



SABERES DA TERRA: TEORIA E VIVÊNCIAS

Alexandra Santos Pinheiro
Losandro Antonio Tedeschi
Walter Marschner
(Organizadores)



SABERES DA TERRA: TEORIA E VIVÊNCIAS

Alexandra Santos Pinheiro
Losandro Antonio Tedeschi
Walter Marschner
(Organizadores)



Universidade Federal da Grande Dourados

COED:

Editora UFGD

Coordenador Editorial : Edvaldo Cesar Moretti

Técnico de apoio: Givaldo Ramos da Silva Filho

Redatora: Raquel Correia de Oliveira

Programadora Visual: Marise Massen Frainer

e-mail: editora@ufgd.edu.br

Conselho Editorial - 2009/2010

Edvaldo Cesar Moretti | Presidente

Wedson Desidério Fernandes | Vice-Reitor

Paulo Roberto Cimó Queiroz

Guilherme Augusto Biscaro

Rita de Cássia Aparecida Pacheco Limberti

Rozanna Marques Muzzi

Fábio Edir dos Santos Costa

Impressão: Gráfica e Editora De Liz | Várzea Grande | MT

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Central - UFGD

370.71 Saberes da terra : teoria e vivências / Alexandra Santos Pinheiro; Losandro
S115 Antonio Tedeschi; Walter Roberto Marschner (Organizadores). –
Dourados : Ed. UFGD, 2012.
268 p.

ISBN: 978-85-8147-000-9

Possui referências.

1. Professores – Formação. 2. Formação profissional. 3. Prática de ensino. I. Pinheiro, Alexandra Santos. II. Tedeschi, Losandro Antonio. III. Marschner, Walter Roberto

Eu sou um intelectual que não tem medo de ser amoroso, eu amo as gentes e amo o mundo. E é porque amo as pessoas e amo o mundo, que eu brigo para que a justiça social se implante antes da caridade.

Paulo Freire



SUMÁRIO

A MEDIAÇÃO DA ESCRITA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DO CAMPO: ENCONTROS E DESAFIOS Benedita de Almeida	19
VIDAS E LEITURAS: EDUCADORES E EDUCADORAS DO PROJOVEM CAMPO EM FOCO Alexandra Santos Pinheiro	43
MEMÓRIA E HISTÓRIA NA FORMAÇÃO DA IDENTIDADE SEM TERRA Marizete Lucini	65
TECENDO IDENTIDADES NO PROCESSO DE FORMAÇÃO DO EDUCADOR NO PROJOVEM Vanderléia de L. Dal Castel Schindwein	89
ENTRE O REDUACIONISMO E A CONSTRUÇÃO DA CONSCIÊNCIA COLETIVA Paulo Gomes Lima	105
EDUCAÇÃO DO CAMPO OU EDUCAÇÃO NO CAMPO? Luiz Bezerra Neto Maria Cristina dos Santos Bezerra	135
SOBRE SABERES E SABORES Walter Marschner	167
LEITURAS DO USO DA CATEGORIA GÊNERO NA HISTÓRIA DAS MULHERES CAMPONESAS NO MATO GROSSO DO SUL Losandro Antonio Tedeschi	191
NOVOS PERTENCIMENTOS SOCIAIS Alzira Salete Menegat	221
FORMAÇÃO DE PROFESSORES GUARANI E KAIOWÁ: ÁRA VERÁ, (MAIS DE) UMA DÉCADA DE EXPERIÊNCIA Célia Maria Foster Silvestre Veronice Lovato Rossato	247



PREFÁCIO

A educação do campo já conquistou lugar na agenda da educação no Brasil. Esta se constituiu a partir de dois olhares. O primeiro, de crítica para com a história da educação rural no país, e também com respeito a seus fundamentos, objetivos, interesses, campanhas, conquistas e mazelas. O segundo, não menos questionador e problematizador, para com as experiências pedagógicas dos trabalhadores e trabalhadoras brasileiros(as), associadas e/ou decorrentes de suas lutas e feitos históricos, na busca de democratização do acesso “às letras” e a outros bens necessários à sua reprodução.

Nasceu plural, porém territorializada. Fundamenta suas características na necessidade de promover processos educativos “includentes e formadores de sujeitos” que, ao aprender e ensinar, se constituem, afastando o medo e a vergonha de “serem considerados menos”, pelo fato de terem nascido no campo, no seio de famílias camponesas e tendo no trabalho forma prematura de expressão e sociabilidade. Sujeitos que se apresentam ao mundo por meio de espaços culturalmente singulares, mas não fechados à universalidade e universalização que a educação escolar pressupõe e que o mundo contemporâneo exige.

O Projovem Campo – Saberes da Terra constitui-se como uma das faces da Educação do Campo. Oferece formação profissional e escolarização a jovens agricultores de 18 a 29 anos que não concluíram o ensino básico. Propõe-se a atuar na direção de favorecer o acesso à educação de qualidade a uma parcela da população historicamente excluída do processo educacional, levando em conta seus interesses e necessidades, bem como suas características, como a pluralidade de gênero, étnico-racial, cul-

tural, geracional, política, econômica, territorial e produtiva dos “povos do campo”.

Enfrentando desafios, dificuldades, e acumulando conquistas, o “Saberes da Terra” inaugura o ano de 2011 em expansão, apresentando aos setores da população brasileira, que têm acesso “às letras” textos acadêmicos, documentos e material de divulgação que revelam muitos de seus feitos e pedaços dos debates que esses têm gerado. Por outro lado, tem desafiado as universidades a fazerem da extensão uma forma de comunicação com seu exterior e de comprometimento social, à mediada que a convoca ao conhecer, teorizar e retirar ensinamentos de práticas educativas inusitadas.

A presente coletânea, que tenho o prazer de prefaciar, é parte dessa dinâmica. Oferece um conjunto de textos que tratam especialmente da formação de educadores e educadoras no âmbito do programa ProJovem Campo – Saberes da Terra. Expõe uma pluralidade de sujeitos e de práticas e assume atitude de tolerância à diversidade, atributo tanto de uns quanto das outras. Diversidade quanto ao fazer educação, quanto às orientações pedagógicas que esse fazer incorpora, e quanto às reflexões que provocam em seus protagonistas e demais pessoas que se preocupam com a educação do campo e com a educação em si.

Destaco, nestes escritos de antessala, a importância da coletânea e aponto quatro características que me tomaram ao ler o que aqui é ofertado, dentre outras: a importância que as práticas relatadas e reflexões apresentadas sobre a Educação do Campo, em suas diversas ramificações, têm dado à formação de educadores; o valor atribuído à história e à memória de educadores(as) e educandos(as) que integram seus processos educativos; a importância concedida à leitura e à escrita; e o papel relevante que assume o sujeito (genericamente falando, ou sujeito-mulher, sujeito-indígena...) nas reflexões em curso – sua constituição, emancipação, o “ser mais”, a libertação – que se estende ao seu contexto de atuação.

Saborear, sem preconceitos, o aqui posto pelos dez textos reunidos em coletânea corresponde, sem dúvida, a um convite ao debate. Cabe finalmente destacar a relevância “desse todo” para a problematização das práticas de educadores e pesquisadores da educação, estejam eles atuando em escolas, movimentos sociais, sindicatos, universidades, ONGs, órgãos governamentais ou simplesmente fazendo parte de comunidades escolares que desenvolveram a preocupação com um jeito de educar que torna possível o diálogo e aposta em uma forma de aprender e de ensinar insubmissas, que apontam para a libertação de aprendizes e ensinantes.

*Há que ouvir “desse todo”
O que traz de meu
E o que diverge
Pra poder continuar...*

Elza Maria Fonseca Falkembach
Ijuí, maio de 2011.



Apresentação: a coletânea

Os(as) pesquisadores(as) e professores(as) universitários(as) que contribuíram para a realização dessa coletânea revisitam, por meio de suas práticas, as teorias que norteiam pesquisa e prática voltadas ao campo. As vivências experimentadas no Mato Grosso do Sul, Paraná e São Paulo se relacionam pelas problemáticas e soluções oriundas da vida no campo. A coletânea nasce da experiência do Projovem – Saberes da Terra do Mato Grosso do Sul, mas, ao dialogar com vivências de outros Estados, aponta para a necessidade de se tratar a Educação do Campo por um panorama mais amplo.

O Projovem Campo – Saberes da terra – MS, de onde parte a iniciativa para a realização dessa coletânea, tem como objetivo fortalecer e ampliar o acesso e a permanência dos jovens agricultores familiares no sistema educacional, como também a elevação da escolaridade – com a conclusão do ensino fundamental na modalidade Educação de Jovens e Adultos – e a sua formação e qualificação inicial profissional. Os (As) educadores (as) que atuam na educação do campo produziram e acumularam conhecimentos mediante práticas educativas em contextos rurais e desenvolveram ferramentas para garantir educação às comunidades do campo. O que é feito com reflexões e esforço para produção de saberes da experiência, que estão sendo sistematizados através de pesquisas em colaboração com professores da universidade. A parceria entre Universidade, Escolas do campo de diferentes órgãos públicos (Secretaria Estadual de Educação, Secretarias Municipais de Educação) e setores organizados da sociedade civil (Movimentos Sociais, Entidades, Associações, etc.) abre possibilidades concretas de trocas de saberes (acadêmicos e práticos), for-

talecendo identidades profissionais dos docentes e a autonomia daqueles que se dedicam ao magistério.

Precisamos unir esforços para construir, em diferentes contextos rurais, a escola que os educadores e trabalhadores do campo desejam, levando em consideração povos tradicionais (indígenas, quilombolas, trabalhadores sem-terra, ribeirinhos, pescadores, etc.), territórios e saberes da terra. O projeto político e pedagógico da educação do campo não é uma obra que se pode dar por terminada num determinado tempo. Pelo contrário, o projeto para a educação do campo deve ser permanentemente problematizado e construído a partir das necessidades dos sujeitos do campo, fortalecendo as lutas contra uma história agrária monoculturista e agro-exportadora.

Ao buscar uma denominação que englobasse essa série de artigos, esbarramos na primeira dificuldade, que remete a um problema conceitual e histórico. Educação rural ou educação do campo? Que histórias, que trajetórias, que pertinências teóricas estão por traz dessas duas denominações? Que leitura se faz dessa experiência com esses grupos de educadores(as)? Não é nossa intenção tal debate, mas sim, englobar diversas perspectivas e abordagens que aparecem como foco nesses dez trabalhos. Estes são resultados de leituras e experiências com comunidades assentadas pela reforma agrária, como também de escola e comunidades indígenas envolvidas no projeto, já que muitos educadores atuam nesses espaços etnicamente distintos.

É importante destacar que a partir das discussões locais, resultado do programa Projovem Campo – Saberes da Terra –, parece imprescindível, hoje, destinar-lhes um olhar agregador, interessado em reconhecer a importância de uma educação voltada para as populações camponesas, nas suas diferentes formações étnicas, culturais, sociais e econômicas. Afinal, elas, em conjunto com um mosaico que retrata parte da realidade de nosso imenso país, mantêm uma boa parte do seu território não urbanizado.

Refletir sobre as experiências educativas do Projovem Campo é contribuir para que a realidade se transforme por meio de propostas populares em educação; é uma prática coletiva, em que se busca a transformação de um quadro histórico que é a educação do povo, a qual educadores(as) do/no campo enfrentam por estarem em diferentes contextos da formação social.

Há de se perceber que a ordem dos artigos foi definida pela temática e área do saber. Assim, com um olhar voltado à formação de professores do campo, Benedita de Almeida apresenta e analisa uma experiência de formação de professores de escolas do campo de um município do sudoeste do Paraná, a qual foi realizada em um projeto de Extensão Universitária. Tomando a escrita como estratégia formadora, e sob os pressupostos da teoria histórico-cultural, buscou-se identificar a ampliação de conhecimentos sobre a prática pedagógica pelos professores. Os resultados evidenciam a escrita como potencializadora do engajamento na formação e da possibilidade de apropriação de conhecimentos necessários ao trabalho educativo. Destaca-se, também, a importância da relação do docente universitário com a escola de ensino básico como fecundo campo para pesquisa das questões educacionais, por instaurar uma dinâmica de estudos entre os professores, aproximar a pesquisa educacional à concretude das escolas e, ainda, por introduzir a escola real como objeto de reflexão nos cursos de Pedagogia e licenciatura. Este fato caracteriza a ação de Extensão como uma intervenção política, capaz de possibilitar a reflexão e a ação organizada dos participantes, objetivando a solução de relevantes problemáticas educacionais que enleiam as práticas escolares de ensino da língua escrita nas escolas do campo.

Em consonância com a discussão de Benedita Almeida, Alexandra Santos Pinheiro volta seu olhar para os materiais impressos que circulam no campo e para o processo de formação de leitores(as). O capítulo apresenta o resultado de uma pesquisa que procurou identificar a presença

e as ausências de textos ficcionais na trajetória de vida e de profissional dos professores que atuam no Projovem Campo – Saberes da terra –, no estado de Mato Grosso do Sul. A análise selecionou das narrativas dos/as educadores/as as lembranças de sua infância, a chegada à escola, os casos/histórias que lhes foram narrados e os primeiros contatos com o livro literário. A escolha dessa abordagem de análise possibilita compreender as razões pelas quais, ao relembrar os contatos com o texto literário, esse se mostra distante do cotidiano dos docentes.

O conceito de memória também marca o capítulo de Marizete Lucini. Seu texto é resultado de uma pesquisa sobre a memória e a História como dois dos elementos da formação da identidade Sem Terra no Assentamento Conquista na Fronteira, localizado no município de Dionísio Cerqueira em Santa Catarina. Trata-se de um estudo de caso que evidencia a trajetória do Movimento Sem Terra desde sua constituição até a concretização da experiência singular desse grupo social que, entre outros elementos, trabalha a memória e a história na constituição e constante reafirmação de sua identidade. Memória e História que possibilitam aos sujeitos pertencer, identificar-se e estar juntos ao ressignificar o passado e projetar o futuro.

Vanderléia de Lurdes Dal Castel Schindwein apresenta uma reflexão sobre os movimentos de cada educador no processo de formação no Projovem Campo – Saberes da Terra. Em todas as etapas deste caminho, criam-se possibilidades de cada um dar-se conta de sua historicidade, de estar no mundo como sujeito ativo, percebendo os movimentos de si e do outro na busca de novos significados de seus saberes da prática pedagógica no campo. Este movimento não se dá de forma isolada, mas no encontro com os outros (professores, colegas, amigos, e também com as discussões em sala de aula, nas sistematizações, no tempo de cada um) O embate, por vezes, conflitante, cria significado, formando novos conhecimentos. A autora defende que, para que este movimento ocorra, cada educador precisa realizar sua travessia a partir de três modalidades do tempo lógico

de todo sujeito: o instante de ver, o tempo de compreender e o momento de concluir.

Já o capítulo do professor Paulo Gomes Lima problematiza a educação popular a partir dos movimentos sociais que, por conta do entrecruzamento da teoria social do capitalismo, pode posicionar-se ou pela aceitação do reducionismo de sua emancipação ou numa mobilização pela construção da consciência coletiva. No primeiro caso, é reforçada, por meio de políticas compensatórias, a solidarização de algumas reivindicações desses movimentos, desde que cumpram uma agenda elaborada pelos distintos organismos nacionais ou internacionais. A concessão de “benfeitorias” não tem um caráter democratizante e nem universalizador, ao contrário, propõe a hominização segundo a lógica do próprio capital pela desarticulação de quaisquer contestações. No segundo caso, destacar a necessidade da construção de uma consciência coletiva que provoca homens e mulheres, comprometidos com a educação popular nos movimentos sociais, a refletirem sobre o desdobramento das políticas públicas de atendimento às classes menos favorecidas ao longo da história brasileira com o intuito de entender que o modo-de-produção capitalista e os seus condicionantes não podem ser considerados de maneira simplista, a partir de uma única perspectiva. O texto está organizado em três seções que poderão ser caracterizadas como uma leitura reflexiva da concreticidade da educação popular nos movimentos sociais e como elemento de provocação à construção da consciência coletiva que emancipa o homem e o capacita a se mobilizar na história e com a história.

Educação do campo ou Educação no campo?, capítulo de Luiz Bezerra Neto & Maria Cristina dos Santos Bezerra, discute o sentido da educação para o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST). O debate gira em torno dos princípios histórico-filosóficos que fundamentam o projeto educativo do MST. Procura demonstrar, também, que, a partir de determinado momento histórico, há um afastamento das teorias

socialistas e uma maior aproximação com o ideário pós-moderno em alguns setores desse movimento (que de forma nenhuma pode ser considerado homogêneo). A maior característica dessa tendência seria o ecletismo teórico-metodológico que passará a predominar nas formulações educacionais tanto do MST quanto do movimento por uma educação do campo que acaba, por sua vez, influenciando e sendo influenciado pelas políticas neoliberais implementadas pelo Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA) e os programas de educação.

Walter Marschner objetiva, em seu capítulo, aprofundar o debate acerca da agricultura de pequena escala, defendendo a tese de que ela detém uma matriz produtiva baseada num saber-fazer, que o agronegócio não domina. Busca, ainda, compreender as bases culturais da produção de alimentos, num diálogo entre os temas: segurança alimentar e educação do campo. Parte do pressuposto de que a produção de alimentos envolve conhecimentos, cuja especificidade traz consigo não só um desafio epistemológico à educação do campo, mas levanta desafios e questões que dão corpo a uma nova luta social, luta por alimento limpo, de produção local e acessível às classes populares. O texto é construído com base nos debates e na sistematização das práticas dos educadores do programa *Projovem Campo – Saberes da Terra* –, nas comunidades camponesas de Mato Grosso do Sul.

Losandro Antonio Tedeschi, por sua vez, analisa as funções e os papéis sociais instituídos pela história às mulheres camponesas em assentamentos rurais no Mato Grosso do Sul, como ainda os processos de reprodução e transformação sócio-culturais pelos quais estão passando. Afirmar que as identidades humanas são construídas ao longo da vida, pelos significados que os grupos sociais alimentam em seus contextos culturais.

As relações de gêneros também são discutidas no trabalho de Alzira Salete Menegat. A autora procura compreender os sentidos da expressão

“líderes de lares”. Na tentativa de elucidar essa reflexão, o artigo versa sobre a vida de mulheres assentadas-acadêmicas, analisando a designação “líder do lar” e compreendendo como estas estão construindo visibilidades em suas atuações, as quais, historicamente, não eram reconhecidas socialmente. Para isso, parte-se da experiência com pessoas do curso de especialização Projovem – Saberes da Terra, e também de experiências com homens e mulheres do curso de licenciatura em Ciências Sociais/ PRONERA. Entretanto, a ênfase está na segunda experiência, pelo fato de que com esta o diálogo da autora se iniciou há mais tempo.

O capítulo “Formação de Professores Guarani e Kaiowá: Ára Verá, (mais de) uma década de experiência”, de Célia Maria Foster Silvestre & Veronice Lovato Rossato, encerra a coletânea. O olhar das pesquisadoras é direcionado à formação de professores Guarani e Kaiowá que acontece em Mato Grosso do Sul, a partir de dois programas: o de formação de professores em nível médio e o de nível superior, desenvolvidos por meio do Curso Normal Médio “Ára Verá” e do Curso de Licenciatura Intercultural Indígena “Teko Arandu”. Para as autoras, essa institucionalização tornou-se um fator de risco. A proposta pedagógica para a formação de professores indígenas supõe uma dimensão política que é característica de projetos educativos contra-hegemônicos, próprios dos movimentos sociais; o risco está no difícil equilíbrio entre a proposta política singular e a rotineirização dos procedimentos administrativos que tentam normatizar os fazeres pedagógicos. Esta não é uma ambiguidade presente somente na formação de professores, mas está também presente no lugar mal enunciado que as escolas indígenas ocupam no atual sistema de educação.

Por fim, é preciso agradecer a todos os sujeitos que tornaram possível a realização desse trabalho: em especial aos(às) alunos(as) do Projovem Campo-MS e aos (às) alunos(as) do PRONERA-MS. Aos(às) leitores(as) que dialogarem com os capítulos aqui apresentados, desejamos que os mesmos gerem reflexões, debates e ressignificações.



A MEDIAÇÃO DA ESCRITA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DO CAMPO: ENCONTROS E DESAFIOS

Benedita de Almeida

PONTOS DE PARTIDA

Os problemas enfrentados pelos professores do campo no ensino da escrita e as relações que eles mantêm com essa prática de linguagem constituem significativos desafios à educação do campo. Um elemento expressivo para a reflexão sobre essa questão são os meios de circulação da escrita nesse contexto. Presença restrita, limitada a aspectos pragmáticos da vida das pessoas: escritos religiosos, folhetos e outros materiais de informação, escritas dos meios de comunicação.

Como decorrência, outro aspecto a considerar é o fato de que, no campo, a socialização das crianças se dá na ausência da escrita, com a qual têm contato, na maioria das vezes, somente ao ingressarem na escola. Antes disso, a socialização é pela oralidade e via mídia eletrônica, com seus meios característicos de subjetivação. A socialização, que ocorre pela escrita quando ingressam na escola, é realizada por um modelo escolarizado, quase sempre sem vínculos com suas experiências sociais. Trata-se de um letramento escolar que produz marcas na relação posterior com a escrita. Há que se reconhecer que isso ocorreu também com os professores. A dinâmica social que situa escrita e leitura num plano secundário, influencia diretamente o seu lugar nas práticas sociais e nas experiências pessoais dos sujeitos, contingenciando os processos de ensino e aprendizagem (SCHMÖLLER; ALMEIDA, 2004).

Ao mesmo tempo, a supremacia da oralidade nas formas de interação cultural no campo aponta para o desenvolvimento de importantes sistemas de circulação das informações e valorização da narrativa. Por esta divulgam-se e guardam-se fatos marcantes das comunidades, como também se orientam questões práticas da vida cotidiana e das relações de trabalho e, ainda, cria-se a identidade desse povo e, assim, se faz sobreviver sua história. Por outro lado, há a interferência dos meios de comunicação, com veiculação de concepções da realidade que desvalorizam esse modo de vida. Como isso interfere nas relações dessas pessoas com a linguagem? E com a escrita, em especial?

Falar de escrita nesse contexto, portanto, faz-nos refletir sobre os usos e práticas socioculturais de escrita desse contexto específico, mas, principalmente, aponta para uma importante questão: que condições os professores proporcionam aos estudantes para que a língua escrita lhes seja necessária, para ser aprendida e usada como instrumento de relação com o mundo? Mais ainda: até que ponto esses professores se constituem como sujeitos escritores no seu mundo para se constituírem como alfabetizadores e poderem estender a experiência de escrita aos educandos como organicamente relacionada à atividade humana (BAKHTIN, 2002; VIGOTSKI, 1998)?

O momento de aprendizagem da língua escrita e o espaço para seu ensino – a escola – são cruciais para o estabelecimento dessas relações. Como local intencionalmente organizado e tradicionalmente privilegiado para a distribuição desse artefato social, sua atuação é perpassada por relações de poder que podem direcionar os mecanismos dessa distribuição e que resultam nas formas concretas de uso da língua escrita, embora o componente político da relação da escola com a língua escrita configure seu papel de distribuí-la equitativamente a toda a sociedade.

A literatura sobre formação continuada de professores apresenta um campo fecundo para desencadear mudanças nas práticas pedagógicas e promover o desenvolvimento profissional – a parceria entre pes-

quisadores de universidades e professores da escola básica. Esses estudos evidenciam o potencial formativo dessa colaboração, pela possibilidade de trazer à discussão do trabalho educativo, pelos próprios professores, a realidade das escolas, suas práticas, anseios e problemas vivenciados. O espaço da escola e as relações de colaboração apresentam-se como significativos para a evidência, com maior facilidade, dos saberes e problemas das escolas, para a emergência de lideranças entre os professores e para a produção de saberes profissionais (GARRIDO, 2000; GIOVANI, 1998; MIZUKAMI, 2002; PIMENTA, 1996).

Acima de tudo, há um caráter dialógico nessa parceria, que se instaura para além do diálogo imediato das relações entre os participantes, e deflagra um movimento de profundas interações. Neste afloram conhecimentos do grupo, inquietações, dúvidas, problemas da prática e dos contextos, saberes e conhecimentos, na busca de alternativas para aprimoramento das práticas, produção de conhecimentos educacionais e desenvolvimento do grupo.

Esses pressupostos também fundamentam nossas atividades na formação continuada de professores, organizadas no projeto de extensão “Formação Continuada de Professores da Educação do Campo de Francisco Beltrão”, desenvolvido por pesquisadores da Universidade, em parceria com a Secretaria Municipal de Educação. Os *objetivos são contribuir ao desenvolvimento profissional dos profissionais das escolas do campo do município, pela ampliação de seus conhecimentos e compreensões sobre a prática pedagógica socioculturalmente situada, e produzir conhecimentos sobre o ensino, a formação de professores, a educação do campo, bem como constituir subsídios para políticas públicas educacionais.* A metodologia prevê encontros periódicos com os professores para estudos sistemáticos, planejamentos, análises e reflexões sobre as práticas.

Nessa proposta, está explícito o reconhecimento de que a relação do docente universitário com a escola de ensino básico constitui um fecundo campo para estudo das questões educacionais – especificamente,

neste caso, a formação de professores e o ensino – e permite a união dos polos constituintes da universidade, que articulam o ensino, a pesquisa e a extensão. Trata-se de ação altamente relevante para ambas as instituições: ganha a escola, porque seus professores participam do processo investigativo que se instaura em sua dinâmica; ganha a pesquisa educacional, pois se aproxima da concretude das escolas; e ganham os cursos de Pedagogia e licenciatura, porque a escola real passa a ser objeto de reflexão já nos cursos de formação inicial. Enfim, é um processo que instaura uma ampla comunicação entre os participantes, suas necessidades, seus conhecimentos e sua atuação profissional.

Este texto apresenta resultados de uma experiência de formação realizada com os professores das escolas do campo de Francisco Beltrão (PR), durante a I Semana Pedagógica, de fevereiro de 2008, prevista e organizada em parceria entre a Secretaria Municipal e o Projeto de Extensão. A experiência aqui apresentada refere-se, especificamente, aos resultados de um dia de atividades e estudos pelos professores das sete escolas do campo, reunidos numa das comunidades do interior do município.

Nosso propósito é apresentar alguns pressupostos, análises e resultados parciais da experiência de formação. Destacamos a metodologia de uso da escrita como estratégia formadora, um aspecto que proporciona continuidade às nossas pesquisas e experiências na formação inicial e continuada de professores¹.

ESCRITA, ESCOLA E SUJEITOS: MEDIAÇÕES CONSTITUTIVAS

A escrita ocupa lugar de destaque na escola. Constitui objeto de atenção de toda população escolar, quer seja na condição de objeto de

1 Cf. ALMEIDA, Benedita de. *A escrita na formação continuada de professoras alfabetizadoras: práticas de autoria*. Tese (Doutorado) – FEUSP, São Paulo, 2007.

conhecimento, que precisa ser ensinado/apropriado e envolve os esforços de professores e alunos no início da escolarização, quer na de instrumento com o qual se organizam as ações dos diversos processos educativos em toda a trajetória escolar. Ambas envolvem o reconhecimento de suas dimensões simbólicas, de seu papel nas relações do indivíduo com o conhecimento e, portanto, das possibilidades de transformação que essa forma de interagir com a realidade potencializa.

O ensino e a aprendizagem da língua escrita situam-se entre os objetivos primordiais do trabalho docente nas séries iniciais do ensino fundamental. Um trabalho de imersão intencional da criança na compreensão do sistema simbólico da escrita e de seu uso, como forma de operar na realidade. Nesse processo, a escrita deve ser compreendida em sua totalidade de prática social e cultural, cujo domínio relaciona-se à construção de sentidos, à compreensão, à possibilidade de o sujeito pôr-se em interlocução com outros sujeitos e com objetos de conhecimento. Um processo no qual as interações ocorrem pela atividade de linguagem, que, por meio de Vigotski (1998) e Bakhtin (2002), é um instrumento do pensamento, pelo qual os conceitos são apropriados e produzidos para o indivíduo, e que atua na mediação entre si e o objeto de conhecimento, entre si e a realidade. Ou seja, a linguagem desempenha um papel fundamental para a constituição do universo sociocultural, para o sujeito agir no mundo, conhecer, formar-se e transformar-se.

Uma frase de Bakhtin expressa, de modo singular, a dimensão constitutiva e interpessoal da linguagem e evidencia seu papel, como também dos processos de interlocução nessa relação: “os indivíduos não recebem a língua pronta para ser usada; eles penetram na corrente da comunicação verbal; ou melhor, somente quando mergulham nessa corrente é que sua consciência desperta e começa a operar” (BAKHTIN, 2002, p. 108).

Nas interlocuções de que participa, o sujeito produz respostas aos enunciados, com as quais constitui sua compreensão sobre o mundo. É

dessa forma que o discurso escolar sobre a língua escrita produz os significados dessa prática para os sujeitos e os tipos de vínculos que eles construirão com os aprendizados nele veiculados.

A escrita é uma forma de linguagem privilegiada na escola, e, se for entendida como um sistema simbólico cultural, seu aprendizado desempenhará papel fundamental no desenvolvimento sociocultural do sujeito, quer seja pela apropriação desse sistema simbólico, cuja compreensão, por si só, produz efeitos de desenvolvimento, por atuar na atividade mental mediada, quer seja pelas inúmeras possibilidades de acesso a bens culturais. Ensinar/aprender a praticar a escrita, portanto, é uma tarefa política que precisa ser reconhecida pela escola na sua complexidade de atividade cultural e intelectual, cujo “domínio é o culminar, na criança, de um longo processo de desenvolvimento de funções comportamentais complexas” (VIGOTSKI, 1998, p. 140).

Estes são indicativos relevantes para os processos de ensino da língua na escola, no processo de alfabetização ou em qualquer nível de ensino da língua portuguesa como disciplina escolar. Desses indicativos, emerge um dado fundamental para esse trabalho de ensino: existe um sujeito de linguagem, ou melhor, a linguagem somente existe vinculada a sujeitos. É instância sócio-histórica que ocorre em contextos e situações sociais. Eis outro elemento constitutivo da linguagem: o seu vínculo com a esfera humana da atividade.

Toda atividade humana está relacionada ao uso da linguagem, que ocorre em situações concretas da prática social, portanto. Nesse uso, criam-se “tipos relativamente estáveis de enunciados”, que carregam consigo as marcas e as especificidades de cada campo da atividade a que se relacionam – do mais corriqueiro e simples diálogo cotidiano, às mais complexas composições da literatura ou da ciência – os gêneros do discurso. É nesse âmbito que se produz o vínculo inextricável da língua com a vida, com a experiência humana em toda sua amplitude. À medida que a esfera

de atividade humana se desenvolve, os gêneros a ela relacionados também mudam e se diferenciam (BAKHTIN, 2000, p. 279-287).

No município de contexto deste estudo, há sete escolas nucleadas em comunidades do campo que sobrevivem da Agricultura Familiar, “forma de produção na qual predomina a interação entre gestão e trabalho; os agricultores familiares dirigem o processo produtivo, enfatizando a diversificação e utilizando o trabalho familiar” (BRASIL, 2007). Nessa organização social, as pessoas vivem, trabalham e produzem no campo. As comunidades, na sua maioria, são constituídas por famílias de pequenos agricultores de origem italiana, alemã e polonesa, migrantes do Rio Grande do Sul e Santa Catarina durante o processo de colonização da região. As escolas oferecem escolaridade em nível de Educação Infantil e Ensino Fundamental.

É importante pôr em destaque alguns aspectos particulares do contexto escolar e cultural da experiência de formação: o contexto de escola do campo, espaço com suas singularidades, que atuam nos modos como se produzem os sujeitos – alunos e professores – que ali vivem. Um contexto que talvez seja familiar a muitas regiões brasileiras, no qual os professores nem sempre têm a formação inicial na área de atuação; no qual a circulação da escrita e leitura é escassa, muitas vezes limitada à escola, que é, também, onde se localiza, quando existe, a única biblioteca da comunidade.

Como peculiaridade da “relação vida e escola do campo” desses sujeitos, vale destacar que o trabalho na propriedade é realizado pelos professores, antes e/ou depois do trabalho na escola; que muitos alunos também realizam tarefas no cuidado da plantação ou dos animais; e que morar no campo ainda é fator determinante da própria organização escolar, como a distribuição das aulas, mediante o necessário “aproveitamento” dos profissionais docentes disponíveis nas comunidades, independente da área de formação. Embora seja fato comum nas escolas do campo da região, é

um grande desafio para o trabalho docente, pois se trata de desempenhar uma profissão exigente em relação à formação humana, sem ter o respaldo teórico e metodológico constituído pela formação em conhecimentos da área de atuação.

Outra questão relevante e constitutiva da formação desses professores remete-se aos reflexos das políticas públicas de formação continuada das últimas décadas. Desenvolvidas mediante ações pontuais nem sempre consideram alguns princípios e necessidades fundamentais da prática educativa, principalmente, no que se refere à relação dos professores com os saberes e conhecimentos do seu campo de atuação, com a dimensão política do trabalho docente, com o desenvolvimento curricular e com a produção de sua autonomia profissional.

Portanto, essa escola precisa ser compreendida não apenas como situada no campo, mas como uma escola em que os sujeitos que a constituem produzem sua identidade numa dimensão que tem o espaço-campo como referência. Um espaço que gera especificidades, porque “mais do que um perímetro não-urbano, é um campo de possibilidades que dinamizam a ligação dos seres humanos com a própria produção das condições da existência social, com as realizações da sociedade humana”, como afirma a relatora das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (BRASIL, 2002, p. 5).

Como elemento definidor das condições de existência individual e social para a população que nele vive ou sobrevive, o campo brasileiro apresenta um grande desafio com vistas à oferta e qualificação da educação escolar em seu espaço, que, para além dos aspectos técnicos e pragmáticos, seja vigorosa nos aspectos científicos e socioculturais, para não promover o esvaziamento populacional das comunidades e, ao mesmo tempo, não abrir mão da “formação omnilateral do homem” (GRAMSCI, 1991).

Nesse processo, é essencial a consideração da identidade e valores da população do campo e sua vinculação à organização educativa da es-

cola, para que não se enfatize nem se contraponha a ideia de “desenvolvimento e [...] progresso da cidade ao atraso e à falta de perspectivas do campo” (RIBEIRO, 2008, p. 9-10). Trata-se, portanto, de potencializar as especificidades desse espaço para o adensamento da formação humana que nele ocorre, num movimento em que se reconheça o proposto no parágrafo único do artigo 2º das Diretrizes Operacionais para Educação Básica das Escolas do Campo:

A identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva no país (BRASIL, 2002, p. 37).

No que se refere à escrita, observamos que sua prática ocupa, ainda, e de modo privilegiado, os espaços escolares e, se não ocupa lugar de destaque entre os bens culturais dos sujeitos, não pode, efetivamente, situar-se como móvel de sua dinâmica social. O processo de formação havia, portanto, de procurar instaurar entre o grupo de professores uma relação mais produtiva com a língua escrita. Principalmente, havia que promover um deslocamento de suas compreensões, para situá-la como prática social de expressão pessoal e de interlocução entre sujeitos, para que pudessem estender a seus alunos esse patamar de compreensão.

A EXPERIÊNCIA DE FORMAÇÃO

A parceria para a formação de professores do campo entre a Secretaria de Educação e a UNIOESTE ocorre há vários anos, em Francisco Beltrão, e tem permitido importantes ações para qualificação da educação pública oferecida. O acompanhamento às escolas e a organização de encontros coletivos das equipes pedagógicas e das escolas, com a participa-

ção da universidade, têm permitido ao grupo de profissionais apropriar-se de conhecimentos teórico-metodológicos para enfrentar as questões do ensino com maior preparo e segurança. Há muito a avançar, contudo, pois a escola é um contínuo e constante movimento de práticas e sujeitos em formação, cada um em suas relações singulares com o conhecimento.

Nessa I Semana Pedagógica/2008, nossa atuação efetuou-se no planejamento e organização das atividades e metodologias de trabalho; seleção de textos sobre as áreas de conhecimento, para estudo pelos grupos respectivos, e um texto mais abrangente sobre a formação humana, para estudo por todos os participantes; e acompanhamento geral das atividades e estudos. É importante considerar que o momento deveria dar continuidade aos estudos sobre a pedagogia histórico-crítica, tendência que, formalmente, orienta os projetos político-pedagógicos das escolas.

A metodologia de trabalho pressupôs uma intensa participação dos professores e constituiu-se de: (1) durante a manhã, leitura individual de um texto de base vygotskyana sobre o papel da linguagem no desenvolvimento humano e as possibilidades da educação na formação do indivíduo (RIOLFI, 2006). Além disso, o texto evidenciava o papel e o compromisso do adulto nessa formação, fator que trazia uma sensação de segurança aos professores, por verem valorizado seu lugar social na condução de uma sala de aula. (2) Discussão em grupos, com participantes das diversas escolas, e sistematização dos pontos relevantes do texto, relacionando-os à prática pedagógica, com base nos eixos: ensino, aprendizagem, papel do professor e do aluno. (3) Apresentação das sistematizações no grande grupo, com apoio de painéis. Além de consistente discussão teórica sobre a base sócio-cultural da aprendizagem e formação humana e acerca do papel determinante da linguagem nesse desenvolvimento, o texto de referência do estudo apresentava uma proposta de reflexão e atividade articulada a um fragmento do poema “Geraldos e Arquibaldos”²: (4) a escrita individu-

2 Música de Gonzaguinha. A proposta de atividade da autora era: “A partir desta leitura, propomos a escrita de um texto [...], cuja tese central seja a seguinte: ‘Nós, educadores,

al (à tarde) de um texto em que os professores pudessem dar visibilidade aos seus conhecimentos, articulados aos desafios do trabalho pedagógico. No final, alguns textos foram sorteados e lidos para o grupo, e cada escola escreveu sua avaliação sobre o processo.

O leitor já deve ter percebido que aqui se fala da escrita não como uma simples técnica de depositar marcas gráficas em algum tipo de suporte, ou de simplesmente fazer corresponder um sinal gráfico a um elemento sonoro da fala. Pelo contrário, trata-se de considerar as especificidades da escrita que a constituem como atividade de pensamento, pela necessária “ação analítica deliberada” que exige, para tomada de conhecimento da estrutura sonora, que precisa ser dissecada e reproduzida em símbolos alfabéticos previamente aprendidos e memorizados, e também pela ação deliberada para a sequenciação das palavras e organização do discurso. Assim considerada, atua no desenvolvimento das funções mentais superiores, com as quais tem em comum, “a consciência, a abstração e o controle” (VIGOTSKI, 1998).

Neste pressuposto, a dimensão técnica da escrita precisa ser vista na relação com as atividades de planejar cada movimento, selecionar, re-escrever, aperfeiçoar o encadeamento das palavras que se interiorizam na criação do texto. Conforme Bakhtin (2002), cada palavra provoca uma relação dialógica com as outras que constituem o texto e também com o autor, para resultar a escrita. Nessa relação, produz-se o movimento de implicação subjetiva e de criação necessário para que se possa chamar de escrita uma composição gráfica.

Trata-se, portanto, de um trabalho orientado pelo sujeito escrevente, mas que também se orienta para esse mesmo sujeito e o convoca à assunção de sua palavra própria. Um movimento produtor de conhecimentos, identidade e transformações.

podemos considerar o fragmento da canção Geraldos e Arquibaldos como uma metáfora de um bom conselho para guiar nossa prática educacional. No ‘jogo’ de nossa aula, é necessário descobrir maneiras inovadoras e criativas de ‘fazer nosso gol’” (RIOLFI, 2006).

Se da escola se espera a formação de professores e alunos para a autoria em escrita, é suposto considerar que os profissionais dessa instituição tenham o preparo e a desenvoltura necessários e inerentes a tal atribuição. A realidade, no entanto, tem mostrado um quadro muito diferente. Na ação e no discurso, professores não vacilam em demonstrar os impasses de suas relações com essa prática cultural, que é seu “instrumento de ofício”.

Talvez seja a distância atribuída entre a dimensão de prática cultural e a de instrumento mecânico, que provoque as relações de fracasso, de distanciamento e de improdutividade do ensino e uso da escrita na escola (e fora dela, também!). Que tipos de laços se criam na escola entre sujeitos e escrita? Entre sujeitos e sua palavra? Que relações há entre as práticas de linguagem da vida social com as práticas pedagógicas de ensino da linguagem – escrita, leitura, oralidade?

Por que instigar professores a escrever? Contraditória, mas real, a resposta transita pelas sinuosidades das experiências formativas de professores e alunos, sujeitos para quem a escrita ainda é experiência bastante incômoda.

De início, a solicitação de escrita causou inquietações ao grupo, pois, além de constituir atividade desafiadora que demanda muito esforço, sua socialização representaria uma forma de cada um dar-se a ver ao outro e revelar os sentidos constituídos com mais aquele momento particular de formação.

A leitura dos textos para o grupo demonstrou a relevância da atividade, por evidenciar o estabelecimento de importantes e consistentes reflexões sobre a prática pedagógica e a educação, pelos participantes, que manifestaram o desejo de terem suas produções publicadas. A ideia foi acolhida pela Secretaria Municipal de Educação, e foi organizado um caderno com os textos dos 52 professores que autorizaram a iniciativa³.

³ Oitenta e cinco professores participaram da atividade, mas nem todos se decidiram pela publicação.

ENTRELAÇANDO A PESQUISA, A BASE SOCIAL DA FORMAÇÃO E A FUNÇÃO FORMADORA DA ESCRITA

O objeto de estudo deste trabalho é a *escrita dos professores como recurso de formação*. Assim, nos 52 textos individuais e seis textos em que as escolas avaliaram a atividade⁴, procuramos identificar suas compreensões sobre o papel da escrita e da interação verbal na própria formação, pelos temas que selecionaram para escrever, articulados à questão proposta. Esse corpus foi lido e analisado, mediado pelas seguintes questões: *O que as escritas revelam sobre a relação dos professores com os conhecimentos presentes no texto base dos estudos? Que conhecimentos sobre o fenômeno educativo se evidenciam nas escritas? Que representações criam para a escrita na formação e que podem ser estendidos ao ensino?*

Ou seja, buscamos identificar que conhecimentos e questões sobre a prática pedagógica se elaboram nas escritas; que sinalizações da relação com o conhecimento se encontram nos textos, considerando o papel da escrita como mediadora dessa elaboração e as relações do momento particular de cada um em sua relação com o conhecimento.

Essas questões fazem sentido no interior do campo teórico que perseguimos em nosso percurso de pesquisa e formação de professores (inicial e continuada): a linguagem como constitutiva dos sujeitos; a escrita como atividade de relação com o conhecimento; e os professores como sujeitos históricos, socioculturalmente situados, indivíduos concretos e sociais, produzidos pela e produtores da realidade social, pela interação social (BAKHTIN, 2002; VIGOTSKI, 1998).

Interação social porque, desde o início, os participantes sabiam que seus textos seriam partilhados com o grupo e lidos pelos formadores. Além disso, ao escreverem, estabeleceram um diálogo profícuo com o texto base lido e com os conhecimentos e significados constitutivos de sua

4 Uma das escolas não entregou um texto de avaliação.

individualidade. Da mesma forma, remetiam-se aos discursos circulantes nas escolas, entre os pares, professores e gestores. Na tessitura da escrita, transformaram essa palavra social em palavras próprias. Ou seja, o sentido de suas escritas deve ser visto como mediado pelo diálogo e carregado dos determinismos que as constituem, assim como das marcas ideológicas⁵ de seus contextos de existência, formação e trabalho.

A função mediadora da escrita exerce-se no próprio planejamento da produção textual. Também nessa fase concorrem suas funções: analítica, de internalização, de autorregulação e de auto-organização (VIGOTSKI, 1998), transformando seu desenvolvimento num movimento constante de identificação de significados, objetivado nos possíveis rascunhos, reescritas, anotações e outras estratégias que o escrevente realiza até chegar à escrita final – movimentos que a tornam uma instância de elaboração e apropriação de conhecimentos.

Para além de apresentar a concretude da escrita dos professores e as interações em que foram produzidas, descrevendo, portanto, o fenômeno estudado, buscamos avançar para o encontro das contribuições possíveis para sua formação. Como argumenta Freitas (2002, p. 8), “trabalhar com a pesquisa qualitativa numa abordagem sócio-histórica consiste [...] numa preocupação de compreender os eventos investigados, descrevendo-os e procurando as suas possíveis relações, integrando o individual com o social”.

A leitura dos textos dos professores permitiu identificar alguns temas que se evidenciam com maior frequência e como se revelam os discursos que os atravessam. Neles foi possível encontrar elaborações reflexivas e apropriações dos estudos, movimentos de aproximações, resistências

5 Ideologia, entendida no sentido bakhtiniano, como todo o conjunto dos reflexos e das interpretações da realidade social e natural que tem lugar no cérebro do homem e se expressa por meio de palavras, no espaço de contradição inerente à realidade e ao signo/palavra/ interação verbal (BAKHTIN, 2002).

e rupturas, tanto ao discurso circulante na escola, quanto ao proposto na formação.

Nas escritas de avaliação da atividade, verificamos que os pressupostos teóricos do texto estudado, que evidenciam o papel da linguagem e a concepção de aprendizagem por interação (VIGOTSKI, 1998), intencionalmente estendidos à própria dinâmica da atividade de formação, foram compreendidos na sua essência, para poderem se constituir em orientadores das situações de ensino e aprendizagem, em suas aulas. Nesse sentido, são significativos alguns excertos dos textos, como o exemplo seguinte:

[...] a dinâmica de ler e discutir o texto em pequenos grupos oportuniza que a maioria dos participantes, principalmente os mais tímidos, expresse seu ponto de vista, o que não acontece no grande grupo. O momento de expor as conclusões dos grupos também foi muito rico, esclarecendo nossa visão como educadores diante das situações que enfrentamos em nosso dia-a-dia.⁶

A necessidade do leitor, característica da escrita para interação social, é valorizada com o destaque desse depoimento para o momento de socialização das escritas, e do excerto seguinte, para a sugestão de que os textos fossem publicados.

Utilizada como metodologia de trabalho, a experiência da escrita permitiu o entendimento de seu potencial como instrumento formador e a criação de novas representações sobre essa prática, pelos professores, relacionadas à criação e partilha de significados. Alguns fragmentos dos textos escritos para avaliação da atividade exemplificam:

O desafio da produção escrita realmente foi emocionante, e pena que não foi possível ouvir todos, pela diversidade de idéias e forma de expô-las que mostrou a criatividade que os professores possuem. Foi um momento lindo! / Proporcionou aos participantes a oportunidade de desafiar-se a produzir. É a proposta que temos também em relação aos alunos. [...] Que

⁶ Por razões éticas, a identidade dos sujeitos e das escolas foi preservada. Alguns exemplos de seus depoimentos são apresentados, em itálico.

*os textos produzidos sejam publicados. / A produção de texto mostrou uma **riqueza grande**, fazendo com que todos participassem. [...] sempre parceira [referindo-se especificamente à metodologia da universidade], mostrando **o quanto a leitura e a formação contribuem** para a transposição da teoria com a prática. / **Fugiu do tradicional**, mas isso é bom porque se avalia o que o professor produz [...]. O resultado foi **rico e variado**, o professor usou sua criatividade. / Garante um **melhor aproveitamento**. [...] O professor **precisa desafiar-se e também desafiar seus alunos** na aprendizagem. (grifos nossos)*

Nos fragmentos, depreendemos as características da escrita de re-meter seu autor a um diálogo consigo próprio, seus pensamentos e sentimentos, assim como se evidenciam os movimentos de esforço intelectual necessário a sua elaboração. As expressões destacadas em negrito são representativas das compreensões dos professores. Ressaltamos, ainda, que a leitura proposta ao grupo apresentava a importância de que o processo de ensino e aprendizagem seja acompanhado de afetividade e se apresente sob a forma de desafios instigadores.

Dos textos individuais, poucos (cerca de 15%) se limitaram à reprodução impessoal de trechos/argumentos significativos daquele proposto à leitura. A maioria, contudo, traz evidências da reconstrução autoral, indicando que o processo de leitura e escrita promoveu o estabelecimento de relações com o conhecimento do professor e do texto, e a produção de uma palavra própria, elaborada em forma de reflexões necessárias a sua atuação.

Assim, relacionaram em suas escritas um conjunto de temas que têm implicações decisivas para o trabalho pedagógico. Nos limites deste estudo, selecionamos alguns entre os mais recorrentes e que se articulam à tese da leitura proposta para estudo: *compromisso e mediação fundamental do professor no ensino; papel do conhecimento ensinado; reconstrução da prática pedagógica; limites e condições de superação; formação do professor.*

a) Compromisso e mediação fundamental do professor no ensino

O importante pressuposto da teoria histórico-cultural de Vigotski, que situa o adulto/educador como responsável pela transmissão dos códigos da cultura às gerações mais novas, sinaliza para a necessidade de compromisso com essa tarefa. Nessa perspectiva, a função mediadora do professor entre a prática social do aluno e a sistematização do conhecimento elaborado também foi objeto de suas reflexões e registros. Presentes no estudo oferecido, esses argumentos são reiterados em suas escritas, evidenciando a necessidade de um ensino que considere o conhecimento, a crítica e a ética:

Para concretizar o ensino e a aprendizagem, é necessário o comprometimento e a responsabilidade do professor-educador. / Para que essa aprendizagem se concretize, é preciso pôr em prática o nosso ofício com responsabilidade, compromisso. / Para educar, ensinar-aprender, é necessário estar disposto a quebrar as amarras do lugar comum, da falta de comprometimento e vontade, do amadorismo e, principalmente, do egoísmo. Que o professor seja comprometido, responsável, que tenha vontade de ensinar e que acredite no seu aluno, transmitindo o desejo de saber. / Como educadores, temos um papel muito importante e fundamental na vida escolar dos educandos, pois somos nós os responsáveis em transformar o conhecimento já elaborado pela criança mesmo antes de entrar na escola. / Que o professor em seu papel deve agir mediando, planejando e refletindo com antecedência, desenvolvendo, assim, seu papel de ensinar o conhecimento elaborado. Não podendo jamais se esquivar da sua função frente a uma sala de aula. / Levar em consideração as várias funções que a escola desempenha, com o intuito de formar pessoas críticas, responsáveis.

b) Papel do conhecimento ensinado

As escritas revelam o papel da escola na apropriação e ampliação do conhecimento dos alunos, destacando as diversas mediações que devem ser estabelecidas para torná-lo propulsor do desenvolvimento: da identificação daqueles que já possuem, criação de novas necessidades, desestabilização do senso comum e transmissão, à “posse” de conhecimentos, propriamente dita, pelo professor. Nesse sentido, assim se expressaram:

Incentive na busca do conhecimento. / Dar ao aluno a oportunidade do conhecimento. / As crianças são seres em constante transformação e que dependem da aquisição de conhecimento para seu crescimento pessoal e interpessoal. / Valorizar o que os alunos trazem de casa, desestabilizando [...], fazendo as crianças chegarem ao conhecimento elaborado. / O objetivo maior é a apropriação do conhecimento, que cada um faz do seu jeito. / O professor, ao imbuir-se de seu papel dentro e fora de sala de aula, deve, antes de tudo, buscar sempre ser conhecedor do conhecimento científico com o qual irá, juntamente com seus alunos, interagir. Entender que o conhecimento histórico e culturalmente construído pelas sociedades está inserido em nosso dia-a-dia, mas é na escola que ele se consolida e torna-se conhecimento escolar, através do qual os alunos cidadãos podem e devem intervir na transformação social. / Na nossa prática docente, sempre direcionada à apropriação do saber acumulado, despertando para a realização da sociedade. / Acreditamos que transmitir conhecimentos é compromisso com a educação. Perceber que a ignorância atrapalha a vida nos possibilita a necessidade da aprendizagem. / [...] no ir e vir de métodos e teorias incorporados ao conhecimento do professor nos anos de estudo e nas experiências vividas.

c) Reconstrução da prática pedagógica

Esse foi o tema de maior recorrência, e evidencia como a relação com a experiência é valorizada pelo professor e intrínseca à sua identidade (PIMENTA, 1996). Por ele, as escritas sinalizam o anseio de renovação das práticas e a crença de que a mudança de orientação teórica possa conduzi-los a resultados melhores no ensino. Apontam, também, uma série de “conselhos” que, seguidos, levariam à melhora das práticas pedagógicas e aprendizagens e relacionam o desempenho do aluno com a atuação do professor.

O ensino está precário. Precisamos melhorar. Se o caminho que seguimos é errado. Devemos mudar. / Quem sabe na nova proposta⁷ chegaremos lá. / Nesse jogo, o professor deve estabelecer metas, correr atrás do desejado. Se

7 Parece clara a referência à nova orientação formal das propostas pedagógicas da rede, fundamentadas na pedagogia histórico-crítica (neste trabalho não é nosso propósito adentrar essa discussão).

houver erros e resultados insatisfatórios, não devemos desanimar; voltar atrás é necessário. Assim seu aluno terá novas posturas. / Propor um agir desafiador, elogiar seus acertos e fazê-los crescer com seus erros, elevando sua auto-estima, a ponto de fazer com que o aluno supere suas dificuldades motoras, afetivas, cognitiva, partindo de experiências concretas e vivenciadas por elas. / A educação precisa criar condições para o desenvolvimento de capacidades, de uso eficaz da linguagem que satisfaça às necessidades pessoais e sociais, pois é isso que responde à exigência da vida diária e favorece a reflexão crítica e imaginária sobre a realidade / O professor deve ser criativo, trazendo ao aluno desafios que despertem mais, para não ficar na “mesmice”, em que nada do que está sendo explicado interessa ao aluno. / Temos o dever de oferecer a eles condições necessárias para desenvolverem o aprendizado para alcançarmos bons resultados / Deste modo, devemos garantir um aprendizado de qualidade, com significados, sendo claros e precisos, com estratégias que levem o aluno a pensar, refletir, criar hipóteses, armazenar conhecimento e, com isso, poder interagir no meio social em que vive. / Portanto, um educador se diferencia pelo seu potencial, suas estratégias, seus conhecimentos, sua competência, sua criatividade, seus desafios, por sua transmissão de valores, auxiliando na vida de seus educandos e na construção de sua personalidade.

d) Limites e condições de superação

As escritas registram as angústias dos professores nas situações em que não conseguem a aprendizagem dos alunos. Apresentam o paradoxo do descompasso entre o necessário à aprendizagem e as possibilidades e dificuldades do professor. Dificuldades genéricas, indefinidas, relativas ao professor ou ao aluno, mas que conduzem à frustração, à necessidade de encontrarem culpados e que podem impedir atitudes efetivas e decisivas para a superação. As sinalizações para vencê-las aparecem relacionadas aos discursos que circulam no seu meio (como, mudança, inovação, p.ex.), contudo também apontam para a compreensão das determinações sociais que as produzem.

Sabemos que nem sempre dá certo, que nem sempre se alcança o objetivo. E o que fazer, então, com a educação, quando não dá certo, quando se chega ao final do ano e constata-se que um índice de alunos não conseguiu passar sequer do meio campo? Buscar culpados, se culpar, se frustrar por mais um ano de

insucesso? / Muitas vezes preparamos uma aula, achando que vai ser a melhor de todas, mas pode acontecer que saia algo de errado, saímos desanimados. / Entrando numa sala de aula, precisamos estar preparados para enfrentar inúmeras dificuldades que possam ocorrer por parte dos alunos e de nós, professores. / Muitos vão se contundir, alguns serão expulsos pelas dificuldades por não estarem maduros ou preparados para a tarefa. / Com alguns alunos é mais fácil o aprendizado, já com outros é mais difícil, tanto que, às vezes, pensamos que não existem saídas, mas precisamos ir em frente. / [...] as diversas barreiras impostas por uma sociedade capitalista, desde as políticas públicas, má distribuição de renda, desigualdade social e tantas outras, que fazem com que nossos alunos venham para a escola com uma série de carências, as quais precisam ser superadas. Competir com tudo isso em uma escola com recursos e ensino tradicionais torna-se impossível, gerando evasão, indisciplina e fracasso escolar. / Nos últimos anos, a sala de aula vem se tornando algo que nos preocupa, mexe com nosso brio, que nos faz perder sono pelo que nos é apresentado diariamente. Crianças sem limites, sem valores, sem vontade, e, aí vem a pergunta: O que fazer? E a resposta não vem. Para o professor, o difícil é o novo, o diferente, o inovador, o desafiador, para a criança é o essencial.

e) Formação do professor

Os registros evidenciam que os professores consideram a formação uma atitude importante para a prática. Referem-se à necessidade de sua continuidade, à sua relação com a experiência e a caracterizam como atitude reflexiva e de engajamento pessoal:

necessário que nós, educadores, busquemos novos conhecimentos e novas maneiras que façam com que nossos alunos aprendam cada vez mais. / Temos o dever de nos aperfeiçoarmos na arte de educar. / O professor também deve sempre aperfeiçoar seu aprendizado. / Enquanto educador, faz-se necessário repensar continuamente nossa prática. / É imprescindível que repensem nossas práticas. / O professor não tem respostas claras, como foi acostumado a receber sempre.

Identificamos também algumas ocorrências de possível resistência ao estudo da formação. Podem refletir incompreensão da leitura ou sedimentação de crenças negativas sobre o papel da educação na formação do indivíduo. Um exemplo refere-se à possibilidade da aprendizagem so-

mente quando “*o aluno tiver desenvolvido todas suas capacidades físicas, motoras e psicológicas*”, numa alusão clara às concepções que advogam a anterioridade, dependência e condicionamento da aprendizagem em relação ao desenvolvimento, contrárias aos estudos realizados na formação. Esse depoimento desvaloriza, em certa medida, a importante mediação do ensino para introduzir os indivíduos na cultura humana.

O ENCONTRO DE ESCRITAS: EXTENSÃO, PESQUISA, ENSINO E FORMAÇÃO NA ESCOLA DO CAMPO

A atividade pretendeu-se formadora, por tratar de uma característica da escrita pouco mobilizada no seu ensino e nas tarefas escolares: seu caráter simbólico e analítico, de instrumento do pensamento, que lhe concede uma dimensão de trabalho que o sujeito realiza sobre si próprio e que a torna produtora de conhecimento. A pretensa linearidade do texto escrito, acabado, esconde uma série de operações de avanço ao novo e retorno ao já escrito para compor a materialidade do corpo gráfico. Operações que conectam o sujeito ao seu mundo de referências, à busca de significados, e que, principalmente, conecta-o também com o universo social – *o outro* –, leitor possível, real ou virtual, para quem todo escrito se erige (BAKHTIN, 2000; VIGOTSKI, 1998). Assim, a escrita permitiu aos professores organizar o conhecimento, objeto dos estudos e reflexões, revelando-se potencializadora do engajamento na formação e da possibilidade de apropriação de conhecimentos necessários ao trabalho educativo, pela integração de conceitos veiculados no texto ao seu universo de referências.

