

PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO EM LÍNGUA PORTUGUESA COM SABERES DO COTIDIANO E DA TRADIÇÃO DO CAMPO

GRACIANO, Marlene R.da S. — Ulbra/Itumbiara — marleneribeiro@netsite.com.br

ALMEIDA, Célia M. de Castro. — Uniube — célia.mca@terra.com.br

GT: Alfabetização, Leitura e Escrita / n. 10

Agência Financiadora: Sem Financiamento

INTRODUÇÃO

Inspirado em Walter Benjamin (1985), Jorge Larrosa Bondía (2002, p. 28) reafirma que, para constituírem experiência, as ações vivenciadas devem nos tocar, nos transformar: “[...] a vida humana se fez pobre e necessitada, e o conhecimento moderno já não é o saber ativo que alimentava, iluminava e guiava a existência dos homens, mas algo que flutua no ar, estéril e desligado dessa vida em que já não pode encarnar-se.”

Ao refletir sobre o conceito benjaminiano de experiência no âmbito da educação, Larrosa (2002, p. 28) distingue informação de conhecimento, que resulta da experiência: “[...] estar informado não é saber de experiência, de sabedoria [...]”. Noutros termos, estar informado não garante a capacidade de transformar informação recebida em conhecimento: produzi-lo exige reflexão e interação com essas informações — isto é, que se lhe atribua significação. O sentido da experiência constitui um saber particular, subjetivo: ainda que duas pessoas vivenciem o mesmo acontecimento, não têm a mesma experiência, pois esta é sempre singular, não repetível e inseparável do indivíduo que a vive. Aprender com a experiência do outro pressupõe revivê-la, torná-la própria.

Como Hannah Arendt (*apud*, 1972, FORQUIN, 1993), Larrosa (2002, p. 23–24) afirma que “[...] a continuação do mundo é uma necessidade absoluta, que supõe que as novas gerações substituam as gerações antigas e se reconheçam numa herança.” Logo, é necessário reviver as experiências de outros como se fossem nossas: “[...] a experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca [...]”. Larrosa salienta a necessidade de “[...] dar sentido ao que somos e ao que nos acontece [...]” para as ações vivenciadas se constituírem em experiência e que isso se faz quando o homem emprega a palavra para nomear o que sente, o que vê, o que é. Para ele, ao ser nomeada, a experiência ganha sentido. Assim, se o saber da experiência é o sentido ou o sem-sentido do que nos acontece, então se trata de um saber finito, ligado à existência de cada pessoa ou grupo social. Isso revela ao homem sua finitude e, logo, a necessidade

de repassar experiências às novas gerações (BENJAMIN, 1985; ARENDT, 1972, *apud* FORQUIN, 1993).

Posto isso, Larrosa (2002, p. 25) pergunta: “E como as ações da experiência interferem nas ações futuras? Como se dá a utilização das idéias, das experiências vividas, da sabedoria adquirida para ajudar na aquisição de novos saberes, ou de conhecimentos futuros?”, para responder, com Benjamin (1985), que isso ocorre por meio das narrativas. Tal questionamento nos levou a outro: os saberes da experiência de assentados quando transmitida ao jovem como narrativas podem contribuir para a construção da memória de um grupo, para a constituição de identidades e para dar sentido ao ensino e à aprendizagem da língua portuguesa? Para responder a essa pergunta, foi desenvolvida uma pesquisa no Assentamento Nova Santo Inácio e Ranchinho, no município de Campo Florido (MG). O universo dos sujeitos pesquisados incluiu um grupo de assentados/as — nossos narradores benjaminianos —, uma professora de Língua Portuguesa e dez alunos/as da primeira série do ensino médio da Escola Família Agrícola 19 de Maio (EFA), situada no assentamento.

Fundamentada na perspectiva sociohistórica, que toma a língua como fenômeno interativo e dinâmico no qual os sentidos do texto são construídos pelo leitor em interação com o contexto da enunciação, a proposta de trabalho da pesquisa na EFA objetivou levar alunos/as a conhecerem e valorizarem as histórias do grupo sociocultural a que pertencem e construírem conceitos da língua de forma prática, funcional, contextualizada e significativa. Noutras palavras, pretendia-se lhes possibilitar conhecer as características próprias das linguagens oral e escrita mediante atividades de leitura e produção de textos. A pesquisa visou, ainda, criar nas aulas de Língua Portuguesa um espaço para a leitura e produção de narrativas para que alunos/as se constituíssem como autores/as ao registrarem, pela escrita, narrativas orais coletadas entre assentados/as a fim de conservá-las para novas gerações como memória do grupo.

