



GABRIELA FURLAN CARCAIOLI

**CONHECIMENTOS ORDINÁRIOS,
CURRÍCULO E CULTURA: ARTES DE
FAZER NO ACAMPAMENTO ELIZABETH
TEIXEIRA**

**CAMPINAS
2014**



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

GABRIELA FURLAN CARCAIOLI

**CONHECIMENTOS ORDINÁRIOS, CURRÍCULO E
CULTURA: ARTES DE FAZER NO ACAMPAMENTO
ELIZABETH TEIXEIRA**

Orientadora: Profa. Dra. Maria Inês de Freitas Petrucci dos Santos Rosa

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós- Graduação em Ensino de Ciências e Matemática da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas para obtenção do título de Mestra em Ensino de Ciências e Matemática, na área de concentração de Ensino de Ciências e Matemática.

ESTE EXEMPLAR CORRESPONDE À VERSÃO FINAL DA
DISSERTAÇÃO DEFENDIDA PELA ALUNA GABRIELA FURLAN
CARCAIOLI E ORIENTADA PELA PROFA. DRA. MARIA INÊS
DE FREITAS PETRUCCI DOS SANTOS ROSA

Assinatura da Orientadora

**CAMPINAS
2014**

Ficha catalográfica
Universidade Estadual de Campinas
Biblioteca da Faculdade de Educação
Rosemary Passos - CRB 8/5751

C177c Carcaioli, Gabriela Furlan, 1983-
Conhecimentos ordinários, currículo e cultura : artes de fazer no acampamento Elizabeth Teixeira / Gabriela Furlan Carcaioli. – Campinas, SP : [s.n.], 2014.

Orientador: Maria Inês Petrucci-Rosa.
Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.

1. Educação no campo. 2. Currículo. 3. Cultura. 4. Apropriação do conhecimento. I. Petrucci-Rosa, Maria Inês, 1962-. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.

Informações para Biblioteca Digital

Título em outro idioma: Ordinary knowledge, curriculum and culture : arts of doing in Elizabeth Teixeira camp

Palavras-chave em inglês:

Field Education

Curriculum

Culture

Appropriation of knowledge

Área de concentração: Ensino de Ciências e Matemática

Titulação: Mestra em Ensino de Ciências e Matemática

Banca examinadora:

Maria Inês Petrucci-Rosa [Orientador]

Adriana Varani

Maria Emilia Caixeta de Castro Lima

Data de defesa: 25-08-2014

Programa de Pós-Graduação: Multiunidades em Ensino de Ciências e Matemática

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

**CONHECIMENTOS ORDINÁRIOS, CURRÍCULO E CULTURA:
ARTES DE FAZER NO ACAMPAMENTO ELIZABETH TEIXEIRA**

Autora : Gabriela Furlan Carcaioli

Orientadora: Profa. Dra. Maria Inês de Freitas Petrucci dos Santos Rosa

Este exemplar corresponde à redação final da Dissertação
defendida por Gabriela Furlan Carcaioli e aprovada pela
Comissão Julgadora

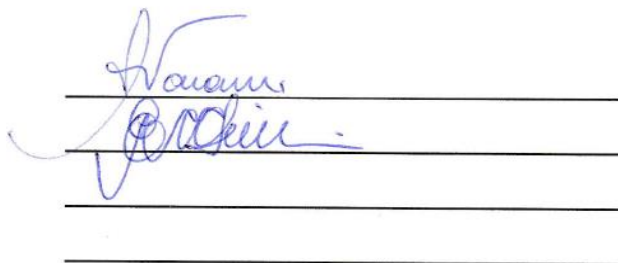
Data: 25/08/2014

Assinatura:.....



Orientador

COMISSÃO JULGADORA:



2014

Resumo

A partir de considerações acerca dos processos de legitimação de conhecimentos, engendrados em perspectivas culturais, este trabalho busca realizar algumas considerações no que concerne às práticas curriculares, que consideramos estarem dentro de uma bricolagem pedagógica e social. Para tanto, observamos, de forma etnográfica, o cotidiano e as artes de fazer de uma comunidade rural, dentro de um movimento social, na cidade de Limeira - interior do estado de São Paulo – que está envolta em um contexto de estigmatização local e nacional, mais abrangente. O acampamento refere-se a uma área ocupada pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST, em defesa da reforma agrária no Brasil. As entrevistas produzem narrativas dos sujeitos praticantes do cotidiano da comunidade do acampamento *Elizabeth Teixeira*. Tais narrativas são trabalhadas como mônadas, que são fragmentos de história preñes de significação e brechas através das quais é possível visualizar aspectos de um tempo e um lugar social. Os fragmentos de história são produzidos a partir de excertos das narrativas, buscando um recorte que focalize uma possibilidade de significação para a história contada. Consideramos que a etnografia e as narrativas, podem ser capazes de revelar artes de fazer cotidianas e trazer à tona as vozes silenciadas dos moradores da comunidade. Poderemos observar que a incessante busca pelos conhecimentos híbridos impulsionam os sujeitos a viverem na comunidade, buscarem um discurso coletivo e lutarem contra formas de dominação que aparecem em muitos casos, através do discurso científico que se dá contra seus conhecimentos cotidianos, os populares. Dessa forma, a pesquisa busca uma abordagem que compreenda: Educação do Campo, currículo numa perspectiva narrativa e práticas culturais.

Abstract

Considering the processes of knowledge legitimation, engendered in cultural perspectives, this work aims to make some considerations with regard to curricular practices, which we believe are within an educational and social patchwork. For that reason, we observed in an ethnographic way, the everyday and the arts of doing in a rural community within a social movement in the city of Limeira - located in the countryside of São Paulo state - which is shrouded in a context of local and national stigmatization. The camp refers to a region occupied by the Landless Workers Movement - MST, in defense of agrarian reform in Brazil. Interviews produce narratives of the subjects of everyday practitioner's camp *Elizabeth Teixeira* community. Such narratives are worked as monads which are fragments of replete significance and history of loopholes through which you can view aspects of a social time and place. Fragments of story are made from excerpts of narratives, seeking a cut that focuses a possibility of meaning to the story told. We believe that ethnography and narratives may be able to reveal the art of everyday doing and bring out the silenced voices of community residents. We may observe that the incessant search for knowledge drives hybrid subjects to live in the community, seek a collective discourse and combat forms of domination that appear in many cases, through scientific discourse that takes place against their everyday and popular knowledge. Thus, the research seeks an approach comprising: Field Education, curriculum and cultural practices in a narrative perspective.

Sumário

Para quando a chuva chegar: introdução ao plantio de uma pesquisa.....	1
I. A questão dos saberes cotidianos	1
II. Uma introdução às teorias de currículo	6
III. Plantando um campo de pesquisa: a questão de investigação	10
Capítulo 1: Arando os campos da pesquisa.....	15
1.1 Uma Educação <i>do e no</i> Campo.....	17
1.1.1. Por que uma Educação <i>do e no</i> Campo?.....	18
1.1.2 Educação do Campo para quem?	26
1.1.3 A Educação do Campo como demanda política	31
1.2 O currículo na Educação do Campo	37
1.2.1. Caminhos para práticas curriculares em Educação do Campo: a educação popular e a formação de educadores e educadoras	41
1.3 Práticas de Educação Popular no <i>Acampamento Elizabeth Teixeira</i> : O Coletivo Universidade Popular.....	51
Capítulo 2. Solo arado, solo fértil: as contribuições de Michel de Certeau para as artes de fazer cotidianas.....	57
2.1 Um autor ordinário	57
2.2 O sujeito comum: o homem ordinário	59
2.3 Artes de fazer: táticas e estratégias de um cotidiano ordinário.....	59
2.3.1 Os lugares e espaços de Michel de Certeau	62
2.4. Um lugar praticado: <i>Acampamento Elizabeth Teixeira</i>	65
2.5 Um currículo ordinário	65
Capítulo 3: Espalhando as sementes: metodologias de trabalho.....	69
3.1 A etnografia	69
3.2 As narrativas	70
3.3 Entrando em campo	73

3.3.1 Prosas, histórias e cafés.....	76
3.3.2 Narrativas como mônadas.....	79
3.3.3 Os homens ordinários das narrativas: sujeitos históricos, sujeitos comuns	80
Capítulo 4: Germinando os brotos: cenas de um lugar comum	83
4.1 CENA 1: O lugar ocupado.....	83
4.2 CENA 2: Ser e se tornar Sem Terra: a ocupação do acampamento Elizabeth Teixeira	91
4.3 CENA 3: O despejo e a reocupação: o que sobra são apenas memórias	93
4.4 CENA 4: O lugar praticado: táticas de resistência.....	99
4.5 CENA 5: A divisão em lotes	106
4.6 CENA 6: A escola das crianças e jovens	107
4.7 CENA 7: A Educação de Jovens e Adultos (EJA) e o grupo de Mulheres	110
4.8 CENA 8: A “Escolinha”	115
4.9 CENA 9: Quando novos personagens entram em cena	123
Capítulo 5: As primeiras colheitas: dialogando com as cenas comuns	169
5.1 Diferentes concepções para um lugar praticado	169
5.2 O tamanho do sofrimento: categoria cultural	171
5.3 A compressão espaço-tempo: memória, cultura e modernidade	172
5.4 Um currículo narrativo: recontextualização e hibridismo	176
5.5 Mobilização de conhecimentos e formação de educadores e educadoras do campo	179
5.6 Considerações finais	182
6. Ferramentas de trabalho: referências bibliográficas.....	187
6.1 Referências de livros, artigos, teses e dissertações:.....	187
6.2 Referências de sites consultados:.....	195

Agradecimentos

Gostaria de iniciar esta seção agradecendo à CAPES pela bolsa concedida durante o período de execução desta pesquisa de mestrado. Sem esse financiamento, dificilmente os resultados apresentados seriam possíveis.

Agradeço também ao programa PECIM, à Faculdade de Educação e à UNICAMP pelo apoio à minha formação.

Meus sinceros agradecimentos aos professores do PECIM e da FE que me acompanharam e me ajudaram a trilhar os caminhos de minha formação. Sou eternamente grata à dedicação, paciência e profissionalismo dos funcionários da Faculdade de Educação, em especial da secretaria de pós-graduação e da biblioteca, que, atenciosamente me atenderam e tiveram disposição para sempre me ajudar.

Com muito carinho, quero agradecer à minha orientadora Maria Inês, pela paciência, carinho e companheirismo nesses anos de orientação. Suas influências tornaram esta pesquisa real, delineando caminhos e construindo novas perspectivas teóricas. Estes anos de convivência foram muito importantes e significativos para me formar como educadora e pesquisadora, pois com ela aprendi sobre comprometimento com a profissão e com a educação no país. Gratidão por ajudar-me a trilhar esses caminhos e encontrar a profissão que tanto buscava e que hoje me faz muito feliz.

Agradeço ao professor Sandro Tonso e às professoras Silvia Figueiroa e Adriana Varani pela dedicação à leitura de meu texto de qualificação e pelas contribuições trazidas no dia do exame. Desde já agradeço à banca examinadora do exame de defesa de mestrado: professoras Maria Emília Caixeta, Adriana Varani, membros titulares e Silvia Figueiroa e professor Guilherme do Val Toledo, membros suplentes, pelo aceite em participar dessa banca e pelas contribuições trazidas à pesquisa e à minha formação.

Aos colegas do grupo de estudos – GI - meus agradecimentos pelas terças feiras de estudos coletivos e pelo apoio que sempre foi dado um ao outro. Os momentos com vocês sempre foram especiais e cada dia de estudo e novos aprendizados podem ser sentidos e vistos claramente neste trabalho. Todos vocês, sem exceção, ocupam um lugar especial em minha formação e tenho profunda gratidão a todos.

Agradeço ao grupo PHALA, aos professores e alunos que o compõem e que também me proporcionaram novos aprendizados e trouxeram influências importantes ao trabalho. Em especial, agradeço às amigas: Márcia Furlan e Carolina Tamayo pela amizade iniciada e construída a partir desse grupo, nas reuniões de segundas feiras.

Muito importante para mim também é o curso de Residência Agrária em Educação do Campo e Agroecologia, ainda em andamento e que me proporciona uma formação híbrida, por me proporcionar olhar um mesmo lugar e entendê-lo como um outro espaço, diferente daquele que a academia constrói. Esse curso me proporcionou conhecer e me aproximar de pessoas muito especiais, que se tornaram amigos próximos e influenciam minha formação como: educadora, pesquisadora e militante. Agradeço a todos esses amigos por conhecê-los e pela força oferecida uns aos outros, principalmente nos momentos de tempo escola e tempo comunidade, que sabemos que não é simples de passar. O fortalecimento das amizades, o aprendizado com a convivência e a formação política não seriam possíveis sem a presença de cada um de vocês. Obrigada!

Às meninas da república Maria Bonita, agradeço pelos quatro anos em que, juntas aprendemos questões de convivência e de coletivo; e agradeço muito pela amizade. Vocês foram muito importantes para as minhas orientações formativas, tanto como pessoa quanto como profissional.

Agradeço imensamente aos amigos da APG – FE e PECIM, por estarmos juntos nesses anos, nos formando coletivamente a cada discussão, reunião etc, e lutando juntos por uma universidade sempre pública e de qualidade.

Aos tantos amigos que tenho a agradecer e não listarei um a um, agradeço em especial pela convivência cotidiana, alguns mesmo longe, estão presentes em meus pensamentos, escritos e atitudes. A todos vocês que são pessoas especiais para mim e completam minha vida. Agradeço a todos que leram, opinaram e me ajudaram a construir este trabalho, cada vez mais coletivo.

Aos companheiros do Coletivo Universidade Popular não tenho palavras para agradecer a cada um pelos momentos de formação e militância, pelo companheirismo e amizade nos momentos alegres e de conquistas e também nos mais sofridos e dolorosos que nos faz estar juntos e continuarmos até aqui. Este trabalho também é dedicado a esse

coletivo e espero ter produzido um material que contribua em nosso trabalho. Estaremos sempre juntos nessa luta!

Agradeço e dedico este trabalho à comunidade do *Acampamento Elizabeth Teixeira*, ao MST e a todos os povos do campo, espalhados por todo o país, que lutam cotidianamente, resistindo em pé à expansão do agronegócio, ao fechamento das escolas do campo, à não reforma agrária e demais lutas que os povos do campo enfrentam. Agradeço pela confiança depositada em mim e dedico este trabalho a cada pessoa que se dedica na luta por justiça social neste país.

Aos meus pais, minhas irmãs e toda minha família que me influenciaram desde minha mais pequenina formação. Obrigada pela convivência, pelas conversas, palavras e principalmente pela paciência. Com toda a certeza, sem vocês nada disso seria possível. Obrigada por acreditarem em mim e contribuírem para que eu esteja aqui hoje. Amo muito vocês.

Agradeço imensamente à minha sogra – Sonja – pela dedicação na leitura e correção deste trabalho. A paciência em ler cada linha e atentar-se a cada frase permitiu o resultado final deste trabalho.

Ao Inácio, é difícil expressar a gratidão que tenho pelo companheirismo nesses anos todos e pelo amor dedicado em cada momento de nossas vidas. Quero agradecer muito pelas influências e ajudas dedicadas à minha formação, por cada bibliografia que recomendou e debateu comigo, pela leitura de todos os meus trabalhos e contribuições apontadas. Enfim, pelas conquistas imateriais que alcançamos até aqui e que nos fez crescer pessoal e profissionalmente, juntos. Devo reconhecer e agradecer pelas artes de fazer, extremamente certeunianas que ele lança mão quando lida, com tanta paciência, comigo e com minhas ideias e escolhas.

Obrigada a todos que, coletivamente, construíram comigo este trabalho!

Para quando a chuva chegar: introdução ao plantio de uma pesquisa



Imagem 1: (Fonte: Calendário 2012 - Acampamento Elizabeth Teixeira, MST – Limeira-SP)

Todas as opiniões que há sobre a Natureza
Nunca fizeram crescer uma erva ou nascer
uma flor.

Toda a sabedoria a respeito das cousas
Nunca foi cousa em que pudesse pegar nas
cousas;

Se a ciência quer ser verdadeira,
Que ciência mais verdadeira que a das cousas
sem ciência?

Fecho os olhos e a terra dura sobre que me
deito

Tem uma realidade tão real que até minhas
costas a sentem.

Não preciso de raciocínio onde tenho
espáduas.

(*Poemas Completos de Alberto Caeiro – 29/05/1918*)

I. A questão dos saberes cotidianos

Procurando compreender as artes de fazer populares (CERTEAU, 2012), iniciamos este texto, nos referindo a elas como um *plantio*, que se dá a partir de reflexões acerca dos *saberes* ou *conhecimentos* no currículo do Ensino de Ciências, direcionados para a Educação do Campo. Compreendendo a diferença pragmática dos termos *saberes populares* ou *cotidianos* e *conhecimentos populares* ou *cotidianos*, neste texto eles serão abordados de maneira equivalentes.

Historicamente, diversos autores vêm questionando e estudando a questão dos saberes nas sociedades contemporâneas e procurando compreender de que forma esses saberes ou conhecimentos são legitimados pelas ciências e de que forma são transmitidos dentro dessas sociedades. Por esse motivo, não estamos procurando trazer à tona um novo debate nem um novo tema para o Ensino de Ciências, mas sim um plantio dessas reflexões dentro das discussões em Educação do Campo, currículo e cultura apresentadas a partir das

memórias de moradores de um acampamento rural pertencente ao Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), — buscando promover boas colheitas que contribuam para o campo da pesquisa em Educação.

Propondo-se a analisar as relações entre conhecimentos escolares, científicos e cotidianos, Lopes (1999) parte de cinco pressupostos que também podem contribuir em nossas reflexões. Primeiramente, os problemas de ensino-aprendizagem que — seja em ciências, seja em qualquer outro campo do conhecimento — não se resumem a questões metodológicas e, por isso,

[...] exigem, igualmente, uma profunda análise dos processos históricos de construção dos conceitos científicos e da legitimação ou não de diferentes saberes [...] há de se compreender os aspectos sociológicos e epistemológicos associados ao problema educacional de uma forma mais ampla. (LOPES, 1999, p.17)

Em segundo lugar, ela considera importante “trazer para a reflexão do campo educacional as análises da epistemologia histórica” (LOPES, 1999, p.17) que não limitem a compreensão do conhecimento: “seja como produto absoluto, acabado, atemporal e anistórico, seja por recair em uma perspectiva relativista, que não admite a existência de saberes mais favoráveis do que outros em dados contexto objetivo” (*ibidem*).