Ao escrever, cada um registrou sua compreensão e, embora considerando que alguns argumentos se apresentem como discurso prescritivo ou generalizado, sempre passam a constituir uma resposta pessoal ao discurso alheio e que, cedo ou tarde, ressoará na compreensão responsiva do sujeito. Tomando a formação como lugar de constituição do indivíduo, de suas representações sobre a experiência e a profissão, as vozes próximas

e longínquas que registraram nos textos têm grandes possibilidades de serem incorporadas a sua profissionalidade (BAKHTIN, 2000).

A formação profissional envolve transformações nas formas de relação com o mundo e entre os sujeitos, mediante profícuas mediações com o conhecimento. O estudo proposto ao grupo e a metodologia de seu desenvolvimento pretenderam proporcionar um momento de reflexão, com aporte de conhecimento substantivo sobre o papel, as possibilidades e, principalmente, as necessidades de atuação do educador no processo de formação dos seus alunos. Entendemos que os compromissos dos sujeitos com seu exercício profissional articulam-se diretamente às formas como compreendem o processo que vivenciam cotidianamente e às possibilidades de se sentirem atuantes nos movimentos que desencadeiam – para ensinar ou para aprender.

Esse texto constituiu um encontro de escritas: a dos professores, inserida em processo de extensão, para contribuir com a formação, pelo encaminhamento da reflexão crítica nas escolas; e a de pesquisa, com o objetivo de refletir criticamente sobre a prática escolar e as consequências que significa para os participantes. O processo evidencia importantes implicações para os cursos de formação inicial de professores no que se refere à questão do ensino e da prática da escrita, sinalizando o quanto ela é necessária para o estabelecimento de relações com o conhecimento, e o quanto a aproximação às escolas de educação básica pode alimentar a formação feita na universidade.

O professor se faz professor articulando conhecimentos, saberes e experiências de que se apropria durante a formação inicial e a atuação profissional, por mediações com a cultura, o conhecimento, a prática e com os outros sujeitos, em diferentes instâncias de socialização. Sua experiência formadora constitui prática educativa mediada pela prática social, e assim também ocorre com a formação pela e para a escrita – sempre vinculada às relações sociais do universo em que circula.

Kramer (1993) fala da escrita na escola como arma e como sonho.

Arma que seja a ferramenta possibilitadora de integrar a matéria-prima da realidade à arena pedagógica, perspectivando transformações. Arma para constituir educadores em sujeitos de conhecimentos e de autonomia, capazes de estender aos seus educandos o enriquecimento da experiência com a linguagem. Sonho que permita preencher as brechas da imaginação com seu caráter de permanência e continuidade, pois força a realidade a despertar. Esse desafio de escrita proposto aos educadores solicita, portanto, que articulem a escrita como arma de liberdade e criação na escola do campo.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 2002.

_____. **Estética da criação verbal**. São Paulo, Martins Fontes, 2000.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Agrário. **Secretaria de Agricultura Familiar**. Disponível em: <<http://www.mda.gov.br/saf>>. Acesso em 13 mar. 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes operacionais para a educação básica nas escolas do campo**. Brasília: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2002.

FREITAS, Maria Teresa A. A abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa. **Cadernos de Pesquisa**, n. 116, p. 21-39, julho 2002.

GARRIDO, Elsa. **Pesquisa universidade-escola e desenvolvimento profissional do professor**. Tese (Livre-docência) - FEUSP, São Paulo, 2000.

GIOVANI, Luciana Maria. Do professor informante ao parceiro: reflexões sobre o papel da universidade para o desenvolvimento profissional de professores e as mudanças na escola. **Cadernos Cedex** (O professor e o ensino: novos olhares). Campinas, n. 44. p. 46-58, 1998.

GRAMSCI, Antonio. 1991. **Os intelectuais e a organização da cultura**. 8. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira. 245 p.

KRAMER, Sonia. **Por entre as pedras: arma e sonho na escola**. São Paulo: Ática, 1993.

NÓVOA, Antonio. Formação de professores e profissão docente. In: _____. (Coord.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, p. 15-33, 1995.

MIZUKAMI, Maria da Graça N. et al. **Escola e aprendizagem da docência**: processos de investigação e formação. São Carlos: EdUFSCar, 2002.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: saberes da docência e a identidade do professor. **Revista da Faculdade de Educação**. São Paulo, v. 22, n. 2. p. 72-89, jul./dez. 1996.

RIBEIRO, Marlene. Prefácio. In: Almeida, B.; Antonio, C. A.; Zanella, J. L. (orgs.). **Educação do campo**: um projeto de formação de educadores em debate. Cascavel: Edunioeste, 2008, p. 7-13.

RIOLFI, Cláudia R. O papel da linguagem no desenvolvimento intelectual de uma criança. In: _____. **O que é melhor fazer se você tem uma ideia incrível**. USP, 2006. s/n. (EDM 066).

SCHMÖLLER, Sirllei; ALMEIDA, Benedita de. **O perfil leitor de professores das séries iniciais**. Relatório de Pesquisa. Unioeste, 2004.

VIGOTSKI, Lev. S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VIDAS E LEITURAS: EDUCADORES E EDUCADORAS DO PROJovem CAMPO EM FOCO

Alexandra Santos Pinheiro

INTRODUÇÃO: A ESCOLHA DO TEMA

A decifração da palavra fluía naturalmente da ‘leitura’ do mundo particular. Não era algo que se estivesse dando superpostamente a ele. Fui alfabetizado no chão do quintal de minha casa, à sombra das mangueiras, com palavras do meu mundo e não do mundo maior dos meus pais. O chão foi o meu quadro – negro; gravetos, o meu giz. (FREIRE, 1989, p. 11).

A arte, e portanto a literatura, é uma transposição do real para o ilusório por meio de uma estilização formal da linguagem, que propõe um tipo arbitrário de ordem para as coisas, os seres, os sentimentos. Nela se combinam um elemento de vinculação à realidade natural ou social, e um elemento de manipulação técnica, indispensável à sua configuração, e implicando em uma atitude de gratuidade... (CANDIDO, 2004, p.53).

Não por acaso, iniciamos o presente texto com duas epígrafes, pois acreditamos que elas correspondem ao objetivo central da discussão: identificar a presença e as ausências dos textos ficcionais na trajetória de vida e profissional dos professores que atuam no Projovem Campo – “Saberes da terra”¹, no estado de Mato Grosso do Sul. Paulo Freire representa aqui

1 O Projovem Campo – Saberes da terra – é um convênio SECAD/MEC – SEED-MS – UFGD e teve suas atividades iniciadas em setembro de 2009, quando a SEED-MS confirmou a seleção de 54 monitores de Educação continuada de Jovens e Adultos (EJA) para

um exemplo de educador, político, professor de português e idealizador de um processo de ensino aprendizagem que intenciona promover a “libertação” das classes oprimidas. A memória de seu processo de aquisição da leitura e da escrita, registrada no texto “O ato de ler”, de onde retiramos a primeira epígrafe deste trabalho, coloca-o, também, em posição similar às lembranças dos/as professores/as. Comumente, enfocamos a trajetória dos jovens educandos da EJA², analisamos os porquês de seu distanciamento da escola no período em que ela deveria fazer parte de sua vivência.

Na contramão das experiências dos jovens do campo do estado de Mato Grosso do Sul, que, por meio do Projovem, estão cursando o Ensino Fundamental, encontram-se os/as educadores/as. As memórias da vivência escolar, da leitura, do processo de escrita, para a maior parte dos docentes envolvidos nesse projeto, marca a resistência às dificuldades impostas. O sujeito que resistiu é aquele que hoje promove o Letramento de jovens, cujas vidas também são marcadas pelas dificuldades de acesso a bens culturais, como o material impresso e a escola.

Antonio Candido, segunda epígrafe do artigo, marca o outro objetivo da análise das memórias dos/as educadores/as do Projovem–Campo–MS: identificar a presença ou a ausência de textos ficcionais na trajetória de vida desses sujeitos. Candido ressalta que o texto literário “propõe um tipo arbitrário de ordem para as coisas, os seres, os sentimentos”. Todorov (2009, p. 93), por sua vez, indaga: “que melhor introdução à compreensão

escolas em aldeias indígenas e assentamentos em 8 municípios do Estado.

2 Alguns trabalhos a serem citados, nesse sentido, são:

HADDAD, Sérgio. *Estado e educação de adultos (1964-1985)*. 1991. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo. São Paulo, 1991.

HADDAD (Coord.), Sérgio. *Educação de jovens e adultos no Brasil (1986-1998)*. Brasília:

MEC/INEP/COMPED, 2002. p. 25-54. Série: Estado do Conhecimento.

OLIVEIRA, Inês Barbosa; PAIVA, Jane (orgs.). *Educação de jovens e adultos*. Rio de Janeiro. DP&A, 2004.

PAIVA, Vanilda Pereira. *Educação popular e educação de jovens e adultos*. Rio de Janeiro: Edições Loyola, 1973.

PINTO, Álvaro Vieira. *Sete lições sobre educação de adultos*. 11 Edição. São Paulo. Cortez, 2000

das paixões e dos comportamentos humanos do que a imersão na obra dos grandes escritores que se dedicaram a essa tarefa a milênios?”. Defendendo a Literatura como instrumento para a compreensão das relações humanas, Todorov conclui:

Assim, os estudos literários encontrariam o seu lugar no coração das humanidades, ao lado da história dos eventos e das idéias, todas essas disciplinas fazendo progredir o pensamento e se alimentando tanto de obras quanto de doutrinas, tanto de ações políticas quanto de mutações sociais, tanto de vida dos povos quanto da de seus indivíduos(2009, p. 93).

Por comungarmos com as afirmações desses autores, recortamos, das memórias dos/as professores/as do Projovem Campo-MS, as lembranças de leitura, e, em especial, da leitura ficcional. Ao relatar suas trajetórias, professores/as responsáveis pela formação dos jovens no Ensino Fundamental trazem à tona uma história de superação para concluir sua escolaridade e demonstram, por depoimentos comoventes, como o material impresso, principalmente o texto ficcional, estava distante de sua realidade. As vozes que se lerá ao longo deste trabalho foram retiradas dos memoriais dos/as educadores/as. Depois de uma aula sobre a importância da leitura, os/as professores/as foram desafiados a narrar o lugar da leitura em suas vidas. O enunciado da atividade versava assim:

Elaborar um memorial em que registrem as lembranças das etapas de sua vida:

- a. infância;
- b. família e leitura;
- c. adolescência, família e leitura;
- d. acadêmico universitário (melhores e piores experiências);
- e. o que desejam para o futuro.

Os educadores estão iniciando a terceira versão do memorial. Interessamos, além de aperfeiçoar o estilo da escrita, sugerir que eles repensem

seu passado, significando os detalhes de suas trajetórias. O ato de lembrar, além de possibilitar a compreensão do lugar de seu discurso, pode, como indica Paul Ricoeur, resolver algumas “doenças da memória”:

As noções de trauma ou de traumatismo, de ferida e de vulnerabilidade pertencem à consciência comum e ao discurso ordinário. É exactamente a este fundo tenebroso que o perdão propõe a cura. Mas de que maneira? Gostaria de situar o perdão na enérgica acção de um trabalho que tem início na região da memória e que continua na região do esquecimento. É pois das ‘doenças’ da memória que gostaria de partir. O que me incitou a colocar o ponto de partida no coração da memória é um fenómeno inquietante, que se pode observar à escala da consciência comum, da memória partilhada (se se quiser evitar a noção bastante discutível de ‘memória colectiva’). Este fenómeno é particularmente característico do período pós-guerra fria, em que tantos povos foram submetidos à difícil prova de integração de recordações traumáticas, vindas do passado anterior à época totalitária (RICOEUR, 1999, p.35).

A transcrição da segunda versão do memorial respeitou a forma tal qual encontrada no texto. A dificuldade com a norma culta de alguns docentes são, também, reflexos de suas experiências, dos anos em que estiveram afastados da escola e do pouco acesso a materiais impressos. Vozes, como a da educadora que entrou na escola aos 19 anos de idade, emocionam. A distância entre a zona rural onde morava e a escola, somado ao casamento precoce, foram os obstáculos apontados. Em seguida, a professora lembra-se do desafio ao iniciar a sua trajetória escolar: “conciliar a escola com a criação de suas três filhas pequenas”. Essa profissional, assim como os demais, superou as dificuldades e chegou ao nível superior. Formada há pouco tempo, ela se vê a frente de jovens³ que, como ela, não tiveram acesso à formação escolar ou foram obrigados a se afastar da escola ainda na infância.

3 Os jovens atendidos no Ensino Fundamental do Projovem campo têm entre 21 e 29 anos.

Enquanto narram, poucas leituras são citadas. As dificuldades parecem suprimir o possível desejo de ter em mãos um texto ficcional. Com o pouco contato com a leitura literária, como esperar que esse profissional faça a diferença e contribua para a formação de jovens leitores, no caso do Projovem Campo, que se apropriem efetivamente do texto literário, ressignificando seu mundo interior e sua vida? Regina Zilberman percebe essa dificuldade, quando lembra que é sobre o ombro do professor que recai essa tarefa, sem se levar em conta que para executá-la é preciso romper outras dificuldades, como as condições de trabalho (Cf. ZILBERMAN, 2009, p. 14). Acrescentaríamos às dificuldades apontadas por Zilberman a trajetória da maioria dos/as educadores/as, cuja vida não lhe possibilitou o envolvimento com o ficcional.

Como professores e leitores de Literatura, encaramos a sua inserção na vida escolar e social do sujeito como um direito, como defendeu Antonio Candido (2004). O argumento do direito é retomado por Regina Zilberman:

O recurso à literatura pode desencadear com eficiência um novo pacto entre os estudantes e o texto, assim como entre o aluno e o professor. No primeiro caso, trata-se de estimular uma vivência singular com a obra, visando ao enriquecimento pessoal do leitor, sem finalidades precípua ou cobranças ulteriores. Já que a leitura é necessariamente uma descoberta de mundo, procedida segundo a imaginação e a experiência individual, cumpre deixar que este processo se viabilize na sua plenitude (ZILBERMAN, 2009, p. 35-36).

O estímulo à leitura será denominado por Cosson (2006) como “motivação”. Difícil acreditar que haja motivação quando o indivíduo necessita caminhar por mais de uma hora para chegar à escola ou quando necessita trabalhar como diarista aos nove anos de idade para contribuir com as despesas da casa, como narram os/as educadores/as do Projovem Campo de Mato Grosso do Sul. Todavia, acreditamos que essas dificulda-

des representaram a principal motivação desses sujeitos. O desejo de caminhar, de se mover em direção à escola, onde acreditavam poder encontrar instrumentos para vislumbrar outras realidades.

Diante do exposto, qual a utilidade do literário para a formação de um indivíduo que já conta com a motivação interior para estar na escola? A pergunta do poeta sul-mato-grossense Emmanuel Marinho contribui para a resposta:

“Poesia não compra sapatos.
Mas como viver sem poesia?”
(MARINHO, Emmanuel)

A pergunta é de difícil resolução, “como viver sem poesia?”. Como sobreviver sem o encantamento do jogo das palavras? O poema de Cecília Meireles pode contribuir para uma possível resposta:

Ai, palavras, ai, palavras,
que estranha potência a vossa!
Ai, palavras, ai, palavras,
sois de vento, ides no vento,
no vento que não retorna,
e, em tão rápida existência,
tudo se forma e transformal!
(Cecília Meireles)

O texto literário de Emanuel Marinho aponta para a impossibilidade de viver sem poesia, ela não compra sapatos, mas “como viver sem poesia?”. Ou seja, o texto poético, encontrado em letras de música, em poemas, em versinhos de cadernos de poema⁴ de muitas estudantes, em

4 Os cadernos de poemas ainda são usados por muitos adolescentes, principalmente os do gênero feminino. Neles se copiam letras de música e poemas. Além disso, muitas o utilizam para registrar suas próprias criações poéticas.

cantigas de roda e em alguns ditados populares, expressa a capacidade de reinscrever/reinventar o mundo pela força da palavra). O artista pode fazer, a partir desse gênero, uma crítica socioeconômica e política, brincar com reportagens de jornal, etc. Apenas quem já esteve diante de um texto poético marcante percebe a profundidade da pergunta dos versos de Marinho e de Cecília Meirelles.

Pesquisas sobre a história da leitura no Brasil e no mundo demonstram que, para a maior parte das pessoas, o acesso ao texto literário não era questão de escolha. É importante lembrar que a ideia de que a obra literária tinha o poder de mudar comportamentos passou a ser mais forte depois do advento do romance a partir do século XVIII.

A prática de Literatura, nesse sentido, representava uma espécie de veículo tradutor da realidade, com o poder de espelhar o mundo e seus contornos. Na época, surgiram manuais de leitura que ensinavam a forma de segurar os livros, os problemas de saúde causados pelo excesso de leitura e os conteúdos que deveriam ser lidos (Cf. FARIA FILHO, 1998; AUGUSTI, 2006). Hoje, a visão da Literatura busca, como afirmam Marisa Lajolo e Regina Zilberman, a “grande aventura da significação provisória”, transformando esse provisório na “arma de sua permanência”. A arte literária é vista como “instauração de uma realidade, apreensível apenas na medida em que permite o encontro de escritor e leitor sem que, entre ambos, haja qualquer acordo prévio quanto a valores, representações, etc.” (LAJOLO; ZILBERMAN, 2002, p. 12).

A concepção de literatura relaciona-se, então, com a questão da leitura, entendendo-a como um processo de construção de sentidos. Antonio Candido (2004) afirma que a Literatura tem a capacidade de “confirmar a humanidade do homem”, derivando, entre suas funções a de “satisfazer à necessidade universal de fantasia, contribuir para a formação da personalidade e ser uma forma de conhecimento do mundo e do ser” (Cf. CANDIDO, 2004, p. 176).

A análise a seguir selecionou das narrativas dos/as educadores/as lembranças de sua infância, como a chegada à escola, os causos/histórias que lhes foram narrados e os primeiros contatos com o livro literário. A escolha dessa abordagem de análise possibilita compreender as razões pelas quais, ao relembrar os contatos com o texto literário, esse se mostra distante do cotidiano dos docentes.

ORIGEM: ENTRE DIFICULDADES E CERTEZAS

Destacamos as histórias de dificuldades dos professores do Projovem Campo–MS no intuito de identificar o lugar de enunciado do sujeito que, ao final, quando relata sobre suas leituras, vai apontar a dificuldade para frequentar a instituição escolar e a quase escassez de materiais impressos em casa e na escola. É importante salientar que os equívocos gramaticais, ou a distância entre a escrita de muitos dos professores do Projovem em relação às regras da norma culta da Língua Portuguesa, não interferem na posição crítica percebida nas memórias dos docentes. Ademais, o esforço pela construção de uma escola democrática, a nosso ver, deve oportunizar a voz ao sujeito. Assim, o olhar que se lança a essas vozes é o do reconhecimento à sua superação. As trajetórias de vidas dos docentes do Projovem Campo – MS permitem compreender a importância de serem eles, hoje, que estão à frente de jovens cujas histórias dialogam com a deles. Vejamos algumas vozes⁵:

“Venho de uma família muito pobre. Na minha infância morávamos em um pequeno sítio chamado Buriti, localizado em Piraputanga-MS.”

“Morava em uma casa humilde, de chão batido, não havia luz e nem água tratada.”

5 Mantivemos a ortografia e sintaxe conforme encontrada no original.

“Nas vivas lembranças do meu passado, me recordo de minha infância, embora de certo modo sofrida. Em casa de chão batido nasci.”

A família pobre, a casa de chão batido, a falta de energia elétrica e de água encanada vão marcar o início das memórias dos 80% dos(as) educandos(as). Todavia, em poucos memoriais reconhecemos um tom de rancor com o seu passado marcado por dificuldades econômicas. O sujeito que se lembra, na maioria dos memoriais analisados, reconhece-se como o adulto que se orgulha de ter alcançado a superação da infância pobre. Le Goff lembra que:

A memória, onde cresce a História, que por sua vez dela se alimenta, procura salvar o passado para servir o presente e o futuro. Devemos trabalhar de forma a que a memória coletiva sirva para a libertação e não para a servidão dos homens(LE GOFF, 1990, p. 477).

A função “libertadora” da memória também é destacada no trabalho de Ecleia Bosí (1994). Ao lembrar, o indivíduo, que já não é mais o mesmo que vivenciou as experiências do passado, analisa sua trajetória, comemora as conquistas e compreende o porquê de suas limitações. Em outras lembranças, apreendemos:

“(a infância)⁶ Não foi das melhores, meu pai analfabeto, bêbado, violento; minha mãe analfabeta, carinhosa, crente.”

“Meu nome é xxx, sou caçula de uma família de seis irmãos. Morávamos em um sítio. Mais tarde meu pai teve de trocar esse sítio por uma casa na cidade por motivo de dívida.”

“Todas as noites papai amolava as facas e facões que fazia com pedaço de serra que ganhava na serralheria. Ele achava que todo pai de família deve ter a dignidade de comprar materiais básicos para os seus filhos.”

6 Nossa interferência para a compreensão do sentido geral.

No primeiro, percebemos que o adjetivo analfabeto aparece como marca do pai e da mãe, no entanto, os adjetivos que caracterizam ambos mostram os sentidos diferenciados do uso do termo. Se fôssemos reescrever o discurso, poderíamos, quem sabe, afirmar que ao descrever a mãe o(a) professor(a) parece deixar implícito um “apesar”: “apesar de analfabeta, minha mãe era carinhosa e tinha fé”. O analfabeto aqui não aparece como uma carga negativa. Diferentemente da forma como é usado para descrever o pai. Nesse caso, aparece como a soma dos defeitos paternos. No decorrer de seu memorial, o autor não fará mais nenhuma menção à figura do pai.

A lembrança da infância pobre parece significar orgulho nos lares que não sofreram com a violência física e moral. O orgulho com que o(a) professor(a) se recorda das noites em que o pai, ao invés de descansar, fazia trabalhos extras para “*ter a dignidade de comprar materiais básicos para os seus filhos*”, expressa o aprendizado deixado pelo esforço paterno. Outras lembranças destacam:

“Vim de uma família muito pobre, mas de respeito e rica de coração, morávamos em casa muito velha e de chão (...). Tinha dia que não tínhamos quase o que comer, pois meu pai trabalhava por dia e minha era (sic) muito doente.”

“A mãe trabalhava de diarista e lava roupa pra fora, eu cuidava de meus irmãos, quando a mãe lava roupa em casa, eu ia vender picolé ou era engraxate, com isso nós comprava os alimentos e pagava o aluguel.”

O(a) segundo(a) autor(a) rememora o sacrifício da mãe durante todo o seu memorial. Ao final, sua narrativa emociona quando ele(a) lembra-se de quando, após concluir o curso superior e arrumar um trabalho, economizou durante anos para comprar uma casa “decente” para morar com sua mãe. Na semana em que ela viria, recebe do irmão a notícia do seu falecimento. Esse indivíduo que vendia picolé e engraxava para contribuir com as despesas da casa refere-se poucas vezes à escola. O estar na

escola, diga-se de passagem, representava outro desafio para os docentes do Projovem Campo – MS:

“Eu nasci no Pantanal, na fazenda do grande poeta Manoel de Barros. Meu pai também se chamava Manoel e era empregado do pai do poeta. Minha mãe era do lar e cozinhava na fazenda. Lá nunca teve nem escola e nem livros.”

“Passei a minha infância toda morando em fazendas. Naquela época não havia transporte escolar, por isso eu não tive oportunidade de estudar, porém, meu pai foi o meu alfabetizador, iniciando a minha alfabetização. (...). Me casei com 14 anos e passei a morar na cidade. Com 15 anos tive a minha primeira filha. Com 16 veio a segunda filha e com 17 a terceira. Aos 19 anos realizei o meu sonho de criança que era estudar. Sem nunca ter estudado em uma escola tive que fazer a prova para entrar no Pebi, antigo Mobral, passei na prova, apesar das professoras não acreditarem.”

“Por falta de sorte ou oportunidade de meus pais na cidade, fomos para o sítio, hoje município de Sete Quedas. Foi aí que acabaram meus sonhos e desejos de estudar, trabalhar e ser independente. Aos dezóito anos me casei. Meu casamento durou dois anos, não foi possível levar avante este casamento. Aos vinte estava em casa de meus pais, com um filho mais velho hoje com 37 anos e o segundo no quarto mês de gestação (...). Trabalhei até os 37 anos como doméstica (...). Após todo esse tempo de trabalho sem carteira assinada e valorização profissional. Foi aí que comecei a estudar o ensino fundamental, o ensino médio e o curso superior, no ano de 1997.”

O campo é apresentado como o lugar que impõe o limite para a exclusão da escola. A primeira narrativa apresenta uma incongruência: apesar de trabalharem para o pai de Manoel de Barros, o nome mais representativo da literatura sul-mato-grossense, não lhes foi possível frequentar escola e nem ter acesso a livros. O sujeito que rememora, todavia, não estabelece diretamente essa relação. Ele apenas faz duas afirmações distintas: o pai “era empregado do pai do poeta” e “lá nunca teve nem escola e nem livro”. A segunda voz, por sua vez, recorda-se da necessidade de superar a desconfiança das professoras, que não acreditaram que ela pudesse ser aprovada no exame que garantia o ingresso no Mobral.

Aos dezenove anos, essa educadora realiza o sonho de infância: estudar. Nessa idade, ela também é mãe de três crianças, o que amplia o grau de dificuldades. Na escola, espaço que tanto almejou estar, ela não encontra a confiança dos(as) professores(as). Essas lembranças demonstram que o ato de resistência, para a grande maioria, é solitário. Família, escola, políticas públicas quase não aparecem nesses discursos de luta. Quando aparece, como é no caso dessa docente, representa uma força negativa.

Na terceira voz destacada, o campo aparece como um fator ainda mais negativo. O deslocamento para o “sítio”, como ela denomina, destruiu seus “sonhos e desejos de estudar”. Apenas depois de trinta e sete anos, ela voltou à escola para concluir o Ensino Fundamental, o Ensino Médio e o Curso Superior. O “sonho”, conforme expresso aqui, parece ser recuperado no momento em que retorna para a cidade. Hoje, ela volta ao campo para lecionar e apresentar aos jovens conhecimentos que os motivem a permanecer lá.

Outras recordações destacam com maior precisão a dificuldade de conciliar trabalho com estudo:

“Além das atividades religiosas sempre trabalhei muito em casa, no sítio e estudava ao mesmo tempo. Devido o cansaço físico, nos momentos em que não estava trabalhando, brincando ou estudando, eu só queria descansar, ou seja, dormir cedo pela falta de opção e também porque não tinha energia era só a luz da vela e do lampião.”

“Éramos cinco pessoas e cada um tinha suas obrigações, ou seja, seus afazeres como dizia minha avó. Foi neste contexto que comecei a frequentar a escola que era um tanto distante, sendo que faltava quase sempre de dois a três dias na escola. Isto acontecia porque eu tinha que arrumar a casa pela manhã e aprontar o almoço.”

“Com dificuldades de sobrevivência, tivemos que começar a trabalhar muito cedo. Aos nove anos já estava trabalhando em casa de família como babá, estudava pela manhã e trabalhava até à noite. Não tive oportunidade e nem incentivo a ler, na escola a professora não se importava comigo, não sei se era pela minha aparência ou por ser pobre.”

A constatação do primeiro fragmento é profunda e parece remeter a quase todos os memoriais: “não havia opção”. Era necessário trabalhar, ajudar em casa; não havia, sequer, luz elétrica para realizar leituras noturnas. Frequentar a escola não significa ser poupado das demais tarefas que lhes aguardavam fora dela. Como se observa no segundo fragmento, em algumas casas cumprir as tarefas domésticas era mais importante do que estar na escola. O adulto do fragmento três olha para seu passado e ainda tenta compreendê-lo: “Estudava pela manhã e era de babá durante toda a tarde”. A escola além de não contribuir para sua formação de leitora, também lhe deixou a sensação de que ninguém se importava com ela. Que marcas são estas que a escola deixa nos sujeitos que a frequentam? Preocupada em cumprir conteúdos e apresentar números, passa despercebido ou falta sensibilidade para trabalhar, em conjunto com a comunidade, temas políticos como o trabalho infantil.

Apesar de ter dado “a volta por cima”, conforme destaca o fragmento abaixo, o estar no campo aparece como a principal dificuldade de frequentar a escola. A distância a ser vencida também está fortemente marcada nas falas a seguir:

“Eu estudava no período matutino, porém eu acordava muito cedo para pegar o transporte escolar, então, às vezes, eu chegava meio atordoado na escola, mas nunca entreguei os pontos. Foi meio sofrido mais eu consegui e dei a volta por cima.”

“Morávamos a uma distância de quatro quilômetros da escola. Íamos a pé ou a cavalo. Não gostávamos muito de ir a cavalo porque não tinha arreios ou pelegos adequados, então doíam as nádegas. Para ir a pé também sofriamos muito; no verão, nem sempre tínhamos chinelos para ir.”

Em outras memórias, as dificuldades acarretadas por estar no campo não estão em primeiro plano. Destacam-se as motivações paternas e maternas, o ensinamento diário. Cenas similares às narradas por Paulo Freire, remetem a pais e mães que assumiram o lugar do/a professor/a

e que na ausência do quadro negro, utilizaram-se do chão para ensinar a desenhar as primeiras letras:

“Onde morávamos não tinha escola, tivemos com professor os nossos pais... Nunca pude esquecer, a cada amanhecer era um novo aprender. Em casa, no mato e na roça, cada momento, cada instante e tudo era usado para ensinar.”

“Meu pai me alfabetizou escrevendo no chão, quando entrei na escola eu já sabia escrever e ler, sendo assim eu estava um pouco mais que os outros alunos.”

“Aos três anos de idade meus pais me matricularam na escola Santa Isabel, e minha mãe decidiu estudar também, pois viu que era muito importante ela estudar também para ajudar em minha formação.”

Gesto solidário da mãe que se matricula para motivar no(a) filha(a) o desejo de estar na escola. Se o campo é lembrado como o lugar das dificuldades, a escola, por sua vez, é rememorada como a possibilidade de conquistar um “futuro melhor”:

“Mesmo sem completar o Ensino Fundamental, meus pais sempre motivaram o estudo entre seus filhos, explicaram a importância da escola, da universidade, para termos um ‘futuro melhor’. Isso é bem interessante, pois eles nunca estiveram em uma ‘Universidade formal’, mas a vida mostrou para eles uma universidade de ‘saberes’ e ‘sabores’.”

O “futuro melhor” implicaria em sair do campo? Não necessitar mais realizar as longas caminhadas para chegar à escola? Não sofrer com a falta de alimento? Em outros, aparecem os conselhos paternos: *“Você precisa estudar para não ser como o seu pai”*. O discurso aponta para uma negação da identidade do trabalhador rural. Denota a aspiração por outro lugar feliz que não seja a roça ou a vida do campo. Se por um lado campo e escola apareçam definidos com valores distintos: o primeiro sendo o negativo e o segundo o positivo; as lembranças de leitura, por sua vez, mostram que o acesso a bens culturais, como o livro, não é facilitado nem pela escola nem pela nova vida na cidade.

A LEITURA DOS CAUSOS: PRECEDENDO A LEITURA OS LIVROS

As memórias dos(as) educadores(as) do Projovem Campo – MS caminham por dois tipos de literatura: a oral e a escrita. Antes de trazermos à cena as recordações sobre a experiência literária, apresentamos a definição de literatura com a qual comungamos:

Chamarei de literatura, da maneira mais ampla possível, todas as criações de toque poético, ficcional ou dramático em todos os níveis de uma sociedade, em todos os tipos de cultura, desde o que chamamos folclore, lenda, chiste, até as formas mais complexas e difíceis da produção escrita das grandes civilizações(CANDIDO, 2004, 174).

Antonio Candido, com uma definição abrangente da arte literária, legitima a leitura realizada das tradições orais. Os causos contados em volta do fogão à lenha, os medos provocados pela figura do lobisomem, da mula-sem-cabeça, etc, é reflexo do que Antonio Candido aponta como intrínseco ao homem:

Não há povo e não há homem que possa viver sem ela, isto é, sem a possibilidade de entrar em contato com alguma espécie de fabulação. Assim como todos sonham todas as noites, ninguém é capaz de passar as vinte e quatro horas do dia sem alguns momentos de entrega ao universo fabulado. O sonho assegura durante o sono a presença indispensável deste universo, independentemente da nossa vontade. E durante a vigília a criação ficcional ou poética, que é a mola da literatura em todos os níveis e modalidades, está presente em cada um de nós, analfabeto ou erudito, como anedota, causo, história em quadrinhos, noticiário policial, canção popular, moda de viola, samba carnavalesco(CANDIDO, 2004, 174).

É assim que, antes de destacar os materiais impressos, os docentes rememoram a fabulação permitida pelos avós, pais, mãe, vizinhos:

“Todas as noites minha família se reunia na pequena sala ou na cozinha daquele casebre para contar causos de assombrações e terror e que ao término ficávamos (eu e meu irmão) procurando um lugar bem claro para dormir.”

“Meu avô, um senhor muito conversador, contava-me causos e histórias de sua infância, sua juventude e de acontecimentos daquela cidade que eu só havia visto em livros folclóricos. Contava-me que já tinha ficado frente a frente com o Saci pererê, lobisomem, mula sem cabeça e por aí vai.”

“Meu avô paterno contava várias histórias, lindas como: saci perere, mula sem cabeça, entre outras que inventava.”

“Morando ao lado dos meus avós paternos, que lá estavam a mais de 40 anos, cresci escutando muitas histórias sobre as suas caminhadas, as longas viagens de barco, as quermeces e os namoros de “antigamente.”

Histórias que despertavam o medo, contadas por homens experientes que asseguravam ter visto de perto personagens que habitariam por tanto tempo a imaginação de seus netos, causando medo. Resolvido o medo, o adulto relembra-se com saudades desse momento de fabulação, que permitia a reunião da família. Empiricamente, a literatura como instrumento de fuga do real, também está presente nos discursos: “Meu pai, um mineiro de boas histórias, tinha a missão de nos fazer ‘viajar’ em seus causos”. Mesmo que a “viagem” provocasse a insegurança, o medo, o ato de ouvir histórias era tão significativo, que se rememoram as formas como se insistissem para que as narrativas fossem contadas e recontadas:

“Ouvia muito as histórias que meus avós e meus pais contavam sempre que escurecia, eu e meus irmão, ficávamos em torno de meu pai pedindo para contar as histórias e ficávamos com muito medo.”

Outras vezes, a fabulação era obtida pelos artistas do rádio:

“A divisão(sic) na casa de seus avós, sua casa, era ouvir programas de rádio: ‘Vitório e Marieta’ e as ‘Marchinhas de carnaval’, enquanto se escolhia arroz e feijão para deixar guardados nas latas.”

Do seio familiar, as rodas se estendiam ao quintal. Na companhia dos vizinhos, à luz do lampião, aos causos eram acrescentadas as músicas raízes:

“Depois do jantar meu pai acendia o lampião e todos se dirigiam para a área juntamente com os vizinhos, recordo-me que nesses momentos ficávamos por horas sentados ali cantando aquelas músicas raízes e ouvindo os causos que os mais velhos contavam para nós crianças.”

Por último, a lembrança que retoma um princípio que por muito tempo acompanhou a arte literária: a capacidade de moralizar: “Todas as noites, com ou sem o clarear da lua, estávamos nós, juntos ao houvirmos histórias e recomendações, de como se tornar um bom homem”. Não por acaso as narrativas brasileiras do século XIX e do início do século XX vão premiar os personagens moralmente corretos e punir aqueles que se desviam dos bons costumes⁷.

Da leitura da tradição oral, passamos para o texto escrito e reconhecemos, pelas memórias dos(as) educadores(as), que chegar a ele foi um processo lento e complexo:

“No momento, não me lembro de quais leituras fiz, mas sim dos amontoados exercícios de matemática.”

“Na minha infância não tive muito acesso a livros, também não tinha muito interesse para leitura, gosto mais de escutar do que de ler.”

“Naquela época, não tínhamos acesso a livros na escola, só os professores tinham livros. Mas com o tempo tive um vizinho que chegou de uma cidade do Paraná e trouxe consigo na mudança várias obras de José de Alencar, que ficava guardado em um armário a sete chaves sem emprestar para os vizinhos, mas como fiquei íntima dele logo falou-me dessas obras, as quais emprestei todas para leitura dia e noite.”

O amontoado de exercícios de matemática talvez não seja lembrado apenas pelas dificuldades que provocava. Quem sabe a matemática tenha

⁷ Acerca desse assunto, ver: ABREU, Márcia. *Os caminhos do dos livros*. Campinas, SP: Mercado de Letras, Associação de leitura do Brasil (ALB); São Paulo: Fapesp, 2003.

sido mais constante do que o contato com livros. Na segunda lembrança, um raciocínio natural: a prática de ouvir era muito mais treinada do que a da leitura de materiais impressos, por isso a recusa desse sujeito pelos livros, com os quais ele sequer tinha contato. Das três recordações, a última aponta para uma situação ainda presente na maioria das escolas públicas do país: o livro não é para todos(as). Primeira lembrança: “*só os professores tinham livros*”. Por falta de livros e por falta de políticas públicas que permitam a constante manutenção das bibliotecas escolares, a maioria dos acervos não permite que os(as) alunos(as) levem livros para casa. Livro representa, assim, um artigo “sagrado”, que deve ser protegido em estantes.

Já a segunda lembrança, a do vizinho que tinha vários livros trancados a sete chaves, parece ser trazida como uma conquista. Ele não emprestava para ninguém, apenas para ela, que se tornou merecedora de sua confiança. A relação com o vizinho faz lembrar-se do conto “Felicidade Clandestina”, de Clarice Lispector, em que a autora narra a relação com a filha do livreiro⁸. Distante da singeleza encontrada no texto de Clarice Lispector, a recordação provoca inquietação. O fato é que livro é um bem para poucos, a ser lembrado com emoção em: “Lembro muito bem de uma vez que minha mãe viajou e me levou de presente um livro ilustrado com a história de “Chapeuzinho Vermelho”. O livro literário, em especial, parece naturalmente ser destinado à elite, já que não é considerado um bem essencial para os menos favorecidos. Nas palavras de Antonio Candido:

Na verdade, a tendência mais funda é achar que os nossos direitos são mais urgentes que os do próximo.

Nesse ponto as pessoas são frequentemente vítimas de uma curiosa obnubilação. Elas afirmam que o próximo tem direito, sem dúvida, a certos bens fundamentais, como casa, comida, instrução, saúde, coisas que ninguém bem formado admite hoje em dia que sejam privilégios de minorias, como são no Brasil.

8 Ver: LISPECTOR, Clarice. Felicidade clandestina. In: *Felicidade clandestina*. Rio de Janeiro: Rocco, 1998.

Mas será que pensam que seu semelhante pobre teria direito a ler Dostoiévski ou ouvir os quartetos de Beethoven? (CANDIDO, 2004, 172).

O indivíduo parece assumir o lugar destinado a ele. Apesar de ocupar uma profissão que espera que ele seja um(a) formador(a) e leitores(as) críticos(as), ainda não há por parte da maioria intimidade com o livro. Sem constrangimento assumem que leem pouco e entre o que leem, a ênfase recai na chamada literatura de autoajuda⁹. Ou seja, uma literatura pragmática, que se propõe a responder a uma angústia imediata do sujeito. Além disso, exige pouco esforço para ser compreendida:

“Na sua juventude lia e ouvia fotonovelas. (...). Hoje ela lê um pouco, um pouco mesmo. Entre algumas leituras feitas as que mais lhe prendeu o interesse fora: ‘Marley e eu’ e ‘Quem me roubou de mim’.”

“Nos dias atuais, leio com frequência mais livros. Entre alguns livros que já li e que costumo ler são: ‘O monge e o executivo’, ‘A cabana’, ‘A coleção multifocal da inteligência de Cristo’, ‘Nunca desista de seus sonhos’, ‘O guardião de memória’, ‘A Bíblia Sagrada’.”

“Já em minha juventude, lia obras literárias apenas para fins de notas na escola, pois o forte mesmo eram as histórias românticas dos livros de romances Sabrina, Bianca e Suzi.”

De modo geral, as memórias dos docentes se entrelaçam, aproximavam-se pela ausência desse bem cultural e pela trajetória de exclusão que legitima o não acesso ao livro. Outra aproximação ocorre pelo livro mais citado nas memórias: a cartilha, em especial, “Caminhos suaves”:

“Aprendi a ler na cartilha ‘Caminhos Suave’ (...). Naquela época, quase não tinha contato com livros diferentes.”

⁹ Sugerimos a leitura da obra: CHAGAS, Arnaldo. *A ilusão no discurso de auto-ajuda e o sintoma social*. Ed. UNIJUÍ, 2001.

“Fui alfabetizada pela cartilha ‘Caminhos Suave’. Em minha infância li muito mas gostava de ler a Bíblia, pois ia a igreja com minha mãe e tinha que recitar salmos na frente de todos.”

“A leitura tardia se concretizava na prática de relacionar figuras a letras juntadas num processo doloroso e incompartilhado. Era eu, o “Caminho Suave” e a angústia de não saber ler”.

“Lembro-me que na ‘cartilha’ de português da 4 série havia um texto: ‘a velhinha contrabandista’. Eu nunca esqueci.”

As memórias não apresentam diversidade de leitura e aqui não pensamos apenas na erudita. As recordações das leituras de obras consagradas pela academia são ainda mais escassas e, geralmente, acompanhadas da ressalva de que se lia para cumprir a tarefa escolar:

“Histórias de Clarice Lispector, Monteiro Lobato, Gibis e outras. Esses livros era conseguido com tia outros na biblioteca da escola.”

“Líamos vários autores como: Dom Casmurro, Monteiro Lobato, etc.”

“Conseguí uma bolsa de estudo na escola maçônica (Funtec). A partir dessa conquista, foi o maior impulso para alguém que gostava de estudar e querer um futuro melhor. Nessa escola havia laboratórios de Biologia, Física e Química, além de uma biblioteca onde eu passava boa parte do dia nas leituras (Dom Casmurro, Noite na taverna, Memórias Póstumas de Brás Cubas...).”

“Nunca tive o hábito da leitura, só lia quando o professor pedia para fazer um resumo de algum livro. Meu maior clássico foi A moreninha, A mão e a luva.”

“Durante minha infância e juventude li livros, jornais e revistas. Alguns foram: Alice no país das maravilhas, Chapuzinho vermelho, Iracema, Helena e Memórias Póstuma de Brás Cubas. Para passar o tempo em casa lia romances populares como Bianca, Julia, etc.(...) No período da faculdade, li vários livros relacionados com as disciplinas: Geografia do MS, Climatologia, Geologia, entre outras.”

“Na minha infância gostava de ler gibi Texas, eram livros de faroeste que meus tios liam (...). Já na adolescência gostava de ler gibi Mauricio de Souza,

Sítio do Pica pau amarelo, Monteiro Lobato, A moreninha, Iracema e páginas de jornal do horóscopo” (entra para o curso de Letras e nesse período não cita nenhuma obra).

Literatura popular e literatura erudita são lembradas concomitantemente, todavia, alguns discursos especificam que para passar o tempo a preferência era pelos romances populares. As leituras respeitadas pela academia configuram, na grande maioria das lembranças, como uma obrigação. As duas últimas lembranças mostram como a superação da escolaridade não garante a continuidade da formação de leitor literário. O docente de geografia, depois que entra na faculdade, passa a citar apenas os livros técnicos, já o formado em Letras não se recorda de nenhuma obra lida durante o curso de graduação.

ÚLTIMAS PALAVRAS

O exercício que se pretendeu realizar trouxe a voz dos(as) professores(as) do Projovem Campo–MS. Responsáveis pela formação de jovens do campo, esses profissionais têm a dupla tarefa de oportunizar a eles a conclusão do Ensino Fundamental e de oferecer conhecimentos que os convença a permanecer no campo. As memórias dos(as) educadores(as) mostraram que a maioria deles experimentou experiências similares. Oriundos do campo, em localidades sem escolas, recorreram, na juventude, à Educação de Jovens e Adultos para concluir a Educação Básica. Embora a tarefa seja a de oferecer mecanismo de “viver” e não apenas “sobreviver” no campo, a maioria dos docentes não se manteve na zona rural. A “cidade” oportunizou a conquista do diploma de nível superior e na cidade esses sujeitos permaneceram.

Apesar de terem cursado uma graduação, de serem professores, as marcas de suas trajetórias não lhes permitem a familiaridade com o texto ficcional. Leitura literária parece ser artigo de “luxo”. Era de uso “apenas do professor”, do “vizinho de posses”, do “amigo com melhores condições financeiras”, conforme narram em suas memórias. Em outros relatos, os(as) educadores(as) que desejam trabalhar com o texto ficcional, afirmam que os poucos livros existentes nas escolas do campo não podem ser usados para que sua preservação seja garantida.

Educadores(as) e educandos(as) do Projovem Campo–MS (re)vivem juntos as dificuldades para ter acesso ao conhecimento dos livros. Se o livro de forma geral é artigo de luxo, o livro literário quase não existe na sala de aula. As políticas públicas confirmam uma educação elitista que decide o conteúdo a ser aplicado e o livro que deve ser lido. Há políticas para reduzir os impostos pagos sobre carros, materiais de construção e aparelhos eletrônicos, mas ainda não se pensou em políticas para reduzir o alto custo do livro.

A memória dos docentes do Projovem Campo–MS está, de certa forma, viva na história de vida de seus(as) educandos(as) e na trajetória de muitas crianças brasileiras que necessitam resistir às adversidades impostas: as longas caminhadas para chegar a um estabelecimento escolar, a necessidade de trocar a infância pelo trabalho para contribuir no sustento do lar, a fome, a violência doméstica, a exclusão social.... Dificuldades de ontem e de hoje. Pelo esforço de alguns, queremos acreditar que elas não existirão no amanhã.

REFERÊNCIAS

BOSI, Ecléa. **Memória e sociedade**: lembranças de velhos. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. **Vários escritos**. São Paulo: Ouro Sobre Azul, 2004, p. 169-191.

_____. **A literatura e a formação do homem**. *Ciência e Cultura*. 24, 9, p. 803-809, set. 1972.

COSSON, Rildo. **Letramento literário**: teoria e prática. São Paulo: Contexto, 2006.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989

HENRIQUES, Fernanda (org.). **Paul Ricoeur e a simbólica do mal**. Porto: Edições Afrontamento, 2005.

LE GOFF, Jacques. **História e memória**, 1990, p. 477.

ZILBERMAN, R. & RÖSING, T. M. K. (orgs.) **Escola e leitura**: velha crise, novas alternativas. São Paulo, SP: Global, 2009, p. 61-79. (Coleção Leitura e Formação).

MEMÓRIA E HISTÓRIA NA FORMAÇÃO DA IDENTIDADE SEM TERRA

Marizete Lucini

INTRODUÇÃO

Memória e história na formação da identidade Sem Terra no assentamento Conquista na Fronteira é um trabalho de pesquisa sobre homens, mulheres e crianças que ousaram escrever a sua história com suas ações mais que com as letras, palavras e frases. Neste trabalho, intentamos compreender como o Movimento Sem Terra mobiliza a história e a memória na formação da identidade Sem Terra. Questão construída no processo de pesquisa que nos permitiu perceber que o grupo social investigado imprimiu as marcas de sua memória e de sua história no território, nas suas vidas, na história humana, nas relações que mantêm com os outros como eles, e também com os que se diferem deles. Seus corpos se movimentam por entre os caminhos de outras histórias. Por vezes, interromperam seu andar, por outras lutaram para que outros interrompessem, andam na contramão, resistem, enfrentam, assumem a responsabilidade pela sua própria existência como grupo, como sujeitos, como trabalhadores.

Ao buscar as respostas, nos encontramos com um grupo social que há 21 anos está em movimento, e o estudo de caso nos permitiu conhecer como esses sujeitos, que fizeram uma opção de classe, que compreendemos com Thompson (1987, p. 12), como uma formação social e cultural, resultante de processos passíveis de serem estudados ao operar num determinado período histórico, se mantêm em luta. Nessa formação social

e cultural, realizamos nossa investigação com uma abordagem qualitativa, nos inserindo no contexto, deixando que as vozes dos sujeitos emergissem nas simbologias, nas imagens, nas celebrações e comemorações, no ensinado na escola, no lembrado nas narrativas e no manifesto como mensagens de luta cotidianamente presentes no trabalho, nas festividades e na forma de receber e compartilhar experiências. Em todos os gestos e ações, nas palavras ditas, nos olhares em muitas situações, foi necessário tentar compreender o indizível, mas manifesto. Descrever e interpretar foram tarefas árduas, realizadas com muito cuidado, evitando o juízo de valor e as interpretações precipitadas. Por isso, a opção por deixar o campo falar, estranhando-o e familiarizando-o. Um movimento necessário.

Estudar um grupo social significou compreender como esse grupo constitui a identidade Sem Terra, situando-o no horizonte maior que o próprio MST. Porém, isso não significa que este estudo de caso possa generalizar a formação da identidade Sem Terra. É um estudo que se limita ao grupo social estudado, mas que nem por isso deixa de estabelecer as relações que o ligam a ramificações que compõem uma espécie de teia. Os conceitos trabalhados no decorrer da pesquisa podem ser compreendidos como o fio que permite entrelaçar as dimensões particulares e gerais. Estas, num movimento em que o particular está no geral e o geral está no particular, foram o suporte necessário nesta investigação em que a fenomenologia nos auxiliou a descrever e compreender o particular e a hermenêutica nos ligou ao mundo para interpretá-lo.

A escolha do grupo também não se deu por acaso, mas orientou-se pela concreção de um projeto que pensa a educação, a produção interna, a concepção de mundo e de vida dentro de certos princípios e referenciais. A realização da experiência do Assentamento Conquista na Fronteira, cujos sujeitos assumem a identidade Sem Terra, nos permitiu conhecer como esse grupo organiza sua produção através do ritmo da vida das famílias Sem Terra, priorizando a educação e a formação das crianças Sem Terra e

provando que é possível outro projeto de sociedade, para além do que o mercado define, em que a solidariedade se faz presente mesmo nas horas mais difíceis em que as decisões são pautadas e tomadas no bem coletivo. Na experiência desse assentamento, foi possível conhecer também a difícil concretude da priorização do coletivo e da consideração do particular. Na impossibilidade da conciliação entre essas duas instâncias, prevalece o coletivo, não como um castigo, mas como possibilidade de convivência, preservação da sobrevivência e reprodução cultural e social desta forma de viver em comunidade.

Mas como será que tudo isso começou? Que fez com que esses homens e mulheres se lançassem ao mundo para fazer outra história? Como viver em luta sem temer? Como manter-se em luta suportando a incerteza da continuidade da vida? Enganam-se os que pensam que homens, mulheres e crianças em luta não temem, não sofrem, não choram, não sentem vontade de desistir? Quantas seriam as vezes que esses sujeitos fixaram seus olhos no horizonte e se perguntaram de que vale tudo isso? Quem são esses sujeitos que resistem às cercas e afrontam a propriedade de um em detrimentos de muitos outros?

MOVIMENTO DOS TRABALHADORES SEM TERRA: ALGUNS PERCURSOS

Domingo, 24 de julho de 1982. Uma perua Kombi caindo aos pedaços chega à balsa do rio Iguaçu, a 40 quilômetros das famosas cataratas. Onze homens comprimem-se no veículo, ansiosos por cruzar o rio e chegar ao fim da longa viagem de volta ao lar, no Rio Grande do Sul. Mas os balseiros estão ocupados, assistindo pela televisão ao jogo final da Copa do Mundo: Itália x Alemanha. Ainda que se dessem ao trabalho de olhar para a kombi, julgariam, provavelmente, que aquele grupo de camponeses mal vestidos, com sotaque de gaúcho, não era suficientemente importante para chamar a atenção. O motorista não passava de um rapazote de barba e o carro estava caindo aos pedaços. Podiam esperar. Os balseiros não podiam imaginar que, em poucos anos, aquele jovem de barba,

João Pedro Stédile, iria tornar-se célebre e a organização a surgir da reunião semiclandestina da qual o grupo acabava de participar passaria à condição de maior movimento social da história do Brasil, conhecido como MST, o Movimentos dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (BRANFORD; ROCHA, 2004, p. 23).

Os sujeitos dessa história são, portanto, homens, mulheres e crianças camponesas que a partir das necessidades colocam-se em luta.

Sujeitos que herdaram os traços dos imigrantes europeus que colonizaram o sul do Brasil, avançando sobre as terras antes ocupadas por indígenas e caboclos na região sul. Esses últimos, caboclos e indígenas, no processo de colonização promovido pelo império português foram os primeiros a sofrer com a expropriação de suas terras, seu modo de viver, suas memórias, sua história. Estranha ironia... Aqueles que antes colonizaram e implantaram outra forma de produzir a vida, séculos depois se somam aos que sobraram, porque, por outros meios, são também expropriados, e, assim, sobram. Assim, a luta parece ser o destino reservado aos que arrancados de sua forma de viver são primeiro silenciados e depois esquecidos. Silenciamentos e esquecimentos que apagam os sujeitos, porque lhes nega uma memória e uma história.

Tantos foram os que antecederam os Sem Terra, pois que nas terras além mar ordenava-se aos colonizadores que civilizassem os corpos e as almas, que não eram humanos aqueles que professavam outro culto e por isso podiam ter seus corpos escravizados para enriquecer a coroa portuguesa.

Mais uma ironia, aqueles que no passado aliam-se aos que dominavam, agora se aliam aos que dominaram e aculturaram acreditando que estavam agindo conforme um plano divino. A Igreja católica que acompanhou Portugal para converter as almas e salvá-las do inferno, a partir de Conselho Vaticano II (1961-1965) e depois Medellín, assume como missão a ação pastoral com a opção preferencial pelos pobres. Talvez não seja as-

sim tão irônico se considerarmos que o perdão é uma graça concedida aos que se arrependem. Da participação do plano divino para salvar as almas nas novas terras à participação na luta pela conquista do direito à terra, houve a mediação da teologia que compreende a ação pastoral como agente da libertação dos povos, do que oprime e impede a vida. Esta sim compreendida como realização do plano divino na terra, a vida em plenitude.

Na continuidade das reuniões que antes eram semiclandestinas, o primeiro núcleo que originará o MST, forma-se com a Comissão Pastoral da Terra - CPT, no Rio Grande do Sul, com cinco famílias, em Ronda Alta, que procuram a Igreja Católica diante de sua condição de estarem sendo despejadas de uma terra ocupada. A Igreja inicia um trabalho de reflexão com essas famílias, de quem, diariamente, aos pés da cruz, a esperança é alimentada pela leitura do livro do Êxodo, no qual o sofrimento e a libertação do povo de Deus em busca da terra prometida são narrados, produzindo uma identificação desta luta com aquela vivida pelo povo hebreu.

O êxodo se torna o modo de ser, pois que o homem na visão da teologia da libertação está sempre em processo, cuja estrutura é a opressão-dependência-libertação, conflito, ruptura, processo. O homem, para Leonardo Boff, encontra-se sempre dimensionado para o mais, para a abertura, para o outro diferente, para o horizonte ainda não determinado (1987, p. 21-22).

Vivendo sob os tentáculos do regime militar, na ida-ao-povo somam-se tendências políticas dissidentes dos partidos existentes que reavaliavam seu distanciamento do proletariado e se reorganizam. Surgem as Comunidades Eclesiais de Base que inauguram um espaço em que um misto de referências religiosas e resistências à ideologia dominante constituem o pano de fundo sob o qual outras formas de luta são gestadas.

Surgem também os Movimentos Eclesiais de Base que, antes ainda das Comunidades Eclesiais de Base, se constituem em resistência silenciosa ao estrondo harmônico da cadência militar dos soldados que marcham

nas vias da repressão. Em toda a América Latina nascem movimentos sociais que até hoje podem ser compreendidos como agentes que assumem o protagonismo político nas lutas que emergem em defesa da cidadania. Um desses movimentos é o Movimento Sem Terra, que sob a orientação da Teologia da Libertação é marcado pela conscientização dos trabalhadores, pela formação da consciência de classe e pela construção de uma *identidade*, a do Sujeito Sem Terra.

Identidade que se constitui a partir de um investimento do Movimento na formação dos sujeitos que o integram, e têm como princípios a direção coletiva, a divisão de tarefas, a disciplina, o estudo, a luta de massa e a vinculação com a base.

Ser Sem Terra, a partir de um afastamento entre Igreja e Movimento, motivado por outras opções da Igreja e, talvez, outras necessidades do Movimento, resultou na necessidade desse investimento na identidade, em que nós difere dos outros. Um nós que não é de um sujeito individual, mas de uma coletividade que constrói sua identidade no processo de organização e de luta pelos seus próprios interesses sociais, como afirma Caldart (2000).

E na produção de uma identidade Sem Terra as ações vivenciadas, tais como a ocupação, o acampamento, a organização, o ser do MST e a ocupação da escola, constituem um sistema simbólico, protagonizado pelos sujeitos Sem Terra, enquanto produzem uma identidade individual e coletiva. Determinam ainda um pertencer, um estar com os outros, um ser com os outros. Nas palavras de um sujeito Sem Terra, encontramos a expressão do que significa para esses trabalhadores desenraizados encontrar uma forma de produzir a vida, de conviver, de identificar-se. Acompanhemos:

Nós, trabalhadores Sem Terra, que nem cidadão não éramos. Nós éramos um objeto escapado do capitalismo. O Movimento Sem Terra (...) nasceu na luta de pegar um ser humano que já era objeto, não era cidadão, (...) construir a sua história, levar ele para ser alguém que comece a administrar a propriedade, coisa que ele nunca

administrou. (...) Aqueles que eram chutados no barraco, que eram chamados de vagabundos e ladrões; hoje aqui, tem uma cooperativa que é reguladora do mercado. O pessoal recuperou a dignidade e a respeitabilidade. Aquele cara que ninguém nem dava carona se ele encontrava na estrada, que era motivo de gozação aqui na região, hoje quando entra no banco é convidado pelo gerente para ir tomar um cafezinho, porque mudou (Darci Maschio, 2001, citado por MST, 2001, p. 12).

Parece-nos, a partir desse depoimento, que a humilhação é um sentimento “imposto” aos que são pobres, aos que não possuem formação, aos que estão à margem. O tratamento dispensado aos que sobraram, aos que foram desidentificados, aos que foram silenciados e esquecidos é cruel. Fenômenos que podem explicar, em parte, algumas perguntas anteriormente colocadas. Possivelmente, as necessidades que movem os sujeitos a participar do Movimento e permanecer em luta sejam a do direito de produzir a vida, de pertencer, de estar com, de ter seus direitos respeitados porque os conhecem, de ter uma memória e uma história reconhecidas, e, principalmente, a do desejo de superar a condição de “objeto escapado do capitalismo”.