A pesquisa foi orientada por uma abordagem metodológica qualitativa, referendada, sobretudo, nos estudos de Ezpeleta e Rockwell (1985), Lüdke e André (1986), André (1995) e Bogdan e Biklen (1994), que nos permitiram ver e compreender relações e significados antes não (ou não claramente) perceptíveis/compreensíveis para nós. A metodologia combinou investigação e intervenção. Os procedimentos metodológicos usados provieram da pesquisa etnográfica, história oral e pesquisa-ação. Nas visitas à escola e observações em sala de aula, registramos momentos da vida escolar que enriqueceram os demais elementos da análise, destacando o que poderia

esclarecer e completar os depoimentos recolhidos entre discentes e docentes. As observações foram feitas em diário de campo, onde detalhamos situações e acontecimentos registrados em fotografia que contribuíram para apreendermos e interpretarmos o universo investigado com mais precisão.

As entrevistas foram semi-estruturadas, ou seja, as perguntas seguiram um roteiro preestabelecido, porém flexível, para permitir que entrevistados/as ditassem o rumo dos depoimentos. Foram feitas entrevistas com: a professora de Língua Portuguesa e um grupo de 10 discentes dela; demais professores/as (de História, Geografia e Filosofia; de Física e Matemática; de Biologia e Química; de Zootecnia e Veterinária); pais e mães de alunos/as; líderes do assentamento e assentados/as tidos no assentamento como narradores de histórias e causos. No percurso da pesquisa, construído em contatos quinzenais durante 12 meses, buscamos interagir com os sujeitos e dar-lhes voz, para não só compreendê-los/as, mas também apreender as redes de relações que constroem em seus diversos espaços de atividade e expressão.

Para completar e iluminar informações obtidas em campo, pesquisamos documentos e material bibliográfico sobre os princípios educativos defendidos pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), sobretudo os que tratam das escolas Família Agrícola; assim, poderíamos compreender melhor os eixos norteadores dessa proposta educativa.

Projeto educativo do MST¹ e a EFA 19 de Maio

Movimento sociocultural centrado na produção do sujeito sem-terra e cujas ações e formas de atuação na sociedade produzem e reproduzem certo modo de vida, projetando e consolidando valores e princípios (CALDART, 2000; 1997), o MST surgiu de movimentos populares de luta pela terra que, na década de 1980, ocuparam áreas no Rio Grande do Sul, em Santa Catarina, no Paraná, em São Paulo e no Mato Grosso do Sul. Hoje está em 23 unidades da Federação e congrega 350 mil famílias assentadas e 70 mil famílias em acampamentos que reúnem quase 1,5 milhão de pessoas (COMPARATO, 2001).²

¹ Dados os limites deste trabalho, não pretendemos analisar a complexidade dos aspectos históricos, políticos e ideológicos que constituem o MST.

² O MST não é o único movimento de luta pela reforma agrária e responde por apenas um terço das ocupações de terras no Brasil a partir de 1996, representando quase dois terços das famílias acampadas censuradas desde então (COMPARATO, 2001).

Quanto à educação de filhos/as dos integrantes, o movimento se propõe a formar os próprios professores para garantir escola de boa qualidade e fundada nos ideais políticos do MST, sobretudo por considerar precária a educação para o campo oferecida pelos sistemas públicos. Embora estudos sobre a escola no campo (BEZERRA NETO, 1999) reconheçam nela certa contradição, por negar o mundo rural, o MST aposta numa escola que contribua para a afirmação desse mundo e traga às práticas educativas seus saberes e valores, promovendo e valorizando a cultura camponesa nos programas de ensino.

Conforme Beltrame (2002), as preocupações do MST com a educação ocorrem em três direções: construção de escolas, orientação pedagógica a docentes que atuem nas escolas situadas em acampamentos/assentamentos rurais e elaboração de um projeto educativo que considere as necessidades da população do campo e inclua, além de conteúdos formais, os valores e as tradições culturais dela.

Com efeito, na visão de assentados/as que nos concederam entrevistas, a educação escolar deve tomar como base as relações de trabalho e lutas sociais do MST. Além disso, algumas famílias preocupadas em oferecer uma educação de qualidade a filhos e filhas sem que saiam do assentamento para estudar na cidade criaram, em 2001, a Escola Família Agrícola 19 de Maio, de ensino médio. A escola funcionava quinzenalmente em período integral, conforme a Pedagogia da Alternância, proposta pelas escolas Família Agrícola: durante uma semana, alunos/as tinham aulas em período integral e se alojavam na escola, com monitores/as;³ na semana seguinte, iam para casa para ajudar os pais no trabalho no campo.