O terceiro ponto diz respeito ao currículo: não sendo a escola restrita aos processos cognitivos, nos processos curriculares há uma centralidade no conhecimento e na cultura, sendo o currículo: “um campo de políticas culturais, terreno de acordos e conflitos em torno em torno da legitimação ou não de diferentes saberes, capaz de contribuir na formação de identidades individuais e sociais” (LOPES, 1999, p.18).

O quarto ponto pressupõe o “entendimento de que a perspectiva pluralista de cultura seria capaz de contribuir para a análise de diferentes saberes sociais” (LOPES, 1999, p.19). Como quinto e último ponto, apresenta uma “preocupação em entender a dimensão produtiva do conhecimento escolar [...] entendendo que há uma diferença entre saber ensinado e saber de referência” (*ibidem*).

Lyotard (2011) e, posteriormente, Santiago (1990), em seus estudos sobre a transmissão de saberes nas sociedades pós-modernas¹, também questionam e analisam as transformações sociais e a natureza do saber como algo não intacto, mas que pode tornar-se operacional e uma linguagem de máquina, uma vez que se submeta à manipulação moderna. Eles compreendem que o caminho para a nova revolução industrial está em adquirir um *saber* que passa a ser tratado como objeto, podendo ser vendido, trocado ou até mesmo negado ou sonegado aos consumidores periféricos por quem o possui (SANTIAGO, 1990). Essa é uma tática dos países avançados para instituir seu poder e garantir sua hegemonia política e econômica dentro de um mundo construído com base em relações hierárquicas e dominantes. Diante de um cenário onde o saber tornou-se a principal força de produção, tanto a busca do conhecimento quanto a sua transmissão tornam-se uma forma de circulação de capital nas sociedades pós-modernas, sendo moeda para os cenários internacionais, garantindo relações hierárquicas e hegemônicas entre nações e empresas multinacionais (LYOTARD, 2011).

Trazemos à nossa pesquisa, contribuições teóricas de Michel de Certeau, na perspectiva dos Estudos Culturais em busca de uma ponderação entre escalas de poder travadas nas sociedades. Acreditamos que tal assunção pode aproximar o vasto campo das práticas sociais ao dos processos históricos de compreensão das questões ligadas a legitimações de conhecimentos populares e, também pode nos ajudar a compreender a natureza dos produtos da cultura popular, buscando uma visão que liberte a cultura da sua tradição elitista (ESCOSTEGUY, 1998).

Como fundamento às nossas reflexões acerca das abordagens que estão presentes em nosso trabalho, apresentamos uma narrativa, colhida em trabalho de campo, que dialoga com nossas argumentações e as reforça:

“Para falar um pouco do presente temos que resgatar o que ocorreu no passado, quando da implantação da Revolução Verde, onde propositalmente houve uma desvalorização do saber do agricultor. O agricultor foi considerado ignorante! O governo fazia campanhas, pois queria que as inovações tecnológicas — vindas

¹ Para Lyotard, o termo pós-modernidade se refere a uma sociedade sem as metanarrativas, tais como o estruturalismo e a teoria dos sistemas, e privilegia os pragmatismos das partículas de linguagem e da heterogeneidade dos elementos.

na forma de um pacote — vigorassem! Foi com essas medidas que os agricultores eram levados a acreditar e se convencerem de que eram ignorantes! Hoje, a desvalorização dos agricultores é gritante! Eles não querem mais continuar a agricultura, pois sabem que serão desvalorizados. Isso ocorre também nas escolas de agricultura e nos diferentes cursos que existem nas escolas técnicas, por exemplo. Quem estuda agricultura, quem vai trabalhar com agricultura é considerado inferior, é o caipira! Toda a sociedade desvalorizou a figura e o saber desse profissional! Porém, existe um outro componente que fortalece isso: uma grande expansão do capitalismo internacional com um grande processo de industrialização buscando transformar o setor primário na fonte de geração de riquezas para ser apropriada pela indústria; para desenvolver cidades e indústrias às custas dessas separações sociais. Nesse processo, foi usado um termo totalmente inadequado para falar do trabalhador. O trabalhador hoje é mão de obra! Só a mão conta, não precisa pensar, não precisa fazer nada! Só faz o que o seu mestre ou a máquina mandar! Mas as pessoas esquecem que junto com a mão tem: braço, cabeça, tronco ... tem ser humano, tem coração, tem alma! Então, o ser humano não pode ser mão de obra! Dessa forma, eu convidaria o movimento de Agroecologia a pensar em tirar a palavra “mão de obra” de seu dicionário! Nós trabalhamos com seres humanos, que são: trabalhadores, criadores, produtores e inovadores. Precisamos acreditar em nós, seres humanos, para recomeçar tudinho de novo!” (Fala de uma mulher de cerca de 80 anos, integrante de ONG atuante no setor de Agroecologia – Fala pública durante o II Fórum Paulista de Agroecologia e VI Encontro da Articulação Paulista de Agroecologia – novembro 2012)

Dessa forma, gostaríamos de ponderar que a nossa intenção, quando trazemos o tema à discussão, é tomar os devidos cuidados para não permitir que traços de uma possível dicotomia entre conhecimentos cotidianos e científicos apareçam, pois acreditamos que essa dicotomia não se justifica,

“uma vez que nenhum processo de conscientização pode ocorrer sem que esteja associado a processos de construção/transmissão de conhecimento, assim como, independentemente de valorizarmos saberes historicamente acumulados, não podemos deixar de questionar as marcas de classe que assumem” (LOPES, 1999, p. 23).

II. Uma introdução às teorias de currículo

As primeiras referências ao termo Currículo datam de 1633 nos registros da Universidade de Glasgow, referindo-se à Educação como forma de integração dos jovens nas áreas dos saberes e à organização por áreas de conhecimento.

Na segunda metade do século XIX, acatou-se a ideia de que as disciplinas escolares possuísem conteúdos; dessa forma, a especificidade delas ditava sua utilidade para o bom desenvolvimento intelectual do aluno (LOPES E MACEDO, 2011).

Para muitos autores, com o movimento da Escola Nova no Brasil nos anos de 1920, é que se iniciam os estudos curriculares, pois essa data marca o momento em que uma nova concepção de que era preciso decidir e organizar aquilo que se iria ensinar toma força.

No início do século XX, as marcas da industrialização vão surgindo, e a escola ganha a responsabilidade de resolução de problemas sociais gerados pelas mudanças econômicas. Assim, era necessário definir qual o conhecimento que a escola deveria transmitir e qual a utilidade desse conhecimento. Nesse momento, o currículo é definido como: plano formal das atividades e experiências de ensino e de aprendizagem e, ainda, como parte da administração do cotidiano da escola. Esse modelo administrativo foi uma herança americana baseada no “eficientismo social e o progressivismo, este trazido para o Brasil pela Nova Escola” (LOPES E MACEDO, 2011, p. 21).

Com a força do taylorismo, a demanda por mão de obra qualificada para o setor produtivo aumenta, ocorrendo um aumento da urbanização e da procura por escolas. Com o eficientismo — visando a controlar e decidir qual o conhecimento que pode ser transmitidos à parcela chamada de “mão de obra” da sociedade — a escola e o currículo passam a ser importantes instrumentos de controle social.

De forma rival ao eficientismo, surge o progressivismo, que procurava elaborar currículo “oficiais” contando com “mecanismos de controle social bem menos coercitivos” (LOPES E MACEDO, 2011, p. 23). Para os progressivistas, a educação deve se caracterizar “como um meio de diminuir desigualdades sociais geradas pela sociedade urbana industrial e tem por objetivo a construção de uma sociedade harmônica e democrática” (*Ibidem*).

O progressista mais conhecido foi John Dewey, que defendia a ideia de que a aprendizagem é um “processo contínuo e não uma experiência para a vida adulta” (LOPES E MACEDO, 2011, p. 23); por isso, ele afirmava que o foco central do currículo deveria ser a organização do ambiente escolar, de forma que a escola crie ambientes que estimulem a criança a agir de forma democrática e cooperativa no seu cotidiano. Os princípios de Dewey estão na base das reformas educacionais ocorridas, em 1920, com a Escola Nova, no Brasil.

Já em 1949 — e durante cerca de 20 anos no Brasil e EUA —, o modelo eficientista desenvolvido por Ralph Tyler, trazia para o currículo das escolas abordagens técnicas com o pensamento progressista. Essa forma tyleriana de abordagem curricular se desenvolveu e estabeleceu um vínculo entre currículo e avaliação, “propondo que a eficiência da implementação dos currículos seja inferida pela avaliação do rendimento dos alunos” (*idem*: 25). Tyler elaborou uma “nova agenda para a teoria curricular, centrada na formulação de objetivos, com repercussões que, ainda hoje, podem ser vistas nos procedimentos de elaboração de currículos” (*ibidem*).

O modelo de Tyler se dá em quatro etapas: definição dos objetivos de ensino; seleção e criação de experiências de aprendizagem apropriadas; organização dessas experiências de modo a garantir maior eficiência ao processo de ensino; e avaliação do currículo. (LOPES E MACEDO, 2011).

Todas essas tradições curriculares históricas apresentadas até aqui possuem elementos comuns como, por exemplo, o caráter prescritivo do currículo, visto sempre como uma forma de organizar conteúdos e “planejar as atividades da escola segundo critérios objetivos e científicos” (LOPES E MACEDO, 2011, p. 26).

A partir da década de 70, variados trabalhos do campo da Sociologia, baseados em teorias marxistas, buscaram problematizar o currículo escolar. Entendendo o currículo como aparelho ideológico de controle do Estado, desenvolvido por Althusser, em 1971, “Baudelot e Establet e Bowles e Gintis analisaram a atuação do sistema educativo na preparação dos sujeitos de cada classe social para assumir os papéis que lhe são destinados pelo sistema capitalista” (LOPES E MACEDO, 2011, p.27).

Trazendo uma abordagem menos determinista e com foco nos processos culturais na perpetuação das relações de classe, Bourdieu e Passeron, em 1970, lançam o livro A

reprodução, que apresenta a complexidade dos mecanismos de reprodução social e cultural. Nesse sentido, “a reprodução cultural opera de forma semelhante à reprodução econômica: o capital cultural das classes médias, desigualmente distribuído, favorece aqueles que o possuem e, com isso, perpetua a desigualdade dessa distribuição” (LOPES E MACEDO, 2011, p.28).

Em 1971, Michael Young lança as bases do movimento conhecido como Nova Sociologia da Educação (NSE), no qual autores passam a propor questões acerca da seleção e organização do conhecimento escolar, além de iniciarem um movimento de contestação sobre o porquê de determinados conhecimentos estarem ou não nos currículos, e sobre quem define o que deve ser ensinado e em favor do que ou de quem, e, ainda, que culturas são legitimadas ou deslegitimadas nos currículos. Porém, em 1979, Michael Apple ganha bastante popularidade na área do currículo defendendo a correspondência entre dominação econômica e cultural. No Brasil, com o fim da ditadura militar, a partir de 1980, os discursos educacionais ganham novamente perspectivas marxistas, voltando à cena as teorias de Paulo Freire, Dermeval Saviani e José Carlos Libâneo.

A fim de desafiar as crescentes incursões do poder empresarial na circulação de conhecimentos nas sociedades contemporâneas e de pensar uma “cultura pública e uma sociedade democraticamente vibrante” (GIROUX, 2003, p.150), os estudos de currículo foram marcados por grandes fronteiras², importantes nas formas de compreensão das práticas escolares, sobretudo, dos processos de legitimação dos conhecimentos cotidianos — tratados como tradições e disciplinarizados nos processos de ensino.

Considerando-se que o processo de legitimação de um determinado conhecimento é um acontecimento que não pode ser visto fora de uma perspectiva cultural, pensar as práticas curriculares — tanto na perspectiva crítica como na pós-crítica e, ainda, na perspectiva dos Estudos Culturais — pode ser uma tentativa de redefinir o trabalho cultural como ato de cidadania, reiterando a ideia de justiça política e social, de forma concordante com as palavras de Giroux:

Correndo o risco de uma generalização exagerada, pode-se afirmar que ambos os teóricos dos estudos culturais e os educadores críticos realizam formas de

² Essas fronteiras foram marcadas pelas contribuições da Nova Sociologia da Educação (Young) e do movimento da reconceptualização (McLaren, Giroux, entre outros autores).

trabalho cultural que situam a política na inter-relação entre as representações simbólicas, a vida cotidiana e as relações materiais de poder; os dois grupos abordam a política cultural como o “local de produção e luta pelo poder”³, e o aprendido como o resultado de disputas diversas, ao invés da recepção passiva de informações [...] embora ambos os grupos compartilhem de certas práticas pedagógicas e ideológicas, eles raramente falam entre si, em parte por causa das barreiras disciplinares e fronteiras institucionais que atomizam, isolam e impedem que os trabalhadores culturais trabalhem em colaboração no contexto desses limites. (GIROUX, 2003: 150 - 151)

Com o intento de trabalhar com uma bricolagem de teorias e metodologias, procuramos uma discussão baseada na ressignificação dos sujeitos, observando as artes de fazer⁴ de formas táticas e estratégicas (CERTEAU, 2012) desenvolvidas por eles na formação de culturas plurais⁵, dos hibridismos⁶ e na busca por um currículo que atenda às necessidades sociais e passe a enxergar o sujeito como “sujeito da experiência” (Benjamin).

Tendo em vista essas discussões que estamos propondo, acreditamos que práticas curriculares prescritivas não cabem mais nessa proposta e, assim, buscamos uma nova forma de refletir sobre o currículo. Para isso, baseamo-nos nos estudos de Ivor Goodson para trazermos a este texto a proposta de um currículo narrativo como forma de superação e rompimento da dicotomia que possa estar presente quando tratamos de deslegitimação de

³ Lawrence Grossberg, “Bringing It All Back Home – Pedagogy and Cultural Studies”, em Henry A. Giroux and Peter McLaren, ed., *Between Borders: Pedagogy and Politics of Cultural Studies* (New York: Routledge, 1994), p.248.

⁴ As artes de fazer cotidianas são as bases das pesquisas de Michel de Certeau em *A Invenção do cotidiano I: artes de fazer*. Elas podem ser entendidas como as práticas ou maneiras de fazer dos sujeitos comuns na sociedade. Essas artes de fazer — para Certeau (2012) — podem ocorrer de maneira tática ou estratégica. As táticas são, ainda para Certeau, a arte ou maneira de fazer dos fracos (dos homens comuns que vivem às margens da sociedade), e a estratégia é a arte de fazer dos fortes, como forma de dominação e imposição do poder. Esses e mais termos de base certeauniana estarão bem definidos e explicados no Capítulo 2 desta dissertação.

⁵ Os pluralismos culturais originam-se dos estudos de Homi Bhabha, Stuart Hall e demais autores dos Estudos culturais, que trazem a cultura e as novas formas de concebê-la a partir das mudanças nos padrões sociais dentro de comunidades e sociedades como um todo. O pluralismo cultural será abordado com maior densidade teórica no capítulo 5 desta dissertação, quando nos preocuparemos em analisá-lo em consonância com as práticas identitárias da comunidade estudada e da proposta curricular apresentada.

⁶ Baseamos nossas questões de hibridismos nos estudos de Garcia Canclini, Homi Bhabha, Stuart Hall, Sérgio Costa, entre outros, inclusive nos estudos de Alice Lopes sobre hibridismo e currículo. Motivadas por esses autores, utilizaremos o termo, neste texto, para designar a interpenetração de culturas que pode dar origem, quando ocorre a hibridação, a conhecimentos novos, híbridos. Esses conhecimentos ou saberes híbridos são o produto de inter-relações culturais, que admitiremos como benéficas por ocorrerem a partir do consentimento das duas ou mais partes envolvidas. Uma abordagem mais detalhada sobre os autores e a utilização do termo hibridismo consta no Capítulo 5 desta dissertação.

conhecimentos cotidianos ou populares frente aos conhecimentos científicos e, ainda, de temas como injustiça social, cultura e Educação do Campo — balizadores também da discussão.

Acredito que os esboços sobre a aprendizagem narrativa e o capital narrativo fornecidos aqui são o início de uma nova especificação para o currículo. Estamos apenas no começo. É um início que traz a esperança de que possamos, finalmente, corrigir a “mentira fundamental” que se situa no âmago do currículo prescritivo. No novo futuro social, devemos esperar que o currículo se comprometa com as missões, paixões e propósitos que as pessoas articulam em suas vidas. Isto seria verdadeiramente um currículo para empoderamento. Passar da aprendizagem prescritiva autoritária e primária para uma aprendizagem narrativa e terciária poderia transformar nossas instituições educacionais e fazê-las cumprir sua antiga promessa de ajudar a mudar o futuro social de seus alunos. (GOODSON, 2007, p. 251)

III. Plantando um campo de pesquisa: a questão de investigação

Secompreendemos e defendemos que conhecimentos científicos foram historicamente legitimados, seja por processos internos das ciências, seja pelas vinculações que estas tenham com as finalidades econômicas (LOPES, 2000), seguimos uma linha de pensamento que os compreende como engendrados em relações de poder e sustentados pela globalização crescente voltada para o sistema capitalista de ganho assíduo de poder e lucro (SANTIAGO, 1990). Entendemos, pois, que conhecimentos científicos podem acabar por obliterar e oprimir conhecimentos cotidianos ou populares, assim como conhecimentos escolares, colocando-os num escopo de baixa cultura, como explica Lopes (2007):

Na medida em que o conhecimento científico permanece sendo compreendido como legitimado por instâncias transcendentais, mais automática se torna a tendência de buscar esse mesmo processo de legitimação para outros saberes sociais, bem como mais fácil se torna o estabelecimento de uma superioridade hierárquica do conhecimento científico em relação a esses outros saberes. Isso ocorre por que, a própria concepção do que vem a ser conhecimento fica

submetida à ideia de verdade fixa e aos processos de legitimação instituídos para as ciências. (LOPES, 2007, p.188-189)

Neste trabalho, nossas lentes estarão mais focadas nos conhecimentos cotidianos, buscando compreender, em uma perspectiva certauniana, as artes de fazer dos sujeitos do campo, procurando dialogar e contribuir com práticas curriculares da Educação do Campo.

