

# Como se formam os sujeitos do campo?

IDOSOS, ADULTOS, JOVENS, CRIANÇAS E EDUCADORES

Roseli Salete Caldart  
Conceição Paludo  
Johannes Doll  
Organizadores



# Como se formam os sujeitos do campo?

IDOSOS, ADULTOS, JOVENS, CRIANÇAS E EDUCADORES

Roseli Salete Caldart  
Conceição Paludo  
Johannes Doll  
Organizadores

Fevereiro de 2006



**Luiz Inácio Lula da Silva**

Presidente da República

**Miguel Soldatelli Rossetto**

Ministro de Estado do  
Desenvolvimento Agrário

**Guilherme Cassel**

Secretário-executivo do Ministério  
do Desenvolvimento Agrário

**Rolf Hackbart**

Presidente do Instituto Nacional de  
Colonização e Reforma Agrária – Incra

**Valter Bianchini**

Secretário de Agricultura Familiar

**Eugênio Peixoto**

Secretário de Reordenamento Agrário

**José Humberto Oliveira**

Secretário de Desenvolvimento Territorial

**Caio Galvão de França**

Coordenador do Núcleo de Estudos  
Agrários e Desenvolvimento Rural - NEAD

© dos autores  
1ª edição: 2006

Direitos reservados desta edição;  
Programa Nacional de Educação na  
Reforma Agrária - PRONERA

**Projeto gráfico, capa e diagramação**

Caco Bisol Produção Gráfica  
caco@cacobisol.com.br

**Revisão**

Rita de Cássia Avelino Martins

Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA)  
www.mda.gov.br

**Distribuição:**

Núcleo de Estudos Agrários e  
Desenvolvimento Rural (NEAD)  
SCN Quadra 1 - Bloco C, Edifício Trade Center,  
5º andar, sala 501  
CEP 70711-902 - Brasília/DF  
Telefone: (61) 3328-8661  
www.nead.org.br

**PCT MDA/IICA – Apoio às Políticas e à Participação Social  
no Desenvolvimento Rural Sustentável**

P184c

Caldart, Roseli Salete, Paludo, Conceição, Doll, Johannes.

Como se formam os sujeitos do campo? Idosos, adultos, jovens,  
crianças e educadores. / Roseli Salete Caldart, Conceição Paludo, Johannes  
Doll (organizadores). - Brasília: PRONERA : NEAD, 2006.

160p. ; 21x28 cm.

1. Educação—Brasil
2. Educação do Campo.
3. Formação de educadores
4. Sujeitos do campo I. Caldart, Roseli Salete. II. Paludo, Conceição. III. Doll, Johannes. IV. NEAD. V. PRONERA.

CDD 630.7

*"Educar é depositar em cada pessoa toda a obra humana que a antecedeu; é fazer de cada pessoa uma síntese do mundo até o dia em que vive..."*

José Martí

*"É necessário que a revolução democrática se aprofunde para estabelecer condições de criar uma universidade capaz de servir aos trabalhadores, sem submetê-los a condições de escravos; onde possam receber uma educação instrumental, útil para sua auto-emancipação e, sobretudo, para que não se desvincilhem, em sua identidade, e em seus papéis sociais, dos objetivos que definem a relação da classe trabalhadora com a transformação da sociedade capitalista."*

Florestan Fernandes



## **Sumário**

---

Prefácio	<b>7</b>
Introdução	<b>11</b>
Pesquisa e formação de educadores do campo nos movimentos sociais	<b>19</b>
Envelhecimento: conhecendo a vida de homens e mulheres do campo	<b>31</b>
<i>Post scriptum</i> dos orientadores	<b>45</b>
Sujeitos adultos do campo: sua formação nos movimentos sociais	<b>51</b>
Sujeitos jovens do campo	<b>75</b>
Jovens em movimento(s)	<b>99</b>
A infância e a criança no e do campo	<b>113</b>
Formação de educadores e educadoras no e do campo	<b>141</b>



## Prefácio

---

Mônica Castagna Molina<sup>1</sup>

Senti-me extremamente honrada em prefaciá-lo livro "Como se formam os sujeitos do campo?". Ele traz contribuições relevantes para o avanço da construção dos paradigmas da Educação do Campo, que tem como um de seus pressupostos a necessidade de construirmos um novo projeto de Nação, popular e revolucionário, e um novo papel para o campo nesse projeto.

Projeto de Nação cujas bases prioritárias sejam a promoção da igualdade e da justiça social, por meio da efetiva garantia dos direitos a todos os cidadãos. Não há possibilidade de construção de justiça social no Brasil sem efetuarmos profunda e radical mudança no acesso a dois bens fundamentais: terra e educação. Democratizar o acesso à terra, por meio da Reforma Agrária, e democratizar o acesso ao conhecimento e aos processos que viabilizam sua produção são imperativos para criarmos as condições que possam gerar justiça social em nosso país.

Este livro é simultaneamente um produto da democratização do acesso à terra e da democratização do acesso ao conhecimento. Seus autores são protagonistas da luta pelo direito à terra, ao trabalho, ao conhecimento. Educandas e educandos do Curso de Pedagogia da Terra, desenvolvido pelo Instituto Técnico de Capacitação e Pesquisa da Reforma Agrária (Iterra) e pela Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS), com o apoio do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronea), nos mostram a beleza e a dor da realidade rural brasileira, em distintos territórios. Trazem-nos a vida e os processos de humanização e desumanização aos quais estão submetidas as crianças, os jovens, os adultos e os idosos do campo.

Constituem-se pesquisadores durante o próprio processo que os forma educadores. Como sujeitos do campo, desafiaram-se a olhar para dentro, a mergulhar na constituição de sua própria identidade e da identidade dos diferentes ciclos de vida de suas comunidades. Re-educar o olhar para ver relações humanas e condições socioeconômicas antes naturalizadas. Aprender e apreender a construção das categorias científicas como instrumento de leitura crítica de suas realidades.

Um dos fundamentos da Educação do Campo é que só há sentido em construir processos pedagógicos específicos às necessidades dos sujeitos do campo vinculados à

---

1. Doutora em Desenvolvimento Sustentável, coordenadora do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronea/Inkra) e professora pesquisadora da Universidade de Brasília.



construção de outro modelo de desenvolvimento cuja base produtiva principal dê-se a partir das unidades familiares de produção e não do agronegócio e do latifúndio. Pois, não haveria sentido desencadear esforços para a produção de teorias pedagógicas para um campo sem gente, para um campo sem sujeitos, ou, dito de outra forma, para uma ruralidade de espaços vazios.

A base fundamental de sustentação da Educação do Campo, à qual se vincula o Pronera, é que o território do campo deve ser compreendido para muito além de um espaço de produção agrícola. O campo é território de produção de vida; de produção de novas relações sociais; de novas relações entre os homens e a natureza; entre o rural e o urbano. O campo é um território de produção de história e cultura, de luta de resistência dos sujeitos que ali vivem.

A relevância dessa experiência e do registro neste livro traduz-se pela afirmação prática e exitosa de valores estruturantes da concepção de formação de educadores do campo. Primeiro, porque prioriza o que consideramos mais importante nesse paradigma de modelo de desenvolvimento e de campo: os seres humanos são os protagonistas de qualquer processo de transformação social. Este livro prioriza compreender as contradições e os conflitos entre os projetos de desenvolvimento para o campo, a partir das condições de vida de seus sujeitos.

Segundo, porque a sua criação também é prioritariamente produto do trabalho desses mesmos sujeitos do campo. Rompe-se com a clássica dicotomia sujeito e objeto do conhecimento. Avança-se para a produção de um novo tipo de ciência, que questiona princípios consolidados, e que servem somente para manutenção da (des)ordem vigente, como a "neutralidade" científica.

Terceiro, porque nos ensina muito sobre o processo de construção coletiva de um projeto social de conhecimento. Dá-nos pistas concretas para avançarmos na edificação de um outro papel para as universidades públicas brasileiras. Demonstra-nos como é possível recuperarmos a necessária vinculação das universidades à construção de um projeto de Nação, num momento histórico, no qual a globalização capitalista deseja exatamente sufocar tais projetos, subsumindo as necessidades dos países à lógica da máxima concentração da riqueza. Garantir a presença dos movimentos sociais do campo nos cursos superiores e, com eles, construir projetos de pesquisa que pensem saídas para os problemas do povo brasileiro que vive no e do campo, significa resistir aos interesses do sistema do capital à privatização do processo de produção do conhecimento que vem ocorrendo nas instituições públicas, ao mesmo tempo que se propõe uma outra lógica para esta produção, muito mais democrática e coletiva.

Quarto, porque também oferece elementos para resgatarmos parte de nossa dívida histórica com os sujeitos do campo que, além de todos os débitos no tocante à garantia do acesso aos direitos, é também uma dívida de conhecimento. Num país com as dimensões rurais como o Brasil, e com o papel que teve e tem na história este território, é de fato impressionante a ausência e o desconhecimento sobre o que é a infância no campo; sobre a juventude; sobre a velhice no mundo rural. Como ressalta Miguel Arroyo, cada tempo da vida é uma síntese da condição humana. Desconhecer as características e necessidades típicas de cada tempo da vida significa também reduzir nossa capacidade, como educadores, de contribuir para a completa humanização desses tempos, e para garantir, que os sujeitos que neles se encontram tornem-se, de fato, sujeitos de direito.



É urgente e necessário construir e reconhecer política, social e culturalmente o direito à infância no campo; à juventude; à velhice no meio rural. Não há possibilidade de construirmos sistemas educativos para esses tempos da vida no campo, enquanto não legitimarmos seus titulares como sujeitos de direito. Esse é, ao meu ver, um dos grandes méritos do processo coletivo de produção do conhecimento deste livro: contribuir para avançarmos na compreensão e no conhecimento das especificidades desses tempos, e das carências as quais estão submetidos esses sujeitos.

O tempo da infância no campo está privado de todos os benefícios já produzidos pelo grande acúmulo de conhecimento científico sobre a centralidade desse tempo nos processos de construção dos saberes e da psique humana, porque a infância no campo não é um tempo de direitos. Praticamente não há acesso à educação infantil ofertada pelo Estado no meio rural pesquisado. Um tempo central e riquíssimo de possibilidades de aprendizado é ignorado e desperdiçado pelo Estado e por partes da sociedade que, culturalmente, ignora a existência da infância no campo. Seria por que a infância no campo é a infância das classes trabalhadoras?

Apesar da ausência do Estado, é significativo o esforço de reconhecimento e valorização desse tempo da vida por parte de alguns movimentos sociais do campo. As pesquisas encontraram experiências e práticas relevantes de educação infantil, organizadas e mantidas por organizações sociais, que têm contribuído para ampliar a consciência dos trabalhadores e suas comunidades sobre os cuidados necessários com a infância.

Entre outras privações, é marcante o relato dos jovens pesquisados sobre sua exclusão do direito à educação e à cultura. Ainda mais forte é a reivindicação de renda, pois trabalho têm muito, porém sem reconhecimento financeiro e sem valorização. A diversidade encontrada nas situações pesquisadas exige que falemos em juventudes do meio rural. Ao mesmo tempo que confirmam aspectos que têm nos orientado na construção dos paradigmas da Educação do Campo como, por exemplo, a centralidade das relações familiares para os jovens rurais, os achados das pesquisas também interrogam parte das especificidades até então defendidas, avançando nos questionamentos sobre os débeis limites do rural e do urbano para este ciclo da vida.

A velhice no campo carrega a sabedoria da natureza. Ainda que os relatos das pesquisas desnudem mais uma vez que, culturalmente, ignoramos esse tempo da vida no campo como um tempo de direitos, revelam-se também os valores e as particularidades das relações sociais construídas por sujeitos cujo trabalho, de uma vida inteira, esteve sempre ligado à vida da natureza. É marcante a força e o peso da espiritualidade nesse tempo da vida. Das várias riquezas encontradas pelos estudantes do curso de Pedagogia da Terra em suas pesquisas, vale destacar a beleza do encontro com o ser idoso. Como são sensíveis os relatos de quem, vivendo outro tempo da vida, tempo de força e vigor, soube penetrar num tempo de balanço e incertezas. A mudança do olhar dos estudantes sobre o tempo de ser idoso no campo nos ensina a importância de nos aproximarmos dos sujeitos, e ouvirmos sua própria voz, ainda que seja rouca e frágil.

São instigantes os resultados do grupo de pesquisa que analisou criticamente o próprio processo de formação de educadores e educadoras do campo. Apontam inovações nas teorias e práticas pedagógicas que orientam a formação destes educadores. Mas também, ao estruturarem os resultados de suas investigações, focando os limites existentes no processo formativo desses futuros profissionais, em aspectos relacionados ao método organizativo dos coletivos onde atuam; às relações pessoais e coletivas por eles estabele-

cidas; as suas práticas de estudo e práticas educativas, as pesquisas trazem indicativos de necessárias e inadiáveis alterações em alguns procedimentos adotados, caso queiramos continuar cultivando a coerência entre a prática e a teoria nos processos formativos dos educadores do campo.

Nos diferentes grupos pesquisados, embora haja dificuldades enfrentadas em seus processos formativos, existem também, simultaneamente, importantes potencialidades descobertas, derivadas exatamente de encontrarem-se esses sujeitos no território rural. Ao término da leitura deste livro, fica-nos a confirmação de que os movimentos sociais produzem conhecimento e a formação para pesquisa é um elemento pedagógico estratégico, que deve ser cultivado, ensinado e praticado em todos os nossos cursos. O conhecimento construído a partir da prática desses educadores, confrontado com as teorias existentes, possibilita a rica construção de um conhecimento coletivo, de novo tipo, a partir das práticas sociais e que será uma das condições para podermos produzir as mudanças tão necessárias no meio rural e na sociedade brasileira.

Expressamos aqui nosso reconhecimento ao valoroso trabalho realizado pelas equipes do Iterra, da UERGS, do Incra/RS, que, com sua determinação e competência, contribuíram ao lado das diferentes organizações dos trabalhadores presentes neste Curso, Movimento dos Pequenos Agricultores, Movimento dos Atingidos por Barragens, Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, Movimento das Mulheres Camponesas, Movimento dos Trabalhadores Desempregados e Pastoral da Juventude Rural, para formar mais uma turma de pedagogos(as) da terra que, com certeza, farão avançar a garantia do direito à educação aos sujeitos do campo e, principalmente, atuarão como educadores comprometidos com a construção de um projeto popular de desenvolvimento para o Brasil.

Agradecemos também a frutífera parceria com o NEAD, que tem valorizado a promoção dos debates dos paradigmas da Educação do Campo, promovendo a disseminação destas publicações.

## Introdução

---

Roseli Salete Caldart<sup>2</sup>

*A pesquisa foi uma das estratégias pedagógicas do nosso curso. Num primeiro momento foi necessário que entendêssemos a importância da pesquisa para as nossas organizações e para o perfil de pedagogo que o curso estava propondo. (...) Um dos aprendizados do processo foi sobre o próprio ato de pesquisar, sobre como observar, coletar dados, como fazer análise, buscando dialogar com os elementos teóricos estudados, e como isso nos remete a ter que construir uma metodologia própria da pesquisa. Pelo exercício, percebemos que somos capazes de produzir conhecimentos, e entendemos como a pesquisa é importante, podendo se constituir numa ferramenta (de formação e de luta) para a classe trabalhadora (Memória da Turma José Martí).<sup>3</sup>*

Este livro pretende-se testemunho de um processo de formação de educadores que inclui a pesquisa como estratégia pedagógica e foi desenvolvido ao longo de um curso de graduação em Pedagogia, específico para educadoras e educadores do campo vinculados a movimentos sociais. Formar-se educador pela prática da pesquisa e iniciar-se na pesquisa formando-se como educador foi um dos desafios importantes propostos pelo curso aos seus participantes.

O que apresentamos na seqüência é uma amostra dos resultados do trabalho de pesquisa realizado pelos estudantes da Turma José Martí, do curso Pedagogia da Terra da Via Campesina Brasil, que teve como tema comum "a formação dos sujeitos do campo". São artigos produzidos pelos estudantes organizados em grupos de pesquisa, junto com os professores-orientadores, a partir dos trabalhos monográficos e através da reflexão coletiva sobre a trajetória e os resultados do processo de construção de conhecimento vivenciado no grupo.

Um dos objetivos da publicação deste livro é o de valorizar a produção coletiva feita pela turma e pela equipe de orientação. A elaboração dos artigos em cada grupo de pes-

2. Doutora em Educação, integrante da Unidade de Educação Superior do Instituto Técnico de Capacitação e Pesquisa da Reforma Agrária (Iterra) e da equipe de coordenação do curso de Pedagogia.

3. A "Memória da Turma José Martí" foi o registro feito pelos estudantes autores deste livro sobre a experiência educativa no curso, a cada etapa. Na última, concluída em setembro de 2005, a turma construiu, a partir do conjunto de seus registros, um texto narrativo com elementos de análise sobre sua trajetória coletiva. Esse trecho escolhido como epígrafe foi retirado do capítulo sobre as Estratégias Pedagógicas do Curso.

quisa foi um momento pensado inicialmente apenas como culminância do processo, em um exercício de síntese das diferentes produções individuais em torno do foco temático geral da pesquisa. Consideramos depois que, além de demonstrarem a importância pedagógica do exercício feito, os textos acabaram se constituindo em uma boa expressão material de seus resultados.

Outro objetivo que temos com a socialização desses textos é contribuir em uma reflexão que nos parece muito importante, e que diz respeito à formação de educadores, à atuação dos movimentos sociais do campo, à produção do conhecimento e à valorização dos sujeitos e de sua experiência humana. Trata-se de pensar a pesquisa como estratégia pedagógica na formação de educadores e de militantes sociais, como parte do próprio desafio de produção do conhecimento comprometido com as questões atuais da vida no e do campo, e da construção de um projeto educacional emancipatório para seus sujeitos, protagonizadas ambas por eles próprios.

Mais do que apenas informar aos leitores sobre o conteúdo de cada um dos artigos, queremos nesta introdução dizer algo sobre os seus autores e sobre o contexto e o processo de formação e(m) pesquisa que os produziu. Consideramos, nesse caso, que a própria lembrança do processo apresenta o produto, à medida que estamos tratando de experiências de formação de sujeitos do campo.

A turma que se batizou como José Martí, em homenagem ao poeta educador revolucionário cubano, é composta de estudantes que participam das seguintes organizações e movimentos sociais do campo: Movimento dos Pequenos Agricultores (MPA), Movimento dos Atingidos por Barragens (MAB), Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), Movimento das Mulheres Camponesas (MMC), Movimento dos Trabalhadores Desempregados (MTD) e Pastoral da Juventude Rural (PJR). Concluíram o processo do curso 45 estudantes (dez homens e 35 mulheres) originários de comunidades rurais dos estados do Rio Grande do Sul, Santa Catarina, Paraná e São Paulo.

O curso é uma graduação em Pedagogia "Anos iniciais do ensino fundamental: crianças, jovens e adultos", realizado pelo convênio entre o Instituto Técnico de Capacitação e Pesquisa da Reforma Agrária (Iterra) e a Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS), com o apoio do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera/Incra). A Turma José Martí fez seu curso em Veranópolis, Rio Grande do Sul, na sede do Iterra, no período de março de 2002 a setembro de 2005.<sup>4</sup>

O nome Pedagogia da Terra indica uma especificidade de público e de projeto pedagógico que caracteriza também outras experiências do curso de Pedagogia desenvolvidas por meio de parcerias entre diferentes universidades, movimentos sociais do campo e Pronera.<sup>5</sup> No caso da experiência do Iterra com a UERGS, há também a particularidade de ser uma iniciativa que integra, em uma mesma turma, diferentes organizações sociais que participam da "Via Campesina",<sup>6</sup> e também da articulação nacional "Por uma Educação do Campo". Trabalhar esse pertencimento, essa identidade, tem sido outro grande desafio pedagógico para os sujeitos desse curso.

4. Desse mesmo convênio de Pedagogia, há uma segunda turma em andamento no Iterra, a Turma Margarida Alves, que iniciou o curso em 2003 e deverá concluí-lo no primeiro semestre de 2007.

5. O primeiro Pedagogia da Terra iniciou em 1998, numa parceria entre Iterra, Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (Unijui) e Pronera. Hoje, início de 2006, há 11 turmas em diversos estados. Outras informações sobre a construção dessas iniciativas podem ser encontradas em: Cadernos do Iterra ano II, n. 6, dezembro de 2002.

6. A Via Campesina é uma articulação internacional de organizações camponesas criada no início da década de 1990 a partir de diferentes ações na América Latina e Europa. Atualmente, é composta por 127 organizações de todos os continentes e sua secretaria executiva funciona em Jacarta, na Indonésia. No Brasil, integram a Via Campesina: MST, MAB, MPA, MMC, PJR, CPT (Comissão Pastoral da Terra) e Federação dos Estudantes de Agronomia do Brasil (Feab).

As turmas de Pedagogia da Terra são específicas para educadoras e educadores do campo que atuam em espaços educativos de comunidades rurais e têm se desenvolvido especialmente pela iniciativa de movimentos sociais. No projeto pedagógico desse curso há uma intencionalidade formadora que reconhece a especificidade do campo e de seus sujeitos, não apenas acolhendo suas necessidades educativas, mas também abrindo a universidade para novas alternativas de formato da oferta da educação superior, de modo a permitir o acesso e a permanência nos cursos para aquelas pessoas que vivem e trabalham longe (geográfica e socialmente) dela.

Essa adequação metodológica é uma das razões do porquê essas experiências têm seu currículo organizado em etapas, com tempos e espaços alternados entre universidade (tempo escola) e locais de origem e de trabalho dos estudantes (tempo comunidade). Há, pois, um tempo intensivo de aulas e de outras atividades pedagógicas que são realizadas no local do curso (em nosso caso, no Iterra), entre 40 e 50 dias letivos em cada etapa, e um outro tempo de atividades, vinculadas ao curso, mas também ao trabalho e à militância nos movimentos sociais, que acontece em suas comunidades de origem, num período aproximado a 90 dias por etapa. No curso Iterra/UERGS, foram oito etapas.

A organização de tempos acaba sendo aceleradora de dimensões pedagógicas importantes na formação dos educadores, entre elas a de intencionalizar o processo de formação na perspectiva da práxis, no que as atividades de pesquisa podem contribuir significativamente.

O curso de Pedagogia da UERGS, criado no mesmo período da negociação do convênio para este Pedagogia da Terra, nasceu com a marca da Educação Popular,<sup>7</sup> e incluiu a pesquisa como uma de suas principais estratégias de formação do educador. Em sua base curricular, foram garantidos alguns componentes (disciplinas) responsáveis pela articulação e coordenação do processo em cada etapa, ao longo de todo o curso, culminando com a elaboração do trabalho de conclusão.

Na discussão específica do projeto pedagógico do curso do Iterra definimos com a universidade, por meio de sua coordenação especial para as turmas de convênio com movimentos sociais, que seria construído um projeto de pesquisa geral para cada turma, desdobrado na constituição de grupos de pesquisa e de projetos individuais que culminariam em trabalhos monográficos a serem defendidos publicamente, perante banca, até a sétima etapa do curso. A escolha do tema caberia aos próprios estudantes, por meio do diálogo com suas organizações sociais de origem.

O que se pretendia era desenvolver um processo que, além de exercitar/iniciar os estudantes na produção de conhecimento mais rigorosa e metódica, gerasse como resultado conhecimentos relevantes para as questões das práticas pedagógicas dos movimentos e para seu desafio comum de construção da Educação do Campo.

Buscou-se, na experiência concreta, incluir a pesquisa no ambiente educativo do curso, não apenas como atividade, mas como ação articuladora da produção do conhecimento e da sua atuação de pedagogos e pedagogas da terra, educadoras e educadores dos sujeitos do campo, estes mesmos sujeitos que foram afinal transformados em seu "objeto de pesquisa".

O tema escolhido para a pesquisa da Turma José Martí foi o da "formação dos sujeitos do campo". O recorte proposto foi o da formação dos sujeitos coletivos (especialmen-

7. A UERGS foi criada em 2001 e entre as características de seu processo inicial destacam-se a articulação com os movimentos sociais e o debate de um projeto de desenvolvimento regional vinculado aos referenciais da educação popular.

te de como os próprios movimentos sociais vão se constituindo como sujeitos coletivos e com dimensão pedagógica), articulado a questões do desenvolvimento humano em seus diferentes ciclos etários.

"Quem são os sujeitos do campo?" "Como se formam/se educam nos diferentes espaços onde desenvolvem sua experiência humana: na família, no trabalho, nas relações comunitárias, na escola, no movimento social?" "Quem são e como se educam as crianças, os jovens, os adultos, os idosos do campo?" "Como se constituem a infância, a juventude, a idade adulta e a velhice no campo?" E "quem são e como se formam os educadores dos sujeitos do campo?" "Que processos formadores vivenciam na própria ação de educar?" Essas questões, formuladas nas etapas iniciais do curso, orientaram todo o processo de pesquisa e certamente permanecem como possibilidades fecundas para continuidade da reflexão.

A decisão sobre o tema foi tomada pelo "Colegiado da Via Campesina", instância criada para coordenação geral dos convênios com a UERGS.<sup>8</sup> As discussões principais aconteceram no período das duas primeiras etapas do curso, momento em que os seus "sujeitos" já eram para nós pessoas concretas, e que podiam tomar posição sobre a proposta da pesquisa junto com suas organizações. Foi ali também que se decidiu trabalhar com os ciclos etários da infância, juventude, idade adulta e velhice, e também ter um grupo trabalhando especificamente com a questão da formação do sujeito educador, incluindo gênero como uma das categorias a ser abordada pelos trabalhos, ou pelo menos considerada na escolha dos sujeitos da pesquisa empírica.

No contexto de atuação dos movimentos sociais, estudar sobre a formação de sujeitos significa afirmar uma concepção de história que, sem desconsiderar as condições objetivas dos processos sociais, inclui o movimento dos sujeitos humanos, pessoas e coletividades, suas experiências, iniciativas, escolhas, e as relações, contradições, tensões e conflitos que vivem e provocam. Os movimentos sociais têm como fundamento de sua dinâmica a convicção de que o ser humano é sujeito da história, e de que é possível (além de necessário) formar cada pessoa, cada grupo social, para que passe (ou pelo menos se movimente) de "sujeitado", passivo, a sujeito, "portador de ação".<sup>9</sup>

No caso desse processo de pesquisa, o recorte temático dos sujeitos do campo foi compreendido pelas organizações, e depois pelos próprios estudantes, a partir de duas significações principais. De um lado, como uma oportunidade de conhecer-se mais profundamente, enquanto sujeitos coletivos, e também de conhecer melhor os sujeitos humanos que integram a sua base social e então poder qualificar seu trabalho organizativo, pedagógico; sua política e seus métodos de formação. De outro, pensando em parte da sociedade (que inclui parte da universidade) que ainda reluta em admitir a pertinência de um tratamento específico, especialmente na área das políticas públicas, para o povo que

8. Inclui a participação de representantes dos movimentos sociais e pastoral, do Iterra, da Fundep, da UERGS e dos estudantes de cada turma. A Fundação de Desenvolvimento, Educação e Pesquisa da Região Ceileiro (Fundep) é a entidade que realiza o curso de "Desenvolvimento Rural e Gestão Industrial", também em convênio com a UERGS.

9. Esta tensão conceitual está na própria trajetória da palavra "sujeito". Segundo Leandro Konder, "o termo *sujeito* é mais complexo do que pode parecer à primeira vista (...). A palavra existia no latim medieval, escolástico, empregada em contraposição a *objectus*. Em sua origem latina, anterior ao seu uso medieval, *subjectus* é o particípio passado masculino do verbo *subjicere* (...) que, entre muitos outros sentidos, significa submeter, subjugar..." Ou seja, nesta acepção original, *sujeito* quer dizer sujeitado, subordinado e reduzido à passividade. Mas, também segundo nos chama a atenção Konder, paralelamente à história de conservação do sentido antigo, o termo passou a se firmar com o sentido novo da distinção entre *sujeito* e *objeto*. Kant e Hegel, na passagem do século XVIII para o XIX, na Alemanha, foram os filósofos que "enfrentaram com disposição radical o desafio de repensar a relação sujeito/objeto à luz das novas condições históricas, nas quais os indivíduos, em número crescente, estavam se reconhecendo como *sujeitos* capazes de se afirmarem sobre os *objetos*, intervindo, de algum modo, no processo histórico da mudança da realidade 'objetiva'." Marx, em que pese todo seu acerto de contas com o idealismo alemão, incorporou e levou adiante este novo sentido de sujeito, que hoje é mais comum entre nós. (Konder, Leandro. *A questão da ideologia*. São Paulo: Companhia das Letras, 2002, p. 24-28.) Nos movimentos sociais geralmente a palavra sujeito é empregada indicando ação.



vive no campo, esta pesquisa poderia integrar o esforço de afirmação destes sujeitos, com sua existência concreta, suas questões e identidade. O reconhecimento dos sujeitos do campo materializa os chamados "direitos universais" em direitos coletivos específicos, objeto de lutas sociais concretas, e uma condição necessária para a construção de políticas como as de Educação do Campo.

Mesmo assim, a decisão de compor os grupos de pesquisa pelos ciclos etários implicou uma discussão mais demorada; pela novidade que isso representava para as organizações e também pelos limites que esse recorte importava aos trabalhos. E a novidade maior ficou por conta de pesquisar sobre os idosos do campo, o que ainda não tinha sido feito por cursos ou pesquisadores vinculados a essas organizações sociais. Na turma, este também foi o grupo constituído por último, porque os estudantes temiam que sua escolha pudesse parecer "esquisita" para suas comunidades de origem, já que em nenhum dos movimentos havia uma intencionalidade de atuação com os idosos, o que já existe há um certo tempo, pelo menos em alguns deles, com as crianças e com os jovens, por exemplo.

A opção pelo estudo dos sujeitos, e especialmente pelos ciclos etários, exigiu dos estudantes-pesquisadores uma reeducação do olhar, que precisou ser exercitada também em outras atividades do curso. E talvez essa reeducação do olhar tenha sido um dos principais resultados desse processo de pesquisa, especialmente do ponto de vista da formação do pedagogo, do educador: uma atitude de prestar atenção aos sujeitos e como se educam, que foi se tornando uma convicção pedagógica, "testada" também durante as práticas educativas e os estágios de docência acompanhados pelo curso. Sobre essa reeducação do olhar refletiu uma das educandas em seu "Memorial de Aprendizados":<sup>10</sup>

*Para mim, o maior significado da realização deste trabalho de pesquisa foi o de aprender a olhar para o ser humano como centro de tudo. E, a partir deste olhar, aprender a conhecer desde as suas raízes culturais até o meio em que vive hoje. Saber por que determinada pessoa atua ou age de tal forma, compreendendo as relações que se estabelecem no meio em que vive, é extraordinário para qualificar a prática de pedagogos militantes (Marilene Cupsinski).*

A partir das discussões e do detalhamento da proposta da pesquisa com a turma, e da escolha individual do grupo a pertencer (ou dos sujeitos a "olhar"), começaram os "movimentos da pesquisa", que perpassaram todas as etapas, a partir da segunda, com tempos e ritmos marcados pela própria "circunstância" dos tempos/espacos do curso, já que algumas atividades podiam ser melhor desenvolvidas durante o tempo escola (como pesquisa bibliográfica, produção escrita e interlocução mais direta com os orientadores) e outras no tempo comunidade (como o trabalho de campo ou o encontro com os sujeitos/objetos da pesquisa).

Destaque-se que uma das grandes riquezas do processo foi a constituição dos grupos de pesquisa. Sua composição incluiu estudantes de diferentes movimentos sociais e, portanto, de diferentes lugares, às vezes de diferentes estados, o que permitiu um diálogo fecundo para o conjunto do processo pedagógico do curso. Há uma breve descrição da composição e do processo de trabalho dos grupos em cada artigo. E foi uma experiência especialmente significativa a de buscar construir a identidade do grupo pelos sujeitos:

10. Cada estudante escreveu um Memorial de Aprendizados do Curso, concluído na última etapa, em setembro de 2005.



"grupo dos jovens", "grupo das crianças",... a ponto de que este "pertencimento" acabava sendo o destaque das apresentações públicas de cada grupo, estendendo-se para diferentes tempos e atividades do curso: "os idosos estão chegando..."

Podemos identificar dois "tipos" de movimentos (entrecruzados) da pesquisa que dão conta, de certo modo, de descrever o processo vivenciado pela Turma José Martí: movimentos ligados às ações que foram se desdobrando até chegar à produção dos textos que compõem este livro, e movimentos ligados aos aprendizados ou à formação de uma determinada postura de pedagogo-pesquisador que estiveram permeando o movimento entre as ações.

Ressaltam-se como movimentos importantes nessa trajetória: o movimento entre o encontrar-se de cada estudante consigo mesmo na tarefa de pesquisador, percebendo (às vezes com certa dor) que ninguém podia fazer a tarefa por ele, e o constituir do grupo de pesquisa como coletivo de interlocução e entre-ajuda solidária.

O movimento entre o trabalho individual e a construção coletiva, passando pelo diálogo (às vezes enfrentamento) com o orientador, a orientadora da pesquisa, com o grupo, a turma e a organização de origem. Entre fazer o projeto e fazer a pesquisa; entre o trabalho de campo e a leitura da bibliografia, com a descoberta de que o diálogo entre o empírico e o teórico é mais complexo do que parece.

O movimento entre observar, pensar, falar e escrever, aprendendo que nem sempre essas ações coincidem e geram os mesmos significados, que os processos não são lineares e nem sempre se caminha para frente. Entre a exposição oral dos resultados para os colegas do grupo e para a orientação e a defesa perante a banca, e depois (ou antes) perante os próprios sujeitos pesquisados e os representantes de sua organização.

O movimento entre sensibilizar-se para o estudo daqueles sujeitos específicos, apaixonar-se pelos "achados de pesquisa", racionalizar a compreensão da realidade e entusiasmar-se com as novas possibilidades de estudo e de ação. Entre dar-se conta e aproveitar os conhecimentos que já se tem sobre a realidade pesquisada, à medida que a maioria dos estudantes fez o trabalho de campo no mesmo lugar em que mora ou trabalha, e "estranhar" ou "desnaturalizar" essa mesma realidade, formulando perguntas, muitas perguntas.

Também o movimento entre analisar e propor, compreender e tomar posição, distinguindo (enquanto processos) o tempo da pesquisa do tempo da "intervenção" ou da militância política; e entre buscar o rigor intelectual, quebrar a resistência ao estudo das teorias e, ao mesmo tempo, valorizar a experiência e as próprias idéias, suas e da sua organização.

De cada um desses movimentos se poderia compor uma densa narrativa e refletir sobre múltiplas possibilidades de aprendizados desdobrados e lições que ficam para outros processos. Isso fica como convite, especialmente aos próprios sujeitos da experiência.

Olhando para a cronologia desse processo, podemos dizer que as etapas tiveram algumas ênfases, relacionadas aos passos dados na pesquisa. O projeto de pesquisa teve sua elaboração principal durante a terceira etapa; iniciou-se no tempo comunidade da segunda e teve "decretada" sua versão final no início da quarta. O trabalho de campo começou no tempo comunidade da terceira etapa, mas concentrou-se principalmente nos tempos comunidade da quarta e quinta etapas e para alguns se prolongou até a sexta; o exercício coletivo de análise dos dados teve ênfase no tempo escola da quinta etapa, onde também iniciou para a maioria dos estudantes a produção escrita da monografia e aconteceu um exercício de "defesa" oral (perante a turma e a coordenação do curso), do "plano provisório do trabalho monográfico".

As bancas de defesa pública foram realizadas em duas fases, respeitando-se o tempo de produção de cada estudante. Na sexta etapa, foram 22 defesas e na sétima 23. Também na sétima etapa os grupos de pesquisa começaram a produção dos artigos e fizeram uma apresentação dos principais resultados das suas pesquisas para o Colegiado da Via Campesina e outras pessoas convidadas de cada organização.

A equipe de orientação foi constituída durante o tempo comunidade da segunda etapa e passou a atuar com os estudantes a partir do tempo escola da terceira, exatamente no momento principal da elaboração dos projetos individuais de pesquisa. Começou nesse momento porque foi necessário um certo tempo para que o curso conseguisse articular pessoas dispostas à tarefa (voluntária e generosa), com experiência de pesquisa e conhecimento específico sobre o recorte dos ciclos etários. Devido à recente criação da UERGS, não era possível contar somente com seus professores. Foi acionada a rede de educadores colaboradores do Iterra e da Via Campesina.

A maioria dos orientadores veio da Faculdade de Educação da UFRGS e todos tiveram que incluir a tarefa de orientação em uma agenda já carregada de trabalho. Fizeram isso, como disseram em vários momentos, pelo compromisso social e pela convicção de que se tratava de um processo com múltiplas possibilidades de aprendizado mútuo. Para alguns, a novidade era o recorte do campo; para outros, da relação mais direta com os sujeitos dos movimentos sociais e para outros ainda, não era a novidade, mas a continuidade de um trabalho que já faziam com outros grupos de estudantes, do próprio Iterra.

Cada grupo de pesquisa teve dois professores-orientadores. Primeiro, a idéia era combinar a orientação de grupo, feita nos encontros de cada tempo escola, com uma orientação individual feita por outra pessoa, que seria buscada pelos próprios estudantes em seus locais de origem. Logo depois de começar o processo, a equipe decidiu que assumiria também a orientação personalizada de cada membro do grupo, prosseguindo o trabalho durante o tempo comunidade, "do jeito que fosse possível". A reflexão era de que uma dupla orientação poderia mais confundir do que "orientar" quem estava se iniciando em atividades de pesquisa.

Cada grupo de pesquisa foi constituindo sua própria dinâmica, a partir de diferentes formas de relação, de estilos de trabalho, de métodos de orientação. De certo modo, pode-se dizer que vivenciaram diferentes processos, dentro de um processo comum. Grupos maiores acabaram se dividindo para facilitar o diálogo, ficando um orientador para cada subgrupo. O desafio era combinar a ação autônoma de cada grupo, de cada dupla de orientadores, com metas comuns e com a perspectiva teórico-metodológica que orientava a proposta geral da pesquisa. As tensões dessa escolha fizeram parte dos aprendizados do processo para todos. Trabalhá-las a cada etapa com a turma foi uma das tarefas assumidas pela coordenação do curso e pelas "aulas" de metodologia da pesquisa.

Os "movimentos da orientação" em cada grupo também poderiam compor uma rica narrativa. De certo modo, ficam um pouco expressos nos textos produzidos pelos grupos. Mas o que ficou demonstrado no processo é, de fato, a importância da orientação efetiva (de grupo e personalizada) em um processo de iniciação à pesquisa como esse. E nos depoimentos da Turma José Martí, é possível perceber que se trata de uma relação que, centrada no conhecimento, e no seu método de construção, não se restringe a ele:

*No começo eu ficava incomodada com tantas perguntas. Ele só me perguntava; em vez de me dizer o que fazer, o que ler, ele me fazia perguntas, muitas perguntas. Aos poucos fui entendendo por quê.*

*A tarefa dos orientadores era nos fazer pensar, muito; e nos fazer reescrever um mesmo texto muitas vezes; no começo a gente fica chateado; depois que a distância se quebra, fica mais fácil.*

*Os nossos orientadores nos ensinaram a amar e ser ousados; nunca esquecerei isso, parece que sinto eles fortes dentro de mim quando penso na alma e energia que nos repassaram durante todo o processo, a cada etapa.*

*O mais importante é que eles não nos disseram como fazer; eles fizeram a gente entender como deveria fazer...<sup>11</sup>*

A produção coletiva dos artigos nos grupos foi um desafio específico. Começou ainda no "calor" das defesas individuais da sétima etapa e se prolongou até depois do final do curso. Como fazer uma síntese de trabalhos monográficos, às vezes tão diversos? E como trabalhar abstraindo das pesquisas individuais, mas sem perder talvez a parte mais rica dos trabalhos, que foi a sua pesquisa empírica? E como escrever um texto a tantas mãos? Novamente, cada grupo estabeleceu sua própria dinâmica, e a tarefa teve menos dificuldades para aqueles que já tinham conseguido instituir no processo uma prática de construção coletiva. O que se buscou garantir em todos os textos foi combinar a participação ativa dos orientadores no próprio processo de escrita com a efetiva autoria dos estudantes. Os resultados são apresentados a seguir.

Por fim, algumas informações sobre a estrutura deste livro.

São sete artigos. O primeiro, "Pesquisa e formação de educadores nos movimentos sociais do campo" foi escrito por último. Seus autores, que também foram orientadores de grupos de pesquisa, buscaram fazer uma reflexão sobre o significado deste processo para pensar a formação de educadores e a produção de conhecimento nos movimentos sociais. A decisão de escrever o texto foi tomada durante o processo de organização do livro, por entendermos que ele ajudaria a chamar a atenção para questões relevantes, algumas delas já brevemente indicadas nesta introdução, suscitadas por esta experiência, mas que integram um debate bem mais amplo e atual.

Depois começa a seqüência dos seis artigos produzidos pelos grupos de pesquisa da Turma José Martí: idosos, adultos, jovens (que são dois textos porque foram dois grupos), crianças e educadores, este último, o que não trabalhou com a questão específica de ciclo etário. Cada texto procurou responder, do seu jeito, e a partir das pesquisas realizadas pelos estudantes, a pergunta que começou tudo isso: "Como se formam os sujeitos do campo?" E iniciar com o que pareceria o fim é uma provocação para pensarmos: onde mesmo está o começo? Talvez esteja na constante possibilidade de continuar.

Porto Alegre, janeiro de 2006.

11. Estes depoimentos foram extraídos das anotações de um balanço sobre o processo da pesquisa, feito pela turma logo depois da primeira fase das bancas de defesa das monografias.

## Pesquisa e formação de educadores nos movimentos sociais do campo

Conceição Paludo e Johannes Doll<sup>12</sup>

*Um dos aprendizados significativos que tive no processo desta pesquisa e na construção da monografia está ligado à própria importância de pesquisar para entender, de fato, uma realidade. A tendência que temos é de pensar que conhecemos um determinado espaço e o povo com quem trabalhamos, e durante o processo de pesquisa fui percebendo como sabemos pouco e precisamos aprofundar este conhecimento, para fazer um trabalho organizativo e educativo melhor fundamentado. Nesse sentido aprendi a estranhar aquilo que parecia normal, que era consenso. Outro aprendizado está ligado ao método de pesquisa, no sentido dos aspectos que devem ser olhados pelos pedagogos/as: a necessidade de perceber os sujeitos e as relações entre eles, como vivem, como se relacionam, qual o movimento que percorrem na sua formação, qual sua historicidade, cultura, quais as contradições da sua realidade; ou seja, é preciso olhar as pessoas na relação com sua realidade, no movimento e nas suas contradições.... (Alexandra Borba da Silva).<sup>13</sup>*

Pesquisa é um elemento necessário para formar educadores? Durante muito tempo não se viu essa necessidade, e alguns autores ainda defendem a idéia de que o trabalho do educador não tem nada a ver com pesquisa e que, portanto, não seria necessária para a sua formação. Por outro lado, especialmente no contexto da Didática, cresceu nos últimos anos a literatura que destaca a pesquisa como um dos eixos da formação do educador. Ainda, de modo geral, há uma tendência em considerar a pesquisa como importante na graduação e em outros níveis de ensino.

Consideramos que a tendência de valorização da pesquisa também pode ser associada à Terceira Revolução Industrial e às mudanças no padrão de acumulação do

12. Conceição Paludo, doutora em Educação, é professora pesquisadora da UERGS. Johannes Doll, doutor em Educação, é professor pesquisador da Faculdade de Educação da UFRGS. Ambos integraram a equipe de orientação da pesquisa de que trata este livro.

13. Alexandra é uma das estudantes do curso de Pedagogia e também autora deste livro. Essa citação foi extraída do seu "Memorial de Aprendizados", escrito em setembro de 2005.

capital, aliados a outras transformações mundiais, como a globalização e a supremacia do mercado, ocorridas nas últimas décadas, que possibilitaram um destaque muito grande ao conhecimento, evidenciando a necessidade de o ter e provocando uma verdadeira corrida em sua busca. Isto é tão palpável que, no Brasil, a exemplo de muitos outros países, a educação prevista para todos é a Educação Básica, que inclui o Ensino Médio – o que, até bem pouco tempo não se colocava na Legislação sobre Educação, o que se buscava era o Ensino Fundamental, determinado em lei, na obrigatoriedade dos oito anos de estudo.

É nesse contexto que a palavra pesquisa vem ganhando destaque. É sobre o “ato de pesquisar”, seu papel na graduação e, especificamente, na formação de educadores, que nos propomos a refletir desde a experiência que vivenciamos nos movimentos sociais do campo, parte dela apresentada neste livro, sob a forma de artigos.

Num primeiro momento, refletimos sobre a importância da democratização do acesso das ferramentas da produção do conhecimento na graduação, o que ocorre por meio da iniciação científica, de modo a propiciá-las ao conjunto dos estudantes sem que implique perda da qualidade e do papel que deve ser desempenhado pela pesquisa no processo de produção do conhecimento. Num segundo momento, trazemos alguns significados da pesquisa para os movimentos sociais do campo e algumas das tensões que se apresentam nestes processos quando inserem, na agenda dos estudantes, o aprendizado da realização de pesquisas e, finalmente, buscamos refletir sobre a pesquisa na formação de educadores, sujeitos específicos da experiência da qual participamos.

### **Pesquisa na graduação**

Uma das tendências atuais ainda define o espaço da pesquisa, compreendida como um processo formal, rigoroso e sistemático de produção de conhecimento relevante,<sup>14</sup> como sendo a academia, na qual, o seu lócus privilegiado continua sendo reconhecido como a pós-graduação, cujo objetivo é o de formar pesquisadores. Nesse caso, vinculada ao contexto científico, pesquisa aparece como uma forma, para um leigo incompreensível, de descobrir uma verdade escondida. “Pesquisa comprova que o primeiro hominídeo foi morto, dois milhões de anos atrás, por uma grande ave de rapina”. Para dominar os métodos científicos, que revelam tais segredos, é necessário, ser cientista, doutor, e acessível somente a um pequeno grupo de pessoas escolhidas e com dedicação total.

Hoje, entretanto, acompanhando a grande ênfase dada ao conhecimento, é amplamente reconhecida a importância da iniciação científica na graduação. Ela é tida como um instrumento que permite a introdução dos estudantes de graduação na pesquisa científica cumprindo, entre outros, com os objetivos de formar recursos humanos; incentivar possíveis talentos para a pesquisa; contribuir para a redução do tempo médio de titulação de mestres e doutores; qualificar para a realização de pesquisas e qualificar a formação profissional e geral dos estudantes.<sup>15</sup>

O Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), por exemplo, embora desde sua criação, em 1951, tenha instituído algumas bolsas de iniciação científica, em 1989 criou o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (Pibic),

14. Conhecimento relevante está sendo compreendido como o que é importante para a sociedade e como o que possui possibilidade de aplicação em áreas externas a do desenvolvimento da pesquisa.

15. Paludo, 2005.

ampliando significativamente o apoio à pesquisa na graduação. Assim como o CNPq, outras instituições de fomento possuem programas semelhantes. As universidades também e cada vez mais instituem tais programas, realizando, mostras de iniciação científica.<sup>16</sup>

O que é importante resgatar, neste texto, é que atualmente há um conjunto de iniciativas que objetiva vincular somente alguns estudantes da graduação, das diferentes áreas do conhecimento e cursos, a programas de pesquisa existentes nas universidades, na sua maioria vinculados a pós-graduação. Embora alguns alunos participem voluntariamente, os programas instituídos fomentam essas iniciativas com bolsas de iniciação científica. Da mesma forma que a anterior, essa tendência continua privilegiando uns em detrimento de outros, como se, na graduação, também tivesse de ter somente alguns poucos escolhidos para realizar tal trabalho.

Há a terceira tendência, também fruto de um contexto em mudanças, que aponta para certa banalização da palavra "pesquisa", principalmente na sua forma de verbo – pesquisar. Pesquisamos os preços e quando os alunos na escola procuram uma informação em um livro, costuma-se dizer que pesquisam. Assim, a pesquisa tornou-se sinônimo de procurar algo ou de comparar coisas. Uma atividade nada misteriosa, bem simples, quase banal. Não poucas vezes, tal tendência se apresenta sob o nome de "a pesquisa como princípio educativo", indicando, o que nem sempre a prática confirma, a importância do aprendizado da investigação, desde cedo, pelos estudantes.<sup>17</sup>

Desde a experiência que vivenciamos, tivemos um processo de pesquisa que ao mesmo tempo em que se aproxima, se distancia das tendências apontadas.

A proximidade com a primeira é tida pelo reconhecimento de que o ato de pesquisar é um processo formal, rigoroso e sistemático de produção de conhecimento relevante e, dela se afasta, quando elege a academia e a pós-graduação e uns poucos que a podem freqüentar como os que são capazes de realizar pesquisas.

Da segunda tendência nos aproximamos quando estende a pesquisa para a graduação, reconhecendo a importância da mesma para a formação dos estudantes, mas nos distanciamos quando, do mesmo modo, privilegiam alguns para o aprendizado e realização da pesquisa.

Da terceira tendência, nos afastamos quando banaliza o processo de realização das pesquisas e nos aproximamos quando resgata a importância para as práticas educativas dos educadores, em todos os níveis, se pautarem por procedimentos que possibilitem aos estudantes se apropriarem de ferramentas que os levem para além de ser repetidores de conteúdos. Ou seja, há um ambiente de aprendizagem, no cotidiano, que torna relevante, sob a orientação do educador, o esforço de busca e elaboração por parte dos estudantes. (Demo, 2002)

Sendo assim, faz-se necessário refletir um pouco sobre a pesquisa e o papel que desempenha na graduação. Alguns aspectos merecem destaque:

1º) A pesquisa na graduação deve ser compreendida como iniciação científica. Como a própria nomeação se refere, diz respeito ao aprendizado das ferramentas que permitem, para além de organizar o conhecimento, produzir conhecimentos relevantes socialmente. Esse é um aprendizado que requer mais do que algumas aulas de metodologia científica.

16. Consultamos as páginas, na Internet, de algumas Universidades brasileiras: Unicamp; Unifesp; UFMG; PUC-SP; UFPR; UFRGS e UCS. Ver, também, Rocha, 2003.

17. Gatti (2002) trabalha no sentido de diferenciar a pesquisa em sentido amplo e a pesquisa em sentido restrito. O primeiro trata da pesquisa como o ato de "procurarmos obter conhecimento sobre qualquer coisa" (p. 9); o segundo, "visando à criação de um corpo de conhecimentos sobre um certo assunto, o ato de pesquisar deve apresentar certas características específicas" (p.9). A autora se refere da sistematicidade, da rigorosidade nos procedimentos, no rompimento com o senso comum, na busca do desvendamento de processos, entre outros.



Em nossa experiência, demandou uma disciplina que atravessou os semestres e anos de formação dos estudantes.<sup>18</sup> Esse tempo é necessário, porque os estudantes trazem acúmulos de conhecimento e de experiências diferenciadas e, na medida em que se quer possibilitar este processo de aprendizagem para todos, é preciso partir do que uma turma de estudantes pode coletivamente, mas também respeitar o processo de cada um, respeitando as individualidades e apostando em todos e em cada um sempre.

2º) Outro elemento importante é não ter a pretensão de que o aprendizado vai fazer de todos os estudantes profissionais da pesquisa. O processo de pesquisa na graduação, para muito além de encurtar o tempo de realização de uma pós-graduação, "formar recursos humanos",...tem que ser compreendido na sua potencialidade para a realização da formação humana, para a emancipação humana. Isto é, na possibilidade que propicia para a formação de sujeitos críticos, com capacidade de problematização, organização, manejo e produção de conhecimento que os coloca no patamar efetivo de poder se renovar permanentemente, com autonomia. Isso, independentemente do local de atuação, coloca o estudante em condições de garantir meios de sobrevivência e de ampliar as possibilidades de se colocar como sujeito frente aos desafios apresentados pela realidade, discutir estes desafios, tendo condições de posicionar-se e de nela intervir.

3º) Pensar assim a iniciação científica requer que ela seja pautada, além do rigor formal, pela desmistificação da ciência<sup>19</sup> como a que tudo pode, porque quem faz ciência são seres humanos que, como lembra Freire (2003), são seres de opção, e a atividade científica, como toda a atividade humana, está voltada para valores e fins.

4º) Enquanto procedimentos teórico-metodológicos e de cientificidade das propostas de pesquisa, nossas experiências nos cursos que envolvem movimentos sociais têm mostrado que, em primeiro lugar, devemos realizar a discussão sobre a ciência e o conhecimento, o que não impede de, numa articulação entre teoria e prática, os estudantes realizarem observações de algum aspecto da realidade acompanhada de registro e de análise. É importante, entretanto, os estudantes terem a compreensão de que a ciência é também produção humana e, como tal, sujeita a diferentes concepções e métodos. Igualmente, é necessário que compreendam a crise de paradigmas hoje instaurada (Kuhn, 2001).

É fundamental, ainda, que compreendam os métodos científicos como caminhos que podem nos levar a obtenção de análises e resultados confiáveis se houver sistematicidade na busca das respostas.<sup>20</sup> Também, é preciso a discussão da ética científica, como forma de submeter o ato de pesquisa a fins e valores condizentes com a ciência, como atividade humana a serviço do bem-estar humano. Enfim, apesar das normatividades, a ciência e o campo científico são permeados por conflitos e contradições e é sumamente relevante que os estudantes tenham acesso a estas controvérsias.<sup>21</sup>

Somente depois de iniciada a discussão dos aspectos teóricos, metodológicos, políticos e éticos implicados sob o pomposo nome de ciência, é que, de forma sistemática, se inicia o processo de elaboração do projeto de pesquisa que deve garantir os

18 Concordamos com Demo (2002), quando diz que este processo de Iniciação Científica não deveria constituir um programa em separado e que a pesquisa deveria permear toda a vida acadêmica. Enquanto as condições para viabilização de um ambiente educativo desta natureza não se efetivarem, um componente ou programa nesta direção contribui para o avanço nesta perspectiva.

19. Isso não significa "desvalorizar", ao contrário, valorizar o conhecimento e os métodos científicos, conhecendo seu poder, suas possibilidades, ao mesmo tempo também saber das suas limitações.

20. O processo de iniciação científica não é um faz-de-conta, trazendo, em muitos casos, resultados interessantes e cientificamente relevantes, como os artigos deste livro demonstram.

21. Referimo-nos, por exemplo, aquelas que dizem respeito à cientificidade das ciências sociais na sua comparação com as ciências da natureza; a supremacia do conhecimento científico sobre os outros conhecimentos; a relação entre métodos quantitativos e qualitativos; a relação entre conhecimento e ideologia e a questão da verdade e da relatividade do conhecimento.



critérios de rigorosidade, para a realização da pesquisa. No processo de formulação e implementação do projeto, muitas e muitas vezes se retorna à discussão dos aspectos anunciados.

Dos aspectos metodológicos<sup>22</sup> envolvidos no "ciclo da pesquisa" (Minayo, 1994), que devem ser compreendidos como em permanente movimento e de modo interconectado, destacamos as seguintes fases: – a inicial, exploratória, que precede a definição do objeto; – a da definição e formulação clara do objeto e da compreensão dos seus vínculos com a realidade e com um campo de conhecimento, da elaboração de questões secundárias, importantes de serem investigadas para se chegar à questão ou problemática principal<sup>23</sup> e da precisão e formulação dos objetivos; – a da busca de um quadro teórico que, nesse nível, pode ser o de definir, no diálogo com autores, os principais conceitos relacionados com a problemática de estudo; – a de elaboração dos procedimentos de coleta e de dados; a de análise e escrita de relatório; a de apresentação pública dos resultados e de planejamento da devolução para os sujeitos envolvidos no processo de pesquisa.

O desenvolvimento de processos de iniciação científica, bem como a orientação aos grupos e a cada um individualmente não é uma tarefa fácil. Essa tarefa tem-se revelado, entretanto, fundamental para o processo de aquisição de autonomia intelectual por parte dos estudantes. Assim como para conseguirem compreender que a realidade é movimento e que o movimento do pensamento tem de ser direcionado no sentido de captar este movimento, o que os coloca também na condição de estar sempre se renovando, sabendo verificar tendências, e poder, apesar de todos os condicionantes, se colocarem como sujeitos na direção da intervenção qualificada na realidade.

### **Pesquisa nos movimentos sociais do campo<sup>24</sup>**

É hora de entrarmos em mais um nível de aproximação com a experiência vivenciada. Nesse nível, falamos dos movimentos sociais do campo que integram a Via Campesina<sup>25</sup> e dos estudantes do Movimento dos Trabalhadores Desempregados, que também realizam o curso. O que nos interessa é destacar alguns elementos de potencialidades e também de limites que observamos, na relação entre os movimentos (seus estudantes) e os processos de pesquisa.