Os monitores/as nos falaram sobre a escola e se mostraram entusiasmados com a Pedagogia da Alternância:

Ele [aluno/a] vai juntar a prática com a teoria na escola da maneira correta. [...] Então a Pedagogia da Alternância prima pela formação humana. É diferente da escola normal, preocupada em passar informações. Nós aqui, não! Formamos cidadãos que saibam criticar e que aceitem críticas. [...] a Pedagogia da Alternância prega muito isso, a direção na sala de aula, a convivência com o vizinho como forma de aprendizagem, a conversa com o líder da comunidade. (Monitor de História, Geografia e Filosofia).

Os pais adotaram o modelo educativo das EFAs acreditando que este poderia preparar os/as jovens para ajudar a administrar a terra conquistada com dificuldade.

³ Na EFA, docentes são chamados/as de monitores.

Durante a pesquisa, a escola era sustentada pelas famílias, que contribuíam com mensalidade e doação de mantimentos para alimentação de docentes e discentes. O salário de professores/as dependeria de convênios com os poderes públicos (estadual e municipal), o que constituiu o maior problema da escola, pois na época da pesquisa nenhuma dessas instâncias financiava a escola, por estar ela ainda em processo de reconhecimento.

Investigamos momentos do cotidiano pedagógico da professora entrevistada, destacando peculiaridades de sua prática educativa e buscando compreender os determinantes que a guiavam. Houve vários encontros com a professora para conhecermos suas práticas e concepções de ensino e aprendizagem de língua e suas dificuldades no dia-a-dia da sala de aula — enfim, para nos conhecermos melhor e estabelecermos as bases da experiência que seria feita em conjunto na escola. Orientar a professora quanto ao desenvolvimento das atividades propostas para os/as discentes foi um trabalho permeado por desafios e dificuldades. Embora ela tenha afirmado, reiteradas vezes, sua disposição para colaborar com a pesquisa, isso não se concretizava de fato: preocupada em cumprir o programa disciplinar, não desenvolvia com seus alunos e alunas as atividades planejadas de comum acordo. Por isso, ao final, grande parte das atividades previstas ocorreu sob orientação de uma das pesquisadoras, enquanto a professora corrigia trabalhos, planejava atividades diárias e desempenhava outras tarefas.

Assentados/as-narradores e suas histórias

Quem mora no assentamento vem do norte de Minas, de São Paulo e da Bahia — a maioria. Nas visitas às casas de assentados/as, fomos recebidas com hospitalidade e interesse pela nossa pesquisa; todos/as mostraram certo orgulho por poderem prestar depoimentos.

As narrativas recolhidas foram organizadas em dois grupos. O primeiro compreende histórias do imaginário da cultura popular: assombração, mula-sem-cabeça, lobisomem e histórias que retratam oposições dualistas frequentes em narrativas tradicionais: o bem e o mal; o príncipe e a plebéia; a bruxa e o anjo etc.; falam de crenças, costumes e comportamentos do povo que as criou. Muitas versões de clássicos infantis como *João e Maria* são adaptadas ao contexto brasileiro: o pai das crianças as deixa na floresta porque “vai caçar mel numa cabaça”; “a véia tava fazendo beju” e

“quando foi um dia, ela fez bolo. Fez bolo de mandioca puba”. No segundo grupo, reunimos histórias da vida dos assentados — as mais valorizadas por quem narra e a maioria relatos sobre experiências difíceis vividas quando eram empregados/as em fazendas ou na época em que, ao integrarem o MST, viviam em acampamentos. Com orgulho, relataram as lutas e a resistência do grupo, justificando o direito à terra conquistada e manifestando a expectativa de que os filhos reconhecessem, valorizassem e continuassem o trabalho para preservar e fazer prosperar os bens conquistados.

Há pais e mães que afirmaram ter contado muitas histórias; e há os/as que disseram não ter contado porque filhos e filhas preferiam ver televisão. Contudo, todos entendem as histórias da vida como um saber que forma e educa para a vida; por isso — como Benjamin entende a narrativa — devem ser transmitidas à nova geração. O material empírico colhido entre assentados/as — narrativas orais — possibilitou-nos compreender aspectos do universo cultural desses sujeitos, tais como as relações construídas na vida familiar, no desempenho da profissão e na participação política no MST. A experiência evidenciou características da cultura camponesa e aspectos da vida cotidiana vivida no MST, como a solidariedade e a relevância dada à vida vivida no coletivo.