A problemática deste trabalho de mestrado foca-se no estudo das práticas cotidianas e culturais de moradores de um acampamento rural pertencente ao Movimento dos Trabalhadores Sem Terra - MST, localizado na cidade de Limeira, interior do Estado de São Paulo — o *Acampamento Elizabeth Teixeira*.

Neste momento, acreditamos que alguns esclarecimentos devam ser trazidos para que o leitor adentre esta dissertação de mestrado, permitindo-lhe a facilidade e continuidade da leitura. O primeiro deles diz respeito à grafia do nome *Sem Terra*: a condição de indivíduos, dentro de uma sociedade, serem *sem a terra* é tão antiga quanto à condição de indivíduos a possuírem. No Brasil, a luta por terra e, posteriormente, a formação e a atuação do MST nesse processo de luta acabaram criando o “vocábulo *sem-terra*, com hífen, e com o uso do *s* na flexão de número (os “sem-terras”)” (CALDART, 2012, p. 23), como uma designação social e ausência de propriedade ou posse da terra de trabalho. Configura-se, então, uma identidade coletiva.

Porém, a identidade *Sem Terra*, como nome próprio, foi criada pelo próprio movimento social, o MST, que nunca utilizou a palavra com hífen e nem com flexão de número. O nome próprio *Sem Terra* é sinal de luta e de identidade construída com autonomia. “Quanto ao hífen, fica distintivo da relação entre esta identidade coletiva de trabalhadores e trabalhadoras da terra e o Movimento que a transformou em nome próprio e a projeta para além de si mesma” (CALDART, 2012, p. 24).

A segunda questão a ser esclarecida diz respeito à escolha do campo (local) da pesquisa. Essa escolha se deu por três motivos: o primeiro é referente às origens da pesquisadora, que nasceu e cresceu na cidade de Limeira, acompanhou a entrada do movimento social na cidade e os abalos nas estruturas de base elitista do município. Outro motivo relaciona-se à história de vida da pesquisadora e aos caminhos permeados — em

locais de trabalho ou dentro da universidade —, que provocaram reflexões ⁷ acerca do tema trazido para esta pesquisa. Como último e fundamental ponto de apoio ao tema e ao campo, o adensamento da pesquisadora ao grupo de extensão comunitária, Coletivo Universidade Popular, onde adentrou como apoiadora de extensão e, posteriormente, como educadora da EJA (Educação de Jovens e Adultos) no acampamento *Elizabeth Teixeira*.

A partir desses questionamentos e buscando entender como os sujeitos praticantes do cotidiano do acampamento mobilizam seus conhecimentos próprios, dentro de um contexto peculiar de convivência e luta política e social, procuramos discutir de que forma a mobilização desses conhecimentos pode alcançar a legitimação das ciências pela sua produção de conhecimentos híbridos com as artes de fazer cotidianas e das táticas dos sujeitos.

O impacto da entrada de um movimento social marca a vida de um município, tanto do ponto de vista social como econômico, pois a terra ganha função coletiva e famílias ganham instrumentos para a sua sobrevivência⁸. Infelizmente, as famílias que ocupam a área do acampamento *Elizabeth Teixeira* já sofreram muito com o preconceito da população de Limeira; quando do início da ocupação, já que a prefeitura e a mídia local não mediram esforços para criminalizar o acampamento e o movimento social a que pertencem. As narrativas colhidas em trabalho de campo serão apresentadas no Capítulo 4 deste trabalho e poderão trazer a identidade e o sofrimento dessa comunidade. Atitudes intolerantes, baseadas em “pré-conceitos” criados dentro do município e ainda enraizados culturalmente no senso comum da sociedade em geral, podem ter contribuído para produzir um contexto, conhecido hoje, de deslegitimação dos conhecimentos cotidianos da comunidade e da marginalização do movimento social e da comunidade do acampamento.

Assim, diante das questões e do cenário que nos mobiliza, nossa pesquisa busca compreender: Quais artes de fazer são praticadas pelos sujeitos do cotidiano do acampamento *Elizabeth Teixeira* para lidar com questões relacionadas aos processos de legitimação de conhecimentos?

⁷ Essas reflexões são trazidas ao longo do texto, como um memorial da vida da pesquisadora, que reflete nos caminhos percorridos junto à comunidade do Acampamento Elizabeth Teixeira, gerando este trabalho de mestrado.

⁸ Para conhecer mais a história e as mudanças sociais causadas por movimentos sociais e, ainda, pelo MST, o site do movimento MST traz mais informações em algumas abordagens: <<http://www.mst.org.br/taxonomy/term/325>> (último acesso em 03/06/2014).

Antes de adentrar essa questão e apresentar os dados de pesquisa, procuraremos trazer uma discussão teórica sobre a história e a epistemologia da Educação do Campo — Capítulo 1 deste texto — em consonância com a educação popular e práticas curriculares voltadas ao campo. Apresentaremos também nossa proposta de currículo narrativo e de como lidar com essa prática dentro da Educação do Campo, pois acreditamos que essas discussões prévias podem ser uma das saídas para a questão colocada em xeque.

Na sequência, traremos, no Capítulo 2, as contribuições de Michel de Certeau para as pesquisas de currículo e cotidiano. Certeau contribui de forma densa em nosso trabalho para a compreensão das artes de fazer dos moradores do acampamento *Elizabeth Teixeira* quando lidam com diversas questões, inclusive de legitimação de conhecimentos cotidianos.

O Capítulo 3 apresentará a etnografia e as narrativas como metodologias de trabalho de nossas pesquisas de campo, e o tratamento desses dados.

Como quarto capítulo, apresentaremos os dados de pesquisa, descritos na forma de cenas em uma bricolagem entre as narrativas e a etnografia de um cotidiano comum. As contribuições de Michel de Certeau também serão muito importantes para a visualização e invenção desse cotidiano pelo leitor que adentra ao texto.

Procurando finalizar o texto, contaremos com o Capítulo 5, que trará — a partir, do campo de estudo apresentado nos demais capítulos — uma discussão sobre o tema de estudo, os dados apresentados e os caminhos que podem ser traçados quando ocorre essa bricolagem de reflexões, métodos e ideias.

Capítulo 1: Arando os campos da pesquisa

Construtores do Futuro
Gilvan Santos

*Eu quero uma escola do campo
que tenha a ver com a vida, com a gente
querida e organizada
e conduzida coletivamente*

*Eu quero uma escola do campo
que não enxergue apenas equações
que tenha como “chave-mestra”
o trabalho e os mutirões*

*Eu quero uma escola do campo,
que não tenha cercas,
que não tenha muros,*

*onde iremos aprender
a sermos construtores do futuro.*

*Eu quero uma escola do campo
onde o saber não seja limitado
que a gente possa o todo
e possa compreender os lados.*

*Eu quero uma escola do campo
onde esteja o ciclo da nossa semente
que seja como a nossa casa
que não seja como a casa alheia.*



Imagem 2: Imagem da Educação do Campo (Fonte: Imagem fornecida por Roseli S. Caldart, abril 2014)

1.1 Uma Educação *do e no* Campo

Ao longo deste texto, procuraremos aprofundar as questões enunciadas nas duas obras que apresentamos acima, a letra da canção *Construtores do Futuro* e a ilustração da *Imagem da Educação do Campo* — concebida na 1ª Conferência Nacional Por uma Educação do Campo, em 1998. Nelas, podemos encontrar caminhos para compreender um pouco dessa história de lutas e conquistas por uma Educação *do e no* Campo, protagonizada pelos movimentos sociais do campo —ilustrados na imagem —, que batalham por uma educação contextualizada para as famílias dos camponeses e camponesas e no local onde residem. Para que isso aconteça, toda a comunidade deve participar da construção pedagógica, política e social do ambiente de ensino, sem muros e “onde o saber não seja limitado”.

A ilustração Educação do Campo precisa ser observada com paciência e cautela, pois há detalhes muito ricos que contam a história do processo e apontam os objetivos dos movimentos sociais do campo. Um exemplo é a cidade ao fundo da ilustração e o campo em seus limites, pois hoje a área urbana está muito perto da área rural. Elas vivem em harmonia, pois cada uma cumpre seu papel. Como mostra o desenho, um caminhão transporta a produção de alimentos do campo para a cidade, sendo a escola e a comunidade também participantes desse processo.

Para entender a Educação do Campo — as políticas que lideram os processos de negociação e o seu momento atual —, é necessário analisá-la desde a sua formação histórica, os sujeitos que ela compreende, a sua base de sustentação e o seu lugar dentro das agendas políticas.

Procurando entender as contradições existentes na sociedade, deixaremos de lado, aqui, as diversidades entre campo e cidade, pois essa discussão ficaria desconectada da situação real que queremos tratar, ou seja, da Educação do Campo — do campo⁹ (por sua epistemologia) e no campo (pelas lutas sociais travadas em prol dos direitos dos sujeitos do campo) —; de suas contradições, que se dão dentro das políticas públicas de valorização ou

⁹ **Do campo:** “o povo tem direito a uma educação pensada desde o seu lugar e com sua participação, vinculada à sua cultura e às necessidades humanas e sociais” (Kolling, Cerioli e Caldart, 2002, p. 26), assumida na perspectiva de continuação da “luta histórica pela constituição da educação como um direito universal” (*ibidem*), que não deve ser tratada nem como serviço nem como política compensatória e muito menos como mercadoria. **No campo:** “o povo tem direito a ser educado no lugar onde vive” (*ibidem*).

desvalorização do próprio campo, em defesa de uma nova política dominante; das políticas de expansão e modernização do campo no Brasil, ou seja, as políticas do agronegócio. Diante desse cenário, procuraremos adensar a discussão, promovendo o diálogo dos nossos dados de pesquisa com o cenário atual no qual a reforma agrária brasileira e, portanto, a Educação do Campo estão imbricadas.

A partir da perspectiva dos Estudos Culturais, procuramos compreender as clivagens sociais pela interconexão de diversos marcadores sociais de diferença. Desse modo, buscamos perceber as desigualdades sociais através da percepção local do que constitui a sociedade brasileira e dos processos de apropriação de conhecimento envolvidos nesse contexto de sociedade. Assim, por meio de entrevistas, as narrativas trabalhadas através da metodologia das mônadas¹⁰ e da vivência contínua com os sujeitos da pesquisa, procuraremos trazer para o texto as percepções das pessoas do campo sobre a desigualdade social, que perpassam questões relativas a gênero, raça e classe, ou seja, através de uma “perspectiva intersticial” (BHABBA, 2007), de uma maneira fluida (DIAS DE ANDRADE, 2010), pretendendo observar e discutir suas identidades e práticas culturais, à medida que são acionadas discursivamente em seus relatos e percepções sobre o campo, a cidade, o acampamento e os demais ambientes em que convivem cotidianamente.

1.1.1. Por que uma Educação *do e no* Campo?

Para compreendermos o início das lutas por uma Educação do/no Campo, é necessário analisarmos o processo histórico da escolarização do campo no Brasil.

Dos anos de 1920 a 1960, os debates sobre as reformas educacionais no Brasil, sustentados pela Escola Nova, que focavam a educação das populações do meio urbano, inspiravam também o chamado “ruralismo pedagógico”.

O movimento escolanovista surgiu de uma demanda urgente por alternativas na educação, uma vez que o mundo estava em mudança, numa transformação urbano-industrial, em decorrência de duas guerras mundiais e de organizações operárias instigadas pelas revoluções mexicana (1910), russa (1917) e, mais a frente, a chinesa (1949) e a cubana (1959). A partir desses momentos marcantes da história mundial, era preciso pensar

¹⁰ As mônadas referem-se a um conceito benjaminiano que será explorado mais a frente, no capítulo 3.

em oportunidades de trabalho para as populações e reconstruir países, levando também educadores e educadoras da época a pensarem uma reformulação para as políticas educacionais — entendidas como promessas de solução para os problemas sociais. (RIBEIRO, 2013, a)

No Brasil, as ideias reformistas chegaram por volta dos anos 1920, por meio de conferências nacionais organizadas pela Associação Brasileira de Educação (ABE), inspirando a elaboração do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova de 1932. O Manifesto tinha como ponto de conflito o “capitalismo industrial, que demandava uma educação pública de caráter prático para o operariado, e a economia agrícola, sob o comando das oligarquias para as quais nada precisava mudar” (RIBEIRO, 2013a, p. 677). Assim, o Manifesto não se opõe ou faz críticas às mudanças ocorridas na sociedade e na educação pela industrialização, ele apenas propõe uma educação adequada para esse novo momento.

Nesses ideais de um novo momento (um mundo urbano-industrial), o mundo agrário era visto com um pensamento conservador e atrasado como aquele que deveria abrir-se ao progresso e aos movimentos civilizatórios. Resta ainda viva na memória coletiva essa ideia de mundo rural como sinônimo de trabalho alienante, arcaico, de cultura atrasada, sem valor e que necessita ser superado para atingir o mundo civilizado. Surgiu, assim, o “ruralismo pedagógico” como “tentativa de trazer a compreensão do mundo rural associado à civilização ao camponês” (RIBEIRO, 2013a, p. 679), de acordo com os preceitos da Escola Nova.

Esse “ruralismo pedagógico”, surgido em 1932, era um movimento de contestação às novas políticas de educação para o meio rural e preocupava-se com uma educação diferenciada para os filhos dos agricultores de modo a mantê-los na terra e que, ainda, estivesse associada ao trabalho agrícola de acordo com as demandas das populações rurais (RIBEIRO, 2012). É importante entendermos, a partir de uma visão crítica, que esse “ruralismo pedagógico” para os camponeses e camponesas era mais uma ideologia do que um projeto pedagógico que visava à superação das estruturas sociais da época com uma intervenção com resultados práticos.

Os debates promovidos pela ABE, nos anos 1920, de acordo com Marta Carvalho (2003), revelaram que as preocupações dos educadores e educadoras com o aumento do

número de migrantes — que seriam “homens incultos”, saindo do meio rural para as cidades — se davam pelo receio de que estes poderiam ser cooptados pelos discursos bolchevistas e promoveriam desordens sociais. Assim, o ideal seria um investimento na educação pública para esses homens, de modo a irradiar o analfabetismo e prepará-los para comportarem-se como “povo dirigido” (RIBEIRO, 2013). Porém, o domínio da leitura e da escrita era capaz de emancipar os homens, colocá-los na posição de sujeitos que, assim, poderiam tornar-se uma ameaça a seus opressores.

É dessa forma que esse modelo de educação, nos moldes da Escola Nova, chegou ao campo como Educação Rural. Resistindo entre os anos de 1930 a 1980, no Brasil, a Educação Rural, na forma de uma educação elementar, propunha-se a retirar o “atraso” do campo por meio de assistência técnica e extensão rural, buscando legitimar esse atraso por meio do discurso científico reiterado pelas metodologias de memorização de conhecimentos, dissociados da realidade do meio rural brasileiro (RIBEIRO, 2012). Porém, o fracasso da Educação Rural podia ser facilmente observado, pois ela não foi capaz nem mesmo de superar os altos índices de analfabetismo no campo, objetivo básico que a Educação Rural se propunha com suas escolas rurais.

Os sujeitos que a Educação Rural tencionava trabalhar eram filhos de camponeses e camponesas que ingressavam cedo na lida diária das roças da família para contribuir com o sustento familiar. Esses mesmos sujeitos, que — como já dito — eram vistos como atrasados em relação às áreas urbanas, recebiam uma educação nos moldes da educação da cidade e tinham ainda suas escolas sustentadas por influentes agências de fomento norte-americanas que contavam com o apoio do Ministério de Educação (MEC) (WERTHEIN e BORDENAVE, 1981). Essas influências são mais uma prova de que a Educação Rural proposta estava engendrada em uma política pública de marginalização e descaso com as identidades culturais do campo e imbricadas em um interesse aquém de uma educação de qualidade — um interesse latifundista e de expansão do agronegócio.

A questão da propriedade da terra sempre esteve presente na história do Brasil pós-independência. Diversas foram as tentativas políticas e intelectuais para ordenar a ocupação do solo, no século XIX. Além disso, a própria ocupação das terras havia se tornado uma questão complexa demais, especialmente após a Independência do Brasil, em 1822, quando o Sistema de Sesmarias foi definitivamente suspenso. O tráfico negreiro foi abolido no

Brasil em 1850 com a Lei Eusébio de Queiroz, por diversas pressões internacionais, e a aprovação da Lei n. 601, cerca de três décadas depois, foi uma tentativa de organizar as doações de terras feitas desde o início do processo de colonização portuguesa, regularizar as áreas ocupadas depois de 1822 e incentivar a vinda de imigrantes para o Brasil, ao mesmo tempo em que se buscava dificultar o acesso à terra por parte desse novo contingente de trabalhadores (STEDILE, 2005).

Com a criação dessa lei, a terra só poderia ser adquirida através da compra, não sendo permitidas novas concessões de sesmarias, tampouco a ocupação por posse, com exceção das terras localizadas a dez léguas do limite do território. Seria permitida a venda de todas as terras devolutas. Eram consideradas terras devolutas todas aquelas que não estavam sob os cuidados do poder público em todas as suas instâncias (nacional, provincial ou municipal) e aquelas que não pertenciam a nenhum particular, sejam estas concedidas por sesmarias ou ocupadas por posse (STEDILE, 2005).

A Lei n° 601, conhecida como Lei de Terra, de 1850, é significativa no que se refere à ocupação da terra no Brasil, pois, a partir dela, a terra deixou de ser apenas um privilégio e passou a ser encarada como uma mercadoria capaz de gerar lucros.

No pós-guerra, a questão agrária passou a ser associada à ideia de desenvolvimento econômico e, em 1945, foi discutido um projeto de Código Rural. Ao mesmo tempo, multiplicavam-se os projetos de reforma agrária, nos quais o fundamental era a democratização da propriedade (LEITE et al, 2004). No início dos anos 60, passou a ocorrer uma contraposição entre “desenvolvimento agrícola¹¹” e “reforma agrária¹²” e, dessa forma, promulgou-se no governo militar o Estatuto da Terra, incorporando as duas propostas à lei. O Estatuto da Terra criou novos conceitos e critérios para identificação dos imóveis rurais, estabelecendo também uma sistemática de intervenção. Porém, no regime militar, prevaleceu a vertente do “desenvolvimento agrícola” em detrimento da “reforma agrária”; merece ser lembrado que esse foi um período em que as grandes mobilizações costumavam ser reprimidas pelos governantes.