Uma primeira observação quer chamar a atenção sobre a inserção desses movimentos nas atividades formais de educação. São estes movimentos que têm impulsionado e sustentado, desde a sociedade civil, o que se chama de Educação do Campo, que é uma nova forma de conceber e realizar a formação dos sujeitos que vivem no e do campo, influenciando, também, na formulação de políticas públicas, um dos passos necessários, no Brasil, para instituir direitos. Ainda, esses movimentos possuem um grande trabalho de educação de jovens e adultos e realizam experiências de formação em todos os níveis, inclusive em nível de graduação e em alguns cursos de extensão de grande duração, onde são realizados processos de pesquisa com os estudantes.

22. Metodologia está sendo compreendida como "o caminho do pensamento e a prática exercida na abordagem da realidade" (Minayo, 1994).

23. Neste nível de Iniciação Científica nem sempre os estudantes conseguem formular uma hipótese. Isso depende de uma série de aspectos da trajetória de cada um. Todos conseguem, entretanto, formular questões secundárias. Esta formulação tem ajudado na precisão do objeto e também tem contribuído para o aprofundamento da rigorosidade nos procedimentos.

24. "Movimentos sociais do campo" se referem, no processo de pesquisa de que este livro trata, a formas de mobilização de massa e organização da classe trabalhadora do campo que passaram a fazer parte da dinâmica da sociedade brasileira, pela agenda política que pressionam e pela força pedagógica na formação de novos sujeitos sociais. As pesquisas dos estudantes da Turma José Martí do curso "Pedagogia da Terra", convênio Iterra/UEGGS, tiveram ainda um outro recorte: entre os movimentos sociais do campo, aqueles que integram a Via Campesina.

25. Ver a introdução deste livro que explica o que é a Via Campesina e nomeia os movimentos que a integram.

A exemplo do que ocorre na sociedade em geral, aqui também se verifica a busca pelo conhecimento, ainda que com objetivos diferenciados, porque não se trata, para o conjunto desses movimentos, de melhorar a vida de alguns, trata-se de garantir um direito historicamente negado às populações que vivem no e do campo, assim como ocorre com contingentes de pessoas que vivem na cidade, e trata-se, igualmente, de qualificar a formação humana para a emancipação humana, que só acontecerá plenamente com a transformação social. Ainda, trata-se de qualificar os dirigentes, lideranças e pessoas das comunidades e assentamentos, na perspectiva da superação dos desafios colocados por uma realidade cada vez mais difícil, tanto para a construção cotidiana de alternativas, como para a instituição de direitos e para transformações em níveis mais profundos, na direção de colocar no centro das preocupações o ser humano concreto e o seu bem-estar.

Desse modo, a pesquisa, para os movimentos sociais do campo, além da produção sistemática e rigorosa do conhecimento da realidade, deve propiciar a qualificação da intervenção dos militantes nos diferentes espaços de atuação e deve contribuir para o avanço da organização como um todo, na perspectiva de superação dos desafios que enfrenta.

Daí que, nesses processos, a dialética da relação entre teoria e prática, processo e produto, produção de conhecimento e relevância social, produção de conhecimento e intervenção, tende a ter um melhor equacionamento do que se observa, por exemplo, nas universidades, quando grande parte da produção fica, literalmente, estocada e, muitas vezes, não apresenta relevância social. Por outro lado, há nesses processos, tensões que se apresentam. Algumas que conseguimos observar são:

1ª) a escolha pessoal e a necessidade coletiva, do conjunto da organização. Na experiência que vivenciamos, a escolha da linha de pesquisa – “Como se formam os sujeitos do campo” – e os eixos de pesquisa – crianças, jovens, adultos, idosos e educadores, – foi definido pelo colegiado da turma. Os estudantes discutiram a proposta e, com base em critérios definidos coletivamente, optaram por um dos eixos de pesquisa. O que se observa é o direcionamento da pesquisa para as necessidades de qualificação da atuação dos próprios movimentos, em aspectos considerados relevantes, nesse caso, a formação dos sujeitos, visando à qualificação das práticas a partir dos desafios da Educação do Campo. Ao contrário de outros espaços, onde as pesquisas ocorrem, nesse caso, o limite da escolha pessoal foi dado pela definição coletiva, o que, num primeiro momento, gerou tensionamentos. Entretanto, é importante salientar a visão global que esse processo possibilitou dos sujeitos do campo e seus processos formativos trazendo, inclusive, informações que são, em muitos casos, novas e importantes para a qualificação das práticas educativas e formativas.

2ª) O estranhamento, distanciamento, ruptura epistemológica, do contexto concreto ao contexto teórico, do senso comum ao conhecimento científico. Essas diferentes nomeações apontam para a necessidade, que foi um dos grandes tensionamentos dos estudantes, de conseguirem fazer a análise dos seus objetos de estudo. Trata-se, nesse aspecto, da “produção de um conhecimento que ultrapasse nosso conhecimento imediato na explicação ou na compreensão da realidade que observamos” (Gatti, 2002, p. 9). Ainda, de acordo com a autora, um conhecimento que tem de negar as explicações ou compreensões óbvias, superficiais não sistemáticas, e que vá além dos fatos, desvelando processos e explicando os fenômenos segundo algum referencial.

*Nesse caso, estamos fazendo pesquisa para construir o que entendemos por ciência, ou seja: tentando elaborar um conjunto estruturado de conhecimentos*

*que nos permita compreender em profundidade aquilo que, à primeira vista, o mundo das coisas e dos homens nos revela nebulosamente, sob uma aparência caótica. Vamos então percorrendo aqueles caminhos que nos parecem, segundo critérios, mais seguros para compreensão mais aproximada dos homens, da natureza, das relações humanas, etc. (Gatti, 2002, p.10).*

Parece-nos, entretanto, que há muito que investigar, no que diz respeito a postura e capacidade de busca para além da aparência, porque está associada a aspectos que vão além da simplificação de que devemos nos colocar como se fôssemos estranhos ao objeto investigado. Fazer a ruptura com as explicações simplistas e lançar-se ao desafio de compreender os processos, requer aprendizado e acúmulos que a educação/formação e escolarização anterior, por exemplo, nem sempre propiciaram aos estudantes. Por sua vez, a inserção dos estudantes nos movimentos sociais pode contribuir para o adentramento na realidade porque, se acompanhada de postura e procedimentos condizentes, pode fazer emergir aspectos que são facilitados pela inserção, que permite uma aproximação com questões da dinâmica dos movimentos: concepções, organicidade, lutas,... que são fundamentais para a compreensão mais profunda dos processos.

Enfim, a ruptura com o senso comum é uma necessidade e o estudante acaba por incorporar essa duplicidade de papéis: ser dos movimentos e, ao mesmo tempo, ser pesquisador, o "que lhe confere as possibilidades de expressão criativa da condição simultânea de sujeito dos movimentos sociais e sujeito pesquisador".<sup>26</sup>

3ª) A relação entre a qualidade formal e política. Esse tensionamento acontece porque os estudantes demoram em compreender que a qualidade formal na apresentação dos trabalhos, resultantes da pesquisa, principalmente no que diz respeito às normas técnicas, assim como o rigor e sistematicidade de busca dos referenciais teóricos e do levantamento dos dados empíricos, bem como a necessidade da rigorosidade nos procedimentos quando da análise, não podem ser confundidos com a dimensão do assumir o conhecimento como estando a serviço da transformação da realidade e explicitar, sem medo, o seu caráter político. Quando a compreensão do significado do ato de pesquisar é suficientemente incorporada, o que se manifesta na postura investigativa e ética, o medo em ser panfletário desaparece e o conhecimento é apresentado num nível de profundidade e de reflexão que, muitas vezes, tratando-se da iniciação científica, surpreende. Qualidade política e qualidade formal, portanto, são processos complementares que estão intimamente associados ao processo da aprendizagem do ser pesquisador.

4ª) Tempo da militância e tempo da pesquisa. Esse tensionamento se traduz na dificuldade apresentada pelos estudantes, durante o período de realização da pesquisa, em conseguir um tempo próprio para a produção do conhecimento sem deixar de atuar no movimento. Essa dificuldade, na experiência em questão, pode estar associada a uma certa resistência ao estudo teórico que se manifesta, de modo diferenciado em cada estudante, revelando uma distância entre o entendimento de que é preciso o conhecimento rigoroso e a disposição de "enfrentar" o estudo. No processo, foi possível perceber que quando a compreensão teórica e o desejo/gosto pela pesquisa se encontram, os estudantes avançam rapidamente no sentido da superação destas tensões.

26. Esta citação é da pesquisadora Andrea Paula dos Santos, do Núcleo de Estudos em História Oral da USP. Foi escrita num pequeno texto de avaliação do processo da turma de Especialização em Educação do Campo, (parceria Iterra-UnB-Pronera) em 2005. Ainda, de acordo com a professora, muitos sujeitos acadêmicos e pesquisadores, principalmente nas áreas da História, Sociologia, Educação, Antropologia, também foram sujeitos de acontecimentos investigados e, nem por isso seus trabalhos deixaram de ter aceitação como pesquisas consistentes e relevantes. Um dos exemplos que pode ser citado é o do educador Paulo Freire.

5ª) Por fim, gostaríamos de comentar um último aspecto de tensionamento, que diz respeito às relações entre a expressão oral e a escrita. Isso pode ser analisado sob dois ângulos.

O primeiro se refere à dificuldade de escrita, e novamente nos deparamos com insuficiências que, antes de serem dos sujeitos, devem ser atribuídas à escolarização anterior, uma vez que, para fazer a graduação, como se sabe, tem de se ter o ensino médio completo. Nesse aspecto, há uma proximidade destes estudantes com os demais, quando iniciam a graduação. Uma especificidade dos estudantes dos movimentos sociais do campo, nesse aspecto, é que apresentam uma oralidade muito desenvolvida que expressa com riqueza de detalhes o conjunto de suas vivências. Quando se trata, porém, de traduzir essa oralidade para a linguagem escrita, aparecem os problemas.

O segundo aspecto já é bem específico dos estudantes dos movimentos sociais. Nesse caso, trata-se de algumas nuances da oralidade desenvolvida pela prática da militância que acaba sendo questionada pelo processo de pesquisa e que se traduz, por exemplo, pelo discurso político de convencimento, que se contrapõe à racionalidade exigida pelo ato de pesquisar, que é analítica, demonstrativa e reflexiva.

Em ambos os casos, os tensionamentos não se resolvem mandando fazer uma correção de textos. É necessário fornecer o referencial teórico e metodológico para a compreensão da importância e o aprendizado da forma de linguagem expressa em texto, assim como é fundamental o aprendizado dos significados e do instrumental necessário ao ato de pesquisar. Esse aprendizado, entretanto, não pode significar a perda da força de expressão apresentada na linguagem oral, tampouco significa colocar-se como se não fosse o autor do texto. Antes, significa a compreensão de que esses aprendizados ampliam as possibilidades criativas e de comunicação do sujeito dos movimentos sociais que está se formando também para a pesquisa.

### **Pesquisa e formação do educador**

Dando mais um passo na direção da aproximação com a experiência que vivenciamos, podemos voltar à pergunta: A pesquisa é um elemento necessário para formar educadores? Quando o trabalho do professor era visto como uma passagem de conteúdos preestabelecidos de forma metodologicamente correta, não havia necessidade disso. Mas a partir de olhares novos sobre o processo de ensino-aprendizagem cresceu, nos últimos anos, a literatura que destaca a capacidade de pesquisar como uma das bases para o trabalho educativo.<sup>27</sup>

Um dos primeiros passos dessa mudança foi tomado com uma revisão das teorias de aprendizagem, saindo de um paradigma principalmente comportamentalista, para uma perspectiva construtivista. Na perspectiva do construtivismo, não existe uma transmissão de conhecimentos por parte do educador, e a aprendizagem é vista como uma (re)construção de conhecimentos e saberes pelo próprio estudante. A função do educador, nessa perspectiva, é criar condições: questionamentos, ambiente estimulador e caminhos para a busca de informações, para que o estudante, da melhor forma possível, construa seus conhecimentos. A idéia de que o aluno deveria (re)inventar para si os saberes trabalhados na escola, aproxima o processo de ensino-aprendizagem do processo de pesquisa. O conceito "pesquisa", como já nos referimos, tornou-se bastante popular no meio escolar, por vezes, de forma banalizada.

27. Para ver o desenvolvimento da idéia de professor pesquisador, ver Lüdke, 2001.

A mudança na percepção do processo de ensino-aprendizagem trouxe conseqüências para o educador. Para poder organizar o contexto educacional da forma adequada para os estudantes, tornou-se necessário conhecer os educandos, seus saberes, suas experiências, seu mundo simbólico, sua cultura, sua linguagem, seus sonhos. Para ter acesso a isso, de forma confiável, existe somente um caminho: a pesquisa. Isso se tornou mais importante ainda no momento em que a escola admitia que os educandos nas salas de aula são, na maioria dos casos, um grupo altamente heterogêneo.<sup>28</sup> De certa forma, retomava-se com a necessidade da pesquisa que Paulo Freire, por exemplo, já tinha usado nas suas campanhas de alfabetização, onde surgem os temas geradores a partir do estudo da realidade dos educandos e da organização dos dados por parte dos educadores.

Dessa forma, a pesquisa como eixo da formação do educador introduz alguns elementos-chave para seu trabalho, como o aspecto da reflexão, a questão de instrumentos adequados para suas observações e questionamentos, o rigor científico no levantamento de dados e na interpretação dos mesmos e na capacidade em lidar com modelos teóricos para orientar e fundamentar seu trabalho. Essas capacidades se fazem hoje mais necessárias, devido à instabilidade do conhecimento (Hargreaves, 2003), a entrada de novos grupos nos processos educativos, como os adultos e idosos, e a necessidade de uma formação continuada (Maldaner, 1999). Além disso, o aumento do interesse pela pesquisa pode ser atribuído ao contexto mais geral que, como já pontuamos, é marcado por profundas transformações que requerem a formação de um outro "perfil de profissional", capaz de ser competitivo num mercado que, cada vez mais, normatiza a vida em sociedade.<sup>29</sup>

Desde uma concepção de educação como formação humana para a emancipação humana, que é o "núcleo duro", em torno do qual giram as elaborações da Educação do Campo, e que a afasta da concepção de educação como mercadoria,<sup>30</sup> podemos afirmar que a pesquisa se revelou como fundamental para a formação dos educadores. É importante explicitar que se trata de diferentes concepções de educação, que atribuem importância para o aprendizado da pesquisa por parte dos estudantes.<sup>31</sup> Não é esse o momento para fazermos um quadro comparativo dessas concepções. No entanto, para o avanço da compreensão do papel da pesquisa na formação dos educadores, desde a Educação do Campo, um quadro como esse se revelaria muito elucidativo.

Nesse aspecto, a experiência do curso de Pedagogia do Iterra/UERGS foi bastante significativa. O trabalho em pequenos grupos de pesquisa possibilitou uma boa introdução à temática específica a cada grupo, ao mesmo tempo em que destacou o aspecto social da produção de conhecimento. Muito importante foi o processo da pesquisa ser desenvolvido durante todo o período de realização do curso porque possibilitou aos estudantes lidar com seus medos e capacidade criativa e também com as frustrações em relação à pesquisa. Em outras palavras, desmistificar a pesquisa e, ao mesmo tempo, ressignificar a pesquisa com suas possibilidades e limites. Para isso, o processo de formação em tempo escola e tempo comunidade ajudou muito. Cada volta para as suas comunidades e, com isso, ao campo de pesquisa, revelou novos elementos, mas também trouxe novas inseguranças, dúvidas e perguntas. O tempo escola, a cada volta, foi o espaço para discutir, esclarecer e reencaminhar o trabalho de pesquisa. Esse vai-e-vem, esse processo dialético

28. Para aprofundar esta questão, ver Zacur, 2002.

29. Hargreaves, 2003.

30. Frigotto, 1995.

31. Santos, 1997, apresenta um excelente estudo sobre as mudanças de ênfase na formação do professor a partir de 1980, no Brasil. Este estudo é feito tendo por base a pedagogia crítica.

de observar, atuar e refletir, de aproximar e de distanciar do campo da pesquisa, por exemplo, é raramente percebido na pesquisa científica, apesar de se constituir em um dos seus elementos-chave. Dessa forma, a aproximação à pesquisa científica aconteceu através da prática da pesquisa com os elementos-chave de observação, reflexão, teoria, inserção social da produção de saber e com a tentativa da vivência de relações éticas com a comunidade, com a ciência, com o grupo e consigo mesmo.

Queremos finalizar trazendo o argumento que nos parece central e que justifica todo o esforço empreendido no sentido de propiciar a iniciação científica para as estudantes do curso de Pedagogia.

O processo realizado indicou que o aprendizado da pesquisa, consiste fundamentalmente na compreensão do seu papel para a ciência e dessa, para o avanço do bem-estar humano, quando realizada tendo como base fins e valores que buscam esse objetivo; na importância da busca teórica do campo de conhecimento implicado no objeto em estudo; no aprendizado da necessidade de construção de instrumental consistente para a produção do conhecimento; e na vivência do exercício de realização da pesquisa, tendo como critérios a sistematicidade e rigorosidade nos procedimentos, abre possibilidades para que os estudantes envolvidos:

a) avancem na construção da sua autonomia intelectual, de opções, o que implica valores, e técnica;

b) realizem intervenções transformadoras nas realidades em que se inserem;

c) desenvolvam com os seus educandos, independentemente do nível de ensino, ou dos espaços onde acontecem, práticas educativas/formativas que se pautem para a construção de suas autonomias e pela capacidade de ampliação dos seus potenciais de serem sujeitos dos processos.

Educar para autonomia dos sujeitos envolvidos significa, também, usar métodos e procedimentos que possibilitam que isso aconteça. Para tanto, é preciso que o "educador seja educado" e é este, justamente, o elemento central que sustenta a necessidade de a Educação do Campo continuar, apesar de todas as dificuldades, possibilitando esse aprendizado aos seus educadores.



## Referências bibliográficas

---

- ANDRÉ, M.E.D.A. O papel da pesquisa na articulação entre saber e prática docente. In: CLAVES, S.M. e TIBALLI, E.F. (org.). *Anais do VII Endipe*, vol. II, Goiânia, 1994.
- ANDRÉ, M.E.D.A. *A pesquisa e o professor da escola básica: que pesquisa, que professor?* In: CANDAU, V. (org.) *Ensinar e aprender: sujeitos, saberes e pesquisa*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000b, p. 101-114.
- CRUZ, Tânia Rodrigues da; ROCHA, Marininha Aranha (orgs.). *Jovens pesquisadores, diversidade do fazer científico*. Porto Alegre: UFRGS, 2003.
- DEMO, Pedro. Iniciação científica – razões formativas. In: MORAES, Roque; LIMA, V. M. R (orgs.). *Pesquisa em sala de aula: tendências para a educação em novos tempos*. Porto Alegre. EDIPUCRS, 2002.
- ESTEBAN, Maria Teresa; ZACCUR, Edwiges (orgs.). *Professora – pesquisadora, uma práxis em construção*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 37ª ed., Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2003.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. *Educação e crise do capitalismo real*. São Paulo, Cortez, 1995.
- HARGREAVES, Andy. *O ensino na sociedade do conhecimento. Educação na era da insegurança*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2003.
- GATTI, Bernardete Angelina. *A construção da pesquisa em educação no Brasil*. Brasília, Plano Editora, 2002.
- KUHN, Thomas S. *A estrutura das revoluções científicas*. São Paulo, Perspectiva, 2001.
- LÜDKE, Menga. *O professor, seu saber e sua pesquisa*. *Educação e Sociedade*, abr. 2001, vol. 22, n. 74, p. 77-96.
- MALDANER, Otávio Aloisio. *A pesquisa como perspectiva de formação continuada do professor de química*. *Química Nova*, vol. 22, n. 2, mar./abr. 1999, p. 282-292.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. Rio De Janeiro, Vozes, 1994.
- NETTO, Carlos Alexandre; ROCHA, Marininha Aranha (orgs.). *A iniciação científica na UFRGS: um projeto institucional*. Porto Alegre: UFRGS, 2003.
- PALUDO, Conceição. *Movimentos sociais do campo e a pesquisa no ensino superior: subsidiando práticas – projeto de pesquisa*. POA, Uergs/Fapergs, texto digitado, 2005.



Páginas da Internet da Unicamp; Unifest; UFMG; PUC-SP; UFPR; UFRGS e UCS. Ver, também, Rocha, 2003.

SANTOS, A. P. dos. *Avaliação do processo de pesquisa*. Texto digitado, 2005.

TURMA JOSÉ MARTÍ. *Memorial de Aprendizados*. Texto digitado. Veranópolis, 2005.

## **Envelhecimento: conhecendo a vida de homens e mulheres do campo**

Carmen Lucia Bezerra Machado<sup>32</sup>

Elisiane Jahn

Fabiane Purper

Gibrail Cordeiro

Inajara Bogo

Johannes Doll

Katiane Machado

Soniamara Maranhão

### **Introdução**

Este texto é resultado do trabalho coletivo dos educandos e das educandas do curso de Pedagogia da Terra, da Turma José Martí da Via Campesina. Vejamos como se deu este processo.

No dia 03 de agosto de 2002, teve início a caminhada da Turma José Martí, quando ocorreu a divisão dos grupos por linhas de pesquisa, que abordam a formação dos sujeitos do campo, como educadores/as e agrupados por faixas etárias: crianças, jovens, adultos/as e idosos/as. Assim se formou o grupo de pesquisa voltado ao estudo do envelhecimento. Após a divisão feita em sala de aula, fomos ao primeiro encontro, enquanto grupo de pesquisa, buscando responder a quatro questões que permeavam a discussão. São elas:

- O que cada um/a sabe, conhece sobre o sujeito de sua pesquisa;
- Como buscar informações/dados sobre o sujeito da pesquisa;
- Como cada um/a compreende a velhice;
- Quais as expectativas sobre o desenvolvimento da pesquisa.

Destaca-se que no início tudo era muito novo e nem sabíamos de fato o que cada um/a buscava nesse grupo de pesquisa específico.

Assim, no decorrer da caminhada foram se constituindo expectativas, medos, questionamentos, dúvidas, ansiedades e apaixonamentos em relação ao tema de cada um dos coletivos de pesquisa. Porém, consolidamo-nos como grupo de pesquisa, dis-

32. Carmen Machado e Johannes Doll, Doutores em Educação e professores pesquisadores da FACED/UFRGS foram os orientadores dos trabalhos monográficos que deram origem a este artigo. Os demais autores são estudantes do curso de Pedagogia UERGS/Itterra que integraram o "Coletivo de Pesquisa sobre o Envelhecimento" da Turma José Martí.

postos a nos desafiar a entender o envelhecimento, enquanto grupo etário e sua identidade social.

Posteriormente, tivemos a contribuição para a orientação dos trabalhos do companheiro Johannes Doll, profissional na área de gerontologia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), e da companheira Carmen Lucia Bezerra Machado, educadora na mesma universidade, que se dispuseram a caminhar conosco. No primeiro encontro, realizamos o levantamento de idéias acerca do que buscávamos compreender sobre o envelhecimento, iniciamos o diálogo de modo mais intencional e reflexivo sobre o tema.

Tudo isso nos entusiasmou para o retorno as nossas bases (comunidades, acampamentos, assentamentos e reassentamentos) a fim de realizarmos a nossa primeira aproximação ao campo na perspectiva de uma pesquisa, objetivando nossa identificação com o tema e o grupo. E, no decorrer desse período, todas as observações e constatações foram sendo registradas em diário de campo individual, seguindo as orientações aprendidas na disciplina "Prática de pesquisa".

De volta à escola com as anotações registradas em nossos diários de campo, iniciamos a análise dos dados e continuamos a construção de nossos projetos de pesquisa. Esse foi um momento de definições, tanto em relação ao tema quanto em relação a permanência nesse coletivo de pesquisa. E, para darmos continuidade ao aprofundamento dos estudos, retornamos mais vezes a campo, buscando compreender melhor o grupo social que nos desafiamos a entender.

Contudo, ressalta-se que, entre análises, conflitos, produções e reflexões, nos foi proporcionado um momento de socialização dos primeiros resultados obtidos com a pesquisa. Nesse momento fomos questionados pelos companheiros e companheiras dos outros grupos da Turma José Martí quanto à escolha e à forma de desenvolvimento da temática. Após a apresentação do grupo como um todo, envolvendo também a mística,<sup>33</sup> surgiram questionamentos e debates sobre o conteúdo e a forma da apresentação e da pesquisa, envolvendo as pessoas, despertando o interesse pelo tema do envelhecimento e sensibilizando a coletividade na qual nos inserimos, o Instituto de Educação Josué de Castro.

A construção de nossos trabalhos de conclusão de curso (monografias) objetiva não apenas atender a uma exigência legal da Universidade Estadual do Rio Grande de Sul (UERGS), mas principalmente responder a uma necessidade da Via Campesina no sentido de buscar compreender quem são e como se formam os sujeitos do campo. Nesse processo, buscamos também nos reconhecermos enquanto pessoas, compreender um pouco mais aos outros envolvidos no processo (sujeitos pesquisados) e qualificar nossa atuação como pedagogos/as em movimento, na troca com os demais grupos de pesquisa.

Assim, continuando nossa caminhada chegamos a defesa pública de nossos trabalhos, sendo que, num primeiro momento, no tempo escola 6, foram apresentados os trabalhos: *A Arte de Construir Seres Humanos* (Soniamara Maranhão), *A História de Vida dos Idosos e sua Contribuição com o MST* (Gibrail Cordeiro), *A Vida de uma Lutadora: O Enraizamento da Sem Terra Maria Siqueira* (Katiane Machado). Num segundo momento, no tempo escola 7, respeitando os tempos necessários às pesquisadoras e aos sujeitos da pesquisa, os trabalhos defendidos foram: *A Vivência do Idoso no Campo, o Resgate do Hoje* (Fabiane Purper), *A Trajetória das Mulheres do Campo e suas Transformações do Corpo* (Inajara Bogo), *Trabalho e Envelhecimento: Constituição do Papel Social do Ser Mulher* (Elisiane Jahn).

33. A mística dentro da organização dos movimentos sociais e, em particular, da Via Campesina se constitui um espaço e tempo de troca e de vivência cultural, atenta aos princípios éticos, estéticos e espirituais, estruturantes do grupo.

Contudo, todo o processo desencadeado de reflexões, aprendizados, conhecimentos, constatações, lições...serviu para a compreensão, tanto de nós mesmos, enquanto seres humanos, como de quem nos cerca, assim, qualificando nossa luta em defesa da vida. Nesse processo, organizamos nossas pesquisas e construímos conhecimento para mostrar, neste texto, algumas de nossas descobertas.

### **Por que pesquisar o envelhecimento**

Estudar as questões ligadas ao envelhecimento é um desafio. Ao mesmo tempo, se torna cada vez mais necessário em nossos dias, tendo em vista o aumento significativo da expectativa de vida e do número de pessoas idosas na nossa sociedade (Camarano, 1999). A contribuição dessas pesquisas no contexto dos movimentos sociais é dar visibilidade à história, à memória e às experiências de vida de sujeitos idosos integrantes dos movimentos.

Também buscamos compreender para tentar mudar o que está posto em nossa sociedade, em muitos momentos, em que o idoso (ou a idosa), é visto como um "inútil", doente, assexuado, feio, dependente e não produtivo. Portanto, não são visualizados e vislumbrados como indivíduos nem como seres humanos em relações e em suas vivências diárias.

Assim, pesquisar os/as idosos/as, para nós, foi e é, ir além da própria categoria da fase ou faixa etária dos/as idosos/as. É principalmente, olhar com mais intencionalidade para como se dá a constituição dos seres humanos, percebendo nas novas relações a construção do novo homem e da nova mulher, como sujeitos humanos, militantes e dirigentes das táticas e estratégias de nossos movimentos sociais e populares, que sonham em construir uma sociedade com novos valores.

Dessa forma, queremos demonstrar que essa fase é tão importante quanto qualquer outra; que deve ser vivida bem e intensamente como as demais, porque é uma fase que pode trazer grandes aprendizados para as outras fases, pois tem um acúmulo de experiências. Esse estudo e experiência de pesquisa devem servir como uma fonte de conhecimento, tanto para os/as idosos/as, quanto para os/as outros/as, pois os sujeitos devem ser valorizados e respeitados, tendo em vista que representam nossa cultura, a nossa história, a nossa raiz.

É importante salientarmos e destacarmos, até mesmo para os futuros e próximos trabalhos a serem realizados, que a pesquisa é um processo intrinsecamente ligado ao nosso conhecer-se enquanto pessoa, sujeitos de uma história que construímos todos os dias. Buscar dados para aprofundar conhecimentos implica uma profunda relação de confiança e ética com as pessoas, sujeitos da pesquisa e de cada um consigo mesmo, e isso implica o envolvimento além do formal de pesquisados/as e de pesquisadores/as. Isso é algo que ultrapassa a relação que antes estabelecíamos com os sujeitos, pois, tudo muda a partir do momento em que você começa a entender as pessoas e, com isso, a compreender a forma como elas agem. Assim, desconstruindo posturas de preconceitos e conceitos pré-formados que temos, quando vamos a pesquisa, passamos a construir e adotar posturas de ajuda mútua na construção dos conhecimentos, tanto no coletivo de pesquisa como na troca com os sujeitos pesquisados. Por isso, em muitos momentos, nos sentimos idosos/as durante esse tempo de convivência com eles. Nós nos sentíamos idosos/as sem território para projetar os nossos sonhos, às vezes nos sentíamos mal e doentes, sem perspectivas, e também com preconceitos dos mais jovens.

Porém, não basta somente a simpatia que criamos com os idosos que pesquisamos. É preciso que se construa nesse trabalho, e na convivência cotidiana dos movimentos sociais e populares, atitudes e práticas de novas relações diante da velha ordem do sistema atual.

Pesquisas não acontecem de forma neutra e desinteressada. Para nós da Via Campesina um trabalho ombro a ombro, com a causa das necessidades dos sujeitos pesquisados, em uma dimensão que vai além dos/as idosos/as; um trabalho que se preocupe com as crianças, os jovens, os adultos. Consideramos que não podemos isolar uma fase da vida se queremos construir uma nova sociedade.

Por isso, procuramos conhecer e resgatar a história, a memória e a experiência de vida desses sujeitos. Simultaneamente buscamos compreender e valorizar seus conhecimentos, uma vez que esses são um dos "públicos" dos movimentos sociais do campo. Portanto, essa é uma necessidade interna de se conhecer mais, para dimensionar com maior intencionalidade, a prática. Sabe-se que esses sujeitos são possibilidades carregadas de vida e em plenas condições para intervir na luta.

### **Quem é o idoso/idososa?**

Os sujeitos dessa pesquisa, os idosos e idosas, vêm historicamente desenvolvendo o trabalho na terra, como camponeses/as que lutam para preservar sua identidade. São trabalhadores/as que vivem da produção da terra, acumulando conhecimentos e experiências, que permeiam as diferentes gerações, ao mesmo tempo que resistem ao sistema através da produção de auto-sustentação e da manutenção de valores comunitários e familiares. Ao mesmo tempo, inserem-se na sociedade atual, marcada pela aculturação da imagem negativa da velhice, acarretando o não reconhecimento de que são velhos. São frutos de uma realidade de consciência construída, a partir de seu meio e realidade, diante de sua história de contradições e da forma como vivenciam o seu processo de transformação e autotransformação.

Em cada momento histórico, de uma dada sociedade, diferentes significados são atribuídos às diversas faixas etárias, agrupadas por idade, e no caso da nossa pesquisa, de nossa investigação, foram considerados os grupos "infância", "jovens", "adultos trabalhadores", "educadores" e "idosos". A cada um destes grupos corresponde uma função, uma expectativa de comportamento, de atitude, de comprometimento. No entanto, como diz Britto da Motta (1993), tais atribuições nem sempre se firmam em materialidade ou numa cronologia, ou mesmo nas aptidões ou possibilidades reais. Geralmente são arbitrárias e construídas como relações sociais e, dessa forma, essencialmente dinâmicos e mutáveis. Por isso, é difícil definir velhice, inclusive como delimitação referida ao biológico, por sua inseparabilidade do social.

Essas idéias convergem com as reflexões de autores que estudamos como, por exemplo, Barros, citando pensamentos de Debert:

*Como expressão disso, o envelhecimento não é um processo homogêneo (Debert, 1984:130), mesmo em cada indivíduo. Há sempre partes, órgãos ou funções do corpo que se mantêm muito mais "jovens", "conservados", sadios, do que outros – os médicos e a vida cotidiana estão sempre apontando isso. Do mesmo modo que no terreno dos sentimentos e das*

*representações, “a velhice nunca é um fato total. Ninguém se sente velho em todas as situações” (Debert, 1988, p. 62), nem diante de todos os projetos. “A velhice é uma identidade permanente e constante” (Barros, 1999, p. 228).*

Ou ainda, como afirma Minayo: “Envelhecimento deve ser compreendido como um período integrado a toda existência da vida, na qual a velhice recebe diferentes significados em relação à vida inteira das pessoas” (2002, p.184).

O ponto central de dificuldade dessa definição reside no fato de os indivíduos serem, ao mesmo tempo, semelhantes e diferentes e, como expressão disso, o envelhecimento não é um processo igual para todos/as, mesmo em cada indivíduo. Cada pessoa se torna uma identidade, em permanente e constante movimento.

Assim, o envelhecimento deixa de ser apenas uma fase simbólica, passando a ter diferentes construções, de acordo com as relações de poder, as construções dos papéis sociais das pessoas e dos grupos, as relações de gênero e os conflitos que fazem parte da vida.

Percebemos que o envelhecimento deve ser uma atitude e iniciativa constante de vida nova, que envolve a todos/as nós, individual e coletivamente, enquanto movimento social popular, constrói princípios e valores, que orientam a valorização e a construção de um novo ser humano feliz. Portanto, é necessário positivar o envelhecimento e a velhice, pois fazem parte da nossa existência.

## **O trabalho**

*Todo trabalho tira as coisa ruim da cabeça da gente e a gente não fica velho (Vergínia, 68 anos).*

O trabalho na vida dos seres humanos, e aqui falamos em especial dos(as) idosos(as), significa ter um projeto de vida, seja o trabalho remunerado ou não, onde se desenvolve a atividade como necessidade produtiva de realização do processo humano na concretização de projetos de vida, ao mesmo tempo em que acaba se tornando em um jeito de resistir à imagem negativa, atribuída à velhice de mulheres e de homens.

*A essência humana não é uma coisa abstrata, no interior de um indivíduo isolado. Em sua efetividade ela é o conjunto das relações sociais. Estas relações sociais ocorrem na atividade desenvolvida pelos sujeitos, mas esta atividade, ou posso dizer, o trabalho, é aquele que o sujeito se identifica e se humaniza com esta relação (atividade material concreta), transforma a atividade e a si mesmo (o sujeito é aquilo que produz). É neste sentido que não podemos entender o que um sujeito pensa e sente sem saber como ele vive, onde ele vive e o que faz. A vida social é essencialmente prática. ...Pelo trabalho o sujeito humano se contrapõe ao objeto e se afirma como sujeito, num movimento realizado para dominar a realidade objetiva, modificando o mundo e se modificando a si mesmo (Marx, 1992, p. 111).*

Salientamos que o trabalho, em nossas vidas, é um importante fator de identificação e constituição do “eu”, ocupando um papel fundamental em nossa sociedade e assim

dando sentido à vida das pessoas. A produção para o auto-sustento traduz concretamente a consolidação dos projetos de vida e da constituição do "eu". Por exemplo, através da preservação das sementes crioulas e de sua diversidade, ao mesmo tempo em que isso é repassado de geração para geração, garantindo sua reprodução, constitui a quem ensina e a quem aprende.

Considerando, contudo, que o trabalho envolve relações sociais entre os seres humanos e destes com a natureza, por meio do trabalho se concretizam modos de pensar e agir das pessoas, conforme moldes do meio em que se inserem. O trabalho contribui para consolidar modos de pensar e agir, atualmente conforme os cânones do capitalismo. Nessa perspectiva, os membros não-produtivos da sociedade, ainda mais no final da sua vida, tornam-se objetos desnecessários e descartáveis. Não se reproduzem mais, não produzem trabalho e bens materiais, segundo as perspectivas do capitalismo, não produzem mais-valia, e por isso, não se criam mais condições para que produzam, conforme seus projetos de vida.

O trabalho em nossa sociedade ocupa papel fundamental por ser, tanto um fator de socialização, quanto de aceitação social. Porém, a mulher camponesa (não só, mas todas as mulheres de modo geral) é duplamente subjugada pelo capital, na esfera da produção de mercadorias e na esfera da reprodução, como provedora da força de trabalho.

E, em tudo isso, percebe-se que há um processo de naturalização, provindo do próprio sistema em que nos inserimos, onde a mulher atua como administradora do lar e ao homem cabe a tarefa de ser o provedor da família. Embora as mulheres participem de inúmeras atividades agrícolas, a invisibilidade de seu trabalho permanece, pois, realizando o mesmo trabalho que o homem, entendem-se e manifestam-se como quem está "apenas ajudando". Assim, neste caso, o trabalho não é definido com base no que ele demanda do trabalhador, mas conforme o sexo de quem o realiza.

Ressaltamos que entre as mulheres idosas isso se torna bem presente, pois continuam ligadas ao trabalho tanto em casa, quanto na roça, na horta. .. Seu trabalho é considerado apenas uma ajuda, firmando estereótipos do que é ser homem e mulher, para o capitalismo.

Contudo, percebemos também que o trabalho para as mulheres idosas pesquisadas assume diferentes dimensões, de acordo com as relações que as constituem. Assim, para algumas pessoas, o trabalho é considerado motivo de sofrimento devido: – a tripla jornada de trabalho; a não remuneração por aquilo que se fa / fez; e, – a submissão existente: primeiro ao pai, depois ao marido. Por outro lado, o trabalho é considerado motivo de orgulho e aprendizado, pois confirma a própria identidade e sua participação social. Apesar disso, todo esforço físico realizado também pode ser motivo de culpa, por não atuar diretamente na roça, devido a problemas de saúde ou muitos trabalhos em casa, como o preparo do alimento, lavagem de roupa, higienização da casa, trabalhos estes pouco valorizados.

Embora o trabalho assuma diferentes significações, é possível destacar que todas as mulheres idosas, no caso da pesquisa, se reconhecem no trabalho e o afastamento dele é causa de um sofrimento e sentimento de perdas. O trabalho acaba se tornando em uma resistência à imagem do ser velha, imposto por este sistema em que nos inserimos, e ao serem afastadas do trabalho não conseguem negar o seu processo de envelhecimento, uma vez que se acredita que a pessoa é velha quando não mais desenvolve trabalhos produtivos, o que não é o nosso entendimento.



Sabemos, no entanto, que o trabalho pode ser considerado tanto um fator de identificação e consolidação de projetos de vida, quanto de transmissão de poder e hierarquia. E, é no âmbito das relações de poder e hierarquia que são constituídos e firmados os papéis distintos tanto para o homem quanto para a mulher. Isso se expressa na não valorização do trabalho da mulher mais velha em relação ao trabalho realizado pelo homem e pela família e, também, da mulher trabalhar em casa, na roça e cuidar dos netos (as), enquanto que o homem fica mais ligado ao trabalho na terra.

Contudo, o trabalho deve servir como um ato de tornar-se consciente, quando faz com que o sujeito se reconheça naquilo que faz enquanto ser humano, produzindo e reproduzindo sua existência. Coordenar um projeto de vida significa o bastante para uma pessoa buscar concretizá-lo e não abandoná-lo, até que o mesmo venha a ser significativo para suprir suas necessidades e seus sonhos. Isso, muitas vezes, não acontece com os idosos/as: são cada vez mais retirados de seus projetos de vida, se sentem desprovidos do direito de continuar participando/agindo e até mesmo de continuar vivendo. Aí situamos nosso grande desafio enquanto seres humanos, pesquisadores/as e, acima de tudo educadores/as que buscam uma outra forma de vivência, vida e relações entre as pessoas.

### **Cultura e religiosidade**

Os movimentos sociais estão organizados nas várias dimensões da sociedade brasileira, e a cultura está intimamente presente em nossas ações, crenças, valores e projetos de vida onde a mesma, acaba se tornando 'suleadora' de todos os nossos projetos, por estar intimamente ligada a nossas vivências.

Conforme Bogo explica:

*Cultura é tudo que criamos e sentimos, para produzir e reproduzir a nossa existência. Portanto, é algo concreto que move pela força invisível ao ambiente onde se produz a existência de um grupo social e influência profundamente em seu comportamento (...) Há uma relação muito íntima entre passado e presente, deles dependem a construção do futuro (Bogo, 2002).*

A partir dessa perspectiva torna-se possível criar e formar novas relações culturais na vida dos sujeitos idosos que estão vinculados à base desses movimentos sociais do campo.

Por mais que a sociedade moderna capitalista crie técnicas e altere os meios de intervir na natureza, com isso, desconstruindo muitos dos valores culturais de nosso povo, e principalmente, de nós camponeses/as, não há tecnologia que substitua as experiências e acúmulos que os/as idosos/as camponeses/as trazem nas suas vivências. Sentir o cheiro da madeira, colocar a semente na terra para germinar a vida, colher o alimento, o prazer de compartilhar uma refeição conjunta ou a vivência afetiva familiar onde os/as idosos/as contam história. Por isso, há sensações impossíveis de serem vivenciadas e cultivadas por outras formas, a não ser pela transmissão desse processo, de informações e de conhecimentos por meio da relação com os/as idosos/as.

A religiosidade faz parte do cotidiano de grande parte de nossos/as idosos/as, pois suas relações são permeadas de espiritualidade. A religiosidade está ligada às crenças, valores pessoais e tudo o que é sobrenatural, o que é misterioso e onde buscamos res-

postas imediatas, para as preocupações. Isso está ligado ao homem e à mulher, independentemente da raça, cultura ou tempo histórico. Pode-se dizer que “a religiosidade é (também) uma resposta a uma incapacidade de enfrentar questões penosas como sofrimento, derrota, fracasso, dor e morte” (Neri, 1993, p. 102).

Essa relação entre envelhecimento e religiosidade aumenta conforme a idade, e acaba sendo mais significativo dentro do envelhecimento do que nas demais fases vividas pelos seres humanos.

O tema da religiosidade está fortemente abordado nas manifestações de idosos/as, dentro de um processo sociocultural construído na formação histórica da sociedade brasileira. O idoso busca na religiosidade/espiritualidade encontrar soluções para as dificuldades vividas no cotidiano.

Cabe destacar, no entanto, que nossos movimentos sociais do campo também tiveram, na sua origem, uma raiz na religião. Isso está ligado ao fato de que também a religiosidade era vivida pelos sujeitos desses movimentos. Tal espiritualidade é a mesma energia que move o ser humano, é o combustível, é ânimo, enfim o que faz com que o sujeito aprenda com a natureza e com o mundo que o cerca.

Tudo isto está intimamente ligado, na fala dos idosos/as, principalmente, quando estes/as trazem presente suas conquistas, seus projetos e quando dizem, por exemplo: “Graças a Deus”, “consegui com tanta ajuda de Deus”, “agradeço a Deus muito por...”, “meu Deus!”, “Deus me ajudou...”

Como os/as idosos/as mantêm viva a memória, a religiosidade se torna uma categoria cultivada historicamente, principalmente, por estas pessoas.

Essa cultura é um desafio de nossos movimentos sociais do campo em buscar transformar a espiritualidade em mística, e em ação concreta a partir das necessidades de nossos sujeitos, sejam eles crianças, jovens, adultos/as, formadores/as ou idosos/as, ligando a fé histórica à transformação de nossas realidades.

### **Proposições aos movimentos sociais do campo**

O sujeito idoso só será liberto das armadilhas de uma sociedade capitalista se assumir uma postura crítica e política na prática, que lhe permita identificar as rupturas necessárias, ajudando e fazendo, concretizando-as. No entanto, essa postura é construída durante todas as fases da vida de uma pessoa, da primeira infância ao envelhecimento, desde o assumir a importância das pessoas idosas para nossa vida e sociedade, até mesmo ao assumir-se, enquanto ser idoso/a, sujeito e responsável por um processo que não é encerrado com a chegada da aposentadoria ou dos 55/60 anos.

Neste sentido, Iasi (2001) nos explica: “o presente é contraditório, está sempre sobrecarregado do passado, mas ao mesmo tempo está com grandes possibilidades concretas do futuro”.

Entendemos que o/a idoso/a ou o ser humano é o que as relações sociais os constituem. Por isso, cada um é parte necessária para a transformação de si, de sua realidade, e de seu meio. E, é por isto que, mais uma vez, chamamos a atenção que se tirarmos os/as idosos/as dessas relações, justificando que eles já fizeram a sua parte, estaremos, sem dúvida, reforçando o distanciamento dos projetos de vida de seres humanos que sonham, vivem e devem continuar produzindo sua existência. Justificamos por meio da fala de uma idosa, que nos chama a atenção, quando lembra:

*... velhice..., quando a marcas do tempo enrugam a superfície do corpo. Velhice é algo que vai crescendo por dentro do jeito mesmo como num jardim cresce uma flor. Toda a saudade é uma espécie de velhice... É que a saudade pode aflorar já nas manhãs. Percebi então, que a velhice não era coisa nova ela tinha morado sempre comigo.*

*... eu bebia um golinho de velhice todos os dias. E mesmo as minhas manhãs já eram tarde. Eu tinha saudade sempre, mesmo sem saber o porque... (Alves, 1995 p. 61).*

Mas, para nós, como movimentos sociais, também falta essa clareza de que, o central, é a construção do ser humano, e dentro disso intencionalizar essa construção, a partir das ações concretas.

Dona Aurora fala do Movimento como se falasse profundamente da sua vida e diz:

*O movimento é uma coisa máxima, a proposta e o sonho é inexplicável de importante da sociedade, mas se deve seriamente trabalhar as relações sociais, a afetividade e o respeito as diferenças de cada um. E isso é urgente, caso contrário, se destrói tudo aquilo que foi sofrido para construir até hoje.*

Manter os/as idoso/as envolvidos nas atividades dos movimentos dentro de uma concepção de construção dos seres humanos significa lutar por estas relações e vivenciá-las no dia-a-dia. Essa é uma luta pela terra, pela Reforma Agrária, por novas relações e, portanto, por um novo projeto popular para as nações.

*Não gosto de perder tempo, o tempo vale ouro. A gente pensa assim depois que passa a metade da vida e tem pressa de fazer as coisas. Eu sempre tenho pressa e sempre estou atrasada (Eni, educadora idosa de portugueses),*

Quem somos nós? Onde queremos chegar? Qual é o futuro que nos pertence? Quem serão os/as idosos/as de amanhã? Como vivemos e o que estamos fazendo para sermos construídos e nos construirmos?

Sabendo que somos seres humanos inconclusos e que sempre estamos em transformação, tanto do nosso corpo quanto de nossa consciência, basta estarmos abertos ao novo, ocupando um território, e nele estabelecendo a participação e as relações sociais que construímos. Todos nós temos uma fase, na vida em que queremos crescer rápido para sermos independentes e, às vezes, até sair de casa. Esta fase frequentemente acontece na adolescência. Mas, quando esta fase passa, parece que queremos estacionar, e temos resistência de aceitar a transformação da nossa vida, do nosso corpo. Diante disso, lançamos a questão de que se os/as idosos/as são o passado e os jovens o futuro: Quando é que somos nós mesmos?

Agora, aprendemos um pouco mais. Percebemos que ainda quando somos crianças devemos nos imaginar idosos/as, porque, quando nascemos, temos que nos construir enquanto seres humanos, sem deixar de viver o presente e esta tarefa se torna um de nossos maiores desafios, pois implica construir o nosso próprio envelhecer. Está em nós um grande desafio, nos percebermos e nos sentirmos também nos velhos de hoje.

Viver com idosos foi para nós ir além da primeira intenção que era a de perceber como os mesmos continuam aprendendo. A convivência fez com que nós nos sentíssemos pessoas idosas, na idade, na saúde e nas relações sociais, nos sentindo no presente o nosso futuro, junto com todas os/as idosos/as... Precisamos nos ver no futuro, percebendo o quanto todos os dias nos sentimos homens e mulheres envelhecendo mais... sendo mais velhos/as. E, será que já conseguimos nos ver assim, percebendo e sentindo junto com as pessoas que nos cercam esse sentimento de perdas, desilusão... que às vezes nós mesmos provocamos diariamente?

Ao perceber todas essas constatações acima descritas, a partir de nossa pesquisa a campo sobre envelhecimento e educação nos movimentos da Via Campesina, propomos algumas questões que nos parecem pertinentes, tendo em vista a construção de um mundo igualitário para todos/as, pois entendemos que a história é uma construção de homens e mulheres, de todos os grupos sociais que compõe a sociedade, sejam eles crianças, jovens, adultos ou idosos.

Acreditamos que devemos iniciar por nós mesmos/as a quebrar com os mitos e preconceitos que temos, reconhecendo que as pessoas idosas são seres humanos e que têm direitos. Talvez este seja o primeiro e o mais difícil passo a ser dado, visto que nos inserimos em uma sociedade que discrimina e penaliza, através dos estereótipos aqueles/as que não estão inseridos em seus moldes, nos seus modelos.

É de incomum importância a inserção das pessoas idosas em grupos de base, pois, a partir disso, se começa a reconhecer as pessoas idosas como também importantes e estas também começam e se reconhecer. Além da própria socialização das experiências, do convívio com outros grupos sociais, além de algumas pessoas começarem a realmente "viver", pois acabam se libertando da casa, da Igreja..., podem contribuir criando metodologias que tragam essas pessoas para os grupos de modo sistemático e que não acabem afastando-as ainda mais.

Também devemos trazer para dentro de nossas organizações a experiência de vida de nossos/as idosos/as, tanto como experiências de mulheres idosas lutadoras, militantes, independentes, que conseguem conciliar a luta com a família, quanto trazendo para nosso meio a sua experiência, o que fortalece a construção da Educação do Campo.

Levantamos ainda a preocupação de que os trabalhos que se referem a saúde, devem ser direcionados tanto para a mulher quanto para o homem, independentemente do grupo social em que se encontram.

Além disso, consideramos que os/as idosos/as podem contribuir e participar em escolas: dando aula, nas cirandas ou rodas da alegria, no resgate de conhecimentos das ervas medicinais, contribuindo na campanha das sementes como patrimônio dos povos a serviço da humanidade. Tendo em vista a experiência e a resistência com que estes cultivam, nessa área, não podemos desperdiçar tão valiosa contribuição. Também em trabalhos de formação e em jornadas culturais, no cultivo da musicalidade e das simbologias camponesas.

Também consideramos importante ouvir e dialogar acerca das táticas e estratégias que os idosos utilizavam/utilizam para enfrentar as mais variadas formas de opressão, nos momentos históricos em que viviam e também que vivem hoje, aproveitando o que for possível, no mundo em que vivemos.

Além disso, se faz importante resgatar a questão da culinária, das diferentes linguagens, das crenças, da cultura, dos valores éticos, estéticos e morais.

É importante também que as pessoas idosas se reconheçam como parte e construtoras da história, pois, a partir daí, passam a exigir respeito das demais pessoas. Acreditamos que isso se dê por meio do próprio engajamento na luta, tendo espaços para o lazer e a formação política, articulados a encontros específicos, para este grupo social específico.

E tudo isso está articulado à luta pelos direitos e valorização de experiências, vivência de novos valores e desconstrução, em nosso cotidiano, da imagem negativa do ser velho/a.

Tudo isso somado, justifica o que discutimos anteriormente nessas breves linhas de texto, buscando contribuir de modo significativo e qualitativo para com nossas organizações sociais populares, procurando além da busca pela qualidade de vida e a igualdade entre todos/as, também a melhoria de nossas lutas, pois quem conhece mais, luta mais e direciona com maior intencionalidade e clareza sua prática. Sendo assim, esperamos que todas essas reflexões sejam analisadas, não somente sob o aporte teórico unicamente, mas que sejam uma base 'suleadora' da prática. Destacamos que isto não é um modelo único a ser seguido, mas que precisa ser levado em consideração ao se pensar nos/as idosos/as em nossos movimentos sociais do campo, como também agentes de seu/nosso processo histórico, de construção do novo homem e da nova mulher, inseridos na nova sociedade que tanto defendemos e queremos.

### ***Post scriptum dos orientadores***

A tarefa de orientar as pesquisas e os trabalhos de conclusão do grupo "Envelhecimento" da Turma José Martí, do Curso de Pedagogia da Terra, junto ao Instituto Técnico de Capacitação e Pesquisa da Reforma Agrária, na cidade de Veranópolis, e institucionalmente ligado também à Universidade do Estado do Rio Grande do Sul, que acolhe os integrantes da Via Campesina foi um desafio para os dois orientadores, por várias razões. Em primeiro lugar, porque nessa orientação encontraram-se três diferentes áreas, que precisavam entrar em um diálogo aberto e produtivo para se ter a possibilidade de chegar aos resultados desejados: a sociologia da educação, representada pela orientadora Carmen Lucia Bezerra Machado, a gerontologia, representada pelo orientador Johannes Doll e os conhecimentos concretos e práticos dos movimentos sociais, representados pelo/pelas orientando/as do grupo de sete orientandos em sua interação com a turma dos alunos.

Outro desafio foi o fato de que estudos sobre o envelhecimento representam no Brasil ainda um campo pouco explorado, ainda mais no meio rural, e nos movimentos sociais de origem popular. Nesse sentido, os trabalhos do/das educando/as iam abrir um novo espaço. Ainda não existiam muitos modelos a seguir.

Junto a esses dois principais desafios, enfrentamos juntos todas as fases "normais" de uma pesquisa científica e de um trabalho de conclusão: a busca e a determinação da temática a ser pesquisada, a escolha dos instrumentos teórico-metodológicos de pesquisa, as preocupações sobre a análise dos dados, especialmente em estudos de caráter qualitativo e as exigências de um trabalho que atenda os padrões científicos, sem cair nas armadilhas que os estudos qualitativos oferecem – produzir discursos preestabelecidos acerca da ideologia, do cotidiano, do senso comum. Além desses desafios fundamentais de um trabalho de conclusão, tivemos também de enfrentar outros desafios que se apresentam, muitas vezes, nessas situações: o medo de não conseguir um trabalho adequado, a insegurança em relação à temática, à análise, ao próprio trabalho, o desespero quando

os prazos começavam a se fechar, a vontade de abandonar tudo, as impossibilidades de estabelecer uma comunicação rápida e direto pela distância física entre os participantes, quer no tempo escola, quer no tempo comunidade.

E, finalmente, gostaríamos ainda de destacar um outro desafio, que se colocava para o/as educando/as: a percepção que um estudo sobre envelhecimento pode ser algo que mexe profundamente com o/a pesquisador/a. Em primeiro lugar, porque podem aparecer todas as questões (ainda) não resolvidas que se têm, individual e coletivamente com os membros dessa outra geração. Em segundo lugar, porque um olhar para a finitude da vida, que necessariamente aparece quando se trabalha com pessoas que tendencialmente se aproximam do final da vida, coloca em questão a própria vida, os seus valores, faz surgir a questão: Qual o sentido da vida? E confrontar-se com estas questões normalmente não está na pauta quando se pretende escrever um trabalho de conclusão de um curso acadêmico. Assim, pesquisar é também pesquisar-se. É estar disposto a mostrar o seu pensar sobre a própria vida, com seus medos, inseguranças e também suas inúmeras possibilidades, individuais e coletivas.

Qual foi o resultado de todos esses desafios? O texto produzido em conjunto por educando/as já dá uma resposta a essa pergunta. O trabalho conjunto de estudo e de orientação constituiu-se de forma intensiva. Além dos desafios acadêmicos de aprender muitas coisas novas, a temática escolhida "envelhecimento" mexe sempre com cada um de nós. Nesse sentido, foi da maior importância para o êxito do trabalho, ele acontecer em condições muito favoráveis. Entre essas condições, está a própria coesão do grupo; o apoio mútuo ajudou muito, bem como os esforços individuais de cada uma das pessoas. Outro fator importante foi a coordenação da turma que estimulou os participantes, educandas, educando e educadores, e, especialmente em situações de crise, atuou de forma decisiva para que ninguém abandonasse o curso e o trabalho. Uma aluna ausentou-se desse coletivo de pesquisa ao final do primeiro tempo escola, ficando o grupo composto por seis "aprendizes de feiticeiros".

Em relação ao campo de estudo e aos sujeitos da pesquisa, os membros do grupo conseguiram uma aproximação impressionante. Os estudos teóricos de textos sobre o envelhecimento ajudaram a rever ou questionar alguns conceitos pré-concebidos, o que facilitou o processo de aproximação ao tema, com uma maior abertura. De fato, a aproximação aconteceu, para a maioria, de forma tão intensa que levou a uma identificação com as pessoas idosas, de forma que as pesquisadoras praticamente sentiam a condição de ser velha na própria carne, como foi expresso muito bem no texto – "sentir-se velho com os velhos". Após esses dois passos importantes, a aproximação ao campo e aos sujeitos da pesquisa e o registro dos dados aí percebidos, apresentou-se um novo desafio: o afastamento/distanciamento dessa identificação para poder realizar o processo de análise dos dados recolhidos e chegar a conclusão de um trabalho acadêmico. A importância de realizar todos os três passos – aproximação, registro, distanciamento – ficou evidente nos resultados dos trabalhos, pois, somente dessa forma foi possível perceber também os conflitos, as dificuldades e as contradições existentes, tanto na vida dos próprios sujeitos idosos, quanto nos referentes a relação dos movimentos com seus membros mais velhos.