Acerca das mudanças trazidas pela modernidade, Benjamin (1985, p. 198) afirma que fomos privados da faculdade de “intercambiar experiência” pelas narrativas contadas de uma geração para outra. Para ele, narradores natos têm como característica o senso prático: sabem aconselhar, sugerir, transmitir um ensinamento; “[...] o conselho tecido na substância viva da existência tem um nome: sabedoria [...]”, e o processo que expulsa aos poucos a narrativa da esfera do discurso vivo dá “[...] ao mesmo tempo uma nova beleza ao que está desaparecendo.” (BENJAMIN, 1985, p. 201).

Na transcrição das narrativas orais que recolhemos, procuramos ser fiéis à expressão de quem contou as histórias para não descaracterizar aspectos identitários relevantes, pois tomamos a fala como fator de identidade. Os textos foram transcritos com características peculiares da linguagem oral, como repetição de elementos, redundância informacional, sintaxe fragmentária, marcadores frequentes, hesitações etc.

Experiência com narrativas

Propusemos à professora de Língua Portuguesa da EFA 19 de Maio uma experiência de ensino e aprendizagem cujo objeto de estudo fossem as narrativas

recolhidas. Acreditávamos que esse material não só despertaria o interesse dos/as discentes, como também lhes proporcionaria um sentimento positivo quanto à cultura local e valorização do papel social do assentado.

Nas entrevistas, alunos e alunas foram amáveis e receptivos à nossa presença na escola. Procuramos saber se conheciam as histórias que nos foram contadas, e muitos/as disseram não se lembrar; declararam preferir conversar sobre outras narrativas — piadas, novelas etc. — a ouvir tais histórias, embora se lembrassem de conflitos e dificuldades enfrentadas na luta pela conquista da terra. Alguns/mas falaram pouco sobre histórias do imaginário popular, histórias de assentados/as, de suas próprias vidas e sobre a escola; outros/as falaram à vontade: contaram-nos sobre suas vidas, seus sonhos, demonstrando ter mais conscientização política.

Verificamos ser rara no assentamento a prática de contar histórias, o que contrariou nossa expectativa. Embora alunos e alunas tenham mencionado algumas histórias, estas não coincidiam com as que pais e mães nos contaram, e a explicação que deram para esse fato é claramente expressa na fala de um deles:

Na minha opinião, a maior causa de as pessoas não se interessarem por essas histórias é a televisão. Ela ocupa todo o tempo, principalmente à noite, que é a hora em que a família está reunida. Aqui mesmo, no assentamento, antes de ter energia, televisão, minha família ia às casas dos amigos e vizinhos. Cada dia um recebia a visita e conversava um tempão, mas hoje não se faz mais isso.

Também nos depoimentos de pais e mães pudemos perceber a forte presença da TV, a dominar e massificar o cotidiano como um efeito da globalização, que — segundo Maria da Glória Gohn (2000) — afeta a fronteira entre rural e urbano. Isso porque já não é possível entender o mundo rural sem se associá-lo ao urbano: os hábitos campestres passaram a ser os citadinos, e a tradição já não interessa ao jovem camponês, que agora deseja acompanhar o ritmo e os valores modernos.

Outra vez encontramos em Benjamin (1985, p. 201) uma possível explicação para isso: “[...] o saber que vem de longe encontra hoje menos ouvintes [...]” e está em extinção porque o homem tem pressa, não pode parar, ouvir o outro e trocar experiências: o homem tem de acompanhar a velocidade das mudanças. Por causa da difusão da informação — que já vem pronta, explicada e rápida —, ouvintes e leitores não se envolvem com a história ou informação dada, e isso os impede de transformá-la em experiência, sabedoria.

Iniciamos⁴ o trabalho na escola discutindo com os/as discentes os índices culturais presentes no assentamento e a importância de se conservar e valorizar a cultura popular. Apontamos as histórias orais como exemplo de tais índices e ressaltamos a importância de se conservá-los como memória do grupo. Então propusemos a leitura e compreensão de histórias como a do lobisomem e da mula-sem-cabeça, e as várias versões recolhidas foram analisadas, comparadas, completadas e retextualizadas por eles e elas. As narrativas foram, também, tomadas como objeto de reflexão sobre intertextualidade: analisamos as causas de desaparecimento dessas histórias que compõem o imaginário popular entre novas gerações e alternativas para recuperá-las e transmiti-las.

Como continuação do trabalho de leitura e compreensão, orientamos alunos e alunas na identificação de características da linguagem oral para que compreendessem a importância do contexto histórico e as condições de enunciação no ato da fala. Por fim, realizamos atividades de retextualização⁵ conforme orientações de Luiz A. Marcuschi (2001). Ao produzirem textos escritos com base nas narrativas orais, alunos e alunas parafrasearam e recriaram as histórias, constituindo-se como autores/as.