¹¹ O desenvolvimento agrícola era uma proposta de modernização dos latifúndios, sem atingir a fundo a propriedade.

¹² Reforma agrária, entendida como uma proposta de redistribuição da propriedade da terra, como medida de justiça social e exigência do desenvolvimento.

Em 1985, com a “Nova República” veio o Plano Nacional de Reforma Agrária (PNRA), pautado sobre o Estatuto da Terra, propondo áreas prioritárias de reforma agrária. Entretanto, manobras políticas e notícias enganosas na mídia brasileira fizeram com que a ideia de zonas prioritárias fosse abandonada. O que ocorreu daí para frente, no Brasil, foram desapropriações não sistemáticas e não planejadas nos conflitos com as mobilizações sociais junto aos Movimentos Camponeses na época (LEITE et al, 2004).

Nos final da década de 70, no Brasil, os movimentos sociais do campo passaram a se organizar e a articular novas lutas por terra, especialmente na região centro-sul do país. Entre 1979 e 1984, foi sendo gestado o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) e, no Primeiro Encontro Nacional de Trabalhadores Sem Terra, que ocorreu em janeiro de 1984, em Cascavel – PR, o movimento foi oficializado, contando com a participação de trabalhadores rurais de doze estados¹³, onde formas de luta e de resistência por terras já vinham acontecendo, bem como de diversas entidades apoiadoras e/ou articuladoras dessas lutas¹⁴ (CALDART, 2012, b).

Nesse momento de encontro e união, o Movimento Camponês¹⁵ passou a contestar as políticas agrárias na luta contra os grandes latifúndios, contra as políticas que beneficiavam o agronegócio, visando a ocupar os espaços públicos, exigir a reforma agrária e levá-la às pautas das agendas políticas, incluindo aí também uma educação que dialogasse com as demandas sociais do campo. A forma de luta mais eficiente que esses movimentos encontraram foi a ocupação de terras, entendida como uma expressão política de resistência e luta popular. Porém, os agricultores, cansados pelo longo tempo de espera por escola para sua família, debaixo da lona preta nos acampamentos ou mesmo nos assentamentos regularizados pelo governo e-situados, em grande parte, a uma distância grande das escolas locais, resolveram pensar e lutar por uma escola para seus filhos e/ou membros do grupo familiar dentro dos acampamentos e assentamentos da reforma agrária.

Contudo, para esses camponeses e camponesas, as escolas, ditas Escolas Rurais, não condiziam com o contexto de luta cotidiana em que suas famílias estavam inseridas. A

¹³ Rio Grande do Sul, Santa Catarina, Paraná, São Paulo, Mato Grosso do Sul, Bahia, Espírito Santo, Goiás, Rondônia, Acre, Roraima e Pará (arquivo MST).

¹⁴ Central Única dos Trabalhadores (CUT), Sindicatos de Trabalhadores Rurais e Operários, Associação Brasileira de Reforma Agrária (ABRA), Comissão Pastoral da Terra (CPT), Pastoral Operária e Conselho Indigenista Missionário (CIMI) (Arquivo MST).

¹⁵ A relativização de Movimento Camponês se dá na diversidade de movimentos sociais populares de luta pela terra, em particular pela reforma agrária.

escola precisava ir além de um modelo escolanovista; precisava articular ensino e trabalho e, principalmente, ser uma escola livre de preconceitos com o campo, com seus sujeitos e que não excluísse o trabalho agrícola e a cultura rural de seus currículos, metodologias, conteúdos nem da formação de seus educadores e educadoras (RIBEIRO, 2013,b).

É a partir dessas tensões e lutas que a Educação do Campo foi colocada no cerne da luta de classes e, mais precisamente, da formação do trabalhador para o capital e para si, na condição de classe. Afinal, esse sujeito do qual tratamos, é o mesmo que garante o seu sustento através do trabalho na terra — produzindo alimentos para sua família e para as populações urbanas.

É nessa tensão, que se dá na luta de classes, que emerge o movimento pela Educação do Campo, fortalecendo-se com o Movimento Camponês (na sua diversidade de povos indígenas, agricultores familiares, assentados, acampados à espera de assentamentos, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos e trabalhadores assalariados rurais em defesa da reforma agrária, na luta por terras); e juntos passam a questionar e a exigir uma educação digna para seus filhos e filhas. Diante da pressão de trabalhadores e trabalhadoras do campo, a Educação *do e no* Campo entra como um debate por políticas públicas (CALDART, 2012 a).

Do movimento de luta pela legitimação da Educação do Campo, participaram a Via Campesina, os sindicatos e as federações filiados à Confederação dos Trabalhadores na Agricultura (CONTAG). O ponto de partida foi o I Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária – I ENERA, em 1997, e um projeto maior de Educação do Campo resultou na I Conferência por uma Educação Básica do Campo, realizada em Luiziânia/GO, em 1998, quando foi criada a Articulação Nacional por uma Educação do Campo. Porém, foi batizada com o nome *Educação do Campo* a partir de 2002 no Seminário Nacional, em Brasília; essa posição e denominação só foram reafirmadas de fato em 2004 na II Conferência Nacional (CALDART, 2012 a). A CONTAG participou do evento, mas só aderiu à Articulação em 2003 (MUNARIM et al. 2009:60) e, atualmente, está integrada à Comissão Nacional de Educação do Campo, do Ministério da Educação (MEC) (RIBEIRO, 2013, b).

É importante ressaltar que, na I Conferência, que ocorreu em 1998, em Luziânia/GO, foram debatidos os contrapontos entre a Educação Rural e a Educação do

Campo, levando a serem banidos do dicionário, por aqueles favoráveis à Educação do Campo, alguns termos que remetem à Educação Rural, como vemos a seguir:

Utilizar-se-á a expressão *campo*, e não mais a usual, *meio rural*, com o objetivo de incluir no processo da conferência uma reflexão sobre o sentido atual do *trabalho camponês* e das lutas sociais e culturais dos grupos que hoje 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 os camponeses, incluindo os quilombolas, as nações indígenas, sejam os diversos tipos de assalariados vinculados à vida e ao trabalho do campo. Embora com essa preocupação mais ampla, há uma preocupação especial com o resgate do conceito de *camponês*. Um conceito histórico e político [...] (KOLLING, NERY E MOLINA, 1999, p.26)

A Educação do Campo também se articula às experiências de trabalho, à educação e à cooperação, como adotadas pelas Casas Familiares Rurais (CFRs) e pelas Escolas das Famílias Agrícolas (EFAs), que elaboram os trabalhos dos camponeses e camponesas, de acordo com a Pedagogia da Alternância. Sobre ela, comum nas práticas de Educação do Campo, seu funcionamento se dá da seguinte forma e no seguinte âmbito, como nos apresenta Ribeiro:

[...] a Pedagogia da Alternância como método, consiste na articulação entre Tempo-Escola (TE) e Tempo-Comunidade (TC). No TE, os educandos permanecem de duas semanas a dois meses, dependendo do curso, no espaço da escola em regime de internato. No TC, os educandos retornam às suas propriedades familiares ou às comunidades ou aos assentamentos para colocarem em prática, a partir dos problemas anteriormente levantados no TC, os conhecimentos que foram objeto de estudo no TE. A Pedagogia da Alternância exige uma formação específica para os professores, que não tem sido considerada nas licenciaturas. [...] a Pedagogia da Alternância também articula prática e teoria numa práxis e realiza-se em tempos e espaços que se alternam entre escola e propriedade, comunidade, assentamento, acampamento ou movimento social ao qual o educando está vinculado. (RIBEIRO, 2008, p. 29-30)

Outra forma de educação conquistada pelos movimentos sociais são as *escolas itinerantes*¹⁶, denominação dada às escolas localizadas nos acampamentos do MST. São itinerantes por que acompanham os trabalhadores do campo em sua luta itinerante pela Reforma Agrária, de forma a assegurar-lhes a escolarização nos acampamentos. Essas escolas são públicas, fazem parte das redes estaduais de ensino e foram aprovadas pelos Conselhos Estaduais de Educação. Por se movimentarem junto com a luta das famílias acampadas, precisam estar sempre vinculadas legalmente a uma escola base que fica responsável pela matrícula, certificação, verbas, acompanhamento pedagógico etc. As bases dessa luta podem ser observadas na citação abaixo:

As escolas itinerantes vêm responder à necessidade concreta de assegurar a escolarização das pessoas que vivem em acampamentos, inicialmente as crianças. Era comum que elas perdessem o ano letivo devido às mudanças constantes, à falta de vagas nas escolas próximas dos acampamentos e à discriminação sofrida pelo fato de serem sem-terra. (BAHNIUK e CAMINI, 2012, p. 331-337).

Desta forma, entendemos que as artes de fazer cotidianas de modo tático são as formas de lidar dos camponeses e camponesas, familiares e das comunidades¹⁷, por dignidade de vida e legitimação de seus conhecimentos. Sendo assim, a Educação do Campo pretende, por convicção, uma formação humana alicerçada na vida, no trabalho, na cultura e nos saberes das práticas sociais dos camponeses e camponesas, junto aos movimentos sociais que os representam. Foi por essa educação que lutaram, pensaram e escolheram, coletivamente para seu povo.

¹⁶ A Escola Itinerante foi aprovada em seis estados brasileiros: Rio Grande do Sul (1996), Paraná (2003), Santa Catarina (2004), Goiás (2005), Alagoas (2005) e Piauí (2008), mas hoje só estão em funcionamento 9 escolas no Paraná e três no Piauí. (Fonte: <<http://www.mst.org.br/Escola-Itinerante-completa-10-anos-de-luta-pela-educacao-no-Parana>>, último acesso em 21/04/2014).

¹⁷ Entendemos comunidade aqui em uma perspectiva intersticial, interativa e interdisciplinar, um conceito de Homi Bhabha. A “agência do conceito de comunidade vaza pelos interstícios da estrutura objetivamente construída e contratualmente regulada da sociedade civil, das relações de classe e das identidades nacionais” (BHABHA, 2007, p. 22, 315-316).

1.1.2 Educação do Campo para quem?

A pergunta acima é o ponto de partida para uma compreensão mais vasta dos múltiplos contextos que a Educação do Campo busca problematizar. Quem, afinal, são os camponeses e as camponesas? Quem são os sujeitos da Educação do Campo?

Assim, nos parece bastante pertinente discutir, brevemente, alguns contextos históricos relevantes da organização social, econômica e política do campo brasileiro e o modo como foram discutidos dentro da academia em prol da Educação do Campo. Com isso, esperamos situar o debate e propor uma abordagem teórica sobre o campo.

Segundo Batista (2011), a base para a luta pela Educação dos camponeses e camponesas nasce da compreensão da questão agrária brasileira. Segundo a autora, “[...] as formas de distribuição das terras, a organização da produção, as relações sociais de produção, a finalidade da produção agropecuária, a comercialização dos produtos agrícolas, as políticas públicas entre outros aspectos que configuram o capitalismo na sua face rural” (2011, p.55) são aspectos indissociáveis da vida no campo e imprescindíveis na elaboração e construção de um currículo escolar capaz de abranger a sua realidade.

Como bem nos lembra Batista (2011), vale destacar que o território brasileiro, desde o processo de colonização em 1500, se organizou a partir de uma estrutura fundiária, onde a terra foi expropriada dos nativos que a habitavam e apropriada pela Coroa Portuguesa, sendo desta forma, dividida em grandes áreas e distribuídas entre colonos que possuíssem capital para explorar a terra e cultivar produtos para exportação. A situação praticamente não mudou até a Abolição, ou seja, os portugueses, sem dúvida, instauraram no Brasil uma civilização de raízes rurais (HOLANDA, 1997).

A partir de então, construiu-se, em contextos rurais, uma clivagem central que organiza o campo e o coloca como um dos seus eixos explicativos, até hoje. De uma maneira categórica, o mundo foi dividido entre aqueles que detêm a posse da terra e uma grande maioria cujo acesso à terra foi historicamente negado. Dessa maneira a desigualdade estrutural fundiária instaurada pelos portugueses culminou em relações sociais de produção, de exploração, de dominação que foram atualizadas e transformadas ao longo do tempo (HOLANDA, 1997). Assim, a posse de um lote e toda simbologia que dela decorre — o contato com a terra, a agricultura, a vida simples, etc. — são constantemente acionados pelos

camponeses e camponesas para explicar a situação presente, narrar grande parte de suas vidas e situar-se politicamente.

Nessa formação social, os diversos povos que construíram a nação brasileira desde índios, africanos desterrados e escravizados, mestiços que se tornaram pequenos posseiros vão compor uma grande massa de camponeses, que ao longo desse processo civilizatório liderado pelos senhores de engenho que acumulavam poderes políticos, econômicos, culturais, ideológicos, foram sujeitos das lutas travadas resultantes dos conflitos que esse modelo de sociedade imposto causou [...] (BATISTA, 2011, p.54).

Batista constrói conceitualmente uma diferença entre *populações do campo* e *populações trabalhadoras do campo*, já que este último grupo englobaria aqueles que realmente sofrem as discriminações e negações históricas advindas de um sistema latifundiário e excludente no campo. A autora, desse modo, chama à atenção para os aspectos contraditórios da vida do campo, ressaltando as diferenças e desigualdades econômicas entre os seus habitantes e a necessidade de diferentes formas de educação para essas populações, visando a construir currículos libertários para a grande massa pobre. Embora essa visão ofereça a vantagem de analisar o mundo rural dentro do seu aspecto econômico mais global (como exemplifica a tabela 1, com os dados compilados¹⁸ do Censo Agropecuário de 2006), ela subsume também uma enorme variedade de vivências e percepções do campo e sobre ele.

¹⁸ Os dados são do Censo Agropecuário 2006; foram compilados e colocados na tabela 1 deste texto. No Censo Agropecuário 2006 realizado pelo IBGE, não há menção ao agronegócio e nem à agricultura camponesa; ele menciona “grandes propriedades”, apresenta seu tamanho e traz dados da agricultura familiar, também apresentando o tamanho médio dessas propriedades. Utilizar os termos “agronegócio” e “agricultura camponesa” vem de um posicionamento político nosso a partir das leituras dos dados do censo. Também é possível observar esses valores da mesma forma que fizemos, no site do Movimento dos Pequenos Agricultores (MPA):

<<http://mpabrasiles.wordpress.com/2010/02/18/censo-agropecuário-confirma-agricultura-camponesa-e-a-principal-produtora-de-alimentos-do-pais/>> (último acesso em 22/04/2014). Esse mesmo tratamento de dados foi realizado por Gerson Teixeira do MST em 2009 e está disponível em <<http://www.mst.org.br/node/8335>> (último acesso em 22/04/2014).

Tabela 1: Agronegócio x Agricultura camponesa

Agronegócio	Agricultura camponesa
86% do crédito	14% do crédito
76% das terras	24% das terras
62% da produção global	38% da produção global
30% da produção de comida	70% da produção de comida
26% da mão de obra ocupada	74% da mão de obra ocupada

Fonte: Censo Agropecuário 2006 (dados compilados)

Se a Educação do Campo passa pela tomada de consciência da população camponesa, como essa situação foi percebida e analisada pela academia? E como a percepção da pobreza se dá nos saberes contidos no cotidiano do campo? Ainda que, ao partir desses números — e em cima de uma abordagem estritamente econômica — as questões históricas levantadas anteriormente se reafirmem, as apropriações e os conhecimentos advindos do campo não podem ser derivados somente dela. Segundo Almeida (2007), o universo camponês no Brasil pode ser mais bem analisado como:

[...] um mapa de famílias culturais associadas a grandes rotas de ocupação: manchas sertanejas, amazônicas e gaúchas, além de outras que resultam da imigração europeia, do Oriente próximo e do extremo Oriente. Essas manchas culturais são orientadas inicialmente por bacias hidrográficas: o Amazonas, o São Francisco, o Tietê, o Parnaíba, o Prata. Mas não se delimitam a essa matriz, pois tanto há uma diáspora cultural nordestina, como zonas de gradientes culturais, a exemplo do eixo que vai da pré-Amazônia maranhense ao sertão de Minas, passando pelas chapadas do planalto central goiano. Essas manchas revelaram sistemas cognitivos camponeses, sistemas jurídicos de herança e propriedade da terra, práticas de parentesco, religiões, manejo da natureza, técnicas de fabricação. (ALMEIDA, 2007, p.158).

A noção de campesinato como classe ou como sistema econômico, como defendido por Batista, é derivada dos estudos russos de Vladimir Chaynov (1966, 1985) e Karl Polanyi (1944). De acordo com os autores, o campesinato em sua abordagem econômica deveria ser analisado através de uma noção de um campesinato-classe e da sua potencialidade como sujeito de movimentos revolucionários — influenciados pela Guerra do Vietnã e pela Revolução Cubana — e como periferia da classe trabalhadora em um sistema mundial em expansão.

Desse modo, as décadas de 60 e 70 foram vividas com discussões sobre o desenvolvimento e o lugar dos camponeses e camponesas nesse processo. No Brasil, o camponês estava no meio desse debate na medida em que habitava regiões de fronteiras, que deveriam ser desbravadas para o desenvolvimento econômico do país.

O debate, iniciado entre leninistas e populistas russos, ganhou contornos internacionais e consequências locais na América Latina. Caio Prado Jr. (1966) afirmava que o campesinato tinha uma função essencial para a acumulação capitalista, fornecendo mão de obra barata e um mercado consumidor a ser expandido. No entanto, para ele, esse modelo — que teria funcionado na transição europeia do feudalismo para o capitalismo — era anacrônico demais para ser implementado no Brasil. Para Celso Furtado (1986), seria necessário fazer uma reforma agrária para articular o campesinato ao processo de acumulação e concretizar sua potencialidade como mercado: a solução do problema camponês seria a condição para o próprio desenvolvimento capitalista no Brasil. Para Francisco de Oliveira (1981), o camponês já ajudava a acumulação primitiva ao produzir bens abaixo do custo e fornecer mão de obra barata.

Desse modo, as sociedades camponesas tornaram-se um imenso foco de debates sobre a possibilidade da constituição do próprio Estado Nacional e sua viabilidade enquanto projeto. Em uma perspectiva geográfica, os camponeses e camponesas ou limitavam o desenvolvimento capitalista ao ocupar terras sem produzir de acordo com as necessidades do sistema ou, para outros como Otávio Velho (1972), amenizavam as tensões do sistema econômico ao limitar minimamente a concentração de terras.