O grande ganho destes trabalhos foi poder nomear problemas e conflitos existentes, como na expressão "falar bem e tratar mal", e levar estas análises para propostas construtivas em relação ao tratamento/convívio com as pessoas idosas, nos seus contextos familiares, comunitários e sociais.



Podemos dizer que o diálogo entre os diferentes saberes da sociologia, da gerontologia e dos movimentos sociais, sob os eixos da construção dos sujeitos e da educação, foi bastante produtivo.

No intuito de encaminhar algumas considerações conclusivas sobre a questão do envelhecimento nos e dos movimentos sociais do campo, podemos dizer que existem certas tendências gerais e conhecidas do envelhecimento geral, que se confirmaram nos estudos do/das educando/as tais como: o papel da pessoa idosa como guardião da memória e da lembrança de um grupo social; a existência de certos conflitos entre as gerações; a questão problemática da diminuição da jornada de trabalho e a saída do mundo do trabalho; o papel de idosos/as na força formativa do próprio trabalho. O enraizamento dos idosos e idosas do campo, suas relações com a terra, com a natureza, enfim com o mundo a sua volta os “ajudam a viver melhor seu envelhecimento”, com formas aparentemente menos agressivas do que os/as idosos/as das cidades, pois permanecem ativos, trabalham e assim humanizam-se.

Mas, essas tendências gerais ganharam, por meio desses estudos, novos sentidos e significados. A ambivalência e as chances do trabalho na velhice no mundo rural, os detalhes ricos e específicos dos movimentos sociais e da força da participação dos idosos/as como influência familiar para a participação dos mais jovens – a memória de lutas, as biografias das pessoas integrantes dos movimentos do campo, os saberes específicos: sobre sementes, sobre costumes religiosos, tais como as bênçãos, sobre formas, procedimentos e calendário do plantio, sobre a organização dos movimentos, entre outros.

Podemos dizer que todos os participantes deste grupo de estudo, incluindo os orientadores, trocaram experiências, compartilharam saberes, estabeleceram frutífero diálogo, aprenderem bastante durante esses quase dois anos de trabalho conjunto, de trabalho coletivo e solidário. Consideramos que os resumos das monografias produzidas pelo educando e pelas educandas expressam por escrito parte significativa desses conhecimentos. O trabalho de pesquisa se torna importante na vida das pessoas e assim, frente ao grande desafio de torná-lo mais humano, de modo que não haja mais exploração de uns sobre os outros e muito menos submissão, fortalecemos nossa luta em torno de cada um e cada uma, para “ter mais vida” coletiva.

### **Resumo dos trabalhos<sup>34</sup>**

#### ***Soniamara Maranhão. A arte de construir seres humanos***

O trabalho da Soniamara Maranhão foi elaborado a partir da sua pesquisa junto ao Assentamento 3 de outubro e à cooperativa Coopagro, em Santa Catarina. Na parte teórica, o trabalho procura entender a constituição das pessoas idosas a partir das relações sociais numa sociedade. Na pesquisa de campo, a autora descobre como categorias principais do seu estudo o trabalho e os valores. Analisando estes dois elementos, destaca a importância do trabalho que constitui a biografia das pessoas, enquanto elas se reconhecem no trabalho ou nas lembranças do trabalho. Esse olhar biográfico leva a uma perspectiva além da fase da velhice e consegue pensar o ser humano na totalidade da sua vida. A convivência com as pessoas idosas aproxima a pesquisador aos seus sujeitos oportunizando o identificar-se com eles.

*Me senti idosa também em alguns momentos, durante este tempo de convivência com eles, e me sentia uma idosa sem território para projetar os*

34. Esses resumos foram elaborados pelos educadores e citam algum trecho considerado significativo na escrita das educandas e educando.

*meus sonhos e os do Movimento Sem Terra, às vezes sentia-me mal e doente, como os idosos que me cercavam, sem perspectiva e também com (pré)conceito dos mais jovens, frente a este limite de espaço de território e do poder que se estabelece entre as relações sociais em nossa sociedade atual.*

A partir dessa percepção e da análise crítica dos seus dados, ela chega a propostas para a integração da pessoa idosa no MST, especialmente em função da sua memória, em função da sua contribuição para a construção de relações sociais diferentes, que possibilitam aos trabalhadores conquistar seu espaço e seu trabalho com dignidade.

### **Gibrail Cordeiro. A história de vida dos idosos e sua contribuição com o MST**

O trabalho de Gibrail Cordeiro é baseado em pesquisas nos Assentamentos Vitória da Conquista e União da Vitória, onde entrevista quatro sujeitos idosos, além de membros da comunidade. A análise dos depoimentos destaca as mudanças de vida das pessoas idosas a partir da vivência no MST. Por outro lado, resgata os conhecimentos populares destes sujeitos idosos voltados para o trabalho com a terra (lidar com a terra, o plantio, o cultivo das sementes crioulas, o trabalho no campo), as questões da saúde (ervas medicinais, benzimentos) e a aspectos religiosos. Outra contribuição importante dos sujeitos idosos é a memória das lutas e das conquistas, bem como a memória dos acontecimentos históricos locais e regionais, como a Guerra do Contestado. O objetivo do trabalho é contribuir para o MST, chamamos a atenção para os sujeitos idosos que fazem parte do movimento.

*O estudo realizado não é uma obra em proposta de amostragem, mas sim é uma obra que, de certa forma, tem o objetivo de contribuir com a organização do MST, ou seja com os sujeitos do campo. Nesse sentido, o intuito que me levou a empreendê-lo foi registrar a voz dos idosos, e através dela, a vida e o pensamento de sujeitos que trabalharam, por seus contemporâneos e por nós, e são um arquivo vivo na nossa história.*

### **Katiane Machado. A vida de uma lutadora: o enraizamento da Sem Terra Maria Siqueira**

O trabalho de Katiane Machado estuda o processo de envelhecimento na biografia de um sujeito, a "Sem Terra Maria Siqueira". Por meio de longas entrevistas e de um convívio com o próprio sujeito, registrado no diário de campo, Katiane consegue restituir detalhadamente os caminhos e as vivências de uma mulher em busca de um espaço, onde ela tenha o direito de viver com dignidade. Além de mostrar, de forma exemplar, as dificuldades, as andanças e as lutas das pessoas do meio rural no Brasil, Katiane destaca, para a análise, as seguintes categorias: as perdas, a religiosidade, o enraizamento, a relação com o MST e a relação com a família. Não escapam da observação cuidadosa as contradições existentes nos discursos e na vida da Maria Siqueira, mas que são analisadas de forma compreensiva e respeitosa. O trabalho termina com uma análise das contribuições das pessoas idosas para o MST e com um olhar, analítico, crítico e saudoso, sobre o processo de pesquisa, que Katiane percorreu.

*Em primeiro lugar, começaria dizendo que este assunto é um desafio para qualquer pesquisador, pois mexe com uma série de questões polêmicas, que vai desde, qual a concepção de mundo que carregamos, os valores que nos*

norteiam e a nossa relação com o mundo, inclusive com o ser humano em suas diferentes fases, em especial aqui, a relação com o envelhecimento e com o idoso. Também, por estudar um tema que dentro do movimento social é novo e de certa forma ainda precisa ser muito aprofundado e pesquisado. ... Nós nem estamos nos dando conta, vivemos tão preocupados com o hoje que esquecemos de viver todas as fases e tempos que a vida nos oferece, assim acabamos valorizando mais uma que outra, ou então, um tempo do que outro, como se tudo fosse dividido e como se algo não se ligasse um no outro, como se não existisse um movimento, tornando assim, a vida algo desarmonioso, tornando o ser humano cada vez mais complexo e infeliz. Nesse processo precisamos avançar na compreensão do sujeito idoso, por que escrevo sobre isto, no próprio MST está se iniciando o debate sobre o papel do MST na organização dos idosos, com isso demonstra que a pesar de todas as discussões, agora apenas nos demos conta dessa importância. Mas que a partir deste trabalho, também se começa a perceber a necessidade e uma vontade de incluir o sujeito idoso e, principalmente, trazer mais presente suas experiências de vida. Não afirmo que no MST, faça-se essa exclusão do idoso, pelo contrário, apenas que o Movimento está inserido em uma sociedade capitalista, onde se construiu toda uma visão de idoso, sobre produção e sobre o ser humano como mercadoria, então, isto perpassa as nossas relações no dia – dia, mas não é que somos excludentes, sabemos que a sociedade é para todos, mas como infelizmente a nossa matriz é capitalista, acabamos reproduzindo isto no meio social.

### **Fabiane Purper. A vivência do idoso no campo, o resgate do hoje**

A pesquisa de Fabiane Purper foi realizada no contexto do Movimento dos Pequenos Agricultores, focaliza a vida e o cotidiano de agricultores idosos e a importância dos seus conhecimentos para a vida no meio rural de hoje. No seu estudo, baseado principalmente em convivência e entrevista com os sujeitos, Fabiane descobre a importância do trabalho continuado para os agricultores idosos e sua satisfação em poder produzir sua própria comida. O lazer, neste contexto, é simples e consiste basicamente em visitas familiares e da vizinhança e aos cultos religiosos. Mas, este mundo é ameaçado, principalmente, pela saída dos filhos que preferem trabalhar nas fábricas. O trabalho demonstra que, mesmo assim, os valores e os conhecimentos dos agricultores idosos merecem ser resgatados, pois representam ainda hoje uma forma de vida digna e boa.

*No entanto, a vida no campo, na roça nessas pequenas propriedades é boa sim, basta saber caminhar e fazer de cada dia a sua própria história, preservando saberes, valores, crenças. Mostrar neste resgate do hoje que é preciso sim valorizar estes sujeitos os quais construíram uma história, lembrando que sempre teremos algo a aprender com os mesmos. ... é possível sim, produzir-se uma grande variedade de produtos alimentícios, como frutas, legumes, verduras, sementes, derivados de carne, entre outros. Sendo assim, para os idosos, é possível viver uma vida saudável e digna com perspectiva de uma longevidade cada vez mais crescente, pois a perspectiva de sentir-se útil e produtivo garantirá e proporcionará sua*

*sanidade mental. ... Após a elaboração deste trabalho, fico pensando qual será o projeto de vida de uma pessoa que já alcançou os 80 anos? Fazem ou não seu planejamento a curto ou a longo prazo? Enfim, o que pensam sobre a sua condição de idosos?*

**Inajara Bogo. A trajetória das mulheres do campo e suas transformações do corpo**

O trabalho de Inajara Bogo foi realizado no contexto do Movimento das Mulheres Trabalhadoras Rurais (MMTR) que mais tarde assumirá o nome de Movimento de Mulheres Camponesas (MMC), no reassentamento Nova Conquista. A preocupação do estudo de Inajara é voltada para as questões da saúde e de gênero das mulheres e as mudanças no processo de envelhecimento. Aponta como um elemento importante do movimento o intensivo uso da medicina alternativa e de plantas medicinais, baseados em experiências passadas de geração para geração. Outro aspecto importante é a questão da informação da mulher sobre o que acontece com o seu corpo, bem como o desenvolvimento de relações menos submissas em relação aos homens.

*O Movimento de Mulheres Trabalhadoras Rurais é também conhecido como “bruxinhas” porque as bruxas eram as mulheres que praticavam a chamada medicina popular, conhecidas como parteiras, pessoas que faziam uso da magia, mas que, principalmente, conheciam as ervas. Também elas buscavam se aprofundar no conhecimento do corpo pois a ciência médica era para os homens. O Movimento de Mulheres Trabalhadoras Rurais até hoje procura resgatar a cultura dos povos orientais, a medicina popular tradicional, ou seja, a natural. O tratamento deve ser cuidado do emocional, mental e do espírito. A Senhora R. A.B. fala: “os poderosos e médicos não aceitam o nosso jeito de curar com plantas...”*

**Elisiane Jahn. Trabalho e envelhecimento: Constituição do papel social do ser mulher**

O estudo de Elisiane Jahn é desenvolvido no contexto do Movimento de Mulheres Camponesas (MMC). Na sua pesquisa, ela se volta para a questão do trabalho como um dos elementos-chave para a compreensão do envelhecimento de mulheres no meio rural. A partir de entrevistas e de sua convivência com mulheres idosas, ela mostra as diferenças entre homens e mulheres no que se refere ao trabalho, especialmente no envelhecimento, diminuindo a jornada de trabalho. Enquanto os homens trabalham somente na roça ou em um serviço, é esperado da mulher que ela assuma, além de ajudar na roça, os trabalhos domésticos. Com isso, o trabalho não é visto somente de forma negativa, ao contrário, apesar de ter um elemento de exploração, o trabalho dignifica as pessoas, lhes dá valor e identidade. Elisiane conclui apontando para a necessidade do próprio movimento abrir mais espaço para as questões da mulher idosa, mas também, destaca a necessidade de cada pessoa, individualmente, abrir-se para os valores e vivências diferentes das mulheres idosas, respeitando-as do jeito como são.

*No que diz respeito às relações percebemos que a mulher velha, ... esta atua mais ligada ao lar, embora continue trabalhando na terra, através da plantação de verduras, hortalças, legumes, flores, mandioca, milho, pipoca, chás... Coisas tidas como “miudezas”, mas que ainda preservam,*

*inclusive com a preservação das sementes e o culto da troca (quando uma vizinha não tem e outra tem são trocadas espécies de sementes), ocorrendo isso principalmente entre as mulheres nas diferentes faixas etárias. Também as mulheres idosas pesquisadas contribuem no cuidado com seus/suas netos/as, assumindo, desta forma, uma dupla ou até tripla jornada de trabalho, muito embora ocorra também uma troca de papéis, em que atribuem aos seus filhos as responsabilidades antes por eles/as assumidas e isso ocorre com as quatro mulheres idosas pesquisadas.*

## Referências bibliográficas

---

- ADRADOS, Isabel. *Perfil da terceira idade*. Arquivos brasileiros, Rio de Janeiro: v, 38, n. 1. 1986.
- ALVES, Rubem. *Sobre o tempo e a eterna idade*. Campinas, São Paulo: Papyrus, 1995.
- ANTUNES, Ricardo. *Lukacs: O Galileu do século X*. Campinas: Editora Boitempo, 2000.
- BARROS, Myriam Moraes Lins de (org.). *Velhice ou terceira idade. Estudos antropológicos sobre identidade, memória e política*. Rio de Janeiro: Editora Fundação Getúlio Vargas, 1998.
- BEAUVOIR, Simone de. *A velhice*. 2. ed. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1970.
- BOGO, Ademar. O MST e a Cultura. *Caderno de Formação* n. 34. São Paulo: MST, outubro de 2002.
- BOSI, Ecléia. *Memória e sociedade*. São Paulo: Companhia de Letras, 1987.
- BOSI, Ecléia. *A cultura de massas e cultura popular*. Petrópolis: Vozes, 1976.
- BRITO, Jussara Cruz de. *Saúde, trabalho e modos sexuais de viver*. Rio de Janeiro: Fiocruz, 1999.
- Caderno do Iterra. O MST e a pesquisa. Veranópolis: Iterra, 2001. n. 3.
- Caderno de anotações de Marx. 6. teses sobre Feuerbach, s.l.; s. n.; primavera de 1845.
- CAMARANO, Ana Amélia, *Muito além dos sessenta: os novos idosos brasileiros*. Rio de Janeiro: Ipea, 1999.
- CASTELLS, Manuel; tradução Klaus Brandini Gerhardt. *O poder da identidade*. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1999.
- COHN, Gabriel (org.). *Weber*. São Paulo: Editora Ática, 1989.
- DEBERT, Guita Grin. *Gênero e envelhecimento*. Estudos feministas, Porto Alegre, v. 2, n. 3, p. 33-51, 1994.
- FÁVERO, Osmar (org.). *Coleção Memória da Educação*. Campinas/São Paulo: Autores Associados, 1996.
- FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. São Paulo: Paz e Terra, 1987.
- FREITAS, Elizabete Viana; PY, Ligia; NERI, Anita Ligerlesso; CANÇADO, Flávio Aluizio Xavier; GORZONI, Milton Luiz e ROCHA, Sônia Maria da. *Tratado de Geriatria e Gerontologia*. São Paulo: Guanabara Koogan, 2001.



- FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). *Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século*. Petrópolis: Vozes, 1998.
- GOLDMANN, Lucien. *Epistemologia e filosofia política*. São Paulo: Presença, 1988.
- HYPÓLITO, Álvaro Moreira. *Educação em tempos de incertezas*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.
- GRAMSCI, Antônio. *Obras escolhidas*. Porto/Portugal: Estampa, 1976. vol. II.
- HELLER, Agnes. *Para mudar a vida*. São Paulo: Brasiliense, 1982.
- IASI, Mauro Luís. *Processo de Consciência*. São Paulo: CPV, 2001.
- KONDER, Leandro. *O futuro da filosofia da práxis*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
- MATURANA, Humberto. *A árvore do envelhecimento*. São Paulo: PSY, 1995.
- MARX, Karl. *O capital: crítica da economia política*. Tradução Reginaldo Sant'anna. Livros 1 e 2. 6ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1992.
- MARX, Karl; ENGELS, Friederich. *Textos sobre educação ensino*. São Paulo: Moraes, 1983.
- MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. *A ideologia alemã*, 1º capítulo, seguido das teses sobre Feuerbach. São Paulo: Centauro, 2002.
- MÉSZÁROS, István. *Para além do capital*. São Paulo: Boitempo, 2002.
- MINAYO, Maria Cecília de Sousa; COIMBRA, Carlos (orgs). *Antropologia, saúde e envelhecimento*. São Paulo: Fiocruz, 2002
- MOTTA, E. Familiarizando (-se com) o público e politizando o privado.
- XIMENES, Teresa (org.). *Novos paradigmas e realidade brasileira*. Belém: UFPa., 1995.
- NERI, Anita Liberalesso. *Palavras chaves em gerontologia*. Campinas, São Paulo: Alineas, 1993.
- NETO, Cruz Otávio. *O trabalho de campo como descoberta e criação*. sl.; s.n.; 1991.
- OLIVEIRA, Francisco de. *Os direitos do antivalor: a economia política da hegemonia imperfeita*. Petrópolis/São Paulo: Vozes, 1999.
- OLIVEIRA, Paulo de Salles. *Metodologia das ciências humanas*. São Paulo: Editora Hucitec, 1998.
- PEREIRA, Luiz; FORACCI, Marialice M. *Educação e sociedade: Leituras de sociologia da educação*. Rio de Janeiro: Companhia Editora Nacional, 1974.
- Revista Novos Estudos*. movimentos sociais, renovação cultural e o papel do conhecimento: entrevista de Alberto Melucci a Leonardo, Vritzer e Timolyra. Novembro, 1994.
- RODRIGUES, Marco Arcaide. *Construindo o envelhecimento*. Pelotas: Educat, 1998.
- SANTOS, Laymert Garcia dos. *Tecnologia, perda do humano e crise do sujeito de direito*. In: OLIVEIRA, Francisco de e Paoli, Maria Celi (org.). *Os sentidos da democracia: políticas de dissenso e a hegemonia global* – Petrópolis/Rio de Janeiro: Vozes, 1999. p. 291-306

SARLO, Beatriz. *Cenas da vida pós-moderna*. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2002.

SCHONS, Carme Regina; PALMA, Lúcia Saccomori (org.). *Conversando com Nara Rodrigues sobre gerontologia social*. Passo Fundo: Editora UPF, 2000.

SINGER, Paul. *Uma utopia militante: repensando o socialismo*. Petrópolis/Rio de Janeiro: Vozes, 1998.

THOMPSON, Raul. *A formação da classe operária inglesa: II a maldição de Adão*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

THOMPSON, Raul. *A voz do passado: história oral*. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1992.

## **Sujeitos adultos do campo: sua formação nos movimentos sociais**

Guilherme Reichwald Jr.<sup>35</sup>

Joceli Jaison José Andrioli

Marilene Cupsinski

Mari Luci Pegoraro

Reni Rubenich

Simone Valdete dos Santos

Rita Cristina Riffel Zapparoli

Tania Márcia Bagnara

### **Introdução**

O sujeito adulto, enquanto construção conceitual moderna do nosso modelo ocidental de civilização, foi constituído como aquele que deve ser socialmente responsável por seus atos, que almeja a estabilidade e o equilíbrio; gera expectativas sobre os filhos e as filhas (herdeiros/as) que irá conceber; imagina-se um exemplo, educando as crianças, os adolescentes e os jovens com sua forma de comportamento, seus princípios morais e éticos. Ao adulto está colocada a tarefa de assumir uma atividade de trabalho e prover a família com tal atividade, almejando a aposentadoria para sua idade avançada, uma promessa de descanso, de remuneração sem emprego. A vida da pessoa adulta se vincula ao sentido do devir para si e para as outras pessoas sob sua responsabilidade.

O Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), seguindo a referência da Unesco, considera adulta a pessoa com 25 anos e mais. Na Europa há países que alargaram o período da juventude, indicando a faixa dos 30 anos para a idade adulta.

O atual contexto de desemprego estrutural, entretanto, desestabiliza o "ser adulto" na sociedade, impõe uma "desordem" (Balandier, 1999) aos constructos de provedor da família, de estabilidade, de equilíbrio. Para os movimentos sociais (MS) coloca-se a urgência de transitar por esta desordem e construir alternativas do ser adulto nesse contexto histórico.

35. Guilherme Reichwald, mestrando em Educação (UFRGS), professor do Centro Federal de Educação Tecnológica de Sapucaia do Sul, RS, membro do Núcleo de Integração Universidade e Escola da UFRGS, e Simone Valdete dos Santos, doutora em Educação e professora pesquisadora da Faced/UFRGS, foram orientador e orientadora dos trabalhos monográficos que deram origem a este artigo. Os demais autores são estudantes do curso de Pedagogia UERGS/Itterra que integraram o Grupo de Pesquisa sobre Adultos do Campo da Turma José Martí'.

A pesquisa junto aos adultos do campo procurou através da investigação realizada por jovens pesquisadores, apreender e compreender as temáticas emergentes nesse contexto, estabelecer algumas considerações subsidiárias do "ser adulto" homem e mulher no campo, na busca incessante de uma ordem escondida na desordem, de perspectivas do modo de ser e estar adulto no campo.

A infância – juventude se torna mais longa, a vida produtiva mais curta. Nessas condições a proposta de postergar satisfações presentes em um futuro incerto é um investimento que não tem rentabilidade visível. O presente não merece ser sacrificado pelo futuro. As etapas não-adultas se transformam em uma sala de espera em que vale a pena ficar. Para que ter constância na preparação, se sacrificar, renunciar ao imediato quando o presente é atraente e a esperança de futuro é cada vez menos segura? Para nossos filhos é fácil não ter ideais para o futuro. (Sacristán, 2005, p.60)

O adulto como modelo para a pergunta: que vou ser quando crescer? significa tensão, aposta no inusitado. Há muitas dúvidas, angústias, sentimento de desordem no ser adulto nos tempos de hoje. Tensão traduzida na diversidade dos temas das pesquisas que dão visibilidade ao ser adulto do campo: gênero enquanto construção permanente do ser homem, do ser mulher; trabalho associado à preservação da vida, no cultivo de sementes crioulas, no uso de adubos orgânicos; o entendimento do movimento social como uma matriz educativa possível; a memória como instituída e instituinte da trajetória dos adultos; o modo de aprendizagem formal dos adultos na alfabetização.

Assim, ao pesquisar os movimentos sociais da Via Campesina, com as contribuições de referências teóricas, buscou-se o entendimento também das subjetividades das pessoas e seus contextos locais. Na ênfase dos sentidos construídos/vividos nos espaços de identidade, isto é, nas territorialidades locais – nas comunidades de produção familiar tradicional, microbacias e bacias, assentamentos, grupos de gênero; espaços de expressão de fé e guetos étnico-culturais.

O texto tem uma primeira seção em que são reconstituídos os cenários das pesquisas; na seqüência estão desenvolvidas as temáticas, demonstrando o "dever ser" que envolve a vida adulta, de certa forma responsável pelo destino da Humanidade: *A meta do indivíduo não é somente a plenitude da vida adulta, mas também que sua trajetória faça parte da humanidade* (Sacristán, 2005, p.45). No decorrer das pesquisas de cada educanda e do educando foram tomadas diferentes opções teóricas, mantidas neste texto final. Assim o/a leitor/a poderá entender a pluralidade de teorias aqui presentes.

O exercício de tornar-se pesquisador/a foi enriquecedor para todo o grupo, em especial na quebra da concepção de que teoria e prática não precisam dialogar entre si e/ou são coisas distintas.

### **Cenário das pesquisas**

O grupo que pesquisou os sujeitos adultos concluiu seis monografias: três vinculadas ao Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), uma ao Movimento dos Atingidos por Barragens (MAB), duas ao Movimento de Mulheres Camponesas (MMC).

O olhar reflexivo é conferido aos movimentos sociais, representados por seus militantes estudantes do curso de Pedagogia, através do exercício de pesquisa, iniciado por uma espécie de abordagem "enciclopédica", ou seja, na intenção dos jovens em abarcar todas as possibilidades de questionamento. Na primeira seção de orientação coletiva foi

possível observar a dificuldade de estabelecer um foco de pesquisa, fenômeno bem comum ao processo de iniciação científica. Ocorrendo, gradativamente, a passagem para um entendimento mais dialético, reflexivo.

A pesquisa vinculada ao MAB foi realizada no estado do Paraná, na Bacia do Rio Chopim, tendo como foco o processo de luta dos atingidos por barragens, a estratégia do MAB, e sua contribuição para a formação dos sujeitos do campo. Para a obtenção de material empírico, foram realizadas várias entrevistas com adultos atingidos em toda a região. O fato de o jovem pesquisador ser dirigente do MAB nessa região garantiu uma coleta de dados significativa, sobretudo no que se refere à história do movimento e ao desenvolvimento de sua estratégia na Bacia do Rio Chopim. A busca de distanciamento entre objeto da pesquisa e o estudante constitui-se em um dos embates mais importantes do processo. Entender-se e ser visto como pesquisador e não somente dirigente mobilizou o estudante, bem como seus entrevistados. A metodologia de pesquisa escolhida teve esse desafio na abordagem dos informantes para responderem não o que esperava ser agradável ao entrevistador/dirigente do movimento ouvir, mas que sentissem minimamente à vontade para expressarem seus pontos de vista do contexto sócio-espacial e suas leituras dos processos históricos envolvendo o MAB. O texto é rico nas falas textuais dos/das entrevistados/as.

Uma das pesquisas do MST analisou a implementação da educação de adultos no Estado do Paraná, tratando do tema: *Construindo Caminhos de uma Pedagogia de Adultos*, a fim de suscitar questões sobre uma pedagogia diferenciada para a educação escolar de adultos. A pesquisa de campo ocorreu em dois momentos, inicialmente com registro em diário de campo, envolvendo três educandos e uma educadora. Na segunda ida a campo foram realizadas três entrevistas individuais, sendo um homem (educando), e duas mulheres (uma educadora e uma educanda). Além disso, ocorreu uma conversa em um grupo focal<sup>36</sup> com quatro mulheres. O trabalho com o grupo focal aconteceu somente com mulheres porque os homens que foram convidados não compareceram. As questões levantadas tanto no grupo focal quanto nas entrevistas individuais objetivavam compreender as vivências dos adultos no projeto de alfabetização do assentamento Contestado.

Outra pesquisa, vinculada ao MST, envolveu adultos que participaram do processo de luta para constituição do assentamento "Liberdade no Futuro", localizado no município de Santana do Livramento, Rio Grande do Sul. O assentamento completou 13 anos em 2004 e traz consigo fortes marcas do processo de luta no acampamento, vivenciado nos anos de 1989 a 1991. Das pessoas que residem neste assentamento, foram escolhidas 12 para realizar a pesquisa, entre elas homens e mulheres. Primeiro, muitas dúvidas sobre o que pesquisar. Foi levado o assunto para discutir na direção regional, instância do MST a qual a pesquisadora fazia parte na época. A questão era: que questões poderiam contribuir com a região e com o MST em geral. Os que opinaram acharam que a investigação deveria ocorrer com os adultos, mas isso ainda era muito pouco para chegar a um projeto de pesquisa.

Começou, então, a fazer leituras e observar o assentamento, conversando com as pessoas sobre o mesmo. Deu-se conta que ali tinha algo, tinha uma história, um jeito de ser daqueles assentados. Na interlocução com os colegas e a orientação, conseguiu chegar na escolha do tema: "A Memória como Formadora da Identidade Sem Terra".

36. A pesquisadora reuniu adultos que se envolveram diretamente com a educação de adultos do assentamento Contestado, no estado do Paraná, todos educandos. Foi discutido o trabalho do qual participaram, uma espécie de avaliação. Além disso, foram provocados para que falassem sobre a educação de que gostariam de participar. Foi abordado, nestes encontros, um pouco da vida destas pessoas e o seu dia a dia. A técnica de pesquisa baseada no grupo focal consiste no encontro de pessoas para discutir determinado assunto comum a todos, tendo essas pessoas características pessoais também comuns (faixa etária, classe social...).

Uma das pesquisas com mulheres foi realizada na comunidade da Linha Pinhal, no município de Quilombo (SC), com cinco integrantes do Movimento de Mulheres Camponesas e uma integrante no Clube de Mães. O tema: *Movimento das Mulheres Agricultoras de Quilombo: Uma História de Organização, Lutas e Conquistas*. A metodologia utilizada incluiu questionários, entrevistas, fotos e observações, sendo a pesquisadora muito bem recebida pelas famílias, principalmente pelas mulheres, que ajudaram através de seus depoimentos, ainda que com certa resistência. Uma primeira constatação é que essas falas não correspondiam à realidade observada na família. Na pesquisa, a autora busca compreender como as mulheres almejam sua libertação através do movimento de mulheres.

Os espaços de sujeição e libertação da mulher estão ressaltados ao longo do trabalho, não só no texto escrito como nas imagens apresentadas. A percepção educativa de diferentes tempos e espaços das mulheres nesta comunidade são um dos achados importantes. A trajetória de campo da autora e a descrição da história do movimento local possibilitam às leitoras e aos leitores entenderem as desordens e as ordens/contradições e coerências de práticas importantes de socialização no meio rural, em especial para as mulheres. Destaca-se a relação entre espaço de fé e de entender-se mulher. O uso de documentos primários e a (re)construção de seus contextos de origem é um aspecto a se destacar nesta pesquisa.

A terceira pesquisa do MST, aqui relatada, constituiu-se num ato de criação, reflexão, incerteza do caminho que a pesquisadora iria percorrer. As vozes provocadoras dos orientadores, ao mesmo tempo em que afastaram qualquer decisão apressada e não argumentada sobre os possíveis caminhos, também incentivaram para que a pesquisadora ouvisse as mais diversas argumentações, para assim construir e traçar o caminho do objeto da pesquisa.

A escolha consistiu na relação de produção estabelecida pelos adultos no assentamento, com o tema: *A Humanização Sem Terra nas Relações Sociais na Produção*. O primeiro passo foi conversar com quem estava coordenando o grupo no assentamento escolhido, responsável pelo setor de produção. Esse deu as informações de quem fazia parte do grupo, quantas famílias e como se dá o processo de organização do mesmo. Em seguida, a pesquisadora realizou a ida a campo, conversando e observando as famílias. A pesquisa tornou-se um trabalho importante na perspectiva de aliar a reflexão acumulada que há sobre agroecologia/ produção orgânica e justa com formação de pessoas pela ética do respeito e equidade de condições de vida para todos.

A outra pesquisa com o Movimento de Mulheres Camponesas trouxe como tema: *Possibilidades Educativas na Vida das Mulheres Negras da Comunidade do Rincão do Santo Inácio – Nova Palma (RS)*. Na comunidade pesquisada residem remanescentes de quilombos, que no período da Revolução Farroupilha se refugiaram no local e aos poucos se constituíram como grupo.

Numa região do centro do estado do Rio Grande do Sul onde prevalecem descendentes de italianos e há núcleos negros também, o desafio do MMC era não apenas envolver as mulheres do núcleo branco do município, mas reconhecer/incluir mulheres da comunidade negra local. Embora o núcleo negro seja servido pela infra-estrutura da comunidade branca (escola, igreja, posto de saúde,...), tenha vínculos empregatícios e afetivos (babás, diaristas, ...), historicamente não se entende o Rincão como parte da comunidade, mas como outra comunidade. Nos primeiros contatos com a estudante, a orientação provocou o desequilíbrio construtivo, falseando o relato que o espaço de pesquisa constituía-se como uma comunidade só de pessoas brancas e ítalo-descen-



dentes. O desvelar para si mesma da não inclusão das negras e dos negros no seu espaço de identidade constituiu um dos aspectos mais ricos da trajetória da pesquisadora. A busca de referenciais feministas sobre gênero e etnicidade foi um segundo momento de muita aprendizagem.

O trabalho de campo constituiu-se na mais desafiadora das etapas da pesquisa, pois a aproximação da comunidade não incluída pela sociedade branca possibilitou vivenciar as resistências das pessoas excluídas ao convívio em seu espaço comunitário guetificado de uma mulher branca, estando na qualidade de pesquisadora e militante. A história de vida de algumas mulheres negras, aliada à pesquisa bibliográfica e de fontes primárias, possibilitou a coleta de um universo rico do contexto local. Pesquisou-se alguns acervos sobre a história da comunidade no Centro de Pesquisas Genealógicas de Nova Palma e outras fontes primárias.

Para entender a formação do sujeito adulto, é necessário olhar mais de perto para sua história de vida, seu contexto social e cultural, sua inserção no processo produtivo, mas também compreender quais são seus projetos de vida, qual é o mundo sonhado por ele. Nos próximos tópicos se revelam alguns elementos constitutivos para entender melhor a formação do sujeito adulto do e no campo, a partir das pesquisas realizadas.

### **A construção do sujeito coletivo: o movimento social como matriz educativa**

O que impulsiona as pessoas adultas à luta são as necessidades concretas da sua vida. O Movimento Social (MS) transforma os interesses individuais em coletivos, e no coletivo as pessoas percebem que têm força para buscá-los.

As pessoas que estão de fora do movimento também são tocadas por ele, pois ele semeia novas expectativas na sociedade, através do exemplo concreto. Dessa forma, podemos dizer que o movimento é em si educativo, ou seja, o pedagogo é o próprio movimento, pois além de educar seus membros a serem sujeitos de sua história, também educa a sociedade que passa a ser tocada por ele, pela sua existência e seus ideais. A partir disso, podemos afirmar que a vivência no movimento social é humanizadora, e que o movimento social pode ser compreendido como uma matriz educativa.

Compartilhamos com o conceito de sujeito coletivo dado por Eder Sader (1987) na interpretação do que é um movimento social. Constitui-se, para o autor, num sujeito coletivo, no sentido de uma coletividade na qual se elabora uma identidade e se organizam práticas, através das quais seus membros pretendem defender seus interesses e expressar suas vontades, constituindo-se nessas lutas, numa perspectiva de libertação.

Outra questão importante é sobre o processo de direção. Ela não pode ser espontânea. Num movimento social deve ser carregada de intencionalidade, capaz de fazer de todos os espaços do movimento espaços educativos. Para isso, é de fundamental importância a análise de uma situação concreta, ou seja, entender as contradições que se estabelecem em todos os momentos do processo educativo. Isso implica entender as contradições do próprio movimento, e impedir que elas atuem na sua autodestruição.

Para que o MS de fato responda com seu papel transformador da realidade atual deverá ter habilidade de construir situações internas capazes de ir além de seus interesses corporativos. Isso implica ter claro o rumo, ou seja, as suas estratégias: de ações educativas de autocrítica, de inclusão de novas questões problematizadoras, a exemplo da questão de gênero, etnicidade e ética solidária.

Outro aspecto importante a ser constatado é que o movimento é resultado de uma síntese histórica, constituída num processo contraditório entre os problemas sociais e o movimento social, em luta. E no caso dos movimentos de que essas pesquisas tratam, isso acontece em um período de avanço acelerado e violento do imperialismo.

Uma contradição da modernidade é a de classe social, e dentro dessa existem várias outras, que são as que num primeiro momento proporcionam o surgimento de vários movimentos sociais com situações específicas, estratégias de lutas. Como exemplo, é possível citar a contradição do modelo energético que cria condições para o surgimento da luta do MAB, onde esse, ao mesmo tempo que combate o modelo, é constituído por ele. Ou, ainda, podemos citar a contradição do modelo agrário que gerou as condições do surgimento do MST e também a contradição nas relações entre homens e mulheres, na ótica de gênero, que gerou as condições para o surgimento do MMC. Assim, vários outros movimentos vão surgindo em virtude das contradições internas aos modelos de sociedade.

Paulo Freire nos fala que: *enquanto a violência dos opressores faz dos oprimidos homens proibidos de ser, a resposta deles à violência daqueles se encontra infundida no anseio de busca do direito de ser* (1987, p.43). E é essa busca do direito de ser que conforma a luta dos movimentos sociais do campo.

Quando os trabalhadores, ao mesmo tempo em que contestam e mostram as contradições do modelo de sociedade, propõem um novo modelo, eles estão provocando dois processos de conhecer. Um é o de conhecer para denunciar, e o outro, é o de conhecer para elaborar e propor. Na luta contra os problemas da sociedade e na luta por outro(s) modelo(s) social (is), constituem-se lutadores e lutadoras por um mundo melhor. É assim que o MS se torna, através de suas dinâmicas, um agente para uma sociedade mais justa e fraterna. E essa é, e deve ser cada vez mais, a pedagogia que surge da luta e que torna o MS um agente educativo.

A organização de fato é capaz de iniciar a construção de uma nova ordem, começando pela construção de novos jeitos de pensar e ao mesmo tempo, novos jeitos de agir. Por exemplo, a formação de uma identidade coletiva nos MS juntou pessoas que há anos não se visitavam, mas que, por problemas de vizinhança e, com a constituição dos grupos de base, voltaram a se visitar e discutir seus problemas, isto é, buscaram viver em uma comunidade fraterna e democratizada. Assim, a partir da organização, as pessoas começaram a discutir como organizar melhor suas comunidades, a produção, a educação, bem como garantir recursos para lutar.

Dessa forma, a organização vai fomentando novos valores, que surgem a partir de relações que passam a vivenciar no processo de discussão coletiva. As pessoas começam a perceber aspectos problemáticos no que antes parecia natural. A organização garante um processo de comprometerem-se uns com os outros.

*Às vezes eu pensava que não tinha capacidade, quando fui fazer uma reunião em outra comunidade, percebi que era capaz, e as pessoas me escutavam muito atentas e faziam muitas perguntas, até eu fiquei admirada comigo mesma, uns até me deram os parabéns* (Dirce Orben, 41, Itapejara/PR).

Percebe-se, em falas como essa, que as pessoas gostam de se sentir parte do processo. Assim as experiências de participação no MS devem ser entendidas como processos

educativos qualificados, por exemplo, no fortalecimento da auto-estima e no desenvolvimento da oralidade. Mas os/as militantes, através do envolvimento com diferentes comunidades, não educam só pelas palavras, mas principalmente pelo seu modo de ser. Dessa forma, nos movimentos, os/as militantes têm uma tarefa educativa. Essa tarefa é contribuir na intencionalidade do movimento, fomentar no povo a percepção das contradições da realidade social e junto com ele construir novos caminhos, novas alternativas.

Da mesma forma que a organização forma sujeitos militantes, esses são os que formam a organização. Como a organização é feita de seres humanos concretos, a primeira tarefa educativa de um militante é conquistar mais gente para a organização e, ao fazer isso, ocorre um processo educativo fundamental do movimento, o diálogo.

Não basta só estar na organização, é preciso entender o porquê desse estar. As pessoas entram na organização por problemas concretos de suas vidas; no ato de buscarem resolver esses problemas, está a possibilidade do processo educativo. Nesse processo, a história tem uma força pedagógica significativa, porque as pessoas orientam seu presente a partir das experiências do passado. Cabe ao MS intencionalizar o resgate das histórias de vida, contribuindo na reflexão sobre as questões atuais, e fazendo das experiências de cada pessoa conhecimento coletivo que ajuda a fortalecer as lutas do presente.

As vivências é que formam os seres humanos mas, ao mesmo tempo, são os seres humanos que constroem as suas vivências. Por isso, a tarefa é conhecer bem as especificidades das vivências em que estão inseridos os seres humanos, para poder contribuir na transformação da realidade social, no sentido de ser mais justa e inclusiva.

### **Gênero e movimentos sociais: nova consciência, novas relações**

Para entender as desigualdades entre homens e mulheres que, historicamente, foram construídas em nossa sociedade, estudiosas no campo de estudos feministas passam a utilizar o conceito de gênero aprofundando os estudos sobre as desigualdades. O conceito de gênero nos faz compreender que aprendemos a ser homens e mulheres desde o momento em que nascemos até o nosso último dia de vida. O aprender a ser começa na família, na escola, pela mídia, no trabalho, com os amigos/as, nos MS. A reflexão sobre gênero reforça a necessidade de pensarmos que existem muitas formas de ser mulher e homem, e que essas formas vão se transformando, se construindo, por meio de um processo contínuo e de relações.

O conceito de gênero ajuda a compreender que as visões religiosas, econômicas, culturais e biológicas justificaram as desigualdades nas relações entre homens e mulheres. A diferença física entre os seres humanos, por exemplo, não justifica a exploração, dominação, violência e discriminação que a sociedade impõe sobre as mulheres. Essa visão ajudou a compreender que a identidade do feminino e do masculino, assim como o papel desempenhado por homens e mulheres, não depende das características biológicas de cada um. As identidades dos homens e mulheres e o papel social que desempenham dependem, entre outros aspectos, da forma como a sociedade se organiza para produzir e reproduzir sua própria existência. As formas como as relações de poder são exercidas explicam as culturas que se instituem e de como a sociedade pensa sobre si mesma. As formas de representação das diferenças entre homens e mulheres são, portanto, socialmente produzidas; não são naturais e podem ser mudadas porque são construídas e reconstruídas nas práticas sociais.

Por isso, sempre que afirmamos imagens e valores associados ao lugar e ao papel do masculino e do feminino na sociedade, estamos envolvidos em relações de gênero. A construção da identidade feminina e masculina é um processo histórico e sociocultural permeado pelas relações sociais de classe. Para que possamos buscar transformações nas relações de gênero será preciso também buscar transformar as relações de classe existentes em nossa sociedade.

A partir do momento que mulheres e homens passam a participar dos MS, começam a compreender as relações de submissão que lhes foram impostas, sobretudo para as mulheres, e passam a reconhecer-se como sujeitos capazes de promover a transformação a partir da mudança das relações cotidianas na família e na sociedade. É fundamental para o MS o desafio de perceber e contextualizar estratégias históricas de subordinação das mulheres contrapondo-se às tradições machistas e patriarcais. Assim, espaços tidos como da reprodução dos valores de submissão das mulheres também possuem aspectos de libertação. Bem como, espaços e tempos entendidos como libertadores pelas mulheres reproduzem valores da submissão. O confronto das pesquisadoras com seus próprios valores machistas e patriarcais foi um exemplo disso. A aproximação ao campo dos estudos feministas desafia militantes dos diferentes movimentos para a construção de autocrítica nas relações de gênero.

A tradição judaico-cristã da sociedade ocidental explica, em grande parte, o modelo patriarcal de sujeição do gênero feminino. Mas, é também em espaços das comunidades de fé, majoritariamente freqüentado pelas mulheres, que o gênero feminino consegue organizar tempos de construção para entender-se submissa e pouco valorizada na sociedade. A pesquisa sobre a Linha Pinhal, no município de Quilombo (SC), é um exemplo disso. A documentação em fotos e os relatos históricos sobre o MMC local ratificam que no espaço da comunidade religiosa organiza-se e fortalece-se o movimento.

A pesquisa no município de Nova Palma (RS), por sua vez, nos apresenta os limites das relações internas de um mesmo gênero, transversalizada nesse caso pela questão étnico-racial. A inclusão é necessária por todos os aspectos socioculturais. No espaço citado, visualizaram-se valores não só da reprodução machista e patriarcal, mas também de caráter racista, tangenciados pela diferença de classes.

Os estudos de gênero evidenciam, nas suas reflexões, a linearidade das visões duais da realidade. Assim, mais que tratar de causas e conseqüências, impuros e puros, homens e mulheres, é necessário explicitar os meandros e a pluralidade vivenciadas/exercidas pelas pessoas, seja de forma individual ou coletiva.

A questão da discriminação e da exclusão torna-se especialmente problemática, quando diferentes categorias de exclusão se juntam, como no caso da mulher negra.

*Dessa forma, a discriminação e a exclusão ocorrem de forma cada vez mais acentuada, mais forte com os negros, com os pobres e com as mulheres e estas além de serem mulheres sofrem então uma tripla discriminação: (...) a discriminação sexual, discriminação social e discriminação racial. Com outras palavras, as negras, no Brasil são discriminadas porque são pobres, porque são negras e porque são mulheres (SMED-POA, 2001, p.30-31).*

No entanto, não são vistas como um ser humano, mas como objeto, mão-de-obra barata, como uma escrava para servir aos interesses da classe dominante branca, sem direito a nada. Segundo Costa (2001, p.25),

*(...) A mulher negra tem sido particularmente discriminada e marginalizada desde a escravidão até nossos dias. Foi escrava, reprodutora, objeto de prazer dos senhores e explorada nos trabalhos domésticos, agrícolas e artesanais. Sem nenhuma conquista social passou de ex-escrava à mal-assalariada, da cozinha da sinhá à cozinha da madame, da senzala à favela, de ama-de-leite à mãe solteira. Nenhum outro segmento da população viveu tamanha desestruturação social ao longo da história como o grupo feminino negro.*

Isso nos mostra o quanto a mulher negra sofre com a discriminação, exploração, exclusão na sociedade brasileira e, no entanto, isto, muitas vezes, não é percebido por nós mesmas que somos mulheres, dos mais diversos grupos étnicos, ou ainda pode até ser percebido, mas não é tratado como uma questão importante.

Em pleno século XXI, a mulher negra, em muitos casos, se encontra como mantenedora da família pelo fato de os homens estarem marcados pelo desemprego e pela marginalidade gerada pela preferência do trabalhador branco. O emprego típico da mulher negra é o serviço doméstico, reservado pela elite e pela classe média branca para as negras, deixando visível a herança do período escravista. Na pesquisa feita sobre as mulheres negras foram encontradas duas comunidades no campo, uma primeira de brancos onde predomina a agricultura familiar e uma segunda de negros que não possui terras e exerce funções subalternas para as famílias brancas. A naturalização da situação faz com não haja estranhamento desse contexto por parte das famílias brancas, mas a pesquisadora, ao fazer o levantamento de dados, deparou-se com uma sociedade negra ressentida desta realidade.

Cabe aos MS, nas suas discussões de gênero, abordar a questão étnico-racial como forma de serem ainda mais coerentes com o processo de humanização das relações sociais.

Com o passar do tempo, em todas as partes do mundo, as mulheres se conscientizam cada vez mais do seu papel na vida da sociedade, assumindo espaços no trabalho, no lazer, na política na educação escolar e cidadã, indo além da familiar. Assim como, somou e soma, com determinados grupos, na luta contra a violência às mulheres. Tudo isso vem contribuindo para o reconhecimento dos seus direitos.

Contribuiu para as mulheres se organizarem e se libertarem o fato de participarem das ações da igreja como em reuniões de catequese, de formação de lideranças, da ação da mulher na bíblia, desembocando também na participação da mulher no sindicato.

No sindicato se depararam com as relações de poder que discriminavam as mulheres. Podiam participar do Sindicato, mas não tinham direito de votar e decidir. Conjuntamente estudaram, discutiram e traçaram os objetivos de um sindicalismo combativo e autêntico em defesa das trabalhadoras rurais e com capacidade de unificar a categoria para as lutas em comum. Essa presença começou a construir uma nova sensibilidade e um novo entendimento, abrindo espaço para as questões da relação de gênero. Repensando e combatendo o boicote de sindicalistas, de diretorias, de comunidades, do marido, de padres, dos prefeitos e outros políticos, as mulheres foram aos poucos cativando outras mulheres e lideranças que simpatizaram com as propostas e souberam manifestar seu apoio assumindo essa luta. As mulheres, então, passaram a associar-se no sindicato e, a partir de então, as chapas de direção foram compostas por mulheres e homens.



A partir daí, nos mais diferentes lugares e momentos, homens e mulheres conjuntamente fizeram uma série de manifestações e protestos com o objetivo de garantir a terra e seus direitos, exigindo dos governos políticas agrícolas adequadas à agricultura das pequenas propriedades. Assim como lutaram por preços justos dos produtos, crédito e aposentadoria aos pequenos agricultores, cuja proposta era de as mulheres se aposentarem aos quarenta e cinco anos e os homens aos cinquenta. Mais tarde já como movimento organizado das mulheres agricultoras veio a grande luta pelo reconhecimento da profissão de agricultoras e os direitos em relação a essa atividade.

Perceber o direito negado foi um momento importante para a construção da reflexão crítica em relação à realidade do gênero feminino. Aos poucos, as mulheres começaram a perceber que, como mulheres camponesas, estavam excluídas do direito às aposentadorias. O seu trabalho não era reconhecido. Legalmente, a mulher agricultora não existia, não possuía nem mesmo salário-maternidade, nem auxílio acidente de trabalho e muito menos auxílio-doença. Por outro lado, os seus maridos, que possuíam direito adquirido à aposentadoria, recebiam apenas meio salário mínimo, aprovado em 1971 juntamente com o Funrural.<sup>37</sup>

A libertação da mulher passa pela libertação econômica e política de toda a classe trabalhadora. É por isso que a conscientização e a sindicalização da mulher agricultora ajudou-a a promover sua dignidade como mulher e como trabalhadora, ajudando-a a pensar na organização de um movimento próprio para as mulheres no sentido da construção da libertação mais ampla. Como revela Cecília Nogueira, ao ser perguntada sobre a organização do movimento de mulheres:

*No movimento aprendemos a nos valorizar, respeitar voz e vez e o primeiro passo é se desafiarmos de sair de casa, conquistamos nossos direitos, nós mulheres somos capazes de fazer negócios ir ao banco. O importante também é que a nossa luta para a libertação de todas as mulheres agricultoras vale a pena, porque se não fosse pela luta das mulheres agricultoras, não teríamos direito ao salário-maternidade, a aposentadoria aos 55 anos para as mulheres e 60 para os homens.<sup>38</sup>*

As mulheres agricultoras fizeram a luta pela documentação, declarando a sua profissão de trabalhadora rural. Não mais permitiram que constasse em qualquer documento, como profissão, ser doméstica ou do lar. Além de fazer o bloco de notas no Incra, contrato de arrendamento em conjunto com o marido, e documentos pessoais como Identidade, CPF, Título Eleitoral, entre outros, a mulher agricultora passou a dar visibilidade a sua profissão de agricultora, modificando e gradativamente humanizando as relações de gênero na família e na comunidade.

A organização e a tomada de consciência das situações de discriminação e de possibilidades de buscar superá-las sinalizam para a libertação. O MMC é um espaço fecundo no sentido de que as mulheres criem consciência histórica para construir um processo de libertação pessoal e coletivo. Segundo Sirlei Gaspareto,

37. Relatório do seminário da Previdência da Articulação Sul. Maio de 2002.

38. Cecília Nogueira, líder do Movimento de Mulheres Agricultoras (hoje MMC) em entrevista de campo no segundo semestre de 2003 realizada por Rita Cristina Riffel Zaporoli.



*O Movimento de Mulheres Agricultoras de Santa Catarina tem uma trajetória de luta, pautada no combate à opressão de gênero e à exploração de classe, construindo uma experiência de luta política que leva à libertação da mulher agricultora.*<sup>39</sup>

Durante a realização da pesquisa na comunidade da Linha Pinhal ficou clara a tendência da divisão sexual nas atividades, pois a mulher é aquela que cuida da casa, filhos e ainda ajuda nos trabalhos produtivos da roça, enquanto o homem tem a função somente de cuidar da roça. Na vida da mulher ainda parece existir a submissão, fazendo as vontades do marido. Poucas vezes opina ou ajuda a pensar as atividades, a vida dos filhos, a aplicação dos recursos, etc. Como afirma Jacinta Klein, *fomos desde pequenas ensinadas assim: obedecer e ficar caladas.*<sup>40</sup>

Porém, o surgimento do movimento de mulheres nessa comunidade está sendo um fator de mudança de consciência, mostrando como as relações de gênero e sociais devem ser. A participação na luta pelos direitos da mulher, os encontros de formação, os debates, na busca comum por libertação, constroem descobertas e contribuem para que elas possam opinar e falar o que sentem. Segundo depoimento de Cecília Baches Nogueira:

*Desde que comecei a participar do movimento mudou bastante o jeito de entender as coisas, se valorizar, respeitar, firmeza no relacionamento, na entre ajuda mais livre, a gente não se deixa enganar, perdi o medo de falar e andar sozinha.*<sup>41</sup>

Além de mudar suas consciências, estão conseguindo mudar a dos companheiros, dos filhos e da comunidade. Mesmo assim, nas observações de campo ficaram evidentes certas resistências de homens e também de mulheres a esta questão relacional preferindo deixar tudo como está. Nas visitas feitas, ficou clara a dificuldade dos homens em mudar a tradição patriarcal, a começar por alguns trabalhos domésticos em que os homens não contribuem de forma satisfatória. Fazer esta mudança, sem dúvida, exige persistência, consciência e decisão de mudar, enfim, optar por um outro projeto de vida, de ser humano, ocupando outros espaços. Uma questão importante é que, na comunidade, é bastante forte a participação da mulher como liderança, pois aos poucos foram assumindo funções que antes eram delegadas somente a homens.

*A nossa comunidade da Linha Pinhal está sendo levada para frente pelas mulheres, fizemos todo tipo de trabalho que for do nosso alcance, nós estamos fazendo porque coragem é o que não nos falta.*<sup>42</sup>

Um dos espaços, onde as mulheres estão avançando em participação é na produção. A produção agrícola é a base econômica da atividade das comunidades do campo, e como toda economia camponesa tem a participação direta da mulher e dos/as filhos/as. Aliás, é bom lembrar que a atividade agrícola primitiva, do plantio e da colheita, estava ligada à

39. Conforme relato da companheira Sirlei Kroth Gaspareto dirigente de formação estadual do Movimento das Mulheres Agricultoras (MMA) de SC, no dia 13 de março de 2003.

40. Pesquisa de campo realizada do segundo semestre de 2003.

41. Depoimento de Cecília Baches Nogueira em trabalho de campo segundo semestre de 2003.

42. Segundo depoimento de Maria Seralhia coordenadora do MMA da Linha Pinhal colhido no segundo semestre de 2003, por Rita Cristina Riffel Zapparoli.

mulher. Somente muito depois, com a produção em maior escala, figurando como atividade principal para além da caça e da pesca, é que o homem passou a contribuir e assumir essa atividade.

Nesse sentido, o movimento de mulheres nos últimos anos tem feito um trabalho teórico e prático amplo no sentido da recuperação, produção e melhoramento de sementes crioulas de hortaliças e outras variedades. Partindo do princípio de que as sementes são patrimônio não só da humanidade, mas de todos os seres vivos, inclusive dos animais. Recuperar e socializar sementes diversas significa oferecer a possibilidade original de produção de alimentos, garantindo a autonomia produtiva. Essa prática requer uma nova educação. Trata-se de um projeto popular de agricultura, que tem como questão central a vida do ser humano e o cuidado com o meio ambiente e não a comercialização, onde a terra e a natureza, livres dos agrotóxicos, passam a ser parceiras na edificação da vida.

No entanto, como quem participa dos encontros de formação são somente as mulheres, existe uma grande dificuldade delas construírem essa proposta com a família. Tanto o marido quanto os filhos oferecem resistência. Produzir de outra forma (agro-ecologicamente) exige mudança de comportamento, de cultura e hábitos diários. Infelizmente, é ainda muito forte a influência da "revolução verde", onde se utiliza agrotóxicos e sementes modificadas.

*... para te encurtar o caso, só não é passado veneno nesta tira aqui que tem a mandioca. O resto salve-se quem puder.<sup>43</sup>*

Nas comunidades em geral é bastante fraca a experiência da produção agro-ecológica em larga escala. Porém, em muitas propriedades a horta é o espaço onde a mulher tem autonomia de trabalhar e decidir. É possível perceber mudanças provocadas pela discussão e aprendizado dos cursos oferecidos pelo movimento. Na horta a mulher pode fazer a verdadeira agricultura de produção de alimentos, em equilíbrio com a natureza e a vida, longe da proposta da revolução verde. Ali o homem não interfere, e com isso abre-se a possibilidade de mostrar que é possível produzir de forma diferente, a partir das sementes crioulas que são mais resistentes e diversificadas, garantindo a biodiversidade e a qualidade de vida, mostrando na prática uma forma de construir consciência.

