de pesquisa lançada. Inevitavelmente, ao adentrarmos no mundo dos jovens estudantes moradores do assentamento, percebemos as contradições presentes e refletidas das dificuldades diárias desses jovens de tocar a vida no cotidiano investigado.

Por isso, concordamos com González (2007, p. 10): "faz sentido, hoje mais que nunca, remeter-se a um pensamento como o marxista em busca de respostas para o século XXI". Com o avanço do projeto do capital atuando no campo em ritmo acelerado dificultando a vida, fazem-se necessárias pesquisas sobre os jovens estudantes, principalmente, sobre os que moram em assentamento de reforma agrária e desvendarmos os cotidianos que eles vivem e, também, para identificarmos/denunciarmos as contradições existentes que têm tornado a vida no/do campo cada vez mais difícil para esses jovens.

Sendo assim, o método dialético escolhido evidencia as categorias de totalidade, historicidade e emancipação que estão evidentes nos resultados da pesquisa. Nesse sentido, é possível consolidá-lo como o melhor método (quiçá o único) capaz de oferecer todas as condições de compreensão do que se está investigando. Ele "é a base filosófica do marxismo e como tal realiza essa busca encerrando em si uma concepção científica da realidade, enriquecida com a prática social da humanidade". (TRIVIÑOS, 2008, p. 51).

Dessa maneira, o método se colocou como suficiente para ajudar-nos a fazer a interpretação e compreensão da realidade que advém na vida cotidiana dos estudantes. Nessa perspectiva, elegemos alguns princípios pelos quais o método dialético se sustenta enquanto método do conhecimento: a) os homens devem estar em condições de viver e fazer história, ou seja, constituir histórica e socialmente (a produção da vida material); b) o primeiro ato histórico é justamente a produção de necessidades ou novas necessidades enquanto sujeitos

aliados à natureza; c) as forças produtivas, ou seja, os instrumentos e a organização social determinam o estado social, uma maneira de viver em sociedade - as classes sociais.

Somente diante de todos esses passos é que o homem deve ter consciência da sua existência social, material e histórica. Logo, a consciência nasce da necessidade de intercâmbio com outros seres humanos, a consciência é, então, um produto social. Assim, o método escolhido se orienta pelo movimento do concreto. A partir desse entendimento a pesquisa prescindiu de uma interpretação que buscou a essência dos fatos, as situações e contextos que circundaram o objeto de estudo. Em suma, fizemos um estudo da vida cotidiana dos estudantes do Santana dos Frades aliado a suas práticas de apropriação das TIC. Desse modo, produzimos um trabalho sistematizado em coerência com o objeto, problema, objetivo geral e específicos, construindo um significativo conhecimento acerca dos jovens camponeses da localidade do Santana dos Frades. Como sabemos, a dialética marxista,

> parte da descrição que intenta captar não só a aparência do fenômeno, como também sua essência. Busca as causas da existência dele, procurando explicar sua origem, suas relações, suas mudanças e se esforça por intuir as consequências que terão para a vida humana. (TRIVIÑOS, 2008, p.129).

Em meio ao desejo e motivação para a realização da pesquisa, estiveram sempre presentes a inquietude de investigar um objeto de estudo construído e reconstruído a partir da realidade, desejo, realização e perspectivas dos estudantes investigados. Entendemos, como explicado anteriormente, que para qualquer pesquisador é essencial dialogar sob a luz de um método de interpretação e compreensão que forneça as reais condições de enxergar o que está além da aparência. Isso porque o ponto de partida deve ser sempre o fato ou o conjunto de fatos, a expressão factual, empírica e fenomênica da realidade. Sem isso, o conhecimento (teórico) é impensado sob a condição de alguma expressão fática.

Nesse ponto, a expressão fática mostra, sinaliza, revela, mas também pode esconder e ocultar o que poderia estar imbricado por trás do cotidiano dos estudantes, ou seja, do que poderia revelar a dinâmica histórica do contraditório vivenciado por eles. Por isso, conhecer é para Marx (1975) negar a aparência, negar a factualidade, negar a empiria. No entanto, negar não é ignorar, não é cancelar. O conhecimento parte da aparência, mas a ultrapassa, por isso, devemos ir além da aparência para chegarmos a algum ponto de chegada por mais utópico que tal ponto de chegada aparentar ser.

Ir além da aparência consiste na negação da factualidade. Então, a descrição, a sistematização, a organização, dos fatos, das evidências e da empiria são absolutamente importantes para o conhecimento, mas não constituem o conhecimento teórico na ótica de

Marx (1975). Acreditamos ser indispensável para o conhecimento teórico, para a elaboração teórica, e para a reconstrução teórica o conhecimento minucioso, rigoroso e, portanto, circunstanciado dos elementos empíricos a partir dos quais se constrói o conhecimento que queremos demonstrar ou revelar de uma pesquisa realizada.

A expressão teórica é a negação da expressão empírica do real. Nesse sentido, Marx (1975) parte dos fatos, parte da aparência para desvendar além da "casca". A aparência no sentido de ser o sinal, ser o marco, ser o indicador de processos. Já a factualidade é a expressão coagulada e fática desses processos. Todo esse pensamento compreendido a partir de Marx (1975) exige de cada um de nós um cuidado teórico da leitura dos fatos, dos fenômenos atrelados à vida humana, atrelado à vida cotidiana, principalmente diante do capitalismo e das contradições impostas por ele.

No caso desta pesquisa, tivemos os devidos cuidados de interpretar como se processa o cotidiano dos estudantes participantes, haja vista que precisávamos ter a noção do que se revelaria para além do que está posto. De posse do método e da abordagem escolhida, foram feitas a interpretação e compreensão dos dados coletados. Nesse momento rompemos com as ideias de senso comum, pois os saberes espontâneos, embora sejam importantes e fundamentais para a vida de qualquer sujeito, eles são adquiridos a partir da experiência, da observação e intuição.

Nessa condição, devemos sempre desconfiar deles. No entanto,

> o senso comum não deixa de produzir saberes que, como os demais, servem para compreensão de nosso mundo e de nossa sociedade, e para nela viver com o auxílio de explicações simples e cômodas. Mas deve-se desconfiar dessas explicações, uma vez que pode ser um obstáculo a construção do saber adequado, pois seu caráter aparente de evidencia reduz a vontade de verificá-lo. (LAVILLE; DIONNE, 1999, p. 19).

Precisamos ter as devidas condições de perceber e compreender como os saberes espontâneos e científicos se relacionam com a vida em sociedade para produzirem conhecimentos válidos que possam fortalecer a luta e resistência, bem como a esperança daqueles que vivem no/do campo.

Por isso, reforçamos mais uma vez a importância que foi a escolha do método dialético para a pesquisa. Ele foi escolhido por acreditarmos nos postulados marxistas de interpretação e compreensão da sociedade capitalista. Em virtude disso, acreditamos que não é a consciência humana que determina a vida ou determina o ser. Mas é a vida material que determina a consciência. O caráter material da abordagem qualitativa que serviu aos

procedimentos metodológicos da pesquisa respalda a categoria da contradição exposta por Marx nos seus manuscritos.

Para Triviños (2008, p. 54) “a categoria essencial do materialismo dialético é a contradição que se apresenta na realidade objetiva”. Na relação entre matéria e consciência, essa categoria contribui com a criação do método dialético, o qual serve para ajudar a entender, interpretar e compreender a sociedade contemporânea; ele faz uma leitura de mundo a partir das relações contraditórias existentes entre a unidade e a luta dos contrários em um movimento ao longo da história.

Nessa perspectiva, não deixamos de receber a orientação do método de interpretação e compreensão e, portanto, interpretativo do materialismo histórico dialético para contribuir com as respostas ao problema de pesquisa que elencamos.

> [...], entendendo-o como um processo teórico-metodológico que considera as relações sociais como fenômenos sociais totais, os quais requerem o diálogo entre as dimensões econômicas e políticas. Assim é que o método se faz interpretativo ao trazer à tona as contradições que as estruturas econômicas de base capitalista produzem para dominar pessoas, relações, natureza etc. (MOLINA; ESMERALDO; ANTUNES-ROCHA, 2017, p. 571).

Com tamanha convicção enxergamos dentro da filosofia marxista um respaldo teórico que possibilitaria a este pesquisador enxergar além da “casca”. Trata-se de enxergar um movimento contraditório do real, ou seja, da realidade objetiva expressa pela noção da dialética tratada pelo marxismo como sendo um movimento interno de produção da realidade cujo motor é a contradição.

Nesse sentido, o processo dialético marxista se orienta na seguinte ordem: tese, antítese e síntese. A partir dessas relações, Marx vê a possibilidade de transformar radicalmente a história. Para ele a matéria é a fonte da consciência, a forma de pensamento do homem na sociedade. Isso fez muito sentido, quando a intenção nossa foi trabalhar com um objeto de estudo materializado no campo no assentamento Santana dos Frades.

Nesse território, quem vive são sujeitos viventes de conflitos de luta de classe: luta por dias melhores; luta por respeito, luta por realizações, luta por conquistas, luta por justiça social, luta por dignidade entre tantas outras lutas urgentes e necessárias. Em meio a tantas lutas que devem ganhar materialidade, insere-se um componente de extrema importância: o caráter de resistência de todas essas lutas conjuntamente com a esperança, uma vez que devemos manter a esperança porque sabemos que a desesperança é inimiga das conquistas necessárias à sociedade; a esperança permite avançar, mesmo quando os direitos são negados pelos poderosos.

A esperança nos permite levantar e seguir em frente quando nos mandam calar. Os estudos sobre os sujeitos (individuais e/ou coletivos) do campo obrigam a qualquer pesquisador pensar e repensar em um método capaz de fazer uma leitura de mundo a partir de uma práxis que possibilite a transformação do campo através de um projeto revolucionário e popular e que ele possa subverter o estado das coisas de como acontece no campo rumo à superação do capital que interfere tanto nesse campo, rumo à emancipação humana, como preconizam Marx e Engels (2011).

Enfim, o método adotado para a construção desta tese ao trabalhar com sujeitos viventes de uma práxis na dinâmica de estudantes moradores de um assentamento não poderia abandonar os parâmetros dos contornos da pesquisa dialética: primeiro, pelo caráter qualitativo que a pesquisa exige; segundo, pelo componente revolucionário de resistência, luta e esperança que devem ser exaltados.

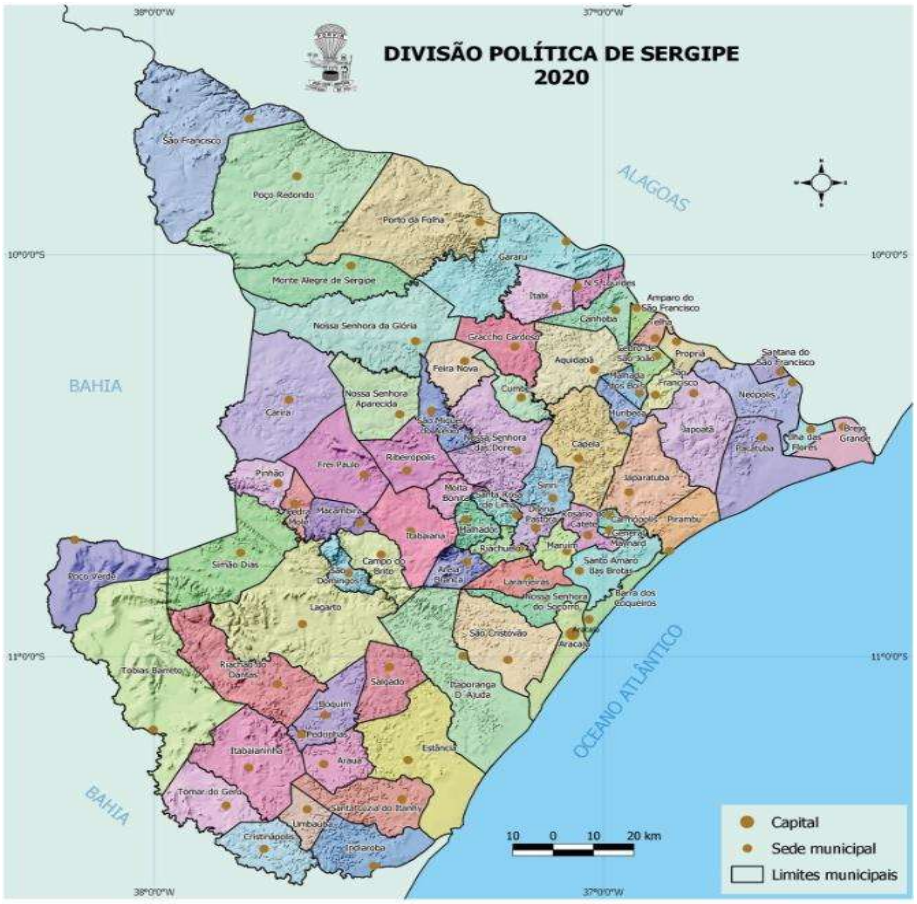
2.2 - CAMPO DE INVESTIGAÇÃO DA PESQUISA

2.2.1 - O Estado de Sergipe

Sergipe é um estado situado no Nordeste do Brasil com 75 municípios (**Figura 1**). Os limites dele correspondem aos estados da Bahia (oeste e sul), Alagoas (norte) e oceano Atlântico (leste). O pequeno estado sergipano é o menor no Brasil, ocupando uma área territorial de 21.925,424 km² e uma população estimada em 2.318.822 habitantes (IBGE, 2020)[18]. A capital é Aracaju, região metropolitana, cidade mais populosa do Estado com cerca de 664.908 habitantes (IBGE, 2020)[19].

[18] Disponível em: https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/se.html.
[19] Disponível em: https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/se.html.

Figura 4 - Mapa de divisão política do Estado de Sergipe

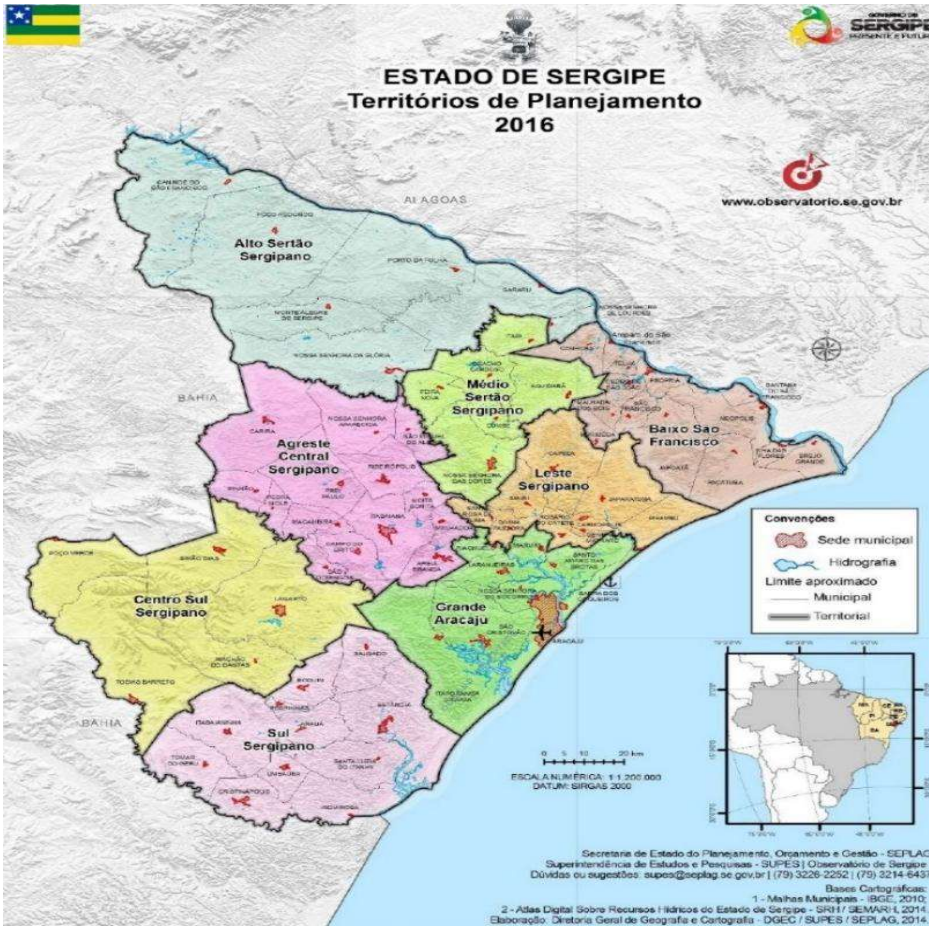


Fonte: Atlas Digital de Recursos Hídricos do Estado de Sergipe, 2020
Elaboração: Secretaria de Estado Geral de Governo – SEGG, 2020.

Além da divisão política que compõe os municípios sergipanos, o Estado é dividido em territórios que segundo Menezes (2012, p. 88):

> Com o objetivo de ter uma base melhor para o planejamento de políticas públicas e respeitando as dimensões econômico-produtivas, agroambientais, sociais, político-institucionais e culturais, o Governo de Sergipe, em parceria com a Universidade Federal de Sergipe e entidades civis organizadas, dividiu o Estado em oito territórios: Território Grande Aracaju, Território Sul Sergipano, Território Centro-Sul Sergipano, Território Leste Sergipano, Território Baixo São Francisco Sergipano, Território Agreste Central Sergipano, Território Médio Sertão Sergipano e o Território Alto Sertão Sergipano. (**Figura 2**).

Figura 5 - Mapa dos Territórios de Planejamento do Estado de Sergipe



Fonte: Atlas Digital de Recursos Hídricos do Estado de Sergipe.
Elaboração: Diretoria Geral de Geografia e Cartografia - DGEC/SUPES/SEPLAG, 2016

O Território do Baixo São Francisco Sergipano foi criado através do Decreto Estadual nº. 24.338, de 20 de abril de 2007. Engloba 14 municípios: Amparo de São Francisco, Brejo Grande, Canhoba, Cedro de São João, Ilha das Flores, Japoatã, Malhada dos Bois, Muribeca, Neópolis, Pacatuba, Propriá, Santana do São Francisco, São Francisco e Telha. Entre esses municípios destacamos Pacatuba.

2.2.2 - O Município de Pacatuba

O município de Pacatuba foi o local da pesquisa, o campo empírico onde nos debruçamos para coletar dados e tornar possível a construção desta Tese. Nele encontramos o assentamento Santana dos Frades, a escola Nossa Senhora Santana e sujeitos de interesse da pesquisa. O município fica localizado no litoral norte do estado de Sergipe e faz parte do Baixo São Francisco Sergipano, a distância entre ele e a capital sergipana é de 116 km, tem

cerca de 14.428 habitantes e uma área territorial de 363,761 km² de acordo com os dados demográficos do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2019).

No contexto político da história do assentamento no Brasil, onde o INCRA tem responsabilidade jurídica de criação, queremos esclarecer que o órgão trata assentamento como sendo um conjunto de unidades agrícolas independentes entre si, instaladas pelo referido órgão onde originalmente existia um imóvel rural que pertencia a um único proprietário.

O fato de ter um assentamento como campo empírico de toda problemática construtiva de uma pesquisa é importante, mas precisamos esclarecer que um imóvel rural pertencente a um único proprietário como aponta o INCRA é uma determinação capitalista que remonta a formação histórica dos latifúndios - concentração fundiária - no Brasil, inclusive com a participação do Estado contra os interesses do campesinato.

> Em diversos programas oficiais de assentamentos rurais, o projeto de assentamento já foi compreendido, inclusive, como uma unidade administrativa do Estado, o que levaria ao extremo a ideia de que tais áreas resultam e expressam apenas a lógica da intervenção governamental, negligenciando-se os esforços empreendidos pelos demandantes de terra e suas organizações. (LEITE, 2012, p. 111).

Nesse contexto, é importante registrar que nunca houve uma verdadeira Reforma Agrária no Brasil. O INCRA ao longo da história foi omisso na questão de desapropriação de terras em favor daqueles que delas precisam para poder trabalhar e se reproduzir enquanto sujeito, e, portanto, "ele só entra nessas questões quando o caso se torna verdadeiramente sério, se não houvesse violência, não entraria". (SILVA, 2002, p. 32). Especificamente, no caso das terras que hoje se situam o assentamento Santana dos Frades, elas têm uma situação histórica que marca uma forte concentração fundiária criada a partir do processo de doação e aquisição de terras no estado de Sergipe.

2.3 - OS SUJEITOS DA PESQUISA

Nesse momento será priorizado como se deram os primeiros contatos com o *lócus* da pesquisa para identificação da população e sujeitos da pesquisa. Um pouco antes de iniciarmos a pesquisa com a coleta de dados, houve a necessidade de quantificar e conhecer o número de estudantes matriculados no ensino médio na Rede Estadual de Educação de Sergipe, então, realizamos um levantamento junto à SEDUC (**Quadro 3**).

Quadro 3 - Número de matrículas do Ensino Médio na Rede Estadual de Ensino de Sergipe em 2018, 2019, 2020, 2021 e 2022

Modalidade	Anos				
	2018	**2019**	**2020**	**2021**	**2022**
Anos Iniciais	26.073	25.651	25.022	23.846	22.516
Anos Finais	41.695	42.050	45.135	43.677	44.357
Educação de Jovens e Adultos	28.348	28.373	16.855	18.904	19.385
Ensino Médio	**55.494**	**55.747**	**62.717**	**65.205**	**70.265**
Ensino Profissional	2.845	3.563	3.170	3.662	4.688
Total	**154.455**	**155.384**	**152.899**	**155.294**	**161.211**

Fonte: SIGA - Sistema Integrado de Gestão Acadêmica/2022

Como podemos perceber, em 2020, todo ensino médio registrou 62.717[20] matrículas, algo que precisa ser ressaltado, haja vista que representa um aumento de 13,94% a mais de matrículas com relação a 2019, que teve 55.747. Tal aumento de matrículas não significa que houve o aumento de números de escolas, ao contrário, cada vez mais escolas são fechadas nos municípios sergipanos. Após o levantamento desses dados registramos que, das 338 Escolas do Estado de Sergipe: 88% ofertam o Ensino Médio e 22% não ofertam. Entre as Escolas que possuem o Ensino Médio a única que fica em um assentamento de Reforma Agrária é a Escola Estadual Nossa Senhora Santana segundo dados obtidos junto ao Núcleo de Educação do Campo (NECAM) pertencente à SEDUC. A seguir mostraremos o número de estudantes do Ensino Médio matriculados na Escola Estadual Nossa Senhora Santana. (**Quadro 4**).

Quadro 4 - Número de matrículas da Escola Estadual Nossa Senhora Santana em 2018, 2019, 2020, 2021 e 2022

Modalidade	Anos				
	2018	**2019**	**2020**	**2021**	**2022**
Anos Iniciais	45	54	70	60	37
Anos Finais	60	53	125	143	148
Educação de Jovens e Adultos	6	-	-	23	40
Ensino Médio	**51**	**68**	**116**	**177**	**173**
Total	**162**	**175**	**311**	**403**	**398**

Fonte: SIGA - Sistema Integrado de Gestão Acadêmica/2019

De acordo com os dados fornecidos pelo NECAM e do Sistema Integrado de Gestão Acadêmica (SIGA), o número de matrículas do Ensino Médio em 2020 com relação a 2019 aumentou de forma espantosa, saltou de 68 para 116 matrículas realizadas, um aumento significativo de mais de 70%. Julgamos positivamente esse fenômeno. No entanto, não significa que as condições de exercerem o direito à educação os colocaram em uma escola em

[20] Pesquisa realizada junto a SEDUC. Disponível em: http://www.seed.se.gov.br/redeEstadual/Escolas-rede.asp.

condições plenas de atender com qualidade. Conhecer esses dados foi importante, porque a partir deles foi possível quantificar e certificar percentualmente a diferença entre o número de matrículas da rede e o da escola pesquisada.

Além disso, foi importante para ampliarmos a reflexão crítica sobre as políticas públicas de educação a favor da ampliação não só de mais escolas de ensino médio no campo sergipano para atender os estudantes desse nível, mas também de abertura de novas vagas para que nenhum jovem tenha dificuldade de ter acesso à educação do ensino médio, nas regiões ou territórios de assentamentos.

A verificação do número de matrículas do Ensino Médio e o número de matrículas da escola Santana sugere um debate que devemos considerar ser essencial para o futuro do campesinato em Sergipe, o fechamento das escolas do campo nos territórios sergipanos. Para Elis Silva o número de escolas do campo paralisadas, extintas ou fechadas em Sergipe é significativo:

> Em 2007, foram extintas nove escolas do campo; em 2008, 16 unidades; em 2009, mais de 15. Em 2010, houve 20 novas extinções e em 2011 mais 33 escolas extintas. Um considerado aumento aparece no ano de 2012, quando há um total de 73 escolas decretadas como extintas. Em 2013, mantém-se a média observada nos anos anteriores a 2012: 28 escolas são fechadas. Em 2014, foram 39 extinções e em 2015 outro aumento considerado: 63 escolas deixaram de funcionar. [...], as escolas extintas durante o período estudado em um total de 296 unidades. (SILVA, 2021, p. 109-110).

A análise e demonstração prestada por Silva remete a pensarmos no resultado das políticas públicas de educação do campo destinadas aos povos do campo do Estado de Sergipe. São pareceres preocupantes que expõem não só como está sendo a vida escolar e os desafios reivindicatórios desses povos nos seus respectivos territórios, justamente, para ter direito à educação, à educação do campo, mas expõem também a necessidade urgente de mudança com relação aos anseios dessa população em garantir os seus direitos enquanto cidadão.

2.3.1 - Os Estudantes

O reconhecimento da importância da juventude brasileira (urbana ou rural) há algum tempo tem despertado o interesse pela realização de diversas pesquisas nas universidades e em diversas áreas do conhecimento (Sociologia, Antropologia, Geografia, Educação entre outras). Essas pesquisas de algum modo têm sido fundamentais para ampliar as possibilidades do debate acerca dos jovens, mas de jovens moradores de cidades urbanas e metropolitanas.

Nesse aspecto, ressaltamos a importância dos jovens do campo no cenário político brasileiro e sergipano também, portanto, é preciso reconhecer que esses jovens necessitam de políticas públicas para atender as suas demandas de melhoria de vida ligada à cultura e ao trabalho. Sob essa perspectiva, a esperança de todos aqueles que lutam e acompanham a causa dos jovens do campo é que eles possam conquistar um espaço diferenciado na agenda do governo, bem como mobilizar agentes públicos e sociedade civil na construção de políticas específicas.

Por essa razão, sabemos que não é tarefa fácil viver no/do campo diante de tantos enfrentamentos necessários, pois os jovens do campo são pouco reconhecidos, ou quase nunca reconhecidos como sujeitos de direitos e de necessidades de políticas públicas específicas. Por isso mesmo, as pesquisas devem seguir, haja vista que cada vez mais se faz necessário se aprofundar no conhecimento de suas realidades, questões, opiniões e demandas; características sociais, demográficas, políticas e culturais que possam revelar o quadro geral das condições de vida desses jovens, principalmente, diante de tantas mudanças que têm acontecido no cenário político do Brasil na atualidade.

Desse modo, vemos uma piora nas condições de vida dadas a esses jovens, consequentemente, de perspectiva de futuro também. Nesse esquema de desmantelo que está acontecendo no cenário político brasileiro o que vemos é a perda de direitos antes conquistados com reivindicações de luta e resistência e que hoje na inconstitucionalidade são mexidos, revirados e expropriados das conquistas populares (dos trabalhadores) sem maiores preocupações com a dignidade e a vida de qualquer cidadão. Os jovens que compõem a pesquisa e que constituíram a população da pesquisa foram os estudantes do Ensino Médio (1º, 2º e 3º anos). Mas, somente aqueles que indicaram na aplicação do questionário atender aos critérios de seleção dos sujeitos participaram como respondentes.

A escolha desses critérios se deu porque a intenção era realizar uma investigação dentro do que foi compreendido, estabelecido e delimitado como proposta para construir um conhecimento acerca da presença das TIC no campo sergipano, considerando alguns aspectos importantes para a pesquisa, ou seja, que os estudantes selecionados para as entrevistas atendessem os seguintes critérios: morar no assentamento; considerar-se camponês e fazer uso das TIC.

2.3.1.1 - Seleção dos Estudantes

A seleção dos sujeitos da pesquisa a partir da população de estudantes se iniciou com a aplicação de um questionário. O instrumento foi útil na coleta de dados à medida que o intuito

era conhecer os estudantes indo até a escola, o que aconteceu por diversas vezes e, a partir daí, verificar os que se encaixariam nos critérios estabelecidos. Optamos em utilizar os questionários como um dos instrumentos porque era o que mais se prestava para realizar a coleta de dados a fim de ter a primeira impressão mais geral dos estudantes com relação a algumas características que precisávamos ter deles. Sendo assim, confeccionamos um questionário com 38 perguntas e dividido em 4 (quatro) seções. Cada seção teve um objetivo específico a ser atingido. (**Apêndice C**):

- SEÇÃO 1 - IDENTIFICAÇÃO - composto de oito perguntas, objetivo de identificar aspectos mais gerais dos estudantes, por exemplo: idade, sexo, estado civil entre outras informações.

- SEÇÃO 2 - RELAÇÃO ESCOLA - composto de oito perguntas, objetivo de conhecer a relação dos estudantes com a escola, por exemplo: saber deles qual a importância de existir uma escola no assentamento, se gostava de estudar na escola entre outras questões importantes.

- SEÇÃO 3 - ATUAÇÃO POLÍTICA - composto de oito perguntas, objetivo de verificar a atuação política dos estudantes, por exemplo, saber se eles participam de algum movimento de organização popular ou se conhecem as possíveis lideranças políticas do assentamento etc.

- SEÇÃO 4 - TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO - composto de treze perguntas - seção com maior número de perguntas - objetivo de perceber a relação dos estudantes com as TIC. Desse modo, a principal pergunta da seção foi se eles utilizavam as tecnologias digitais; perguntamos também se eles tinham acesso à internet entre outras perguntas pertinentes ao contexto do interesse da seção.

Na aplicação dos questionários, não houve seleção prévia ou condições prévias estabelecidas para responder ao questionário. Nessa perspectiva, todos os estudantes do

Ensino Médio (1º, 2º e 3º anos) que no dia **10 de fevereiro de 2020**[21] estavam na escola participaram da pesquisa respondendo ao questionário. Através de uma contagem simples do número de questionários respondidos percebemos que no total de 116 estudantes matriculados em 2020 - ano em que fomos à escola aplicar os questionários -, 79 responderam ao questionário, ou seja, 68,69% do total de estudantes matriculados em 2020.

De posse dos questionários respondidos, ou seja, com as respostas obtidas, os dados foram inseridos a princípio em uma planilha eletrônica. Nessa etapa, optamos por uma planilha eletrônica de software de código aberto; nesse caso, usamos o *Libre Office*, suíte livre de escritório amplamente distribuído gratuitamente na internet. Digitalizamos todos os dados no Calc - refere-se à planilha eletrônica do *Libre Office*. Ressaltamos que os dados colhidos através dos questionários serviram para montar o roteiro das entrevistas (professores e estudantes) (Apêndice D, E).

Com a planilha Calc carregada com os dados coletados tivemos uma visão ampliada das respostas dadas pelos estudantes. No entanto, para gerar as tabelas que necessitávamos importamos a planilha Calc para o software SPSS[22] - escolhemos o SPSS por ser um software profissional que possibilita a realização de cruzamentos de dados, campos e variáveis. Através da técnica de geração de frequência simples criamos o (**Quadro 5**) que informa o percentual de estudantes que responderam ao questionário de acordo com a série correspondente a cada um.

Quadro 5 - Número de estudantes matriculados por turma e série (ano 2020) que responderam ao questionário

	Frequência	**Porcentual**	**Porcentagem válida**	**Porcentagem acumulativa**
1 ano A	15	19,0	19,0	19,0
1 ano B	25	31,6	31,6	50,6
2 ano	28	35,4	35,4	86,1
3 ano	11	13,9	13,9	100,0
Total	**79**	**100,0**	**100,0**	

Fonte: Dados dos questionários, 2020
(*) Dados gerados no software SPSS

Depois disso, partimos para minerar os dados no SPSS para encontrar os estudantes a serem selecionados de acordo com os critérios estabelecidos. Então, primeiramente, selecionamos os estudantes moradores do assentamento. Os estudantes dos primeiros anos (A

[21] A Rede Estadual de Educação pelo **DECRETO Nº 40.560 de 16 de março de 2020** decretou situação de emergência na saúde pública no Estado de Sergipe (Art. 1º). No Art. 2º IV suspendeu todas as atividades educacionais em Escolas públicas, privadas e universidades por conta dos riscos de contaminação pelo coronavírus.

[22] Utilizamos a versão teste do SPSS disponibilizada pela empresa IBM. Disponível em: https://www.ibm.com/account/reg/signup?formid=urx-19774.

e B) representaram mais da metade do Ensino Médio, matriculados em 2020, que moram no assentamento. Para obtermos a informação da quantidade de estudantes que moravam no assentamento por série utilizamos a técnica da tabulação cruzada de dados na relação entre Série x Mora no assentamento (**Quadro 6**).

Quadro 6 - Número de estudantes matriculados por turma e série (em 2020) que moram do assentamento

		Mora no Assentamento		Total
		Não	**Sim**	
Serie	1 ano A	13	2	15
	1 ano B	2	23	25
	2 ano	18	10	28
	3 ano	7	4	11
Total		**40**	**39**	**79**

Fonte: Dados dos questionários, 2022
(*) Dados gerados pelo pesquisador com o software SPSS

O primeiro ano B foi a turma que mais teve estudantes morando no assentamento, seguido pelo segundo ano. 49,37% dos estudantes dessas séries juntas que participaram da aplicação do questionário moram no assentamento. Em seguida, novamente, através da tabulação cruzada de dados, partimos para conhecer quantos dos 39 estudantes moradores do assentamento sinalizaram serem camponeses : 26 assinalizaram, ou seja, 66,67% (**Quadro 7**).

Quadro 7 - Número de estudantes matriculados por turma e série (ano 2020) que moram do assentamento e se reconhecem camponeses

		Considera Camponês		Total
		Não	Sim	
Mora Assentamento	Não	19	21	40
	Sim	13	**26**	39
Total		**32**	**47**	**79**

Fonte: Dados dos questionários, 2022
(*) Dados gerados pelo pesquisador com o software SPSS

Por fim, precisavámos conhecer para finalizar a seleção dos estudantes segundo os três critérios estabelecidos: quantos deles moravam no assentamento, se reconheciam como camponeses e utilizavam as TIC. Para isso, uma nova planilha Calc foi criada somente com os dados dos 26 estudantes selecionados que moravam no assentamento e se reconheciam como camponeses.

Depois da criação da planilha e com os dados dos 26 estudantes inseridos, utilizamos o procedimento “classificar e filtrar” do Calc marcando o campo que desejavámos filtrar, ou seja, marcamos o campo utilizam as TIC. Esse procedimento retornou a seguinte informação: dos 26 estudantes moradores no assentamento e auto-reconhecidos camponeses, 18 deles,

46,15%, utilizavam as TIC para algum fim. Na seleção dos estudantes pelo último critério estabelecido não utilizamos o SPSS, somente os recursos da planilha Calc foram suficientes (**Quadro 8**). Em síntese, chegamos à definição dos sujeitos da pesquisa: dos 79 estudantes que responderam ao questionário, 15 atenderam aos critérios da definição dos sujeitos, eles foram classificados com as letras do alfabeto português para anonima-los.

Quadro 8 - Número de estudantes que atenderam aos critérios da definição dos sujeitos da pesquisa[23]

Número de ordem	Estudante	Série	Faixa Etária	Sexo	**Mora no assentamento**	**Camponês**	**Utilizam as TIC**
1	A	1º A	15-16 anos	Fem.	Sim	Sim	Sim
2	B	1º B	17-18 anos	Fem.	Sim	Sim	Sim
3	C	1º B	15-16 anos	Fem.	Sim	Sim	Sim
4	D	1º B	15-16 anos	Fem.	Sim	Sim	Sim
5	E	1º B	19-20 anos	Masc.	Sim	Sim	Sim
6	F	1º B	15-16 anos	Masc.	Sim	Sim	Sim
7	G	1º B	17-18 anos	Masc.	Sim	Sim	Sim
8	H	1º B	15-16 anos	Masc.	Sim	Sim	Sim
9	I	1º B	17-18 anos	Masc.	Sim	Sim	Sim
10	J	1º B	19-20 anos	Masc.	Sim	Sim	Sim
11	K	1º B	19-20 anos	Masc.	Sim	Sim	Sim
12	L	2º	19-20 anos	Masc.	Sim	Sim	Sim
13	M	2º	17-18 anos	Fem.	Sim	Sim	Sim
14	N	2º	15-16 anos	Fem.	Sim	Sim	Sim
15	O	2º	15-16 anos	Fem.	Sim	Sim	Sim

Fonte: Dados dos questionários, 2022.

Os critérios que originaram a seleção desses 15 estudantes respaldaram o problema e o objetivos (geral e específicos) da investigação[24]. O uso do questionário foi à lógica pensada para traçarmos o percurso inicial da pesquisa e, diante da realidade que encontramos, foi possível trazer elementos do campo teórico e dialogar com a realidade encontrada na produção de conhecimento, tão necessários para interpretar, compreender e responder ao problema de pesquisa.

[23] Dos 18 estudantes eleitos como sujeitos da pesquisa pelos critérios estabelecidos após a mineração dos dados, tivemos que excluir os estudantes do 3º ano - dois estudantes. Pois, quem estudava no 3º ano em 2020 (ano que aplicamos o questionário), em 2021 já não era mais aluno da escola. As entrevistas foram realizadas em 2021 devido a suspensão das aulas em março de 2020 (um mês após a aplicação dos questionários) por causa das medidas restritivas contra o *coronavírus*.

[24] Embora muitos estudantes que não moravam no assentamento tenham sinalizados que são camponeses não foram envolvidos na pesquisa.

2.3.2 - Os Professores

A partir do nosso envolvimento com a escola, com os estudantes, com o assentamento, enfim, com a pesquisa, sentimos a necessidade de envolver os professores no processo de investigação, saber deles a formação docente e continuada que tinham para atuarem na educação do campo; em uma escola situada em assentamento de reforma agrária e atuarem no trabalho pedagógico com os estudantes camponeses.

O interesse de envolver os professores na pesquisa foi uma excelente descoberta, haja vista que inicialmente não tínhamos a intenção de envolvê-los em nenhum momento como sujeitos a serem investigados e entrevistados. Mas, percebemos a importância deles para o processo de formação da identidade camponesa dos estudantes da escola Santana.

Desse modo, decidimos no transcurso da pesquisa inseri-los como sujeitos, por terem um enorme papel junto aos estudantes camponeses: discutir possibilidades de soluções das interrogações que esses jovens trazem para a escola é essencial e os professores precisam estar preparados com as formações necessárias; inclusive de cunho político-pedagógico para lidar com a formação da identidade camponesa do estudante camponês.

Em suma, sabemos que a formação docente de professores para atuarem na educação do campo tem uma trajetória construída a partir de interesses sociopolíticos, exigências colocadas em prática a partir da realidade social na qual os povos do campo estão inseridos e, desse modo, se aliam às finalidades da educação do campo no seu contexto de entendimento de luta, resistência e superação.

Temos que lembrar que a educação do campo ocupa nas políticas governamentais e, principalmente, nas lutas travadas pelas classes trabalhadoras, em função das suas demandas, uma posição fora de destaque, haja vista que as demandas reivindicadas por aqueles que precisam da educação do campo são desconsideradas pelo governo, por políticas públicas que não os atingem na maioria das vezes.

2.4 - SEQUÊNCIA DA UTILIZAÇÃO DOS INSTRUMENTOS

Para realizar a pesquisa elegemos alguns instrumentos de coleta de dados e eles foram utilizados obedecendo uma sequência de coleta de dados. As observações nos acompanharam desde o início das idas ao assentamento e à escola, os questionários que vieram logo depois, como explicamos anteriormente, foram aplicados somente aos estudantes como parte

exploratória de pesquisa. Por fim, as entrevistas semiestruturadas realizadas com os estudantes selecionados e professores.

Os questionários se demonstraram significativos dentro do processo exploratório de investigação. Escolhemos tanto os questionários quanto as entrevistas porque a partir deles tínhamos convicção que seriam os melhores instrumentos de coleta para capturar os dados necessários para a pesquisa. Ambos garantiram a objetividade necessária que precisávamos ter para produzir o conhecimento que produzimos ao concluir a pesquisa e, consequentemente, a tese. Os instrumentos permitiram investigar a prática social e material da vida cotidiana dos estudantes, como também a prática docente dos professores.

Nesse aspecto, as intervenções que realizamos com os instrumentos tiveram um papel importante no processo da pesquisa, pois depende do pesquisador realizar as interpretações dos dados corretamente coletados e categorizados para ter a compreensão de todo o movimento do contexto pesquisado, justamente, a partir dos instrumentos utilizados, já que os mesmos têm a capacidade de capturar, fotografar e mentalizar as buscas que estão sendo feitas.

A partir dessas prerrogativas reforçamos que

> a entrevista semiestruturada, [...], parte de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses, que interessam à pesquisa, e que, em seguida, oferecem amplo campo de interrogativas, fruto de novas hipóteses que vão surgindo à medida que se recebem as respostas do informante. Desta maneira, o informante, seguindo espontaneamente a linha de seu pensamento e de suas experiências dentro do foco principal colocado pelo investigador, começa a participar na elaboração do conteúdo da pesquisa. (TRIVIÑOS, 2008, p. 146).

As entrevistas foram realizadas em um ambiente acolhedor e não sofreram interferências externas. Escolhemos o modelo de entrevista semiestruturada porque o objetivo foi explorar as experiências vividas em condições precisas da vida cotidiana dos estudantes e da atuação dos professores na escola como educadores do campo. A entrevista semiestruturada permitiu que os entrevistados tivessem tranquilidade ao ponto de ficarem relaxados. Procuramos proporcionar o melhor ambiente possível para os entrevistados (estudantes e professores).

Dessa maneira, realizamos as entrevistas com os estudantes na escola em uma sala preparada para recebê-los (disponibilizada pela direção da escola), pois precisávamos de um local que passasse tranquilidade para que os estudantes ficassem à vontade para responder às perguntas e a partir daí se estabelecesse um nível aceitável de interação para a entrevista fluir normalmente. No início de cada entrevista o entrevistado (o estudante) ficava nervoso e

tímido, mas logo depois entrava no ritmo da entrevista. Isso aconteceu com todos os estudantes entrevistados.

Acreditamos que esse fato tenha acontecido porque durante o convite para participarem de uma entrevista de pesquisa de doutorado e de uma universidade os estudantes se demonstraram assustados e preocupados em participarem. Diante disso, prontamente, sugerimos que as entrevistas acontecessem na escola, no ambiente escolar cujos estudantes tanto conheciam. Assim, solicitamos da direção autorização para realizar as entrevistas em uma das salas de aula da escola e fomos atendidos.

Para que fosse possível realizarmos as entrevistas, antecipadamente solicitamos da escola os contatos telefônicos dos 15 estudantes que atenderam aos critérios da composição da amostra. Entramos em contato com esses estudantes, na medida em que eles iam aceitando ser entrevistados marcávamos a entrevista. Só realizamos 6 (seis) entrevistas, justamente, com aqueles que se dispuseram a cooperar com a pesquisa (**Quadro 9**). Lembramos que todos entrevistados assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecimento (TCLE), porem não submetemos a pesquisa ao Comitê de Código de Ética.

Quadro 9 - Estudantes que atenderam aos critérios da definição dos sujeitos da pesquisa e participaram da entrevista

Número de ordem	Estudante	Série	Faixa Etária	Sexo
1	A	1º A	19-20 anos	Fem.
2	B	1º B	17-18 anos	Fem.
3	C	1º B	15-16 anos*	Fem.
4	D	2º	19-20 anos	Masc.
5	E	2º	19-20 anos	Fem.
6	F	2º	19-20 anos	Fem.

Fonte: Dados dos questionários, 2022
(*): Teve participação na pesquisa com autorização dos pais

As entrevistas com os professores foram realizadas através do *Google Meet.* Eles não estavam indo à escola devido à paralisação das aulas presenciais na Rede Estadual de Educação. Sendo assim, igualmente como fizemos com os estudantes, solicitamos o contato de todos os professores do Ensino Médio da escola - telefonamos para todos eles. Porém, só entrevistamos os professores que aceitaram ser entrevistados diante das condições que eles propuseram de não se identificarem. A partir daí, em comum acordo agendamos um encontro através do *Google Meet* de acordo com a disponibilidade de cada um deles. O (**Quadro 10**)

mostra todos os professores que foram contactados, mas somente 4 (quatro) deles aceitaram ser entrevistados.

Todos os professores entrevistados são efetivos da Rede Estadual de Educação, três deles moram em Aracaju e apenas um não mora[25]. Porém, todos se deslocam ao município de Pacatuba/SE, instalam-se na cidade e ficam indo à escola para ministrar suas aulas. No total são nove professores (**Quadro 10**).

Quadro 10 - Professores(as) que atuam no Ensino Médio na Escola Nossa Senhora Santana, ano 2020

Ordem	Professor (a)
1	A
2	B
3	C
4	D
5	E
6	F
7	G
8	H
9	I

Fonte: Dados da pesquisa, 2022

Quanto propriamente sobre as entrevistas com os professores, apesar de Triviños (2008, p. 146) privilegiar a entrevista semiestruturada porque: "ao mesmo tempo em que valoriza a presença do investigador, oferece todas as perspectivas possíveis para que o informante alcance a liberdade e a espontaneidade necessárias, enriquecendo a investigação". Não tivemos a oportunidade de realizar as entrevistas com eles de forma presencial como era a nossa intenção desde o início.

No entanto, enfatizamos que as entrevistas realizadas no *Google Meet* foram proveitosas e interessantes.

2.4.1 - As entrevistas semiestruturadas

Desde o início optamos pela técnica da entrevista semiestrutura por ser a mais adequada para o propósito da pesquisa. Para executar as entrevistas criamos antecipadamente os roteiros de possibilidades de perguntas tanto para os estudantes quanto para os professores.

[25] Não revelamos nem o nome, nem o sexo, nem a cidade de residência do professor(a) por que a identidade do professor(a) poderia ser revelada.

Mesmo com os roteiros em mãos na hora das entrevistas (estudantes e professores), nenhuma delas foi igual, cada uma teve as suas particularidades; em muitos momentos, tivemos que acrescentar ou modificar a forma de perguntar, a forma de querer saber.

Em outros momentos, como deveria ser de fato, as entrevistas se tornaram uma conversa de duas pessoas dialogando sobre um determinado tema e trocando ideias; mas com teor científico de sempre de querer obter respostas: descobrir a partir da vida cotidiana dos entrevistados a forma como eles dentro dos aspectos investigados revelariam em suas dinâmicas e cotidianos vividos ora no assentamento, ora na escola; ora como eles lidavam com as tecnologias digitais ou, simplesmente, como eles se relacionavam entre eles mesmos ou entre outras tantas formas de relacionamentos possíveis, principalmente, ao se depararem em realidades ricas em subjetivações; mas, mergulhadas profundamente em enormes contradições.

Precisamos apontar que todos os entrevistados foram compreendidos como seres humanos "ativos e livres, com suas próprias ideias, opiniões, preferências, valores, ambições, visão das coisas, conhecimentos..., que são capazes de agirem e reagirem" (LAVILLE; DIONNE, 1999. p. 33). Sabemos que essas condições não refletem a verdadeira face material, social e histórica desses sujeitos (do campo ou da cidade no caso dos professores), os que vivem no/do campo e os que moram na cidade e atuam no campo como professores da educação do campo. Mas devemos em uma entrevista respeitar a subjetividade dos entrevistados para que eles respondam livremente às perguntas e estas estejam projetadas em suas experiências.

Compreendemos sob à luz da teoria marxista que toda prática social acontece em um processo de retroalimentação pelas condições materiais que os sujeitos possuem. Nesse sentido, consciência, matéria e prática social tornam-se categorias essenciais do materialismo histórico dialético de compreensão da sociedade. No caso específico da consciência segundo Triviños (2008, p. 50) "é um produto da matéria, permite que o mundo se reflita nela, o que assegura a possibilidade que tem o homem de conhecer o universo. A ideia materialista do mundo reconhece que a realidade existe independentemente da consciência". Assim, concordamos com Cheptulin (2004) quando ressalta que a consciência representa um reflexo subjetivo da realidade.

> A subjetividade da consciência exprime-se no fato de que ela existe como mundo interior, espiritual do homem-sujeito e da sociedade humana, que reflete o mundo exterior, a realidade objetiva. Mas, tudo o que constitui o mundo interior do sujeito, tudo o que entra na esfera de sua consciência, não depende dele. No mundo subjetivo do homem há aspectos e momentos que são condicionados pela realidade objetiva, que correspondem a ela e que não

> dependem nem do homem-sujeito, nem da humanidade. Esses aspectos e esses momentos representam igualmente o objetivo no subjetivo e constituem uma forma particular da existência do mundo exterior no mundo inferior do sujeito. A consciência, sendo assim o reflexo subjetivo da realidade objetiva, representa a unidade do subjetivo e do objetivo, a unidade do que depende do sujeito, do estado de seu sistema nervoso, de sua experiência individual, de sua situação social, de suas condições de vida etc. e do que não depende dele, mas que é condicionado pela realidade ambiente e a reflete. (CHEPTULIN, 2004, p. 98).

De certo modo, foi sobre a consciência das condições de existência e coexistência que estudantes e professores têm no mundo do capitalismo que a coleta de dados através das entrevistas aconteceu. Então, acrescentamos ainda que para Cheptulin (2004, p. 98) "a consciência existe não apenas sob a forma de conhecimentos, mas igualmente sob a forma de emoções, sentimentos, vontade etc.". Assim, depois da realização de todas as entrevistas (professores e estudantes) e diante do método que adotamos de análise, tivemos a possibilidade de ir além do que está por trás da realidade experienciada por cada um dos entrevistados no fluxo do movimento entre a realidade e a consciência que se forma a partir da prática social deles diante das condições de vida impostas.

Ao coletarmos os dados é evidente que consideramos o uso da linguagem. Afinal, o que foi registrado por nós foi proferido pelos estudantes e professores em situações reais e, portanto, com base em suas vivências a partir de um contexto que é sócio-material e histórico[26]. Reforçamos em dizer: como qualquer relação pessoal,

> a arte de uma entrevista bem-sucedida depende fortemente da criação de uma atmosfera amistosa e de confiança. As características pessoais do pesquisador e pesquisado são decisivas. É muito importante não se criar antagonismo ou suspeita nas primeiras abordagens. As atitudes e opiniões do pesquisador não podem aparecer em primeiro plano. Ele deve tentar ser o mais neutro possível, não sugerindo respostas. (GOLDENBERG, 2004, p. 90).

Enfim, a utilização da técnica da entrevista semiestruturada junto aos estudantes e professores foi utilizada para nos revelar o que pode ou está além da aparência colocada primeiro pelos estudantes, depois pelos professores. Por isso, que através da adoção desse instrumento permitimos que os entrevistados falassem livremente em uma atmosfera agradável, mas de certo modo fazíamos as devidas intervenções para que eles não se desvinculassem de alguma pergunta relacionada com o objetivo da entrevista. Mas, quando algo desse tipo acontecia, eles sutilmente eram convidados a permanecerem focados e

[26] Para registrar os diálogos dos entrevistados, utilizamos um Gravador Digital de Voz para gravar e, consequentemente, registrar tudo que espontaneamente os estudantes e professores expressaram.

direcionados, afinal de contas, precisávamos respeitar na entrevista semiestruturada a liberdade de fala dos entrevistados e, portanto, do ponto de vista deles sossegadamente.

2.4.1.1 - Aspectos importantes da pesquisa

Queremos colocar que a observação enquanto instrumento de coleta de dados também acompanhou a pesquisa nas idas ao campo empírico para conhecer com mais detalhes o município, o assentamento, a escola e os sujeitos da pesquisa. A observação esteve presente na pesquisa desde as primeiras idas à escola e na aplicação dos questionários aos estudantes. A partir de Triviños (2008), Goldenberg (2004) e May (2004), encontramos respostas para a utilização da observação:

> [...]. Observar um "fenômeno social" significa, em primeiro lugar, que determinado evento social, simples ou complexo, tenha sido abstratamente separado de seu contexto para que, em sua dimensão singular, seja estudado em seus atos, atividades, significados, relações etc. Individualizam-se ou agrupam-se os fenômenos dentro de uma realidade que é indivisível, essencialmente para descobrir seus aspectos aparenciais e mais profundos, até captar, se for possível, sua essência numa perspectiva específica e ampla, ao mesmo tempo, de contradições, dinamismos, de relações. etc. (TRIVIÑOS, 2008, p. 153)

Optamos pela aplicação de questionários e entrevistas, mas também utilizamos a observação como um dos instrumentos valiosos de coleta de dados. Ao adentrarmos no campo empírico da pesquisa, de forma inevitável, a observação foi constituída como um instrumento de coleta, pois partimos da premissa de que ela poderia ajudar a conhecer o contexto social, material e histórico dos sujeitos. May reforça os motivos que nos levaram a escolher a observação também como uma das técnicas de coleta de dados:

> É importante participar nas relações sociais e procurar entender as ações no contexto de uma situação observada. Por quê? Porque é argumentado que as pessoas agem e dão sentido ao seu mundo se apropriando de significados a partir do seu ambiente. Assim, os pesquisadores devem tornar-se parte daquele ambiente, pois somente então podem entender as ações daqueles que ocupam e produzem culturas, definidos como os aspectos simbólicos e aprendidos do comportamento humano, os quais incluem os costumes e a linguagem. (MAY, 2004, p. 175-176)

Então, por algumas vezes nas nossas idas à escola (antes da pandemia) ficávamos observando e às vezes interagindo com os estudantes. Nesse âmbito de coleta de dados tanto a observação quanto os questionários e as entrevistas percorreram caminhos diferentes, mas ao final se encontraram. Com as observações fizemos uma espécie de diário de bordo; com os

questionários transcrevemos os dados primeiramente para uma planilha Calc e importamos para o SPSS para obtermos algumas informações mais particularizadas, haja vista que as planilhas eletrônicas são limitadas em termos de cruzamentos e cálculos de certos tipos de informações que são necessárias para o pesquisador, principalmente, quando há necessidade de fazer o cruzamento de variáveis complexas e correlacioná-las com outras para gerar frequências entre duas, três ou mais variáveis; com as entrevistas, transcrevemo-las com o auxílio do *software webcaptioner*[27].