Os estudos da economia rural camponesa, que haviam se limitado a discussões mais gerais de caráter nacional ou internacional, ganharam novos ares com a recusa de diferentes estudiosos em ver a organização rural como métodos ineficientes ou defasados de produção.¹⁹ O enfoque em diferentes modos de produção e na lógica doméstica da organização econômica - como representantes de instituições não mercantis de organização da produção, capazes de, pela ótica local, tratar a economia camponesa - levou a pensar seus sistemas também pela esfera da reciprocidade e redistribuição.²⁰ Assim, em algumas análises, as tecnologias tradicionais são reavaliadas positivamente quando comparadas a tecnologias da revolução verde. Desse modo, o desenvolvimento inexorável por meio da

19 Palmeira (1969), Almeida (1995) e Sahlins (1972).

20 A ideia de reciprocidade é aqui tomada de empréstimos da antropologia, ver Mauss (1974).

modernização tecnológica deixa de ser o único foco analítico possível, e a equiparação dos modos tradicionais e camponeses ao mesmo patamar das técnicas do agronegócio abre espaço para a análise dos modos de produção camponeses pelo seu próprio modo de pensar, suas cosmologias, sistemas de organização, rituais e festividades, e não mais como um devir incompleto de um sistema capitalista ou um meio caminho para o socialismo, mas sim como um sistema social que deve ser compreendido em seus próprios termos²¹.

Desta forma, dentro de uma perspectiva economicista, embora necessária, a partir de diferentes modos de produção, de relacionamento com o mundo, as técnicas e saberes foram reduzidos a debates sobre a potencialidade revolucionária do campesinato ou o seu entrave ao desenvolvimento das forças produtivas. Pensamos, então, que a Educação do Campo, para que se realize plenamente, tem de estar em contato com esses modos de pensar e viver o mundo, que, durante muito tempo, foram colocados de lado em prol dos debates sociológicos sobre a situação política do campesinato.

Ainda que os movimentos sociais saídos dessa condição de pauperização econômica tenham iniciado a discussão da Educação do Campo, é importante tomar certos cuidados para não tomarmos os movimentos sociais como um todo homogêneo, resistindo à tentação de tomá-los como uma comunidade. A ideia de comunidade que veio a ser expressa por tais movimentos pode ser vista como um “conceito intersticial” (BHABHA, 2007), isto é, os mesmos não constituem comunidades no sentido sociológico estrito. Essas comunidades criadas por tais movimentos sociais tendem a criar um espaço interno e limitado de relações que se pretendem igualitárias. No entanto, fora de tais movimentos, os indivíduos podem possuir hábitos, valores, crenças e profissões diversas. As comunidades, tais como são

21“(…) camponeses e sociedades agrárias — assim como seus atributos, tais como a agricultura de queimada, a rotação de campos, arado e charrua, a enxada e o machado; a crença na lua e nos santos —, tudo isso se localizava no interior de um grande romance do mundo contemporâneo. Nesse romance, ou nessa história especulativa, o mundo social é classificado em primitivos, camponeses e modernos, e esses personagens eram encadeados em uma ação cuja lógica era inelutável, agonística e antagônica. Nessa ação, o papel dos camponeses era intermediário: geograficamente situados na fronteira entre as paisagens primevas e as aglomerações industriais, temporalmente situados na passagem da barbárie dos coletores-caçadores para a ordem estatal; sociologicamente constituídos como um mosaico de relações de parentesco e de vizinhança; epistemologicamente encerrados em visões de mundo fechadas e arcaizantes; economicamente a meio caminho entre dádiva e mercado. Havia gêneros épicos, dramáticos e romanescos para tratar dessa transição; modos individuais e modos coletivos de trajetórias aventurosas ou melancólicas ‘do campo à cidade’. A grande narrativa acabou. Como uma máquina que se gasta, ela falhou primeiro e depois morreu, seu calor dissipado pelo atrito e perdido para o ar.” (ALMEIDA, 2007, p. 169)

criadas por movimentos sociais diversos, constituem um esforço de constituição de um espaço no qual se possa vivenciar, de maneira muito restrita, um sentimento de igualdade.

Desse modo, se, de um lado, concordamos com Batista (2011) — que a luta pela Educação do Campo advém da conscientização da situação econômica e social dos camponeses e camponesas —, por outro, é inegável que a apropriação desse debate pela academia acabou por esconder algumas formas de vivência rural. E, ademais, devemos ter em mente que os valores individuais e familiares são de suma importância para a compreensão dos conhecimentos e da situação dos camponeses e camponesas, dos movimentos sociais e do tipo de Educação que possa estar integrada com os anseios dessa população. Assim propomos que uma análise da Educação do Campo deva necessariamente estar vinculada com os valores morais de sua população e com suas vivências pessoais. A metodologia que buscamos aplicar neste trabalho traz as narrativas trabalhadas na forma de mônadas dos sujeitos praticantes do cotidiano de um acampamento rural, e, como veremos adiante, estas se mostram estratégicas para reconstituir as trajetórias e valores dos sujeitos da Educação do Campo.

1.1.3 A Educação do Campo como demanda política

Em meio às lutas camponesas junto aos movimentos sociais na década de 90, surgem os programas²² destinados à agricultura familiar. Colocaremos aqui alguns deles: o PRONAF²³, o Seguro da Agricultura Familiar²⁴, o Programa de Aquisição de Alimentos²⁵, o Programa de Garantia de Preços para a Agricultura Familiar - PGPAF²⁶, o Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE), o Programa Nacional de Biodiesel, entre outros.

²²A lista mais detalhada dos programas de assistência rural encontra-se no site do Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA) em: <<http://portal.mda.gov.br/portal/saf/programas/>> (último acesso em 22/04/2014).

²³ Programa Nacional de Fortalecimento da Agricultura Familiar - É um programa do Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA), criado em 1996, que disponibiliza crédito mais simplificado, visa ao aumento da renda familiar e estimula a produção de alimentos. O crédito possui taxas menores de juros e esses juros variam de acordo com a renda bruta anual familiar.

²⁴Conhecido como SEAF ou Proagro, funciona como apoio para o agricultor desenvolver sua lavoura com segurança e serve também como um seguro de renda.

²⁵PAA foi criado pela Lei nº 10.696, de 2 de julho de 2003; desenvolvido pelo Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome, envolve o Agricultor Familiar na produção de matérias primas de origem agrícola, pecuária, pesqueira, aquícola, extrativista e florestal.

²⁶O PGPAF é um programa que garante aos agricultores familiares que têm financiamento no âmbito do Pronaf a indexação do financiamento a um preço de garantia igual ou próxima do custo de produção e nunca inferior ao estabelecido na Política Geral de Preços Mínimos.

Esses programas mostram a realidade atual do espaço rural brasileiro. Mas e quanto à Educação? Qual o lugar que ela ocupa nas agendas políticas? Na verdade, a Educação no campo nunca constituiu uma questão para as elites urbanas que detinham o poder político no Brasil, e, durante muito tempo, nada foi feito nessa direção. Segundo Calazans (1993), a população pobre do campo só passou a ser atendida com Educação proporcionada pelo Estado na forma de uma política pública consistente, a partir dos anos de 1930, com os princípios da Escola Nova, como já discutido anteriormente.

Essa omissão reflete nos índices da Educação ao longo da história, no censo demográfico de 2010 realizado pelo IBGE: os analfabetos nas áreas rurais do Brasil, em idade igual ou superior a 15 anos, chegavam a 18,05% contra 6,01% nas áreas urbanas (Fonte IBGE, censo 2010) ²⁷. Esses e outros números encontrados nos bancos de dados do IBGE²⁸ e do INEP²⁹ refletem o descaso com a Educação ofertada às áreas rurais.

Apesar da Educação do Campo não estar referenciada na Constituição de 1988 que proclama a Educação como direito de todos e dever do Estado, independentemente da área — urbana ou rural — onde os sujeitos residam, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB de 1996 explicita um tratamento diferente para a Educação básica destinada à população rural, regulamentando o ensino escolar do campo e aumentando seu sentido de abrangência, ao considerar que a Educação está relacionada ao mundo do trabalho e à prática escolar.

No artigo 28 da LDB de 1996, está definido que “na oferta de Educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação, às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente”. Os incisos desse artigo definem: I – conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural; II – organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas; III – adequação à natureza do trabalho na zona rural.

²⁷ Ver dados do IBGE no site:

<ftp://ftp.ibge.gov.br/Censos/Censo_Demografico_2010/Resultados_do_Universo/tabelas_pdf/tab5.pdf
http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2010/caracteristicas_da_populacao/caracteristicas_da_populacao_tab_pdf.shtm> (último acesso em 22/04/2014).

²⁸ <<http://www.ibge.gov.br/home/>> (último acesso em 22/04/2014)

²⁹ <<http://portal.inep.gov.br/home>> (último acesso em 22/04/2014)

Assim, a partir de 1990, os movimentos sociais do campo se organizam para lutar por uma Educação do Campo, e esta ganha espaço nas agendas e discussões políticas acerca da Educação básica brasileira, como já viemos tratando. Assim, a Educação do Campo nasce da luta cotidiana das comunidades, dos movimentos sociais e da sociedade brasileira que ainda vive, trabalha, estuda, luta e acredita em uma Educação apropriada e contextualizada com a realidade do campo e com a vida do camponês.

Em 4 de novembro de 2010, o presidente Lula assinou o Decreto nº7.352, que contribui, fortalece e consolida a Educação no meio rural, regulamentando o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA³⁰ (HAGE, 2011).

De acordo com o Decreto, a Educação do Campo compreende da creche à graduação, e a oferta deve ser de responsabilidade compartilhada entre União, Estados e Municípios. Sobre as populações do campo, sua diversidade é reafirmada ao serem compreendidas no Decreto como agricultores e seus familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da reforma agrária, trabalhadores rurais assalariados, quilombolas, caiçaras, povos da floresta e caboclos — todos aqueles que retiram seu sustento através da agricultura. Assim, ao estabelecer que a escola deva atender a esses cidadãos, respeitando a diversidade nos aspectos sociais, culturais, ambientais, políticos, econômicos, de gênero, raça e etnia, o Decreto responsabiliza o Governo Federal pela criação e implementação de mecanismos que assegurem a manutenção e o desenvolvimento da Educação na área rural ³¹.

Além do PRONERA, os movimentos sociais protagonizaram o esforço coletivo pela efetivação de programas e ações que avançam na garantia do direito à Educação das populações e dos sujeitos que vivem no campo. Destarte, mais alguns programas e ações foram implementados, como por exemplo: o *Programa ProJovem Campo* — destinado a agricultores entre 18 e 29 anos que não tenham concluído o ensino fundamental — que

³⁰ O PRONERA é um programa gerido pelo INCRA, e seu público-alvo compreende jovens e adultos das famílias atendidas pelos projetos de assentamento do INCRA; professores e educadores que atuam no programa ; famílias cadastradas e alunos dos cursos de especialização do INCRA, cabendo ao Instituto coordenar e gerenciar os projetos, produzir manuais técnicos para as atividades e coordenar a comissão pedagógica nacional. O manual operacional do PRONERA encontra-se disponível em: <http://pfdc.pgr.mpf.br/atuacao-e-conteudos-de-apoio/publicacoes/educacao/educacao-rural/PRONERA_Manual_de_operacoes> (último acesso em 22/04/2014).

³¹ Dados retirados do site do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA) em: <<http://www.incra.gov.br/index.php/reforma-agraria-2/projetos-e-programas-do-incra/educacao-no-campopronera>> (último acesso em 03/09/2013).

utiliza o regime de alternância para certificar seus educandos e educandas no Ensino Fundamental com qualificação em agricultura familiar; o *PROCAMPO – Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo*, que oferece graduação a professores das escolas rurais que lecionam nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio; *Programa Escola Ativa*, que trabalha com formação de gestores e professores atuantes nas escolas rurais multisseriadas, as quais atendem, em uma mesma sala de aula, estudantes dos anos iniciais do Ensino Fundamental; e o *Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA* -, que oferece Educação escolar aos jovens e adultos das famílias beneficiárias dos projetos de assentamento criados ou reconhecidos pelo INCRA, em todos os níveis de ensino (HAGE, 2011).

Esses programas têm sido desenvolvidos pelo Ministério da Educação através da aproximação entre os órgãos públicos federais, estaduais e municipais, as universidades e as organizações e movimentos sociais populares do campo, assumindo o desafio de pautar as especificidades sócio-culturais e territoriais nas políticas públicas que chegam até as escolas do campo (HAGE, 2011, p.323).

Mesmo com poucos recursos e lentidão dos órgãos governamentais, o PRONERA abriu portas para a Educação do Campo e ajudou a consolidar as primeiras iniciativas de uma Educação voltada para essa realidade, formando educadores e educadoras que compreendem as relações locais por fazerem parte delas.

Nesse sentido, é importante também mencionar aqui o Programa Nacional de Educação do Campo (Pronacampo³²), lançado em março de 2012 pelo governo federal, nos termos do Decreto presidencial n.7352, o mesmo da criação do Pronera, e regulamentado pela Portaria n°. 86, de 1º de fevereiro de 2013.

Em agosto de 2012, ocorreu o Fórum Nacional de Educação do Campo – FONEC, que teve como foco principal de análise as políticas públicas da Educação do Campo na atualidade. Nesse fórum, foi gerado um documento denominado pelos membros³³ de *Notas*

³² Para conhecer mais sobre o Pronacampo:

<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=18720:pronacampo&catid=194:scad-educacao-continuada> (último acesso em 22/04/2014).

³³ A sistematização desse documento foi elaborada pelos membros do FONEC: Antonio Munarim, Eliene Novaes Rocha, Mônica Castagna Molina e Roseli Salete Caldart.

*para análise do momento atual da Educação do Campo*³⁴, com o objetivo principal de socializar as discussões ali realizadas. A partir do documento, os membros do FONEC deixam claramente explícito seu desapontamento com o Pronacampo. Situam o programa como “muito mais próximo a uma política de “educação rural” [...] do que das ações e dos sujeitos que historicamente constituíram a prática social identificada como Educação do Campo” (p.1) e cobram também do Governo Federal, junto aos seus órgãos responsáveis, uma discussão sobre as contradições presentes envolvendo a tríade *campo, educação e políticas públicas*, no momento atual brasileiro, sobre o lugar que o agronegócio ocupa hoje na economia brasileira e a situação de trabalho dele decorrente.

O documento também faz referência à ofensiva criação pela Confederação Nacional da Agricultura³⁵ (CNA) do Projeto Escola Viva que, segundo seus canais de comunicação, deve “criar condições para que a família e a comunidade participem do dia a dia das unidades de ensino rurais. A escola deverá ser o principal instrumento de desenvolvimento social e comunitário” (p.8). É desta forma, que o agronegócio — a quem pertence a CNA — parece atuar, apropriando-se das reivindicações das classes trabalhadoras do campo, esvaziando o debate social do modelo de desenvolvimento do campo na atualidade brasileira, o que agrava as desigualdades sociais. Essas investidas de órgãos como a CNA “afirmam que há um papel importante da educação para a ampliação e manutenção do agronegócio” (p.8).

O documento também aponta uma preocupação “no plano da política de educação para a população do campo, enquanto ação do Estado e dos governos, depois de um curto período de avanços desde os interesses sociais da classe trabalhadora do campo, a tendência atual é de retorno ao leito da ‘educação rural’ [...] e o avanço da ‘educação corporativa’.” (p.10).

³⁴ O Fórum Nacional de Educação do Campo – FONEC, ocorrido em agosto de 2012, teve ao final do seu evento a publicação do documento **Notas para análise do momento atual da Educação do Campo**, importante para entender a situação atual da Educação do Campo. O documento está disponível em: <<http://educampoparaense.org/site/media/Notas%20para%20an%C3%A1lise%20do%20momento%20atual%20da%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20do%20Campo.pdf>> (último acesso em 22/04/2014).

³⁵ A CNA é uma entidade sindical patronal que representa cerca de dois milhões de produtores rurais comerciais brasileiros de pequeno, médio e grande portes e de variados ramos de atividade. Criada em 1951, a CNA consolidou-se ao longo dos últimos anos como o principal fórum de discussões e decisões do agronegócio brasileiro. Para saber mais sobre a CNA: <<http://www.icna.org.br/>> (último acesso em 22/04/2014).

Ainda, segundo o documento: “não é nosso objetivo analisar pormenorizadamente o Programa Pronacampo, até mesmo pela insuficiência de informações divulgadas sobre ele, mas entendemos que já é possível e necessário, refletir sobre algumas ações nele previstas, que podem vir a ter impactos significativos nos rumos da Educação do Campo. Dentre elas destacamos a Educação Profissional, a Formação de Educadores e a Construção de Escolas do Campo” (p. 17).

Sobre a Educação Profissional, o documento apresenta a ênfase que o Pronacampo dá ao Pronatec (Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e ao Emprego) para o campo. Esse programa procura inserir o trabalhador do campo no Ensino Técnico, possibilitando sua “inserção produtiva” no mercado, preparando mão de obra para o trabalho desqualificado que o agronegócio demanda, visto que a CNA atua como protagonista dessa formação (p. 18-21).

Sobre a formação de educadores e educadoras, o Pronacampo estabelece como “meta de formação de educadores do campo para os três primeiros anos de sua vigência: 45mil educadores, sendo 15 em 2012, 15 mil em 2013 e 15 mil em 2014. Esse quantitativo foi distribuído entre três categorias de formação de educadores do campo: a dos próprios cursos do Pronacampo, a dos cursos desenvolvidos através da Plataforma Freire, via PARFOR, e a terceira via — em nosso entendimento, a mais problemática — pela Educação à Distância, via Universidade Aberta do Brasil – UAB” (p.21-22). É importante destacar que o movimento da Educação do Campo, a ANFOPE (Associação Nacional pela Formação de Profissionais da Educação), a ANPED (Associação Nacional de Pós - Graduação e Pesquisa em Educação) e a CONAE (Conferência Nacional de Educação) apresentam-se contrários e tecem duras críticas à formação inicial de educadores e educadoras à distância, principalmente à dos cursos da UAB que os ministra de forma massiva e precarizada.