Diversificando a produção das miudezas,<sup>44</sup> a ação produtiva da mulher amplia a disponibilidade dos produtos que podem ser convertidos em alimentos. Nesse sentido, vale a pena lembrar de que atualmente 95% dos alimentos consumidos no planeta derivam de somente trinta tipos de plantas. E 75% da alimentação humana provém de oito cultivos. Os índios da América do Norte comiam baseados em 1.112 espécies diferentes de plantas.<sup>45</sup>

Estamos recuperando as sementes como patrimônio da Humanidade e como luta da soberania alimentar. Isso significa que estamos aprendendo a cuidar integralmente da vida. Exercitamos novos valores na prática da partilha das sementes das mudas. Estamos aprendendo a conviver com as plantas, com os animais, com a microvida e com a terra. Exercemos nossa capacidade de mudança nos hábitos, nos costumes e na cultura. Essa é

43. Cecília Bakes Nogueira, da coordenação municipal e regional do MMA, em depoimento no segundo semestre de 2003.

44. Termo que se refere à produção de batatas, mandioca, amendoim, cebolas, verduras e muitas outras coisas que servem para o consumo da família, sem fins comerciais.

45. Informativo do Movimento de Mulheres Agricultoras-SC. Ano X, n. 66, mar./abr. 2003.

uma forma concreta de contribuição do MMC no processo de construção do Projeto Popular de Agricultura Agroecológica, e mais especificamente na campanha da Via Campesina, "Sementes Patrimônio da Humanidade".<sup>46</sup>

Cuidar das sementes é entendido pelas mulheres como um dever e um direito diante da responsabilidade com a vida. Essa experiência do movimento de mulheres contribui não apenas para libertação de mulheres e homens, mas sobretudo sinaliza para uma forma fundamental de libertação de toda sociedade, de todo povo.

### **O processo da organização da produção como formativo**

Na evolução da Humanidade, o ser humano começou a interferir na natureza até o ponto de destruí-la para ter seus benefícios. Com essa intencionalidade, foram criadas tecnologias cada vez mais avançadas como as máquinas, os insumos agrícolas etc. O surgimento da Revolução Verde, após a Segunda Guerra Mundial, teve como objetivo aumentar a produção e a produtividade das atividades agropecuárias, pelo uso intensivo de insumos químicos e da mecanização das ações produtivas, esses eram conhecidos como o pacote tecnológico da agricultura. Nesse período se apresenta o limite econômico e ambiental como o aprofundamento da desigualdade no campo. Na área econômica aumenta o custo da produção e a queda dos preços pagos aos produtores. No meio ambiente, surge o desmatamento, a degradação dos solos agrícolas, a contaminação química dos recursos naturais e outros impactos, um padrão insustentável do ponto de vista ambiental. Atualmente, o agronegócio representa o projeto capitalista de agricultura para o campo.

Nesse contexto, iniciou-se uma discussão da forma de produção no Assentamento Nova Ramada, Grupo Agroecologia Plantando Saúde, com a finalidade de qualificar os assentados na organização do sistema de produção, com incentivo do setor de produção do MST. A discussão coletiva proporcionou aos agricultores a possibilidade de se darem conta de que as vantagens não são somente na área econômica, mas sim também no preservar do meio ambiente, na saúde humana, no consumo de alimentos saudáveis.

A agroecologia faz parte da identidade deste grupo, que combina a produção com os cuidados do meio ambiente através da agricultura orgânica utilizando recursos locais, baseados na energia humana e animal. O grupo planta alimentos para o consumo próprio. A agroecologia se dá mais na abordagem agrícola e também nos problemas sociais e ela não tem somente a preocupação com a produção, mas também com a sustentabilidade ecológica do sistema de produção (Altieri, 2004).

A agroecologia, a partir dos modelos agrícolas, técnicas agrárias alternativas, de natureza ecológica, constitui-se no desenvolvimento sustentável, utilizando os conhecimentos locais, produzindo soluções tecnológicas específicas de cada lugar, isto é, gerando, criando e recriando, elementos que melhorem o nível de vida da população, definido a partir de sua identidade local.

Nas produções agroecológicas, a proposta é a de que se desenvolvam novas relações de produção, de trabalho e de cooperação. A dimensão formativa desta proposta reside principalmente na mudança de valores, elevando o nível de consciência humana em relação ao mundo em que estamos vivendo.

Com as famílias assentadas do grupo pesquisado, a cooperação não é somente na área econômica, mas tem presente o sujeito humano com valores éticos e sociais o que

46. Cartilha Sementes Patrimônio da Humanidade, MMA SC.

reafirma a solidariedade e a convivência entre os mesmos. Os assentados têm uma forma de cooperação entre as pessoas ou famílias para a realização de uma atividade, seja para benefício de uma família individualmente ou para a concretização de infra-estrutura econômica ou social de uso coletivo, uma forma de ajuda mútua que ocorre entre eles. Não há remuneração pelo trabalho realizado, mas, sim, compromisso de reciprocidade.

Esses sem-terra, com a cooperação, vivenciam a solidariedade em um espaço interfamiliar e intergrupar de troca de experiências sistemáticas, com a unidade de consumo e a unidade de produção integrada, mas com condições para o enfrentamento do mercado.

Nesse grupo pesquisado, a organização da produção é de forma individual, havendo, entretanto, uma ajuda de um com o outro, que se constitui como forma de cooperação. É o grupo de produção que faz a discussão sobre o que cada um vai produzir em seu lote. As famílias têm relação de troca das sementes e não de venda. Guardam a semente para a produção de seus alimentos para a subsistência e não compram do comércio as suas sementes, mantendo assim o controle sobre as mesmas. Assim, a semente crioula possibilita implantar modelos de produção e formas de organização do trabalho familiar que permitem obter autonomia nas sementes e insumos.

Plantar essas sementes num sistema agroecológico exige que se desenvolvam experiências de como podemos plantar e cuidar as plantas sem usar o veneno, o adubo químico. Em relação aos agrotóxicos, o sistema capitalista nós fornece as instruções por meio dos técnicos e das próprias indústrias que vendem os produtos de como usar e a ação no solo e na planta. Na área da agroecologia têm acúmulo de experiências históricas das gerações passadas, e esse conhecimento hoje está sendo aos poucos resgatado pelos movimentos sociais, mas com as dificuldades de quem se coloca no contraponto da lógica do capital.

A produção agroecológica acredita nos recursos naturais e na transformação do modelo tecnológico que tem como princípio o estímulo e a interação harmônica entre os seres humanos. A agroecologia fornece as ferramentas necessárias para que a participação das famílias cultive a ecologia para sua sustentabilidade, com alimentação orgânica natural. Além disso, abre possibilidades para uma nova compreensão da terra, novas relações humanas dentro de um novo relacionamento com a natureza e uma nova esperança para a Mãe Terra.

A forma de produção agroecológica está garantindo um retorno mais favorável às famílias pesquisadas, permitindo-lhes uma vida mais digna, de solidariedade, de participação e de igualdade. O envolvimento de toda a família no processo produtivo, nas discussões coletivas, no planejamento da produção e da organização do grupo proporciona a ajuda mútua entre as famílias, no trabalho, no cuidado dos filhos, na troca de experiências e na doação de alimentos entre si, cultivando o valor da solidariedade e da cooperação e experimentando novas relações entre os seres humanos.

O trabalho transforma a natureza, os recursos naturais em riquezas, bens e produtos necessários à sobrevivência humana. A partir do processo produtivo se cria a cultura, costumes e vão se formando consciências. Um novo processo produtivo ocorrerá na proporção do desenvolvimento do conhecimento e das experiências humanas, pois serão as pessoas, e só elas, os sujeitos e atores desse processo.

A partir do estudo realizado, acreditamos que a construção dessa produção agroecológica será realizada pelos agricultores cooperando entre si, de forma organizada e envolvida no processo produtivo, político e organizativo com clareza de onde querem chegar.

Estamos em um momento histórico em que não basta só dizer o que queremos fazer; é preciso mostrar que já temos condições de fazê-lo. Para isso é fundamental a recuperação e a partilha dos saberes populares, e a produção de novos conhecimentos a partir deste acúmulo, antes que desapareça.

Em relação à constituição de grupos como esses é preciso que não se tenha pressa, com a consciência de que os resultados são de médio e longo prazos. Faz parte do processo ir construindo esta idéia com os grupos, porque o modelo convencional criou uma cultura imediatista em que tudo tem de dar resultado imediato, como numa planta que tenha insetos se aplica veneno e tem que matar na hora, para não ter prejuízo na produção ou a queda de produção. Tudo isso dentro de um processo econômico que determina o que dará retorno mais imediato, sem levar em consideração o futuro da vida humana, a preservação do meio ambiente.

A luta pela terra é ao mesmo tempo uma luta pela preservação, conquista ou reconquista de um modo de ser, todo um conjunto de valores culturais que faz parte do modo de ser e viver nesta terra ou planeta. As relações com a terra compreendem um intercâmbio social que implica a cultura. Jamais se limita à produção de gêneros alimentícios, estendendo-se à vida, às relações sociais com suas histórias, cantos, lendas, humorismo, festas da estação do plantio e da colheita. São várias dimensões sociais e culturais que recriam a relação do sem-terra com a sua terra e com o seu lugar onde vive. É necessário lutar para recuperar e ter nas mãos dos camponeses os recursos, desde a terra e as sementes até o direito às suas culturas.

Esse estudo mostrou que para as mudanças de fato acontecerem é necessário que os camponeses resistam à opressão capitalista, desafiando-se a compreender e admirar a natureza. A agroecologia não deve ser só tratada como uma alternativa de modelo de produção, e sim como uma ferramenta de libertação dos camponeses de um sistema explorador e excludente. É preciso construir entre nós novos valores, como a cooperação, a solidariedade, o sentido de coletividade e lutar pela transformação da sociedade que hoje vivemos.

A vivência da agroecologia transforma não só o espaço físico, mas também a conduta humana, e possibilita por meio de um outro tipo de convivência o surgimento de um novo ser humano. Isso é coerente com os objetivos de quem quer acabar com o latifúndio e fazer renascer dele a vida de novos seres humanos, com novas relações entre si e com o mundo em que habita.

### **Memória, identidade e formação humana**

Considerar a memória como formadora de uma identidade é acreditar que ela pode nos ajudar a entender a resistência de um povo que luta por dignidade humana. E foi esse o sentido de tratarmos nesta pesquisa sobre o que é memória, o que significa recordar um passado de luta e a importância da memória no processo de construção da identidade e, portanto, no processo de formação humana.

Dizer que a memória forma uma identidade é dizer que temos uma história que não morrerá. Pois, memória é tudo aquilo que passamos e por isso ela deve ser registrada para mais tarde fazer parte da história. Conforme Chauí: *A memória é uma atualização do passado ou a presentificação do passado e é também o registro do presente para que permaneça como lembrança* (2001, p.128). Por isso, não podemos tratar de memória apenas como uma

operação mental, que é aquela que precisa de repetição para conservar uma lembrança. Queremos tratar aqui da memória como história de um povo.

Fazer um resgate histórico do passado nos permite reviver com uma nova intensidade a experiência vivida, como relata o entrevistado Itacir Soares ao ter essa experiência de recordar o passado durante a entrevista:

*Relembrando a história a gente cria ânimo, mais mística, mais garra para lutar. Relembrar o passado ajuda os companheiros a ter mais força. Quando estamos acomodados e começamos a lembrar o passado as pessoas ficam mais interessadas em voltar a participar (2003).*

O fato concreto e objetivo de muitas das famílias que participaram do Acampamento dos Pinheirinhos, nos anos 1989/91, de não ter para onde ir e ali buscar uma vida melhor, deve ser considerado na permanência destas no acampamento. Mas, ao mesmo tempo, parece ter algo a mais, além da necessidade concreta; a vivência do dia a dia contribuiu para uma mudança na própria consciência, de que era preciso lutar. Foi possível entender que estavam ali por uma causa e, talvez o mais importante, chegaram ao entendimento de que eram sujeitos de direitos, que sua causa era justa e por isso era preciso resistir.

Participaram ali de todo um processo de lutas, ocupação da fazenda Santa Fé, Marcha da Fome, Praça da Matriz, ocupação da fazenda São Pedro, entre outras.

*A memória opera com grande liberdade escolhendo acontecimentos no espaço e no tempo, não arbitrariamente, mas porque se relacionam através de índices comuns. São configurações mais intensas quando sobre elas incide o brilho de um significado coletivo (Bosi, 2003 P.31).*

As bandeiras tremulando com suas cores vibrantes já se tornaram uma marca nacional e até internacional das lutas e mobilizações dos MS da Via Campesina. Cada pessoa que participa de um Movimento organizado, ao ver a bandeira de longe, até mesmo na televisão, é motivo que lhe chama a atenção. É motivo para sentir seu coração bater mais forte. Bater mais forte de emoção por uma conquista, ou de indignação por ver uma parte sua sendo humilhada, ou ainda por sentimento de orgulho pela resistência e pertença que demonstram. Não vimos até hoje nenhuma pessoa de um MS ou que passou por ele, que ao identificar a bandeira não olhe rapidamente para ver o que está acontecendo. Nas místicas, além das bandeiras, estão sempre presente a terra, a água, as sementes, pois, *foi por elas que lutamos e tivemos que enfrentar tantos desafios.*

Nos MS, a cultura está sempre presente, em todos os momentos da história, seja pelas músicas, gestos, símbolos e no próprio jeito de expressar a luta.

*A memória se enraíza no concreto, no espaço, gesto, imagem e objeto. A história se liga apenas às continuidades temporais, às evoluções e às relações entre as coisas (Nora apud BOSI, 1994, p. 16).*

Os espaços, gestos, imagens e objetos são fatores importantes para evocar a memória. A realização de seminários, místicas entre outras atividades desenvolvidas no assentamento, onde foi realizada a pesquisa, resgatam a história vivida pelas pessoas. Assim trazendo presente os momentos mais marcantes, como ocupações representando o com-



panheiro baleado, o companheiro morto, geralmente o enfrentamento com o latifúndio. Isso parece ser mais forte que as dificuldades enfrentadas com a fome, com tanto sofrimento diário. Perder um companheiro de luta é algo muito marcante, até porque, perder a vida é deixar de existir enquanto ser humano, mas não deixa de estar presente na memória de quem lutou pela mesma causa.

Para falar em memória como formadora de uma identidade, é preciso entender o que é identidade. Como afirma Caldart (2002, p.83):

*Uma identidade é uma marca de pertencimento a um determinado grupo, que se diferencia de outros, ou que se contrapõe a outros grupos, outros traços de cultura, outro jeito de ser. Pode ser, pois, de conformação ou de resistência ao ambiente social em que se origina.*

Ter identidade é se afirmar como sujeito humano e social, é fazer diferença na sociedade. Então, a memória, a história pela qual esses assentados passaram ajudou a construir a identidade sem terra.

Inicialmente, é possível dizer que as pessoas, referidas na pesquisa, têm laços fortes com a terra. Suas raízes são da terra e esse é um fator importante para a construção da identidade sem terra. O perfil deste sem-terra de que aqui se trata é um perfil que já traz marcas anteriores. São todos filhos e filhas de pequenos agricultores. Muitos desses iniciaram sua militância através da igreja, na Pastoral da Juventude, que são fortes influentes na retomada da luta pela terra no Brasil.

Outro fator que deve ser considerado é que a maioria das pessoas já participava do MST de alguma forma. Alguns já tinham irmãos acampados e assentados que de alguma forma participavam da vida dos sem-terra. Várias pessoas são filhos de assentados. Então, partindo do princípio que já havia influência da igreja e dos próprios sem-terra além, é claro, das demais influências da sociedade e da cultura do meio em que estas pessoas viviam, a construção da identidade sem terra começou antes mesmo delas participarem diretamente de um acampamento e do MST em geral. É importante fazer um breve resgate desta trajetória para entender os sujeitos desta pesquisa.

No livro "Pedagogia do Movimento Sem Terra", Roseli Caldart (2000) descreve a trajetória da construção da identidade sem terra. Segundo Caldart, os sujeitos sem terra foram se constituindo historicamente em cada momento/fase da constituição do MST.

No primeiro período, até 1986, o MST se constituiu como movimento de massa. Os sem-terra são os que trabalham a terra, parceiros, pequenos arrendatários, posseiros e assalariados rurais. Têm também uma multiplicidade de origens étnicas e culturais.

O segundo momento foi de constituição do MST como uma organização social dentro de um movimento de massa. A luta pela terra continua sendo o eixo principal, mas agora com um objetivo maior da luta pela Reforma Agrária no Brasil. Nessa fase os sem-terra começam a se apresentar para a sociedade como Sem Terra do MST, começa a ser identificado pela sociedade e passa a ser reconhecido como Identidade própria. E o terceiro momento, que inicia em 1995, é de inserção do MST na luta por um projeto popular de desenvolvimento para o Brasil. Os sem-terra se desafiam a entrar em uma luta mais ampla.

Os sujeitos que pesquisamos podem ser identificados como os sem-terra que passaram por toda esta trajetória do MST, desde o primeiro momento de sua constituição. Ouvindo as histórias de cada um foi possível perceber que estas pessoas fizeram e fazem parte de todo esse processo de formação dos sem-terra:

*Sem Terra como o trabalhador sem (a) terra que passa a lutar pela terra: Sem Terra como membro de uma organização social de massas que luta pela Reforma Agrária; Sem Terra que, aos poucos, vai se transformando em um lutador do povo. Este é em resumo, a trajetória da formação dos sem-terra através de sua participação na história do MST (Caldart, 2000, p. 105).*

A memória é um elemento fundamental para explicar a garra demonstrada por essas pessoas ainda hoje. Mesmo já tendo 13 anos de assentamento, esses assentados continuam participando ativamente das lutas do MST, o que não é tão comum em outros lugares onde conforme o tempo vai passando as dificuldades de participação aumentam.

Há um elemento fundamental na formação da identidade sem terra dessas pessoas. O relembrar o passado vivido faz as pessoas reviverem intensamente as experiências pelas quais passaram. Esse fator ajuda a fortalecer o sentimento de pertença individual e coletivo a esse grupo. A exclusão social que fez as pessoas vivenciarem situações limites também as levou para a luta e garantiu o aprendizado de que é preciso continuar lutando: para não perder as conquistas e para garantir que as conquistas se estendam a outras pessoas. Trabalhar com a memória é ajudar a consolidar esse aprendizado.

Observa-se que estas pessoas, com as quais foi realizada a pesquisa (Cupsiski, 2004), fizeram parte de um grande processo de luta e ao mesmo tempo de formação que ajudou a construir sua identidade comum.

Os MS vêm construindo uma identidade, a qual podemos dizer que hoje é a referência básica de muitas pessoas. Cada MS tem suas características próprias, sua identidade, luta por objetivos próprios e estes têm demonstrado ao longo de sua história que são movimentos que buscam a humanização das pessoas através da luta, da escolarização e principalmente da formação nos diversos espaços da própria luta.

A partir da experiência vivida nesse assentamento e dos estudos realizados, percebemos a importância da memória de um povo. Acreditamos que dar mais intencionalidade ao trabalho pedagógico com a dimensão da memória pode contribuir ainda mais no processo de construção e fortalecimento de determinadas identidades.

A formação do sujeito do campo acontece em vários momentos e espaços. Afirmar que o processo de luta vivenciado por essas pessoas formou uma identidade é dizer que é preciso entendê-la como um espaço importante da organização. Mas, afirmar que o processo de relembrar as lutas contribui para o fortalecimento e a continuidade de uma identidade é acreditar na continuidade da formação deste sujeito após a vivência deste processo. É claro que isso não seria possível desvinculado da continuidade na luta, assim como a continuidade não seria possível sem um forte vínculo com o passado.

### **A importância da escolarização**

No Brasil todas as constituições contemplam a educação escolar, merecendo especial destaque a abrangência do tratamento dado ao tema a partir de 1934. Até então, o fato de o Brasil ter sido considerado um país de origem eminentemente agrária, a educação rural não foi sequer mencionada nos textos constitucionais de 1824 e 1891, evidenciando-se, de um lado, o descaso dos dirigentes com a Educação do Campo e, de outro, os resquícios de matrizes culturais vinculadas a uma economia agrária apoiada no latifúndio e no trabalho escravo (Soares, 2001, p. 3).

Levando em conta a história de descaso com a educação dos povos, trabalhadores que vivem no campo, o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, seguido por outras organizações camponesas, iniciaram discussões e mobilizações para construir uma proposta de educação que não fosse apenas no campo, mas que também fosse das pessoas do campo. Que fosse construída com pessoas que moram e trabalham no campo, respeitados como sujeitos sociais na construção de seu próprio conhecimento.<sup>47</sup>

Um dos grandes e principais motivos de tantas pessoas não alfabetizadas no campo é a falta de condições que os camponeses têm para que consigam estudar. Uma das principais dificuldades é a falta de educadores capacitados para trabalhar com a educação rural. As professoras que lecionavam e ainda as atuais são pessoas pouco preparadas para tal tarefa, muitas vezes com escolarização muito baixa. O percentual de docentes com formação inferior ao ensino médio corresponde a 8,3% na zona rural, indicando a existência de 18.035 professores sem habilitação mínima para o desempenho de suas atividades (MEC, outubro de 2003). Essa é uma das causas da evasão escolar de crianças, hoje pessoas adultas pouco escolarizadas.

Outra causa é a distância entre as moradias e a escola, como descreve uma ex-educanda do Pronera,<sup>48</sup> EJA do MST, participante desta pesquisa: *Era muito longe para estudar, porque eu morava no interior, por isso estudei só 3 anos, para estudar tinha que ir de cavalo, bicicleta ou a pé, mais de 10 km* (Marizete, novembro de 2004). O trabalho no campo sempre foi visto como aquele que não precisa de qualificação. Com muita facilidade encontramos pessoas do campo e também das universidades dizendo que para o trabalho na agricultura não é necessário conhecer as letras.

*Lembro-me que, pesquisando as reformas educacionais dos anos 20, me deparei com um discurso do então governador de Minas Gerais. Defendia a urgência da renovação dos currículos e dos métodos de ensino nas escolas das cidades mineiras. Entretanto pensando nos trabalhadores(as) do campo afirma: Para o cultivo da terra, para mexer com a enxada e para cuidar do gado não são necessárias muitas letras...* (Arroyo, Miguel no prefácio do livro *Pedagogia do Movimento Sem Terra*, 2000).

É contra essa visão errônea que lutamos enquanto camponeses que buscam a construção de uma Educação do Campo, que é, também, educação escolar, mas vai além das quatro paredes de uma escola. Educação que leve em conta os sujeitos desse meio, que precisam adquirir conhecimento científico, que tenha como ponto de partida e de chegada as suas vivências, os seus conhecimentos. A educação deve servir para que o campo seja visto como um local de vida, onde as pessoas gostem de viver.

### **Adultos do campo e o seu jeito de aprender**

O ser humano realiza aprendizagens de natureza diversas durante toda a sua vida. Não é apenas na infância que as pessoas aprendem. O ser humano está apto a aprender em qualquer idade de sua vida. Porém, precisamos conhecer bem as vivências das pessoas para então conseguir fazer um trabalho pedagógico com maior êxito e significação. Na

47. Elementos desta trajetória podem ser encontrados no livro "Por uma Educação do Campo", Vozes, 2004.

48. Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária

parte anterior foram elaboradas algumas condições destas vivências, os movimentos sociais, a questão de gênero, raça e etnia, as diferentes formas de produção no campo, a história de vida das pessoas, incluindo a escolarização. A educação escolar deve trazer presente a vida dos educandos, jamais deve separar a escola de outros processos educativos. Todas as experiências vividas na escola ganharão significado quando articuladas ao processo global de desenvolvimento de cada pessoa e não quando concebidas como um aglomerado de experiências independentes, vividas exclusivamente no âmbito escolar.

*Adulto não é igual criança, que o que a professora ensina ele aprende. A gente (adulto) aprende o que a gente quer aprender, só isso a gente aprende. Quando alguém está ensinando uma coisa que a gente tem interesse de aprender parece que é melhor a gente aprender. Agora quando não há interesse não tem como aprender (Maria, entrevista em novembro de 2003).*

As palavras de uma educanda da EJA do MST são uma comprovação de estudos científicos feitos sobre a diferença entre educação infantil e educação de adultos. O adulto não vai para a escola porque o pai e a mãe mandam, nem porque a lei os obriga frequentar uma escola. O adulto vai para aula porque tem interesses de aprendizagem. Alguns participam da EJA porque precisam aprender a escrever seu nome, nesse caso o educador deve ensinar o que ele precisa e quer aprender e motivá-lo para querer saber mais. O educador precisa identificar essas demandas para trabalhar a partir delas.

Sabemos que os adultos aprendem de forma diferente das crianças e que aprendem a partir de suas necessidades de resolver seus problemas imediatos, por exemplo: aprender a assinar o nome para poder fazer o cadastro do Incra, calcular a área de um terreno a fim de saber quanto receberá por uma roçada que realizou nessa determinada área. Sendo assim, uma das primeiras tarefas no trabalho com educação de adultos é identificar estas necessidades, que podem ser chamadas de necessidades primárias.

As pessoas aprendem o que necessitam, ou o que conseguem relacionar com uma situação vivenciada; um novo conhecimento se produz em ligação com um conhecimento que já se tem. É assim que o conhecimento passa a ser guardado na memória (Caderno de Educação n. 11, 2004).

Para um melhor trabalho pedagógico, as necessidades imediatas devem ser temas que primeiramente deverão ser trabalhados. Esses temas devem servir como engate para um novo conhecimento que também é importante. Essa importância deve ser influenciada, fomentada pelo educador. Partindo dessas necessidades primárias, os educadores precisam desenvolver, estimular outras necessidades que os leve adquirindo consciência da necessidade do estudo em suas vidas. Mostrar o papel dos indivíduos dentro da construção de uma nova sociedade, na qual todos tenham o direito de ter o mínimo para viver.

Um dos grandes desafios para os movimentos sociais camponeses é valorizar a real importância do conhecimento escolar na formação dos sujeitos que queremos forjar: Sujeitos conscientes e com capacidade de transformar a realidade. Cada vez mais os movimentos do campo assumem como sua a tarefa de discutir a educação, principalmente dos sujeitos do campo, ou seja, a Educação do Campo. E nesse processo de assumir esse papel, possibilita a qualificação de suas ações. Começa a aparecer bastante em meio ao movimento, quando discutido qualquer ação, o questionamento: isso é educativo ou não?

Essa pergunta demonstra não só o compromisso com o processo educativo ou de humanização, mas também a busca da interpretação de como as ações educam, e isso exige a busca do aprendizado da ciência da educação, não como algo determinado, mas em construção. Dessa forma, o debate e a luta para termos uma Educação do Campo e não para o campo insere o movimento em um processo de profissionalização de sua prática como sujeito pedagógico, para conseguir ser coerente com suas reivindicações e suas lutas por educação.

A luta por um novo campo traz consigo a formação de novos sujeitos do campo, um não está separado do outro. A luta por uma Educação do Campo não está separada de um projeto de campo e, para concretizar tudo isso, é preciso muita luta. E essa é a principal tarefa educativa do movimento social do campo: fazer de sua luta social um processo pedagógico de formação dos sujeitos do campo.

O entendimento que o ser humano é a razão de toda a luta social e política nos remete a uma atenção mais cuidadosa ao seu processo de formação. E é por isso que para os MS o desafio de contribuir na luta por uma Educação do Campo está intimamente ligada com a de se entender como sujeito pedagógico. Ou seja, o debate e a luta por uma Educação do Campo provoca o movimento a se entender como educativo, como sujeito pedagógico e assim poderá qualificar suas ações no sentido de serem cada vez mais formadoras dos sujeitos do campo.

Os movimentos sociais camponeses avançaram bastante na formação política dos seus sujeitos. No entanto, muitas vezes, a falta de conhecimentos escolares faz com que o processo ande mais lento. Além do conhecimento escolar ser necessário para a formação dos sujeitos em suas várias dimensões, é um direito a ser conquistado. Direito este que foi e continua sendo negado aos pobres e principalmente aos pobres do campo.

### Palavras finais

Investir no adulto significa atingir a criança, o jovem, o adolescente e o idoso que estão, muitas vezes, sob sua responsabilidade para o provimento das necessidades básicas, dar-lhes estabilidade econômica e emocional.

Ao sujeito adulto, nesse cenário de desordem mundial com o desemprego estrutural, sem um projeto de desenvolvimento do campo, de expropriação do trabalho camponês, cabe um dever ser, possibilidades que as pesquisas realizadas apontam.

Um entendimento do ser e estar homem e mulher e de toda a complexidade em que tais definições estão circunscritas; a organização do adulto em um movimento social e este enquanto matriz educativa – o movimento movimenta o sujeito –, move sua realidade.

O trabalho individual para o bem coletivo com o cultivo das sementes crioulas, a execução da horta sem venenos, sendo tais constructos privilégios femininos, ocasionados pelas mulheres que fazem a diferença, são *figuras de desordem*<sup>49</sup> na ordem patriarcal da "revolução verde", apresentam o novo.

A memória enquanto patrimônio daquele que viveu, do adulto que passou pela experiência de luta do acampamento e hoje ressignifica essas memórias na construção de um assentamento presente de forma crítica, reflexiva nas lutas do MST.

A aprendizagem do adulto diferenciada da criança, do jovem, do adolescente. Alfabetização que privilegie as experiências, as responsabilidades e os sonhos dos adultos. Na construção de uma *pedagogia de adultos* na Educação do Campo.

49. Santos (2004).

Ser adulto no campo é estar em um movimento social que luta por tal condição, pois com o êxodo rural, infelizmente, o campo é lugar essencialmente dos adultos, os jovens estão desmotivados diante da crise aguda que os expulsa para as cidades e o declínio demográfico aponta para um número pequeno de crianças. Por outro lado, esse projeto de permanência no campo concebe o trabalho na terra sem agrotóxicos, com sementes originárias, em harmonia com o cosmos.

Na permanente reflexão de gênero, como nos fazemos homens e mulheres constituindo memórias, aprendendo de uma forma própria em um movimento social do campo como um lugar que está permanentemente em movimento. As lutas continuam existindo e por isso a realidade nos proporciona um terreno fértil de aprendizados, que devem ser pesquisados para qualificar as lutas do campo e também contribuir com a luta de todos trabalhadores.



## Referências Bibliográficas

---

- ALTIERI, Miguel. *Agroecologia: a dinâmica produtiva da agricultura sustentável*. Porto Alegre: UFRGS, 2004. (Síntese Universitária)
- ANDRIOLI, Joceli Jaison José. *A Luta do movimento dos atingidos por barragens na bacia do rio Chopin: contribuições para o processo e formação dos sujeitos do campo*. Monografia de Conclusão de Curso. Pedagogia. Veranópolis: Iterra/UERGS, 2004.
- ARROYO, Miguel G., CALDART, Roseli S. e MOLINA, Mônica C. (org.). *Por uma educação do campo*. Petrópolis: Vozes, 2004.
- BAGNARA, Tania Marcia. *Construindo caminhos para uma pedagogia de adultos*. Monografia de conclusão de curso. Pedagogia. Veranópolis: Iterra/ERGS, 2004.
- BALANDIER, Georges. *O dédalo: para finalizar o século XX*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1999.
- BOSI, Ecléa. *Memória e sociedade: lembranças de velhos*. 3. ed. São Paulo: Companhia das letras, 1994.
- BOSI, Ecléa. *O tempo vivo da memória: ensaios de Psicologia Social*. São Paulo: Ateliê Editorial, 2003.
- CALDART, Roseli Salete. *Pedagogia da terra: formação de identidade e identidade de formação*. *Cadernos do Iterra*, ano II, n. 6. Veranópolis, dezembro de 2002, p. 77-98.
- CALDART, Roseli Salete. *Pedagogia do movimento sem terra*. Petrópolis: Vozes, 2000.
- COSTA, Maria Odete. *Mulher Negra: 500 anos de opressão, resistência e luta pela vida*. Lages/SC, 2001.
- CUPSINSKI, Marilene. *A memória como formadora da identidade sem terra*. Monografia de conclusão de curso. Pedagogia. Veranópolis: Iterra/UERGS, 2004.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*, 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- Informativo do Movimento de Mulheres Agricultoras/SC. Ano X. ed. n. 66. mar./abr. 2003.
- GUIMARÃES, Alba Z. (org.). *Desvendando máscaras sociais*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1990.
- KERGORAT, Danieli. *Relações sociais de sexo e divisão sexual do trabalho*. In: LOPES, M. Júlia, MEYER, D. Estermann; e WALDOW, V. Regina (org.). *Gênero e saúde*. Porto Alegre: Artes médicas, 1996.
- MEC. Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo. *Referências para uma política nacional de educação do campo*. Brasília, outubro de 2003.

- MEYER, Dagmar Estermann. Escola, currículo e produção de diferenças e desigualdades de gênero. In: SCHOLZE, Lia (org.). *Cadernos temáticos: gênero, memória e docência*. Porto Alegre: Prefeitura Municipal de Porto Alegre, Secretaria Municipal de Educação, 2001.
- MILLS, Wright C. *A imaginação sociológica*. 4. ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1975.
- MMTR. *Gênero, classe e projeto popular: compreender mais para lutar melhor*. Passo Fundo: Batistel, novembro, 2001.
- MST. *Educação de jovens e adultos: sempre é tempo de aprender. Caderno de Educação n. 11*. São Paulo, 2004.
- MURARO, Rose Marie e BOFF, Leonardo. *Feminino e Masculino*. Rio de Janeiro: Sextante, 2002.
- PEGORARO, Mari Luci. *Possibilidades educativas na vida das mulheres negras da comunidade do Rincão do Santo Inácio – Nova Palma(RS)*. Monografia de conclusão de curso. Pedagogia. Veranópolis: Iterra/UERGS, 2004.
- Prefeitura Municipal de Porto Alegre e Secretaria Municipal de Educação. *Cultura e trabalho: histórias sobre o negro no Brasil*. 2. ed. Porto Alegre: Relâmpago, 2001.
- Relatório do seminário da Previdência da Articulação Sul, maio de 2002.
- RUBENICH, Reni. *A Humanização dos sem terra nas relações sociais produtivas*. Monografia de conclusão de curso. Pedagogia. Veranópolis: Iterra/UERGS, 2004.
- SACRISTÁN, José Gimeno. *O aluno como invenção*. Porto Alegre: Artmed, 2005.
- SADER, Eder. *Quando novos personagens entraram em cena. Experiências e lutas dos trabalhadores da grande São Paulo*. São Paulo: Paz e terra, 1987.
- SANTOS, Luís Henrique Sacchi dos. *Um preto mais clarinho... ou dos discursos que se dobram nos corpos produzido o que somos*. In: *Educação e Realidade*, v. 22, n. 2. Porto Alegre: UFRGS/FACED, 1997, p. 81-115.
- SANTOS, Simone Valdete dos Santos. *O ser e o estar de luto na luta: educação profissional em tempos de desordem – ações e resultados do Planfor/Qualificar na cidade de Pelota(RS) (2000-2002)*. Porto Alegre: UFRGS, Tese de Doutorado – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003.
- SOARES, Edla de Araújo Lira. Diretrizes operacionais para a educação básica nas escolas do campo: *proposição pertinente*, 2001, texto digitado.
- SCHOLZE, Lia (org.). *Cadernos temáticos: gênero, memória e docência*. Porto Alegre: Prefeitura Municipal de Porto Alegre, Secretaria Municipal de Educação, 2001.
- THOMPSON, Paul. *A voz do passado: história oral*. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1992.
- ZAPAROLI, Rita Cristina Riffel. *Movimento das mulheres agricultoras de Quilombo: uma história de organização, lutas e conquistas*. Monografia de conclusão de curso. Pedagogia. Veranópolis: Iterra/UERGS, 2004.

## Sujeitos jovens do campo

Adaiane Soares da Silva<sup>50</sup>  
Carmen Verônica Castro  
Cláudia Isabel Sther  
Cleide de Fátima Luncks de Almeida  
Denise Queiroz  
Joice Aparecida Lopes  
Liciane Andrioli  
Sandro José Tunini  
Tatiana Peretti

### Introdução

Este texto é resultado das produções monográficas sobre sujeitos jovens do campo de um dos grupos de pesquisa sobre jovens da Turma José Martí do curso Pedagogia da Terra, convênio UERGS-Itterra. Nessa introdução gostaríamos de trazer alguns elementos do processo de pesquisa vivenciado por este grupo.

Um dos primeiros desafios foi a própria constituição do grupo de pesquisa. Iniciamos o trabalho com 16 jovens educandas e educandos e duas educadoras orientadoras (Carmen e Dinora). Nossa primeira conversa foi de apresentação das pessoas e sobre os porquês e os objetivos da escolha de *jovens* como tema de pesquisa. O tamanho do grupo já indicava o interesse e a relevância do trabalho a ser feito.

Para facilitar a organização da tarefa, esse grupo inicial foi dividido em dois, cada um com a orientação de uma das educadoras. Esse grupo iniciou com sete educandas e dois educandos, mas infelizmente um dos educandos, Vilmar Hauschild, por questões familiares, não pôde continuar no curso. Chegamos no final a oito produções monográficas: Cultura juvenil na comunidade de Santo Isidoro (Adaiane); Como os jovens vivem a experiência de participação na Escola de Jovens Rurais (Cláudia); As experiências formativas de jovens no Assentamento São Leopoldo, da Regional de Livramento, no estado do Rio Grande do Sul (Cleide); Contribuições de experiências coletivas para a permanência de jovens de Seberi e Erval Seco no Campo (Denise); Processo de participação e formação dos jovens na brigada de organicidade de São Paulo (Joice); Os jovens construindo a história do Reassentamento Itaíba através da memória (Liciane); Grupo de jovens: um espaço pedagógico da juventude camponesa (Sandro); e A formação dos jovens da comunidade de Monte Belo em suas relações familiares e comunitárias (Tatiana).

50. Carmen Verônica Castro, mestre em Desenvolvimento e Agricultura, educadora do Itterra, foi a orientadora dos trabalhos monográficos que deram origem a este artigo. Os demais autores são estudantes do curso de Pedagogia UERGS/Itterra que integraram o Grupo de Pesquisa sobre Jovens do Campo (1) da Turma José Martí.

A resistência à pesquisa também fez parte da construção do grupo. De um lado, a inserção das educandas e do educando no fazer dos movimentos sociais do campo mostrava muitas necessidades de atuação prática e deixava dúvidas sobre a real importância de dedicar tanto tempo e preocupação às atividades de pesquisa; de outro o próprio debate dos movimentos indicava a importância do conhecimento mais profundo da realidade da juventude do campo para qualificar o próprio trabalho pedagógico dos movimentos. Afinal, a vontade de contribuir com um projeto mais amplo acabou ficando como referência para a persistência no trabalho de pesquisa.

Um outro desafio para o grupo foi o fato de sermos jovens pesquisando jovens. A pesquisa iniciou com a orientação de uma jovem de 28 anos (em sua primeira orientação de pesquisa) e com oito educandas e educandos entre 18 e 27 anos. Como fazer pesquisa sobre o sujeito jovem quando se é jovem? Esse não foi somente um exercício metodológico para viabilizar a pesquisa, mas uma situação psico-antropológica. Ou seja, ao "olhar" os jovens da pesquisa nos enxergávamos, ou ainda, projetávamos nos jovens e nos jovens pesquisados a nossa auto-imagem. Os exercícios de estranhar "quem são as/os jovens", de perguntar o que é "ser jovem", e de reeducar o olhar para os jovens e para nós mesmos, estiveram presentes ao longo de todo o processo.

Junto com a construção de um grupo de pesquisa e suas questões internas, entre elas a de se perceber pesquisador de si mesmo, tínhamos a tarefa principal que nos reuniu: a realização das pesquisas. Para trilhar a questão central de *como se formam e se educam os sujeitos jovens do campo?* construímos caminhos comuns aos projetos. Um deles foi a perspectiva do sujeito e de como se forma e se educa, trabalhada durante todo o curso de Pedagogia.

A elaboração de processo histórico-social e cultural ativo de E. P. Thompson, especialmente encontrada na idéia do *fazer-se* da classe operária foi para nós uma orientação metodológica importante: Segundo ele, o processo de formação precisa ser entendido como um *fazer-se, porque é um estudo sobre processo ativo que se deve tanto à ação humana como aos condicionamentos. A classe operária não surgiu tal como o sol numa hora determinada. Ela estava presente ao seu próprio fazer-se* (1987). Essa idéia nos foi rica no sentido de termos a atenção voltada para as experiências dos sujeitos jovens, condicionados pelos seus meios sociais e portadores de ação.

Outro caminho comum, e nosso principal desafio, lembrado e questionado nas bancas de defesa das monografias, foi o da compreensão do *sujeito jovem*. Foi o que mais nos perturbou e, conseqüentemente, sobre o que mais nos debruçamos em nossos estudos: Quem são os jovens? Definem-se por idade? Onde começa e termina a juventude?

Partimos da visão de que juventude é uma construção sócio-histórica porque, nos diversos textos<sup>51</sup> e nos trabalhos de campo, nos deparamos com diferentes realidades de jovens, lidando com seus dilemas, pensando e agindo conforme o meio em que estão inseridos. E, ainda, percebemos que as/os jovens se expressam de diferentes formas em diferentes períodos, seja nas relações que estabelecem, seja nas formas de se vestir, seja pelas músicas, nos jeitos de falar e na tomada de posições e posturas na sociedade.

A juventude torna-se juventude também por sua própria representação nas condições a que está submetida. Ou seja, o tornar-se jovem acontece a partir das especificidades de cada jovem ou grupo de jovens na relação com outros sujeitos. Como nos diz Bourdieu, *é por um formidável abuso de linguagem que se pode subsumir no mesmo conceito universos sociais que praticamente não possuem nada em comum* (1983, p.14).

51. Ver: Abramo, 1997; Carneiro, 1999; Groppo, 2000; Zucchetti, mimeo., 2004.

Foi importante observar diferenças entre jovens e juventudes do campo, pois corremos o risco de condicionar a *juventude* a um só bloco e desenraizar o sujeito de sua origem sócio-histórica e de seu vínculo cultural. Nas discussões, no trabalho de orientação e nas leituras, fomos percebendo a arbitrariedade da idéia de *juventude* e a existência de juventudes. Reconhecer especificidades dos jovens foi reconhecer um processo formativo próprio, uma raiz concreta. Partimos das vivências e experiências em que as/os jovens se inserem e das características atribuídas e compartilhadas nas relações com outros sujeitos do campo.

O sujeito jovem não pode ser definido simplesmente como uma faixa etária. Os trabalhos não quiseram com isso desconsiderar este elemento definidor dos jovens, mas consideraram e reforçaram as formações socioculturais dos sujeitos pesquisados. A idade de entrada e saída da juventude foi um fator construído nos trabalhos de campo de cada pesquisadora e pesquisador com base na cultura local dos sujeitos do campo de quem é jovem e não-jovem. Esse foi um critério determinado por critérios dos espaços sociais que os sujeitos jovens estavam inseridos. Os nossos jovens pesquisados, em torno de 90, tiveram a idade alargada entre 13 e 33 anos, conforme as realidades sociais e culturais das comunidades do campo pesquisadas: uma no estado do Paraná, seis no estado do Rio Grande do Sul e uma no estado de São Paulo.

*...ao ser definida como categoria social a juventude torna-se, ao mesmo tempo, uma representação sociocultural e uma situação social. Ou seja, a juventude é uma concepção, uma representação social ou criação simbólica, fabricada pelos grupos sociais ou pelos próprios indivíduos tidos como jovens (Groppo, 2000, p. 7).*

Nessa construção, desenvolvemos um estudo mais aprofundado sobre os jovens e fizemos um movimento entre observação e análise, através de três passos metodológicos que merecem destaque. O primeiro passo foi o estudo sobre metodologia de pesquisa e formação dos sujeitos do campo que aconteceu nas aulas do próprio curso de Pedagogia, nas leituras, nas discussões nos tempos educativos, nos trabalhos em grupo e nos encontros de orientação. O segundo passo importante foi a pesquisa empírica, que consistiu em pelo menos três idas a campo para observar os sujeitos jovens de cada projeto de pesquisa, gravar entrevistas, aplicar questionários, fotografar e confrontar questões que não se esgotavam, e não se esgotaram. Entre os instrumentos utilizados, o diário de campo merece destaque com o desafio de construir descrições, impressões, sentimentos e as primeiras reflexões do trabalho de pesquisa. O terceiro passo foi de aprofundamento da teoria já acumulada, para clarear conceitos e organizar elementos teóricos para análise do empírico. Foram inúmeras obras consultadas sobre temas como juventude, metodologia, educação, cultura, movimento social e os materiais do Movimento dos Atingidos por Barragens (MAB), do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), do Movimento dos Pequenos Agricultores (MPA) e da Pastoral da Juventude Rural (PJR).

As pesquisas demonstraram que as/os jovens do campo constituem especificidades juvenis. Elas e eles vivem no campo, têm como forma de subsistência e identificação a agricultura e constituem suas experiências em diversos espaços e relações socioculturais: na família, na comunidade, no trabalho da roça, na escola, no desejo de continuar os estudos, no grupo de jovens; na necessidade da independência financeira e nos movimentos e organizações do campo.

Para elaboração desse artigo, começamos com cada educanda e educando redigindo um esboço dos seus "achados de pesquisa"; posteriormente, compomos no grupo a estrutura do texto com três partes para serem escritas em trio ou em dupla de educandas/os conforme as questões de cada pesquisa. As educandas e o educando conseguiram juntos e com a orientadora resgatar de suas pesquisas e alinhar, com mais materiais colhidos de suas monografias, os contornos deste texto, que é uma escrita de um misto de mãos, em que o escrito por uma foi tomado por outra e composto por uma outra. Cada parte do texto buscou agregar as pesquisas por espaços de relações e experiências formadoras dos sujeitos jovens.

A primeira parte se refere ao esforço de compreender o jovem nos espaços de origem. As pesquisas se referem às relações familiares e comunitárias de jovens da Comunidade Monte Belo, à memória de luta dos atingidos por barragem, à história do Reassentamento Itaíba e à cultura juvenil que se produz no campo entre duas gerações na comunidade de Santo Isidoro.

A segunda parte do texto diz respeito às experiências dos jovens para além de suas relações sociais originais. As pesquisas tratam das vivências de jovens em educar-se no campo: na luta por terra e por reforma agrária desenvolvida pelo MST no Assentamento São Leopoldo e na proposta agroecológica desenvolvida pela Escola de Jovens Rurais (EJR). São experiências que ganham contornos propriamente juvenis na construção de categorias sociais de identificação de jovens tais como "filhos de assentados", "jovens assentados" e "jovens acampados" e, ainda, "jovens da roça".

A terceira parte traz as pesquisas que relacionaram mais diretamente os jovens com a dinâmica da atuação dos movimentos e as organizações sociais do campo: Associação de Trabalhadores de Seberi, Movimento de Pequenos Agricultores, Pastoral da Juventude Rural e Movimento Sem Terra. Nessa parte, o grupo de jovens, descrito e analisado pelas monografias como espaço privilegiado do jovem do campo, ganha destaque como objeto de pesquisa.

Nosso objetivo principal foi o de contribuir com a produção de conhecimentos sobre os diversos sujeitos ativos do campo, que compõem, produzem e geram vida, e principalmente, contribuir com os jovens que criam e recriam sua própria experiência de ser jovem.

### **Os jovens e suas relações familiares e comunitárias A memória de luta dos atingidos por barragens e a cultura juvenil**

As pesquisas reunidas pelas experiências vivenciadas nos espaços de origem dos jovens percorreram respectivamente: as relações familiares e comunitárias de jovens da comunidade de Monte Belo situada no município de Aratiba, região do Alto Uruguai, no Rio Grande do Sul; a memória da luta dos atingidos por barragem na história contada por jovens do Reassentamento de Itaíba, localizado no município de Marmeleiro, Sudoeste do Paraná; e a cultura juvenil forjada entre duas gerações na comunidade de Santo Isidoro, no município de David Canabarro, na encosta superior do nordeste gaúcho.

Na pequena comunidade rural de Monte Belo, de colonização italiana, vivem 14 famílias, em torno de 60 pessoas, que cultivam milho, feijão, mandioca, verduras e frutas e criam gado de leite e suínos, para sustento das famílias e para venda na cidade e na cooperativa local. Dos 30 jovens da comunidade, 16 fizeram parte da pesquisa, com idades



entre 13 e 28 anos. O critério foi sua participação no grupo de jovens, o que nesse caso estabelece a mediação entre os jovens e os não-jovens. Identificam-se por seus vínculos camponeses, nas vivências permanentes com a terra.

Uma grande referência para a construção do ser jovem camponês é a família. Em Monte Belo, a família se constitui como um espaço de vida, trabalho, segurança, socialização e também de conflitos. Sendo o primeiro local de convivência dos sujeitos do campo, é na família que iniciam as relações afetivas e constroem valores; aprendem formas de relação entre as pessoas, com a natureza e o trabalho agrícola.

*A primeira instituição que coloca o indivíduo diante das relações sociais é a família. Ao nascer o novo ser está na dependência de outros seres humanos, no caso do estágio cultural de nossa sociedade: seus pais biológicos” (Iasi, 2001, p. 15).*

*A família é tudo para mim, porque é com eles que resolvo meus problemas, posso confiar inteiramente (Clarice, 18 anos).*

Mas não podemos entender as formas relacionais na família como “pacíficas”. No interior da família, os jovens vivem seus principais conflitos e desentendimentos. Há uma grande idealização dos jovens por parte dos pais, ou seja, os pais buscam projetar nos filhos o que eles acham como valores fundamentais na construção do ser humano, como por exemplo: o trabalho, a força de vontade e a obediência. Isso quase sempre é feito na comparação entre a juventude dos pais com a juventude dos filhos.

A comunidade de Monte Belo é um “*prolongamento integrado da família*” (Canevacci, 1982, p. 90) por se constituir a partir das famílias situadas naquele espaço geográfico. Cada família desenvolve seu próprio trabalho em sua casa, fazendo da comunidade um ponto de encontro e integração com as demais famílias. Os espaços comuns de convivência são: a igreja, o salão comunitário e o campo de futebol, onde as pessoas se reúnem, principalmente nos finais de semana, para conversar; jogar futebol, baralho e bocha; e rezar. Essa comunidade é católica e a maioria das vezes se reúne em vista de motivos religiosos. A comunidade se forma, principalmente, para que possam se organizar e ter uma referência de conjunto e de convivência para além da família e, assim, se constitui como um *centro alternativo de agregação social camponesa* (Maestri, p. 14).

A comunidade é uma unidade de identificação para os jovens por ser o lugar onde moram, seu espaço de convivência e por favorecer a união e a força conjunta. É o lugar onde vão sendo estabelecidos os contatos com as formas de organização da sociedade e configura-se como um espaço formativo dos jovens, pois ali se exerce a solidariedade, a cidadania e a acolhida.

Na comunidade de Monte Belo, há uma carga histórica do jovem como um ser para o futuro. Busca-se a participação desse sujeito como continuador da comunidade na fase adulta. A juventude torna-se depositária de anseios e esperanças e cria-se uma idealização do jovem para que se torne um sujeito que ajude no desenvolvimento da comunidade. A importância da juventude na comunidade aparece também no desejo das pessoas por sociabilidade, atribuindo respaldo ao grupo de jovens, pois este possibilita o encontro e a contribuição coletiva.

*Ajudam em todas as tarefas, nas promoções, bailes, liturgia, homenagem aos pais e às mães, Natal (Diva, 48 anos e Nelson, 48 anos).*

*O grupo ajuda em tudo o que precisa, liturgia, bailes, festas, comemorações. A comunidade também ajuda no que o grupo precisa (Altair e Adelir).*

*Os jovens e o grupo são importantes para a comunidade, pois como vai ser daqui a algum tempo, se os jovens não se empenharem? São eles que vão ser os dirigentes (Anadir, 48 anos e Silvino, 47 anos).*

A identidade que se cria no grupo de jovens é fundamental para que se fortaleça a identidade de comunidade. Pois é por este grupo que acontece a participação dos jovens nas atividades comunitárias. A ajuda do grupo de jovens vem mais no sentido do lúdico, da diversão e da sociabilidade, e, muitas vezes, para prestar serviços à comunidade, através dessas atividades indicadas nos depoimentos.

A expectativa de que os jovens dêem continuidade à comunidade para se realizar necessita, no entanto, que permaneçam no campo. Não é essa a realidade geral em Monte Belo, pois cada vez mais os jovens procuram as alternativas de vida na cidade. Em muitas famílias se criam relações de final de semana, isto é, os jovens permanecem durante a semana na cidade onde estudam, trabalham e moram, e nos finais de semana vão para a casa dos pais. Ou seja, grande parte da juventude camponesa está buscando alternativas fora do ambiente camponês.

No Reassentamento de Itaíba<sup>52</sup> é a memória de luta dos atingidos por barragem que se mostra como um ponto de ligação entre os jovens e a comunidade. São 34 famílias com aproximadamente 30 jovens, sendo 19 os jovens pesquisados. Eles têm entre 14 e 30 anos e são filhos de camponeses atingidos pela barragem de Itá, trabalhadores do campo que moram com seus pais e contribuem com sua família, no trabalho e na renda. A maioria desses jovens é estudante e tem buscado participar da organização do grupo de jovens existente na comunidade.

Esses e essas jovens nasceram em famílias que participaram da luta por terra, intensificada por diversas experiências que vão desde a conscientização de seus direitos até a construção de uma comunidade para viverem. Foram vários aprendizados na luta, por exemplo, pela assinatura do documento chamado acordo entre a Eletrosul e Comissão Regional dos Atingidos por Barragem, que amenizou as perdas com a construção da barragem e que garantiu a essa comunidade sua mudança conjunta para o município de Marmeleiro.

*Muita luta foi preciso para chegarmos ao estágio atual da organização dos atingidos. Durante dez anos realizamos reuniões, assembléias, protestos, manifestações, retenção de funcionários da Eletrosul... Tudo para exigir que nossas propostas fossem ouvidas. Entramos agora numa fase mais difícil que a anterior: precisamos fazer com que as nossas propostas contidas no documento de Acordo sejam postas em prática. Para isso, muita luta temos para frente (Jornal Enchente do Rio Uruguai 1988, p.3).*

52. O Reassentamento de Itaíba juntamente com o de Machadinho são as duas primeiras barragens da Eletrosul, na Bacia do Rio Uruguai, importantes na história do MAB. O Reassentamento de Itaíba foi o primeiro a ser implementado como resultado da luta das famílias atingidas na divisa dos estados do Rio Grande do Sul e Santa Catarina, que alagou os municípios de Aratiba, Itá e Marcelino Ramos e desalojou milhares de pessoas. A junção dos nomes de dois dos municípios nomeou o Reassentamento de Itaíba, pois as primeiras famílias, das 34 que hoje lá vivem, vieram de Itá e Aratiba, demarcando assim seus espaços de origem. Foi uma experiência que serviu de exemplo para as demais que existem hoje na organização do MAB, especialmente na forma de implementar os Reassentamentos. Com a ajuda e incentivo da Comissão Pastoral da Terra, sindicatos, igrejas e professores da Faculdade de Erechim iniciou-se entre os agricultores atingidos um trabalho de base, de conscientização das pessoas nas comunidades. A partir daí, surgiu a necessidade de consolidar uma organização mais consistente para a luta dos direitos das famílias atingidas. Foi então criada em 1979 a Comissão Regional dos Atingidos por Barragens (CRAB), tendo como principal bandeira de luta a resistência na terra: "Terra SIM, Barragem NÃO!"

Os jovens pesquisados não participam do MAB, apesar de muitos conhecerem o movimento e possuírem bonés e camisetas com o símbolo da organização. A maioria deles e delas eram crianças bem pequenas quando da implantação do Reassentamento. Porém, a pesquisa demonstrou que a história de luta dos atingidos está presente em sua vida, bem como os sentimentos vivenciados por suas famílias. Durante o trabalho de campo, as/os jovens trouxeram depoimentos nessa perspectiva.

*No início foi com surpresa, pois, ninguém esperava que um dia pudesse sair de onde morava (Andressa Bertiseli, 16 anos).*

*Ficamos chocados quando recebemos a notícia, mas tivemos de sair (Diter Krause, 17 anos).*

Junto com a notícia de que precisavam sair de seus lugares, rememoram sentimentos de tristeza, incertezas, preocupações:

*Ficamos preocupados porque era a terra natal de nossos pais (Andréas Krause, 16 anos).*

*Ficamos muito tristes, pois tinha que deixar amigos e parentes (Andressa Kehll, 14 anos).*

*Sentimos uma tristeza grande pois nada é pior que ter que largar o lugar onde se vive há anos e tem tudo o que é da gente e da forma que a gente gosta (Claudia Appel, 18 anos).*

Mas também havia sentimentos de outra natureza, por exemplo, a alegria de muitas famílias sem-terra de estarem próximas do sonho de conseguir um pedaço de terra para sua sobrevivência e moradia:

*Para quem não tinha sua própria terra foi uma grande conquista poder pisar em seu próprio pedaço de terra (Jaqueline Kalinóski, 15 anos).*

*A alegria foi enorme, pois deixamos de ser dependentes de outras pessoas para sobreviver (Claudiomar Cezar, 17 anos).*

*Uma alegria com certeza, mas é claro que não foi fácil sair de um lugar onde todos já tinham construído sua vida e sem saber como seria sua nova moradia (Andréia Segheto, 17 anos).*

*Tinha medo de vir para um lugar que não conhecíamos e de não se acostumar (Elizeu Rudniski, 23 anos).*

Estar morando hoje no reassentamento é considerado pelas/pelos jovens uma grande conquista, não somente para as famílias que não possuíam terra, mas também para os que já a possuíam, pois as condições impostas inicialmente pela Eletrosul eram de perda total.