Nas atividades de retextualização, receberam orientação para tentar perceber características dos elementos da narrativa: composição de personagem em relação ao contexto, criação do ambiente das narrativas, posição do narrador etc. Enfim, procuramos fazê-los/las perceber a estrutura da língua e suas variações em situação funcional e real num diálogo com narradores/as.

De início, alunos e alunas não se interessaram pelas histórias recolhidas para a pesquisa, contrariando a hipótese inicial de que estas lhes despertariam a atenção por se vincularem às suas origens e ao ambiente sociocultural do assentamento. No decorrer das atividades de retextualização, entretanto, passaram a se interessar: procuraram lembrar outras histórias, a época em que ouviram, e comentá-las com outros/as docentes da escola. Isso resultou, talvez, do fato de que a contextualização de um conteúdo ocorre mais pelo sentido produzido por ele que pela identificação com o grupo sociocultural que o produz.

⁴ Nesse e nos parágrafos seguintes, o pronome na primeira pessoa do plural indica colaboração da professora de Língua Portuguesa na realização das atividades descritas.

⁵ Com base no conceito de retextualização de Neusa Travaglia (1993), tradução de uma língua para outra, Marcuschi (2001) define retextualização como passagem de uma modalidade para outra — escrita de um texto falado —, processo que envolve operações complexas que interferem no código e no sentido.

Durante as retextualizações, alunos e alunas foram orientados a perceberem as características das modalidades oral e escrita da língua para descobrirem a propriedade de cada uma delas e o momento de empregá-las. A análise das retextualizações mostrou que os/as discentes podiam identificar a estrutura narrativa — os textos tinham seqüência cronológica e conceitual — e que souberam contextualizar e encadear as idéias, eliminando marcadores de conversação (palavras que indicam ou retomam a vez de falar), e retirar recursos paralingüísticos como pausas, risos, entonação, hesitações e repetições. Variantes lingüísticas como “trepô”, “home”, “muié”, “jueio”, “eu tava”, “ocei”, “eze” e aglutinações morfológicas com “cum medo”, “pros vizinho” — comuns na oralidade de certas regiões — foram adequadas à língua escrita conforme a norma-culta. Além disso, usaram a descrição para caracterizar o espaço, as ações e a composição de personagens.

Certos/as alunos/as se mostraram criativos na produção de textos: mudaram o contexto da história contada e recontaram-na com uma mistura de humor e ficção, adequando-a à realidade local. Exemplifica isso a história do lobisomem em que personagens tradicionais deram lugar a outras, numa alusão satírica a um professor; noutra, um aluno inovou ao deixar o final em aberto. Alguns textos retextualizados mantiveram a natureza dialógica das narrativas orais, o que demonstra o uso coerente do discurso direto; noutros, alunos e alunas inseriram um narrador ou se tornaram narradores-personagens.

As retextualizações indicam que os textos foram facilmente compreendidos e mostram familiaridade com o referente, constituído pelo contexto e pelas histórias do imaginário popular. Também revelam que as histórias não foram de todo esquecidas e integram o imaginário da nova geração, embora alunos/as tenham verbalizado preferência por outros tipos de histórias e afirmado não cultivar o hábito de ouvi-las ou contá-las. Ainda assim, temos esperança de que haja narradores benjaminianos dispostos a contar às novas gerações a experiência por meio de suas narrativas. Além disso, tais exemplos sugerem que a proposta de ensino da língua na perspectiva textual discursiva pode propiciar a seus usuários a formação necessária à compreensão de textos lidos e à interação com estes ao produzirem os próprios textos e, assim, mostrarem-se como sujeitos-autores/as — objetivo do ensino da língua portuguesa em muitas escolas brasileiras.

À parte a atividade de retextualização, havíamos programado trabalhar com as histórias da vida cotidiana de assentados/as, depoimentos que, para nós, permitiriam a

alunos e alunas refletirem sobre o contexto de enunciação e o funcionamento ideológico⁶ da linguagem (ORLANDI, 1996). Para finalizar nossas atividades na escola, o planejamento incluía, ainda, reflexão sobre a constituição das identidades segundo a análise de depoimentos de discentes. Acreditávamos que esse tipo de análise poderia ajudá-los/as a refletirem sobre suas origens e se conscientizarem de que são sujeitos de sua história. Infelizmente, essas atividades não aconteceram, pois a escola foi fechada por causa de problemas financeiros.⁷

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Um repertório rico em experiências constituídas ao longo de trajetórias de vida constitui o universo cultural dos assentados e mostra como organizam e vivem o cotidiano conforme referências culturais do campo e do envolvimento político no MST. As narrativas deixam entrever como, no dia-a-dia do trabalho, do convívio social e das assembleias do movimento, homens e mulheres elaboram conhecimentos, valores, sentimentos, habilidades e relações interpessoais que os enriquecem. Dona Clarice Rosa, dona Delvina, dona Lucilene e seu Calu, dentre outros/as, provaram que, mesmo na contemporaneidade, encontramos o narrador benjaminiano; noutros termos, corroboraram o pensamento de que pelas narrativas se intercambiam saberes e fazem uso da sabedoria das experiências vividas para repassarem-nas à nova geração.