Sobre a “construção de escolas no campo”, é importante ressaltar que — de acordo com o Censo Escolar do INEP —, em 2002, existiam 107.432 escolas em áreas rurais. Em 2011, esse número caiu significativamente para 76.229 unidades; ou seja, houve o fechamento de 31.203 escolas em áreas rurais. A meta do Pronacampo é a construção de 3 mil escolas, sendo disponibilizados às prefeituras projetos arquitetônicos como descritos na tabela 2 apresentada. A meta de construção ainda é modesta em relação ao número de

escolas fechadas no meio rural, porém é importante ressaltar que o Pronacampo conseguiu enviar à Câmara dos Deputados (PL 3534/2012) a inclusão de uma alteração legal que dificulta o fechamento das escolas do campo. O projeto de alteração da Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996 ainda está em andamento como podemos acompanhar pelo portal da Câmara dos Deputados³⁶ e, se aprovado, exigirá uma massiva atuação das organizações que atuam na Educação do Campo.

Com base nesse documento elaborado pelos membros do FONEC e das demais discussões acerca das demandas políticas da Educação do Campo, é importante refletir sobre o momento atual que estamos vivendo e, dessa forma, termos unidade, firmeza e preparo para agir em favor de justiça social e políticas públicas que atendam as necessidades reais dos trabalhadores e trabalhadoras do campo.

1.2 O currículo na Educação do Campo

Como já vínhamos discutindo, a Educação do Campo nasceu da luta por uma educação de qualidade e que atenda às necessidades e peculiaridades dos sujeitos do campo. Pudemos observar o protagonismo dos movimentos sociais do campo na luta por esse modelo de educação, pois eles entendem a Educação como aliada na luta por um desenvolvimento sustentável e solidário.

Esses movimentos questionam a estrutura agrária, o modelo de desenvolvimento econômico e a matriz energética, exigem a demarcação das terras indígenas e das áreas quilombolas, defendem a necessidade de se implantar e difundir uma outra lógica de desenvolvimento apoiado em alternativas ambientalmente sustentáveis, socialmente democráticas e economicamente justas, centradas no desenvolvimento dos homens e mulheres, no desenvolvimento social e humano dos sujeitos do campo. (BATISTA, 2008, p. 23).

Nesse mesmo caminho, insere-se o currículo como um documento que expressa as lutas, as estratégias e as táticas cotidianas dos sujeitos envolvidos no processo educacional — sejam eles do campo ou da cidade. Esse documento deve levar em conta a diversidade

³⁶Tramitação do processo disponível no portal da Câmara dos Deputados: <<http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=538679>> (último acesso em 22/04/2014).

pela qual a sociedade é permeada, as diversidades culturais e os valores morais de cada comunidade, ou seja, o currículo é uma “construção social” (GOODSON, 2008, p.83) tanto porque “o conhecimento e o currículo são pedagogicamente realizados num contexto social quanto porque são originariamente concebidos e elaborados neste mesmo contexto” (*idem*, 2008, p. 43). O conhecimento expresso no currículo não deve ser visto como algo fixo, mas como um artefato social e histórico (SILVA, 2008), em constante fluxo e transformação.

Portanto, entendemos que inclusões ou exclusões no currículo podem representar inclusão ou exclusão na sociedade. É dessa forma que o currículo produz identidades (SILVA, 2000), “diferentes currículos produzem diferentes pessoas, mas naturalmente essas diferenças não são meras diferenças individuais, mas diferenças sociais, ligadas à classe, à raça, ao gênero” (SILVA, 2008, p.8). Porém, entendemos a identidade como algo fluido, não significando o fim da ação política dos sujeitos, ou seja, os sujeitos descentrados podem ser sujeitos políticos, como nos mostram Lopes e Macedo (2011):

[...] A tomada de decisão que constitui o sujeito é a criação da identidade fluida que, por vezes, nos parece uma identidade plenamente constituída. Assim, a identidade é apenas uma espécie de produto fictício da intervenção do sujeito no sentido de conter a diferença. Ela não preexiste à diferença nem coexiste com ela. [...] Há hegemonias fortes, há identificações estáveis que parecem essenciais, mas há sempre algum sentido que escapa do controle. (LOPES E MACEDO, 2011, p. 230)

Contudo, é impossível pensar identidade sem considerar os sujeitos como indivíduos, como bem nos explica Freire (1993):

É que a identidade dos sujeitos tem a ver com as questões fundamentais de currículo, tanto o oculto quanto o explícito e, obviamente, com questões de ensino e aprendizagem. [...] No fundo, mulheres e homens nos tornamos seres especiais e singulares. Conseguimos, ao longo de uma longa história, deslocar da espécie o ponto de decisão de muito do que somos e do que fazemos para nós mesmos individualmente, mas na engrenagem social sem a qual não seríamos também o que estamos sendo. No fundo, nem somos nós o que herdamos nem pensamos o que adquirimos, mas a relação dinâmica, processual do que herdamos e do que adquirimos [...] (FREIRE, 2012, [1993], p. 99-100)

Sendo assim, quando pensamos em um currículo para a Educação do Campo, não há como não pensar nos valores culturais e morais de cada sujeito que constitui determinada comunidade. Afinal, são esses sujeitos que, a partir de seus híbridos culturais, serão responsáveis por determinar os caminhos para a transformação e realização da Educação do Campo em seus contextos de influência.

É nesse vasto campo de hibridismos culturais e lutas cotidianas que o currículo se insere nos contextos pedagógicos da Educação do Campo, e é, a partir das perspectivas de um currículo narrativo (GOODSON, 2007) em contraposição a um currículo prescritivo, que aprofundamos nossa discussão.

Goodson (2007), em seu artigo *Currículo, narrativa e futuro social*, chama a atenção para os trabalhos de Zygmunt Bauman (2001), onde ele apresenta discussões acerca dos trabalhos de Margaret Mead e de seu companheiro Gregory Bateson (1979). Eles fazem uma discussão acerca da aprendizagem, que — segundo Bateson (1979) — se divide em três tipos: “há a aprendizagem primária, ‘primeiro nível de aprendizagem’ de conteúdos do currículo formal, por assim dizer. Mas há também a ‘deutero’ aprendizagem, que podemos chamar de secundária, o processo subterrâneo do aprender a aprender” e a aprendizagem terciária “descrita como aprender a quebrar a regularidade, reorganizar as experiências fragmentadas, até então consideradas padrões não familiares” (BAUMAN, *apud* GOODSON, 2007, p. 241).

Essa aprendizagem diz respeito a viver sem hábitos ou aprendizagens rotineiras, a romper com as prescrições predeterminadas do currículo, a voltar-se para a definição, apropriação e narrativa contínua de seu próprio currículo [...] Os velhos padrões de desenvolvimento e de estudos do currículo são totalmente inadequados para a nova sociedade de riscos, instabilidades e rápidas mudanças na qual vivemos, pois ainda estão presos à aprendizagem primária e prescritiva. (GOODSON, 2007, p. 242)

Para Goodson, o currículo prescritivo sustenta “místicas importantes sobre estado, escolarização e sociedade” e ainda, “sustenta a mística de que a especialização e o controle são inerentes ao governo central, às burocracias educacionais e à comunidade universitária” (*idem* 2008, p. 242), tornando-se aliado das relações de dominação e de poder na sociedade.

[...] O currículo prescritivo poderia fornecer padrões residuais de reprodução social, mas sua crescente disfuncionalidade econômica põe em questão a sua permanência, em virtude dos interesses econômicos poderosos e às pressões globais.[...] Sendo um “planejamento possível” da aprendizagem, o currículo prescritivo é, então, totalmente inadequado para a ordem flexível do trabalho – nessa análise, ele está condenado e requererá uma substituição rápida por novas formas de organização da aprendizagem. (GOODSON, 2008, p. 247-248)

Em contraposição ao currículo prescritivo, Goodson apresenta o currículo narrativo, a partir de seus projetos de pesquisa, nos mostrando como as histórias de vida podem elucidar respostas de aprendizagem, como podemos observar a seguir:

Como resultado, um grande número de planejamentos curriculares fracassa, porque o aluno simplesmente não se sente atraído ou engajado. Dessa forma, ver a aprendizagem como algo ligado à história de vida é entender que ela está situada em um contexto, e que também tem história – tanto em termos de histórias de vida dos indivíduos e histórias e trajetórias das instituições que oferecem oportunidades formais de aprendizagem, como de histórias de comunidades e situações em que a aprendizagem informal se desenvolve. Em termos de espaços de transição, podemos ver a aprendizagem como uma resposta a transições eventuais, como doenças, desemprego e problemas domésticos, assim como transições mais estruturadas, relacionadas a credenciamentos e aposentadorias. (GOODSON, 2008, p.250).

Contemplados com essa perspectiva, estamos seguros de que é possível dar oportunidade à própria comunidade para definir o que é importante para ela, proporcionando uma aprendizagem narrativa. Esse movimento ocorre quando se traz à tona as histórias de vida individuais que, em seus encontros, podem proporcionar o emergir de histórias coletivas e, assim, a identidade cultural de uma comunidade — composta de seus tantos híbridos individuais — torna-se agora coletiva, quando o currículo é expresso.

Com essa inspiração, queremos afirmar que o currículo narrativo pode permitir que diferentes trajetórias sejam realizadas quando relações pessoais e coletivas se articulam, sem perder de vista a dimensão histórica e social do conhecimento a

ser construído. Tal entrecruzamento possibilita o enraizamento de experiências articulando, através da narrativa, saberes das trajetórias de vidas individuais e o conhecimento socialmente instituído. (PETRUCCI –ROSA *et al*, 2011, p.215)

Dessa forma, entendemos que esse caminho que estamos buscando traçar nos parece viável para diminuir as disparidades sociais e, assim, repensar os *caminhos para transformação da escola*³⁷, através da construção coletiva em que todos da comunidade possam se tornar sujeitos ativos do processo. É dessa maneira que a Educação do Campo está buscando seus alicerces curriculares.

1.2.1. Caminhos para práticas curriculares em Educação do Campo: a educação popular e a formação de educadores e educadoras

a) A Educação Popular

A Educação Popular foi se gestando entre os anos de 1960 a 1990, operando a partir da ótica das classes trabalhadoras e das exigências trazidas por suas lutas, fazendo valer um conjunto de reivindicações por melhores condições de vida e de trabalho e, ainda, de pressões para uma participação maior nas decisões políticas. Tornando-se mundialmente conhecida, a educação popular sempre teve como direcionamento central do processo educativo estar a serviço dos interesses e das necessidades das classes populares, dos trabalhadores (BRANDÃO, 1994).

As raízes da Educação Popular são as experiências históricas de enfrentamento do capital pelos trabalhadores na Europa, as experiências socialistas no Leste Europeu, o pensamento pedagógico socialista, as lutas pela independência na América Latina, a teoria de Paulo Freire, a teologia da libertação e as elaborações do novo sindicalismo e dos Centros de Educação e Promoção Popular. (PALUDO, 2012, p.281)

³⁷ “Caminhos para transformação da escola – reflexões desde práticas da licenciatura em Educação do Campo” é o título do livro organizado por Roseli Caldart, 2010.

No Brasil, anteriormente aos anos de 1990, é possível identificar três momentos da constituição da Educação Popular. O primeiro iniciou-se em 1889, à época da Proclamação da República, e estendeu-se até 1930. Esse modelo representou a passagem do modelo de país agrário-exportador para um modelo urbano-industrial. Nesse período, as primeiras ideias de práticas educacionais alternativas se deram com grupos socialistas, anarquistas e comunistas³⁸, que buscavam formas pedagógicas diferenciadas das pedagogias tradicionais e da Escola Nova (PALUDO, 2012).

Após esse período, com a Revolução de 1930, o Brasil passou pela ditadura do Estado Novo (1937-1945), vindo à tona novamente os movimentos de educação popular com a concepção de Educação Popular. Foi quando surgiram três novas orientações pedagógicas em disputas de poder: a pedagogia da Escola Nova, a pedagogia tradicional e a Educação Popular, influenciada pelas teorias freireanas – ficando conhecida como a cultura popular dos anos 1960 (FÁVERO, 1983).

No final da década de 1970, como já discutimos anteriormente, emergiram com maior força, os movimentos sociais trazendo à tona as lutas populares. Por isso, até meados de 1990, a educação popular se fortaleceu de forma pedagógica e educativa, principalmente em espaços não formais, como sendo a educação do povo, da classe trabalhadora. Assim, “diversas concepções educativas estão presentes nas suas práticas: concepção de educação popular, teorias não diretivas, pedagogia da Escola Nova, pedagogia tradicional, pedagogia tecnicista” (SAVIANI, 2007).

Hoje, a proposta de educação popular que pretendemos apresentar como alicerce para a pedagogia da Educação do Campo vem no sentido de ela se firmar em um marco epistemológico e pedagógico engendrado no método prática-teoria-prática, ver-julgar-agir e ação-reflexão-ação (FREIRE, 1985), estabelecendo vínculos entre educação e política, educação e classe social, educação e conhecimento, educação e cultura, educação e ética e entre educação e projeto de sociedade (PALUDO, 2012) — ou seja, atendendo a demanda dos movimentos populares de uma escola onde se respeitam as diferenças culturais e a luta e organização das classes populares.

³⁸ Os libertários, no início do século XX, não lutavam pelo ensino público e gratuito. Inspirados em Ferrer, desenvolveram a chamada educação racionalista e fundaram a Universidade Popular e dezenas de escolas modernas, que eram autossustentadas (Ghiraldelli, 1987).

Infelizmente, a educação popular passou por um “transformismo” protagonizado pelo Estado e outras instituições e, na escola pública, ela continuará sendo um projeto em construção. Em meio a lutas e resistências, alguns educadores e educadoras conseguem ainda retomar o sentido da educação popular com projetos que visam à resistência de uma educação transformadora e voltada aos sujeitos oprimidos por um sistema capitalista, sejam eles trabalhadores do campo ou da cidade.

Esses sujeitos, que tanto a educação popular quanto a Educação do Campo procuram contemplar, são vistos por nós como os homens ordinários de Michel de Certeau, que possuem suas histórias e saberes apagados e dominados no cotidiano comum da sociedade.

A Educação Popular se compromete com os interesses desses sujeitos, tendo como uma de suas preocupações básicas a criação de condições para que eles articulem suas experiências históricas, transformando-as num todo homogêneo e elaborando uma nova concepção de mundo. (FREIRE, 2011a).

Ora, se o que se busca não é mais o saber construído pela classe dominante, que saber seria este, então? Do ponto de vista de uma Educação que se propõe como autônoma e independente, a construção desse novo conhecimento só poderia se dar a partir da sistematização e divulgação de um saber que se inscreve nas experiências cotidianas das classes trabalhadoras e que surge, ainda que desarticulado, destas mesmas classes.

A elaboração deste novo saber, que não se realiza naturalmente, exige uma troca recíproca de experiências e conhecimentos entre educadores e grupos de trabalhadores. Supõe, como diria Gramsci, um novo tipo de intelectual “[...] que não pode mais consistir na eloquência, motor exterior e momentâneo dos afetos e paixões, mas num imiscuir-se ativamente na vida prática, como construtor, organizador persuasor “permanente”, já que não apenas orador puro [...]”³⁹ (BLASS et al, 1980, p.38)

A partir das estruturas sociais com as quais a educação popular — e aqui gostaríamos de poder incluir desde já a Educação do Campo — precisa dialogar e com quais podemos compreender o processo que leva os educandos e as educandas a perceberem a

³⁹ Gramsci, Antonio – Os intelectuais e a Organização da Cultura, 1982, p.8.

desigualdade social -, se faz necessária uma perspectiva “de dentro” dos movimentos sociais, como propõem Brandão (1980) e Dias de Andrade (2010).

Assim, entendemos como um processo necessário, dentro dessa discussão curricular centrada na cultura de uma comunidade — no sentido “intersticial” de Bhabha (2007) —, que as práticas de contextualização apareçam como um caminho possível dentro da Educação do Campo, da Educação Popular e das teorias pedagógicas populares.

Por que contextualizar? Contextualizar aqui vem num sentido de estabelecer relações orgânicas entre a escola e o contexto onde ela está inserida — neste caso, o campo — com problemáticas diversificadas da realidade urbana (AZEVEDO e GOMES 1986; REIS, 2011) e rompendo com a alienação do território, construindo conhecimentos a partir da relação local-global-local. (FERNANDES e MOLINA, 2004). Na tentativa de estabelecer um diálogo entre educandos e educandas e educadores e educadoras em prol de um projeto popular de educação, devemos nos ater, naquelas áreas mais densamente povoadas, aos sentimentos e emoções dos sujeitos, suas histórias de vida pessoais e familiares cheias de percalços e conquistas, e à busca de uma dignidade para compreenderem de outra forma o “sofrimento⁴⁰” que carregam durante anos. Contextualizar nada mais é que colocar em prática o currículo narrativo que tanto discutimos, estando atento para as histórias de vida de cada sujeito, perscrutando com atenção suas vivências e retirando — de histórias repletas de significados — conhecimentos tácitos e táticos recorrentes que perpassam coletividades construídas e desconstruídas cotidianamente, dentro dos movimentos sociais e/ou de suas comunidades. Uma análise que somente uma “visão de dentro” dessas comunidades fluidas pode nos dar.

[...] para recriar a cara e a maneira de se fazer a escola do campo, passa pela possibilidade de conciliar os conhecimentos sociais e científicos acumulados pela humanidade, que podem ser úteis para a vida, favorecendo a capacidade de se questionar a razão da própria existência e das condições da realidade concreta da sociedade em que vivemos, com os conhecimentos acumulados pela própria gente local das comunidades, já que a escola com os seus conhecimentos descontextualizados e distantes da realidade configura-se em mais um alienígena frente aos estudantes do campo. Contextualizar parece ser uma das saídas para

⁴⁰ Segundo Comerford (1999:19): “a luta é nitidamente associada à noção de sofrimento”.

esse grande fosso existente entre a atual escola do campo e a urbana. (REIS, 2011, p.281).