Ao fazermos as transcrições das entrevistas, elas foram categorizadas. Nesse sentido, as respostas que obtivemos foram compreendidas dentro de uma perspectiva histórica materialista amparada pela análise dialética marxista, como anunciado desde o início, pois o sujeito é constructo da história e das contingências resultantes das condições matérias impostas. Tal erudição das condições materiais impostas nos obriga a informar que a pesquisa não passou ilesa pelos efeitos da crise mundial da pandemia. De forma rápida e desavisada, os trabalhadores, estudantes entre outras classes foram tomados de surpresa com o anúncio e expansão do novo coronavírus.

A situação epidêmica impactou o cotidiano da sociedade; se não bastante, veio um conjunto de restrições sanitárias. O Brasil tardiamente adotou medidas restritivas de política pública de saúde de proteção à vida - a situação epidêmica e, consequentemente, a doença do COVID-19 foi negligenciada por um bom tempo pelo governo e grupos de pessoas. Hoje acumulamos mais de 680.000 (seiscentos e oitenta mil mortes)[28] mil mortes, a pandemia do coronavírus, além de nos causar um medo terrível e perdas irreparáveis, continua a exigir de cada um de nós muita cautela para resistir e lutar: seja contra ela de forma direta no combate e nos protegendo contra o vírus causador da doença; seja contra os enormes impactos da pandemia causados as sociedades pelo mundo afora.

A crise do coronavírus causou uma crise econômica sem precedente e imaginável. Nesse aspecto, podemos dizer que o capitalismo é um sistema que tem um modo de ser crítico e é um modo de ser crítico de uma maneira muito estranha e muito diferente de tudo que houve na história. Na história, as grandes crises sociais se davam por escassez, por falta de comida, falta de condições. Na atualidade, a sociedade capitalista promove crises por excesso, excesso de capital, excesso de centralização e concentrações de capitais que fazem com que o próprio sistema não consiga impor o volume de lucratividade que se espera, pretende e precisa para sobrepor a concorrência intercapitalista.

[27] Disponível em: https://webcaptioner.com/
[28] Disponível em: https://covid.saude.gov.br/

Desse modo, ousamos dizer que a crise do capital sempre esteve presente, mas, explodiu com a pandemia do coronavírus e as diversas cepas desse vírus que foram surgindo ao longo da crise epidêmica. Assim, mais uma vez temos que afirmar que a crise do coronavírus que nos custou tantas vidas faz parte da crise provocada pelo modo de produção capitalista.

Vimos, também, através dessa crise do coronavírus quem é que fez (faz) o trabalho essencial. Todas essas questões nos serviram para mostrar que muitos morreram não porque o vírus é especialmente virulento, mas porque o Estado Neoliberal tem desmantelado sistematicamente por quase todo o mundo, por anos, investimentos importantes para a reprodução humana e, portanto, material e social do trabalhador: assistência médica, educação, casas de repouso para pessoas idosas etc. Ou seja, o Estado Neoliberal cada vez mais tem cortado dinheiro dos serviços essenciais. É, por isso, que a crise tem sido tanto política quanto de saúde (também ambiental) que tivemos que enfrentar sem prazo pré-determinado para cessar, pois estamos diante de um Estado que basicamente não liga para a vida humana, principalmente, das classes sociais mais necessitadas e sem recursos materiais.

Informamos que as consequências dessa crise foram sentidas de imediato na educação brasileira, sergipana. Também sentimos, pois ficamos impedidos de ir até à escola Santana; ficamos impedidos de realizar as entrevistas com os estudantes e professores durante muito tempo. Foi mais de um ano sem poder encontrar as localidades dos estudantes e contactá-los para convidá-los a participarem da pesquisa. Diante do momento nevrálgico pelo tempo que a pesquisa se encontrava parada, tivemos que tomar uma decisão e, mesmo diante do quadro latente da pandemia com um número altíssimo de mortes, partimos para realizar as viagens necessárias ao município de Pacatuba-SE para localizar os estudantes no assentamento Santana dos Frades. Ressaltamos a ajuda da escola, pois nos forneceu os endereços e telefones dos estudantes solicitados.

Temos de lembrar que a pandemia fez o governo de Sergipe lançar dois documentos em forma de decreto e/ou portaria para regulamentar a necessidade das medidas restritivas. Um desses decretos foi o de número nº 40.560 de 16 de março de 2020. Este determinou a suspensão das atividades educacionais (escolas públicas, privadas e universidades) dentre outras atividades que conjuntamente foram suspensas. E em seguida a portaria nº 2235/2020/GS/SEDUC de 27 de maio de 2020 regulamentou as atividades escolares não presenciais na rede estadual de ensino. Outro decreto importante foi e de n° 40.699 - CTCAE resolução nº 03/2020, 15 de outubro de 2020. Através deste decreto o governo de Sergipe autorizou o retorno às aulas presenciais e lançou as diretrizes que regulamentaram de que

forma o retorno deveria acontecer. O Art. 1º dessa resolução autorizou apenas o retorno do 3º ano regular em 17 de novembro de 2020. Não foi autorizado o retorno 1º e 2º anos do ensino médio. Por isso, somente depois de março de 2021 foi possível realizar as entrevistas com os estudantes, quanto aos professores tivemos que realizar as entrevistas à distância.

Após apresentação da metodologia, partimos para apresentar as seções seguintes que compreendem os resultados das investigações realizadas a partir dos procedimentos metodológicos apresentados desta primeira seção. Nesse momento que antecede as próximas seções, precisamos esclarecer que através da vida cotidiana dos estudantes buscamos interpretar e compreender o problema investigado. Desse modo, deixamos para esclarecer, nesse ponto, o que compreendemos como vida cotidiana enquanto categoria importante na pesquisa, pois nos ajudou compreender as contradições e condições dos sujeitos investigados.

Sendo assim, ao falarmos de vida cotidiana empregamos o significado utilizado por Agnes Heller (2014). Em princípio, a vida cotidiana é entendida como "a vida de todo homem. Todos a vivem, sem nenhuma exceção, qualquer que seja seu posto na divisão do trabalho intelectual ou físico". (HELLER, 2014, p. 31). É com base nesse pressuposto de que todo sujeito tem uma vida amarrada, envolvida, dimensionada na cotidianidade da própria vida que a práxis estudantil dos jovens do campo foi correlacionada, expressa e sentida a partir do cotidiano vivido entre o assentamento e a escola. Todo movimento do cotidiano experienciado em cada atividade realizada pelo sujeito é a subjetivação da sua vida e, portanto, são experiências e práticas que merecem ser registradas, refletidas e mostradas.

Quando pensamos no cotidiano em um universo tão contraditório experenciado na vida dos jovens do campo constatamos ser um universo infindável e encantador a ser desvelado. Por conseguinte, tivemos o cuidado metodológico de extrair do próprio cotidiano vivido por esses jovens os elementos para a construção de um arcabouço teórico-conceitual fundamentado numa determinada proposta ética e política da vida em movimento que acontece no campo de forma tão específica como os jovens investigados fazem a história.

Segundo Heller (2014, p. 37), o cotidiano é o "mundo da vida" que se produz e se reproduz dialeticamente, num eterno movimento. O conceito de cotidiano está relacionado àquilo que é vivido e à vida social dos indivíduos sociais. Ambos se relacionam entre si. O cotidiano (ou a cotidianidade) se distingue da rotina da vida exposta no dia a dia. A rotina do dia a dia para Heller (2014) é aquilo que repete mimeticamente sem nos darmos conta do seu significado e de sua importância. O cotidiano é a vida em sua justaposição, numa "sucessão aparentemente caótica" dos fatos, acontecimentos, objetos, substâncias, fenômenos, implementos, relações sociais, história e, assim, sucessivamente.

A partir desse ponto, queremos esclarecer que existe uma questão não resolvida entre os marxistas (ortodoxos) sobre o debate da retomada e transformações sociais que promovam a emancipação humana e, consequentemente, a retomada do poder para a instalação de uma nova ordem social que seja contraditória ao capitalismo, estamos falando obviamente da sociedade socialista e, logo após, a sociedade comunista.

Então, para Marx e Engels (1980) a construção de um projeto para tal fim caberia à classe trabalhadora, ou seja, ela teria que conduzir o fim da sociedade burguesa por meio da revolução. Mas isso não se tornou uma realidade concreta. E por que tocar nessa questão? Pela importância de inserir o referencial helleriano no debate das transformações sociais advindas do cotidiano dos estudantes, pois Heller (2015) reelaborou em nível teórico um possível trajeto sobre a transformação social a partir do cotidiano, ou seja, da possibilidade de a vida cotidiana alcançar os indivíduos.

Nesse sentido, a marxista (Heller) revela através da vida cotidiana, segundo Araújo (2010, p. 227) "um caminho inverso ao da ortodoxia marxista que apregoa primeiro a transformação política e econômica, [...], para depois a transformação da vida cotidiana". Todavia, de qualquer maneira, o que constitui a base da vida cotidiana é por vezes contraditório e revolucionário na medida em que viver o cotidiano impõe aos sujeitos rupturas, diálogos e negociações. Não podemos esquecer jamais que os sujeitos estão sob o jugo de um sistema que não dá trégua; isso é fácil perceber pelas condições sociais e materiais dadas que colocam todos os sujeitos em perigo. É diante de todo o contexto da vida cotidiana que acabamos de expor o nosso entendimento, que iniciaremos a seção III. Nela trataremos de fazer referência à educação do campo, mas de uma educação do campo atrelada a uma perspectiva teórica capaz de suprir as demandas e necessidades educacionais dos estudantes camponeses, sobretudo dos estudantes camponeses da Escola Nossa Senhora Santana.

3 - POPULAÇÃO CAMPONESA, EDUCAÇÃO DO CAMPO E O LUGAR DA ESCOLA DO CAMPO PARA A EMANCIPAÇÃO

> Por um lado, é necessária uma mudança das condições sociais para criar um sistema de ensino correspondente, e por outro lado, é necessário ter um correspondente sistema de ensino para mudar as condições sociais. Por isso, devemos partir das situações existentes.
>
> Karl Marx, 1869 (discurso ao Conselho Geral da I Internacional em agosto de 1869)

3.1 - POPULAÇÃO CAMPONESA E O CAMINHAR CAMPESINO NO CAPITALISMO

Para discutir o que propomos neste item, a princípio temos que concordar com dois fatos históricos: primeiro, que somos herdeiros de uma cultura escravocrata e colonizadora; segundo, o capitalismo foi surgindo e se consolidando enquanto sistema econômico, embora ele represente muito mais do que apenas uma representação sistêmica de um modo de vida (econômico e social) entre pessoas, populações, sociedades, organismos institucionais e empresas etc. Ao falarmos do surgimento do capitalismo temos que lembrar: "a estrutura econômica da sociedade capitalista surgiu da estrutura econômica da sociedade feudal" (MARX, 2011, p. 514) cujos camponeses atuavam na agricultura através das relações servis de produção direta aos senhores feudais.

Lembramos que nesse período formas pré-capitalistas se apresentavam mediando as relações sociais e econômicas entre camponeses e senhores feudais. Sob o ponto de vista histórico - as formas pré-capitalistas - é interessante comentá-las, justamente, para termos uma compreensão maior de como o capitalismo ao tempo que se embrenhava determinando o modo de vida das sociedades também alterava as formas das relações sociais e econômicas existentes na época.

A nossa intenção não é postular sobre todas as fases e períodos do capitalismo comandando hegemonicamente as sociedades. Por isso, optamos em fazer um recorte temporal. Falaremos a partir do capitalismo industrial com a intenção de desenvolver um raciocínio teórico (também histórico) sobre a luta camponesa na qual capitalismo sempre

esteve presente; mas que dos dias de hoje os camponeses além incluir a luta pelo direito à terra, inclui o direito à educação do campo e, isso se dá, justamente, a partir do modo como o capitalismo se apresenta atualmente: mais atuante e impactante enquanto sistema político, socioeconômico de dominação das populações, em especial, das populações camponesas que necessitam de uma educação; de uma educação do campo e de uma escola do campo que tenha uma proposta educacional vinculada aos interesses dos camponeses, em contraposição à educação rural que está diretamente relacionada com a educação urbana, com a educação da cidade. Como diz Smanhoto (2020, p. 12) "os sem-terra [...] não querem mais uma educação que seja contraditória ao seu modo de viver". Ou seja, uma educação pautada simplesmente numa proposta de controle e de interesses mercadológicos dos sujeitos.

Nessa perspectiva, podemos dizer que todos nós estamos submetidos ao processo histórico de colonização e colonialidade eurocêntrica que povoou toda a América Latina; mas hoje evidenciamos também uma espécie de colonialidade (expansão cultural e social) do capitalismo em escala planetária, pois em países como o Brasil as populações de trabalhadores campo-cidade são mais afetadas pelos interesses políticos e econômicos, por vezes, obscuros aos olhos da maioria da população, inclusive por parte de algumas populações camponesas que carecem de um nível político mais elevado de consciência de classe.

Este é um aspecto cuja escola do campo pode/deve assumir: um significado político revolucionário para possibilitar que os jovens do campo na qualidade de estudantes elevem o nível de consciência de classe (também de identidade camponesa) através do processo de formação educacional.

Por ora, ressaltamos que os interesses políticos e econômicos do capitalismo, de que falamos anteriormente, referem-se também à situação de exploração, controle e dominação. Alienam, de uma forma cada vez maior, pela ação da força e poder, os trabalhadores e, de maneira mais perversa, os trabalhadores camponeses cujos jovens do campo são reféns.

Em outras palavras, é exercer claramente uma força e poder para controlar o dominado e fazer dele peça descartável; é, assim, que o capital representado pelo agronegócio diferentemente da agricultura camponesa atua nos territórios campesinos brasileiros. Nesse aspecto, o agronegócio pode ser denominado como sendo o novo modelo de desenvolvimento econômico da agricultura capitalista nos dias atuais e pretende devastar os territórios campesinos.

Tal afirmação carece de uma explicação melhor, pois precisamos entender a diferença e os efeitos de cunho material e social (mas, também econômico e político) entre o agronegócio e agricultura camponesa alicerçada pela consciência da agroecologia camponesa.

Em particular, Pires nos apresenta uma explicação com a qual concordamos:

> A origem do agronegócio está no sistema *plantation*, em que grandes propriedades são utilizadas na produção para exportação e vem passando por edificações e adaptações, intensificando a exploração da terra e do(a) homem/mulher. Houve o aperfeiçoamento do processo, mas não a solução dos problemas socioeconômicos e políticos: o latifúndio efetua a exclusão pela improdutividade, o agronegócio é um tipo de latifúndio que não concentra e domina apenas a terra, mas também a tecnologia de produção e as políticas de desenvolvimento. Em outro patamar, destaca-se a agricultura camponesa, a qual vive em confronto permanente com a agricultura capitalista. A maior parte da população que trabalha no campo está ocupada na agricultura familiar, porém essa população fica com a menor parte do território e está subordinada através da renda capitalizada da terra, o que gera seu empobrecimento e expropriação, provocando o aumento da miséria no campo. (PIRES, 2012, p. 24).

Trata-se de um quadro que precisamos superar; ou seja, superar tamanha situação de degradação da existência da vida no campo pelo avanço do agronegócio e defender a política de agroecologia promovida pela prática camponesa, contra o poder hegemônico do agronegócio, pois este não se sustenta pela qualidade dos alimentos que produz, mas pelo "controle político e econômico que possui sobre o Estado e, consequentemente, sobre os governos". (FERNANDES, 2017, p. 11).

O agronegócio é um modelo que o capitalismo estabeleceu há menos de um século e se apresenta como totalidade, como único modelo de desenvolvimento possível para a agricultura.

Essa é uma situação fruto do avanço do capital que historicamente sempre teve interesse de praticar a expropriação dos camponeses de suas terras (por direito), negando a prática da agroecologia praticada por eles como um modo de agricultura possível e viável para o país na lógica do campesinato.

Nessa perspectiva, lembramos que agroecologia

> é um ato territorial, no qual o negócio é uma parte, e não o objetivo principal. O objetivo da agroecologia é produzir alimentos saudáveis como o campesinato tem feito em seus milênios de existência. A construção da agroecologia no Brasil é antes de tudo uma prática camponesa, que por seu mercado emergente, há diversas operações capitalistas investindo na produção de orgânicos com vistas à agroecologia. Esta será uma das disputas entre campesinato e agronegócio neste século XXI, fazendo com que a luta pela terra e pela reforma agrária continue no centro das conflitualidades. (FERNANDES, 2017, p. 11-12).

Contra a política camponesa da agricultura familiar alicerçada pela consciência da agroecologia camponesa praticada pelos camponeses, o capitalismo continua dificultando

cada vez mais as possibilidades do manejo desse tipo de agricultura saudável nos territórios campesinos. Além disso, há uma negação da raça, da cultura e, principalmente, do modo de vida do homem do campo, aprisionando-o de todas, as maneiras possíveis. Tudo faz parte de uma lógica desenhada pelo capital para combater e expulsar os camponeses de suas terras e executar o seu projeto de expansão. Somente consciente dessa realidade poderemos encontrar o nosso lugar na história. Importante porque precisamos refletir criticamente sobre a posição de luta política e social necessária diante dos absurdos causados pelos interesses das classes dominantes e, consequentemente, propormos ideias e estratégias de superação da condição de oprimidos que somos.

Precisamos mudar a história dos camponeses pela via da luta (também resistência) de uma classe social que historicamente é desprovida de direitos, garantias e amparos sociais. O que torna essa luta válida, reconhecida e justa, nos dias atuais, não é apenas a falta de direitos, garantias e amparos sociais que têm acontecido ao longo do tempo em épocas distintas da história; é sabermos que, além disso, existe uma série de contradições impostas, presentes concretamente contra os camponeses, que são validadas pela classe dominante e que precisam ser combatidas.

Por isso, concordamos com Frigotto (2015, p. 7-8): "a classe dominante brasileira concede a classe trabalhadora do campo-cidade como mero instrumento de seus interesses e privilégios, mas desprovida do direito de pensar". Embora essa condição seja verdadeira, o que demonstra Frigotto nos leva a reflexões e desejos de querer quebrar todas as lógicas de negação condicionada pela classe dominante. Em paralelo, precisamos pensar no papel do Estado, no papel da educação, em especial, no papel da educação do campo, no papel dos movimentos sociais (de luta) do campo, no papel dos camponeses na construção de uma nova sociedade cuja emancipação camponesa (também humana) seja possível.

É por isso que no atual momento histórico sociopolítico, mais do que nunca, sentimos a necessidade de repensar os dogmas, os paradigmas e as atitudes. Talvez a certeza que temos ao compreender os efeitos de uma sociedade movida por contradições e antagonismos políticos, econômicos; materiais, sociais e educacionais desse tempo atual é que, de algum modo, somos frutos concretos das transformações engendradas pela própria máquina humana ao longo da história, principalmente, a partir do capitalismo que desencadeia uma série de transformações na sociedade e humanidade a favor de apenas uma classe social.

Nesse sentido, precisamos entender que a "humanidade é uma continuidade que ultrapassa os limites de cada sujeito histórico. É o que o sujeito faz em seu tempo-espaço que altera as condições do futuro, que subsiste pelas ações do passado, projetado para além do

instante presente". (GHEDIN, 2012, p. 13). Através desse pensamento de Ghedin estabelecemos um momento crucial na história da humanidade que demarca profundamente as mudanças encravadas na sociedade: surgimento do capitalismo enquanto sistema da economia política - sistema econômico - e, portanto, trata-se de um sistema de controle e organização social e material dos homens.

Desse modo, dois fatos são importantes nesse contexto: primeiro, que a existência do camponês, do trabalhador do campo é anterior ao surgimento do capitalismo; segundo, com os primeiros sinais de surgimento do capitalismo datados nos séculos XV e XVI não só os aspectos da vida no campo se modificaram, como a própria vida cotidiana do camponês no/do campo também se modifica. Contudo, é a partir dos processos de industrialização que o capitalismo ganha notoriedade enquanto sistema da economia política - sistema econômico. No próximo subitem destacaremos a relação histórica existente entre a **acumulação primitiva do capital** com a vida cotidiana dos camponeses, uma relação que implica pensarmos na

> pré-história do capital e do modo de produção que lhe corresponde, [...]. O ponto de partida do desenvolvimento que deu origem tanto ao trabalhador assalariado quanto ao capitalista foi a subjugação do trabalhador, [...]. (MARX, 2011, p. 515).

3.1.1 - Expropriações camponesas e a farsa em torno da chamada acumulação primitiva do capital

A nossa intenção é relacionar a existência da vida cotidiana dos povos viventes de territórios camponeses com o processo histórico de consolidação do capitalismo que aconteceu a partir de inúmeras formas de expropriações, entre elas: expropriação campesina que se configura na tomada das terras camponesas pelo capital. A história do capitalismo é uma história de expropriações diversas, mas, em especial, de terras. Por isso que historicamente a "expropriação da massa do povo, que é despojada de sua terra, constitui a base do modo de produção capitalista". (MARX, 2011, p. 544).

A chamada acumulação primitiva do capital foi um processo impiedoso contra os camponeses retirando deles através da expropriação as terras que lhes pertenciam e, com isso, aniquilando num primeiro momento a relação que eles tinham com a terra e com a natureza.

É através do estudo dessa categoria que entendemos, por exemplo, como se deu o processo de consolidação do capitalismo (estamos falando da segunda fase do capitalismo - fase industrial) a partir da revolução francesa (1789-1799) com as expropriações como forma

de expandir o capitalismo, sendo que tais expropriações também aconteceram nas terras camponesas como principal estratégia capitalista na época para expandir o capital.

> Numa época muito remota, havia, por um lado, uma elite laboriosa, inteligente e, sobretudo parcimoniosa, e, por outro, uma súcia de vadios a dissipar tudo o que tinham e ainda mais. De fato, a legenda do pecado original teológico nos conta como o homem foi condenado a comer seu pão com o suor de seu rosto; mas é a história do pecado original econômico que nos revela como pode haver gente que não tem nenhuma necessidade disso. Seja como for. Deu-se, assim, que os primeiros acumularam riquezas e os últimos acabaram sem ter nada para vender, a não ser sua própria pele. E desse pecado original datam a pobreza da grande massa, que ainda hoje, apesar de todo seu trabalho, continua a não possuir nada para vender a não ser a si mesma, e a riqueza dos poucos, que cresce continuamente, embora há muito tenham deixado de trabalhar. (MARX, 2011, p. 514).

A citação de Marx explica como uma parte dos homens da época enriqueceu enquanto outros tantos permaneceram na pobreza. Nessas condições, é obvio que não houve a chamada acumulação primitiva do capital. O que houve foi uma suposição cujos homens bons tinham economizado enquanto os outros tinham gastado tudo e, portanto, os homens que tinham economizado tinham o direito de explorar. Essa é a visão fantasiosa sobre a acumulação primitiva do capital que Marx trata de desmascarar, porque de fato não houve. A história da acumulação primitiva do capital, na verdade, é uma extensa rapinagem e uma extensa transformação da forma de propriedade precedente nas novas formas de propriedade específica para o capital, tendo como crucial a expropriação dos trabalhadores, sobretudo dos trabalhadores do campo para compor a forma absoluta de valorização do capital.

> Num primeiro momento, dinheiro e mercadoria são tão pouco capital quanto os meios de produção e de subsistência. Eles precisam ser transformados em capital. Mas essa transformação só pode operar-se em determinadas circunstâncias, que contribuem para a mesma finalidade: é preciso que duas espécies bem diferentes de possuidores de mercadorias se defrontem e estabeleçam contato; de um lado, possuidores de dinheiro, meios de produção e meios de subsistência, que buscam valorizar a quantia de valor de que dispõem por meio da compra de força de trabalho alheia; de outro, trabalhadores livres, vendedores da própria força de trabalho e, por conseguinte, vendedores de trabalho. Trabalhadores livres no duplo sentido de que nem integram diretamente os meios de produção, como os escravos, servos etc., nem lhes pertencem os meios de produção, como no caso, por exemplo, do camponês que trabalha por sua própria conta etc., mas estão, antes, livres e desvinculados desses meios de produção. (MARX, 2011, p. 515).

Desse modo, percebemos que a acumulação primitiva do capital tem na essência valorizar o capital e expandir o mercado a expropriação dos trabalhadores do campo. Para Marx (2011, p. 514-515) “com essa polarização do mercado estão dadas as condições fundamentais da produção capitalista”. Pois, sabemos que:

> A relação capitalista pressupõe a separação entre os trabalhadores e a propriedade das condições da realização do trabalho. Tão logo a produção capitalista esteja de pé, ela não apenas conserva essa separação, mas a reproduz em escala cada vez maior. O processo que cria a relação capitalista não pode ser senão o processo de separação entre o trabalhador e a propriedade das condições de realização de seu trabalho, processo que, por um lado, transforma em capital os meios sociais de subsistência e de produção e, por outro, converte os produtores diretos em trabalhadores assalariados. A assim chamada acumulação primitiva não é, por conseguinte, mais do que o processo histórico de separação entre produtor e meio de produção. Ela aparece como "primitiva" porque constitui a pré-história do capital e do modo de produção que lhe corresponde. (MARX, 2011, p. 515).

É possível percebermos o caráter de historicidade muito concreto sobre o que Marx diz a respeito do "assim chamado a acumulação primitiva do capital" desenvolvido no capítulo 24 do livro I "O Capital". Desse modo, sabemos que a economia política clássica tem como base histórica do capitalismo o que Marx chama de relato idílico, como, por exemplo:

> o roubo dos bens da Igreja, a alienação fraudulenta dos domínios estatais, o furto da propriedade comunal, a transformação usurpatória, realizada com inescrupuloso terrorismo, da propriedade feudal e clânica em propriedade privada moderna, foram outros tantos métodos idílicos da acumulação primitiva. Tais métodos conquistaram o campo para a agricultura capitalista, incorporaram o solo ao capital e criaram para a indústria urbana a oferta necessária de um proletariado inteiramente livre. (MARX, 2011, p. 524).

Marx critica radicalmente a interpretação idílica na acumulação primitiva do capital. Se tem alguma coisa que possamos chamar de acumulação primitiva do capital é o processo histórico e social que aconteceu; extremamente complexo, extremamente violento a partir das expropriações, principalmente, dos povos do campo. O que significa essa expropriação? Significa que os trabalhadores que garantiam sua subsistência através do plantio na terra foram sendo expulsos de suas terras de maneira sistemática.

Atualmente, esse processo continua acontecendo e quando os camponeses são expulsos de suas terras ficam sem conseguir produzir sua própria existência, ficam sem condições de coexistir, porque o acesso a terra foi bloqueado e eles só tinham sua força de trabalho para viver. Nesse aspecto, precisamos esclarecer o que aconteceu de fato que justifica o termo - acumulação primitiva do capital. Sem dúvida foi a expropriação do trabalhador direto; assim, percebemos que no caso do trabalhador do campo foi o mais emblemático com a expropriação de suas terras, além disso, a conversão dos meios de vida desses trabalhadores em capital.

O que significa conversão dos meios de vida em capital? Significa que até então era o trabalho direto do camponês, da camponesa ou da pessoa que faz uma manufatura, uma bordadeira, uma costureira; este tipo de trabalho estava diretamente ligado à produção da vida

e, portanto, o que se tinha de propriedade, seja a pá, seja a foice, seja um tear ou fuso. Aquela propriedade estava diretamente ligada ao trabalho direto do camponês, ou seja, era uma extensão da atividade humana do trabalhador camponês.

Quando os camponeses são expropriados dessas condições, eles são por um lado expulsos da possibilidade de continuar produzindo daquela maneira, seja porque foram expulsos da terra, seja por outra modalidade de expulsão de trabalhadores de suas atividades; são expropriados e, por isso, a perda de propriedade, a ideia de expropriada é a retirada de propriedade. Por outro lado, esses meios de reprodução da vida através do trabalho: o tear, a enxada, a terra, a pá vão se converter numa maneira de subordinar os trabalhadores ao novo proprietário dos meios de produção que, agora usando os meios de produção que eles utilizavam, subordinam o trabalho ao capital.

Desse modo, não há produção necessariamente para a vida do trabalhador, mas para a produção de mais valor, valorização do valor. Fundamentalmente, os exemplos que Marx dá da violência ao falar sobre "a acumulação primitiva do capital" são impactantes; tão impactantes que Marx vai insistir sobre a violência como parteira da história. A história do capitalismo mostra como ele fez pingar sangue, cometendo truculência, roubando e, com isso, fazendo jorrar lágrimas de desesperos por todos os lados. É importante reforçarmos que, ao longo do livro "O Capital" e de diversos outros textos, Marx mostra como a expansão do capitalismo envolve profundamente as expropriações e, consequentemente, provoca a conversão dos meios de vida em capital. Nessa condição, que atende somente a lógica capitalista de expansão, os camponeses são barbaramente afetados.

Sabemos que o capitalismo para se expandir precisa predominantemente produzir mais trabalhadores, convertê-los em trabalhadores assalariados como forma de capital. Então, expropriar os trabalhadores que estejam no campo é parte das engrenagens do processo histórico de expansão do capitalismo. É óbvio que nos dias atuais estamos diante de uma configuração muito diferente do capitalismo da época de Marx; hoje, como sabemos, lidamos com um capitalismo em escala internacional, mas, mesmo assim, ele não para de expropriar. E como o próprio Marx relata, ele expropria, também, o próprio capitalista, pois, conforme vai se expandindo a centralização e acumulação de capital, os capitalistas menores vão sendo expropriados e mudam de lugar social.

Apesar de ser um tema que não se esgota pela complexidade que existe em torno dele, queremos acrescentar que ao longo do século XX e aceleradamente nos últimos 50 anos houve uma massiva expropriação do povo do campo no mundo inteiro. Isso significa um aumento da classe trabalhadora no sentido marxiano em escala que nós desconhecemos. Mas

o que está claro é que o aumento dessa massa de trabalhadores existentes no mundo, hoje, mais do que nunca precisa vender sua força de trabalho a qualquer custo e a existência dessa condição abaixa o custo do valor da força de trabalho no mundo inteiro. Por isso a expropriação do povo do campo continua; mas não é só a expropriação do povo do campo que interessa ao projeto do capital.

Em pleno século XXI, nós estamos presenciando o roubo de direitos, o roubo de terras públicas, o roubo dos recursos públicos direcionados para determinados grupos. Desse modo, as expropriações como modo de expansão e acumulação do capital continuam mais brutais do que nunca. Assim, podemos concluir por ora que a acumulação do capital significa, em outras palavras, a recriação das condições de expansão do capitalismo e, de maneira ampliada, portanto, precisa repor sempre a sua base social, ou seja, massas de trabalhadores precisando vender sua força de trabalho. Essa é a condição dada de cujo capital precisa se apropriar para subordinar esses trabalhadores.

> Na história da acumulação primitiva, o que faz época são todos os revolucionamentos que servem de alavanca à classe capitalista em formação, mas, acima de tudo, os momentos em que grandes massas humanas são despojadas súbita e violentamente de seus meios de subsistência e lançadas no mercado de trabalho como proletários absolutamente livres. A expropriação da terra que antes pertencia ao produtor rural, ao camponês, constitui a base de todo o processo. Sua história assume tonalidades distintas nos diversos países e percorre as várias fases em sucessão diversa e em diferentes épocas históricas. (MARX, 2011, p. 515).

É nessas condições reais, absolutas e concretas encravadas na história que a educação do campo se faz presente nos dias de hoje para determinarmos a construção de possibilidades de futuro melhor para os camponeses, ou seja, através dela condicionar um campo que seja promissor para a vida de todos os povos do campo e, portanto, que "drible" a lógica perversa de atuação do capital nos territórios campesinos, como relatam Arroyo, Caldart e Molina (2011, p. 28):

> Para pensarmos a vida no campo, precisamos pensar a relação campo e cidade no contexto do modelo capitalista de desenvolvimento em curso do país. O rápido avanço do capitalismo no campo esteve baseado, no Brasil, em três elementos fundamentais: um desenvolvimento desigual, nos diferentes produtos agrícolas e nas diferentes regiões; um processo excludente, que expulsou e continua expulsando camponeses para as cidades e para regiões diferentes de sua origem; e um modelo de agricultura que convive e reproduz simultaneamente relações sociais de produção atrasadas e modernas, desde que subordinadas ambas a lógica do capital. No campo, este processo tem gerado maior concentração da propriedade e da renda. Nas cidades este processo tem implicado em maior concentração urbana, desemprego e intensificação da violência. No plano das relações sociais, há uma dominação do urbano sobre o rural, na sua lógica e em seus valores.

É exatamente, nessas condições concretas colocadas por Arroyo, Caldart e Molina que a educação do campo enquanto proposta de um modelo de educação direcionada a atender a classe camponesa se materializa, insere-se e, por isso mesmo, temos que ampliar toda uma proposta de debate para projetar uma educação do campo combativa, pautada em princípios pedagógicos revolucionários que possam garantir direitos para os camponeses. Afinal, uma proposta possivelmente de educação do campo adequada a tais propósitos é aquela que, concordando com Rossato e Praxedes:

> tenta fazer do processo de escolarização um espaço de emancipação e autoafirmação dos camponeses, buscando transformar as escolas do campo em uma instituição que contribua a democratização do acesso e permanência a terra no sentido de promover justiça econômica, social e ambiental, [...]". (ROSSATO; PRAXEDES, 2015, p. 12).

Nessa perspectiva, apesar das contradições, dos conflitos e das dificuldades encontradas no campo, a caminhada de construção da educação do campo carece de política pública efetiva continua, "firme e avante" a ser exigida do Estado. Medidas de construção de um ideário pensado por todos que de forma direta ou indireta estão envolvidos com a luta e causa dos camponeses. No item que se aproxima vamos desenvolver uma discussão sobre a educação do campo considerando duas questões fundamentais.

Primeira: durante muitos séculos, não houve a preocupação por parte dos responsáveis pelo sistema do ensino público com o currículo escolar do campo - quanto mais as escolas são afastadas dos centros urbanos mais abandonadas pelo poder público elas ficam.

Segunda: desde os primeiros anos do novo século - séc. XXI - muitas propostas para a modalidade da educação do campo foram pensadas por professores, pesquisadores, estudantes e movimentos sociais do campo com o intuito de formar um ideário de educação do campo capaz de atender as demandas das especificidades que as escolas do campo necessitam para atender a formação das populações camponesas.

Em meio a essas duas questões fundamentais e tantas outras; chegamos seguramente ao entendimento que o termo educação do campo exige de nós uma reflexão crítica para entendê-la, no sentido de compreender a conjuntura do papel fundamental dessa modalidade de educação para suprir de certo modo as necessidades de uma educação específica e dedicada aos povos do campo em todas as suas dimensões existentes que compreenda o impacto de sua totalidade.

No entanto, percebemos que ao longo da história de construção de políticas públicas voltadas para esse tipo de educação, em alguns momentos históricos, avança-se e, em outros

momentos, como o de agora, retrocede-se. A causa disso pode está seguramente atrelada à forma como atuam as políticas públicas de educação pelo Estado neoliberal do capital.

Essa situação é inclinada para o esquecimento da necessidade de políticas públicas de educação do campo que salvaguarde os direitos dos povos do campo, por exemplo: direitos de ter escolas do campo centradas nas suas demandas de formação de um sujeito histórico e social e, assim, comprometido com a sua história, cada vez mais, têm desaparecido na vida cotidiana dos jovens do campo, inclusive da vida cotidiana escolar desses jovens.

Podemos afirmar, a partir de preocupações sinalizadas de autores interessados nos estudos campesinos (Molina, Caldart, Arroyo entre outros), que a educação do campo é, de fato, um termo muito amplo. Contudo, desde as primeiras conferências para demandar as discussões e debates sobre as problemáticas em torno da educação do campo, bem como outros problemas centrais do campesinato (fechamentos de escolas em territórios camponeses, por exemplo), percebemos que o termo ao longo do tempo tem sido melhor compreendido; é o que evidenciaremos a seguir.

3.2 - EDUCAÇÃO DO CAMPO EM MOVIMENTO: CONSTRUÇÃO PELA LUTA AGRÁRIO-CAMPONESA

> Não basta que as condições de trabalho apareçam num polo como capital e no outro como pessoas que não têm nada para vender, a não ser sua força de trabalho. Tampouco basta obrigá-las a se venderem voluntariamente. No evolver da produção capitalista desenvolve-se uma classe de trabalhadores que, por educação, tradição e hábito, reconhece as exigências desse modo de produção como leis naturais e evidentes por si mesmas. A organização do processo capitalista de produção desenvolvido quebra toda a resistência; a constante geração de uma superpopulação relativa mantém a lei da oferta e da demanda de trabalho, e, portanto, o salário, nos trilhos convenientes às necessidades de valorização do capital; a coerção muda exercida pelas relações econômicas sela o domínio do capitalista sobre o trabalhador. (MARX, 2011, p. 525).

Refletir sobre a epígrafe que inicia esta subseção nos faz dar início à construção deste item querendo reafirmar que em nossa perspectiva política não é dialético tratar sobre educação do campo sem pensar na questão agrário-camponesa; consequentemente, sem pensar na luta pela terra, a partir da luta campesina através dos seus sujeitos (camponeses, famílias camponesas, jovens do campo e outros) associada aos movimentos sociais do campo que apesar de serem perseguidos pela classe dominante latifundiária opressora e governos opressores - situação em que hoje vivemos intensamente no Brasil -, mesmo assim, tais

movimentos formados na sua maioria por camponeses se põem nas trincheiras da luta e resistência por defender a classe dos povos do campo.

Assim, quando falamos de educação do campo, estamos fazendo referência aos sujeitos que vivem no/do campo; sujeitos que possuem sonhos, necessidades, de realidades diferentes do apresentado no discurso hegemônico; são homens, mulheres, jovens e crianças que há muitos anos buscam seus direitos e que são capazes de se organizarem para fazer a luta revolucionária necessária. Por isso, concordamos com Caldart que a educação do campo "configurar-se como uma categoria de análise da situação ou de práticas e políticas de educação dos trabalhadores do campo". (CALDART, 2012, p. 260). Assim, para a professora Sonia Meire Azevedo de Jesus que tanto contribuiu com o avanço da educação do campo junto aos movimentos sociais do campo e aos camponeses e famílias camponesas sergipanas:

> A educação do campo é um conceito que não se fecha nele mesmo, pois incorpora a própria dinâmica dos movimentos sociais do campo e intelectuais que se dedicam à questão agrária brasileira, aos problemas da exclusão social, da distribuição desigual da terra e da renda, aos problemas de segurança alimentar, das patentes, entre outros. Este conceito se funda à uma intencionalidade: a busca de alternativas a um paradigma agrário capitalista imposto durante décadas em nosso país. Esse paradigma que procurou destituir o campo como território, tratou as pessoas como improdutivas porque não produzem para a exportação ou agronegócio e, desqualificou os conhecimento e saberes da tradição dos que vivem no campo, como atrasados, porque não funciona na mesma lógica nacionalizante de expropriação e extorsão dos conhecimentos para acúmulo de poucos em detrimento de muitos, precisa serem criticado, pois, mesmo sabendo que ele irá continuar existindo porque está sendo constantemente alimentado pela globalização econômica, precisamos criar outros, para conseguirmos disputar e negociar os territórios vividos. (JESUS, 2004, p. 10).

Dessa maneira, discutir sobre a educação do campo requer necessariamente discutir em conjunto outras tantas categorias da totalidade campesina, haja vista que categorias como campesinato, reforma agrária, identidade camponesa, camponês entre outras se cruzam dialeticamente com os entornos e contornos da classe social campesina existente no campo. Por meio dos movimentos sociais do campo, tal classe social luta pela posse da terra, condição primária para a busca dos demais direitos: financiamento das atividades agrícolas (agropecuárias), acesso aos diversos tipos de tecnologias agroecológicas, bem como estradas para escoamento da produção e para assegurar o direito de ir e vir entre outros direitos em pauta. Inclusive, estão inseridos nesses direitos, o direito à educação do campo que exerce um papel fundamental junto aos camponeses: preparar os sujeitos para os desafios presentes e futuros de sobrevivência nos territórios campesinos, principalmente nos dias atuais, cuja

sobrevivência nesses territórios tem sido profundamente ameaçadora no atual governo brasileiro após-golpe e eleições de 2018.

Por essas questões, deparamo-nos com a necessidade de apresentar conceitualmente três categorias fundamentais para o entendimento do cotidiano da vida no/do campo e, a partir daí, consolidar a importância da educação do campo e toda diferença que ela faz quando consolidada como a única educação possível que deve ser oferecida aos povos do campo. Estamos falando das categorias: **campesinato, camponês** e **famílias camponesas**. Obviamente, em momentos anteriores do texto, por opção de organização do pensamento da escrita da tese, tanto campesinato, camponês quanto famílias camponesas foram categorias lembradas, isto é, citadas, mas não desenvolvidas; defendemos essas três categorias fundamentais na perspectiva de uma educação do campo emancipatória e, portanto, que dê sentido e direção aos povos do campo no reconhecimento dos seus direitos.

Por isso, retomar essas três categorias dando sentidos conceituais a elas antes de adentramos para falar especificamente de educação do campo é algo inevitável, pois nos ajudará compreender a dimensão política, econômica; social e cultural dessas três categorias que se ligam diretamente à vida cotidiana que acontece nos territórios campesinos cuja educação do campo precisa estar conectada em sua dimensão social e cultural com tais categorias; mas, também, conectada politicamente, embora todos os territórios (territórios campesinos) localizados nos diversos espaços geográficos do Brasil sejam pautados nas suas próprias realidades específicas, como é o caso do território do assentamento Santana dos Frades.

3.2.1 - As categorias enraizadoras dos povos do campo: campo e territórios

Queremos dizer que a princípio enxergamos campesinato enquanto território; território enquanto espaço em disputa e, portanto, enxergamos campesinato como classe social - ideia defendida por alguns autores, entre eles Stedile com quem concordamos prontamente; camponês como sujeito que vive no/do campo e famílias camponesas como sendo um conglomerado de sujeitos acampados ou assentados que coletivamente se ajudam e cooperam mutualmente. Todavia, quando o assunto em destaque envolve a vida cotidiana do camponês; do jovem camponês, dos jovens do campo, ou ainda, das famílias camponesas que vivem no/do campo, que precisam lutar e resistir para manter viva a condição de camponeses que são, implica falarmos em historicidade camponesa.

Dessa maneira, trazer para o debate o conceito de campesinato, camponês e famílias camponesas conectados com a educação do campo é fundamental para termos uma compreensão maior da totalidade em que as questões agrário-camponesas, especificamente no Brasil, estão envolvidas e, a partir daí, propor um modelo de educação do campo atuante politicamente. Nessa perspectiva, alguns teóricos, a exemplo do professor José Vicente Tavares dos Santos (da Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS), apresentam uma conceituação do que é campesinato, na sua lógica e integração ao modo de produção capitalista que existe no Brasil.

Para o professor existe um conjunto articulado de nove elementos estruturais da produção camponesa, obviamente, ao apresentarmos esses elementos estamos diretamente nos posicionando politicamente para compreender conceitualmente a categoria em referência levando em consideração o modo capitalista de produção. Vejamos quais são os elementos em questão. Tais elementos foram apresentados no livro "A questão agrária no Brasil: interpretação sobre o camponês e o campesinato", organizado por João Pedro Stedile e apresentado pelo próprio autor na abertura do livro; são eles: a) a força de trabalho familiar; b) a ajuda mútua entre os camponeses; c) a parceria; d) o trabalho acessório; e) a força de trabalho assalariada; f) a socialização do camponês; g) a propriedade da terra; h) a propriedade dos meios de produção; i) a jornada de trabalho.

Cada elemento desses tem uma específica compreensão; então, parafraseando Stedile (2016), vamos compreendê-las da seguinte maneira:

- A força de trabalho familiar - apresenta a família camponesa como o motor do processo de trabalho na unidade camponesa, levando em consideração que tal família é um verdadeiro trabalhador coletivo.
- A ajuda mútua entre os camponeses - tem a ver com a prática que eles empregam (a família camponesa) para suprir, em determinados momentos, a força de trabalho familiar; como exemplo podemos citar o mutirão ou troca pura e simples de dias de trabalho entre eles; esse processo aparece em função de os camponeses não disporem de rendimentos monetários necessários para pagar trabalhadores assalariados.
- A parceria - outro elemento da produção camponesa decorrente da ausência de condições financeiras do camponês para assalariar trabalhos em sua propriedade; dessa forma, o camponês ao contratar um parceiro divide com ele custos e ganhos.

- O trabalho acessório - corresponde a um meio utilizado pelo camponês para garantir uma fonte de renda monetária suplementar na unidade camponesa; para isso, ele transforma-se periodicamente em trabalhador assalariado recebendo, por via de regra, por período de trabalho.
- A força de trabalho - assalariada aparece na unidade de produção camponesa como complemento da força de trabalho familiar em momentos críticos do ciclo agrícola, nos quais as tarefas exigem rapidez e muitos braços; essa força de trabalho assalariada na unidade camponesa pode, em determinados momentos, começar a ser permanente; e o camponês passa, então, a combinar as duas forças de trabalho, a familiar e a assalariada.
- A socialização do camponês - trata-se de um importante elemento da produção camponesa, pois é através dela que as crianças são iniciadas, desde pequenas, como personagens da divisão social do trabalho no interior da unidade produtiva.
- A propriedade da terra - é na unidade camponesa, propriedade familiar, privada para muitos, porém diversa da propriedade privada capitalista (a que serve para explorar o trabalho alheio); na propriedade familiar estamos diante da propriedade direta de instrumentos de trabalho que pertencem ao próprio trabalhador; é terra de trabalho, é propriedade do trabalhador, não é, portanto, instrumento de exploração. Nessa perspectiva, surgem três situações para o camponês: *camponês-proprietário*, *camponês-rendeiro* (paga renda para ter acesso a terra), *camponês-posseiro* (recusa-se a pagar a renda).
- A propriedade dos meios de produção, exceto a terra - na maioria dos casos os meios de produção são em parte adquiridos; portanto, mercadorias, e em parte produzidas pelos próprios camponeses; como consumidor de mercadorias (instrumentos de trabalho, por exemplo), o camponês se vê subordinado ao capital, que lhe vende produtos caros e lhe paga preço baixo pelos produtos agrícolas produzidos.
- A jornada de trabalho é outro elemento da produção camponesa que devemos levar em consideração, pois nesse caso não há rigidez de horário diário de trabalho, como na produção capitalista. A jornada de trabalho do camponês varia conforme a época do ano e segundo os produtos cultivados; assim, combinam-se períodos de pouco trabalho (muito tempo livre; isso pode

> acarretar na execução de trabalho acessório ou produzir instrumentos de trabalho) e período de trabalho intenso.

Através desses elementos, temos uma dimensão conceitual do que vem a ser campesinato e uma compreensão das articulações necessárias em torno dessa categoria com outras categorias, inclusive com as categorias camponês e famílias camponesas que serão relatadas em seguida. No entanto, também queremos acrescentar o entendimento de Costa e Carvalho sobre campesinato:

> Conjunto de famílias camponesas existentes em um território. As famílias camponesas existem em territórios, isto é, no contexto de relações sociais que se expressam em regras de uso (instituições) das disponibilidades naturais (biomas e ecossistemas) e culturais (capacidades difusas internalizadas nas pessoas e aparatos infraestruturais tangíveis e intangíveis) de um dado espaço geográfico politicamente delimitado. [...]. Unidades camponesas produzem orientadas pela finalidade comum da reprodução dos respectivos grupos familiares, em perspectiva que incorpora consistência entre gerações - a geração operante se vê parte constitutiva das realizações de seus ascendentes e descendentes. Validam essa natureza essencial, entretanto, em combinações individualizadas de capacidades privadas, condicionadas por possibilidades e restrições das realidades locais, regionais e nacionais, que findam por definir a sua forma de existência. Nessa condição concreta, constituem um campesinato. (COSTA; CARVALHO, 2012, p. 115).

Os entendimentos de Stedile, Costa e Carvalho refletem o modo de vida "prático" e, portanto, cotidiano de quem vive no/do campo em seus territórios. Acabamos de apresentar em torno do conceito de campesinato informações importantes que orientam os estudos acerca da problemática do campesinato a partir do modo de vida de quem ocupa os territórios campesinos na qualidade de camponês. Este é compreendido como um sujeito que tendo acesso à terra e aos recursos naturais que ela suporta, resolve seus problemas reprodutivos mediante a produção rural. (COSTA; CARVALHO, 2012).

Os entendimentos de campesinato e camponês nos remetem pensarmos em camponesas, ou seja, famílias camponesas. Concordamos com os autores quando dizem que famílias camponesas são aquelas que

> tendo acesso à terra e aos recursos naturais que ela suporta, resolvem seus problemas reprodutivos - suas necessidades imediatas de consumo e o encaminhamento de projetos que permitam cumprir adequadamente um ciclo de vida da família - mediante a produção rural, desenvolvida de tal maneira que não se diferencia o universo dos que decidem sobre a alocação do trabalho dos que se apropriam do resultado dessa alocação. (COSTA; CARVALHO, 2012, p. 115-116).

Os esclarecimentos dados pelos autores - Stedile, Costa e Carvalho - nos permitem compreender a realidade tanto do que identificamos como campesinato, camponês quanto de famílias camponesas com a experiência que tivemos durante a pesquisa no assentamento Santana dos Frades a partir das interações vividas enquanto sujeito-pesquisador com as famílias camponesas e os jovens estudantes camponeses em um assentamento de reforma agrária.

Também nos permite especificamente enxergar o camponês, em especial, cada assentado, cada estudante (camponês) enquanto sujeitos que compõem unidades familiares de produção e de consumo. Por isso que não podemos deixar de compreender o campesinato, enquanto classe social, uma classe social ainda em construção que enfrenta desafios fundamentais para garantir a sua reprodução social numa formação social sob a dominação do modo de produção capitalista.

Assim, para a afirmação da sua autonomia relativa perante o capital na construção de uma identidade social que lhe permita constituir-se como classe social e, portanto, como sujeito social na afirmação de seus interesses de classe, o camponês através do espaço territorial campesino (campesinato) se apresenta como sujeito que busca ocupar demandas políticas reivindicatórias.

Nessa construção, a afirmação da autonomia relativa camponesa como a construção do campesinato como classe social se interrelacionam numa dinâmica social marcada por relações de poder em disputa. Costa e Carvalho (2016, p. 129) acreditam que

> a construção da autonomia relativa camponesa é um processo político e economicamente necessário para que o campesinato se afirme como classe social, como sujeito da realização dos seus interesses de classe social que são distintos daqueles que motivam as ações de classe seja da burguesia, seja do proletariado.

Essa afirmação sobre a autonomia relativa que Costa e Carvalho chamam a atenção e que tratamos de inserir é importante porque também está diretamente relacionada com a construção de uma identidade que supere a identidade de resistência para alcançar uma "identidade de projeto" (CASTELLS, 2018). Isso implicaria o camponês se constituir como "ator social" utilizando de qualquer tipo de material cultural ao seu alcance para construir uma nova identidade capaz de redefinir sua posição na sociedade - na seção IV, que trata da identidade camponesa, discutiremos intensamente essa problemática.

3.2.2 - Educação do campo: única proposta viável aos povos do campo

Ao falarmos de educação do campo, inicialmente, devemos questionar que projeto de educação do campo deve ser construído para atender as especificidades dos povos do campo e que fortaleça as três categorias trabalhadas anteriormente. Não temos uma resposta unânime para esse questionamento, mas, temos plena convicção de que qualquer resposta tem de ser construída coletivamente entre os camponeses e trabalhadores camponeses para combater o processo educacional oferecido aos camponeses e filhos de camponeses no Brasil e, em particular, em Sergipe e, mais particular ainda, na Escola do assentamento Santana dos Frades.

Sabemos que historicamente nos deparamos com a realidade de haver poucas escolas do campo destinadas aos povos do campo. Além disso, varias escolas existentes no campo (ou nos territórios camponeses) são precárias e, como não bastasse, são escolas que oficialmente foram destinadas aos povos do campo para trabalharem com valores que se coadunam com o processo de modernização em voga cujo capitalismo é seu maior comandante, consolidando-se como uma educação oferecida às escolas do campo altamente assistencialista, instrumental e de controle social.

Isso tudo é relevante para ser apresentado, pois, levando em consideração as diversas narrativas de mundo hoje presentes, podemos apontar que não queremos um campo isolado, mas um campo conectado com o mundo cujos jovens camponeses tenham opções e, para isso se tornar uma realidade, necessitamos de ensinamentos coerentes tanto de educação do campo quanto de escola do campo que tenha o papel de executar tais ensinamentos.

Consta no Decreto nº 7.352, de 04/11/2010 do governo federal a seguinte definição sobre as populações do campo:

> Os agricultores familiares, os extrativistas, os pescadores artesanais, os ribeirinhos, os assentados e acampados da reforma agrária, os trabalhadores assalariados rurais, os quilombolas, as caiçaras, os povos da floresta, os caboclos e outros que produzam suas condições materiais de existência a partir do trabalho no meio rural (BRASIL, 2010).

Todos esses sujeitos compreendidos como populações do campo pelo Decreto nº 7.352 precisam da educação do campo, que é uma modalidade de educação específica que atende populações específicas do campo (que assim foi pensada e construída); uma educação própria para o campo. Não temos dúvida de que ela deve ser construída a partir de um projeto de educação do campo protagonizado pelos trabalhadores e trabalhadoras do campo e suas organizações sociais; é importante ressaltarmos o engajamento, fundamental e necessário dos movimentos sociais do campo no processo de construção da educação do campo que trata de

forma coletiva e participativa (pelo menos é intenção) das diretrizes, concepções teóricas; práticas pedagógicas coerentes a vida cotidiana dos camponeses.