A religação, que se estabelece entre os indivíduos “objetos escapados do capitalismo”, possibilita aos sujeitos reafirmarem-se em um passado e a projetarem um futuro, pois que o processo de identificação desses sujeitos utiliza elementos do passado para compreender a sua condição social, cultural, econômica e política, produzida nas relações históricas entre os diferentes grupos humanos. Ao conhecer o passado e o presente como instâncias que determinaram a sua condição de sem-terra, conseguem projetar um futuro.

Espaço de experiência e horizonte de expectativa, categorias utilizadas por Koselleck, são compreendidas como capazes de fundamentar a possibilidade de uma história, constituindo, assim, os referenciais temporais humanos no compreender-se como um quem sou e com quem sou.

Experiência do não ser que é reconfigurada em meio aos outros que não eram, para tornar-se um eu sou e um nós somos. Expectativa que necessita de um ancoradouro temporal para projetar o que queremos.

A crença de que para o futuro há a possibilidade de uma novidade sem precedentes, mudando a realidade para melhor e que compete aos homens fazer a história, são as temáticas de análise semântica que, como definidas por Koselleck (2006) e indicadas por Paul Ricoeur (1997), as tomamos marcando a relação do MST com a história.

OS SUJEITOS DO ASSENTAMENTO CONQUISTA NA FRONTEIRA

Quem são? Algumas dezenas, algumas centenas de proletários que tinham vinte anos por volta de 1830 e que nessa época decidiram, cada um a seu modo, não mais suportar o insuportável. Não exatamente a miséria, os baixos salários, os alojamentos desconfortáveis ou a fome sempre rondando, mas, fundamentalmente, a dor pelo tempo roubado a cada dia trabalhando a madeira e o ferro, custurando roupas ou fazendo sapatos sem outro objetivo senão o de manter indefinidamente as forças da servidão e da dominação; o humilhante absurdo de ter de mendigar, dia após dia, esse trabalho em que se perde a vida; o peso dos outros também, os da oficina com sua gloriola de hérules de cabaré ou sua obsequiosidade de trabalhadores conscienciosos, os de fora, à espera de um lugar que de boa vontade lhes dariam, enfim, os que passam de carruagem e lançam um olhar de desprezo a essa humanidade estigmatizada. Acabar com isso, saber por que ainda não findou, mudar a vida... (RANCIÈRE, 1988, p. 09).

Mas falemos de como, no tempo presente, há alguns anos, os “que passavam de carruagem” olhavam para esse grupo:

A relação no início acho que foi um dos maiores problemas que nós tinha, porque nós era visto como baderneiros, bagunceiros, afinal nós não era visto com bons olhos. Nós era bicho pra sociedade. Eu lembro que no início era um grupo muito pequeno na cidade de Dionísio que apoiava nós. [...] A discriminação era grande que nós sequer tinha coragem de ir sozinho para a cidade. Sempre

tinha que ir dois ou três, porque a própria polícia perseguia, naquela forma de revistar para ver se tinha arma, pedir os documentos [...]. Quando a juventude saíam ia nos baile, a polícia chegava e revistava o pessoal do assentamento (MST, 2000, p. 11).

A sensação da exclusão sofrida, lembrada por um dos integrantes do Assentamento é frequentemente narrada pelos assentados que, em determinado momento, decidiram mudar a vida por não mais suportar a dor do tempo roubado, da história

Em 1985 ocorreram as ocupações do Sul, em Aberlardo Luz e Bandeirantes. Após três anos de acampamento, esse grupo de Itaiópolis – SC – que conhecia a área em que hoje se localiza o assentamento, sabia que era uma área endividada e entram em processo de negociação. Na mesma ocasião, a municipalidade de Dionísio Cerqueira negociou com o Incra e com o MST, já que essa área seria destinada à Reforma Agrária, deveria ser também considerado que os sem-terra do município mereceriam também serem assentados. Decidiu-se então que 35 famílias que estavam acampadas seriam assentadas e que outras 25 famílias seriam das comunidades de Dionísio Cerqueira. Os critérios utilizados para a escolha das 25 famílias foram por indicação das comunidades locais, sendo basicamente dois: ou famílias muito pobres com muitos filhos ou aquelas famílias que não se “enquadravam” nos padrões das comunidades locais (Relato da Comissão de Educação do Assentamento “Conquista na Fronteira” à pesquisadora em 14/06/2005).

E mesmo na refundação da vida, aos que “não se enquadravam” destinava-se o MST. Essa ação por si nos mostra sob qual concepção a sociedade concebia o MST, reafirmando o lugar marginal aos que sobraram.

Inaugurar um novo tempo, melhorar a realidade e fazer a história podem ser pensados como os elementos que motivaram esse grupo a organizar-se de forma cooperativada, seguindo orientações do movimento nacional, mas nunca descuidando das particularidades culturais, sociais e econômicas dos sujeitos que compõem o assentamento. Indivíduos e coletivo que, como diz Elias (1994, p. 16), “compõe entre si algo maior e

diferente de uma coleção de indivíduos isolados”.

No estar-junto, a constituição do eu se dá nas relações com o mundo, implicados aí os outros, as situações, os indivíduos, etc. Assim, a identidade tem um caráter múltiplo, se constituindo por meio de processos de identificação ao invés de uma identidade única.

Entrar para o Movimento marca um antes e um depois na vida dos sujeitos que o integram, em que a opção por integrar o MST é reveladora de uma ruptura que marca a vida das pessoas em dois momentos. Um momento forte, pelo qual se opta por uma outra forma de viver que se concretiza “quando os homens transformam a esperança em ruptura com a ordem estabelecida, convertem um presente vivido, assimilado à desordem e ao mal, em um futuro portador de uma nova e desejada ordem. Tempo de nascimento do mundo ou tempo de espera de uma nova sociedade”. Entrar para o MST e assumir a luta pela terra, para esse grupo, marca um novo projeto, uma outra sociedade, e, é claro, em sua compreensão, melhor, pois a esperança movimenta as ações do grupo para um novo começo (BALANDIER, 1997, p. 20).

Acompanhemos na voz dos assentados o narrado como história do assentamento, atualizada como memória nas narrativas empreendidas.

A HISTÓRIA DO ASSENTAMENTO PELOS ASSENTADOS

Independentemente da idade, as narrativas que indicam a história do assentamento apontam para o processo vivido, originado pelas necessidades que moveram estes sujeitos a enfrentarem as privações na ocupação e organização do assentamento. Acompanhemos alguns fragmentos dessa história nas palavras de uma criança e de um adulto:

Me conta a história do assentamento?

Eu sabia que eles vinham numa terra onde tinha um riacho e uma ponte. E aquela terra é difícil de plantar e difícil de produzir as comidas. Daí eles decidiram formar e foram lá numa fazenda, daí de lá eles saíram voltaram lá de novo. Daí eles tavam lá veio a polícia pã, colocou fogo.... e as mulher desceram do

caminhão e apagaram. Daí eles decidiram apagar o fogo, daí eles tavam numa parte do caminho daí a polícia atacou, tocaram de voltar. Daí um dia as pessoas vieram de kombi daí tinha policial na entrada, daí eles voltaram. Daí eles decidiram então de vim. Daí eles vieram com a kombi outra vez, daí expulsou o fazendeiro de lá, daí eles vieram aqui. Era uma noite muito escura não dava pra ver nada. Daí no outro dia o sol saiu daí eles puderam ver (Mateus – filho de assentados no Conquista na Fronteira – 4ª série).

Nós quando chegamos aqui, a gente definiu que os nossos objetivos... Nós temos dois grandes objetivos, que é o campo político e também o campo econômico. No campo econômico, é claro que você deve ter estudado que o nosso objetivo que é trabalhar pela terra coletiva... que é da gente ter uma vida... crescer economicamente de forma igualitária e quando a gente fala também de forma igualitária tem muitos questionamentos que vem toda questão né... da divisão igualitária que é de acordo com o trabalho de cada um, tá. Então esse é um grande objetivo econômico, e nos nossos objetivos políticos a gente tem em mente a transformação da sociedade. Nós acreditamos que essa sociedade que nós estamos vivendo ela não pode continuar assim, ela tem que ser mudada. E por isso nós entendemos que nós temos que atuar, no partido político, no sindicato, no Movimento Social, enfim, nos movimentos populares que têm essa visão de transformação (André – Assentado no Conquista na Fronteira).

Para implementar esse projeto, o grupo opta por uma pedagogia que viabilize a formação dos Sem Terra, a pedagogia do Movimento Sem Terra.

A PROPOSTA PEDAGÓGICA DO MST

O Movimento dos Trabalhadores Sem Terra é um dos movimentos sociais do campo que, na história do Brasil, se sobressai pelas suas ações, conquistas e, principalmente, pela sua organização. Constitui-se no período de redemocratização do país, no final da década de 70. Mas, é em “janeiro de 1984, na cidade de Cascavel (PR)”, que as lideranças das lutas camponesas que, de 1979 a 1983, vinham realizando diversas ocupações de terra, decidem “organizar-se como um movimento nacional de luta

pela terra e pela reforma agrária”¹.

A proposta pedagógica do MST está enraizada na coletividade e profundamente marcada pela história dos movimentos sociais do campo. A coletividade está na raiz de sua pedagogia, porque discutida e gestada coletivamente, em relação com outras lutas, como a luta pela terra, que compreende a luta pelo direito ao trabalho, à alimentação, ao bem-estar social, à justiça social, à igualdade de direitos, à difusão e prática de valores humanistas e socialistas, à participação da mulher na sociedade em condições igualitárias, à preservação e recuperação dos recursos naturais e ao emprego e renda². Todas essas lutas, bem como a luta por uma Educação do Campo, podem ser agrupadas na contínua busca por justiça social que, em palavras atribuídas a João Pedro Stédile, para ser alcançada são três as cercas a serem derrubadas: a do latifúndio, a do capital e a da ignorância.

Para a derrubada da cerca da ignorância, o processo de formação do MST produziu em seu movimento as suas “*matrizes pedagógicas básicas*, para construir uma escola preocupada com a formação humana e com o movimento da história”³. Importa apontar com a autora, que a “pedagogia que forma novos sujeitos sociais e educa seres humanos não cabe numa escola”, portanto, o MST compreende a educação como uma tarefa da escola, mas também como um processo de formação que não é exclusivo dela.

As matrizes pedagógicas que orientam o processo educativo dos Sem Terra, entendidas pelo Movimento como norteadoras do processo de formação, são apontadas por Caldart⁴ como a opção em colocar diferentes pedagogias em movimento, ao invés de se filiar a uma delas. Denominada por alguns como uma pedagogia eclética, a pedagogia do movimen-

1 STÉDILE, João Pedro. **Questão agrária no Brasil**. 8. ed. São Paulo: Atual, 1997, p. 44.

2 Idem, *ibidem*, p. 44.

3 CALDART, Roseli Salete. A escola do campo em movimento. In: ARROYO, M. G.; CALDART, R.; MOLINA, C. M. (orgs). **Por uma educação do campo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

4 CALDART, 2004, *op. cit.*; CALDART, 2000, *op. cit.*

to aborda diferentes dimensões da formação em relação ao processo de construção, manutenção e perpetuação da luta por um projeto popular de desenvolvimento do campo e do país. São oito as matrizes pedagógicas, as pedagogias, que compõem a proposta educativa do MST⁵: Pedagogia da luta social, Pedagogia da organização coletiva, Pedagogia da terra, Pedagogia do trabalho e da produção, Pedagogia da cultura, Pedagogia da escolha, Pedagogia da alternância e Pedagogia da história.

Essas pedagogias estão vinculadas a alguns princípios educativos, quais sejam: o *trabalho*, a *práxis social* e a *história*. Articulados eles compõem a teoria pedagógica em movimento, que nos dá a ideia da Pedagogia do Movimento. Diante dos limites desta escritura, nos propomos a realizar um recorte, no sentido de compreender a efetividade da história como um princípio educativo em uma experiência do MST, ressaltando-se, contudo, que ela se dá no entrelaçamento com os outros princípios educativos.

No Assentamento Conquista na Fronteira, foi uma opção do grupo, e apontamos a justificativa pela opção do grupo como segue:

Na Educação do Movimento Sem Terra, discutiu-se até que ponto os filhos dos Sem Terra deveriam participar da escola que nos tornou sem-terra, excluídos da sociedade. Essa escola não nos preparou para enfrentar a vida. O que nós sabíamos é que queríamos uma escola diferente. Essa idéia de escola foi sendo construída a partir de educadores como Paulo Freire, Pistrack e Makarenko (Relato da Comissão de Educação do Assentamento – Junho de 2005).

Definida a escola que esse grupo social desejava, a luta por ela

5 Em Pedagogia do Movimento Sem Terra, Roseli Salete Caldart (2000) aponta cinco pedagogias, mas entendemos que esta última publicação CALDART (2004) reflete o caráter de movimento na construção e (re)construção das matrizes pedagógicas do MST, acrescentando a Pedagogia da alternância, Pedagogia do trabalho e da produção e Pedagogia da escolha àquelas anteriormente apontadas.

também foi compreendida como uma luta deste grupo social, não por qualquer escola, mas por uma escola dos trabalhadores Sem Terra que, segundo compreende o movimento, deve ser pública, mas corresponder às necessidades desse grupo social:

O Inbra construiu a escola, mas não se tinha claro na época que era tão difícil assim. Como quando a gente discutiu e escolheu o nome da escola como *Construindo o caminho*, foi uma luta de cinco anos com a secretaria de educação do município para manter o nome. Os professores também foi outra luta, para que eles fossem do assentamento. Bancaram-se algumas coisas que a comunidade entendeu como direito nosso. É importante dizer que os educadores foram resguardados, que quem tomava a frente nos enfrentamentos era a comunidade e não os educadores (Relato da comissão de educação do Assentamento – Junho de 2005).

Conquistada a escola e os educadores que, na compreensão do Movimento, necessitam ter uma ligação orgânica com o MST, ou, então, propor-se a fazer isso, a questão do método de ensino também passou a ser questionada, já que a proposta da Secretaria Municipal de Educação daquele município era outra:

Para a secretaria da educação o método palavra geradora era inconcebível, mas fomos fazendo do nosso jeito. Um dia a secretaria fez um teste e viram que estava dando certo. Para nós foi um reforço, uma prova. Desde o início a comissão de educação se estruturou. Da palavra passamos para o tema, que deve ter significado para a criança e para os pais. Há duas formas de encaminhar o tema gerador: ou a comissão aponta ou solicitamos às famílias que sugiram. Os temas são encaminhados aos núcleos que fazem as discussões e encaminham suas propostas para a assembléia. A assembléia define dois temas para o ano. A comissão elabora o planejamento anual que volta para as famílias e depois vai para a assembléia (Relato da comissão de educação do Assentamento – Junho de 2005).

A definição do tema gerador evidencia, portanto, um movimento

pelo qual a comunidade está em diálogo na definição do que ensinar. A discussão sobre o conteúdo torna-se matéria de reflexão e, assim, já se revela em ação. Para Freire (1987), o diálogo começa na busca pelo conteúdo programático, pela pergunta que educador-educando se faz em torno do que ele vai dialogar. Em sendo o movimento social um sujeito que educa, o encaminhamento das temáticas indicadas pela comissão de educação aos núcleos de base indica o estabelecimento da dialogicidade na raiz do processo que definirá as temáticas a serem estudadas. Processo que busca “na realidade mediatizadora, na consciência que dela tenham educadores e povo, [...] o conteúdo programático da educação” (FREIRE, 1987, p. 87).

A MEMÓRIA NA FORMAÇÃO DA IDENTIDADE SEM TERRA

“A cruz é de onde nós saímos. Antes nós éramos unidos pela fé em Cristo, agora nós somos unidos pela fé na organização” (João, assentado). Da fé na cruz à fé na organização, um sorriso, reconhecendo que esse grupo tem uma memória, cultiva-a e encontra na sua celebração a motivação para a continuidade. A trajetória do grupo é a memória concreta do ponto em que eles se encontram. A simbologia da cruz e do nó de pinho é a concreticidade de sua memória e está ali para lembrar a todos os que viveram esses 21 anos quais foram os seus passos. E para os que não viveram, é um monumento que serve para que eles também lembrem e celebrem sua memória.

A memória, como um dos eixos constituintes dos sujeitos sociais que compõem o grupo em questão, impeliu-nos à investigação a partir de observações de aulas, comemorações e práticas sociais e de entrevistas com as crianças, para explicitação e análise “de como se foi sedimentando a memória pessoal e coletiva, nos usos políticos da memória pública” (BRUNELLO, 1998, p. 111). Da mesma forma, explicitam o “trabalho de enquadramento da memória” (POLLAK, 1992), expresso

em rituais e práticas cotidianas, no ensinado na escola, na publicação e divulgação de materiais que narram sua trajetória, na participação em comemorações de eventos significativos para o grupo, vividos por eles ou não. Mas que são sempre narrados como parte de sua memória.

Memória que ao ser transmitida gera sentidos ao atualizar o passado pela narrativa de quem narra e de quem ouve, lê, visualiza. Memória que atua na formação da identidade individual e coletiva ao atribuir o caráter de veracidade ao narrado por quem testemunhou o passado e pela história exemplar das figuras celebradas. O lembrado é a matéria do lembrar. No dever de memória, segundo Ricoeur, o dever de não esquecer. Reivindicações do direito à memória que podem conduzir a usos e abusos de memória em sua dimensão pragmática.

A HISTÓRIA NA FORMAÇÃO DA IDENTIDADE SEM TERRA

O movimento Sem Terra assume a história como um princípio educativo, ao lado do *trabalho* e da *práxis social*. Ao privilegiarmos a escola como espaço de formação da identidade pelo ensino de história, objetivamos conhecer como a história, como matriz pedagógica, era operada.

Ao tomar a história como uma matriz pedagógica, para além de saber que há um passado em que as ações humanas se desenvolveram produzindo a vida e que essa história é a sua história, há que estar presente uma intencionalidade pedagógica que oriente o processo formativo, ou seja, a história por si só não educa, não forma. Mas o uso que fazemos dela é que ensina. É na intencionalidade pedagógica da história narrada que está situado o âmbito político da história ensinada, como opção do grupo social na formação da identidade Sem Terra. Opção que está fundada na luta por um outro projeto de desenvolvimento para o país.

A história de uma nação não se constitui unicamente pelas vozes

dominantes. Mesmo que durante muito tempo ela se mantenha como um discurso homogeneizante, convive com outras vozes e outras versões do passado, variando entre uma e outra os elementos mobilizados e disponíveis para sua sedimentação. Frequentemente essas vozes silenciadas irrompem sob a forma de protestos e em situação de enfrentamento. É nesse contexto que compreendemos a reivindicação e a denúncia efetivada pelo Movimento Sem Terra por uma história que seja a sua história.

Uma história que não se resume ao ensino de história na escola, mas é tomada como um princípio educativo pelo Movimento, porque é pensada como elemento pedagógico de formação do sujeito Sem Terra.

Na evocação do passado há um processo de apropriação da história como memória do Movimento que ocorre mediante a identificação da luta de outros heróis em outros tempos.

No processo em que o passado é convocado para sedimentar uma memória por meio de narrativas históricas que permitem a esse grupo religar-se, estar-junto e assim pertencer, a prática da celebração revela-se fundante nos processos de identificação. Essa prática é desenvolvida pelo grupo social em estudo, tanto na escola como na comunidade, como mística.

Segundo Bogo (2002, p. 22), a mística é o mistério que impele a marcha, que move os Sem Terra, “que somente quem faz pode sentir o sabor”. Ela surge do “entusiasmo pela busca do novo, ainda escondido, que se move e desenvolve a mística”.

Na constituição da identidade Sem Terra, o ritual assume uma das principais formas de convocação do passado, seja como prática de memória ou como narrativa histórica, reativa os sonhos para uma vida ideal, ou melhor, para um ideal de sociedade, mais solidária, justa e principalmente uma sociedade em que prevaleçam os valores socialistas. Observemos que o passado convocado é o de homens e mulheres que se sensibilizaram com os excluídos da história e explorados por outro grupo social, quando não fossem eles mesmos integrantes desses grupos. Assim, Che, Zumbi e

Antonio Conselheiro, bem como outros inúmeros personagens históricos, representam para o grupo em estudo uma identificação.

O processo de identificação comporta a possibilidade de reforçar o laço social, de sedimentar valores ao atravessar o nível individual e o nível coletivo. Ou seja, há um encontro entre figuras de identificação, indivíduos e coletivo. Contudo, esse processo de identificação procede por alguns elementos que permitem a identificação com o personagem histórico ou fato estudado, quais sejam, valores, origem e ação.

Nesse processo a narrativa escrita, encenada, lida ou ouvida é o elemento utilizado na formação, permitindo ao leitor, expectador, ouvinte uma experiência, em que o leitor se identifica com o narrado. A forma como a história é mobilizada, pela rememoração e pela celebração, atualizam a memória do grupo que assim estabelece relações identitárias com o narrado. A metamorfose da história em memória do grupo é operada pela narrativa na comemoração e na celebração.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A própria negação da história e do devir faz parte, hoje, de um projeto: o de reduzir as possibilidades alternativas, os sonhos, a pó e sombra. Isto assombra a nossa consciência, formada em torno de utopias positivas, que julgávamos mais concretas do que o mundo real. Mas cabe a nós, hoje empurrados para o mundo das sombras, negar essa bruta con-formação de uma realidade como se fora unívoca, despida de contradições. Os rumos desse movimento podem não estar à vista de nossa consciência imediata. Mas isto não quer dizer que não existam (AGUIAR, 2001, p. 113-114).

Na pesquisa realizada, aprendemos que talvez devamos rever nossos conceitos em relação aos projetos e utopias, não como uma inviabilidade, mas como possibilidade de resistência, ao menos como contestação dessa violência que se efetiva no dismantelamento de grupos e perfis alternativos pela ditadura do consenso.

Observamos também que o laço de pertencimento que o sujeito

(re) estabelece nesse novo começo, o de compor a coletividade do Movimento Sem Terra, terá seu correlato coletivo nas relações de pertencimento que o MST assume como constituintes de sua identidade como sujeito coletivo. A história e a memória são elementos que, mobilizados pelo Movimento Sem Terra, atuam na formação dessa identidade, ou, para indicar um caráter mais compósito, para utilizar um termo de Maffesoli, a história e a memória são elementos que, mobilizados pelo MST, possibilitam processos de identificação desses sujeitos como sujeitos Sem Terra e como Movimento Sem Terra.

Conhecer o Movimento Sem Terra e o Assentamento Conquista na Fronteira levou-nos a compreender como esse grupo se constituiu e também a conhecer os elementos que possibilitaram sua criação e sua resistência como grupo social que difere da comunidade consensual. A fundação do Movimento Sem Terra efetiva-se num período da história do Brasil em que as circunstâncias possibilitaram o seu surgimento. Contudo, os agentes que participam da criação do Movimento Sem Terra formam-se num transcurso temporal e espacial para além das décadas que antecedem e sucedem a criação desse movimento social. As ligas camponesas, Canudos, Contestado, e outras revoltas tão presentes na história das relações com a terra como bem produtivo, atestam a herança que o Movimento dos Trabalhadores Sem Terra assume como uma luta histórica, mas que não se restringe à conquista da terra.

A mística, que envolve a conquista da terra e a forma como o MST trabalha esse elemento humano, parece-nos ser o elemento que alimenta a luta, atualizando-a pelas narrativas históricas e pelas práticas de memória, cuja evocação do passado herdado justifica sua ação no presente, projetando-o como uma herança aos seus descendentes.

A mística como *mysterium*, assim definida por Ademar Bogo, constituiu-se no próprio alimento do Movimento e de sua mística. Talvez seja

mais fácil dizer o que ela não é, pois o que ela é perpassa todas as instâncias do fazer e pensar coletivo dos sujeitos Sem Terra. Ela não é algo misterioso, cujo segredo esteja trancado em algum armário. Ela não é uma ilusão. Ela não é um ritual religioso, vinculado a alguma entidade sobre-humana.

A mística é compreendida como essencialmente humana. Em sendo humana compõe-se e é composta por elementos que perpassam as trajetórias humanas. Ela alimenta a luta porque lembra que somos todos humanos. Como humanos, a desigualdade social entre iguais não se justifica, assim como não se justificam a violência, a injustiça, a exploração, a fome, a negação do acesso ao trabalho, à terra, como também a destruição dos recursos naturais sem os quais a vida humana é impossível. É por isso que a mística pode ser compreendida também como a defesa da vida, com todos os elementos que a ela se refiram.

A complexidade dos elementos que compõem a mística nos permite indicar ainda que ela, materializada nas ações do Movimento Sem Terra, acolhe os sujeitos que, ao ingressar no MST, passam a viver essa mística, (re) constituindo-se como homens e mulheres que refundam suas vidas. Essa refundação da vida implica o rompimento com uma vida anterior que, na maioria das vezes, procede do abandono social. Incluído nesse abandono a negação do acesso ao trabalho, à educação, à moradia, ao atendimento à saúde, ao alimento e à dignidade. Nesse novo lugar social, os sujeitos passam a conviver, desenvolvendo ou apurando o sentimento de estar-junto, (re) fundando uma outra socialidade, como nos diz Maffesoli (1996).

Ao trabalhar com a memória de personagens históricos que, na historiografia oficial nem sempre foram lembrados, a narrativa operada atua de maneira a produzir um sentimento de identificação dos Sem Terra com os protagonistas da história narrada. Esse sentimento de identificação possibilita a atribuição de um sentido ao narrado, celebrado, comemorado, em que as ações de quem está sendo lembrado, se assemelha ao vivido

pelos sujeitos que ouvem. Essa identificação é o que atribui significado ao aprendido, que compreende a história narrada como a sua história, transformando-a em sua memória, permitindo aos sujeitos a vivência do sentimento de pertencimento.

A história ensinada na escola possibilitou-nos conhecer como o conhecimento histórico é ou não operado na produção da identidade Sem Terra. As observações realizadas nos permitem-nos refletir que, ao trabalhar com conteúdos, cuja identificação com o grupo social é latente e constitui um “patrimônio” histórico associado aos trabalhadores e ou ao MST, há o estabelecimento de aprendizagens significativas, com as quais as crianças conseguem estabelecer identificações.

Contudo, ao trabalhar com temáticas que se referem ao que tradicionalmente é trabalhado como conteúdo de história, houve uma dificuldade de identificação por parte das crianças, o que fica evidenciado na dificuldade de compreensão dos conceitos e do conteúdo.

As marcas que permanecem em nossa experiência de pesquisa nos levam a pensar o Ensino de História a partir de algumas questões que necessitam ser sempre recolocadas, quais sejam: qual é o lugar da memória no ensino de história; qual história para qual sociedade? Permanece também a necessidade de um olhar antropológico para a memória e para a história. Um olhar que sempre considere os sujeitos como constituídos e constituintes de memórias e histórias.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, F. Os filhos de Satã. In: PESAVENTO, S. J. (org.). **Fronteiras do milênio**. Porto Alegre: Ed. Universidade/ UFRGS, 2001. (p. 105-114).

ARROYO, M. G. et. al. **Por uma educação do campo**. Petrópolis: Vozes, 2004.

BALANDIER, G. **A desordem**: elogio do movimento. Tradução Suzana Martins. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1997.

_____. **O contorno:** poder e modernidade. Tradução de Suzana Martins. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1997a.

_____. **O dédalo:** para finalizar o século XX. Tradução Suzana Martins. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1999.

BOFF, L. **Teologia do cativo e da libertação.** 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1987.

BRANFORD, S; ROCHA, J. **Rompendo a cerca:** a história do MST. Tradução de Rubens Galves Merino. 1. ed. São Paulo: Casa Amarela, 2004.

BRUNELLO, P. Índios e colonos italianos no sul do Brasil. In: FLEURI, Reinaldo Matias (org.) **Intercultura e movimentos sociais.** Florianópolis: Mover, NUP, 1998, p. 97-116.

CALDART, R. S. A escola do campo em movimento. In: ARROYO, M. G. et. al. **Por uma educação do campo.** Petrópolis: Vozes, 2004.

_____. **Pedagogia do Movimento Sem Terra:** escola é mais do que escola. Petrópolis: Vozes, 2000.

COMISSÃO INTERNA DE EDUCAÇÃO. **Planejamento anual** – ano letivo 2005. Escola Cooperativa Construindo o Caminho. Dionísio Cerqueira, 2005.

Companheiros de Guevara. Ademar Bogo. **Arte em Movimento.** Faixa 6. s/n. MST. s. / d.1 CD-ROM.

ELÍADE, M. **O sagrado e o profano:** a essência das religiões. Tradução de Rogério Fernandes. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

ELIAS, N. **A sociedade dos indivíduos.** Organizado por Michael Schröter. Tradução de Vera Ribeiro. Revisão técnica e notas, Renato Janine Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1994.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido.** 29. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

HUSSERL, E. **Fenomenologia de la consciencia del tiempo inmanente.** Tradução de Ivonne Picard. Editorial Nova Buenos Aires, 1959.

KOSELLECK, R. **Futuro passado:** contribuições à semântica dos tempos históricos. Tradução de Wilma Patrícia Maas e de Carlos Almeida Pereira. Rio de Janeiro: Contraponto: Ed. PUC-Rio, 2006.

LARROSA, J. **Pedagogia profana:** danças, piruetas e mascaradas. Tradução de Alfredo Veiga-Neto. Porto Alegre: Contrabando, 1998.

_____. Algunas notas sobre la experiencia y sus lenguajes: la formación docente entre el siglo XIX y el siglo XXI. Serie **“Encuentros y Seminarios”**. Buenos Aires. Argentina, 2006. Disponible em: <www.me.gov.ar/curriform/publica/oei_20031128/ponencia_larrosa.pdf>.

MAFFESOLI, M. **No fundo das aparências**. 3. ed. Tradução de Bertha Halpern Gurovitz. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.

MST. Princípios da educação no MST. **Caderno de Educação**. Porto Alegre, nº 8, 1996.

_____. **Calendário histórico dos trabalhadores**. 2. ed. São Paulo, 1998.

_____. **Construindo o caminho numa escola de assentamento do MST**. Veranópolis: ITERRA, 2000. (Coleção Fazendo Escola, nº 3).

_____. **Somos sem terra: pra soletrar a liberdade**. Veranópolis: ITERRA, 2001. (Coleção Pra soletrar a liberdade, nº 2).

_____. Dossiê MST Escola: documentos e estudos 1990-2001. **Caderno de Educação**. São Paulo, nº 13, ed. especial, 2005.

_____. O vigor da mística. **Caderno de Cultura**. São Paulo, nº 2, 2002. Autoria Ademair Bogo.

RANCIÈRE, J. **Políticas da escrita**. Tradução de Raquel Ramallete et al. Rio de Janeiro: Editora 34, 1995.

_____. **A noite dos proletários: arquivos do sonho operário**. Tradução Marilda Pedreira. São Paulo: Companhia das Letras, 1988.

RICOEUR, P. **Interpretação e ideologias**. Tradução de Hilton Japiassu. 4. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves. 155 p.

_____. **Tempo e narrativa**. Tradução de Roberto Leal Ferreira. Campinas: Papyrus., 1997, 519 p. (TOMO III).

_____. **La memoria, la historia, el olvido**. Madrid: Editorial Trotta, 2003.

STÉDILE, J. P. **Questão agrária no Brasil**. 8. ed. São Paulo: Atual, 1997.

_____. (org.) **A questão agrária no Brasil: o debate tradicional – 1500-1960**. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2005, p. 15-31.

WOODWARD, K. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, Tomaz Tadeu (org). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

ZAMBONI, E. Representações e linguagens no ensino de história. **Rev. bras. Hist.**, São Paulo, v. 18, n. 36, 1998. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-01881998000200005&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 30 maio 2007. Pré-publicação.

TECENDO IDENTIDADES NO PROCESSO DE FORMAÇÃO DO EDUCADOR NO PROJovem¹

Vanderléia de Lurdes Dal Castel Schindwein

INTRODUÇÃO

O Projovem – Saberes da Terra constitui-se como um espaço de interlocução, lugar que vai tecendo sentidos de si e do outro, que vai além de uma simples experiência na educação do/no campo. Educadores e educandos são desafiados a fazer uma re-leitura problematizadora de suas realidades, como também das concepções e contradições da prática pedagógica, dos desafios da interdisciplinariedade, da multidisciplinariedade, da consciência da necessidade de um inter-relacionamento entre as disciplinas, que venha a romper com a visão fragmentada e descontextualizada do educador diante da realidade de vida no campo.

Os professores-formadores, por sua vez, assumem o desafio de caminhar ao lado deste grupo, acompanhar o mal-estar, os desafetos de

1 O Projovem – Campo, Saberes da Terra é um programa de escolarização de jovens agricultores/as familiares em nível fundamental na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA), integrado à qualificação social e profissional. O programa surgiu em 2005, vinculado ao Ministério da Educação pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD) com a meta de escolarização de jovens agricultores/as de diferentes estados e regiões do Brasil. Em Mato Grosso do Sul teve suas atividades iniciadas em setembro de 2009 com convênio entre a SECAD/MEC – SEED-MS e a UFGD. Quando a SEED-MS confirmou a seleção de 54 monitores de educação continuada de jovens e adultos (EJA) para escolas em aldeias indígenas e assentamentos em 8 municípios do Estado de Mato Grosso do Sul.

algumas equipes, de outros, a busca de novas formas de construir conhecimento que rompa com o modelo linear e hierarquizado da construção do conhecimento. Sabemos que compreender este processo significa dar tempo para que cada educador faça sua reflexão. É um processo lento, gradual, sistemático, que exige de quem conduz esse momento paciência para esperar o tempo lógico de cada educador, na superação de suas concepções de educação e de como as materializa na escola.

Tempo juntos, em que nós formadores fomos também construindo significado a partir das inserções no tempo-escola/tempo-comunidade². Instante em que fomos refletindo e elaborando as intervenções com o grupo, levando-os a um processo de sistematização constante, ressignificando as vivências e a realidade de cada comunidade. A cada encontro, teceram-se novos conhecimentos a partir da reflexão da prática educativa de cada um como educador. Desafiou-os a pensar sobre o sentido da escola, assim como, o lugar que ocupam no processo identitário do educando.

O objetivo deste capítulo é ampliar o debate das reflexões realizadas na disciplina de Identidade e Cultura I, II e III no espaço de formação do ProJovem. As discussões que se desenvolveram impulsionaram novas posturas, outros olhares sobre as ações da prática educativa. As experiências foram tomando sentido, passo a passo, nos encontros, nos depoimentos do vivido, das incertezas e angústias de ser educador. Procuramos levá-los a repensar os saberes produzidos quando se educa, já que não se faz somente o que se quer.

2 O Tempo-Escola é o momento do percurso formativo de socializar experiências, de realizar seminários, leituras e outras atividades, que levem a todos a dialogar através dos conceitos, métodos e técnicas fundamentadas por referenciais teóricos, que considere a realidade objetiva e subjetiva de todas as comunidades rurais. Já o Tempo-Comunidade é um momento em que os educadores fazem suas intervenções na realidade de cada comunidade. As experiências vão sendo ressignificadas nas sistematizações e diagnósticos realizados de uma etapa para a outra. Os formadores promovem uma reflexão das ações de cada grupo, das dúvidas do processo de cada equipe. Para isso, os formadores vão até a comunidade dos educandos, para o momento de “parar para pensar juntos”. Processo este que é apresentado e discutido a todos formadores e educandos, no início de cada etapa.

DO TEMPO LÓGICO DE TODO EDUCADOR: O “MITO DA CAVERNA”

O processo de formação no Projovem – Saberes da Terra é o instante de o educador tomar um distanciamento de sua prática. Isso deve aproximá-los, em primeiro lugar, do tempo lógico³/próprio de cada um, o que é vivido vai mostrar-se a partir do estabelecimento de significados de sua experiência. Este caminho caracteriza-se num processo filosófico de transformar uma experiência imediatamente vivida numa experiência compreendida, ou seja, transformar uma experiência em um saber que conduz ao conhecimento da práxis⁴ de cada um.

Mas como a experiência prática do educador pode se transformar em práxis a partir de uma dimensão crítica⁵ e propositiva de suas ações. Na dimensão crítica, pressupõe-se que o educador deva ser crítico de suas ações, ou seja, suas atuações pedagógicas devem estar submetidas ao constante repensar de sua prática. Isso significa que ela não está pronta, está sempre por se fazer, sendo uma busca infinita, incessante por crescimento e transformação. Ao mesmo tempo deve ser propositiva, deve se colocar desafios, objetivos e exigências, mas estes desafios devem ser reelaborados, refeitos, retomados e redimensionados.

Este processo pode ser comparado com os questionamentos surgidos no campo da filosofia, o que nos leva a concordar que havia e há sabedoria na metáfora usada por Platão no “Mito da caverna”: o instante do vivido (prática pedagógica) até o momento de tomar um distanciamento da experiência (o enigma do sentido):

3 Lógica é uma arte, a arte de pensar, ou é uma ciência do pensamento? Lógica é uma arte de pensar (LEFEBVRE, 1983, p.86).

4 No grego, práxis significa um modo de agir no qual o agente, sua ação e o produto de sua ação são termos intrinsecamente ligados e dependentes uns dos outros, não sendo possível separá-los (CHAUÍ, 1990, p. 103).

5 A crítica é um trabalho intelectual com a finalidade de explicar o conteúdo de um pensamento qualquer, de um discurso qualquer, para encontrar o que está sendo silenciado por esse pensamento ou por esse discurso (CHAUÍ, 1990, p. 19).

Imagina uma caverna subterrânea provida de uma vasta entrada aberta para a luz e que se estende ao largo de toda a caverna, e uns homens que lá dentro se acham desde a infância, acorrentados pelas pernas e pelo pescoço. Por essa razão eles têm de permanecer imóveis e olhar tão-só para a frente, pois as ligaduras não lhes permitem voltar a cabeça. (...) o que naturalmente aconteceria se os prisioneiros fossem libertados de suas cadeias. Quando um deles fosse desatado obrigado a levantar-se subitamente virasse o pescoço, caminhasse em direção à luz (...) (HUHNE, 1990, p 94).

O “*mito da caverna subterrânea*” pode associar-se ao mundo visível de cada um, à concepção de mundo “imposta” pela cultura dos grupos sociais nos quais todos estão automaticamente envolvidos desde sua entrada no mundo consciente, já a luz que se estende na caverna pode ser associada ao processo de libertação de cada um, no encontro com a cultura de uma sociedade. O caminho em direção à luz é um aprender a pensar e elaborar a sua própria concepção do mundo de maneira crítica e consciente, tomando consciência de si e do outro.

A libertação da caverna, para os educadores, associa-se ao processo de reflexividade que o distanciamento da experiência proporciona. Ao promover a análise e a reconstrução dos significados, relações e ações que dão identidade às suas práticas, estarão, sem dúvida, ampliando a capacidade crítica dos mesmos e as suas percepções sobre o que vem se passando em outras esferas do social. Poderá complexificar necessidades, sentimentos, vontades, valores e significados de suas experiências vividas.

Tomando como sentido metafórico o “*Mito da Caverna*”, desvela o significado do processo de formação no Projovem – Saberes da Terra – para cada educador. Instante em que eles se distanciam de sua prática pedagógica e tem a possibilidade de repensarem sua experiência vivida. A prática pedagógica enquanto prática reflexiva convoca-os a pensar sobre o sentido da escola, sobre o processo de conhecimento em todos os tempos e espaços do ser/fazer humano.

Significa dar espaço para que eles encontrem o tempo lógico ou próprio de cada um capaz de transformar as suas ações pedagógicas. Para a travessia de um estado a outro é preciso proporcionar *o instante de pensar no vivido; o tempo de compreender, de buscar sentidos/significações; e o momento de ruptura epistemológica*, como indicado por Bachelard (1996). A transformação da prática educativa implica na mudança de concepção do próprio trabalho pedagógico, muitas vezes conservador, centrado em relações autoritárias, na reprodução e manutenção do conhecimento acrítico e deslocado da realidade e em métodos alienadores de culturas ideológicas que fragmentam saberes/sentidos, que distanciam uns dos outros.

Para Bachelard (2000, p. 168), a tarefa do professor consiste no esforço de mudar de cultura experimental, de romper com os obstáculos já amontoados pela vida cotidiana, de propiciar rupturas com o senso comum, com um saber que se institui da opinião e com a tradição empiricista das impressões primeiras.

Para isso, a prática pedagógica no Projovem deve refletir a prática científica e vice-versa. Segue-se que tornar o científico mais pedagógico significa utilizar formas de pedagogia que situem os alunos como sujeitos críticos, que problematizem o conhecimento, que lancem novas questões, gerando novos desafios e novas questões-problema/soluções, “retificando” a ciência e os métodos científicos. A pedagogia científica de que fala Bachelard procura estimular o aluno na capacidade de inquietar-se, de colocar sempre novas questões e de estar em permanente estado de inconformismo com o conhecido, com a ciência dita “normal” e com o conhecimento estabelecido.

O tempo-escola no processo de formação do educador é um momento de reflexão de tomar consciência (instante do *insight*) dos momentos significativos da prática de cada equipe. No tempo-escola-comunidade, as rupturas, as crises, as tensões, as mudanças de estratégias e a mudança de postura, ao longo do processo construído com o grupo, têm de ser

repensadas, redimensionadas e ressignificadas a partir da prática científica crítica e reflexiva e atenta às rupturas epistemológicas do saber apreendido no cotidiano mediante as impressões primeiras.

A epistemologia de Bachelard tem, pois, uma consequência na forma de produzir ciência e na construção epistemológica centrada na ideia do conhecimento construído historicamente e reconstruído a partir de retificações permanentes. Todas essas questões constituem um suporte para as discussões metodológicas e para uma prática científica aberta, crítica e reflexiva no campo da Pedagogia e da Formação Docente no processo do Projovem – Saberes da Terra.

**“CONHECE-SE A TI MESMO”:
EDUCAR É CONDUZIR ALGUÉM DE UM ESTADO A OUTRO**

A colaboração da Grécia ao pensamento humano é importantíssimo, pois o mundo heleno, entre tantos questionamentos surgidos no campo da filosofia, leva-nos a concordar que havia e há sabedoria na exortação feita por Sócrates *Conhece-te a ti mesmo*. O famoso lema nos faz a pensar e dizer: torna-te consciente de tua ignorância – reconhece-se com sabedoria e com virtude de, através da crítica, colocar em movimento um pensamento que possa desvelar todo o silêncio contido em outros pensamentos, em outros discursos.

Este movimento reflexivo conduziu as discussões na disciplina de “Identidade e Cultura”, no Projovem. Os educadores foram desafiados a repensar suas posturas, seus métodos, seus jeitos de ser e de se colocar diante do outro. O processo reflexivo levou a pensar nos efeitos de suas ações no contexto do educando. Permitiu que algumas indagações de si mesmo fossem elaboradas no grupo, situação que mobilizou estados emocionais em vários momentos dos debates em sala de aula, assim, foram expressos: “não me reconheço como pedagogo”; “reconheço minha incompletude, minhas fragilidades como professor”; “tenho dificuldade de

controlar minha ansiedade na sala de aula”; “sua aula mudou minha vida”, e outros depoimentos que moveram novas ideias de si e do outro.

O processo reflexivo que ocorreu até o momento no Projovem sinaliza que a construção do conhecimento é um processo ainda mais abrangente que mobiliza uma energia físico-psíquica no sujeito, uma vez que os mesmos passam a vivenciar estados afetivos que marcam a sua trajetória profissional como pedagogo. Neste decurso, o caminho do pensamento se defronta com incertezas, imprecisões, angústias e medos, que podem imobilizar a criatividade do educador. Por outro lado, esse mesmo caminho pode permitir um processo dinâmico criativo capaz de estabelecer elos, conexões e mediações, e que aos poucos toma forma, consistência e clareza, até que, ao final, vai complementando-se num todo harmônico, no qual os pensamentos juntos compõem um arranjo musical capaz de ecoar numa partitura integrada.

Esse momento significa, por um lado, romper com o medo e a angústia provocados pela busca de sentido no plano do vivido e, por outro, pode significar a utilização de sua estrutura cognitiva que instigue o desejo de compreender suas dúvidas. Entretanto, sabemos que o novo, por vezes, dá muito medo, muita ansiedade, muita agonia, muito mal-estar e arrepio, embora integre o desafio de explorar novas possibilidades de compreender suas ações a partir do que ecoa no grupo. Para que isso ocorra, é preciso refletir, estabelecer elos, entre sua história e os conceitos que fundamentam suas ações como pedagogo, processo este, que é tecido pelas palavras, pelas ideias, que são plenas de significados. Estes, segundo Martinelli (1991), não se manifestam de pronto, nem se revelam de modo imediato. É preciso procurá-los na dinâmica do processo histórico, descobri-los nas tramas constitutivas do real.

Para Japiassu (1990), as incertezas, as angústias, o sentir-se perdido e a descoberta tão decepcionante de que nossas verdades não são a verdade, constitui parte essencial da processualidade de nossa razão. Esses

conflitos são, para ele, fonte de saúde mental e intelectual. Para o autor, é preciso criar instabilidade de nossos saberes, só assim, damos movimento a novos conhecimentos, a outras posturas frente ao outro e ao mundo.

Madalena Freire faz a seguinte reflexão sobre os desafios psicológicos de cada pedagogo no processo de construção do conhecimento:

Na caminhada na qual enfrentamos o novo, construímos algumas certezas, no sentido de nossa competência. O fundamental é que estas certezas sejam constantemente checadas, refletidas, questionadas. Há uma resistência saudável e uma resistência inadequada. Na resistência inadequada, não socializo minha dúvida, minha agonia, minha divergência, meu conflito. É uma resistência que se volta para dentro de mim e me amarra. Viro múmia, petrífico, transformo-me em uma estátua. É uma resistência nefasta, que corrói. É um câncer no processo de aprendizagem que nos amesquinha, no sentido da pequenez. Na resistência saudável, aceito o anzo do outro para que ela se flexibilize no enfrentamento com as hipóteses do outro. O desafio é enfrentar esta resistência e começar a abrir, ao menos, uma fresta. Como? Socializando, falando, expressando, comunicando, buscando o outro no grupo (FREIRE, 2001, p. 1).

O que parece é que na prática educativa há sempre uma dimensão psicológica envolvida. Assim, cabe ao educador enfrentar suas resistências, seus medos e, se engajar numa busca contínua por crescimento e transformação de si e do outro. Ao mesmo tempo em que busca sentido para a sua prática, abre a possibilidade de se reconhecer e ser reconhecido pelo outro. Então, ao mesmo tempo em que se constrói como sujeito de sua história, dá possibilidades ao outro de se rever e se posicionar na relação como sujeito.

Se educar é conduzir de um estado a outro, se educar é algo processual entre eu e o outro, então é preciso levar os educadores a realizar a travessia, a partir da crítica de seu próprio discurso, de suas experiências vivenciadas em torno de suas ações e intervenções. Isto não se faz, às vezes, sem uma dose de sofrimento que pode ser transformado em criati-

vidade. Quando o sofrimento pode ser transformado em criatividade, ele contribui para a construção da identidade⁶.

No momento em que tentamos compreender os instrumentos, as técnicas e os métodos da prática educativa, consultando o educador sobre o que estas intervenções provocam neles, estamos percorrendo o mundo complexo da identidade. Processo que se desenvolve na práxis entre a subjetividade (o que as experiências geram sobre si mesmo) e a objetividade (tomar consciência de si a partir da reflexão das minhas ações no mundo concreto) e, nesta inter-relação, que o sujeito se produz a si mesmo. É neste momento que ele tem a possibilidade de tomar consciência e refletir na possibilidade de construção de novos sentidos, de outros significados, de seu papel como educador.

Várias correntes da Psicologia enfatizam que o reconhecimento do eu se dá no momento em que aprendemos a nos diferenciar do outro. Eu passo a ser alguém quando descubro o outro e a falta de tal reconhecimento não me permitirá saber quem sou, pois não teria elementos de comparação que permitisse ao meu eu destacar-se dos outros eus. Dessa forma, podemos dizer que a identidade, o igual a si mesmo, depende de sua diferenciação em relação ao outro.

Nesse sentido, o processo de formação do educador no Projovem contribui para o processo de transformação de si próprio, através das reflexões das ações/intervenções ressignificadas com o Outro. Os debates, as sistematizações, os depoimentos emocionados, contribuem para a consciência de si mesmo, as experiências socializadas proporcionam um instante de achar-se a si mesmo onde cada um deve repensar sua trajetória

⁶ A identidade é compreendida como a denominação dada às representações e sentimentos que o indivíduo desenvolve a respeito de si próprio, a partir do conjunto de suas vivências. A identidade é a síntese pessoal sobre si-mesmo, incluindo características pessoais e atributos que os outros lhe conferem, permitindo uma representação a respeito de si mesmo (BOCK, 2005, p. 203).

como educador, suas crenças, seus valores culturais que dão sustentação aos processos identitários de cada um, constituídos nas constatações de diferenças e semelhanças entre nós e os outros. É neste momento que desenvolvemos a individualidade, a nossa identidade social e a consciência de-si-mesmo.

TECENDO IDENTIDADES NO ESPAÇO DA ESCOLA

Se o “sentido da escola” para educador/educando seria o espaço no qual cada um passaria de um estágio determinado do conhecimento para outro, de um estágio determinado de seu conhecimento emocional para outro, e se faz através de um processo de identificação, então, que professor estará a sua frente de modo que o aluno possa encontrar nele as valorizações todas da sociedade para que sirvam de paradigma de identificação?

Sobre esta crise de nossos referenciais como educador, Gallo (2008, p. 15) enfatiza que estamos hoje como Édipos diante da Esfinge. Ou deciframos o enigma que o mostro nos coloca ou somos devorados por ele. No processo educativo, ser devorado pela Esfinge é passar a fazer parte do sistema educacional vigente, sem aclarar as indagações que a prática educativa nos coloca, é passar a fazer parte do fracasso escolar na medida em que o professor não consegue mais situar-se na sociedade de modo claro e soberano como teria que se situar nela a fim de praticar os atos exemplares para a identificação e, para a construção do conhecimento, através das ações pedagógicas.

Construir conhecimento é, para o educador, rever constantemente os conceitos e métodos que fundamentam as suas ações, e o produto resultante destas intervenções na vida dos educandos. Como conciliar o espaço do conhecimento e o da identificação, ambos imprescindíveis no processo educacional sem fragmentá-lo.

A realidade do ensino contemporâneo é a compartimentalização do conhecimento, fenômeno constituinte de um todo maior, a especialização do saber: um físico, por exemplo, é cada vez menos um matemático, no

sentido de que não mais estuda a matemática em si mesma – como um Newton contemporâneo – mas apenas se utiliza dos processos matemáticos já existentes para equacionar as questões teóricas com que trabalha na física. E o mesmo ocorre com as demais ciências, pois quanto mais conhecimentos são acumulados sobre uma determinada faceta do saber, mais difícil fica para que cada indivíduo domine a totalidade do conhecimento global sobre a realidade (GALLO, 2008, p. 18).

Lefebvre (1983) enfatiza que a ciência, historicamente, separou a prática da teoria, objeto do sujeito, o pensamento do objeto e a realidade dos valores humanos:

O autor salienta que nossa época sente profundamente a necessidade de uma atividade unificadora, de um método de superação dos conhecimentos dispersos, trata-se de reunir prática e teoria, o objeto e o sujeito, a realidade e o valor do homem, o conteúdo e a forma do pensamento, a ciência e a filosofia, todos os elementos da cultura. Estabelece-se uma necessidade de métodos novos, que se mantenha ao nível do trabalho do pensamento científico sem separar o conhecimento científico a técnicas de uma ciência (LEFEBVRE, 1983, p. 79).

O conhecimento se apresenta como uma relação entre dois elementos, conhecimento na palavra francesa *connaissance* é nascer, os homens se conhecem e se elaboram. Então, podemos pensar que a função da pedagogia consistiria em apreender o conhecimento e, ao mesmo tempo, conduzir o aluno a ser apreendido pelo conhecimento. Educador e educando produzem-se no ato educativo.

A escola pode oferecer espaço para construção de sujeitos atores e expectadores de novas possibilidades que vão além do contexto familiar. Estas construções são marcadas por sentimentos ambíguos como: amizade e inimizade, amor e ódio, passividade e agressividade, encantamento e violência, entre outros. Estes sentimentos se desdobram a partir das marcas parentais fundadoras, que na vivência escolar buscam expressão. Isto

ocorre, geralmente, através de atos que rememoram e reafirmam posições, ou de atos que se inauguram, gestando perplexidades e demandando novas racionalizações.

O ato de conhecer não é, portanto, interação passiva, mas intervenção subjetiva do sujeito social no objeto. Se conhecimento é definido como uma relação entre sujeito e objeto, é difícil aceitar que a relação seja passiva, estática, ou mesmo limitada inteiramente ao sujeito. Devemos considerar, sim, que a relação de conhecimento é, antes de tudo, um processo contraditório. Nesse sentido, não existe um objeto que seria dado ou mostrado a um sujeito que agiria sobre o mesmo, como se o objeto fosse o elemento passivo e o sujeito o elemento ativo. A relação de conhecimento é um processo *dialético*.

A ação pedagógica é por natureza dialética e só se dá no processo dialógico entre eu-tu-mundo. O diálogo é o encontro com outros, mediados pelo mundo, para refletir criticamente as contradições da realidade e criar instabilidade na estrutura social, cultural, econômica e política da vida em sociedade. A mudança do modo como pensamos e nos posicionamos frente à realidade social, se dá quando, tomamos consciência da condição histórica e social que constitui nossa identidade.

Para Freire (2005), não há educação sem diálogo, sem liberdade, sem uma análise crítico-reflexiva, sobre a realidade, sobre suas contradições. A prática da liberdade só encontrará adequada expressão, para ele, numa pedagogia em que o educando tenha condições de, reflexivamente, descobrir-se e conquistar-se como sujeito de sua própria destinação histórica.

Para a Psicologia Sócio-Histórica, a ação docente deve se dar entre os indivíduos e as realidades sociais (mundo). O ato pedagógico é definido como uma atividade sistemática de interação entre seres sociais, tanto no nível do interpessoal, quanto a influência do meio, interação essa que se configura numa ação exercida sobre sujeitos, visando provocar neles mudanças que os tornem elementos ativos desta própria ação exercida.

O ato pedagógico deve interligar três componentes: o agente (alguém, um grupo, um meio social); uma mensagem transmitida (conteúdos, métodos, automatismos, habilidades); e um educando (aluno, grupos de alunos, uma geração). Nesta relação se enfrenta conflitos, contradições e lutas (LIBÂNEO, 1993).

A ação pedagógica tem um caráter intencional, de convencimento, face à transmissão de um conhecimento que viabilizará a inserção do aluno na sociedade de forma crítica. A ação pedagógica, o processo educativo, é um meio para se chegar a algo, sendo esse algo os conteúdos culturais. Por esse caminho que se chega à noção de educação como uma atividade mediadora que permite um avanço constante de nossas representações de si mesmo e das relações sociais.

A ação educativa faz a mediação do processo de socialização secundária em que a visão de mundo do educando irá ser confrontada com “outros significados”, através de outros laços afetivos e através de seu pensamento e experiências sociais e/ou intelectuais o sujeito se depara com outras alternativas, com outras visões de mundo, que o levam a questionar aquela que ele construiu como sendo a única possível.

Compreendemos que a escola deve contribuir para um melhor conhecimento do caráter social e histórico do ser humano. O sentido da escola é construído num permanente movimento de interação com o outro e o mundo. A escola é um *locus* mediador de identidades, identidades em movimento, articulador de dimensões aparentemente contraditórias, constituídas nas relações interpessoais; é ali que se substantiva e se presentifica atributos do eu, não-eu e eu-grupo.

CONCLUSÕES

O processo de formação do ProJovem – Saberes da Terra – contribui para a reflexão e sistematização da prática educativa voltada à realida-

de de vida do/no campo. No tempo-escola e no tempo-comunidade, foi possível compartilhar “experiências individuais” e fazer, tanto da prática social como do processo de sistematização, “experiências coletivas”. Ao promover a análise e a reconstrução dos significados, relações e ações que dão identidade à prática dos educadores se esteve, sem dúvida, ampliando a capacidade crítica dos mesmos e as suas percepções sobre o que vem se passando em outras esferas da sociedade.

Momentos em que se produziu nos significados, que ao serem compartilhados deram um novo “Sentido à Escola”, através de novas possibilidades, de novas ideias, de outros métodos e de um repensar dos posicionamentos teóricos e metodológicos que orientavam as ações pedagógicas de cada realidade. Experiência que representou uma vivência intensa; é algo que impacta o indivíduo; que o leva a situações-limite. A experiência é alguma coisa da qual saímos transformados.

Ao transformar a prática em objeto de reflexão, a sistematização produzida no grupo se constitui como um espaço investigativo e educativo de ampliação dos conhecimentos; se faz mediadora entre a formação de sujeitos de pensamento e a ação de investigadores, avaliadores, planejadores, atores – por meio de um processo de produção de conhecimentos que se desdobra em desencadeador de novos métodos, técnicas, jeitos de ser e de se posicionar frente ao outro e à sociedade. Com isso, poderá o conhecimento desencadear uma dinâmica individual/coletiva que vai tecendo-se a partir do “aprender-a-fazer” fazendo; o “aprender-a-pensar” pensando e o “aprender-a-ser” sendo.

REFERÊNCIAS

BACHELARD, G. **A epistemologia**. Lisboa: Edições 70, 2000.

_____. **A formação do espírito científico**. RJ: Contraponto, 1996.

BOOK, A.M.B.; FURTADO, O.; TEIXEIRA, M.L.T. **Psicologias: uma introdução ao estudo da Psicologia**. São Paulo: Saraiva, 2001.

CHAUÍ, M. S. **O que é ideologia**. Coleção Primeiros Passos. São Paulo: Brasiliense, 2003.

FONSECA, D. M. da. **A pedagogia científica de Bachelard**: uma reflexão a favor da qualidade da prática e da pesquisa docente. Educação e Pesquisa. São Paulo, v.34, n.2, p. 361-370, maio/ago. 2008.

FREIRE, M. **A bofetada da vida**. Brasília, Junho, 2001. (manuscrito).

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 14. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

GALLO, S. Transversalidade e educação: pensando uma educação não-disciplinar. In: NILDA, A.; GARCIA, R. L. (orgs.). **O sentido da escola**. 5.ed. Petrópolis: DP et al., 2008. p. 15-35.

JAPIASSÚ, H. O problema da verdade. In: HUHNE, Leda Miranda (org.). **Metodologia científica**. 4.ed. Rio de Janeiro: Agir, 1990, p.32-33.

LEFEBVRE, H. **Lógica formal lógica dialética**. 4 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1983. p. 49-89.

LIBÂNEO, J. C. Psicologia educacional: uma avaliação crítica. In: LANE, T. M.; CODO, W. (orgs.). **Psicologia social**: o homem em movimento. São Paulo: Brasiliense, 1993. p. 154-180.