Na pesquisa os jovens também trouxeram elementos da memória compartilhada na comunidade, da ruptura cultural sofrida pelas famílias atingidas pela barragem. Viviam em um lugar de uma determinada forma, com pessoas conhecidas; com a realocação vão para outro lugar, distante do lugar de origem, com diferentes pessoas, diferentes modos de vida, costumes:

*No começo parecia difícil não conhecíamos ninguém, mas aos poucos fomos nos habituando* (Elizeu Rudiniski, 23 anos).

*Foi muito difícil a adaptação por causa da mudança cultural* (Andressa Bertiselli, 16 anos).

*Mas encontramos dificuldades porque deixamos nossas raízes e culturas no RS, teve discriminação por parte do comércio e da sociedade* (Rafaela Felippi, 14 anos).

*O clima diferente, a terra diferente, menos mato e água, o clima é mais frio, as pessoas tinham costumes diferentes dos nossos* (Diter Krause, 17 anos).

Memórias como essas revelam como as famílias concebem sua desestruturação e re/estruturação, e como percebem a perda de suas raízes culturais. Muitos dos jovens pesquisados não participaram diretamente da conquista do reassentamento, mas compartilham da experiência através da memória de luta de seus pais, familiares e do conjunto da comunidade.

No Reassentamento de Itaíba os elementos da história de luta fazem parte da constituição do jovem da comunidade reassentada. E o processo de desenraizamento sofrido pelas famílias desses jovens está na base da construção de sua nova identidade, vinculada agora à luta dos atingidos por barragens.

Na outra comunidade pesquisada pelo grupo, a Comunidade de Santo Isidoro, no município de David Canabarro, vivem 35 famílias que colorem os morros com as plantações de trigo, milho, soja e fumo. O objetivo da pesquisa foi o de refletir a perspectiva da Pastoral da Juventude Rural de resgatar a esperança do jovem da roça, no sentido da permanência do jovem no campo, cultivando um jeito de ser camponês, ligado à agroecologia, ao compromisso com a terra e com a luta dos trabalhadores do campo.

Pareceu-nos que era preciso compreender algumas das condições de vida na comunidade: trabalho, família, cotidiano, lazer,... para entendermos o sujeito jovem na sua *dinâmica cultural* de sonhos e perspectivas de permanência no campo. Para isso foram pesquisadas duas gerações de jovens, a das mães e dos pais dos jovens e a dos atuais jovens, para perceber mudanças na cultura juvenil.

A comunidade, de colonização italiana, com cerca de 110 anos, sofreu com grande êxodo durante as décadas de 1970 e 1980. A razão principal de famílias inteiras irem para as cidades era a pouca terra para produzir. Nesse período, as famílias migravam com todos os seus membros inicialmente para o Paraná e depois para as cidades da serra gaúcha (Bento Gonçalves, Farroupilha, Caxias do Sul) onde se tornavam operários nas fábricas e empregados domésticos.

Há cerca de trinta anos não havia energia elétrica na comunidade e a noite as famílias faziam os chamados "serões": sentavam em volta do fogão, faziam planos e conversavam sobre como tinha sido o dia. Enquanto as mulheres amarravam as "paias",<sup>53</sup> a família conversava, os mais velhos contavam histórias e os homens tomavam chimarrão. E nesse clima, aconteciam também as "batidas de surpresa".

As "batidas de surpresa", comuns na vida da comunidade, aconteciam em comemoração ao aniversário de alguém. Era uma forma de festejar com muita alegria a data de mais um ano de vida das pessoas da comunidade, como indica o depoimento de Nelci, 41 anos:

53. Consiste em cortar palha de milho para fazer cigarros. Eram agrupadas em maços de cem.

*As batidas de surpresa acontecia da seguinte forma: era tudo feito em segredo, o aniversariante não sabia de nada, só sentia o baque na hora. A gente chegava na casa batia na porta, já combinado com os da família, o aniversariante vinha abrir a porta, senão vinha um outro da família, né! (...) Daí, a gente prendia o aniversariante, tacava ovo na cabeça dele, cachaça. Naquele tempo, não tinha geladeira, então, depois que a gente chegava, ainda tinha que ir pegar as galinhas para matar, pra daí fazer o “brodo”:<sup>54</sup> Não tinha como matar uma galinha pra se prevenir pro “brodo”, né! Depois que batia a surpresa é que se ia atrás da galinha.*

Essas comemorações eram momentos alegres de festa entre as famílias. Enquanto esperavam o “brodo” ficar pronto, contavam histórias, falavam da roça e do trabalho. Um jeito próprio de festejar do camponês. Depois de um dia árduo de trabalho, se encontrava ânimo para ir até a casa do vizinho comemorar o seu aniversário. Era um espaço de convivência e de consolidação das famílias, de valorização da relação de vizinhança.

A forma de viver a juventude era outra, era muito mais restrita aos espaços da família e da comunidade. As moças só saíam de casa com os pais ou com a permissão deles, que dificilmente era concedida. O regime familiar era de obediência dos jovens aos pais e aos mais velhos. E o período de infância, vivenciado pelas mães e pelos pais dos atuais jovens de Santo Isidoro, foi mais longo, considerando o aspecto das brincadeiras e do lazer juvenil. Os jovens brincavam até os dezesseis, dezessete anos de idade, principalmente as moças: *Nóis era umas baita de umas moçonas e brincava de boneca* (Leduina, 48 anos).

Só abandonavam a brincadeira quando começavam a ir a bailes, festas e a namorar. Eram ritos de passagem, constituídos da infância para a juventude, assim como na comunidade o casamento se constitui como rito de passagem da juventude para o mundo dos adultos. O lazer juvenil começava mais tarde comparado ao dos atuais jovens, pois hoje bem mais facilmente jovens de 13, 14 anos, já freqüentam bailes, por exemplo, sem a presença dos pais.

Na história da comunidade, e ainda hoje, uma forma de compartilhar trabalho e convivência entre as famílias é o “puchirão”, uma ajuda entre vizinhos para determinadas tarefas da roça, que acontece pelas manhãs e é encerrado com um almoço, normalmente nos sábados. Mas, pelo que pudemos perceber pela pesquisa, neste curto período de tempo de vinte anos mudou muito a importância cultural do “puchirão” para a comunidade. Antes era um verdadeiro evento, sendo uma das ocasiões principais de convivência comunitária e de se comer carne de gado assada ou churrasco. A família que necessitava do trabalho dos vizinhos oferecia uma recompensa pela ajuda recebida e estes almoços, “caprichados”, eram regados a vinho, a conversas e muito riso, especialmente quando tinha alguém que bebia demais ou fazia qualquer coisa que depois merecia ser lembrada. Esses momentos ainda compõem as lembranças e as histórias desta comunidade.

Atualmente os jovens saem da comunidade para as cidades da serra gaúcha e de Lagoa Vermelha, geralmente para estudar e trabalhar. Os rapazes como operários em fábricas de calçados e móveis e as moças como domésticas. Em pouco tempo, passam a só trabalhar. Buscam sua independência financeira e são atraídos pelo “glamour” das cidades. Os jovens vão a convite de algum parente, irmão, primo ou tio ou vão “pagar pensão” na casa de alguma pessoa conhecida da família.

54. O “brodo” consiste em um cozido de galinha com bastante água. O caldo temperado da galinha era tomado em xícaras acompanhado de pão e depois se comia a carne. Os “brodos” aconteciam em qualquer dia da semana e eram característicos da comemoração de aniversários nessa comunidade.



*Sai da roça faz cinco anos. Vim pagar pensão na casa de um conhecido depois vim pagar pensão na casa da minha irmã e ainda estou aqui. Quando cheguei fui trabalhar numa fábrica de sofá e ainda trabalho lá. Sai da roça porque não gostava de trabalhar lá, prefiro trabalhar na cidade (Milton, 23 anos, que atualmente mora na cidade serrana de Farroupilha).*

*... saí de casa aos quinze anos para estudar num colégio de freiras, mas fiquei lá dois anos e não quis mais. Aí, voltei pra casa e fiquei mais um ano, eu não gostava de morar lá, e com mais uma amiga fomos morar no município e trabalhar de babá (Andreia, 26 anos, que atualmente mora na cidade serrana de Bento Gonçalves).*

Os jovens que hoje permanecem na comunidade de Santo Isidoro têm idades entre 15 e 27 anos, trabalham na roça de segunda a sexta, e também no sábado pela manhã nos períodos mais intensivos de plantio e colheita, quando então o trabalho se estende das 7 às 18h. Começam a trabalhar ainda quando crianças e aprendem, desde muito cedo, que para ter alguma coisa precisam trabalhar. Para eles, o trabalho dignifica a pessoa, no sentido de lhe dar oportunidade de sustento. Para muitos/as deles/as, não importa a forma como produzem, o importante é trabalhar. Depois de certa idade, os/as jovens recebem um pedaço de terra do pai e produzem por "conta própria"; costumam plantar o que é considerado mais rentável economicamente, milho para os que têm mais terra e fumo para os que têm menos. Há casos em que os jovens recebem uma parte da produção da família para aplicar no que quiserem. Geralmente usam esse dinheiro para sair nos finais de semana e comprar coisas de interesse.

Alguns dos jovens pesquisados ainda estudam; outros pararam de estudar ou já concluíram o ensino médio. A escola da comunidade atende até o ensino fundamental, sendo o ensino médio feito na sede do município, em que um ônibus transporta diariamente os estudantes. Os principais espaços de lazer desses jovens são os jogos, os bailes, as festas da comunidade e a "bodega".

A maioria dos jovens participa do grupo de jovens e tem o seu grupo de amigos. Em alguns aspectos estes jovens se parecem com os da cidade de David Canabarro, pois frequentam os mesmos espaços de estudo, lazer e vestem-se de maneira parecida. Na geração de seus pais, as roupas eram compradas uma vez por ano, e todo mundo da família tinha roupas iguais e do mesmo tecido. *As roupas eram feitas em casa, tinha os riscado, era tudo cheio de listrinha, xadrezona e a voltamundo (risos)*<sup>55</sup> (Nelci, 41 anos).

Essas roupas também eram consideradas "da moda" pelos jovens agricultores da geração anterior. A diferença é que hoje as possibilidades de vestuário são bem mais amplas e a referência para os jovens da comunidade costuma ser o padrão de roupas utilizadas pelos jovens urbanos.

*Amanhã tem olimpíadas municipais e tenho que comprar um tênis para ir. Eu quero um tênis "top set". Até não encontrar um tênis do jeito que eu quero, não vou parar de procurar. Eu quero um que tá na moda que pode ser usado com abrigo, saia e jeans (Bruna, 14 anos).*

55. Tecidos segundo eles muito resistentes. O "volta-ao-mundo" era um tecido fino, que não precisava passar a ferro e secava rápido.



Só uma geração separa os jovens de seus pais e, no entanto, parece que um século se passou com as várias mudanças na comunidade: da chegada da eletricidade e dos meios de comunicação às formas de se divertir e se vestir; ou pelo próprio avanço das condições econômicas. Os/as jovens atuais da comunidade têm sonhos e perspectivas diferenciados uns dos outros, alguns sonham em morar na cidade e trabalhar em outra coisa que não seja na lavoura. Outros sonham em permanecer na roça e na comunidade. E outros além de querer permanecer na roça, sonham com um novo jeito de viver e produzir, tendo como referência a agroecologia.

### **Vivências educativas juvenis no campo**

Esta parte do texto refere-se às vivências educativas dos jovens do campo, para além de suas origens, em espaços que ganham contornos especificamente juvenis. Os sujeitos jovens do campo vivenciam formações educativas em diversos espaços, com intencionalidade implícita ou explícita, desde suas origens familiares e comunitárias até espaços que escolhem como seus. No Assentamento São Leopoldo, localizado no município de Livramento, e na Escola de Jovens Rurais (EJR), localizada no município de Rio Pardo, ambos no Rio Grande do Sul, as/os jovens convivem entre si, tomam ciência de si, educam-se num projeto de reforma agrária e em propostas de agroecologia. Essas experiências propriamente de jovens constituíram *categorias juvenis*: "filhos de assentados"; "jovens assentados"; "jovens acampados"; "jovens da roça".

No assentamento, conquistado em 25 de maio de 1997, vivem 44 famílias cercadas por latifúndios, o que gera uma tensão permanente na região, entre fazendeiros e assentados. A pesquisa realizada recortou esse espaço como "território base" das relações de 29 jovens, entre 13 e 28 anos de idade e suas condições sociais.

Os que se identificam como "filhos de assentados" moram com seus pais no assentamento. A maioria não participou do acampamento que deu origem a esse assentamento, ou era criança neste período. São estudantes do ensino fundamental e a maioria deles trabalha com suas famílias no lote; alguns fazem serviços como empregados em atividades agrícolas ou na cidade. Algo que caracteriza estes jovens é a expressão da incerteza de perspectiva em relação a um projeto de futuro: *Se não der certo aqui vou tentar em outro lugar*. A saída de jovens do assentamento para a continuidade dos estudos ou para obtenção de uma renda mensal, como o trabalho assalariado em empresas ou em casas de família, costuma ter o apoio dos pais.

A falta de renda dos jovens "filhos de assentados" provoca algumas ações individuais. No caso das moças, algumas vão para a cidade trabalhar na casa de famílias conhecidas de seus pais e estudar, outras trabalham num restaurante no posto de gasolina próximo ao assentamento. Os/as jovens que trabalham com a família contribuem para a renda e o patrimônio familiares. Porém, uma das reivindicações permanentes dos jovens junto a suas famílias é a "renda do jovem". Costumam comentar que *o trabalho na roça não é o que falta, o que falta é a valorização do que produzem*.

A falta de renda no campo faz com que os jovens vivam uma itinerância campo-cidade e, por isso, têm dificuldade de auto-afirmação como *jovens do campo*. Ao tratar seu trabalho como mercadoria que pode ser vendida, o jovem perde o reconhecimento e a identificação com a conquista do campo, pois os resultados da produção do assentamento não estão ao seu alcance.

Os “jovens assentados” são apenas três rapazes solteiros que administram seu lote de terra, cadastrados no Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (Incra). Um deles trouxe seus pais para morar e ajudar no trabalho agrícola. São comprometidos com a terra que conquistaram e têm perspectivas de futuro voltadas à vida no campo e projetam construir unidades familiares. Ao mesmo tempo, suas prioridades de investimento diferem de outras famílias assentadas: podem empregar seus recursos em compra de aparelhagem de som, telefone celular e outros equipamentos eletrônicos, porque não têm os gastos típicos de uma família. Esses jovens não estudam e participam da vida orgânica do assentamento através dos núcleos de base e convivem com outros jovens no grupo de jovens.

Os “jovens acampados” são duas moças e seis rapazes, filhas e filhos das famílias assentadas. A experiência de trabalho encontrada entre esses jovens é tanto de terem trabalhado nos lotes da família quanto de trabalho na cidade. Outra experiência comum é a de terem participado de mobilizações, marchas e encontros do Movimento Sem Terra. Não estudam, seja porque concluíram seja porque desistiram do ensino fundamental. A opção de participar em um acampamento do MST é considerada como perspectiva de um salto de qualidade em suas vidas: desejam ser assentados num novo assentamento na região ou em possíveis lotes de famílias desistentes.

*Pensava antes em trabalhar para os outros, hoje sonho em ter a terra para trabalhar para mim (Pelé, 21 anos, “jovem acampado”).*

*Antes pensava em estudar ter uma profissão e ir trabalhar na cidade. Agora quero ter um lote e casar-me (Joice, 17 anos, “jovem acampada”).*

O trabalho se configura como uma vivência educativa para os jovens, tanto nas experiências de aceitação dos modelos convencionais de produção, como de construção de práticas agroecológicas que respeitam o ambiente e valorizam a biodiversidade, envolvendo a participação da família toda nos processos de planejamento, trabalho e projeção dos investimentos. Os jovens que não se sentem parte da sua produção, ou seja, não se sentem sujeitos de sua existência na terra, têm mais facilidade de naturalizar a relação de venda de sua força de trabalho para um patrão, que tanto pode ser do campo como da cidade. O processo de inserção do/a jovem no trabalho familiar camponês, precisa ter sentido para produzir sua existência social e, ao mesmo tempo, para cultivar sua identidade de jovem do campo.

Percebemos pela pesquisa que antes dos jovens irem para o acampamento do MST, tinham projetos diferentes. Conquistar um lote de terra significou não depender mais financeiramente dos pais e também os aproximou mais da dinâmica do movimento social:

*Ser “acampado” diferencia de ser “filho de assentado” porque agora não vou mais só ajudar o pai, vou fazer para mim. E a previsão é voltar para aquele assentamento (Cassimiro, 18 anos).*

*Sou filho de assentado mas sou um Sem Terra, quem tem terra é o meu pai (Edevaldo, 20 anos).*

Esses "jovens acampados" têm uma visão diversa sobre o período do acampamento dos pais, não apenas como um momento difícil e de sacrifícios, mas de brincadeiras no acampamento, dos bolinhos fritos que comiam junto com outras crianças e das conquistas coletivas.

*O acampamento de minha mãe, que participei, me fez sentir gente. Foi nele que aprendi que eu tinha valor. Agora vou conseguir uma terra, não como dependente. Me sinto mais forte, quando era empregada me sentia fraca. Aqui somos todos iguais. Aumenta a coragem e as coisas são possíveis (Joice, 17 anos, "jovem acampada").*

Para os jovens que são dependentes dos pais, estar inserido no acampamento e no MST significa a conquista do seu espaço e a autonomia em relação à unidade familiar. O acampamento se configura como um objetivo, uma opção sua de sujeito e uma oportunidade de conhecer outros espaços e pessoas no Movimento; de viver coisas novas e de um jeito diferente. No processo o acampamento acaba se tornando também um espaço transformador de valores e projetos de vida. Os jovens acampados sentem-se diferentes de quando estavam no assentamento: antes eram apenas "filhos de assentados"; hoje como "acampados" percebem-se como protagonistas, e são reconhecidos por outros sujeitos pela maturidade de suas ações: *Agora que eu entendi como a sociedade funciona e que só a luta vai trazer a garantia dos nossos direitos. Quero ajudar a organizar mais famílias no MST (Edevaldo, 20 anos, "jovem acampado").*

A escolarização também é, ou deve ser, uma vivência educativa da juventude. No caso destes jovens pesquisados, nos pareceu pouco expressiva. A experiência de escolarização para eles é marcada pela negação do direito ao estudo, especialmente em relação ao ensino médio. E quando estudam, precisam deslocar-se de sua realidade, de sua cultura, o que costuma afastá-los da dinâmica de sua comunidade e de sua organização.

O grupo de jovens, espaço especificamente juvenil do assentamento, chamado "Seguidores de Che" é o espaço onde se articulam as três categorias juvenis: filhos de assentados, jovens assentados e jovens acampados. O grupo pesquisado, que tem o nome de Seguidores de Che, foi motivado principalmente pelos "jovens assentados", visto que estes são os que ficam ou sempre estão no assentamento. E talvez pelo fato de não estudarem, sintam mais a necessidade de um grupo para construir e vivenciar um espaço especificamente de jovens. Há momentos em que o grupo está mais ativo, portanto, mais educador da personalidade de seus membros, como um espaço de vivência de relações afetivas, de diálogo, de construção de referências. Um espaço onde o jovem planeja as experiências que vai realizar, como os chamados "bailinhos" de domingo ou homenagens pelo Dia das Mães. O grupo de jovens é um espaço onde o jovem se sente sujeito.

Na Escola de Jovens Rurais (EJR),<sup>56</sup> a pesquisa foi desenvolvida com 13 jovens do campo, sete moças e oito rapazes, entre 14 e 26 anos de idade, de um curso de Agroecologia, e trabalhou com as motivações e expectativas juvenis. Os jovens pertenceram à turma "Jovens rurais lutando pela permanência na terra" que teve 54 integrantes no ano de 2003. Têm origens étnicas e culturais diversas, mas todos trabalham na agricultura com suas famílias. Cinco desenvolvem experiências coletivas de produção ecológica para consumo e venda, vivenciando a produção de subsistência e produtos para o mercado, como leite, cachaça e frutas, e os demais trabalham na produção de fumo vinculada às grandes

multinacionais fumageiras,<sup>57</sup> e uma das moças trabalha na cidade. Participam do MPA, CPT e PJR por meio de reuniões, mobilizações e coordenações de grupos de base nas suas comunidades.<sup>58</sup>

São vários os motivos apontados pelos jovens para seu interesse de participar da EJR. Um deles é o fato concreto de que são jovens, estão na roça e por isso devem estudar numa escola de jovens rurais. A identificação de "jovem da roça" é algo reforçado no espaço da EJR. Um outro motivo para freqüentar a EJR é seu jeito "diferente" de funcionar, cuja dinâmica de novas relações produz vários aprendizados. *Os momentos mais importantes são aqueles que temos oportunidade de conhecer coisas novas que ainda não conhecemos* (Helena, 16 anos).

O jovem entra na EJR sabendo que lá vai encontrar outros jovens, o que abre novas possibilidades de relacionamentos, namoros e amizades. Esse *novo* tem para os jovens também o significado de sair da rotina, fazer uma outra atividade que não seja ir para a aula, voltar para casa e ajudar no trabalho familiar.

Os jovens da roça encontram poucos espaços de lazer, de diversão. Os espaços de lazer e de convivência entre os jovens que se criam na roça são marcados pela influência da cultura de massa, característica do meio urbano, que procura incentivar um padrão de vida que os afasta da realidade do campo, impondo um jeito de se vestir e produtos para serem consumidos, lugares a serem freqüentados, músicas a serem ouvidas. A cultura urbana torna-se uma referência para a construção de seus projetos de vida, ao mesmo tempo em que ainda cultivam laços com a cultura de origem (Carneiro, 1997).

A cultura popular, que respeita as origens e o meio onde vivem as pessoas, tem sido pouco valorizada e estimulada (Brandão, 1995). Os "jovens da roça" encontram cada vez menos espaços que cultivem a sua própria cultura e que se concretizem como seus momentos de lazer. A EJR acaba também sendo isso: um espaço para vivenciarem uma experiência de lazer e cultura próprios dos jovens do campo.

Além disso, a discriminação sofrida, por vezes, pelos "jovens da roça", principalmente nas escolas localizadas na cidade, faz com que sejam considerados atrasados em relação aos jovens urbanos. Na EJR a lógica é exatamente a contrária: são mais valorizados à medida que reafirmem sua identidade de "jovens da roça".

É muito comum presenciar na EJR o laço forte dos novos relacionamentos que se criam. E as novas relações juvenis realizadas na escola se expandem para o período em que os jovens ficam nas suas comunidades, através de cartas, telefonemas e até visitas que ocorrem entre eles. Isso reforça ainda mais os laços entre os jovens e a escola.

Outro motivo para ida e permanência do jovem na EJR é o incentivo das pessoas mais próximas para que os jovens participem e se mantenham na escola, porque precisam do consentimento, estímulo e reconhecimento de familiares, amigos, pessoas das comunidades e dos movimentos e pastorais sociais. Os jovens são impulsionados pela escola a desenvolverem práticas agroecológicas nas comunidades. Exemplo disso foi uma atividade de cinco dias desenvolvida em uma das etapas, na comunidade de Forqueta, município

56. A Escola funciona na diocese de Santa Cruz do Sul e tem a participação dos movimentos sociais: MST, MPA, MMC e PJR. Funciona desde 1993, ligada à Igreja Católica e aos movimentos sociais; organiza Cursos Anuais de Agroecologia em cinco etapas, cada uma com uma semana de duração.

57. A região central do Rio Grande do Sul é marcada pela presença de empresas como a Souza Cruz, que fornece as sementes e os agrotóxicos para os pequenos agricultores da região.

58. Inicialmente pensada como um projeto de formação alternativa de lideranças de jovens do campo, o objetivo da EJR é incentivar a participação de jovens nas suas comunidades: "outro objetivo da EJR é proporcionar uma formação integral aos jovens para serem protagonistas de sua história" (PPP da Escola). A EJR é um espaço alternativo que surge de uma realidade e necessidade dos próprios sujeitos do campo que buscam alternativas de permanência e de vida melhor no lugar onde vivem e já educou mais de 300 jovens. E representa uma experiência importante de educação de sujeitos do campo ligada aos movimentos e pastorais sociais.

de Arroio do Meio, onde os jovens se sentiram valorizados ao compartilhar seus conhecimentos sobre agroecologia com a comunidade.

Esses jovens convivem com uma realidade onde a agricultura é ligada à produção dependente de grandes empresas e do consumo de agrotóxicos e produtos químicos, prejudiciais à terra e ao desenvolvimento dos ciclos da natureza. E é nessa realidade que eles começam a desenvolver pequenas experiências relacionadas a uma outra forma de agricultura que valorize a vida acima de tudo e ligadas às práticas que vivenciam na escola. Há casos em que essas experiências conseguem envolver outras pessoas em projetos agroecológicos, mas na maioria das vezes o que encontram é muita resistência nas próprias famílias: *Isso é perda de tempo, não tem futuro*. Nesses momentos, o apoio da escola, vista também como uma família, é muito importante.

*Tenho o sonho de continuar esta luta contra os vários tipos de venenos que agridem a terra* (Vitória, 17 anos).

*Meu pai acha que o importante é plantar fumo porque isto dá dinheiro* (Anderson, 16 anos).

*Difícil convencer um grupo inteiro de ficar na roça e largar os venenos* (Carlos, 20 anos).

Mesmo que nem sempre concordem com a orientação da escola no que se refere à lógica de produção, os pais identificam mudanças nos filhos que valorizam a escola. Como nos diz a mãe da Ana Paula (15 anos): *Ela está se interessando mais na roça, plantando flores e verduras, ela cuida quase sozinha da horta e esta querendo fazer uma estufa para plantar verduras* (Nilsa, 42 anos).

Os pais que participam de movimentos sociais vêem a EJR como um espaço que pode ajudar seus filhos a se engajar na luta social do campo. A participação em mobilizações dos movimentos sociais pode resultar no convite ao jovem para participar da Escola, assim como estar na EJR pode abrir caminhos para a participação nos movimentos e pastorais sociais.

A falta de incentivo da família do jovem às vezes funciona como um "balde de água fria". O jovem que não consegue o apoio em casa dificilmente irá conseguir desenvolver experiências que vão além da escola. Entretanto, já é um grande passo a escola conseguir, no curto período de um ano, em cinco etapas, realizar um processo de formação que crie algum tipo de vínculo dos jovens com propostas agroecológicas e, principalmente, que fortaleça seus vínculos com a vida e a resistência na roça, deixando claro qual o projeto de agricultura que pode impedir sua continuidade no campo.

Essas vivências coletivas que identificamos por meio de nossas pesquisas possibilitam, nos parece, a construção de novas relações entre os jovens e a sociedade. São experiências de protagonismo juvenil em que os jovens do campo têm iniciativas próprias de construir sua juventude.

### **Aprendizados dos jovens nos movimentos e organizações do campo**

Os trabalhos monográficos destacados neste tópico se dedicaram a entender os jovens imbricados na dinâmica das organizações do campo. Os dilemas e as perspectivas



juvenis de quem se forja no processo de luta foram encontrados nos sujeitos jovens que participam da Associação de Trabalhadores de Seberi e Erval Seco e do Movimento de Pequenos Agricultores, região noroeste do Rio Grande do Sul, do Grupo de Jovens de Passo Oswaldo Cruz ligado à PJR, no município de Caraá, litoral norte gaúcho e da Brigada de Organicidade do MST, em São Paulo.

Os oito jovens pesquisados em Seberi e Erval Seco têm entre 19 e 33 anos e são filhos de pequenos agricultores. Alguns residem com suas famílias no campo; outros moram na cidade, por conta de funções de coordenação e administração que exercem nas organizações mencionadas. Todos têm ensino médio completo, e alguns tiveram a oportunidade de estudar a partir de suas inserções na Associação de Trabalhadores de Seberi (ATS)<sup>59</sup> e no Movimento de Pequenos Agricultores. Os jovens mantêm suas relações com o campo, desenvolvendo atividades rurais nos finais de semana, quando retornam para a casa dos pais, e também através das assessorias de cursos para as famílias camponesas.

Os jovens que participam da ATS e do MPA constituem um grupo tanto pelas atividades que desempenham nestas organizações quanto pelas afinidades juvenis. Trata-se de um "grupo de convivência", no sentido de socialização de conhecimentos, troca de experiências e práticas cotidianas "de referência" para outros jovens que não participam diretamente destas organizações e trabalham nas unidades familiares dos municípios de Seberi e Erval Seco. Em grupo, os jovens da ATS e do MPA compartilham preocupações, sonhos, desejos e projetos e percebem sua realidade no outro, enxergando possibilidades de vida melhor no campo.

Os jovens da pesquisa iniciaram sua participação em grupos de ação comunitária, como Pastoral da Juventude Rural e partidos políticos. Esses espaços proporcionaram aos jovens a possibilidade de compreender a situação em que vivem e de vivenciar a luta por direitos e a condição de cidadãos.

Na ATS e no MPA, a participação dos jovens está baseada num projeto alternativo de vida no campo em que visualizam futuro e independência financeira em relação à família. Nessas organizações os jovens têm uma experiência de luta social que combina a mística com as condições objetivas de suas vidas. Em função das atividades que assumem na organização, eles ampliam sua capacidade de articulação, sua expressão social e constroem novas relações sociais.

Os jovens constroem uma identificação de sujeitos e de cidadania que passa pela participação e pela representatividade da ATS e do MPA, pois representam estas organizações em conselhos municipais, envolvem-se com partidos políticos, participam de conselhos municipais, instituições de crédito e debates na rádio comunitária (são ouvidos todos os sábados pela comunidade local). Essa participação dá reconhecimento aos jovens que passam a ser vistos como responsáveis, superando um certo preconceito que ainda existe em relação à juventude como fase da vida do não compromisso ou da "rebeldia sem causa".

A maioria desses jovens já saiu do município para tentar um emprego na cidade, mas acabou voltando e hoje não quer mais migrar, pois não vê possibilidade de futuro no espaço urbano. O tempo que estes jovens pesquisados permaneceram trabalhando na cidade foi de três a seis meses.

59. A ATS foi fundada em 1987 para resolver questões financeiras, oportunidades de trabalho e estudo dos trabalhadores do município. Em 1996 foi construída sua sede e uma feira permanente na BR 386, no Km 48, para comercializar os produtos coloniais. A Associação promove cursos de profissionalização e formação política dos quadros do movimento social. A ATS participou diretamente do surgimento do MPA na região e no estado do RS e a sede e as estruturas são cedidas a outras organizações, como a Pastoral da Juventude e o MST.



*Já saí de Seberi, trabalhei em mercado de Porto Alegre. Sair hoje somente para trabalhar na agricultura em outro lugar. Mudar de lugar, sim, mas de profissão não* (Germano Bedra, 33 anos).

*Trabalhei (na cidade) uma semana. Essa semana foi o suficiente pra ter certeza que quem nasce no campo não consegue se submeter a um trabalho quase escravo* (Janeti Bedra, 26 anos).

É claro que esta posição é particular aos jovens da pesquisa, pois há muitos jovens camponeses que se adaptam e até preferem o trabalho de assalariado na cidade. As mudanças na forma de ver o espaço do campo e o trabalho nele desenvolvido, possivelmente sejam resultado das experiências que estes jovens já tiveram seja na falta de oportunidades de trabalho na cidade seja pela trajetória de participação na PJR, ATS e MPA, que além de influenciar na sua forma de compreensão do mundo, também lhes trouxe oportunidades de estudo e de trabalho.

O campo deixou de ser visto como circunstância ou como única alternativa e passou a ser visto por estes jovens como escolha e como convicção sobre que tipo de trabalho, de relações sociais e de lugar é o melhor para sua vida. *Sou agricultor, com orgulho. Tenho amor pela terra e pelo o que se faz na terra* (Germano Bedra, 33 anos).

A participação dos jovens em coletivos com discussão política pode reforçar sua opção pelo campo, à medida que passam a entender a situação da agricultura e se envolvem nos debates sobre reforma agrária, sementes transgênicas, áreas de livre comércio, modelo agrícola do país. Esse tipo de questões acaba fazendo estes jovens pensar sobre sua própria vida, e sobre que compromissos sociais devem ser assumidos. Em muitos casos, isso significa a consolidação da sua identidade de trabalhador do campo e de jovem inserido em movimentos sociais.

*Eu antes de participar da ATS e MPA, nem sabia o que era transgênico, não entendia a dependência que significa assinar a ALCA* (Gilmar Poncio, 28 anos).

*É interessante que quando nos envolvemos com problemas de outras pessoas, estes tornam-se comuns e acabam sendo problemas de um coletivo e não apenas de uma única pessoa* (Janete Breda, 26 anos).

*Se não estivesse na ATS e MPAS seria mais um idiota na cidade* (Gilmar Breda, 33 anos).

A ATS e o MPA vêm proporcionando a alguns dos sujeitos jovens do campo, no município de Seberi e Erval Seco, oportunidades de formação através de cursos, palestras e seminários em áreas como agroecologia, transgênicos, gênero, análise de conjuntura. Também ajudam na sua profissionalização na área da agricultura, articulando vagas em cursos como o Técnico em Agropecuária Ecológica e a graduação em Desenvolvimento Rural e Gestão Agroindustrial, ambos desenvolvidos pela Fundação de Desenvolvimento da Pesquisa (Fundep). E ainda, estas organizações disponibilizam vagas de trabalho para estes jovens como técnicos agrícolas, secretários e administradores.

O apoio aos jovens que querem estudar é para as organizações uma garantia de sobrevivência, pois ao estudarem podem contribuir no trabalho junto a muitos outros

camponeses. E ao investirem em estudo, a ATS e o MPA abrem espaço para jovens que pretendem continuar como agricultores, mas também para aqueles que preferem trabalhar em outras atividades, sem perder o vínculo com o campo e a identidade de camponês. É o caso, por exemplo, dos jovens que trabalham com atividades técnicas e políticas das próprias organizações.

Os jovens da comunidade do Passo Oswaldo Cruz (POC) foram focalizados através da experiência coletiva do grupo de jovens. Dos sete jovens pesquisados, três cursam o ensino médio fora do município de Caraá e os demais não fazem nenhum curso formal. Trabalham no campo e durante o período de verão procuram trabalho na praia como garçons ou em outras atividades afins, retornando a cada 15 dias para a comunidade do POC.

O grupo é uma referência dos jovens na comunidade. Surgiu no final da década de 70 e, nessa época, teve um elevado número de participantes que organizavam bailes, excursões, e que tinham o acompanhamento da Empresa de Assistência Técnica e Extensão Rural (Emater).<sup>60</sup> Desarticulou-se por um período e voltou a se organizar em 1997, com o acompanhamento de um padre que assumiu a paróquia, período em que foram nucleados vários grupos de jovens praticamente em todas as comunidades do município de Caraá.

*Iniciei aos 13 anos, foi no tempo em que o padre fazia os “encontrões” no Caraá, mas quando o padre parou de puxar parou tudo. Quando Paulo Mansan veio para cá iniciou de novo, agora como PJR (Fabiano, 19 anos).*

Houve um outro período de desarticulação do grupo, mas que se rearticulou a partir de 2002, quando passou a participar de atividades da PJR e a contar com sua assessoria. Nesse período, o grupo delineou como seus objetivos principais: desenvolver o trabalho pastoral junto à comunidade; ser um espaço de encontro da juventude da comunidade de POC; e participar das diversas atividades promovidas pela PJR. A estrutura de coordenação foi composta por quatro pessoas: coordenador, coordenadora, secretário/a e tesoureiro/a; e escolhida em voto secreto por maioria simples, com mandato de dois anos, sem direito à reeleição.

As principais atividades realizadas pelo grupo na comunidade, desde 1997, são as seguintes: encenação de Natal, bingo, limpeza do salão comunitário e da capela, participação na liturgia e nas festas. O grupo contribui nas celebrações, bailes e festas da comunidade e às vezes participar nesses eventos pode ser o momento de ingresso de novos membros:

*A minha irmã participava do grupo de jovens aqui da comunidade, numa destas encenações precisava de três anjos, eu era pequena e encaixei direito no papel do anjo. Foi aí que eu iniciei no grupo de jovens. E no ano passado a gente resolveu montar de novo o teatro para resgatar essa história para comunidade ver, eu fiz o papel de Maria. Eu gostei muito (...) um dos jeitos de divulgar o grupo para a comunidade é através das encenações, para mostrar que a gente não estava ali só para conversar, mas que a gente estava ensaiando, discutindo como fazer para sair uma boa apresentação (Alice, 16 anos).*

60. Empresa de Assistência Técnica Rural.

Além das atividades realizadas na comunidade, o grupo de jovem do POC tem participado de ações no município de Caraá. Durante a pesquisa duas destas ações foram destacadas: a elaboração do projeto de lei municipal que prevê o recolhimento de embalagens de agrotóxicos e o desfile de 7 de Setembro. Geralmente é na realização destas ações que o jovem se torna sujeito reconhecido e querido pela comunidade. E o fato de ser reconhecido aumenta a auto-estima dos jovens e fortalece a mística do grupo.

*Na comunidade, com todos os que a gente falou, eles acharam interessante porque é um jeito de o jovem mostrar a cara, mostrar que ele está fazendo alguma coisa. Os vereadores que a gente conversou, eles acharam uma maravilha porque, há sete anos de município, nunca houve uma iniciativa dos jovens de fazer isso. Ainda mais, de ser sobre agrotóxicos que é uma coisa que preocupa bastante, não só os jovens, mas toda a comunidade. Mesmo muitos não sabendo, as pessoas vão gostar da gente (Juliano, 18 anos, coordenação do grupo de jovens).*

O desfile de 7 de Setembro de 2003 foi uma experiência peculiar para os jovens do Grupo de Jovens da POC, juntamente com os/as jovens de outros grupos. O momento retratou uma vivência formativa do jovem "mostrar a cara" e se assumir com jovem do campo às comunidades que fazem parte do município.

O desfile, que oficialmente se realiza com a presença das escolas municipais, do Clube de Mães, da prefeitura municipal e da Brigada Militar, naquele ano, teve também a participação da PJR. Com um pelotão de 20 participantes dos grupos de Jovens das comunidades locais, com camisetas, caras pintadas e entoando gritos de ordem, os jovens carregavam bandeiras da PJR e faixas que exibiam as seguintes frases: "Jovem da roça também tem valor"; "Políticas públicas para a juventude"; "Queremos alimentar sem matar e comer sem morrer".

O pelotão da PJR se diferenciava no visual e, principalmente, pela ousadia de fazer um desfile com caráter reivindicatório em pleno Dia da Pátria. Isso provocou diferentes reações: alguns jovens ficaram constrangidos; a organização do evento procurou barrar a participação dos jovens no desfile, alegando que a entidade não havia enviado ofício informando sua participação; e as comunidades que assistiam ficaram divididas entre aplausos e atitudes inconformadas de repúdio.

A repercussão foi avaliada pelos jovens como positiva porque, durante os dias que sucederam o desfile, as pessoas nas comunidades comentavam suas atitudes, os seus gritos de ordem e os assuntos que apresentaram. A atitude dos jovens no desfile teve uma intencionalidade político-ideológica de resistência e denúncia que acabou mexendo nas relações de poder local, e entre jovens e adultos.

*Os meus vizinhos vieram me perguntar sobre essa tal PJR; pediram se é da Igreja ou do Movimento dos Sem Terra. Eles ficaram perguntando por que a gente fez diferente dos outros pelotões no desfile: puxamos gritos de ordem, estávamos com a cara pintada, bandeiras e faixas (Maria Helena, 16 anos).*

*A comunidade gostou muito, pois viu que a juventude agora está se interessando mais em resolver os problemas que estão acontecendo no município e na comunidade (Fabiano, 19 anos).*

A partir desse episódio do desfile, os jovens passaram a ser notícia e o trabalho organizativo do grupo de jovens foi percebido mais amplamente, pelas suas tarefas políticas e preocupações com os problemas enfrentados na comunidade. Os jovens demonstraram animação por serem notados pelos adultos e por fazerem parte de uma organização nacional, como a PJR, com objetivos sociais e políticos explícitos. Os jovens da comunidade de POC, e de outras comunidades do município, apresentaram-se para a sociedade local com uma identidade específica. E nesse processo de se expor e de se firmar como *jovem* e como *jovem do campo*, esses jovens se formam e acumulam experiências pessoais e coletivas.

A Brigada de Organicidade do MST de São Paulo foi outro dos espaços de formação pesquisados. São nove jovens, um homem e oito mulheres, vivenciando uma experiência específica de atuação juvenil no movimento. São jovens solteiros, com idade entre 18 e 27 anos, a maioria estudantes do ensino médio ou superior (em cursos com regime de alternância), originários do campo e da cidade de diferentes regiões do estado de São Paulo: Campinas, Vale do Paraíba, Promissão, Itapeva e Grande São Paulo. E estão inseridos no movimento por meio de ações de luta pela terra e da participação em setores da organização.

A brigada é uma proposta do MST para potencializar a ação de seus militantes no trabalho organizativo de base junto a acampamentos e assentamentos de reforma agrária do estado. É composta por jovens porque são eles que costumam ter mais disponibilidade (e plasticidade) para atuar em diferentes regiões por tempo prolongado e em diferentes atividades, de acordo com as necessidades de cada local, relacionando-se com um conjunto de outros militantes e com as diferentes instâncias de decisão do movimento. A atuação dessa brigada pesquisada se estendeu pelas regiões de Andradina e do Pontal do Paranapanema em São Paulo.

Esses jovens já vivenciaram, antes de compor a brigada, ações de luta pela terra e atividades de formação política em espaços do MST.<sup>61</sup> As suas origens familiares são diversas: filhos de camponeses que perderam a terra; filhas de arrendatários que entraram na luta por terra; e filhas de pais urbanos. Grande parte deles possui vivências urbanas e uma trajetória de dificuldades materiais:

*Quando minha mãe ia trabalhar de bóia-fria, a gente ia junto. A gente teve sempre que trabalhar muito para ajudar na sustentação da família. ...pela situação de exploração que a gente vivia. Eu, assim, principalmente na minha adolescência, fui uma pessoa bastante revoltada, mas eu acabava sendo revoltada dentro da minha casa, como se os meus pais fossem os culpados pela situação difícil que a gente vivia (Selma, 20 anos).*

*Eu tava bastante desiludida, levava uma vida convencional como de qualquer pessoa, estudava, trabalhava. Quase não tinha muitos conhecimentos da luta efetiva. Um consumismo desvairado. Não tinha compromisso com a vida das outras pessoas. Eu já tava bastante desiludida vida até porque eu achava que não podia ser só aquilo a minha vida (Juliana, 21 anos).*

61. Cursos prolongados para jovens, escola nacional de formação e diversos cursos no Centro de Formação Dom Hélder Câmara, que fica no interior paulista.

Muitos desses jovens trazem as marcas de uma juventude sem perspectiva, sem compromisso social, sem projeto político, geradas pelas suas próprias condições de vida. No espaço do Movimento, as/os jovens vivenciam uma realidade que permite compartilhar valores de uma coletividade e de uma interferência ativa na realidade.

*No momento em que a gente entrou no acampamento, que a gente foi para a ocupação, a nossa idéia principal era conseguir um pedaço de terra apenas. Só que quando a gente começou a conhecer de perto o trabalho do MST, a organização, os setores, a gente começou a participar dos cursos. Então, eu comecei a entender que a luta do movimento não era só pela terra, mas era por Reforma Agrária e transformação social. Hoje já podemos dizer que isso valeu a pena. A resistência da família na luta foi um marco que mudou a minha história de vida, meus objetivos e meus valores (Selma, 20 anos).*

A atuação das/os jovens nesta Brigada de Organicidade passou por um período de experiência. As/os jovens compuseram um coletivo, compartilhando a mesma moradia, primeiro numa casa na cidade de Teodoro Sampaio e depois no Assentamento Timboré. Assumiram alguns compromissos: integrar a estrutura local, regional e estadual; desenvolver o método de atuação e organização do MST em processo permanente e coletivo de avaliação, tanto na brigada como nos espaços de construção coletiva nas regionais; buscar através do estudo, dominar os assuntos de interesse da base e da militância; formar-formando-se, ou seja, realizar o trabalho de formação, ao mesmo tempo em que busca formação, tendo criatividade e mística nas atividades que envolvem o maior número de pessoas; garantir um acompanhamento político da direção estadual do movimento.

Dentro de uma brigada um fator pedagógico forte é o da auto-organização dos membros. O jeito de dividirem as tarefas contribui com a autoformação do grupo, desde a distribuição dos afazeres domésticos, que envolvem a todos no dia-a-dia da casa, até a responsabilidade pela estrutura orgânica da brigada. A organização da brigada compreende: a) coordenação, que responde pela brigada e planeja as leituras específicas para o grupo; b) finanças, que é responsável pelos recursos e pela infra-estrutura de um carro e de uma casa; c) sistematização, que garante os registros do processo de formação; d) disciplina que é responsável pela realização das reuniões e pelo cumprimento do planejamento feito pela brigada.

A convivência na mesma casa trouxe muitos aprendizados a esse e essas jovens, que têm saberes diferenciados, culturas diferentes, tanto do campo como da cidade, que expressam linguagens diferentes no seu jeito de falar e de vestir. Na convivência ensinaram e aprenderam na relação umas com as outras, enfrentando questões juvenis ou compartilhando tarefas e responsabilidades com o movimento:

*Na casa aprendemos a ouvir outros tipos de música. Modificam-se e relacionam a cultura de uma com a outra. Assim como as músicas trazidas pela companheira Juliana, na qual já fazia parte da cultura familiar dela, as músicas populares brasileiras, como Chico Buarque que aprendemos a gostar de ouvir e cantar. Dentro da casa já virou um hábito (Joice, 25 anos).*



*Temos que aprender a conviver com os desafios e com as responsabilidades. Eu acho que isso é um processo formativo, também. Você sempre está aprendendo a viver com as dificuldades, limites e desafios e com as responsabilidades. Sendo jovem, acho que isso é um processo formativo das pessoas, você sabe que tem uma responsabilidade, você vai sempre está buscando se aperfeiçoar mais, para dar conta daquela responsabilidade, para poder está ali contribuindo com a organização da melhor maneira possível (Amanda, 23 anos).*

O objetivo da Brigada de Organicidade é colaborar com a formação de militantes e dirigentes para superação de limites da própria organização do movimento. Entretanto, a experiência dessa brigada demonstra que também se trata de uma vivência formadora de jovens do campo, à medida que esses jovens passam a ocupar espaços efetivos de trabalho e a desenvolver ações vinculadas a uma organização coletiva e, portanto, com consequências e desdobramentos que vão além deles mesmos.

### **Reflexões de/sobre sujeitos jovens**

As pesquisas realizadas por jovens sujeitos do campo buscaram compreender os jovens como sujeitos de ação: nas suas relações com suas famílias e suas comunidades, nas vivências especificamente juvenis e nas experiências e aprendizados junto às organizações do campo. Os conhecimentos produzidos sobre o processo de formação do sujeito jovem do campo indicam várias dimensões para atuação pedagógica de nossas organizações.

Os jovens pesquisados nos mostraram, por exemplo, a importância das relações familiares e comunitárias na sua formação. E nos indicaram como é fundamental atuar na valorização e sistematização das culturas geracionais, incluindo a memória das lutas, dos desafios e das conquistas de cada comunidade. O trabalho com a memória das comunidades pode ajudar a enraizar o jovem em sua própria história, cultivando o sentimento de lutar pela continuidade de sua existência no campo e ampliando sua consciência sobre as relações sociais mais amplas.

Uma segunda dimensão reforçada pelos jovens é a da sua participação no processo de produção da existência da família, não somente como mão de obra, mas desde o planejamento da produção, do trabalho, do cálculo dos custos da produção e da projeção dos investimentos, o que os educa no próprio sentido do trabalho. Percebemos pelas pesquisas que nem todas as famílias oportunizam e estimulam o jovem a dizer sua palavra no planejamento da produção. Os jovens que apenas trabalham na lavoura realizando tarefas predeterminadas, sem tomar conhecimento do todo do processo de trabalho vivenciado pela família, não criam vínculos com a terra, nem mesmo aquela conquistada através da luta. Quando o jovem participa da discussão, da tomada de decisões da produção constrói um segundo valor do trabalho que é se identificar com o que faz. Os jovens nos reafirmam que o trabalho se torna mais formador do ser humano quanto mais o faz repensar sua vida. E, em nosso caso, quando permite aos jovens cultivar sua identidade de jovens camponeses.

Outra dimensão importante para nossa atuação diz respeito ao que os jovens nos mostraram sobre sua participação em grupos especificamente juvenis, em especial o grupo de jovens, bastante comum entre os jovens do campo e nas diversas comunidades que



pesquisamos. Os grupos são espaços de convivência e de comprometimento importantes para formar sujeitos engajados e participativos, e que compartilham dos objetivos das organizações do campo, vislumbrando possibilidades e perspectivas de permanência no campo. As relações nos grupos são transformadoras porque educam os jovens na convivência coletiva e na mística de caminhar juntos com outros sujeitos do campo. E quando esses grupos conseguem protagonizar iniciativas que afetam outras relações sociais, passam a identificar os jovens como os *portadores de ação*.

Esses foram alguns de nossos "achados de pesquisa" e que foram valiosos para alimentar nossa própria formação como jovens do campo. A compreensão de que a realidade do campo é complexa e que produz diversos sujeitos é um elemento importante para qualificar nossas ações junto às organizações de que fazemos parte (MAB, MST, PJR e MPA), pois possibilita estar abertos a nos surpreender com o campo (de espaços, de pessoas, de relações), e a nos empenhar em atuar e a nos compreender também como sujeitos do campo, em permanente movimento de formação e de transformação.

## Referências Bibliográficas

---

- ABRAMO, Helena Wendel. *Considerações sobre a tematização da juventude no Brasil*. Revista Brasileira de Educação, São Paulo, n. 5., p. 25-36, 1997.
- BOGO, Ademar. *O papel da cultura no movimento sem terra*. Bahia, 1998, (mimeo).
- BOURDIEU, Pierre. *Questões de sociologia: a juventude é apenas uma palavra*. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983.
- CANEVACCI, Massimo. (introdução e organização). *Dialética da família: gênese, estrutura e dinâmica de uma instituição repressiva*. 2. ed., São Paulo: Brasiliense, 1982.
- CARNEIRO, Maria José. *O ideal rurbano: campo e cidade no imaginário de jovens rurais*. In: SILVA, Francisco da; SANTOS, Raimundo; COSTA, Luiz Flávio (orgs.). *Mundo rural e político*. Rio de Janeiro: Campus, 1999.
- GROPPO, Luis Antonio. *Juventude: ensaios sobre sociologia e história das juventudes modernas*. Rio de Janeiro: Difel, 2000.
- IASI, Mauro Luis. *Processo de consciência*. 2. ed., São Paulo: CPV, 2001.
- MAESTRI, Mario. *A aldeia ausente: índios, caboclos, escravos e imigrantes na formação do campesinato brasileiro*. Conferência ministrada no II Colóquio Marx-Engels do Centro de Estudos Marxistas do IFCH da Unicamp, Campinas, Brasil, 21 de novembro de 2001.
- PISTRAK, M. M. *Fundamentos da escola do trabalho*. São Paulo: Expressão Popular, 2000.
- PJR. *Princípios orientativos da pastoral da juventude rural do Brasil*. Passo Fundo: Batis-tel, 2002.
- THOMPSON, E. P. *A formação da classe operária inglesa I – a árvore da liberdade*. 3. ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- ZUCHETTI, Dinora Tereza; BERGAMASCHI, Maria Aparecida. *Construção social da infância e da juventude*, s/d, (mimeo).

## Jovens em movimento(s)

---

Carla Martins Henrique de Lima

Dinora Tereza Zucchetti<sup>62</sup>

Eber Cristian Dartora

Mariane de Potter

Marilene Hammel

Maristela Danelli

Sandra Regina Christ

Sandro Roque de Almeida

### Os dilemas e as possibilidades

Este artigo é uma síntese produzida a partir de pesquisas realizadas com sujeitos jovens que integram movimentos sociais e pastorais nos estados do Rio Grande do Sul e de São Paulo, no período de 2002 a 2005. As investigações buscaram compreender como se formam e como são educados os jovens que participam dessas organizações. As pesquisas e as monografias geradas a partir delas são requisitos para a conclusão do Curso de Pedagogia Anos Iniciais do Ensino Fundamental: Crianças, Jovens e Adultos, do Instituto Técnico de Capacitação e Pesquisa da Reforma Agrária (Iterra), em convênio com a Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS).

De início, alguns desafios. O primeiro é inerente ao processo de investigação. A constatação de que pesquisar é essencialmente um ato solitário, embora o apoio institucional proposto dispunha de momentos para trocas entre os educandos. O segundo, o fato de sujeitos jovens pesquisarem os temas – jovens e juventude – e, serem eles próprios jovens, portanto, sujeitos e objeto da investigação.

De modo geral, havia uma juventude camponesa a ser desvelada e que se mostrou, cautelosamente, entre nebulosas e transparências por meio dos dados. Assim, foi-se produzindo a pesquisa, num misto de perplexidade e alegria.

Esse artigo, então, além de apresentar alguns dados das pesquisas realizadas, pretende, especialmente, demonstrar o processo que permeou a investigação desde o início das atividades no ano de 2002. Nesse período, aos educandos/as pesquisadores cabia, além de desvelar os mistérios que envolvem a investigação, iniciar o árduo e, por vezes, confuso trabalho de definição dos temas e objetos do trabalho – Quais perguntas formular? Quais

62. Dinora Tereza Zucchetti, doutora em Educação, professora pesquisadora do Centro Universitário Feevale (RS) e membro do Grupo de Estudos Gestão do Cuidado em Educação da Faced/UFRGS, foi a orientadora dos trabalhos monográficos que deram origem a este artigo. Os demais autores são estudantes do curso de Pedagogia UERGS/Iterra que integraram o Grupo de Pesquisa sobre Jovens do Campo (2) da Turma José Martí.

teriam relevância junto aos movimentos sociais? Quais auxiliariam a produzir conhecimento sobre os jovens do campo? Era necessário também aprender a trabalhar em grupo uma vez que se constituía uma dinâmica sobre a temática, jovens e juventude, em torno de sete educandos e da pessoa da orientadora. Esse foi o processo que permitiu ao grupo afirmar que o conjunto do trabalho empenhado e realizado foi produto de muita angústia, momentos de decisão e indecisão e, inclusive, de vergonha, especialmente quando era necessário ler, para os demais colegas, os escritos inacabados que desvelavam as fragilidades de cada um. Mas o processo conduziu ainda a aprendizagens e a muita alegria.

Outra possibilidade foi a descoberta de novos sentidos para a pesquisa, que passou a ser muito mais do que observar pessoas, suas relações, seu cotidiano, mas a atribuir sentido à profunda compreensão do processo histórico dessas vivências e relações. Pesquisar, então, constituiu-se, inclusive, num espaço para reafirmar atitudes éticas, entre elas, as que garantem a devolução das observações e achados da investigação para os sujeitos pesquisados, a fim de que os mesmos possam tomar novas posições diante das situações que se encontram e, assim, façam avançar a construção de uma nova sociedade.

Dessa forma a pesquisa e seu processo se fazem formação.

### **Os jovens sujeitos da pesquisa e os sujeitos jovens pesquisadores**

Os sujeitos pesquisados e os pesquisadores/as são pequenos agricultores, sem terra, desempregados/as, acampados/as, assentados/as ou reassentados de terras indígenas, alguns pertencem a um assentamento rural, localizado numa das cidades da região metropolitana de Porto Alegre; outros são jovens que participam da Pastoral da Juventude Rural. Todos têm em comum a experiência da produção agrícola e da terra como meio de vida. A maioria das experiências investigadas se concentra no Rio Grande do Sul e uma delas no estado de São Paulo.

As pesquisas envolveram em torno de 65 jovens e, sem exceção, todas apontam a importância da produção do conhecimento sobre a juventude camponesa, uma vez que, em geral, quando os jovens são pensados, têm ressaltada a sua condição urbana.