Quando falamos de processo de construção da educação do campo, obviamente, pensamos num processo contínuo de desenvolvimento dessa modalidade de educação, haja vista que temos de levar em consideração que a educação do campo ao longo dos anos "[...], vem sendo construída numa tensão entre os interesses do Estado brasileiro, dos empresários e da sociedade civil", (PIRES, 2012, p. 81).

Nesse sentido, o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra (MST) enquanto movimento de luta tem um papel fundamental na construção do modelo teórico-prático do projeto de educação do campo que atende a populações camponesas das regiões brasileiras. A participação do MST na luta pelos direitos dos povos do campo, sobretudo, dos trabalhadores e trabalhadoras do campo pelo direito à terra também perpassa pelo direito de ter uma educação de qualidade e especificidade. O MST trava essas lutas através da sua luta maior; a luta por uma "reforma agrária popular". Por conta dessa luta "quando o MST é notícia, ele não aparece falando, mas fazendo, ele aparece com gestos, gestos que impressionam, chocantes, que obrigam a pensar e a repensar este país" (ARROYO, 2011, p. 67).

É com o poder e a força que lhe pertencem que o MST, pela luta incessante e incansável que faz a favor das classes populares do campo, surge como protagonista de outras lutas; a luta pela construção de uma política de educação do campo destinada ao campo e, consequentemente, aos sujeitos do campo - ressaltamos que alguns momentos utilizamos a denominação sujeitos do campo e em outros utilizamos povos do campo para representar camponeses, agricultores, criadores, extrativistas, pescadores, ribeirinhos, caiçaras, quilombolas, seringueiros. A construção e consolidação da modalidade educação do campo a que estamos nos referindo é um direito; um direito que pertence ao povo brasileiro, nesse caso, àqueles que vivem no/do campo.

Nesse sentido, concordamos com Arroyo ao falar que "a construção do direito à educação sempre acompanhou a construção da sociedade e dos seus sujeitos que se constroem construindo-a". (ARROYO, 2011, p. 7-8). A partir dessa constatação denunciamos que no Brasil a modalidade de educação rural com a iniciativa de atender às necessidades educacionais dos sujeitos do campo foi concebida considerando o campo como lugar inferior e de atraso. Dessa maneira, a educação das pessoas que vivem no/do campo foi tomada como algo menor e sem importância. Como resultado ao repúdio dessa lógica dominante, "a educação do campo nasce de outro olhar sobre o campo. Interroga-nos porque nem sequer os governos democráticos, nem sequer o movimento educacional progressista conseguiu colocar

em seus horizontes o direito dos camponeses à educação, [...]". (ARROYO; CALDART; MOLINA, 2011, p. 12-13).

É nesse contexto, que reafirmamos que a educação do campo nasce em contraponto à educação rural, fundamentalmente, vinculada aos trabalhadores pobres do campo, aos trabalhadores sem-terra, sem trabalho, dispostos a reagir, a lutar, a se organizar contra o "estado de coisas", para, aos poucos, buscar ampliar o olhar para o conjunto dos trabalhadores do campo. (CALDART, 2008). Por isso mesmo, não podemos esquecer; nem deixar nos enganar, mas sempre exaltar que a vida cotidiana no/do campo está viva. E, assim, demonstra que "há mais vida na terra do que no asfalto da cidade, e este me parece um ponto fundamental: termos consciência de que hoje onde há mais vida no sentido de movimento social, onde há mais inquietação, é no campo" (ARROYO, 2011, p. 68).

Nesse aspecto, o campo deve ser visto "como espaço de democratização da sociedade brasileira e de inclusão social, e que projeta seus sujeitos como sujeitos de história e de direito; como sujeitos coletivos de sua formação enquanto sujeitos sociais, culturais, éticos, políticos, [...]." (ARROYO; CALDART; MOLINA, 2011, p. 12).

As questões que envolvem a educação do campo são muitas, poderíamos nesse momento fazer diversas perguntas e tentar encontrar respostas, mas isso não será necessário. No entanto, queremos sinalizar que as perguntas que nós poderíamos estar fazendo sinalizariam a preocupação que temos com a educação do campo, isto é, com a educação que é oferecida aos sujeitos do campo. Toda problemática que envolve os problemas do campesinato, dos camponeses e das famílias camponesas e, principalmente, dos estudantes (jovens do campo) que ocupam as salas de aula das escolas do campo formaram o pontapé para o desenvolvimento da criação da modalidade de educação do campo.

E isso surgiu também através de perguntas realizadas a partir dos problemas identificados e inquietantes do campo que entraram na ordem do dia ao longo do tempo para que coletivamente houvesse o interesse e dedicação para criação e consolidação concreta dessa modalidade, pois algo deveria ser feito diante da educação rural destinada ao campesinato. Então, com os debates acerca da educação do campo que teve a cooperação das universidades iniciou-se a construção da modalidade de educação do campo a partir da **I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo**, realizada em 1998 tendo como marco histórico desse acontecimento:

> O momento do batismo coletivo de um novo jeito de lutar e de pensar a educação para o povo brasileiro que trabalha e que vive no e do campo. Os movimentos sociais inauguraram uma nova referência para o debate e a

> mobilização popular: a educação do campo e não mais a educação rural ou a educação para o meio rural. (PIRES, 2012, p. 94).

A I conferência foi encampada por aqueles que defendiam uma educação específica para os povos do campo; uma educação que respeitasse o modo de (co)existir do camponês. Por isso, constatamos, que o campo é um território; um lugar, um espaço que precisa existir para além do que está posto, ou seja, influenciado e determinado (por via de regra) pelos interesses hegemônicos do poder das classes opressoras que atentam contra a classe camponesa que é oprimida "sem dó e nem piedade".

A partir da I conferência houve diversos ganhos sob a proposta da educação do campo. Nesse sentido, foi reafirmado que o campo é um espaço de vida digna e que é legítima a luta por políticas públicas específicas e por um projeto educativo próprio para seus sujeitos. Foram discutidos os problemas, analisadas as propostas e socializadas as experiências de resistência no campo e de afirmação de outro projeto de educação que preconizava a constituição de uma nova realidade, que exigia outra leitura do campo e, respectivamente, da educação voltada para a realidade do campo.

Desse modo, concordamos que o campo precisa lutar e resistir contra as ideias dominantes (opressoras) e hegemonicamente estabelecidas, logicamente, pelo modelo econômico e social vigente cujo capital tem aumentado as dificuldades daqueles que vivem no/do campo, principalmente, em momentos políticos nos quais estamos vivendo no Brasil.

Estamos assistindo acontecerem retrocessos (em todas as formas possíveis chanceladas por leis que operam no Brasil: emendas à Constituição; leis complementares; leis ordinárias; leis delegadas; medidas provisórias; decretos legislativos; resoluções etc.). Uma situação que tem impactado e dificultado a própria existência da vida seja no campo seja na cidade.

Porém, é no campo que estamos vendo as maiores truculências e perdas de direitos acontecerem com a anuência do governo federal e seus apoiadores (congresso nacional e senado; estados e municípios) que protegem abertamente a classe dominante das elites brasileiras. Com relação à proteção à classe latifundiária, esta pode matar camponeses e lideranças camponesas; podem exterminar o campesinato e expulsar as famílias camponesas de suas terras; além de claramente perseguir os movimentos sociais do campo e as entidades de classe em geral com a tutela e apoio do governo federal que por hora está no poder.

Diante disso tudo, hoje sabemos com toda clareza qual educação é a que serve ao campo; ao campesinato, ao camponês e às famílias camponesas. Pois, os debates e as definições ocorridas na I conferência e, também, na II Conferência Nacional por uma Educação do Campo que aconteceu em 2004 reafirmaram uma proposta viável de educação

do campo para o campo[29]. Com relação específica à II conferencia, temos que relatar que o seu nome foi alterado, deixou de ser "por uma educação básica do campo" para ser "por uma educação do campo".

Nesse sentido, segundo Pires (2012, p. 97-98) "a proposta - por uma educação do campo - se constitui em uma luta dos povos do campo por políticas públicas que assegurem o seu direito à educação e uma educação que seja no e do campo". Dessa maneira, podemos observar através de Caldart (2004, p. 89-90) três ideias fundamentais sobre a educação básica do campo que nos dias de hoje ainda estão bastante vivas:

- O campo no Brasil está em movimento. Há tensões, lutas sociais, organizações e movimentos de trabalhadores e trabalhadoras da terra que estão mudando o jeito de a sociedade olhar para o campo e seus sujeitos.
- A educação básica do campo está sendo produzida neste movimento, nesta dinâmica social, que é também um movimento sociocultural de humanização das pessoas que dele participam.
- Existe uma nova prática de escola que está sendo gestada neste movimento.

Nesse sentido, é lógico pensarmos numa educação específica e dentro de certas condições teórico-práticas de educação voltadas ao campo. No entanto, é preciso desconfiar e sempre confrontar a perspectiva teórico-práticas da modalidade de educação do campo que se apresenta pelas vias das políticas públicas do Estado sem um prévio diálogo com as populações do campo e *suas entidades representativas.* Consequentemente, porque sabemos que a modalidade de educação do campo prontamente institucionalizada é a modalidade de educação dedicada aos povos do campo, mas ela é as secretarias estaduais e/ou municipais de educação que têm sempre interesses políticos por trás de qualquer ação destinada à população através da educação, inclusive da educação oferecida às populações dos povos do campo.

Dessa maneira, temos que lembrar que a educação do campo institucionalizada e oferecida aos povos do campo é executada pelas políticas de educação configuradas pelo poder e interesses do Estado Nacional. No Brasil, considerando o número de escolas existentes no campo (zona rural), temos poucas escolas cujos movimentos sociais são seus

[29] Acrescentamos aos fatores que contribuíram com a construção de uma proposta de educação do campo; a realização do Seminário Nacional de Educação do Campo que aconteceu em 2002 e a criação do Programa Nacional de Reforma Agrária (PRONERA). O movimento por uma educação básica do campo discutido no respectivo seminário ao lado do PRONERA constitui-se em espaço de gênese de uma política educacional para os assentamentos de reforma agrária no Brasil.

gestores, a exemplo da Escola Nacional Florestan Fernandes (ENFF), que tem suas demandas e políticas próprias de funcionamento voltado para o fortalecimento político dos povos do campo e de suas lideranças. Isto implica dizer que na realidade das escolas do campo nem sempre o que está consolidado no papel em termos de princípios de educação do campo pelas escolas consideradas do campo é o que tem sido aplicado por elas e seus professores: a escola pode estar localizada no campo, até mesmo dentro de um assentamento, e ser pautada pelos princípios da educação rural, ou até mesmo da educação da cidade (urbana).

Por isso, precisamos ficar atentos. Como falamos anteriormente, em alguns casos a escola está localizada em territórios de assentamentos, mas funciona a partir de princípios contrários aos princípios da escola do campo; na nossa pesquisa nos deparamos com essa realidade vivida pela Escola Estadual Nossa Senhora Santana, totalmente pautada pelos princípios da educação rural e, por isso mesmo, vive um modelo de educação que não atende aos possíveis interesses políticos, nem aos interesses sociais e culturais dos jovens do campo que nela estudam e que buscam resolver as demandas que lhes são justas enquanto jovens que têm sonhos e perspectivas iguais a quaisquer jovens da cidade.

Nessas condições, ressaltamos, a nossa defesa cuja educação que serve aos propósitos do campo é aquela pautada na perspectiva teórica socialista de educação; isto é, aquela alicerçada nos pressupostos teóricos da pedagogia socialista tanto de educação quanto de escola. A partir daí, podemos ressaltar que a educação da cidade direcionada aos sujeitos do campo através da modalidade de educação rural não serve para a educação dos povos do campo; não serve para atender os territórios campesinos, pois essas duas educações partem das mesmas lógicas dominantes: controlar, dominar, explorar e incutir nas cabeças dos sujeitos do campo (estudantes, jovens, juventude camponesa etc.) as ideias capitalistas de existirem e estar no mundo, simplesmente, para atender objetivamente e aos interesses do capital, consequentemente, das empresas, inclusive das empresas do agronegócio apoiadas e financiadas pelo governo.

Como salientam Rossato e Praxedes (2015, p. 23):

> A atual proposta de educação do campo consolidou-se enquanto uma modalidade política e educativa especifica que se desenvolve de modo alternativo ao modelo educacional rural hegemônico, dedicado este a formar empregados ou assalariados rurais, voltado, afinal, à consolidação do "agronegócio" e do mercado.

Dessa forma, cada vez mais, assistimos às empresas do agronegócio ocuparem os territórios campesinos expulsando os camponeses de suas terras e, consequentemente, tirando deles a capacidade de (re)produção da vida pelo trabalho no campo; nem que para atingir

tamanho objetivo de expropriação das terras camponesas seja necessário exterminar com mortes os camponeses; basta analisarmos os massacres ocorridos no campo nos últimos anos, independentemente de qual partido político esteja no governo - os índices são alarmantes.

Por isso, que (re)pensar o cotidiano daqueles que vivem no/do campo é uma medida de extrema importância, haja vista que o campo precisa continuar existindo; o campo é vida em todas suas comunhões e dimensões existentes. E para (co)existir, o campo necessita, a princípio, de moradores e, portanto, **não existe educação do campo sem campo** e, nessa condição, o campo precisa ter seus moradores.

Mas, também, precisa ter práticas educativas revolucionárias que levem os sujeitos do campo a enfrentar as perseguições e retrocessos que têm acontecido de forma criminosa ao longo dos anos e que nos dias de hoje estão mais acentuados; por um lado, pela conjuntura política, econômica; social e cultural do capitalismo, que não para de captar tudo que for possível para expandir e valorizar ainda mais o capital; por outro, pelo projeto de Brasil implantado pela política de governo.

Dessa maneira, informamos que chegamos a uma gigantesca expansão do capitalismo contemporâneo e, isso resulta a corrida que ele faz alucinada expropriando trabalhadores pelo mundo a fora; tanto os trabalhadores do campo quanto os trabalhadores da cidade. Nós chegamos a uma massa de trabalhadores enorme nos dias atuais e o crescimento dessa massa de trabalhadores impulsionou, de certo modo, as diversas formas de expropriação que o capitalismo lança diretamente aos trabalhadores: a expropriação de direitos; a expropriação de direitos associados ao contrato de trabalho; a expropriação do próprio contrato de trabalho.

Tudo isso inaugura uma forma de subordinação direta do trabalho ao capital sem a mediação de contrato e a presença dos trabalhadores em suas classes e categorias no mesmo espaço. Destacamos, segundo dados do MST, que “não houve, sequer, uma família assentada” durante o período final do governo Dilma e pós-golpe até os dias atuais. Na mesma direção, observamos o número de escolas do campo que discriminadamente foram fechadas pelo Brasil a fora e, em Sergipe, tal situação é assustadora. Temos que considerar que fechar escola do campo é crime. A escola do campo é uma escola de classe, da classe do trabalhador do campo e, sendo assim, não pode ser destruída, nem sequer fechada com o intuito de favorecer os interesses do agronegócio (empresas) e governos que apoiam o avanço do agronegócio em detrimento da vida no campo.

Para evitarmos que tudo isso continue acontecendo precisamos continuar com as lutas, reivindicações e negociações com os governos, como aconteceu a partir da I conferência que culminou tempos depois com a realização do Seminário Nacional de Educação do Campo,

que aconteceu na cidade de Brasília em 2002, congregando vários representantes da sociedade civil organizada. Diante desses movimentos em prol da educação do campo, temos que lembrar que tanto o Movimento por uma Educação Básica do Campo quanto o Programa Nacional de Educação da Reforma Agrária (Pronera) criado em 1998 constituem-se em espaço de gênese de uma política educacional para os assentamentos de reforma agrária.

Para Pires (2012, p. 96),

> o Pronera foi implantado numa parceria entre movimentos sociais do campo, universidades públicas e o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA). O programa possibilitou condições para implantação de ofertas de cursos em diversas modalidades de ensino nas áreas de reforma agrária.

3.3 - MODELO DE ESCOLA DO CAMPO PARA A EMANCIPAÇÃO DOS CAMPONESES

Diante do que já apresentamos, precisamos continuar levando em frente um projeto revolucionário para a educação do campo. Nesse contexto, a esperança é algo que nos move, logo: "[não entendemos] a existência humana e a necessária luta para fazê-la melhor, sem esperança e sem sonho.". (FREIRE, 1993, p 23). Dessa maneira, para esperançarmos uma escola do campo capaz de possibilitar a emancipação dos camponeses para construir uma nova ordem política, econômica e social, é condição *sine qua non* para nós a presença de um projeto de educação que leve em consideração a necessidade de "[...] recolocarmos a referência do projeto histórico comunista na escolarização e na formação de professores para a escola do campo [...]". (TAFFAREL, 2011, p. 18).

Esta é a vocação histórica do proletariado e dos camponeses enquanto trabalhadores do campo: levar a cabo a ação libertadora do mundo. Nesse contexto, entendemos que a **pedagogia socialista** está aliada ao seu modo histórico de existir, totalmente conectada com as pedagogias de caráter contra hegemônico que têm na perspectiva teórica a concepção de assegurar as classes oprimidas do campo um modelo de escola do campo que leve a cabo a emancipação dos camponeses.

Desse modo, temos que exaltar a maneira como funcionam as escolas do MST[30] junto aos sem-terra, seja num acampamento, seja num assentamento, seja em escolas construídas

[30] Nesse âmbito, destacamos a Escola Nacional Florestan Fernandes enquanto um território de resistência imaterial dos movimentos sócio territoriais, um espaço construído pela classe trabalhadora, tijolo a tijolo, para

com propósitos mais definidos, como no caso da ENFF, ou seja, escolas totalmente voltadas para a formação política dos seus sujeitos através da educação oferecida pelo movimento pautada seguramente pelos pilares de uma proposta pedagógica socialista. De acordo com Camacho (2021, p. 186):

> A ENFF se organiza como uma espécie de universidade popular. A intenção dos cursos é a de capacitar pessoas para militar pelos interesses e direitos coletivos. É um marco da Educação Popular brasileira, pois pode ser considerada como a maior iniciativa já implantada pelos movimentos socio territoriais para garantir sua autoformação. Tem como principal objetivo a formação de consciência crítica visando à construção de uma sociedade com igualdade social e sustentabilidade ambiental.

Por isso, concordamos com o modo de coexistir da pedagogia socialista a partir do pensamento de Dermeval Saviani:

> A pedagogia socialista refere-se ao conjunto de esforços teóricos e práticos de educação dos trabalhadores na direção de transformar radicalmente a sociedade capitalista e construir uma nova ordem social, socialista, hegemonizada pelo trabalho. A pedagogia socialista é entendida, pois, em sentido lato abarcando, além da proposta socialista em sentido estrito, todas as demais propostas pedagógicas de caráter contra hegemônico que visam se articular com a luta pela superação da sociedade capitalista. (SAVIANI, 2017, p. 103).

Todas essas ideias revolucionárias contidas nos pilares da pedagogia socialista de defesa da sociedade e, consequentemente, dos trabalhadores (campo e cidade) defendidas por Carvalho, Moschkovich, Fontes, Martins Mafort, Frigotto, Caldart; no Brasil, tais ideias chegaram por volta do século XIX, primordialmente, ligadas à situação dos trabalhadores e ao movimento operário da época. Nesse contexto, temos que lembrar que a constituição da classe trabalhadora brasileira e o desenvolvimento do movimento operário só tiveram início após a abolição da escravidão em 1888.

Ao falarmos de ideias socialistas estamos nos posicionando politicamente e, assim, reverenciamos as trajetórias históricas de luta e resistência necessárias como forma de garantia de direitos, mas, primordialmente, de transformação social rumo à emancipação humana, como preconiza Marx.

Assim sendo, trazemos para a discussão do modelo de escola do campo para a emancipação dos camponeses aquilo que é considerado para nós como sendo o maior

---

possibilitar a formação política de organizações populares de todo o mundo. Foi com esse propósito que a escola localizada em Guararema, no interior de São Paulo, foi fundada há exatamente 17 anos. Inaugurada no dia 23 de janeiro de 2005 e batizada em homenagem ao sociólogo e político brasileiro Florestan Fernandes, a escola se tornou referência internacional por unir a prática com a teoria política. Ao longo do ano, militantes, dirigentes e quadros de organizações populares que lutam pela construção de mudanças sociais em vários países, estudam a fundo clássicos da teoria política nacional e internacional.

acontecimento histórico da humanidade do século XX, a Revolução Russa de outubro de 1917. E, por que a Revolução Russa é tão importante? Primeiro, porque ela foi fundamental para a vitória da classe operária e camponesa na Rússia diante da situação de servidão que vivenciava durante um período longo da história. Segundo, para lembrarmo-nos da Revolução Russa como marco histórico e político que pode/deve impulsionar o surgimento de novos movimentos revolucionários, inclusive, no campo, cujas distorções, desigualdades, preconceitos e degradação no/do campesinato são gritantes.

Então, urge a participação de militância dos camponeses na luta pelas reivindicações imediatas cuja luta pela terra é central. As lutas são essenciais e é um dos pontos de afirmação política e de poder das classes oprimidas, operárias e trabalhadoras que são subjugadas pelo *modus operandi* do capital. Nessa lógica, como ressalta Pomar (2017, p. 13) lembrando-se da Revolução Russa: "pela primeira vez na história um partido socialista tomou o poder e tentou dar início à construção de uma nova ordem, [...]". A Revolução Russa simboliza a luta e organização política da vitória dos trabalhadores (operários e camponeses) contra o Império Russo. Mas outras revoluções também nos servem de incentivo; por exemplo, a Revolução Espanhola que ocasionou um conjunto de mudanças econômicas e sociais que ocorreram nas cidades e povoados durante a guerra civil espanhola (1936 - 1939). Nessas regiões, a maior parte da economia industrial e agrária foi coletivizada e administrada em regime de autogestão pelos trabalhadores, com isso, o desemprego foi abolido, os salários igualados, e, na maioria das regiões da Espanha, o dinheiro e a propriedade privada foram abolidos também, sendo substituídos por uma economia solidária e por modos de organização anarquistas (comunismo libertário).

Sobre o Império Russo temos que lembrar que ele

> se manteve relativamente afastado do ciclo de revoluções burguesas ocorrido na Europa Ocidental, entre os séculos XVII e XIX. Na Rússia não apenas se prolongou a servidão, como foi o próprio Estado feudal quem agenciou a introdução do capitalismo no país. (POMAR, 2017, p. 13-14).

Tanto a Revolução Russa quanto a espanhola como fenômenos revolucionários importantes servem para aguçarmos reflexões cada vez mais críticas e profundas do mundo diante das contradições existentes. O mundo que enxergamos se encontra deteriorado e desequilibrado por conta da ganância capitalista que acarreta numa série de consequências destrutivas da humanidade; consequentemente, os camponeses estão no epicentro das destruições a favor da expansão do capital nos seus territórios. Eles, além de sofrerem maiores preconceitos, sofrem em paralelo com os processos de expropriações de terras e de todo

impacto que isso lhes causa; eles também sofrem com a perda de direitos políticos, econômicos e sociais que salvaguardem o bem-estar deles enquanto cidadãos.

Diante desse quadro comandado pelo interesse e poder de destruição do capital, precisamos de incentivos que nos ajudem a continuar nas trincheiras da luta necessária em busca de verdadeiras transformações sociais a favor dos povos oprimidos, estejam eles onde estiverem - no campo ou na cidade -. Mas é no campo que reivindicamos de imediato as transformações necessárias.

Todas as questões históricas (de lutas, de vitórias, de derrotas, de conquistas etc.) marcadas pela Revolução Russa, por exemplo, nos fazem lembrar das condições políticas dos camponeses e, em particular, da juventude do Santana dos Frades. Por isso, reconhecemos que as condições das classes oprimidas camponesas, ou ainda, das famílias camponesas, campesinato e trabalhadores do campo, na perspectiva histórica das revoluções citadas, marcaram todas as gerações futuras deixando um legado importante para ser compreendido e utilizado para tratar de diversas questões que requerem participação popular revolucionária - no sentido de lutar por mudança social contra tudo e contra todos.

Por isso, enxergamos ser importante trazer questões das grandes conquistas populares para as discussões atuais cuja luta e resistência são as únicas armas para enfrentarmos as contradições geradas pelo capitalismo. Elas são (luta e resistência) o modo de organização política que pode combater tanto as velhas quanto as novas maneiras de tentativas de destruição das classes trabalhadoras; acrescentamos também as tentativas de destruição da cultura camponesa e do modo de sobrevivência desses sujeitos que necessitam da terra para se reproduzirem enquanto homens e mulheres através do trabalho.

Essas são questões que exigem de nós sempre relembrarmos do legado histórico deixado pelas revoluções populares, justamente, para não distanciarmos nos nossos objetivos revolucionários de transformação do mundo; um mundo que seja mais habitável e que possa oferecer melhores condições de vida para todas as classes oprimidas diante de um capitalismo que tem a figura do Estado como mantenedor do *status quo* criado, difundido e estabelecido pelo próprio sistema.

Por isso, não temos dúvidas de que as questões agrárias, em especial do campesinato ligado aos camponeses referenciados da Revolução Russa de 1917, têm muito a nos dizer, sobretudo as lições políticas que podemos utilizar para definirmos posicionamentos políticos e de conscientização também política a partir dos estudos sobre os episódios da transição do regime de servidão dos camponeses, iniciado formalmente em 1649, até o período das socializações da terra que se efetuou na Rússia a partir da revolução popular de 1917.

Dessa forma, salientamos quanto mais a juventude camponesa tiver acesso à escolarização socialista mais próximo estará de um projeto histórico de emancipação humana. Esse projeto além de ser necessário à formação de uma conscientização política e de formação para os jovens do campo, ele também perpassa por uma luta a favor da formação continuada de professores para atuarem nas escolas do campo e contribuírem com a transformação necessária e urgente dos alicerces da trajetória da educação do campo em Sergipe, por exemplo.

Nesse sentido, ressaltamos uma

> formação continuada em serviço, que favoreçam a qualificação da gestão escolar na educação do campo, potencializando as possibilidades de qualificar os processos formativos e, consequentemente, a emancipação do cidadão. Indiscutivelmente, a dignidade humana passa pelo exercício do direito fundamental de ser sujeito, de participar e definir o próprio sentido do seu existir. (SARTORI, 2015, p. 9).

Então, diante da formação continuada necessária, faz-se urgente a participação de professores comprometidos em lutar pela manutenção da identidade e cultura dos sujeitos do campo, da juventude camponesa e famílias camponesas, consequentemente, que precisam da escola do campo para contribuir com a formação política necessária para se manterem na linha de frente na luta por garantias e direitos sociais. Nesse ponto, reivindicamos para as escolas do campo as "educações" transformadoras, aquelas realmente pautadas nos ensinamentos da pedagogia socialista que a grosso modo podem ser periodizadas como pedagogias contra hegemônicas da seguinte forma como sinaliza Saviani (2017, p. 104-105):

I. Ideias de educação influenciadas pelo socialismo utópico (1889-1900);
II. Pedagogias de orientação anarquista ou libertária (1900-1920);
III. Advento da influência comunista (1920-1945);
IV. Tendência socialista em defesa da escola pública na LDB (1947-1961);
V. Marxistas e católicos no Movimento de educação e cultura popular (1959-1965);
VI. Intelectuais e estudantes na resistência à ditadura (1965-1976);
VII. Organização dos educadores, propostas pedagógicas contra hegemônicas e mobilização pela escola pública no processo de elaboração da LDB e do PNE (1977-2000);

VIII. Tentativas de reorganização de redes públicas da educação básica pela via contra hegemônica e advento das pedagogias dos movimentos sociais (2001-2017).

É nesse contexto que defendemos um modelo de escola do campo para a emancipação dos camponeses, justamente, uma escola alinhada ao projeto comunista de escolarização. Haja vista que devemos ter a clareza que não é qualquer educação, não é a educação hoje oferecida nas escolas do campo, inclusive da Escola Nossa Senhora Santana, que vai conduzir os jovens do campo, os camponeses a alcançarem suas principais reivindicações.

Sabemos que existe uma enorme contradição em volta da educação oferecida às escolas do campo como salienta Taffarel (2011, p. 14):

> A educação que pode ser uma alavanca essencial para a mudança, tornou-se instrumento daqueles estigmas da sociedade capitalista: fornecer os conhecimentos e o pessoal necessário à maquinaria produtiva em expansão do sistema capitalista, mas também gerar e transmitir um quadro de valores que legitima os interesses dominantes. Em outras palavras, tornou-se uma peça do processo de acumulação de capital e de estabelecimento de um consenso que torna possível a reprodução do injusto sistema de classes.

Desse modo, a pretensão da educação do campo para as escolas do campo pautada no modelo que defendemos (de política emancipatória) contradiz as bases da educação reprodutora subordinada ao modo capitalista de produção. Este tipo de educação, dito anteriormente, não cabe aos povos do campo, tampouco aos interesses dos jovens ou juventude do Santana dos Frades. Assim, temos que remeter tal educação a uma concepção revolucionária, ou seja, "avançar na construção de uma pedagogia socialista no tempo presente e na sociedade brasileira". (FRIGOTTO, 2017, p. 207).

Ao falarmos da pedagogia socialista, pensamos sobre as propostas pedagógicas de Freire (2016), sobretudo de uma possível pedagogia do oprimido, justamente, "aquela que tem de ser forjada com ele e não para ele, enquanto homens ou povos, na luta incessante de recuperação de sua humanidade". (FREIRE, 2016, p. 65). São as bases da pedagogia socialista, como já deixamos bem claro, que podem, enfim, oferecer uma educação verdadeiramente emancipatória.

A pedagogia socialista que defendemos se refere:

> a um conjunto de esforços teóricos e práticos de educação dos trabalhadores na direção de transformar radicalmente a sociedade capitalista e construir uma nova ordem social, socialista, hegemonizada pelo trabalho. [...], que visam se articular com a luta pela superação da sociedade capitalista. (SAVIANI, 2017, p. 103).

Todavia, devemos ter clareza de que somente a educação, por si só, não é capaz de transformar uma sociedade, caso não existam outros elementos construtivos de uma condição real e concreta de emancipação, por exemplo: desejo político fundamentado pela identidade construída de cada sujeito, que reforce o sentimento de pertencimento e de lugar, que reforce o reconhecimento da classe que lhe pertence (consciência de classe). Estes são alguns dos elementos necessários para se iniciar um processo de luta e resistência para a emancipação camponesa e que deve estar propositado de algum modo nos pilares das escolas do campo através dos seus Projetos Políticos Pedagógicos (PPP). Nesse contexto, não podemos deixar de acrescentar que o PPP de uma escola do campo deve ser conhecido por todos os professores, além disso, ele não pode em hipótese alguma representar apenas um documento que cumpre com a formalidade perante um sistema. O PPP da escola do campo deve se valer entre tantas determinações de demandas oriundas dos seus sujeitos:

> Apontar [...] dificuldades em relação ao currículo que é desenvolvido nas escolas do campo, principalmente por tratar os conhecimentos na perspectiva de uma visão hegemônica, que parte da classe dominante, ofuscando a visão crítica acerca da realidade social, política, econômica, cultural e educacional experimentada pelos camponeses. (SARTORI, 2015, p. 11-12).

O PPP construtivo da escola do campo pode, se for direcionado para tal objetivo, propor a transformação do campo e, consequentemente, da realidade de vida no/do campesinato. Isso exige cada vez mais professores comprometidos com as causas dos camponeses e das famílias camponesas que necessitam de políticas emancipatórias nas escolas do campo. Quando alertamos para a necessidade de políticas emancipatórias que possam acontecer nas escolas do campo através dos seus PPPs, queremos remeter tal contexto à categoria de emancipação camponesa, mas, principalmente, humana ao pensamento de Marx (1980). Ele utiliza essa categoria no sentido de mudança tanto na forma de pensar quanto nas práticas sociais, justamente, a partir da desejável instauração de um modelo social que superasse a alienação e o sistema do capital.

Nesse âmbito de emancipação, principalmente, da luta e resistência camponesa para chegar a tal conquista, queremos acrescentar o aspecto tecnológico da sociedade contemporânea. Estamos nos referindo às presenças das tecnologias da informação e comunicação, que, para os defensores da sociedade capitalista, são vistas como motores de sustentação desta sociedade; também são vistas como importantes componentes da economia global divulgada pelo reino das potencialidades econômicas.

Dentro desse cenário eufórico (às vezes romântico) a favor das TIC, uma coisa é certa: temos que concordar que elas não são inocentes sob o ponto de vista de quem as controla para

os fins puramente de interesse do capital. Por isso, não podemos compreender o processo de emancipação camponesa sem recolocar as tecnologias digitais no contexto histórico do desenvolvimento humano diante da intencionalidade que elas têm de exercerem alterações da vida em sociedade.

Nessa perspectiva, elas são utilizadas para explorar, dominar e alienar a sociedade humana - de uma forma ou de outra todos nós somos afetados. Elas, também, através dos interesses exclusivos do capital, consequentemente, de empresas, têm impulsionado uma nova ordem na educação e, de algum modo, mexe com a formulação do projeto de educação do campo em Sergipe e qualquer lugar em que tais condições contraditórias apareçam. Antes, porém, de nos adentramos nas questões referentes às tecnologias digitais trataremos do PPP que conhecemos ao visitarmos a Escola Nossa Senhora Santana.

3.3.1 - O Projetos Políticos Pedagógicos da Escola Nossa Senhora Santana

Apresentar o PPP da Escola Nossa Senhora Santana não estava nos propósitos desta tese, nem como objetivo geral, nem como um dos objetivos específicos. Mas, ao entrarmos nos corredores e salas de aulas da escola e nos depararmos com os estudantes, logo algumas indagações surgiram e as principais foram:

a) De que maneira a escola Santana concebe o PPP na prática pedagógica que acontece a partir dele para fomentar, por exemplo, a consciência de luta e resistência necessárias, o sentimento de pertencimento e de lugar, a consciência e o reconhecimento de classe diante das demandas culturais, educacionais, tecnológicas e diversificadas dos seus estudantes camponeses que fazem parte do território onde a escola está localizada, ou seja, dentro de um assentamento?

b) A Escola Santana se configura diante da sua práxis a partir do PPP construído por ela como sendo uma escola do campo que atua a favor dos camponeses considerando o cotidiano da totalidade vivida por esses sujeitos e suas particularidades e especificidades?

Essas foram algumas indagações que permearam a nossa cabeça durante todo percurso da pesquisa a partir da interação e convivência com o assentamento, escola e jovens do campo. Por conta dessa situação, resolvemos inserir o debate sobre PPP.

Mas, antes queremos relembrar o seguinte:

> Ao contextualizar historicamente a educação rural no Brasil se faz importante ter claro que a educação sempre esteve ligada e seguiu, de forma direta ou indiretamente, às orientações de setores econômicos, políticos, sociais ou culturais que foram se organizando na construção histórica do Brasil, sempre a partir dos interesses do capital, e que influenciaram diretamente e indiretamente as políticas para a educação pública a esses sujeitos. [...]. Ao se estudar a educação do campo, não há como sonegar tais análises, sendo que a temática "Educação do Campo" deixa claro o descaso e forma com que os governantes - elite brasileira - historicamente trataram a educação voltada ao campo denominada como "educação rural". Cabe salientar que mesmo quando se formulou políticas ou ações para a educação do meio rural, estas ações seguiram o modelo de educação pensado para a cidade, mesmo material didático, mesmos programas, livros, professores, nunca se pensou ou se observou a necessidade de dar aos povos do campo uma educação capaz de garantir o bem-estar coletivo destas populações e dos indivíduos que dela fazem parte. (VIERO; MEDEIROS, 2018, p. 13).

Ao lembrarmo-nos dessas condições, contraditórias mostradas por Viero e Medeiros, temos a concepção de que uma verdadeira escola do campo é aquela que, dentre tantas contribuições dadas ao campesinato, contribui para garantir a permanência das famílias na terra, com seus filhos próximos dos pais ajudando nos afazeres agrícolas, ainda mais se ela estiver organizada conforme as necessidades locais descritas na Lei n° 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (atualizada - Lei n° 14.333, de 04 de maio de 2022) - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) - que reconhece as especificidades da educação destinada aos camponeses, que garante os direitos da população que vive na zona rural descrita nos incisos I, II e III do Artigo 28, a saber:

> Art. 28. Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente: I - conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural; II - organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas; III - adequação à natureza do trabalho na zona rural. (BRASIL, 1996).

Nessa perspectiva, compreendendo os incisos (I, II e III) descritos no Artigo 28, os camponeses e seus filhos devem ter assegurada uma organização escolar própria, com todas as especificidades deles garantidas nos três incisos, todavia, não é o que acontece. Ainda continuam existindo escolas do campo com organizações pensadas a partir das escolas urbanas cujos PPPs as denunciam.

Para Smanhoto (2020, p. 137):

> O PPP é uma atribuição legal conferida à escola pela LDBEN. Representa uma conquista importante para a educação do campo, pois ela define nos artigos 12 e 14 a incumbência de escolas elaborarem e executarem suas propostas pedagógicas com a participação dos profissionais, conselho escolar

> e comunidade. O PPP é o que permite dar direcionamento às ações educativas desenvolvidas no espaço da escola, pois o mesmo deve ser construído com a participação de todos os segmentos da escola e comunidade. [...]. Nesse sentido, o PPP é um documento de referência das práticas educativas, pois revela princípios e concepções, assim como a identidade da escola, valoriza suas especificidades, leva em consideração os sujeitos e seus contextos. Também promove a participação de toda a comunidade escolar, com sentimento de pertença e um compromisso assumido coletivamente. Desta forma, possibilita uma profunda reflexão acerca das finalidades da instituição educacional, justamente, com esclarecimento de seu papel e a correta definição de caminhos, modos operacionais e ações a serem implementadas na educação.

Desse modo, sabemos que um Projeto Político Pedagógico construído democraticamente e coletivamente torna-se verdadeiro, haja vista que ele pode ser comprovado na prática. Mas ele precisa ser construído levando em consideração as leis de amparo educacional, bem como outros documentos construídos a partir dos interesses das comunidades (interno-externa) que determinam e/ou orientam em casos mais específicos o que deve ser implementado no PPP de uma escola para atender os interesses populares.

Isso porque cada comunidade possui características próprias por conta das especificidades que apresenta. Assim, cada tipo de comunidade deveria ser atendida por uma modalidade específica de educação e, também, por um tipo específico de escola. A comunidade do Santana dos Frades deve ser atendida pela modalidade de educação do campo, consequentemente, por uma escola do campo que tenha professores com formação para atuarem na educação do campo. Não foi com essa realidade que nos deparamos. Apesar de alguns esforços da Escola Nossa Senhora Santana através de seus professores em promover algumas atividades relacionadas com as questões agrárias vividas cotidianamente pelos estudantes, a escola está totalmente distanciada dos parâmetros políticos, educacionais e curriculares próprios da educação do campo.

Em nenhum momento, em suas 70 páginas ou 27.883 palavras o PPP da escola faz referência aos documentos citados anteriormente que foram construídos coletivamente, inclusive com a participação dos movimentos sociais do campo para criar não só a modalidade de educação do campo e estabelecer a sua diferença com relação à educação rural, mas também para servirem de guia, de referência para pensarmos que educação deve ser destinada aos povos do campo, obviamente, dentro das especificidades de cada população do campo.

A partir da leitura minuciosa do PPP nos deparamos com a realidade de que população do Santana dos Frades está desprovida de práticas pedagógicas de educação do campo. Os objetivos (geral e específico) colocados no PPP da escola sinalizam a nossa preocupação, pois

uma escola situada no âmago de um assentamento conquistado a partir de luta e resistência não pode ser provida de uma escola cujas estratégias educacionais estejam pautadas nos pilares da educação capitalista. Este fato coloca em risco a coexistência do sujeito do campo, das famílias camponesas e jovens camponeses do Santana dos Frades. Haja vista que uma educação pautada nas estratégias capitalista jamais atenderá às demandas necessárias para suprir a realidade concreta do campesinato, tampouco irá contribuir com o processo de transformação social e, portanto, de emancipação camponesa para a população daquele lugar.

O PPP de uma escola do campo em consonância com a realidade da população que é atendida educacionalmente, torna-se o documento de referência das práticas educativas destinadas a tal população; logo, ele revela:

> Princípios e concepções, assim como a identidade da escola, valorizam suas especificidades, leva em consideração os sujeitos e seus contextos. Também promove a participação de toda a comunidade escolar, com sentimento de pertença e um compromisso assumido coletivamente. Desta forma, possibilita uma profunda reflexão acerca das finalidades da instituição educacional, juntamente com o esclarecimento de seu papel e a correta definição de caminhos, modos operacionais e ações a serem implementadas na educação. (SMANHOTO, 2020, p. 138).

O PPP da escola Santana traz como objetivo geral e específicos (também traz metas e ações) que não se sustentam na lógica da práxis de escola do campo, principalmente, considerando as especificidades e demandas fundamentais de sobrevivência (e permanência) da população do Santana dos Frades naquele lugar. Consequentemente, o PPP não cumpre com o papel de promover práticas educativas de superação do modo de produção capitalista que se instalou nos últimos anos no assentamento e nos arredores dele (assentamentos e povoados vizinhos).

Objetivo geral

> [...], valorização do aluno em todos os seus aspectos, orientando-o na formação de seu caráter, educando-o para e com amor, através dos ideais de respeito, cooperação e solidariedade para que na prática de sua vida saiba amar, questionar, optar, criar, decidir e agir, tendo como base valores realmente verdadeiros. (PPP, 2020, p. 40).

Objetivos específicos

> Melhorar a qualidade do ensino; Intensificar o processo de participação entre a escola e a comunidade; Desenvolver a participação democrática; Favorecer o exercício da cidadania criticamente; Assegurar que os alunos permaneçam na escola, reduzindo assim a evasão e a repetência; Organizar e normatizar a instituição escolar, estabelecendo direitos e deveres de cada seguimento e definindo finalidades e atribuições; Contribuir para a construção de uma

> sociedade justa e solidária, em defesa da vida; Conscientizar a comunidade da sua importância para aprendizagem do nosso aluno e para o bom desenvolvimento da Escola e da educação como um todo, no contexto social, político, cultural e econômico; Identificar os alunos com baixo rendimento e viabilizar estudos de reforço e recuperação. (PPP, 2020, p. 41).

Outro fato que reforçou chegarmos à conclusão de que a escola Santana não se enquadra como escola do campo, apesar de estar localizada na zona rural e num assentamento, foram os discursos dos professores (nas entrevistas). Eles, quando questionados do entendimento sobre educação do campo, práticas pedagógicas e conteúdos curriculares adotados durante o calendário escolar a cada ano com base no PPP da escola, foram enfáticos, quando nos diálogos falaram do significado de trabalharem em uma escola situada em um assentamento (**DIALÓGO 1**) e sobre educação do campo (**DIÁLOGO 2**):

> **DIÁLOGO 1**: Normal, como tivesse nas escolas que eu já tinha dado aula em Aracaju, assim em relação isso, a única diferença, a única diferença é que o pessoal é mais tranquilo em relação aos estudos. É muito tranquilo, eles não percebem que o estudo é a ferramenta de mudança para eles. Eles não percebem que a educação consegue mudar a vida econômica deles. (PROFESSOR A).

> **DIÁLOGO 1**: Tem, tem é assim, é vivenciar algo novo né, na minha concepção é a gente que trabalha em escola assim na cidade tem outra, a gente tem uma vivência diferente, quando a gente vai para uma escola do povoado e uma escola como Nossa Senhora Santana a gente aprende muita coisa lá, a gente aprende muito, muito mesmo. E, assim, a gente aprende algo novo porque não tinha esse conhecimento né, como, por exemplo, de terra, de terra fértil, de período de plantação. Essas coisas assim são coisas,... É conversas que chegam a nós né, através dos alunos e depoimento de alunos de alguns funcionários que nos enriquece né, em questão da cultura, a cultura lá. Então, pra mim são experiências boas, gostei assim, muito que eu soube daquele lugar que eu não conhecia né, um pouco distante né, porém nos enriquece com algumas informações que temos de lá. (PROFESSOR B).

> **DIÁLOGO 2**: O que eu entendo é que eu já vi algumas coisas né, já li sobre isso mas não tive alguma, algum curso de formação específica nessa área e é uma educação voltada para a área do mapa mais para aquela região para trabalhar conhecimento que agregue ao aluno para que ele aplique na região dele. (PROFESSOR A).

> **DIÁLOGO 2**: A ideia que eu tenho, é, veja só, eu não tenho experiência com essa educação do campo. Mas, a ideia na minha concepção o que é educação do campo; é justamente ter, as disciplinas da BNCC trabalhadas e também ter algo específico pra justamente ao tema, educação do campo. Então, que leve eles do que seja aquele momento, aquele espaço físico mesmo que eles estão em convivência. Na minha concepção educação do campo é eles vivenciarem o que seja o espaço físico, não só o espaço físico

> que eles estão né, mas com tudo aquilo que eles têm a riqueza e a cultura. (PROFESSOR B).

Os professores entrevistados não sabem exatamente para que serve e se destina a educação do campo. Além disso, nenhum deles tem qualquer tipo de formação pedagógica para trabalhar com a educação do campo. Por isso, os depoimentos sintetizam a vulnerabilidade de formação (política, pedagógica e educacional) tanto da escola quanto dos próprios profissionais que lá atuam como educadores.

Nesse sentido, precisamos mais uma vez reforçar a necessidade da presença de consciência política (também de formação pedagógica e continuada) por partes de todos numa escola de assentamento, pois "o educador não pode ser um simples transmissor de informação, precisa compartilhar a realidade vivida pelos/as educandos/as, como um grande interlocutor e articulador entre a escola e o que nela se produz, e o cotidiano da comunidade". (SMANHOTO, 2020, p. 145).

Eles demonstram estarem totalmente por fora da realidade concreta de vida dos estudantes. Os professores não vivem o cotidiano nem do assentamento, nem dos estudantes e nem da escola (haja vista que dão suas aulas e vão embora). São professores que moram em outras cidades, a maioria mora em Aracaju/SE - nenhum mora no município de Pacatuba/SE.

Para nós eles precisam compreender

> que o movimento da educação do campo compreende que a escola do campo deva ser uma aliada dos sujeitos sociais em luta, para poderem continuar existindo enquanto camponeses e para continuar garantindo a reprodução material de suas vidas, a partir do trabalho na terra. Para tanto, é imprescindível que a formação dos educadores que estão sendo preparados para atuar nestas escolas considere, antes de tudo, que a existência e a permanência (tanto destas escolas, quanto destes sujeitos) passam, necessariamente, pelos caminhos que se trilharão a partir dos desdobramentos da luta de classes, do resultado das forças em disputa na construção dos distintos projetos de campo na sociedade brasileira. A identidade da educação do campo se constrói a partir da identidade e da diversidade cultural de seus sujeitos. Diz respeito à sua realidade, os seus saberes, a memória social, a vontade coletiva ligada à técnica (futuro); aos movimentos sociais e o significado de suas lutas coletivas. Os sujeitos do campo têm direito a uma escola política (critica e não neutra), com sua pedagogia construída pela ação da história, pela cultura, pelo lugar, pelos seus sujeitos. (VIERO; MEDEIROS, 2018, p. 78).

Desse modo, as contradições são evidentes (dentro e fora da escola) e foram percebidas durante a realização da pesquisa. Assim, compreendemos como a atual forma de exploração e desenvolvimento do capitalismo no campo brasileiro, em especial no assentamento Santana dos Frades, entra em contradição com as formas locais de reprodução da vida camponesa no assentamento. Enxergamos como o modo de relacionamento da escola

e dos professores com a reprodução social da vida dos estudantes é permeado de contradições e antagonismos e disputas, ora abertas ora fechadas.

Infelizmente, tudo isso coloca a coexistência do campesinato em perigo. Coloca o território pertencente aos estudantes e famílias camponesas ameaçado pelo projeto de avanço do capitalismo no campo. Por isso, que o MST defende:

> Uma escola do/no campo com os pés fincados no chão, que tenha metodologia diferente do ensino capitalista, para que realmente produza um conhecimento que emancipe, ou seja, consciências que vão construir outro mundo possível, sustentável, justo e igualitário. (SMANHOTO, 2020, p. 34-35).

Nessa perspectiva, a escola do campo, seus professores e os papéis que eles podem assumir de todos esses aspectos são fundamentais, pois os conhecimentos construídos significativamente contribuem na formação de sujeitos conscientes para o desenvolvimento da agricultura familiar camponesa, diferentemente do ensino urbano pautado na lógica capitalista que prepara os estudantes com o objetivo de atender ao mercado.

O propósito fundamental numa perspectiva emancipatória (revolucionária) é justamente fazer o contrário, ou seja, que o ensino, em particular, da Escola Nossa Senhora Santana seja emancipatório cuja instrução vá além da concepção de trabalho capitalista regulador, para um trabalho com princípio educativo e promoção da dignidade humana.

Nessa lógica, um novo Projeto Político Pedagógico da Escola Nossa Senhora Santana faz-se necessário, justamente, para reconfigurar o papel deste documento considerado "orientador das ações gerais da escola do e no campo". (ROCHA; VALENTINI, 2015, p. 110). Em relação ao currículo proposto pela escola é fundamental que o corpo de professores conheça as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação do Campo, no sentido de aprimorar a proposta curricular e a prática pedagógica no âmbito da escola. Também não podemos deixar de dizer que o ideário pedagógico da educação do campo deve ser aprofundado na escola; os professores devem refletir sobre a realidade e trabalho no/do campo, pois existe certo menosprezo em relação à vida dos camponeses. Isso remete à normalização que perpassa o "senso comum" de que o sujeito do campo pode ter uma educação de "menor" qualidade.

Sabemos que a Constituição Federal (CF) do Brasil de 1988 delegou ao Estado a responsabilidade de garantir o direito de todos à educação. Esse direito é amplo e serve tanto para os espaços urbanos quanto para os espaços constituídos no campo e deve ser estendido a todas as etapas e modalidade de ensino para todos os cidadãos (crianças, jovens, adolescentes etc). A partir do que está colocado na constituição, não justifica em hipótese alguma o

tratamento desigual dado pelo Estado de Sergipe à educação direcionada aos sujeitos do campo, moradores da zona rural, bem como àqueles que vivem no/do campo, reconhecidos como camponeses do Santana dos Frades.

Na prática, o Estado se demonstra inoperante e, por conta disso, os camponeses do Santana dos Frades e suas demandas ficam à margem do fazer institucional, haja vista que a maioria de seus gestores defende a concepção que privilegia o campo como lugar de atraso, sem a necessidade de políticas públicas educacionais voltadas para as demandas do campesinato, consequentemente, dos seus sujeitos.

> As escolas no campo são esquecidas pelos gestores, e as que sobrevivem funcionam durante anos com uma estrutura muito precária, muitas vezes erguida com a mão de obra da própria comunidade e sua mobília e materiais pedagógicos, em muitos casos, são os que são descartados pela escola urbana depois de muito uso e enviado para a escola do campo. (SMANHOTO, 2020, p. 33-34).

Isso demonstra que a ausência de políticas públicas de educação para o campo é perversa, é antiga e carece de medidas urgentes de transformação. Além do mais, tal situação sinaliza, denuncia uma política de educação do campo que se distancia das políticas necessárias para as escolas do campo ou para aquelas localizadas em um território de reforma agrária e que lidam diretamente com os jovens do campo, famílias camponesas que necessitam reproduzir a vida pelo trabalho no campo.

Desse modo, denunciamos a ausência de uma escola do campo para o assentamento Santana dos Frades. Uma escola do campo que possa atender seus sujeitos pautados nos fundamentos conquistados para a educação do campo, em princípio, conforme está estabelecido nas Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, que afirma taxativamente ser seu objetivo estabelecer: “diretrizes completares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo” (ROSSATO; PRAXEDES, 2015, p. 57).

Quando analisamos os pareceres e documentos que falam de educação do campo, percebemos o quanto a Escola Nossa Senhora Santana precisa avançar para adotar medidas de políticas públicas de educação do campo que atendam a demandas dos estudantes da escola e também dos seus professores, atribuindo e garantindo a estes formação continuada. A escola precisa perseguir as metas e as estratégias adotadas para a educação do campo de acordo com o Plano Nacional Educação (PNE) e estabelecer algumas ações que devem constar no PPP dela. A partir desse ponto, a escola pode avançar junto com a história de luta e resistência do assentamento e de todos os sujeitos que nele vivem diante das contradições presentes.

Sendo assim, pensarmos no PPP da Escola Nossa Senhora Santana é pensarmos no futuro dos seus estudantes. É pensarmos na trajetória histórica de quem vive no/do campo, é pensarmos também que toda existência humana depende, de certa maneira, do trabalho camponês, da produção de alimentos, para a subsistência. A maneira como o sistema educacional trata os sujeitos da escola ou assentamento é constrangedora e é neste "tratar" que podemos observar as contradições existentes. Entretanto, percebemos a existência de um número relevante de estudantes moradores do assentamento que se consideram camponeses. Estes fazem parte de uma enorme parcela de brasileiros que têm uma forte ligação sentimental com a terra, mesmo que sejam impelidos a saírem dela em algum momento de suas vidas.

Entendemos ligação sentimental como sentimento de respeito e pertença que esses sujeitos do campo demonstram ao ressignificar e expressar o que sentem pela terra e por se constituírem a partir dela como camponeses. Isso caracteriza e demonstra a forte ligação que o camponês tem com a terra, além de retratar a concepção que devemos ter dos povos do campo. Enfim, mostra a "existência de uma relação social que se estabelece no seu modo de vida a partir de seu relacionamento e trabalho com a terra e nestas relações estão as famílias, comunidades, organizações e movimentos sociais" (CALDART, 2002, p. 25).

Os estudantes do assentamento Santana dos Frades fazem parte desse contexto, ou seja, são sujeitos que têm vínculo com a terra: são jovens de diferentes etnias, gêneros, raças e culturas, o fato comum de viverem no campo e sem a presença real de uma escola do campo os colocam ameaçados de serem desarraigados de viverem no/do campo. Nesse sentido, como se configuram as novas tecnologias na vida deles? Podem contribuir com uma escola do campo, com uma vida camponesa. Essa discussão fará parte das próximas sessões.