A Educação Popular procura transformar uma “*Educação fundamental para o povo* (com os valores políticos dos grupos externos retraduzidos na linguagem de ajuda ao povo) em uma *Educação do povo* (os valores *culturais* dos grupos populares retraduzidos através da Educação levada a eles)” (BRANDÃO, 1980, p. 5), supondo que as camadas de populações mais marginalizadas e mais pobres se apropriem de um novo saber-instrumento; um saber que pode ser usado diretamente na realização dos objetivos sociais destas camadas (COSTA, 1977).

b) A formação de educadores e educadoras do Campo

Os movimentos sociais defendem políticas educacionais para o campo que não atendam uma função genérica e nem um currículo único para a Educação do Campo; eles também são contrários ao ruralismo pedagógico como o já ocorrido no Brasil, quando houve uma tentativa de formar professores para as escolas rurais e formou professores de forma generalista, ou seja, os professores eram capacitados para desenvolverem os “mesmos saberes e competências do ensino fundamental, independente da diversidade do coletivo” (ARROYO, 2012, p.359). Assim, as políticas de formação de professores do campo se constroem na conformação da Educação do Campo (*idem*), priorizando os programas, projetos e cursos de Pedagogia da Terra, de formação de professores do campo – como os cursos de Licenciatura em Educação do Campo⁴¹ -, de professores indígenas e quilombolas (*idem*). A Educação do Campo se propõe a superar a Escola Rural e o ruralismo pedagógico, assim como a formação de um professor rural e, dessa forma, “politizar a educação do campo em outro projeto de campo” (*idem*, 2012, p.360).

A formação de educadores educadoras, imbricada nas lutas dos movimentos sociais, ocorrem em diversas Escolas do Campo e tem como peça central a riqueza das práticas que

⁴¹ O curso de Licenciatura em Educação do Campo teve sua base experimental desenvolvida pelo Iterra (Instituto Técnico de Capacitação e Pesquisa da Reforma Agrária) em parceria com a Universidade de Brasília no ano de 2007. Hoje, a Licenciatura em Educação do Campo já saiu de sua fase experimental e é contemplada por diversas universidades públicas no Brasil. O público-alvo dos cursos é os camponeses que pretendem desenvolver seus trabalhos educativos dentro de suas comunidades e/ou áreas da reforma agrária. (CALDART, 2010)

se aprendem na tensão social do contexto em que educandos e educandas e educadores e educadoras vivem — geralmente, dentro de áreas de reforma agrária, áreas indígenas ou quilombolas, em que ambos são sujeitos críticos e reflexivos da luta e transformadores da realidade.

É necessário que o poder popular – nesta proposta – se exerça na própria prática educativa. E os sinais de que isso está ocorrendo se dão na medida em que os grupos populares assumam o controle (encaminhamento) do processo educativo. (GARCIA, 1979, p. 92)

Ao longo do processo de formação de /educadores, militantes de movimentos sociais, passaram a questionar a falta de reconhecimento de seus valores políticos, culturais e educativos. Sendo assim, demandaram do currículo de formação de /educadores que, seus saberes e, ações coletivas e legitimação de seus conhecimentos, em diálogo com as teorias pedagógicas e didáticas dos cursos oferecidos, fossem levados em conta (ARROYO, 2008, 2012).

[...] Os currículos de formação tem incorporado o direito ao conhecimento da história de resistência e de ações coletivas de movimentos sociais pela sua afirmação. Se os profissionais docentes – educadores entenderem essa tensa história, estarão capacitados a trabalhar esse entendimento com as crianças e adolescentes, com os jovens e adultos que trabalham nos campos, nas comunidades indígenas, negras e quilombolas, e até nas escolas públicas populares em que chegam os diferentes, feitos e tratados em nossa história como desiguais. A incorporação dessa riqueza de conhecimentos ocultos trará maior densidade e radicalidade teórica aos currículos de formação. (ARROYO, 2012, p. 362)

No momento atual, a formação de educadores e educadoras do campo se dá, como já mencionado, a partir de cursos de graduação em Pedagogia da Terra (pelo Pronera) e na forma de Licenciaturas em Educação do Campo implantadas nas universidades públicas desde 2007 e com o apoio do Ministério da Educação (MEC). Essa proposta nasceu na II Conferência Nacional Por uma Educação do Campo, em 2004 e começou a ser construída pelo MEC em 2005, por uma comissão instituída pelo Grupo Permanente de Trabalho de

Educação do Campo da Secad (Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade), contando com o apoio do Iterra. Em 2006, as universidades foram convidadas pelo MEC para realizarem projetos piloto do curso (CALDART, 2010).

A partir das primeiras turmas dos projetos-piloto em 2007, o MEC criou um programa específico de implantação de cursos de Licenciatura em Educação do Campo (o Pronacampo), com abertura de editais para convocação de Instituições de Ensino Superior públicas para que apresentassem projetos de criação dessa nova modalidade de Licenciatura dentro dos mesmos parâmetros da proposição inicial. É válido lembrar que a proposta de curso deveria estar de acordo com a Pedagogia da Alternância. Segundo Caldart (2010), o levantamento realizado e apresentado à Comissão Nacional de Educação do Campo de 2010, apontava 21 cursos de Licenciatura em Educação do Campo em universidades públicas brasileiras, e a previsão era de abertura de novos cursos no mesmo ano e novo edital para 2011.

Caldart (2010) começa a apresentar uma reflexão sobre a questão da formação para a docência por área de conhecimento — que compõe a proposta do curso — e suas implicações sobre a forma de organização curricular das escolas do campo. Essas reflexões iniciais vão culminar para reflexões mais pontuais expressas no documento gerado pelo Fórum Nacional de Educação do Campo (FONEC), em 2012, acerca do momento atual da Educação do Campo, que diz respeito ao Pronacampo.

Em 2004/2005, quando os cursos de Licenciatura em Educação do Campo (LEdoC) foram pensados, a proposta era de uma “Licenciatura que se constitua desde a especificidade da Educação do Campo (que inclui uma estreita relação entre educação e processos de desenvolvimento comunitário) e que faça a formação dos educadores e educadoras que atuam/ou pretendem atuar nas escolas do campo” (CALDART, 2010, p. 131). Assim, de acordo com essa ampla atuação do educador e da educadora, essa licenciatura pretende “habilitar os professores para a docência multidisciplinar em um currículo organizado por área de conhecimento” (*idem*).

A partir dessa proposta, o curso incluiu três conjuntos de aprendizados básicos de formação para esses educadores educadoras do campo. Segundo Caldart (2010), são eles:

1. Docência multidisciplinar em uma das áreas de conhecimento propostas pelo curso: Linguagens, Artes e Literatura; Ciências Humanas e Sociais; Ciências da Natureza e Matemática; Ciências Agrárias.
2. Gestão de processos educativos escolares, entendida como formação para a educação dos sujeitos das diferentes etapas e modalidades da Educação Básica para a construção do projeto político-pedagógico e para a organização do trabalho escolar e pedagógico das escolas do campo.
3. Atuação pedagógica nas comunidades rurais, o que significa uma preparação específica para o trabalho pedagógico com as famílias e ou com os grupos sociais de origem dos estudantes para liderança de equipes e para a implementação (técnica e organizativa) de projetos de desenvolvimento comunitário sustentável.

Com esse projeto, Caldart (2010) traz algumas reflexões sobre a LEdoC, apresentando duas principais convicções — fundamentais para o trabalho pedagógico dessa Licenciatura. A primeira delas é a questão da centralidade do projeto político - pedagógico da LEdoC, que não está e não deve estar na questão da formação de docentes por área do conhecimento; sendo esta apenas uma ferramenta escolhida pelas circunstâncias históricas para o desenvolvimento “das dimensões do projeto de formação de educadores e educadoras que dê conta de pensar os caminhos da transformação da escola desde o acúmulo de reflexões já existentes sobre isso no âmbito da Educação do Campo e especialmente dos movimentos sociais camponeses” (CALDART, 2010, p.129).

A segunda convicção que ela apresenta é a de que a formação de docentes por área deve estar intimamente ligada a um projeto de transformação da forma escolar atual, ou seja, deve ocorrer uma desfragmentação curricular que leve à construção de "um vínculo mais orgânico entre o estudo que se faz dentro da escola e as questões da vida dos sujeitos concretos, e a reorganização do trabalho docente que visa superar a cultura do trabalho individual e isolado dos professores” (CALDART, 2010, p.129), fundamentando-se em uma abordagem histórico-dialética de compreensão da realidade e do modo de produção do conhecimento. É importante reforçarmos aqui a discussão que vínhamos trazendo: currículo narrativo e Educação Popular, ambos alicerçados nessa abordagem histórico-dialética.

Os questionamentos que Caldart (2010) traz e que se fundamentam com as novas polêmicas apresentadas no documento (FONEC, 2012) se dão a partir da constituição originária da LEdoC, que foi vista como uma possibilidade de provocação do debate sobre a necessidade de transformação da escola e dos modelos dominantes de formação de educadores e educadoras nas Licenciaturas atuais. Porém, as metas de formação de educadores e educadoras que o Pronacampo apresenta estão em desacordo com as metas de formação previstas pelos cursos de LEdoC no Brasil que ocorrem de maneira presencial; sendo assim, o Pronacampo autoriza a Universidade Aberta do Brasil (UAB) a abrir cursos de LEdoC através da Educação à Distância, formando professores e professoras; e, nesse caso, não nos sentimos à vontade para usar a grafia *educadores* e *educadoras* para os diplomados na forma massificada e precarizada realizada pela UAB. Essa crítica não quer dizer que “recusamos o direito e o dever dos docentes em formação de acessar as novas tecnologias de informação e comunicação e de saber incorporá-las em sua prática pedagógica, como ferramenta de ensino, pesquisa e extensão, mas se trata de situar o papel complementar e não central dessas tecnologias no processo formativo dos educadores” (FONEC, 2012).

Outra questão importante a ser levantada em relação à formação de educadores e educadoras, que busca manter a organicidade das escolas do campo, é o fato dos educadores e educadoras, gestores e gestoras e colaboradores em geral terem vínculo com a comunidade ou com os movimentos sociais, pois estes se identificam na mesma luta e no contexto da realidade local. Porém, esse é outro desafio que a Educação do Campo busca superar: o das políticas públicas de contratações de professores do campo para trabalharem diretamente nas escolas do campo.

Conceber a cultura como agente das transformações indica a superação de uma cultura profundamente paternalista e fatalista, em que um camponês se perdia na perda de si mesmo, enquanto objeto quase puro do processo de produção, excluído do processo de produção. Quando se reincorpora ao processo de produção, ele evidentemente alcança uma posição social, histórica e cultural que não ocupava. A partir das transformações sociais que ele vê se realizarem na sua comunidade, ele descobre que, tendo sido capaz de transformar a terra, é também capaz de transformar a história, de transformar a cultura. Da posição fatalista, ele

renasce numa posição de inserção, de presença na história, não mais como objeto, mas também como sujeito da história. (FREIRE, 2013, p. 248).

É dessa forma que pensamos ser de grande valia que a Educação Popular e a Educação do Campo estejam imbricadas no mesmo processo, como parceiras para uma Educação voltada ao trabalhador, ao camponês e sua família e, assim, possam atender ao universo cultural específico e local de cada comunidade, operando como uma Educação Popular e do Campo. É importante lembrar que a Educação do Popular se propondo a uma Educação do Campo, ou qualquer que seja o seu ambiente de ação, não procura romper com as disciplinas, mas sim trabalhá-las em parceria umas com as outras, de forma interdisciplinar e contextualizada. Daí a importância de educadores e educadoras multidisciplinares como propõe a LEdoC.

Assim, as diversas áreas do conhecimento buscam integrar os conhecimentos específicos, dentro das disciplinas e sem bani-las, aos das demais disciplinas e aos conhecimentos cotidianos da comunidade. Para refletirmos sobre essas questões, colocaremos duas citações abaixo, uma de Young (2011) e outra de Freire (2011, a):

[...] ao adquirirem conhecimentos das disciplinas, os estudantes não apenas acatam as regras e os conteúdos específicos como se fossem instruções. Ao adquirirem conhecimentos das disciplinas, eles estão ingressando naquelas “comunidades de especialistas”, cada um com suas diferentes histórias, tradições e modos de trabalhar. As disciplinas, portanto, têm três papéis num “currículo de engajamento”. O primeiro é um papel curricular. As disciplinas garantem, por meio de seus elos com o processo de produção de novos conhecimentos, que os estudantes tenham acesso ao conhecimento mais confiável disponível em campos particulares. O segundo papel é pedagógico. As disciplinas oferecem pontes aos aprendizes para que passem de seus “conceitos cotidianos” aos “conceitos teóricos” a elas associados. O terceiro é um papel gerador de identidade para professores e aprendizes. As disciplinas são cruciais para o senso de identidade dos professores como membros de uma profissão. (YOUNG, 2011, p.617)

É nesse sentido que se pode afirmar tão errado separar prática de teoria, pensamento de ação, linguagem de ideologia, quanto separar ensino de conteúdos de chamamento aos educandos para que se vá fazendo sujeito do processo de aprendê-los. Numa perspectiva progressista, o que devo fazer é experimentar a

unidade dinâmica entre o ensino do que é e de como aprender. É ensinando matemática que ensino também como aprender e como ensinar, como exercer a curiosidade epistemológica indispensável à produção do conhecimento. (FREIRE, 2011, p.122)

São nesses caminhos que seguimos refletindo e em busca de transformações para a Educação do Campo e da escola do campo, compreendendo que, o “conhecimento se constrói a partir da relação com o outro e com o objeto a ser conhecido, onde o aluno se reconhece no outro num movimento de ida e volta, onde os conhecimentos das diferentes áreas formam uma totalidade articulada entre si, que transformam a forma de pensar o mundo, para nele agir.” (BUSETTI *et. alli*, 1990, s/n).

1.3 Práticas de Educação Popular no *Acampamento Elizabeth Teixeira*: O Coletivo Universidade Popular⁴²

Nesta seção, gostaríamos de dar ênfase às ações educativas desenvolvidas no *Acampamento Elizabeth Teixeira*, por compreender o contexto do nosso trabalho de campo.

Para isso, será necessário analisarmos um pouco o cenário histórico das práticas pedagógicas realizadas no acampamento e como, onde e por que elas surgiram.

Em meio à greve na Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), no ano de 2007, um grupo de cerca de vinte pessoas, entre elas, estudantes de graduação, de pós-graduação e funcionários, sentiu a necessidade de extravasar os limites do movimento estudantil, que tem sua base de luta centrada, estritamente, na Educação pública e pouco se atém aos reais problemas sociais e a questionamentos. A quem é destinada a universidade pública?

Entre assembleias mobilizadas pela greve e em outros espaços além dos mobilizados pela greve, essas novas discussões tomavam a cena, e a ideia de um trabalho coletivo, autogestionário, que ultrapassasse os muros da universidade se tornava a cada dia mais necessário. Foi nesse contexto que o grupo resolveu fundar o Coletivo Universidade

⁴² O histórico do coletivo Universidade Popular, na íntegra, assim como maiores detalhes das frentes de trabalhos e ações estarão no livro que o coletivo publicará em breve. A publicação já está na gráfica, aguardando liberação. Título da obra: “Na autonomia do povo, o poder popular: experiências com Educação popular no acampamento Elizabeth Teixeira”.

Popular (U.P), mesmo tendo essa fundação ocorrido — e ainda permaneça — fora dos padrões burocráticos de fundação, tornando-se, assim, um trabalho informal.

Os membros do coletivo seguiram em busca de uma construção de identidade coletiva por meio de estudos conjuntos, descobrindo, desse modo, os caminhos e o sentido da Educação Popular, da autogestão e da autonomia.

Porém, era preciso ir além dos livros e começar a agir. Os caminhos encontrados para articulação de diálogos foram conversas com movimentos sociais, participação em atividades mobilizadas por ações populares que seguiam além dos muros da Unicamp. Foram descobrindo o sentido da palavra *luta*.

Muitos erros foram cometidos devido à imaturidade do grupo e à vontade de fazer algo rápido. Porém, aprendendo com os erros, e ainda com a vontade de fazer algo, eles se apoiaram mais fortemente na Educação Popular, entendendo que cada comunidade, cada grupo e cada indivíduo tem seu tempo e seu espaço.

Foi nesses caminhos que, em 11 de dezembro de 2007, o coletivo conheceu o então *Acampamento Elizabeth Teixeira* na cidade de Limeira – SP, onde cerca de 250 famílias haviam sofrido um violento despejo no mês anterior. Em meio à reorganização de um novo ato de reocupação da área, os integrantes do U.P se articularam e participaram desse grande ato. No mesmo dia, participaram de uma reunião com as lideranças do MST dali e ofereceram ajuda para reconstruir a área, destruída durante a reintegração de posse. O local destruído não recusou a ajuda, tanto física quanto social.

Nesses momentos de integração com a comunidade, foi possível conhecer cada morador, conversar com eles sobre suas lutas cotidianas, histórias de vida e sonhos. Dentro desses tantos sonhos, um ecoava em diversas vozes e chamou muito a atenção do coletivo: aprender a ler e escrever.

O coletivo assumiu então esse compromisso, mesmo que de maneira informal e em espaços precários de trabalho; alfabetizar os acampados passou a ser uma tarefa dura e de sua responsabilidade.

Dessa forma, a Educação de Jovens e Adultos (EJA) passou a acontecer-num sistema de revezamento de casas e aos domingos de manhã, por sugestão dos próprios acampados. Os custos de viagens eram arcados pelos próprios membros do coletivo ou com arrecadação de dinheiro por meio de eventos culturais, vendas de produtos na universidade.

Todas as possíveis formas que encontravam de adquirir recursos ajudavam a subsidiar as viagens (combustível e pedágio), os materiais de estudo e um lanche oferecido aos educandos e educandas antes do início da aula.

Atividades de Ciranda Infantil⁴³ também foram retomadas com a ajuda do coletivo U.P, pois anteriormente ao despejo, a ciranda já era realizada dentro do acampamento e, nesse caso, apenas retomaram-se as atividades com apoiadores.

Pelo fato de que todos contribuíam para facilitar os espaços da EJA, as atividades sempre foram desenvolvidas em espaços bastante improvisados e em horários definidos conjuntamente por educandos e educandas e educadores e educadoras. Nesse momento, o projeto EJA tornou-se mais robusto, conquistando recursos financeiros por meio de projetos de extensão comunitária, auferindo mais autonomia para todo o grupo, pois era possível conquistar mais um dia de aula na semana.

Essa autonomia foi se gestando no grupo⁴⁴ e permitiu que um terceiro dia da semana fosse então conquistado — com aulas de português, matemática e ciências naturais, trabalhadas de forma interdisciplinar. As aulas, hoje, acontecem em três dias da semana e em um espaço próprio da escola, construído coletivamente pela comunidade, pelo coletivo U.P e demais apoiadores, num sistema de mutirões. As aulas ocorrem no período da noite, e cada vez mais educandos e educandas se juntam aos Círculos de Cultura⁴⁵ promovidos pelo EJA.