MARTINELLI, M.L. O uso de abordagens qualitativas na pesquisa em Serviço Social. **Seminário sobre metodologias Qualitativas de pesquisa**, maio, 1994. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - NEPI (Núcleo de Estudos e Pesquisa sobre Identidade) – programa de Estudos Pós-graduados em Serviço Social, maio. 1994. p. 11-19.



EDUCAÇÃO POPULAR E MOVIMENTOS SOCIAIS: ENTRE O REDUACIONISMO E A CONSTRUÇÃO DA CONSCIÊNCIA COLETIVA

Paulo Gomes Lima

INTRODUÇÃO

A escola tem acompanhado o movimento histórico da reprodução das desigualdades sociais, e, o que é pior, muitas vezes, reproduzindo-as em seu próprio seio. Isso é feito por meio de uma educação formal distanciada da crítica da própria sociedade, como ainda da conscientização sobre a ideologia em sentido restrito, da crítica da inculcação de determinismos, que embora não naturais e não legítimos, são assumidos como comuns e convenientes. Estes norteiam a vida escolar e controlam o seu desdobramento, e o pior de tudo é que, com isso, as novas gerações são formadas desmobilizando as resistências em prol de uma consciência coletiva.

O controle da escola como aparelho ideológico, assim como o de qualquer outra instituição, centraliza na fragmentação da organização dos atores sociais a sua grande força, ora ratificando o ideário hegemônico a ser privilegiado, ora evidenciando a culpabilidade de grupos ou pessoas pelo andamento das condições desfavoráveis da infraestrutura de um país.

É o caso da educação nacional, por exemplo, quando são constatados índices baixíssimos de rendimento escolar. Nesses casos, os professores são os primeiros lembrados, os primeiros responsáveis, como se coubesse, em sua dimensão restrita, a amplitude do fenômeno educacional, que, sobretudo, é um fenômeno social.

Outro campo co-responsabilizado pelo andamento do fracasso escolar é a formação de educadores, portanto, à universidade também é delegada o encargo do encadeamento citado: o professor não ensina bem porque foi mal formado e, se foi mal formado é porque os cursos de formação de professores carecem ser reformulados, inclusive por reestruturação curricular. Logo o ensino superior não tem cumprido o seu papel e os alunos da educação básica externam uma devolutiva deficitária.

A lógica da responsabilidade acima está destoada neste encadeamento, não no sentido de isentar a necessidade de aperfeiçoamento ou aprofundamento das temáticas formadoras ou curriculares, mas no sentido da crítica linear, que não promove pistas para a reversão do quadro educacional vivenciado historicamente. Entretanto, transfere as responsabilidades do Estado que, através de medidas reducionistas e hierárquicas, velam ainda mais a realidade da escola e do jogo sócio-político, desarticulando os movimentos sociais e, como se não bastasse, utilizando-se da educação popular como instrumento de conservação das estruturas de reprodução.

Neste sentido, a leitura de mundo dos movimentos sociais necessita de muita sensibilidade para não ser imobilizada ou cooptada pelos direcionamentos das relações de poder que se colocam como instrumento de redução ou aniquilamento de suas reivindicações quer por desvios de foco, quer pela negociação parcimoniosa do direito.

Aos educadores e protagonistas que estão empenhados na luta por justiça social e emancipação é necessário muito mais do que explicar a situação, é necessário não perder de vista que a emancipação dos sujeitos pelo aprofundamento das solicitações coletivas que, dentre outros caminhos, se dá por meio da ação-reflexão-ação na travessia do aprender a viver juntos, mas que até aí existem inúmeros desafios a enfrentar, gerados pela necessidade de superar a problemática educacional para o povo (orientada por uma ideologia restrita interiorizada), quer no sentido teórico meto-

dológico, quer no sentido da produção ampla do conhecimento e suas finalidades.

Dentre os desafios que a escola deve enfrentar, podemos destacar o rompimento com o reducionismo tecnocrático no desdobramento da educação formal e a solicitação da visão de conjunto no conhecimento da vida escolar; interação e a intervenção dos professores, aluno e comunidade como atores sociais que reivindicam na solicitação de sua cidadania o encampamento da realidade propriamente dita para resolução de conflitos e formulação de orientações que sejam viáveis à vida social e escolar; e a formação de uma consciência coletiva como meio da historicidade de seu papel e posicionamento frente às desigualdades e injustiças sociais.

Os movimentos sociais têm significativa importância nesse conjunto, não pelo pensar diferente, mas por resistir ao pensar determinado e verticalizado, num processo de educar para provocar inovações e mudanças sociais substanciais.

Educar para a emancipação, não no sentido da luta armada, mas pelo empunhamento dos instrumentos de dialogicidade, educar para a superação de uma educação dualista. Isto se dará somente no âmbito da aprendizagem e pela consciência coletiva, como observaremos a seguir.

DESAFIOS DA EDUCAÇÃO POPULAR NOS MOVIMENTOS SOCIAIS

O conhecimento da vida escolar, de suas relações, indagações, êxitos, fracassos, completudes e incompletudes no que se refere às políticas públicas para a educação, em relação à dimensão das relações interpessoais, em relação à organização, metas e projetos da escola, solicita uma visão de conjunto para que seus contextos e condicionantes sejam suficientemente entendidos e problematizados. Desta maneira, a educação em sua finalidade primordial poderá encontrar encaminhamentos significativos como indicadores de seu norteamiento.

Na sociedade do conhecimento em que vivemos, que se caracteriza pelo processo ensino-aprendizagem permanente e continuado (mundo globalizado e em processo de globalização), não é possível entender a escola e suas relações como se estivessem desvinculadas da totalidade social, materializando seus esforços simplesmente como transmissora de conhecimentos, cujo dever formal se completa na formação de sujeitos determinados para uma sociedade impessoalizada e alienante.

A visão de conjunto toma a totalidade como fio condutor, a fim de acompanhar todo um processo que se torna revolucionário no confronto ao reducionismo e à fragmentação, rumando-se à proposição de delineamentos coerentes e consistentes com o real social e educacional. Essa revisão não admite mais padronizações dos próprios saberes e fazeres da escola nem de verdades e visão de homem determinados por conta de manutenção de vontades particularistas. Disso decorre a importância de uma educação problematizadora balizada em valores sociais, antropológicos, políticos, filosóficos, culturais e, sobretudo, em valores humanos universalizados.

Os movimentos sociais, encampados por alguns de seus representantes no Curso de Especialização – Saberes da Terra – PROJÓVEM, entendem que a educação popular não pode colocar à margem temáticas sobre o processo de expropriação da terra, opressão e desigualdades numa sociedade orientada pela estrutura da teoria social do capitalismo, pois como pretender a emancipação se amarrados aos ditames da exploração e da conservação de bases hegemônicas e centralizadoras de poder? Como entender a educação como possibilidade para a transformação social, se a voz dos saberes da terra são colocados em planos marginais?

A educação popular a partir dos movimentos sociais tem como centralidade, além dos desafios apontados em forma de indagação, a justiça social, difundida em todos os seus saberes e reivindicações pela terra, pela educação, pelo compartilhamento aos bens culturais historicamente construídos e pela emancipação do homem ao romper com a tese de que

este é o lobo de si mesmo. Qual a possibilidade para o acontecimento dessa busca?

A única resposta centra-se no não-imobilismo, na resistência e leitura de mundo para além das ideologias que mais do que nunca permanecem vivas em seu sentido mais particularista possível. A sua difusão dar-se-á pela educação como ato político que, como tal, não somente instrumenta os indivíduos para receberem um legado da cultura hominizada, mas os torna protagonistas da hominização em seu processo de autoprodução.

A força do posicionamento dos movimentos sociais organizados alcançou significativa dimensão na resistência contra a abertura ao neoliberalismo no Brasil na década de 1970, enquanto outros países latino-americanos aderiam aos seus postulados.

Enquanto o Brasil, em sua estruturação produtiva incipiente, está imerso no “adestramento” tardio do capitalismo internacional, verificamos, na década de 1970, a solicitação da lógica do mercado capitalista evocando não somente maior expansão de mercados, mas uma reestruturação produtiva deflagrada pela constatação da falência do modelo fordista/taylorista. Este compassado pela baixa produção e produtividade industrial e resultando em redução de níveis de expansão do capital, tendência decrescente da taxa de lucro e crise do Welfare State ou Estado de Bem-estar social, que gerou a crise fiscal do Estado capitalista. Esta instabilidade liberal ainda seria agravada pela crise do petróleo de 1973, substancial elevação das taxas de juros americanas em 1979 (gerando protestos de conglomerados do empresariado capitalista internacional) e crise da dívida externa dos países da periferia do capitalismo.

Observamos em trabalho anterior (LIMA, 2009) que a reestruturação produtiva sob inspiração do capital transnacional apontava como ponto consolidado à crise do modelo fordista, o parâmetro neoliberal.

O neoliberalismo, muito mais do que prescrições para as economias capitalistas, caracterizava-se como filosofia equalizadora de índole

social-democrata, inclusive na supressão de desigualdades sociais e redistribuição de renda. O termo em si, neoliberal, não será o preferido pelas economias e mercados capitalistas e sim o de “social democracia” pela abrangência de seu alcance social e econômico na totalização do desenvolvimento das nações.

A inspiração do modelo neoliberal se dá inicialmente no Chile, quando da derrubada do governo socialista de Allende em 1973, e depois nos governos de Margareth Thatcher (Inglaterra) e do governo republicano de Ronald Reagan (EUA), cujos pressupostos inundaram o mundo capitalista nos anos de 1980 por meio da operacionalização de medidas neoliberais (LIMA, 2005).

O Brasil somente não cumpriu de pronto tal agenda neoliberal por conta da projeção dos movimentos sociais e trabalhistas que eram muito intensos na década de 1980. Entretanto, viu-se a sua introdução a partir do governo de Fernando Collor de Melo, interrompida temporalmente pelo impeachment e o governo breve de Itamar Franco, mas retomada com todo o vigor no governo de Fernando Henrique Cardoso em suas duas gestões. Isso deslegitimizou os sindicatos, promovendo privatizações e desarticulando as reivindicações de movimentos sociais, com exceção do MST (Movimento dos Sem-Terra).

Portanto, embora esteja dominante o processo neoliberal de desmobilização política e social, a educação popular orientada como ato político e referendada pelos movimentos sociais precisa considerar em sua pauta a atualidade do pensamento libertador e a busca pelo processo de construção de caminhos para além da teoria do sociometabolismo do capital.

MOVIMENTOS SOCIAIS E EDUCAÇÃO POPULAR: UMA LEITURA DE MUNDO CONTRA O REDUACIONISMO E A ALIENAÇÃO

Os movimentos sociais, sustentados pela lógica do processo de não-exclusão sócio-histórico, necessitam lutar pela supressão da educação

dualista, legitimada pela naturalização das desigualdades sociais, tendo em vista que o seu surgimento aponta para tempos remotos, marcados pela usurpação do poder e esforços multifacetados para a sua conservação. Por isso, é necessário entendermos o contexto da divisão social de classes e a delimitação da educação dualista: uma para os bem nascidos, e outra ou nenhuma para as classes dos desfavorecidos socialmente.

Ponce (2000, p.17-25) acentua que a educação nas comunidades primitivas não carecia necessariamente de professores, uma vez que as gens¹ estavam organizadas em torno do interesse coletivo e, portanto, neste tipo de comunidade tribal, a educação se fazia para a vida e pela vida².

Em outras palavras, a responsabilidade no processo de educação informal era de todos. Mas este tipo de diretriz seria modificado, haja vista a precariedade do desenvolvimento dos instrumentos de trabalho para a produção de subsistência. A totalidade da educação não estava circunscrita a nenhuma instituição formalizada, mas realizava-se de modo espontâneo e integral. Espontâneo pela ausência de instituições destinadas à educação, e integral no sentido de que cada membro da tribo incorporava os elementos necessários para sua vida social em comum.

Este modo de organização ruiria com o aparecimento das classes sociais, motivado pela divisão social do trabalho e a consequente substituição da propriedade comum pela propriedade privada.

1 As gens eram comunidades estabelecidas a partir de laços sanguíneos. Nesta condição, a linhagem dos filhos não era estabelecida pelo lado paterno, mas pela matrilinearidade, por isso todos tinham a responsabilidade pela educação informal, pois, geralmente, a consanguinidade era natural na tribo.

2 Vale destacar que neste tipo de aprendizado, Ponce (2000, p.19) observa que a criança não era educada diretamente, mas através de atividades que desenvolviam junto com os adultos. Desta forma, “[...] se educavam tomando parte nas funções da coletividade. E, porque tomavam parte nas funções sociais, elas se mantinham, não obstante as diferenças naturais, no mesmo nível que os adultos. [...] a educação na comunidade primitiva era uma função espontânea da sociedade em conjunto, da mesma forma que a linguagem e a moral.”

A divisão social do trabalho surge como uma busca de maior produtividade de bens de subsistência para a comunidade tribal. Entretanto, os rústicos instrumentos de trabalho não eram capazes de acompanhar a dinâmica da produção comparada ao crescimento demográfico. Isto solicita da comunidade primitiva inicialmente uma divisão de trabalho baseada em tarefas, levando em conta sexo e idade.

Este foi um dos primeiros passos de abafamento do interesse coletivo, pois as mulheres, as crianças e os velhos, que participavam ativamente dos processos deliberativos da tribo, neste momento, seriam responsáveis por funções específicas, limitando sua atuação no âmbito doméstico.

Mas não se tratava ainda de uma divisão social do trabalho propriamente dita, pois embora esta divisão determinasse funções específicas, não era suficiente para sanar as necessidades de produção da tribo e todos ainda ocupavam o mesmo posicionamento social. Havia que se produzir mais e com excedente de produção.

Esta nova forma de produção determinaria um novo ideal pedagógico e uma nova concepção de mundo, afastada daquela espontânea e integral. À medida que os homens desta comunidade desenvolviam os seus instrumentos de trabalho e ampliavam a sua produção, surgiam novos interesses da própria tribo em que a abundância balizada pelas transformações da técnica aumentasse a produção e o excedente da comunidade.

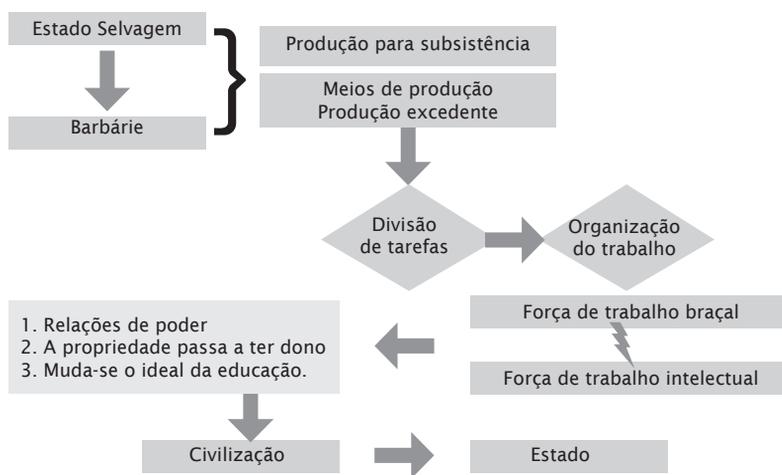
Para isto, a própria tribo designou uns para executores (mão-de-obra braçal), e outros para administradores – que, inicialmente, também deveriam trabalhar na produção de forma braçal. Contudo, em nome de maior racionalidade técnica do trabalho, foram determinados com a função específica de pensar a produção (força não material do trabalho).

Com este poder investido, a classe dos administradores aflui para si os privilégios de liderança da tribo centrando o poder em suas mãos e circunscrevendo a propriedade que era comum, em propriedade privada. Desta forma, ocorre a divisão social das classes e o aparecimento da propriedade privada. A este respeito, Aranha (2000, p.28) lembra que:

As transformações técnicas e o aparecimento das cidades em decorrência da produção excedente e da comercialização alteram as relações entre os homens. As principais mudanças são: na organização social homogênea, na qual antes havia indivisão, surgem hierarquias por causa de privilégios de classes; aparecem formas de servidão e escravismo; as terras de uso comum passam a ser administradas pelo o Estado, instituição criada para legitimar o novo regime de propriedade; a mulher que na tribo desempenhava um importante papel social, fica restrita ao lar, submetida a rigoroso controle da fidelidade, a fim de se garantir a herança apenas para os filhos legítimos.

A partir daí a educação institucionalizada torna-se privilégio apenas de uma classe social. Os educadores nascem de uma forma não espontânea para corroborar com este novo tipo de organização social, pois era necessário para a conservação das estruturas de poder, se fazer legitimar a educação centrada na meritocracia. Logo, merecedores de uma educação específica, centrada na transmissão do legado de dominação política, cultural e social, restando aos demais a conformação e o convencimento ideológico de sua naturalização, na busca do desmantelamento de qualquer movimento de resistência.

E se não bastasse este caminho, a força seria empregada na repressão aos contestadores da “ordem social estabelecida” através de aparelhos ideológicos criados para este fim. De forma esquematizada, podemos acompanhar este itinerário:



Fonte: Lima (2007, p. 73)

Desta forma, o papel da educação, da escola e do professor é orientado pela reprodução histórica das desigualdades sociais. Mas neste movimento de poder, existirão vozes que não compactuarão com este “forjado destino” que nada mais representa do que o exercício do poder opressor sobre as classes oprimidas, presente desde a antiguidade até a idade medieval. Tais vozes começam a ter papel decisivo a partir da revolução científica entre os séculos XV e XVI.

Destacamos que a estrutura social sofreu uma considerável modificação mobilizada pela ascensão da classe burguesa que necessitava de uma escola que respondesse aos interesses de sua vida econômica e política. Vale lembrar que este quadro provocou significativas transformações no mundo das artes, na política, na economia e, conseqüentemente, na educação (DURKHEIM, 1995, p.4), pela efervescência dos condicionantes sócio-históricos do período.

O pensamento reformista terá grande importância nessa empreitada apregoando uma educação universal, mas ainda restrita aos interesses do espírito do capitalismo, uma vez que há ênfase apenas sobre os rudimentos do ler e escrever para os pobres e um ensino mais elaborado para a elite.

O papel do professor é apenas o de depositário do conhecimento humano e de transmissor do mesmo. Os séculos passam. Chegamos ao século XVII, muitas mudanças estão ocorrendo no campo conceitual e grandes pensadores trazem diversas contribuições para a área educacional, como Descartes, Locke, Hume, Comênio. Porém, o ideário subjacente às suas ideias continua a focar ainda os interesses do emergente liberalismo, com sua doutrina do consentimento e democracia. Mas isso se efetiva de forma velada e lacunar, isto é, por razões de concepções de mundo, os discursos eram centrados apenas em aspectos mais metodológicos e idealistas do que sociais (GADOTTI, 1998, p.78-80). Para termos ideia do debate que se fazia, ressaltamos o trabalho de Comênio, considerado o *Pai da Didática*, por sua contribuição neste campo específico, de caráter tão somente metodológico³, do qual destacamos que, para ele, a educação da juventude se processará facilmente se, pelo menos, dez⁴ pontos forem observados:

1. Começar cedo, antes da corrupção das inteligências,
2. Se fizer com a devida preparação do espírito,
3. Proceder das coisas gerais para as particulares,
4. E das coisas mais fáceis para as difíceis,
5. Se ninguém for demasiado sobrecarregado com trabalhos escolares,
6. Se em tudo se proceder lentamente,
7. E se os espíritos não forem constrangidos a fazer mais nada que aquilo que desejam fazer espontaneamente. Segundo a idade e por efeito do método,

3 Não queremos dizer com isso que as contribuições deste autor não foram relevantes, estamos tão somente destacando que, embora o seu trabalho tenha sido um marco revolucionário na história da educação, traz no seu âmago um reducionismo simplista da educação às formas de ensinar. Logo no início de seu trabalho adverte: “Como ensinar tudo a todos sem fadiga e perda de tempo”.

4 Revista Nova Escola de outubro de 2003, p.66.

8. Se todas as coisas forem ensinadas, colocando-as imediatamente sob os sentidos,

9. E fazendo ver a utilidade imediata,

10. E se tudo se ensinar sempre com um só e o mesmo método.

Percebemos que, para Comênio, o papel do professor deve ser restrito ao caráter técnico, isto é, ser professor é reunir os instrumentos metodológicos necessários. Assim, a universalização seria garantida e todos teriam as mesmas condições de gozo dos bens divinos.

No século XVIII, conhecido como “O século das luzes”, Aranha (2000, p. 120) aponta quatro momentos importantes que inferem na forma de se pensar a educação, a partir do ideário liberal:

1. Na economia: o liberalismo representa as aspirações da burguesia desejosa de gerenciar seus negócios, sem a intervenção do Estado mercantilista. [...] A expressão ‘Laissez faire, laissez passer, lê monde va de lui même’(Deixe fazer, deixe passar, o mundo caminha por si mesmo) configura o pensamento liberal não-intervencionista.

2. Na política: as ideias liberais se opõem ao absolutismo. São elaboradas as teorias contratualistas, segundo as quais a legitimidade do poder resulta do pacto entre indivíduos. [...] Rousseau retoma esta discussão do contrato social numa perspectiva mais democrática [...] [Mas] Como Locke, critica o absolutismo e elabora os fundamentos da doutrina liberal. Para ele, o homem em estado de natureza é bom, mas se corrompe na sociedade, que destrói sua liberdade. [...] Considera então a possibilidade de um contrato social verdadeiro e legítimo, que reúna o povo numa só vontade, resultante do consentimento de todas as pessoas. (Colchetes e parênteses nossos).

3. Na moral: também se buscam formas laicas que permitam a naturalização do comportamento humano. No livro *Emílio*, Rousseau propõe uma pedagogia baseada no retorno à natureza, à espontaneidade do sentimento, a fim de evitar os preconceitos que corrompem a vida moral. Ao mesmo tempo, Diderot e Helvetius recuperam a importância das paixões como vivificadoras do mundo moral.

4. Na religião: o deísmo é uma espécie de uma ‘religião natural’ em que não haveria lugar para os dogmas e os fanatismos. Os filósofos deístas não aceitam a revelação divina nem rituais do culto, já que Deus é apenas o Primeiro Motor, o Criador do Universo, o Supremo Relojoeiro.

Embora haja uma abertura maior em torno do campo educacional se comparada aos séculos anteriores, a educação no século XVIII continuará com a índole dualista, legitimando uma escola específica para a classe dominante (com saberes elaborados em todos os níveis) e uma escola elementar para a classe dominada (deficiente e limitada). Ora, nesse contexto, o professor está, de forma geral, focalizado ainda como elemento de reprodução de verdades outorgadas. Dito de outra forma, cabe ao professor a transmissão de conhecimentos e a ratificação da cosmovisão historicamente construída.

O século XIX é marcado pelo pensamento pedagógico positivista⁵, em que a educação deveria ser entendida como “[...] a ação exercida pelas

5 Gadotti (1998, p.108) acentua que para Augusto Comte uma verdadeira ciência “[...] deveria analisar todos os fenômenos, mesmo os humanos, como fatos. Necessitava ser uma ciência positiva. Tanto nas ciências da natureza quanto nas ciências humanas, dever-se-ia afastar qualquer preconceito ou pressuposto ideológico. A ciência passava a ser neutra. Leis naturais em harmonia, regeriam a sociedade. O positivismo representava a doutrina que consolidaria a ordem pública, desenvolvendo nas pessoas uma ‘sábia resignação’ ao seu **status quo**. Nada de doutrinas críticas, destrutivas, subversivas, revolucionárias. Em poucas palavras: só uma doutrina positiva serviria de base da formação científica da sociedade.”

gerações adultas sobre as gerações que não se encontram ainda preparadas para a vida social; tem por objetivo suscitar e desenvolver, na criança, certo número de estados físicos, intelectuais e morais, reclamados pela sociedade política no seu conjunto e pelo meio especial a que a criança, particularmente se destine.” (DURKHEIM apud GADOTTI, 1998, p. 115). Está implícito, nesta citação, a ideia do papel de professor, caracterizado também como transmissor de conhecimentos, como o centro do processo; sem o qual o processo de educação formal seria inviável. Tal perspectiva reduz os conflitos sociais como desajustes sociais que devem ser controlados, mas não necessariamente debatidos. Tem um caráter reducionista tratando o mundo e suas relações como objetos mensuráveis.

Para o idealismo do século XIX, a educação é entendida como a ideia de longo e dramático processo em que o homem se torna homem quando se afirma como sujeito. Assim, a ideia de – vir a ser – caracteriza a razão da dialética idealista de Hegel. Dito de outra forma, o mundo existente é resultado da forma como o elaboramos. (ARANHA, 2000, p.141). Embora valorize sobremaneira a educação mediante a concepção histórica, Hegel é da opinião de que as ideias criam os grandes movimentos, elaboram organizações e permitem a intervenção social no mundo em conflito. Contrários a essa noção, Marx e Engels propõem a dialética do real baseada no materialismo histórico no qual consideram a história e as ideias como determinação das condições materiais da existência humana, cabendo aos seus representantes orgânicos atuarem de forma recorrente na busca de soluções para as relações de opressão.

As ideias socialistas adentram o século XX, ganhando espaço de denúncia e crítica de uma educação historicamente arcaica e reprodutivista. Levam em consideração as condições reais de vida do homem como sujeito que mobiliza a história e mobiliza-se com a história. O papel do professor neste contexto é o de agente transformador, não conformista e que entende a educação como objeto que deve ser entendido como mani-

festação e intervenção do homem em sua própria realidade, sem aceitar as fórmulas coercitivas do poder. A partir do século XIX, surgem tendências que adentram o século XX como formas revolucionárias de contestação da escola tradicional, dentre elas destacamos: a escola nova, cujo foco era “aprender a aprender”.

O aluno, não mais o professor, é o centro do processo e o professor é o facilitador da aprendizagem. Dá-se ênfase ao processo de descoberta do conhecimento em que o aluno deve aprender “fazer fazendo”. Outra tendência é a tecnicista, tendo como base o modelo empresarial em que as tarefas são divididas entre diversos técnicos de ensino responsáveis pelo planejamento racional do trabalho educacional. Esta tendência é característica da década de 60 do século XX, ganhando ênfase no Brasil a partir de 1964. Nesta o professor adquire papel de executor de tarefas elaboradas por especialistas em função da fragmentação do saber.

Vale destacar que, como críticas denunciativas de uma educação alienadora centrada no ensino tradicional surgiram, outras tendências e teorias que propunham uma reorientação para a educação, neste sentido com teor revolucionário, como, por exemplo: Teorias antiautoritárias, teorias crítico-reprodutivistas, teorias anarquistas, teorias construtivistas e teorias progressistas.

Estas perspectivas procuraram, no século XX, centralizar o processo educativo como ação não meramente unilateral, mas como um objeto determinado pelas condições materiais de existência, solicitando da educação para as classes menos favorecidas uma postura mais consciente e interventiva no contexto de sua realidade completa, primando pela aprendizagem do coletivo, da ação-reflexão-ação por meio do (re) aprender a viver juntos, ou aprender juntos simplesmente, com a conscientização histórica de que as transformações e mudanças dependem de todos e de cada um, não no sentido como pressupõe o capitalismo, mas no juntos pelo exercício da consciência coletiva.

No contexto das novas relações de trabalho, é que nascem os movimentos sociais como possibilidade de resistência e reivindicação aos processos de expropriação e alienação de direitos, inclusive educacionais. Lima & Dias (2008) destacam que, no começo do século passado (XX), os movimentos sociais foram se intensificando em várias partes do mundo, mobilizados por solicitações diversas: ora pelas transformações no mundo e no mercado de trabalho, pelo avanço de novas formas de produção, ou, ainda, pela reflexão do papel do homem numa sociedade em constante transformação do ponto de vista científico e tecnológico, mas ainda conservando os antagonismos das desigualdades sociais.

Se, por um lado, a escola como instituição formal teria a incumbência de preparar um saber sistematizado voltado à preservação do acervo cultural do homem, bem como de seus valores e formas de autoprodução, por outro lado, o seu alcance se tornaria limítrofe quando do encaminhamento de questões sociais e atendimento a grupos marginais da sociedade em se tratando de oportunidades e abertura ao protagonismo social universalizado.

Havia que se inaugurar uma mobilização educacional que respondesse, de maneira diferenciada, tais solicitações, por meio de movimentos sociais. E será exatamente a partir do pensamento de Paulo Freire que o encampamento da educação popular ganhará força e orientação na proposta da educação como prática da liberdade.

O sentido da educação popular, centrada na perspectiva emancipadora de Paulo Freire, se orienta pelo caminho da aprendizagem que denuncia a exclusão e luta pela não-exclusão ao invés de uma inclusão social consentida, que aprimora as possibilidades da qualidade de vida e as relações humanas nas múltiplas contribuições, vivências, culturas e visões de mundo, além disso torna o homem um sujeito que ressignifica o mundo e a vida como por meio da multidimensionalidade da própria vida e das relações dela emanadas.

Nesta direção, a diversidade em relação à possibilidade do conhecimento científico também precisa de ressignificação, isto é, compreender que existem múltiplos caminhos que possibilitam descobertas sem, no entanto, deixar de ser científicos, por conta da inauguração de outros itinerários metodológicos e de tratamento do objeto, nascidos dos saberes daqueles que exercem a sua força de trabalho: na terra, na indústria, no comércio, daqueles que pouco possuem ou não possuem coisa alguma, do espaço da solidarização real e da busca permanente pelo processo de hominização e universalização de direitos e plenitude sociais.

A CONTRIBUIÇÃO EDUCACIONAL DE PAULO FREIRE PARA OS MOVIMENTOS SOCIAIS

Paulo Freire foi um dos mais importantes representantes da educação popular do século XX. Para ele, um dos pontos importantes da educação popular é a percepção de que não existe ninguém mais culto que o outro. Não acredita numa pedagogia, nem em nenhuma transformação revolucionária feita para as massas populares, mas sim com e por meio delas. Diz que é necessária uma postura humilde do educador para o exercício consciente de sua ação interventiva no processo pedagógico. Mas não humildade no sentido de fazer favor, de pura tática, uma vez que é fundamental respeitar o princípio de que a dimensão educativa é um processo coletivo, no qual o educador tem que se apropriar dos mecanismos pedagógicos de expressão e explicitação das lutas, das dúvidas, das incertezas, com senso crítico para a problematização e transformação da realidade (LIMA, 2010).

A grande contribuição de Paulo Freire centra-se na educação como prática da liberdade, tomando a conscientização como mola propulsora da realidade social, da realidade do ato de ensinar-aprender e intercambiar conhecimentos da vida e para a vida, uma vez que:

A conscientização implica, pois que ultrapássemos a esfera espontânea de apreensão da realidade, para chegarmos a uma esfera crítica na qual a realidade se dá como objeto cognoscível e na qual o homem assume uma posição epistemológica. A conscientização é, nesse sentido, um teste de realidade. Quanto mais conscientização, mais se ‘des-vela’ a realidade, mais se penetra na essência fenomênica do objeto, frente ao qual nos encontramos para analisá-lo. Por esta mesma razão, a conscientização não consiste em ‘estar frente à realidade’ assumindo uma posição falsamente intelectual. A conscientização não pode existir fora da práxis’, ou melhor, sem o ato ação-reflexão. Esta unidade dialética constitui, de maneira permanente, o modo de ser ou transformar o mundo que caracteriza o homem(FREIRE, 1980, p. 26).

A tomada de consciência para uma prática pedagógica nos movimentos sociais, ressignificada na e pela convivência, é um exercício de aprendizagem que aprimora o reconhecimento de que os conhecimentos, os valores, os sentidos das ações de homens e mulheres são construídos pela interação de múltiplas vozes. Estas solicitam encontros dialéticos permanentes, mas que em si estão sempre em estado de “novidade de encaminhamentos e propósitos”, não pela inediticidade de temáticas vivenciadas e seu entorno, mas pelo acuramento do olhar sobre os fundamentos, consequências e implicações que tais objetos demandam frente a interesses identificados que inquietam os interlocutores por seu ocultamento. Desta maneira, a prática pedagógica ressignificada na convivência possibilita uma outra forma de aprendizagem para os alunos, para o professor e para toda a comunidade.

O espaço de convivência não é o espaço onde os conflitos não existem, muito pelo contrário, é também o espaço onde se possibilita a exposição dos conflitos. Mas longe de se constituir um muro de lamentações, caracteriza-se como uma “ponte” onde ninguém poderá atravessar no lugar dos interlocutores, porque a travessia sendo personalizada é um caminho de todos. Assim, as resoluções dos conflitos são encaminhadas,

são pensadas, são discutidas a partir da evocação das inquietações dos sujeitos. Sabemos que as respostas podem até não serem consensuais, respeitada a diversidade das individualidades, mas podem alcançar uma dimensão democrática significativa em relação à unidade (uno) dos objetivos que todos compartilham mesmo que de ponto de vista diferenciado. Desse modo, mudam os sujeitos e a prática pedagógica será orientada por uma autoridade legitimada em múltiplas leituras, em que todos, ao mesmo tempo, são atores e protagonistas da vida real da escola.

Freire propõe uma educação problematizadora, balizada pelo respeito, pelo diálogo e pela construção do conhecimento por meio de temas geradores da realidade, explorando-se a criticidade, a criatividade dos alunos, instrumentalizando-os para o exercício da cidadania propriamente dita, pois teriam como reivindicar sua libertação da opressão, do domínio ideológico de interesses sociais particularistas. O trabalho pedagógico proposto por Freire é revolucionário: não nega o conhecimento historicamente construído, mas enfatiza sua forma de explorá-lo na escola por meio da realidade dos sujeitos; não ressalta a indisciplina como ato de educação natural, mas enfatiza a manifestação do pensamento como ato libertador dentro de espaços democráticos e éticos.

A este respeito, Paulo Freire afirma que, do ponto de vista ético e democrático, a prática educativa não é neutra em relação à própria formação humana, uma vez que implica opções, rupturas, decisões, posicionamentos. Nesta diretriz, a eticidade do educador e o respectivo exercício democrático exigem-lhe a vigilância permanente da coerência entre o discurso e a ação pedagógica. Sendo inócuo um discurso bem articulado, com uma prática negadora do direito à justiça social, a uma educação de qualidade, e à emancipação do sujeito. Assim, a:

[...] natureza formadora da docência, que não poderia reduzir-se a um puro processo técnico e mecânico de transferir conhecimentos, enfatizar a exigência ético-democrática do respeito ao pensamento,

aos gostos, aos receios, aos desejos, à curiosidade dos educandos. Respeito contudo, que não pode eximir o educador, enquanto autoridade de exercer o direito de ter o dever de estabelecer limites, de propor tarefas, de cobrar a execução das mesmas. Limites, sem os quais, as liberdades correm o risco de perder-se em licenciosidade, da mesma forma como sem limites, a autoridade se extravía e vira autoritarismo (FREIRE, 1997).

A educação em Freire, reunindo a necessidade de conscientização, problematização, leitura do real e conteúdos via temas geradores, enfatiza a necessidade de o educador considerar em seu processo de despertar algumas ideias – força que lhe possibilitará realizar uma intervenção pedagógica substancialmente transformadora, dentre as quais estão:

a) Para ser válida, toda ação educativa deve necessariamente ser precedida de uma reflexão sobre o homem e de uma análise do meio de vida concreto de um homem concreto. Freire defendia que não é a ideia sobre o homem que o torna um homem melhor, isto é, uma noção contemplativa de um homem utópico o afasta de qualquer mudança estrutural dele mesmo e de sua história.

b) O homem só constrói a si mesmo pela conscientização de seu papel de ser e estar no mundo. Dentre os desafios que a escola deve enfrentar, podemos destacar o rompimento com o reducionismo tecnocrático no desdobramento da educação formal, e a solicitação da visão de conjunto no conhecimento da vida escolar; a interação e a intervenção de professores, alunos e comunidade como atores sociais, que reivindicam na solicitação de sua cidadania o encampamento da realidade propriamente dita para resolução de conflitos e formulação de orientações que sejam viáveis à vida social e escolar; e, a formação de uma consciência coletiva como meio de conscientização da historicidade de seu papel e posicionamento frente às desigualdades e injustiças sociais (LIMA, 2010).

c) O homem é “fazedor” da história. A consciência coletiva aprimora os relacionamentos na consecução de objetivos comuns, pois coloca

como ponto de partida a participação de todos os atores sociais envolvidos com a escola e seu entorno. Esta consciência é gerada num espaço democrático, em que os sujeitos sentem-se parte indissociável da história e da tomada de decisão sobre o seu destino. Neste quadro, as solicitações são analisadas em profundidade e a participação se materializa por meio do exercício do direito de vez, voz e voto. É a partir da consciência coletiva, que surgem e são encaminhados os seguintes questionamentos: quem somos? Onde estamos e qual é a finalidade do desenvolvimento de nosso trabalho? A quem “servimos” e como aperfeiçoar a nossa ação interventiva de forma a promover a melhoria de qualidade do que realizamos, não como serviçais, mas como protagonistas da história? Como nos posicionamos politicamente frente às crises do mundo contemporâneo e por meio de seus condicionantes provocamos a crítica-reflexiva? Em que grau e em que medida o trabalho do educador contribui para a formação do indivíduo para o exercício pleno de sua cidadania?

As questões norteadoras, emersas de uma consciência coletiva, não se esgotam nessa formulação, mas são indicadoras de que há necessidade real do desenvolvimento de uma outra forma de reivindicar a legitimidade de ação sobre o real, que embora, disponível, muitas vezes, não é explorada por conta do velamento do poder que o coletivo, enquanto fruto da própria formação continuada, pode provocar.

d) A educação deve contribuir para a constituição do homem como pessoa, como ser histórico, não como ser passivo, simples consumidor. Como afirmamos noutra lugar (LIMA, 2000), esta educação crítico-reflexiva, que transforma os sujeitos, bem como as condições materiais da existência humana, resulta numa produção de conhecimento, disponível ao contexto de educação de momentos históricos posteriores. Porém, ao serem “lidos” numa perspectiva de mudança, rompimento e ou ratificação de seus pressupostos, contribui para a formação de uma consciência coletiva no espaço social, do qual a escola é parte indissociável.

A ênfase não se dá somente pela importância do trabalho desenvolvido na escola, por meio de uma consciência coletiva – que se caracteriza como prerrogativa nas relações humanas e assume lugar de relevância na construção da totalidade educacional –, mas na constatação de que o “si” e o “outro” reconhecem-se humanos e tornam-se atores sociais por meio das trocas e produções de conhecimento que os humanizam, que os tornam participantes da mesma história, necessariamente articulando o desenvolvimento das contribuições de sua individualidade às construções socializantes que acontecem entre o “si” e o “outro”. Não estamos considerando faces isoladas da construção do humano como humano, a despeito do espaço que estamos tratando: a escola, mas as interfaces da individualidade, que é construída na interação entre sujeitos (a família ou grupos responsáveis) com a socialização, e também construída pelo encontro de distintos sujeitos que convivem e participam da vida social ativa. Assim, a identidade individual não se perde na coletiva e nem a identidade coletiva marginaliza a individual (LIMA, 2010).

Em síntese, partindo do mundo vivido ou do mundo do trabalho em que o indivíduo estava inserido, as palavras ganhavam força, porque são refletidas e trazidas para a problematização da situação do trabalhador numa sociedade delimitada por interesse de classes. Essas palavras, como objeto, separadas em sílabas, por análise e síntese, formação de novas palavras e frases, em si, era a mecânica da qual lançara mão para favorecer o despertar do trabalhador. Portanto, apenas um instrumento, uma janela que abriria, a posteriori, portas e mobilizaria outros homens e mulheres por uma educação transformadora no Brasil. Freire conseguiu enxergar e erguer a voz a favor das classes oprimidas, ainda conseguiu dizer o quanto precisamos entender o sentido do termo “justiça social” e da libertação das desigualdades sociais.

A práxis da libertação em Paulo Freire, no decorrer de sua obra, trouxe-nos à luz a ressignificação ou o sentido, dentre outras, de três palavras:

a) Opressão: os oprimidos não alcançarão a liberdade por concessão e nem mesmo serão “justiçados” por políticas públicas compensatórias que trazem em si o mascaramento da opressão velada e alienam o homem de se reconhecer como protagonista;

b) Dependência: se existe a tendência de sua perpetuação, o convite de Freire é por sua superação, pois, segundo o que dizia, “Ser submisso não é não ter uma palavra, mas seguir as prescrições daqueles que falam e impõem a sua voz” e o pior de tudo como eivadas de verdade;

c) Marginalidade: os excluídos, os oprimidos devem considerar sua situação como sujeitos expropriados, mas como sujeitos que podem mudar a história em prol muito mais do que de seus direitos, ou seja, de uma sociedade que não trate a opressão de forma naturalizada e torne comum o que é ilegítimo perante o processo civilizatório humano.

Como observamos noutra lugar (LIMA, 2007), esta é uma das interfaces do posicionamento político que o educador assume. Político porque possibilita a emancipação de si como pessoa, como cidadão que forma outros cidadãos e como profissional que reúne o compromisso de aperfeiçoar-se, de aprimorar-se por conta do desenvolvimento de habilidades e competências dos outros (alunos e professores e outros atores sociais). É um ato político porque transforma e se transforma em diálogo na busca de reivindicações legítimas de melhoramentos pessoais e coletivos dentro do universo cultural, social, econômico, político, etc.

Por meio da janela proposta por Freire, percebemos que o ato de educar deve prescindir o da autossuficiência, pois o reconhecimento do outro e do si é uma dimensão imprescindível das necessárias intervenções sobre os interesses históricos daqueles que lutam por justiça.

Nenhum dos movimentos, entretanto, se dá isoladamente e sem porquês, se considerarmos a totalidade do equilíbrio universal, o mesmo ocorre quando do reconhecimento de “si” no âmbito social, importa que o homem se reconheça como ser humano, como cidadão, como pessoa e

como profissional da educação: todos esses reconhecimentos no âmbito da formação da individualidade também não se dão isoladamente, embora o ator social apresente particularidades que são só suas, as interações pelas quais passou ao longo de sua vivência contribuíram para o desenvolvimento de sua personalidade, de sua individualidade.

Mas ao mesmo tempo em que exerce sua individualidade, o “si” deve buscar no reconhecimento do outro, de sua importância e papel na ação comunicacional, a afirmação da busca de propósitos, o compartilhamento das contribuições geradas a partir de sua individualidade e o desenvolvimento do “eu” e do “nós” na recorrente trajetória histórica. A este respeito, vale lembrar que:

A auto-suficiência é incompatível com o diálogo. Os homens que não têm humildade ou a perdem, não podem aproximar-se do povo. Não podem ser seus companheiros de *pronúncia* do mundo. Se alguém não é capaz de sentir-se e saber-se tão homem quanto os outros, é que lhe falta ainda muito que caminhar, para chegar ao lugar de encontro com eles. Neste lugar de encontro, não há ignorantes absolutos, nem sábios absolutos: há homens que em comunhão buscam saber mais (FREIRE, 1987, p. 46, *italico no original*).

Esta concepção do homem como ser político-social adquire, como lembra Lima (2008, p. 467), um caráter libertador, sendo um ato de conhecimento, uma apropriação legítima da realidade que considera “a vocação ontológica do homem – vocação de ser sujeito – e as condições em que ele vive: em tal lugar exato, em tal momento, em tal contexto” (FREIRE, 1980, p. 34).

Nesse sentido, a educação não pode ser dissociada de um posicionamento político pelo professor, que como sujeito recorrente apropria-se dos fundamentos epistemológicos, articulando-os de forma reflexiva à realidade, sem fragmentações, crescendo junto com o sujeito cognoscente, de forma solidária e cidadã.

EDUCAÇÃO POPULAR, MOVIMENTOS SOCIAIS E CONSTRUÇÃO DA CONSCIÊNCIA COLETIVA

Marx & Engels (1987, p.25-26) afirmam que a “[...] produção de idéias, de representações e da consciência está em primeiro lugar direta e intimamente ligada à atividade material e ao comércio material dos homens; é a linguagem da vida real [...] Não é a consciência que determina a vida, mas a vida que determina a consciência.” Desta construção, as ideias produzidas pelo homem referem-se à sua atuação sobre o mundo vivido, constituindo-se na organização do conhecimento humano como produto de múltiplas determinações. Daí ser necessário os movimentos sociais primarem pelo despertar da consciência coletiva no encaminhamento de sua leitura de mundo, particularmente da educação popular desenvolvida em seu núcleo.

Portanto, as múltiplas determinações sempre se dão no espaço que é, necessariamente, político, e por meio da gestação de interesses numa dimensão ampla ou restrita são construídas as ideologias pertinentes. O desdobramento da educação problematizadora, por meio de planificação, não deve deixar de considerar esta visão sobre o fenômeno educacional mediada pelas múltiplas vozes que compõem o contexto educacional e seu entorno, caso contrário, concorrerá para o velamento da realidade e para a ênfase dos anseios de uma sociedade alienadora e alienante. A educação, como ato político, evidencia a capacidade de refletir-actuar de um povo. Concorre para a não-aceitação da consciência ingênua com vetor do processo vivido, mas se projeta como comprometimento da transformação social no espaço coletivo, assim:

Não é possível um compromisso verdadeiro com a realidade, e com os homens concretos que nela e com ela estão, se desta realidade e destes homens se tem uma consciência ingênua. Não é possível um compromisso autêntico se, àquele que se julga comprometido, a realidade se apresenta como algo dado, estático e

imutável. Se este olha e percebe a realidade enclausurada em departamentos estanques. Se não a vê e não a capta como uma totalidade, cujas partes se encontram em permanente interação. Daí a sua ação não poder incidir sobre as partes isoladas, pensando que assim transforma a realidade, mas sobre a totalidade. É transformando a totalidade que se transforma as partes e não o contrário (FREIRE, 2010, p.21).

Lima (2010) destaca que a consciência coletiva aprimora os relacionamentos na consecução de objetivos comuns, pois coloca como ponto de partida a participação de todos os atores sociais envolvidos com a escola e seu entorno. Esta consciência é gerada num espaço democrático, em que os sujeitos sentem-se parte indissociável da história na e da tomada de decisão sobre o seu destino. Neste quadro, as solicitações são analisadas em profundidade e a participação se materializa por meio do exercício do direito de vez, voz e voto. Tal orientação ainda precisa se concretizar no núcleo dos movimentos sociais pelo despertar de uma educação libertadora. Aliás, embora de forma gradativa, isto já esteja ocorrendo, são necessárias outras vozes na multiplicação de tais recorrências na busca do conhecimento da verdade que liberta e que torna os homens solidários em seu sentido mais concreto.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A transformação da educação para o povo não acontecerá por meio da boa vontade das classes hegemônicas e nem mesmo das concessões veiculadas por políticas assistencialistas e compensatórias, será sim fruto do protagonismo deste por meio da participação como engajamento político.

O reducionismo da liberdade a concessões e políticas compensatórias tem desmobilizado e causado instabilidade em muitos movimentos sociais, pois o seu modelo de educação popular “oferecido” concorre para

a aceitação da teoria social do capital, como acima de qualquer contestação. Nessa diretriz, no Brasil, a adoção do projeto neoliberal implicou e, ainda, implica o desmonte de instrumentos fundamentais da soberania nacional, pelo sufocamento do aporte nacional em nome de seu crescimento econômico e erradicação da pobreza (mas que no fundo representa os interesses corporativos das classes hegemônicas), tomando-se, no caso, como referencial, as políticas públicas para a educação brasileira e também para os movimentos sociais que são convencidos por seu ideário. Assim, a montagem do quadro econômico-social, promovida pela roupagem neoliberal em nome de um sentimento mundial de solidariedade e humanização das nações, veio referendada pelo âmbito político num sentido claramente antidemocrático, pelo que Karel Kosik (1976) denominou de pseudoconcreticidade.

Segundo Kosik (1976), é necessário destruir a pseudoconcreticidade para que a realidade se mostre por meio de uma práxis emancipatória, à luz do pensamento dialético. Esse caminho metodológico não linear elimina os desvios e elementos ocultadores de quaisquer interesses particularistas, tendo como cerne a reapropriação da leitura do mundo concreto, bem como os encaminhamentos necessários para a consecução de uma sociedade equitativa. Se a práxis é possível, a produção do mundo, bem como a autoprodução do homem não devem ser excludentes.

O mundo da pseudoconcreticidade, isto é, do afastamento da leitura correta que deveria desenvolver as mobilizações para uma transformação social efetiva, sem dúvida alguma é cada vez mais reforçado, encampando fileiras de favoráveis que aderem ao primado de que o processo de integração social é possível pela mudança cultural e capacidade solidária de transcendência da pobreza. Esses postulados não têm sustentação quando a concreticidade se manifesta na descoberta do homem como tal, e do mundo como produto de múltiplas manifestações materiais e, por isso mesmo, suscetível de ser transformado. Logo, as medidas paliativas frente

às tensões sociais são instrumentos de resistência convenientemente utilizados para a conservação da teoria social do capitalismo.

Os limites estruturais do capital são frágeis, isso explica tanto empenho e intensivo planejamento para o condicionamento do mundo sob essa perspectiva, que, por sua vez, explica o porquê de sua permanência como desafio e fardo no tempo histórico, que devem se constituir em objeto de leitura dos movimentos sociais, primando por sua superação. Daí a atualidade do pensamento freireano, ao enfatizar a educação popular libertadora, e que, à medida que conduz o homem à leitura do mundo concreto, lhe possibilita forças para a sua libertação como oprimido e ao mesmo tempo do próprio opressor.

REFERÊNCIAS

- ARANHA, M. L. A. **História da educação**. 2.ed. São Paulo Moderna 2000.
- DURKHEIM, E. **A evolução pedagógica**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.
- FREIRE, P. **Conscientização, teoria e prática da libertação**: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. 3. ed. São Paulo: Moraes, 1980.
- _____. **Educação e mudança**. São Paulo: Paz e Terra, 2010.
- _____. **Conscientização, teoria e prática da libertação**: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. São Paulo: Moraes, 1980.
- _____. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1987.
- _____. **Política e educação**. São Paulo: Cortez, 1997.
- GADOTTI, M. **História das idéias pedagógicas**. São Paulo: Ática, 1998.
- KOSIK, K. **Dialética do concreto**. 2.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.
- LIMA, P. G. **Formação de professores**: por uma ressignificação do trabalho pedagógico na escola. Dourados/MS: Editora da UFGD, 2010.

_____. Transversalidade e docência universitária: por uma recorrência dialética do ensinar-aprender. **Revista Educação**. UFSM, v. 33, n. 3, p. 457-468, set./dez. 2008.

_____. & DIAS, I. C. G. Educação não-formal: um intertexto sobre sua caracterização. **Revista de Ciências da Educação**, ano X, n° 19, 2° semestre de 2008.

_____. **Educação escolar e formação continuada de professores**: para aprender a viver juntos. In: I SEMINÁRIO DE ESTÁGIO SUPERVISIONADO: diálogos entre licenciaturas da UFGD e II FÓRUM DE LICENCIATURAS DA UEMS, 2009, Dourados. Anais... Dourados-MS de 30 set. 2009 a 02 out. 2009.

_____. **Fundamentos teóricos e práticas pedagógicas**. Engenheiro Coelho/SP: Centro Universitário Adventista de São Paulo, 2006.

_____. La formación del educador reflexivo: notas para la orientación de su práctica. **Revista Latinoamericana de Estudios Educativos**. México, vol. XXX, n. 3, p. 117-127, 2000.

_____. **Saberes pedagógicos da educação contemporânea**. Engenheiro Coelho, SP: UNASP, 2007.

_____. Transversalidade e docência universitária: por uma recorrência dialética do ensinar e aprender. **Educação**. Santa Maria, v. 33, n. 3, p. 457-468, set./dez. 2008.

_____. **Unha de gato em novelo de lã ou do financiamento da pesquisa científica & tecnológica no Brasil no governo Fernando Henrique Cardoso (1994-2002)**: o dito e o feito no “plano real”. (Tese de Doutorado). Araraquara/SP: Universidade Estadual Paulista Julio de Mesquita Filho – FCLAR/UNESP, 2005.

MARX, K. & ENGELS, F. **A ideologia alemã** (Feuerbach). 6. ed. Trad. de José Carlos Bruni & Marco Aurélio Nogueira. São Paulo: Hucitec, 1987.

PONCE, A. **Educação e luta de classes**. 17.ed. São Paulo: Cortez, 2000.

REVISTA NOVA ESCOLA, outubro de 2003.



EDUCAÇÃO DO CAMPO OU EDUCAÇÃO NO CAMPO?

Luiz Bezerra Neto
Maria Cristina dos Santos Bezerra

INTRODUÇÃO

Um dos movimentos sociais mais importantes do Brasil a partir do último quarto do século XX, o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), em que pese reivindicar um caráter revolucionário, quando trata de educação, às vezes, acaba assumindo posturas conservadoras, ao lhe atribuir uma função redentora dos males vividos por nossa sociedade. Seus dirigentes colocam num mesmo patamar a necessidade de se fazer a reforma agrária e o investimento na educação. Para o MST, a conquista da terra de nada adiantará se não vier acompanhada de uma educação voltada para os interesses dos trabalhadores em geral e dos trabalhadores rurais em particular.

A importância desse debate aumenta na medida em que nos últimos anos, tem aparecido, na agenda de alguns movimentos sociais, movimentos sindicais, na academia e nas pautas governamentais, a discussão sobre a possível necessidade de se construir uma educação específica para aqueles que vivem e trabalham no campo, ou seja, uma educação “do campo”.

Iniciaremos por constatar que a partir do final dos anos 1990 e início do século XXI, aparece um movimento autodenominado “Por uma Educação do Campo”, cujas bases epistemológicas partem de uma visão na qual o mundo rural é diferente do urbano, como se vivêssemos em duas realidades diferentes, como se rural e urbano não fizessem parte de uma

mesma totalidade. O MST é um dos principais participantes deste movimento e tem parte na formulação conceitual das propostas de educação do campo formuladas a partir de então e que estão, inclusive, subsidiando as políticas públicas educacionais direcionadas a esse contingente populacional.

Vamos então discutir os princípios histórico-filosóficos que fundamentam esse projeto educativo, procurando demonstrar que, a partir de determinado momento histórico, há um afastamento das teorias socialistas e uma maior aproximação com o ideário pós-moderno em alguns setores desse movimento (que de forma nenhuma pode ser considerado homogêneo), tendo como maior característica o ecletismo teórico-metodológico que passará a predominar nas formulações educacionais tanto do MST quanto do Movimento por uma Educação do Campo que acaba, por sua vez, influenciando e sendo influenciado pelas políticas neoliberais implementadas pelo Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA) e os programas de Educação, como o PRONERA (Programa de Educação na Reforma Agrária).

O MOVIMENTO POR UMA EDUCAÇÃO DO CAMPO E OS REFERENCIAIS PÓS-MODERNOS EM EDUCAÇÃO

A luta pela educação do sujeito que vive no e do campo, apesar de antiga, ganha grande impulso na década de 1980, com o surgimento e a organização do MST. A tentativa de “articulação” por um projeto de educação do campo, que derivaria em um “Movimento por uma Educação do Campo”, deu-se no âmbito da preparação da I CNEC – Primeira Conferência Nacional de Educação do campo, organizada pelo MST, em conjunto com a UNB, CNBB e UNICEF, em Brasília, no mês de julho de 1998.

Desde o início dos anos 1980, estava presente no MST e posteriormente no movimento “por uma educação do campo”, a defesa da necessi-

dade de uma educação específica para a população rural, como se esta tivesse que ser diferenciada da educação da população urbana. Isso deixa claro que os proponentes de tal movimento consideram o homem rural como sendo um ser que vive em uma realidade diferente e não integrada à realidade do homem urbano e, para isto, reafirmam a existência do campo e a legitimidade da “luta por políticas públicas específicas e por um projeto educativo próprio para quem vive nele” (KOLLING, CERIOLI, CALDART, 2002), desconsiderando a categoria totalidade, uma vez que não relacionam as formas atuais de produção da vida sob o capital com a necessidade de formação que propõem. Segundo Oliveira (2008), a necessidade de uma educação do campo, já pressupõe uma divisão fenomênica entre o rural e o urbano, como se ambos existissem separadamente.

Para justificar o uso da expressão “campo”, na conferência que discutiu a possibilidade de uma educação específica, o MST, através de um de seus intelectuais orgânicos, argumentava, naquele momento, que a defesa do termo campo em oposição ao rural se daria, devido ao

objetivo de incluir no processo da conferência uma reflexão sobre o sentido atual do trabalho camponês e as lutas sociais e culturais dos grupos que vivem hoje e tentam garantir a sobrevivência desse trabalho. Mas quando se discutir a educação do campo se estará tratando da educação que se volta ao conjunto dos trabalhadores e das trabalhadoras do campo, sejam camponeses, incluindo quilombolas, sejam as nações indígenas, sejam os diversos tipos de assalariados vinculados à vida e ao trabalho no meio rural (KOLLING et al, 1999, p. 26).

Defendendo a mesma linha de interpretação e com argumentos semelhantes, Arroyo, Caldart e Molina afirmam que

Educação do Campo tem compromisso com a vida, com a luta e com o movimento social que está buscando construir um espaço onde possamos viver com dignidade. A Escola, ao assumir a caminhada do povo do campo, ajuda a interpretar os processos educa-

tivos que acontecem fora dela e contribui para a inserção de educadoras/educadores e educandas/educandos na transformação da sociedade (ARROYO; CALDART; MOLINA, 1998, p. 161).

A educação do campo reflete ainda, por parte de alguns autores, um certo saudosismo em relação à vida do homem do campo. É nesta perspectiva que estes autores salientam que

a Educação do Campo precisa resgatar os valores do povo que se contrapõem ao individualismo, ao consumismo e demais contravalores que degradam a sociedade em que vivemos. A Escola é um dos espaços para antecipar, pela vivência e pela correção fraterna, as relações humanas que cultivem a cooperação, a solidariedade, o sentido de justiça e o zelo pela natureza (ARROYO; CALDART; MOLINA, 1998, p. 162).

A existência de certos valores inerentes ao rurícola foi amplamente reivindicada por educadores que, durante as décadas de 1930 e 1940, ficaram conhecidos como defensores do ruralismo pedagógico. O ruralismo do século XXI, no entanto, fraciona a sociedade, não apenas na relação entre campo e cidade, mas também numa relação de gênero, afirmando que

a educação do Campo deve prestar especial atenção às raízes da mulher e do homem do campo, que se expressam em culturas distintas, e perceber os processos de interação e transformação. A Escola é um espaço privilegiado para manter viva a memória dos povos, valorizando saberes e promovendo a expressão cultural onde está inserida (ARROYO; CALDART; MOLINA, 1998, p. 162).

Verificamos que esse movimento não trabalha com uma visão de totalidade, quando admite a existência de um homem urbano e um homem rural, de uma mulher urbana e uma mulher rural, quando não de uma criança rural e de uma criança urbana. Daí a luta por uma escola do

campo, diferente da escola urbana. Esta perspectiva nos leva a perguntar: quais as concepções pedagógicas que são utilizadas para se buscar uma educação do campo e quais as matrizes teórico-filosóficas a embasam?