Abaixo as pesquisas realizadas e seus autores:

- *Formação da consciência na Pastoral da Juventude Rural* – grupo de jovens da comunidade de Pirataba, Torres (RS) – Eber Cristian Dartora.
- *Experiências e sentidos da participação dos jovens no Movimento dos Trabalhadores Desempregados* – Assentamento Rural Portal dos Pinheiros, em Gravataí (RS) – Sandra Regina Christ.
- *A inserção de jovens educandos no Instituto de Educação Josué de Castro* – Iterra, em Veranópolis (RS) – Marilene Hammel.
- *Ser Jovem no Movimento de Mulheres Camponesas* – Reassentamento Novo Horizonte e Cristo Rei, em Chiapetta (RS) – Maristela Danelli.
- *As influências do MST na formação da identidade dos jovens que participam do MST* – Acampamento Irmã Alberta, na Regional Grande São Paulo (SP) – Carla Martins Henrique de Lima.
- *Formas de resistências dos jovens no campo* – grupo de produção de jovens pequenos agricultores, em Progresso, Regional Vale do Taquari e Venâncio Aires, Regional Rio Pardo (RS) – Mariane de Potter.
- *A cultura como matriz educativa na vida dos jovens no Assentamento Nova Estrela* – Sandro Roque de Almeida.

### Sobre os jovens e a juventude

A juventude é uma categoria histórica (Zucchetti, 2003), cujo conceito vai sendo transformado através dos tempos. A partir dessa perspectiva, podemos afirmar que vemos ser alterados os ritos de passagem e as características que definem os jovens, desde os gregos até os dias de hoje. Por isso, a juventude não pode ser pensada de forma a cristalizar idades cronológicas, uma vez que temos, atualmente, observado o alargamento de seu tempo.<sup>63</sup> O que é ser jovem parece modificar-se de acordo com os diferentes espaços e contextos sociais, os jovens urbanos e rurais são prova disto.

Sendo assim, não é possível uma definição, um conceito único de verdade em torno da categoria juventude.

Celam (1997) referenda um tempo de incertezas. Para ele, a juventude é um período da vida em que o sujeito jovem se vê com muitas indecisões e, ao mesmo tempo, tendo que assumir responsabilidades.

Já Groppo (2000, p.7) diz:

*A juventude é uma concepção, representação ou criação simbólica, fabricada pelos grupos sociais ou pelos próprios indivíduos tidos como jovens, para significar uma série de comportamentos e atitudes a ela atribuídos. Ao mesmo tempo, é uma situação vivida em comum por certos indivíduos. (...) Trata-se não apenas de limites etários pretensamente naturais e objetivos, mas também, e principalmente, de representações simbólicas e situações sociais.*

Ainda segundo Groppo (2000), há outros elementos que devem ser levados em consideração para definir a juventude, entre eles, as diferenças de classe, gênero, religião, etnia, a procedência sociogeográfica, o que faz co-existir uma diversidade de juventudes dentro de um mesmo grupo social.

Algumas características são atribuídas à juventude como, por exemplo, a transitoriedade e a inquietude, a ponto de poder atribuir-se aos jovens a nomeação de "figuras de desordem", que preanunciam novas ordens e, assim, assumem o papel de tensionadores das certezas do conjunto da sociedade. Nessa perspectiva, é possível afirmar que características antes específicas de grupos de pessoas jovens, hoje, têm-se constituído em questões que permeiam o coletivo: as dúvidas em torno do futuro, os problemas de inserção no mundo do trabalho, entre outras, são dilemas vividos por muitos, independentemente da sua faixa etária (Zucchetti, 2003).

Desde uma perspectiva geográfica, a juventude tem sido pensada como se urbana fosse, generalizando-se, assim, comportamentos e valores de um espaço em detrimento dos outros.

Algumas definições para a juventude priorizam-na como categoria socioeconômica, ou seja, relacionada à classe social de origem, tendo nessa a determinação dos modos de ser e estar.

Dessa heterogeneidade e seus múltiplos, o desafio das pesquisas realizadas constuíram-se, antes de mais nada, na necessidade de buscar compreender a juventude camponesa e suas articulações com os movimentos sociais do campo.

63. Institutos de pesquisa fazem referência a jovens como aqueles que têm de 15 a 24 anos ou mais.

Sobre os jovens que atuam em movimentos sociais, as pesquisas mostram, de forma geral, que estes são marcados pela presença de um ambiente de luta e pela convivência em diferentes espaços que questionam a realidade. Ao mesmo tempo em que se vêem com a responsabilidade de propor alternativas ao modelo socioeconômico vigente, demonstram um elevado senso de justiça associado à capacidade de indignar-se frente à crueldade do mundo.

Também é passível de verificação, entre os achados das pesquisas, a falta de perspectiva de estudar desses jovens, bem como a ausência de oportunidades de trabalho estável e adequadamente remunerado.

No entanto, sob forte influência da mídia, o consumo, o cuidado com o corpo, este como forma de expressão, aproximam as características dos jovens do campo aos da cidade e, nessa confluência, soma-se ainda o problema da falta de emprego e o conseqüente prolongamento da dependência econômica de seus pais e ou de seus responsáveis.

### **A juventude dos e nos movimentos sociais**

Os movimentos sociais caracterizam-se como espaços coletivos que têm objetivos comuns e cujos projetos buscam soluções para as problemáticas que levantam. Constituem-se e se afirmam à medida que sua base organizada dispõe e propõe coletivamente, contando com a participação ativa de seus integrantes. Tornam-se organizações sociais que intervêm na realidade e que constroem, ao longo do processo, as suas identidades.

Os jovens pesquisados se fazem presentes nos movimentos sociais e na Pastoral da Juventude Rural à medida que as questões problematizadas por eles e propostas pelas organizações têm certa confluência. Por suas características questionadoras, têm ingressado e se firmado nos movimentos, interagindo, especialmente, em espaços cujo mote é a expressão e a visibilidade, por isso, apresentam-se à frente das marchas e de atividades como a mística, entre outras.

Os movimentos, por sua vez, nem sempre vêem os jovens como sujeitos positivos e, por vezes, ressaltam a sua minoridade, no sentido kantiano.<sup>64</sup> Suas características de minoria, associadas às expressões de rebeldia, de alegria, de disponibilidade e de desprendimento, nem sempre, às vistas das lideranças, têm caráter de positividade. Por outro lado, as organizações vêm aumentando, nos últimos tempos, as suas preocupações com os seus jovens.<sup>65</sup> Assim, as pesquisas apresentam-se como investigações que passam a direcionar um olhar consciente e criterioso sobre esses sujeitos: os jovens e seus movimentos. Dessa aproximação, a juventude passa a ser pauta em várias reuniões dos movimentos, e alguns encontros específicos começam a ser realizados.

Em geral, a visão que ainda prevalece é a dos jovens como força e vitalidade, o que suscitando uma grande questão: o que fazer para desenvolver essa força em potencial, na construção da luta social e não correr o risco de desenvolver o mito do vitalismo fora do

64. Kant, em 1783 respondeu à pergunta "O que é o esclarecimento no sentido jurídico político?" afirmando: "Esclarecimento é a saída de sua minoridade, da qual ele próprio é culpado. A minoridade é a incapacidade de fazer uso de seu entendimento sem a direção de outro indivíduo. O homem é o próprio culpado dessa minoridade se a causa dela não se encontra na falta de entendimento, mas na falta de decisão e coragem de servir-se de si mesmo sem a direção de outrem. Sapare aude! Tem coragem de fazer uso do teu próprio entendimento, tal é o lema do esclarecimento" (KANT, 1974, p. 100).

65. Um exemplo disso é a própria Pastoral da Juventude Rural, uma das organizações pesquisadas, que atua especificamente na organização/formação de jovens camponeses.



contexto ou como sinônimo de força bruta?<sup>66</sup> Algumas percepções retiradas do processo prático, político e organizativo são verificadas nas pesquisas realizadas e apontam que ser jovem nos movimentos é, também, ter condições políticas de coordenar o processo da luta e da organicidade e, mais do que isso, é assumir-se como sujeito de seu processo de aprendizagem, cultivando valores e princípios de quem se educa em coletivo.

Embora os movimentos reconheçam que há muitos jovens em seu interior, e lancem olhares sobre eles, há ainda pouca preocupação efetiva com suas necessidades e demandas, sendo que a atenção especialmente no que se refere à educação, por exemplo, está focada prioritariamente nas crianças.<sup>67</sup>

Situações como essas demonstram que nas sociedades contemporâneas alguns grupos são privilegiados em detrimento de outros e isso se reproduz, também, nos próprios movimentos sociais. No extremo de tal posição, o reforço da idéia predominante de que os jovens são um problema social. E, quando associados à presença da escassez, à pobreza socioeconômica, à violência, à criminalidade, entre outros marcadores da exclusão, o jovem é tratado como estranho e, portanto, alguém que precisa ser interditado. Essas situações vividas remetem de imediato às pesquisas. Os movimentos e a Pastoral, que visões de jovens e juventude têm? Quais são as questões pertinentes a esses sujeitos nas organizações? Há encontros entre o que os jovens procuram e o que os movimentos têm a oferecer? E se os movimentos/organizações são formados por pessoas (Novasky, 1997), e, entre elas os jovens, poderiam os movimentos estar pouco atentos às questões juvenis?

Essas questões foram (re)colocadas exaustivamente pelas pesquisas realizadas e, recursivamente, nas defesas orais, os jovens pesquisadores fizeram referências a elas, daí pode-se concluir que o primeiro passo da formação dos sujeitos nos movimentos é dar-se conta, individual e coletivamente, do significado de fazer-se presente num movimento social. Em geral, os movimentos oportunizam ao jovem, por meio de atividades informativas, a possibilidade deste dar-se conta antes mesmo da sua inserção. É, por vezes, pelo acesso à informação, que os jovens se motivam a ingressar na organização. Ao aderir, deparam-se com as necessidades coletivas e percebem a importância de se organizar coletivamente.

Nesse contexto, as pesquisas destacam alguns elementos que vão unificando os jovens no processo de formação coletiva, entre eles:

(a) novas relações são estabelecidas nas vivências e possibilitam que os jovens se percebam como sujeitos sociais construtores, fazedores de história, capazes de intervir na realidade vivida;

(b) as organizações têm um nome a zelar, por isso, na e pela vivência da organicidade é possível refletir sobre as posturas e as ações dentro e fora da organização, o que gera a possibilidade de pensar identidades, constituindo-se e constituindo sujeitos;

(c) as participações nas ações práticas, em tarefas concretas, vão inserindo e formando os jovens na organização. As mobilizações, as ocupações, as ações de massa alimentam o ser jovem nos movimentos, enfatizando-se o caráter expressivo dessas ações;

66. Em algumas sociedades, o jovem foi e tem sido um modelo privilegiado de capacidade e de força, de forma que, principalmente nas modernas, representa e promove as idéias do desenvolvimento e do progresso da sociedade. Um exemplo disso foi a relação do Nazismo com a juventude. Amplamente utilizada, a juventude tornou-se um grande mito por possuir características naturais, como entusiasmo, impulsividade, presteza, fervor, intuição, audácia e orgulho. O Fascismo também explorou o mito vitalista do jovem. Na Itália, da década de 30, do século passado, a organização dos jovens era estimulada. Em todas as prefeituras de centros urbanos, com população inferior a 20 mil habitantes, existia um sistema, não substitutivo da escola, que se constituía num meio para canalizar os impulsos juvenis além de serem relevantes instrumentos de formação fascista. A sociedade americana, por sua vez, também se apropriou da vitalidade de seus jovens como sinônimo da corrida rumo ao progresso.

67. Os movimentos sociais direcionam seu esforço, especialmente, para a luta socioeconômica ficando em segundo plano a preocupação com grupos específicos de sujeitos. Isto justifica em parte o interesse dos movimentos e pastorais com as pesquisas em questão. Elas têm o mérito de pensar os sujeitos e suas especificidades dentro das organizações.

(d) há algumas constatações de caráter contraditório com as quais os jovens se relacionam dentro das organizações. Duas delas merecem destaque: a tensão no convívio com as lideranças, nem sempre destituída de conflitos e, o fato de os jovens serem vistos como tarefeiros, o que não pode ser confundido, segundo os sujeitos da pesquisa, por exemplo, com as demandas cotidianas de organização que sustentam boa parte das ações nos acampamentos, por exemplo.

### **Jovens em formação: a família educa**

A família tem sido uma base de referência para esses jovens, propiciando aos mesmos que, ao reviver as relações que se estabelecem no grupo familiar, repensem suas formas de inserção no mundo. A perspectiva é de que se amplia a ética de casa para a ética da rua, alargando-se os espaços para a constituição de novas relações sociais, instigando novas formas de ser e estar no mundo.

Em geral, os jovens pesquisados vivem muito próximos de suas famílias de origem, bem como de outras famílias, com as quais passam a estabelecer relações de convivência. Esta proximidade tem sido um elemento revelador do prolongamento da permanência dos jovens nas organizações, à medida que essas também se constituem num núcleo de apoio para as questões concretas da vida, quer sejam as referentes à reprodução da existência, à questão financeira, à ética, à política, à afetividade, entre outras. No caso dos jovens que estão engajados na organicidade, a importância da família é ainda mais visível, o que permite afirmar que ela, como grupo organizador, é um núcleo de apoio e projeção fundamental para a formação do militante.

Percebe-se naqueles casos em que a família não garante o apoio ou, ao contrário, pressiona para que o jovem deixe a militância de lado, que a posição assumida pelos pais ou responsáveis geralmente vence. Nessas situações, os jovens, na maioria das vezes, não conseguem suportar a pressão e abandonam os movimentos, entre os motivos, além das relações/pressões afetivas está a estreita dependência econômica com o grupo parental.

Ainda em relação à família e seu componente afetivo/formativo, percebe-se a sua influência sobre os jovens nas seguintes situações:

(a) há casos em que o jovem mora num assentamento ou comunidade, mas não é engajado no movimento porque sua família também não participa;

(b) em outras situações, a família participa, mas os jovens não. Entre os motivos está a dúvida da positividade na prática dos pais e, por isso, eles rejeitam a militância;

(c) há situações em que o jovem é engajado, e isso influencia a família nas suas idéias e práticas. Constata-se, então, que as relações parentais são construídas com base no diálogo. São situações em que a família educa, mas também se deixa educar pelos jovens e pela interferência dos filhos, engaja-se direta ou indiretamente no movimento;

(d) onde não há diálogo, ocorrem situações em que os jovens, na dúvida e pela convicção dos seus ideais, decidem sair de casa para adentrar no mundo da militância. No retorno, o relato de que as famílias os recebem bem, e, passado o mal-estar, aceitam as novas relações.

Outro fator decisivo entre os jovens que aderem à militância é a tomada de consciência do seu lugar no núcleo familiar, especialmente no que se refere às questões de trabalho. Subordinados geralmente ao pai, sentem-se como força de trabalho utilizada pela

própria família e, remunerados no conjunto do grupo familiar, explicitam-se os conflitos. A dependência financeira é, por vezes, o motivo da busca de outras alternativas de inclusão e, entre elas, a adesão a projetos de lutas sociais. Enfim, nos casos em que os jovens saem da casa dos pais, a tendência é a constituição de novas famílias (casar, juntar-se), ou agregar-se a outras pessoas e com elas estabelecer relações de intenso acolhimento.

### **O trabalho como princípio educativo**

As pesquisas que trouxeram o recorte do trabalho apontaram-no, sem exceção, pela sua matriz pedagógica, ressaltando o seu viés educativo.

A educação pelo trabalho, em geral, dá-se pela reprodução da existência, seja na perspectiva da manutenção da própria vida, seja na vida dos outros. Dessa lógica, na sociedade atual, quando falamos de trabalho logo nos vem em mente o trabalho assalariado, na sua forma de emprego, e esquecemos as diversas outras formas não assalariadas que promovem a reprodução da existência humana.

Inerente ao universo do trabalho, há contradições, também, em torno do valor de uso e do valor de troca. E, das relações capitalistas que se estabelecem na segunda forma, as pesquisas dão visibilidade a algumas relações e práticas que envolvem os jovens em seu cotidiano. Por vezes, eles se vêem presos ao trabalho e suas formas mais usuais de emprego; por outras, a possibilidade da superação das relações de exploração entre os humanos e, também, desses para com a terra. Novas maneiras de produzir garantem a vida sem uso de agrotóxicos ou sementes geneticamente modificadas.<sup>68</sup> Experiência nesses moldes foi relatada na pesquisa realizada por Mariane de Potter (2005), que descreve as *formas de resistências dos jovens no campo* a partir de um grupo de produção de jovens pequenos agricultores na cidade de Progresso (RS).

O trabalho está presente nos movimentos, o tempo de trabalho é intenso e se faz sentir nas relações que se estabelecem entre as pessoas, especialmente, no sentido da entre-ajuda<sup>69</sup> e de cuidado mútuo. Cuidar também dá trabalho! Esse discurso da ajuda mútua é forte nos encontros, fóruns, seminários e em outros tantos espaços de formação realizados pelas organizações do campo. No entanto, os jovens pesquisados tensionam a assertiva descrita acima, e demonstram que, por vezes, nesses encontros formativos se hiperdimensionam os discursos em detrimento de uma prática de efetivo cuidado.

O trabalho indigno também aparece nas pesquisas. Elas mostram situações aviltantes vividas por jovens, especialmente no que se refere à subordinação ao patrão, relação na qual são assujeitados cotidianamente. As pesquisas constatam que os jovens debatem sobre essa realidade, mas que no dia a dia desenvolvem seu trabalho, por exemplo, na propriedade de fazendeiros da região e que, em muitas vezes, são explorados na sua autonomia e consciência.

68. Há uma proposta do trabalho ser um meio de subsistência e a produção agroecológica uma forma de se estabelecer novas relações com a terra e entre as pessoas. No entanto, o que ocorre é um envolvimento voltado só para a questão financeira, com os produtos químicos, que não possibilitam reduzir custos, ao contrário, criam uma dependência por parte dos agricultores às multinacionais, detentoras das sementes, dos agrotóxicos e dos adubos. Percebemos também que, ao se tratar de maneira de viver em relação com a natureza, não podemos dizer que toda a sociedade se mantém em contínua destruição dos recursos naturais, poluindo e envenenando a água e a terra. Percebemos jovens produzindo sem veneno, e a biodiversidade é um dos princípios que permeia a organização desse trabalho. Isso nos chama a atenção, pois enquanto a sociedade se volta ao uso abusivo dos químicos, esses jovens desenvolvem outra maneira, que não é nova, mas que representa formas de "persistência na resistência" (Daneli, 2005).

69. Percebe-se que em muitas comunidades as relações de entre-ajuda no trabalho foram extinguidas, mas, em alguns lugares, elas estão vivas e isso ainda é muito forte. Levantamos essa questão pois possibilita afirmarmos que, historicamente, foi uma maneira de resistência dos camponeses contra o capital. A lógica de trabalhar com o método de entre-ajuda quebra a lógica do individualismo, onde se consegue fazer as coisas com a ajuda dos demais. Para os jovens, essa também é uma questão relevante, tanto por possibilitar um desenvolvimento mais rápido no trabalho bem como manter uma cultura de resistência diante do individualismo proposto pela sociedade atual.

Quanto ao trabalho familiar, outras constatações puderam ser observadas, entre elas, a divisão do trabalho entre homens e mulheres. Na maioria dos casos, o trabalho desenvolvido pelo homem é aquele que exige mais esforço físico, e o da mulher, aquele que diz respeito à lida da casa: organização, alimentação e cuidado dos filhos. Em consonância com o senso comum, as atividades de casa não são vistas como algo importante pela família e, muitas vezes, nem mesmo pelas próprias mulheres, que acabam por encarar as tarefas domésticas como "dever" e, na visão delas mesmas, por ser menos duro do que a lida na lavoura, pode ser pouco valorizado. Porém, houve casos em que as pesquisas revelaram que as mulheres têm dupla jornada, fazendo o trabalho na lavoura e no trato dos animais.

Outro aspecto passível de análise é a questão da posse dos meios de produção. Confirma-se que quem detém os meios de produção é sempre o pai. Os jovens entram com a força de trabalho o que, por vezes, gera conflito e provoca a saída deles de casa. Eles partem em busca de possibilidades de também se tornarem proprietários. Percebe-se que não é o "ter" ou o "não ter" a chave da questão, mas são as relações que se estabelecem no trabalho que desencadeiam o desejo pela posse.

Observa-se nas pesquisas que muitos jovens, mesmo estando no campo, perdem o vínculo com o trabalho na roça, e isso se dá principalmente entre os que se dedicam aos estudos. No âmbito da família, o estudo não tem valor de trabalho, mas, na visão dos pais, é ele que vai garantir o futuro melhor para os filhos, conforme a fala de dona L. mãe de uma jovem pesquisada: "*A Lucine vai estudar para não ter que ficar trabalhando na roça, sem ganhar nada*".

Verificou-se que nas pequenas propriedades as crianças aprendem desde cedo a valorizar e a reproduzir a sua existência e, para isso, são envolvidas nas atividades de subsistência, o que reflete a valorização do trabalho e a aceitação dessa experiência nesse momento da vida. No entanto, não é possível deixar de assinalar aqui que, em algumas situações, a presença do trabalho precoce formaliza o trabalho infantil nas suas piores formas, aquelas que suprimem a infância e que causam danos irreparáveis ao desenvolvimento físico e intelectual dos pequenos em formação.

### **Onde e como os jovens apre(e)ndem**

Tratar da aprendizagem é dialogar sobre as experiências acumuladas e sistematizadas que vamos construindo a partir das necessidades da vida, das nossas pertencas e das nossas intencionalidades. Nessa perspectiva, aprender é ter um objetivo a ser alcançado e uma intenção no fazer. Isso não é diferente entre esse grupo de pesquisadores, em cujo artigo esperam sistematizar o que a pesquisa com jovens camponeses apresenta como relevante e, assim, produzir novas aprendizagens para si e seus leitores.

O maior desafio dessa sistematização é fazer o próprio jovem, seja ele o pesquisador e/ou pesquisado, dar-se conta daquilo que pensa a fim de que compreenda cada vez melhor que conhecer contribui com a formação humana. É também uma oportunidade para promover a ampliação das concepções apertadas que dizem que se aprende somente na instituição escolar. A formação escolar contribui, sim, para que os jovens sejam capazes de absorver os conhecimentos construídos, mas os conhecimentos relevantes à vida se gestam em múltiplos espaços: na família, no trabalho, nas inúmeras organizações pelos quais transitam, entre elas os movimentos sociais e os grupos de jovens, na escola, entre outros.

Nessa perspectiva, um primeiro elemento a se destacar é que a aprendizagem permeia a vida dos sujeitos sociais e, entre eles, os jovens camponeses, por isso, urgia compreender o que significava o aprender entre os sujeitos das pesquisas em questão.

Podemos dizer que entre os jovens do campo, inseridos nos movimentos sociais, aprender tem sentidos diversos, vai desde a busca da instrumentalização para a sua prática até algo que lhes ajude a ser sujeitos capazes de construir novas relações na vida cotidiana, de superação das necessidades básicas até o alcance de objetivos mais amplos.

Para outros, inversamente, a sua participação no movimento é simplesmente uma oportunidade de conseguir estudar o que não era possível quando estavam fora da organização. Todos sabemos que não há garantias de acesso dos jovens camponeses ao estudo em níveis mais avançados, e o ingresso nos movimentos pode representar essa oportunidade. Por vezes, essa formação escolar está relacionada à busca de outra profissão, o que representa a possibilidade de sair da zona rural.

Se as aprendizagens não vierem ao encontro das necessidades, possivelmente teremos como conseqüência o desinteresse em aprender por parte dos jovens. Por isso, muito especialmente, a escola deve se constituir num espaço onde se construam relações cotidianas. Vimos, entre os pesquisados, que o abandono da escola se dá quando ela não consegue projetar o novo, atribuindo sentido ao conhecimento sem uma relação imediata com o tempo presente, questão fundamental entre os jovens. Eles são a própria personificação do tempo presente e, portanto, uma educação que está colocada para o tempo que virá produz poucos sentidos. Outra questão relevante é a necessidade de vinculação dos conteúdos trabalhados na escola com o contexto dos educandos.

*A terra para mim é sinal de vida, dela vem o meu alimento e o da minha família, sem ela a gente não consegue viver. É bonito ver aqui na roça planta verde, quando colhemos feijão, quando se arranca mandioca, não sei se eu saberia viver na cidade, onde a terra já foi coberta de cimento (Z., 24 anos).*

Nesse sentido, vemos que a escola não pode esquecer do vínculo das pessoas com a sua realidade. Essa vinculação auxilia na superação de duas questões essenciais: uma delas é da não importância do estudo e da escolarização entre os camponeses. Alguns ditos populares reforçam a posição de uma sociedade que pensa o campo e os camponeses dissociados da produção do conhecimento. "Para lidar com enxada não precisa de estudo" constitui-se numa certeza utilizada pelo sistema predominante, a fim de manter os camponeses pouco esclarecidos e como mão-de-obra barata: explorados, expropriados em seus conhecimentos e direitos.

Outro motivo pelo qual a educação deve estar ligada à vida cotidiana diz respeito à possibilidade de os jovens poderem ver aumentada a sua capacidade de refletir e, assim, passarem a compreender melhor e de forma mais crítica sua própria situação e as contradições presentes nela. Trata-se de dar-se conta da realidade de si, do seu entorno e suas implicações com o todo. Entre esse dar-se conta está a reflexão necessária sobre a vida na cidade, o problema do desemprego, a violência, as dificuldades em detrimento da idéia da vida mais fácil.

As pesquisas apontam que o estudo é valorizado pelos jovens do campo, no entanto, ainda é muito difícil de ser acessado. Para além da escola, os achados reiteram os



cursos de formação oferecidos pelos movimentos sociais como espaços para os jovens refletirem sobre a vida e também para iniciarem na militância. Reforçam, também, que o conhecimento não se produz somente em espaços formais das organizações e na sala de aula da escola. Os grupos de jovens, as festas, os encontros, os atos políticos, todos estes se constituem em espaços privilegiados de formação e de produção de conhecimento.

Nessa perspectiva de que conhecer produz formas diferenciadas de ser e estar no mundo, observou-se que alguns dos jovens pesquisados já ocupam espaços na formação pedagógica nos movimentos, onde se intencionaliza a formação dos sujeitos do campo. A pesquisa A inserção de jovens educandos no Instituto de Educação Josué de Castro – Iterra realizada por Marilene Hammel (2005), demonstra essa possibilidade. Já o estudo de Sandro Roque de Almeida (2005) trabalha A cultura como matriz educativa na vida dos jovens no Assentamento Nova Estrela e também sinaliza às aprendizagens ressaltando-as como produção da cultura em espaços da educação não escolar.

Não obstante, essas pesquisas também demonstram que não basta os movimentos sociais indicarem os jovens para a continuidade de sua escolarização, é preciso que se preocupem e pensem a formação desde a agitada vida nos/dos movimentos. A prática social é ressaltada, e a importância da inserção na vida orgânica dos movimentos é enfatizada como relevante pelas pesquisas, de forma que as organizações se constituem em espaços privilegiados de formação e de partilha de experiências.

### **Jovens e as relações de gênero**

As relações de gênero assumem papel relevante em algumas das pesquisas a ponto de demonstrar como se tornam precarizadas e precarizáveis as relações de um grupo de jovens em uma comunidade onde se firmam relações de poder de uns sobre os outros.<sup>70</sup> Os sujeitos, por vezes, não entendendo e não trabalhando o significado das relações de gênero, não percebem que elas se constituem em relações de poder, de posse, o que desestabiliza, entre outros, a confiança, a amizade e a entre-ajuda.

Verifica-se, assim, que as desigualdades que perpassam as pesquisas não se apresentam somente em relação à classe social, à raça/etnia, mas apresentam-se também em relação ao sexo, onde se reforçam relações de desigualdade entre homens e mulheres. As relações de trabalho, muito especialmente, reforçadas pelo modo de produção capitalista, no qual tudo se torna mercadoria e propriedade de alguém, explicitam, ao extremo, as questões de gênero.

Maristela Danelli (2005), em sua pesquisa, destaca que há uma organização domiciliar "estabilizada", em que é papel dos homens administrar as finanças e tomar as decisões, já às mulheres cabe cuidar da casa, da educação dos filhos, sendo a elas atribuído todo o trabalho doméstico. A reprodução desses papéis, segundo Danelli, é destacada pela educação onde ainda se educa para o casamento. As mães ensinam as filhas a continuar desempenhando as funções que, de uma forma ou de outra, reproduzem a formação do sujeito trabalhador. Ao mesmo tempo, paradoxalmente, querem que as filhas estudem e não sejam submissas como elas. Isso mostra que a divisão social do trabalho está cristalizada e que as jovens reproduzem-na, muitas vezes, sem nenhum tipo de reflexão e, quando refletem, essa não necessariamente repercute sobre o seu modo de vida.

70. Ver a pesquisa Ser Jovem no Movimento de Mulheres Camponesas de Maristela Danelli (2005).



Na perspectiva da superação dessas relações, os estudos reafirmam a importância da educação.

Outros achados das pesquisas trazem presente o cotidiano nos movimentos/pastoral, que, em alguma medida, buscam equilibrar as relações de gênero. Pode-se citar a política de igualdade nas coordenações das instâncias de gestão sendo exercida por um homem e uma mulher. Essa medida visa tornar os movimentos/pastoral “**inteiros**” no sentido da representação.

Percebem-se, ainda, em outras situações, que as mulheres se constituem em importantes formadoras de opinião. Exemplos podem ser observados nos momentos em que realizam atividades compartilhadas, como quando lavam roupa coletivamente. Desses espaços, por vezes informais e pouco qualificados, surgem posicionamentos que podem influenciar o interior das organizações.

### **Jovens em grupos: jovens em formação**

A reflexão sobre a importância da formação entre jovens pode ser verificada a partir das experiências pesquisadas que envolveram grupos em várias comunidades rurais, assentamentos e acampamentos da reforma agrária, reassentamentos e assentamentos rurbanos, analisadas pelos diferentes pesquisadores a partir de diferentes realidades. Merece destaque aqui os estudos realizados por Sandra Christ (2004) e Carla de Lima (2005) que, afinados com Souza (1999), afirmam que engajamento em um grupo organizado mudou a vida de jovens militantes, onde a discussão de problemas sociais e a partilha de seus próprios problemas assumem caráter educativo, direcionam referências no coletivo, possibilitam a atuação de espaços e a criação de expectativas de uma perspectiva de vida. O grupo se torna, então, formador do interesse pela vida social, de valores éticos, da necessidade de intervir nos fatos, da consciência crítica diante da vida. A consciência transforma o indivíduo e o grupo, desloca o indivíduo de si próprio e o transporta para o universo do outro.

As pesquisas também oportunizaram que fossem observados os limites na formação grupal dos jovens. O mais relevante deles parece ser a ausência da perspectiva de mudança na sua realidade material. Com isso se quer dizer que, quando as atividades desenvolvidas nas experiências grupais não ajudam a suprir as necessidades dos que deles fazem parte, os jovens desistem de participar efetivamente dos grupos.

Os estudos mostram que muitas vezes os jovens são pouco valorizados pelos adultos. Isso pode ser observado no cotidiano das organizações do campo, no entanto, entre os jovens urbanos essa é uma queixa constante. Essa atitude de não valorização traz consequências em vários aspectos da vida dos pesquisados, uma dessas influências é de que os/as jovens passam a ver no grupo, organizado pelas lideranças adultas, espaços onde eles não se encaixam e por isso ficam de fora.

Outras experiências demonstraram que os jovens também reproduzem relações de poder nos grupos que participam, inclusive os de trabalho e geração de renda e, mesmo naquelas experiências de natureza comunitária, onde o interesse coletivo, em tese, se sobrepõe ao particular, há referências de poder de uns sobre os outros. Porém, entre as experiências de caráter mais formativo, as pesquisas ressaltam que a assistência externa e de caráter técnico apresenta-se como apoio relevante ao processo organizativo. Essa assistência pode ser realizada por universidades, por entidades colaboradoras e até por organizações públicas como a Emater, por exemplo.

Assim, as pesquisas, ao referirem-se à formação no aspecto da consciência dos jovens, demonstram que o grupo é um espaço fecundo. Daí ser possível afirmar que a formação do sujeito, nos grupos, se dá a partir de três elementos centrais:

1. quando o grupo consegue resolver, e/ou contribuir para superar as necessidades dos seus membros individualmente, e quando esses conseguem visualizar que suas necessidades são coletivas;

2. quando o grupo, além de ser um espaço de estudo e debate, consegue realizar atividades concretas que possibilitam aos integrantes o contato com as contradições da sociedade;

3. à medida que o grupo consegue fazer com que seus integrantes sejam capazes de auto-análise e da reflexão sobre a sociedade, bem como reconhecer seus interesses comuns e, a partir disso, pensar estratégias e táticas para avançar nas suas lutas e propósitos da militância na organização em questão.

A partir dessas três questões dá-se a formação dos sujeitos em grupos, o que demonstra a necessidade de uma utopia para além do horizonte imediato. Caso inexistisse essa possibilidade, o grupo tende a produzir encontros que celebram o cotidiano, o imediato, o tempo presente. No entanto, todos os sujeitos pesquisados fazem crítica a essa atuação e, embora reconheçam que os grupos podem apresentar essa característica, são enfáticos em afirmar que esse presenteísmo não provoca a mudança social desejada e necessária.

### **A pesquisa em movimento: proposições**

É importante salientar o quanto o processo de elaboração da pesquisa contribuiu na formação de cada um dos jovens pesquisadores e sua orientadora. Ressalta-se a apropriação das aprendizagens inerente à pesquisa e suas metodologias.

A partir da investigação foi possível, também, constatar questões relevantes ao trabalho das organizações, especialmente no que se refere ao tema da juventude. Entre elas percebe-se que há o desafio de amadurecer o diálogo com os jovens. Faz-se também necessário demonstrar, via movimentos/pastoral, a capacidade de participação orgânica desses jovens para que lideranças e os próprios jovens se sintam sujeitos do processo. Para isso, essas organizações precisam olhar os jovens como sujeitos em formação, aprendentes, vivendo um período de muitas incertezas e, essencialmente, vivendo o processo de aprendizagem de viver a vida.

Isso suscita que as organizações precisam (re)conhecer as multiplicidades dos espaços educativos gestados pelos próprios jovens e suas necessidades de conhecer. Da mesma forma, entre os interesses das lutas deve-se incorporar as demandas de permanência dos jovens junto às famílias e às comunidades de origem.

Outro aspecto relevante que fica latente nas pesquisas é o desafio das organizações em desenvolver um método adequado que prime por formar sujeitos que protagonizem seu processo de auto-organização e que sejam capazes de canalizar o seu potencial criador em prol da sociedade e da comunidade em que vivem.

E, para finalizar, da constatação da existência de inúmeras zonas de conflito entre família, movimentos, grupos e lideranças, enfatiza-se a necessidade de aprofundar o olhar para os jovens e a juventude em movimento(s).

## Referências Bibliográficas

---

ALMEIDA, Sandro Roque de. *A cultura como matriz educativa na vida dos jovens no Assentamento Nova Estrela*. Monografia de conclusão de curso. Pedagogia. Veranópolis: Iterra/UERGS, 2005.

CELAM. *Civilização do amor: tarefa e esperança*. São Paulo: Paulinas, 1997.

CHRIST, Sandra Regina. *Experiências e sentidos da participação dos jovens no Movimento dos Trabalhadores Desempregados – Assentamento Rurbano Portal dos Pinheiros, em Gravataí (RS)*. Monografia de conclusão de curso. Pedagogia. Veranópolis: Iterra/UERGS, 2004.

DANELLI, Maristela. *Ser jovem no movimento de Mulheres Camponesas – Reassentamento Novo Horizonte e Cristo Rei, em Chiapetta(RS)*. Monografia de conclusão de curso. Pedagogia. Veranópolis: Iterra/UERGS, 2005.

DARTORA, Eber Cristian. *Formação da consciência na Pastoral da Juventude Rural – grupo de jovens da comunidade de Pirataba, Torres (RS)*. Monografia de conclusão de curso. Pedagogia. Veranópolis: Iterra/UERGS, 2005.

GROPPO, Luiz Antônio. *Juventude: ensaios sobre sociologia e história das juventudes modernas*. Rio de Janeiro: Difel, 2000.

HAMMEL, Marilene. *A inserção de jovens educandos no Instituto de Educação Josué de Castro – Iterra, em Veranópolis (RS)*. Monografia de conclusão de curso. Pedagogia. Veranópolis: Iterra/UERGS, 2005.

KANT, Immanuel. *Resposta à pergunta: o que é “esclarecimento”?* In: \_\_\_\_\_. *Textos Seletos*. Petrópolis: Vozes, 1974. p. 100-117.

LIMA, Carla Martins Henrique de. *As influências do MST na formação da identidade dos jovens que participam do MST – Acampamento Irmã Alberta, na Regional Grande São Paulo (SP)*. Monografia de conclusão de curso. Pedagogia. Veranópolis: Iterra/UERGS, 2005.

NOVASKY, Augusto João Crema. *Historicidade e instituições humanas*. São Paulo: Proposições, n. 4, p. 16-25, abr. 1991.

POTTER, Mariane de. *Formas de resistências dos jovens no campo – grupo de produção de jovens pequenos agricultores, em Progresso, Regional Vale do Taquari e Venâncio Aires, Regional Rio Pardo (RS)*. Monografia de conclusão de curso. Pedagogia. Veranópolis: Iterra/UERGS, 2005.

SOUZA, Janice Tirelli Ponte de. *Reinvenções da utopia: a militância política de jovens nos anos 90*. São Paulo: Hacker Editores, 1999.

ZUCCHETTI, Dinora Tereza. *Jovens: a educação, o cuidado e o trabalho como éticas de ser e estar no mundo*. Novo Hamburgo: Feevale. 2003.

## A infância e a criança no e do campo

Edson Risso  
Gabriel de Andrade Junqueira Filho<sup>71</sup>  
Graciela Quijano  
Mauro Adílio dos Santos Gonçalves  
Maria Santa Amador dos Reis  
Maria Sueli Cavalheiro Hoffmann  
Rosana Pereira Mendes  
Rosane Barcé  
Sandra Kaufmann  
Sandra Mara Maier  
Vanuza Simone Bonini da Luz

### O grupo de pesquisa da infância

Somos nove, somos 11; do Rio Grande do Sul, de Santa Catarina, do Paraná, de São Paulo e até da Argentina. Somos muitos, singulares e diferentes, homens, mulheres, adultos, crianças, educandos/as, educadores/as, militantes, cidadãos e cidadãs, estudando, pesquisando, trabalhando, tentando, com a nossa vida, agradecer, celebrar, ser dignos e tornar um pouco melhor a vida que nos coube: vida em comum, vivida no coletivo, vivida em sociedade. Quem sabe, com as nossas vidas, vencemos o desafio de nos tornar seres humanos melhores; porque a gente quer, porque a humanidade precisa e merece; porque as crianças aprendem desde cedo, nas relações com outras crianças e os adultos sob cuja responsabilidade se educam, a Humanidade que as constitui e por elas é constituída.

Assentamento União da Vitória, em Fraiburgo (SC); Acampamento Santa Vitória, em Arroio dos Ratos (RS); Assentamento Belo Monte, em Eldorado do Sul (RS); Assentamento "Novo Sobrado, comunidade Capela São Paulo, no município de Anita Garibaldi (SC); Assentamento Lagoa do Junco, em Tapes (RS); comunidade de Linha Sapé, no município de Venâncio Aires (RS); Assentamento Contestado, no município de Lapa (PR), foram nossos locais de pesquisa. Movimento Sem Terra (MST), Movimento dos Atingidos por Barragem (MAB), Movimento dos Pequenos Agricultores (MPA) e Movimento dos Trabalhadores Desempregados (MTD) são os movimentos dos quais fazemos parte.

71. Gabriel de Andrade Junqueira Filho, doutor em Educação, professor pesquisador da Faced/UFRGS e Graciela Maria Reyna de Quijano, doutora em Letras, professora pesquisadora do Departamento de Línguas Modernas da UFRGS, foram os orientadores dos trabalhos monográficos que deram origem a este artigo. Os demais autores são estudantes do curso de Pedagogia UERGS/Itterra que integraram o Grupo de pesquisa sobre as crianças do campo da Turma José Martí.

Eduarda, Eduardo, Juliano, Juliane, Dejanira, Gustavo, Margarete, Caroline, Chaiane, Vanderlan, Tainá, Dione Mailon, Carmem Aparecida, Zeli, Queliane, Tatiane, Cristiane, Marciano, Janaína, Luana, Franklin, Éderson, Ana Paula, Francieli, Alciana, Ronan, Felipe,... são algumas das crianças que, com suas vidas, nos indicaram um pouco sobre como está sendo produzida a infância no campo. Vamos a elas.

Nosso texto começa trazendo presente as rotinas vivenciadas pelas crianças pesquisadas. Rotinas são ações que se repetem no dia a dia; sua regularidade permite compreender o modo de vida das pessoas e por isso, em nosso caso, foi importante conhecer a rotina das crianças para começar a compreender sobre o modo de ser criança hoje no campo, pelo menos nesses locais onde a pesquisa foi realizada.

Depois, nos tópicos seguintes, o texto vai tratar de aspectos que se destacaram nessas rotinas identificadas pela pesquisa.

### **As crianças e suas rotinas**

Essas crianças têm uma rotina de vida parecida, sendo seus tempos divididos entre o convívio com a família, as brincadeiras (tanto em casa com os irmãos, ou com os amigos fora de casa), os trabalhos/responsabilidades a cumprir em relação à família, à escola e aos estudos, às atividades organizadas pelos movimentos sociais de que fazem parte (que podem ser junto com seus pais e ou específicas a elas), o convívio com a comunidade como um todo, entre outras atividades que vão surgindo no decorrer de seus dias.

É importante destacar que, entre as nove realidades pesquisadas, as atividades de rotina a que nos referimos foram praticamente encontradas junto a todas as crianças; o que muda, de uma pesquisa para outra, é a forma como esse tempo é ocupado durante o dia. Descrevemos a seguir dois exemplos das rotinas das crianças durante a semana: o primeiro, de um assentamento e o segundo, de um acampamento. Depois trazemos um exemplo de rotina de fim de semana em um assentamento. Esses exemplos foram extraídos das monografias, mantendo o texto original de seus autores.

O Assentamento Lagoa do Junco existe desde 1996 e fica a 12 km da cidade de Tapes (RS), numa área de 807 hectares. Abriga 35 famílias, perto de 108 pequenos agricultores, sendo que 15 dessas famílias trabalham coletivamente, em sistema de cooperativa, na Cooperativa de Produção Agropecuária dos Assentados de Tapes (Coopat). A pesquisa foi feita com as crianças pertencentes à cooperativa.

O despertar no assentamento ocorre muito cedo, antes mesmo de o sol nascer, dada a realidade da vida do campo, que inclui a lida com os animais e o trabalho na roça. Afinal, mais próximo do meio-dia, o sol fica mais quente e o trabalho mais difícil de seguir adiante. Porém, um segundo motivo para o despertar cedo é a saída das crianças para a escola. Por não terem escola no lugar onde moram, é preciso percorrer um longo caminho até a cidade, Tapes, a 12 km de distância do assentamento, e para isso as crianças acordam por volta das 6h15, para terem tempo de se arrumar, se lavar, escovar os dentes, fazer xixi, pentear os cabelos, tomar café, conferir seus materiais para a aula, e aí, então, tomar o ônibus que vem da cidade, oferecido pela prefeitura, para levar os estudantes.

O ônibus leva todas as crianças em idade escolar, que são hoje em torno de 30, deixando assim pairar um silêncio sobre o assentamento, ficando *um vazio muito grande*, como diz seu Eduardo (44 anos), pai da Carmem (12 anos), uma das meninas pesquisadas: *Uma casa sem criança, um assentamento sem criança, é como um jardim sem flores.*



Retornando da escola às 12h30, as crianças primeiramente tiram a roupa que foram à aula, lavam as mãos e vão almoçar. Após o almoço, escovam os dentes e ajudam na organização da casa, fazem a limpeza da louça, tratam os cachorros com os restos de alimentos e após, junto com seus pais, descansam um pouco sobre o sofá. Por volta das 14h, seus pais saem para trabalhar nas suas unidades de trabalho, que é como está organizado o trabalho da cooperativa.

A partir desse momento, até por volta das 18h, as crianças ficam sozinhas em casa com seus irmãos. Nessa parte da tarde, aproveitam para fazer seus temas da escola, assistem TV, brincam com seus irmãos em casa, saem para passear na casa dos amigos, que ficam bem próximas das suas, andam de bicicleta, ocupando-se o tempo todo.

Quando seus pais chegam do trabalho, é hora de se recolher, tomar banho, contar como passaram a tarde, se as responsabilidades com os temas e outras atividades que ficaram para serem feitas neste período foram cumpridas, se houve brigas ou não, enfim, fazer as trocas de informações entre pais e filhos de como foi a tarde, o que acaba gerando um bom diálogo entre os adultos e as crianças. Se os combinados foram cumpridos, "beleza!"; caso contrário, conversam "sério" sobre porque não foram.

Assim o tempo vai passando e a noite chega. É hora de preparar a "janta" e a mãe e o pai tomam conta de organizá-la. As crianças contribuem auxiliando no que for preciso. Esse é um dos momentos mais ricos de convívio e diálogo que pudemos perceber na convivência com essas famílias. Também a TV permanece ligada nesse horário, porém não chega a ser destaque e o diálogo não pára por causa dela.

Após o jantar e a limpeza da louça, onde todos ajudam de uma forma ou de outra, em torno das 22h, todos vão dormir. Caso os adultos, pais das crianças, permaneçam acordados até mais tarde, as crianças também ficam.

O Acampamento Santa Vitória foi erguido no dia 29 de janeiro de 2001, no município de Arroio dos Ratos (RS), na BR 290, Km 148, a 50 km de Porto Alegre, no sentido Arroio dos Ratos-Porto Alegre. Durante a realização da pesquisa, esse acampamento totalizava 313 famílias e 190 crianças.

A rotina das crianças nesse acampamento tem início quando elas levantam pela manhã, em torno das 7h. Fazem sua higiene pessoal: vão ao banheiro (às latrinas), que fica no meio do mato de eucaliptos ao lado do acampamento, e, após, retornam ao barraco para lavar o rosto e escovar os dentes. As crianças maiores põem água nas mãos ou em uma bacia e auxiliam os irmãos menores a lavar as mãos e o rosto. Após tomarem café, começam a se preparar para ir à escola, que fica no próprio acampamento. Para quem estuda de manhã, as aulas iniciam às 8h30 e terminam às 12h.

As crianças que não estudam ou que estudam à tarde, após tomar café, contribuem com suas mães em algumas das tarefas diárias, realizadas geralmente dentro do barraco mesmo: varrer o barraco, secar a louça do café ou arrumar as camas. Ao terminarem essas tarefas, vão brincar no local mais freqüentado pelas crianças, que é o campo de futebol do acampamento.

Depois de terem brincado e/ou estudado na escola, as crianças voltam para o barraco. Lavam as mãos e almoçam o que foi feito pela mãe, preparando-se, em seguida, para as reuniões dos núcleos de base do acampamento.<sup>72</sup> Para que se desloquem para essa reunião, que costuma iniciar às 13h, são geralmente convocadas pela mãe e/ou pelo pai,

72. Núcleos de Base são a forma de organização das famílias que o MST utiliza em seus acampamentos e assentamentos. Cada NB costuma agrupar em torno de dez famílias e é por meio dessa organização que se dá a participação das pessoas na tomada de decisões sobre questões que afetam a vida da comunidade.

com a chamada: "Vamos lá! Tá na hora!". Se, terminado o almoço, ainda falta bastante tempo para o início da reunião, a mãe e/ou as meninas, nos barracos onde há meninas, começam a reorganizar o espaço e lavar a louça do almoço. Quando o horário das reuniões está próximo, todos saem para os locais respectivos.

As crianças que estudam à tarde saem das reuniões dos núcleos de base e vão direto para a escola. As aulas iniciam às 13h30 e terminam às 17h30.

As crianças que não estudam à tarde, após o encerramento das reuniões dos núcleos de base, voltam para os barracos para terminar ou começar a fazer as tarefas diárias, que são geralmente de lavar a louça do almoço ou lavar roupa, limpar o barraco e buscar água na caixa de água do acampamento e lenha no mato de eucaliptos. A tarefa de lavar fica mais com as meninas e a de buscar água e lenha com os meninos. Fazem isso as crianças que têm de oito a 14 anos de idade. As crianças que não têm essas tarefas como sua responsabilidade vão brincar no campo de futebol do acampamento. O campo foi improvisado pelos acampados e fica entre o acampamento e o mato de eucaliptos que ocupa o terreno de uma fábrica de celulose, a Riocel.

Ao entardecer, por volta das 18h, tomam banho no barraco, em uma bacia ou balde ou no rio próximo ao acampamento e também participam das conversas acompanhadas de chimarrão junto com seus pais e vizinhos de barraco. Quem tem tema da escola o faz nesse período ou após a o jantar. Entre 19h e 20h, todos jantam e quem não tem tema para fazer vai dormir. Nos fins de semana, quando as reuniões dos núcleos de base e as aulas não ocorrem, essa rotina sofre alterações e sobra mais tempo para brincar.

Nos fins de semana, as crianças das nove localidades investigadas, seguem uma rotina de vida um pouco diferente da rotina da semana. Vamos conhecer um exemplo, dessa rotina das crianças do Assentamento Contestado, que fica no município da Lapa (PR). Esse assentamento, de 3.190 hectares, existe oficialmente desde 7 de dezembro de 1999 e, no período de realização da pesquisa, abrigava 108 famílias, vindas de várias regiões do Paraná incluindo a área metropolitana de Curitiba.

As crianças desse assentamento nos fins de semana passeiam nas casas dos vizinhos e colegas de aula, com seus pais ou até mesmo sozinhas. Outro local de encontro é a sede do assentamento (um barracão) ou a igreja, onde vão para o culto religioso (ecumênico) ou até mesmo para reuniões junto com os pais ou mães. O campo de futebol também é muito lembrado pelas crianças nos fins de semana, seja para jogar futebol, seja para assistir às partidas realizadas pelos jovens e adultos do sexo masculino. Segundo as crianças, é nesses espaços que mais brincam nos fins de semana. As brincadeiras mais comuns são: pega-pega (com variações inventadas pelas próprias crianças) e subir e descer de árvores.

As crianças também brincam no parquinho infantil, correndo por cima e pelo meio dos pneus. Na maioria das vezes brincam entre elas próprias, as que estão por ali na sede; às vezes brigam também e, geralmente, não há adultos acompanhando essas brincadeiras. A fala de Juliane (9 anos) sintetiza o espírito e os fazeres dos fins de semana das crianças no campo: *No sábado eu subo pra sede, tem catequese. Daí nos domingos eu subo para vim no culto e de tarde vou passear nas minhas amigas, ou fico em casa quando ganho visita.*

### **As crianças e suas famílias**

Todas as famílias que foram objeto de nossas pesquisas vivem no campo. Talvez por isso mesmo tenhamos encontrado muitas coisas em comum entre elas, como os aspectos

da relação entre pais e filhos, por exemplo. Uma diferença encontrada foi no entendimento do que seja uma constituição familiar, de acordo com as características de cada um dos espaços pesquisados: comunidades rurais, assentamentos e acampamentos.

Nas comunidades rurais, entende-se por família todas as pessoas que moram na mesma casa, respeitando as mais diversas composições: pais e filhos; pais, filhos e avós; pais, filhos, tios e assim por diante. Nos assentamentos e acampamentos, diferente das comunidades, onde solteiros não são considerados uma família, se entende por família homens e mulheres solteiros e maiores de 18 anos que vão ter acesso à terra, por entender que esses virão a constituir uma família. Também os chamados pais solteiros e mães solteiras, ou seja, mulheres e homens sem cônjuge e com filhos/as de uniões que já estão desfeitas, são considerados família, além da constituição familiar mais clássica, com o pai, a mãe e os filhos.

Constatamos, e também é nosso ponto de vista, que essas várias constituições e entendimentos do que seja família estão acima do julgamento do que seja certo ou errado, pois fazem parte de uma construção histórica e social, produzida no contexto dessas realidades, algumas delas despontando como possibilidade pela própria forma de organização dos movimentos sociais.

A vida das famílias no e do campo se insere e se processa atrelada à produção camponesa, construindo raízes culturais próprias, na relação com diversos atores e instituições da sociedade, seja a comunidade, a igreja, a escola, os movimentos sociais, entre outros. Nessa inserção e interação, as crianças têm, junto aos integrantes de suas famílias, e qualquer que seja a sua constituição, seus interlocutores mais próximos. É nessas relações, ações e vivências junto a diferentes sujeitos e aspectos que produzem a vida cotidiana em que estão inseridas (vida organizada em grande parte por seus pais), que as crianças vão elaborando conceitos, atitudes, valores, comportamentos, aprendendo sobre si, a vida e o mundo que as rodeia. Suas famílias, nesse sentido, são o primeiro agente intermediador e socializador de conhecimentos sobre elas mesmas e o mundo. Como nos diz o pai de uma das crianças pesquisadas: *Só aprende a fazer fazendo e vendo os outros fazer.*

Entre as coisas em comum, identificadas nas diferentes pesquisas, está a participação das crianças na vida cotidiana da família, em seu processo de organização do trabalho e produção, uma vez que, por iniciativa de seus pais ou espontaneamente, integram-se nas tarefas diárias, da casa e da lavoura, contribuindo desde a arrumação da casa ou barraco até o processo de preparação do solo e a colheita. Acreditamos que as relações com a família são uma das principais situações em que as crianças se educam e essa educação traz sempre junto uma visão de mundo, de sociedade. Alencar (1985, p. 97) nos ajuda a pensar nesse papel socializador da família:

*A criança em seu desenvolvimento sofre influências marcantes principalmente da família como força modeladora do sujeito, que exerce um papel fundamental em relação às crianças, principalmente no aspecto formativo, pois cabe a ela a socialização da criança e a transmissão de valores, costumes, a realidade na qual se acha incluída.*

Um exemplo, levantado pela pesquisa de Rosana P. Mendes, realizada junto à comunidade de Capela São Paulo (SC), atingida pela construção da barragem de Barra Grande, revela que as crianças, mesmo não participando diretamente das atividades do MAB,

porque seus pais consideram que o movimento *não é coisa pra criança*, acabam por apreender o MAB pelo que ouvem, presenciam e identificam em casa e no dia-a-dia da família. As falas de Cristiane (12 anos) e Thaise (8 anos), respectivamente, não nos deixam dúvidas nesse sentido:

*Eu sempre peço pra ir junto, mas a mãe não deixa. Ela disse que foi dito que não é pra levar criança porque toma espaço no ônibus e lá vai ter polícia; é perigoso levar um tiro.*

*Minha família participa do MAB. Eu acho bom. Eles dizem que tudo alaga com a Barragem, é muita água. Os lugares ficam alagados e as pessoas perdem a terra e vão para as cidades morar em favelas e até passam fome.*

Ainda segundo a pesquisa de Rosana P. Mendes, há casos em que os pais permitem a participação das crianças em atividades do MAB. E um menino até relatou sua experiência numa mobilização, dizendo que, quando houvesse outra, ele iria de novo, mesmo que tivesse que fazer *um monte de coisa* para que a mãe deixasse. Os sentidos desse menino vão apreendendo sobre si, o MAB, o mundo, por meio de uma escolha e orientação de seus pais:

*(...) É muito legal! Eu já fui lá e fiquei acampado 11 dias. Eu não gostei porque eles soltaram bombinha de gás e atiraram com revólver e bala de borracha e atiraram em um homem. O nome dele era Geni e tomou uma surra dos policiais. Essa parte eu não gostei. Eu gostei foi das brincadeiras que nós fizemos lá. Nós ficamos em uma igreja azul e eu tive muitos amigos e foi muito legal e a gente tomava suco, nescafé e comia chimia, mortadela com pão. Era muito bom e eu vi muitas coisas diferentes e eu passei em uma balsa e eu também vi um homem que tava andando e caiu num valo e quase se afogou e o meu tio que tirou se não ele tinha falecido. Era um poço grande.*

Entre as relações familiares pesquisadas não encontramos momentos formais em que os pais conversam com os filhos sobre as tarefas diárias, o movimento do qual fazem parte, a escola e demais assuntos que produzem a vida cotidiana familiar. É nos momentos informais, como roda de chimarrão, na hora das refeições, durante as atividades agrícolas, e na convivência do dia a dia, conversando, realizando seus afazeres e observando as falas e ações de seus pais, que pais e filhos vão revelando-se, aprendendo, influenciando-se. A partir das observações das crianças em relação a seus pais e, também, da interação entre as crianças e seus pais, ficam claras as influências, determinantes e fundamentais, das atitudes e falas dos pais na formação das crianças:

*Lá em casa é o dia inteiro MAB! Como é que não vamos saber o que é o MAB!?! (Queliane, 10 anos).*

*As crianças aprendem muita coisa que a gente nunca ensina. As minhas aprenderam um monte de coisa por conta. Quando eu via já sabiam fazer. Até a pequena já pega a cadeira e vai pra cima da pia lavar a louça (Olga, mãe de três filhos).*

Essas falas também exemplificam e reforçam uma afirmação de Vygotsky (1984, p. 57-60). Ele nos diz que,

*Para se humanizar, o indivíduo precisa crescer num ambiente social e interagir com outras pessoas (...). O comportamento da criança recebe influências dos costumes e objetos de sua cultura. (...) A interação estabelecida entre o indivíduo e o meio social em que se insere, particularmente com os parceiros mais próximos e experientes de seu grupo, é fundamental para o pensamento humano (...).*

Além das atitudes e falas dos pais influenciando diretamente as crianças, observamos também a forte presença dos símbolos dos movimentos sociais nas casas das famílias pesquisadas: bandeiras e calendários pendurados nas paredes; materiais (jornais, cartilhas, folhetos, cartazes) nas prateleiras, mesas e armários; camisetas no varal, bonés pendurados nos pregos. Esses indicativos, do nosso ponto de vista, também contribuem para reafirmar a família como um espaço em que as crianças apreendem a família e o movimento, para além das ações concretas de que seus pais participam, como reuniões, mobilizações, marchas, entre outros. De todas essas maneiras, as crianças vão conhecendo e significando as pessoas, os fenômenos, as situações, os eventos, as instituições a sua volta.