4 - CONDIÇÕES IMPOSTAS ÀS TIC E A GUERRA ENTRE CLASSES

> Nas últimas décadas do século passado, floresceram muitos mitos acerca do trabalho. Com o avanço das tecnologias da informação e comunicação não foram poucos os que acreditaram que uma nova era de felicidade se iniciava: trabalho on-line, digital, era informacional, finalmente adentrávamos no reino da felicidade. O capital global só precisava de um novo maquinário, então descoberto.
>
> O mundo do labor enfim superava sua dimensão de sofrimento. A sociedade digitalizada e tecnologizada nos levariam ao paraíso, sem *tripalium* e quiçá até mesmo sem trabalho. O mito eurocêntrico, que aqui foi repetido sem mediação e com pouca reflexão, parecia finalmente florescer.
>
> Mas sabemos que mundo real é muito diverso do seu desenho ideal. Os filmes excepcionais [...] desmoronam os mitos da sociedade do tempo livre no capitalismo atual, ao mesmo tempo em que apresentam um mosaico do mundo do trabalho real que hoje se expande em escala planetária.
>
> Se o universo do trabalho on-line e digital não para de se expandir em todos os cantos do mundo, é vital recordar também que o primeiro passo para se chegar ao *smartphone* e a seus assemelhados começa com a extração de minério, sem o qual os ditos cujos não podem ser produzidos. [...]. Do formigueiro composto pelos caminhões adentrando as minas até o trabalho sob temperatura mais que desertificada, [...], as minas são uma verdadeira sucursal do inferno. Acidentes, contaminação, devastação do corpo produtivo, mortes, tudo isso ocorre na sociedade dos que imaginaram que as tecnologias da informação eliminariam o trabalho mutilador.
>
> (Ricardo Antunes, 2020, p. 22)

A epígrafe que utilizamos de Ricardo Antunes nos permite formalizar e reconhecer algumas compreensões concretas que temos das tecnologias da informação e comunicação na sociedade humana do século XXI. Desse modo, podemos apresentar uma concepção de entendimento de que elas ao invés de promoverem a liberdade e bem-estar dos trabalhadores os aprisionam. Nessa lógica, todos que fazem parte da sociedade humana e, consequentemente, da sociedade do trabalho estão sob os efeitos negativos das TIC.

Tais efeitos perpassam pelo controle social e, principalmente, pelo movimento de regulação da sociedade humana do século XXI. Porém, os efeitos reguladores da sociedade de que estamos falando não começou exatamente na sociedade do século atual e, por isso, precisamos nos remeter aos primeiros efeitos provocados pela inserção da maquinaria, da tecnologia na sociedade do trabalho. Nesse sentido, encontramos em Marx (2011, p. 338) o seguinte entendimento:

> O capital, de maneira aberta e tendencial, proclama e maneja a maquinaria como potência hostil ao trabalhador. Ela se converte na arma mais poderosa para a repressão das periódicas revoltas operárias, greves etc. contra a autocracia do capital. [...], a máquina a vapor foi, desde o início, um antagonista da "força humana", o rival que permitiu aos capitalistas esmagar as crescentes reivindicações dos trabalhadores, que ameaçavam conduzir à crise o incipiente sistema fabril. Poder-se-ia escrever uma história inteira dos inventos que, a partir de 1830, surgiram meramente como armas do capital contra os motins operários. Recordemos, sobretudo, a *self-acting mule*[31], pois ela inaugura uma nova era do sistema automático.

Por concordarmos com Marx a partir desta seção iremos tratar as tecnologias da informação e comunicação, as TIC como "armas" do capital. Nessa lógica, enxergamo-las como armas de controle e regulação social, no entanto, diante do avanço do capitalismo elas vão além desses parâmetros, pois de posse do capital global são utilizadas para potencializar ao extremo os ganhos cada vez maiores daqueles que detêm os meios de produção e, para isso, toda lógica e mecanismos de controle e regulação dos sujeitos, dos trabalhadores (dos cidadãos) é coloca em ação.

Trata-se de uma lógica cujos mecanismos de controle e regulação a favor do capital produzem constantemente massas de trabalhadores desempregados. Estes ficam condenados a serem submetidos as mais perversas formas de exploração (também de expropriação) e, portanto, formas diversas de precarização do trabalho, por exemplo. É, justamente, nesse cenário, que o capitalismo contemporâneo sob a forma do capital global desenvolvido assume duas perspectivas (entre tantas) que merecem a nossa atenção para compreender o cotidiano dos estudantes da escola Santana.

---

[31] A *Spinning Mule* é uma máquina utilizada para fiar algodão e outras fibras têxteis. Elas foram usadas extensivamente do final do século XVIII ao início do século XX nas fábricas de Lancashire e também em outros lugares. As Mules eram trabalhadas aos pares por um trabalhador supervisor, com a ajuda de dois meninos cuja função era juntar os fios. A máquina carregava até 1.320 fusos e poderia ter 150 ft (46 m) comprimento, e se movia para frente e para trás a uma distância de 5 ft (1.5 m) quatro vezes por minuto. A Spinning Mule foi inventada em 1779 por Samuel Crompton, sendo que a Mule foi um aperfeiçoamento da Spinning Jenny e da Water Frame, criando uma máquina que produzia fios finos e resistentes. Crompton batizou sua criação de mule (mula em português) em referência à ideia da mistura de duas coisas. Disponível em: < https://pt.wikipedia.org/wiki/Spinning_Mule>. Acesso em: 15 jun/2022.

A primeira é que elas cada vez mais abrem caminhos de disputas pela informação e conhecimento que atingem diretamente a centralidade do trabalho (manual x intelectual). A segunda elas aceleram a maximização do processo de acumulação do capital global em um cenário produtivo altamente tecnológico cujas tecnologias da informação passaram conduzir o modo de produção com base no controle, exploração e alienação cada vez maior do homem na sua relação com a natureza do trabalho nas suas diversas manifestações.

Por essa razão, no capital global, elas têm assumido o centro estratégico das economias capitalistas promovendo novas formas de aquisição de poder, consequentemente, de controle e regulação social. Nessa perspectiva, vemos que o poder é definido a partir do controle sobre o intangível e imaterial sejam das informações e conhecimentos, sejam das ideias, sejam dos gostos e dos desejos individuais e coletivos, (LASTRES; ALBAGLI, 1999).

Nessa situação, as TIC causam enormes mudanças econômicas, políticas, sociais e culturais que aprofundam o fosso social existente que impactam na vida de todos, não só dos sujeitos moradores das cidades (dos centros urbanos) que encaram no cotidiano diário problemas sociais nunca antes imagináveis, mas também dos sujeitos que moram nos territórios situados no campo. Tais sujeitos também convivem no cotidiano de suas vidas com sérios problemas sociais. O avanço das mazelas e sofrimento (campo e cidade) presentes pelas contradições da sociedade capitalista dificultam a progressão da vida; são velhos problemas conhecidos, porém mais graves e profundos do que antes devido o aprofundamento (enraizamento) do capitalismo que se renova (quase sempre) atrelado a novas conotações de controle e regulação social.

Enfim, as TIC alteram o modo vida de todos, justamente, por estarmos em uma sociedade ancorada tecnologicamente e, portanto, influenciada diretamente pelos avanços tecnológicos, por exemplo: da nanotecnologia, da biotecnologia, da inteligência artificial e as mais diversas formas tecnológicas que surgem no mundo. Nesse sentido, temos a convicção que o surgimento das TIC a partir do seu desenvolvimento - técnico e tecnológico -, ao longo da história, representa um importante movimento que devemos investigar para compreender e encontrar possíveis saídas para superar as agruras do capital. Por isso, não devemos desprezar ou negligenciar a presença dessas tecnologias no cotidiano dos estudantes que vivem no campo sergipano, jovens camponeses, estudantes do Ensino Médio da escola Santana.

Ao falarmos das TIC a análise das contradições que sustentam a ordem estabelecida é essencial. Haja vista, que no mundo do capitalismo as políticas importantes para que toda sociedade se desenvolva com justiça e dignidade não acontecem. E nessa lógica, consequentemente, as políticas necessárias aos territórios campesinos não acontecem, não

chegam aos estudantes do campo, à juventude camponesa. O neoliberalismo, enquanto modelo de desenvolvimento econômico e social atrelado ao capitalismo, impõe diversas barreiras ideológicas e materiais para a construção de novas formas de organizações políticas, econômicas e sociais nos territórios campesinos, inclusive no território do Santana dos Frades.

Urge então refletirmos criticamente sobre as formas de ação coletiva organizada pelos jovens estudantes camponeses capazes de mobilizar uma correlação de forças favoráveis ao desenvolvimento social em detrimento do jogo capitalista. Isto implica abrirmos a discussão das TIC perante o jogo do capitalismo.

Nesse aspecto,

> o capitalismo não é tomado apenas como modo de produção, mas como ordem social institucionalizada que compartimenta e hierarquiza esferas da vida: a economia, regida pela finalidade da acumulação de capital; a reprodução social, na qual os homens são criados, têm afetos e se aculturam; a natureza; o Estado. [...]. A história do capitalismo é entendida como o vetor de um jogo de forças em quem a organização institucional da ordem social se estabiliza por décadas, apenas para ser tensionada pelas contradições do sistema. (FRASER; JAEGGI, 2020, p. 23).

As contradições estão por todos os lados; as contradições do capitalismo se apresentam como uma ordem social institucionalizada que abriga múltiplas tendências de crise. Durante a aplicação dos questionários com os estudantes percebemos o quanto eles sentem a ausência de políticas públicas para atender suas demandas mais essenciais tanto com relação ao assentamento quanto à escola Santana; uma dessas demandas se refere à ausência de um laboratório de informática na escola e de internet de qualidade na escola e no assentamento.

Tudo isso se configura ausência de investimentos por parte do Estado para as escolas do campo e para os seus territórios campesinos e atinge uma quantidade enorme de jovens. Nesse caso, os professores são também reféns da ausência dessas políticas públicas necessárias e que precisam chegar aos territórios campesinos. Além da escola, o assentamento e outras localidades de Pacatuba sentem a falta de políticas. Por exemplo, carecem de estradas com mínimas condições de utilidade; o acesso à escola Santana é muito ruim e perigoso, estradas esburacadas e intensa piçarra que em tempos de chuvas coloca todos em dificuldade de locomoção: pedestres e transportes. Com relação às tecnologias na escola, professores e estudantes contam apenas com as tecnologias educacionais do quadro, data show e livro. Na época da pesquisa existia apenas um computador conectado à internet para as demandas dos serviços da secretaria.

Como não existem computadores (laboratório de informática), internet e nenhuma política pública direcionada à escola para a implantação de tecnologias digitais, só restou uma

saída para os estudantes e professores: utilizarem seus próprios recursos financeiros para terem acesso às tecnologias digitais, compreendidas pela pesquisa como sendo tecnologias da informação e comunicação (internet, computador, celulares, dados moveis etc.). No caso dessas tecnologias,

> a escola Santana possuía internet, chegou, se eu não me engano foi final de 2019. Inicialmente, dois professores se juntaram, [...] comprou um modem para ver se pelo menos algum acesso à internet acontecia. A internet foi instala lá [...], mas acho que ficou oscilando muito, mas depois a Seduc mandou uma internet decente. (PROFESSOR C).

O depoimento do professor acima comprova o inteiro descaso do governo estadual e municipal de Pacatuba-SE. Considerando as demandas de uma escola do campo, uma situação inusitada surgiu em um dos momentos de visita à escola para coletar dados: os estudantes descobrem a senha utilizada pela escola de acesso à internet, quando descobrem a senha é uma festa entre eles e, nesse momento, a internet da escola passa ser o meio utilizado por todos para ter acesso às redes sociais, aos noticiários etc.

No entanto, é necessário salientar que quando a equipe diretiva da escola descobre que os estudantes estão utilizando a internet da escola, imediatamente a senha é modificada.

Segue a justificativa dada por um(a) dos(as) professores(as) que concedeu a entrevista através do diálogo que tivemos.

ENTREVISTADOR:

Impactou-me muito quando tive lá na escola e os alunos me relataram que não têm acesso à internet na escola, mas eles disseram que a escola tem internet, mas não socializava essa internet, inclusive, quando eles por acaso descobriam a senha, a escola mudava a senha.

PROFESSOR C:

Porque os alunos não assistem aula. Eles ficam no muro do fundo da escola o tempo todo só na internet. Além disso, vem gente de toda comunidade, ficam um monte de jovens aglomerados para usarem à internet. Eles não sabem usar à internet no ambiente da escola: não sabem usar entendeu? Ficam sem querer estudar, não querem saber muito de aula, nós professores ficamos no “pé”, por isso, se liberarmos

à internet; aí é que eles não vão querer saber de aula mesmo, só vão querer ficar na internet. É por essa razão que acontece isso.

ENTREVISTADOR:

Mas, talvez isso também seja pela ausência que eles têm durante o cotidiano deles nas suas casas e aí a única possibilidade que eles têm é justamente na escola quando acontecia, ou seja, quando eles descobrem a senha. Então, essa manobra que eles têm para ficar na internet se justificaria.

PROFESSOR C:

Mas, aí já pensou os alunos não entrarem na sala de aula, só ficarem lá fora usando a internet, ou eles ficarem o tempo todo na sala usando o celular, fazendo qualquer coisa, menos estudar por conta da internet. Eles não têm, não têm maturidade para usarem internet, se disséssemos: vamos liberar e no intervalo vocês usam. Mas não é assim que acontece, essa parte eles não contam né?

ENTREVISTADOR:

Nesse caso, caberia à escola encontrar alternativas viáveis para oferecer internet aos estudantes?

O diálogo que acabamos de apresentar, em uma das entrevistas, sugere realizarmos uma compreensão concreta das TIC, portanto, buscar a realidade delas aos olhos da reflexão crítica, em especial, sobre o relacionamento dessas tecnologias com a sociedade.

Precisamos encontrar respostas a partir de uma "crítica renovada do capitalismo" (FRASER; JAEGGI, 2020, p. 43), ainda que não sejam definitivas ou conclusivas por conta de uma razão óbvia: o capitalismo não para de nos surpreender com suas mais variadas formas de modificar e se apropriar dos bens universais para alto se reproduzir.

O capitalismo é como fogo em uma fogueira que não para de queimar, quanto mais lenha tiver, mais fogo será produzido gerando cinzas e mais cinzas de destruição. É o que acontece com o avanço do capitalismo. Este é o dilema que toda sociedade humana e toda sociedade do trabalho enfrenta na história do capitalismo. Em razão disso, queremos dizer que

essa forma de funcionamento e comportamento do capitalismo está cimentada com a história do surgimento das TIC.

Quando falamos destas tecnologias seguramente estamos falando de guerra, guerra entre classes e, portanto, de políticas de segregação, extermínios, negativismo entre outras. Tudo que é utilizado pelo capital serve para demandar sem a necessidade de recuar o projeto político do capitalismo de se expandir cada vez mais e, para isso, as TIC são incondicionalmente suas aliadas nas formas mais avançadas que atende todas as prerrogativas necessárias do capital global.

4.1 - AS TIC E GUERRA DE CLASSE: UMA BREVE CONSTATAÇÃO

As concepções materiais e sociais (políticas e econômicas) atribuídas às TIC trazem consigo um legado que demarca a guerra de classes preparada e materializada desde os primeiros computadores criados pelos Estados Unidos. Por isso, ao falarmos de tecnologia da informação e comunicação não podemos esquecer o caráter histórico de controle e regulação social atribuída a elas desde sua criação.

Não são somente de controle e regulação social as finalidades atribuídas as TIC no mundo do capital. “As mudanças no controle das relações sociais, nas relações de trabalho e no modo de funcionamento do Estado que marcam o modo de produção capitalista contemporâneo, não poderiam ter ocorrido se não fosse a força do mercado”, (BOGO, 2010, p. 12). Nesse contexto, as TIC são maciçamente utilizadas pelas empresas que se intrometem sob a autorização do Estado na vida privada e coletiva dos seres humanos e, em nome da liberdade, vão desmanchando todas as resistências.

Ao chamarmos a atenção para tais questões, não queremos remeter a discussão das TIC a um tema que está razoavelmente em moda e que vem gerando uma série de debates na contemporaneidade dos dias atuais. Não se trata disso, mesmo porque, debates associando-as ao capitalismo de vigilância, a guerra híbrida, entre outros, é anterior ao momento atual - século XXI.

Contudo, concordamos que ao longo das últimas décadas do século XX falamos muito sobre o capitalismo de vigilância, guerra híbrida. No momento atual, esses temas voltaram ganhar espaços de debates, tudo indica pelo atual momento de crise do capital. Nesse ponto, destacamos a guerra híbrida como um dos temas que merece destaque para ser comentada por

nós, a razão disso é justamente o momento político que estamos vivendo no Brasil, especificamente, desde o golpe do *impeachment* de Dilma Rousseff que consistiu em um processo iniciado com vistas ao impedimento da continuidade do mandato dela como presidente da república, passando pela prisão do ex-presidente Lula e pelas eleições de 2018 que colocaram no poder um governo antidemocrático.

Acontecimentos como estes estão diretamente ligados à tática político-militar dos Estados Unidos para substituir governos "aliados ou não alinhados" à sua política de interesse sob as nações no século XXI. Nesse cenário, temos que lembrar que a guerra híbrida, por remeter a conflito, engloba uma série de diferentes modos de guerra, incluindo as estratégias mais convencionais até as táticas mais irregulares, como violência, coerção e desordem tem sido uma ameaça à democracia por incorporar uma lógica capitalista de incentivar e incrementar através das tecnologias e TIC uma gama de diferentes modos de guerra, incluindo capacidades convencionais, táticas e formações irregulares e atos terroristas ou ilícitos a exemplo do uso de "*fake news*"[32] para desestabilizar a sociedade, promover a dúvida e o caos social que possa de algum modo favorecer os interesses de determinados grupos empresariais ou políticos.

> A guerra híbrida é a combinação entre revoluções coloridas e guerras não convencionais. Neste novo modelo de guerra, as revoluções coloridas - largamente planejadas anteriormente e utilizando ferramentas de propaganda e estudos psicológicos combinados com o uso de redes sociais - consistem em desestabilizar governos por meio de manifestações de massas em nome de reivindicações abstratas como democracia, liberdade etc.; elas são a fagulha que incendeia uma situação de conflito interno. A revolução colorida é o golpe brando. Se ela não for suficiente para derrubar e substituir o governo, avança-se para o estágio da guerra não convencional, aquelas combatidas por forças não regulares, sejam guerrilhas, milícias ou insurgências. Este é o momento do golpe rígido. Ao mesmo tempo, quanto mais estas operações ocorrerem na proximidade dos países-alvo, menores as necessidades e chances de se recorrer à guerra direta. (STÉDILE, 2019, p. 8)

Nessa conjuntura, lembramos que a expansão das TIC atravessou o capitalismo ao longo do século XX emplacando diversas características. Algumas dessas características ficaram marcadas a partir da II Guerra Mundial, quando os Estados Unidos decidiram pela continuidade dos gastos militares e da manutenção das redes que conectavam as forças militares com as forças industriais e empresariais. A intenção americana era garantir e

[32] O uso de desse instrumento impactou as eleições norte americanas em 2016 na ocasião o candidato Donald John Trump foi eleito pelo Partido Republicano ao derrotar a candidata democrata Hillary Clinton no número de delegados do colégio eleitoral. O Brasil também sofreu e vem sofrendo com a indústria das "*fake news*" por parte de políticos e de pessoas comuns.

assegurar a continuidade de pesquisa de guerra no pós-guerra. Essas características foram generalizadas ao longo do século XX.

Nesse contexto, por um lado, uma dessas características foi a feroz luta americana e de países aliados contra o comunismo; por outro, a defesa do capitalismo sob qualquer prisma. Por isso, ao falarmos de TIC não podemos deixar de considerar a guerra de classes relacionada a elas. Em primeiro lugar, sabemos do enorme volume de guerras ao longo da história patrocinadas pelos países imperialistas, justamente, depois da II guerra mundial para impedir conquistas democráticas em diversos países do mundo; desde as lutas contra a colonização até as lutas por democracia. Com a questão da guerra híbrida em cena, uma nova realidade estrutural das guerras na contemporaneidade surge na ordem do dia fazendo uso das TIC de forma cada vez mais feroz, justamente, para promover novos cenários de guerras, como salienta Korybko:

> No passado, a guerra direta foi marcada por bombardeiros e tanques de guerra, mas se o padrão que os EUA vêm aplicando atualmente na Síria e na Ucrânia for indicativo de algo, no futuro a guerra indireta será marcada por "manifestantes" e insurgentes. As quintas-colunas serão compostas menos por agentes secretos e sabotadores ocultos e mais por protagonistas desvinculados do Estado que se comportam publicamente como civis. **As mídias sociais e tecnologias afins substituirão as munições de precisão guiadas como armas de "ataque cirúrgico" da parte agressora, e as salas de bate-papo online e páginas no Facebook se tornarão o novo "covil dos militantes"**. Em vez de confrontar diretamente os alvos em seu próprio território, conflitos por procuração serão promovidos na vizinhança dos alvos para desestabilizar sua periferia. As tradicionais ocupações militares podem dar lugar a golpes e operações indiretas para troca de regime, que tem um melhor custo-benefício e são menos sensíveis do ponto de vista político. (KORYBKO, 2019, 12).

É importante salientarmos que a guerra híbrida já se faz atuante e acontece paralelamente aos cenários de guerra de classe estabelecidos no capitalismo. E, especificamente, sobre a guerra de classe a população brasileira viveu tais consequências através do golpe empresarial (militar) de 1964. Como sabemos a ditadura militar implantada associou diretamente as grandes burguesias brasileiras às suas congêneres estadunidenses que apoiaram e incentivaram o golpe. Mas, também a outras congêneres como burguesias francesas e grupos do próprio estado Francês que trouxeram para o Brasil aulas de torturas e de controle popular.

E tudo isso está diretamente conectado à história de desenvolvimento das TIC e predominantemente a sua relação com a guerra. É por isso que os Estados Unidos têm um papel fundamental nesse processo. Durante a II guerra mundial, começaram a desenvolver computadores. Tais computadores comparados aos de agora são totalmente diferentes, são

computadores que podemos chamá-los de primitivos, obsoletos, ou seja, computadores totalmente, ultrapassados. Todavia, serviram aos anseios "informáticos e tecnológicos" da época e foram sendo desenvolvidos ao longo dos anos para potencializarem cada vez mais de maneira bastante especializadas o caráter de controle e regulação das sociedades intercontinentais.

Os computadores ultrapassados de que falamos eram enormes e ocupavam salas também enormes, os chamados "mainframes", ou seja, computadores de grande porte. Eram estes computadores que integravam o conjunto militar estadunidense para resolver problemas de cálculos em grande escala. Paralelo a todas essas questões, a internet foi surgindo como um acontecimento planetário de grande proporção. Em 1958 foi criada uma agência conhecida por todos de ARPA (*Advanced Research Projects Agency*), tal agência surgiu como uma iniciativa do governo estadunidense. As pesquisas da ARPA no campo militar vão incluir em 1962 um programa de pesquisa em computação.

O principal interesse da ARPA estava diretamente associado à definição da meta de militarização do espaço, lançamento de satélites de vigilância global, satélites de comunicação e sistemas de armas orbitais estratégicas, além da pesquisa lunar dos Estados Unidos. Ao longo da década de 1960 a ARPA torna-se o centro da rede de computadores. Esta conectava em rede as forças armadas, universidades dos Estados Unidos e algumas áreas científicas. A partir da ARPA nasceu o ARPANET *(Advanced Research Projects Agency Network)*, em português, Rede da Agência de Pesquisas em Projetos Avançados) e, posteriormente a internet chegando ao Brasil na década de 90 do século passado - séc. XX.

Salientamos que em 1972 a DARPA (uma espécie de agência de Projetos de Pesquisa Avançada de Defesa dos Estados Unidos) desenvolveu um sistema de mísseis antibalístico e um sistema de comunicação antecessor da tecnologia do GPS. Na década de 70, a agência estadunidense de segurança lança um projeto de controle das comunicações em escala mundial. Nesse período, os Estados Unidos exerciam, através de seus projetos, certo nível de controle da trajetória de vida de milhares de pessoas através de uma série de dados dispersos e fragmentados: cartão de crédito, crédito bancário, aluguéis, hotéis, viagens etc. Nesse contexto, a internet surge com o conceito de rede das redes, ou seja, uma rede de computadores de tecnologia TCI/IP em escala mundial.

A internet chega ao Brasil nos anos 90 como sendo uma rede de grande alcance internacional. Mas, somente a partir de junho de 1996 ela alcança novos investimentos do governo federal em infraestrutura de telecomunicações e, isso, impulsiona uma maior oferta de meios de transmissão de dados, bem como o surgimento de novos provedores de *backbone*

(IBM, UNISYS, Banco Rural e Global One) e de acesso (Mandic, Nutec, Zip.net, etc.), fazendo explodir o desenvolvimento da Internet no País.

Em meio a esse cenário, a internet chega a Sergipe através da UFS, especificamente, pela Coordenação de Informática (COINF/UFS) que estabeleceu junto a RNP o primeiro ponto de acesso à internet no Estado. O que queremos mostrar é que a expansão das comunicações, incluindo a internet vem respondendo a uma necessidade da guerra de classe, da guerra de querer controlar e regular as populações na luta por direitos e direcioná-las ao consumo.

Assim, o processo de guerra de classe acompanha e se expande junto com expansão do capitalismo. Nesse sentido, temos no cenário social um processo que é simultaneamente do aumento das informações por via de distribuição das redes de computadores (a internet sendo a principal rede), do aumento do controle e regulação social sobre as populações no mesmo compasso da expansão capitalista.

Desse modo, tivemos como consequência a necessidade de desenvolver ainda mais tecnologias específicas para manipularem a massa de dados que o processo de expansão do capitalismo estava reunindo. Foram sendo desenvolvidos novos computadores, novas tecnologias de sistema de arquivos, de classificação, de organização e de busca como o objetivo de acelerar todo o processo não só de controle das populações, mas da própria expansão do capitalismo em escala mundial.

Lembramo-nos de que a indústria estadunidense está integrada ao setor empresarial monopólico e a uma parcela importante das entidades empresariais sem fins lucrativos que atuam diretamente em parceria com os órgãos do governo - não podemos deixar de apresentar empresas tão conhecidas por nós, por exemplo: *Google, Microsoft, Facebook, Instagram* pelo monopólios que exercem e os ganhos financeiros que elas conseguem ter com a manipulação de dados e informações. A partir desse contexto diversas situações surgem com as TIC: defesa da propriedade do capital e contra a democratização dos direitos sociais; manipulação da informação; recursos manipulatórios diretamente sob os seres sociais; gigantesca expansão do capitalismo contemporâneo.

4.1.1 - TIC e a Guerra de Classe

Desde a década de 1970 estamos assistindo a uma transformação no núcleo da propriedade capitalista, isto é, um processo de financeirização da concentração da propriedade sob a forma de capital monetário. Esta forma de dinheiro precisa urgentemente valorizar e,

por isso, tal processo transborda de maneira escalar as fronteiras e circula como mero controle da propriedade entre países. Não se trata simplesmente de um investimento em novas produções, mas da transferência e controle da propriedade que vem sendo realizada no mundo afora pelo capitalismo contemporâneo e, isso, exige intensa capacidade de processamento de dados, rapidez de transmissão e transferência de dados e, obviamente, de uma segurança espetacular para as propriedades asseguradas pelas TIC.

Em paralelo a tudo isso, assistimos a um aumento avassalador de insegurança que atenta contra a vida das populações mundo afora que se resume em defesa da propriedade do capital e contra a democratização dos direitos sociais. Nessa conjuntura, a guerra de classe que se instalou de modo estranho a partir da presença e dos efeitos das TIC faz com que a burguesia capitalista ainda mais assuma políticas de combate contra os povos e contra as populações e trabalhadores. Na medida em que essas políticas de combate vão acontecendo, assistimos às expropriações secundárias se aprofundarem cada vez mais. As expropriações secundárias, de que estamos falando, referem-se à tendência internacional de retirar direitos dos trabalhadores.

Assim, não resta dúvida de que o crescimento do capitalismo é um processo histórico de expropriações sem precedente. Com o desenvolvimento do capitalismo contemporâneo, tudo passa ser expropriado, ou seja, bens tangíveis e intangíveis; materiais e imateriais, justamente, para escravizar controlar e regular os trabalhadores e toda população de qualquer classe social estabelecida pelo próprio capital. Nessa condição, a alienação, controle e exploração social do homem enquanto processos que assumem características próprias podem ser compreendidos dentro de uma totalidade social, histórica e material.

Outra situação de guerra que demonstra a guerra de classe que surge no contexto das TIC é, justamente, o abusivo uso da manipulação da informação. Isso se dá pela concentração da apropriação da mídia, tanto da mídia tradicional (mídia impressa), quanto da enorme capacidade de difusão de propaganda de *marketing* que no mundo do mercado capitalista se torna essencial. Obviamente, esse contexto vem junto com a máxima difusão de estilo de vida estadunidense, essa difusão cresce e se generaliza, cada vez mais, e um dos veículos de difusão e generalização de que estamos falando se dá, por exemplo, através do cinema que é produzido pelos Estados Unidos e espalhado mundo afora. A manipulação da informação é uma situação que nasceu junto com a difusão das propagandas de guerra.

> A comunicação converteu-se num sector estratégico no plano político, cultural e econômico. Neste último sentido, movimenta números astronômicos e as suas facturações são superiores às da indústria aeroespacial, por exemplo. Se a este sector somarmos tudo o que se relaciona

> com o universo da informação e das telecomunicações, teremos encontrado a principal indústria do nosso tempo, superior à automóvel ou à petrolífera. (ROMANO, 2006, p. 85).

Algo que também demarca a situação de luta de classes no contexto das TIC. Desse modo, a utilização dos recursos manipulatórios diretamente sob os seres sociais que começou no século XX se estende e se intensifica no século XXI. O primeiro desses recursos é a tortura que se materializa nesse âmbito, ou seja, a tortura colocada como condição da garantia do capital. Infelizmente, nós brasileiros sabemos o que isso significa. A tortura política implementada do Brasil a partir de 1964 e suspensa após a constituição de 1988 foi uma realidade para jamais esquecermos.

No entanto, se a tortura política foi suspensa após a constituição, a tortura sob as massas de trabalhadores, que eventualmente podem colocar dificuldades aos grandes capitais, essa segue o curso constante da história no Brasil, nos Estados Unidos e na Europa. A tortura aos seres sociais e trabalhadores não se esgota no capital, pelo contrário, aumenta. Nesse aspecto, vemos uma parte da psicologia ser apropriada pelo capitalismo gerando o que podemos chamar de violência psicológica, usada como tecnologia de guerra e de guerra contra os povos de todas as classes sociais.

Como ressalta Romano (2006, p. 85):

> Para o capitalismo é de crucial importância a dominação psicológica do indivíduo e a manipulação da sua consciência e necessidades. [...]. As formas indirectas e veladas de pressão sobre a mente e a consciência humanas através dos meios massivos de informações e cultura constituem aquilo que podemos designar por violência psicológica ou, também, por violência simbólica.

Não é por acaso que assistimos de forma acelerada ao avanço da neurociência aplicada às forças militares como garantia do sucesso do capital sobre as populações. Lembramos que a neurociência tem como interesse de estudo o sistema nervoso. Tem sido uma área de estudos científicos que nos últimos anos tem assumido diversas abordagens, se apresentando como uma ciência interdisciplinar que colabora com outros campos: educação, química, ciência da computação, engenharia, antropologia, linguística, matemática, medicina, psicologia entre outros campos do conhecimento.

Nessa lógica, por exemplo, a neurociência é utilizada pelas forças militares para treinar soldados que possam combater em um ritmo incansável para que não se incomodem de abater (exterminar) à distância populações que eles não sabem quem são. É inegável que temos uma psicologia de guerra que além de estar voltada diretamente para combater e aniquilar sem restrições populações inteiras promove violência psicológica sem limites.

4.2 - AS TIC: EM BUSCA DE UMA ONTOLOGIA SOCIAL DO SER HUMANO

É necessário explicarmos que a reflexão pretendida em torno das TIC transita no terreno de uma ontologia social do ser humano a partir da presença delas, mas, nunca além do humano como algo supremo para além do humano, para além da sociedade humana. E para isso, buscamos a compressão das especificidades do processo de produção e reprodução da realidade humana, como sendo realidade essencialmente social e histórica.

Além disso, em uma sociedade cujo capitalismo contemporâneo (informacional) é destrutivo e provido de tecnologias altamente desenvolvidas é fácil percebermos o poder que elas têm e exercem sobre todos os tipos de processos demandados na sociedade, visto que elas também fazem parte dos processos formativos, produtivos e que modelam à existência humana a partir das diversas formas de imposição de quem as controla, considerando como centralidade a relação entre homem e trabalho cujas TIC estão presentes e atuando a favor do capital.

No entanto, abrimos um parêntese para reforçar o pensamento que mesmo diante da onipresença das TIC: "o centro da transformação social ainda está radicado no conjunto da classe trabalhadora, [...].". (ANTUNES, 2018, p. 91). É a classe trabalhadora que demandará o futuro da humanidade. Esta constatação justifica a importância de seguirmos em frente na esperança de conquistas de dias melhores, principalmente, diante das enormes perdas com caráter de retrocesso que destruíram e levaram a cabo alguns dos avanços históricos[33] conduzidos e conquistados pela classe trabalhadora - brasileira - e que estão sendo roubados pelos regimes de ultradireita que têm assumido países como o Brasil nas últimas décadas do século XXI.

Por conta disso, uma das vitórias que necessitamos para um processo revolucionário de derrubada do capitalismo sugere a apropriação das TIC pela classe trabalhadora por tudo que elas representam. Através delas o capital se regenera a cada instante e aprisiona milhões de trabalhadores pelo mundo afora, bem como coloca outros milhões de trabalhadores à margem da sociedade. Outros agravantes acontecem justamente pelos enormes volumes de informações despejados nos diversos meios mediáticos com objetivos de manipular a sociedade.

[33] Foram inúmeros os retrocessos nos direitos trabalhistas desde o golpe de 2016. A reforma trabalhista foi uma das principais bandeiras dos setores que protagonizaram o golpe. Com o argumento de que era preciso reduzir os custos do trabalho para gerar empregos e fazer a economia voltar a crescer, o governo federal conseguiu aprovar um pacote de alterações drásticas no direito trabalhista, fragilizando os trabalhadores e fortalecendo os patrões.

> A experiência demonstra que o fornecimento contínuo e regular de um tipo de informação pode forjar as tendências da opinião pública desejadas. Em todos os países, sabe-se que quem controla estes canais de informação não só controla a opinião pública, mas, na continuidade, pode forjar também modelos de personalidade e o caráter social dos seres humanos. Este fim pode ser alcançado de modo muito sofisticado, introduzindo elementos de propaganda nas informações difundidas ordinariamente; neste caso as pessoas são praticamente impotentes, já que não percebem a presença da propaganda e por isso não podem a ela se opor. É óbvio que se trata de uma arma poderosa nas mãos dos partidários do totalitarismo. (SCHAFF, 1995, p.111).

Porém, temos que lembrar que antes mesmo das TIC modificarem tanto a sociedade, outras tecnologias antigas se apresentavam (re) configurando, (res) significando os alicerces de sustentação do pré-capitalismo e capitalismo desde o processo de divisão do trabalho que conhecemos. Em outras palavras, o capitalismo no caminhar da história sempre teve o apoio das formas tecnológicas e de suas técnicas para potencializar a produção e a acumulação de capital explorando cada vez mais o trabalhador.

No entanto, para poder explorar o trabalhador, primeiro o capital precisa ter o controle e um modo peculiar de regulação das massas de trabalhadores e, isso se dá, através das "n" formas de precarização do trabalho, do desemprego e da implantação de ambientes cada vez mais salubres entre outras condições que têm a intenção significativa de desvalorizar a mão de obra em todos os sentidos. A história da acumulação primitiva no capitalismo que falamos anteriormente remonta e revela uma história de crueldade com as populações dos trabalhadores e camponeses do "velho mundo".

Essa mesma história continua se repetindo até os dias de hoje de maneira mais acelerada e o "marco" dessa condição atual, com relação à participação das TIC, foi a reestruturação do capital dada pelo advento da microeletrônica. Esta por sua vez impulsionou o surgimento das TIC, ou seja, de novas tecnologias digitais, sobretudo da internet, da capacidade de armazenamento e processamento de informações no âmbito da digitalização de todas as formas quantificáveis de coisas tangíveis e intangíveis; materiais e imateriais do planeta.

Assim, para nós sempre será importante falarmos do capital na sua configuração global associando as tecnologias da informação e comunicação dentro desse contexto. E é importante porque nos encontramos num cenário profundo de perdas e destruição do social (também econômicas, políticas, educacionais etc.) cujas tecnologias participam inteiramente. Nesse sentido, temos que ter uma visão real do que sejam as tecnologias de forma ampla e de forma mais ampla ainda do que sejam as TIC, no sentido dos seus efeitos (positivos e/ou

negativos) à sociedade para além do que é possível enxergar claramente considerando todo movimento de transformação da relação social (também material) em torno da centralidade do trabalho.

Haja vista, que

> em pleno século XXI, mais do que nunca, bilhões de homens e mulheres dependem de forma exclusiva do trabalho para sobreviver e encontram, cada vez mais, situações instáveis, precárias, ou vivenciam diretamente o flagelo do desemprego. Isto é, ao mesmo tempo em que se amplia o contingente de trabalhadores e trabalhadoras em escala global, há uma redução imensa dos empregos; aqueles que se mantêm empregados presenciam a corrosão dos seus direitos sociais e a erosão de suas conquistas históricas, consequência da lógica destrutiva do capital que, conforme expulsa centenas de milhões de homens e mulheres do mundo produtivo (em sentido amplo), recria, nos mais distantes e longínquos espaços, novas modalidades de trabalho informal, intermitente, precarizado, "flexível", depauperando ainda mais os níveis de remuneração daqueles que se mantém trabalhando. (ANTUNES, 2020, p. 27).

Portanto, precisamos tentar compreender o que as TIC podem fazer efetivamente e quais as possibilidades garantidas para a construção de uma sociedade igualitária mediante o fosso social presente. O que nos leva a dizer que precisamos aprender a subvertê-las a uma nova ordem social, isto é, longe do domínio do capital. Pois, na sociedade tecnológica pensada pela classe dominante o desenvolvimento e o envolvimento das tecnologias na configuração do trabalho, sobretudo do trabalho digital tem feito os trabalhadores pagarem um alto preço. É o que Ricardo Antunes (2020) nos alerta ao desenvolver sua leitura de mundo diante do capitalismo contemporâneo e a presença desenvolvida das TIC que faz surgir um novo proletariado de serviços diante da era digital em que vivemos.

As tecnologias estão presentes em todos os processos demandados no seio da sociedade contemporânea por uma ordem política dominante e isso tem provocado alterações e mudanças profundas nas relações humanas em todos os âmbitos, embora não sejam apenas as tecnologias as únicas responsáveis por mudanças. No entanto, diante dessas tecnologias "todas as pessoas pensantes do mundo, percebem que nos encontramos diante de uma mudança profunda, que [...] abrange todas as esferas da vida social", (SCHAFF, 1995, p. 17).

Porém, mesmo reconhecendo a onipresença das TIC e o que elas têm modificado na sociedade do trabalho, principalmente, suas contribuições para a valorização cada vez maior do capital é a partir do aspecto da centralidade no humano abraçado neste trabalho que viabilizamos um debate possível acerca da inserção das tecnologias na sociedade capitalista. Por isso, com certeza, urge e não podia ser diferente, que cada sujeito dessa sociedade a partir das suas capacidades de criação, de mudança e transformação advindas dessa potencialidade

humana possa participar coletivamente a favor de provocar fissuras no sistema capitalista no sentido de subverter o suposto domínio das TIC sobre a humanidade numa lógica de controle, regulação e dominância.

Ao aportarmos essas três categorias, alertamos que as empresas têm um receituário próprio com base no modo de produção e acumulação do capital para aplicar às formas de controle, regulação e dominância a sociedade. Como salienta Schaff (1995, p. 24) "nem sempre nos damos conta de que já nos encontramos em meio a uma acelerada e dinâmica revolução da microeletrônica, apesar de estarmos rodeados por todos os lados pelas mais diversas manifestações. [...]."

Nesse sentido, quando os camponeses - por exemplo -, como sujeitos coletivos de direitos e políticas, expressam e reafirmam as suas capacidades de criação, de mudança e transformação; quando se movimentam em ações políticas coletivas para buscar atingir um objetivo comum, eles se constituem de maneira autêntica como sujeitos históricos de luta pautados na persistência e insistência em busca de dias melhores.

Com isso, os camponeses abrem uma janela em direção a práticas políticas, sociais, culturais, epistêmicas, insurgentes e existenciais que lhes ensinam como se rebelar, resistir, seguir, prosperar, quebrar a ordem estabelecida e viver nesse mundo apesar das contradições existentes. Embora saibamos que as contradições em qualquer sociedade que se firme como capitalista sempre existirão; elas eliminam, distorcem e incapacitam a possibilidade do sujeito de se constituir como protagonista da sua própria história, além de impossibilitar que esse mesmo sujeito construa uma nova sociedade onde ele possa como proletariado, como trabalhador através das leis da dialética deter os meios de produção na forma capitalista de dominação.

> Então, o proletariado, ao se organizar se constitui enquanto classe, confronta-se com a classe dominante para derrotá-la e tornar-se também dominante. Neste sentido nega-se na condição de não proprietário dos meios de produção, pois passará a possuí-los. A diferença, e, portanto, a qualidade da negação, é que não será um proprietário individual; o proprietário deixa de existir enquanto vendedor de força de trabalho. A propriedade dos meios de produção não é mais privada, mas coletiva, assim como o resultado da produção. Por sua vez não desaparecem as contradições entre proletariado e camponeses ou mesmo com a pequena burguesia em geral. Nesse sentido é que aparece a outra lei da dialética para dar fundamento a este processo de negação que é a quantidade e a qualidade. As mudanças ocorridas representam quantidade, pois se avolumaram no desenrolar das negações, mas ganham também qualidade, pois o proletário agora é proprietário, mas não do mesmo jeito que era os seus opositores. Ocupou o seu lugar, mas age de outra forma; produz, mas não se apropria individualmente, - eliminou a contradição principal da exploração do homem pelo homem. Mas significa que se extinguiram as contradições? Não. Agora elas ganham novas

> características e os seres sociais fazem surgir uma nova cultura com qualidades também diferentes, seja entre o próprio proletário, seja na sociedade em geral. (BOGO, 2010, p. 29-30).

Com tudo que apresentamos, vemos que as contradições sempre acompanharão o desenvolvimento das sociedades pré-capitalistas e capitalistas, estamos falando das sociedades sob o julgo do capitalismo. E nesse sentido, as "formas tecnológicas" suplantadas pela técnica e tecnologias sempre acompanharam o desenvolvimento das sociedades. Marx (1980) já tinha previsto a *automatização* numa época em que o mundo nem mesmo sonhava com isso, ele havia antecipado parcialmente as respectivas consequências sociais das tecnologias.

Para ele o desenvolvimento da indústria se processaria através das máquinas providas de tecnologias, o que diminuiria de maneira crescente o tempo de trabalho.

> É bem verdade que o poder do trabalho humano, a força corporal do operário, se torna verdadeiramente uma base miserável quando comparada com o poder de produção, da indústria moderna. O que é essencial, no ponto de vista sociológico e tecnológico, é que o homem fica, ou se coloca acima do processo de produção que ele dominou, [...]. (MARX, 1980, p. 29-30).

As máquinas, muitas das quais ditas "humanizadas", ou seja, com capacidade de tomar decisões, enriquecidas com inteligência artificial potencializam a capacidade da produção na indústria; trazem alguns bons benefícios para os "capitalistas". No entanto, ao mesmo tempo se encarregam pelo seu próprio movimento (movimento no capital) de produzir profundas contradições que beneficiam apenas o jogo capitalista. Todas essas questões servem para refletirmos sobre a nossa condição de estar no mundo, justamente, diante do poder das TIC que se apresentam no sistema capitalista sob o controle total do capital que as utilizam ao seu modo de produção particularizado. Porém, cada indivíduo deve utilizá-las reconhecendo seus limites tentando tirar o máximo de proveito delas mesmo que elas se ponham à disposição do capital como "armas de controle, regulação e dominância".

É uma condição histórica como lembra Romão:

> Sobreleva, hoje, a exaltação da sociedade tecnológica, embora assim tenha sido desde sempre. Isso porque, a cada era, a sociedade exalta um tipo de tecnologia que impacta o rumo e o rosto das relações humanas. Desde a descoberta do fogo, passando pela descoberta da roda, da escrita, do alfabeto, do ouro, até chegar às tecnologias digitais, cada uma trouxe, em maior ou menor escala, algum tipo de rebuliço na vida em sociedade. Em toda era, o homem foi experimentando sua criatividade e encontrando meios de sobrevivência, ampliando as mais diferentes formas de manejar confortos tecnológicos. (ROMÃO, 2018, p. 2)

Nessa perspectiva, faz sentido dizermos que em uma sociedade cujas TIC se fazem presentes, torna-se necessário aprender e reaprender continuamente a dar significados e

sentidos a tais tecnologias que surgem ao longo da história da vida humana. Elas devem se fazer presentes em diversos contextos da vida humana, cotidiana (da escola da cidade, da escola do campo, na família, nas comunidades de bairro, nos assentamentos etc.), independentemente, se elas podem ou não ajudar no fortalecimento político de pessoas e coletivos de pessoas; ou ainda, se elas podem contribuir no fortalecimento da cidadania, identidade e da identidade camponesa.

É importante compreendermos a condição primitiva das tecnologias antes mesmo de pensar na possível contribuição que elas podem oferecer numa ação de libertação do homem e da classe trabalhadora. Em geral, temos que levar em consideração que é a partir da particularidade de cada lugar que podemos avaliar quais as condições de luta possível diante ou não da presença das TIC: no Brasil ou fora dele; em Sergipe ou em qualquer lugar.

Nesse sentido, as formas políticas de como as TIC são ou podem ser apropriadas em conformidade com seus sujeitos tornam-se importantes para traçamos um processo revolucionário de mudança e transformação social rumo à emancipação camponesa. Assim sendo, a juventude camponesa, os jovens que moram no campo ou todos os sujeitos que vivem no/do campo podem utilizar as TIC como uma possibilidade atraente, circunscritos histórico e geograficamente capaz de possibilitar um convívio mais amistoso com elas, ou seja, que as tecnologias não consigam subsumir em hipótese alguma através dos seus atrativos capitalistas (inclusive de comunicação e informação) qualquer pensamento revolucionário por parte da juventude camponesa em detrimento da formação nos seus diversos segmentos.

Por isso, que diante das TIC temos que (re)afirmar: somente diante de determinadas ações políticas emanadas de um processo de conscientização, saberemos utilizar melhor tais tecnologias no sentido de não ficarmos comprometidos tampouco modificados com suas determinações, pois “é no agir político que podemos observar o projeto que fundamenta o movimento ou a ação coletiva de um grupo” (GOHN, 2005, p. 38). E esse agir movimentado pelas ações de sujeitos organizados politicamente tende buscar respostas contra as contradições evidentes cujas TIC também fazem parte.

Não temos dúvida de que essas tecnologias estão pouco presentes na realidade da educação do campo, nas escolas situadas no campo. O reflexo disso é um número exagerado de escolas e, consequentemente, de estudantes (professores também) sem o direito de acesso a elas na escola, como acontece na escola Nossa Senhora Santana. É preciso ressaltar que apesar do vasto aumento da expansão das TIC nas últimas décadas do último século quando elas são analisadas sob a questão da democratização e universalização, abre-se uma frente cuja divisão digital de acesso é alarmante.

Diante desse contexto, ficamos perplexos com que encontramos na escola Santana tanto pela situação dos professores que se encontravam totalmente sem conhecimentos informáticos e sem amparo de capacitações para lidarem com as tecnologias digitais, justamente, em um momento que eles foram colocados à prova, "jogados aos leões" para darem conta de uma modalidade de educação para qual eles não estavam preparados: o ensino remoto amplamente aderido durante o período da pandemia do COVID-19. Precisamos ter clareza de que políticas públicas de educação como foi a inclusão do ensino remoto no cenário educacional brasileiro necessita, urgentemente, de formação continuada de professores. Por isso, quando dialogamos com os professores(as) a repeito da compreensão deles sobre as tecnologias digitais - as TIC - todos disseram, de forma unânime, desconhecer detalhes sobre elas. Além disso, em um desses diálogos obtivemos algumas respostas que comprovam o descaso do poder público quando o assunto é política pública de educação:

ENTREVISTADOR:

Gostaria de saber qual a sua compreensão das tecnologias digitais na educação e o que pensa sobre utilizá-las durante as suas aulas?

PROFESSOR A:

O que eu penso? Eu penso que preciso me atualizar mais em relação às tecnologias digitais. Mas, eu acho que é importante trabalhar em sala de aula para tornar a aula mais dinâmica, mais prazerosa, para chamar mais atenção dos alunos. Eu acho importante, mesclar também com elas, embora a gente ainda não tenha esse suporte, essa estrutura. Mas, acho importante!

ENTREVISTADOR:

A senhora acha que não tem, por quê?

PROFESSOR A:

É que coisas lá chegam muito devagar, sabe. Era até uma escola que tava na lista para talvez ser fechada, né! Então, até a estrutura da escola você observa, né!

> Como é, né! Existe uma promessa há anos de reforma, até a equipe diretiva fica ansiosa pra sair, elas fazem o que podem, né! Elas fazem mágicas, eu digo, mas é muita dedicação assim. Valéria mesmo, acho que ela se dedica 24 horas aquela escola, pra poder as coisas acontecerem. Mas, é e elas são danadas, assim. Praticamente, são elas que correm atrás de tudo por meios próprios. Como é o carro delas que elas usam para pegar até os livros, até o material escolar, elas que vão buscar. Vêm buscar aqui em Aracaju, elas que pegam tudo no carro delas, pequenas coisas, você imagine, ... Elas são lutadoras ali, viu, para poder alguma coisa aconteceu lá.

Como ressaltam Vasconcelos e Oliveira (2017, p. 116) "a democratização do acesso aos produtos tecnológicos - e a possibilidade de utilizá-los para obtenção de informações e linguagens - é um grande desafio para a sociedade atual e demanda esforços e mudanças nas esferas econômicas e educacionais de forma ampla". O aumento da expansão das TIC em zonas rurais requer maior compreensão desse fenômeno. Mesmo diante da enorme carência de acesso às TIC por parte das populações, principalmente, das populações do campo, elas têm sido utilizadas para fomentar processos educacionais (formais e informais) de formação do cidadão tanto nas populações urbanas quanto populações do campo - esta em menor número. De qualquer maneira, em ambas situações as TIC são utilizadas tanto dentro quanto fora do ambiente escolar numa lógica capitalista extremamente direcionada para atender ao modelo mercantilizado de sociedade.

Nesse ponto, temos que pensar em uma proposta revolucionária de apropriação das tecnologias. Isso porque, em qualquer situação que elas estejam a serviço do capital sempre irão subtrair o aspecto humano da subjetividade humana. Logo, mais do que nunca precisamos refletir criticamente sobre elas a partir de pesquisa (dados de pesquisa) para interpretar e compreender quais os sentidos, quais os objetivos que estão sendo dados às TIC pelas classes sociais do campo (incluindo toda juventude campesina), pelos movimentos sociais do campo ao se depararem com a presença delas no campo sergipano.

Considerando, que a relação hegemônica (dominante) e conflitante entre TIC, capitalismo e transformação social nos territórios campesinos é real, a proposta traçada de discussão das TIC ao serem encontradas no campo sergipano, propõe pensarmos na maneira como elas estão sendo utilizadas. Assim, teremos condições de compreender e responder aquilo que buscamos pesquisar a partir do problema de pesquisa que lançamos.

Então, que tipo de sujeito as TIC têm ajudado a formar? Temos que lembrar que apropriação delas para os fins educativos acontece sob a orientação monopolista e mercantil

das grandes empresas fornecedoras de softwares, máquinas e pessoal para atuarem junto ao governo na preparação dos ambientes escolares de educação governo e empresas utilizam as tecnologias digitais para serem associadas ao processo de formação do estudante e, portanto, do cidadão para o mercado, mas claramente não se trata disso somente.

Urge que a sociedade se convença de que as TIC sob o jugo do capitalismo contribuem com o modo de produção capitalista na contemporaneidade. Nesse aspecto, o que queremos compreender: as TIC podem ser utilizadas na educação do campo, em especial, junto à juventude camponesa da escola Santana de modo que possam contribuir com a formação da identidade camponesa. A pesquisa realizada por Souza Natalina. (2016) sob o título "liberdade para a educação do campo: o uso das tecnologias da informação e comunicação" mostrou que por meio delas pode haver um melhor engajamento e fortalecimento político em direção a uma provável emancipação camponesa. A realidade para os jovens estudantes camponeses do Santana dos Frades é diferente.

4.3 - AS TIC: DIFERENTES FORMAS DE APRESENTAÇÃO NA SOCIEDADE

A célula fundamental do capitalismo é a mercadoria. É ela que consegue cristalizar todas as contradições sociais desse modo de produção. São as mercadorias que vão compor os ganhos do capitalista depois que o capital sugar o trabalho excedente dos trabalhadores. Esse excedente extraído da produção vai compor o que Marx chamou de mais-valia e a realização dessa mais-valia vai completar a esfera da circulação ou do mercado. Sem essas duas esferas conectadas, o movimento de exploração e dominação do capital são cessados. Esse fenômeno analisado sobre o debate da mercadoria impulsiona outra questão importante a respeito das TIC materializadas em forma de mercadorias e que podem chegar até aos consumidores pelo valor de troca nelas estabelecidas e, nesse ponto, todos os sujeitos são consumidores potenciais e alvos do fetichismo da mercadoria.