A educação almejada pelo MST se caracteriza pela adoção de uma perspectiva teórico-metodológica claramente política. Isso é

[...] interessante na medida em que questiona de frente a suposta neutralidade científica, mas, por outro lado, leva à produção de vários problemas. Por exemplo, há, de um lado, um senso crítico agudíssimo que funciona para a análise dos projetos e experiências governamentais e, de outro lado, [...] condescendência em relação aos

⁶ Segundo Eni P. Orlandi (1996), um texto contém várias posições do sujeito, correspondentes às diversas formações discursivas. Essa autora emprega a palavra sujeito, retomando Pêcheux (1975), com o sentido de sujeito afetado pela ideologia. Do ponto de vista ideológico, a constituição do sujeito não é homogênea: faz surgir suas diferentes posições, representadas no texto pelas marcas que atestam a relação dele com seu dizer e, através dele, com o mundo. Nas teorias da enunciação, o sujeito se apropria da subjetividade definindo-se como “eu” e, a um parceiro, como “tu”. Na análise do discurso, as marcas são pistas não encontradas diretamente: o texto não evidencia o que significam; é preciso teorizar para chegar ao sentido, analisar os processos de produção. Quando o sujeito se constitui como autor ao compor um texto, é possível observar os efeitos da ideologia que produz a aparência da unidade do sujeito e a da transparência do sentido. Tais efeitos funcionam como “evidências” que, na realidade, são ilusões produzidas pela ideologia.

⁷ Responsável pela manutenção da escola, inclusive pelo pagamento de salários de monitores/as, a associação dos assentados não conseguiu financiamento das despesas nos órgãos públicos, por isso teve de encerrar as atividades em dezembro de 2004.

projetos e experiências populares. (DAMASCENO; BESERRA, 2004, p. 84).

A implantação de uma EFA no assentamento realizou um sonho dos assentados: preparar os jovens para implementarem uma agricultura familiar que propõe

[...] um modo de vida e de produção centrado no trabalho não assalariado e na organização da unidade de produção, determinada pelas estratégias de qualidade de vida e de eficiência do uso do espaço e das tecnologias e pela constituição de sociedades locais estruturadas e integradas por valores de cidadania e identidade. (GEHLEN, 2004, p. 95).

Entre assentados/as, a preocupação em fixar os filhos no campo pode expressar a vontade de preservar um sonho que se tornou realidade — a conquista da terra — e, conforme Gehlen (2004, p. 96), a necessidade de afirmar uma identidade sociocultural “[...] que inclui a noção e o ‘lugar’ do trabalho [...]”, bem como expressar uma cidadania calcada nas relações de trabalho e com o meio ambiente.

Entretanto, entre os/as jovens, a vida no campo não parece ser o que planejam para o futuro, pois expressam uma postura que pode ser compreendida com base no que dizem Damasceno e Beserra (2004, p.75):

[...] não faz mais sentido pensar em vocação agrícola ou qualquer outro tipo de vocação das nações fora das políticas imperialistas e colonialistas que as definem. Portanto, quando nos idos de 1950 falava-se de uma educação rural que promovesse a valorização do trabalho rural supunha-se que fosse possível organizar artificialmente o já iniciado processo de urbanização do país. Supunha-se, contra as políticas e ideologias industriais e urbanas mais gerais, que fosse possível convencer os trabalhadores rurais de que o seu papel era o de garantir o sentido da vocação agrícola do país. Uma vez *educados* no sentido de valorizar o trabalho agrícola (que contraditoriamente não era valorizado por mais ninguém), tais trabalhadores aceitariam a sua missão de *salvaguardar a vocação agrícola do país*. Mas, por que graça conseguiriam os professores, sozinhos, lutar contra todos os outros meios de comunicação que insistentemente afirmavam que o urbano era sinônimo de progresso, civilização e de todos os valores positivos que se difundiam à época?

Eis por que as autoras afirmam que os programas de educação no campo sistematicamente fracassam e é crescente a preocupação em discutir o problema dessa educação na perspectiva da população a que ela se destina: trabalhadores rurais que, por meio de sua organização política, buscam propostas alternativas para atenderem a seus interesses.