É o que ocorre também em relação às religiões e às igrejas freqüentadas pelas famílias do Assentamento Belo Monte (RS), do Movimento dos Trabalhadores Desempregados (MTD). Em sua pesquisa, Maria Santa Amador nos revela que as famílias, depois de assentadas, não se sentiram atraídas pela idéia de unidade em torno de um espaço que congregasse várias religiões e começaram a buscar as igrejas com as quais se identificavam. A maioria das famílias assentadas participava de igrejas evangélicas nas vilas onde moravam. Nessas igrejas, muitas crianças participavam fazendo até algumas atividades, como, por exemplo, Escola Dominical, que ensina sobre passagens da Bíblia. Várias famílias alegaram que na religião das pessoas o movimento não deve interferir, pois é uma coisa muito particular, que pertence às famílias e é anterior à chegada do MTD na vida delas.

Essa desvinculação entre o movimento e o sagrado e a liberdade na busca da religião (vinda de gerações anteriores, como veremos a seguir) é outro aprendizado que, muito provavelmente, as crianças estão elaborando, a partir das atitudes de seus pais e familiares: "Minha mãe era da Igreja Batista e meu pai de nenhuma religião" (pai). "Meus pais eram da igreja católica... Depois passei para a Assembléia de Deus" (mãe). "Eu era da Assembléia de Deus... sou desviada, não participo de nenhuma... Acredito em Deus independente de ir a Igreja" (mãe). "Sim, participo de qualquer um (culto religioso). Deus é um só. Acho importante as crianças participarem... Acho, pois elas gostam tanto que até mesmo quando estão doentes não falham o culto" (mãe). "As crianças vão ao que elas gostam. Quando elas crescerem, elas devem decidir a qual profissão (vocação) querem seguir" (mãe). "A mãe é da Igreja Deus é Amor, por isso não gosta desse culto (ecumênico, promovido pelo Assentamento do MTD)... Eu gosto de ir ao culto... Gosto de cantar, gosto dos hinos... Vim hoje para assistir a homenagem para as mães" (criança).

Mas, será que esse *apartheid* produzido pelos pais e familiares das crianças entre os princípios religiosos e os do MTD também está sendo aprendido pelas crianças? Segundo o trabalho de Maria Santa Amador, existem famílias nessa comunidade que colocam grandes esperanças na religião, como resposta a seus descontentamentos: "Precisamos ensinar



as crianças a ter fé” (mãe). “Se tivessem formação religiosa, 70% seria melhor” (pai). Muitas vezes, diz Maria Santa, esse Deus é reverenciado para atender idéias e interesses individualistas: “Preferem pedir a ajuda de Deus porque ele não reclama” e, aparentemente, “sempre aceita” e entende as lamentações de seus devotos, em vez de comprometerem-se uns com os outros para identificar e objetivar seus problemas, eleger prioridades de grupo e construir soluções coletivas para as demandas da comunidade. Delegam a Deus a responsabilidade da solução em vez de tomarem para si o desafio de dialogarem uns com os outros, que passa pelo exercício inevitável da diferença, do antagonismo, da oposição, na busca de tomadas de decisão conjuntas para o bem estar das famílias do assentamento. E quando agem assim, violam, inclusive, princípios dessa religiosidade, de doação ao próximo, de ajuda aos companheiros, mesmo que recém os conheça.

Muitos já se deram conta, avalia Maria Santa, que as relações entre as famílias da comunidade Belo Monte avançam quando elas conseguem entender que são todos sujeitos e que fazem parte de uma história que estão produzindo, em grande parte a partir do MTD, que os identifica com uma fração de classe, a dos trabalhadores desempregados. Mas é justamente essa identidade que ainda causa grande dúvida entre os adultos desse assentamento. As crianças dessa comunidade, mesmo em meio a todos esses conflitos vividos pelos adultos, parecem identificar o MTD como uma esperança, um caminho que pode ser seguido:

*Adoro morar aqui, não tem violência.*

*...É diferente do bairro... Gosto de vir aqui no MTD. Aqui é legal, posso andar por tudo....*

*Gosto de morar aqui, gosto de ir no culto, gosto de ouvir os cantos.*

É na família que as crianças aprendem as primeiras regras de convivência e de vida em grupo. É também nessa instituição que elas aprendem um dos princípios mais importantes da vida em sociedade, que é saber quais são e até onde vão seus direitos e começam os dos outros. Ou seja, seus pais precisam aprender e refletir sobre as regras de convivência pensadas e organizadas em/pela/para a sociedade (governo e setores da sociedade organizada), que, por sua vez, serão aprendidas pelas crianças, num primeiro momento, na interação cotidiana entre elas e seus pais. Nesse sentido, os pais precisam tomar conhecimento e aprender o significado, por exemplo, do que diz a Constituição federal de 1988, que definiu uma nova doutrina em relação à criança, identificando-a como sujeito de direitos. A partir daí ficou legalmente definido que os pais, a sociedade e o poder público têm que respeitar e garantir os direitos das crianças definidos no artigo 227, que diz:

*É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda a forma de negligência, discriminação, exploração, violência e opressão.*

Assim, nem os pais, nem as instituições de atendimento, nem qualquer setor da sociedade ou do governo poderão fazer com as crianças o que bem entenderem ou o que



considerarem válido. Todos são obrigados a respeitar os direitos definidos na Constituição do país que reconheceu a criança como um cidadão em desenvolvimento (Craidy, 2001).

Acreditamos que a identidade das crianças é construída, inicialmente, a partir da identidade de seus pais. Portanto, se a família é, em tese, a primeira instituição em que a criança entende que todo cidadão tem direitos e deveres e aprende a lutar por seus direitos junto dos movimentos sociais, é preciso que seus pais também conheçam e respeitem os direitos conquistados legalmente para as crianças.

Novamente, a pesquisa de Maria Santa Amador nos traz bons elementos sobre a problemática que essa questão envolve. Segundo ela, entre os assentados do Belo Monte muitos pais e familiares, longe de conhecerem e fazerem valer a legislação que garante os direitos das crianças, acreditam que os princípios religiosos é que as educam; outros acham que é pondo as crianças no trabalho ou na escola que elas irão se educar; outros ainda não têm a menor idéia do que fazer e batem nas crianças para que se eduquem pela força e pela dor física: *...sabe, o pai queima a ponta do relho para me bater quando desobedeço. Meu pai sempre quer que eu vá deitar cedo. Mas isso até acho bom. Dormir.*

Essa fala, de um menino de 7 anos, está relacionada a um fato recorrente na vida dessa criança. Ele é surrado pelo pai, que, em seguida, o manda dormir. Se ele não está com sono e diz isso ao pai, o pai o obriga a se deitar mesmo assim. Na queda de braço, ele fala que é melhor dormir do que apanhar. Essa história chegou até a pesquisadora (Maria Santa) durante uma situação de desenho proposta por ela. O menino começou a desenhar e a falar baixinho. A pesquisadora se aproximou dele e ele lhe contou essa história.

Há também a história de uma menina de 7 anos, a filha mais velha de uma família numerosa, que é obrigada pela mãe a cuidar de seus irmãos menores para que a mãe faça outras tarefas. O problema é que essa tarefa precisa ser realizada todos os dias pela menina, e durante grande parte do dia, reduzindo o tempo da menina de brincar e exigindo dela mais do que pode entender sobre a tarefa. Diz a menina: *...tem vezes que eu fujo... mas ajudo a cuidar da minha irmãzinha de 1 ano. Vou brincar com as outras crianças e levo ela junto... Largo ela e vou brincar com a minhas amigas e com a outra minha irmã.* Sim, às vezes, a menina foge para não ter que cumprir a tarefa, pois para uma criança de sete anos esse é um compromisso e uma responsabilidade muito grande, que vão além da capacidade de entendimento que ela possa ter a esse respeito e até mesmo da capacidade de realizá-la efetivamente. A vida da irmã menor acaba sendo colocada em risco, sem que a menina tenha consciência disso. A menina só quer se livrar da imposição da mãe e fazer o que as meninas da sua idade estão fazendo.

E então voltamos mais uma vez às questões centrais desse tópico: o que as crianças do campo estão aprendendo com e sobre seus pais e familiares? Que conhecimento sobre si e sobre o mundo as crianças do campo estão produzindo no convívio com suas famílias? Que educação está em processo junto às crianças do campo, no que diz respeito à responsabilidade das famílias?

Nós, desse grupo de pesquisa sobre a infância, gostaríamos muito de ver erradicado na educação das crianças do campo esse olhar que significa as crianças como empecilhos, estorvos, algo que só dá gasto e desgaste aos adultos. Acreditamos, como Makarenko, nas palavras de Luedemann (2002, p. 367), que:

*A vida de sacrificio dos pais não pode significar a felicidade dos filhos, pois estariam sendo educados para uma felicidade egoísta. A família*

*deveria ser analisada como instituição social, retirando-lhe muitas das atribuições que lhe eram dadas como naturais, como, por exemplo, o poder paterno, a submissão incondicional da mãe e a ausência total de direitos dos filhos. Uma nova relação de direitos iguais entre pai e mãe e entre pais e filhos deveria ser criada na família socialista, destruindo antigos costumes, como castigo corporal, e cultivando novos sentimentos, como o carinho, a sinceridade e o respeito.*

A Constituição Federal de 1988 já é um indicativo de transformação dessa realidade para todas as crianças do Brasil. Segue o desafio de fazer valer a lei no convívio cotidiano entre adultos e crianças, em quaisquer que sejam as instituições freqüentadas por elas.

Segundo nossas pesquisas, a criança do campo e, conseqüentemente, a educação da criança do campo, estão em permanente desenvolvimento e invenção; são frutos de processos constantes, carregados de potencialidades e contradições. Acreditamos que não há uma receita de boa educação a não ser a própria convivência, intencionalizada, organizada, legislada, acompanhada, entre as crianças, seus familiares e demais adultos com os quais interagem e muitas vezes estão sob a responsabilidade ou influência (professores, religiosos, representantes da mídia capitalista de consumo indiscriminado, entre tantos outros). A mudança já começou e continua nos desafiando a cada dia.

### **A infância e as relações de gênero**

Tratar de gênero não significa simplesmente estudar uma matéria teórica e sim uma matéria ética, prática e cotidiana, constituída e revelada pelos comportamentos, ideologias, jeitos de estar no mundo, na sociedade, nos movimentos sociais, na família, sendo homem e sendo mulher.

Os movimentos sociais, desde sua proposta de organização e princípios, vêm construindo debates e reflexões sobre as relações de gênero. Avaliamos que é um assunto que merece ser estudado, refletido e aprofundado nos movimentos sociais desde sua base. É nas relações do cotidiano que vamos nos construindo homem e mulher, ambos fortes e frágeis, diferentes entre si, mas buscando a possibilidade de viver em igualdade tanto na vida social como pessoal. E essas relações se constroem desde a infância.

A partir das pesquisas realizadas junto às famílias, comunidades e escolas do campo, foi possível avaliar os impactos causados pelas questões que apresentamos ao abordar as questões de gênero. Os adultos que representam essas instituições (pais, mães, professoras, professores), sob cuja responsabilidade, parcial ou total, encontram-se os meninos e meninas, filhos e filhas, alunos e alunas, mostraram-se bastante surpresos e à beira da incredulidade quando questionados sobre as relações entre o poder da sociedade e a constituição de normas para designar atitudes, formas e jeitos característicos de homens e mulheres agirem e se comportarem diante da sociedade que os rodeia.

Também a partir das pesquisas, pudemos refletir sobre como a construção do masculino e do feminino na vida de um ser humano começa já no ventre materno, quando as mães e mulheres, de um modo geral, organizam enxoval cor-de-rosa para meninas e azul para meninos, por exemplo, e se estende ao longo da sua existência, em diferentes idades e aspectos da vida cotidiana, como as brincadeiras e o trabalho. Normalmente esses padrões de masculino e feminino são tidos como algo dado, instituído, mesmo natural. Não

é diferente com os pais e mães das comunidades que pesquisamos, para quem a herança de forte carga cultural justifica o preconceito e indica um jeito que *deve ser*. Tanto é assim que, ao entrevistá-los, percebemos que mesmo inseridos num movimento social que já faz uma discussão das relações de gênero, a prática cotidiana desses adultos revela que continuam reafirmando o que a sociedade traçou, ou seja, mesmo os pais dizendo que tanto o menino quanto a menina podem brincar com os mesmos brinquedos, na hora em que vão comprar brinquedos para seus filhos, escolhem bonecas, casinha e jogos de cozinha para as meninas e bolas, carrinhos e armas para os meninos. Prestemos atenção no que dizem esses pais e mães e também a contradição desse discurso na prática, na fala de um de seus filhos, um dos meninos entrevistados:

*As crianças devem e podem brincar de tudo... jogar bolita, jogar bola...*

*Tenho dois meninos. Nunca fui de dizer do que eles podem ou não brincar, mas o que gostam mesmo é de jogar vídeo game, jogar bola, bolita, andar de bicicleta e às vezes brincar de casinha...*

*Tenho só dois gurus. Se acertam bem em brincar com meninas. Nunca fomos de dizer que não podem brincar com meninas.*

*(...) brincar do que vier pela frente, andar de bicicleta, jogar bola, carrinho, de casinha, de comadre, pescar, tudo que o guri e menina gostam de fazer...*

No entanto, ao conversarmos com um desses meninos sobre a brincadeira com a qual estava envolvido, que era de carrinho, perguntamos a ele: *Você brinca com boneca? Ao que ele respondeu: Eu não, isso é coisa de menina! Minha mãe falou que eu tinha que ser caminhoneiro, por isso devia brincar de carrinho.*

Já com relação ao trabalho, a posição dos pais e mães, seja no discurso, seja na prática cotidiana, parece mais coerente quando afirmam que, em casa, não fazem separação das atividades por gênero: "Se queremos que na sociedade termine essa idéia machista devemos começar na educação em casa, pois tanto meninos quanto meninas devem saber lavar a louça, varrer e organizar a casa, trabalhar na lavoura, pois o 'saber não ocupa lugar'". De um modo geral, são unânimes em afirmar que meninos e meninas, sem diferenciação de gênero, podem tanto ajudar o pai na roça, nas atividades com o gado, quanto ajudar a mãe nas atividades de dentro de casa. Por outro lado, assinalam que não podem estabelecer muitas atividades relativas ao trabalho para as crianças, pois elas devem aproveitar e entender que a infância é a fase em que precisam brincar e "curtir" os momentos da vida.

Nas escolas freqüentadas pelas criança, as questões de gênero não conseguiram ainda a atenção que merecem. Tanto nas escolas das comunidades, quanto nas dos assentamentos e acampamentos, as crianças ainda não são desafiadas pelos seus professores e professoras a (re)pensarem os valores estabelecidos nesse sentido, nem, tampouco, a se experimentarem em diferentes papéis que conhecem e vivenciam na vida cotidiana. Ao nosso ver, os jogos e as brincadeiras seriam um importante recurso para essa discussão e prática de si e do outro, gerando conhecimentos para as crianças, seus familiares e comunidades. No entanto, nas escolas pesquisadas, as brincadeiras são consideradas de pouca importância e, portanto, não fazem parte do planejamento e propostas dos professores, que deixam de aproveitar esses momentos em que as crianças estão juntas, sob a sua responsabilidade, para levar adiante essa discussão.

A partir das pesquisas, reforçamos a importância e a necessidade de trabalhar as relações de gênero desde a infância e destacamos que essa também é uma tarefa dos movimentos sociais.

### **Os brinquedos e as brincadeiras no dia-a-dia das crianças**

Um dos aspectos que marca a infância em geral é a brincadeira, e essa é para a criança aquilo que o trabalho é para o adulto, isto é, sua principal atividade. As crianças brincam independentemente da época, da cultura ou classe social. Podemos dizer que o brincar está na essência da infância, e que o brincar é um ato intuitivo e espontâneo da criança.

Em nossas pesquisas, ao observarmos as crianças brincando, ficamos impressionados com a dimensão e intensidade de fantasias e cores e sorrisos e barulhos. Para os adultos, ainda é muito difícil entender como tais brincadeiras e brinquedos as atraem tanto.

Entre as brincadeiras que presenciamos, observamos que, geralmente, são realizadas em pequenos grupos, organizados de acordo com a proximidade das casas onde as crianças moram, ou da proximidade de idades, seja entre os colegas de escola, seja entre irmãos. Vemos também irmãos mais velhos brincando com os irmãos menores, talvez porque, muitas vezes, é responsabilidade dos irmãos mais velhos cuidar dos mais novos. Algumas vezes também presenciamos brincadeiras entre filhos e pais.

As crianças pesquisadas normalmente brincam com o que o meio natural e cultural lhes oferece. Com os recursos disponíveis, criam muitas brincadeiras e brinquedos, assim como modificam alguns já existentes. É o caso, por exemplo, da brincadeira "vender passarinho", cujas regras são as seguintes: primeiramente escolhe-se duas crianças: aquela que irá vender e aquela que irá comprar o passarinho. As demais crianças, cada uma delas, pensam em um nome de passarinho para si e comunicam suas escolhas umas às outras, para não haver repetição. No ouvido do vendedor falam o nome do passarinho que escolheram para si. Feito isso, o comprador se aproxima e fala um nome de passarinho, dizendo que quer comprar, se tiver o respectivo passarinho para vender. O vendedor diz que tem (ou não tem) e, se tiver, fala o preço, que é pago pelo comprador em batidas de mão (palmas). Enquanto isso, a criança que escolheu ser o passarinho que está sendo comprado foge. Quando o comprador acaba de pagar, corre atrás da criança-passarinho e se pegá-la, ela é sua. A criança que é o passarinho comprado pode ser salva pelas demais que, para tanto, devem fazer um círculo em sua volta. Temos aí um exemplo claro de conhecimento do mundo em que se vive empregado em uma brincadeira. É o caso também da brincadeira "mamãe-galinha", em que uma criança de olhos vendados é a galinha que procura seus pintinhos que se perderam. Quando a galinha faz: "có-có-có!", os pintinhos respondem "piu-piu-piu!". Orientada pelo som, a galinha procura os pintinhos e os vai pegando. O último pintinho a ser pego será a nova galinha.

No campo, as crianças iniciam sua experiência no trabalho muito mais cedo, ou seja, as crianças participam das atividades domésticas, vistas como trabalho familiar (Leite, 1996), muito mais cedo e, muitas vezes, a brincadeira e o trabalho acontecem juntos. Sobre as relações, diferenças e limites entre jogo, brincadeira, trabalho (assalariado e familiar), realizado pelas crianças, nos diz Château (*apud* Dalmagro, 1997, p.196):

*(...) o brincar é para a criança o mesmo que o trabalho é para o adulto, porém, é necessário entender que o brincar/jogar se dá num patamar*

*diferente do trabalho, possuindo características que o diferenciam, como, por exemplo, o trabalho visa a produtividade, já o brincar tem um fim em si mesmo, do ponto de vista de quem o faz.*

Nos relatos a que tivemos acesso, nos deparamos seguidamente com a afirmação de que as crianças aprendem a fazer o trabalho imitando seus pais: fazendo o almoço, levando a vaca para o pasto, tirando leite. No entanto, na maioria das vezes, realizam essas tarefas entremeadas de muita brincadeira. É o que nos revela uma das mães com quem conversamos:

*Ah! eles vão pra a roça! Mas hoje pedi pra eles cobrirem um canteiro com palhada, pra o mato não nascer tão rápido e pra proteger o canteiro... Mas quando fui lá ver...!?! Tinham pisado tudo por cima do canteiro e estavam se jogando palhas e terra!?! ( Maria, 52 anos).*

Alguns adultos, referindo-se ao trabalho dizem às crianças: "Vamos trabalhar! Agora não é hora de brincar! Já brincaram que chega! Agora vamos trabalhar"! Se o pai e/ou a mãe pedem para seu filho ir buscar lenha, que será usada para fazer o almoço, e o menino pega o seu carrinho (brinquedo) e vai brincando com o carrinho enquanto recolhe a lenha, os pais, com pressa, esperando pela lenha, ficam bravos com ele. Não compreendem que as crianças trabalham brincando. Mas as crianças continuam brincando ao trabalhar e a não compreensão disso gera conflitos entre pais e filhos. Nesse momento é preciso diálogo. Muitas vezes, uma criança que vai tratar um animal, buscar pasto para as vacas, uma das atividades cotidianas entre as crianças pesquisadas, vai contente, brincando, pulando, gritando, pois faz desse trabalho uma brincadeira. Mas é durante essa mistura entre trabalho e brincadeiras que se vai criando a postura de responsabilidade nas crianças.

Esses exemplos representam bastante o que identificamos nas várias pesquisas, isto é, que as brincadeiras estão bastante presentes no dia-a-dia das crianças do campo, e não necessariamente de forma organizada, mas também na originalidade e espontaneidade das crianças de criarem, no cumprimento de seus afazeres, jeitos de brincar. Ao entrevistarmos as crianças, muitas delas nos disseram não ter muito tempo para brincar. Porém, nas observações que realizamos para as pesquisas, percebemos que as brincadeiras estão bastante presentes, não havendo hora, espaço ou momento determinado para brincar, seja em casa, na roça, no caminho da escola, na própria escola, na sede do assentamento, embaixo das árvores, no galpão. Fica a questão sobre o significado da percepção das crianças: afinal, é preciso ter um tempo específico para brincar? E é importante, do ponto de vista da formação da infância que as crianças se reconheçam brincando?

Ao observar com que brinquedos as crianças brincam, o grupo de pesquisa da infância constatou que as mesmas interagem com duas categorias de brinquedos: os industrializados, que são comprados nas lojas e já chegam prontos para brincar, como bonecas, carrinhos, fogõezinhos, telefones,...; os de construção, ou artesanais, ou caseiros, que exigem a participação das crianças e/ou de seus pais ou professores, experimentando, criando para a sua confecção; aparecem também os carrinhos e bonecas, além de jogo de memória, pião, pipa, perna-de-pau, quebra-cabeça, cinco-marias. E há também os brinquedos industrializados que são recriados e/ou adaptados e confeccionados pelas crianças com os recursos disponíveis e acessíveis no dia-a-dia delas, como é o caso de um brin-



quedo chamado "blei-bleide". Essa sugestão partiu de uma professora e foi elaborado na escola, com um pedaço do litrão plástico (de refrigerante), cortado próximo à tampa, uma rolha (que se encaixa na abertura da boca da garrafa), um prego (que perfura a rolha e fica com a parte pontiaguda para fora) e linha. O brinquedo funciona como pião e a brincadeira consiste apenas em fazer seu brinquedo girar o maior tempo possível.

Essas crianças brincam bastante com os brinquedos construídos por elas, algumas, inclusive, por não terem condições financeiras de ter acesso aos brinquedos comprados. Porém, são praticamente unânimes em afirmar que preferem os brinquedos industrializados. Percebemos isso quando lhes perguntamos qual o brinquedo que gostariam de ganhar.

Sempre e bastante presentes, as brincadeiras e os brinquedos que investigamos são criações delas próprias e ou brincadeiras que aprenderam com alguém, com os pais, avós, vizinhos, amigos, ou como já dissemos, pela imitação de situações que vivenciam junto aos adultos, como a brincadeira de cavalo, em que um monta no outro (um é o cavalo e o outro o cavaleiro).

Entre as brincadeiras observadas pelo grupo de pesquisa, listamos algumas, como: subir e descer de árvores, correr um atrás do outro, dançar, cantigas de roda, brincar com bola (futebol, vôlei, caçador, pega-pega, alerta, mata-mais, taco), andar de bicicleta, empinar pipa, brincar de casinha, escolinha, clubinho, de bolita, de mímica, sapata ou amarelinha, lenço-atrás, de ovo-choco, morto-vivo, gato-e-rato, de esconder (um objeto e os outros irem procurar; quem achar, esconde o objeto e recomeça a procura), de esconde-esconde (uma criança fecha os olhos e conta até 50, enquanto os outros se escondem), na pracinha.

Esses e tantos outros divertimentos clássicos, conhecidos por nomes diversos e um sem-número de variações, continuam a despertar o interesse das crianças do campo; passam por reformulações e adaptações, são freqüentemente reinterpretados, mas não perdem espaço no universo lúdico infantil, a despeito do impacto dos brinquedos eletrônicos.

Um último aspecto que queremos trazer nesse tópico diz respeito à criação de espaços de brincadeiras para as crianças, nos assentamentos e acampamentos. Em nossa pesquisa encontramos parques infantis no Acampamento Santa Vitória, de Arroio dos Ratos (RS), no assentamento Belo Monte, em Eldorado do Sul (RS), no Assentamento União da Vitória, em Fraiburgo, SC e no Assentamento Contestado, na Lapa (PR). Cada um desses parques infantis tem origem, história, também de dificuldades, infra-estrutura e funcionamento próprios, de acordo com os contextos, demandas e encaminhamentos para a sua construção e manutenção. Objetivando o lazer com segurança, vinculados diretamente às escolas ou não, ocupando terreno central e nobre ou periférico e desvalorizado, mobilizando positivamente a coletividade ou chateando-a, como se a construção do parque infantil fosse uma obrigação da qual queriam se livrar o quanto antes e, portanto, fazendo-o de qualquer jeito, os parques infantis dessas localidades são, a nosso ver, um indício de que os adultos precisam pensar mais e com mais rigor a infância no campo.

Precisamos despertar nos camponeses a necessidade de pensar a educação da infância no campo e que essa infância seja feliz, estimulante, justa e generosa com as crianças. Por isso, se faz necessário que as escolas, comunidades, famílias construam espaços de lazer e o parque infantil, entendido como local com brinquedos como balança, gangorra, escorregador, trepa-trepa, tanque de areia, túnel de pneus..., é um desses espaços. Como nos diz Miguel (pai, morador do Assentamento União da Vitória):



*Em nossa sociedade sempre se teve uma visão, um pensamento de que parque infantil é coisa de cidade. Nós estaremos mudando essa visão quando construirmos um parque em nosso assentamento, fazendo com que o povo do campo perceba que também se pode ter espaços de lazer construídos de uma forma coletiva no campo.*

Edson Risso pesquisou sobre uma dessas construções. Coletiva e rústica, aproveitando na sua maioria os elementos dados pela natureza ao redor, como madeira, pneus, tábuas, areia, capim. Outros materiais necessários como cordas, pregos e algumas ferramentas foram conseguidas em campanhas e visitas a diversos setores dos movimentos sociais. Miguel tinha razão e viu mais este sonho realizado. Sonho seu, de outros adultos e das crianças do Assentamento União da Vitória, de ter um parque para brincar e ser feliz no campo. Segundo Edson, a cada brinquedo construído iam experimentando, brincando, crianças e adultos juntos. E os adultos diziam reviver os tempos de sua infância.

As pesquisas também indicaram outro desses espaços criados para as crianças: o do "cantinho da leitura, de músicas e jogos". Um espaço organizado e administrado pelos educadores e educadoras dos acampamentos e assentamentos, com livros de literatura infanto-juvenil, em que esteja presente o conto, a fábula, a poesia, as lendas e os mitos regionais e universais, além das canções (em livros, fitas de áudio e CDs) e dos jogos (em livros que apresentam jogos e suas regras ou os jogos propriamente ditos, tais como quebra-cabeça, dominó, memória, trilha, dama, cartas).

Consideramos importante propiciar no tempo-lazer das crianças o contato prazeroso, desafiador e desbravador com o livro, pois é justamente nessa idade, a partir desse contato, que as crianças formam seu senso estético e selam seu futuro como leitores e leitoras, interagindo com algo que pode fazer a grande diferença na vida delas: gostar de ler (Abramovich, 1995).

O mesmo se aplica à música, quando o trabalho de sensibilização e apreciação musical, realizado a partir das seleções de fitas de áudio e CDs feitas pelos educadores e educadoras, irá oferecer às crianças a possibilidade de contraposição e transposição do repertório veiculado pelos meios de comunicação de massa, como o rádio e a televisão, de apelo estritamente comercial, a serviço das estratégias capitalistas das grandes corporações (Steinberg, 1997), que exibem à exaustão canções que acabam incorporadas ao repertório das crianças, que passam a cantá-las e a repetir suas coreografias alheias ao que está sendo veiculado nessas canções. É o caso, por exemplo, de músicas como a do *cachorrinho*, *Bonde do Tigrão*, *É o Tcham!* e *Festa no Apê*, cantadas e dançadas pelas crianças quando encontram-se em grupos, seja no recreio da escola, nos fins de semana, junto ou longe de seus pais e familiares.

Sobre os jogos, nunca é demais lembrar, que é jogando que as crianças, ludicamente, vão aprendendo o sentido das regras e da cooperação na organização do convívio social; são desafiadas a resolver problemas colocados pelo jogo, a colocar-se no lugar e a considerar o ponto de vista do outro (jogador), a se auto-avaliar quanto ao seu desempenho. E essa interação, sem dúvida, é uma das responsáveis pelo desenvolvimento social, político, moral, emocional e cognitivo das crianças (Kamii e Devries, 1991). Daí a importância de espaços como esses "cantinhos de leitura, música e jogos".

Nosso grupo de pesquisa sobre a infância refletiu bastante, a partir de cada trabalho monográfico, sobre a profunda diferença existente entre grupos ou comunidades que

discutem/pensam sobre a educação da infância e os que não fazem isso; entre famílias que refletem sobre o que é melhor ou próprio para a educação das crianças e famílias que apenas reproduzem ou consomem passivamente tradições suas ou "inventadas" sabe-se lá por quem.

O primeiro grupo está atento à programação veiculada pela televisão e rádio, selecionando e argumentado com seus filhos sobre por que sim ou por que não assistir e/ou consumir determinados produtos dessas mídias. O segundo grupo parece fazer da televisão e do rádio objetos de consumo acima de qualquer suspeita, tomando-os como vitrine de novidades e modos de vida a serem seguidos, recomendando-os, sem uma leitura crítica, às crianças, que passam a reproduzir situações a que tiveram acesso ao interagir com esses veículos de comunicação (Felipe, 1999). Afinal, qual a infância que nós adultos (pais, educadores, dirigentes de movimentos sociais) queremos para nossas crianças do campo?

### **As crianças e o trabalho**

Percebemos ao longo das pesquisas que o trabalho realizado pelas crianças na família possui duas características básicas, fundamentais e complementares: ele é doméstico e agrícola (lavoura). No trabalho doméstico as crianças lidam, muitas vezes sozinhas, de acordo com a idade, com a limpeza da casa, preparo dos alimentos, cuidados com os irmãos mais novos, para que os pais possam trabalhar na agricultura. Ainda cuidam dos animais, dando água e alimentação aos suínos, bovinos, galinhas, enfim, aos animais diversos existentes na propriedade de cada um. Já em relação ao trabalho agrícola (roça, lavoura), as crianças trabalham junto com seus pais na plantação de milho, feijão, arroz, fumo, aprendendo desde o preparo do solo até a colheita dos frutos.

Nesses trabalhos não é forçado mais que o potencial físico que a criança oferece, ou seja, não lhes é atribuído ou cobrado nada além do que elas podem fazer. É importante ressaltar também que não existe consenso quanto a uma idade determinada para que as crianças comecem a trabalhar na lavoura; o que existe é a vontade de cada uma e a necessidade da família.

Percebe-se pelas falas de alguns pais que as crianças, ao trabalhar a terra e ao realizar atividades domésticas, vão aprendendo sobre o que trabalham e sobre o que é trabalhar. É o caso, por exemplo, de Miguel e Vanessa (pais, 34 e 23 anos):

*Meu filho realiza várias atividades em casa e todas são consideradas, por nós pais, como trabalho e trabalho educativo. É preciso que as crianças entendam que é necessária sua contribuição para a sobrevivência da família.*

Miguel e Vanessa referem-se a um trabalho realizado pela criança sem a exploração da mesma, em que a criança se educa ao trabalhar, em que o trabalho não se desenvolve a partir de uma relação salarial, mas sim de laços de aprendizagem, entre si, com seus familiares, com a natureza, a lavoura, as condições climáticas, os animais, o movimento, a vida.

Acreditamos que a exploração e perversidade do trabalho infantil está na (des)organização da sociedade, nas estruturas econômicas e sociais que obrigam as crianças a trabalhar para sustentar sua família e a si próprios, deixando de lado o estudo, o lazer, deixando de viver sua infância. Mas acreditamos tal qual Miguel e Vanessa, e também Garcia (2002, p. 105), que "(...) nem todo trabalho infantil está ligado à exploração (...)".

A pesquisa realizada pela educanda Sandra Mara Maier, no Assentamento Contestado (PR), revela que em algumas famílias as crianças trabalham muito mesmo, sendo prejudicadas no tempo que teriam para estudar e brincar. Talvez seja o caso de Margarete (8 anos, 2ª série), quando nos conta sobre a sua rotina:

*Antes de eu vim pra escola tem vez que eu vou lá na roça ajudar plantar, limpar a roça. Tem vez que eu fico em casa, daí eu me apronto, venho pra escola. Estuda é só na escola. Ah! A gente tá na roça ou tá na escola, ou fazendo os serviço em casa. Eu brinco no sábado.*

Realidades como essa negam e contrariam o trabalho como princípio educativo, tal como acreditamos que ele deva ser: "O trabalho é o princípio educativo fundamental, nada educa mais as pessoas do que o trabalho. E isto vale para qualquer idade, qualquer sociedade" (Boletim de Educação n. 4, 1994). Mas para que realmente o trabalho seja um princípio educativo é preciso que os pais tenham a compreensão de que as crianças devem participar do trabalho como aprendizes e não que esse seja para complementação da renda familiar, prejudicando o desenvolvimento das crianças como seres humanos, privando-as de ir à escola, por exemplo, o que não é o caso de Margarete. Na maioria das famílias pesquisadas pelo nosso grupo, felizmente, há essa compreensão do trabalho como princípio educativo, mas é preciso ampliar essa compreensão para todas as famílias.

Acreditamos, tal qual muitos dos casais entrevistados, que o trabalho realizado na família pela criança é educativo, pois ao fazê-lo, a criança está, por exemplo, aprendendo a conhecer a terra, a dar valor às coisas que ajudou a construir, tendo prazer e amor pelo campo, como nos revela Ronan (8 anos), um dos meninos entrevistados: *Prefiro morar no campo, no assentamento. Aqui não tem poluição, temos espaços para brincar, gosto de trabalhar, estudar e brincar.*

As crianças, participando do trabalho junto a suas famílias e em outros espaços educativos que existem nos assentamentos e acampamentos, como a escola, vão aprendendo sobre o movimento de que fazem parte:

*Lutar por terra, por trabalho, é garantir que todos tenham uma vida mais digna, mais justa; é pensar nas crianças, possibilitando que tenham infância, quer dizer, que possam brincar, estudar, ter onde morar. O ato de lutar pela terra, a maneira de trabalhar ela, é educativo, pois se aprende muito com isso (Roque, assentado e dirigente do MST).*

Mas para que esse princípio seja garantido é preciso que todos os membros das famílias tenham essa compreensão. E, além disso, que o trabalho seja planejado por todos, evitando que a criança seja apenas a que executa o que foi planejado por seus pais. Isso é algo que ainda ocorre na maioria das realidades pesquisadas, com mais ou menos intensidade.

A escola é outro espaço em que pode acontecer o trabalho das crianças. Na Escola 25 de Maio, no Assentamento União da Vitória, de Fraiburgo (SC), pode-se afirmar que já estão sendo construídas práticas e teorias que vão ao encontro da concepção de escola postulada por Makarenko:

*Escola, (...) deveria ser um espaço amplo, aberto, em contato com a sociedade e com a natureza, relacionando-se às necessidades sociais de cada momento histórico, mas dirigida por um objetivo estabelecido coletivamente por professores e alunos. Um lugar para a criança viver sua realidade concreta como realização no presente, admitida como sujeito, comandante da sociedade, participante das decisões sociais em seu coletivo organizado (Luedemann, 2002, p. 18).*

E também ao encontro dos princípios e objetivos do MST:

*Para o MST (...), a educação voltada para o meio rural é aquela que ajuda a solucionar os problemas que vão aparecendo no dia-a-dia dos assentados e dos acampados, (...) ajudando a construir reais alternativas de permanência no campo e de melhorar a qualidade de vida para essa população (Caderno de Educação n. 8, 1996).*

O trabalho realizado pelas crianças na Escola 25 de Maio se dá em um processo de auto-organização,<sup>73</sup> como nos explica o educador Daniel (34 anos): *A auto-organização das crianças na escola é uma necessidade que possibilita a participação das mesmas na vida da escola, desenvolvendo a responsabilidade e o compromisso com o que estão realizando no estudo ou no trabalho.*

Nessa escola, as crianças se dividem em grupos, tendo um/a coordenador/a e um/a relator/a para facilitar o processo de organização do grupo. Cada grupo, juntamente com o/a educador/a, planeja, executa e avalia as atividades. As principais atividades realizadas são: a limpeza da sala de aula, do pátio escolar e do parque infantil; o trabalho na horta escolar (arrecadação de adubo orgânico, adubação do solo), no jardim (embelezamento), no campo (fruticultura e agricultura) e na piscicultura. As crianças da 1ª a 4ª séries realizam trabalhos apenas com a horta escolar, o jardim, a limpeza da sala de aula e cuidados com o parque infantil. Já os alunos da 5ª a 8ª séries, além desses, também realizam trabalhos que exigem um esforço físico maior, na fruticultura e agricultura (produzindo arroz, feijão, milho, aipim, batata-doce), no viveiro de mudas para reflorestamento e na piscicultura. É importante ressaltar que a produção de alimentos, resultado, em parte, desse trabalho, é consumida na própria escola (consumo interno, não para venda), nas refeições dos educandos, nos dias em que ficam na escola em período integral.

As crianças da 1ª a 4ª séries da Escola 25 de Maio têm um tempo de uma ou duas horas por semana para se organizar nesses grupos. As da 5ª a 8ª séries se organizam a partir de uma cooperativa de estudantes e têm um tempo maior, pois cada série fica duas vezes por semana, durante todo o dia na escola para, de manhã ou à tarde, realizar os trabalhos nos grupos. É principalmente por meio dessa cooperativa que as crianças participam de todo o planejamento e avaliação desse processo. Os educandos dão muito valor a esse momento, como nos revela Francieli (11 anos):

*A cooperativa é importante, pois nós planejamos o que vamos fazer. E depois de feita na prática é avaliada como foi desenvolvida a atividade e*

73. "Auto-organizar-se, nesse caso, significa ter um tempo e um espaço para que as crianças se encontrem, discutam suas questões, tomem decisões, incluindo aquelas necessárias para sua participação verdadeira no coletivo maior de gestão escolar". (Caderno de Educação n. 8. Janeiro de 1996, p. 20).

*como foi a participação de todos. (...) A Cooperativa dos Estudantes em defesa da Reforma Agrária (Cerpa) motiva a participação dos/as educandos/as, pois assim todos podem participar, avaliando a escola, os professores... Nos organizamos no trabalho, falamos de nossas dificuldades e sugerimos mudanças que são necessárias na escola.*

Os pais também consideram importante o trabalho prático e técnico na escola, como afirma o casal Jaime e Arlete (44 e 39 anos): *O trabalho na escola é importante, pois todos ajudando na limpeza aprendem a cuidar para não sujar, pois sabem que sujando elas mesmas terão que limpar. Trabalhando na horta escolar aprendem a como produzir alguns alimentos e sua importância para a saúde. Por todos esses motivos, consideramos que o trabalho realizado pelas crianças na Escola 25 de Maio é educativo, pois ao trabalharem, desenvolvem a cooperação, aprendem a viver em coletivo, a ser companheiros, a ter amor à terra.*

No que diz respeito ao projeto pedagógico mais amplo dessa escola, no entanto, continua sendo um desafio aos professores e, conseqüentemente, às crianças, educandos e educandas, fazer um estudo mais estreito e articulado entre esse trabalho prático realizado no campo e os conteúdos das disciplinas estudados teoricamente em sala de aula. Por exemplo: ao se trabalhar na horta e no jardim, se poderia, conjuntamente, em sala de aula, estudar e discutir como conseguir um solo fértil, quais plantas cultivar, tratar as questões ambientais (poluição, desmatamento, erosão), entrecruzando, dessa maneira, teoria e prática. Isso ainda nem sempre ocorre.

### **As crianças do campo nas mobilizações e eventos**

*Tudo se conquista com luta e a luta educa as pessoas* (Caldart, 2000, p. 209).

A propósito do que este texto vem tratando, o tópico que agora iniciamos tem a intenção de abordar a presença e participação das crianças do campo nas mobilizações e eventos organizados pelos movimentos sociais do campo. Entre as atividades pesquisadas, vamos tratar aqui de encontros dos Sem Terrinha, da organização das crianças em grupos e núcleos Sem Terrinha e da sua participação em marchas.

Vamos começar pela Marcha do MST, realizada entre junho e agosto de 2004, no trecho entre Pantano Grande e São Gabriel (RS). Essa marcha teve como objetivo denunciar os latifúndios do Rio Grande do Sul, assim como acelerar a desapropriação do Complexo Sothall, latifúndio que seria uma das áreas desapropriadas para a Reforma Agrária.

A marcha saiu do município de Pântano Grande, em direção a São Gabriel. Eram 800 famílias e 160 crianças. Foram 67 dias de caminhada até a chegada ao seu destino. O caminho percorrido somou 400 km. Durante o percurso e os dias caminhados, as crianças viveram vários momentos de tensão, medos e sofrimentos proporcionados pelos fazendeiros, pela Justiça, que argumentava que era necessário tirar as crianças da marcha, e pelas chuvas. Era um período de inverno e fazia muito frio. Mas, conforme a maioria das crianças que estava na marcha, o que mais lhes causava medo eram as atitudes dos fazendeiros: *Eu tinha medo dos foguetes, de tiros que eles davam durante a noite. Eles não deixavam nós dormir pra no outro dia não poder caminhar, cansado. Meus irmãos tinham medo disso também* (Ana Paula, 11 anos).



As ameaças da Justiça em retirar as crianças de junto de suas famílias veio por parte da Vara da Infância do município de São Sepé, com a alegação de que as crianças estavam muito expostas a um possível confronto entre os sem-terra e os fazendeiros que faziam a contramarcha, e que as crianças apresentavam um grande grau de desnutrição. Essa ameaça acompanhou o grupo quase até os últimos dias da marcha, até que a juíza da Vara da Infância do município de São Sepé foi até a marcha e visitou as crianças. Encontrou-as em aula. E constatou que as crianças, assim como as demais pessoas do acampamento, demonstravam um alto nível de pobreza sim, mas não de desnutrição.

Após essa constatação, a juíza combinou com a coordenação da marcha que a Justiça não tentaria mais retirar as crianças de junto de suas famílias, e que as crianças caminhariam em um grupo separado dos demais, junto com seus educadores. As crianças nem sempre caminhavam todo o tempo; quando cansavam, havia um ônibus disponível para levá-las e nos dias que tinham aula (na escola itinerante), elas iam na frente, para estudar.

As pessoas caminhavam em torno de 20 km por dia e ao chegar a um local que oferecesse as condições básicas para montar o acampamento, isso era feito. Era preciso lavar roupa, tomar banho, preparar a alimentação, ao mesmo tempo em que as condições mínimas de sobrevivência iam se distanciando. Durante os 67 dias de caminhada foram vários dias de sol, frio, chuva e de pertences perdidos e molhados, o que fez com que o ânimo das pessoas da marcha fosse ficando menor. Novamente, uma fala de Ana Paula (11 anos), quando perguntada sobre o que achou mais difícil na marcha, reitera essa constatação: *Ah! era quando chovia e nós amanhecia tudo molhado, os forro, as roupa, assim.*

Durante a marcha, as crianças viveram momentos de medo, tensões, ameaças e também momentos de brincadeiras, conhecimentos e aprendizados. Sem falar que os momentos de tensão e medo, relativos às atitudes dos fazendeiros e à intervenção da Justiça, por exemplo, não deixam também de fazer parte do aprendizado, pois as crianças que participaram dessa marcha certamente já iniciaram seu aprendizado sobre para que servem os latifúndios do Rio Grande do Sul, ou o próprio Poder Judiciário, que cria obstáculos para a desapropriação da terra. Com o argumento de não expor as crianças a esse tipo de conflito e manifestação, o Judiciário tenta tirá-las de junto de suas famílias.

Entre os aprendizados que a marcha proporcionou às crianças, está também a provocação para que todos vivessem mais em coletivo, já que os barracões e as cozinhas eram organizados de modo tal que as famílias se alimentassem coletivamente e dormissem próximas umas das outras, nos mesmos barracos. Além disso, as crianças puderam perceber e visualizar pelo caminho contextos e dificuldades vividas por outras pessoas, também socialmente excluídas, como as que estavam dormindo embaixo das pontes. Viram a pobreza de algumas vilas e favelas e visualizaram inúmeros latifúndios, com grandes extensões de terra sem nenhuma cabeça de gado ou plantação. Estas vivências certamente contribuíram para sua formação.

O Encontro dos Sem Terrinha é uma mobilização infantil organizada pelo MST, de caráter nacional, realizada no mesmo período do ano em quase todos os estados, ainda que cada estado organize o seu, e do seu jeito. Para as crianças dos acampamentos e assentamentos do MST, o evento é um dos mais esperados do ano. *O encontro é um fato que marca muito para as crianças. Eu digo que marca porque a gente ouvia os relatos deles que gostaram muito e queriam ir de novo* (Francisco, 42 anos, pai no acampamento). Segundo os pais entrevistados, aquelas crianças que, por um motivo ou outro, não participam desses encontros, expressam sua tristeza ao chorar.



Nos limites desse texto, não temos a intenção de tratar de todos os encontros já realizados e nem da especificidade dos encontros em cada estado.<sup>74</sup> Trataremos apenas do VII Encontro dos Sem Terrinha do Rio Grande do Sul. Nosso objetivo é destacar em que tipo de atividades e de que maneira as crianças sem terra participam desse evento.

O Encontro dos Sem Terrinha tem como objetivo reunir as crianças dos acampamentos e assentamentos para proporcionar a elas momentos de brincadeiras educativas e também conversas sobre temas polêmicos como o não uso de venenos nas plantas, o cuidado com o meio ambiente e o direito das crianças ao conhecimento. Os encontros dos Sem Terrinha são realizados em período próximo ao Dia das Crianças, em outubro.

No VII encontro, em Porto Alegre, em 2003, reuniram-se mais de 500 crianças, vindas de várias regiões do estado Rio Grande do Sul. Nessa oportunidade, puderam brincar umas com as outras e participar de muitas atividades conjuntas, como peças teatrais, danças, artes plásticas, jogos e brincadeiras, vivendo assim, momentos de ludicidade, divertimento, lazer, troca de experiências, que contribuíram para sua educação e formação enquanto crianças e cidadãs. Esses momentos foram coordenados e propiciados por estudantes de diversas universidades, amigos e apoiadores do MST, que têm mantido essa prática de contribuir com a realização das atividades pedagógicas nos encontros dos Sem Terrinha a partir de vários outros.

No mesmo encontro, as crianças, acompanhadas pelos educadores, elaboraram uma carta à sociedade gaúcha, com o intuito de alertar as pessoas para o perigo que representa para a saúde a utilização e o consumo de alimentos geneticamente modificados e que contêm agrotóxicos, assim como chamar a atenção da sociedade para a importância do cultivo das sementes crioulas e o não monopólio das mesmas.

De acordo com os dados coletados, em nossas diferentes pesquisas, fica claro que essas vivências e os espaços pedagógicos que o Encontro dos Sem Terrinha propicia às crianças aguça o gosto pelo lúdico, assim como influencia na construção da sua identidade de crianças sem terra e camponesas. Esse espaço de mobilização tem forte influência nas crianças, tanto que, ao voltarem para seus acampamentos e assentamentos, passam a criar espaços semelhantes, em que se reúnem para tratar de assuntos relacionados à sua realidade ou para a reprodução dessas e de outras brincadeiras e atividades vivenciadas nessa ocasião.

### **O Grupo ou núcleo Sem Terrinha nos assentamentos e acampamentos do MST**

*“...o nome que dão às crianças é Sem Terrinha, como que querendo dizer: Sem Terrinha sim senhor, mas sem esquecer que são crianças... A pergunta que nós temos que nos colocar sempre é: o que é ser criança? Em que momento humano elas estão? Em que tempo? Que vivências são próprias da infância? Que compreensões de realidade são próprias da infância? Isso não podemos esquecer” (Miguel Arroyo. Palestra proferida em 15 de maio de 2001 em Porto Alegre/RS).*

Os grupos ou núcleos de Sem Terrinha<sup>75</sup> surgem nos assentamentos e acampamentos como espaços que têm fortes traços e influências dos encontros dos Sem Terrinha. No

74. Para mais informações, é possível consultar: Crianças em movimento: as mobilizações infantis no MST. Coleção Fazendo Escola, n. 2. São Paulo: MST, 1999.

75. Sem Terrinha é uma expressão que identifica as crianças vinculadas ao MST. O nome surgiu por iniciativa das crianças que participaram do Primeiro Encontro Estadual das Crianças Sem Terra, de São Paulo, em 1997. Elas começaram a se chamar assim durante o encontro, e o nome acabou pegando, espalhando-se rápido pelo país inteiro. Essa informação está em Ramos, 1999.

entanto, cada qual com suas especificidades, características e contextos que lhes deram origem. Vamos conhecer duas experiências que foram pesquisadas: a do Assentamento Lagoa do Junco, do MST, em Tapes (RS), onde a formação do grupo/núcleo Sem Terrinha tem marcadamente a influência dos encontros dos Sem Terrinha e também a do Acampamento Santa Vitória, do MST, em Arroio dos Ratos (RS), onde a criação do grupo/núcleo Sem Terrinha se deu originalmente pela necessidade de agrupar e colocar as crianças sob o olhar dos adultos, nos momentos em que seus pais participavam das reuniões dos núcleos de base. Isso porque as crianças, estando sozinhas pelo acampamento na hora destas reuniões, vinham praticando travessuras (chegando a rasgar o plástico dos barracos, por exemplo), prejudicando o acampamento e preocupando seus pais.

Os dois grupos/núcleos Sem Terrinha a que estamos nos referindo são espaços coordenados por pessoas jovens ou adultas, dos acampamentos e assentamentos, pessoas essas que se dispõem voluntariamente a fazer esse trabalho com as crianças. No decorrer dos encontros, no interior dos grupos, vão sendo eleitas crianças coordenadoras, que vão dividindo funções e contribuindo com os coordenadores jovens e adultos. As reuniões desses grupos/núcleos Sem Terrinha ocorrem duas ou três vezes por semana, sempre nos horários inversos ao da escola, e sua dinâmica funciona conforme as crianças combinam junto aos coordenadores jovens e adultos.

Os grupos/núcleos Sem Terrinha passaram a ser um espaço alternativo onde as crianças dos assentamentos e acampamentos realizam atividades como criação e ensaio de gritos de ordem, limpeza dos espaços comunitários, plantação de flores para embelezamento da agrovila, criação e ensaio de místicas, brincadeiras, gincanas, piqueniques, e também esclarecimentos e discussões de assuntos mais polêmicos, como as sementes geneticamente modificadas.

As pesquisas realizadas, principalmente no Assentamento Lagoa do Junco, apontam para a criação do grupo/núcleo Sem Terrinha como um espaço alternativo que realiza a preparação das crianças para os encontros estaduais dos Sem Terrinha, uma vez que, nesse assentamento, a escola freqüentada pelas crianças não possui vínculo com o MST. Nos assentamentos e acampamentos em que a escola tem esse vínculo, essa necessidade não existe, pois a escola faz a preparação, ou seja, trata previamente como conteúdo programático o que será tema do encontro estadual.

Os grupos/núcleos Sem Terrinha funcionam como um espaço que contribui para a formação política das crianças desde a sua infância, propiciando-lhes, entre outras coisas, o contato com assuntos e atividades típicas da realidade do campo, principalmente dos movimentos sociais. Quer dizer, as crianças também, à sua maneira, entram nas discussões que perturbam os adultos e perpassam a realidade do campo. Não esperam ficar adultas para tratá-las. Os pais dizem que os grupos/núcleos Sem Terrinha têm trazido bons resultados para a formação das crianças.

### **Escola no e do campo para as crianças do campo**

Pensar a escola na perspectiva da Educação do Campo é pensá-la num sentido mais amplo do que o fazem aqueles que supervalorizam o ambiente escolar, a estrutura física e mais estritamente a sala de aula como espaço de educação. "Escola é mais do que escola na pedagogia do movimento" (Caldart, 2000) e nessa perspectiva, pensar a escola é pensá-la nas relações com o que existe em seu entorno, como um espaço de

socialização dos conhecimentos e formadora de todos os seus sujeitos (educandos, educadores, pais e comunidade).

O processo de construção dessa escola que queremos vem sendo feito aos poucos, permeado por muitos conflitos, resistências e contradições entre os sujeitos do campo, grande parte, como resultado da formação, marcas e vivências desses sujeitos no tipo de escola a que tiveram acesso quando crianças, cujos princípios ainda permanecem fortes no sistema escolar vigente, a serviço da manutenção e dominação do sistema capitalista. Porque queremos essa outra escola, construída e vivida pela maioria dos sujeitos que dela fazem parte, e porque essa construção se dará dentro e apesar do sistema complexo que é o sistema capitalista, os desafios que temos pela frente são muitos.

Nesse sentido, as pesquisas realizadas pelo nosso grupo nas escolas de assentamentos e acampamentos nos colocaram frente a frente com essa realidade, tanto no sentido de identificar e analisar o que já conseguimos construir como no de entender as contradições que enfrentamos ao tentar implementá-la por meio dos princípios que queremos.

Começa pela localização da escola. Defendemos, nos movimentos sociais do campo, que a escola deve estar localizada no mesmo local onde vivem as crianças, ou seja, no campo. E aí já começa nossa luta, pois o projeto de sociedade em que vivemos defende a nucleação, ou seja, reunir um número grande de crianças na mesma escola e geralmente na cidade. Por entendermos que a educação está estritamente ligada à vida, e que a escola deve ser o espaço de socialização dos conhecimentos já construídos e espaço de construção de outros e novos conhecimentos necessários à vida, lutamos para que a escola a ser freqüentada pelas crianças do campo seja no campo e construída por seus sujeitos, daí porque escola no e do campo.

Em nossas pesquisas, os desafios cotidianos enfrentados pelas escolas freqüentadas pelas crianças do campo aparecem de várias formas e dependem necessariamente da organização social na qual estão inseridas: 1) escolas em acampamentos do MST, com uma organização de núcleos, muitas reuniões e ainda uma grande instabilidade, dada a luta e resistência que é preciso travar enquanto se está no acampamento; 2) escolas de assentamentos do MST, que seguem a lógica de organização do próprio movimento, porém com mais estabilidade e na busca de construir novos valores humanos, sociais, econômicos, culturais...; 3) escolas de comunidades atingidas por barragens, antes do alagamento ou depois nos reassentamentos, palco, muitas vezes, de inúmeros conflitos entre o MAB e sua lógica de organização e os educadores dessas escolas, quando não pertencentes e/ou contrários a esse movimento. Nessa realidade específica há um agravante que interfere e prejudica muito na educação das crianças: a perda de suas terras cobertas pelas águas significa também a perda de suas raízes, de sua identidade; 4) escolas das comunidades onde existe a organização do Movimento dos Pequenos Agricultores (MPA) sem, ainda, no entanto, a influência direta deste Movimento no trabalho da escola. Nesses casos, é necessário investir na organização, participação, envolvimento e conscientização de pais, educadores, educandos e comunidade no sentido de, entre outras coisas, considerar e reivindicar que sejam incluídas e valorizadas as características da vida no campo como conteúdos programáticos na formação escolar das crianças.