4.3.1 - O Fetichismo Presente nas TIC

Iremos iniciar este subitem da seguinte forma: até que ponto a presença das TIC no campo, ou nos territórios campesinos tonam-se um desejo fetichizado pela juventude camponesa? Que implicações podem surgir e impactar um possível projeto de emancipação camponesa ou de formação da identidade emancipatória, consciência de classe do estudante camponês se as TIC estiverem sendo consumidas, simplesmente, por conta do fetichismo que elas exercem?

Embora as TIC estejam presentes no campo, fato constatado pelas inúmeras pesquisas que detectaram a presença delas nos territórios campesinos como as de Menezes (2012, 2016), as questões colocadas são importantes para desvendar possíveis relações existentes entre a juventude camponesa e as TIC com base no fetichismo e consumo desse tipo de tecnologias numa lógica que não serve para as pretensões revolucionárias de emancipação camponesa.

Em nossa pesquisa mais de 50% dos estudantes assinalaram que utilizam as tecnologias digitais através dos celulares. Existe um número expressivo de estudantes, de jovens camponeses, de jovens rurais que utilizam essas tecnologias; mesmo diante do descaso das autoridades governamentais e da ausência de políticas públicas de universalização e democratização dessas tecnologias por parte dessas instituições que possam acolher as demandas de necessidade de acesso dos estudantes ao mundo tecnológico digital.

Assim, temos que lembrar que todos os projetos de governo pautados em políticas públicas para esse fim não deram resultados animadores, haja vista o caráter de política de "Estado Mínimo", ou melhor, de políticas não efetivas de acesso e aquisição das TIC para suprir as demandas dos estudantes e professores. Destacamos projetos como o Proinfo, UCA que não foram à frente deixando milhares de professores e alunos de fora da possibilidade de terem acesso digital.

Se por um lado não há política de universalização e democratização que atenda o tamanho das necessidades da juventude camponesa de terem acesso digital, por outro lado, o que justifica ter aparecido na aplicação do questionário durante a pesquisa o percentual de mais de 50% de estudantes que utilizam aparelhos celulares (*smartphone*) considerando que são jovens carentes e sem oportunidades? Eles não trabalham, não têm recursos próprios, mas, fazem todos os esforços para terem alguma tecnologia digital, nesse caso, o smartphone se apresentou como o mais cobiçado das mercadorias que eles sonham em comprar.

Tal constatação sugere pensar que o desejo cobiçado por ter um aparelho celular, um computador, um notebook ou quaisquer outras tecnologias digitais da família das TIC é um desejo perseguido por eles, pois são muito influenciados pelos aspectos mercadológicos do consumismo, isto é, bombardeados pelo *marketing* publicitário das empresas nas diversas

formas que conhecemos. Aqui entra em cena, principalmente, o que Marx (2011) identificou como fetichismo: produtos do cérebro humano dotados de vida própria que travam relação umas com as outras e com os homens.

> Assim se apresentam, no mundo das mercadorias, os produtos da mão humana. A isso eu chamo de fetichismo, que se cola aos produtos do trabalho tão logo eles são produzidos como mercadorias e que, por isso, é inseparável da produção de mercadorias. Esse caráter fetichista do mundo das mercadorias surge, [...], do caráter social peculiar do trabalho que produz mercadorias. (MARX, 2011, p. 122-123).

Esta é a justificativa que responde o percentual de mais de 50% de estudantes usuários das TIC e possuidores dos aparelhos celulares. Nesse aspecto, tanto na cidade quanto no campo, ou em qualquer outro lugar, o que percebemos é o desejo da juventude camponesa, dos jovens residentes dos territórios sergipanos, estudantes e residentes de assentamentos quererem possuir um aparelho de celular, por exemplo. Nesse aspecto, temos que lembrar que em condições iguais as citadas, o dinheiro sempre terá um valor abstrato e, por isso, detém o poder de encobrir todas as demais relações nas mercadorias, inclusive o fetichismo existente.

Nesse contexto, pelas relações comerciais de mercado percebemos que "os seres humanos se transformam em meros serviçais do capital; na verdade, eles se tornam objetos mediadores entre o dinheiro e os objetos a serem comprados". (BOGO, 2010, p.13). O fetichismo das tecnologias enquanto mercadorias colocadas à venda impacta a "cabeça" da juventude camponesa, impacta a "cabeça" dos jovens residentes dos territórios sergipanos, estudantes, jovens residentes de assentamentos igualmente como acontecem com os jovens da cidade.

Qualquer cidadão, qualquer sujeito, qualquer homem sobre o efeito do mercado, indústrias e capital consomem mercadorias sejam elas de qualquer natureza para atender quase sempre a uma satisfação impulsionada pelo modo capitalista de produção social e material da sociedade. O lema é viver para consumir mercadorias e, assim, manter a prosperidade do sistema. E assim para Bogo (2010, p. 12-13),

> os hábitos desenvolvidos pelos consumidores no mundo do consumo ganham status de criaturas com novas formas de comportamento e novos vícios, que se apoderam dos seres sociais, movendo-os para lugares onde nem sempre querem ir. Os hábitos precisam ser alimentados diariamente. A publicidade encarrega-se de seduzir, convencer e diminuir as resistências. Ataca através da visão, da audição, do olfato, do paladar e do tato. O mercado exige que as pessoas se dediquem a satisfazer as suas ansiedades consumistas - é a consciência dominada pelo feitiço da mercadoria.

Muitos falam sobre o fetichismo da mercadoria, mas em geral não levam em conta em que condições ele pode ser pensado e aceito como um fenômeno social. O fetichismo da

mercadoria não é uma determinação indutiva, nem uma hipótese a ser verificada empiricamente. Por certo, percebemos que a mercadoria opera no mercado como se fosse dotada de energia própria. Ou melhor, os produtos do cérebro humano parecem dotados de vida própria, como figuras independentes que travam relação umas com as outras e com os homens como explicados anteriormente.

A isso podemos chamar de fetichismo que se cola aos produtos do trabalho tão logo eles são produzidos como mercadorias e que, por isso, é inseparável da produção de mercadorias no capital. No capitalismo como necessidade para alavancar a circulação e realização do valor, a ideologia por trás desse sistema vai produzir o chamado fetichismo da mercadoria em que qualquer cidadão vai ser induzido a ter necessidades de consumir mercadorias. No fetichismo da mercadoria a produção ganha *status* autônomo em relação à vontade humana, passa-se a produzir não mais objetivando, principalmente, as vontades alheias. Mas, agora a produção humana vai focar mais em uma vontade que está além do humano, que está, na verdade, na satisfação da própria realização do valor e dos interesses do capital.

Sendo assim, nessa lógica perversa, a produção deve muito mais do que a própria vontade humana, de fato, necessita. E, por isso, o caráter social do trabalho é ocultado, em uma passagem célebre do livro o capital, Marx nos conta de um modo muito irônico que as mercadorias ganham vida, conversam entre si e convencem de que a necessidade delas é de suma importância. Então, qualquer cidadão acaba sendo ludibriado pela vontade da mercadoria. Finalmente, essa mercadoria ganha vida enquanto as suas relações sociais de produção são ocultadas. Essa mesma mercadoria passar a ser objeto de adoração e, nesse ponto, não se tem dúvida dos efeitos que os celulares causam a qualquer jovem da cidade ou do campo.

Essa lógica é a mesma que permite que os automóveis sejam adorados, *iphones*, aparelhos tecnológicos e, infelizmente, seja desconsiderado o caráter social que os fez; pouco importam as condições de trabalho, por exemplo, daqueles que foram extrair minério e em que condições foram extraídas (se foi através de trabalho escravo ou não). Precisamos deixar claro que no nível aparente imediato a relação não é entre sujeitos produtores, mas finalmente entre coisas. É como se as mercadorias ganhassem vida e elas por si próprias estabelecessem as trocas. O que vai ocorrer é uma inversão, o sujeito produtor que pensa, trabalha, deposita nervo, músculos e pensamento da criação de um objeto passa a ter uma posição subordinada: o objeto criado se torna sujeito da relação e o sujeito se torna um objeto manipulável pelo

objeto. Marx nomeia isso de coisificação ou reificação e, assim, as relações sociais passam a ser coisificadas.

Por fim, percebemos que este é o lema do capital com relação à produção e consumo de mercadorias. Não importa o que os sujeitos façam para que isso aconteça, da mesma forma que não importa se um rio ou um lago é destruído, ou contaminado matando centenas de pessoas ou animais em nome de um processo de produção em massa de mercadorias para o consumo; nesse ritmo, o capitalismo sempre procura formas e coisas que possam ser transformadas em mercadorias nem que para isso tenha que dizimar uma floresta inteira e quem dela precisa para viver e sobreviver.

Embora as tecnologias digitais, as TIC sejam mercadorias do capital, produzidas pelo capital elas devem fazer parte do significado revolucionário da juventude camponesa; não como tecnologias que vão emancipá-la ou simplesmente, levá-la a práticas políticas de transformações sociais. Pelo contrário, a princípio defendemos que elas devem fazer parte do cotidiano da juventude camponesa, simplesmente, porque elas fazem parte dos recursos pertencentes à humanidade.

4.3.2 - Falsas Liberdades Inerentes às TIC

Com o surgimento das TIC o movimento da história nos mostra o quanto as sociedades através das pessoas acreditam que tais tecnologias trazem somente bem-estar, ou quando não, acreditam que elas contribuem em grande parte para as transformações sociais por que tanto lutamos há séculos para conquistar. Há também aqueles que acreditam piamente que só poderemos salvar a educação, ou melhor, tirá-la dos moldes primitivos (tradicionais) somente a partir da inclusão das TIC nos processos formativos e educacionais, inclusive na modalidade da educação do campo. É um desejo ou opinião que geralmente parte das empresas interessadas em investir em educação. Elas investem na educação como mercadoria.

Encontramos também no próprio meio acadêmico defesas consolidadas ou argumentos romantizados sobre as TIC. Em nossa opinião, são defesas que precisam ser mais bem compreendidas. Com isso, não estamos diabolizando às tecnologias da informação e comunicação, mas julgamos ser extremamente importante traçar uma visão concreta, mais real e profunda dessas tecnologias.

Nesse aspecto, para questionar as mais variadas defesas que fazem das tecnologias, não podemos esquecer que cada instante surge organizações (pessoas também) de comportamento tecnocrata que fazem uma defesa ferrenha a favor incondicional das TIC. Isto

favorece o surgimento de novas concepções de sociedades baseadas tanto no próprio surgimento das tecnologias quanto da evolução delas cada vez mais especializadas, essas tecnologias são ofertadas no mercado por grandes empresas transnacionais e adquiridas pelas pessoas que ficam “hipnotizadas” e “fissuradas” pelas mercadorias.

Dessa forma, o fetichismo emplacado que essas tecnologias exercem se tratando de mercadorias que acabam obedecendo à ordem da lógica suplantada pelo regime fundante do capitalismo em valorizar o capital através de todos seus mecanismos. As tecnologias digitais e/ou eletrônicas se tornam as preferidas e cobiçadas pela maioria da população do campo ou cidade e nesse frenesi pelas tecnologias os jovens são ótimos reféns.

Diante desse aspecto social e material, mas também econômico e político precisamos considerar para discutir as TIC que o mundo em que vivemos está rodeado por tecnologias, resta sabermos se por conta disso as pessoas passam acreditar que o futuro da humanidade está intimamente ligado ao desenvolvimento tecnológico. Acreditamos que isso seja um pensamento tolo e, portanto, haverá uma parte da sociedade que olhará com cautela e desconfiança para qualquer tipo de afirmação que defenda as tecnologias como o futuro da humanidade. Precisamos sempre desconfiar quando o que está em jogo é exaltar as tecnologias considerando-as neutras.

Podemos imaginar que todas as pessoas pensantes do mundo dadas às condições que as sociedades se encontram - aprofundadas em crises capitalistas - percebam que nos “encontramos diante de uma mudança profunda que não é apenas tecnológica, mas abrange todas as esferas da vida social” (SCHAFF, 1995, p. 20). Em vista disso, especificamente, devemos nos questionar: para onde e para o que nos levarão as mudanças impulsionadas de forma cada vez maior pelas tecnologias. Como já falamos, elas não são neutras e, aí, ressaltamos que nenhuma tecnologia se faz neutra considerando as transformações no curso da história provocadas por elas e, isso, é fácil percebermos basta analisarmos os acontecimentos históricos de cunho tecnológico (eletrônico ou não) que ao adentrar na sociedade de cada época provocou enormes transformações, como, por exemplo: o advento da energia eletrônica, a máquina a vapor entre tantas outras.

Mas, é sobre as TIC que vamos nos debruçar porque elas revelam mudanças profundas no mundo do trabalho. Algo necessário pontuar são as contradições inerentes ao modelo tecnológico de sociedade tão defendidas pelos admiradores tecnocratas. Nesse sentido, as tecnologias que deveriam promover a liberdade humana (equidade, o desenvolvimento social para todos, oferecer as mesmas oportunidades para todos etc.), promovem desconfianças e incertezas, pois existe um desejo de controle de tudo e de todos diante da forma penetrante

com que elas são direcionadas pelo capital e, consequentemente, dão origem às falsas liberdades individuais dos sujeitos.

Este é um aspecto que obriga o trabalhador a se alienar ao modo de produção capitalista, a compreensão disso é o processo de subsunção formal e real do trabalhador que surge no horizonte das contradições inerentes ao modelo, inclusive do trabalhador professor. Este como qualquer outro profissional se vê obrigado a vender a sua força de trabalho num processo em que realiza múltiplas atividades, inclusive que vão além das tarefas de sala de aula etc. Então, a subsunção formal surge de acordo com Marx (1985, p. 87) como "forma geral de qualquer processo capitalista de produção" que se expressa pela exploração do trabalho alheio por parte do capitalista que atua como controlador do processo de trabalho, sempre com a intenção de "[...], obter mais dinheiro do dinheiro" (MARX, 1985, p. 88).

Estamos diante de um processo que tem se ampliado cada vez mais através da presença das TIC no sistema de produção capitalista. Quanto à subsunção real, ela surge como forma particular do processo de produção capitalista, pois passa a existir e coexistir pela inserção da maquinaria que se apoia em diversas ciências. Isso determina um maior desenvolvimento das forças produtivas e uma modificação das relações de produção.

Desse modo, mais uma vez as TIC assumem um papel importante nas relações de trabalho. É mister dizer, que na atual sociedade de modo de produção capitalista, todos os sujeitos estão contextualizados diante dos processos de subsunção. Nesse contexto, não podemos deixar de inserir o debate emergente das tecnologias sobre o aspecto da liberdade humana, já que liberdade sob o ponto de vista do marxismo pode significar a opção de escola diante de diferentes alternativas sociais e materiais dadas aos homens.

É urgente subverter, ou seja, revolucionar o uso dessas tecnologias para que elas também sirvam e/ou possam atuar junto às classes menos favorecidas como arma de mudança. Pois, se elas, de fato, só ficarem a serviço do modo capitalista de produção só tendem a precarizar cada vez mais todas as formas de trabalho, inclusive do trabalho docente.

A inserção delas na educação mesmo a partir da lógica do capital renova toda estrutura escolar, não estamos falando de informática ou internet na escola, mas dos elementos que estruturam e determinam as relações de trabalho na educação. Tal situação é dotada de pedagogias que têm a intenção de preparar os alunos somente para o mercado do trabalho cujo interesse é atender à lógica de mercado. Essas pedagogias adotadas pelo sistema escolar não têm o interesse de formar sujeitos críticos, tampouco reflexivos das coisas que o cercam.

Pelo contrário, estudantes e professores são condenados a não enxergarem a realidade absoluta e, portanto, real que os cerca. Essa é uma realidade com que nos deparamos no

assentamento Santana dos Frades que envolvem as concepções dos estudantes e professores investigados. Ao contrário dessa lógica perversa, alertamos aqui sobre o que consideramos necessário para um aprofundamento sobre o significado político da inserção das TIC no campo sob os problemas das contradições e falsas liberdades: usar as tecnologias para contribuir com a formação do sujeito para que ele possa conjugar direitos e não somente deveres. Por conta dessas questões, enxergamos a necessidade de apontar diferentes possibilidades de apropriação das TIC, em suma, é preciso que elas possam contemplar uma possível emancipação camponesa e não demonstrem ser uma "tecnologia configurada para reproduzir o domínio de poucos sobre muitos, [...]". (SOUZA N., 2016, p. 18).

4.3.3 - TIC e Educação do Campo Diante das Contradições

Não podemos esquecer de que as TIC, na prática, são recursos de dominação hegemônica e, por isso, devem ser a princípio compreendidas como um dos motores de sustentação da sociedade capitalista, um dos mais importantes componentes da economia global. Na educação, tanto o professor quanto o estudante também são atingidos pelo domínio das tecnologias. No caso do professor como qualquer outro trabalhador assalariado que produz mais-valia através da venda de sua força de trabalho, o professor sofre com as condições de degradação impostas no exercício das atividades docentes.

As presenças das TIC no trabalho docente ditam o "rito" do trabalho. Mesmo quando o professor não se encontra no espaço escolar a moradia se torna uma extensão do seu trabalho. Surge então o aspecto professor tem que realizar múltiplas atividades, inclusive muitas das quais vão além das tarefas da sala de escola. Isso tudo vem de longas datas e faz parte de um conjunto de mudanças estruturais do capitalismo que atinge diretamente o professor através de políticas públicas de educação e de reformas no sistema educativo brasileiro, em várias dimensões, desde a década de 1990.

Há algumas décadas estamos presenciando uma enorme avalanche tecnológica a qual tem influenciado toda sociedade criando e recriando paradigmas estruturantes. Nesse sentido, as TIC "são um dos motores do chamado 'paradigma dominante de mudança'. Exercendo um grande fascínio sobre as pessoas, fazem emergir novos conceitos, valores e relações sociais, e formas de organizações produtivas, [...]", (SOUZA N., 2016, p. 22). Jamais devemos esquecer de que o capitalismo é uma fonte inesgotável de contradições e de fosso social sem

precedente. E, nesse contexto, as TIC entram na ordem do dia, aumentando categoricamente, mais ainda, as formas de exploração, dominação e alienação do trabalhador. Com a presença delas há uma ascendência do componente intelectual, cuja qualidade básica é a "imaterialidade do trabalho, concorrendo para que a divisão do trabalho se transforme, deslocando-se do seu caráter manual (material) para o seu caráter intelectual (imaterial)". (LIMA, 2007, p. 89).

Como as TIC são operacionalizadas e utilizadas diz muito como elas estão sendo apropriadas. Porque diante da realidade atual do mundo do trabalho, a teoria marxista indica a ocorrência de uma subsunção do trabalho ao capital cada vez maior, ou seja, um trabalho de uso excessivo de recursos tecnológico; rigorosamente técnico, mas desvinculado do social. Urge sinalizarmos para as diferentes possibilidades de uso das TIC para além do capital que contrariem a lógica hegemônica estabelecida. Isto significa: apropriar, dominar e disseminar tecnologias de tudo que tipo para além do meramente técnico e instrumental. Devemos encontrar possibilidades de utilização das TIC que contemplem possibilidades de emancipação camponesa.

É a partir dessa orientação revolucionária que devemos envolver as TIC com a juventude camponesa, jovens e estudantes da escola Santana. Se apropriadas devidamente mesmo sendo tecnologias que trabalhem para o capital, junto à juventude camponesa, por exemplo, elas podem promover novas formas de socialização e colaboração a favor da cultura camponesa de tudo que é produzido por eles e em geral pelos povos do campo. No entanto, julgamos que essas possibilidades não sejam suficientes para contribuir com a formação da identidade camponesa diretamente.

Outras situações são necessárias **existir/ter/acontecer** para haver uma participação das TIC no processo de formação da identidade camponesa.

Acreditamos que independente de qualquer situação de negação das TIC, concordamos com Souza Natalina quando diz:

> É preciso incluir o infopobre retirando-o da apartheid digital. É preciso disponibilizar meios que proporcionem a comunicação enquanto o diálogo entre pessoas que buscam o entendimento recíproco, em várias dimensões dialógicas possíveis. (SOUZA N., 2016, p. 19).

Assim, precisamos pensar sobre a utilização das tecnologias nos territórios campesinos para atingir esse fim. Então, temos que lembrar que no ano de 2013 surgiram diversos movimentos de protesto no mundo. No Brasil, esses movimentos utilizaram as Redes Sociais estrategicamente para se organizarem e protestarem em prol de direitos. Esses movimentos e todos aqueles que se envolvem com as causas dos povos do campo, com a juventude

camponesa, jovens e estudantes camponeses têm importância singular e coletiva a favor da superação do capital, pelo seu componente de luta que em outras palavras acaba fortalecendo a ampla luta social - luta de classe - pelo acesso à educação, à escola, à terra e, mais ampla ainda, pelas diversas formas de acesso às TIC - por se tratarem de bens culturais.

A luta de classe da juventude camponesa para ter acesso às TIC é uma luta que se traduz também por ser a favor da educação do campo, uma luta pela manutenção da identidade camponesa e da cultura dos povos do campo de maneira geral. Trata-se uma classe de sujeitos que sob o ponto de vista histórico, menos tem recebido amparo do poder público (municipal, estadual e federal). Mesmo admitindo que os maiores beneficiados com a presença das TIC seja o capital com o aumento da dominação dos meios de produção, é importante ter em mente que o maior dilema a ser enfrentado pela classe trabalhadora é organizar o acesso às tecnologias a fim de mobilizar pessoas e coletivos de pessoas que se organizem politicamente para lutar por mudanças.

Assim como fazem muito bem os novos movimentos sociais pela democracia com suas práticas insurgentes, como os de estudantes (movimento do passe livre no Brasil), feministas e ambientalistas, bem como o recente o movimento dos coletes amarelos - França. (JASPER, 2016). Reforçamos a ideia da necessidade de utilização das TIC por todas as classes sociais, simplesmente, "[...] novas tecnologias de comunicação têm ajudado movimentos sociais. A mídia é um recurso físico essencial, [...]".

Nesse âmbito, acrescentamos que historicamente o uso das tecnologias de comunicação muitas vezes esteve ao lado dos movimentos sociais.

> Nos Estados Unidos, os movimentos sociais tiveram um grande avanço na década de 1830 com a impressão e o envio maciço, pelo correio, de bíblias e panfletos religiosos. O alcance da mídia continuou a se expandir, com o rádio e depois a televisão penetrando num número crescente de lares, locais de trabalho e praças por todo o mundo. Mais tarde, a internet abriu canais para a transmissão de mensagens menos centralizadas e unidirecionais. (JASPER, 2016, p. 101-102).

Como podemos perceber a utilização das TIC pela juventude camponesa teria a condição de proporcionar diferentes formas de mobilização social de lutas. Se assim for, devemos abrir um parêntese para sinalizar a importância de envolver a educação do campo nesse projeto de mobilização social que busque lutar pela emancipatório camponesa.

> A educação tem um papel fundamental, visto que é por meio dela (também, e em alguns casos, exclusivamente) que as pessoas podem ter acesso ao conhecimento necessário para, de algum modo, "dominar" as tecnologias, compreendê-las e, assim, não se restringirem a ser apenas suas usuárias. (OTERO-GARCIA; KENSKI, 2008, p. 285).

Nesse ponto, devemos ter a clareza suficiente para dizer que não é qualquer educação que conduz ou vai conduzir o alcance da superação do capital, ou ainda, atender reivindicações e necessidades da educação do campo e dos jovens camponeses. As pretensões da educação do campo, pautada em uma educação política emancipatória como deve ser, contradizem as bases políticas e de interesse da educação em vigor.

Sendo assim, tal educação - que reproduz o modo capitalista - não cabe nos interesses dos movimentos de luta social e, principalmente, nos desejos da juventude camponesa que anseia por oportunidades, inclusive de emprego, de condições para continuarem existindo e coexistindo no território que sempre foi culturalmente de produção de reprodução de sua identidade.

4.3.4 - Perspectivas dos Professores frente às TIC

Para falar exclusivamente deste subitem, tomamos como referência principal o pensamento da professora e pesquisadora Eliana Sampaio Romão que nos traz concepções valiosas a respeito da relação professor(as) e as tecnologias da informação e comunicação. Em um dos seus trabalhos, publicado em conjunto com os professores Carlos Menezes de Souza Júnior e Victor Wladimir Cerqueira Nascimento, nos remete a refletir criticamente sobre o professor e à docência na sociedade atual levando em consideração a presença das TIC.

Ao refletirmos sobre essa questão, observamos que as TIC fazem parte da prática pedagógica de professores que resolveram fazer investimentos por contra própria em tecnologias. No entanto, defendemos que os docentes devem ter o direito de escolher que tecnologias devem fazer parte da prática profissional deles, bem como em que momento utilizá-las. Apesar dessa nossa defesa, acreditamos que não são as tecnologias digitais ou quaisquer outras tecnologias que demandarão o futuro da educação.

No entanto, é fato que a educação, principalmente, a educação do campo precisa de mudanças. Inserir as TIC no cenário da educação do campo pode ser bastante motivador para professores e estudantes. Nesse sentido, a vontade política é fator primordial para a promoção de mudanças, não só em tecnologias: melhores salários, criação de bibliotecas, ampliação de vagas, segurança, enfim, um projeto de sedução para os professores e estudantes, porque somente seduzidos poderão participar efetivamente das mudanças que cabem à educação e à educação campo.

> [A partir dessas duas constatações] é possível afirmar que os educadores têm desafios postos pelas demandas e pelas necessidades que emergiram na sociedade brasileira: necessidades de ordem social, econômica e cultural no contexto dos direitos humanos. Entre esses desafios existe um que está posto pelas tecnologias na atualidade, que é o desafio de compreender as ações humanas de manipular as informações. (VASCONCELOS; OLIVEIRA, 2017, p. 110).

Esses fatores devem vir acompanhados de criticidade e reflexão. Em cada escola, mesmo nos pequenos grupos do corpo escolar, devemos promover discussões, debates, momentos de avaliação desse novo cenário criado na realidade escolar cujas TIC precisam se fazer presentes, não porque as enxergamos como salvadoras; longe disso, aliás, defendemos a todo tempo a desmistificação das tecnologias digitais em geral, principalmente: comunicacionais, informáticas etc.; elas não podem ser vistas ou sentidas como deusas, que vão salvar toda humanidade de todas as mazelas ou ações, projetos, formulas etc. que não deram certo, inclusive na própria educação, ou seja, nos processos formativos e educacionais no campo e cidade. Sem criticidade, sem reflexões sobre as TIC na educação, em especial, na educação do campo, de que valerá todo aparato tecnológico dentro da escola? Como lembra Paulo Freire (2003, p. 130): "o progresso científico e tecnológico que não responde fundamentalmente aos interesses humanos, as necessidades de nossa existência, perdem, para mim sua significação". Parafraseando Freire, elas perdem para nós sua significação. As tecnologias digitais como todas as outras tecnologias são apenas tecnologias que devem estar a serviço do bem-estar da humanidade. Qualquer coisa fora desse contexto, temos que desconfiar da existência delas e questionar qual ou quais os fins que elas carregam em si. Não devemos esquecer jamais que tais tecnologias giram em torno de uma centralidade política e econômica, nesse ponto podemos concordar que seja dentro de uma centralidade de interesses e é, por isso, que eles existem. Desse modo, é necessário dizer da acumulação do capital em torno do trabalho docente ao empregar as TIC no processo de educar e aprender.

A inserção das tecnologias digitais na educação (de forma consensual ou não) amplia ainda mais o tempo de trabalho docente, isto deve ser levado em consideração, pois contribui de forma significativa para o acúmulo do capital, gerando mais valia para quem detém os meios de produção e utiliza a educação como mercadoria seja pelo lado da iniciativa privada, seja pelo lado dos governos. É dever de todos pensarem de forma crítica não somente sobre elas, mas também nas amarras que as direcionam para fugir justamente dessas amarras, ou pelo menos, tentar subverter a lógica.

> A compreensão crítica da tecnologia, da qual a educação de que precisamos deve estar infundida, e a que vê nela uma intervenção crescentemente sofisticada no mundo a ser necessariamente submetida a crivo político e

> ético. [...] De uma ética a serviço das gentes, de sua vocação ontológica, a do ser mais e não de uma ética estreita e malvada, como a do lucro, a do mercado. (FREIRE, 2000, p. 46).

Por isso, temos que impor às tecnologias digitais um significado que contemple uma possível emancipação social e política do sujeito - como mudança na forma de pensar e agir em sociedade. Também, é bom frisarmos que atrelado a tal receituário é urgente uma educação que ao invés de reproduzir o modelo dominante de sociedade crie possibilidades de superação. Desse modo, entendemos que as TIC ou quaisquer outras tecnologias não serão as salvadoras que levarão a sociedade a outro patamar de desenvolvimento humano, social, cultural etc.

Ao contrário, por si só de nada adianta a presença das TIC na sociedade se a intenção é o controle, exploração e dominância dos sujeitos, ou da população camponesas, por exemplo. A enxurrada de informações que se tem com as tecnologias pode ser simplesmente uma enxurrada e como todo exagero pode até provocar prejuízos. Diz Faria (2004, p. 59): "usar o computador como um simples 'quadro-negro' ou um 'clicar' de páginas, não gera motivação e nem explora todo o potencial deste recurso, além de não ser considerado interativo, mas, sim, reativo".

Nesse processo, cabe à escola, por meio, principalmente, do professor, o papel de desenvolver a capacidade de criticar, analisar, integrar e de se colocar no lugar do outro. É necessário também que os professores passem a participar mais da discussão do currículo, da integração dos conteúdos com os demais professores, alunos e pais de alunos, enfim, com a comunidade.

Além é claro de procurar dominar a técnica das tecnologias digitais - saber manuseá-las - para interagir melhor com o aluno, propor ideias e soluções para os problemas na vida. "A tecnologia facilita a transmissão de informação, mas o papel do professor continua sendo fundamental na escolha e correta utilização da tecnologia, dos softwares e seus aplicativos para auxiliar o aluno a resolver problemas". (FARIA, 2004, p. 60). O professor não pode perder de vista que o papel de contribuir com a formação do cidadão tem cabido especialmente à escola; ele precisa estar minimamente preparado para poder formá-lo.

Essa cidadania, agora, é conquistada no exercício do diálogo social, definido pelos novos meios e linguagens. Logo, o professor não está afastado deste novo processo educacional em detrimento das TIC; ao invés disso, ele precisa fazer parte ativa desse processo tecnológico do jogo capitalista.

Não podemos permitir que uma possível invasão das tecnologias digitais nas escolas do campo, nos assentamentos de Reforma Agrária, enfim, na zona rural fique limitada a um "neotecnicismo" mais interessante às forças do mercado do que propriamente às pessoas e às suas comunidades e a seus coletivos, principalmente, em território e espaços como os citados. Precisamos entender que hoje por mais que se deseje uma educação afastada do humano e ancorada na tecnocracia é preciso contrariar essa ordem defendida pelos tecnólifos[34], senão os ganhos não serão satisfatórios para uma educação que precisa superar o modelo de sociedade dominante.

De qualquer sorte, nem tudo pode parecer perdido, sempre é bom frisar que mesmo sendo o capital o maior beneficiário da presença das tecnologias no modo de produção e acumulação do capital nos dias hoje, haverá sempre quem lute por caminhos possíveis de fuga dessa lógica perversa e destrutiva dos homens. Na seção que se aproxima, partiremos para compreender o entendimento de juventude camponesa e identidade camponesa e a partir daí iniciaremos as interpretações e compreensões que tivemos ao analisar os dados coletados junto aos estudantes, jovens camponeses da escola Santana e moradores do assentamento Santana dos Frades.

[34] Segundo Romão trata-se de pessoas que "encontra a cada nova tecnologia a "resposta final" para os problemas inerentes práticas de formação". (ROMÃO, 2014, p. 882).

5 - JUVENTUDE, IDENTIDADE E COMPREENSÃO DA VIDA COTIDIANA DOS ESTUDANTES[35]

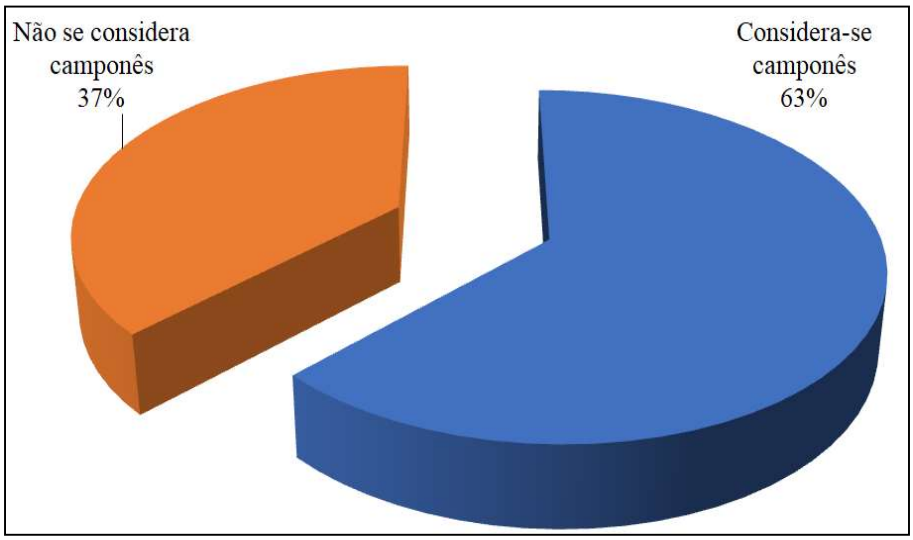
> Queremos participar diretamente da construção do nosso projeto educativo; queremos apreender apensar a pensar sobre educação que nos interessa enquanto seres humanos, enquanto sujeitos de diferentes culturas, enquanto classe trabalhadora do campo, enquanto sujeitos das transformações necessárias em nosso país, enquanto cidadãos do mundo...
>
> (Caldart, 2011, p. 151).

O debate em torno dos jovens do campo, juventude camponesa, jovens rurais se insere a partir do amplo debate sobre "juventude" ou "juventudes" nas diversas áreas do conhecimento. Ao falarmos sobre essa categoria, temos que lembrar a possibilidade de existirem, em uma mesma sociedade juvenil, diversos grupos de jovens com características, demandas e comportamentos sociais, políticos e culturais diferenciados, inclusive, entre os próprios jovens que moram em localidades próximas no campo ou na cidade. Tendo em vista tal realidade, quando discutimos sobre juventude camponesa é pouco provável tirar conclusões únicas e definitivas sobre o tema, haja vista que o modo como a juventude camponesa se consolida enquanto classe social desse imenso país - Brasil - se expressa ou atua é por vezes diferente e diversa.

Para destrincharmos alguns aspectos importantes da classe da juventude camponesa pela qual se interessou este trabalho de doutoramento, inicialmente, mostramos que no convívio que tivemos com os jovens estudantes na aplicação do questionário um número considerado desses jovens se auto identificaram como sendo pertencente à classe da juventude camponesa. Embora não coubesse a nossa pesquisa analisar como essa condição se materializa social e culturalmente, ou como eles convivem no cotidiano entre a escola e o assentamento enquanto juventude camponesa, mesmo assim, resolvemos trazer para a pesquisa o que verificamos através dos percentuais registrados. (**Gráfico 1**).

[35] A juventude e a identidade que tratamos aqui foram as categorias juventude camponesa e identidade camponesa.

Gráfico 1 - Juventude camponesa: percentual de camponeses e não camponeses



Fonte: Elaborado pelo pesquisador a partir do questionário, 2022

Salientamos que mesmo registrando uma diferença considerada entre os que auto identificaram camponeses (63%) e os que não se auto identificaram (37%) mantivemos a nossa posição política de somente considerar possíveis estudantes de serem sujeitos da pesquisa os que realmente atendessem aos critérios estabelecidos desde a concepção da pesquisa (deveriam também morar no assentamento e utilizarem as TIC). A nossa intenção de trabalhar com os jovens estudantes do assentamento Santana dos Frades dentro dessa perspectiva, teve como interesse principal o fato dos estudantes serem os únicos a estudarem em uma escola da rede estadual de educação localizada num assentamento de reforma agrária que ofertava o ensino médio. Outros motivos também intensificaram tanto a posição política defendida quanto o interesse; uma delas foi a história de luta e resistência de formação do assentamento pelos seus antepassados: pais, avós, bisavós entre outros. Lembramos que a coragem e desafio de todos esses sujeitos permitiram que as terras disputadas entre eles possibilitassem a criação do assentamento.

Além desse motivo, o fato de sabermos que o número de pesquisas acadêmicas tendo como sujeitos a juventude camponesa; sobretudo, jovens estudantes do campo e moradores de assentamentos eram poucas; desse modo, levando em consideração esse pequeno número, decidimos que precisávamos contribuir para aumentar o número de pesquisa em relação a jovens estudantes camponeses no âmbito da educação do campo em Sergipe. Como salientam Leão e Antunes-Rocha (2015, p. 17):

> A produção acadêmica brasileira sobre as juventudes do campo é ínfima, revelando uma grande invisibilidade dessa população, a partir do estado da arte sobre a produção de teses e dissertações sobre jovens brasileiros, [...], podemos constatar o privilégio dado aos jovens de regiões urbanas e metropolitanas nas pesquisas sobre a condição juvenil brasileira. Pode-se, então, inferir que o desinteresse social e acadêmico pelo tema está vinculado a uma compreensão de que no campo não há jovens ou uma visão de que os que ainda lá permanecem podem ser considerados como integrantes de um grupo social que não precisa ser identificado a partir do seu contexto sócio territorial.

Quando refletimos sobre pesquisas que tenham interesse na "juventude" logo surgem nomes de pesquisares pioneiros no Brasil, exemplo: Foracchi, Albuquerque, Ianne entre outros. Em especial, ressaltamos os estudos realizados pelo professor e pesquisador Bernard Charlot da UFS sobre a juventude sergipana. Apesar de esses pesquisadores terem deixado valiosas pesquisas e estudos sobre a juventude brasileira, também em Sergipe. Nós precisávamos ter uma compreensão mais delimitada sobre os jovens estudantes que auto identificaram como sendo "camponeses", ou seja, pertencente à classe da juventude camponesa estudantil tanto da escola Santana quanto do assentamento.

Desse modo, preferimos deixar para esta última seção para trabalhar com o entendimento de juventude camponesa e identidade camponesa. A razão dessa escolha foi aproximar o debate em torno dessas duas categorias importantes para a tese com as interpretações e compreensões que realizamos dos dados coletados. Quem são os jovens estudantes que compõem a juventude camponesa do Santana dos Frades? Lembramos que todos os estudantes participantes da pesquisa, ou seja, os 15 (quinze selecionados) se auto identificaram como sendo camponeses. Então, qual o entendimento de juventude camponesa que atribuímos a eles? Dessa maneira, o que poderíamos dizer sobre juventude que nos ajudaria ter uma compreensão, mais clara, de juventude camponesa e associar isso aos jovens estudantes que auto identificaram camponeses? Uma das coisas que podemos dizer com base nos estudos de Souza R., (2008, p. 19) é que a "sociedade moderna inventou o termo juventude".

> Isso porque em sociedades mais complexas como a industrial, com acentuada divisão do trabalho e diferenciação social, a socialização efetuada pela família não é suficiente para integrar o indivíduo a sociedade. Tal integração supõe um tempo mais ou menos longo de preparação para as responsabilidade e tarefas do mundo adulto, resultando num adiamento da maturidade social. (SOUZA R., 2008, p. 21-22).

Nessa condição, uma das contradições, a maior delas como define Souza R. (2008, p. 24): "seja a própria situação juvenil: etapa da vida em que o indivíduo já alcançou as condições físicas e biológicas para assumir certos papéis e tarefas que, por seu turno, ainda lhe

são negados pela sociedade". A partir das considerações de Souza R., (2008) lembramos que as dificuldades dos jovens diante das situações contraditórias que eles vivem passaram ser temas frequentes de estudos, no entanto, a maioria desses estudos gira em torno da juventude que não é aquela que vive no/do campo.

5.1 - JUVENTUDE CAMPONESA: ASPECTOS IMPORTANTES

Para falarmos a respeito de alguns aspectos importantes da juventude camponesa com a intenção de atingir os nossos propósitos, partimos inicialmente da reflexão sobre juventude e campo entendendo que estas duas categorias sejam majoritárias no âmbito da discussão. Desse modo, compreendemos juventude como sendo de acordo com Weisheimar (2016, p. 44):

> Categoria relacional fundada em representações sociais, tais como as que conferem sentidos ao pertencimento a uma faixa etária que posiciona os sujeitos na hierarquia social atribuindo-lhes papeis sociais através dos diferentes processos de socialização e que configuram as transições da infância à vida adulta.

Entre as características da juventude defendida por Weisheimar (2016), destacamos: a) a ambivalência típica de sua situação liminar e transitória; b) a oposição subalterna aos adultos na hierarquia social; c) a conflitividade originada pelo processo de individualização nessa situação liminar e subalterna; d) a criatividade e capacidade de inovação própria do contato original das novas gerações com a cultura preestabelecida. Entre as características defendidas por Weisheimar a última entra em evidência diante do que percebemos ser a característica mais marcante da geração dos jovens na atualidade.

Assim, percebemos que os jovens atuais são os indivíduos concretos os quais vivem processos de socialização específicos, ou seja, são sujeitos históricos cujas trajetórias sociais demarcam também trajetórias de protagonismo juvenil. A partir do entendimento anterior, partimos para refletir sobre o entendimento de campo para reafirmar a condição da juventude camponesa, ou seja, encontrar uma relação entre juventude camponesa e campo, haja vista que esta última tem sido uma categoria que vem se afirmando Segundo Leão e Antunes-Rocha (2015, p. 19):

> Na prática social e científica como possibilidade de superação dos limites historicamente construídos em torno do uso do termo rural para designar o espaço, os sujeitos e as práticas relativas às atividades desenvolvidas na relação direta com a terra, com águas e com as florestas.

Escolhemos esse caminho porque entendemos que uma reflexão sobre a categoria campo poderia contribuir para tornar a articulação em torno da categoria juventude camponesa mais consistente. Porém, o campo não está só, sua compreensão exige anexá-lo ao entendimento de território e vice-versa sob o ponto de vista de entendermos a totalidade que ambos estão inseridos; por isso, enquanto o campo "designa o lugar, os sujeitos, suas práticas, acrescentando a intencionalidade de resistência e luta por mudanças na realidade camponesa" (ANTUNES-ROCHA, 2015, p. 22).

Por sua vez, segundo Fernandes (2006, p. 29) o território é:

> Onde se realizam as diversas formas de organização do campesinato é também onde se organizam as formas de organização da agricultura capitalista. Enquanto o agronegócio organiza o seu território para a produção de mercadorias, o campesinato organiza o seu território para a realização de sua existência.

Consoante aos autores Antunes-Rocha e Fernandes, Vasconcelos (2014, p. 54) lembra: "a representação de território varia de acordo com os objetivos galgados. Então, o território é um espaço construído pelo sujeito". Concordamos com Vasconcelos, pois não temos dúvida de que os camponeses constroem ou, pelos menos, tentam construir historicamente seus territórios de (co)existência. No entanto, não podemos deixar de repudiar e evidenciar que as forças dominantes têm expulsado os camponeses de forma histórica dos seus territórios através dos processos de expropriação e desterritorialização.

Diante desses entendimentos, partimos para compreender a dimensão social (material) e histórica da formação da juventude camponesa como sendo sujeito de participação popular e de luta atrelado à classe social que lhe pertence. Quando refletimos sobre a totalidade da categoria campo a partir do entendimento de campo e território juntos, ficou mais fácil compreender e formularmos um entendimento mais claro de juventude camponesa, pois, as reflexões sobre campo contribuíram para tornar a articulação entre "campo e juventude" mais consistente e, por isso, julgamos ter encontrado um entendimento válido de juventude camponesa e a partir daí atribuir aos jovens estudantes que auto identificaram camponeses e que confirmaram na entrevistam tamanha condição.

Além disso, percebemos que refletir sobre tais categorias separadamente de acordo com Castro (2015, p. 278): "Abre-se um caminho central para fortalecer a percepção de que a categoria [juventude camponesa] é socialmente construída e que essa construção é relacional, [...]". Desse modo, acrescentamos que o debate sobre tais categorias (juventude e campo) tem sido acirrado desde a segunda metade do século XX com a participação das ciências sociais, em particular da sociologia da juventude. Esta, porém, como denunciam Leão e Antunes-

Rocha (2015, p. 27): “vacila entre compreendê-la como constituída por indivíduos pertencentes a uma fase da vida ou como um conjunto social necessariamente diversificado de acordo com o pertencimento de classe, a condição econômica, os interesses, etc.”.

A partir das contribuições de Castro, Leão e Antunes-Rocha não podemos desconsiderar a diversidade que há por detrás da palavra juventude. Embora, precisemos reconhecer que sujeitos nascidos em determinado tempo histórico compartilharam as questões de seu tempo em estreita relação com as especificidades do ciclo de vida a que lhes pertenciam. De qualquer maneira, compreendemos inicialmente que juventude é um termo utilizado de regra geral quando se quer especificar o *status* juvenil. E, por isso mesmo,

> é um termo usado pelo senso comum, pelo campo acadêmico e mesmo em espaços políticos desde o século XIX, inicialmente em uma concepção geracional que opunha jovens e velhos, ou jovens e adultos. No final do século XX e neste início do século XXI, vem ocorrendo um grande impulso no debate sobre a juventude. Entretanto, muitos trabalhos tratam a juventude como categoria autoevidente ou autoexplicativa, como se a concepção de juventude fosse consensual, utilizando idade e/ou comportamento como definições metodológicas. (CASTRO, 2012, p. 439).

Em nossa pesquisa buscamos superar de um lado a naturalização e a homogeneização do entendimento sobre a categoria juventude, pois, não poderíamos querer compreender os jovens estudantes somente a partir do recorte **etário** e **geracional**, ou ainda, diluir o termo de uma forma que os tornassem invisíveis socialmente, todavia, isso é fato corriqueiro que acontece com os jovens do campo, com os jovens que moram no campo. Muito embora, para Groppo (2017, p. 12) “cada ciência, inclusive, tem sua própria denominação para o que seria esta fase da vida”. Como ele mesmo afirma:

> As ciências biomédicas, ao destacar as transformações biológicas que encerram a infância, cunharam a noção de puberdade. A psicologia, destacando o desenvolvimento da personalidade dos indivíduos, busca descrever os elementos específicos deste momento, que costuma ser expresso pelo termo adolescência. Para ambas, é fundamental o estabelecimento dito objetivo da faixa etária em que vigora esta fase da vida. As legislações e as políticas sociais dos estados modernos vão amplamente se pautar nessas definições. Ciências, Estado e instituições sociais demarcam, assim o que seria o período em que a juventude estaria vigente”. (GROPPO, 2017, p. 12-13).

Desse modo, seria válido para definir juventude o que expressam às legislações federais, estaduais ou municipais que englobam o período entre infância e maturidade; ou ainda, utilizar o entendimento de **faixa etária** para definir o que vem a ser juventude. Antes de qualquer coisa, precisamos ressaltar que surgiu a partir dessas legislações o conceito de **adolescente** e apesar de ambas serem definidas a partir de uma faixa etária parametrizada os

conceitos não podem ser confundidos entre essas duas categorias (juventude e adolescência), pois, são diferentes.

No Brasil, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) - Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 - estabelece que adolescente é o indivíduo entre 12 e 18 anos incompletos. Para juventude a Lei nº 12.852, de 5 de agosto de 2013 que dispõe sobre os direitos dos jovens, os princípios e diretrizes das políticas públicas de juventude e o Sistema Nacional de Juventude, confere no Art. 1º parágrafo 1º que são consideradas jovens as pessoas com idade entre 15 (quinze) e 29 (vinte e nove) anos.

Observamos uma relação conflitante entre adolescência e juventude. Haja vista que nem todo adolescente se encaixaria na categoria juventude (os menores de 15 anos), nem todos que dela participam podem ser considerados adolescentes (os maiores de 18 anos). Essa é uma perspectiva de entendimento que não atende ao esclarecimento necessário para o desenvolvimento da pesquisa. Defendemos, então, uma compreensão especifica e delimitada de juventude camponesa; aquela que considere fundamentalmente a **condição juvenil**. Esta condição juvenil está relacionada com os aspectos da vida cotidiana desses jovens que são direta e indiretamente influenciados pelas condições dadas socialmente e materialmente. Ou seja,

> uma fase da vida em que os sujeitos vivem intensas e rápidas transformações biológicas, emocionais e cognitivas que impactam seu modo de ser no mundo. É um momento em que os sujeitos vivenciam processos de construção de uma maior autonomia e se colocam questões acerca de suas escolhas e projetos futuros. É uma fase também em que se ampliam as relações pessoais, políticas e sociais para além de espaços restritos da família e da escola. (LEÃO; ANTUNES-ROCHA, 2015, p. 22-23):

Para Weisheimar (2016, p. 34) a condição juvenil "corresponde ao modo como a sociedade constitui e atribui significados às juventudes em determinadas estruturas sociais, históricas e culturais, implicando um modo de ser jovem determinado por estruturas sociais mais amplas". Comparando os pensamentos dos autores: (Leão, Antunes-Rocha e Weisheimar, 2016), destacamos que Weisheimar nos fez pensar que mais do que uma faixa etária, a condição juvenil é em algumas situações analisada e pensada como uma posição na hierarquia social, ou seja, uma posição de subordinação aos adultos.

No entanto, a UNESCO (2022) tem uma defesa contrária, ou seja, tem defendido a superação da subordinação e a conquista de autonomia cada vez mais pelos jovens como sendo algo que eles devem percorrer para conquistar. Nesse sentido, precisamos comungar o significado e a representação (política) dessa categoria para entender as pretensões que ela tem de conquistar direitos, justiça social etc.; conquistas que poderão acontecer com uma

participação direta e revolucionária desses jovens com relação às demandas necessárias e, portanto, emergentes as quais eles anseiem por conquistar.

É o que os acontecimentos de encontros políticos organizados das juventudes, incluindo as juventudes do campo têm demonstrado nas últimas décadas do século XXI através dos diversos protestos e manifestações de caráter insurgentes de contestação acontecidos mundo afora, inclusive no Brasil. Ademais, os protestos e manifestações que têm ocorrido mundo afora são organizados pelos novos movimentos sociais que se apresentam para reivindicar direitos. Esses protestos e manifestações, principalmente, movidos por jovens:

> Nunca vai terminar, a menos que, por milagre, o mundo se transforme num lugar perfeito. Até lá, os manifestantes serão aqueles que vão apontar os problemas e exigir sua solução. [...]. Não podemos prever o que vai acontecer, mas podemos afiar nossas ferramentas analíticas para compreendê-lo. É um jogo bom de assistir, e melhor ainda de participar. (JASPER, 2016, p. 87).

Nessa perspectiva, (política, teórica e conceitual) que analisa as ações da juventude frente à luta por direitos, se insere também o debate sobre "identidades", é a identidade política e emancipatória formada entre os jovens (juventude) que os fazem seguir em frente para lutarem em busca de condições melhores. Tudo isso tem haver com as identidades que são formadas, pois ninguém é movido a lutar sem está vinculado a uma condição política de estar no mundo e de pertencer a uma específica classe social oprimida. Essa condição é dada em parte pela identidade que cada sujeito internaliza dentro de uma construção social e política.

5.1.1 - O Que Entendemos Por Juventude Camponesa

Partimos de duas simples noções, a primeira delas é que a juventude camponesa carece de ter acesso à terra; carece de políticas públicas que lhe garantam as condições mínimas de sobrevivência (nos seus territórios de origem); a segunda é que a identidade camponesa torna-se um modo de enraizamento de quem assume politicamente pertencer uma determinada classe social. Trata-se de uma amplitude política em termos de emancipação humana da aceitação dessa condição juvenil que se liga ao reconhecimento de classe.

É por isso, que é essencial dar as condições necessárias (sociais e materiais, também educacionais) aos jovens camponeses para que eles decidam sobre o futuro, por exemplo: se continuam ou não a viver no campo. Isto deve ser apenas uma opção de decisão em um dado

momento da vida deles, mas nunca como algo já estabelecido ou esperado por conta das condições forçadas, "armadas" ou devido, principalmente, a devastação que o agronegócio faz nos territórios campesinos tomando conta de tudo e gerando falta de condições de vida e sobrevivência para todos os sujeitos do campo. No geral, a ausência das condições (sociais, materiais e educacionais) para a juventude camponesa para Molina (2015, p. 15), "impingem aos jovens camponeses, contínuas rotas de migração [...], em busca de espaço para sua reprodução material".

Nesse contexto, fica evidente o desejo que os jovens do campo têm de abandonar o campo, saírem dos seus respectivos territórios do campo e irem para o espaço urbano. Mesmo diante, de um campo compreendido como um território que vem se afirmando na prática social e científica como possibilidade de superação dos limites historicamente construídos. Assim, perguntar pelos jovens ou juventude seja ela qual for implicaria investigar as relações em que eles estão inseridos. Nesse caso, a juventude camponesa tomada na pesquisa, trata-se de sujeitos com valores, comportamentos, visões de mundo, interesses e necessidades singulares; eles fazem parte da composição de uma sociedade de diversas conjunturas: familiar, política, social e cultural entre outras.

A juventude camponesa se insere nessa complexidade, desse modo, a busca por querermos definir o termo juventude camponesa nos fez entender que ser jovem camponês é aquele que se vincula com a forma de se comprometer com as lutas emancipatórias, está organizado em movimentos, enfim, organiza sua existência na possibilidade de produzir e reproduzir sua vida no âmbito do território camponês, entendido como um espaço material e imaterial de produção da vida de quem vive no/do campo.

Nessa perspectiva, podemos indagar sobre as possibilidades e limites de construção da identidade camponesa em uma perspectiva que amplie segundo Leão e Antunes-Rocha (2015, p. 22-23) "a vinculação direta entre sujeito e espaço, colocando assim potencialidades em torno das relações sociais de produção e reprodução da vida como eixos que possam informar caminhos identitários". É nessa relação que a juventude camponesa se insere nos processos de transformação do campo e para além dele.