Essa discussão torna-se mais relevante à medida que o campo brasileiro está longe de ser homogêneo e seus habitantes congregam interesses bastante divergentes, senão vejamos: os movimentos sociais basicamente relacionam-se com os assentados por programas de reforma agrária. No entanto, temos trabalhadores remanescentes quilombolas, pequenos proprietários que chegaram a determinadas regiões a partir do processo de migração e imigração ocorrido ao longo dos séculos XIX e XX e outros agricultores que habitam determinadas regiões do país há várias décadas e até há centenas de anos e que não se organizam em movimentos sociais. Nesse caso, é lícito perguntar: a discussão deveria se dar em torno de uma educação no campo, ou uma educação do campo ou simplesmente de uma educação que possibilitasse à classe trabalhadora o acesso a todo conhecimento produzido pela humanidade e que ocorresse no seu local de moradia?

Se entendermos que o processo educacional deve ocorrer no local em que as pessoas residem, devemos falar de uma educação no campo, e, desse modo, não haveria a necessidade de se pensar em uma educação específica para o campo, dado que os conhecimentos produzidos pela humanidade devem ser disponibilizados para toda a sociedade. Neste caso, haveria o entendimento de que o conhecimento não é propriedade privada de uma classe social, devendo, pois, ser acessível a todos indistintamente, quer seja um habitante do campo ou da cidade, do centro ou da periferia.

Se entendermos que deve haver uma educação específica para o campo, teríamos que considerar as diversidades apontadas acima e perguntarmos de que especificidade estamos falando? Partindo deste pressuposto, teríamos que considerar a possibilidade de uma educação para os assentados por programas de reforma agrária, outra para imigrantes, outra

para remanescentes quilombolas e tantas outras quantas são as diferentes realidades do campo. Nesse caso, trabalharíamos apenas com as diversidades e jamais com o que une todos os trabalhadores, que é o pertencer a uma única classe social, à classe dos desprovidos dos meios de produção, e por isso vendedores de força de trabalho, explorados pelo capital.

Outro exemplo que evidencia o distanciamento da categoria “totalidade” é a ênfase dada aos saberes populares, aos múltiplos saberes, ao cotidiano, aos fenômenos que se desenvolvem a superfície dos processos realmente essenciais. Com essa leitura, esse movimento não consegue pensar a realidade como objetiva e, assim, não trabalha com a ideia da necessidade do conhecimento objetivo, científico, mas apenas com o “saber dos agricultores” (OLIVEIRA, 2008), fazendo com que os defensores da escola “do campo” não percebam que, num momento de crise do sistema capitalista, em que se tem que negar a possibilidade do entendimento da realidade objetiva, nega-se também as categorias de historicidade e contradição, tão caras ao materialismo histórico. Não estamos com isso querendo negar a capacidade de pensar do trabalhador, muito pelo contrário, salientamos a possibilidade de conhecimento da estrutura, da essência do fenômeno, que existe uma verdade oculta, diferente dos fenômenos que se manifestam imediatamente aos olhos, ao senso comum e que essa verdade só vai ser desnudada por um sistemático processo de decomposição do todo, separando a essência da aparência (KOSIK, 1976).

Nesse sentido, o movimento “por uma educação do campo”, ao defender seus projetos, não considera a categoria contradição, quando tomada como a relação entre contrários que se excluem e se determinam, vêem somente vantagens num modelo que apresenta sua lógica pautada numa agricultura familiar ou camponesa, como no caso do MST. No entender de Oliveira (2008),

os projetos de educação do campo por não trabalharem com as categorias totalidade, historicidade e contradição também não le-

vam em consideração a categoria mediação. Tal atitude deve ser compreendida dentro da perspectiva fenomênica em que tentam captar a realidade, atitude esta que considera não haver diferença entre essência e aparência, uma vez que os fatos se bastam em seus aspectos fenomênicos, ou seja, busca analisar o real em sua mera aparência.

Neste sentido, convém indagar, a título de exemplo, quais são as vantagens da agricultura familiar e camponesa para o capital, a ponto de ser incentivada por meio de políticas públicas de financiamento e curso de qualificação profissional de formação para pequenos proprietários? É para que permaneçam nos arredores das grandes propriedades agrícolas como mão-de-obra sazonal qualificada? Cabem ainda outras questões para o entendimento real das finalidades de tais políticas, em que pesem o atendimento a uma parcela da população historicamente excluída de políticas públicas. Convém também salientar a importância da participação dos movimentos sociais na pressão por políticas públicas, mas, ao mesmo tempo, chamar atenção para a possibilidade de cooptação, por parte do Estado, de lideranças e intelectuais que atuam nestes movimentos.

Outro aspecto salutar para a compreensão da escola do campo é o conceito de práxis, uma categoria fundamental para o entendimento das epistemologias dos projetos de educação do campo. Para o marxismo, mais que interpretar a realidade, interessa transformá-la, o que coloca a prática, como o início da ciência social. Para alterá-la, entretanto, é necessário entendê-la. Neste sentido, o entendimento da realidade não pode ser feito sem a mediação de conhecimentos teóricos, entendidos estes enquanto abstrações realizadas a partir de constantes e infinitas aproximações entre a realidade empírica e o conjunto de conhecimentos sobre a realidade, produzidas pela humanidade, por um ramo da ciência e/ou por um pesquisador em especial (OLIVEIRA, 2008).

Por não considerar a teoria como parte imprescindível da formação do concreto pensado, supervalorizando a prática tomada em seu as-

pecto fenomênico, individual e utilitarista, a educação do campo cai num pragmatismo exacerbado, aproximando-se das tendências pós-modernas. Como o pragmatismo se orienta pela ênfase na sua utilidade para determinada pessoa e/ou grupo, dado que o que importa não é buscar as explicações da realidade, mas como viver melhor, encaminhando as situações vividas por um indivíduo, um grupo e/ou mesmo uma sociedade, não há a necessidade do ser humano entender objetivamente a realidade, mas fazer opções de como interpretá-la segundo seus interesses, o que faz do pragmatismo um relativismo filosófico.

Além do pragmatismo, o Movimento Por Uma Educação do Campo assenta-se na pedagogia de Paulo Freire, ao defender uma escola que esteja vinculada, política e pedagogicamente, à história, cultura e causas sociais dos sujeitos do campo em detrimento de uma escola que seja um apêndice da escola pensada para a área urbana, “uma escola enraizada também na práxis da Educação Popular e da Pedagogia do Oprimido” (KOLLING, 2002, p. 19).

Tal qual para o MST, para o grupo que defende a proposta Por Uma Educação do Campo, a pedagogia tida como ideal é aquela derivada da pedagogia do oprimido de Paulo Freire. A base desta pedagogia é o existencialismo cristão, de modo que, para o existencialista, a existência humana precede a qualquer essência. Por isto, podemos dizer que, para o existencialismo, o homem se faz no mundo, ao longo de sua vida, através de suas experiências, seus conflitos, suas conquistas e derrotas, não existindo uma essência do que seja o ser humano. Assim, cada indivíduo é um ser particular, que constrói sua própria essência.

Este pensamento é importante para se entender as matrizes do pensamento social na atualidade, inclusive dos movimentos sociais e dos projetos de educação do campo, dado que o existencialismo tem muito de relativista e de irracionalista, já que, para o existencialista, a verdade depende de um conjunto de escolhas individuais e do sentido que os indivíduos dão

às coisas. Isso torna impossível qualquer tipo de conhecimento objetivo. O existencialismo serve também de justificativa para o capitalismo dada a relação entre o que é o mundo e o indivíduo.

Segundo Oliveira (2008, p. 392), a partir desta concepção, há uma supervalorização do ensinamento de saberes populares sem que se coloque a mesma importância para o ensino de conhecimentos científicos. Este ideário parte do pressuposto existencialista de que o mundo resume-se ao sentido que cada indivíduo dá a ele, sendo, portanto, função da escola “comunicar os saberes” que cada indivíduo tem deste.

Com isso, valoriza-se todo e qualquer tipo de saber construído, ou melhor, consensuado por seus interlocutores, dado que, por não existir, nesta concepção, uma verdade objetiva, tudo passa a ser aceito como verdadeiro, desde que haja consenso. Desse modo, passa a ser tido como verdade: conhecimentos, habilidades, sentimentos, valores, modo de ser e de produzir, de se relacionar com a terra e formas de compartilhar a vida. Por isso, os defensores da educação do campo defendem que “a educação desses diferentes grupos tem especificidades que devem ser respeitadas e incorporadas nas políticas públicas e nos projetos pedagógicos” (BRASIL, 2004, p. 17).

As propostas do Movimento Por Uma Educação do Campo são profundamente influenciadas pelas ideias de seu principal signatário, o MST. Assume, assim, a defesa de uma educação que se constrói por meio da realidade e, segundo o MST, se dá porque “a gente foi vendo que queria era uma proposta de educação que não trouxesse as coisas prontas para a criança, e sim que ela construísse a sua própria educação, e que fosse participativa para a escola e os pais” (MST, 2005, p. 17).

Construir o conhecimento mediante a realidade, em nada contraria uma proposta marxiana. Pistrak, por exemplo, sempre recomendou que se partisse da realidade. O problema é o que se entende por realidade, pois nem sempre se compreende que a realidade do sem terra é a realidade de

um trabalhador que foi expropriado de suas condições de sobrevivência e que, por isso, foi obrigado a ocupar terra, participar de acampamentos e, mesmo depois de assentado, continua integrado ao sistema capitalista e por este explorado. O que temos observado é que tomando por base a pedagogia piagetiana, setores do movimento “por uma educação do campo” têm entendido que a escola não deve se pautar por um conhecimento objetivo da realidade, mas pelos saberes de cada indivíduo na sociedade.

Essa abordagem, de viés psicológico, pressupõe uma relativa autonomia do indivíduo, no sentido do desenvolvimento de uma personalidade integral dos sujeitos, ou para um investimento em sua subjetividade, em benefício das estratégias de sobrevivência diante da instabilidade social, política e econômica provocada pelas transformações que passa o modo de produção capitalista nas últimas décadas, exigindo um novo perfil de trabalhador. Esse trabalhador deve ser criativo, autônomo, participativo, o que exige dele “um domínio e um auto-conhecimento de si próprio para mobilizar seus recursos subjetivos em prol da própria sobrevivência” (RAMOS, 2006, p. 255). Sendo assim, essas teorias estão muito mais a serviço da justificativa e manutenção do capital que da emancipação da classe trabalhadora, como imaginam os seus defensores dentro do Movimento. Para esta corrente, são escolhas feitas pelos indivíduos que permitem à burguesia ligar a ideia de liberdade com liberdade de escolha, ideia tão cara à burguesia para a manutenção de seu sistema.

Como a realidade é contraditória, histórica e dialética e não apenas uma questão de escolhas de um cientista e/ou de um filósofo, necessitamos de um método para entendê-la. Como a realidade é material, entendemos que o melhor método para a sua compreensão é o materialismo histórico e dialético, que vê a realidade como materialista histórica e dialética, buscando entendê-la em toda sua totalidade e complexidade.

Para Marx, o ponto de partida do entendimento da coisa em si é a realidade tomada empiricamente, mas que, através de análises sucessivas,

tornadas possíveis por um método de investigação específico, permite ao homem ascender à categoria do concreto pensado, ou seja, do real efetivamente existente, que é a realidade como síntese de múltiplas relações – a coisa entendida em sua totalidade e historicidade.

Assim, a diferença entre o marxismo e o existencialismo está no entendimento da realidade. No marxismo, ela existe independentemente da consciência sobre ela, dado que o homem tem uma essência, que é sua capacidade de transformar o mundo e criar, em última instância, seu próprio mundo. Já para o existencialista, a realidade deriva da consciência sobre o mundo, a ponto de os filósofos existencialistas afirmarem que a “existência precede a essência”. Ao contrário do que tem afirmado, tanto o MST como alguns formuladores da proposta de educação do campo, a verdade, para o marxismo, não está numa teoria, mas numa teoria que corresponda à compreensão da realidade histórica de uma época, única forma de ser útil para a intervenção comprometida na realidade.

O que se tem observado, no entanto, é que os “pós-estruturalistas” buscam estabelecer uma mudança de eixo, um “salto” da realidade para a linguagem como agente constitutivo da consciência humana e da produção social do sentido. Por visar à produção dos sentidos, adere-se a uma suposta sedução da “virada linguística”, levada agora a extremos pela suposição de que há uma anterioridade da linguagem em relação ao mundo real e, assim, o que se pode experimentar como “realidade” nada mais seria do que um constructo ou “efeito” do sistema particular de linguagem ao qual pertencemos.

Sendo assim, atribui-se um peso exagerado à linguagem, acreditando-se que é pela linguagem que se domina e que também seria por ela que se alcançaria a libertação. Desse modo, passa-se a se referir sempre a todos os homens e todas as mulheres, da mesma forma, fala-se aos professores e professoras e aos educandos e educandas, quase sempre dando uma predileção para o feminino. Nesse caso, há um deslocamento dos conflitos,

das relações de classe para a linguagem, entendendo-se que mudando a linguagem, mudar-se-á o real.

Como na concepção existencialista não existe a possibilidade de conhecer objetivamente a realidade, interessa unicamente buscar o conjunto de interpretações desta, de forma que seja possível o convívio de uma determinada sociedade, justificando-se, a sociedade do capital, à medida que não existe a necessidade de se pensar numa sociedade diferente, mas apenas encontrar caminhos que permitam o desenvolvimento sob a hegemonia do capital. Não é preciso dizer, que esta perspectiva na organização do trabalho pedagógico, significou a passagem da centralidade do conteúdo e do professor para a atividade e o aluno.

MOVIMENTO POR UMA EDUCAÇÃO DO CAMPO E AS POLÍTICAS PÚBLICAS

Para compreender o surgimento e evolução da proposta sobre a educação do campo, apresentada pelos movimentos sociais e pelos órgãos governamentais, bem como as suas bases filosóficas e epistemológicas, é necessário um exame das condições efetivas da realidade, sobretudo, a partir da defesa de uma educação “adequada à cultura e à vida dos sujeitos do campo” visando estancar o êxodo rural. Nesse sentido, os ideários dos movimentos sociais que defendem a educação do campo buscam um desenvolvimento que traga transformações nas condições de vida das pessoas e das comunidades sem, contudo, reivindicar que estas se dêem fora dos marcos do capitalismo.

Vamos continuar lutando para garantir que todas as pessoas do campo tenham acesso a educação pública e de qualidade em seus diversos níveis, voltada aos interesses da vida no campo. Nisto está em questão o tipo de escola, o projeto educativo que ali se desenvolve, e o vínculo necessário desta educação com estratégias específicas de desenvolvimento humano e social do campo, e de seus sujeitos (KOLLING, 2002, p. 18).

As propostas de desenvolvimento humano fazem parte das estratégias do Banco Mundial para as políticas educacionais que vinculam formação humana e desenvolvimento econômico. A bandeira é investir os recursos públicos em pessoas, para que todos tenham o mínimo de educação, saúde, alimentação, saneamento, habitação, compensando conjuntamente os efeitos da revolução tecnológica e econômica que caracterizam a globalização (CORAGGIO, 2007, p. 78).

Essas ideias estão presentes também no Relatório Jacques Delors para a Educação do Século XXI, apontando a importância do capital humano, do investimento educativo para o desenvolvimento econômico, de modo que “em todos os setores, mesmo na agricultura sente-se a necessidade de competências evolutivas articuladas com o saber e com o saber-fazer mais atualizado”. Porém, ressalta o mesmo relatório, que a educação não serve apenas para fornecer pessoas qualificadas para o mundo da economia, mas também, como parte da missão humanista da educação, para desenvolver as aptidões e os talentos de cada um bem como atender às necessidades de um desenvolvimento endógeno, respeitador do meio ambiente humano e natural, e da diversidade de tradições e culturas (DELORS, 2001, p. 85).

Esta perspectiva pode ser confirmada com afirmação do Ministério do Desenvolvimento Agrário.

O desenvolvimento harmônico do meio rural se traduz em crescimento e geração de riquezas em função de dois propósitos superiores: a) coesão social, como expressão de sociedades nas quais prevaleça a equidade, o respeito à diversidade, à solidariedade, à justiça social, o sentimento de pertencimento e inclusão e b) a coesão territorial como expressão de espaços, recursos, sociedades e instituições imersas em regiões, nações ou espaços supranacionais, que os definem como entidades culturais, política e socialmente integradas (BRASIL, 2003, p. 26).

Devido à pressão dos movimentos sociais que atuam no campo e dos organismos internacionais, o Estado, através do Ministério do Desenvolvimento Agrário, passou a financiar programas de educação do campo propostos por estes movimentos, atrelado com a noção de Estado trabalhada por eles. Ainda nas esferas governamentais, podemos observar que os cursos de educação do campo foram alocados no interior da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade – SECAD.

Embora os cursos sejam financiados pelo Estado, como, aliás, deve ser, os movimentos sociais têm grande influência em seu debate, como também deve ser. O problema é que os movimentos, que defendem um projeto de educação para o campo, dizem acreditar que com uma educação adequada ao meio rural, o êxodo rural poderia ser solucionado, dado que o grande objetivo desses movimentos sempre foi melhorar as condições de vida do homem do campo que vive em determinadas comunidades. Estes movimentos, dentre eles o MST, compreendem que a crise por que passa o meio rural provém de uma educação voltada para o meio urbano. Para resolver estes problemas, portanto, haveria a necessidade de uma nova educação que levasse em consideração a realidade do campo.

A presença dos movimentos sociais do campo na discussão sobre a educação, no entanto, é fundamental e, de acordo com Roseli Caldart, o MST vem ajudando a recolocar a questão da educação como

uma das matrizes pedagógicas fundamentais da reflexão de um projeto educativo que se contraponha aos processos de exclusão social, e que ajude a reconstruir a perspectiva histórica e a utopia coletiva de uma nova sociedade com justiça social e trabalho para todos (CALDART, 2001, p. 209).

O MST em vários de seus documentos tem procurado afirmar a importância da educação para a formação humana. Por isso, no Dossiê sobre educação, ao discutir os Princípios da Educação do Movimento, diz

que: “consideramos a educação uma das dimensões da formação, entendida tanto no sentido amplo da formação humana, como no sentido mais restrito de formação de quadros para nossa organização e para o conjunto da luta dos trabalhadores” (MST, 2005, p. 161).

Outro dado relevante a ser discutido sobre a educação do campo é que, de acordo com seus formuladores, ela não ocorre somente na escola. Para os educadores do MST (2005, p. 52), “a primeira coisa que precisamos entender é que a criança não aprende apenas quando está na sala de aula estudando”, salientando ainda que, “para nós, Escola é mais do que aula e aula é mais que repasse de conhecimentos, de conteúdos” (MST, 2005, p. 213), deixando clara a proximidade da proposta educacional defendida pelo movimento com a proposta de educação construtivista.

Nesse caso, abre-se uma brecha para a adesão à pós-modernidade através das pedagogias do aprender a aprender, tão caras aos defensores do capitalismo, sobretudo, aqueles que pertencem a organismos multilaterais, como o Banco Mundial e o FMI.

É importante ressaltar também, até por uma questão de respeito para com o Movimento, que este considera que é importante a educação escolar, apesar de enfatizar que não é a escola o único lugar de aprendizagem. Para o MST, sempre cometemos um erro, pois “em geral, e também no caso do MST, sempre associamos muito educação com escola” (MST, 2005, p. 161). Entretanto, a escola que o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra quer ver construída é uma escola diferente, que leve em consideração as particularidades do meio rural, que vise alterar as condições de vida dos alunos e que permita a construção de um novo sujeito social, um sujeito social Sem Terra. Nesse sentido, para o MST, a escola tem que estar ligada às dinâmicas do mundo rural.

Conforme o MST, o que se defende é a relação necessária que a educação e a escola devem ter com os desafios do seu tempo histórico. Para o Movimento, as práticas educacionais que acontecem no meio rural não

podem desconsiderar a questão da luta pela Reforma Agrária e os desafios colocados para a implementação de novas relações de produção no campo e na cidade. Sendo assim, o MST defende uma educação voltada para a realidade do meio rural, como sendo aquela que ajuda a solucionar os problemas que vão aparecendo no dia-a-dia dos assentamentos e dos acampamentos, que forma os trabalhadores para o trabalho no meio rural, ajudando a construir reais alternativas de permanência no campo e de melhor qualidade de vida para esta população (MST, 2005, p. 163).

Ao definir a sua concepção de educação, o MST afirma que entende por ambiente educativo tudo o que acontece na vida da Escola, dentro e fora dela, desde que tenha intencionalidade educativa, ou seja, desde que seja planejado para que permita certos relacionamentos e novas interações. Nesse caso, não pode ser entendido como educativo apenas o dito, mas o visto, o vivido, o sentido, o participado, o produzido (MST, 2005, p. 213).

Por ser um dos fundadores do “Movimento por uma Educação do Campo”, podemos perceber uma relação direta entre o entendimento que o MST expressa sobre o tema na linguagem e na forma com que coloca a necessidade de uma educação do campo a ser realizada com os sujeitos do campo e nunca para os sujeitos do campo. Para esse Movimento, é fundamental que se realize uma educação que dê conta de melhorar as condições de vida dos indivíduos que vivem no meio rural.

De acordo com Caldart, a história da educação escolar no MST acabou transformando as professoras de ofício em uma identidade coletiva específica, que vai além desse ofício, mas que não o abandona. Assim, Caldart entende que a professora sem terra é o nome que pode ser dado à personagem do MST que combina em si os componentes identitários diferenciados, cuja síntese pode constituir-se na novidade da conformação histórica do sujeito Sem Terra (CALDART, 2004).

Para os educadores do Movimento, o MST tem uma pedagogia que se desenvolve no jeito, através do qual vem formando o sujeito social de

nome “Sem Terra”, e que no dia-a-dia educa as pessoas que dele fazem parte. Esta é a “Pedagogia do Movimento Sem Terra”, cujo sujeito educador é o próprio Movimento, não apenas quanto ao trabalho no campo específico da educação, mas também e, principalmente, quando sua dinâmica de luta e de organização intenciona um projeto de formação humana, que começa com o enraizamento dos sem terra em uma coletividade, que não nega o seu passado e projeta um futuro que eles mesmos poderão ajudar a construir. Ou seja, o MST não aceita uma pedagogia que não seja aquela derivada de suas ações práticas de educação e uma suposta formação humana geral, que são pensadas para formar seu sujeito coletivo, um sujeito sem terra.

Para o Movimento Sem Terra, nenhuma corrente pedagógica dá conta de refletir sobre sua prática, de ter um conteúdo que reflita sobre a práxis pedagógica do MST, buscando um sentido de movimento pedagógico de práticas, que exigiram uma elaboração teórica que, por sua vez, exigem um salto de qualidade em novas práticas. Neste sentido, a Pedagogia do Movimento forma-se a partir da mistura de várias teorias pedagógicas que pretendem misturar correntes filosóficas, entre elas o marxismo e o idealismo existencialista, numa base eclética, utilizada como método de formação.

Como o objetivo declarado pelos movimentos sociais é criar melhores condições de vida, os novos paradigmas de educação e de desenvolvimento voltados para uma perspectiva de transformação do social e do humano consolidam-se a partir de sua capacidade de prometer o aumento do potencial transformador dos sujeitos – tanto social quanto econômico – investindo no processo de informação e reflexão por meio da decodificação da realidade e de melhores serviços que possam favorecer este movimento, tais como: a educação, a capacitação, a saúde, a alimentação e a tecnologia, assegurando que os frutos do desenvolvimento econômico favoreçam a melhoria da qualidade de vida, tal qual os argumentos do Banco Mundial.

Como a perspectiva é a transformação da realidade, de forma que os movimentos sociais e as pessoas da comunidade sejam beneficiadas, passa-se a defender que as pessoas ligadas aos movimentos sociais sejam consideradas protagonistas da história e não apenas receptáculos de resultados de ações demandadas de ambientes exógenos e distanciados de seus interesses. Com isto, busca-se favorecer o desenvolvimento local enquanto estratégia de ação, voltada a um possível desenvolvimento com equidade atribuindo à educação um papel fundamental na transformação social.

De acordo com o Ministério do Desenvolvimento Agrário, a educação do campo traz um conjunto de conhecimentos e práticas que instiga as políticas a compreenderem o campo como um espaço emancipatório, como um território fecundo de construção da democracia e da solidariedade. Isso ocorre, sobretudo, a partir do momento em que se passa a acreditar que este se transformou no lugar, não apenas das lutas pelo direito a terra, mas também pelo direito à educação, à saúde, entre outros (BRASIL/MDA/SDT, 2006, p. 9-11).

Os defensores da educação do campo, dentre eles o MST, alegam que tradicionalmente o rural aparece como o local da produção agropecuária, mas também do atraso, da pobreza, da falta de estruturas e da carência de serviços públicos, por isso, o espaço rural é sempre tido como o espaço do que “sobra” dos municípios, já que o importante parece ser as cidades, mesmo que não passem de pequenos e médios centros que gravitam em torno do trabalho, da produção, da cultura diretamente vinculada ao meio ambiente (BRASIL/MDA/SDT, 2006, p. 9-11).

É neste sentido que, de acordo com o MDA, através da

multiplicidade de experiências educativas desenvolvidas por diferentes instituições foi construindo uma proposta pedagógica que contempla a identidade do campo, a heterogeneidade dos sujeitos sociais que vivem e/ou trabalham direta ou indiretamente com o meio ambiente, que reconhece o modo próprio de vida dos espaços da floresta, da pecuária, das minas, da agricultura, dos pescados

res, dos caiçaras, ribeirinhos e extrativistas. O desenvolvimento territorial requisita que essas experiências sejam reconhecidas em sua amplitude e diversidade e que busquemos superar a fragmentação e o isolamento de muitas dessas iniciativas, que não têm alcançado o grau de institucionalização, de articulação dessas práticas na perspectiva de contribuir com a política educacional e de desenvolvimento que estamos construindo em nosso país (BRASIL/MDA/SDT, 2006, p. 9-11).

É importante observar também que os técnicos desse órgão governamental partem de uma concepção de Educação que se dá como formação e emancipação humana. Nessa concepção, os seres humanos nascem inconclusos, inacabados, e vão se tornando humanos ou se desumanizando no decorrer da vida de acordo com as experiências individuais, coletivas e dos grupos sociais com os quais convivem e nos quais estes homens se inserem (BRASIL/MDA/SDT, 2006, p. 11-12).

É possível perceber também que os defensores da educação do campo, sobretudo aqueles que atuam no Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária/PRONERA, defendem que

a educação enquanto formação humana constitui em uma ferramenta fundamental para o desenvolvimento econômico, social, cultural e político de seus protagonistas e para construção de uma participação mais crítica e efetiva dos sujeitos, o que implica uma incorporação de responsabilidades individuais e coletivas por suas ações, da necessidade de relacionar e interagir com outros indivíduos para avançar na gestão das políticas e das comunidades onde vivem – no desenvolvimento do capital humano e social (BRASIL/MDA/SDT, 2006, p. 9-11).

Ao defender que a educação constitui-se no grande fator de desenvolvimento, passa-se a entender a educação como um dos componentes do capital humano, tal como ocorria com as políticas tecnicistas instituídas durante o regime civil-militar, instaurado na década de 1960 no Brasil e

que ressurgem na atual fase de desenvolvimento do capitalismo. Assim, afirma-se que

é o desenvolvimento do capital humano e social na população rural, seu ‘empoderamento’, a força que permite ativar os esforços coletivos, públicos e privados, que leva ao aumento do emprego e da renda, que aprimora a qualidade de vida e que possibilita às comunidades rurais influírem nas decisões que afetam seu destino (BRASIL/MDA/SDT, 2006, p. 11-12).

Aponta-se ainda que

a educação como emancipação humana compreende que os sujeitos possuem história, participam de lutas sociais, sonham, tem nomes e rostos, gêneros, raças e etnias diferenciadas e que ao lutar pelo direito à terra, à floresta, à água, à soberania alimentar, aos conhecimentos potencializadores de novas matrizes tecnológicas, da produção a partir de estratégias solidárias vão recriando suas pertencas, reconstruindo a sua identidade na relação com a natureza e com sua comunidade. Essa relação, presente dentro da escola, possibilita uma reavaliação do passado, através do resgate da memória e dos conhecimentos socialmente sistematizados pela humanidade. É uma indagação sobre as barreiras que no presente se colocam a nossa condição humana de seres livres, conscientes e responsáveis e, a partir da produção desses conhecimentos nos remete a construir um futuro solidário, portanto, a luta por educação se vincula com o conjunto das lutas pela transformação das condições sociais de vida no campo (BRASIL/MDA/SDT, 2006, p. 11 e 12).

Os formuladores das políticas de educação do campo apresentam uma visão individualista ao falar na necessidade de educação dos sujeitos que vivem no campo, uma vez que dizem entender que a identidade da educação do campo se constrói pelos sujeitos sociais a quem se destina, e pelo seu modo próprio de vida na utilização do espaço vivido, que se faz ao se redesenhar o papel que a escola deve desempenhar no processo de inclusão das pessoas, como ferramenta estratégica na construção de um

projeto de desenvolvimento sustentável e solidário. Nesse sentido, eles entendem que

o campo tem despontado como um celeiro de iniciativas educativas inovadoras envolvendo os movimentos sociais, ONG's, pastorais, prefeituras e escolas de formação sindical que estão redesenhando o papel que a escola deve desempenhar no processo de inclusão das pessoas, como uma ferramenta estratégica na construção de um projeto de desenvolvimento sustentável e solidário. Portanto, a identidade da educação do campo se constrói pelos sujeitos sociais a quem se destina, e seu modo próprio de vida na utilização do espaço vivido. Assim, incorporam agricultores(as) familiares, assalariados(as) rurais, assentados(as), ribeirinhos(as), caiçaras, extrativistas, pescadores(as), remanescentes de quilombos, indígenas, enfim, todos os povos do campo brasileiro, sejam os que vivem no meio rural, seja os que vivem nas sedes dos 4.485 Municípios rurais do nosso País. Enfim, não existe no campo uma única fisionomia. Não podemos pensar uma escola do campo como sendo homogênea, como se só houvesse um sujeito da aprendizagem; os sujeitos do campo são plurais, nos aspectos culturais, sociais, ambientais, de gênero, geração, raça e etnia, portanto, plurais precisam também ser as escolas. Trata-se de combinar formas de fazer uma educação que construa e cultive identidades, auto-estima, valores, memória coletiva que sinalize futuro, saberes e que enraíze sem necessariamente fixar as pessoas. Estar enraizado é se reconhecer como tendo participação ativa no real, bem como se sentir pertencendo a determinado grupo e espaço (BRASIL/MDA/SDT, 2006, p. 12-13).

Da citação acima, temos duas assertivas importantes: a primeira diz respeito à fragmentação do social em múltiplas identidades, perceptível na afirmação da heterogeneidade do campo, o que pressupõe também uma escola heterogênea. Essa perspectiva remete às discussões que vimos fazendo no decorrer deste texto e só confirmam a nossa hipótese da afinidade das propostas de educação do campo com o ideário pós-moderno. Este ideário rompe com a possibilidade da objetividade histórica e defende as interpretações subjetivas, como já discutido amplamente neste tra-

balho. Assim, ao defender essas múltiplas identidades, rompe com outro conceito muito importante para os trabalhadores em geral e do campo em particular, que é o conceito de classe, que é mais geral e engloba todas as outras categorias sociais que são separadas em agrupamentos culturais e de categorias profissionais. São todos trabalhadores do campo e o que os une é o fato de serem trabalhadores do campo explorados pelo grande capital agrícola e excluídos do processo de produção no campo, devorados pelo desenvolvimento tecnológico a que tem acesso, de forma desigual, pequenos e grandes produtores rurais.

A segunda questão refere-se à participação dos sujeitos sociais na proposição de “iniciativas educativas inovadoras” como ferramenta estratégica na construção de um projeto de desenvolvimento sustentável. Percebe-se que esses sujeitos estão sendo convocados, estrategicamente, para ajudar a formular as políticas que, ao adquirir o caráter democrático da participação popular, nada mais são que a concretização das proposições dos organismos internacionais que orientam o teor das políticas públicas dos países da periferia do capital, inclusive, o Brasil. Segundo Coraggio (2007, p. 85), a partir de 1990, as políticas do Banco Mundial privilegiaram o ataque à pobreza, embora como uma questão de equidade e que, as políticas para reduzir a pobreza devem articular os interesses dos pobres e dos não-pobres; sendo assim, “sua estratégia fica mais fácil de ser adotada nos países em que os pobres participam da tomada de decisões políticas e econômicas”. Considerando que o conhecimento desses elementos possibilita uma inserção social mais significativa e politicamente comprometida com as populações atendidas, pressupõe também um rompimento com as visões românticas de que mudando a situação da escola se muda a realidade social. A visão de totalidade permitiria observar esses fatores que estão presentes nessas situações e fazer escolhas mais articuladas com os sujeitos do campo e, ainda, discutir, inclusive, o papel do Estado na sociedade capitalista.

Para Mônica Molina, uma das formas de dar conta de uma educação específica para o campo é privilegiando o protagonismo dos movimentos sociais ligados a ele, “pois um dos objetivos da educação popular é contribuir para criar condições do povo ser sujeito do processo de produção do conhecimento e de sua própria vida” (MOLINA, 2006, p. 12).

De acordo com Miguel Arroyo, a educação do campo tem que levar para a academia a teoria da formação dos profissionais do conhecimento, de professores e professoras, como também todas as discussões sobre modos diversos de produção do conhecimento, não só sobre os produtos do conhecimento, mas sobre os próprios modos de produção do conhecimento, sobre os diversos paradigmas (ARROYO, 2006, p. 116).

Ao estabelecer as parcerias para a atuação no campo, o PRONERA, em seu manual de operação, destaca que suas

ações são desenvolvidas por meio de parcerias entre órgãos governamentais, instituições públicas de ensino e instituições comunitárias de ensino sem fins lucrativos, movimentos sociais e sindicais de trabalhadores e trabalhadoras rurais e as comunidades assentadas, no intuito de estabelecer uma interação permanente entre sujeitos pela via da educação continuada e da profissionalização no campo (BRASIL, 2004, p. 16).

Da mesma forma, podemos observar que no Curso de Pedagogia para Educadores do Campo esta característica também aparece, uma vez que, segundo o MST,

a transformação social é um processo complexo, que não se resume a uma tomada de poder político ou econômico. Ela implica um processo de outras mudanças que serão capazes de construir um novo tipo de poder, não mais opressor e repressor como este que temos sentido tanto em nossa pele! E isso tem a ver com novos valores, novas relações entre as pessoas, homens e mulheres, adultos e crianças, dirigentes de base, novos posicionamentos diante das várias questões da vida (MST, 2005, 162).

Outro aspecto considerado fundamental, tanto pelos movimentos sociais que atuam no campo, como para os formuladores das propostas de educação do campo, é o trabalho como princípio educativo, que tem servido para orientar o desenvolvimento do programa, de modo a resgatar os valores do trabalho coletivo contribuindo para a autonomia e o empoderamento dos jovens agricultores familiares (BRASIL, 2004, p. 24).

O problema é que nem sempre o trabalho assume a perspectiva da formação para a superação das relações de classe, dado que quase sempre ele é entendido como uma forma de melhorar a vida dos trabalhadores que atuam no campo sem questionar as relações desiguais produzidas no sistema capitalista. Isto aparece muito claramente nos documentos do MST, visto que o MST trabalha com a noção de que deve haver a formação de um sujeito integral, que se eduque em sua complexidade. O outro problema a ser solucionado está no fato de que a complexidade utilizada pelos teóricos da educação do campo é a complexidade pensada por Edgar Morin, que diz que a formação do indivíduo integral é aquela em que não existe um único elemento que intervêm na formação, mas a relação e a interação desses elementos que chega a produzir um novo efeito a cada pessoa, onde dificilmente se pode medir a importância de cada um deles.

Nesse sentido, podemos dizer que o MST adota

a interpretação pós-moderna da teoria da complexidade onde se diz que não há como entender um fenômeno por este ser composto de um conjunto de fatores, variáveis a cada caso e cujas relações não podem ser identificadas. Esta é, portanto, outra forma de aproximação ao ideário pós-moderno (OLIVEIRA, 2008, p. 406).

Sendo assim, assume-se uma postura conservadora, baseada no multiculturalismo, em que podemos observar, por exemplo, que “a educação de adultos inclui a educação formal, a educação não-formal e o es-

pectro da aprendizagem informal e incidental disponível numa sociedade multicultural, onde os estudos baseados na teoria e na prática devem ser reconhecidos” (BRASIL, 2004, p. 18).

Apesar de ser um dos proponentes das propostas de educação do campo, seguindo a lógica das teorias utilizadas neste século, no Brasil, é importante notarmos que o MST não define sua proposta pedagógica nos marcos de nenhum modelo pedagógico tradicional. Ao contrário, procura conjugar várias posturas, unindo a atuação de existencialistas cristãos como Paulo Freire, construtivistas como Piaget, e marxistas como Makarenko, passando ainda por propostas nacionalistas, como as de José Martí.

É graças a estas conjunções de pensamentos, de autores tão díspares que podemos afirmar que o projeto pedagógico do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra é eclético, além de possuir uma concepção em que a educação aparece com uma função redentora da miséria a que a maior parte da sociedade brasileira está submetida.

Ao acreditar na educação como fator de redenção dos trabalhadores, Caldart salienta que deseja uma educação de classe voltada aos interesses dos trabalhadores rurais sem terra, alegando ainda que “se nós não tivermos acesso ao conhecimento, se nós não democratizarmos a educação, nós não conseguiremos construir uma sociedade mais justa e igualitária” (CALDART, 1997, p. 26).

Embora assente-se numa proposta eclética, o MST traz também a reivindicação de uma escola transformadora, como aparece em seu **Manifesto das educadoras e educadores da Reforma Agrária ao povo brasileiro**, publicado na revista **SEM TERRA** nº 2 de 1997, p. 28-29, os educadores da reforma agrária caracterizam a educação a partir de seu envolvimento com o dia-a-dia da comunidade, afirmando a todo o povo brasileiro que:

Queremos uma escola que se deixe ocupar pelas questões de nosso tempo, e que ajude no fortalecimento das lutas sociais, e na solução

dos problemas concretos de cada comunidade. Defendemos uma pedagogia que se preocupe com todas as dimensões da pessoa humana e que crie um ambiente educativo baseado na ação e na participação democrática, e na dimensão educativa do trabalho, da cultura e da história de nosso povo. Acreditamos numa escola que desperte os sonhos de nossa mocidade, que cultive a solidariedade, a esperança, e o desejo de aprender sempre e de transformar o mundo. Entendemos que para participar da construção desta nova escola nós, educadoras e educadores, precisamos construir coletivos pedagógicos com clareza política, competência técnica, valores humanistas e unidade de ação. Lutamos por escolas públicas em todos os acampamentos e assentamentos de reforma agrária do país e defendemos que a gestão pedagógica destas escolas tenha a participação da comunidade Sem Terra e de sua organização.

Já nos princípios da proposta pedagógica desenvolvida pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, fica esclarecido o entendimento do que deva ser a escola ideal, que dá a formação necessária ao cidadão militante para que esse possa assumir seu papel social. Nesse sentido:

a escola deve ser o lugar da vivência e desenvolvimento de NOVOS VALORES, como o companheirismo, a solidariedade, a responsabilidade, o trabalho coletivo, a disposição de aprender sempre, o saber fazer bem feito, a indignação contra as injustiças, a disciplina, a ternura (...) chegando a uma CONSCIÊNCIA ORGANIZATIVA (CADERNO DE FORMAÇÃO 18, p. 8).

Sendo assim, a escola deve ter como objetivo principal formar pessoas que sejam sujeitos, com capacidade e consciência organizativa, capazes de construir uma nova forma de conviver, de trabalhar, de festejar as pequenas e grandes vitórias dos trabalhadores (CADERNO FORMAÇÃO 18, p. 11), devendo também estimular a livre expressão de ideias e sentimentos, com firmeza na luta em defesa dos trabalhadores e ternura no relacionamento com as outras pessoas. A escola deve ser o lugar capaz de cultivar a alegria coletiva e de revolucionar a vida por inteiro.

Entendida dessa maneira, a escola deve ser não somente o lugar de estudo, mas também um lugar de trabalho. Por isso, além das aulas, as crianças devem ter sempre um trabalho (CADERNO FORMAÇÃO 18, p. 12). O Movimento entende que toda criança deve desde cedo buscar ser um trabalhador produtivo, da mesma forma que nos regulamentos das suas cooperativas observam que nenhum adulto de posse de todas as suas faculdades pode se isentar desta lei geral da natureza. Para se comer, é preciso trabalhar, e não somente com o cérebro, mas também com as mãos.

Como um dos grandes desafios do MST é eliminar o analfabetismo dos adultos que vivem no campo, o Movimento se utiliza da metodologia desenvolvida por Paulo Freire para alfabetizar esta parcela da sociedade. É neste sentido que se pode afirmar que a formação de adultos desenvolvida no interior de seus assentamentos e acampamentos é quase toda influenciada pela pedagogia de Paulo Freire, sobretudo através da utilização dos temas geradores.

Esta concepção educacional advém do fato de que o Movimento Sem Terra foi criado no interior das igrejas, tendo como base a Teologia da Libertação que, a partir do Concílio Vaticano II e das conferências realizadas em Medelín e Puebla, passou a elaborar uma crítica ao capitalismo dependente do Brasil, da América Latina e da África, “propondo uma ruptura radical com o desenvolvimentismo e um compromisso dos cristãos com a práxis libertadora das classes oprimidas: o aspecto fundamental da fé é a práxis histórica” (LOWY, 2007, p. 311), afetando diretamente as propostas de educação do campo.

Segundo Mônica Molina, uma das principais entusiastas da educação do campo, a escola do campo indica

a unidade na diversidade. Mas, também indica as diferenças entre o campo e a cidade. Além disso, os sujeitos sociais do campo possuem uma base sócio-histórica e uma matriz cultural diferentes, o

que os faz demandantes de políticas públicas específicas (MOLINA, 2008, p. 29).

É importante atentar para o fato de que estes autores sempre se referem ao homem e à mulher, como se ambos estivessem inseridos numa luta pelo poder, desvinculando a luta dos homens por igualdade, própria da sociedade de classes. Nesse sentido, a divisão de classes perde a relevância, pois o que passa a interessar é a luta que deve se dar na relação de gênero, que se pretende corrigir através do uso da linguagem, sempre referindo-se a ambos os gêneros e, na maioria das vezes, dando predileção ao gênero feminino.

Nesse sentido, passa-se a defender a formação de educadores para o campo, com uma formação específica, e realizada através de políticas públicas em que os movimentos sociais possam participar em sua elaboração, como se demonstrou acima. Assim, defende-se que “A Educação do Campo deve formar e titular seus próprios educadores, articulando-os em torno de uma proposta de desenvolvimento do campo e de um projeto político pedagógico específico para as suas escolas” (ARROYO; CALDART; MOLINA, 1998, p. 162-163).

POSSIBILIDADES DE CONCLUSÕES

Ao pensar o mundo de forma fenomênica, os expoentes do Movimento Por uma Educação do Campo parecem não enxergarem as contradições do capital, propondo uma ação que pode significar, ao invés da superação da sociedade capitalista, o represamento destas possibilidades e, muitas vezes, trabalhando, consciente ou inconscientemente, em prol de sua manutenção.

Por ter base no comunitarismo cristão e adotar o existencialismo cristão como método de compreensão da realidade, o movimento “por uma educação do campo” e o MST adotam uma perspectiva de que são os movimentos de base, mesmo desprovidos de lideranças localizadas, aqueles que devem protagonizar as transformações sociais.

É neste sentido que se pode afirmar que as propostas de educação do campo, ao aderir ao pensamento idealista, derivado de tradições de caráter fenomênico-existencialistas, expressa em suas concepções, vertentes do pós-modernismo, estruturada em torno do pós-estruturalismo.

Por estar vinculado à concepção supracitada, a educação do campo apresenta pressupostos neoprodutivistas e neotecnicistas, conectados com o neoconstrutivismo, hegemônicos na organização escolar brasileira, restando à escola e, principalmente, à escola do campo, a atividade de criar conhecimentos a partir do cotidiano e das experiências dos sujeitos, não de transmitir conceitos objetivos e conhecimentos sistemáticos, histórico e socialmente construídos, para sua socialização com vistas à transformação social.

Sendo assim, ao professor é atribuído o papel de criar condições para que os alunos tomem decisões cada vez mais acertadas e coerentes com a vida do Assentamento e com os princípios do MST, como se o conhecimento tivesse que ter uma aplicabilidade prática e um fim imediato, sendo a empiria a única forma de conhecimento. Por isso, o professor tem, necessariamente, que ser alguém engajado no movimento; caso contrário, a educação não atingirá seus objetivos junto ao educando.

Não se pode, com isso, querer concluir que o Movimento ou suas propostas educacionais não sejam válidas, o que não quer dizer que também não possam ser questionadas.

Sendo assim, a educação do campo torna-se, no sentido dado por Saviani (2007), também um novo tecnicismo, adequado ao momento atual do capitalismo.

REFERÊNCIAS

ARROYO, M. G.; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C. (orgs.). **I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo**. Documentos Finais. Luziânia, GO, 27 a 31 jul. 1998.

_____. A escola do campo e a pesquisa do campo: metas. In: MOLINA, M. (org.). **Educação do campo e pesquisa: questões para reflexão**. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006.

BRASIL, MDA/SDT. 2006

_____. MDA/INCRA. Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA. **Manual de operações**. Brasília, 2004.

_____. MDA. **Referências para o desenvolvimento territorial sustentável**. Brasília: Conselho Nacional de Desenvolvimento Rural Sustentável – CONDRAF. Núcleo de Estados Agrários e Desenvolvimento Rural – NEAD, 2003. Disponível em: <www.mda.gov.br>.

CALDART, R. S. **O MST e a formação dos sem terra**: o movimento social como princípio educativo. São Paulo: Estudos Avançados, 2001.

_____. **Pedagogia do movimento sem terra**. São Paulo: Expressão Popular, 2004.

_____. **Educação em movimento**: formação de educadoras e educadores no MST. Petrópolis: Editora Vozes, 1997.

CORAGGIO, J. L. Propostas do Banco Mundial para a educação: sentido oculto ou problemas de concepção? In: WARDE, M. J. et al. **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. 5. ed. São Paulo: Cortez; Ação Educativa, 2007.

DELORS, J. et al. Educação: um tesouro a descobrir. **Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI**. 6. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC, 2001.

KOLLING, E. J. et al. **Por uma educação básica do campo**. Brasília: MST/Unb/CNBB/UNICEF/UNESCO, 1999.

_____.; CERIOLI, P. R.; CALDART, R. S. (orgs.). **Educação do campo**: identidade e políticas públicas - articulação nacional por uma educação do campo. Brasília, v. 4, 2002.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. Tradução de Célia Neves e Alderico Toríbio e revisão de Célia Neves. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

LOWY, M. As esquerdas na ditadura militar: o cristianismo da libertação. In: REIS FILHO, D. A. e FERREIRA, J. (orgs.). **As esquerdas no Brasil**. 2. v. Nacionalismo e reformismo radical, 1945-1964. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.

MOLINA, M. C. Educação do campo e pesquisa: questões para reflexão. In: MOLINA, M. (org.). **Educação do campo e pesquisa**: questões para reflexão. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006.

_____. A constitucionalidade e a justicialidade do direito à educação dos povos do campo. In: SANTOS, C. A. dos. **Educação do campo, políticas públicas, educação**. Brasília: INCRA/MDA/NEAD, 2008.

MST. **Dossiê MST ESCOLA**: documentos e estudos, 1990-2001. São Paulo: Editora Expressão Popular, Setor de Educação do MST/Itterra, 2005.

OLIVEIRA, M. A. de. **As bases filosóficas e epistemológicas de alguns projetos de educação do campo**: do pretendido marxismo à aproximação ao ecletismo pós-moderno. 2008. Tese, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, setor de Educação, 2008.

O QUE queremos com as escolas dos assentamentos. **Caderno de Formação**, n. 18, 2. ed, 1993.

RAMOS, M. N. A noção de competência como ordenadora das relações educativas. **A pedagogia das competências**: autonomia ou adaptação? São Paulo: Cortez, 2001.

SAVIANI, D. **História das idéias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2007.

Revista Sem Terra, ano 1 n. 2 out./dez. 97



SOBRE SABERES E SABORES

Walter Marschner

INTRODUÇÃO

O último censo agropecuário trouxe verdades instigantes, que nos convidam a pensar a realidade estrutural que marca a produção de alimentos no Brasil. Segundo dados do IBGE, de 2008, a agricultura familiar, mesmo ocupando apenas 24,3% (ou 80,25 milhões de hectares) da área agrícola, é responsável por ampla parcela da produção¹ de alimentos que compõem a dieta da população brasileira, como também é responsável por 10% do PIB Nacional.

Contrastando com esses dados da produção, temos a estrutura fundiária e as políticas de crédito para o setor. A agricultura familiar, além de ter menos terras, tem menos recurso público como suporte de suas atividades. Recebeu cerca de 13 bilhões de reais em 2008 contra cerca de 100 bilhões do agronegócio. Portanto, essa agricultura, se comparada aos grandes empreendimentos, destaca-se pelo peso econômico, social e sustentabilidade.

Mas a agricultura familiar continua perdendo espaço. A concentração de terra aumentou e diminuiu o espaço dos pequenos. A tendência,

1 Segundo dados do IBGE, de 2008, a agricultura familiar, com apenas 24,3% (ou 80,25 milhões de hectares) da área agrícola, é responsável por 87% da produção nacional de mandioca, 70% da produção de feijão, 46% do milho, 38% do café, 34% do arroz, 58% do leite, 59% do plantel de suínos, 50% das aves, 30% dos bovinos e, ainda, 21% do trigo. A cultura com menor participação da agricultura familiar foi a soja com 16%. O valor médio da produção anual da agricultura familiar foi de R\$ 13,99 mil.

como dizem os cientistas, parece apontar para o desaparecimento dessa atividade agrícola.

Porém, saber produzir comida é uma arte. Como destaca Malvezi (2009), a agricultura familiar, de pequena escala, exige presença contínua, proximidade com as culturas, cuidado de artesão. A agricultura de pequena escala detém uma matriz produtiva baseada num “saber-fazer”, que o agronegócio não domina. Vale lembrar que não se constrói uma cultura de agricultura de um dia para o outro. É um desafio que envolve gerações, já que a produção de alimentos envolve saber fazer, conhecimentos tradicionais, não raro passados de pai para filho. Também é um desafio fundamental para as políticas públicas, com programas de resgate da cultura camponesa, base subjetiva para assegurar produção de alimentos de qualidade.

O objetivo deste texto é aprofundar o debate, buscando entender um pouco mais as bases culturais da produção de alimentos, num diálogo entre os temas segurança alimentar e educação do campo. Parte-se do pressuposto de que a produção de alimentos envolve conhecimentos, cuja especificidade traz consigo não só um desafio epistemológico à educação do campo, mas levanta desafios e questões que dão corpo a uma nova luta social, luta por alimento limpo, de produção local e acessível às classes populares.

Partindo dos debates e da sistematização das práticas dos educadores do programa Projovem Campo – Saberes da Terra – nas comunidades camponesas de Mato Grosso do Sul, percebemos a existência de uma íntima e sutil relação entre questões pertinentes à segurança alimentar e à identidade local, entre produção de alimentos e políticas educacionais, entre a tradição da unidade familiar e a vocação/habilidade com a produção de determinados produtos horti-frutigranjeiros, entre cultivo e cultura, saberes e sabores.

Como base empírica deste trabalho, valemo-nos de sistematizações de práticas pedagógicas destes educadores/as junto às escolas de assen-

tamentos de reforma agrária e comunidades camponesas tradicionais. Envolvidos com Educação Continuada de Jovens e Adultos (EJA), estes educadores articulam, de forma integrada, os processos de aprendizagem com o reconhecimento da realidade local na perspectiva da formulação de um projeto de desenvolvimento endógeno.

Chama-nos a atenção a perspectiva assumida pelos educadores, o reconhecimento de discussões acerca da produção de subsistência e da dieta local nas comunidades envolvidas como ponto de partida para construir o planejamento de ensino. Os desdobramentos envolveram reflexões sobre a memória e a tradição local, trabalho e vocação na unidade familiar, escassez e disponibilidade de recursos naturais, acesso a tecnologias, entre outros. A natureza dos debates nos faz crer, como já sugere o título deste ensaio, que existe uma íntima relação entre saberes e sabores.

Longe de pretender formular conteúdos programáticos, queremos sim levantar um conjunto de questões pertinentes à discussão das políticas públicas específicas à agricultura familiar/camponesa no tocante à produção local de alimentos. Questões pertinentes à especificidade do conhecimento camponês, seu vínculo com os processos naturais, pertinentes à educação e diversidade.

A PRODUÇÃO DE ALIMENTO COMO IDENTIDADE

O plantio permite-nos refletir sobre as idéias e formular nossa própria opinião (...). A produção dos agricultores familiares tem por objetivo formar alunos capazes de desenvolver plantações e ao mesmo tempo estudar, pois dessa forma sabem os valores necessários para se obter uma boa alimentação, e sempre ter uma mesa farta e lucrativa (Educadores do Projovem Campo de Itaquiraí).

Por que relacionar identidade a sabor?

Existe uma dificuldade conceitual em torno do que é camponês, quem são os povos do campo, o agricultor familiar. Identidade entendida aqui como a “capacidade de dizer-se”. Não se refere a uma essência

original que um dado grupo preserva, mas implica na capacidade de dizer-se, um processo que envolve constante reelaboração, manejando valores, estruturas simbólicas, representações sociais, processos que os teóricos das representações sociais como Bourdieu (1996) e Moscovici (1984) conceituam como uma constante construção da realidade, operada pelos sujeitos, dentro de uma sociedade marcada pela conflitividade.

No geral, os debates, com seus diversos enfoques, perguntam pela *função* desse ator social na sociedade envolvente, pelo seu grau de integração no capitalismo. Matrizes interpretativas do materialismo histórico dialético² primam pela homologia de classe, vendo o campesinato como sujeito histórico em constante embate com o avanço do capital sobre o espaço rural.

Recentes abordagens de influência culturalista procuram relacionar os povos do campo ao seu *ethos*, modo de vida, expresso pelo conjunto de disposições simbólicas, e classificações, e relações sociais, que se configuram na transição de sociedades rurais a urbanas. Assim é com Henry Lefebvre (1987) que, reportando-se à heterogeneidade do tempo³, reco-

2 Duas referências nesse campo foram Alexander Chayanov e Karl Kautski. Kautski refere-se ao camponês como um trabalhador descolado de seu meio social que, de forma semelhante como o que acontecera com o operário, precisa produzir sob as relações de produção capitalista. Para Kautsky, a agricultura não apresenta uma forma de produção própria, mas assume a função central de fornecedoras de matéria-prima e mão-de-obra, abastecendo a cidade com alimentos e consumindo insumos agroindustriais (ABRAMOVAY, 1992). Chayanov, por sua vez, focando na economia moral, entende o agricultor familiar como um “Sujeito, constantemente ocupado com sua própria existência”, (ibid.) voltado, assim, para a subsistência da unidade familiar, avesso a uma integração completa, conservando uma determinada autonomia diante das relações capitalistas, o que pode ser percebido especialmente na manutenção de sua economia de subsistência e de sua recusa histórica de lançar mão de trabalho assalariado permanente em sua propriedade. Seja através da assimilação de inovações tecnológicas (abordagem de Chayanov) ou através da integração de camponeses em unidades coletivas e industrializadas (abordagem de Kautsky), o espaço e a população rural não formam nenhuma realidade em si mesma, mas são observadas muito mais na perspectiva de sua funcionalidade.

3 Lefebvre relaciona a reprodução do cotidiano com a reprodução das contradições da

nhece o entrelaçamento de diferentes temporalidades compondo o mundo camponês. Essas temporalidades, sob a forma de memória e estruturas de identidade, são “conteúdos latentes” e podem, num dado momento, manifestarem-se. Para Lefebvre, trata-se então da reconstituição de estruturas de sentido recalçadas, inconscientes, dificilmente reconhecíveis no cotidiano, dado as constantes contradições que marcam o dia-a-dia dos indivíduos.

Perspectivas, como a de Lefebvre e Bourdieu, dão abertura para entender o campesinato de forma mais ampla, considerando sua subjetividade, universo simbólico e de sentidos. Nesse sentido, é possível compreender a atividade camponesa, a produção de alimentos, entendendo-a – muito antes de mercadorias – como produção de sentidos, valores, relações sociais.

Soberania alimentar e diversidade – com o domínio da ciência e da técnica sobre os processos produtivos na agricultura, em especial os recentes avanços da genética e da biotecnologia, redefine-se o modo de exploração da natureza, agora expresso na disputa pelo acesso e controle da biodiversidade. O patenteamento de sementes e cultivares pelas multinacionais representa uma ampliação sem precedentes de hegemonia sobre a produção agrícola, trazendo novas questões para o debate acerca da identidade camponesa. Um recente manifesto da Via Campesina contra os transgênicos, em defesa da soberania alimentar, vincula a identidade do camponês ao seu papel de produtor do alimento.

sociedade capitalista, sempre que o mundo do trabalho marcado pela rotina se opõe à criatividade dos seres humanos. Nisto ele vê a vida cotidiana sob a constante ameaça de perder o controle tornando-se uma vida alienada e sem sentido. A objetivação da realidade é, para Lefebvre, central. Ele parte da compreensão marxista da relação entre ser humano e natureza (LEFEBVRE, 1987, p. 29), onde se opõe ao ser humano uma segunda natureza estranha, objetivada, por ele mesmo, criada e que o limita. A crítica de Lefebvre à vida cotidiana pergunta pelas possibilidades que os indivíduos têm de desfazer-se do jugo do dia-a-dia, de objetivar a realidade e se tornarem sujeitos. Subjetivação e objetivação pertencem-se de forma indissociável. Para ele, o movimento de realização do ser humano parte do sujeito (seus desejos, esperanças e ideias) através dos objetos, para o mundo - como do objeto para o sujeito (libertação de cada determinismo externo, de cada determinação não compreendida e não dominada. Ibid. p.162).

Todos e todas participantes da V Conferência da Via Campesina nos comprometemos com a defesa da agricultura camponesa, com a Soberania Alimentar, com a dignidade, com a vida. Nós colocamos à disposição do mundo as soluções reais para a crise global que estamos enfrentando hoje. Temos o direito de continuarmos camponeses e camponesas, e temos a responsabilidade de alimentar nossos povos (Carta de Maputo, Via Campesina, 2008).