Entretanto, ainda conforme Damasceno e Beserra (2004), as propostas se fundamentam em experiências de outros países, como as EFAs e as Casas Familiares Rurais (CFR), e não em resultados de pesquisas acadêmicas desenvolvidas no Brasil.

Embora a Constituição de 1988 determine a obrigatoriedade do ensino fundamental para todas as crianças, cabendo ao poder público garantir a igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola, seja qual for o local onde residam, essa meta não foi alcançada. O modelo de escola isolada com classes multisseriadas tem sido substituído pela política de transportar crianças e jovens para escolas urbanas; mas, para os assentados, isso não supre suas necessidades.

Conseqüência das novas exigências constitucionais e dos movimentos sociais de luta pela terra, as transformações nas propostas para educação no campo estão por ser avaliadas; porém, alguns problemas já podem ser apontados: precariedade das condições físicas das escolas rurais; inexistência de docentes preparados para o exercício da profissão, sobretudo no campo; discrepância entre o que almejam trabalhadores/as rurais e o que a educação escolar lhes oferece. Como bem ressaltam Damasceno e Beserra (2004, p. 83), o problema é “[...] a incompatibilidade entre o atual projeto de educação rural definido do ponto de vista das necessidades e valores da cidade e um novo e futuro projeto que considere as necessidades e valores das populações rurais.”

É conhecida a precariedade da formação docente, que se agrava ainda mais quando a docência é exercida em escolas rurais, dada a inadequação dessa formação inicial para a educação no campo (TERRIEN e DAMASCENO, 1993). Nos depoimentos, professores/as ressaltaram carências resultantes de uma formação inicial precária e dificuldades para enfrentar o cotidiano escolar; a maioria reconhece nessa formação um entrave à prática educativa. Para os/as docentes da EFA, não era o salário a única gratificação esperada. Mobilizados pela participação política no MST, mostraram uma visão positiva da docência, acreditando na capacidade desta de transformar a sociedade. Nos depoimentos, evidenciaram um compromisso com a ideologia do movimento, embora em níveis distintos de envolvimento. Isso lhes permitia ampliar as possibilidades de construir um saber docente enriquecido pela possibilidade de reelaborar conhecimentos organizados pelos programas oficiais e oferecer uma formação de alta qualidade, em que possam se construir e os/as alunos/as se construam como sujeitos do processo educativo.

Os problemas que afetam a EFA e os/as docentes não se diferenciam dos problemas de outras escolas e do cotidiano profissional de outros/as professores/as. Baixos salários, formação inicial precária, falta de oportunidades para formação e atualização profissional, precariedade das condições físicas das escolas, dentre outros, reproduzem um cenário comum e com poucas perspectivas de mudança. No entanto, o contato com docentes do assentamento revelou situações que determinam um novo olhar sobre suas práticas e mostram como eles e elas redescobrem e constroem uma identidade profissional centrada na auto-estima, com consciência do valor social do trabalho que desenvolvem. O trabalho realizado na escola do assentamento mostrou ser uma alternativa possível a um ensino que busque resgatar a historicidade de um grupo e, ao mesmo tempo, promover um estudo efetivo da linguagem funcional. Alunos/as se mostraram mais atentos ao uso da linguagem e procuraram perceber/representar a historicidade de quem narra; ao mesmo tempo, mantiveram as características do gênero narrativo na produção de seus textos.

A pesquisa aqui relatada procurou atender ao princípio de adequação do ensino aos interesses dos assentados. Conforme evidenciam estudos que discutem o significado da escola para o camponês (CALDART, 1997, 2000; DAMASCENO e BESERRA, 2004), são necessárias ações para se construir uma escola pública sintonizada com os interesses da população do campo. É preciso deslocar os sujeitos e os propósitos da educação escolar e pôr no centro os usuários e seus interesses, pois a luta pela escola do trabalhador rural se vincula à luta pela superação das desigualdades sociais em um âmbito maior. Se, como sugerem as pesquisas, concretizar um projeto político-pedagógico para a escola do trabalhador rural é algo complexo, o movimento popular deixa entrever historicamente que sua concretização é cada vez mais necessária, pois constitui instrumento de apoio técnico, intelectual e político aos camponeses na luta que travam cotidianamente (DAMASCENO e BESERRA, 2004).

Como querem essas autoras, o caminho apontado para se redimensionar a educação no campo consiste em privilegiar homens e mulheres do campo como sujeitos desse processo de recriação da educação e da escola para se recriar a cultura mediante apropriação do saber e reelaboração deste em função dos seus interesses. Trata-se de encontrar uma articulação real entre práticas educativas e práticas sociais dos assentados, isto é, atribuir à escola a responsabilidade de relacionar saber escolar com saber alternativo, para que eles produzam o conhecimento, pois, como sujeitos que

refletem sobre sua história, têm plena consciência da escola que querem e dos conteúdos — conhecimentos, atitudes, valores — que o currículo escolar deve conter.