Com relação aos estudantes entrevistados do Santana dos Frades, esbarramos em uma incompatibilidade de informação entre o que eles sinalizaram ou auto identificaram no questionário e nas entrevistas. Entre os seis jovens estudantes entrevistados, apenas quatro reafirmaram serem camponeses. Ou seja, dois deles não assumiram nenhuma posição social ou política quando perguntados na entrevista: "**considera-se camponês**?", as respostas foram "**não**", sendo assim: questionamos com relação às respostas informadas no questionário, nas

quais se consideravam camponeses. Disseram que, na ocasião, não tinham pensado direito, não entenderam.

Assim, indagamos: “qual seria a resposta então que você gostaria dar a respeito dessa pergunta”:

> Trabalho na cidade em Pacatuba/SE num pequeno supermercado. Moro no assentamento porque sou noivo e ela mora no assentamento também e estuda na escola, acho que pra ser camponês tem que gostar de terra, eu não gosto, quero sair do assentamento e ir pra São Paulo trabalhar por lá, fazer tudo diferente. (ESTUDANTE B).

Entre os estudantes que nas entrevistas ratificaram a resposta informada no questionário tivemos o seguinte estudante:

> Sim, me sinto sim, trabalho com meus pais na roça, quando tem roça, gosto de fazer essas coisas. Gosto também de viver nesse lugar bastante calmo e não pretendo sair. Quero terminar meus estudos, mas não quero sair daqui, entende? Esse é o motivo porque sinto que sou filha da terra, uma camponesa, filha de pais que, ... Tá bom. (ESTUDANTE D).

A partir da entrevista da estudante “D” percebemos que alguns dos jovens estudantes podem querer lutar pela permanência da cultura e do modo de vida camponesa. Esses jovens moram com os pais e têm o apoio deles para estudarem. Todavia, alguns desejam sair do assentamento quando concluírem seus estudos no ensino médio para conseguir um “trabalho”, é o caso do estudante “B”. Que tipo de trabalho é almejado por esses jovens estudantes? Existe alguma relação entre o desejo de saírem do campo e o fato de muitos não se reconhecerem como camponeses? Que contradições ou condições existem no território sergipano investigado que ao invés dos jovens quererem permanecer nele passem a querer abandoná-lo? Estas são algumas indagações importantes acerca da vida cotidiana dos jovens estudantes enquanto “seres sociais” e políticos que moram em um território de assentamento abandonado pelo poder público.

Essas questões servem para refletirmos muito mais a respeito da realidade da vida cotidiana de jovens estudantes; uma realidade que pode ser alterada a partir da pujança de enfrentamento desses jovens condicionada pela identidade por eles assumida. É por isso, que dentro desse debate que não se esgota dizermos que o campo sempre está em movimento, se faz necessário avançar no entendimento do conceito de identidade camponesa. Somente munidos de uma identidade camponesa os estudantes que possuem suas identidades comuns poderão enfrentar as contradições e as condições desfavoráveis a eles.

5.2 - IDENTIDADE CAMPONESA: ASPECTOS IMPORTANTES

Identidade camponesa foi uma das categorias importantes compreendidas ao longo deste trabalho. Ela fez parte de toda trajetória de investigação da pesquisa, mas é aqui, neste tópico, que desenvolvemos alguns aspectos importantes sobre o conceito de identidade camponesa. Para isso, utilizamos as ideias e pensamentos acerca de "identidade" para chegarmos ao debate sobre identidade camponesa levando em consideração o desenvolvimento destas categorias passando por teóricos como Stuart Hall (2019) entre outros.

Na maioria das vezes, a razão por que escolhemos determinados teóricos parte de escolhas políticas, reflexivas e conscientes que fazemos de acordo com as perspectivas teóricas de análise e compreensão de mundo em que acreditamos e o qual abraçamos; em outros momentos podemos utilizar teóricos de linhas de pensamentos diferentes apenas para confrontar as nossas próprias convicções. Sabemos o quanto a discussão sobre identidade é ampla, pois cada área de conhecimento como a sociologia, a psicologia, a antropologia possuem estudos bastante consolidados do desenvolvimento da referida categoria.

No entanto, **apropriamo-nos do conceito de identidade com a intenção de desenvolvermos o nosso entendimento sobre identidade camponesa**. Iniciamos, da seguinte maneira: "a identidade é fruto de uma história, que só pode ser alcançada caso mergulhemos nas relações concretas". (ALMEIDA, 2018, p. 19-20).

Desse modo, precisamos reconhecer que a identidade sob o aspecto do domínio político hegemônico do capital é uma ideologia. Sendo uma ideologia ela "existe" segundo Almeida (2018 p. 19-20):

> Nas relações concretas e se manifesta na prática de indivíduos "assujeitados" (tornados negros, brancos, homens, mulheres, trabalhadores, trabalhadoras etc.) pelo funcionamento das instituições políticas, orientadas pela e para a sociabilidade do capitalismo.

Embora, Silvio Almeida desenvolva importantes pesquisas tendo a identidade como objeto de estudo, ele desenvolve levando em consideração a existência das políticas de identidade, ou seja, das políticas identitárias ou "identitarismo" em torno da categoria "raça". Nesse caso, apontamos a obra "armadilha da identidade: raça e classe nos dias de hoje" de Asad Haider (2019) com a participação de Almeida que esclarece de forma consolidada questões das políticas de identidade sobre raça, mas que podem em qualquer tempo ser

apropriadas para entendermos tanto as questões sobre identidade quanto sobre identitarismo ampliando a discussão até chegarmos à discussão da identidade camponesa.

Nesse contexto, ressaltamos como a forma de pensar a realidade a partir do identitarismo tem seu limite máximo nas manifestações da ideologia identitária; adiante falaremos um pouco mais sobre essa temática de discussão da identidade. No entanto, queremos adiantar que discutir identidade camponesa sob a perspectiva teórica do identitarismo nos levar a crer:

> Que a divisão em nome das diferenças somente interessa a quem nos oprime: dividir para melhor dominar é uma máxima tão antiga quanto à própria dominação. E aprendemos também que, em nome de nossa identidade comum e dessas nossas lutas comuns, não podemos querer apagar nossas diferenças, ignorando identidades e culturas construídas em séculos de história e através de tantas outras lutas; isto certamente significaria reproduzir entre nós o processo de invasão cultural que em conjunto já sofremos há séculos. (CALDART, 2011, p. 154).

Saindo um pouco desse contexto, deparamo-nos com os estudos de Stuart Hall sobre identidade, identidade cultural encontrada na obra intitulada a identidade cultural na pós-modernidade. Para pensarmos sobre identidade a partir de Stuart Hall, partirmos da reflexão de três concepções diferentes de identidade que o próprio teórico determina: a) sujeito do Iluminismo; b) sujeito sociológico; c) pós-moderno. Duas dessas concepções nos foram bastante atraentes: sujeito sociológico e sujeito pós-moderno.

Que sujeito sociológico e pós-moderno são esses frente aos jovens estudantes da escola Santana?

Entendemos, que no âmbito mais geral Stuart Hall nos alerta:

> Que as velhas identidades, que por tanto tempo estabilizaram o mundo social, estão em declínio, fazendo surgir novas identidades e fragmentando o indivíduo moderno, até aqui visto como um sujeito unificado. Desse modo, ele sugere que enfrentamos uma "crise de identidade". (HALL, 2019, p. 9).

Além disso, ele sinaliza que estamos lidando com o conceito de uma categoria que:

> É demasiadamente complexo, muito pouco desenvolvido e muito pouco compreendido para ser definitivamente posto à prova. Como ocorre com muitos outros fenômenos sociais, é impossível oferecer afirmações conclusivas ou fazer julgamentos seguros sobre as alegações e proposições teóricas que estão sendo apresentadas. (HALL, 2019, p. 9-10).

Existem duas afirmações de Hall (2019) que nos chamaram atenção, contribuíram no avanço do entendimento de identidade camponesa: a) a base epistemológica percorrida para desenvolver o conceito de identidade, no geral considera que não há apenas uma identidade capaz de caracterizar um sujeito, mas considera que cada indivíduo possui diversas formas de

se compreender como parte integrante da sociedade; b) as identidades se constituem a partir das culturas nacionais. Assim, as identidades nacionais são formadas e transformadas no interior pelas representações de uma dada cultura nacional.

Nesse aspecto, podemos acrescentar que os sujeitos durante a vida constroem identidades que podem ser **formadas** e **transformadas**. Assim, a existência da identidade camponesa como um tipo de identidade que surge nos territórios do campo, ela é real e parte do concreto, pois são jovens participantes de uma acultura peculiar ao modo de vida deles influenciada por diversas contradições e condições sociais, materiais, educacionais e de justiça social que lhes são postas e, nesse sentido, permitem que identidades possam ser formadas e transformadas. *Sob essa perspectiva acreditamos na hipótese que as TIC utilizadas pelos jovens estudantes alterem o pensamento e as atitudes deles ao ponto de influenciar as identidades comuns que esses estudantes por ora possuem*. Desse modo, temos que levar em consideração a concepção do sujeito pós-moderno de Stuart Hall (2019) que diz que a identidade é formada e transformada continuamente - não é formada biologicamente, mas, historicamente. Ou seja,

> [...] o sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos, identidades que não são unificadas ao redor de um "eu" coerente. Dentro de nós há identidades contraditórias, empurrando em diferentes direções, de tal modo que nossas identificações estão sendo continuamente deslocadas [...]. A identidade plenamente unificada, completa, segura e coerente é uma fantasia. Ao invés disso, à medida que os sistemas de significação e representação cultural se multiplicam, somos confrontados por uma multiplicidade desconcertante e cambiante de identidades possíveis, com cada uma das quais poderíamos nos identificar - ao menos temporariamente. (HALL, 2019, p.13).

Desse modo, enxergamos que a concepção do sujeito pós-moderno é coerente porque está totalmente associada à realidade que vivenciamos numa sociedade que se modifica constantemente, nesse aspecto, as TIC têm sido uma espécie de recursos catalisadores de aceleração das formações e transformações das identidades contemporâneas, inclusive contribuindo com as mudanças sociais e culturais ocorridas nos territórios campesinos. No entanto, *podem estar longe de serem formadoras ou transformadoras de identidades camponesas, mas isso veremos adiante*.

Por enquanto, ressaltamos que a concepção sociológica defendida por Hall (2019, p. 11) também nos ajudou, haja vista que ele defende:

> a) A identidade é formada na 'interação' entre 'eu' e a sociedade; b) a identidade, então, costura (ou, para usar uma metáfora médica, 'sutura') o sujeito à estrutura. Estabiliza tanto os sujeitos quanto os mundos culturais que eles habitam, tornando ambos reciprocamente mais unificados e predizíveis; c) o sujeito, previamente vivido como tendo

> uma identidade unificada e estável, está se tornando fragmentado; composto não de uma única, mas de várias identidades, algumas vezes contraditórias ou não resolvidas.

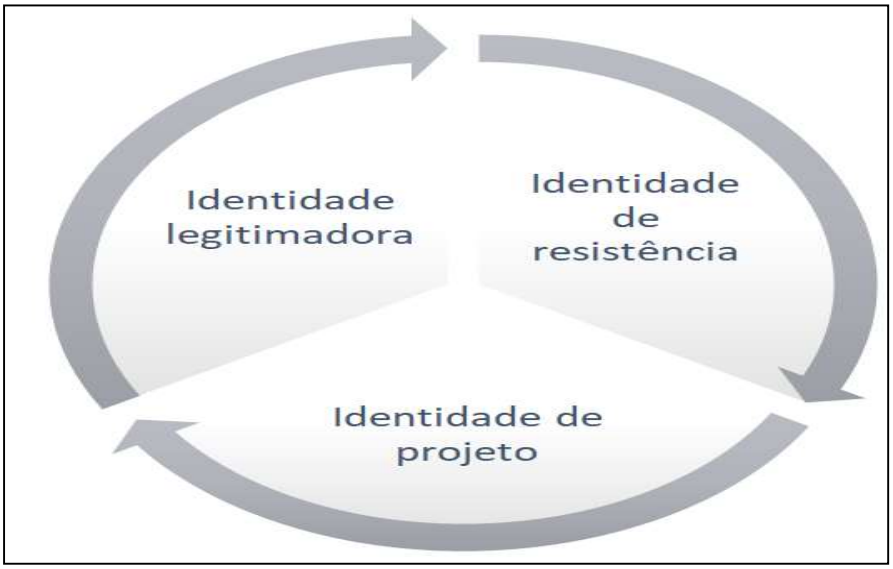
Por isso mesmo, para entrarmos nas questões que comprovam a existência da identidade camponesa consideramos o convívio em sociedade através de relações sociais, culturais (também educacional); políticas e econômicas que fazem surgir diferentes contextos e estruturas que propiciam a formação e transformações de identidades. No entanto, temos outros teóricos que também se debruçaram para formular ideias, pensamentos, teorias que ressaltam entendimentos diferentes acerca de identidade, mas que de uma forma ou de outra mantém a centralidade nos "sujeitos" no centro da discussão. Um desses teóricos é Manuel Castells (2018) que a princípio entende por identidade como sendo:

> O processo de construção de significado com base em um atributo cultural, ou ainda um conjunto de atributos culturais inter-relacionados, o(s) qual(ais) prevalece(m) sobre outras fontes de significado". [**Ele ainda acrescenta**] um determinado indivíduo ou ainda um ator coletivo, pode haver identidades múltiplas. No entanto, essa pluralidade é fonte de tensão e contradição tanto na autorrepresentação quanto na ação social. (CASTELLS, 2018, p. 54, grifo nosso).

Nas perspectivas teóricas de identidade desenvolvida por Manuel Castells nos interessamos pelas formas e origens de construção de identidades determinadas por ele (ver figura 3). Pois, entendemos que os sujeitos na condição de serem jovens estudantes moradores de territórios do campo tanto formam identidades ao assumirem papeis que são definidos por normas estruturadas pelas instituições e organizações da sociedade quanto transformam identidades, que por sua vez, constituem fontes de significado para os próprios estudantes.

Na prática ao refletirmos sobre o funcionamento das identidades construídas a partir de uma ou mais das três formas e origens determinadas por Castells na realidade cotidiana vivida pelos jovens estudantes "não é difícil concordar", como salienta Castells (2018, p. 55): "do ponto de vista sociológico, toda e qualquer identidade é construída". Nesse sentido, as identidades construídas obedeceriam às três formas e origens de construção de identidades.

Figura 6 - Formas e origens de construção de identidades



Fonte: O poder da identidade: a era da informação (CASTELLS, 2018)
(*) Adaptação do pesquisador, 2022

Para Castells (2018) há três formas e origens de construção das identidades. Mas, essas três formas sempre ocorrem em um contexto marcado pelo poder. Daí, a proposta de ele apresentar tais formas:

a) Identidade legitimadora: são introduzidas e produzidas pelas instituições dominantes da sociedade no intuito de expandir, manter e racionalizar sua dominação sobre as forças sociais dominadas;

b) Identidade de resistência: se opõe à lógica de dominação cujos atores estão em posições dominadas e erguem trincheiras de resistência e sobrevivência com o objetivo de sobreviver;

c) Identidade de projeto: os atores sociais, utilizando-se de qualquer tipo de material cultural ao seu alcance, constroem uma nova identidade capaz de refletir sua posição na sociedade e, ao fazê-lo, buscam a transformação de toda a estrutura social.

Nesse sentido, as identidades construídas obedeceriam às três formas e origens de construção de identidades. Estas três formas estariam marcadas pela aceitação e manutenção do presente, ou pela resistência a ele, ou pelo desejo de destruição e transformação do poder presente. No entanto, embora o esquema descrito anteriormente com base em Castells (2018) tenha certa lógica, podemos dizer que um projeto mais do que cultural precisa ser político e consciente. Haja vista que:

> Sem alcançar a transformação das estruturas de poder e de dominação na sociedade capitalista, a identidade emancipada não se manifesta, pois não se

> configura numa opção real. Os processos espontâneos colaboram, mas não vão além da contestação e da revolta cíclica, eles não chegam ameaçar o lugar que ocupa a classe dominante. Em todos os campos de atuação há contradições; estas devem se tornar conflitos. (BOGO, 2010, p. 59-60).

5.2.1 - O Que Entendemos Por Identidade Camponesa

Como salientamos através de Hall (2019) há uma complexidade em torno do conceito de identidade que paira sobre as diversas áreas do conhecimento. Para nós não seria diferente, afinal de contas somos de uma área - educação - que na maioria das vezes bebe dos conhecimentos construídos a partir de áreas correlatas que nem sempre estão em sintonia com aquilo que é elaborado pela educação. Para termos uma ideia do quanto é complexo e difícil construir uma base de conhecimentos válidos, portanto, fora das interpretações e análises dos julgamentos do "senso-comum" em torno da categoria identidade percebemos o quanto é histórico e ao mesmo tempo antiga a tentativa de compreensão desta categoria.

> Na cultura ocidental, o primeiro a abordar tema da identidade foi Parmênides, na metade do século 5 a.C, segundo o qual "tudo o que é, é". Para este filosofo, o ser, como identidade e fundamento, é quem dá origem a cada ente, diferentes uns dos outros. Um não é o outro, mas precisamente, só o ser é, ou, se quisermos simplificar, só o ser é; o não ser não é. Como para Parmênides, a única realidade era o ser, imutável, infinito e imóvel, definiu a identidade como algo presente e estático. **Era o início da reflexão e dos preparativos para tudo o que ainda viria a ser**. (BOGO, 2010, p. 31, grifo nosso).

Obviamente, a complexidade em torno da identidade se faz também porque não somos seres imutáveis; tampouco infinitos e imóveis. Somos seres altamente dinâmicos, participativos, interativos etc., portanto, construímos "identidades" ao longo da vida. Mais especificamente nos cotidianos vividos em sociedade com outros semelhantes a partir de interesses comuns e compartilhados em alguns momentos e em outros com interesses especificamente individuais. Nesse aspecto, "a construção das identidades é resultado das relações entre seres humanos que possuem formas de pensar, sentir e expressar a afetividade, compartilhar uma cultura, [...]". (ROSSATO; PRAXEDES, 2015, p. 63).

Autoidentificação de pertencimento camponês revelada pelos jovens estudantes nos apresentou além da identidade camponesa (revelada), outra identidade, a identidade coletiva existente entre eles, que não é exatamente a identidade que os representa enquanto uma classe social do campo, que só pode existir e coexistir a partir do contexto do território do campo,

pois sem campo não há camponês, não há juventude camponesa. Podemos dizer que a cultura que é compartilhada entre eles formando uma identidade coletiva e, ao mesmo tempo, formando uma identidade camponesa, parte de uma palavra de origem latina e camponesa que segundo Rossato e Praxedes (2015, p. 63) era "usada para tratar do cuidado com a lavoura, com as colheitas e com os animais, significava, enfim, eu moro, eu ocupo a terra e, por extensão, eu trabalho, eu cultivo o campo".

Assim, pode ser que muitos jovens que auto identificaram camponeses não tenham uma relação íntima com a terra (embora, seus pais tenham) - como de fato ocorreu; mas temos a convicção de que todos, independentemente de terem auto identificados camponeses, vivem no cotidiano no assentamento sentindo o cheiro do "mato" e da "terra", isto é, possuem uma identidade coletiva que os ligam à realidade do campesinato. Por isso, acreditamos que os camponeses: "autodeclarados" e os não declarados, mas com famílias ligadas à terra (mãe, pai, irmãos), entende-se os que vivem no/do campo podem ser afirmados "como camponeses ao se conceberem e viverem com um destino comum". (ROSSATO; PRAXEDES, 2015, p. 63).

Nesse sentido, a identidade coletiva se funda na percepção de um destino comum. Quem melhor trabalhou essa perspectiva foi Otto Bauer (1980) por meio das noções de "comunidade de destino" e "comunidade de caráter" Rossato e Praxedes, (2015).

> Quando há uma relação de comunicação direta ou indireta entre os mesmos de uma coletividade, uma experiência comum e uma troca constante entre os mesmos, mediada por língua comum, como instrumento de interação e transmissão dos bens culturais, passam a existir para esses conjuntos humano a ideia de pertencer a uma "comunidade de destino". Quando esta mesma comunidade de destino conta também com um consenso social sobre os valores, que suscita na coletividade uma mesma "orientação da vontade" surge, assim, uma "comunidade de caráter": 'a nação é o conjunto dos homens, ligados pela comunidade de destino em uma comunidade de caráter'. (ROSSATO; PRAXEDES, 2015, p. 63 Apud BAUER, 1980, p. 92).

De maneira ampla, compreendemos que os jovens estudantes são participantes de uma comunidade de destino (alguns também participam da comunidade de caráter) que forja a identidade coletiva deles e podem provocar a formação da identidade camponesa, pois vivem os dilemas (problemas e dificuldades) inerentes às contradições e condições dadas ao campesinato e estão dispostos a lutarem coletivamente para mudar concretamente a realidade dos seus destinos. Nessa perspectiva, compreendemos que toda forma de identidade é construída a partir de elementos diversos que formam um todo imaginado, conciliando e combinando elementos muitas vezes contraditórios. Toda a análise da interpretação e

compreensão da vida cotidiana dos jovens estudantes investigados se deu dentro desse processo de construção de identidade.

5.2.1.1 - Uma Perspectiva Marxista de Identidade Camponesa[36]

Tivemos a preocupação e o cuidado de não remeter a categoria identidade ao caráter identitarista de classe, mesmo sabendo que o "problema da identidade é um problema político urgente, ligado à lógica de reprodução social do capitalismo". (ALMEIDA, 2018, p. 19). Entendemos que tanto discutir identidade quanto identidade camponesa na perspectiva identitarista de classe seria um ato reacionário por limitar a dimensão política.

O identitarismo associado às identidades de classes revolucionárias como é a classe da juventude camponesa pode simplesmente está submetendo as classes ao jogo ilusório (e mentiroso) do capitalista que ao se apropriar do conceito de identidade cria novas formas de exploração, alienação, regulação e controle através do falso reconhecimento das legitimidades de suas reivindicações imediatas.

Por isso, desde o início tentamos compreender a categoria identidade, identidade camponesa numa perspectiva social e histórica marxista. Afinal de contas, as classes revolucionárias com suas identidades se vestem coletivamente com as características que as identificam historicamente. Nessa perspectiva, fizemos esforços para compreender as situações conflituosas, as particularidades sociais, culturais, antropológicas; mas, principalmente, políticas que envolvem e englobam a **identidade camponesa** dentro de uma visão de construção social e histórica necessária a existência e coexistência dos povos do campo, pois ao lutarem por uma unidade política da identidade camponesa ganham forma e em torno de suas reivindicações imediatas se estabelece a identidade do movimento camponês.

Nesse caso, o conceito de identidade camponesa incorporada aos jovens estudantes num primeiro momento não é inopinado, pois, serve para desvendar os processos por meio dos quais ocorre a existência e coexistência do campesinato sergipano. Percebemos que a identidade é, antes de tudo, construída a partir da diferença, uma diferença determinada pelo

[36] Nada estaria esclarecido sobre o entendimento de identidade e identidade camponesa se tivéssemos chegado a esse ponto, mas não fosse aberto uma discussão ainda que sumariamente dentro de uma perspectiva marxista sobre identidade camponesa. Falamos sumariamente porque o processo de discussão e construção de referencial teórico marxista sobre as categorias identidade e identidade camponesa exige muito do pesquisador.

modo de existência humana parametrizado social e material pela sociedade em constante movimento entre os contrários. Nessa lógica, o entendimento de identidade para a construção da identidade camponesa está ligado sem dúvida à categoria dialética; a unidade e luta dos contrários como determina as leis da dialética.

Desse modo, temos que pensar em uma forma não hegemônica de entender o que vem a ser identidade - bem como o papel da identidade encorpada aos sujeitos na construção de um mundo melhor e, nesse caso, aos camponeses na construção de uma identidade de classe. E, para isso, não serve determinar a identidade de alguém, ou outrem sobre a lógica do capital que se funde na manutenção hegemônica do próprio capital. Entendemos que os grupos dominantes e, portanto, capitalistas delimitam modos de existência de "identidades" criando **políticas de identidades** determinadas a certos grupos como forma de limitar, negar, exterminar as potencialidades de cada sujeito de ser plenamente humano.

No entanto, a reflexão marxista permite dizer que o importante disso tudo é exaltar que não existe identidade sem diferença, no sentido de encorajar uma suposta identidade de "revolta", de contrassenso ou contra hegemônica de lutar por direitos e de lutar contra qualquer processo que os nega ou tenta torná-los invisíveis socialmente. Entendemos, portanto, que não existe identidade sem diferença partindo do pressuposto marxista.

> Uma coisa não pode existir sem que haja o seu oposto, e somente pode chegar a verdade, quando se conseguir encontrar o seu contrário assim como vida e morte, senhor e escravo, burguesia e proletariado etc. Estas são contradições que se enfrentam, por isso, uma, mesmo sendo oposta à outra, depende dela para existir com suas próprias características, num intenso processo de superação, quando as contradições adquirem outras características, novos contrários aparecem interligados. (BOGO, 2010, p. 27).

Fica evidente que a afirmação de existência de uma identidade camponesa faz sentido por que existe a necessidade de diferenciá-la de outras identidades que na maioria das vezes são configuradas, determinadas ou simplesmente conceituadas e pensadas sob a ordenação capitalista de controle ou de negação de conhecer e reconhecer uma específica classe social. Temos a necessidade de construir ao longo da história uma identidade que reflita quem são os sujeitos que necessitam da terra para viver e sobreviver. Ou seja, uma identidade que por um lado permita que esses mesmos sujeitos se reconheçam a partir da formação de uma consciência de classe e de lugar e, por outro lado, uma identidade que permita que a luta revolucionária contra a opressão e contra todas as formas de negação aconteça.

Também é verdade, nesse sentido, Segundo Bogo (2010, p. 28-29) que a

> identidade no seu específico sempre se contrapõe a outra identidade que é o seu oposto, porém com contradições antagônicas e não antagônicas. Quando

> são antagônicas, temos a contradição principal no processo, uma parte quer eliminar a outra parte para se afirmar como força dominante. O proletariado é a força antagônica à burguesia, precisa derrota-la para ocupar o seu lugar na propriedade nos meios de produção. Porém, ocupará o seu lugar com outra qualidade, superará a qualidade individualista anterior com a cooperada e solidária. Quando são contradições não antagônicas, como é o caso de **camponeses** e **proletários**, elas se dão em outra dimensão, relacionadas também com a propriedade individual da terra, em oposição à coletivização, mas estas serão superadas não pelo enfrentamento das classes, mas pelo desenvolvimento das forças produtivas.

Compreendemos então que as contradições são qualitativamente distintas e, portanto, necessitam de métodos distintos e momentos distintos para que sejam esclarecidas. Isto permitirá que algumas classes sociais construam identidades que os identifiquem enquanto sujeitos de direitos, justamente, a partir da diferença, uma diferença que é pautada, determinada e formulada no relacionamento com o movimento das negações constantes seja na sua contradição principal seja nas demais contradições. Por exemplo, identidades do homem camponês, da mulher camponesa, do jovem camponês, entre outras, são formas de autoafirmação dos sujeitos do campo que vivem no campo e que precisam se construir e reconstruir como parte de uma totalidade presente nesse território.

Nesse aspecto, a identidade na sua constituição intrínseca está em intensa negação em vista da superação do que é. Ressaltamos, a identidade é entendida como uma construção social do sujeito, mas não se finda só nisso. Por sua vez, essa construção é baseada no individual ou coletivo de indivíduos que demarca quem são eles. Como acrescentam Rossato e Praxedes (2015, p. 63) “ninguém pode edificar sua própria identidade independentemente das identificações que os outros fazem dele”.

Assim, identidade camponesa refere-se como o sujeito que se reconhece social e culturalmente perante a sociedade e percebe o papel que tem enquanto sujeito de um processo emancipatório sócio territorial fundamental para a produção e reprodução da vida social no campo e cujo fortalecimento dessa identidade é condição para a existência e coexistência do campesinato sergipano a partir do sentimento de pertencimento de ser camponês ou filho de camponês, de pertencer a terra, a floresta etc.

Esse “sentimento de pertencimento ao grupo do campesinato é fundamental para a integridade e a estabilidade de cada um dos seus membros, se constituindo, portanto, em um componente da sua identidade” (ROSSATO; PRAXEDES, 2015, p. 63-64). Nesta circunstância, chegamos à ideia de que as identidades não podem ser concebidas fora das relações sociais, pois perderiam o significado, tampouco fora do movimento das negações (dialética): o adolescente é a negação da criança, o jovem a negação do adolescente e o adulto

a superação de todas as fases anteriores sem, contudo, deixar de carregar em si e no geral, novas contradições.

Assim, “negar não significa eliminar os aspectos no seu todo, mas imprimir novas características em contraposição às anteriores”. (BOGO, 2010, p. 30). Por fim, é oportuno registrarmos que há certo consenso entre os estudiosos (marxistas e não marxistas) que a identidade, a princípio, é construída socialmente e desenha escolhas políticas de grupos humanos que estão em constante transformação pelo movimento das contradições existentes na matéria e na história da sociedade.

Nesse contexto, a identidade:

> Evidentemente é um elemento-chave da realidade subjetiva, e tal como toda realidade subjetiva, acha-se em relação dialética com a sociedade. A identidade é formada por processos sociais. Uma vez cristalizada, é mantida, modificada ou mesmo remodelada pelas relações sociais, [...]. (ROSSATO; PRAXEDES, 2015, p. 64-65).

Por isso, que a identidade camponesa se encontra dentro de uma perspectiva de identidade coletiva garantindo a continuidade de vida de um conjunto de seres humanos ao longo do tempo. Desse modo, a identidade pode ser construída para resistir a outras culturas e relações de poder e exploração que são impostas pelos grupos e classes dominantes em uma sociedade capitalista. Como sinalizam Rossato e Praxedes (2015): a identidade camponesa se afirma como forma de resistência ao latifúndio, ao agronegócio, ao sistema financeiro e a indústria química. Sob um olhar de definição marxista finalizamos por ora essa discussão sobre identidade e identidade camponesa, entendendo a partir de Bogo (2010, p. 37):

> A identidade manifesta-se pela unicidade entre natureza e cultura em oposição à outra identidade. [...]. As identidades estarão presentes, neste século, nas lutas sociais, nas lutas de classes, nas lutas entre ‘os povos’ e na formulação do projeto para a superação do capitalismo. Eliminando a exploração do homem pelo homem, as diferenças serão reafirmadas com o propósito de serem ultrapassadas. [...], fazendo com que, da unidade e luta dos contrários surjam novas identidades com capacidade de compreenderem e intervirem conscientemente e com responsabilidade nos processos das negações futuras.

Salientamos por ora que não há identidade, como forma de expressão própria, sem uma intensa luta política para instituir, diante de um sistema hegemônico, uma identidade que particularmente expressa um modo de ser que se distingue dos demais. Por isso, é necessário advertir que sem luta política não há como instituir uma identidade que seja ela própria defensora de valores que nos são comuns. (GHEDIN, 2012). Comuns não porque são corriqueiros, mas porque permitem a identificação de um grupo particular diante de outros tantos grupos que lutam, por exemplo, pela distribuição do poder no interior da sociedade.

> A identidade é expressão de um poder político que não nos chega senão por meio da luta que se constrói politicamente. Portanto, não há como fugir do compromisso social; aliás, é ele que alimenta novas perspectivas de uma forma de poder que não mais se justifica pelas relações pessoais, mas pela capacidade de resolução dos problemas que nos atingem. (GHEDIN, 2012, p. 37).

Desse modo, esse foi o grande motivo porque tivemos interesse em discutir a questão da identidade e identidade camponesa com o poder de superação dos jovens estudantes do Santana dos Frades e da escola Santana. Isto se justifica pois temos em pauta um projeto do capital mundialmente colocado em prática, portanto, o Brasil e Sergipe não fogem desse contexto. Foi por isso que buscamos compreender junto aos estudantes a relação da TIC e a formação da identidade camponesa.

5.3 - COMPREENSÃO DA VIDA COTIDIANA DOS ESTUDANTES

Agnes Heller nos fez refletir sobre a compreensão que queríamos ter da vida cotidiana dos jovens estudantes do assentamento Santana dos Frades sob os aspectos delimitados na pesquisa através dos objetivos geral e específicos. Levamos em consideração para pensar sobre os estudantes no cotidiano em que Heller se dedicou e teorizou sentidos importantes da vida em sociedade. Assim, utilizamos o cotidiano no sentido em que a vida cotidiana é parte inerente à existência de todo e qualquer indivíduo. Nessa esfera do ser social, o indivíduo apropria-se da linguagem, dos objetos e instrumentos culturais, bem como dos usos e costumes de sua sociedade. (HELLER, 2014).

5.3.1 - TIC e Formação da Identidade Camponesa

5.3.1.1 - Relação Entre as TIC e a Formação da Identidade Camponesa

Ao iniciarmos esta subseção para tratar da discussão sobre a relação entre as TIC e a formação da identidade camponesa, salientamos que em termos gerais, queríamos saber se elas contribuíam para a formação da identidade camponesa dos estudantes do assentamento Santana dos Frades. Encontramos respostas a respeito da nossa inquietação. Porém, antes de expô-las achamos conveniente apresentar às ideias que temos de tudo que é socialmente (também politicamente e economicamente) oferecido a sociedade capitalista com relação às

tecnologias digitais e que é utilizado por milhões de sujeitos mundo afora através dos aparelhos digitais (celulares, smartphone, tablet, computadores, notebooks etc.).

De um lado, temos as tecnologias proprietárias produzidas e conduzidas por empresas imperialistas e transnacionais; de outro lado, temos as tecnologias abertas - "livres" - produzidas e concebidas através da associação e cooperação de jovens especialistas conhecidos como *hackers* que se dedicam desenvolver tecnologias computacionais para compartilhar com todos. Estes jovens seguem uma filosofia de pensamento libertário de sociedade - mas, essas tecnologias compartilhadas por eles são as menos utilizadas e apropriadas mundo afora, estamos falando dos chamados *software* livres[37].

Quem trabalha sob a filosofia libertária percebe na distribuição e compartilhamento tecnológico computacional uma possibilidade de promover a liberdade computacional.

Esta questão importante está envolvida entre os softwares que são produzidos pelas empresas capitalistas versus os que são desenvolvidos livremente pelo hackerismo, contudo não vamos entrar nesse assunto, haja vista que não é o objetivo deste trabalho falarmos sobre o hackerismo enquanto movimento social importante. Porém, queremos ressaltar que os jovens estudantes da nossa pesquisa, os que foram entrevistados são usuários das tecnologias proprietárias, ou seja, das **tecnologias capitalistas**.

Na seção III desta tese abordamos sobre as condições impostas as TIC e a guerra entre classes, concluímos que todos que fazem parte da sociedade humana e, consequentemente, da sociedade do trabalho vivem os efeitos das tecnologias da informação e comunicação. Tais efeitos perpassam pelo controle social e, principalmente, pelo movimento de regulação da sociedade humana do século XXI.

Desse modo, enxergamos as TIC como "armas" do capital. Enxergamo-las como "armas" de controle social e regulação da sociedade, no entanto, elas vão além desses parâmetros, pois de posse do capital global são utilizadas para potencializar ao extremo os ganhos daqueles que detém os meios de produção e, para isso, toda lógica e mecanismos de controle e regulação dos sujeitos, dos trabalhadores (dos cidadãos) é colocada em ação.

Foi percebendo as contradições e as condições cujos jovens estudantes estão submetidos frente às TIC no assentamento Santana dos Frades que discutimos a relação entre elas e a formação da identidade camponesa. Existem muitas contradições relacionadas ao modo de distribuição e funcionamento das tecnologias na sociedade que tornam os indivíduos

[37] Defendemos a utilização dos chamados softwares abertos - **livres** -, no entanto, não podemos deixar de expressar as nossas preocupações com o avanço das apropriações capitalistas que tem acontecido ao mundo libertário desses softwares, inclusive disponibilizando distribuições que não possuem identidade, nem manifesto adequado ao mundo anticapitalista dos softwares.

reféns das armadilhas do capital condicionadas às TIC (armadilhas encapsuladas - para usarmos um termo computacional - nos códigos e rotinas dos softwares e aplicativos) a favor do *modus operandi* do mercado que visa potencializar cada vez mais os ganhos do capital.

Não podemos esquecer que quase sempre estamos lidando com tecnologias capitalistas em forma de sistemas, softwares, aplicativos que são instalados e customizados nos nossos celulares, *smartphone, tablets*, computadores, *notebooks* etc. Existe uma intenção clara do capital de querer dominar, controlar e regular a sociedade através das tecnologias digitais.

O que podemos dizer dos efeitos das redes sociais (*Facebook, WhatsApp, Twitter, Instagram* entre outras) sobre nós? Ou dos diversos *softwares* na forma de aplicativos que são distribuídos em plataformas de *download*? Em 2018 ficamos perplexos diante das revelações de Jaron Lanier sobre as redes sociais.

> Algo totalmente novo está acontecendo. Nos últimos cinco ou dez anos, quase todo mundo começou a carregar consigo, o tempo todo, um aparelhinho chamado smartphone, feito sob medida para modificações de comportamento pelos algoritmos. Muitos de nós também usamos aparelhos chamados *smart speakers* (alto-falantes inteligentes) na bancada da cozinha de casa ou no painel do carro. Estamos sendo rastreados e avaliados constantemente, e recebendo o tempo todo um feedback artificial. Estamos sendo hipnotizados pouco a pouco por técnicos que não podemos ver, para propósitos que não conhecemos. Agora somos todos animais de laboratório. Os algoritmos se empanturram de dados sobre você a cada segundo. Em que tipos de link você clica? Quais são os vídeos que vê até o fim? Com que rapidez pula de uma coisa a outra? Onde você está quando faz essas coisas? Com quem está se conectando pessoalmente e on-line? Quais são suas expressões faciais? Como o tom da sua pele muda em diferentes situações? O que você estava fazendo pouco antes de decidir comprar ou não alguma coisa? Você vota ou abstém? (LANIER, 2018, p. 13).

Os efeitos das TIC negativos ou positivos, ou ainda, aqueles que trazem benefícios ou malefícios são reais à sociedade. É em torno dessa dicotomia que enxergamos as maiores contradições. Existem dicotomias presentes nelas (as TIC), opostas e complementares, pois ao tempo que elas demonstram oferecer benefícios, também oferecem malefícios. No entanto, somente os benefícios entram em evidência, pouco ou quase nenhum debate crítico e reflexivo acontece a respeito das tecnologias digitais no "senso-comum" da sociedade, simplesmente, os indivíduos consomem tudo que é lançado na atmosfera do mercado sem expor qualquer tipo de suspeita ou dúvida. Esta é a prática dos ávidos consumidores de tecnologias.

Sendo assim, os efeitos negativos ou maléficos exercidos pelas TIC à sociedade, aos trabalhadores passam despercebidos pela ausência de um olhar político, crítico e reflexivo delas. Diante dessa realidade vimos que os jovens estudantes do Santana dos Frades têm a mesma postura comportamental a respeito das tecnologias digitais. A partir dessa constatação

traçamos uma linha de análise para chegarmos a um resultado sobre a relação entre as TIC e a formação da identidade camponesa. Então, o cotidiano vivido pelos estudantes no assentamento, bem como os resultados das entrevistas foram fundamentais na compreensão do problema da pesquisa.

O fato importante que destacamos foi a verificação que os estudantes não são assistidos efetivamente pelas políticas públicas de qualquer natureza, estamos falando de políticas públicas destinadas aos povos do campo, como, por exemplo: (inclusão social, inclusão digital, inclusão escolar etc.); eles vivem as contradições geradas pelos abandonos políticos que recaem às classes pobres, sobretudo, as classes sociais camponesas que vivem no/do campo.

Desse modo, encontramos na realidade do cotidiano vivido pelos estudantes o parâmetro necessário para analisar a relação entre as TIC e a formação da identidade camponesa deles. Nesse sentido, observamos e analisamos com bastante atenção o que registramos das respostas dos estudantes ao concederem as entrevistas, principalmente, nas respostas quando as perguntas tinham a intenção de instigá-los a se revelarem camponeses ao exporem suas opiniões, por exemplo, opiniões com relação às condições de abandono que eles vivem no território do campo.

Observamos e analisamos também se a condição deles como camponeses refletiam movimentos de ação política dentro do assentamento e que pudessem chegar até a escola no sentido de reivindicarem melhores condições de ensino, bem como melhor estrutura física da escola. Não percebemos nenhum movimento concreto nesse sentido, nem no diálogo com os estudantes, nem nos questionários.

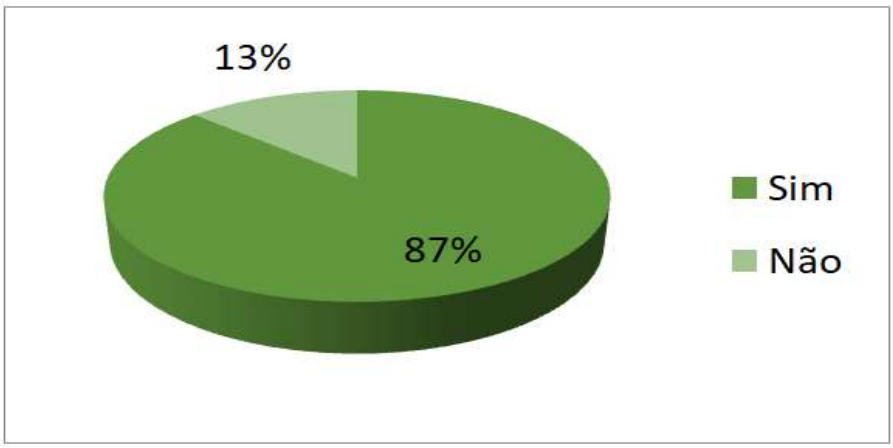
Nas entrevistas todos informaram que nunca se envolveram com as questões do assentamento; nunca participaram de manifestações ou reivindicações de melhorias nem para o assentamento, nem para a escola. Na aplicação do questionário (antes de definirmos os sujeitos da pesquisa): 91% dos estudantes apontaram que acreditam ser importante a participação dos jovens do campo em movimentos e organizações populares; apenas 9% acharam não ser importante (**Gráfico 2**).

Gráfico 2 - Importância de participação de jovens do campo em movimentos e organizações populares segundo os estudantes

Fonte: Elaborado pelo pesquisador a partir do questionário, 2022

Isto nos fez questionar: qual o motivo dos estudantes terem a postura de distanciamento dos problemas que ocorrem no assentamento e na Escola Santana? Mesmo porque, eles também sinalizaram que a participação de jovens do campo em movimentos e organizações populares **favorece** a criação de uma identidade camponesa. (**Gráfico 3**).

Gráfico 3 - Importância de participação de jovens do campo em movimentos e organizações populares favorece a criação de uma identidade camponesa segundo os estudantes



Fonte: Elaborado pelo pesquisador a partir do questionário, 2022

Sabemos que os estudantes percebem a presença dos movimentos sociais no assentamento, sobretudo do MST que reconhece as demandas do Santana dos Frades e junto aos assentados organizam reivindicações e movimentos de melhorias das condições do

assentamento, essas reivindicações são debatidas entre eles (movimento social e famílias assentadas) através das pautas reivindicatórias apresentadas às autoridades do Estado.

O movimento social e famílias assentadas também discutem as melhorias das estradas que dão acesso à Santana dos Frades, ou ainda, melhorias para as escolas situadas no assentamento. Além dos estudantes perceberem todo esse movimento que tenta manter vivos o território do campo e a Escola Santana (a escola está ameaçada de ser fechada), recebem dos professores (ou pelo menos de alguns) esclarecimentos durante as aulas a respeito da história de luta que se afirmou durante o período de disputa das terras da fazenda Santana dos Frades.

A disputa das terras da respectiva fazenda que relatamos na introdução deste trabalho e é uma história que de fato deve ser lembrada para e entre os estudantes, enfim entre os jovens estudantes moradores do assentamento, porque é a história que marca a trajetória real de luta dos povos do campo; ou seja, uma história de afirmação enquanto "gente", rodeada de antagonismos, perseguições, opressões e violência social, psicológica entre tantas outras formas de violência que acompanham a vida dos trabalhadores do campo e que se estendem de diversas maneiras (inclusive sentimental) para todos que vivem nos territórios do campo.

Afinal de contas, todos são atingidos com os descasos políticos ao longo do tempo. Então, o que pode ou está acontecendo para justificar o afastamento político de interesses dos estudantes (jovens estudantes assentados) do Santana dos Frades? Podemos encontrar uma possível resposta, uma luz na compreensão de que:

> A natureza político-ideológica da organização determinará as características da militância e vice-versa, isso repercute na qualidade de suas ações. É a relação que há entre forma e conteúdo que manifesta a identidade de existência e da consciência da classe, uma não pode existir sem a outra. Mas, ao existirem juntas, uma carrega o ser da outra. A formação de uma é também a formação da outra. (BOGO, 2010, p. 181).

Desse modo, compreendemos que a maneira como os sujeitos políticos ideologicamente estão organizados no Santana dos Frades (assentamento) e na escola repercute diretamente em suas ações. Nos diálogos que tivemos com os professores durante as entrevistas no sentido de sabermos: qual a relação dos conteúdos disciplinares do currículo com a luta pela terra e realidade vivida pelos estudantes**,** alguns relataram que através do planejamento que eles fazem para o calendário anual escolar nos projetos escolares (gincanas, por exemplo) a luta pela terra que aconteceu no assentamento na época de fazenda pelos antepassados dos estudantes é lembrada.

> Na minha aula, vou falar primeiro de forma geral, certo? Nos planejamentos a gente sempre conversa sobre essas questões e sempre a gente faz algum projeto para mesclar com questão da luta do assentamento. Inclusive, em gincanas a gente também entra com isso, ... E nós fazemos projetos voltados

> a isso, ... Né! Então no geral a gente trabalha realmente mais, especificamente, em alguns momentos. E assim, a gente trabalha com textos, mas a gente tem mais a questão voltada para alguns projetos específicos, que a gente faz na escola durante o ano, assim entendeu? Aí a gente sempre faz algo voltado também essa questão da valorização, leva pessoas da comunidade para falar sobre a história de luta deles. Pede para os alunos pesquisarem e apresentarem trabalho. Tem o pessoal do Movimento Sem Terra, o MST também, tem uma senhora lá que representante que ela vai para escola pra falar para os alunos sobre a história de luta, então a gente usa muito assim, quando a gente faz gincana essas coisas, a gente foca mais. (PROFESSOR A).

> Então, geralmente, eu tento introduzir alguns conteúdos a realidade deles e aí eu faço esse trabalho de similarizar o conteúdo a realidade, não todos! Mas, alguns que cabe fazer e, também, a gente tem a prática de trabalhar projetos, ou seja, desenvolver projetos e trabalha-los sempre voltados a realidade deles. A gente faz essa prática pedagógica. (PROFESSOR B).

> Eu não conheço a luta deles lá não. Eu nunca tive curso dessa área não. O que eu sei é que a gente foi fazer o planejamento do plano de ensino da escola, reformulação; aí sim, nós colocamos uma parte da história deles, foi aí que vim conhecer um pouco da história. Mas, nunca tive algo especifico da escola nessa área de conhecimento não. (PROFESSOR C).

Mesmo sendo inseridos em práticas escolares que colocam em pauta os acontecimentos históricos de luta vividos pelos seus antepassados, os estudantes se mantêm neutros e indiferentes com relação aos problemas do assentamento. Nessas condições, observamos que os jovens estudantes levam uma vida cotidiana simples e sem movimentação de interesse político para participarem efetivamente, por exemplo, das negociações de melhorias do lugar onde eles vivem mesmo pensando em nunca sair do assentamento. A vida cotidiana deles se resume em irem de casa para a escola, da escola para casa; moram com os membros da família: pai, mãe, irmãos e mantém relações de amizade com outros jovens estudantes. Uma das primeiras perguntas da entrevista junto aos estudantes foi saber como é viver no assentamento:

> Ah, é bom porque é calmo, não tem movimento de carro toda hora, é só ruim o sinal de área, o sinal de área (da internet) ora funciona, ora não funciona. Morar no assentamento também é bom porque é mais fácil se comunicar com as pessoas, a maioria de minhas amigas moram perto de mim, não preciso ir muito longe para encontra-las, assim fica mais fácil de conversar com elas do que mandar mensagem pra elas porque as vezes o celular delas não está dando área, aí vou até a casa delas e falo. (ESTUDANTE A).

Embora concordemos que as ações educativas dos professores são importantes, essas ações não dão conta das necessidades educacionais de formação dos sujeitos que frequentam a escola. Nesse contexto, temos que lembrar que o currículo presente na Escola Santana não confere aos estudantes os direitos que eles têm de ter uma formação voltada para a realidade

deles (para as especificidades deles); então reforçamos:

> O currículo urbano dominante que, ao longo dos anos, tem sido demandado aos aprendizes do campo [...] não tem oferecido subsídios necessários que lhes possibilite refletir de forma autônoma sobre suas realidades, e como resultado disso lhes dado condições de criar alternativas de vida mais humana e digna no campo. (SANTOS; ALMEIDA, 2012, p. 140).

Concordando com Santos e Almeida, lembramos que segundo Saviani (2017) o currículo deve colocar o homem no nível de sua época, o que corresponde a desenvolver uma educação para o futuro que tome para si a orientação das forças que estão amadurecendo e busque preparar as jovens gerações para as tarefas que as esperam.

Nesse sentido, a educação pode ajudar o homem a ser sujeito. O que queremos dizer sem nos aprofundarmos na questão política do currículo é que o currículo da escola formal tem sido construído ao longo dos anos de acordo com os interesses dos grupos hegemônicos, esses grupos como sabemos têm o controle ideológico, econômico, político e sociocultual. Por isso, não podemos aceitar ou acatar a maneira como uma escola localizada em uma área de território do campo que atende sujeitos do campo possa trabalhar com um currículo desvinculado da realidade camponesa do Santana dos Frades que de certa forma é atingida pelos interesses dos grupos citados.

Pensando nessas questões, durante as entrevistas com os professores fizemos a seguinte pergunta: em sua opinião a escola do campo deve organizar seu currículo a partir da realidade da classe trabalhadora do campo?

> Olhe, em minha opinião, acredito que não totalmente, mas que também deve ser considerado, porque é onde eles vivem. Acho que tem que ter sim, um meio termo, vamos dizer assim: valorizar com certeza o lugar deles, a terra deles, o meio que eles vivem, pois é o meio que muitos vão continuar vivendo para vida toda. Mas, também prepará-los para além de lá né! Além daquilo. Eu acho que tem que ter a valorização de lá, mas não somente disso. (PROFESSOR A).

Para Santos e Almeida (2012, p. 143):

> Urge a necessidade dos docentes, dos discentes e as pessoas em geral que moram e vivem no e do campo e do sistema educacional de ressignificarem o currículo escolar do campo de modo que eles mesmos sejam capazes de construir de modo coletivo e autônomo um currículo próprio para as escolas camponesas.

Por mais que a Escola Santana e seus professores desejem alinhar o currículo escolar com a realidade vivida pelos estudantes, principalmente, tornando-os sujeitos participativos na luta por melhorias com relação à vida que eles têm no campo cheia de dificuldades entre outras demandas. Essa realidade de alinhamento do currículo escolar com a realidade vivida pelos estudantes nos parece ainda distante de acontecer tanto por conta da ausência de

políticas públicas de educação do campo que não chegam até a escola, quanto pela ausência além de professores com formação, também possuam sensibilidade política para atuarem em uma escola localizada do campo.

Apesar da Escola Santana não se configurar nas suas práticas institucionais e pedagógicas como uma escola do campo, mas de alguma forma poderia (deveria) estar alinhada com a realidade e particularidades dos estudantes. Quando perguntamos para os estudantes se era importante ter uma escola no assentamento, eles apontaram que sim, que era importante, mas condicionaram tal importância ao fato de não existir outra escola que oferecesse o ensino médio na localidade.

Nesse caso, se não tivesse a Escola Santana ou qualquer outra escola do assentamento eles teriam que se deslocarem para a cidade de Pacatuba/SE para estudarem. A escola existe no assentamento, mas ela não é incomodada com possíveis reivindicações dos estudantes. Como anunciamos anteriormente os estudantes não participam de ações políticas, sociais ou culturais. No assentamento, apenas participam de ações religiosas indo à igreja, mas não de maneira frequente.

Insistimos por diversas vezes encontrar sinais que pudessem revelar a identidade camponesa dos estudantes e até onde insistimos nos possibilitou dizer o seguinte: a) o fato dos estudantes não conhecerem e não terem o interesse de conhecer a história de luta da formação do assentamento; b) levarem uma vida apolítica dentro do assentamento; c) não se preocuparem em reivindicar melhorias para o assentamento para terem condições melhores de sobrevivência. Tudo isso, para nós são demonstrações de indicativos da ausência de uma **identidade camponesa participativa politicamente** entre os estudantes cravada na práxis vivida e representada por eles no momento. Embora, os estudantes entrevistados tenham dito que não conhecia a história de luta do surgimento do assentamento.

Em determinado momento, um dos estudantes afirmou que já tinha ouvido falar, porém muito pouco, mesmo assim, ele iniciou o depoimento dizendo que "não".

> Não. Sim, conheço pouca coisa, mas já esqueci. Mas, já ouvi pessoas falarem da história do assentamento, mas não me lembro dos detalhes. Já ouvi falar na escola alguma coisa sobre isso, o professor de educação física ele falou como surgiu à história, falou que um senhorzinho emprestou um livro pra ele, aí ele leu, ... Só. (ESTUDANTE C).

A mesma estudante, a "Estudante C" nos revelou ao perguntarmos se os professores faziam debates da importância de morar no assentamento, a seguinte resposta:

> Às vezes sim, na aula de sociedade e cultura ele fala alguma coisa a respeito. Ele pergunta se só estudamos. Nós falamos que além de

> estudar plantamos mandioca, tomate, feijão. Ele pergunta sobre os meses de colher, eu falo que só planto com minha família.