A escola itinerante dos acampamentos têm uma proposta pedagógica que ressalta o objetivo de formar sujeitos capazes de conhecer e interferir na realidade imediata. Ter o ser humano como centro do processo educativo, e a atuação no coletivo como meta é necessidade pedagógica fundamental nesse meio repleto de conflitos e tensões. A que

pesquisamos está organizada de forma a envolver todo o acampamento, direta ou indiretamente, desde os núcleos de base, as famílias, até o núcleo Sem Terrinha, a equipe de educação e o coletivo de educadores. As crianças se envolvem e participam ativamente tanto das discussões do núcleo e da equipe de educação quanto do seu processo de aprendizagem, em sala de aula, uma vez que os temas estudados e debatidos dizem respeito à sua própria vivência.

No acampamento, há ainda uma outra especificidade: a escola se insere de forma mais intencional na vida do grupo, pois também é um direito a ser conquistado. A terra é um dos direitos, mas só ela não basta para a qualidade de vida dos seres humanos. Um exemplo nesse sentido é a escola itinerante pesquisada por Mauro Adílio dos S. Gonçalves, no Acampamento Santa Vitória, em Arroio dos Ratos (RS), cujo trabalho passa pela escola, pela sala de aula, mas vai além, envolvendo as crianças junto a diferentes espaços e sujeitos do acampamento, como os núcleos de base e a equipe de educação, transformando os temas e problemas de sua vida cotidiana em objeto de estudo.

Outras especificidades foram identificadas quando pesquisamos as escolas que ficam nos assentamentos, especificidades essas que variam de acordo com o nível de discussão e entendimento que conduziram o processo de construção dessas escolas. Uma delas, a escola do Assentamento Contestado, no município da Lapa (PR), vive um momento de grande conflito: de um lado, comemora-se o fato de terem conseguido a escola dentro do assentamento; de outro, segmentos diferentes do assentamento divergem quanto aos princípios do projeto pedagógico dessa escola. Ao que tudo indica, a discórdia existe pela falta de clareza e entendimento de algumas pessoas sobre o que significa organizar a proposta pedagógica tendo como eixo a vivência e a realidade das crianças. Criou-se a idéia que, desse jeito, só vão ser trabalhados conteúdos do movimento, o que seria então prejudicial na educação das crianças.

Já na pesquisa realizada por Edson Risso, na Escola 25 de Maio, do Assentamento União da Vitória, em Fraiburgo (SC), constatamos que o coletivo do assentamento já discutiu e avançou bastante na implementação da proposta da Pedagogia do Movimento, em que as crianças vêm opinando e tomando decisões no coletivo de educandos/as e educadores/as, sendo estimulada e valorizada sua participação e respeitados seus conhecimentos. Nessa escola, as crianças se auto-organizam, fazem trabalhos em grupos, preparam místicas e muitas outras atividades que demonstram a valorização dos sujeitos envolvidos, como vemos na fala de uma educadora e de um casal de pais, respectivamente: *O papel da escola vai além da tarefa de desenvolver os conhecimentos e habilidades básicas, (...) ser um espaço de construção de um sujeito crítico e participativo, procurando a convivência coletiva e democrática* (Naira, 34 anos). *A escola contribui para que as crianças aprendam a ler, escrever e transformar a realidade* (João e Jandira, 43 e 37 anos).

Nessa escola, a coletividade é muito importante. Pais, educadores e educandos, juntos, planejam e avaliam o processo pedagógico. As diferentes atividades de sala de aula e o trabalho agrícola que realizam pela auto-organização dos educandos motivam educandos e educadores a realizar vários debates junto aos assentados sobre a escola do trabalho e a produção desenvolvida na escola, uma vez que faz parte da proposta pedagógica dessa escola que os educandos desenvolvam trabalhos práticos na agricultura, produzindo alimentos que serão utilizados pelas próprias crianças na sua alimentação na escola.<sup>76</sup>

76. Esta experiência já foi descrita no tópico sobre a criança e o trabalho.

Um dos resultados positivos nesse sentido é que a experiência da produção agroecológica desenvolvida na escola tem se disseminado também nos lotes dos assentados. Isso reitera o que afirmou Pistrak (2000, p. 12-13):

*A escola precisa vincular-se ao movimento social e ao mundo do trabalho (...) a auto-organização dos educandos(as) precisa ser uma participação autônoma, coletiva, ativa e criativa das crianças e dos jovens, de acordo com as condições de desenvolvimento de cada idade, nos processos de estudo, de trabalho e gestão da escola.*

Nas pesquisas junto a escolas de comunidades onde existe a organização do MAB e/ou do MPA, constatamos uma grande distância entre os princípios destes movimentos e o trabalho pedagógico que vem sendo desenvolvido. Ou seja, essas escolas se definem como o professor ou a professora, seus alunos e alguma participação mais pontual dos pais. É claro que, como já comentamos anteriormente, onde o movimento está organizado, tem-se uma diferença, ainda que marcada geralmente pelo conflito das relações que se estabelecem entre os sujeitos, pais e professores, por exemplo, com conseqüências e influências diretas sobre as crianças.

Foi o que constatou Rosana P. Mendes, do MAB, durante as observações, na fase de coleta de dados para sua pesquisa, quando presenciou na escola uma discussão, que, originalmente, era para ser uma reunião sobre cidadania, convocada pela professora, em que se envolveram pais, professores, comunidade, crianças e um promotor de Justiça. O debate se deu a partir do momento em que a professora e o promotor de Justiça, convidado da professora, passaram a acusar o MAB de obrigar as pessoas a irem para as lutas, alegando que as crianças não podiam ser envolvidas nisso. Esse ponto de vista da professora já era conhecido das crianças da escola, conforme revelam falas como a de Zeli, por exemplo:

*Na escola, a professora só fala mal do MAB. Diz que são uns baderneiros que não têm o que fazer. E que, se nós falta a escola por ir em atividade do movimento, vamo reprovar no final do ano.*

Isso demonstra que o fato de o MAB, como organização, estar presente nessa comunidade, apesar de tornar-se "preocupação" para a professora, que toma para si o papel de defensora das crianças, torna-se tema de debate para toda a comunidade. Discussão que, mesmo ocorrendo muitas vezes em uma perspectiva não transformadora, acaba por envolver a todos, fazendo-os refletir sobre a escola que querem para seus filhos, alunos e cidadãos:

*Aqui vocês não vão fazer mais nenhuma observação! (dirigindo-se aos militantes-pesquisadores do MAB). Chega ontem, que acabaram com a reunião! (referindo-se ao episódio da "discussão"). Vão querer acabar com a minha aula também!?! E, além do mais, as crianças estão atrasadas no conteúdo e eu preciso recuperar. Se vocês querem fazer observação, esperem o Neri chegar! Ai vocês continuam! (Professora da escola pesquisada).*

Há ainda as situações em que as comunidades não conseguem manter a escola no seu lugar de moradia, o que obriga as crianças a se deslocarem até a cidade para estudar. Conseguir que a escola seja dentro do assentamento, por exemplo, e que os educadores da escola tenham algum vínculo com os movimentos sociais, depende muito da força de mobilização da comunidade, mas também de outros fatores, como as regras legais, que determinam, por exemplo, o número mínimo de educandos que é necessário para formar uma turma. Em duas das pesquisas realizadas estas regras foram identificadas como obstáculos para garantir escola nas próprias comunidades: no Assentamento Belo Monte e no Assentamento Lagoa do Junco.

A construção de uma Educação do Campo que valorize o ser humano como principal sujeito de sua educação, considerando, valorizando e problematizando sua vivência e realidade, é uma tarefa que requer o envolvimento coletivo e direto de todos os sujeitos que dela fazem parte, incluindo os movimentos sociais que lutam para construir relações sociais mais justas e uma educação que forme seres humanos mais ativos, críticos e que saibam o que querem, o que fazem e por que fazem.



## Referências bibliográficas

---

- ABRAMOVICH, Fanny. *Literatura infantil: gostosuras e bobices*. São Paulo: Scipione, 1995.
- ALENCAR, Eunice S. *A criança na família e na sociedade*. Petrópolis: Vozes, 1985.
- BARCÉ, Rosane. *No cotidiano, a educação das crianças sem terra do Assentamento Lagoa do Junco, Tapes (RS)*. Monografia de conclusão de curso. Pedagogia.. Veranópolis: Iterra/UERGS, 2004.
- CALDART, Roseli Salete. *Pedagogia do Movimento Sem Terra: escola é mais que escola*. Petrópolis: Vozes, 2000.
- CRAIDY, Carmem. A educação infantil e as novas definições da legislação. In: CRAIDY, Carmem e KAERCHER, Gládis E. (orgs.). *Educação infantil pra que te quero?* Porto Alegre: Artmed, 2001.
- DALMAGRO, Sandra Luciana. Educação física das crianças do movimento sem terra: na luta pela garantia do lúdico. In: *Motrivivência*, ano IX, n. 10, dezembro. Florianópolis: UFSC, 1997.
- FELIPE, Jane. Entre tias e tiazinhas: pedagogias culturais em circulação. In: SILVA, L. H. e outros (org.). *Século XXI. Qual conhecimento? Qual currículo?* Petrópolis: Vozes, 1999, p. 167-179.
- GARCIA, Regina Leite e ALVES, Nilda (orgs.). *Crianças, essas conhecidas tão desconhecidas*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.
- GONÇALVES, Mauro Adílio dos S. *Vivências educativas e infância das crianças Sem Terra do Acampamento Santa Vitória, Arroio dos Ratos (RS)*. Monografia de conclusão de curso. Pedagogia. Veranópolis: Iterra/UERGS, 2004.
- KAMII, Constance e DeVries, Rheta. *Jogos em grupo na educação infantil*. São Paulo: Trajetória Cultural, 1991.
- KAUFMANN, Sandra. *Brinquedos e brincadeiras imbricadas no dia-a-dia de um grupo de crianças de Linha Sapé, Venâncio Aires (RS)*. Monografia de conclusão de curso. Pedagogia. Veranópolis: Iterra/UERGS, 2004.
- LEITE, Maria Isabel. *O que falam de escola e saber as crianças da área rural? Um desafio da pesquisa no campo*. In: KRAMER, Sonia e LEITE, Maria Isabel (orgs.). *Infância: fios e desafios da pesquisa*. Campinas: Papirus, 1996.
- LUEDEMANN, Cecília da S. *Anton Makarenko. Vida e obra*. Expressão Popular: São Paulo, 2002.
- LUZ, Vanuza Simone B. da. *Como se constroem as relações de gênero a partir da infância*. Monografia de conclusão de curso. Pedagogia. Veranópolis: Iterra/UERGS, 2005.

MAIER, Sandra Mara. *A relação escola e assentamento na construção de uma educação voltada às vivências das crianças no/do campo*. Monografia de conclusão de curso. Pedagogia. Veranópolis: Iterra/UERGS, 2005.

MENDES, Rosana P. *Vivendo em movimento e aprendendo o movimento*. Monografia de conclusão de curso. Pedagogia. Veranópolis: Iterra/UERGS, 2005.

MST. *Boletim de Educação* n. 4. São Paulo, maio de 1994.

MST. *Caderno de Educação* n. 8. São Paulo, janeiro de 1999.

PISTRAK, M. M. *Fundamentos da escola do trabalho*. São Paulo: Expressão Popular, 2000.

RAMOS, Márcia. *Sem Terrinha, semente de esperança*. Monografia de conclusão de curso. Magistério. Veranópolis: Iterra, 1999.

REIS, Maria Santa A. dos. *A participação das crianças no MTD – Assentamento Belo Monte, Eldorado do Sul (RS)*. Monografia de conclusão de curso. Pedagogia. Veranópolis: Iterra/UERGS, 2005.

RISSO, Edson. *Sem Terrinha: uma identidade em construção*. Monografia de conclusão de curso. Pedagogia. Veranópolis: Iterra/UERGS, 2004.

STEINBERG, Shirley. *Kindercultura: a construção da infância pelas grandes corporações*. In: SILVA, L. H. e outros (org.). *Identidade social e construção do conhecimento*. Porto Alegre: Prefeitura Municipal de Porto Alegre, 1997. p. 98-145.

VYGOTSKY, Lev S. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

## Formação de educadores e educadoras do e no campo

Alexandra Borba da Silva  
Cilone Zang  
Conceição Paludo<sup>77</sup>  
Isabela Camini  
Maciel Cover  
Marisa de Fátima da Luz  
Matilde Araújo Lima  
Roberto Vilant de Biasi  
Rosimeire Pan D'Arco de Almeida  
Valdemir Gonçalves  
Vanessa Reichenbach

### Introdução

O texto que apresentamos é uma obra coletiva e resultante de um longo processo de pesquisa, elaboração e construção das monografias do grupo de formação de educadores, do Curso de Pedagogia da Terra da Via Campesina – Turma José Martí –, realizado em convênio com a Universidade Estadual do Rio Grande do Sul.

Coube a nós, educadoras, a orientação desse grupo de pesquisa, desde a construção de seus projetos e trabalhos individuais até a elaboração dessa reflexão coletiva sobre como se formam os educadores que participam dos vários movimentos sociais do campo.

O texto está dividido em seis itens. O primeiro trata dos movimentos e a formação de educadores, trazendo para o debate o tema pesquisado pelos educandos. O segundo apresenta reflexão sobre quem são os sujeitos educadores do campo. Em seguida, há uma tentativa de explicitação de como ocorre a formação de educadoras e educadores do campo. Num quarto momento, são apresentados os limites no processo formativo; após, são apresentadas as potencialidades deste mesmo processo e, por último, algumas contribuições do estudo realizado para os movimentos e pastoral.

77. Conceição Paludo, doutora em Educação, professora pesquisadora da UERGS, e Isabela Camini, doutoranda em Educação (UFRGS), educadora do Iterra, foram as orientadoras dos trabalhos monográficos que deram origem a este artigo. Os demais autores são estudantes do curso de Pedagogia UERGS/Iterra que integraram o Grupo de Pesquisa sobre Formação de Educadores do Campo da Turma José Martí.

Como já foi dito, o texto é uma obra coletiva, construída a muitas mãos. Foram muitas horas de reflexão, escrita e reescrita, até os membros do grupo encontrarem sintonia entre o que cada um desejava, em síntese, escrever nesse texto.

Podemos afirmar que, assim como no processo de construção de suas monografias ao longo do curso, aqui, também, os educandos foram crescendo na prática de escrever, fazendo o exercício tantas vezes quantas foram necessárias para dar vida e consistência às colocações. Sem dúvida, o texto é um esforço conjunto que expressa o resultado de vários olhares para a realidade dos movimentos sociais do campo que, pela forma como estão organizados e se movimentam, contribuem de modo decisivo na formação de sujeitos/as educadores/as do campo.

### **Movimentos sociais, pastoral e formação de educadores<sup>78</sup>**

Nos trabalhos monográficos realizados pesquisamos processos de formação que ocorrem no Movimento dos Atingidos por Barragens (MAB), no Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) e na Pastoral da Juventude Rural (PJR), dos estados do Rio Grande do Sul, de Santa Catarina e de São Paulo.

A pesquisa realizada na PJR traz a experiência de Formação de Educadores na Pastoral da Juventude Rural no Rio Grande do Sul. A questão principal da investigação foi perceber o processo de formação da PJR. Nessa experiência, os espaços formativos são definidos "como momentos intencionais para os jovens refletirem e aprofundarem o entendimento sobre a sua prática, para depois seguirem sua caminhada" (Cover, 2004, p. 38). Os momentos de reflexão, de aprofundamento e entendimento da prática, são proporcionados nas instâncias, grupos de jovens, escolas, cursos estaduais e regionais, encontros de massa, missões jovens e escolas formais. Esses espaços foram construídos e incorporados com objetivo de qualificar a ação dos jovens camponeses na sociedade.

O estudo desenvolvido no Movimento dos Atingidos por Barragens apresenta o Método de Trabalho de Base e a Formação dos Dirigentes Educadores. Essa pesquisa aborda o trabalho de base, como atuação do movimento social, como elemento fundamental na formação dos educadores e educadoras. Esse processo ocorre em diversos espaços podendo ser: na prática educativa, nas lutas de enfrentamento e na reflexão sobre a mesma. "Os dirigentes não se educam antes para exercer depois a prática da educação. O educador se educa com cada educando, desde as conversas informais, ou nas reuniões, nas assembléias, até nas táticas de enfrentamento" (Silva, 2004, p.78).

No MST, um dos espaços de formação pesquisados trouxe presente O Papel do Diálogo na Formação da Identidade Sem Terra. Esse trabalho demonstra que o processo de formação não ocorre somente com a atuação nos setores do MST no assentamento; ele se dá nos diferentes espaços onde as pessoas se encontram presentes. Por isso, o trabalho de formação, junto a estes sujeitos, consiste em estar presente nas diferentes manifestações estabelecidas no convívio social da comunidade. O Papel do Diálogo na Formação da Identidade Sem Terra se torna importante à medida que reconhece as ressignificações presentes no contexto político, social e cultural da comunidade (Luz, 2004).

78. Definimos por educadores todos aqueles e aquelas que são responsáveis por organizar e conduzir processos educativos, seja nas coordenações e direções dos movimentos/pastoral ou nas escolas. É importante considerar, entretanto, que estamos o tempo todo nos educando mutuamente e que, por isso, em sentido amplo, somos todos educadores.

Isso se reflete nas diferentes formas de convivência, de valores e hábitos que cada sujeito, em interação com os demais, estabelece no seu modo de ser e de viver a realidade desses espaços. A formação desses sujeitos se encontra nas discussões, nos eventos promovidos pela comunidade ou por entidades e na forma com que percebem e constroem sua realidade. "É nesse espaço que se encontra a maneira do resgate da identidade Sem Terra, como ponto fundamental de conscientização e de luta permanente por parte de todos que constroem o cotidiano desse assentamento" (Luz, 2004, p.28).

Em outra pesquisa, realizada com educadoras e educadores do MST, é abordada A Formação das Educadoras e Educadores no Cotidiano do Instituto de Educação Josué de Castro. Essa pesquisa resgata o movimento formador presente no cotidiano desta escola. O dia a dia de trabalho das educadoras e educadores do instituto é composto por momentos diversos que, aparentemente, se repetem todos os dias: reuniões, conversas particulares, momentos informais para troca de opiniões, encaminhamentos junto às turmas, aos educadores/as ou com educandas/os individualmente. Além disso, é feito também o acompanhamento das turmas e instâncias nos diferentes tempos educativos, momentos de leitura, passeios coletivos do grupo para visita em casa de algumas famílias para comemoração de aniversários.

Lima, em seu texto, diz que "o cotidiano vivido pelas educadoras/es do IEJC é marcado pelo trabalho e por tantas emoções do fazer pedagógico, como a alegria, os conflitos, medos, angústias e incertezas; mas prevalece a coragem de quem se convenceu de que não há receitas para educar e para se educar" (2004, p. 43), e explica que, sob a aparência de rotina, há um processo de formação intenso que ocorre todos os dias.

O trabalho monográfico que tem como título O Processo de Implementação da Proposta Pedagógica do MST e a Formação de Educadoras e Educadores apresenta como elemento formador das educadoras/es o planejamento diário, porque ele está sempre em nossas vidas, por mais que, muitas vezes, nem percebemos que tudo que vamos realizar tem um planejamento, mesmo que em nossas cabeças e não no papel (Gonçalves, 2005).

Outro espaço de formação dos educadores, segundo o autor, é a participação desses nos tempos educativos da escola, em especial, no tempo aula, como também no tempo trabalho, oficina, lazer e intervalo. Mediante a observação e análise dos tempos educativos citados acima, pode-se afirmar que a prática docente, dos "sujeitos de pesquisa educadores", ocorre de forma diferenciada nos diversos espaços de convivência e atuação, e também em alguns momentos de conflitos em relação aos princípios da proposta de educação do movimento.

No trabalho, O Processo de Formação do Sujeito Educando/Educador do Curso Normal de Nível Médio do IEJC – Turma Salete Stronzake, é abordada "a formação do sujeito educador, a qual parte de uma intencionalidade pedagógica que deve possuir clareza do ser humano que quer formar, entendendo que a formação humana não acontece num local privilegiado ou único" (Reichenbach, 2004, p.65).

Nesse sentido, a formação dos sujeitos educadores ocorre em diversos espaços, sendo estes internacionalizados nos 12 tempos educativos que os educandos vivem semanalmente. Nesse processo, são contempladas a escolarização e a capacitação, juntamente com a formação política ideológica. Também, busca educar no sentido que seus educandos/educadores compreendam seu papel na sociedade, no movimento, na educação; tendo postura diante do mundo, diante de situações colocadas pela realidade, sendo capazes de realizar opções, a partir de valores cultivados ao longo do processo (Reichenbach, 2004).

Em outro trabalho, é discutida a Educação Popular: um Processo de Formação Constante, que é destacada a formação a partir da prática, em que é exigido, nessa proposta, todo um repensar do planejamento e metodologia a ser vivenciada. Para isso é necessária a busca constante da realidade na construção do conhecimento. Essa busca, para Biase (2005), estabelece uma relação direta com os sujeitos (educandos), possibilitando conhecer melhor a comunidade e reorientar a organização curricular. Esse processo de formação, que aconteceu na escola, levou a organizar o trabalho escolar em ciclos de formação, levando a uma maior compreensão do processo de formação humana.

O trabalho, que aborda o tema Aspectos que Contribuem para a Formação dos Dirigentes Regionais, traz a reflexão sobre como os dirigentes se formam a partir da participação na instância da direção regional do MST, mostrando os vários espaços de atuação, observando quais os aspectos que contribuem para elevar o nível de consciência destes educadores e educadoras (Zang, 2004).

Na pesquisa, A Dimensão Formativa do Trabalho de Base nos Acampamentos do MST no Município de Iaras, há uma investigação da prática dos militantes, educadores e educadoras, no trabalho de organização dos acampamentos. O enfoque é dado à prática dos sujeitos, considerando as positivities e limites, tensões e conflitos, como situações a serem trabalhadas no processo de organização da base e como questões potencializadoras do processo educativo (Almeida, 2005).

Analisando as contribuições das pesquisas, foi possível identificar que os movimentos sociais e a Pastoral da Juventude Rural proporcionam diferentes espaços<sup>79</sup> de formação aos educadores/as que deles participam, os quais serão analisados ao longo desse texto.

### **Sujeitos educadores do/no campo**

Na intenção de identificar quem são os sujeitos educadores do campo, que organizam e atuam em processos de educação e formação<sup>80</sup> nos movimentos sociais e pastoral, vale lembrar que estes educadores e educadoras estão envolvidos na sua dinâmica organizativa. Para tanto, cabe aqui caracterizá-los tendo em vista as suas contribuições para as diversas organizações sociais populares.

Esses educadores e educadoras são sujeitos individuais e coletivos, que se constituíram historicamente, também a partir das experiências de vida e da dinâmica de luta dos movimentos sociais e pastoral. A partir da condição de exclusão estabelecida pela sociedade, estes sujeitos passam a assumir posturas que visam libertá-los e constroem a sua formação dialogando com a prática, diante de uma posição política definida. Ou seja, a maioria deles assume compromisso com a luta dos trabalhadores/as, conforme podemos identificar nos trabalhos de Lima e Silva que trazem as falas de seus sujeitos de pesquisa.

*Fomos para a ocupação em Palmeira das Missões em 1991, eu estava com 18 anos, fomos eu, uma irmã e dois irmãos. Nesse acampamento, fizemos muitas ações como passeatas e etc. O movimento tirou um grupo para trabalhar com alfabetização de jovens e adultos, eu fui uma dessas pessoas, me lembro que fizemos um curso, se não me engano de 15 dias. Eu, meu*

79. Caracterizamos como espaço um lugar ou ambiente de relações onde ocorrem os processos de formação humana.

80. Trata-se de processos formais e não formais, tais como escolas, cursos, instâncias de coordenação e assentamentos, organizados e dinamizados pelos movimentos sociais e pastoral.



*irmão e mais um companheiro fomos para Jóia, num reassentamento de atingidos por barragens; ainda não tinha o MAB como hoje. Ficamos um ano nesse assentamento, de vez em quando saímos para reuniões e a coordenação do trabalho de alfabetização também passava de vez em quando. De lá eu, meu irmão e mais três rapazes fomos para Santiago, hoje município de Capão do Cipó, ficamos lá oito meses (entrevistado F, outubro de 2003).*

*A gente tinha um processo de negociação toda semana. Então aquilo foi me trazendo, me formando mais sobre como chegar pra negociar com a empresa, até passar o que gente conversou com os agricultores, com as famílias que estavam lá esperando a gente retornar e trazer alguma novidade. Então esse foi um processo de formação (entrevistado, dirigente educador, 2003).*

São educadores e educadoras que têm vínculo direto ou se identificam com a cultura camponesa, por isso, buscam um compromisso de trabalho com os sujeitos do campo, tanto nas escolas como na formação em diferentes espaços, criados e dinamizados pela organização, ou seja, nos grupos de base, mobilizações, cursos e em coordenações. Caracterizam-se por serem trabalhadores e trabalhadoras que em luta buscaram e buscam a conquista da terra, camponeses, filhos e filhas de camponeses e também pessoas urbanas, mas que têm sua atuação no campo. Cabe ressaltar, de acordo com os dados das pesquisas, que esses educadores e educadoras tiveram a sua escolarização inicial no campo.

Ao atuarem em diferentes espaços das organizações sociais, esses sujeitos constroem a sua formação no cotidiano das diferentes atividades, a partir das relações estabelecidas em seu meio, nos diferentes processos desenvolvidos junto com os sujeitos com quem atuam. Dessa forma, a contribuição vem no sentido de compreender e analisar o contexto onde estão atuando. Como reflete Arroyo,

*Formamo-nos como sujeitos sociais e culturais situados, colados a um lugar, a um espaço e a um tempo, a práticas concretas. Toda a formação e aprendizagem são culturalmente situadas. É atividade, é contexto, são recursos, formas e procedimentos que dão à mente a sua forma, que nos dão a forma. Nos formamos situados, em um lugar e em um tempo (2000, p. 112).*

São educadores e educadoras porque assumem nos movimentos sociais e pastoral a tarefa de organizar e conduzir processos coletivos formais ou informais de formação de outros sujeitos. Por isso, ao passarem por processos de enfrentamentos, análises e vivências coletivas, constroem posturas de sujeitos que buscam os direitos políticos e sociais, assumindo um compromisso que os leva, a cada dia, a lutar contra as desigualdades e injustiças que geram a opressão.

Ao assumir compromissos com a luta dos trabalhadores, esses sujeitos elaboram práticas onde buscam romper com a submissão nas escolas e nas diferentes práticas e

81. Formação humana, entendida como a elevação do sujeito nas suas diferentes dimensões (cognitiva, afetiva, emocional e física) na busca de atingir, ao máximo, sua humanização. Formação para a vida, para o compromisso com a construção de uma sociedade justa. Formar sujeitos capazes de perceber o conjunto das relações sociais nas quais estão inseridos e que sejam capazes de propor mudanças.

relações pedagógicas que permeiam a formação humana,<sup>81</sup> dentro e fora da sala de aula. Por isso, passam a ser comprometidos com uma proposta de construção de novas relações nas escolas e em outros espaços pedagógicos do/no campo. Esse compromisso permeia a luta por educação, que foi negada historicamente aos trabalhadores. Para a superação dos problemas gerados pelo não acesso à educação, lutou-se pelas escolas em que o trabalho político e pedagógico torna-se desafio aos educadores e educadoras que buscam, no cotidiano escolar, relacionar a prática educativa com os processos formativos dos movimentos sociais e pastoral. Assim, como afirma Caldart,

*a luta pela escola, é bom que se diga, continua atual; não apenas porque este direito ainda não foi na prática universalizado, mas também porque é preciso universalizar entre os próprios sujeitos da escola e destas lutas, a cultura deste direito, e também de olhar para ela como um direito para além de social, ou seja, demarcador de um projeto de sociedade; ele é também um direito humano, quer dizer, o direito que cada pessoa tem de estar em lugares e de vivenciar relações que ajudem na humanização, no seu aprender a ser mais (2001, p. 12).*

O espaço da escola também se constitui como um elemento importante na ação dos educadores e educadoras do campo, pois traz a possibilidade de acesso a um direito negado e, sobretudo, a possibilidade de formação dos sujeitos do campo a partir de suas especificidades e relações estabelecidas com as pessoas e com o meio onde estão inseridas.

Para compreendermos o sentido da ação educativa e formativa dos educadores e educadoras dos movimentos e pastoral, cabe aqui conceituar o sentido de ser educador e educadora do/no campo.

Esses são educadores/as a partir do momento em que rompem com os valores e princípios que os oprimem. São militantes das causas sociais e políticas que intencionalizam ações que proporcionem reflexões e mudanças, realizando a mediação da aprendizagem.

Ser educador/a é um modo de vida, é um jeito de se relacionar, uma postura frente ao mundo e ao processo de educação em que está inserido. Ser educador é estar comprometido, em qualquer espaço, com a formação das pessoas e isso implica perguntar, sempre, se os processos de luta, da escola, das aulas a organicidade do movimento e pastoral estão humanizando os sujeitos.

### **Formação de educadoras e educadores do/no campo**

No item anterior definimos o que entendemos por formação e por educador/a. O que desenvolveremos agora é uma reflexão acerca de situações que pesquisamos. Aqui nos deteremos a examinar aquilo que consideramos a relação essencial no processo de formação humana: a práxis, é a relação que diferencia o ser humano dos outros animais, portanto, é uma relação que humaniza, é uma categoria estudada por vários autores. Uma síntese oportuna da definição está explicitada em Konder:

*a práxis é a atividade concreta pela qual os sujeitos humanos se afirmam no mundo, modificando a realidade objetiva e, para poderem alterá-la, transformando-se a si mesmos. É a ação que, para se aprofundar de*

*maneira mais conseqüente, precisa da reflexão, do autoquestionamento, da teoria; e é a teoria que remete à ação, que enfrenta o desafio de verificar seus acertos e desacertos, cotejando-os com a prática (1992, p. 115).*

Os movimentos sociais/pastoral que compõem a Via Campesina Brasil, em seus princípios de formação, dão ênfase no processo de reflexão sobre a ação para construção de uma nova ação.

Nas pesquisas que desenvolvemos como educadores do/no campo, podemos perceber relações estabelecidas em que os sujeitos exercitam a possibilidade de reflexão sobre a ação. São essas relações que descreveremos agora.

Uma primeira afirmação é que todos abordam e afirmam que o sujeito educador se forma na prática. O caráter formativo central e essencial é a prática. Essa é desenvolvida de diversas maneiras: em sala de aula, no acompanhamento à escola, no trabalho de base, na direção de processos formativos.

*Podemos destacar a formação a partir da prática, onde exige, dentro desta proposta, todo um repensar no planejamento e na metodologia a ser aplicada. Para isso é necessária a busca constante da realidade na construção do conhecimento. Isso estabelece uma relação direta com os sujeitos (educandos e educandas), que possibilita perceber a diversidade cultural das comunidades do campo (Biase, 2005, p. 46).*

Porém, o que se observa é que apenas a prática é insuficiente para a pessoa avançar em seu processo de formação. Educar, como nos afirma Lima (2004, p. 55) "é um trabalho que exige a cada momento pensar, criar e tomar atitudes novas".

O caráter da prática que ajuda a pessoa a avançar deve ser coletivo. Não é possível uma pessoa se formar por si só, como já afirmaram diferentes pensadores. O que enxergamos é que a prática coletiva permite às pessoas verem outras práticas. Assim nos diz um entrevistado:

*Aprendi a dar valor para os outros, acho que sou menos egoísta, antes eu era o dono da verdade, fazia o que queria e ia para onde eu queria. A vida é coletiva, e a organização me fez mudar. Fiquei mais mole, menos valente. Coletivamente é melhor ser mole do que ser "chiita". Abri minha mente, esfriei meu coração, eu agia pela emoção, menos pela razão, hoje é o inverso. Não foi porque eu quis, o coletivo quis assim. Para o coletivo é bom, pessoalmente não tenho certeza (Almeida, 2005, p.22-23).*

No processo de desenvolvimento da prática coletiva, observamos um elemento subjacente e indispensável: o diálogo. Não há humanização sem diálogo, sem relação sincera entre as pessoas. Mas mesmo assim isso é insuficiente. Faz-se necessário entrar num outro nível da práxis, a relação da prática com a teoria, a relação da prática individual ou coletiva com a totalidade das práticas sistematizadas historicamente. Esse movimento é fundamental para o sujeito se situar no tempo e no espaço, a fim de contribuir com o processo de transformação da realidade. Esse movimento é realizado nos espaços em

que pesquisamos. Destacamos que a alternância<sup>82</sup> tem-se mostrado um bom instrumento para articular a teoria com a prática. Reichenbach (2004, p. 66-67) afirma que, "no tempo escola, os educandos<sup>83</sup> têm maior aprofundamento teórico por meio das aulas, dos estudos indicados pelo IEJC, a partir da intencionalidade do curso".

A relação da prática com a teoria e da teoria com a prática é uma relação dialógica também com o passado, que permite mostrar os limites dessa relação, na perspectiva de se avançar. Nessa relação aparece o conflito: entre o pensar e o agir, ou entre o dizer e o fazer. A identificação dos conflitos e a resolução coletiva dos mesmos são iniciativas que colaboram no avanço teórico e no processo de qualificação da prática.

Esse elemento da relação com a teoria só ajuda no processo de formação se existir o momento posterior, o agir novo. A leitura e o estudo por si só não fazem o processo avançar. A prática é o elemento construtor e transformador da realidade.

Na pesquisa realizada, chegamos a algumas matrizes que formam os educadores e as educadoras do campo, a partir de suas diferentes vivências e experiências políticas e pedagógicas, que são::

**O trabalho** – Entendido como a relação do ser humano com a natureza, consigo mesmo e com os demais. No caso dos sujeitos pesquisados não é o trabalho assalariado, mas o trabalho militante, entendido como opção, como trabalho manual e intelectual e, na maioria do tempo, voluntário. Trabalho consciente e não mecânico, porque exige reflexão e exige elevação de consciência enquanto ser humano genérico.

Agnes Heller (2000) diz que o cotidiano é composto pelo trabalho, lazer e contemplação, e que em determinados períodos históricos e ou grupos sociais predominam uma ou outra destas dimensões. No caso das educadoras e educadores, a dimensão predominante é o trabalho. É no trabalho que elas e eles se fazem educadores, "na prática educativa e nas lutas de enfrentamento" (Silva, 2004, p. 78).

Todos os seres humanos constroem e estabelecem relações a partir do trabalho e do seu estar sendo no mundo. Porém, as educadoras e educadores do campo estão envolvidos e se envolvem em relações mais intencionalmente programadas por eles mesmos e pelos seus iguais, que tem como objetivo superar o velho, o que está sendo e não nos deixa mais felizes, e construir o novo. Isso permite e exige do sujeito que busque dar passos mais acelerados na direção de sua humanização, como demonstra um dos entrevistados ao dizer: "melhorei minhas relações de gênero" (Silva, 2004, p. 80).

**A experiência da opressão** – Os sujeitos educadores e educadoras são trabalhadores e trabalhadoras. São parte do povo e da classe trabalhadora. São sujeitos que vivem a opressão e que, por meio da luta, junto com outros trabalhadores, tomam consciência da opressão.

Conforme nos ensina Paulo Freire (2003), o oprimido tem como referencial de vida o opressor. Por isso, a luta deve, no processo, ir construindo um novo referencial de ser humano, bem como novas práticas e valores. As educadoras e educadores do campo que pesquisamos se educam buscando construir novas relações entre as pessoas e novos referenciais de vida, verdadeiramente coletivos e democráticos.

82. Vale registrar que no regime de alternância não existe uma divisão entre teoria no tempo escola e prática no tempo comunidade. Ambos os tempos são permeados de relação entre a teoria e a prática. Para um maior aprofundamento sobre essa questão indicamos a leitura de Cadernos do Iterra, n. 2.

83. Os educandos que a autora se refere são os educadores que ela pesquisou. São integrantes do Curso de Magistério Turma 9, do IEJC.

É a condição de oprimido que, no primeiro momento, possibilitou e motivou a entrada desses sujeitos na luta que os fez educadoras e educadores. É superando a opressão e superando o referencial do opressor,<sup>84</sup> que se encontra no oprimido, que estes sujeitos se fazem, e é fazendo a luta e olhando para além de si mesmos, que se constroem educadoras e educadores.

**Matriz da luta social** – Nesse caso, ao se engajarem no movimento social se tornam lutadores e lutadoras, com possibilidades de avançar no processo de consciência de que são construtores da história. É a pedagogia da organização coletiva que contribui para que nos humanizemos, por meio da vivência de novas relações. “Na verdade, o inacabamento do ser ou sua inconclusão é próprio da experiência vital. Onde há vida há inacabamento” (Freire, 2003, p.50).

Os sujeitos pesquisados são lutadores e lutadoras do povo. São homens e mulheres que buscam construir uma nova vida para a classe a que pertencem e para a humanidade. Portanto, uma das matrizes que formam este sujeito é a matriz da luta, entendendo como luta todas as ações que visem alterar a correlação de forças em favor dos trabalhadores e destruir a hegemonia dos opressores.

A luta é uma das matrizes que produz o sujeito educador porque é produzindo uma nova realidade social que o ser humano se produz enquanto um novo ser: “em todos os tempos foi assim. As lutas sociais produziram as transformações históricas porque transformaram os próprios sujeitos capazes de fazê-las e de consolidar os novos parâmetros da vida em sociedade” (Caldart, 2000 p. 210).

Formação de educadores, num primeiro momento, sugere que é uma forma, um padrão, mas não é. De acordo com a pesquisa realizada, podemos dizer que formação significa mudança de postura, de comportamento, de ação e de prática. Entendemos que formação é capacitação e preparação para o trabalho, para luta e para a vida, onde as pessoas são desafiadas a se construir pessoalmente e coletivamente, é um espaço de socialização e de produção dos saberes acumulados ao longo da história de cada um e da humanidade.

Ser educador dos movimentos sociais do campo exige estar inserido em alguma atividade no movimento, se faz necessário participar da vida da organização, no tempo real. Contribuir com ações importantes, entre elas o ato de educar para um projeto futuro para todas as pessoas que vivem em situação de injustiça e desigualdade, como a que vivemos. Também exige uma postura humilde, de quem tem consciência que tem muito a aprender, que não sabe tudo e que sozinho nada pode fazer. Ter o olhar para frente, com perspectiva e com entusiasmo para participar e dialogar, e para compreender que, para educar, se faz necessário ter respeito aos educandos/as e sua história.

Sendo assim, para nós, a formação se configura em todos os momentos da vida, na vivência de relações sociais. Nesse sentido, uma organização possui elementos formadores nas suas mais diversas formas e espaços. “Formação é um processo de construção, pelo qual o ser humano, em mediação com a natureza e em relação com outras pessoas, se torna sujeito, faz cultura e história. Consiste num processo contínuo de conscientização e de libertação, de ação e reflexão conjunta” (Cover, 2004 p. 37).

84. Entendemos que os referenciais de opressor em nossa sociedade vêm daquela parcela de pessoas que exploram o trabalho humano e com isso conseguem deter os meios de produção e comandar política e economicamente o planeta, condenando a maioria da população a viver em níveis de pobreza extremos. O conceito de opressão tem um caráter de classe. A opressão em nossa sociedade inicia pela exploração da burguesia frente aos trabalhadores.

## Limites no processo formativo

Um dos objetivos que temos ao pesquisar é perceber limites e apontar as possibilidades de avanços para contribuir com a realidade pesquisada. O senso comum percebe os limites e as contradições negativamente, como algo que atrapalha. Entendemos os limites e as contradições como condição fundamental para o avanço do movimento histórico. Por isso, é preciso um profundo entendimento das contradições e dos limites existentes em nossas práticas.

No processo de formação dos educadores do campo visualizamos alguns limites que, se não compreendidos e refletidos, para intencionalizar a superação, podem dificultar o processo formativo. Aqui não teremos condições de aprofundar cada elemento. Vamos apenas fazer apontamentos para contribuir na reflexão. Alguns limites colocados aparecem na maioria dos espaços pesquisados, enquanto outros são próprios de determinadas realidades.

### 1. Quanto ao método organizativo dos coletivos de educadores

**Centralização na tomada de decisões:** o coletivo de coordenação se reúne para refletir sobre a caminhada e repensar as estratégias, no entanto, a decisão é tomada por alguns. Esse jeito é baseado em algumas práticas de "chefismo" que estão impregnadas em muitas instituições sociais e que têm reflexos nos movimentos sociais e pastoral. Os educadores com mais tempo de organização e visão de processo de luta acabam por naturalizar estes comportamentos e, ao invés de esperar pela caminhada dos outros, tomam decisões, que devem ser coletivas, individualmente.

**Centralização e múltiplas tarefas:** ao centralizar atividades em alguns se tira a oportunidade de mais pessoas serem protagonistas e aprenderem fazendo, sendo sujeitos. O fato é que alguns educadores centram em si a maioria das atividades e informações e isso dificulta tanto a compreensão dos demais em relação à organização, como a agilidade nas ações. Além disso, dificulta o próprio aprofundamento e entendimento das atividades a serem realizadas.

**Divisão entre quem pensa e quem faz o trabalho com o povo:** isso dificulta a própria avaliação, e quando não conseguem cumprir o planejamento, os sujeitos que executaram são considerados culpados. Pensamos que não há como fazer uma execução tal e qual o planejamento das atividades quando não se participa desde o início e, mesmo participando, o planejamento é dinâmico e, portanto, passível de reorientação no seu desenvolvimento.

**Elevada carga horária:** os educadores para darem conta de todas as atividades têm uma elevada carga horária de trabalho e, conseqüentemente, não conseguem ter tempos pessoais. Na maioria das vezes centram suas forças na ação prática deixando de lado o momento de refletir e aprofundar sobre as ações. Muitas vezes os próprios educadores tendem a valorizar mais a ação que os momentos de estudo, então, além do pouco tempo, apresentam a concepção de que agir é mais importante que estudar, refletir e aprofundar sobre as ações. Isso leva ao ativismo.<sup>85</sup>

85. Por ativista compreendemos o militante que assume sobrecarga de tarefas que não consegue desenvolver, que só se sente realizado ao fazer tarefas práticas e que não valoriza a reflexão e o estudo.



## 2. Quanto ao espaço de atuação

**Não morar no mesmo lugar onde vivem as pessoas com que atua:** muitos dirigentes não moram com sua base, portanto, não permanecem nos mesmos lugares na maioria do tempo. Nesse caso, são referências das organizações em nível regional e/ou estadual, no entanto, não são referências em suas próprias comunidades. O povo, quando percebe essa contradição, passa a não acreditar nos dirigentes e no próprio discurso proferido por eles em relação à organização.

**Proposta de Educação do Campo com educadores urbanos:** as escolas do campo pesquisadas (Gonçalves e Biase) demonstram que, com educadores urbanos, aumentam as dificuldades. Os educadores, apesar do esforço, não têm o domínio da realidade, conseqüentemente, têm dificuldade de compreensão da proposta de educação dos camponeses e muitas vezes não têm disposição para compreender.

**Descontinuidade:** a investigação realizada também demonstrou que nas escolas e cursos de formação em regime de alternância a não continuidade do processo se apresenta como um limite. Os educandos e educandas e educadoras e educadores, ao retornarem para o tempo escola, têm dificuldade de se inserir na realidade em movimento, que já não é mais a mesma, assim como os sujeitos também não são mais os mesmos. Há um descompasso que demanda um tempo para os sujeitos se situarem novamente.

## 3. Quanto à relação pessoal e coletiva

**Indivíduo e coletivo:** há conflitos permanentes na relação entre o indivíduo e o coletivo. Tanto dos educadores/as entre si, como na relação com o povo e/ou educandos/as. As pessoas, ao se juntarem em torno de objetivos coletivos, levam consigo as experiências, as necessidades e os interesses individuais. O limite é quando essas questões individuais começam a se sobrepor aos objetivos, interesses e necessidades coletivas e, coletivamente, não se consegue trabalhar as mediações necessárias.

**Luta econômica e política:** na luta do povo há que se buscar conquistas concretas, porque isso é o que move a organização coletiva. No entanto, na busca de trazer o povo para a luta, muitas vezes se supervaloriza a luta econômica, fazendo com que se sobreponha à luta política. Isso prejudica o avanço das organizações, na perspectiva dos seus objetivos estratégicos.

## 4. Quanto à prática educativa

**Não resgate histórico da luta:** há um elemento fundamental para a inserção do povo na luta que é entender o processo, a necessidade e o que já aconteceu para garantir as conquistas obtidas. Em alguns momentos se cobra do povo a participação na luta, porém, sem que entendam sua historicidade. Os dirigentes, muitas vezes, não contribuem com esse resgate, o que ocasiona o esquecimento do que aconteceu e a não valorização da luta feita, além do não entendimento da necessidade de continuar.

**Não discussão das contradições da comunidade:** as escolas que têm a proposta das organizações fazem a discussão sobre as comunidades, seus espaços, a produção, as vivências. A busca das informações sobre a comunidade é feita através de pesquisa para contribuir no conhecimento dessa realidade. Acontece que isso é trazido

de uma forma não problematizada e estática. Nas escolas pesquisadas não se discutem as contradições existentes, como por exemplo, no debate das sementes transgênicas em sala de aula se discute sua nocividade, mas não se questiona o fato de na comunidade ter camponeses que fazem seu cultivo. Isso não possibilita o crescimento tanto dos educandos como da comunidade. Há um conhecimento superficial da realidade, porque não possibilita a discussão das contradições, conseqüentemente, parece que não é preciso intervir na realidade.

**Isolamento do diferente:** o povo tem realidades culturais de acordo com suas raízes e seus espaços de vivência. Esses jeitos de viver e se relacionar precisam ser levados em conta no trabalho formativo e organizativo. Muitas vezes, estas realidades não têm os mesmos princípios da luta, por isso são isoladas. Ao isolar, conseqüentemente, se assume a incapacidade de lidar com diferenças, na tentativa de superação. Devido a este aspecto muitas lideranças deixam de aprender, de avançar.

### 5. Quanto ao estudo

**Não domínio de teorias que fundamentam o método pedagógico:** há teorias que explicam/fundamentam toda prática educativa. Por isso, para entender a ação é necessário compreender a concepção de mundo e a teoria pedagógica que a fundamentam. Muitos educadores não têm a compreensão dessas teorias, por isso há dificuldade na interpretação e na condução do próprio processo. Como nos afirma Almeida:

*contudo, a realidade cotidiana impõe limites às práticas dos sujeitos que integram o movimento e nesses limites se manifestam as tensões entre as concepções que trazem, revelando contradições da prática. Na condição para a superação dessas contradições, está o potencial da prática militante, condição esta que implica a elevação do nível de conhecimento de si e do mundo, implica no reconhecimento de si como educador, na compreensão do seu papel, bem como do papel do outro na formação de si próprio (2005, p. 37).*

**Falta de acompanhamento:** os educadores acompanham processos educativos e ou formativos, no entanto, o acompanhamento não parece suficiente, como expressa Lima, dizendo que "hoje, este acompanhamento tem sido feito de forma pontual, o que não condiz com as necessidades" (2004, p. 60).

Concluimos, com nosso estudo, que os limites acima apontados são possibilidades de superação e de avanço no processo educativo. Por isso, há a necessidade de que em todo processo se observem os principais limites, também, como elementos potenciais.

### Potencialidades percebidas no processo de formação

Nesse item, queremos destacar algumas potencialidades que ao longo das pesquisas fomos percebendo como importantes no processo de formação dos educadores e educadoras. Esses elementos se somam no conjunto de nossos trabalhos porque mostram sua eficácia na prática.

**Capacidade de aglutinar os oprimidos:** torna-se potencial na medida em que integra diferentes sujeitos impossibilitados de se ver e de se sentir enquanto sujeitos. Por isso, ao se envolverem em processo coletivo, passam a adquirir uma visão de si enquanto sujeitos, buscando superar a sua condição de exclusão, reconhecendo-se enquanto humano.

**Vivência na comunidade:** quando os educadores e educadoras vivem na comunidade e convivem com as pessoas que representam nas instâncias, ao mesmo tempo em que sobrevivem do trabalho na terra e passam pelas mesmas dificuldades das demais famílias. Isso permite qualificar o trabalho formativo.

**Existência do coletivo:** todos os educadores e educadoras atuam vinculados a um coletivo. O coletivo possibilita a avaliação da prática individual e coletiva, potencializa as habilidades individuais, sendo um espaço onde o indivíduo se descobre como sujeito, podendo tomar ciência de suas potencialidades e limites.

**Trabalho:** o trabalho é o momento da prática concreta, um momento especial na formação do ser educador e educadora no qual, ao fazer o trabalho de modo consciente e com significado, o sujeito se realiza enquanto classe trabalhadora, enquanto ser humano.

**Espírito de sacrifício:** percebemos nos sujeitos pesquisados a disposição de estar a serviço da causa em que atuam. Nessa perspectiva, tem na sua prática o trabalho voluntário, como espírito de militância que persegue a materialização do sonho coletivo no qual acreditam, que vai desde o avanço no fazer pedagógico, no processo de formação dos seres humanos com os quais trabalham, até a alteração de uma realidade opressora.

**Resgate da auto-estima:** *me considero hoje um grande cidadão brasileiro, não sou mais aquele "ceará" jogado na rua, pois tenho um grande sonho* (sujeito entrevistado, 2004). Sair de baixo da ponte para debaixo da lona, do ponto de vista físico, não representa grandes mudanças, porém, esta fala revela que estar num acampamento é muito mais do que estar num barraco. Estar num acampamento é tempo e é espaço do dar-se conta, de produzir os significados da situação de desumanização para o resgate do eu, do sentir-se gente, na perspectiva de servir ao outro. É o estar sendo, é o resgate da auto-estima que traz de volta o direito de projetar e de construir o futuro.

**Ato de pesquisar:** como um instrumento de investigação da realidade da comunidade escolar, onde são mapeadas também as situações problemas. Essas situações e problemas, após serem analisados, transformam-se em objeto de estudo (tema gerador) que busca o aprofundamento científico nos ambientes educativos, transformando-se em conhecimento, a partir da relação prática, teoria, prática.

**Tempos educativos:** o jeito como a escola organiza seus tempos e espaços revela sua preocupação com as diferentes esferas da formação humana, proporcionando aos sujeitos envolvidos articular os diferentes saberes adquiridos dentro ou fora da escola. Essa organização envolve os sujeitos em diferentes atividades, como limpeza, trabalho, organização, leitura e passeios, que faz a escola ser mais do que simplesmente um espaço de transmissão de conhecimento.

**Registro histórico:** o ambiente educativo construído com objetos, cartazes, poemas, figuras que simbolizam e registram a memória da comunidade, possibilita o resgate da história de luta dos trabalhadores, bem como incentiva o sujeito a cultivar sua raiz e lutar por seus direitos.

**Mística:** percebemos que as místicas cultivadas pelos educadores e educadoras são impulsionadoras e animadoras da luta diária, desde a luta de enfrentamento até o trabalho em sala de aula. A mística é um elemento fundamental que resgata a história, que emociona, que dá forças para seguir e que desafia os militantes a fazer com mais gosto e melhor o trabalho educativo.

Há que se destacar que existem outros elementos potenciais que não citamos aqui. A prática dos movimentos sociais e pastoral é muito fecunda e reforça estes espaços como educativos

### **Sugestões para os movimentos e pastoral**

Ao encerrarmos essa reflexão, trazemos algumas sugestões, a partir dos estudos realizados, para os movimentos sociais e pastoral, com o objetivo de contribuir no processo de formação de seus educadores e educadoras. Essas são práticas que já acontecem, mas que devem ser potencializadas nos diferentes espaços e processos de formação.

Compreendemos, ao longo da pesquisa, que os educadores e educadoras devem estar em um constante processo de formação, buscando refletir o ato pedagógico e político que é a luta dos trabalhadores.

O educador e a educadora, por serem sujeitos, parte da classe trabalhadora e por liderarem processos coletivos necessitam buscar, freqüentemente, o aprofundamento teórico de como acontece a luta de classes.

Ainda, a pesquisa demonstrou que, além da prática, é muito importante o estudo teórico para potencializar as intervenções na realidade, buscando superar as contradições e os desafios apresentados no processo interno das organizações e na sociedade.

*Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Educo porque busco, porque indaguei porque indago e me indago. Pesquiso para contestar, constato, e intervenho intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço (Freire, 1999, p. 32).*

Toda a pesquisa e a reflexão sobre a realidade são importantes para analisarmos as relações que acontecem dentro das ações individuais e coletivas nos determinados lugares e momentos de nossa intervenção. Dessa forma, estaremos evitando tanto o "praticismo" (absolutização das práticas, em detrimento da teoria) quanto o "taticismo" (absolutização das táticas, em detrimento das estratégias), buscando realizar, de forma reflexiva, nossas ações.

Ainda, outro elemento que trazemos diz respeito à reflexão sobre a prática. Fomos educados a partir de uma visão linear que diz que quem educa são os educadores e que quem avalia é sempre quem transmite o conhecimento. Porém, a prática nos mostrou que somos educandos/as e educadores/as ao mesmo tempo. Estamos em freqüente aprendizado, no interior do espaço dinâmico das organizações e nas demais relações que estabelecemos. Diante disso, apresentamos como uma das necessidades a avaliação permanente do realizado, para não sermos absorvidos pelo cotidiano e pelo espontaneísmo da prática ingênua. Segundo Paulo Freire (2003), é pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática.

Finalmente, com esse estudo constatamos que o ato de crítica e de autocrítica é uma necessidade para a condução das organizações de forma séria. Sugerimos que este espaço seja construído dentro das instâncias dos acampamentos, assentamentos, nos grupos de jovens, escolas do campo e nas coordenações e direções dos movimentos e pastoral. São momentos que devem ser vistos como possibilidade de crescimento pessoal e coletivo e como um processo de formação pedagógica constante.

## Referências Bibliográficas

---

ALMEIDA, Rosimeire Pan D'Arco. *A dimensão formativa do trabalho de base nos acampamentos do MST no município de Iaras*. Monografia de conclusão de curso.. Pedagogia. Veranópolis: Iterra/UERGS, 2005.

ARROYO, Miguel G. *Ofício de mestre: imagens e auto-imagens*. Petrópolis: Vozes, 2000.

BIASE, Roberto Vilante de. *Educação popular: um processo de construção constante*. Monografia de conclusão de curso. Pedagogia. Veranópolis: Iterra/UERGS, 2004.

CALDART, Roseli Salete. *Escola é mais do que escola na Pedagogia do Movimento Sem Terra*. Petrópolis: Vozes, 2000.

\_\_\_\_\_. *A pedagogia do movimento e a escola*. Porto Alegre, 2001. Texto produzido como trabalho encomendado para a 24. Reunião Anual da Anped, GT Educação Fundamental.

COVER, Maciel. *A formação de educadores na Pastoral da Juventude Rural no Rio Grande do Sul*. Monografia de conclusão de curso. Pedagogia. Veranópolis: Iterra/UERGS, 2004.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática docente*. 27. ed. São Paulo: Paz e Terra. 2003.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

GONÇALVES, Valdemir. *O processo de implementação da proposta pedagógica do MST e a formação de educadoras e educadores*. Monografia de conclusão de curso. Pedagogia. Veranópolis: Iterra/UERGS, 2004.

HELLER, Agnes. *O cotidiano e a história*. 6. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

KONDER, Leandro. *O futuro da filosofia da práxis: o pensamento de Marx no século XXI*. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

KOSIK, Karel. *Dialética do concreto*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

LIMA, Matilde de Oliveira de Araujo. *A formação das educadoras e educadores no cotidiano do Instituto de Educação Josué de Castro*. Monografia de conclusão de curso. Pedagogia. Veranópolis: Iterra/UERGS, 2004.

LUZ, Marisa Fátima da. *O papel do diálogo na formação da identidade sem terra*. Monografia de conclusão de curso. Pedagogia. Veranópolis: Iterra/UERGS, 2004.

PALUDO, Conceição. *Educação popular em busca de alternativas: uma leitura desde o campo democrático popular*. Porto Alegre: Tomo Editorial, 2001.

REICHENBACH, Vanessa. *O processo de formação do sujeito educando/educador do curso normal de nível médio do IEJC – Turma Salete Stronzake*. Monografia de conclusão de curso. Pedagogia. Veranópolis: Iterra/UERGS, 2004.



SILVA, Alexandra Borba da. *O método de trabalho de base e a formação dos dirigentes educadores no movimento dos atingidos por barragens*. Monografia de conclusão de curso. Pedagogia. Veranópolis: Iterra/UERGS, 2004.

VYGOTSKY, Lev. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

\_\_\_\_\_. *A formação da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

ZANG, Cilone. *Aspectos que contribuem para a formação dos dirigentes regionais*. Monografia de conclusão de curso. Pedagogia. Veranópolis: Iterra/UERGS, 2004.



“Fica decretado que, a partir deste instante,  
haverá girassóis em todas as janelas,  
que os girassóis terão direito  
a abrir-se dentro da sombra;  
e que as janelas devem permanecer,  
o dia inteiro,  
abertas para o verde onde cresce a esperança...”

*Thiago de Mello, O Estatuto do Homem, artigo III, abril de 1964.*





Ministério do  
Desenvolvimento Agrário