As posições defendidas pelos movimentos, representados no encontro da Via Campesina em Moçambique, procuram desvincular o alimento da política de mercado, uma perspectiva que se agrava diante da tendência mundial de vincular o preço de alimentos ao preço do petróleo, uma vez que as terras agricultáveis são destinadas cada vez mais ao cultivo de agrocombustíveis. Muito pelo contrário, a produção de alimentos deve figurar não como produção de mercadorias, mas como uma manifestação de práticas e saberes dos povos locais, que buscam reconhecimento na sociedade como um todo, pois deste saber e atividade depende o futuro da humanidade.

Por outro lado, a solução da soberania alimentar não depende da produção massiva de alimentos, como os defensores da revolução verde de outrora e os profetas da biotecnologia contemporâneos prometem atender. O debate político sugere muito mais vincular segurança alimentar ao caráter diverso e regional da produção.

Diante da ameaça de controle e standardização global da produção de alimentos por um punhado de conglomerados econômicos, a questão da identidade camponesa passa a ser redefinida nos debates da diversidade. A soberania local de um determinado grupo social é condição para produção de alimento limpo, como expressão de uma identidade territorial. O camponês, agricultor familiar, é compreendido no seu papel de produtor de alimento, em escala local e com características diversas, reflexo do conjunto de relações que estabelecem com a natureza na especificidade de seu bioma, com a sociedade na especificidade da comunidade local. Tanto

o ator como seu produto social são vistos como diversos. O sabor do alimento que produz é reflexo de relações com a natureza e com a sociedade. É expressão de seu *ethos*, modo de ser.

RELACIONANDO SABOR – CORPO – SABER

Entre uma história e outra cantava-se uma moda de viola típica de cada região comia-se uma pipoca, tomava-se um chá de amendoim e seguia-se a noite muito animada. (Educadores do Projovem Campo de Itaquiraí).

A boa comida responde, desde tempos imemoriais, ao mundo do sensual. Comer bem está relacionado ao desejo, à dimensão da corporeidade, à beleza da vida. Ao manejo dos temperos e ervas, às especiarias vindas do oriente, foram atribuídas, até os últimos séculos, a dimensão de uma arte, quando não uma carga de magia⁴. Mas o sabor faz parte também do acervo de conhecimentos de um povo. Vale lembrar que o conhecimento não se resume à ciência, mas é resultado da abertura dos seres humanos para o mundo, para o ambiente, de onde ele extrai o necessário para se alimentar. Ainda que privilegie muito o que sabe pela visão, o ser humano, como animal humano que é, sabe pelo cheiro, pelo olfato, pelo tato, pelo paladar, pelo som. A culinária é uma espécie de saber-síntese, envolvendo vários sentidos. Há em várias línguas indícios desta íntima relação – a exemplo dos radicais *sapere* e *sapere*, no italiano e *savoir* e *savoir*, no francês. Mais ainda, a culinária é resultado de uma síntese cultural. A origem de toda cultura, segundo Levy-Strauss (1989), está no saber criar o sabor, transformando o cru – a natureza – em cozido – a cultura. A culinária é a síntese desse entrecruzamento radical de toda sociedade (PORTO-GONÇALVES, 2010).

4 Veja o apanhado histórico fascinante organizado por Jacob, Heinrich. **Seis mil anos de pão**. A civilização humana através de seu principal alimento. São Paulo, Nova Alexandria, 2003.

...e acreditem, foi uma das maiores delícias que realizamos, agregando o saber ao sabor, resgatando a memória e certificando que esses são valores que o trabalho propicia em sua totalidade, de que existe forma de se manter esses modos de produção e gerar renda, sem causar transformações na cultura e identidade de Piraputanga (Educadores do Projovem Campo de Piraputanga).

Na cultura grega, os filósofos associavam o aprendizado à degustação. A *paideia* consistia na educação plena do homem com amplo desenvolvimento das faculdades físicas e mentais, que lhe permitiam harmoniosa e profunda compreensão da cultura grega. Como um processo de amadurecimento para o exercício da cidadania, a aquisição de conhecimentos se dava como uma degustação, um lento e prazeroso saborear da realidade.

A modernidade vai transformar esse caráter epistemológico, limitando a educação a um caráter propedêutico, como capacitação para o exercício de algum ofício. O conhecimento se dá cada vez mais por assimilação, seguindo pautas de aplicabilidade e eficiência. O avanço da ciência-técnica como modo hegemônico de conhecimento subalterniza outros acervos de conhecimento prático, tais como a culinária e a medicina comunitária.

Desde o surgimento do *cogito* cartesiano, o conhecimento de natureza sensual foi colocado no limbo da subjetividade, campo da fantasia e dos enganos. A geometrização e a matematização foram introduzidas por Galileu, Descartes, Newton como uma linguagem para descrever o real, marcando a ciência em seu nascedouro como disciplinadora das paixões, impondo-lhe regras e colocando-as a seu serviço. Chega-se, assim, ao que Weber profetizou, analisando o avanço da racionalidade capitalista, ao desencantamento da natureza⁵, agora reduzida à matéria-prima, mero recurso econômico.

5 Moscovici define o desencantamento do mundo como “um processo de desmagificação, visando liberar a natureza do animismo que povoa o universo de almas angélicas ou demoníacas, como também do antropomorfismo, que concebe toda a imagem do homem, a fim de dissipar toda a sua aura feérica ou grotesca e expô-lo em plena luz, impessoal e indiferente aos homens” (2002, p. 85).

A ciência, diz Moskvici, “nossa religião moderna, exige da razão que ela sacrifique o corpo dos saberes vivos e partilhados de uma geração a outra, decretando que eles são menos verdadeiros que a verdade” (2002, p. 86). Decreta-se assim a irrelevância do conhecimento tradicional e de sua sensualidade. Ao mesmo tempo, a atitude dos homens em relação à natureza mudou: de contemplativa se tornou prática. Nós não nos interessamos mais pela natureza tal como ela é, nós nos perguntamos mais frequentemente o que podemos fazer dela.

A introdução da tecnologia agrônômica, a conversão dos alimentos em commodities, hoje negociadas em bolsas mundiais, operam uma sucessiva homogeneização do alimento, reduzindo drasticamente a diversidade gastronômica.

Até meados da década de 1960, os projetos de desenvolvimento para a América Latina foram, no geral, marcados por um forte “dualismo”, pela ideia de que o avanço do capitalismo no campo só poderia se desenvolver eliminando sistematicamente os traços arcaicos que lhe eram anteriores. De fato, a assim chamada “revolução verde”, nos moldes da estratégia do difusionismo⁶, apostou na transferência de tecnologia, visan-

⁶ A sociologia rural norte-americana pode ser historicamente resumida em duas fases: estudos de comunidade, baseados na teoria de Ferdinand Tönnies “Gemeinschaft” und “Gesellschaft” e que afirmavam a existência de um continuum entre o espaço rural e o urbano, sendo este primeiro fornecedor dos modelos de comportamento que seriam base de desenvolvimento da sociedade maior. A outra fase, a partir do final da Segunda Guerra Mundial, se desenhou como o “teoria do difusionismo”. Esta propunha a superação da teoria do continuum, uma vez que a modernização tecnológica havia solapado uma base social e econômica da dicotomia “Gemeinschaft” und “Gesellschaft”. Seguindo a tendência modernizantes de sociologia, passou ocupar-se da elaboração de estudos para a difusão de novas tecnologias. O estudo de Parsons “the Structure of Social Action” tiveram grande exemplo aptos sobre a produção acadêmica da sociologia rural. O enfoque que era de perspectiva behaviorista, visando mudança de comportamento, abria o mundo tradicional para a introdução de técnicas agrícolas. Os agricultores eram vistos como o “atores de uma determinada propriedade ou comunidade local, que respondiam racionalmente os estímulos às novas técnicas agrícolas, da “mass media” e da educação gerando novas oportunidades ocupacionais” (SCHNEIDER, 1997: 229).

do implantar na agricultura a mesma lógica que já vigorava na produção industrial. Primou-se, dessa forma, pela sistemática relativização do saber tradicional e de elementos identitários das populações camponesas, substituindo-as por conhecimentos e técnicas exógenas. Tal processo fez do agricultor, outrora conhecedor dos sistemas naturais com quais interagia na produção, tornar-se um *produtor* de grande escala, especializado agora em uma ou duas culturas agrícolas.

Que consequências trazem esse conjunto de mudanças para a noção de sabor?

Constatamos que há alimentos que não são totalmente aproveitados: milho, moringa, mamão, batata-doce, laranja pipu e mandioca. (...) Assim sendo um grupo ficou com a tarefa de produzir o doce de laranja pipu; outro, doce de batata-doce; outro, pamonha e bolo de milho; outro, torta, suco e panqueca de moringa e o último, bolo e cocada de mandioca. O conhecimento que os mesmos foram adquirindo com as pessoas da família ou da comunidade, os torna capazes de fazer mudanças melhorando a sua vida no e ajudando outros a viver melhor no campo. (Educadores do Projovem Campo do assentamento Itamaratí I).

Ainda que redundante, vale a pena acentuar: corresponde à monocultura produtiva sempre uma monocultura cultural. À monotonia dos campos de produção de commodities e da paisagem plana das pastagens desdobra-se a esterilidade cultural.

“Os assentados têm cabeça de pecuarista, não mais de agricultores (...) Nas festas come-se apenas churrasco. Não se conhece mais o frango com piqui ou a farinha de jatobá, ou o doce com baru...” (Preta, Assentamento Andalúcia, 2010).

A estética/gastronômica da ciência-técnica é sempre contemporânea, não tem memória e é, por isso, monossêmica. Respondendo às crescentes demandas de eficiência na produção de alimentos, os pacotes tecnológicos disciplinaram a relação do agricultor com seu meio. Paralelo

à assimilação de tecnologia, deu-se um processo avassalador de esquecimento, de eliminação da memória social.

Aconteceu um despovoamento das cadeias alimentares, uma desarticulação do conhecimento local acerca dos recursos naturais, dos quais no passado se obtinha quase tudo que necessitava para a subsistência. Redescobrir esse potencial, devolvendo à agricultura o caráter pluriativo, é fundamental não só para nossa viabilidade, mas também para a juventude que hoje vive um êxodo sem perspectivas (Altair, Assentamento Andalúcia, 2010).

Há de se contar também que as habilidades sensoriais das pessoas deterioraram-se significativamente nos últimos tempos. Nosso tato, paladar e olfato pioraram muito. As pressões da falta de tempo e velocidade do nosso dia-a-dia estão nos privando das faculdades que podem nos dar um conhecimento mais profundo, variado e autêntico do mundo à nossa volta. Ícone deste processo de industrialização e monocultura de alimentos surge na cultura culinária global o *Fast-Food*. A comida padronizada, sem identidade. É “fast” como reflexo do ritmo frenético da vida atual associado ao desaparecimento das tradições culinárias regionais e ao decrescente interesse das pessoas na sua alimentação, na procedência e sabor dos alimentos e em como nossa escolha alimentar pode afetar o mundo. Como alimento de sabor homogêneo, seja ele servido no Brasil ou em qualquer parte do mundo, o *Fast Food* expressa-se não mais como alimento, mas como commodity, como produto completamente destituído de identidade local, padronizado para o mercado global.

ECONOMIA DOMÉSTICA E FARTURA, ECONOMIA DE MERCADO E ESCASSEZ

Agora creio que se pode entender que comer um doce de abóbora ou de melancia de porco feito pela avó, mãe, esposa ou nós mesmos, não faz crescer o PIB, se for feito em fogão de lenha, adoçado com melaço, pois não gira a economia do dinheiro (SEBASTIÃO PINHEIRO, 2002).

Contraopondo ao esvaziamento de sentido imposto ao alimento industrializado, trazemos aqui a noção de fartura. “Fartura” é uma representação social camponesa poderosa e expressa de forma inequívoca a utopia camponesa associada à produção de alimentos e de todas as relações sociais associadas a essa atividade.

A luta social protagonizada pelos movimentos camponeses se caracteriza não só pelo acesso e democratização à terra, mas também pela reconfiguração das relações cidade-campo, historicamente caracterizadas pela subalternidade. Assim, a luta se trava também no campo do imaginário, com a disputa no campo da educação, nos meios de comunicação, na produção de uma nova imagem do assim chamado “espaço rural”. São vários os estudos (MARSCHNER, 2005; SAUER, 2003; BORGES, 2010) que analisam as narrativas camponesas representando a terra como lugar de autonomia, estabelecendo uma relação direta com o trabalho e a liberdade. “Esta se materializa no trabalho livre (sem os ‘mandos de um patrão’) e produtivo, especialmente porque o seu resultado (a produção) é a garantia de fartura e futuro” (SAUER, 2003).

Mudou bastante porque... eu não sei se é porque nós gostamos de lidar com a terra mas eu tenbo o prazer de chegar e puxar um pé de mandioca porque isso eu plantei que a gente vai comer. É assim com amendoim, com feijão, com batata. É bem melhor do que chegar ao supermercado comprar um pacotinho de feijão e cozinhá: parece que aqui feijão não têm o mesmo gosto, do que quando a gente arranca da terra e depois vai malhar ou trilhar. Nós fazer com as próprias mãos (Edivaldo Queirós – Assentamento Renascença).

Eu planto mandioca, crio galinha, deixei de criar porco por causa disso, porque eu paro pouco. Nosso trabalho aqui é braçal...lavoura é maquinagem, mas o restante do tempo seria braçal né.Mas você vê que eu to meio quebrado pra trabalho braçal né, mas nós plantamos mandioca, criamos galinha, plantamos feijão, milho, tudo pra comer que se planta ná...abobora...soque, na verdade, pra você ter um custo, porque meu guri tá lá fora,, eu tenbo que ajudar ele, é roupa é calçado, tudo eu tenbo que me virar. Nós teríamos que plantar e produzir muito para poder sustenta tudo isso... (João Carlos da Rosa, Assentamento Itamarati I).

A terra passa a ter um valor simbólico como “fonte de liberdade” (MARSCHNER, 2005) e lugar de produção. É representada como promessa de fartura. Contudo, segundo estes relatos, o trabalho confere significado aos frutos da terra, como fartura, relacionados ao futuro e à reprodução familiar, não primordialmente como ganho monetário (produção e comércio). O desejo de acesso a essa terra é sustentado por uma lógica que transcende ao simples “ganhar dinheiro” e “enricar” através do comércio de excedentes ou da própria terra, porque o valor em questão é de outra ordem (a terra não é vista como uma mercadoria, nem como um simples instrumento ou meio de produção), ou seja, a terra estrutura valores, símbolos e relações sociais

Fartura para mim é, primeiro, todo dia estar com saúde, todo dia em amanhacer com estímulo de trabalhar com a terra, fazer as minhas relações pessoais, com a família primeiramente e com quem eu encontrar. Depois a disponibilidade dessa fartura me dar o poder de eu trabalhar, com amor, fé, coragem. A partir daí vem a produção, ter a mesa cheia. Hoje acho que tem que ser assim. Antigamente eu pensava: fartura era dinheiro. Eu pensava que fartura era bolso cheio. Dai eu vendia o meu cavalo se fosse para ganhar um bom dinheiro. Se o ser humano raciocinar e pensar muito bem ele vai perceber que [ter dinheiro] é uma consequência, mas não é o primordial. Primordial na vida é tudo isso que eu falei. Você vê primeiro a mesa cheia, suas crianças, a esposa, você de barriga cheia e depois, por consequência, vem o dinheiro (Altair, Assentamento Andalúcia, 2010).

Isso se explica especialmente diante da trajetória de grande parte dos camponeses pesquisados, com suas experiências egressas de desemprego, subemprego, meeiros, parceiros, agregados. Diante de tal passado, o acesso à terra ganha uma dimensão simbólica como um lugar e um meio de trabalho livre. A terra passa a ter um valor simbólico como “fonte de liberdade” (MARSCHNER, 2005) e lugar de produção. É representada como promessa de fartura. Contudo, segundo estes relatos, o trabalho confere significado aos frutos da terra, como fartura, relacionados ao fu-

turo e à reprodução familiar, não primordialmente como ganho monetário (produção e comércio).

Na verdade, essa negação tem como objetivo afirmar o valor - não financeiro, não monetário - da própria terra. Ela é a maior riqueza; o bem de maior valor, não porque é uma mercadoria a ser comercializada, mas sustentáculo da vida. O desejo de acesso a essa terra é sustentado por uma lógica que transcende ao simples “ganhar dinheiro” e “enriquecer” através do comércio de excedentes ou da própria terra, porque o valor em questão é de outra ordem (a terra não é vista como uma mercadoria, nem como um simples instrumento ou meio de produção), ou seja, a terra estrutura valores, símbolos e relações sociais(SAUER, 2003).

Essas representações da terra como fartura e liberdade inserem-se numa dicotomia mais ampla, entre “terra de trabalho e terra de negócio”, uma polaridade que historicamente marcou o ideário das lutas camponesas⁷. A defesa da terra de trabalho, como espaço de liberdade e fartura, polarizando com a terra de negócio, especulação imobiliária e expansão do agronegócio, tem servido de matriz explicativa para compreender a conflitividade que marca as lutas de resistência do modo de vida camponês.

Caudatária dessa dicotomia, deriva-se também a compreensão do lugar que ocupa a assim chamada “economia de subsistência”. A economia de subsistência figura no pensamento econômico contemporâneo como economia de baixa circulação monetária, e por isso residual e periférica em relação à produção de mercado mais amplo. Prova disso são as políticas de crédito e de assistência técnica, hegemonicamente alocadas para a produção de monocultura de exportação, bem como na ocupação de áreas cultiváveis como já citado anteriormente. Com o avanço

7 O histórico documento “A Igreja e os problemas da terra”, redigido em 1980 pela CNBB”, aponta essa dicotomia entre as concepções, uma centrada no lucro e propriedade privada outra na vida e trabalho.

do pensamento econômico empresarial, dá-se também junto às famílias camponesas, cada vez mais atreladas a contratos de monocultura, um processo de aculturação, de forma que a maioria entende a subsistência como “*miudeza*” com pouca relevância para a renda da unidade familiar.

Entendemos como necessário discutir problemas existentes como, a condição da produtividade, como a baixa produtividade e vencer a cultura de apenas sobrevivência. (Educadores do Projovem Campo de Piraputanga).

No entanto, a produção de alimento em sua diversidade está em grande parte relacionada com uma economia camponesa de pequena escala que, não raro, orbita a economia de subsistência, nutre-se dos seus excedentes. Sugerimos entender essa economia como *doméstica*, situando-a, assim, como parte, elemento fundamental da casa comum (*oikos*), sobre a qual se desdobram/derivam diversos outros empreendimentos que caracterizarão a economia mais ampla.

A economia dominada pela lógica do mercado, deixa de ser uma ciência da gestão dos bens comuns, gestão da casa comum, *oikos-nomós*, para se transformar em crematística⁸. Segundo Pinheiro (2001), esta economia reduziu a agricultura e o meio ambiente a recursos econômicos de mercado, de forma que o problema da escassez é tratado com receitas crematísticas.

8 Crematística, segundo Pinheiro, remonta ao pensamento de Aristóteles que diferencia a economia da crematística, sendo a primeira a arte de administrar a casa, e a segunda de adquirir bens, de mero aspecto pecuniário, porém intimamente ligada à primeira. Uma está ligada à outra, contudo, são diferentes. Não é difícil entender o *oikos doméstico aristotélico* como algo que pode razoavelmente estender ao entorno ou meio ambiente. Já a crematística, segundo o pensador, refere-se à aquisição de bens através de dinheiro, o que é muito diferente. Nossa sociedade atual está tentando, através do dinheiro, resolver os problemas ambientais e isto é um erro grosseiro (2001).

Então, quando a natureza começa a escassear, ou melhor, quando o homem se conscientiza de sua finitude, elabora não uma equação econômica, como deveria ser, mas apenas uma equação crematística, tentando através do valor pecuniário remediar a situação. Os alimentos para humanos não estão disponíveis na natureza, são regulados pelo mercado, conforme a escassez/abundância ditada pela crematística, mal chamada de economia. Em alguns países, a crematística está muito próxima à natureza, assim o homem pode se alimentar quase da mesma forma que o macaco. Em outros, há uma crematística quase totalmente industrial, e o alimento natural é muito raro, devido à escassez, o que é bastante coerente. (Ibid.)

SÓCIO-BIODIVERSIDADE EXPRESSA EM SABORES E SABERES

Com o objetivo de resgatar a auto-estima e de se reconhecer como um agricultor familiar em potencial, várias dinâmicas foram realizadas no sentido de se relembrar através do contexto histórico já existente na memória dos nossos antepassados, quanto aos alimentos saudáveis e de qualidade, produzidos em geral especificamente para o consumo próprio. Foi dado exemplos e recordou-se do quanto nossos pais, avós e parentes eram fêis no tocante a produção de quase tudo que se era necessário e como eram saudáveis e resistentes a doenças em virtude de uma alimentação saudável e de qualidade nutricional. (Educadores do Projovem Campo de Itaquiraí)

É da agroecologia que sabemos sobre a cooperação/complementariedade entre as espécies (contrariando o paradigma evolucionista que propugna o modelo da competição, da lei do mais adaptado). Essa relação de complementariedade por muito tempo foi extensiva ao ser humano, ao camponês em suas relações com o meio ambiente.

Perspectivas recentes da educação ambiental vinculam ecologia ambiental com ecologia social. Vale dizer, que a diversidade não se resume à fauna e flora, mas inclui culturas, diversidade de epistemes, formas de conhecer e interagir com a natureza.

Nas palavras dos extrativistas do cerrado, trata-se de repovoar a sócio-biodiversidade. Ressignificando o ser humano na cadeia produtiva,

pois a revolução verde significou um processo de ruptura entre ser humano e meio ambiente.

... agricultura modernizada, tecnológica fez com que o pequeno e o grande produtor desbravasse e acabasse com tudo. Uma vez que você passa [em sua lavoura] uma grade generalizada, além de você deixar seu solo escasso, em termos de perder a produtividade do solo, você tem toda uma cadeia de biodiversidade – que você poderia ter o lar montado para isso – destruída. Grade significa destruição da cadeia produtiva. E aí eu falo: não só da cadeia produtiva, ela pode as vezes beneficiar a cadeia produtiva convencional. A repovoação disto é o conceito produtivo da cadeia. Isso não significa que não vai mais usar a grade (Altair, Assentamento Andalúcia, 2010).

Se o ato de conhecer, na perspectiva mecanicista, cartesiana, se fundava na objetivação, baseada na divisão entre o sujeito cognoscente e o objeto, a natureza, as perspectivas sistêmicas reintegram esse sujeito ao meio, a ponto de propor, como formula Maturana, a consciência como fator biológico, sujeita aos processos naturais de adaptação e integração.

De repente você entra nos princípios da permacultura, da agrofloresta, você não diverge, mas você estabelece parâmetros de repovoar e abrir uma nova perspectiva, onde você vai com intuito de sair e buscar na roça uma abóbora, mas você busca também um quiabo, porque você consegue perceber aquela ligação de cadeia produtiva mesmo, não só do convencional. De repente você foi buscar o milho e traz também o piqui. Isso é instrumento produtivo. Isso desapareceu porque? Do avanço tecnológico, da falta de conceito e de definição produtiva, acho que isso exterminou e na cabeça do agricultor isso ficou muito pobre. Se você olhar hoje a agricultura convencional ou a monocultura, isso empobrece. Não só o solo mas o ser humano, na cadeia produtiva. Se você olhar nesse ângulo você verá uma imensa riqueza. E isso a gente prova no meu exemplo cotidiano. Quando eu peguei o lote a minha cabeça era convencional, de pacote tecnológico. Com o passar do tempo eu percebi que esse pacote não era para mim. Não servia para a minha família. Então reeduquei, remodelei o meu processo produtivo. Hoje se for ver, hoje eu tenho um processo lá que, por princípio, eu estou retomando as espécies (Altair, Assentamento Andalúcia, 2010).

A episteme precisa então ser referenciada no bioma, na vivência cotidiana com o meio ambiente. A sócio-biodiversidade tem origem nos múltiplos processos pelos quais as pessoas e grupos lidam com a natureza e aprendem a pensar a si mesmos e ao seu mundo por meio de suas práticas de socialização do meio ambiente.

O espaço do sítio deve ser o local apropriado visando uma produção dos mais variados tipos de plantas para que as receitas sejam praticadas no cotidiano e produzido em grande quantidade e com boas qualidades. (...) Com as receitas foram trabalhadas a cultura de cada um, despertando conhecimentos e reconstruindo histórias através delas (Educadores do Projovem Campo, Itaquiraí).

A atividade agrícola é compreendida como parte da densa teia de conexões existentes na natureza. Diferente das perspectivas de cultivo convencionais, intensivas e degradantes ao meio ambiente, as perspectivas de manejo da terra sistêmico ou agroecológico partem do resgate de tradições agrícolas onde as relações de trabalho na terra transformam um ecossistema em sócio-ecossistema, buscando manter o equilíbrio fundamental. A atividade agrícola é aqui pensada como cooperação com os processos naturais. Como canta o poeta, “a gente cultiva a terra e ela cultiva a gente” (Zé Pinto), estabelece-se, assim, uma relação de mutualidade entre meio ambiente e trabalhador, num cultivar-se recíproco, fundado numa epistemologia do cuidado (BOFF, 1999).

PRESERVAÇÃO DAS SEMENTES

A semente tem memória! (Bogo, Festa das Sementes, Anchieta, 2003)

O hábito de guardar sementes é antigo entre camponeses. Historiadores relatam que, nos processos migratórios, fazem parte dos bens transportados os alforjes de sementes. Também das tradicionais relações de

reciprocidade típicos de estruturas de vizinhança e parentesco em comunidades rurais, a troca de mudas e sementes sempre foi prática corrente.

Como reflexo desta cultura e mística camponesa, multiplicam-se no Brasil as festas das sementes⁹. A primeira festa aconteceu em outubro de 2002 em Anchieta-SC, organizada junto com o Núcleo Regional da Rede Ecovida de Agroecologia e o Fórum Regional de Entidades da Agricultura Familiar, ocasião em que também aconteceu o primeiro Encontro Regional de Agroecologia. A prática se multiplicou também pelo Paraná. Este acontecimento demarca o início de um processo festivo e celebrativo na região que tem como símbolo a semente, já agregando sentidos mais amplos a exemplo do lema “Garantir a *reprodução da vida*” (ASSESOAR, 2004).

Recentemente, a festa da semente é celebrada também no Mato Grosso do Sul, alcançando a sua terceira edição no município de Juti. Segundo Henn,

As pessoas se relacionam com as sementes nativas, varietais ou crioulas de maneira muito afetuosa. Instintivamente ou pela mediação simbólica nos usos, no manejo e costumes, as pessoas sabem que as sementes carregam nas suas entranhas a história de um patrimônio genético pleno de diversidade. As sementes crioulas têm sido guardadas, reproduzidas e melhoradas milenarmente pelos camponeses e povos indígenas em todo o mundo. Elas têm garantido para eles e para toda a humanidade a diversidade étnico-ambiental que herdamos e queremos com satisfação preservar (HENN, 2007, p. 29).

⁹ As festas constituem-se em um acontecimento marcado pela articulação com outros atores, sejam estes, movimentos sociais, organizações, redes, fóruns, entre outros, que estejam envolvidas nas lutas sociais. As características desta combinação resultam na ênfase aos elementos comuns, que ambas trazem e levam da dinâmica festiva: as formas de contestação ao sistema capitalista, entre esses a agricultura convencional e a agro-industrialização de alimentos, que nas últimas edições têm sido enfatizados; e a proposição de alternativas na construção dos *projetos de vida* na perspectiva da agroecologia.

Assim, a prática de celebrar sementes, expressando-se como uma festa, confere a este cultivar uma dimensão simbólica. Isso corresponde ao que Woortmann (1997) propõe, de que o agricultor ao trabalhar a terra, antes de produzir bens, riqueza ou mercadorias, produz sentidos, significados.

Relaciona-se a uma prática agrícola uma cadeia de significados, pertenças e papéis sociais.

Tais sementes têm servido como alimento para o corpo e para as emoções. Elas mediam crenças, nas relações místicas com o sagrado, unem os diferentes quando se fazem alimentos no cotidiano da vida social, insinuam a partilha e a solidariedade pelo seu significado de alimento potencial que pode ser repartido entre os que necessitam plantar e deixam latente para despertar como a genealogia de um vir-a ser, de uma nova ou renovada relação dos homens com a natureza (Ibid., p.29).

Segundo Jacob (2003, p. 309), para modificar uma planta, é necessário um longo processo de cultivo. É muito complexo o caminho que se tem de percorrer para obrigar uma planta a abdicar da sua independência e fazer com que confie ao homem a sua reprodução futura. Foram necessárias gerações para que o homem chegasse a plantar uma variedade de milho domesticado. Na cultura camponesa, esse processo de domesticação é associado ao que se chama de “semente crioula”, que contrasta com a semente “pura” melhorada ou convencional. Entre os elementos que diferenciam a opção pelo crioulo está a condição de ser pequeno agricultor, pois é este que tem disposição para selecionar sua própria semente, com custo baixo e maior rendimento. E, ainda, são os que necessitam tornarem-se independentes do consumismo, ou que pela consciência crítica rejeitam o uso de insumos e agrotóxicos. Caracterizando, assim, o agricultor consciente como aquele que produz sua própria semente.

Agora eu vou contar uma pequena história, de uma planta que quando eu namorava, eu namorava na cidade e daí eu resolvi casar, quando eu noivei, aí ela trabalhava aqui na cidade e a patroa ofereceu muda de mandioca, para mim levar pro sítio, e eu fiquei pensando: 'pô, mas eu agricultor levar muda de mandioca da cidade, mas, aí levei para não perder a noiva, de repente ela não goste'. Peguei, plantei essa mandioca. Gente era uma mandioca que nós já tinha e tinha perdido, era mandioca excelente, ela é muito conhecida como manteiguinha, uma mandioca amarelinha, cozinha muito bem e graças a ela nós conseguimos se alimentar com essa planta, e hoje a gente já produz e trás pra feira, pra poder proporcionar as outras famílias que gostam, gente da cidade podem consumir esses produtos bons. Essa é a história desta mandioca (Oswaldo, apud HENN, 2009).

Nessa perspectiva, vêm sendo experimentados e confirmados por relatos e materiais escritos, que as sementes crioulas são avaliadas com possibilidades de uma produção mais resistente às intempéries climáticas e variações de solo, uma vez que, melhoradas geneticamente na seleção e nos cruzamentos que se pode fazer, evita-se plantas frágeis ou muito altas. Além disso, o armazenamento destas requer alguns cuidados, constantemente recomendados pelos técnicos, mas nada impossível de ser feito, tornando viável que o próprio agricultor guarde suas sementes. Pois, são anos de experiência e conhecimento que estes agricultores vêm trazendo de geração em geração (ASSESOAR, 1991).

SEGURANÇA ALIMENTAR, CONSUMIDORES E MOVIMENTOS SOCIAIS

“Toda a população que deseja ser autônoma e livre tem a obrigação de produzir seu próprio alimento” (Stédile).

Projetos de desenvolvimento territorial recentes têm atentado à relação entre identidade territorial e sabores. O projeto “Sabores do Sudoeste”, no Paraná, a experiência do CEPPEC¹⁰ no Cerrado sul-mato-

10 <http://www.ceppec.org.br>

-grossense e, ainda, em nível global, o Movimento Terra Mather da ONG Slow Food¹¹ têm enfatizado esses aspectos.

Também a figura do consumidor surge como ator político importante. Estratégias de reconfiguração das relações entre produtor e consumidor, tais como comércio justo e solidário, comercialização direta, cooperativa de consumo, entre outras, trazem à tona o debate do alimento como luta social, a saber, alimento limpo, de custo acessível e de procedência/identidade local.

Projetos de desenvolvimento territorial com foco no turismo rural destacam a gastronomia como fator de identidade local. Assessorias e propostas de extensionismo rural dão ênfase ao resgate e estímulo da cultura gastronômica local, como acervo cultural e ativo social possível de alocação.

Em que se pese a tendência mercadológica de muitas estratégias turísticas/gastronômicas, a redescoberta valorização da diversidade é fator de cidadania e de sustentabilidade. Sobretudo, como componente da memória cultural de um povo, o resgate das tradições alimentares é um desafio da educação do campo.

Através das visitas as parcelas dos educandos, durante o tempo comunidade, observamos que muitos produtos existentes não estavam sendo aproveitados com toda a sua potencialidade, isso estava acontecendo por falta de conhecimento dos mesmos. Foi então que, reunidos para planejar uma atividade, em que fizéssemos com que eles percebessem que dá para aproveitar melhor esses produtos, sugerimos aos educandos que realizássemos uma prática educativa culinária. Eles absorveram a idéia e propuseram-se a fazer o levantamento dos conhecimentos populares através de entrevistas e conversas com pessoas da comunidade ou da própria família. Com o resultado desse levantamento obtivemos varias receitas, dando-nos a possibilidade de desenvolver um ótimo trabalho (Educadores do Projovem Campo, Assentamento Itamaratí I).

11 <http://www.slowfoodbrasil.com>

O sabor é compreendido aqui como sabedoria, componente do conjunto de disposições culturais e simbólicas de um grupo social, mas também resultado de um processo de adaptação entre seres humanos a seu bioma específico. Apostamos, assim, numa compreensão epistemológica do alimento e seu sabor como expressão de um saber-fazer camponês (WOORTMANN, 2007). Acreditamos encontrar aí não só elementos importantes para a compreensão identitária, como também um vetor para refletir lutas sociais contemporâneas nas relações cidade-campo.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, Ricardo. **Paradigmas do capitalismo agrário em questão**. São Paulo, Rio de Janeiro: Editora Hucitec, 1992.

ASSESOAR. **Revista Cambota**. Francisco Beltrão: Grafit, 1991.

BOFF, Leonardo. **Saber cuidar: ética do humano – compaixão pela terra**. Petrópolis: Vozes, 1999.

BORGES, Maria C. **O desejo do roçado: práticas e representações camponesas no Pontal do Paranapanema - SP**. São Paulo: Annablume Editora, 2010.

BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas lingüísticas: o que falar quer dizer**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo (EDUSP), 1996.

HENN, Armando. Terra, romaria e festa das sementes. **Revista Cambota**. Francisco Beltrão: ASSESOAR, 2007.

HENN, Iara. **Festa das sementes: pela liberdade, contra os monopólios**. Missiones: Universidad Nacional de Missiones, (Material não publicado), 2009.

JACOB, Henrich E. **Seis mil anos de pão: a civilização humana através de seu principal alimento**. São Paulo: Nova Alexandria, 2003.

LEFEBVRE, Henri. **Kritik des Alltagslebens: gundrisse einer soziologie der alltäglichkeit**. Frankfurt/M.: Fischer Taschenbuch-Verlag, 1987.

MARSCHNER, Walter R. **Die kämpfe um mutterErde: eine empirisch-qualitative Untersuchung über soziale Konflikte landloser Campesinos in Südbrasilien unter besonderer Berücksichtigung raum- und Handlungssoziologischer Kategorien**, Dusseldorf: VDM Verlag, 2007.

MARTINS, José de Souza. **A sociabilidade do homem simples**: cotidiano e história na modernidade anômala. São Paulo, Editora Hucitec, 2000.

MOSKOVICI, Serge. **Natureza**: para pensar a ecologia. Rio de Janeiro: Mauad X: Instituto Gaia, 2007.

PINHEIRO, Sebastião. **A natureza no mercado e a angústia em sua mesa**. (Material Digital), 2001.

PORTO-GONÇALVES, Carlos W. De sabores, de saberes e de poderes. **ALAI**, America Latina em Movimento. 2010. Disponível em: <<http://alainet.org/active/39084>>. Acesso em: out. 2010.

SAUER, Sergio. **Terra e modernidade**: a dimensão do espaço na aventura da luta pela terra. 2002. Tese de Doutorado, Universidade de Brasília, Brasília, 2002.

SCHNEIDER, Sergio. Da crise da sociologia rural à emergência da sociologia da agricultura: reflexões a partir da sociologia norte-americana. **Cadernos de Ciência e Tecnologia**. Brasília: UNB, v. 14, n. 2, 1997.

STRAUSS, Claude Lévi. **O pensamento selvagem**. Campinas: Papirus Editora, 1989.

VIA CAMPESINA. Carta de Maputo. **V Conferência Internacional da Via Campesina**. Disponível em: <<http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/osal/osal25/16carta.pdf>>.

WOORTMANN, Ellen F e WOORTMANN, Klaas. **O trabalho da terra**: a lógica e a simbólica da lavoura camponesa. Brasília: Editora da UnB, 1997.

LEITURAS DO USO DA CATEGORIA GÊNERO NA HISTÓRIA DAS MULHERES CAMPONESAS NO MATO GROSSO DO SUL

Losandro Antonio Tedeschi

A categoria gênero e a historiografia

Michelle Perrot afirma que muitas dificuldades se apresentam para quem ousa enveredar pelos estudos das mulheres, pois se trata de um terreno “minado de incertezas, saturado de controvérsias movediças, pontuado de ambigüidades sutis”. Ao referir-se aos estudos relativos à temática feminina e à história das mulheres nas sociedades ocidentais, salienta que

não existiram para o espaço público... As mulheres agricultoras ou de artesãos, cujo papel econômico era considerável, não são re-censeadas, e seu trabalho, confundido com as tarefas domésticas e auxiliares, torna-se assim invisível. Em suma, as mulheres ‘não contam’. E existe aí muito mais do que uma simples advertência (PERROT, 2005, p. 11).

Foi considerando as incertezas, controvérsias e ambigüidades acima mencionadas, que julgo importante dedicar este espaço à discussão teórica de alguns aspectos relativos ao estudo da participação das mulheres camponesas nos espaços públicos como protagonistas de sua história.

A primeira dificuldade que o historiador precisa enfrentar, quando se dedica ao estudo da história das mulheres, decorre do que se pode denominar de “natureza masculina” ou androcentrismo da História, que

tem levado ao ocultamento do papel desempenhado pelas mulheres na sociedade.

São muitos os autores que têm salientado a invisibilidade imposta às mulheres na história. George Duby e Michelle Perrot, por exemplo, perguntam:

Escrever a história das mulheres? Durante muito tempo foi uma questão incongruente ou ausente. Voltadas ao silêncio da reprodução materna e doméstica, na sombra da domesticidade que não merece ser quantificada nem narrada, terão mesmo as mulheres uma história?(DUBY; PERROT, 1990, p. 7).

As contribuições que os estudos de gênero nos últimos tempos têm dado à historiografia contemporânea são inquestionáveis, pois, além de tirarem as mulheres da invisibilidade no passado, colocam um conjunto de questões-reflexões metodológicas importantes. Por exemplo, as universalidades do discurso historiográfico, que possibilitam o crescimento da história das diferenças e a valorização do relacional na análise. Essas pesquisas também apontam a necessidade de se historicizar os conceitos e categorias analíticas, aceitando a sua própria instabilidade como aliada na subjetividade crítica do historiador, levando-o a enfrentar o desafio de captar as transições do individual para a subjetividade como experiência social diante da presença de práticas culturais vinculadas à masculinidade hegemônica.

O uso do gênero, enquanto categoria de análise na historiografia, é recente e tenta estabelecer compreensões teóricas acerca dos questionamentos que emergem das esteiras das práticas políticas que marcam o percurso de alguns movimentos sociais, sobretudo, o feminista, trazendo para a cena política um amplo questionamento e debates sobre posturas e comportamentos que, tradicionalmente, vinham sendo adotados como explicações “naturais” para atitudes discriminadoras e práticas políticas de

dominação e submissão. Como define Scott, o gênero é empregado para designar as relações sociais entre os sexos:

Uma maneira de indicar ‘construções sociais’ – a criação inteiramente social de idéias sobre papéis adequados aos homens e às mulheres. É uma maneira de se referir às origens exclusivamente sociais das identidades subjetivas dos homens e das mulheres. O gênero é, segundo essa definição, uma categoria social imposta sobre o corpo sexuado (Ibid., pag 7).

Essa compreensão de gênero como uma construção tem como base aspectos sociais, culturais, econômicos, políticos, psicológicos, o que amplia as possibilidades das abordagens históricas, trazendo para a discussão dois aspectos importantes: um deles, a íntima vinculação do gênero com as relações de poder, e o outro, a definição de gênero enquanto representação, que servirá como ferramenta de análise. Tanto um como o outro não podem ser admitidos ou mensurados como elementos separados, estanques, divorciados, mas constitutivos de realidades e eventos historicamente situados.

O gênero é então um meio de decodificar o sentido de compreender as relações complexas entre as diversas formas de interação humana. Quando as (os) historiadoras (es) buscam encontrar as maneiras pelas quais o conceito de gênero legitima e constrói as relações sociais, elas (eles) começam a compreender a natureza recíproca do gênero e da sociedade e as maneiras particulares e situadas dentro de contextos específicos, pelas quais a política constrói o gênero e o gênero constrói a política.

No que se refere a esse aspecto, não é diferente o posicionamento de Gisela Bock:

A percepção do gênero como uma relação complexa e sociocultural implica que a ação de rastrear as mulheres na História não é

simplesmente uma busca de certo aspecto antes esquecido; é mais um problema de relações entre seres e grupos humanos que antes haviam sido omitidas(BOCK, 1991, p. 68).

Outro aspecto salientado por Scott é que o uso da categoria “gênero” também indica a rejeição às explicações a partir do “determinismo biológico implícito, no uso dos termos sexo ou diferença sexual” e introduz a ideia de que a desigualdade entre homens e mulheres é “socialmente construída” através da atribuição, a ambos, de papéis diferenciados e hierarquizados(SCOTT, 1995, p. 13).

Sua definição de “gênero” compõe-se de alguns elementos que, segundo ela, estão ligados entre si, mas deveriam ser distinguidos na análise:

O núcleo essencial da definição repousa sobre a relação fundamental entre duas proposições: o gênero é um elemento constitutivo das relações sociais fundadas sobre diferenças percebidas entre dois sexos e um primeiro modo de dar significado às relações de poder(Ibid., p. 13).

Scott afirma que as mudanças na organização das relações sociais sempre influenciaram as relações de poder, mas essas mudanças não seguem um único sentido. Para ela, como elemento constitutivo das relações sociais, fundadas sobre diferenças percebidas, o “gênero” implica quatro elementos:

1. Os símbolos culturalmente disponíveis evocam representações simbólicas (e com frequência contraditórias) – Eva e Maria como símbolo da mulher 2. Os conceitos normativos põem em evidência as interpretações do sentido dos símbolos, que se esforçam para limitar e conter suas possibilidades metafóricas. 3. O desafio da nova pesquisa histórica é fazer explodir essa noção de fixidez e descobrir a natureza do debate que produzem a aparência de uma permanência eterna na representação binária de gênero. 4. As (os) historiadoras (es) [...] devem examinar as maneiras pelas quais as identidades de gênero são realmente construídas.”

A incorporação da categoria gênero na historiografia possibilitou entender que as relações de poder justificaram a desigualdade entre ho-

mens e mulheres, como oriunda de relações de dominação e subordinação. Scott já chamara atenção para o fato de que o poder das mulheres tende sempre a ser percebido como manipulador, disruptor das relações sociais, ilegítimo, e ainda como fora do lugar e como pouco importante, no sentido de inferiorizar sua atuação no conjunto da sociedade.

A construção do conceito de poder¹ na História das Mulheres está diretamente vinculada a uma representação masculina sobre o mesmo. As mulheres sempre foram representadas como portadoras de “poderes” restritos ao campo da vida privada, cujo significado desses poderes esteve associado aos seus atributos biológicos.

Na acepção foucaultiana, o poder não só não é imposto de cima para baixo como também é algo complexo, difuso. Em se tratando de uma relação de poder – como nas relações de gênero no meio rural – pode ser observada em dois sentidos: a sua capacidade de afetar – exercício do poder – e sua capacidade de ser afetado – provocando resistência. Resistência e relações de poder estão implicadas em uma relação dialética, na qual um é o outro necessário da relação. Segundo Foucault (Ibid, p. 234), a resistência é a força superior às demais, já que são os seus efeitos que provocam mudanças nas relações de poder.

Quando analisamos as histórias de trabalho das mulheres no campo, compreendemos que ele possui um significado ativo de esforço afirmado e desejado, para a realização de objetivos. Trabalho é o esforço e o

1 Compartilho do conceito de poder explicitado por Michel Foucault, em que “o poder é uma relação de forças, só pode existir na relação entre seu exercício e a resistência a ele, em contínua tensão. O poder constitui, atravessa, produz os sujeitos (...). As relações de poder suscitam necessariamente, apelam a cada instante, abrem a possibilidade de uma resistência real que o poder daquele que domina tenta se manter com mais força, tanto mais astúcia, quanto maior for a resistência (...) As relações de poder existem um homem e uma mulher, entre aquele que sabe e aquele que não sabe, entre os pais e a criança, na família. Queria fazer aparecer que essas relações de poder utilizam métodos e técnicas muito, muito diferentes uma das outras, segundo a época e segundo os níveis”. FOUCAULT, Michel. *Estratégias, poder-saber*. Coleção Ditos e Escritos (IV), Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003 p. 231-232.

seu resultado. O trabalho aparece cada vez mais nítido quanto mais claro for a sua intenção e a divisão de seu esforço.

Hannah Arendt, analisando o sentido do termo *labor*², salienta que a divisão do *labor* acabou criando espaços de não-resistência entre o privado e o político. O mundo privado, da família, não construiu o acesso ao político, perdendo a capacidade de ação e de discurso. Isso levou a uma desnaturalização da concepção de *labor* visto como não-dinâmico, do esforço rotineiro e cansativo, tendo como o único objetivo a sobrevivência. Em sua argumentação, faz uma distinção entre trabalho (que acrescenta objetos duráveis ao artifício humano), que é próprio ao *homo faber*, e *labor* (tarefas que cuidam da reprodução da vida e que não deixam vestígios), atividade do animal *laborans*.

A tradição ocidental judaico-cristã incorpora essa concepção, e o trabalho feminino (doméstico = privado) passa a ser entendido como labor da/na casa, o serviço da família, que se realiza exclusivamente no âmbito privado e como esforço isolado, condição da “natureza”, como não-produtivo.

A análise de Badinter vai ao encontro dessa concepção, quando afirma que a afirmação dessa compreensão de trabalho ocorre a partir da distinção de papéis sexuais e da divisão sexual de tarefas na família nucleada. A mulher é responsável pela vida doméstica, poupando o homem dos problemas presentes no cotidiano familiar. E o homem, com a vida voltada para o mundo público, deve proteger a mulher dos “complicados” problemas do mundo fora de casa, dos bancos, do empréstimo para a lavoura, da cooperativa, para

2 Labor é aquele trabalho do corpo humano pela sobrevivência, o processo biológico do corpo humano. A condição humana do labor é a própria vida: como exemplo de labor, temos o camponês sobre o arado, no trabalho da terra, ou o da mulher no parto. Segundo Hannah Arendt, há uma dose de passividade nessa atividade humana: a submissão aos ritmos da natureza, às forças incontroláveis da biologia. Ver: ARENDT, Hannah. *A condição humana*. São Paulo: Forense, 1989, p. 213.

que ela possa ter melhor desempenho em seu trabalho no lar (BALDINTER, 1986, p. 273).

A argumentação que usa a “natureza” para justificar a divisão sexual do trabalho traz implícita uma diferenciação que está na formação cultural de homens e mulheres, nas representações, nas imagens que se fazem do masculino e feminino. A imagem do feminino está ligada aos afazeres domésticos, sem visibilidade, enquanto que aos homens são destinadas funções mais qualificadas e mais valorizadas no espaço público.

Além de tais tarefas, as mulheres também são responsáveis pela formação de uma nova geração de trabalhadores, que garantirá a reprodução do modo de produção³. Essa atribuição do sexo feminino inclui a gravidez, o parto e a amamentação, funções para as quais a mulher está biologicamente preparada. A essas funções biológicas, acrescentam-se tarefas que são culturalmente impostas, mas que são encaradas como exclusivas do sexo feminino. Aí se incluem o preparo dos alimentos, a limpeza da casa, o cuidado com as roupas e a proteção dos filhos (BRUSCHINI, 1982, p. 9). Tais tarefas são definidas pela psicóloga norte-americana Nancy Chodorow (CHODOROW, 1979) como “maternagem” e são resultados de imposições culturais.

Essas tarefas executadas pelas mulheres foram na história pouco valorizadas e permaneceram quase invisíveis⁴. Estudos realizados por Joan W. Scott comprovaram que os membros da família, no decorrer da

3 Entendo modo de produção como “a produção da vida material que determina o caráter geral do processo da vida social, política e espiritual (...) O conjunto dessas relações de produção constitui a estrutura econômica da sociedade – a base real sobre a qual se ergue a superestrutura jurídica e política e à qual se correspondem determinadas formas de consciência social”. Ver: MARX, Karl. *Prefácio à contribuição à crítica da economia política de 1859*. São Paulo: Nova Cultural, 1996, p. 26.

4 Ver Hannah Arendt em “A Condição Humana” quando afirma, que “o poder só é efetivado quando a palavra e o ato não se divorciam; é com as palavras e os atos que nos tornamos visíveis na esfera pública, no mundo humano”. Por isso, o trabalho feminino “portas adentro” não expressa essa unidade do discurso e do ato; não se tornando visível, não existe. Op. Cit. p. 212.

história, tinham tarefas definidas de acordo com a idade, sexo ou posição na estrutura familiar. As representações construídas por essa definição de trabalho, a partir da modernidade, provocaram

uma divisão sexual da mão-de-obra no mercado de trabalho, reunindo as mulheres em certas atividades, colocando-as sempre abaixo na hierarquia profissional e estabelecendo salários a níveis insuficientes para sua subsistência (SCOTT, 1992, p.73).

O imaginário social tornou a divisão do trabalho natural e a explicou como decorrente das características biológicas de cada sexo. Além disso, fez com que a

casa, unidade natural de produção e consumo, e a família, grupo de pessoas ligadas por laços afetivos e psicológicos, passassem a significar a mesma coisa (BRUSCHINI, 1982, p. 10).

Tanto homens como mulheres foram convencidos de que aos primeiros cabia prover a existência natural da família e, às segundas, “devido à sua natureza”, deviam gerar filhos, cuidá-los ao longo da vida e encarregar-se das diferentes tarefas domésticas.

A divisão sexual do trabalho condiciona formas diferenciadas de inserção social para homens e mulheres, existindo uma identificação cultural entre atividades e papéis para cada um dos sexos. Às mulheres correspondem atividades de reprodução social da família; aos homens corresponde a função de provedor das necessidades materiais do grupo. Numa sociedade onde prevalecem a ordem mercantil e a cultura patriarcal definidora dos papéis de gênero, a identidade feminina supõe uma posição subordinada e dependente em relação ao homem, obedecendo à hierarquia de poder estabelecida. Além disso, os espaços a serem ocupados por cada um também são definidos a partir disso, correspondendo ao homem o local público e de produção; à mulher a esfera privada ou doméstica.

A figura do pai como representação principal na história das mulheres camponesas reflete a cultura que secularmente elegeu o masculino como responsável pelo exercício das atividades desenvolvidas “fora do espaço da casa”, uma vez que o âmbito de trabalho “da casa” é o “lugar da mulher”. No geral, essa prática existe, mesmo quando a participação da mulher no mundo do trabalho é cada vez mais crescente, porém invisibilizada por essas representações. Tudo isso reafirma a tradicional divisão sexual do trabalho, delegando à mulher papéis culturais específicos: servir, cuidar e nutrir.

A FAMÍLIA E AS ATRIBUIÇÕES DAS MULHERES NA HISTORIOGRAFIA CAMPONESA: MATERNIDADE E DOMESTICIDADE

Segundo Anderson e Zinsser(2000, p. 112), até aproximadamente o final do século XVIII, 90% das mulheres europeias viviam no campo, atreladas ao lar, aos afazeres domésticos, obedientes ao marido e à Igreja. Mesmo com as mudanças que ocorriam nas relações de trabalho e na vida social, devido à Revolução Industrial, as funções e papéis sociais impostos às mulheres camponesas continuavam intocáveis.

O núcleo familiar camponês – a sua institucionalização – ocorria a partir do casamento. A mulher passava então a desempenhar suas funções de mãe e trabalhadora ao lado do marido. A sua força de trabalho não era reconhecida como geradora de renda – por mais que muitas vezes mantivesse o núcleo familiar, mas somente como trabalho complementar do marido⁵.

5 As representações sociais sobre os papéis femininos perpassaram séculos e ainda estão presentes no meio rural em relação às atividades femininas. Ver: TEDESCHI, Losandro Antonio. *Do silêncio à palavra: construções e perspectivas em gênero no meio rural do noroeste do Rio Grande do Sul*. Dissertação de Mestrado: São Leopoldo, UNISINOS, 2002.

A “naturalização” do privado⁶, do doméstico, limitou a mulher ao lar, mas lhe outorgou uma nova forma de poder, não sobre o espaço público, mas sobre o privado. O significado da maternidade, conferido pelo discurso moral católico, apesar de ser simbólico, não foi menos opressivo (BOURDIEU, 2000, p. 78), elevando a mulher à condição de “rainha do lar” e atribuindo-lhe funções, sejam elas fisiológicas ou familiares, transformando o espaço doméstico num local de controle do discurso masculino (medicina, psiquiatria, pedagogia, religião)⁷.

O patriarcado⁸ dá à mulher um tipo de poder que não gera visibilidade e *status* social, mantendo-a ligada ao espaço doméstico. O papel da mãe passa, então, a ser determinante para a atuação boa ou má de seus filhos. E a função materna passa a ser normatizada pelos modelos, olhares e práticas discursivas do patriarcado. Esse “modelo”, com ênfase na maternidade, acabou também por excluí-la da política⁹, levando-a a ser, ...

6 A mulher limitada ao espaço privado, como um espaço natural, significou a privação dela das relações com os outros, da construção do mundo, da existência política. Assim, a interação com o mundo torna-se limitada, e, ao mesmo tempo, dependente de outras pessoas, como, por exemplo, o marido e os filhos. Cf. ARENDT, Hannah. *A condição Humana*. São Paulo: Forense, 1981, p.19.

7 O discurso da Igreja cria certezas, concepções e um imaginário social sobre as mulheres, levando a própria Igreja a viver de recusas sobre a convivência com as mulheres, impondo um estatuto de celibato e castidade a seus clérigos. A identidade feminina gestada pela Igreja impôs um vasto ‘corpo’ de modelos de comportamento, exortando-as à prática da virtude, à obediência ao silêncio e à imobilidade em nome de uma ética católica muito parcial. Entender as práticas e os discursos femininos de hoje em certos grupos, como, por exemplo, entre as mulheres rurais, é nada mais do que buscar entender essas estratégias concretas que se inscreveram, pela moral católica, no imaginário feminino. O destino biológico das mulheres, fundamentado pela tradição judaico-cristã vai marcar decisivamente um pensamento e uma prática voltados à inferiorização da mulher. Ver: KRISTEVA, Julia; CLEMENT, Catherine. *O feminino e o sagrado*. Rio de Janeiro: Rocco, 2001.

8 As relações patriarcais, suas hierarquias, sua estrutura de poder, contaminam toda a sociedade, pois o direito patriarcal perpassa não apenas a sociedade civil, mas impregna o Estado. É uma ideologia que tornou natural a dominação-exploração, através do direito patriarcal sobre as mulheres. SAFFIOTTI, Heleieth. *Gênero, patriarcado, violência*. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2004, p. 56. Sobre o conceito ver também: PATEMAN, Carole. *O contrato sexual*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993.

9 A luta pelo reconhecimento dos papéis sociais que a maternidade desempenha na so-

Corpos consignados à Igreja e à família: virgens não maculadas completamente dedicadas à vida da alma, mulheres fecundas que garantem a continuidade do núcleo familiar, viúvas capazes de esquecerem as exigências causais para viverem a vida do espírito(CASAGRANDE, 1989, p. 116).

No período moderno, a casa passa a ser o espaço privado de fato da mulher e, desta forma, é afastada da vida pública e da comunidade. Para a mulher que se mantém nos limites da casa, sua vida passa a ser o cumprimento de tarefas e compromissos exigidos pela sociedade.

O consentimento feminino reforça a construção deste espaço interno, fechado, vigiado, em contraposição a um espaço aberto, externo, no qual o homem se coloca livremente. Estabelecem então duas atividades fundamentais: a produção, tarefa do homem, e a conservação, tarefa tipicamente feminina, levando o homem e a mulher do campo a desempenharem papéis “naturais”, tendo em vista o bem comum¹⁰.

No mundo do lar, da casa, a mulher fia, tece, trata e limpa, ocupa-se dos animais domésticos, assume os deveres da hospitalidade, do acolhimento, dos amigos do marido, do zelo com os filhos.

Mas, mesmo os afazeres da casa não são para a mulher uma “atividade” que ela possa desenvolver com autonomia. Uma das matrizes desse discurso, que invisibiliza o trabalho da mulher, reside na fundamentação

cidade foi uma das primeiras ferramentas de reivindicação à cidadania pelas feministas na história. Ver SCOTT, Joan. *Cidadã paradoxal*. As feministas francesas e os direitos do homem. Florianópolis: Editora Mulheres, 2002, p. 70-71.

10 Nas atividades econômicas da mulher rural, a permanência dessa desvalorização da mão-de-obra feminina nítida, manifestando-se no entendimento coletivo como uma “ajuda” ao marido.

filosófica¹¹ que legitimou, no decorrer da história, a “natureza” do trabalho feminino. Conforme Alzira Menegat:

No dia-a-dia das mulheres assentadas observam-se diferentes espaços de vida e de trabalho compondo seus cotidianos, dentre eles o espaço da roça e o espaço da casa. O espaço da roça é o que denota maior importância, posto que visto como produtivo, pois gera visibilidade e trabalho efetivo, mas é o espaço comandado pelo homem. Já o espaço da casa representa o da reprodução, no qual é consumido o lucro advindo do trabalho da roça e por isso mesmo é visto como de valor nulo, se analisado sob a lógica capitalista, porque não gera lucro. É nesse sentido que o espaço da casa passa a ser o lugar do não trabalho, representando ‘ajuda’, onde se dá a existência apenas do ‘serviço’, sendo este o espaço da mulher. É preciso dizer que a denominação ‘serviço’ aponta para diversas atividades, geralmente consideradas leves, como os relativos ao trabalho de lavar, passar, limpar a casa, os arredores, cozinhar, cortar e carregar lenha, cuidar dos animais domésticos, da horta e do pomar, das crianças – tarefas que não são nada leves. Não existe o sentido de leveza do serviço desempenhado pelas mulheres do campo, funcionando como mentira necessária, uma vez que, ao considerá-lo leve, portanto, inerente ao sexo frágil, às mulheres. Esse fato faz com que a atuação da mulher no espaço da roça tenha sentido de ‘ajuda’, uma vez que a roça é o espaço do homem, mesmo que os dois tenham uma mesma jornada de trabalho na roça (MENEGAT, 2010, p. 4).