O contato com os estudantes, as entrevistas realizadas em busca de percebermos a relação existente entre as TIC e a formação da identidade camponesa desses estudantes nos fizeram dar um salto qualitativo e quantitativo de compreensão do funcionamento da sociedade que segue uma ordem hegemônica estabelecida. Percebermos que em uma sociedade capitalista e, portanto, orientada para as "coisas" como é de fato, desse modo, as TIC entram nesse contexto, urge iniciarmos uma revolução de valores que acompanhe as revoluções necessárias que possam acontecer a favor da transformação da sociedade.

Nesse caso, a emancipação humana é uma conquista que deve acompanhar o pensamento revolucionário de todos os sujeitos, entre esses sujeitos incluímos os jovens estudantes do Santana dos Frades. Com eles (por eles e por nós) devemos buscar construir uma sociedade que ao invés de se constituir como uma sociedade das "coisas" considerando que estamos sob o julgo do controle do capital, possamos fazer ao contrário, ou seja, lutarmos para transformar essa mesma sociedade para passar a ser orientada para as "pessoas", ou seja, para o humano.

Não podemos esquecer segundo Hooks (2017, p. 42): "quando as máquinas e os computadores, a ambição de lucro e os direitos de propriedade são considerados mais importantes que as pessoas, torna-se impossível vencer, [...]". Parafraseando Hooks Torna-se impossível vencermos os antagonismos, os preconceitos e todas as formas de dominações impostas aos sujeitos, em especial, impostas as juventudes camponesas.

Nesse contexto, identificamos que os estudantes da Escola Santana são viventes de uma realidade política e contraditória cuja herança histórica em Sergipe apregoa o campo como território atrasado, inferior e incapaz. Além disso, as condições impostas aos estudantes que tentam desterritorializá-los, controlá-los, explorá-los e descriminalizá-los. Assim, defendemos que a formação de uma identidade camponesa entre os estudantes é condição majoritária para iniciarmos o processo de reversão da lógica capitalista presente na realidade política e contraditória do cotidiano vivido pelos estudantes.

Portanto, temos que lembrar que a identidade camponesa está ligada e relacionada com às lutas dos camponeses, com à luta de classe, com à luta contra opressão, com à luta por igualdade de direitos e com à luta por oportunidades sociais e materiais. No entanto, se por um lado, a identidade camponesa é a força motriz que pode guiá-los e motivá-los a buscarem uma nova realidade para a situação do campesinato no território do campo do Santana dos

Frades, por outro, as TIC identificadas e confirmadas na vida cotidiana desses jovens estudantes não contribuem com a formação da identidade camponesa, pelo menos por ora.

Lembramos que sem reconhecimento de classe tomada pelos estudantes, não há engajamento político que revele a identidade camponesa deles, consequentemente, escola e TIC respectivamente são somente escola e tecnologias. Na forma como são apropriadas e utilizadas pelos estudantes, as TIC refletem totalmente os propósitos do capital; carregadas de lógicas contrárias ao pensamento revolucionário do camponês. São tecnologias "encapsuladas" de interesses capitalistas voltados tanto para o mercado quanto para o controle e regulação social (também político e cultural).

Com relação aos interesses capitalistas voltados para o mercado podemos dizer com base no pensamento de Bogo (2010, p. 178):

> Vivemos um tempo de grandes vazios de alternativas, de ideias e iniciativas, que levam cada vez mais a sociedade à barbárie. Isso tudo provocado pelos interesses das grandes empresas capitalistas de exploração e consumo e pela insuficiência da elaboração teórica que aponte as formas de enfrentá-las. [...], mesmo porque a esperança de transformação, que poderia ser a força envolvente, tem perecido com as práticas perversas da política oportunista de lideranças, que decidiram apostar mais na conciliação do que no conflito entre os exploradores e explorados.

Desse modo, tudo que investigamos e que foi possível ser detectado e registrado faz parte de uma situação complexa que impõe a esses estudantes o enfrentamento dia após dia das dificuldades vividas no assentamento geradas pelo poder dominante exercido pelas grandes empresas, inclusive do agronegócio que cada vez mais aprofunda no território do campo, por exemplo, o processo expropriação dos camponeses e, também, pelo Estado com suas políticas mínimas que obrigam aos viventes do campesinato, em especial aos viventes do assentamento Santana dos Frades reconstruir no bojo das disputas e lutas travadas as perspectivas de vida futura melhor.

5.3.1.2 - Utilização das TIC Pelos Estudantes: Aquisição, Acesso, Tipos, Tempo e Forma

As TIC são consideradas importantes para a educação nas suas diversas modalidades de ensino, inclusive para a educação do campo e para os seus processos de formação educacional. Há mais pessoas em sua defesa do que em seu questionamento tanto antes quanto depois de serem inseridas na educação. Como salienta Souza (2016, p. 99):

> Os estudiosos dessa área, em boa medida, concordam que as TIC têm um grande potencial para fazer com que a educação cumpra o seu papel de transformação social, mesmo os mais descrentes. A questão é: como fazer isso acontecer? Até porque, não se pode atribuir às TIC o privilégio de representar o fator exclusivo na mudança.

Concordamos com a transformação social advinda das TIC. Aliás, essa transformação está em curso e não iniciou neste século - séc. XXI. Atribuímos a transformação social que estamos nos referindo ao surgimento dos computadores e ao desenvolvimento da internet. Estes dois elementos impulsionaram o surgimento do paradigma tecnológico da globalização. Por um lado, a globalização trouxe acalentos, por outro trouxe destruição; como por exemplo, destruição de identidades e de culturas de um povo, de uma nação.

O fato das TIC ter um grande potencial para fazer com que a educação cumpra o seu papel de transformação social, não significa que são justas para todos, haja vista que os "impactos negativos" que as elas têm causado à sociedade são inaceitáveis dentro de uma lógica critica do capital, pois o desenvolvimento do capital (capitalismo de vigilância etc.) tem tudo haver com o desenvolvimento e avanço das tecnologias. Nesse sentido, não há como duvidar dos seus impactos negativos à sociedade; aos jovens estudantes; um dos impactos que enxergamos aos jovens estudantes do Santana dos Frades, por exemplo: é o efeito anestésico de deixá-los "desligados", ou seja, sem nenhum interesse de envolvimento com as questões pertinentes a vida no assentamento, a atenção deles com o assentamento é dispersa.

Ser disperso é um dos impactos que podemos classificar como negativo, surge pela utilização "sem freio" e controle das tecnologias digitais.

Além desse impacto negativo, temos o problema da socialização entre os estudantes, bem como a crise de identidade. Esta última talvez seja o motivo pelo qual muitos dos estudantes usuários das tecnologias digitais não se auto identifiquem com o campesinato, tampouco como sendo camponeses. No entanto, precisaríamos de outra pesquisa para a verificação dessa hipótese. Por enquanto, o que podemos dizer é que as TIC têm o poder de levarem os jovens (estudantes ou não estudantes) a se distanciarem do mundo real e concreto; transportando-os para um mundo ilusório.

O mundo cujas pessoas, incluindo os jovens se sentem totalmente encantado com as TIC, além de estarem sendo movidos pelo fetichismo da mercadoria. Outro assunto que nos chama atenção e que está em volta das TIC são as *faces* contraditórias que existem nelas, ou provocadas por elas. A esse respeito, a princípio temos que dizer que uma das funções sociais das tecnologias como um todo; mas, principalmente, das tecnologias digitais é aumentar a composição orgânica do capital, aumentar a produtividade do trabalho, inclusive do trabalho

docente. Então, prevalece nesse sentido uma forma clara de dominação política e subjetiva do trabalhador. Lembramos que a partir das tecnologias digitais as formas de dominação social são aperfeiçoadas.

Nesse ponto, reforçamos a nossa posição teórica, mas, sobretudo, política sobre as tecnologias digitais, mesmo entendendo que elas servem muito mais aos propósitos do capital, concordamos que "humanismo e tecnologia não se excluem", (FREIRE, 2000, p. 23). Ao tempo que questionamos as TIC com reflexões e criticidade, também defendemos a aquisição e acesso a elas por parte de todas as classes sociais, principalmente, as desfavorecidas cujas políticas públicas de Estado ou de governo não têm resolvido as necessidades de aquisição e acesso dessas classes às TIC, principalmente, quando estamos falando das classes camponesas. Tais classes nunca ou quase nunca têm acesso ou fazem aquisição dessas tecnologias nos territórios do campo ou nas escolas do campo de forma satisfatória.

É notório que tal situação carrega em si o peso das sérias disparidades sociais que se observam na luta de classe e, com isso, observamos um déficit enorme de políticas públicas de Estado ou de governo para dar início ao um processo efetivo, democrático e universal das tecnologias digitais. Trata-se de um tema que vem sendo alertado e debatido há pelo menos quatro décadas na academia por professores, pesquisadores, ativista e estudantes de diversas áreas do saber. Infelizmente, ainda temos inúmeras escolas sem acesso às tecnologias digitais, internet etc. e quando falamos de escolas do campo o número de escola do campo nessa situação aumenta exponencialmente. Em Sergipe, muitos professores e alunos da Rede Pública Estadual de Educação Básica reclamam da falta de acesso aos meios informáticos, justamente, em uma sociedade que se diz totalmente conectada (de cultura de convergência) cujos jovens são enxergados como nativos digitais por terem facilidade de lidar com as tecnologias digitais.

É preocupante sabermos que as políticas públicas de inclusão digital no Brasil não garantem a existência permanente de laboratórios de informática ou de multimídia com computadores instalados e razoavelmente configurados; tampouco com internet de qualidade para que professores e alunos possam usufruir adequadamente. Desse modo, também é preocupante sabermos que uma escola seja ela no campo ou não, possui internet e não cria uma política de utilização dessa internet pelos estudantes, como encontramos essa prática funcionando na Escola Santana.

A situação fica mais assustadora ao falarmos das tecnologias digitais e da operacionalização dessas tecnologias por todos nós (humanos) quando percebemos que estão sendo utilizadas para controlar e regular ou determinar ou espionar tudo que fazemos. Ao

estarmos conectados na internet, são bilhões de "cliques" capturados por dia por uma indústria trilionária. Isto tem passado despercebido pelas pessoas. A partir daí outra situação assustadora é o estabelecimento de um tipo de sujeito que a sociedade capitalista deseja ter, pois como disse recentemente o ex-ministro Raúl Eugenio Zaffaroni da suprema corte argentina: "a revolução hoje se faz tomando o saber"[38].

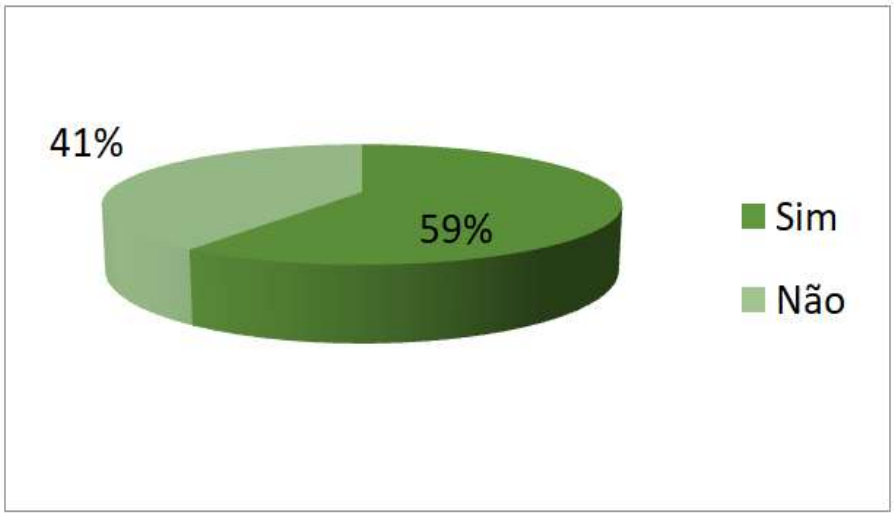
Então, por um lado, deixar que estudantes de escolas públicas estaduais, como é o caso da Escola Santana sejam desprovidos das tecnologias, isto é, das TIC é uma forma de controlar acesso ao saber, o acesso à informação, mesmo que estes estudantes sejam monitorados por forças dominantes de controle e regulação social. Por outro lado, se as tecnologias chegam às escolas como modelos prontos, obscuros nas suas bases teóricas e pedagógicas também não servem, pois há o risco de apenas reproduzirem a lógica educacional dominante e estabelecida da reprodução social, ou seja, de preparar o sujeito para atender apenas a um mercado altamente consumista e manipulador.

Desse modo, por tudo que apresentamos e falamos sobre as TIC nesta tese merece que tenhamos cuidados redobrados. Nessa perspectiva, não devemos esquecer que as tecnologias podem possibilitar o acesso a qualquer tipo informação que trafega na internet, mas temos que ter consciência que estamos sendo espionados e, consequentemente, disputados por empresas, um problema que com certeza invade o nosso direito à privacidade. Mesmo assim, é necessário explorarmos o potencial da conectividade em redes, nesse aspecto, torna-se evidente que a escola pública precisa explorar ao máximo as potencialidades dos meios informáticos seja do computador, seja da internet, ou simplesmente, de um aparelho de celular utilizado com fins educativo.

Embora estejamos diante da compreensão de que as TIC utilizadas pelos estudantes da Escola Santana até o momento não contribuem com a formação da identidade camponesa, elas fazem parte do cenário do território do campo desses estudantes, estes são jovens do campo que de maneira parecida aos jovens da cidade (zonas urbanas) utilizam as tecnologias digitais, em especial, os celulares para simplesmente "navegarem" nas redes sociais e potencializarem também a capacidade de entretenimento digital. No primeiro momento da pesquisa, na coleta de dados através dos questionários, 59% dos estudantes confirmaram que utilizavam as tecnologias digitais no assentamento. (**Gráfico 4**).

[38] Disponível em: https://www.ocafezinho.com/2016/08/17/tome-o-saber-faca-um-curso-online-completo-de-marxismo/.

Gráfico 4 - Porcentual de estudantes que utilizam as tecnologias digitais no assentamento



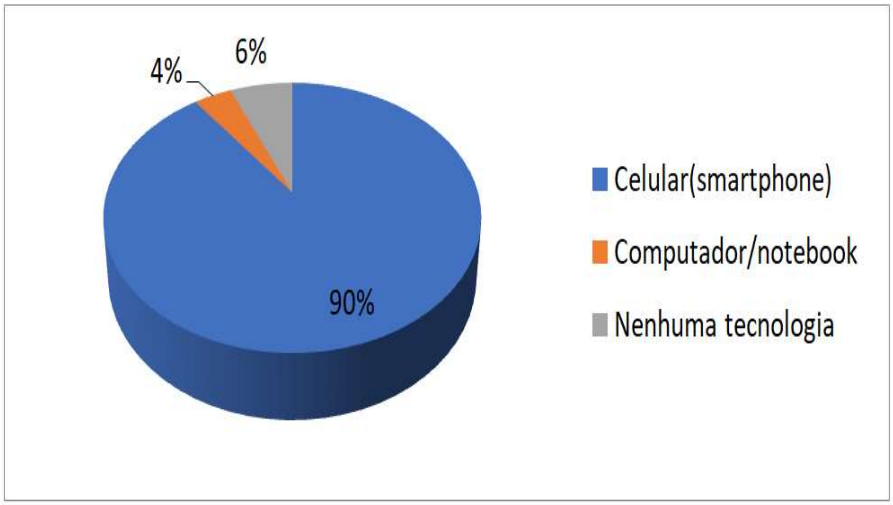
Fonte: Elaborado pelo pesquisador a partir do questionário, 2022

Em cima dessa sinalização que mostrou 59% dos estudantes como usuários das tecnologias digitais, numa outra pergunta, porém aberta do questionário eles disseram porque eram usuários das TIC:

> Porque é bom para conhecer novos amigos e se comunicar com os familiares que estão longe / Para estudar / Para se comunicar com os familiares que moram longe / Porque é muito legal / Porque é importante / Para se comunicar com os amigos da cidade / Porque é muito bom / Porque assim tem como aprender mais com a internet / Ajuda em pesquisas / Porque quero / Para comunicação / A tecnologia é importante para pesquisas. (ESTUDANTES).

Diante dessa informação partimos para saber que tecnologias digitais, ou seja, os **tipos** que eram usados pelos estudantes, 90% revelaram que utilizavam o aparelho celular como tecnologia digital de acesso à internet, consequentemente, de acesso às redes sociais e aos canais de entretenimento. 4% dos estudantes revelaram ter computadores/notebooks e 6% disseram não ter nenhum tipo de tecnologia digital à disposição, (**Gráfico 5**). Eles têm acesso à internet, mas não de maneira constante, a internet que os estudantes utilizam é a de tecnologia 4G que oscila bastante na região do assentamento. Eles não utilizam internet na Escola Santana, embora a escola tenha uma rede de internet instalada pela SEDUC.

Gráfico 5 - TIC utilizadas pelos estudantes no assentamento



Fonte: Elaborado pelo pesquisador a partir do questionário, 2022

Ao falarmos das TIC ou da utilização dessas tecnologias pelos estudantes, temos que lembrar como eles utilizam as tecnologias nos estudos. Sendo assim, perguntamos como eles usavam as tecnologias digitais (celulares, computadores e notebooks) para estudarem. “Só uso para fazer pesquisa, se tiver alguma pesquisa uso o celular, não tenho computador. Uso o celular nas pesquisas de filosofia e português”. (ESTUDANTE D). Também perguntamos como era fazer trabalhos ou responder atividades escolares usando as tecnologias digitais, no caso delas usando na maioria das vezes os celulares:

“às vezes nós fazemos uma pesquisa e aparece um monte de pesquisa e não sabemos escolher, aí a gente fica na dúvida, não sabemos escolher. Aí com aula com o professor fica mais fácil,...”. (ESTUDANTE D). Percebemos que a maioria dos estudantes não gostava de utilizarem as tecnologias digitais (celulares, computadores e notebooks) para estudarem. No entanto, quando perguntamos como eles se sentiam usando as TIC e como seria se não tivessem o celular, eles foram quase unânimes em dizer que tudo seria mais difícil, a vida seria mais difícil no assentamento. “Seria tudo difícil porque como agora na pandemia não pode ir pra casas das outras pessoas, ai se tivesse alguma coisa, eu teria que ir e vim sempre, com o celular é mais fácil eu ligo, eu não preciso ir na casa da outra pessoa”.

Em função dos debates (entrevistas) e dos estudantes terem apontado a existência da pandemia - **lembramos que as entrevistas foram realizadas ainda no período das restrições sanitárias** - perguntamos se eles sentiam falta da escola e se usavam as tecnologias digitais para se comunicarem com os professores; sobre a primeira pergunta eles falaram que sentiam muita falta da escola, era onde eles viam todos os amigos e onde eles se divertiam mais. Com relação à segunda pergunta, a Estudante C falou o seguinte: “como moro quase

vizinha a escola, pegava aqui na escola os livros, aí nós fazia as atividades dos livros, aí nos trazia as atividades para escola".

5.3.2 - Formação Pedagógica dos professores(as) da Escola Santana

Quando decidimos inserir os professores na pesquisa foi porque enxergamos que a formação de educadores com formação destinada ao campo é de extrema importância para os jovens estudantes investigados que vivem "no" campo e na maioria das "do" campo também.

Como lembra Ghedin (2012, p. 13):

> A demanda de formação de educadores do campo não é recente, mas foi só recentemente que as reivindicações das populações do campo começam a ser atendida, especialmente, aquela de formação de profissionais em terceiro grau. É importante afirmar que tal situação não decorre da gratuidade política de quem gerencia o Estado, mas resulta de uma luta política que se estende por décadas no Brasil. É decorrente da luta política pela terra que chegamos onde estamos no momento.

Foi exatamente refletindo como a luta pela terra assegura a dignidade humana de quem necessita dela para sobreviver e se reproduzir que quando nos deparamos com o funcionamento da escola Santana, nós já tínhamos uma **história vivida** não só de defesa de garantia da terra mas também de defesa da educação do campo, escolas do campo e de formação continuada de professores para atuarem nas escolas do campo em função da necessidade dos sujeitos do campo receberem uma educação conscientizadora. A história vivida a que estamos nos referindo foi sendo criada a partir do convívio e experiências que tivemos com as escolas localizadas dentro dos assentamentos do MST em Sergipe, em particular, no assentamento Moacir Wanderley[39] localizado no povoado Quissamã no município de São Cristóvão/SE.

Sendo assim, ressaltamos a importância de encontrar em qualquer escola localizada em um território do campo professores que tenham algum nível de comprometimento político-pedagógico, primeiro, com a realidade econômica (material) e social dos estudantes que frequentam as escolas localizadas nos territórios do campo, segundo, um nível de comprometimento com as próprias escolas que precisam ser pensadas e gerenciadas como

[39] O assentamento surgiu em 1991, após a ocupação da Fazenda Quissamã que fazia parte de antiga área de pesquisa da EMBRAPA, localizada no município de São Cristóvão. A área da referida fazenda foi desapropriada em 1992. Hoje o assentamento é um importante centro de referência, haja vista que nele foi instalado o Centro de Capacitação de Canudos (CECAC) que luta pelo ideário de educação defendido pelo MST. O CECAC realiza cursos de capacitação para os militantes do movimento em nível de Brasil, Nordeste e Sergipe. Foi neste assentamento e junto ao CECAC que realizamos nossa pesquisa de mestrado.

escolas do campo, principalmente, se elas estiverem localizadas em um assentamento de reforma agrária; mesmo que o nascimento do assentamento não esteja vinculado ao MST.

Também esperamos encontrar a partir dos professores que atuam nas escolas do campo práticas pedagógicas e educativas que estejam condizentes com os parâmetros curriculares defendidos para a educação do campo, ou seja, práticas pedagógicas vinculadas às lutas sociais do campo. Nessa perspectiva, as práticas pedagógicas e educativas utilizadas no chão da sala de aula da escola do campo devem contribuir para modificar a realidade econômica (material) e social dos estudantes tanto dentro da escola quanto fora dela.

Em ambos os casos, obviamente, levando em consideração a vida cotidiana vivida pelos jovens estudantes que frequentam as escolas localizadas nos territórios do campo, "sabemos que a vida cotidiana tem sempre uma hierarquia espontânea determinada pela época (pela produção, pela sociedade, pelo posto do indivíduo na sociedade)". (HELLER, 2014, p. 60). Por isso, estamos nos referindo à realidade econômica (material) e social que ocorre no dia a dia desses estudantes recheada de contradições que gera, entre tantas mazelas, condições precárias de sobrevivência abrindo assim um abismo de dificuldades que eles têm para se manterem atraídos pelo lugar onde vivem e se (re)produzirem enquanto sujeitos do campo.

Urge, então, professores com formação de educadores para atuarem nas escolas do campo e que estes incorporem em suas consciências políticas ao exercerem suas atividades enquanto professores um devir social, cultural, político e educacional a favor da vida juvenil dos estudantes. Estes que se encontram fragilizados (a cada dia) e reféns do sistema capitalista, consequentemente, da ordem do mercado que retiram deles direitos, inclusive direitos educacionais.

Nessa perspectiva, como salienta Ghedin (2012, p. 23):

> Ao discutirmos a formação de educadores, não podemos ignorar a complexidade desse fenômeno, nem nos esquecermos de que esse processo, por si só, não será suficiente para resolver séculos de atraso educacional e dezenas de anos de dívida social. Os processos de formação desses profissionais devem vir acompanhados de um conjunto de infraestrutura necessária à escola e seu funcionamento para que o desenvolvimento social e econômico ocorra.

Quando entramos na escola Santana e começamos conviver com a comunidade escolar logo levamos em consideração os preceitos da educação do campo que poderiam estar presentes entre os professores a favor da educação recebida pelos estudantes levando em consideração que os estudantes são sujeitos de direitos. Nesse sentido, temos que concordar com Arroyo (2011. P. 72) que diz "[...]. O direito coloca a educação no terreno dos grandes valores da vida e da formação humana".

Pensando dessa maneira, é importante estarmos convictos dessa questão levantada por Miguel Arroyo, pois como educadores não podemos perder o movimento histórico e consequentemente, colocar-nos questões básicas tanto para a escola do campo quanto para os professores que atuam nela. Assim, partimos da premissa que a escola do campo e seus professores devam reconhecer direitos haja vista que a escola foi feita para garantir direitos e não para ser peneiradora e excludente de direitos.

Como salienta Arroyo (2011, p. 74):

> Quando situamos a escola no horizonte dos direitos, temos de lembrar que os direitos representam sujeitos - sujeitos de direitos, não direitos abstratos -, que a escola, a educação básica tem de se propor tratar o homem, a mulher, a criança, o jovem do campo como sujeito de direitos. Como sujeitos de história, de lutas, como sujeitos de intervenção, como alguém que constrói, que está participando de um projeto social. Por isso a escola tem de levar em conta a história de cada educando e das lutas do campo.

Nesse contexto, lidamos diariamente com a ausência de professores com formação apropriada para atuarem nas escolas do campo e garantirem o direito que os estudantes têm de ter uma educação que leve em consideração às especificidades do campo, por exemplo. Trata-se do cumprimento de uma demanda política e educacional que exige formação de professores para atuarem nas escolas do campo respeitando sempre a realidade econômica (material) e social dos estudantes, procurando sempre avançar nos direitos a serem conquistados.

Atualmente, temos um número maior de professores com condições de atuarem nas escolas do campo, pelo menos, formados na área. Essa situação é comprovada, justamente, por conta do número de cursos superiores de licenciatura em educação do campo que vem ocorrendo no Brasil desde 2006 tanto por universidades quanto por institutos federais. Temos mais de 40 (quarenta) universidades ofertando o curso de licenciatura em educação do campo; entre elas: Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Universidade Federal de Goiás (UFG), Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Além de alguns institutos federais, entre eles: Instituto Federal Rio Grande do Norte (IFRN).

No entanto, reconhecemos que ainda o número de cursos de graduação (licenciatura em educação do campo) e o número de cursos de formação pedagógica continuada para os professores que não fizeram cursos superiores na área da educação do campo não atendem as demandas da quantidade de professores qualificados para atuarem nas escolas do campo dos estados brasileiros, incluindo o Estado de Sergipe.

Ressaltamos que nesse âmbito a Universidade Federal de Sergipe (UFS) ofertou uma única vez um curso em nível de graduação na área da educação do campo que na época tinha à professora e militante Sônia Meire Santos Azevedo de Jesus à frente. Em outros momentos a UFS em parceria com alguns municípios sergipanos (Itabaiana e Lagarto, por exemplo) ofertou cursos de formação continuada (ou cursos de Extensão).

Embora a demanda por professores que tenham formação pedagógica para atuarem nas escolas do campo em Sergipe seja uma preocupação ao longo dos anos, nem a UFS, nem os municípios sergipanos ampliaram o número desses cursos para serem ofertados à comunidade de professores que atuam nas referidas escolas nos 75 municípios sergipanos onde tiverem escolas do campo funcionando.

Reforçamos em dizer que na, maioria das vezes, os professores que atuam nas escolas do campo em Sergipe possuem apenas formação no antigo magistério. Para termos uma ideia da gravidade da situação somente em 2022 surgiu o primeiro curso de especialização (lato sensu) em educação do campo promovido pela UFS de Itabaiana - EDITAL Nº 01/2022 em consonância com a Resolução nº 19/2021do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CONEPE). Nenhum curso em nível de pós-graduação (lato sensu e stricto sensu) surgiu na referida universidade até o momento.

De fato, os cursos de formação para os professores atuarem nas escolas do campo acontecem, mas acontecem de maneira muito lenta e gradativa e estão relacionados a alguns pressupostos que defendemos.

Entre alguns desses pressupostos, chamamos atenção para os que defendem Rossato e Praxedes (2015, p. 11):

> a) Cada educador deve se conceber como um agente em contínua formação, assumindo para si aquela máxima filosófica e educativa que nos ensina que "o próprio educador deve ser educado". Quando o educador admite para si mesmo que é um agente em formação, e que está sempre apreendendo com a reflexão crítica e a própria prática na escola e nos estudos, ele não vai se considerar um professor definitivamente pronto e dono da verdade.
>
> b) Para a formação do educador do campo é ele reconhecer a importância dos demais participantes na ação pedagógica, tanto os outros educadores, quanto os estudantes, seus familiares, membros das comunidades e movimentos sociais, para que seja estabelecido um diálogo entre todos os agentes envolvidos nos processos educativos.

Todas essas questões nos remete a pensar na necessidade extrema de vislumbrar uma educação do campo trabalhada pelos professores que atuam nas escolas do campo capazes de promover a formação educativa dos jovens estudantes dentro de uma perspectiva que não crie

identidades individuais e coletivas para assegurar a formação de jovens do campo adaptados à competição do mercado, ou seja, jovens adaptados às novas tecnologias, seja como empresários, sejam como trabalhadores ou simplesmente consumidores de bens e serviços. (ROSSATO; PRAXEDES, 2015).

Assim, precisamos de escolas do campo que possuam um projeto-pedagógico vinculado às causas, aos desafios, aos sonhos, à história e à cultura dos jovens estudantes moradores do assentamento Santana dos Frades e frequentadores regulares da escola Santana. **Pensando nos professores que atuam na referida escola verificamos a formação pedagógica deles**. A primeira pergunta de início das entrevistas foi sobre a formação pedagógica, justamente, para a partir desta pergunta fazermos outras correlacionadas com a formação pedagógica deles e chegarmos a compreender o que significa para eles trabalharem em uma escola do campo. Os quatro professores entrevistados relataram que não têm formação pedagógica ou qualquer tipo de conhecimento na área da educação do campo.

Por serem professores por áreas (inglês, português, matemática, história, geografia entre outras), não foi estranho obtermos tais respostas. No entanto, precisarmos saber quais eram as formações pedagógicas que os professores tinham. Um deles relatou que fez graduação em Letras Português e um segundo relatou que fez Licenciatura em História (primeira formação):

> Licenciatura em Letras Português e pós-graduação em didática do ensino superior, tenho outra formação de curso técnico, mas não é na área de educação não. É em turismo, depois comecei a cursar engenharia agronômica, mas não cheguei a finalizar. Sempre gostei de várias coisas. Então, sempre tive dúvida no que escolher para fazer uma graduação, porque gosto de várias áreas, né! Inicialmente, me via assim quando, para escolher uma das opções foram três critérios: gosto de lidar com pessoas e aí na educação me envia às vezes assim com as pessoas da escola em sala de aula; também queria uma graduação que pudesse ir logo para o mercado de trabalho e a área de educação possibilitava isso aqui em Sergipe; outro critério não me lembro, mas foram três critérios que eu usei para ser professora. (PROFESSOR A);
>
> Eu sou licenciada em história, tenho especialização em sociedade cultura sergipana e na área técnica eu tenho gestão em marketing e Comércio, atividades comerciais. (PROFESSOR B).

Na medida em que eles respondiam sobre a formação pedagógica deles (primeira formação), fazíamos outras perguntas com o intuito de saber como eles chegaram à escola Santana, haja vista que eles não apresentavam formação necessária para serem lotados e atuarem em escolas do campo, mas que poderiam ao longo do tempo fazerem algum tipo de

formação na área da educação do campo tanto pela SEDUC (contratante) quanto por iniciativa própria.

> Comecei a trabalhar na rede particular de ensino, em faculdade particular corrigindo trabalho de TCC, dando aula particular também. Fiz várias coisas. Eu fiz de tudo um pouco, ... Trabalhei em cursinho pré-vestibular. De tudo eu fiz um pouco e aí quando fui chamada para o concurso estava trabalhando, mas não era área da educação, trabalhava no centro administrativo do SENAC e quando fui chamada pelo Estado a única opção que tinha era a Escola Nossa Senhora Santana. (PROFESSOR A).

> Fiz o processo seletivo. Participei do processo seletivo do Estado, aí fui convocada. Quando fui convocada para completar minha carga horária porque fui lotada na Escola Manoel Dantas em Cedro/SE, aí para completar a minha carga horária de 240 horas me deram a opção de ir para a Escola Nossa Senhora Santana e aqui estou desde então. (PROFESSOR C).

> Então, fui aprovada no concurso e no decorrer fui convocada. E aí quando fui convocada, fui até a secretaria de educação para ver o quadro de vagas e dentre o quadro de carência tinha Santana dos Frades, o colégio. E aí como era um horário que se encaixava na minha realidade para poder assumir, aí fiz a escolha por Santana e fui lotado em Santana, na Escola Nossa Senhora Santana e desde o início da minha locação até os dias atuais estou nessa escola. (PROFESSOR B).

Como tínhamos em mente que os professores poderiam ao longo do tempo terem feito algum tipo de formação na área da educação do campo ou pela SEDUC (contratante) ou por iniciativa própria, dialogamos diretamente sobre tal possibilidade, daí perguntamos se eles tinham feito **algum curso de formação pedagógica na área da educação do campo para atuarem na escola durante o tempo que estão na escola,** haja vista que se tratava de uma escola situada no território do campo que atende jovens estudantes camponeses ou filhos de camponeses, ou ainda, de famílias camponesas; além do mais, a escola está localizada em um território de assentamento remanescente de disputas historicamente camponesas.

Eles foram unânimes em relatarem que "não"; eles "não" tinham feito nenhum tipo de formação em educação do campo para atuarem na Escola Nossa Senhora Santana. Diante dessa negativa, continuamos a acreditar que a escola pode "até" não funcionar dentro dos parâmetros curriculares etc. conforme uma escola do campo deva funcionar. Mas, a comunidade (interno-externa) que ela atende precisa ter uma escola do campo presente e que se relacione com os contextos: histórico, social, cultura e político de todos os sujeitos que vivem no/do campo no assentamento Santana dos Frades.

> Voltada para a educação do campo, olha! Eu creio que a SEDUC ofereceu uma formação pra gente, mas só aconteceu um encontro, os demais encontros não chegaram a acontecer, mas isso já foi no decorrer dos anos. Não foi assim, logo no início não. Mas, depois não foi oferecido nada de formação. [**E essa formação tinha o propósito de que, lembra?**] Era voltada a educação do campo no ensino médio. Mas, era justamente assim, como a gente deve trabalhar com aluno do campo, ... Assim, tem uma forma

> diferenciada de trabalhar, e aí, logo no primeiro encontro nós tivemos momentos só de palestra no auditório do hotel. Experiência também de pessoas que trabalham em escola do campo. (PROFESSOR A, grifo nosso).

> Não. A formação pedagógica que eu obtive foi em relação à educação de modo geral. Na troca de experiências, na pesquisa, e aí a gente vai buscando se embasar cada vez mais, buscar conhecimento, entender conhecer, tentar entender as necessidades do público do alunado do campo e aí você vai buscando meios. (PROFESSOR B, grifo nosso).

Os diálogos (1 e 2) descritos na seção III completam a nossa compreensão de que a formação pedagógica dos professores da escola Santana para atuarem juntos aos jovens estudantes do assentamento não contempla a totalidade concreta em nível de educação que tais estudantes necessitam ter enquanto jovens moradores do território do campo do Santana dos Frades, pois eles têm uma vasta demanda que precisa ser respaldada pela educação do campo que deveriam receber (e não tem educação do campo) que possam assegurar as práticas pedagógicas necessárias para que eles se reproduzam enquanto jovens do campo e possam dar continuidade à cultura camponesa presente.

Por esse ângulo, a educação do campo, em que pese a formação continuada de professores atuantes nas escolas do campo, não pode abrir mão das TIC, não porque elas sejam as salvadoras do processo educativo junto aos estudantes, longe disso, não percebemos as tecnologias digitais ou quaisquer outras com tamanha responsabilidade.

No entanto, elas precisam estar disseminadas (democratizadas e universalizadas) a toda e qualquer sociedade por se tratar de um bem cultural da humanidade, a exemplo da Internet. Assim, estudantes e professores ligados à educação do campo e suas particularidades necessitam e têm o direito às TIC (ao acesso a elas). Mas ressaltamos que o campo sergipano tem outras tantas necessidades que são incansavelmente reivindicadas pelos jovens do campo, inclusive pelos jovens do Santana dos Frades.

Como salienta Baraúna (2009, p. 303):

> A educação do campo necessita de muito mais do que métodos e técnicas de ensino, precisa de profissionais que estejam comprometidos politicamente com as questões relativas ao meio rural e compete às universidades oportunizarem momentos de reflexão e construção de projetos diferenciados. Do contrário, estaremos favorecendo o desenvolvimento de práticas que não favorecem a melhoria das condições de vida da população do campo, mas simplesmente contribuindo para manutenção do sistema de dependências e desigualdade social. É preciso compreender que a carência da população do campo reside na falta de meios adequados para o desenvolvimento de suas potencialidades, e de tecnologias apropriadas de utilização dos recursos naturais, os quais contribuiriam para melhoria das condições de permanência em seu local de origem, fazendo prosperar a economia e a cultura através da possibilidade de uma vida digna. Neste sentido, o processo educativo aí

> desenvolvido poderá auxiliar a população nesta direção, ficando coerente com as peculiaridades da região onde se insere.

Imediatamente, percebemos que a formação de professores para atuarem na educação do campo necessita da presença das TIC e essa exigência perpassa pelo que defende Martins (2006, p. 23): "a condição para apropriação das novas tecnologias pelo professor reside na percepção de que essas tecnologias podem contribuir para a emancipação dos sujeitos". Isso significa inserir as TIC no contexto da educação do campo para além apenas do acesso às informações, do domínio dos recursos tecnológicos e da exploração da técnica. Mas, sobretudo, é preciso uma formação a favor da emancipação camponesa (individual/coletiva) dos sujeitos a partir da ideia de apropriação dessas tecnologias de forma transformadora, saindo da condição de telespectadores. Desse modo, quando ouvimos um professor que atua dentro de uma escola localizada em um território do campo, mesmo que ela não adote as políticas de uma escola do campo, sem a compreensão desse potencial de transformação, isso nos entristece. Saber que ensinar numa escola desse tipo, do tipo da escola Santana não tem a identidade do campo me entristece.

> É como tivesse nas escolas que eu já tinha dado aula em Aracaju, assim em relação isso, a única diferença, a única diferença mesmo é que o pessoal é mais tranquilo em relação aos estudos. É muito tranquilo, eles não percebem que o estudo é a ferramenta de mudança para eles. Eles não percebem que a educação consegue mudar a vida econômica deles. (PROFESSOR D).

Nesse contexto, podemos dizer de acordo com as ideais de Ghedin (2012, p. 31): "os professores não mudam não porque não querem, mas porque o modo como se conduz a mudança não faz sentido em seu universo de significações". Por outro lado, nos alegra saber que mesmo sem receberem ou terem formação pedagógica apropriada para atuarem em escolas do campo pautadas na "cartilha" da educação do campo um dos professores entrevistado revelou que tem um significado importante trabalhar numa escola localizada dentro de um assentamento de reforma agrária:

> [...] relevante porque a gente tem um público peculiar, na questão da experiência de vida deles, da vivência deles. Assim, para mim se resume em troca de experiências, porque aprendo algo que pra mim é novo, ou seja, ter esse contato com pessoal que realmente é do campo e que tem uma vida basicamente rural e, portanto, não tem tantos hábitos como nós da capital temos. Então, para mim esse contato, se transformou em uma interação e uma soma de conhecimento, uma troca. Tanto pra mim que levo pra lá, por meio da minha experiência de vida e como trago também de lá para cá. E aí vou internalizando essa experiência. (PROFESSOR B).

De qualquer maneira, vivemos um descompasso entre os discursos das políticas e as realidades encontradas nas escolas localizadas nos territórios do campo a exemplo da escola

Santana. Isto tem forçado os professores à decisão de aderir apenas ao nível do discurso pelas mudanças que podem ocorrer na escola e, por isso, eles não aderem por uma intervenção em suas práticas orientadas por teorias que fundamentam a possibilidade de uma intervenção efetiva no espaço da escola para que ela se transforme verdadeiramente em uma escola capaz de progredir juntos com seus estudantes na construção de uma sociedade camponesa que trilhe o caminho da emancipação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Credo do Educador

Creio na educação, porque humaniza, busca o novo, é geradora de conflito, preparando para a vida

Creio na educação, porque acredito no homem e na mulher como sujeitos de suas histórias, capazes de construir sempre novas relações

Creio na educação que, quando libertadora, é caminho de transformação, para a construção de uma nova sociedade

Creio na educação que promove e socializa, que educa criticamente e democraticamente, levando o ser humano a conhecer a si mesmo e ao outro.

Creio na educação Básica do Campo, porque recupera e propõe a luta, a cultura, o trabalho, a vida e a dignidade dos trabalhadores e das trabalhadoras do campo

Creio na educação como um processo permanente e dialético que acompanha o ser humano em toda a sua existência.

(Adaptado do IV Cedec, 1995)[40].

No decorrer da pesquisa, por vezes, tivemos que lidar com as nossas próprias angústias. Não foi fácil percorrer, diante da nossa posição e olhar político, esse caminho tão longo para chegar onde estamos agora, ou seja, com uma tese pronta de doutorado para ser partilhada. Tivemos que encarar durante a realização de todo trajeto da pesquisa os percalços dos acontecimentos políticos que colocaram o Brasil em retrocesso, além disso, colocaram os movimentos sociais, as organizações sociais, os sindicatos, a classe dos trabalhadores e trabalhadoras, inclusive a classe dos trabalhadores e trabalhadores do campo todos em alerta.

Enfrentamos diversas aprovações antidemocráticas e usurpadoras de direitos sociais; direitos que historicamente foram conquistados. Tais aprovações foram consolidadas pelo senado e pelo congresso nacional cujos políticos, pertencentes a essas duas esferas do poder, demonstraram-se, majoritariamente, reacionários e antidemocráticos; são políticos que partiram para a destruição dos direitos dos e das trabalhadoras a fim de satisfazerem seus interesses particulares.

[40] ARROYO, Miguel Gozalez; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna. (Org.s). **Por uma educação do campo**. 5 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

Nessa lógica, a escuridão política que aterrissou (e aterrorizou) no Brasil após o golpe de 2016 foi amarga para todos nós (está sendo até os dias de hoje). Estávamos tendo que conviver com os retrocessos sociais, econômicos, políticos, culturais e educacionais gerados e consolidados por um regime de extrema direita de performance fascista. Tal regime está combinado e alinhado com os interesses da classe social dominante (as elites), também com o interesse da classe empresarial (indústria e agronegócio); bem como com os interesses dos países imperialistas.

Todas essas questões de caráter predominantemente político nos empurraram para um fosso social profundo, mas, também econômico e político; então, nos deparamos ao longo desses pouco mais de quatro anos com os altos **índices inflacionários** que elevaram os preços de produtos, bens de consumo, matéria prima, serviços etc. e culminaram no surgimento de uma das maiores crises socioeconômica vividas pelo povo brasileiro nesse século - séc. XXI. Trata-se de uma crise associada à "vampiragem" dos políticos que assumiram o comando do Brasil nos últimos governos.

Desse modo, desemprego, fome, miséria, perseguição social e política, desmatamento, desvalorização da vida humana, assim como, retrocessos na educação, retrocessos na segurança pública, retrocessos nas políticas ambientais etc. assolaram o Brasil nos dois últimos governos posterior ao golpe de 2016. Foi nesse clima de insatisfação política e de retrocessos que ingressamos no Doutorado em Educação da UFS/PPGED em 2018 para querer compreender em que medida as Tecnologias da Informação e Comunicação contribuíam para a formação da identidade camponesa dos estudantes do Ensino Médio da Escola Estadual Nossa Senhora Santana.

Embora, as angústias (por conta da situação do Brasil) tenham nos acompanhando ao longo da pesquisa, algo pior estava por vir: deparamo-nos com os problemas da pandemia do coronavírus. Ele exigiu de todos nós e do mundo cuidados e restrições sanitárias urgentes (isolamento, *lockdown* entre outras restrições). Exigiu também sentimento de solidariedade entre as pessoas. Aparentemente o problema do coronavírus no mundo e no Brasil está sob controle, mas, tivemos que pagar um alto preço, milhões de pessoas morreram mundo afora, cerca de 6.601.503 pessoas perderam a vida para coronavírus e, no Brasil, cerca de 700 mil faleceram. Mais de 280 mil crianças e jovens brasileiros se tornaram órfãos em virtude da COVID-19 e/ou da negligência com que cuidaram da saúde no Brasil.

A pandemia também dificultou o andamento da pesquisa, dificultou a nossa vida, dificultou a vida dos estudantes do assentamento Santana dos Frades; alguns adquiriram o coronavírus; todos venceram a doença, mas não passaram incólumes. Passamos mais de um

ano sem irmos ao assentamento, sem irmos ao campo empírico da pesquisa. Em 2021, por conta do afrouxamento das medidas restritivas voltamos a frequentar o assentamento. Hoje, estamos mais satisfeitos e na expectativa que surjam dias melhores na política brasileira, afinal de contas, elegemos na última eleição - outubro de 2022 - um candidato que será sem sombra de dúvida pelas características que possui um presidente democrático. Uma situação que nos agrada bastante porque de certa forma será um governo mais próximo das classes populares.

Nessa perspectiva, os territórios do campo existentes em Sergipe, assim como os sujeitos que vivem nessas localidades poderão exercer uma postura política mais reivindicatória, sem sofrer ameaças de morte, sem a possibilidade de perderem suas vidas. Todo esse novo cenário político que a partir de 2023 o Brasil assume terá um papel importante junto aos jovens estudantes camponeses que precisam de um campo fortalecido.

Um campo fortalecido significa para nós ter oportunidades para os estudantes: emprego, educação do campo, escola do campo, estradas e financiamento. Nessa perspectiva, precisamos ter esperança e levar adiante o projeto revolucionário de transformação do campesinato que possa conduzir os jovens estudantes do Santana dos Frades a incorporarem em suas identidades comuns a identidade camponesa. Estamos nos referindo a um tipo de identidade que se faz e refaz entre a luta e resistência no campo contra os poderes opressores atrelados ao capital e que deseja exterminar o campesinato brasileiro retirando dos camponeses todas as condições possíveis de vida no/do campo; nesse caso, os dois elementos mais essenciais para a existência da vida camponesa são retirados: a terra (expropriando-a) e a possibilidade de reprodução do trabalho com a terra através da agricultura familiar.

Por isso, ao concluirmos a pesquisa sob a luz da dialética marxista como relatamos anteriormente, obtivemos uma resposta para o problema de pesquisa: as Tecnologias da Informação e Comunicação não contribuem com a formação da identidade camponesa dos jovens estudantes (juventude camponesa) da Escola Santana e moradores do assentamento que utilizam as tecnologias digitais.

Porém, outras respostas vieram: os jovens estudantes necessitam assumir posições políticas que remetam à formação de uma identidade de cunho político emancipatório que os façam enxergar a luta de classe concreta em que estão inseridos mesmo que eles não sejam sujeitos atuantes politicamente. E, nesse caso, é a educação do campo que deve trabalhar os processos de percepção e formação de identidades, fazendo com que os sujeitos tenham uma visão de si mesmos (autoconsciência), ou melhor, vejam-se como camponeses, trabalhadores etc. em uma perspectiva coletiva. (BORGES; SILVA, 2012).

Além dessa orientação que respaldou o problema de pesquisa, deparamo-nos com outras respostas ao lançarmos os objetivos específicos como proposições. Identificamos que as TIC presentes no cotidiano dos estudantes não são neutras e, por isso, quer estejam inseridas nos contextos (social, escolar etc.) dos estudantes, as TIC têm a capacidade de promover mudanças, por exemplo, mudanças comportamentais, no entanto, não significa que essas mudanças possam promover engajamentos políticos de formação de identidade camponesa.

Mesmo que as TIC não componham ou formem identidades, as lutas contemporâneas as comporão. As identidades como supõe Ademar Bogo estarão presentes, serão construídas, neste século, nas lutas sociais, nas lutas de classes, nas lutas entre "os povos" e na formulação do projeto para a superação do capitalismo. As TIC poderão potencializá-las se juntamente com elas contarmos com uma formação docente crítica e reflexiva a partir da escola.

Se não identificamos nos jovens estudantes da Escola Santana engajamento político ou preocupação política com relação à condição de assentados será pouco provável que as Tecnologias da Informação e Comunicação tenham responsabilidade com a formação da identidade camponesa dos estudantes. Reforçamos que tais tecnologias devem apoiar os sujeitos do campo (os camponeses) no sentido de emancipá-los de processos profundos de exclusões sociodigital. Contudo, é pouco provável que as Tecnologias da Informação e Comunicação sozinhas possam interferir no caráter humano dos moradores dos territórios campesino.

Nesse caso, Paulo Freire (2005) estava certo quando nos provocou com a seguinte frase: não posso reduzir o homem a um simples objeto da técnica, a um autômato manipulável. Assim, temos que tratar as TIC apenas como recursos carregados de técnicas que podem facilitar em alguns aspectos a vida humana baseada na forma de utilização delas mecânica e instrumental.

Esta é a forma maciçamente como utilizamos as Tecnologias da Informação e Comunicação, ou seja, apenas para cumprir e finalizar tarefas corriqueiras dos afazeres do dia a dia; como, por exemplo: digitar um texto de qualquer natureza para enviar para alguém que está distante, mesmo que seja um texto de cunho político de uma organização social por exemplo, não será o texto em hipótese alguma o protagonista da luta em função de uma possível transformação da sociedade, mas sim os homens organizados em suas bases que partirão para modificar através da luta a ordem estabelecida. Melhor explicando, as TIC por serem tecnologias capitalistas não permitem a utilização delas para além do uso mecânica e

instrumental. Elas ajudam nos organizar, aglutinar intenções e vontades políticas, mas é o homem em ação nos campos de interlocução que fará toda diferença.

Defendemos que as TIC são “armas” sob a lógica da apropriação do capital que as utilizam com objetivos “bem claros” a partir da nossa análise marxista para atingir seus desejos mais obscuros e perversos nas determinações que o mercado e mercadorias impõem. O contrário parece ser meio ilógico e pouco provável acontecer por tudo que já esclarecemos, assim reforçamos que os trabalhadores (campo e cidade) estão impedidos de utilizarem as Tecnologias da Informação e Comunicação como “armas” de transformação social, pois elas são artefatos culturais e não podem ser compreendidas como “ferramentas” que são utilizadas para determinados fins, a exemplo da uma “pá” que têm finalidades próprios.

As TIC só são utilizadas como “armas” pelo capital porque foram concebidas pelo próprio capital para esse fim; a finalidade da manipulação, controle e regulação social. E isso ficou bem claro ao percebermos que os estudantes utilizavam os seus respectivos aparelhos celulares, simplesmente, para se comunicarem e entretenimento que são as duas facilidades que servem de portas de entrada que tentam justificar a utilização maciça dos celulares, hoje é quase uma imposição, obrigatoriedade de mercado aquisição desses aparelhos, depois disso começamos receber os “cavalos de troia” com finalidades bem definidas de manutenção da lógica capitalista.

Para concluirmos, defendemos a tese de que as TIC sob determinadas condições de uso podem de algum modo contribuir com a formação da identidade camponesa. Isto pode acontecer se os estudantes, de fato, politicamente se reconhecerem pertencentes à classe social camponesa, estejam enraizados com a cultura camponesa e desenvolvam sentimento de pertencimento e de lugar; sem essas características os jovens estudantes são apenas jovens estudantes moradores dos territórios do campo sem nenhuma referência voltada para conquistar direitos e vão utilizar as TIC como elas são utilizadas usualmente para comunicação e entretenimento.

E para mudarmos essa realidade, é preciso uma educação emancipadora em que seja permitido que até as TIC possam possibilitar o reconhecimento de que existe uma luta de classes. Classes antagônicas - opressores e oprimidos - que se enfrentarão todos os dias. Jovens camponeses, trabalhadores, ao se reconhecerem como classe oprimida, entenderão que os direitos vêm com luta e, muitas vezes, com revolução. Estejamos prontos para revolução, ela há de vir com o objetivo de assegurar a possibilidade de construção de um novo modelo de contrato social.

Afinal de contas, estamos diante de um sistema econômico que nos atormenta a todo instante, não dá trégua; por isso, estejamos prontos porque somente através da revolução poderemos possibilitar que a transformação social rumo à emancipação humana possa acontecer. No entanto, enquanto a revolução não chega os desafios permanecem diante de um capitalismo cada vez mais feroz, o que não significa que ficaremos de braços cruzados esperando que "a fera" nos consuma totalmente, ou que recuaremos diante da necessidade de transformação urgente dos percursos da sociedade. Pelo contrário, lutaremos, pois a luta revolucionária de retomada é para os trabalhadores (campo e cidade) o único caminho possível de construção de uma sociedade verdadeiramente igualitária e fraterna.

Nesse sentido, cabe ao conjunto de trabalhadores desmoronar as relações de produção capitalistas seja no campo através do agronegócio que expropria os camponeses de suas terras enquanto território e lugar que lhes pertencem, seja na cidade através das indústrias e comércio que não cansam de esganar os trabalhadores e produzir cada vez mais "mão de obra" barata. Por conta disso, tais trabalhadores se submetem a atender os caprichos aprisionantes do capital que lhes têm como mercadorias humanas.

As formas capitalistas de produção regulam tanto a distribuição dos meios de produção e dos produtos quanto a apropriação dessa distribuição e do trabalho. Elas expressam as formas sociais de organização voltadas para a produção. Os fatores decorrentes dessas relações resultam em uma divisão de classes no interior das sociedades seja camponesa e não camponesa.

Por ter uma finalidade em si mesmo, o processo produtivo capitalista aliena os trabalhadores do campo e da cidade, já que para o capitalismo é somente para produzir e consumir que os trabalhadores. Em razão da divisão social do trabalho e dos meios de produção, a sociedade se divide entre possuidores e os não possuidores dos meios de produção. A terra é o meio de sobrevivência dos camponeses, para além disso, é através do trabalho na terra (agricultura familiar, por exemplo) que eles se reproduzem enquanto homens e mulheres.

No entanto, a existência de possuidores e não possuidores dos meios de produção estabelece a classe dominante (opressora) e a classe dominada (oprimida). Desse modo, o Estado como força coercitiva aparece para representar os interesses da classe dominante e cria, para isso, inúmeros aparatos para manter a estrutura da produção capitalista funcionando a todo "vapor". Esses aparatos são nomeados por Marx de infraestrutura e condicionam o desenvolvimento de ideologias e normas manipuladoras, controladoras e reguladoras, sejam

elas políticas, religiosas, culturais, econômicas, sociais, educacionais e tecnológicas, justamente, para assegurar os interesses dos proprietários dos meios de produção que sempre é a classe dominante.