Essa constatação nos leva a concordar com Damasceno e Beserra quando defendem a necessidade de se propor um programa de ação afirmativa para a educação rural, pois

[...] não é por desconhecimento da realidade que as políticas sociais são precárias, mas porque os recursos públicos dirigidos ao trabalho e à sua reprodução são evidentemente limitados numa sociedade que se caracteriza pela exploração do trabalho pelo capital. Isso não significa que as massas trabalhadoras não possam, aqui e ali, e em função do seu poder de pressão, ampliar os seus direitos, mas não podemos esquecer que nesses tempos de políticas neoliberais as conquistas populares têm ficado cada vez mais restritas. (DAMASCENO; BESERRA, 2004, p. 84).

Nesse sentido, seria importante, como no caso da educação afro-descendente:

[...] que as instituições financiadoras de pesquisa abrissem concursos ou programas específicos de pesquisa sobre a educação rural e que o Ministério da Educação oferecesse incentivo especial aos estudantes e pesquisadores que escolhessem enfrentar tal temática. (DAMASCENO; BESERRA, 2004, p. 84-85).

A pesquisa aqui referida mostrou como elementos da cultura do campo podem ser integrados às atividades em sala de aula. A análise dessa experiência revela a riqueza da proposta, que incorporou ao currículo escolar o repertório cultural de homens e mulheres do assentamento, construído na relação permanente com o ambiente natural e nas relações sociais, e considerando as condições efetivas da realidade de alunos/as. A análise das atividades desenvolvidas por alunos/as apontou a possibilidade de melhorar a qualidade do ensino e aprendizagem da língua portuguesa ao propor o acréscimo de elementos significativos da vida cotidiana deles e delas aos conteúdos escolares organizados.

Embora o estudo se restrinja a uma escola e um assentamento rural, acreditamos serem importantes as contribuições da pesquisa, pois indicam aspectos da realidade pouco conhecidos e reafirmam outros já apontados, ainda que — com bem sabemos — nem sempre o conhecimento da realidade seja garantia para sua transformação. Além disso, se esse estudo aponta caminhos, também revela indícios de que ainda há muito por fazer.

REFERÊNCIAS

- ANDRÉ, M. D. **Etnografia da prática escolar**. São Paulo: Papyrus, 1995.
- BELTRAME, S.A.B. Formação de professores na prática política do MST: a construção da consciência orgulhosa. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 28, n. 2, p. 129–145, jul./dez. 2002.
- BENJAMIN, W. **Magia e técnica, arte e política**. São Paulo: Brasiliense, 1985.
- BEZERRA NETO, L. **Sem-terra aprende e ensina**: estudo sobre as práticas educativas do movimento dos trabalhadores rurais. Campinas (SP): Autores Associados, 1999.
- BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação**. Uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994.
- CALDART, R. S. **Educação em movimento**: a formação de educadoras e educadores no MST. Petrópolis: Vozes, 1997.
- _____. **Pedagogia do Movimento Sem-terra**: escola é mais do que escola. Petrópolis: Vozes, 2000.
- COMPARATO, B. K. A ação política do MST. **São Paulo em Perspectiva**, São Paulo, v. 15, n. 4, p. 105–118, out./dez.2001.
- DAMASCENO, M. N.; BESERRA, B. Estudos sobre educação rural no Brasil: estado da arte e perspectivas. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 1, p.73–89, abr.2004.
- EZPELETA, J.; ROCKWELL, E. **Pesquisa participante**. São Paulo: Cortez, 1985.
- FORQUIN, Jean-Claude. **Escola e cultura**: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.
- GEHLEN, I. Políticas públicas e desenvolvimento social rural. **São Paulo em Perspectiva**, São Paulo, v. 18, n. 2, p. 95–103, jun.2004.
- GOHN, M. G. **Mídia, terceiro setor e MST**: impacto sobre o futuro das cidades e do campo. Petrópolis (RJ): Vozes, 2000.
- LARROSA BONDÍA, J. L. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, ANPEd; Autores Associados, n.19, p. 20–29, jan./fev./mar./abr. 2002.
- LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.
- MARCUSCHI, L. A. **Da fala para a escrita**: atividades de retextualização. São Paulo: Cortez, 2001.
- ORLANDI, E. P. **Discurso e leitura**. Campinas (SP): Cortez; Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1996.

TERRIEN, J.; DAMASCENO, M. N. (Org.). **Educação e escola no campo**.
Campinas (SP): Papirus, 1993.