11 O discurso filosófico argumentava que a “natureza” do trabalho feminino estava relacionada ao corpo físico da mulher, sua menstruação, seu útero e sua capacidade para a reprodução eram características que a excluía da lei, do governo, da guerra e também da religião. A persistência dessas crenças denegriu aqueles processos biológicos exclusivos das mulheres, justificando sua inferioridade. A anatomia e o estudo dos corpos afirmavam a diferença sexual como necessária e imutável, hierarquizando os sexos. Foi nesses espaços da arte, da retórica, que se constituiu a hierarquização, e onde o olhar masculino sobre os corpos ditou – pelo poder das representações – suas funções. HUNT, Lynn. *Revolução Francesa e vida privada*. In: ARIÈS, Philippe e DUBY, Georges. *História da vida privada: da revolução Francesa à 1ª Guerra*. São Paulo: Cia das Letras, Vol.4, 1997, p. 50. Também: ARISTÓTELES. *Metafísica*. Tradução de Giovanni Reale. São Paulo: Loyola, 2001, Volume II A 32/3 983.31 a 32, p. 15.

Excluída da possibilidade de estabelecer contratos e de movimentar o dinheiro do marido, as funções femininas são reduzidas apenas à criação do necessário à subsistência do núcleo familiar. A casa não será apenas o lugar onde ela desenvolve seu trabalho, mas será também o espaço moral. Conforme Vecchio, trata-se de um

Espaço altamente simbólico, [...] estar em casa para a mulher casada como para a mulher virgem, quer dizer estar ao abrigo dos perigos, mas também manifestar aquelas virtudes mais aptas para tranquilizar o marido: fidelidade, continência, vergonha. Ao mesmo tempo, para a mulher casada, a casa é também um espaço a custodiar; a esposa incapaz de gerir e necessitada de custódia e de orientação moral do marido torna-se quase contraditoriamente, a responsável pelo comportamento de toda a família(VECCHIO, 1990, p. 170).

Roger Chartier(1990) aponta as representações sociais como formadoras de entendimento do mundo que, adotadas pelos indivíduos e grupos, lhes conferem uma dada identidade. Através das representações coletivas, é possível entender como, dentro de uma sociedade, se constituem diferentes leituras do mundo; como essas leituras representam e incorporam socialmente os diferentes grupos; e, assim, legitimam e reproduzem relações sociais.

As mulheres do campo mantiveram-se fiéis à fé e a esses papéis a elas destinados desde há muito tempo. No início do século XX, as mulheres camponesas continuaram indo à Igreja e tomavam parte no ritual porque o Cristianismo parecia conceder um valor, um significado espiritual às suas condições de vida.

Bonnie Anderson e Judith Zinsser observam, em um texto de orações de 1946, que se reporta às obrigações da esposa quando, no confissão, devia examinar as premissas delegadas pela Igreja: *1- Estimar su esposo; 2- Respetarlo como tú director; 3- Obedecerle como un superior; 4- Responderle*

con humildad; 5- Ayudarte con diligência(ANDERSON e ZINSSER, 2000, p. 174).

Na sociedade camponesa, o desvio feminino desse ideal de comportamento outorgava ao marido o dever de castigá-la. No decorrer da História, a maioria das mulheres camponesas aceitou as circunstâncias, as atitudes, impostas pela força das representações, internalizando no inconsciente coletivo como papéis naturais, dispensando a reflexão e produzindo, assim, legitimidade social. O poder simbólico do patriarcalismo de dizer e fazer crer sobre o mundo feminino teve o controle da vida social e expressou sua supremacia, estabelecendo valores e normas aos papéis sociais das mulheres.

No reduto do lar, as mulheres camponesas trataram de adaptar-se e acomodar-se, numa relação de subordinação ao homem: “O casamento como mecanismo de ordenamento social, e a família, como palco para uma revolução silenciosa de comportamento, fechavam-se em torno da mulher, impondo-lhe apenas e lentamente o papel de mãe devotada e recolhida”(PRIORI, 1993, p. 133), o que podemos constatar ainda na atualidade, pelo seguinte depoimento:

“Nunca tive vez de dar uma opinião no casamento, nunca via dinheiro [...]. Ele dizia que não era assunto para mulher [...]; acho que ele pensava que só serviço era assunto de mulher²...”

A depoente expressa toda uma prática social incorporada pelas mulheres, como resultado das representações construídas historicamente pelo discurso religioso, presente no meio rural. O que fica aí explicitada é a força das representações sociais na construção de identidades e, consequentemente, na definição dos papéis dos indivíduos na sociedade.

12 Depoimento de E. B, 52 anos, comunidade de Rincão dos Dambrós, Catuípe: agosto de 1999. In: TEDESCHI, Losandro Antonio. Op.Cit.

O patriarcalismo constrói leituras particulares do mundo, concebendo, para si e para os outros, identidades que atendam a seus interesses. Para reforçar essa afirmação, Chartier aponta a relação entre representação, identidade social e mundo material quando

Pensa a construção das identidades sociais como resultado de uma relação de força entre representações impostas pelos que detêm o poder de classificar e de nomear e a definição, de aceitação ou resistência, que cada comunidade produz de si mesma (CHARTIER, 1990, P. 183).

Ou como afirma Baczko:

O imaginário social informa acerca da realidade, ao mesmo tempo que constitui um apelo à ação, um apelo a comportar-se de determinada maneira. Esquema de interpretação, mas também de valorização, o dispositivo imaginário suscita a adesão a um sistema de valores e intervém eficazmente nos processos da sua interiorização pelos indivíduos, modelando os comportamentos, capturando as energias e, em casos de necessidade, arrastando os indivíduos para uma ação comum (1982, p. 411).

É assim que, com os papéis de mãe e educadora, se consolida o discurso da “natureza feminina” – frágil, emotiva, dependente, instintivamente maternal e sexualmente passiva, instalando-se o “papel feminino” de esposa e mãe centrado no espaço doméstico.

Reforça-se, assim, um mundo feminino, privado, da casa, que se coloca como oposto ao mundo público, da rua, tornando-se na vida social um mundo exclusivamente masculino. Nesse novo contexto, em que as novas relações de trabalho se afirmavam, excluiu-se a mulher do espaço público.

Elas passaram a ser definidas socialmente segundo os requisitos de um mundo público ao qual não tinham acesso, porque seu lugar

era numa esfera privada definida pelos princípios particularistas e hierárquicos das relações atribuídas com certos homens, como filhas e esposas, e não numa esfera pública definida pelos princípios universalistas e igualitários do mercado e, mais tarde, da cidadania (VAITSMAN, 1994, p. 30).

As mulheres, portanto, donas de casa, passam a ser, além de mães e educadoras, trabalhadoras que demoraram a conhecer os benefícios que aos poucos a sociedade capitalista nascente vai outorgando a outros trabalhadores: salário, descanso, férias, limite de jornada, a não ser de forma indireta, através de quem dependem. Além disso, o trabalho doméstico isola as mulheres no âmbito da unidade familiar, onde realiza sua tarefa de forma individual, sem integração com outras pessoas, afastando-se, assim, cada vez mais, do mundo público. Elas passam a ser e a viver para os outros e não para si mesmas, sua afirmação pessoal consiste precisamente em negar-se como sujeito autônomo, livre (HAHNER, 2003, p. 238-240).

É nesse sentido que podemos afirmar que os mecanismos de naturalização da desigualdade entre os gêneros na sociedade camponesa se inscrevem em um processo mais amplo de naturalização, referente à divisão do mundo público e privado. Estes espaços passam a operar mediante as racionalidades opostas, produzindo uma divisão da sociedade em duas modalidades sociais, regidas por pensamentos diferentes, a partir das quais seus espaços, produções e atores ficam enredados em uma lógica que subordina uma racionalidade à outra, um espaço ao outro.

Desta forma, o discurso da “natureza” feminina, os mitos da maternidade, bem como da mulher educadora, o discurso heróico do amor materno vão trabalhar eficazmente na produção de um imaginário social que garantirá à mulher camponesa a permanência no espaço do lar, definindo-a como um “ser para os outros”.

O estudo sobre atuação das mulheres no assentamento indica um caminho contrário ao do acampamento. Ao obterem o lote no assentamen-

to, as mulheres voltam a ocupar o âmbito trabalho doméstico, e, de certa maneira, deixam de ocupar um “lugar político” dentro do assentamento. Miriam Abramovay e Maria das Graças Rua, no livro “Companheiras de Luta ou Coordenadoras de Painelas?”, patrocinado pela UNESCO e publicado em 2000 sobre a participação das mulheres nos assentamentos rurais em nível nacional registra diferentes padrões da participação feminina, conforme o contexto acampamento ou assentamento.

Fica claro que a atuação feminina se concentra no âmbito doméstico e ao homem cabe tomar decisões no âmbito público. As mulheres, em geral, não vão às reuniões e assembleias e, quando o fazem tem somente o papel de espectadoras, na grande maioria não emitem opiniões, não votam e tampouco organizam e coordenam. Assim refletir sobre as mulheres assentadas, que percorreram uma história de migração em busca de terra, é admitir que a construção da identidade é feita de modo dinâmico e dialético.

Uma das raízes desses papéis está ancorada na formação da célula patriarcal brasileira centrada na figura do “pater” encarregada de toda a funcionalidade da vida colonial, desde a produção, a justiça, a defesa, o poder sobre os escravos, a reprodução dos costumes... Tudo isso, de uma certa maneira, legitimado pelo Estado.

O patriarcalismo na vida rural brasileira foi responsável pela continuidade do estereótipo das representações sobre o feminino que, na Europa, a cultura familiar tinha na época. No Brasil Colônia, por exemplo, o comportamento da mulher variava conforme a classe social ou o grupo étnico. As mulheres indígenas, negras e mestiças trabalhavam arduamente, e nas classes mais elitizadas “nem todas as mulheres eram confinadas à esfera privada do lar e excluídas da esfera pública, entregue aos homens, como nos casos da viúvas que até administravam fazendas”(PRIORE, 1993, p. 43).

Para Mary Del Priore,

o casamento como mecanismo de ordenamento social, e a família, como palco para uma revolução silenciosa de comportamento, fechavam-se em torno da mulher, impondo-lhe apenas e lentamente o papel de mãe devotada e recolhida (1993, p. 133).

Dessa forma, o patriarcalismo se afirma num instrumento de controle social sobre a família em território colonial, exercido pelo Estado e pela Igreja, estes agindo mutuamente sob o imaginário social do período.

Encarada por este prisma, a família pode ser vista como uma das instâncias de controle da população, visto que

Muito pouco na colônia se referia ao indivíduo como pessoa isolada – é pela e para a família que todos os aspectos da vida cotidiana, pública ou privada, se originam ou convergem. Podemos ir mais além e afirmar que a família confere ao indivíduo estabilidade ou movimento, influenciando no status e na classificação social (FARIAS, 1999, p. 21).

O que se reproduz, no Brasil, pela estrutura familiar, são práticas sociais ancoradas nas representações sobre a maternidade e a domesticidade. A estrutura familiar camponesa brasileira não pode ser imaginada sem a figura da mãe protetora, acolhedora, dócil, que está sempre pronta para o refúgio dos filhos; reproduzindo, assim, a figura feminina criada pela moral católica.

Dessa forma, a imagem da mulher veiculada pela Igreja será o fator determinante para a implantação dos modelos de representação e de identidade feminina a serem seguidos pelas mulheres. São construções sociais, em que a religião assume um papel particularmente importante, devido ao seu poder de dar sentido à vida. Por isso, sua ação foi fundamental na perpetuação de desigualdades associadas ao gênero e “a par de um discurso histórico factual, foi-se desenvolvendo uma argumentação teológica de suporte deste processo” (KRISTEVA, 2001, p 29).

O mundo camponês no Brasil, em meados do século XIX, foi marcado intensamente por um novo fator: a vinda do emigrante, que se estendeu até o início do século XX. Pretendendo trazer pequenos proprietários, com vistas a povoar regiões do Sudeste e Sul do país, através das companhias colonizadoras, o Estado passa a estimular e apoiar políticas de incentivo à imigração, porém, mantendo a política fundiária caracterizada pela grande propriedade e pela monocultura de exportação.

É importante salientar que os primeiros núcleos coloniais de imigrantes que chegam ao Brasil irão reproduzir as representações sobre os papéis da mulher, presentes no imaginário europeu, caracterizadas pela atuação no interior da casa, junto aos seus filhos e dependentes.

A legitimidade dessa ligação com a casa, com o espaço doméstico, estava relacionada às leis seculares moralísticas¹³, que mantinham os papéis femininos ligados ao marido, com funções de zelo pelo patrimônio doméstico, de organização da produção econômica da casa.

13 É necessário entender o modo como a mulher se percebe e é percebida nos nossos dias como o resultado de um *continuum histórico* em que as concepções tradicionais do feminino continuam a ter influência capital na sociedade contemporânea. Dentre essas concepções, destacam-se os modelos e padrões do feminino veiculados pelos documentos oficiais da Igreja Católica e pela exegese bíblica, que fornecem protótipos de comportamento destinados às mulheres e à sociedade em geral. Uma leitura dos mecanismos de recepção das representações do feminino veiculadas pela moral cristã poderia levar-nos a refletir apenas sobre o modo como se determinam as práticas sociais perpetuadoras da dominação masculina, negligenciando a importância da autopercepção feminina e da incorporação de estruturas inconscientes como disciplinadoras do lugar social da mulher. Neste âmbito, o aprofundamento da dominação masculina tem sido destacado por Bourdieu: “Nós incorporamos, sob a forma de esquemas inconscientes de percepção e de avaliação, as estruturas históricas da ordem masculina”. Ver: BOURDIEU, Pierre. A dominação masculina. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1999, p.11. Esse capital simbólico da religião sobre o feminino ainda possui uma influência determinante e pode ser visualizado entre o público feminino do meio rural, no qual os papéis formulados pela religião e o patriarcado determinam, em pleno século XXI, a identidade feminina. TEDESCHI, Losandro. *Do silêncio à palavra: Construções e perspectivas em gênero no Noroeste do Rio Grande do Sul. São Leopoldo: Dissertação de Mestrado, Unisinos, 2001.*

Essas atribuições, construídas pelo imaginário social¹⁴, levaram à funcionalidade do espaço doméstico como suporte de infra-estrutura para o funcionamento do sistema econômico de todas as propriedades no Brasil.

A mulher camponesa, juntamente com o marido, desenvolve a tarefa de colonizar áreas inóspitas e produzir para o consumo, assumindo uma responsabilidade imensa: solteiras ou casadas, com filhos menores ou não, foram sobrecarregadas com a tarefa de prover os velhos, organizar o trabalho doméstico e manter a coesão familiar (FAVARO, 1995).

O casamento, tanto no aspecto das famílias camponesas, quanto no das relações do mundo urbano no Brasil, será a forma da conduta “decente” para os promotores da moral e da nova ordem. Porém, o clima de mudanças, que ocorre no final do século XIX, com a industrialização, a formação de pequenas cidades no interior, resultante da imigração, passará a colocar em xeque as velhas regras e as normas morais de condutas dos sexos.

Diante de questões “perigosas”, geradas pela influência do ambiente urbano, o lar e a família, então, passam a ser palco dos discursos da moral cristã:

A esposa, a boa dona de casa, sabe perfeitamente quais os gostos do marido, seus pratos preferidos e a maneira pela qual os quer arranjados. Ela sabe tudo: o lugar que o marido mais gosta de estar, a cadeira escolhida, o descanso para os pés [...] Quando o marido lê não o interrompe, nem deixa perturbá-lo sem motivo. Mas se ele lhe fala do que a leitura sugere, a esposa mostra-se interessada - ou procura interessar-se pelo assunto - porque em tudo quer ser

14 É no campo do imaginário social que a sociedade informa aos sujeitos históricos os seus papéis, incorporando ou excluindo indivíduos ou grupos. Podemos, assim, considerar que dentro desse campo simbólico, são travados combates pela legitimação de representações que justificam uma dada ordem social. PESAVENTO, Sandra Jatahy. *História & história cultural*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005, p. 47.

agradável ao marido, e isso lhe agrada sem dúvida. Tudo isso, são pequeninos nadas. Pois esses pequeninos nadas é que têm a maior importância na vida (MALUF, 1998, p. 389).

Regras passam, desse modo, a normatizar o perfil da família brasileira em construção. A mulher deveria, nesse sistema, ser o ajuste e o espaço das concessões para preservar a pureza e a submissão, combinadas com as novas expectativas da sociedade burguesa capitalista em ascensão, e gerenciar eficientemente o lar.

Inserido na estrutura patriarcal, o papel da mulher camponesa foi visto como o de dependência e de submissão em relação ao homem. Dados censitários da década de 1950 mostram que a escolaridade feminina, no meio rural no Rio Grande do Sul, mesmo sendo superior à masculina, não modificava os papéis sociais entre os gêneros, fato que se confirma em pesquisa aplicada em regiões deste Estado naquele período (SZMREC-SÁNYI, 1973, p. 76), revelando que cabia ao homem a chefia da família, sendo por ele tomadas as decisões mais importantes.

É pertinente salientar que, na coleta de depoimentos¹⁵, constatamos que, na vida de um casal com um período de vida conjugal maior que 40 anos, predominavam representações sobre a importância econômica do trabalho masculino e, por sua vez, o consentimento feminino dessa valorização. Porém, a desigualdade entre os sexos acerca do trabalho na unidade familiar não era sentida pelas mulheres, conforme denotamos deste depoimento:

Tinha que ir para a roça igual ao marido, trabalhar no duro, e depois fazer tudo em casa, não tinha ajuda de ninguém, mas gostava de trabalhar assim,

15 TEDESCHI, Antônio Losandro. *Mulheres camponesas da região noroeste do Rio Grande do Sul: identidades e representações sociais (1970 – 1990)*. Tese de doutoramento. São Leopoldo: UNISINOS, 2007.

levava as crianças junto na roça, era sofrido mas era divertido no fundo, quando precisava a gente até carpir por dia nos vizinhos, e eu ia junto [...] e depois que o meu marido me deixou, eu tive que trabalhar sozinha, as crianças eram pequenas, eu tinha que fazer tudo sozinha, e não me arrependo¹⁶.

O não-reconhecimento da dupla jornada do trabalho feminino na roça se manifesta por um conjunto de representações sociais que estabelecem esse discurso como legítimo, fazendo com que, em sua imensa maioria, as mulheres acabem interiorizando e incorporando, por meio de um processo sutil, o “consentimento”, estabelecendo, assim, a cumplicidade com o poder masculino.

O social produz-se através de uma rede de sentidos, de marcas de referências simbólicas por meio dos quais os homens comunicam, se dotam de uma identidade coletiva e designam as suas relações com as instituições políticas. A vida social é produtora de valores e normas e, ao mesmo tempo, de sistemas de representações que os fixam e traduzem (BACZKO, 1982, p. 303).

O significado do que é trabalho legítima e dá sentido à divisão de tarefas por sexo, aprofundando a oposição entre masculino e feminino.

Embora as atividades que se realizam no roçado sejam consideradas trabalho por oposição às atividades próprias da casa, dentro das atividades agrícolas há algumas tarefas que são especificamente femininas, tais como a semeadura ou a limpeza da horta, tarefas estas, realizadas pelas mulheres perdem o caráter de trabalho e passam a ser denominadas de ajuda (HEREDIA, 1984, p. 30).

Esta se constituiu em uma das formas de excluir as mulheres do

16 Depoimento de E. P., 56 anos, Augusto Pestana/RS, setembro de 1999. In: TEDESCHI, Losandro Antonio: Opt.Cit. 2002. p.78.

espaço público, desqualificando sua força de trabalho, atribuindo-lhes um significado secundário, inibindo sua presença na esfera extradoméstica. Essa desqualificação trazia uma conotação de inferioridade e segregação social, cultural e econômica, sugerindo que, de certa forma, as mulheres agricultoras não possuíam condições de realizar trabalho produtivo, o que não é verdade, dada a intensa atividade econômica exercida pelas mulheres, muitas vezes, provedoras da renda familiar.

As identidades e os papéis sociais no mundo camponês e, também, em outros espaços, ocorrem em um contexto de relações de poder, de negociações culturais entre os vários atores sociais com expectativas e identidades diferentes, reproduzindo práticas culturais baseadas em princípios de desigualdade de gênero.

O lugar socialmente destinado às mulheres camponesas continua sendo a família: é na privacidade do lar que, prioritariamente, elas encontram a realização pessoal. E a maternidade, hoje aparentemente opcional, constitui ainda o componente central, definidor da identidade feminina. Condicionada, desde a infância, para os seus tradicionais papéis, todo o seu desenvolvimento é norteado por esse condicionamento, mesmo que ela nunca chegue a ser mãe ou que opte por sair do campo e morar na cidade, como é o caso do grande número das filhas das agricultoras.

As dimensões sociais e culturais que envolvem as mulheres camponesas na atualidade são árvores que brotam de raízes seculares. Ao longo dos séculos, essas raízes têm sido regadas com diferentes arranjos visando manter uma certa organização em prol do poder vigente. A literatura, as fontes documentais dão testemunho disso.

As representações socioculturais a respeito da maternidade e dos papéis de dona-de-casa são a forma como o imaginário social configura determinados aspectos da realidade das mulheres, a ponto de que muitas dessas crenças que cercam os tradicionais papéis femininos – servir, cuidar e nutrir – tem se transformado numa verdade imutável. Muitas vezes, as mulheres agricultoras omitem seu próprio cotidiano e suas histórias pes-

soais e até deslocam para um segundo plano seus interesses individuais, pela necessidade de reproduzir ou ajustar-se às identidades construídas pelas representações sociais.

CONCLUSÕES

O que podemos verificar, portanto, é que nada autoriza a afirmação de que a mulher camponesa é uma categoria definida por uma série de atributos; e o mesmo vale para os homens. As mobilizações sociais em que as mulheres desempenham um papel central não visam substituir a dominação masculina por uma dominação feminina, mas tampouco fazer triunfar o espírito de consumo no qual todas as relações de dominação se dissolveriam.

As mulheres exercem micropoderes nas práticas sociais, individuais e nas formas de resistência no cotidiano. Neste sentido, ocorrem algumas rupturas com as estruturas estabelecidas e em casos extremos elas chegam mesmo a abandonar a agricultura pelo urbano. Outro poder bem subjetivo das mulheres diz respeito à capacidade de articulação das atividades relacionadas à reprodução e, de certa forma, à produção. De maneira quase silenciosa, elas articulam estes espaços e a administração dos conflitos familiares.

As mulheres camponesas, assentadas, embora enfraquecidas por uma situação de dependência, são as principais agentes da manutenção da vida na comunidade rural. Existe uma realidade evidente que ninguém contesta: sim, os homens têm o poder e o dinheiro, mas as mulheres já têm o sentido das situações vividas e a capacidade de formulá-las. Já é muito mais fácil fazer as mulheres falarem das mulheres do que os homens falarem dos homens. As mulheres rurais, constituídas e definidas por sua inferioridade, procuram não inverter as relações de poder no mundo rural,

mas “ultrapassá-las”, de maneira a fazer desaparecer a lógica que determinava sua inferiorização.

As mulheres, todavia, sempre influenciaram na esfera pública – culturalmente masculina – através dos mecanismos de poder informais criados a partir de suas potencialidades. Por outro lado, o engajamento efetivo das mulheres na esfera pública produtiva contribuiu para minimizar sua situação de pobreza observada no desenvolvimento humano, embora disputem das mesmas oportunidades e escolhas dos homens, e da mesma valorização.

As mulheres rurais de hoje pensam cada vez menos em termos históricos, sobretudo, após o processo de mobilização que as levou aos direitos sociais. A superação da polarização leva-as não a rejeitar, mas a interpretar seu confinamento no âmbito “privado”. Sem dúvida, elas trabalham e, salvo casos particulares, com o recurso do salário maternidade, conservam e querem conservar a superioridade que lhes é conferida pelo poder de dar à luz. A família, para a mulher rural, é uma fonte de poder, e é muito raro que o pai tenha uma relação tão profícua com ela.

A permanência das famílias nos lotes, mesmos quando enfrentam inúmeras dificuldades produtivas em virtude das condições desfavoráveis de solo e clima, tem como principal responsável as mulheres. Apesar da questão de gênero nunca ter sido prioridade nas discussões no assentamento, observando que algumas assentadas romperam barreiras estabelecidas por uma estrutura social que guarda hierarquias de poder, com importância social diferenciada entre homens e mulheres no conjunto social. E no meio rural essa hierarquia parece ter um ritmo mais lento de superação.

Isso as tem feito questionar valores tradicionais que tem mantido, através dos tempos, o homem à frente do espaço público, porque é cômodo ter à sua sombra a presença “segura” da mulher.

Pensar a participação das mulheres na luta pela terra, somente no aspecto econômico, resulta na incompreensão de sua atuação no assentamento. A sua luta foi bem mais ampla, ao acesso à terra foi acrescido:

trabalho, educação, transporte, saúde e moradia.

O que significa que a aceitação pelas mulheres camponesas de determinados cânones não significa apenas vergarem-se a uma submissão alienante, mas, igualmente, construir um recurso que lhes permitam deslocar ou subverter a relação de dominação, como próprio Chartier (1990) nos afirma. As fissuras à dominação masculina não assumem, via de regra, a forma de rupturas radicais, nem se expressam sempre num discurso de recusa ou rejeição. Definir os poderes femininos permitidos por uma situação de sujeição e de inferioridade significa entendê-los como uma reapropriação e um desvio dos instrumentos simbólicos que instituem a dominação masculina, contra as próprias formas de dominação.

São as mulheres camponesas em assentamentos que conduzem e sustentam as transformações culturais atuais no mundo rural. Já as mulheres, quando se tornam dominantes, afirmam a própria superioridade por sua complexidade, por sua capacidade de resolver diversas tarefas ao mesmo tempo. As evidências na interação pedagógica com mulheres e homens na experiência do *Projovem Campo* caminham no sentido do estabelecimento da construção de um poder compartilhado de papéis sociais diferentes no meio rural, e espero que este estudo possa trazer contribuições para todos aqueles que realmente desejam a transformação das relações de gênero e poder em vista de uma valorização da diferença.

REFERÊNCIAS

ANDERSON, Bonnie; ZINSSER, Judith. **História de las mujeres**: una história própria. v. 1. Barcelona: Crítica, 2000.

_____. Mujeres campesinas: sosteniendo a las generaciones In: **História de las mujeres**: una história própria. v. I. Instituto de Investigaciones Feministas. Madrid: Crítica, 2000.

ARENDT, Hannah. **A condição humana**. São Paulo: Forense, 1989.

ARISTÓTELES. **Metafísica**. Tradução de Giovanni Reale. São Paulo: Loyola, Volume II A 32/3 983.31 a 32. 2001.

BACZKO, Bronislaw. Imaginação social. **Enciclopédia Eunaldi**, v. 5. Antropos, 1982.

BADINTER, Elizabeth. **Um amor conquistado: o mito do amor materno**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1987.

_____. **Um é o outro: relações entre homens e mulheres**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

BOCK, Gisela. **La história de las mujeres y la história de género: aspectos de un debate internacional**. **História Social**. Barcelona, 9, p. 55 - 77, 1991.

BOURDIEU. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.

BRUSCHINI, M. Cristina; ROSEMBERG, Fúlvia. **Trabalhadoras do Brasil**. São Paulo: Brasiliense, 1982.

CASAGRANDE, Carla. Da natureza feminina: as normas de controle. In: DUBY, George; PERROT, Michelle. **História das mulheres: a Idade Média**. vol. II. Porto: Afrontamento, 1989.

CHARTIER, Roger. **A história cultural: entre práticas e representações**. Rio de Janeiro: DIFEL/Bertrand Brasil, 1990.

CHODOROW, Nancy. Estrutura familiar e personalidade feminina. In: ROSALDO, M.Z e LAMPHERE, L. (orgs). **A mulher, a cultura e a sociedade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

DEL PRIORE, Mary. **Ao sul do corpo: condição feminina, maternidades e mentalidades no Brasil colônia**. Rio de Janeiro: José Olympio, 1993.

DUBY, Georges; PERROT, Michelle. **História das mulheres no ocidente: a antiguidade**. v 1. Porto: Edições Afrontamento, 1990.

_____. **História das mulheres: do renascimento à idade moderna**. v 3. Porto: Afrontamento, 1991.

FARIA, Sheila de Castro. História da família e demografia histórica. In: CARDOSO & VAINFAS (orgs.). **Domínios da História: ensaios de teoria e metodologia**. Rio de Janeiro: Campus, 1997.

FAVARO, Eulália Cleci. **Imagens femininas: contradições, ambivalências, violências**. 1995. Tese de doutoramento - Pontifícia Universidade Católica, Porto Alegre, 1995.

FOUCAULT, Michel. **Estratégias, poder-saber**. Coleção Ditos e Escritos (IV), Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003.

HAHNER, June Edith. **Emancipação do sexo feminino**: a luta pelos direitos da mulher no Brasil - 1850-1940. Florianópolis: Ed. Mulheres – EDUNISC, 2003.

HEREDIA, Beatriz. O lugar da mulher em unidades domésticas camponesas na América Latina. In: AGUIAR, Neuma (org.). **Mulheres e força de trabalho na América Latina**. Petrópolis: Vozes, 1984.

HUNT, Lynn. Revolução Francesa e vida privada. In: ARIÈS, Philippe e DUBY, Georges. **História da vida privada**: da revolução francesa à 1ª guerra. São Paulo: Cia das Letras, v. 4, 1997.

KRISTEVA, Julia; CLEMENT, Catherine. **O feminino e o sagrado**. Rio de Janeiro: Rocco, 2001.

MALUF, Marina; MOTT, Lúcia Maria. Recônditos do mundo feminino: o menu do meu marido, 1920. In: NOVAIS, A. Fernando; SEVECENKO, Nicolau (orgs.). **História da vida privada no Brasil**. v. 3. República da belle époque à era do rádio. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

MARX, Karl. **Prefácio à contribuição à crítica da economia política de 1859**. São Paulo: Nova Cultural, 1996.

MENEGAT, Alzira. Mulheres de assentamentos rurais: identidades e trajetórias em construção. In: FAZENDO GÊNERO, 9, 2010. **Anais eletrônicos...** Florianópolis, Univeridade Federal de Santa Catarina, 2010. Disponível em: <www.fazendogenero9.ufsc.br>.

PATEMAN, Carole. **O contrato sexual**. Trad. Marta Avancini. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993.

PERROT, Michele. **As mulheres ou os silêncios da história**. Bauru: SP: EDUSC, 2005. (Coleção História).

PESAVENTO, Sandra Jatahy. **História e história cultural**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

PRIORE, Mary Del. **Ao sul do corpo**: condição feminina, maternidades e mentalidades no Brasil colônia. Rio de Janeiro: José Olympio, 1993.

SCOTT, Joan. Gênero, uma categoria útil de análise histórica. **Educação e Realidade**, v. 20, jul. dez/1995.

_____. **Cidadã paradoxal:** as feministas francesas e os direitos do homem. Florianópolis: Editora Mulheres, 2002.

_____. História das mulheres. In: BURKE, Peter (org.). **A escrita da história.** São Paulo: Novas perspectivas, Unesp 1992.

SZMRECSÁNYI, Tamás;QUEDA, Oriowaldo. **Vida rural e mudança social.** São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1973.

TEDESCHI, Losandro. Antônio. **Mulheres camponesas da região noroeste do Rio Grande do Sul:** identidades e representações sociais (1970 – 1990). 2007. Tese de doutoramento - UNISINOS, São Leopoldo, 2007.

_____. **Do silêncio à palavra:** construções e perspectivas em gênero no meio rural do noroeste do Rio Grande do Sul. 2002. Dissertação de mestrado - UNISINOS, São Leopoldo, 2002,

VAITSMAN, Jeni. **Flexíveis e plurais:** identidade, casamento e família em circunstâncias pós-modernas. Rio de Janeiro: Rocco, 1994.

VECCHIO, Silvana. A boa esposa. In: DUBY, Georges; PERROT, Michele. **História das mulheres.** v. 2. A Idade Média. Porto: Edições Afrontamento, 1990.



MULHERES ASSENTADAS E ACADÊMICAS CONSTRUINDO NOVOS PERTENCIMENTOS SOCIAIS

Alzira Salete Menegat

Introdução

Durante diálogos mantidos com mulheres assentadas-acadêmicas¹, do Curso de Licenciatura em Ciências Sociais, da UFGD, destinado a atender pessoas de assentamentos rurais, ouvi, certo dia, de algumas delas, que as atividades que executam as designam como “líderes de lares”. Essa expressão levou-me a refletir sobre os sentidos contidos nas atividades que assumimos cotidianamente especialmente aquelas desempenhadas pelas mulheres, e de como tais atividades são estruturadas partindo de posições sociais mediadas por poderes que validam, ou não, pertencimentos sociais².

Na tentativa de elucidar essa reflexão, nos propomos, neste artigo, a refletir sobre a vida de mulheres assentadas-acadêmicas, analisando a designação “líder do lar” e compreendendo como estão construindo visibilidades em suas atuações, as quais, historicamente, não eram reconhecidas

1 Nomeamos as acadêmicas do curso de Licenciatura em Ciências Sociais como assentadas-acadêmicas pelo fato de ocuparem posições nos dois espaços sociais, os assentamentos rurais e a universidade. Sendo este segundo uma conquista recente e do qual estão a construir pertencimentos.

2 Defendo a ideia de que não deveriam existir atividades referendadas para homens e outras para mulheres, mas reconheço que socialmente ainda existe essa classificação. Basta analisarmos os dados publicizados pela Fundação Carlos Chagas, em relação às atividades ocupadas pelas mulheres, que veremos diferenças mediadas pelo aparato biológico, privilegiando homens, especialmente no que se refere aos cargos de chefias/comandos.

socialmente. Para isso, partiremos de nossa breve experiência com pessoas do Curso de Especialização PROJOVEM – Saberes da Terra, e também de experiências com homens e mulheres do Curso de Licenciatura em Ciências Sociais/PRONERA³. Daremos ênfase a esta segunda, pelo fato de que com ela nossos diálogos se iniciaram há mais tempo⁴.

Na construção deste artigo, caminharemos pelas duas experiências citadas porque observamos transformações na vida de mulheres assentadas, efetivadas nos espaços privados e públicos dos assentamentos, e que vêm questionando o modelo vigente. Historicamente, as mulheres do campo tiveram a casa como o seu espaço, e a roça como espaço de atuação como “ajudante”, e, atualmente, percebemos que estão ressignificando espaços de atuação e de poderes. O exemplo de maior ênfase está no fato de serem acadêmicas de cursos universitários.

Propomos, neste estudo, analisar como esse processo vem ocorrendo, e em que sentido produz ou não, mudanças na vida de mulheres assentadas. Para isso, organizamos o texto em dois momentos: inicialmente, faremos uma reflexão do que entendemos pela expressão “líder do lar”,

3 O significado da palavra PRONERA é: Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária, o qual faz parte do Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA).

4 Nosso diálogo com mulheres assentadas tiveram início no ano de 1987, momento em que assumimos trabalhos na condição de extensionista social, na antiga Empresa de Pesquisa, Assistência Técnica e Extensão Rural de Mato Grosso do Sul (EMPAER), hoje, Agência de Desenvolvimento Agrário e Extensão Rural de Mato Grosso do Sul (AGRA-ER), trabalhos que desempenhamos até 1993, e em diversos municípios de Mato Grosso do Sul, com maior tempo de atividade em Corumbá. Após essa experiência, passamos a atividades de docência na UFMS, Campus de Três Lagoas, o que nos levou a alguns anos de afastamento, tendo retornando o diálogo com mulheres e homens assentados/as no ano de 1996, momento de nossa pesquisa de mestrado, que teve como título “As novas-velhas inserções de trabalho nos assentamentos rurais: a situação das mulheres camponesas”. A partir desse retorno, logo após concluir o mestrado, ingressamos no doutoramento com a pesquisa intitulada “No coração do Pantanal: assentados na lama e na areia”. Concluído o doutorado, passamos à docência, primeiro na UEMS, e em 2006, na UFGD, período em que encaminhamos análises de pesquisa com mulheres e homens assentados/as, citadas em outra nota deste trabalho.

observando os sentidos históricos e os novos sentidos nela contidos; no segundo momento, faremos uma breve análise do curso de Licenciatura em Ciências Sociais/PRONERA, tendo como objetivo principal compreender as atuações-transformações de mulheres assentadas-acadêmicas.

MULHERES “LÍDERES DE LARES”: QUAL O SENTIDO DESSA DENOMINAÇÃO?

A expressão “líder do lar”, num primeiro momento, causou-me estranhamento, no que se refere a posto de trabalho. Afinal, em que posição estaria classificada tal ocupação? Seria uma nova representação, em substituição à denominação “do lar”? “Líder do lar” remete-se à antiga designação – “do lar” ou “dona de casa” –, como as mulheres camponesas, bem como aquelas que se situavam no espaço urbano, eram nomeadas ou se aut nomeavam, como trabalhadoras. A antiga expressão (ainda hoje em voga), considerada atualmente como uma profissão pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE)⁵, passou por ressignificações que estão voltadas às conquistas sociais efetivadas pelas mulheres brasileiras.

O não reconhecimento da denominação “do lar” justificava-se pelo fato de que as mulheres não recebiam remuneração pelo trabalho que faziam, nem monetariamente e nem de *status* social. O trabalho doméstico é hoje considerado pelos institutos de pesquisa como atividade produtiva, mesmo nos casos em que as pessoas, nela inserida, continuam sem remuneração. No entanto, socialmente ainda recebe certo desprestígio. Então, a questão é: em que sentido “líder do lar” pode ser entendida como uma atividade produtiva e/ou socialmente importante? Entendemos que “líder

5 Até meados dos anos de 1980, a designação “dona de casa” ou “doméstica” não era reconhecida como atividade produtiva, mesmo pelas pesquisas do IBGE, porque se referia aos casos de mulheres que se organizavam em torno de atuações domésticas em suas próprias casas,

do lar” traz diferenças em relação à antiga expressão “do lar”, visto que “líder” expressa reconhecimento social, produzido pelas mulheres, projetando, assim, visibilidade sobre a atividade que desempenham.

A definição “líder” remete-se a uma reconstrução encaminhada pelas mulheres, com o objetivo de construir transformações nas relações de gênero, a começar por dar visibilidade aos dilemas que vivenciam, tornando-os parte dos debates atuais, dentre eles: necessidade de partilhar as tarefas domésticas, enfrentar as diferenças salariais, suscitar debates sobre os métodos contraceptivos e o aborto, e, especialmente, no enfrentamento da violência contra as mulheres.

Os debates de gênero que emergem nos dias atuais têm sido possíveis porque estão colocados pelas mulheres, num movimento que é coletivo, iniciado mais efetivamente na década de 1970, com o movimento feminista, ampliado na década de 1980, com os debates de gênero, evidenciando a condição histórica de subjuço das mulheres. Assim, “líder do lar”, no caso das mulheres camponesas, assume amplo significado, pois foi cunhado na luta por direitos jurídicos e sociais, dentre eles o direito de serem reconhecidas como trabalhadoras nos diferentes espaços produtivos do campo brasileiro, seja a casa e a roça, referendando reconhecimento de suas atuações como trabalhadoras, o que lhes garantiu, em meados dos anos de 1980, o direito à aposentadoria aos 55 anos de trabalho.

No entanto, é inegável a permanência de alguns sentidos contidos nos significados anteriores, produzindo diversos entendimentos no que poderia explicar a atual expressão “líder do lar”, uma vez que foram construídos e organizados num contexto histórico-social, imbricados pelas explicações econômicas e sociais. Vejamos como entendemos ambas: o sentido histórico, presente na explicação econômica, retirava das mulheres a posição de trabalhadoras pelo fato de que a atividade doméstica estava voltada apenas à reprodução da família. Nela, as mulheres não eram reconhecidas socialmente, pois trabalhavam em função “do e no lar”, não produzindo riquezas, que poderiam ser medidas em termos monetários.

E, ainda mais, no espaço da casa eram consumidas as riquezas produzidas por outros membros da família, geralmente, homens, através do trabalho que investiam em outros espaços⁶.

A condição da mulher como apoio ao homem na medida em que ela deveria manter a organização da casa, no que concerne à sua reprodução, fez com que a invisibilidade econômica da casa projetasse também invisibilidade para as pessoas que encaminhavam a gestão da casa, no caso, as mulheres, as que historicamente assumiram e/ou foram direcionadas ao espaço doméstico. Assim, as mulheres que administravam suas próprias casas desempenhavam uma atividade de valor nulo, sob a lógica capitalista, como apontado por Farias (1983) e, portanto, não existiam como trabalhadoras, uma vez que não geravam riquezas.

A desvalorização do trabalho doméstico foi discutida por Pena (1991), tentando compreender o porquê da representação de uma ocupação desprestigiada, ocultada na ideia de um não trabalho, tido como invisível. Em suas análises, Pena partiu do valor monetário deste tipo de trabalho, concluindo que por ser realizado para a família, nos limites da unidade doméstica, não assumia valor econômico-social, como demonstrado pela autora:

Distingue-se de outros trabalhos numa sociedade por ser auto-definido, auto-controlado e por ser privado, confundindo-se com o papel da mulher na família. A casa é o lugar do trabalho; suas fronteiras são as fronteiras da família. [...] Produtos como roupa lavada, participação em reuniões para avaliação do desempenho de filhos/as, comida, etc. não são produzidos para o mercado e não são intercambiáveis, senão, talvez, por status e reconhecimento social. De fato, são produzidos para satisfazer necessidades diretas de quem o produz e de sua família e é exatamente nesse sentido que trabalho doméstico é produção privada (PENA, 1991, p.73).

6 Farias (1983, p.85) apresenta o trabalho doméstico como uma das ocupações socialmente menos prestigiadas, “como um não-trabalho (‘invisível’), de valor nulo, porque ‘improdutivo’ (lógica capitalista), não monetarizado (obrigação, virtude), e, portanto, desvalorizado”.

Corroboramos com o pensamento de Pena, visto que em nossa sociedade existe a noção de atividade produtiva expressa apenas no que gera valor monetário. Isso promove a invisibilidade das mulheres que desempenhavam e ainda desempenham trabalhos domésticos em suas próprias casas, já que suas atuações estiveram e estão circunscritas à família, sem, aparentemente, intercambiarem com o mercado.

É preciso pontuar que a desvalorização da atividade doméstica não ficou restrita às mulheres em suas casas, mas à execução da atividade propriamente dita, haja vista que a desvalorização estendeu-se mesmo para aquelas pessoas que a realizam em casas de outrem e para isso recebem remuneração. Há, então, no trabalho doméstico, um desprestígio que é relacional, que se confunde entre o tipo de atividade, e se estende para as pessoas que a desenvolvem. Nesse sentido, é preciso pontuar que o desprestígio social ainda existe em relação ao que costumeiramente nomeamos como atividade de “empregadas domésticas”, mesmo que as pessoas envolvidas com esses trabalhos atualmente detenham registro formal e recebam pelo trabalho.

O trabalho doméstico continua a ser majoritariamente feminino e ainda justificado na condição de não produtoras de riquezas, promove, assim, o desaparecimento de mulheres em situações de sujeitos sociais. Este entendimento, acreditamos, abre possibilidades de percepção em relação à recusa que boa parte das mulheres, especialmente aquelas localizadas no meio urbano, efetiva em relação ao espaço doméstico, que quando podem dele fugir, o fazem, mesmo assumindo trabalhos fora de suas casas em que há maior volume de trabalho, e por eles recebendo os mesmos salários que no emprego doméstico.

Aliado às considerações apresentadas, existe, nos trabalhos domésticos, o sentido do “cativo”, expresso pelas mulheres com as quais dialogamos nos assentamentos, como um trabalho que se faz e não é possível vê-lo, porque pelo seu ciclo aparece sempre por fazer. Isso ocorre, uma

vez que no momento em que é finalizado, passa a ser imediatamente consumido, o que exige a repetição da ação, como é o caso do preparo e do consumo de alimentos, os quais requerem a mesma ação, executada por diversas vezes ao longo do dia⁷.

Aliado a todos os fatores citados, o trabalho da casa é o espaço que deixa mais evidente o local de “destino” da mulher. Conforme Farias (1993), a mulher, em geral, realiza essas atividades reprodutivas com forte sentimento de normalidade, obrigação, em decorrência de sua posição de subordinação social na relação com o outro sexo. E, nesse sentido, é preciso destacar a força da naturalização no processo educacional, quando as próprias mulheres ainda hoje a reproduzem, à medida que repassam tais funções mais às filhas do que aos filhos.

No entanto, reconhecemos mudanças de conduta, especialmente quanto à desigualdade social existente entre homens e mulheres, questionando a atribuição ao sexo feminino da maior carga de atividades e responsabilidades. Isso vem sendo amplamente discutida, como na fala de Cappellim (1995, p. 20):

A prática da inferiorização vem da complexa interação entre diferentes âmbitos que atuam conjuntamente no mercado de trabalho - a família, a escola, os costumes. Estes espaços predisõem uma hierarquia de gênero que alimenta, nas práticas produtivas, a difusão de assimetrias de papéis entre os sexos. Nestas se reproduzem situações de desvantagem renovando as formas de discriminação nas ocupações e nas profissões.

A partir da explicação de Cappellim, voltemos, então, aos significados contidos na expressão “líder do lar” para mulheres assentadas, hoje

⁷ A respeito desse tema, ver considerações apresentadas em nossa dissertação de mestrado intitulada “As novas-velhas inserções de trabalho nos assentamentos rurais: a situação das mulheres camponesas”, defendida em 1998, junto ao Programa de Pós-Graduação em Sociologia, da Universidade Federal da Paraíba (UFPB).

também acadêmicas. Como pensar então visibilidade em tal denominação? A expressão “líder do lar” remete-se à reconstrução social do sentido de “rainha do lar” ou “dona de casa”.

“Líder do lar” indica a ideia de posto de comando, nega a invisibilidade econômica-social da casa, podendo ser encontrada em expressões que costumeiramente ouvimos dos homens, dentre elas, quando dizem: “filho/a, pergunte e resolva isso com tua mãe”. Já a expressão “rainha do lar” ou “dona de casa” remete à imagem da mulher sexo frágil, que depende do homem para abrir o vidro de azeitona, sendo dependente econômica e socialmente, restrita a casa e, portanto, inexistente socialmente⁸.

Defendemos a ideia de que “líder do lar” denota a existência de uma nova mulher, que desponta, mais efetivamente, durante o processo de luta pela terra, com atuações expressivas nas diversas manifestações que empreenderam, continuando-as no pós-assentamento, seja nos encaminhamentos relacionados às necessidades com infraestrutura para os pequenos sítios, no coletivo das comunidades e com os encaminhamentos de demandas voltadas às suas próprias necessidades, se descobrindo e se mostrando em atuações de transformação social. “Líder do lar” é, então, o iniciar do empoderamento das mulheres, que saem para a vida social, mesmo sem deixar o antigo espaço de atuação, no qual se reconhecem, porque foi nele que se constituíram historicamente e deram sentido ao ser mulheres em outros espaços.

Assim, nosso entendimento é o de que mediante a percepção das mulheres como pessoas que ocupam posições importantes de “líderes de lares”, isso promoveu transformações sociais outras, referentes ao que entendemos como atividades produtivas, bem como a visibilidade das

8 O pedido que as mulheres faziam e ainda fazem, para que os homens abram os vidros de azeitonas, soa mais como estratégia delas para que eles se sintam “donos do pedaço”, quando na verdade elas sempre estiveram na posição de líderes. A diferença é que hoje os homens abrem vidros não mais em frente à televisão, no sofá da sala, mas durante suas participações nos trabalhos de preparo de alimentos, na cozinha da casa.

próprias mulheres, criando bases para outros encaminhamentos que, por vezes, aparecem como extensões da casa, mas que pelo seu caráter são muito distintos. São os exemplos de mulheres assentadas que atuam como comerciantes de produtos nas feiras, professoras nas escolas da comunidade, agentes de saúde, militantes de movimentos sociais, acadêmicas de cursos universitários e muitas outras frentes, partem delas novas frentes, cunhadas na trajetória de luta pela terra. Assim, falar da terra é falar de outras coisas que parecem levar para múltiplos caminhos. E como esses caminhos foram sendo construídos pelas mulheres?

O processo de luta pela terra provocou olhares em relação a diversas situações. Foi movido pela ação de movimentos sociais que associaram necessidades no campo do direito social tradicional representado em diversos sentidos: vida, moradia, alimentos, melhoria nas políticas de estruturação das pequenas propriedades, principalmente na habitação. Enfim, condições básicas de sobrevivência, que contaram com expressiva participação das mulheres.

Os direitos tradicionais, assim denominados porque devem ser entendidos a todas as pessoas, cunhados na luta pela terra, promoveram o encaminhamento de direitos modernos, dos quais citamos: reconhecimento da condição de mulheres trabalhadoras, assentada no direito à aposentadoria, saúde, escolarização, controle de natalidade, pertencimentos nos sítios por meio da nota produtora, licença maternidade, dentro outros. Tais demandas estiveram ligadas à legitimação da seguridade de direitos para mulheres e direcionaram olhares para suas atuações, seja em suas casas, nos lotes ou nas comunidades, e que, por vezes, se iniciam com a religiosidade. Nos espaços dos assentamentos, passaram a assumir novos papéis, como de educadoras, militantes nos movimentos sociais e sindicais, e de mulheres cooperadas ou de “líderes do lar”.

O fato de que durante determinado período participaram de coletivos de discussão, seja nos movimentos sociais, seja em grupos de mulheres, tornaram possível nos assentamentos a formação de novos grupos de mulheres, ou mesmo novas concepções sobre suas atuações.

Não estamos com isso dizendo que todas as mulheres camponesas se reconhecem enquanto líderes, mas observamos um processo em curso que se remete à construção de novas mulheres que ora se projetam socialmente, ora apresentam um recrudescimento de suas atuações. Por isso, em nosso estudo, acreditamos que a concepção de empoderamento, imprimida por Deere e León (2002), é de fundamental importância, por explicitar o processo vivenciado pelas mulheres assentadas e hoje acadêmicas. Este é visto como um mecanismo de resistência e emancipação e que tem sido possível porque vem sendo cunhado por um coletivo, num diálogo com diferentes atores⁹ e instituições. Assim, empoderamento remete-se à

[...] noção de pessoas obtendo poder sobre as próprias vidas e definindo o próprio planejamento; é geralmente associado aos interesses dos desprovidos de poder, e pressupõe-se que seja uma expressão de mudança desejada, sem especificação de o que esta mudança implica (DEERE e LÉON, 2002, p. 53).

Entendemos que como resultado das demandas de movimentos sociais teve-se a construção de novas mulheres e novos homens nos assentamentos de reforma agrária, fato que tem levado às mulheres assentadas a percepção de sua condição de inferiorização social. Diante desse reconhecimento, promovem modificações, porque definem o ser “líder do lar”, gestando mulheres autônomas. Este é o início do empoderamento de mulheres assentadas e diante dele as tem motivado à busca de cursos superiores e em universidades públicas e de qualidade, objetivando po-

⁹ Entendemos ator enquanto sujeito coletivo que “expressa uma coletividade onde se elabora uma identidade e se organizam práticas através das quais seus membros pretendem defender seus interesses e expressar suas vontades” (SADER, 1999, p. 55). A noção de ator social é objetivada nas concepções de Gohn (2004), ultrapassando a dimensão de classe, porque todo ator pertence a uma classe, mas pode se envolver em diversas lutas que não apenas de sua classe.

tencializarem encaminhamentos que transformem suas vidas e mesmo o contexto em que vivem.

É preciso dizer que deste diálogo também participamos, fato que nos move para a construção de demandas junto a mulheres e homens assentadas e assentados, acadêmicos/as no Curso de Licenciatura em Ciências Sociais, da UFGD, visando fortalecer a educação e a possibilidade de ação qualificada nas áreas de Reforma Agrária. Estamos, assim, contribuindo para que ocorra o acesso à educação e à escolarização referenciadas num paradigma do campo, como um direito constitucional das pessoas dele provenientes. Nesse formato, é possível a construção de novos sujeitos sociais, que, em nosso caso, vemos sendo objetivado pelas mulheres assentadas. (MENEGAT e FARIAS, 2009).

OLHARES SOBRE ATUAÇÕES DAS MULHERES ASSENTADAS-ACADÊMICAS

No sentido de entender em que consiste a denominação “líder do lar”, da qual explicamos como um processo de empoderamento de mulheres assentadas-acadêmicas, é que foi se construindo nosso interesse em analisar a participação delas no curso de Licenciatura em Ciências Sociais/PRONERA, que está em seu terceiro ano de execução, na Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD).

O PRONERA, como é conhecido na UFGD, está organizado sob a Metodologia da Alternância (aulas presenciais no Tempo Universidade e aulas no Tempo Comunidade), sendo fomentado pelo Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), via o Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA). É oferecido a 57 pessoas de assentamentos rurais de Mato Grosso do Sul, das quais 31 mulheres assentadas.

É um curso que está sendo possível por meio da parceria entre a UFGD/MDA/PRONERA/Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA) e movimentos sociais rurais de Mato Grosso do Sul.

Seu início ocorreu em 2008, e se estenderá até 2012. Nele, observamos a presença de mulheres assentadas de diferentes faixas etárias. Parte desta é atuante em movimentos sociais, outra parte está na educação em escolas de assentamentos rurais, ou como lideranças de comunidades, e, ainda, com exclusiva atuação nos espaços dos lotes (casa e roça), lugar que promove a formação de “líderes do lar”, posição que não deve ser analisada sob a ótica da inferioridade, já que não é assim por elas entendida.

É preciso dizer que o curso de Licenciatura em Ciências Sociais/PRONERA foi encaminhado como resultado da força dos movimentos sociais, numa rede de diálogos entre a UFGD, o INCRA e os movimentos sociais¹⁰. Em seus encaminhamentos, os movimentos sociais de Mato Grosso do Sul têm inscrito direitos que vão para além da terra, com novos direitos, cunhados na concepção apresentada por Gohn (2004) e Scherer-Warren (1999), especialmente, quando olhamos para o Movimento de Mulheres Camponesas (MMC), orientando para a autonomia enquanto pequenas agricultoras, além de melhorias diversas de infraestrutura nos pequenos lotes, e, principalmente, apontam para a consolidação de uma construção da educação *do e no* campo, tendo o curso de Licenciatura em Ciências Sociais e a especialização PROJovem – Saberes da Terra, como exemplos desses encaminhamentos.

A implantação do Curso de Licenciatura em Ciências Sociais/PRONERA ocorreu como fruto de incentivos aplicados pela administração da UFGD, com dedicação a uma educação diferenciada, incentivadora das

10 Os movimentos sociais em Mato Grosso do Sul se organizaram, mais efetivamente, em meados da década de 1980, quando despontaram suscitando o debate em torno da concentração de terras, da forma produtiva e de diversos poderes tradicionais instituídos ao longo da história do Estado. Suas atuações contribuíram para que hoje, em Mato Grosso do Sul, se tenha um total de 182 assentamentos instalados, sendo 174 criados pelo Governo Federal por meio do INCRA, e 8 pelo Governo Estadual. Todos estes assentamentos permitem a inserção de 30.543 famílias, numa área de 660.890 ha. (Dados do INCRA, fevereiro de 2010).

ideologias de transformação da sociedade, e também de um compromisso de um grupo de professores/as da Faculdade de Ciências Humanas – FCH, uma das dez faculdades da UFGD, ligados/as ao Laboratório de Estudos de Fronteira – LEF, constituído por uma maioria de mulheres professoras-pesquisadoras-extensionistas¹¹.

A preocupação do grupo do LEF está em considerar as histórias das pessoas que vivem nos assentamentos, assim como suas trajetórias e lutas pelo acesso e permanência na terra, diante das interferências que são múltiplas¹². Esse diálogo é realizado nas pesquisas do LEF, que congrega dois grupos de pesquisas, intitulados “Sociedades e Culturas nas Fronteiras de Mato Grosso do Sul” e “Gênero, Identidade e Memória”, já constituídos e atuantes, certificado junto ao CNPq, com área de atuação em assentamentos rurais. Neles estão reunidos pesquisadores/as de diversas áreas do conhecimento, envolvidos/as em estudos sobre a reordenação do espaço advinda de políticas de reforma agrária¹³.

11 O diálogo do LEF com os movimentos sociais está aliado ao compromisso da UFGD, uma nova universidade pública, criada em 2005 e instalada em 2006, com os diversos segmentos da sociedade, construído propostas pautadas em um desenvolvimento intelectual, com base na inclusão social e ambientalmente viável. O objetivo das pesquisas do LEF é de desenvolver estudos que se voltem à compreensão da dinâmica das pequenas propriedades, visando pesquisas qualitativas dos assentamentos, com levantamentos de dados envolvendo vários aspectos da vida, desde a caracterização das famílias à organização da produção, às relações de gênero e poderes, à religiosidade e ao diálogo com os mediadores.

12 A equipe do LEF pretende mostrar a história sendo construída pelos homens e pelas mulheres, que em suas trajetórias vão produzindo novas formas de vida e tornando-se novos sujeitos sociais. Para isso, a equipe tem procurado analisar como as pessoas assentadas encaminham as demandas em relação à educação em áreas de assentamentos de Reforma Agrária, via projeto coletivo dos movimentos sociais e das famílias assentadas, que pedem um ensino contextualizado com a realidade brasileira e global, sem perder de vista as particularidades do lugar. Dessa forma, asseveramos que a equipe do LEF vem desenvolvendo ações de intervenções no ensino, na pesquisa e na extensão, num diálogo com os movimentos sociais, com estudos sobre as questões de fronteira, com ênfase na temática das comunidades rurais e dos movimentos sociais e políticos nela presentes.

13 Dentre os projetos de pesquisa desenvolvidos pela equipe do LEF, podemos citar: “Mulheres Assentadas (re)construindo Trajetórias: imagens do movimento da vida das

Entendemos, assim, que o curso de Licenciatura em Ciências Sociais/PRONERA, em que estão inseridas as mulheres assentadas-acadêmicas, é fruto de ações de ensino, pesquisa e de extensão, organizadas com respeito aos povos do campo, fomentando situações para que as demandas destes caminhem para além do acesso à terra, ao trabalho, à moradia, estendendo-se à educação.