Essa história foi exposta por nós desde o início do trabalho (na introdução) quando falamos da guerra travada entre os posseiros e jagunços com relação a disputa pelas terras da antiga Fazenda Santana. No decorrer da pesquisa que realizamos encontramos e constatamos os sinais deixados como herança para os camponeses através dos aparatos que compõem a infraestrutura capitalista estabelecida no assentamento Santana dos Frades após o direito de posse recebido do INCRA. Trata-se das contradições existentes e, portanto, estabelecidas pelo capitalismo interpretadas da seguinte forma: apesar dos camponeses terem conquistado os lotes de terra, eles não conseguem até nos dias de hoje tocá-las com facilidades (ou seja, produzir) e quando conseguem é com extrema dificuldade.

Assim, podemos dizer que mesmo Marx percebendo através de suas análises que a revolução burguesa não aboliu as contradições entre as classes, ele observou que ao substituir as antigas condições de exploração dos trabalhadores por novas, o sistema capitalista de produção em seu desenvolvimento ainda guarda contradições internas que permitem criar condições objetivas para a transformação social. Então, cabe somente ao proletariado, a juventude camponesa que investigamos na tomada de consciência de classe, sair do papel de mero determinismo histórico e passar a ser agente dessa transformação social necessária.

Haja vista, que as contradições são expressas no aumento da massa de despossuídos, que sofrem com os males da humanidade: pobreza, doenças, fome e desnutrição, bem como o atraso tecnológico em contraste com o grande acúmulo de bens e riquezas em grandes centros financeiros e industriais. Por isso, reafirmamos, somente por meio de um processo revolucionário que todos os trabalhadores (campo e cidade) estejam envolvidos, segundo Marx, poderiam eliminar as condições de apropriação e concentração dos meios de produção existentes. A partir dessa premissa, acabaria a propriedade desses meios, desaparecendo a burguesia e estabelecendo, transitoriamente, uma ditadura do proletariado até que se realizem as condições de uma forma de organização social comunista.

A partir de Marx, como poderíamos pensar, nos dias de hoje, a relação entre política e economia? Ainda que não tenhamos respostas contundentes sobre esse assunto, parece ser o desafio do nosso tempo enxergar as contradições do sistema capitalista e buscar, de modo adequado, tomar consciência de que a transformação da sociedade, inclusive da sociedade camponesa exige a participação de todos e não só dos proletários como foi concebido no passado, hoje a situação dos proletários são outras.

De qualquer maneira, foi inquestionável a importância de Marx para a nossa pesquisa que teve como proposta revelar as condições e contradições impostas as sociedades camponesas. Retomamos a crítica ao sistema capitalista visando identificar as condições e contradições evidenciadas em nosso cotidiano, em especial, as que foram evidenciadas no cotidiano dos estudantes no assentamento Santana dos Frades, no cotidiano dos professores e da Escola. Ao ter escolhido o método desenvolvido por Marx como método filosófico de interpretação compreendemos como as TIC estavam inseridas na vida cotidiana dos estudantes, identificamos a relação entre as TIC e a formação da identidade camponesa dos estudantes; ficamos sabendo como os estudantes se valiam das TIC (o acesso, os tipos, o tempo que as utilizavam, a forma como as utilizavam e que tecnologias utilizavam) e, por fim, verificamos a ausência de formação docente e continuada dos professores para atuarem na educação do campo. Em algumas situações fomos surpreendidos com os resultados evidenciados o que reforça a necessidade de nos manter nas trincheiras resistindo e lutando a favor da transformação da sociedade.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Silvio Luiz de. **Prefácio da edição brasileira**. In: HAIDER, Asad. Armadilha da identidade: raça e classe nos dias de hoje. Tradução de Leo Vinicius Liberato. São Paulo: Veneta, 2019.

ALTUSSER, Louis. **Ideologia e aparelhos ideológicos do Estado**. 13º ed. São Paulo: Paz & Terra. 2022.

ANTUNES, Ricardo. **O privilégio da Servidão**: o novo proletariado de serviços na era digital. 2 ed. São Paulo: Boitempo, 2020.

ARAÚJO, James Amorim. **MODERNIZAÇÃO CAPITALISTA E REPRODUÇÃO SOCIAL DA CLASSE TRABALHADORA NA PERIFERIA DE SALVADOR/BA:** o Pero Vaz e as formas e práticas derivadas da escravidão. Orientador: Amélia Luisa Damiani. 2010. 322 f. Tese (Doutorado em Geografia) - Programa de Pós-graduação em Geografia Humana da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, São Paulo (SP), 2010.

ARROYO, Miguel Gonzalez. **A educação básica e o Movimento Social do campo**. In: ARROYO, Miguel Gonzalez; CARDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna. **Por uma Educação do Campo**. (Orgs). Petrópolis, RJ: Vozes, 2011, p. 67-86.

ARROYO, Miguel Gonzalez; CARDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna. **Por uma Educação do Campo**. (Orgs). 5 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

BARAÚNA, Rosemeire Silva. **Formação de Professores e Educação do Campo: análise de uma proposta de formação superior e repercussões em um município baiano**. In: CUNHA, Maria Couto. Gestão Educacional nos Municípios. Salvador: EDUFBA, 2009. p. 285-309.

BERNAL, Patrícia. Debates em torno a la comunicación política en Internet. (Orgs). Cicília K. Peruzzo, Denise Cogo e Gabriel Kaplún. In: **Comunicación y movimientos populares: cuáles redes?** - São Leopoldo: Ed UNISINOS - Universidade do Vale do Rio dos Sinos; La Habana: Centro Memorial Dr. Martin Luther King, Jr.; Montivideo: Ciências de la Comunicación, Universidad de la republica, pp: 299-326, 2002.

BOGO, Ademar. **Identidade e luta de classes**. 2 ed. São Paulo: Expressão Popular. 2010.

BORGES, Heloisa da Silva; SILVA, Helena Borges. **A educação do campo e a organização do trabalho pedagógico**. In: GHEDIN, Evandro. Educação do campo: epistemologia e práticas. (Org). São Paulo: Cortez, 2012, p. 208-236.

BOTTOMORE, Tom. **Dicionário do pensamento marxista**. 2. Ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2012.

BRASIL. IBGE/PNAD. Decreto nº 7.352/2010. Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera). Brasília, 2010.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.

CALDART, R. **Por Uma Educação do Campo**: Traços de uma identidade em construção. In: Kolling, E. J.; Cerioli, P. R., Caldart, R. (Org.). Educação do campo: identidade e políticas públicas. Brasília: Articulação Nacional por Uma Educação do Campo, 2002. p. 25-36 (Coleção por uma educação do Campo, 4).

CALDART, Roseli Salete. **Educação do Campo**: notas para uma análise de percurso. Texto da exposição feita no minicurso sobre Educação do Campo, na 31 Reunião Anual da ANPED. Caxambu, 20 e 21 de outubro de 2008.

CALDART, Roseli Salete; BENJAMIN, César. **Projeto Popular e escolas do campo.** Brasília: Articulação Nacional Por um Estado Básico do Campo, 2000.

CARDART, Roseli Salete**. A escola do campo em movimento**. In: CARDART, Roseli Salete Roseli; ARROYO, Miguel Gonzalez; MOLINA, Mônica Castagna. (Orgs). Petrópolis: Vozes, 2004.

CARDART, Roseli Salete; VILLAS BÔAS, Rafael Litvin. **Pedagogia socialista: legado da revolução de 1917 e desafios atuais**. Roseli Salete Caldart; Rafael Litvin Villas Bôas (Organizadores). São Paulo: Expressão Popular, 2017.

CARDART, Roseli Salete; VILLAS BÔAS, Rafael Litvin. **Pedagogia socialista:** legado da revolução de 1917 e desafios atuais. Roseli Salete Caldart; Rafael Litvin Villas Bôas (Organizadores). In: LEHER, Roberto. A pedagogia socialista nos processos revolucionários, organizações políticas e movimentos sociais. São Paulo: Expressão Popular, 2017, p. 55-87.

CAMACHO, Rodrigo Simão. **A Escola Nacional Florestan Fernandes:** território de resistência imaterial dos movimentos socio territoriais. Revista NERA, v. 24, n. 57, p. 185-209, Dossiê I ELAMSS, 2021.

CASTELLS, Manuel. **O poder da identidade**. Tradução de Klauss Brandini Gerhaerdt. 9 ed. São Paulo/Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2018, p. 602.

CASTRO, Daniel; SENO, Danillo Dal; POCHMANN, Marcio. **Capitalismo e a Covid-19: um debate urgente**. São Paulo: 2020.

CASTRO, Elisa Guaraná de. Juventude do Campo - educação e a construção de um sujeito político. In: LEÃO, Geraldo; ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel. **Juventudes do campo**. Belo Horizonte: Autentica Editora, 2015, p. 277-287.

CASTRO, Elisa Guaraná de. Juventude do campo. In: CALDART, Roseli Salete et al (org). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

CASTRO, Elisa Guaraná de. Juventude do Campo. In: CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio. **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012, p. 439-446.

CERIOLI, Paulo Ricardo; CALDART, Roseli Salete. Primeira Conferência Nacional "Por Uma Educação Básica do Campo". Petrópolis, RJ: Vozes, 2011, p. 21-63.

CHEPTULIN, Alexandre. **A Dialética Materialista: Categorias e Leis da Dialética**. São Paulo: Alfa-Ômega, 2004.

COSTA, Francisco de Assis; CARVALHO, Horácio Martins de. Conceituações. In: STEDILE, João Pedro. (Ogs.). **A questão agrária no Brasil**: interpretação sobre o camponês e o campesinato. São Paulo: Outras Expressões, p. 21-34, 2016.

COSTA, Francisco de Assis; CARVALHO, Horácio Martins de. In: CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio. **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012, p. 113-122.

CPT Nacional. **Conflitos no campo**: Brasil 2020. Centro de Documentação Dom Tomás Balduíno. Goiânia: CPT Nacional, 2021.

D'AGOSTINI, Adriana. **A educação do MST no contexto educacional brasileiro**. 2009. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de Federal da Bahia, Salvador, 2009.

DUARTE, Newton. **Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões?** Quatro ensaios crítico-dialéticos em filosofia da educação. Campinas-SP: Autores Associados, 2008.

FARIA, Elaine Turk. **O Professor e as Novas Tecnologias**. In: Délcia Enricone (Org.) Ser Professor. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.

FERNANDES, Bernardo Mançano. Os campos da pesquisa em Educação do Campo: espaço e território como categorias essências. In: MOLINA, Monica C. (Org.). **Educação do Campo e pesquisa**: questões para reflexão. Brasília: Ministério do Desenvolvimento. Agrário, 2006.

FERNANDES, Bernardo Mançano. Prefácio. In: SAQUET, Marcos Aurelio. **Consciência de classe e de lugar, práxis e desenvolvimento territorial**. Rio de Janeiro: Consequência Editora, 2017, p. 11-13.

FLICK, Uwe. **Uma introdução à pesquisa qualitativa**. Trad. Sandra Netz. 2 ed. Porto Alegre: Bookman, 2004, 312p.

FLORESTAN, Fernandes. **Nós e o marxismo**. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

FRANCO, Maria Laura Publisi Barbosa. **Análise de conteúdo**. 3. Ed. Liber Livro Editora, 2008.

FRASER, Nancy; JAEGGI, Rahel. **Capitalismo em debate**: uma conversa na teoria crítica. Tradução Nathalie Bressiani. São Paulo: Boitempo, 2020.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a Pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação:** cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

FRIGOTTO, Gaudêncio. O legado de Marx para a construção do projeto da pedagogia solialista. In: CARDART, Roseli Salete; VILLAS BÔAS, Rafael Litvin. **Pedagogia socialista: legado da revolução de 1917 e desafios atuais**. Roseli Salete Caldart; Rafael Litvin Villas Bôas (Organizadores). São Paulo: Expressão Popular, 2017, p. 207-232.

GHEDIN, Evandro. Educação do campo: epistemologia e práticas. (Org). São Paulo: Cortez, 2012.

GHEDIN, Evandro. **Educação do campo**: epistemologia e práticas. Evandro Ghedin (Organizador). In: VILHENA JÚNIOR, Waldemar Moura; MOURÃO, Arminda Rachel Botelho. Políticas públicas e os movimentos por uma educação do campo. São Paulo: Cortez Editora, 2012, p. 170-206.

GHEDIN, Evandro. **Introdução**. In: GHEDIN, Evandro. **Educação do campo**: epistemologia e práticas. (Org.). São Paulo: Cortez, 2012, p. 13-25.

GHEDIN, Evandro. **Perspectivas sobre a identidade do educador do campo**. In: GHEDIN, Evandro. **Educação do campo**: epistemologia e práticas. (Org.). São Paulo: Cortez, 2012, p. 25-62.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6 ed. São Paulo: Atlas, 2009.

GOLDENBERG, Mirian. **A arte de pesquisar:** como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais. 8 ed. Rio de Janeiro: Editora Record, 2004.

GONZÁLEZ, Sabrina. **Crônicas marxianas de uma morte anunciada**. In. A teoria marxista hoje. Problemas e perspectivas. Boron, Atílio A.; Amadeo, Javier; Gonzalez, Sabrina. Buenos Aires: CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, 2007, p. 8-27. Disponível em< http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/clacso/formacion-virtual/20100715073000/boron.pdf >. Acesso em: 2 de jul. 2019.

GROPPO, Luís Antonio. **Introdução à Sociologia da Juventude**. Jundiaí: Paco Editorial, 2017.

HAIDER, Asad. **Armadilha da identidade**: raça e classe nos dias de hoje. Tradução de Leo Vinicius Liberato. São Paulo: Veneta, 2019.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 12. Ed. Tradução tomaz Tadeu da Silva & Guacira Lopes Louro. Rio de Janeiro: Lamparina, 2019.

HELLER, Agnes. **O cotidiano e a história**. 10 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

JASPER, James M. **Protesto: uma introdução aos movimentos sociais**. Tradução Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Zahar, 2016.

JESUS, Sonia Meire Santos Azevedo de. **Questões paradigmáticas da educação do campo no Brasil: experiência emancipatória em construção**. VIII Congresso Luso-Afro-Brasileiro de Ciências Sociais Coimbra 16, 17 e 18 de setembro de 2004. Disponível em: <https://www.ces.uc.pt/lab2004/pdfs/SoniaMeiredeJesus.pdf>. Acesso em:10 jul. 2020.

KORYBKO, Andrew. **Guerras híbridas**: das revoluções coloridas aos golpes. Tradução de Thyago Antines. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

LAGO, Andréa Ferreira. **O papel dos Canais de Comunicação para a Educação a Distância**. In: Othon Jambeiro; Fernando Ramos. (Org.). Internet e Educação a Distância. Salvador: EDUFBA, 2002, v. 1, p. 83-92.

LANIER, Jaron. **Dez argumentos para você deletar agora suas redes sociais**. Tradução Bruno Casotti. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2018.

LASTRES, Helena M.; ALBAGLI, Sarita. (Orgs.). **Informação e Globalização na Era do Conhecimento**. Rio de Janeiro: Campus, 1999, 318p.

LAVILLE, C.; DIONNE, J. **A Construção do Saber**: Manual de Metodologia da Pesquisa em Ciências Humanas. Trad. Heloísa Monteiro e Francisco Settineri. Porto Alegre: Editora Artes Médicas Sul Ltda.; Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999, 340p.

LEÃO, Geraldo; ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel. (Orgs). **Juventudes do campo**. Belo Horizonte: Autentica Editora, 2015, p. 13-16.

LEÃO, Geraldo; ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel. **Juventudes do campo**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.

LEHER, Roberto. A pedagogia socialista nos processos revolucionários, organizações políticas e movimentos sociais. In: CARDART, Roseli Salete; VILLAS BÔAS, Rafael Litvin. **Pedagogia socialista: legado da revolução de 1917 e desafios atuais**. Roseli Salete Caldart; Rafael Litvin Villas Bôas (Organizadores). São Paulo: Expressão Popular, 2017, p. 55-101.

LEITE, Sergio Pereira. Assentamento Rural. In: CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJAN.O, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio. **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012, p. 110-114.

LIMA, Maria de Fátima Monte. **No fio da esperança: políticas públicas de educação e tecnologias da informação e comunicação**. Maceió: EDUFAL, 2007.

MARX, Karl. **Consequências Sociais do Avanço Tecnológico**. São Paulo: Edições populares, 1980.

MARX, Karl. **O Capital**. 3 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1975.

MARX, Karl. **Capítulo VI inédito de O Capital**. São Paulo: Moraes, 1985.

MARX, Karl.; ENGELS, F. **A ideologia alemã**. São Paulo: Expressão Popular, 1989.

MARX, Karl. **O capital - livro I**. 2 ed. Tradução Rubens Enderle. São Paulo: Boitempo, 2011.

MARX, Karl.; ENGELS, F. **Manifesto comunista**. São Paulo: Boitempo, 1998.

MATERIALISMO DIALÉCTICO E O MATERIALISMO HISTÓRICO. Tradução do russo e edição (revista) por CN, 1.07.2014. Disponível em: <http://www.hist-socialismo.com/docs/MatDialecticoHistórico.pdf>. Acesso em: 01 jul. 2019.

MENEZES, Isabela Gonçalves de. **Jovens rurais no sertão sergipano**: escolarização e identidades culturais. Orientador: Bernard Charlot. 2012. 238 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação/Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão (SE), 2012.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. São Paulo, Campinas: Boitempo, 2005.

MIGUEL, Luis Felipe. **O colapso da democracia no Brasil**: da constituição ao golpe de 2016. São Paulo: Fundação Rosa Luxemburgo, Expressão Popular, 2019.

MOLINA, Mônica Castagna. **Prefácio**. In: LEÃO, Geraldo; ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel. Juventudes do campo. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.

MOLINA, Mônica Castagna. Prefácio. In: LEÃO, Geraldo; ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel. **Juventudes do campo**. Belo Horizonte: Autentica Editora, 2015, p. 13-16.

MOLINA, Mônica Castagna; ESMERALDO, Gema Galgani Silveira Leite; ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel. **O fortalecimento da identidade camponesa**: repercussões do programa nacional de educação na reforma agrária nos estados do Ceará, Minas Gerais e Paraná (1998-2011). Educ. Soc., Campinas, v. 38, nº. 140, p. 569-585, jul.-set., 2017. DOI: 10.1590/ES0101-73302017180449.

MOLINA, Mônica Castagna; JESUS, Sonia Meire Santos Azevedo de. Contribuições para a construção de um projeto de Educação do Campo. (Orgs). Brasília, DF: Articulação Nacional "Por Uma Educação do Campo", 2004.

OLIVEIRA, L. B.; RABELLO, D.; FELICIANO, C. A. **Permanecer ou sair do campo? Um dilema da juventude camponesa**. Revista Pegada, v. 15, n. 1, p. 136- 150, 2014.

OTERO-GARCIA, Sílvio César. KENSKI, Vani Moreira. **Educação e Tecnologias:** o novo ritmo da informação. Campinas: Papirus, 2008. Disponível em: < http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=89423377015>. 03 de out/2016.

PIRES, Angela Monteiro. **Educação do campo direito humano**. São Paulo: Cortes, 2012.

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO (PPP). Escola Estadual Nossa Senhora Santana, Pacatuba-SE, 2020.

POMAR, Valter. A revolução, cem anos depois. In: CARDART, Roseli Salete; VILLAS BÔAS, Rafael Litvin. **Pedagogia socialista**: legado da revolução de 1917 e desafios atuais.

Roseli Salete Caldart; Rafael Litvin Villas Bôas (Organizadores). São Paulo: Expressão Popular, 2017, p. 13-39.

ROCHA, Jefferson Marçal da; VALENTINI, Lydia Maria Assis Brasil. **Escola do Campo:** desafios para o enraizamento de uma prática educativa democrática. Judiaí: Paco Editorial: 2015.

RODRIGUES, M. V. Qualidade de vida no trabalho. 1989. 180 f. Dissertação (Mestrado em Administração) - Faculdade de Ciências Econômicas, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1989.

ROMANO, Vicente. **A formação da mentalidade submissa**. Tradução Rui Pereira. Santa Maria da Feira: Rainho & Neves, 2006.

ROMÃO, Eliana Sampaio; SOUZA JÚNIOR, Carlos Menezes de; NASCIMENTO, Victor Wladimir. **O professor e a docência na sociedade atual:** entre direitos, deveres e tensões. In: FLORES, Maria Assunção; COUTINHO, Clara; LENCASTRE, José Alberto. (org.). Atas do congresso Formação e trabalho docente na sociedade da aprendizagem, organizado no âmbito da International Study Association on Teachers and Teaching (ISATT) e do Centro de Investigação em Estudos da Criança (CIEC). Braga: CIEC, UMinho, 2014, p. 873-885.

ROMÃO, Eliana. **A educação do educador na sociedade maquínica: a ética e a estética da docência e do desejo de docender**. Filos e Educ., Campinas, SP, v.10, n.1, p.58-89, jan./abr. 2018 - ISSN 1984-9605. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/rfe/article/download/8651999/17697>. Acesso em: 30 ago. 2018.

ROSSATO, Geovanio; PRAXEDES, Walter. **Fundamentos da educação do campo:** história, legislação, identidades camponesas e pedagogia. São Paulo: Edições Loyola, 2015.

SANTOS, Ademar Vieira dos; ALMEIDA, Luis Sergio Castro de. **Perspectivas curriculares para a educação no campo**: algumas aproximações para a construção do currículo da escola dos que vivem no e do campo. In: GHEDIN, Evandro. Educação do campo: epistemologia e práticas. (Org). São Paulo: Cortez, 2012.

SANTOS, Fábio Alves dos. **Começo de mundo novo: sofrimento, luta e vitória dos posseiros de Santana dos Frades**. Vozes: Petrópolis-RJ, 1990.

SANTOS, Marilene. **Práticas sociais da produção e unidades de medida em assentamentos do nordeste sergipano**: um estudo etnomatemático. 2005. 87 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS área de humanas. São Leopoldo-RS, 2005.

SAQUET, Marcos Aurelio. **Consciência de classe e de lugar, práxis e desenvolvimento territorial**. Rio de Janeiro: Consequência Editora, 2017.

SARTORI, Jerônimo. Prefácio. In: ROCHA, Jefferson Marçal da; VALENTINI, Lydia Maria Assis Brasil. **Escola do Campo:** desafios para o enraizamento de uma prática educativa democrática. Judiaí: Paco Editorial: 2015.

SAVIANI, Dermeval. Panorama histórico do processo de construção da pedagogia socialista no Brasil. In: CARDART, Roseli Salete; VILLAS BÔAS, Rafael Litvin. **Pedagogia socialista**: legado da revolução de 1917 e desafios atuais. Roseli Salete Caldart; Rafael Litvin Villas Bôas (Organizadores). São Paulo: Expressão Popular, 2017, p. 103-125.

SCHAFF, Adam. **A sociedade informática: as consequências sociais da segunda revolução industrial**. 4. Ed. Tradução Carlos Eduardo Jordão Machado e Luiz Arturo Obojes. São Paulo: Editora da Universidade Paulista: Brasiliense, 1995.

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO, DO ESPORTE E DA CULTURA DE SERGIPE. Portaria nº 2235/2020/GS/SEDUC, de 27 de maio de 2020. Regulamenta a oferta de Atividades Não Presenciais nas escolas da Rede Pública Estadual para cômputo de carga horária mínima anual.

SERGIPE. Governo do Estado de. Decreto nº 40.560, de 16/03/2020. Dispõe sobre a decretação de situação de emergência de saúde pública, em razão da disseminação do coronavírus.

SILVA, Rosemiro Magno da**. A luta do posseiros de Santana dos Frades**. São Cristóvão, SE: Editora da UFS, Fundação Oviêdo Teixeira, 2002.

SILVA, Elis Santos Correia. **Territórios em disputa**: o fechamento das escolas do campo em Sergipe. Curitiba: Appris, 2021.

SMANHOTO, Waldemir Aparecido. **O projeto político pedagógico da escola do campo**: suas relações com o cotidiano da comunidade. Jundiaí: Paco Editorial, 2020.

SOUZA, Regina Magalhães de. **O discurso do protagonismo juvenil**. São Paulo: Paulus, 2008.

STEDILE, João Pedro. (Ogs.). **A questão agrária no Brasil**: interpretação sobre o camponês e o campesinato. São Paulo: Outras Expressões, 2016.

STEDILE, João Pedro. (Ogs.). Introdução. In: STEDILE, João Pedro. (Ogs.). **A questão agrária no Brasil**: interpretação sobre o camponês e o campesinato. São Paulo: Outras Expressões, p. 15-20, 2016.

STÉDILE, Miguel Enrique. **Apresentação**. In: Guerras híbridas: das revoluções coloridas aos golpes. Tradução de Thyago Antines. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

TAFFAREL, Celi Nelza Zülke. **Políticas públicas, educação do campo e formação de professores para a escola do campo**. I Seminário Educação Popular, Movimentos Sociais e Formação de Professores, UERJ, 2011. Disponível em: <http://www.rascunhodigital.faced.ufba.br/ver.php?idtexto=881>. 03 de out/2016.

TONET, Ivo. **Educação, Cidadania e Emancipação Humana**. 2005. Disponível em: <http://ivotonet.xp3.biz/arquivos/EDUCACAO_CIDADANIA_E_EMANCIPACAO_HUMANA.pdf >.

TRIVIÑOS, Augusto N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 2008.
VALLE, Luciana de Luca Dalla. **Metodologia da alfabetização**. Curitiba: Intersaberes, 2013.

VASCONCELOS, Carlos Alberto de. **Território citricultor sergipano:** estratégias capitalistas de mercado nacional e mundial. São Cristóvão: Editora UFS, 2014.

VASCONCELOS, Carlos Alberto de; OLIVEIRA, Eliane Vasconcelos. **TICs no ensino e na formação de professores:** reflexões a partir da prática docente. Revista Brasileira de Ensino Superior, Passo Fundo, v. 3, n. 1, p. 112-132, ago. 2017. ISSN 2447-3944. Disponível em: https://seer.imed.edu.br/index.php/REBES/article/view/1592. Acesso em: 21 nov. 2020. doi:https://doi.org/10.18256/2447-3944/rebes.v7n1p112-132.

VIERO, Janisse; MEDEIROS, Liziany Muller. **Princípios e concepções da educação do campo**. Santa Maria, RS: UFSM, NTE, 2018.

VIERO, Janisse; MEDEIROS, Liziany Muller. **Princípios e concepções da educação do campo**. Santa Maria, RS: UFSM, NTE, 2018.

XAVIER, Pedro Henrique Gomes. **MATRIZES FORMATIVAS E ORGANIZAÇÃO PEDAGÓGICA: Contradições na transição da escola rural para escola do campo**. Orientadora: Mônica Castagna Molina. 2016. 132 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, Brasília, 2016.

APÊNDICE(S)

APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIMENTO

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

Termo de Consentimento Livre e Esclarecimento (TCLE) para entrevista com estudante da Escola Estadual Nossa Senhora Santana da Rede Estadual de Ensino jurisdicionado a Diretoria Regional de Educação (DRE06)

Prezado colega estudante

É com alegria que estamos realizando essa entrevista. As respostas dadas por Vossa Senhoria serão de muita valia para a consolidação da referida pesquisa. Conforme explicito abaixo, todas as informações aqui coletadas serão de cunho estritamente confidenciais, obedecendo aos critérios éticos de pesquisa.

Meu muito obrigado!

Título da Pesquisa:
A vida de estudantes e tecnologias da informação e comunicação na formação de uma identidade camponesa.

Nome do Pesquisador:
Josivan dos Santos Moura

Nome do Orientador:
Prof. Dr. Carlos Alberto de Vasconcelos

Objetivo da pesquisa:
A Sra. ou o Sr. está sendo convidada a participar desta pesquisa que tem como finalidade analisar a produção e reprodução da vida dos estudantes diante das TICs e a formação de uma identidade camponesa.

Metodologia da pesquisa:
Serão realizados os seguintes procedimentos: realização de questionário e entrevistas com os estudantes do Ensino Médio da Escola Estadual Nossa Senhora Santana jurisdicionada à Diretoria Regional de Educação (DRE06) com objetivo de realizar a construção e registro dos dados relacionados ao objeto de estudo.

Envolvimento na pesquisa:

Ao participar deste estudo, a Sra. ou o Sr. permitirá que o pesquisador Josivan dos Santos Moura contato telefônico (79) 99645-3837, e-mail profjosivanmoura@gmail.com, utilize os dados coletados como variáveis da pesquisa de campo que será usada em trabalho de conclusão de Doutorado em Educação na Universidade Federal de Sergipe (UFS). Sempre que quiser poderá pedir mais informações sobre a pesquisa através do telefone (79) 99977-1749 ou e-mail geopedagogia@yahoo.com.br correspondente ao pesquisador orientador do projeto.

Riscos e desconforto:
A participação nesta pesquisa não traz complicações legais. Os procedimentos adotados na pesquisa obedecem aos critérios da ética em pesquisa. Nenhum dos procedimentos usados oferece riscos à sua dignidade, uma vez que a identificação será mantida em sigilo.

Confidencialidade:
Todas as informações coletadas neste estudo são estritamente confidenciais. Somente o pesquisador Josivan dos Santos Moura e o orientador Prof. Dr. Carlos Alberto de Vasconcelos terão conhecimento dos dados.

Benefícios:
Ao participar desta pesquisa a Sra. ou o Sr. não terá nenhum benefício financeiro. Entretanto, esperamos que este estudo elucide informações importantes sobre os estudantes do Ensino Médio que estuda em uma Escola situação num assentamento de reforma agrária

Despesas:
A Sra. ou o Sr. não terá nenhum tipo de despesa para participar desta pesquisa, bem como nada será pago por sua participação.

Após estes esclarecimentos, solicitamos o seu consentimento de forma livre para participar desta pesquisa. Portanto, preencha, por favor, os itens que se seguem:

Consentimento Livre e Esclarecido

Tendo em vista os itens acima apresentados, eu, de forma livre e esclarecida, manifesto meu consentimento em participar da pesquisa.

Aracaju____/____/2020

---------- ----------
Assinatura do participante da pesquisa e-mail do participante

---
Telefone para contato

APÊNDICE B - CARTA DE ANUÊNCIA PARA AUTORIZAÇÃO DE PESQUISA

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

CARTA DE ANUÊNCIA PARA AUTORIZAÇÃO DE PESQUISA

Ao Ilustríssimo Senhor
Max Cardoso Silva
Diretoria Regional de Educação - DRE06

Solicitamos autorização institucional para realização da pesquisa intitulada **"A VIDA DOS ESTUDANTES CAMPONESES: CONDIÇÕES E CONTRADIÇÕES DIANTE DAS TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO"** a ser realizada na Escola Estadual Nossa Senhora Santana – situada no Projeto de Assentamento Santana dos Frades, município Pacatuba/SE jurisdicionada a DRE pelo aluno **Josivan dos Santos Moura**, sob orientação do **Prof. Dr. Carlos Alberto de Vasconcelos**, com o seguinte objetivo: **Compreender as condições e contradições da re-produção da vida dos estudantes camponeses diante das Tecnologias da Informação e Comunicação,** necessitando portanto, ter acesso à referida escola, bem como realizar a construção e registro dos dados juntos aos alunos do ensino médio e professores os quais serão realizadas em três etapas na pesquisa de campo. **A primeira etapa** (pesquisa exploratória) consistirá na aplicação de questionários compostos por perguntas abertas e fechadas, a todos alunos do ensino médio. Após a análise dos questionários faremos a seleção dos alunos. A **segunda etapa** da pesquisa, será o convite para que os alunos selecionados participem das entrevistas semiestruturadas. **A terceira etapa** será a observação em *in lócus* das práticas pedagógicas dos professores com os alunos. Ressaltamos que os dados coletados serão mantidos em absoluto sigilo de acordo com a Resolução do Conselho Nacional de Saúde (CNS/MS) 466/12 que trata da Pesquisa envolvendo Seres Humanos. Salientamos ainda que tais dados só serão utilizados para realização deste estudo.

Na certeza de contarmos com a colaboração e empenho desta Diretoria, agradecemos antecipadamente a atenção, ficando à disposição para quaisquer esclarecimentos que se fizerem necessário.

Aracaju,____/____2019.

Prof. Dr. Carlos Alberto de Vasconcelos - Orientador - PPGED

(X) Concordamos com a solicitação ( ) Não concordamos com a solicitação

DIRETORIA REGIONAL DE EDUCAÇÃO - DRE/06 ... Rua da América, nº 1058, Bairro América - CEP 49055-000 - Propriá/SE

Max Cardoso Silva Prof.Msc.Max Cardoso Silva Diretor Regional de Educação-DRE 06 Portaria nº 1.[illegible] DRE/06
Decreto 17 de maio de 2019

APÊNDICE C - QUESTIONÁRIO APLICADO AOS ESTUDANTES DA ESCOLA NOSSA SENHORA SANTANA

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

Pesquisa de doutorado em educação sobre **TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO NA FORMAÇÃO DA IDENTIDADE CAMPONESA DOS ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO DA ESCOLA NOSSA SENHORA SANTANA.** Ao responder este questionário você contribuirá muito para a pesquisa. Muito obrigado!

1. IDENTIFICAÇÃO

1.1 Faixa etária: ☐ 11-13 ☐ 15-16 ☐ 17-18 ☐ 19-20 ☐ 21-22 ☐ Maior de 22 anos	1.2 Sexo ☐ Masculino ☐ Feminino
1.3 Estado civil ☐ Solteiro(a) ☐ Casado(a) ☐ União estável (convivência) ☐ Separado(a) ☐ Outros.	1.4 Você mora no assentamento Santana dos Frades? ☐ Sim ☐ Não
1.5 Se mora no assentamento, há quanto tempo? ☐ 1-5 anos ☐ 6-10 anos ☐ 11-15 anos ☐ 16-20 anos ☐ 21-25 anos ☐ Maior de 25 anos	1.6 Que tipo de participação você tem na produção rural da família?
1.7 Você é filho(a) de camponês, ou seja, de quem vive e sobrevive da produção rural? ☐ Sim ☐ Não	1.8 Você se considera um camponês? ☐ Sim ☐ Não

2. RELAÇÕES DA ESCOLA

2.1 Você acha importante ter uma Escola de Ensino Médio no assentamento? ☐ Sim ☐ Não Por quê?	2.2 Você gosta de estudar na Escola Santana dos Frades? ☐ Sim ☐ Não Por quê?
2.3 O que o motiva estudar para concluir o Ensino Médio?	2.4 Você tem apoio dos seus pais para estudar? ☐ Sim ☐ Não

2.5 Se seus pais não o apoiassem estudar, o que você faria?	2.6 Porque você escolheu a Escola Santana dos Frades para estudar?
2.7 Você acha que tem diferença em estudar numa Escola do assentamento ou da cidade? ☐ Sim ☐ Não	2.8 Quais seus planos após a conclusão do Ensino Médio?
2.8 Você pretende mesmo colocar esses planos em prática? ☐ Sim ☐ Não Por quê?	

3. ATUAÇÃO DOS ESTUDANTES

3.1 Você participa de algum grupo político de jovens ligados aos movimentos sociais ou a qualquer outro movimento? ☐ Sim ☐ Não	3.2 Qual? ☐ MST ☐ MPA ☐ CPT ☐ Outros
3.3 Você conhece as lideranças do assentamento? ☐ Sim ☐ Não	3.4 Você participa de ações políticas, sociais ou culturais no assentamento? ☐ Sim ☐ Não
3.4 A participação dos estudantes na vida política, social e cultural do assentamento é: ☐ Importante ☐ Muito importante ☐ Pouco importante ☐ Sem importância	

4. SOBRE AS TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO

4.1 Você usa tecnologias digitais no assentamento? ☐ Sim ☐ Não Por quê?	4.2 Você usa tecnologias digitais fora do assentamento? ☐ Sim ☐ Não Por quê?
4.3 Você usa as tecnologias digitais para estudar? ☐ Sim ☐ Não	4.4 Que tecnologias digitais são usadas por você? ☐ Celular (smartphone) ☐ Computador/Notebook ☐ iPOD ☐ Tablet ☐ Outras
4.5 Você tem acesso à Internet no assentamento? ☐ Sim ☐ Não	4.6 Que tipo de Internet você tem no assentamento você? ☐ 4G ☐ Velox ☐ Radio ☐ Cabo ☐ Outros

4.7 Você tem acesso à Internet na Escola? ☐ Sim ☐ Não	4.8 Que tipo de Internet você tem na Escola? ☐ 4G ☐ Velox ☐ Radio ☐ Cabo ☐ Outros
4.9 Você tem acesso as tecnologias digitais na Escola? ☐ Sim ☐ Não	4.10 Que tecnologias digitais você tem acesso na Escola? ☐ Celular (smartphone) ☐ Computador/Notebook ☐ iPOD ☐ Tablet ☐ Outras
4.11 Você participa de redes socias digitais? ☐ Sim ☐ Não Por quê?	4.12 Quais as redes sociais digitais que você participa? ☐ Facebook ☐ WhatsApp ☐ Instagram ☐ Outros
4.13 Você utiliza as tecnologias digitais em ações políticas, sociais ou culturais no assentamento? ☐ Sim ☐ Não	

APÊNDICE D - ROTEIRO DA ENTREVISTA APLICADA AOS PROFESSORES

FORMAÇÃO DOS PROFESSORES

1. Qual a sua a disciplina que você leciona na escola e qual a sua formação pedagógica?
2. Para você o que significa trabalhar em uma escola situação em um assentamento de Reforma Agrária?
3. Para você, o que é a Educação do Campo e qual é sua finalidade?
4. Você fez alguma formação pedagógica para atuar na escola do campo?
5. Você estabelece relação dos conteúdos disciplinares com a história da luta pela terra e a realidade dos estudantes? Como se dá essa relação em sua aula?
6. Na sua opinião a escola pública do campo deve organizar seu currículo a partir da realidade da classe trabalhadora do campo? Em caso afirmativo como deve ser essa organização?
7. Qual a sua compreensão das tecnologias e o que você pensa sobre utilizá-las durante as aulas?
8. Você tem conhecimento sobre as tecnologias? Que tecnologia você utiliza em sala de aula?

APÊNDICE E - ROTEIRO DA ENTREVISTA APLICADA AOS ESTUDANTES

TIC E FORMAÇÃO DA IDENTIDADE

1. Você se considera camponês?
2. Como podemos distinguir um camponês de uma pessoa que também mora na zona rural?
3. E a Escola! É importante ter uma Escola no assentamento; uma Escola situada na zona rural? Por quê?
4. Na Escola há debate de assuntos ligados ao assentamento; ao cultivo e ao manejo da terra; de agricultura de subsistência; de agroecologia etc. Os professores fazem trabalhos nesse sentido?
5. Por que é importante concluir o ensino médio; pretende fazer o que quando concluir o médio?
6. Quais os conhecimentos que você tem sobre a história do surgimento do assentamento?
7. Já participou de alguma ação política para conseguir melhorias para o assentamento ou para a Escola?
8. Como você se sente usando as TICs? Você se sente mais extrovertido?

TIC E COTIDIANO DO ESTUDANTE DO CAMPO

1. Quantas pessoas compõem sua família? Todos moram juntos?
2. Qual a sua participação na produção econômica da família?
3. O que você faz durante o dia? Sobra tempo para o lazer e outras coisas de que goste ou queira fazer?
4. De que forma as TICs (tecnologias digitais) fazem parte da sua vida no dia a dia? Elas são importantes?
5. Você participa de ações políticas, sociais, culturais ou religiosas no assentamento? Você gosta de participar?
6. E agora nesse período de pandemia a sua rotina mudou? Sente falta da Escola?

TIC: CONCEPÇÕES E DIFICULDADES DE ACESSO

1. Você já conheceu pessoas de outras localidades por meio das Redes Sociais?
2. Em que as TICs favorecem nas suas relações pessoais? Ou em que elas atrapalham?
3. Sem a presença das TICs como seria a vida aqui no assentamento ou na Escola?
4. Quais os maiores problemas para a utilização das TICs na zona rural, aqui no assentamento?
5. Como você usa as TICs (tecnologias digitais) nos estudos? Em que disciplina você usa mais? Você assiste a vídeos ou a documentários; séries? Usam para jogos?
6. Como é responder as atividades, fazer trabalhos Escolares com as TICs (celular)?
7. Agora na pandemia tem usado as TICs para se comunicar com os professores? E antes da pandemia?

ANEXO(S)

ANEXO A - PORTARIA Nº 2235/2020/GS/SEDUC DE 27 DE MAIO DE 2020

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO, DO ESPORTE E DA CULTURA
GABINETE DO SECRETÁRIO

PORTARIA Nº 2235/2020/GS/SEDUC DE 27 DE MAIO DE 2020

Regulamenta, em caráter excepcional, a oferta de Atividades Escolares Não Presenciais a serem desenvolvidas nas Unidades de Ensino da Rede Pública Estadual de Ensino, para cômputo da carga horária mínima anual obrigatória, durante o período de distanciamento social, como forma de conter a disseminação do Novo Coronavírus (*COVID-19*), e dá providências correlatas.

O SECRETÁRIO DE ESTADO DA EDUCAÇÃO, DO ESPORTE E DA CULTURA, no uso das suas atribuições legais e regulamentares, tendo em vista o disposto no art. 211, § 3º, da Constituição Federal do Brasil, de 05 de outubro de 1988, no art. 90, da Constituição Estado de Sergipe, de 05 de outubro de 1989, e, em consonância com o art. 17, da Lei nº 8.496, de 28 de dezembro de 2018, que dispõe sobre a Estrutura Organizacional Básica da Administração Pública Estadual - Poder Executivo, em conformidade com a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que dispõe sobre as diretrizes e Bases da Educação Nacional, na Lei Federal nº 13.979, de 06 de fevereiro de 2020, que dispõe sobre as medidas para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do Coronavírus responsável pelo surto de 2019.

CONSIDERANDO a Declaração de Emergência em Saúde Pública de Importância Internacional, pela Organização Mundial da Saúde, em 30 de janeiro de 2020, em decorrência da infecção humana pelo Novo Coronavírus (*COVID-19*);

CONSIDERANDO o que preceitua o §2º do Art. 23 da Lei no 9.394 - LDBEN, de 20 de dezembro de 1996, no que tange à adequação do Calendário Escolar;

CONSIDERANDO as orientações deliberadas pelo Conselho Nacional de Educação, em 28 de abril de 2020, que versa sobre a reorganização dos calendários Escolares e a realização de Atividades Escolares Não Presenciais durante o período de Pandemia da *COVID-19*;

CONSIDERANDO o disposto nos Decretos nº 40.560, que suspende as atividades educacionais em todas as Escolas de 17 a 31 de março de 2020; nº 40.567, de 24 de março de 2020, que mantém a suspensão das atividades educacionais até 17 de abril de 2020; nº

40.576, de 16 de abril de 2020, que amplia a referida determinação até 30 de abril de 2020; nº 40.888 de 27 de abril de 2020, que prorroga a mesma medida até 31 de maio de 2020; e, nº 40.600, de 25 de maio de 2020, que prorroga a suspensão das atividades educacionais até 30 de junho de 2020, objetivando o enfrentamento e a prevenção à epidemia causada pela *COVID-19*;

CONSIDERANDO as Portarias nº 1750/2020/SEDUC, de 03 de abril de 2020, que antecipa o recesso Escolar para vigorar no período de 06 a 20 de abril de 2020; nº 2054/2020/SEDUC, 24, de abril de 2020, que adianta os 15 (quinze) dias de férias para o período de 27 de abril a 11 de maio de 2020; e, nº 2288/2020/GS/SEDUC, de 12 de maio de 2020, que estabelece a alteração no Calendário Escolar 2020, e amplia mais 15 (quinze) dias do gozo de Férias dos Servidores Civis e dos Professores de Educação Básica, englobando todas as Instituições da Rede Pública Estadual de Ensino;

CONSIDERANDO a necessidade do cumprimento da carga horária mínima anual de atividades Escolares, conforme estabelecido na Medida Provisória nº 934, de 1º de abril de 2020;

CONSIDERANDO os Editais nº 33 e nº 34 de 20 de abril de 2020, do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), que estabelece a realização do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), sendo necessário garantir aos estudantes da Rede Pública Estadual a continuidade dos estudos para a realização do Exame, visando oportunizá-los a concorrer ao ingresso ao Ensino Superior;

CONSIDERANDO o Parecer CNE/CEB 05/97, em seu item 3.1, o qual dispõe que não são apenas os limites da sala de aula, propriamente ditos, que caracterizam, com exclusividade, a atividade Escolar de que fala a LDB, podendo esta caracterizar-se como toda e qualquer programação incluída na proposta pedagógica da instituição, com frequência exigível e efetiva orientação por professores habilitados;

CONSIDERANDO a Resolução Normativa nº 4/2020/CEE, que estabelece diretrizes operacionais para as instituições de ensino do Estado de Sergipe sobre o desenvolvimento das atividades Escolares, excepcionalmente, em face da edição de Decretos Governamentais do Estado de Sergipe relacionados às medidas de prevenção ao Novo Coronavírus (*COVID-19*); e dá providências;

Art. 1º Regulamentar, em caráter excepcional, a oferta de Atividades Escolares Não Presenciais, nas Instituições de Ensino da Rede Pública Estadual de Sergipe, a serem desenvolvidas, respectivamente, no Ensino Fundamental e Médio, em suas diferentes modalidades e etapas, durante a situação emergencial de saúde pública causada pela pandemia da *COVID-19*, objetivando manter a garantia do direito à Educação.

Art. 2º Para efeito desta Portaria, caracterizam-se como Atividades Escolares Não Presenciais todas e quaisquer atividades ofertadas, de forma sistematizada, para oportunizar o desenvolvimento de habilidades e competências gerais e específicas das áreas de conhecimento e componentes curriculares, previstas na BNCC, Currículo de Sergipe e Proposta Pedagógica, passíveis de serem alcançados pelos estudantes, sob a

orientação, mediação, registro e acompanhamento dos professores regentes, enquanto permanecer o período de suspensão das aulas presenciais.

§ 1°. As Atividades Escolares Não Presencias deverão ser ofertadas, preferencialmente, no mesmo turno de matrícula do estudante, por área de conhecimento, ou por componente curricular, sob a orientação, mediação e acompanhamento do professor regente.
§ 2º. As Atividades Escolares Não Presenciais e a frequência dos estudantes deverão ser registradas no Diário Eletrônico, conforme os dados do Sistema Integrado de Gestão

I. a situação socioeconômica das famílias dos estudantes da rede pública estadual e as especificidades dos territórios sergipanos
II. a efetiva possibilidade de acesso universal dos estudantes à rede de internet e a equipamentos tecnológicos;
III. as condições para formação dos professores da Educação Básica no uso de tecnologias;
IV. as demandas específicas da Educação do Campo, Educação Indígena, Educação Especial, Educação de Jovens e Adultos, bem como das instituições de ensino situadas em territórios quilombolas.

§ 4º. As Atividades Escolares Não Presenciais poderão ser realizadas pelos seguintes meios:

I - Digital (videoaulas, conteúdos organizados em plataformas virtuais de ensino e aprendizagem, redes sociais, *podcasts*, links, aplicativos, correio eletrônico, blogs, rede televisiva, aplicativos, meios radiofônicos, entre outros);

II - Físico livro didático, material didático com orientações pedagógicas, estudo dirigido, atividades e avaliações ofertadas aos alunos, dentre outros).

§ 5º. Os conteúdos, as metodologias e as formas de avaliação processual e formativa realizadas nas Atividades Escolares Não Presenciais, assim como ocorre na rotina Escolar, podem ser organizados por meio de projetos, relatórios, pesquisas, seminários, estudos dirigidos, estudos de caso, observações, atividades teóricas e práticas, provas orais e escritas e atividades on-line ou off-line

Art. 3º Os recursos utilizados pelos professores para a realização das Atividades Escolares Não Presenciais deverão respeitar o/a ano/série/etapa da matrícula dos estudantes na rede pública estadual em 2020, além da faixa etária e da realidade socioeconômica, para garantir aos estudantes o acesso ao conhecimento, sendo o professor o orientador e facilitador da aprendizagem.

§ 1º. O modo de comunicação a ser estabelecido pode ser por telefone ou por meio virtual, dependendo das condições de acesso do estudante, priorizando os meios de comunicação não presenciais, a fim de evitar o deslocamento e a circulação de pessoas na Escola, respeitando as orientações dos órgãos de saúde na prevenção à *COVID-19*.

§ 2º. Se para a realização das Atividades Escolares Não Presenciais, ocorrer a necessidade da entrega de atividades impressas aos estudantes, a equipe gestora irá definir

cronograma, sendo que os prazos de entrega e recebimento serão definidos pela Coordenação Pedagógica em conjunto com os Professores.

Art. 4º As Atividades Escolares Não Presenciais poderão ser ofertadas, no máximo, ao equivalente a 25% (vinte e cinco por cento) da carga horária total, estabelecida na Matriz Curricular da Instituição Educacional, aprovada para o ano letivo de 2020.

Parágrafo único. O registro das aulas referentes às Atividades Escolares Não Presenciais será contabilizado após o término do período de férias Escolares, estabelecido pelas Portarias nº 2054/2020/SEDUC, 24, de abril de 2020 e nº 2288/2020/GS/SEDUC, de 12 de maio de 2020, e a partir da publicação desta portaria, devendo ter a validação da Coordenação Pedagógica Escolar.

Art. 5º A oferta das Atividades Escolares Não Presenciais, para cômputo de carga horária anual, está condicionada à adesão da Unidade de Ensino, por deliberação da Equipe Gestora, Professores e Equipe Técnico-pedagógica, seguindo orientações complementares (Anexo II), devendo essa deliberação ser registrada em Ata, conforme modelo (Anexo I), a ser arquivada na Unidade de Ensino, bem como a sua cópia enviada à Diretoria de Educação e ao Conselho Escolar.

§ 1°. A adesão da Unidade de Ensino, prevista no *caput* deste artigo deverá viabilizar a participação efetiva de todas as turmas e professores nas Atividades Não Presenciais que serão desenvolvidas.

Art. 6º Após a publicação desta Portaria, as Escolas Públicas Estaduais, na conformidade do Art. 5º, poderão iniciar as Atividades Escolares Não Presenciais, devendo, no prazo de até 15 (quinze) dias, reelaborar o seu Plano de Trabalho para tais Atividades, conforme proposta no Anexo II - A, e encaminhá-lo às Equipes Pedagógicas das Diretorias de Educação para apreciação, atestando sua viabilidade, por meio de relatório técnico junto ao Departamento de Inspeção Escolar - DIES, conforme instrumentos e orientações da SEDUC.

§ 1º. O Coordenador Pedagógico da Unidade de Ensino orientará e validará o Planejamento Semanal dos Professores e a realização das Atividades Escolares Não presenciais, observando as exigências mínimas do Anexo II - B, devendo arquivá-lo para fins de comprovação da carga horária obrigatória

§ 2º. Para Unidades de Ensino nas quais a adesão não ocorra em todos os níveis/etapas ou modalidades de ensino, conforme previsto no § 3° do Art. 5º, o Planejamento das Atividades Escolares Não Presenciais para o Ensino Médio deverá estar acompanhado de justificativa acerca da inviabilidade de adesão das demais modalidade de ensino.

§ 4°. As Diretorias de Educação deverão encaminhar o Relatório Técnico das Atividades Escolares Não Presenciais, em até 15 (quinze) dias, após o recebimento do Plano de Trabalho das Unidades Escolares, conforme orientações complementares, ao Departamento de Inspeção Escolar (DIES) para aprovação, observando os critérios estabelecidos nesta Portaria, além dos exigidos na legislação educacional vigente, para fins do cômputo da carga horária e inserção no SIGA.

Art. 7º O acompanhamento do desempenho dos estudantes, durante esse período, será resultante do acompanhamento processual do professor, da discussão coletiva dos docentes em momentos estruturados pela Equipe Gestora, ou de conselhos de classe, devendo ser considerados os aspectos qualitativos sobre os quantitativos e as condições de apoio que o estudante teve para execução das atividades.

§ 1º. O acompanhamento do desempenho de que trata o *caput* deste artigo terá caráter formativo e não deverá definir aprovação ou reprovação do estudante, devendo a Escola fazer devolutivas aos discentes sobre as atividades desenvolvidas durante o período de estudos não presenciais.
§ 2º. No retorno às atividades presenciais, todas as Unidades de Ensino da Rede Pública Estadual deverão realizar avaliação diagnóstica para verificação da aprendizagem de todos os estudantes.

Art. 8º. As Unidades de Ensino que, por razões diversas, manifestarem impossibilidade de execução das Atividades Escolares Não Presenciais, nos termos desta Portaria, deverão justificar as razões e impedimentos por meio de relatório a ser analisado pela sua respectiva Diretoria de Educação.

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO, DO ESPORTE E DA CULTURA
GABINETE DO SECRETÁRIO

Art. 9º Após a publicação desta Portaria, serão emitidas orientações complementares, a fim de subsidiar o processo de implementação, acompanhamento e registro das Atividades Escolares Não Presenciais, inclusive orientações específicas para o atendimento à Educação Especial, Educação de Jovens e Adultos, Educação Profissional e Programas Educacionais, quando houver necessidade.

Art. 10 Os casos omissos serão resolvidos pelo Excelentíssimo Senhor Secretário deEstado da Educação, do Esporte e da Cultura, subsidiado pela Superintendência Executiva, pela Superintendência Especial de Esportes, pelos seus Departamentos, Diretorias de Educação e setores competentes.

Art.11 Integram a presente Portaria o Anexo I (ATA DE ADESÃO) e o Anexo II (**A-** ORIENTAÇÕES PARA ELABORAÇÃO DO PLANO DE TRABALHO ESCOLAR) e (**B-** PLANEJAMENTO SEMANAL DOS PROFESSORES).

Art. 12 Esta Portaria entra em vigor na data de sua publicação.

Art. 13 Revogam-se as disposições em contrário. Dê-se ciência.

Aracaju, 27 de maio de 2020.

JOSUÉ MODESTO DOS PASSOS SUBRINHO