Os/as acadêmicos/as do curso de Ciências Sociais/PRONERA são procedentes de 33 assentamentos de reforma agrária, localizados em diferentes regiões de Mato Grosso do Sul, abrangendo 18 municípios. São pessoas vindas de quase todo o Estado, com exceção das regiões de Três Lagoas e Coxim, e que possuem faixa etária diferenciada, em média de 30 anos. Há, no curso, como mostramos anteriormente, um predomínio de mulheres e esta característica confirma a participação delas em diferentes instâncias do viver nos assentamentos, especialmente nos processos

mulheres do São Judas-MS”, em andamento e com recursos do CNPq, coordenado pela Professora Alzira Menegat; “Mulheres: relações de gênero e de trabalho nos assentamentos de reforma-agrária Guaçu e Santa Rosa, no município de Itaquiraí-MS”, em andamento e com recursos do CNPq, coordenado pela professora Marisa Lomba de Farias; “PRONAF Mulher”, em andamento e com recursos da FUNDECT, coordenado pela professora Alzira Menegat; “Curso de Licenciatura em Ciências Sociais/UFGD/PRONERA: a metodologia da alternância na formação de educadores/as sociais do campo”, em andamento e com recursos do CNPq, coordenado pela professora Alzira Menegat; “Sociedades e culturas nas fronteiras de Mato Grosso do Sul”, concluído em 2010 e que contou com recursos da FUNDECT, coordenado pela professora Alzira Menegat; “Assentamentos rurais no sul de Mato Grosso do Sul: estudos econômicos e sociais das mudanças no meio rural”, concluído em 2009, e que contou com recursos de: FUNDECT, CNPq e UFGD, tendo sido coordenado pela Professora Marisa Lomba de Farias; “Religiões, religiosidades e cultura política nos movimentos e assentamentos rurais da porção meridional de Mato Grosso do Sul”, concluído em 2009, e que contou com recursos da FUNDECT, tendo sido coordenado pelo Professor Damião Duque de Farias; “Retratos da vida nos assentamentos Taquaral e Sul Bonito: as fotografias como instrumentos reveladores da (re) construção de novos lugares”, concluído em 2007, e contou com recursos de: FUNDECT, UEMS, UNIDERP, Fundação Manoel de Barros e UFGD, tendo sido coordenado pela Professora Alzira Menegat; “Vida de mulheres em assentamentos de reforma agrária no município de Itaquiraí-MS”, concluído em 2007 e que contou com recursos de: FUNDECT, UFGD, UEMS, tendo sido coordenado pela Professora Marisa Lomba de Farias.

educativos e de estrutura da vida nos novos lugares¹⁴. Existem, ainda, as crianças que desde muito cedo adentram a universidade ao acompanharem as acadêmicas mães, imprimindo novas organizações nos espaços e tempos da Faculdade de Ciências Humanas da UFGD, que, por meio de barulhos, não habituais na FCH, ecoam e promovem diferentes dinâmicas ao ambiente, como mostram Menegat e Farias (2009):

[...] o fato de participarem da UFGD em períodos de férias acabou por dar vida a um espaço que antes parecia vazio, eram momentos de recesso acadêmico orientados por certo estado de calma e de descanso. Com a chegada do grupo do 'PRONERA', para aulas em períodos de férias, o movimento passou a ser constante nos corredores e nas salas da FCH e em outros espaços da universidade. Nos laboratórios, salas de aula, secretaria e cozinha, o movimento não tem intervalos, com pessoas conversando, estudando, tocando violão, fazendo uso de computadores e realizando outras atividades inerentes ao curso. Esta é a idéia do próprio *movimento* no sentido apresentado por estas pessoas e movimentos sociais, em suas trajetórias de vida, a concepção de interação, de dinamicidade, de construção e auto-construção, de valorização e auto-valorização de sua identidade de sem-terra. No processo de elaboração do Projeto Político Pedagógico do curso, foram incorporadas essas concepções, no entanto, os sentidos e os significados de movimento resultam das expectativas individuais e coletivas, da mística, dos conflitos de interesses, princípios e desejos; são composições e desarranjos em circularidade, sem um ponto de partida e de chegada definido, mas em *movimento*, enfim, é a 'vida em andamento'... O movimento da vida ingressa na UFGD, agora o grupo faz parte da universidade e mudou os seus corredores, gramados... Muitas atividades são realizadas no espaço externo quando, cada grupo procura o melhor lugar para a discussão de textos, debates teóri-

14 Nas pesquisas concluídas e em andamento, desenvolvidas pelo grupo do LEF, observa-se a efetiva participação das mulheres, a qual vai além da esfera do trabalho no lote, mas elas se revelam figuras marcantes em todos os momentos, desde a conquista da terra, nas estratégias viabilizadas para nela permanecerem, na participação coletiva, mesmo que neste último com menor atuação, bem como nas atuações/ações para prover a infraestrutura dos lotes.

cos, enfim, criam e recriam ações pedagógicas orientadas por um/a docente a cada disciplina. (MENEGAT e FARIAS, 2009, p. 53-54).

Observamos, então, no curso de Licenciatura em Ciências Sociais/PRONERA, a confirmação da construção do conhecimento em uma dimensão dinâmica, prazerosa e compartilhada, reforçando a concepção de troca de saberes e de sentimentos. A vida familiar de cada acadêmico/a, como evidenciado por Menegat e Farias (2009), também passa por um processo de reestruturação durante os Tempos Universidades, quando os/as assentados/as – acadêmicos/as se ausentam de seus lares por uma média de 35 dias. No caso das mães acadêmicas, muitas necessitam levar filhos/as, ainda pequeninos/as, bebês e/ou crianças, para acompanhá-las durante as aulas, tornando-os/as, de forma involuntária, desde muito cedo, alunos/as universitários/as.

A presença de um maior número de mulheres, em cursos de nível superior, demonstra mudanças em relação aos espaços que atualmente as mulheres do campo ocupam, contrapondo o modelo histórico que lhes reservava atividades restritas aos trabalhos com os sítios (casa, filhos/as, arredores das casas). Assim, parecem romper com a antiga invisibilidade em relação às participações em espaços de maior destaque, como o da educação superior. Esses aspectos são percebidos nas pesquisas do grupo do LEF, organizadas em torno de diversos projetos que citamos em nota anterior, os quais vêm sendo desenvolvidos por professoras e professores da UFGD e da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS).

Para as aulas presenciais do curso, o grupo de acadêmicos/as se dirige à sede da UFGD, na cidade de Dourados, durante os períodos de férias (julho/agosto; janeiro/fevereiro), numa média de 35 dias por etapa, sendo duas ao ano. Isso tem exigido que mulheres e homens deixem, por longos períodos, as atuações e os papéis que desenvolvem no lugar em que vivem especialmente aqueles relacionados às funções de mães e donas

de casa, momentos em que os cuidados com os filhos/as e as atividades domésticas passam a ser desempenhadas pelos/as companheiros/as ou parentes. No entanto, esse assumir novas funções não significa abandonar as já tradicionais.

As falas das acadêmicas nos mostram as diversas frentes assumidas cotidianamente por elas e que para chegarem à universidade estão desatando *nós*, que são históricos e que se constituem no que, em estudo anterior (MENEGAT, 2009b), denominamos como armadilhas da família. No núcleo familiar, são tecidas teias para todos que dele pertencem, especialmente as mulheres, sujeitos que aparecem como fundamentais no espaço da casa e no cuidado com os/as filhos/as. Desprenderem-se de tais teias tem sido uma das tarefas de nossas assentadas-acadêmicas, já que, como dissemos, elas passam mais de 30 dias no município de Dourados para aulas na UFGD, período em que devem decidir como fica, e com quem fica o cuidado com os/as filhos/as.

Analisando como ocorre a soltura das teias entre as diversas etapas das aulas durante os Tempos Universidade, desde o início do curso, e partindo das amarras com os/as filhos/as, observamos na primeira etapa a presença de diversas crianças, especialmente aquelas com pequena idade, que naquele momento acompanharam suas mães.

Na segunda etapa, ocorreu uma diminuição no número de filhos/as acompanhando-as, mas ainda estiveram acompanhadas. Já nas terceira e quarta etapas, foram poucos os dias em que as mães trouxeram seus/as filhos/as e estes/as vieram em número reduzido. A diferença maior em relação à quantidade de filhos/as que para a UFGD trouxeram, foi percebida na quinta etapa, quando o número de crianças foi maior que as demais, mas, desta feita, foram outras crianças, aquelas de uma faixa etária situada entre a infância e a adolescência, e filhos/as de mães que são chefes de famílias. Não foram os/as pequeninos/as das etapas anteriores. Assim, o que percebemos é que as mães assentadas-acadêmicas estão reorganizan-

do suas vidas em relação ao que diz respeito aos cuidados com filhos/as, e isso se reflete nos tempos universidades, já que chegam independente deles/as.

O soltar de teias em relação aos/as filhos/as não ocorre livre de dilemas porque são atribuições históricas que fazem parte do universo feminino, muitas vezes naturalizadas como funções delas, responsabilizando-as para com essa atuação, o que denota a ideia de que os/as filhos/as são, antes de tudo, filhos/as das mulheres. Essa situação por vezes é mantida por elas próprias, na medida em que potencializam suas atuações nessa posição, como se fossem figuras centrais, e fundamentais. Com isso, colocam as atuações dos companheiros numa escala de capacidade inferior no desempenho de ações com o cuidado com filhos/as.

Na condição acima apontada, é elucidadora a conversa que presenciemos entre assentadas-acadêmicas durante momentos das etapas do curso, e citamos uma: na primeira etapa das aulas presenciais, uma delas trouxe para o período de aulas do Tempo Universidade seu filho pequenino, o qual passou praticamente os dias todos em seus braços, e no espaço onde aconteciam as aulas. Já na segunda etapa, ela não mais o trouxe consigo. E isso foi possível, segundo ela, porque fez acordos familiares com o companheiro e a mãe dela, de que durante o tempo de estudo na UFGD, estaria liberada dos cuidados com filhos/as. Justificava isso pela necessidade que sentia de ter um tempo exclusivo para si. Dizia isso num formato de confissão, quando confortava outra colega que estava entristecida pela falta que sentia da filha, também pequena.

Nesse processo de ruptura com modelos interiorizados, como o de cuidar de filhos/as, serem responsáveis fundamentais, que vemos que o curso PRONERA tem transposto as dimensões das salas de aula, e de aulas teóricas, porque as discussões estão suscitando reflexões da vida prática de mulheres e homens, fazendo com que elas questionem papéis, coloquem em questão o SER MÃE. Isso vem sendo possível porque num

primeiro momento se construíram como “líderes de lares”, o que as moveu em busca de outras posições. Daí entendermos os fatores que as têm motivado a ingressarem em cursos de nível superior, o que, a nosso ver, aponta para um processo de empoderamento, que indica a reconstrução de novos sujeitos que estão produzindo questionamentos no que se refere às diferenças existentes nas relações de gênero no campo sul-mato-grossense. Estão, assim, rompendo com o modelo que historicamente manteve poderes diferenciados entre homens e mulheres, subjugando-as socialmente porque as escondeu no espaço privado.

Nos diversos estudos que tratam da vida de mulheres de assentamentos de Mato Grosso do Sul, dentre eles os de Menegat (2008, 2009a, 2009b), Tedeschi (2009), Farias e Yamim (2009), percebemos considerações que sinalizam para a existência de uma estrutura social que ainda guarda hierarquias de poder, com importância social diferenciada entre homens e mulheres. Nos assentamentos, essa hierarquia parece ter um ritmo mais lento para a superação das diferenças. Isso leva as mulheres a participarem de novos espaços por via da negociação com os homens e não no partilhar de posições que ambos ocupam, mesmo elas tendo participação nas diversas etapas de efetivação da conquista da terra, seja nos acampamentos e no pós-assentamento. Por isso, entendemos que, ao darem ênfase às suas atuações como “líderes de lares”, as mulheres imprimem questionamentos para suas situações e isso as movimenta para outras projeções. Ao fazerem isso, ressignificam o sentido do espaço doméstico, atribuindo-lhes papel fundamental em termos econômicos e sociais, mesmo que os econômicos não sejam possíveis de serem medidos pela lógica do capital, mas é nele que ocorre a reprodução dos membros da família.

Além disso, observamos que o curso contribui, ainda, para o acesso à educação e à escolarização referenciada num paradigma do campo, como um direito constitucional das pessoas dele provenientes. Por isso, nossa intenção em pontuar as representações que o Curso de Licenciatura/PRO-

NERA vem promovendo na vida das mulheres assentadas, mostradas por Farias e Menegat (2010):

Vale ressaltar que já observamos a influência feminina gradativa e contínua das acadêmicas manifesta-se nas ações e posturas transformadas dessas mulheres que ao chegarem à UFGD, após cada Tempo Comunidade, demonstram empoderamento. As revelações de empoderamento são constantes, ocorrem por meio dos textos que escrevem, de conversas nos corredores, de reflexões sobre a organização das atividades no sítio e sobre as negociações na própria família para se ausentarem por cerca de 30 dias, além de superarem doenças que as acometem ou aos seus familiares. Portanto, não desatam os laços, acomodam-os para que ao retornarem possam ser refeitos, desfeitos, conforme os arranjos e desarrajos familiares. Sobre a dificuldade de se ausentarem, 'M.A' (2010) destaca: 'Que estudar na UFGD não é fácil: permanecer 30 dias fora [...]', e continua ao falar sobre a reação da família: 'A reação marcou porque parecia um obstáculo invencível'. As educandas, de várias gerações, trazem à tona suas formas de organização e de resistências à dominação masculina em três momentos: quando decidiram participar do processo seletivo na UFGD; ao deixarem suas 'responsabilidades' com a casa, os/as filhos/as, a família e a roça para ocuparem a universidade e, ao retornarem para seu cotidiano.

Diante das falas das acadêmicas-assentadas, podemos nos perguntar: qual o sentido do curso para suas vidas? Para isso, novamente recorreremos às análises de Farias e Menegat (2010), quando destacam que tais mulheres “regressam mais *empoderadas* por conhecimentos ampliados para avaliarem o mundo e suas próprias experiências, ora mais livres, ora de maior controle e domínio”.

As pesquisas do LEF e os contatos com assentadas-acadêmicas mostram que elas passam de uma intensa participação social no período do acampamento, para um quase desaparecimento nas decisões coletivas no pós-assentamento, retomando suas participações alguns anos depois de assentadas, quando os lotes já se encontram com estrutura. Logo, acre-

ditamos que o empoderamento das mulheres do campo não é fácil e nem definitivo, uma vez que “a subordinação da mulher parece normal dentro da ideologia patriarcal, é difícil que a mudança entre em erupção espontaneamente da condição de subordinação. O empoderamento deve ser induzido primeiro pela criação de uma consciência da discriminação de gênero.” (DEERE e LEÓN, 2002, p, 55).

As diversas análises realizadas durante as aulas, de temas sociais que suscitam calorosos debates em relação à organização da sociedade e das pessoas que a constitui, movimentam discussões e mesmo encaminhamentos para a vida, especialmente quando as discussões se direcionam a pensar as relações de gênero e de poderes. No entanto, o espaço acadêmico não se apresenta como tarefa fácil para todas as mulheres assentadas-acadêmicas, porque é uma nova frente assumida por elas e, especialmente, pelo fato de que parte delas esteve afastada dos bancos acadêmicos por um longo período.

Verificamos que o retorno à produção de conhecimentos acadêmicos, mesmo que este faça uma relação com o saber do qual trazem e que foi acumulado na trajetória de luta pela terra, nem sempre se apresenta ou é visto como um espaço harmonioso ou neutro. Fazer parte de um curso superior requer vivenciar metodologias e ideias diferenciadas, participar da construção de conhecimentos que seguem procedimentos acadêmicos, que podem parecer inatingíveis e que, por vezes, provocam sentimentos de incapacidade.

É preciso dizer que o questionamento de saberes tem sido também elemento que se manifesta na estrutura da UFGD, como pontuam Menegat e Farias (2009), haja vista que promovem uma nova dinâmica acadêmica na Faculdade de Ciências Humanas, nos momentos das aulas presenciais, julho/agosto e janeiro/fevereiro, do grupo do PRONERA.

As mulheres assentadas que participam do curso de Ciências Sociais/PRONERA, em sua maioria vivendo há mais de cinco anos nos novos luga-

res, nos lotes de assentamentos, procuram com a formação superior encontrar caminhos outros que lhes permitam criar estratégias de pertencimentos aos lugares em que vivem, com mudanças para elas e suas famílias. Isso indica um caminho possível porque estão inseridas em um curso que tem como meta principal formar educadores/as com perspectiva humanística sólida, críticos/as da realidade multidimensional da sociedade brasileira, com formação político-social, fortalecendo, assim, a educação e a possibilidade de ação qualificada nas áreas de Reforma Agrária.

Dessa forma, observamos que o curso faz parte da luta pela terra, tendo em vista que falar da terra, de sua conquista e das diferentes estratégias de pertencimentos que as pessoas assentadas estão construindo num coletivo de movimentos sociais, suscita falar de muitos outros elementos, principalmente, das relações de gênero presentes nos assentamentos rurais.

Defendemos a ideia de que falar de terra é falar também de outras situações inerentes a ela e que extrapolam sua dimensão; porque se mostram enquanto elementos essenciais para a permanência na terra, como o acesso à educação gratuita e de qualidade em todos os níveis. Essa é uma necessidade reivindicada nos espaços de assentamentos, possível mediante a rede de diálogos, construídos num coletivo de demandantes e de atores sociais, via movimentos sociais e especialmente de novos atores, no estudo aqui posto, de mulheres assentadas, hoje também universitárias.

Entendemos que a formatação em que foi organizado o Curso de Licenciatura em Ciências Sociais/PRONERA caminha para mudanças em dois sentidos: primeiro, pela maneira como foi organizado, de aulas presenciais e aulas na comunidade, seguindo a Metodologia da Alternância, fomentando a educação do campo, podendo, ao final do curso, resultar na potencialização de mudanças nas comunidades em que os/as acadêmicos/as vivem porque poderão retornar conhecimentos para as comunidades; segundo, promove questionamentos em relação à condição das pessoas na construção da sociedade, especialmente nas relações de desigualdade de poderes entre as pessoas.

Nisso percebemos a leitura das mulheres assentadas, suscitando debates acerca de suas inserções/presenças/decisões no que concerne à ocupação de espaços sociais, construídos numa trajetória de espaços físicos e sociais construídos a partir da percepção de papéis diversos, especialmente de “líderes de lares”.

As mulheres assentadas-acadêmicas do PRONERA estão construindo o empoderamento, gestado por elas em diversas frentes, iniciado como “donas de casa”, “ajudantes” na roça, lutadoras pela reforma agrária e “líderes de lares”, indicando que o setor de educação é um caminho viável, já que dele podem caminhar para outros espaços. Enfim, “líder do lar” é uma denominação que exprime uma primeira percepção das mulheres no entendimento de poderes e de posições sociais diferenciadas, bem do subjuço das pessoas que ocupam tais posições. A partir desse entendimento, é possível encaminhar novos entendimentos envoltos a tal denominação, ressignificando o sentido econômico-social de atividades e de pessoas que são fundamentais na produção e reprodução da vida.

REFERÊNCIAS

CAPPELIM, Paola. Ações afirmativas: uma estratégia para corrigir as desigualdades entre homens e mulheres. In: MOLÓ, S. L. Ligocki (org). **Discriminação positiva, ações afirmativas**: em busca da igualdade. Brasília: CFEMEA, 1995, p. 20.

CALDART, Roseli Salete. **Pedagogia do movimento sem terra**. 3. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2004.

_____; PALUDO, Conceição; DOLL, Johannes (orgs.). **Como se formam os sujeitos do campo**: idosos, adultos, jovens, crianças e educadores. Brasília: PRONERA; NEAD, 2006.

DEERE, Carmen Diana; LEON, Magdalena. **O empoderamento da mulher**: direito à terra e direitos de propriedade na América Latina. Tradução Letícia Vasconcelos Abreu, Paulo Azambuja Rossato Antinolf, Sônia Terezinha Gehring. Porto Alegre, RS: Editora UFRGS, 2002.

PENA, Maria Valéria Junho. **Mulheres e trabalhadoras**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

RUA, Maria das Graças; ABRAMOVAY, Mirian. **Companheiras de luta ou “coordenadoras de painéis”?** As relações de gênero nos assentamentos rurais – Maria das Graças Rua e Mirian Abramovay – Brasília: UNESCO, 2000.

FARIAS, Marisa de Fátima Lomba de et. al. Projeto de implantação da incubadora tecnológica de cooperativas populares da UFGD. In: CBEU (Congresso de Extensão Universitária), 4, 2009. **Anais...** Dourados/MS, 2009.

_____; YAMIN, Giana Amaral. Ambigüidades na vida das famílias nos espaços de reforma agrária. In: MENEGAT, Alzira Salete; FARIAS, Marisa de Fátima Lomba de; TEDESCHI, Losandro Antonio. **Educação, relações de gênero e movimentos sociais: um diálogo necessário**. Dourados-MS: UFGD, 2009.

GOHN, Maria da Glória. **Teoria dos movimentos sociais: paradigmas clássicos e contemporâneos**. 4 ed. São Paulo: Loyola, 1997.

_____. (org.). **Movimentos sociais no início do século XXI: antigos e novos atores sociais**. 2 ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

GRZYBOWSKI, Cândido. **Caminhos e descaminhos dos movimentos sociais no campo**. Petrópolis: Vozes, 1987.

MELUCCI, Alberto. **A invenção do presente: movimentos sociais nas sociedades complexas**. Petrópolis: Vozes, 2001.

MENEGAT, Alzira Salete. **No coração do pantanal: assentados na lama e na areia**. Dourados: UEMS/UFGD, 2009a.

_____. Mulheres abrem novas portas: quais as portas. In: MENEGAT, Alzira Salete; FARIAS, Marisa de Fátima Lomba de; TEDESCHI, Losandro Antonio. **Educação, relações de gênero e movimentos sociais: um diálogo necessário**. Dourados-MS: UFGD, 2009b.

_____. Mulheres assentadas e suas lutas. In: ALMEIDA, Rosimeire Aparecida (org.). **A questão agrária em Mato Grosso do Sul: uma visão multidisciplinar**. Campo Grande: UFGD, 2008, p. 227-257.

_____; FARIAS, Marisa de Fátima Lomba de; MARSCHNER, Walter. **Saberes em construção: experiências coletivas de sem terras e a Universidade Federal da Grande Dourados**. Dourados: UFGD, 2009c.

_____; FARIAS, Marisa de Fátima Lomba de. Curso de Licenciatura em Ciências Sociais/Pronera/UFGD: experiência de empoderamento feminino. In: VIII CONGRESSO LATINO-AMERICANO DE SOCIOLOGIA RURAL, 2010. **Anais...** Porto de Galinhas, novembro de 2010.

SADER, Eder. **Quando novos personagens entraram em cena**: experiência, fala e lutas dos trabalhadores na Grande. São Paulo - 1970-1980. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

SCHERER-WARREN, Ilse; FERREIRA, José Maria Carvalho (orgs.). **Transformações sociais e dilemas da globalização**: um diálogo Brasil/Portugal. São Paulo: Cortez, 2002.



FORMAÇÃO DE PROFESSORES GUARANI E KAIOWÁ: ÁRA VERÁ, (MAIS DE) UMA DÉCADA DE EXPERIÊNCIA

Célia Maria Foster Silvestre
Veronice Lovato Rossato

Vem, vamos embora, que esperar não é saber,
Quem sabe faz a hora
Não espera acontecer¹...

INTRODUÇÃO

A formação de professores Guarani e Kaiowá acontece, em Mato Grosso do Sul, a partir de dois programas: o de formação de professores em nível médio e o de nível superior, e é desenvolvida a partir do Curso Normal Médio “Ára Verá” e do Curso de Licenciatura Intercultural Indígena “Teko Arandu”. O “Ára Verá” existe desde 1999 e o “Teko Arandu” passou a existir a partir de 2006.

Os dois cursos são resultantes da intensa mobilização política dos Guarani e Kaiowá; primeiro, com a mobilização do Movimento de Professores destas etnias, representado pela Comissão de Professores Guarani e Kaiowá e, depois, com a mobilização oriunda, principalmente, das discussões no âmbito do processo formativo ensejado pelo “Ára Verá”.

A princípio com fortes características de movimento social, a compreensão da educação e formação de professores indígenas, enquanto direito constituído, determinou a pressão para que o Curso Ára Verá fosse cada vez mais assumido como programa no âmbito da Secretaria de Edu-

1 “Para não dizer que não falei das flores” – Geraldo Vandré.

cação do Estado de Mato Grosso do Sul. Neste sentido também se desenvolveram as articulações para a oferta de ensino superior.

Essa institucionalização, entretanto, tornou-se um fator de risco. A proposta pedagógica para a formação de professores indígenas supõe uma dimensão política que é característica de projetos educativos contra-hegemônicos, próprios dos movimentos sociais; o risco está no difícil equilíbrio ente a proposta política singular e a rotineirização dos procedimentos administrativos que tentam normatizar os fazeres pedagógicos. Esta não é uma ambiguidade presente somente na formação de professores, mas que está presente no lugar mal enunciado que as escolas indígenas ocupam no atual sistema de educação.

Não é possível falar sobre este período de formação desenvolvido a partir do curso *Ára Verá* sem falar das lutas anteriores para que ele se concretizasse. Assim, a década de experiência tem atrás de si, no mínimo, outro tanto, em que os professores lutaram pela concretização da educação escolar indígena enquanto um espaço de concretização de direitos.

A LEGALIDADE

A Constituição de 1988 garantiu aos povos indígenas os modos de aprendizagens próprios. Essa normatização partiu da demanda dos povos indígenas, através de seus líderes e indigenistas e se apresentou necessária porque, desde a chegada das escolas no mundo indígena, ela aparece como um instrumento de imposição da cultura ocidental sobre estes povos.

Tendo como pano de fundo a noção de assimilação, todo o processo educativo consistia, no período anterior, à atual Constituição, na ideia de agregar, em um processo de individualização, os indígenas à cultura nacional. Essa política, em um contexto mais amplo, estava ligada à previsão da extinção dos povos indígenas em médio prazo.

O contato com os saberes transmitidos pela escola desconsiderava os saberes indígenas, impunha a língua portuguesa e provocava o afasta-

mento dos educandos de suas práticas culturais tradicionais. Enquanto estratégia didática, entretanto, não alcançava o sucesso pretendido, sequer na alfabetização.

Por meio dessa constatação, o Summer Institute of Linguistics, SIL, ao qual as escolas das missões estavam ligadas (em MS, a Missão Presbiteriana e a Missão Alemã entre os Guarani e Kaiowá), inicia a alfabetização na língua materna e, a partir daí, vai, paulatinamente, inserindo o Português e abandonando-a, num processo denominado de “bilingüismo de transição”, adotado no Brasil, através de convênio entre o SIL e a FUNAI. A língua indígena é utilizada, nessa perspectiva, como estratégia para a transmissão dos conteúdos tidos como prioritários pela escola, dentro da cultura ocidental.

A década de setenta se constitui em um período valoroso para o questionamento das práticas instauradas nos mais diversos setores e em âmbito internacional. No bojo dos chamados novos movimentos sociais, o movimento indígena e o movimento indigenista ganham força e visibilidade para questionar o processo de extermínio do qual os índios eram vítimas física e culturalmente.

O movimento de abertura política, vivenciado no Brasil na década de oitenta, forma um cenário propício para que os povos indígenas participem ativamente do processo instaurado para a elaboração da Constituição. Relatos de indígenas e indigenistas da época mencionam as *Aty Guasu*, grandes reuniões, e a abordagem corpo a corpo feita aos deputados, em uma estratégia muito bem elaborada, em que os índios se utilizavam de suas identidades e dos estereótipos a elas vinculados para convencer os deputados a votarem nos projetos que lhes eram favoráveis². Por essa intensa mobilização política, o texto constitucional de 1988 traz inovações representativas em relação ao disposto anteriormente.

2 Conforme depoimento de Sr. Amilton Lopes, Kaiowá, e de Antônio Brand.

Nessa perspectiva, os artigos 78 e 79 da LDB estabelecem o dever do Estado em oferecer aos povos indígenas uma educação intercultural e bilíngue, que enseje o fortalecimento das práticas sócio-culturais e a língua materna de cada povo, fortalecendo a memória histórica e a identidade de cada comunidade e dando acesso ao conhecimento técnico científico acumulado pela humanidade. Para proporcionar esta educação, a legislação prevê a articulação de sistemas de ensino que integrem ensino e pesquisa formulados em conjunto com as comunidades e com conteúdos que contemplem a cultura em foco. Ainda prevê a elaboração de material didático, assim como a formação de pessoal especializado para integrarem estes programas de ensino (MEC/SECAD/DEDC/CGEEI, s/d).

No contexto da formação de professores indígenas, não há dúvida que este direcionamento tem consequências políticas, pois provoca o alargamento dos horizontes de conhecimento. O processo de reflexão próprio, que a metodologia de trabalho sugerida enseja, provoca o desvendar das condições de existências aos olhos dos formandos.

O PROCESSO

Na esteira do movimento indígena que se fortalecia em todo país, na década de 70, também no Mato Grosso do Sul, entre os Kaiowá e Guaraní começava a organizar-se, em 1989, o *Movimento dos Professores Kaiowá e Guaraní*, para, junto com suas lideranças, discutirem as questões de educação escolar. Para articular este movimento, criou-se a *Comissão de Professores Kaiowá e Guaraní*³, reconhecida em âmbito regional e nacional, a qual se faz presente em todas as frentes de luta pela causa da educação escolar indígena.

3 A *Comissão de Professores Kaiowá e Guaraní* é formada por uma equipe composta por um representante de cada área indígena, que se articula para encaminhar as questões do *Movimento de Professores Kaiowá/Guarani* e da educação escolar indígena.

Em 1991, já no *I Encontro dos Professores e Lideranças Kaiowá e Guarani*, eram definidas as linhas principais do seu pensamento sobre a questão:

[...] Queremos uma escola própria do índio, [...] dirigida por nós mesmos,... com professores do nosso próprio povo, que falam a nossa língua [...] ‘A comunidade deve decidir o que vai ser ensinado na escola, como vai funcionar a escola e quem vão ser os professores’. ‘A nossa escola deve ensinar o Nãnde Reko (nosso jeito de viver, nossos costumes, crenças, tradição), de acordo com nosso jeito de trabalhar e com nossas organizações’. ‘Os currículos devem respeitar os costumes e tradições das comunidades guarani/kaiowá e devem ser elaborados pelos próprios professores junto com as lideranças e comunidades. Os professores guarani/kaiowá [...] devem ter uma capacitação específica. As escolas guarani/kaiowá devem ter seus próprios regimentos [...] Que as iniciativas escolares próprias das comunidades guarani/kaiowá sejam reconhecidas e apoiadas pelos municípios, estado e união [...]’. (Documento final do I Encontro dos Professores e Lideranças Kaiowá e Guarani/1991).

No III Encontro, em 1992, os professores Guarani e Kaiowá, ao reafirmar a necessidade de criarem seu próprio “modelo” de escola, levantam a prerrogativa da autonomia, enquanto perspectiva necessária para o futuro: “*para que o povo Guarani comece a encontrar os primeiros passos para nossa autonomia.*”

A atenção e a presença da *Comissão dos Professores Kaiowá e Guarani*, juntamente com organizações não-governamentais e universidades, têm contribuído para a elaboração de normas reguladoras locais sobre a educação escolar junto às comunidades indígenas no Estado e garantido a atuação governamental em algumas ações. Aliás, cabe dizer que, como no resto do país, em todo esse processo de construção da escola indígena no Mato Grosso do Sul, os órgãos oficiais só começam a participar depois de muito trabalho e pressão dos índios e dos setores não-governamentais. Nas reflexões que fazem ao longo de sua história, os professores kaiowá e guarani manifestam a consciência do papel da escola e dos diferentes

modelos que ela segue, a serviço da sociedade dominante. Explicam como funciona esse modelo:

A escola serve para desestruturar nossa cultura e nosso jeito de viver, e passa para nossas crianças a idéia de que somos inferiores e que, por isso, precisamos seguir o modelo dos brancos para sermos respeitados. [...] Os professores brancos não entendem nada de nossa cultura, não falam a nossa língua e só querem saber de mudar o nosso jeito de ser e de viver, botando na cabeça de nossas crianças a idéia de individualismo e de que a nossa cultura não presta, que só a dos brancos traz sucesso e progresso na vida. Não é esse o futuro que queremos para nossas crianças, para nosso povo (COMISSÃO DOS PROFESSORES GUARANI e KAIOWÁ, 1995).

Apesar das dificuldades, os professores reconhecem outro papel da escola no sentido de compor um novo espaço-tempo educativo, para torná-los mais fortes, através da valorização de seu modo de ser tradicional, vinculando-o à realidade em que vivem hoje, e percebendo também o que eles próprios, enquanto cultura diferenciada, têm a oferecer para a sociedade não-índia:

Queremos, com a ajuda da escola, com uma educação que responda às nossas necessidades, conquistar a autonomia sócio-econômica e cultural e sermos reconhecidos como cidadãos etnicamente diferentes. Neste processo, a escola tem um papel fundamental. [...] achamos que temos muito para ensinar do nosso jeito de viver para os brancos, e queremos o respeito da sociedade que se diz democrática, e do governo que deve cumprir a lei que ele mesmo criou (COMISSÃO DOS PROFESSORES GUARANI e KAIOWÁ, 1995).

Durante o 8º Encontro dos Professores e Lideranças Kaiowá/Guarani, em 1997, o professor kaiowá Pedro Franco dizia:

Queremos um ensino que atenda aos nossos anseios e busque soluções para os problemas da comunidade [...] Queremos um tipo de ensino que nos respeite como povo, que nos construa para a vida, que nos faça um povo forte. Se continuarmos assim como estamos agora, o que será de nós no futuro?

Também o professor guarani Valentim Pires, naquela ocasião, afirmava a importância da escola para fortalecê-los enquanto um povo que não mais aceita a submissão:

[...] Através da educação nós todos vamos reafirmar nossa identidade e nos fortalecer como povo, como nação. Não podemos mais aceitar a forma de pensar do branco e sim fazer com que eles valorizem nosso jeito de encarar e o jeito de pensar como índio.

E, em 1998, durante o 1º Encontro Latino-Americano de Educação Escolar Indígena, em Dourados, este professor voltou a insistir que

a escola indígena não pode desvalorizar a própria comunidade, a nossa própria autoridade. A escola pode ser uma forma de combater alguns problemas, ajudando a formar um índio forte, capaz de convencer pela sua palavra, pela sua expressão... O objetivo da escola formal é fazer uma pessoa não se distanciar de si mesma, saber expressar isso.

Como já mencionado, a instalação do Curso Normal Médio – Formação de Professores Guarani e Kaiowá – Ára Verá, em 1999, pela Secretaria Estadual de Educação/MS para habilitação específica de professores indígenas ao exercício do magistério, foi mais uma conquista do movimento indígena. Os resultados deste curso confirmam que o protagonismo e o respeito à diferença é condição de sucesso nas iniciativas que dizem respeito aos índios. Este curso não foi, simplesmente, uma oferta do poder público, mas uma conquista do *Movimento dos Professores Guarani e Kaiowá*, contando com sua participação efetiva em todas as fases do processo e com o apoio e pressão de ONGs e das universidades. Como diz Paula (1998, s/p),

hoje não se concebe mais um curso de formação pensado numa mão única, ou seja, nós é que vamos formá-los. A perspectiva de que os professores pensem a educação a partir de seus referenciais culturais faz com que os professores não-índios se coloquem na posição de aprendizes também.

Essas e outras ações fazem parte do processo coletivo de reflexão e de construção da educação escolar indígena e da reconstrução da autonomia dos Kaiowá e Guarani. Uma coisa é “oferecer”, outra é construir junto. Historicamente sempre se “ofertou” algo aos índios, inclusive sua própria destruição cultural e étnica, camuflada, muitas vezes, em bonitos pacotes de interesse social e educacional. Mas, hoje, não se admite mais empreender qualquer ação sem a parceria intelectual e política, em todas as fases do processo, das comunidades e organizações indígenas.

Por outro lado, Nietta Lindenberg Monte (1997, s/p) alerta que,

ao se oficializarem como política pública e discurso oficial, as idéias e práticas inovadoras [...] correm o risco de se transformar como algo padronizado e estandardizado, fortalecido na dimensão nacional e global e esmaecido nas suas características de diversidade, especificidade e liberdade próprias das práticas dos projetos locais que os originaram.

Esta avaliação é cautelosa demais, se comparada com a opinião de Bonin e Paula (ANE/CIMI, 1999, p.4), que afirmam:

O projeto dominante ‘concede’ aos povos indígenas a expressão de sua cultura nas escolas indígenas. No entanto, (...) o étnico é destituído, pelo Governo, de seu caráter político, que mantém sob seu poder a gestão e o controle de todos os processos.

Segundo essas autoras, os termos adotados, hoje, pelos órgãos oficiais são “todos eles despolitizados e re-significados. E desse modo, o discurso oficial torna-se um ‘canto de sereia’, que atrai por sua forma e beleza, mas que, ao seduzir, aprisiona”. Neste sentido, entende-se que, apesar do quadro jurídico que garante uma escola indígena específica e intercultural, o projeto estabelecido pelos “donos” da economia, para a sociedade como um todo, poderia inviabilizar as propostas de uma educação escolar diferenciada voltada aos projetos de autonomia de cada povo

indígena. Talvez por isso mesmo esteja sendo difícil acontecerem as mudanças efetivas nas ações desenvolvidas pelo Estado já previstas pela legislação oficial, já que o governo é o legitimador da política de globalização, a qual é frontalmente contra as demais políticas que defendem o respeito à alteridade⁴ e à autonomia. Ainda de acordo com Bonin e Paula (idem, p.3), “o governo reconhece o pluralismo cultural e étnico, mas inviabiliza os projetos indígenas de futuro quando nega-lhes o direito inalienável a seus territórios”, uma vez que “a terra é condição para a existência plena destes povos”. Isso indica que “os planos oficiais continuam a ser integracionistas, [...] [pois] aposta na ‘ausência de proteção e de demarcação’ como estopim para que os povos indígenas, encurralados, desistam de sua teimosia histórica em continuar vivendo”.

Entretanto, a crença na força da alteridade indígena leva Meliá (1997, p.4) a afirmar que, ao contrário do que se diz, “*não há um problema de educação indígena, há sim uma solução indígena no problema da educação*”. Segundo ele,

[...] por diversos motivos a educação indígena teve momentos de excessivo acanhamento, quase sem coragem para reclamar sua autonomia e seus direitos. A educação indígena não é a mão estendida à espera de uma esmola. É a mão cheia que oferece às nossas sociedades uma alteridade e uma diferença, que nós já perdemos. Educar indigenamente é uma fonte de inspiração, não uma simples condescendência para povos minoritários. A alteridade indígena como fruto da ação pedagógica não só manterá sua diferença, mas também poderá contribuir para que haja um mundo mais humano de pessoas livres na sua alteridade.

Os Kaiowá e Guarani, notadamente os que participam dos movimentos indígenas, também já se dão conta deste potencial e começam a

4 Alteridade: “estado ou qualidade do que é outro, distinto, diferente” (Michaelis, 2000). Para Meliá (1997, p.2), alteridade “é a liberdade de ser ele próprio”.

se posicionar, não mais como “pedintes”, mas como alguém que tem algo a oferecer. É o que expressam as palavras do professor guarani Valentim Pires (1998): *“Achamos que temos muito para ensinar do nosso jeito de viver para aqueles que têm sede de amor, de fraternidade, de um mundo melhor”*.

A política de educação escolar indígena pluralista, pelo fato de ter atingido outras instâncias de formação (movimentos indígenas, encontros e cursos específicos para professores e lideranças), possibilita que os Guarani e Kaiowá se coloquem numa posição de revisão de suas concepções, não só escolares, mas, sobretudo, político-culturais, voltando a posicionar-se de acordo com os preceitos tradicionais, propondo apropriar-se da própria escola como espaço para o reaprendizado da tradição, embora ressignificada:

A escola é para fortificar dentro de nós, valorizar a própria etnia para ser um bom índio, dominar bem os conteúdos, saber criticar, ser pessoa clara e sonhar com o melhor caminho para o Guarani (Valentim Pires).

A AVALIAÇÃO DO PROCESSO

Mura (2006) avalia a formação de professores proporcionada pelos dois cursos, argumentando que daria continuidade a uma necessidade de caráter missionário, empreendida por missionários católicos, de “resgatar” a cultura indígena. O autor citado utiliza este argumento para questionar a legitimidade da escola trabalhar questões culturais em sala de aula, defendendo a ideia de que somente as famílias Guarani e Kaiowá teriam legitimidade para ensinar a cultura às suas crianças.

Peter MacLaren, escrevendo sobre as relações de poder nas práticas pedagógicas e refletindo sobre a possibilidade de construir novos fazeres pedagógicos que dêem conta das diferenças culturais, enfatiza que

pesquisadores educacionais, capazes de nomear a injustiça social, frequentemente estendem seu papel para o de ativistas sociais.

...Se os conceitos de opressão e dominação não fizerem parte do vocabulário de um pesquisador, é bem provável que sua análise permaneça desinteressada, neutra e desprovida de crítica social. A linguagem promove o tráfico de poder por meio de sua habilidade de acomodar, produzir e resistir historicamente a configurações específicas de poder. Como prática dominante, o uso da linguagem está implicado não apenas no ato de nomear o mundo de forma a sustentar as relações de opressão e exploração, mas também por meio de sua falta de vontade de interrogar a natureza construída de suas próprias categorias e as visões seletivas que incorpora em sua geografia social (MACLAREN, 2000, p. 55).

A cultura ocidental vem sendo repassada através das escolas desde o surgimento destas últimas. Mantenedores, diretrizes curriculares, conteúdos, todo o arcabouço da prática pedagógica sofre influência do ideário hegemônico em um determinado momento histórico. Concepções religiosas ou laicas, concepções de gênero, concepções políticas, concepções científicas, disputas étnicas, respigam nos conteúdos escolares e nos livros didáticos.

É possível interpretar o que vem se realizando na formação de professores Guarani e Kaiowá enquanto experiência histórica contra-hegemônica.

Segundo Rossato (2002, p. 142/143),

... os jovens mais escolarizados, começaram a participar de uma nova conjuntura, na qual eles têm mais consciência de seus direitos e começam a assumir postos de serviço até então fechados aos índios – professores, agentes de saúde ou auxiliares, funcionários da Funai, motoristas, etc. É quando entram num processo de revisão crítica de seu contexto, principalmente a partir de 1988, ao inserir-se politicamente nos movimentos indígenas, seja de luta pela terra, seja em encontros de lideranças locais ou nacionais, e/ou, principalmente, do Movimento dos Professores Guarani/Kaiowa, participando da reconstrução de sua autonomia como sujeitos históricos. Ou então, quando têm oportunidade de participar de cursos de capacitação/formação, orientados por uma visão de

educação escolar indígena diferenciada e específica, que supõe o resgate de sua memória histórica e a interculturalidade, e cujo objetivo primordial é o protagonismo das ações que lhes dizem respeito e a libertação das visões e atitudes de submissão e colonialismo, resgatando-lhes a auto-estima e a consciência de sua identidade enquanto povo. Manifestam um processo de mudança conceitual e política, baseada num maior conhecimento de sua própria realidade, inserida num contexto de relações com a sociedade envolvente e do papel da escola neste contexto.

A educação escolar indígena e, especialmente, a formação de professores indígenas é um exercício de abrir-se para o novo, para as diferenças. Nesse processo, “Estudar o passado faz sentido/ Não para repeti-lo/ Mas para entender de onde saímos/ Onde estamos,/ O que nos cerca/ Aquilo com que estamos em vias de romper/ Para encontrar novas relações que nos expressem” (DELEUZE *apud* VEIGA e D’ANGELIS, 2003).

Mura (2006) analisa também a forma como os Guarani e Kaiowá se apropriam culturalmente de objetos e tecnologias estrangeiras introduzindo concepções próprias de uso. Nessa mesma linha, é possível pensar a forma como elementos culturais se redefinem em contextos interculturais. Ou seja, também no contexto escolar, conteúdos culturais externos ou tradicionais indígenas se redefinem e se ressignificam, a partir das próprias concepções, supondo, é claro, uma educação escolar pluralista e que respeite os “processos próprios de aprendizagem” e a autonomia, enquanto condição “*sine qua non*” para decidir o próprio futuro. É óbvio lembrar que, numa relação intercultural, não se pode pensar em “mão única”. Mas, é importante acreditar, como Melià (1997, p.4), que

A alteridade indígena, como fruto da ação pedagógica, não só manterá sua diferença, mas também poderá contribuir para que haja um mundo mais humano de pessoas livres na sua alteridade.

A partir do momento que a escola tem sido apresentada como um dos locais para o aprendizado das novas gerações, não tem como dissociar elementos culturais das práticas pedagógicas. Fazer isso é privilegiar um paradigma, o ocidental, sem refletir sobre a propriedade do mesmo. Os povos indígenas têm que ter autonomia para decidir o que ensinar às suas crianças. Isso está garantido na Constituição quando se menciona “os processos próprios de aprendizagem”.

A divisão entre as esferas do conhecimento científico, religioso e político é um paradigma ocidental recente, forjado na modernidade e que traz em seu bojo uma determinada concepção do que é a educação, que é, em si, também política e permeada por ideologias. A grande ideologia que fundamenta este paradigma é a da divisão entre níveis de trabalho, forjando a separação entre trabalho manual e trabalho intelectual, própria da sociedade industrial. Para além disso, está a ideologia da supremacia do conhecimento científico sobre os demais níveis de conhecimento, também recente na história ocidental.

Uma metodologia que, na avaliação de estudantes e formadores integrantes do Ára Verá, tem se apresentado como valorosa é a elaboração de currículos com a participação dos estudantes indígenas, a partir das necessidades de suas comunidades. Por meio desta articulação, os eixos epistemológicos definidos para os cursos são cultura, terra e língua: *teko*, *tekoha* e *ñê*⁷. São os professores Guarani e Kaiowá que sempre reforçam a importância destes eixos e seus significados no contexto étnico. Neste sentido, remetem à importância das lideranças tradicionais, da terra ancestral e do significado da fala para os Guarani e Kaiowá.

O potencial político de uma educação que se propõe a discutir cultura, território e língua parece assustar visões tradicionalistas. Mas é a partir desta discussão que se cria mecanismos para aumentar a autonomia dos Guarani e Kaiowá mediante o processo educativo, na medida em que a proposta busca intervir no processo de expropriação que o povo vem sofrendo.

Essa expropriação diz respeito ao *teko* e ao *tekoha*. Comentando a respeito da luta pela terra, Brand (2004) entende que as gerações mais jovens não se engajam mais como em décadas anteriores à causa. Atribui o fato à dinâmica atual da vida nas aldeias, à ausência da prática do *oguatá* (caminhar), mas também relaciona com o aumento de índios nos cursos superiores. É possível entender que a luta dos Guarani e Kaiowá se configura, atualmente, em outras esferas. Sem dúvida, as contradições e a complexidade dos fatores colocados levam, muitas vezes, às perplexidades, aos retrocessos e, também, a avanços.

A chegada aos cursos de formação de professores em nível médio e superior é também uma ocupação de espaços. Ocupar esse espaço representa, para os indígenas, acesso a ferramentas que os não índios têm e aos recursos para garantirem, em longo prazo, a própria reprodução social dentro das novas condições sociais.

O que representa, no universo guarani e kaiowá, o acesso aos sistemas formais de ensino da sociedade branca, através de um projeto pedagógico que propõe a interculturalidade? Até recentemente, o acesso ao sistema de ensino formal se dava apenas através das escolas não-indígenas e a inserção dos índios nesse espaço de forma marginalizada. É possível pensar quais são as consequências epistemológicas presentes na proposta da interculturalidade, quais são os seus desafios e quais são os seus limites, enfim, suas fronteiras.

A educação indígena se dava, tradicionalmente, através de princípios educativos plenamente vinculados às práticas culturais, tendo na oralidade sua forma de transmissão. Esses princípios educativos, baseados, principalmente, no caso dos Guarani e Kaiowá, no *ñande reko*, aconteciam tanto em momentos específicos (nas reclusões e preparativos de rituais de iniciação, nos demais rituais e festas, na compreensão e ensinamentos do *teko marangatu* – modo de ser religioso, nas curas, entre outros), como não específicos (preparação para a caça, para a pesca, para a roça, para as caminhadas, nas

injunções familiares, na transmissão dos mitos e nos ensinamentos do *teko joja* – modo de viver socialmente, entre outros).

Quando a primeira geração de Guarani e Kaiowá teve acesso à escola, a pergunta que se fez e que Rossato (2002) reproduziu em seu estudo sobre o tema foi: “será o *letrao*⁵ ainda um dos nossos?”. Boa parte dos integrantes dessa primeira geração a frequentar as escolas é que compõe o Movimento de Professores Guarani e Kaiowá e são os líderes escolarizados dessas etnias. Seguindo a teoria gramsciana⁶, a eles poderia ser atribuído o estatuto de intelectuais orgânicos, no sentido de que cada grupo social engendra seus próprios intelectuais. Esses intelectuais se apresentam com um forte sentimento de continuidade e de respeito pela cultura e são os grandes “tradutores” dos signos da cultura Guarani e Kaiowá para a compreensão dos não-índios, estabelecendo as articulações entre o nível pessoal e o coletivo.

No campo político local, esses intelectuais orgânicos são aqueles que ocupam as representações nas câmaras municipais e estabelecem o diálogo com setores políticos externos à aldeia. Na esfera nacional, são aqueles que estabelecem os diálogos com setores e entidades federais, no que tange às políticas públicas, conselhos legislativos e comitês de direitos humanos. São ainda os que projetam em nível internacional, com apoio de ONGs, a cultura Guarani e Kaiowá, suas experiências de resistência na luta pelo território tradicional e defesa de seus valores, contribuindo para a formulação de um viés contra-hegemônico às concepções neo-liberais que avançam mundialmente.

O que os caracteriza é a adesão às tradições como eixo através do qual atuam e lhes direciona a *práxis*, enquanto que o intelectual orgânico gramsciano se desvencilha das amarras da tradição, caminhando para a construção de outro tipo de sociedade. Dentro dessa lógica, a presença

5 *Letrao* é a palavra usada em Guarani para os letrados, escolarizados.

6 Gramsci, 1989.

dos rezadores (*ñanderu e ñandesy*) nos locais onde acontecem os cursos de formação é reivindicada pelos professores. O Projeto Político Pedagógico (PPP) do curso “Ára Verá” prevê a presença dos mestres tradicionais, que são rezadores e lideranças políticas. O que a presença desses líderes proporciona é a conectividade com a lógica Guarani e Kaiowá, de valorização dos mais velhos, de busca dos conhecimentos tradicionais e da ligação com o mundo espiritual.

A reivindicação da presença dos rezadores nos espaços de formação também está respaldada na própria concepção de história para os Guarani e Kaiowá, que, segundo Brand (1997, p. 22), diz respeito a um confronto entre a tradição – *tekoyma* – e os desafios da realidade atual – *tekoypyabu*. Esse processo histórico, ainda, é dependente dos deuses e relacionado com estes. Assim, é fundamental continuar as rezas para fazer frente a estes desafios.

É possível pensar ainda que as práticas sociais se apresentem distanciadas do discurso idealizado, o *nomos*⁷ prevalece e o momento do ritual se constitui de outra lógica, onde se reforçam os elementos da reprodução cultural. O modo de ser continua, senão não seria rememorado, porque não se pode rememorar o que se apagou para sempre. “O presente é uma ponte a partir da qual o passado constrói o futuro” (GUARINELLO, *apud* BRAND, 1997).

Por outro lado, é comum ouvir queixas sobre as gerações mais jovens, de que estas não se interessam mais em aprender as rezas e que quem sabe ler “já não consegue gravar uma reza” (BRAND, 1997, p. 297). Esses podem ser sintomas da relação com novos modos de pensar, fundamentados na tradição escrita e não mais oral. É necessário ainda estudar mais quais são as consequências da mudança de um tipo de memória, fundamentada na oralidade e de outra dependente do papel. Para os Guarani e Kaiowá, essa

7 A ideia, aquilo a que se dá um nome e, portanto, existe na consciência.

questão é bastante relevante, já que, na concepção dessas etnias, o papel é portador de um modo de ser próprio (BRAND, 1997).

A experiência histórica de educação intercultural é recente e vem se constituindo no fazer. É um processo em curso. Se as instituições envolvidas nesse processo estão buscando as maneiras de fazer, também os Guarani e Kaiowá estão se definindo nele. Quando se tira o elemento de poder que se constitui na relação pedagógica própria dos não-índios, sempre assimétrica, onde o professor é o detentor do saber, abre-se a perspectiva para algo novo, um novo fazer pedagógico, que se concretiza em novos saberes. Essa é uma experiência dialética, realizada na lógica da peripécia⁸.

A dialética é o motor da história. É no processo dialético de fazer novos saberes que os Guarani e Kaiowá se utilizam “das diferenças culturais para fabricar e refabricar sua individualidade diante de outras [culturas] com que [estão] em um processo de interação social permanente” (OLIVEIRA, 1998, p. 55). Essa visão rompe também com a concepção de cultura como algo imutável, preso no tempo passado. Esses processos identitários se constituem, dessa forma, em atos políticos, porque ocorrem em espaços em disputa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Uma das estratégias de luta adotada pelo povo Guarani foi a busca por educação formal. De acordo com o que estabelece a Legislação no Brasil, os povos indígenas têm direito a uma educação escolar diferenciada, específica, bilíngue e intercultural. Embora o texto constitucional exista desde 1988, o que representa um ganho em relação às épocas anteriores,

⁸ *Peripathos* era o local onde os filósofos gregos andavam, nas academias, enquanto discutiam. A dialética era o método usado para essas discussões, de maneira que um ponto de vista era colocado, a partir daí outro filósofo colocava sua ideia, e outro idem, até que o conhecimento produzido era totalmente distinto daquele colocado a princípio. A palavra peripécia vem daí, levando a marca da surpresa e da indeterminação.

os setores encarregados de programar as políticas públicas, que devem fazer valer este direito, não o fazem.

Os desafios que se colocam são de várias ordens, mas dizem respeito a um projeto político respaldado nas políticas educacionais hegemônicas. Para pensar as possibilidades de contra-hegemonia, é necessário nos perguntarmos o que representa a educação em um dado momento histórico em uma sociedade e quais são os pressupostos que estão envolvidos no projeto educativo de um povo. Paradoxalmente, a proposta de educação presente nos projetos políticos pedagógicos das escolas indígenas, no Referencial Curricular Nacional para a Educação Escolar Indígena e no Referencial para a Formação de Professores Indígenas vai à contra mão do discurso neoliberal e da globalização. Coloca-se, dessa maneira, enquanto projeto contra-hegemônico.

Fazer valer os direitos adquiridos no texto jurídico representa implementar um projeto educativo contra-hegemônico e, neste sentido, é que se colocam os desafios mencionados acima. Não se trata de ausência de recursos para a implantação das propostas, da ausência das mesmas, ou da ausência de demanda ou pressão política.

Ainda que as conquistas no campo jurídico sejam emblemáticas das possibilidades de mudança, os fazeres políticos tradicionalistas, arraigados nas práticas dos agentes, continuam reproduzindo as mesmas relações de poder historicamente instauradas. A ideia existe, os recursos colocados à disposição existem, mas as ações não se efetivam e requerem uma mobilização constante por parte dos Guarani e Kaiowá.

... pensar as escolas indígenas é pensar novas relações entre os povos indígenas, o Estado e a sociedade civil. É pensar nosso futuro comum, realmente assumindo a pluralidade constituinte de nosso país. É permitir-se o difícil exercício da diversidade, reconhecendo as diferenças e olhando-as não como problema, mas, ao contrário, como valor. Realmente projetar um amanhã em que as diferenças e singularidades – as diferentes lógicas e racionalidades, as diversas maneiras de ver o mundo – possam compor um cenário complexo

e rico (ético e esteticamente belo), contribuindo para a superação do ideal de homogeneidade, ou seja, de uma certa uniformização de idéias, valores e projetos que historicamente predominaram. Utopia? Prefiro chamar de esperança, conforme Paulo Freire (1997), em seu livro *Pedagogia da autonomia*, ao vislumbrar a história como “tempo de possibilidades”. Nesse contexto, qual será o papel das escolas indígenas na realidade do contato interétnico: confronto? Conflito? Diálogo? (SILVA, 1999, s/p.).

A título de não-finalização, fazemos nossas as perguntas de Silva (1999): qual será o papel das instituições no contato interétnico e político que a educação intercultural proporciona: confronto? Conflito? Diálogo?

REFERÊNCIAS

ANE/CIMI. VI ENCONTRO NACIONAL DA EDUCAÇÃO – subsídio de estudo, 1999. **Relatório...** Luziânia/GO, dez., 1999, [datil.].

BRAND, Antônio Jacó. **O impacto da perda da terra sobre a tradição Kaiowá/Guarani**: os difíceis caminhos da palavra. 1997. 392 f. Tese (Doutorado em História Ibero Americana) - PUCRS, Porto Alegre, 1997.

_____. Quando chegou esses que são nossos contrários: a ocupação espacial e o processo de confinamento dos kaiowá/guarani no Mato Grosso do Sul. **Multitemas**. Campo Grande, n. 12, p. 21-51, nov. 1998.

_____. Os complexos caminhos da luta pela terra entre os Kaiowá e Guarani no MS. **Tellus**, ano 4, n.6, p. 137-150, abr. 2004.

GRAMSCI, Antônio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1989.

MACLAREN, Peter. **Multiculturalismo revolucionário**: pedagogia do dissenso para o novo milênio. Porto Alegre/São Paulo: ArtMed, 2000.

MEC/SECAD/DEDC/CGEEI. **As leis e a educação escolar indígena**. s/d.

MELIÁ, Bartomeu. **Ação pedagógica e alteridade**: por uma pedagogia da diferença. Assunção: Centro de Estudios Paraguayos Antonio Guasch, 1997, (datil.).

MONTE, Nieta Lindenberg. **Referenciais curriculares pedagógicos indígenas – RCI**. In: I ENCONTRO NACIONAL DE COORDENADORES DE PROJETOS NA ÁREA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL INDÍGENA. 1997 [datil.].

MURA, Fábio. **À procura do “bom viver”**: território, tradição de conhecimento e ecologia doméstica entre os Kaiowa. 2006. 504 f. Tese (Doutorado em Antropologia Social) - UFRJ, Rio de Janeiro, 2006.

OLIVEIRA, João Pacheco de. Uma etnologia dos “índios misturados”? Situação colonial, territorialização e fluxos culturais. **Mana**, 4, 1, p. 47-77, 1998.

PAULA, Eunice Dias de. **1º Encontro de Educação Escolar Indígena da América Latina/MS**. Dourados, 1998, [datil.].

ROSSATO, Veronice Lovato. **Os resultados da escolarização entre os Kaiowá e Guarani em Mato Grosso do Sul**: será o *letrao* ainda um dos nossos? 2002. Dissertação (Mestrado em Educação.) - Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2002.

SILVA, Rosa Helena Dias da. A autonomia como valor e articulação de possibilidades: o movimento dos professores indígenas do Amazonas, de Roraima e do Acre e a construção de uma política de educação escolar indígena. **Cad. Cedes**. Campinas, v.1 9, n. 49. dez. 1999. Disponível em: <<http://www.scielo.br/scielo.php>>. Acesso em: 20 fev. 2008.

VEIGA, Juracilda, D'ANGELIS, Wilmar R (orgs.). **Escola indígena, identidade étnica e autonomia**. Campinas: Associação de leitura do Brasil; Instituto de Estudos da Linguagem, 2003.