⁴³ “A Ciranda Infantil é o espaço da criança. Criança que brinca, conversa, se organiza, desenha, pinta, cuida do irmãozinho mais novo, que ajuda os pais a plantar, a colher, a buscar água e um monte de outras coisas. Esse espaço pode ser qualquer lugar: embaixo do barracão, em uma lona estendida embaixo de uma árvore, em uma kombi, no barraco de alguém” (COLETIVO UNIVERSIDADE POPULAR, p. 54). As cirandas infantis são espaços pedagógicos das crianças e facilitadores dos espaços de aprendizado do adulto. A ciranda infantil é uma prática educativa muito comum do MST, pois permite que os e as militantes estejam liberados e liberadas da tarefa de cuidar de seus filhos e possam assumir funções dentro das demandas do movimento. (Caldart, 2010)

⁴⁴ Com a palavra *grupo*, daqui para frente, refiro-me aos educadores do EJA, da Ciranda e aos educandos do acampamento Elizabeth Teixeira. Todos eles juntos construíram a identidade *grupo do EJA*.

⁴⁵ **Círculo de Cultura** é uma ideia que substitui a de turma de alunos ou a de sala de aula. Teve grande aplicabilidade e ênfase, a partir de práticas de alfabetização de adultos, no exercício pedagógico de Paulo Freire iniciado na década de 60. Círculo, porque todos inseridos nesse processo educativo formam a figura geométrica do círculo, acompanhados por uma equipe de trabalho que ajuda a discussão de um tema da cultura, da sociedade. Na figura do círculo, todos se olham e se veem. Nesse círculo, não há um professor, mas um animador das discussões que, como um companheiro alfabetizado, participa de uma atividade comum em que todos se ensinam e aprendem. O animador coordena um grupo que ele mesmo não dirige. Em todo momento, promove um trabalho, orienta uma equipe cuja maior qualidade pedagógica é o permanente incentivo a momentos de diálogo. (MARINHO, 2009).

Em relação aos recursos, atualmente, o coletivo U.P conta com recursos advindos de projetos de extensão comunitária, submetidos anualmente para a Pró-Reitoria de Extensão Comunitária da Unicamp (PREAC). Esses recursos são responsáveis pela viabilização das aulas de EJA, pelas atividades de Ciranda Infantil e atividades de Agroecologia no acampamento.

A metodologia de trabalho das três frentes do coletivo U.P⁴⁶ tem como base a Educação Popular fundamentada no método Paulo Freire. É importante os educadores e as educadoras conhecerem a comunidade, suas famílias, suas casas e participarem de ações coletivas como mutirões — faz parte dos processos de aprendizagem tanto dos educandos e educandas quanto dos educadores e educadoras.

Nessa proposta, o currículo pensado para as atividades das frentes de trabalho, com a base na Educação Popular e no pensamento vivo de Paulo Freire, nos parece convergir para a proposta de currículo narrativo, apresentada por Goodson (2007) e já discutida neste texto. Paulo Freire, em suas propostas de Educação Popular, não denomina o currículo com um nome específico como faz Goodson – prescritivo, narrativo etc - mas a ideia nos parece bastante compatível, mesmo que pensada em contextos e momentos históricos diferentes. Isso fica evidente em excertos como os que se seguem::

[...] um grande número de planejamentos curriculares fracassa, porque o aluno simplesmente não se sente atraído ou engajado. Dessa forma, ver a aprendizagem como algo ligado à história de vida é entender que ela está situada em um contexto, e que também tem história – tanto em termos de histórias de vida dos indivíduos e histórias e trajetórias das instituições que oferecem oportunidades formais de aprendizagem, como de histórias de comunidades e situações em que a aprendizagem informal se desenvolve. Em termos de espaços de transição, podemos ver a aprendizagem como uma resposta a transições eventuais, como doenças, desemprego e problemas domésticos, assim como, transições mais estruturadas, relacionadas a credenciamentos e aposentadorias. (GOODSON, 2007, p.10)

⁴⁶ Ao longo da história do coletivo U.P, a demanda de trabalho foi aumentando, assim como suas especificidades. Dessa forma, a divisão do grupo em frentes de trabalho (frente de EJA, frente de Ciranda Infantil e frente de Agroecologia) foi discutida e decidida como necessárias para viabilização dos trabalhos específicos, porém a autogestão do grupo como um todo sempre foi mantida.

E questiona Freire:

Por que não discutir com os alunos a realidade concreta a que se deva associar a disciplina cujo conteúdo se ensina, a realidade agressiva em que a violência é a constante e a convivência das pessoas é muito maior com a morte do que com a vida? Por que não estabelecer uma “intimidade” entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos? Por que não discutir as implicações políticas e ideológicas de um tal descaso dos dominantes pelas áreas pobres da cidade? A ética de classe embutida neste descaso? “Porque, dirá um educador reacionariamente pragmático, a escola não tem nada a ver com isso. A escola não é partido. Ela tem que ensinar os conteúdos, transferi-los aos alunos. Aprendidos, estes operam por si mesmos.” (FREIRE, 2011 a, p.32)

Em capítulos posteriores, faremos uma discussão mais aprofundada nas ações do Coletivo U.P, na questão do currículo narrativo e nas propostas de Educação Popular para uma Educação do Campo, no contexto do acampamento *Elizabeth Teixeira* e em contextos universais de Educação do Campo. As mônadas apresentadas, também mais à frente no texto, darão uma dimensão maior do contexto que estamos tratando, assim como das artes de fazer cotidianas e das táticas dos sujeitos praticantes do cotidiano do acampamento.

Capítulo 2. Solo arado, solo fértil: as contribuições de Michel de Certeau para as artes de fazer cotidianas

Sou somente um viajante [...] eu aprendi, em meio a tantas vozes, que eu podia simplesmente ser um particular entre tantos outros, contando a quaisquer uns somente os itinerários traçados em tantos países diversos, passados e presentes, pela experiência espiritual... (Michel de Certeau)

2.1 Um autor ordinário

Dedicaremos este capítulo da dissertação para discutir o pensamento de Michel de Certeau e as suas contribuições na discussão acerca dos estudos do cotidiano. No diálogo com nossa pesquisa, procuraremos nos apropriar do pensamento de Certeau com a finalidade de discutir o cotidiano e suas invenções no acampamento *Elizabeth Teixeira*.

Através da rica obra de Certeau, podemos nos deparar com um intelectual que, “assim como Paulo Freire, Martin Buber entre outros, busca dar lugar ao outro, ao diálogo, à relação entre seres humanos em um mundo tão marcado por divisões” (JOSGRILBERG, 2005, p.23). Josgrilberg ainda afirma: “Talvez seja uma das características mais marcantes de Certeau essa disponibilidade para ouvir o outro, estar aberto à surpresa de uma presença que se manifesta, ainda que escape às articulações de uma memória adquirida” (p. 22). Essa característica do autor nos permite senti-lo mais perto ainda de nossa pesquisa — senti-lo tão presente como se faz Paulo Freire em nossos estudos, escritos e ações quando pensamos currículo na Educação do Campo, como tratamos no Capítulo 1.

Ao trabalhar com as teorias de Certeau, somos provocados por suas palavras e termos, e entramos no jogo de seus diferentes significados, sendo necessário apresentarmos os conceitos que o autor concebeu para cada um deles, dos quais nos apropriamos de modo a construir, conceitualmente, nossa pesquisa.

Em nosso trabalho, procuramos dar ênfase aos artefatos culturais do cotidiano da comunidade do acampamento *Elizabeth Teixeira*, no que diz respeito às suas práticas culturais mobilizadas a partir das artes de fazer cotidianas. O exame dessas *artes de fazer*, que podem ser entendidas como as “práticas” ou “maneiras de fazer” (CERTEAU, 2012, p.37) cotidianas, é a base das pesquisas de Certeau, relatadas em suas obras “A Invenção do

Cotidiano – 1. artes de fazer” e “A Invenção do Cotidiano – 2. morar, cozinhar”, obras nas quais o autor busca “narrar práticas *comuns*” (*idem*: 35). Sobre essas práticas ou artes de fazer cotidianas, Certeau explica:

Mais do que tratar um tema tão fugidio e fundamental, trata-se de torná-lo tratável, ou seja, fornecer, a partir de sondagens e hipóteses, alguns caminhos possíveis para análises ainda por fazer. A meta seria alcançada se as práticas ou “maneiras de fazer” cotidianas cessassem de aparecer como o fundo noturno da atividade social, e se um conjunto de questões teóricas e métodos, de categoria e de pontos de vista, perpassando esta noite, permitisse articulá-la. (CERTEAU, 2008, p.37).

Para Certeau, o cotidiano é espaço de invenção, é onde se cria e reinventa, onde o sujeito se concentra e desconcentra, onde se mistura o bonito com o feio, o bom e o mau, o alegre e o triste, e é nesse contexto e nessas práticas que os híbridos podem surgir. O cotidiano é o espaço de encontro das culturas, e nele existem formas de viver, não existe um dar certo, pois viver é lutar cotidianamente.

[...] o cotidiano é aquilo que nos é dado a cada dia (ou que nos cabe em partilha), nos pressiona dia após dia, nos oprime, pois existe uma opressão no presente [...] O cotidiano é aquilo que nos prende intimamente, a partir do interior [...] É uma história a caminho de nós mesmos, quase em retirada, às vezes velados [...] Talvez não seja inútil sublinhar a importância do domínio desta história “irracional”, ou desta “não história” (CERTEAU, 1996, p.31).

Chamando a atenção para a produção de conhecimento, Certeau critica muito a análise quantitativa de dados, não aceitando visões estatísticas e propondo outra forma de análise. O nosso cotidiano nos coloca levantamentos estatísticos que, muitas vezes, não expressam a realidade e vem de tratamentos difíceis de julgar como certos ou errados. E assim ele explica: “a sondagem estatística só acha o que é homogêneo. Ela reproduz o sistema a que pertence” (CERTEAU, 2012, p. 39), apresentando as questões de que os dados numéricos só possuem validade e pertinência conforme as condições de sua coleta,

pois o mundo é feito de vidas plurais, a produção humana é muito plural, e, assim, todo ser humano interessa a ele e não apenas grupos definidos estatisticamente.

2.2 O sujeito comum: o homem ordinário

Compreendendo o cotidiano como o lugar da invenção, Certeau dedica sua obra ao “homem ordinário”, “herói comum”, “personagem disseminada”, “caminhante inumerável” (CERTEAU, 2012, p.55). Esse herói anônimo representa o “murmúrio das sociedades” (*ibidem*) e com sua astúcia recria, no cotidiano, as práticas culturais.

Para Certeau, o homem ordinário é aquele que recria, nas práticas do cotidiano, seus desejos e sonhos; ele está presente e habitando nossas práticas comuns, nossos mundos e, dessa forma, nós mesmos. Esses homens e mulheres comuns, para Certeau, são o povo, as massas, que foram “as primeiras a serem submetidas ao enquadramento das racionalidades niveladoras” (CERTEAU, 2012, p.57).

Esse herói anônimo vem de muito longe. É o murmúrio das sociedades. De todo o tempo, anterior aos textos. Nem os espera. Zomba deles. Mas, nas representações escritas, vai progredindo. Pouco a pouco ocupa o centro de nossas cenas científicas. Os projetores abandonaram os atores donos de nomes próprios e de brasões sociais para voltar-se o coro dos figurantes amontoados dos lados, e depois fixar-se enfim na multidão do público. Sociologização e antropologização da pesquisa privilegiam o anônimo e o cotidiano onde *zooms* destacam detalhes metonímicos – partes tomadas pelo todo. (CERTEAU, 2012, p.55)

A partir de nossa pesquisa de campo, procuraremos apresentar os homens ordinários e suas culturas ordinárias no acampamento *Elizabeth Teixeira*. Gostaríamos de chamar a atenção para a expressão “homem ordinário” referindo-se a “povo”, no sentido antropológico da palavra, que tenderá a aparecer com frequência neste texto.

2.3 Artes de fazer: táticas e estratégias de um cotidiano ordinário

A sociedade contemporânea parece ser, a todo o momento, marcada por uma sociedade de consumo, então o “homem ordinário”, buscando fugir a essa conformação,

inventa seu cotidiano, com diversas “artes de fazer”, “astúcias” sutis e “táticas” de resistência a esses modelos “estratégicos” impostos pelo capitalismo – os termos entre aspas serão esclarecidos ao longo deste texto. Assim, para Certeau, as multidões anônimas podem ser capazes de abrir caminhos no uso dos produtos impostos pelas políticas culturais, numa liberdade em que cada um procura viver, do melhor modo possível, a ordem social e a violência das coisas.⁴⁷

As artes de fazer, as astúcias anônimas dos sujeitos praticantes do cotidiano são, para Certeau, uma nova forma de interpretação das práticas culturais contemporâneas. Esses sujeitos, que estão no “estatuto de dominados” — os homens ordinários —, recebem de Certeau, o “pudico nome de consumidores” (CERTEAU, 2012, p.38). Num sistema marcado pelo controle capitalista, os consumidores não possuem a liberdade de fazer o que bem entendem com os produtos, então, esses homens ordinários lançam mão de astúcias silenciosas e quase invisíveis para não se fazerem notar e poderem, assim, consumir seus produtos sem a vigilância de uma ordem econômica dominante.

Na busca pelo entendimento dos usos e consumos e da invenção do cotidiano, principalmente pelas “culturas populares” e, ainda, na interlocução com Foucault, Certeau propõe reflexões acerca desses sistemas de controle capitalistas e das artes de fazer de que os consumidores lançam mão, recorrendo a uma distinção entre *táticas* e *estratégias*.

Certeau (2012, p. 41) propõe várias maneiras de pensar as práticas cotidianas, pois para ele “deve haver uma lógica dessas práticas”. Sua proposta é de que as práticas cotidianas dos consumidores são do tipo *tático*, “esta análise das práticas vai e vem cada vez mais captada [...], brincalhona, fujona” (DURAN, 2007). Para ele, a tática é a *arte do fraco*; em suas próprias palavras:

Tática é um cálculo que não pode contar com um próprio nem, portanto, com uma fronteira que distingue o outro como totalidade visível. A tática só tem por lugar o do outro. Ela aí se insinua, fragmentariamente, sem apreendê-lo por inteiro, sem poder retê-lo à distância. Ela na dispõe de base onde capitalizar os seus proveitos, preparar suas expansões e assegurar uma independência em face das circunstâncias. O “próprio” é uma vitória do lugar sobre o tempo. Ao contrário, pelo fato de seu não lugar, a tática depende do tempo, vigiando para

⁴⁷ Notas semelhantes as da contracapa do livro de Certeau (2012), *A invenção do cotidiano: artes de fazer*.

“captar no voo” possibilidades de ganho. O que ela ganha não o guarda. Tem constantemente que jogar com os acontecimentos para os transformar em “ocasiões”. Sem cessar, o fraco deve tirar partido de forças que lhe são estranhas. Ele consegue, em momentos oportunos, onde combina elementos heterogêneos (assim, no supermercado, a dona de casa, em face de dados heterogêneos e móveis, como as provisões no *freezer*, os gostos, apetites e disposições de ânimo de seus familiares, os produtos mais baratos e suas possíveis combinações com o que ela já tem em casa etc.), mas a sua síntese intelectual tem por fama um não discurso, mas a própria decisão, ato e maneira de aproveitar a “ocasião” (CERTEAU, 2012, p.45-46).

Porém, distinta da tática é a *estratégia*, que se constitui como a *arte do forte*, ela é o “cálculo ou a manipulação das relações de forças que ocorre a partir do momento em que o sujeito de querer e poder (uma empresa, um exército, uma cidade, uma instituição científica) pode ser isolado” (CERTEAU, 2012, p.93). Ainda sobre a estratégia:

[...] Ela postula um lugar capaz de ser circunscrito como um próprio e, portanto, capaz de servir de base a uma gestão de suas relações com uma exterioridade distinta. A nacionalidade política, econômica ou científica foi construída segundo esse modelo estratégico. (CERTEAU, 2012, p.45)

Certeau compreende a estratégia como a arte do forte, ou seja, um “gesto da modernidade” (*idem*, p. 93) científica, política e/ou militar que, imbricado em um mundo onde o poder está em primeiro lugar e em disputa. Para compreensão das táticas e estratégias, é importante também distinguirmos a relação entre lugar e espaço para Certeau, pois essa discussão também está engendrada nas práticas panópticas dos fortes sobre os fracos, da questão do “outro” — definidas por Certeau como uma vitória do lugar sobre o tempo — e da definição de “poder do saber” — descrita por Certeau como o poder de conquistar para si um lugar próprio, sendo este o poder preliminar do saber.

Sendo a tática um “movimento dentro do campo de visão do inimigo” (CERTEAU, 2012: 94) e no espaço por ele controlado, ela opera “golpe por golpe, lance por lance” (*idem*: 95). Dentro dessa conjuntura particular, os homens ordinários têm de agir nesse

murmúrio, quase invisível à sociedade. “Aí vai caçar. Cria ali surpresas. Consegue estar onde ninguém espera. É *astúcia*” (*ibidem*).

As forças são distribuídas, não se pode correr o risco de fingir com elas. O poder se acha amarrado à sua visibilidade. Ao contrário, a astúcia é possível ao fraco, e muitas vezes apenas ela, como último recurso: Quanto mais fracas as forças submetidas à direção estratégica, tanto mais esta estará sujeita à astúcia. Traduzindo: tanto mais se torna tática. (CERTEAU, 2012, p. 95)

2.3.1 Os lugares e espaços de Michel de Certeau

Como já destacamos, Certeau faz uma diferenciação entre “lugar” e “espaço”. Procuraremos abordar aqui as formas como ele emprega esse conceito em seus textos e como esse conceito se emprega em nosso trabalho. Para isso, procuraremos também conduzir a discussão com a ideia de “cultura popular”, ou seja, uma cultura ordinária, expressa pelos homens ordinários. Vale lembrar, que Certeau “apaixonou-se” pela cultura brasileira e esteve no Brasil diversas vezes para apresentar seminários e realizar suas pesquisas. No livro *A Invenção do Cotidiano 1: artes de fazer*, ele apresenta diálogos com culturas ordinárias e, dentre elas, a cultura brasileira.

Utilizando-se de metáforas, Certeau nos envolve em uma esfera de pensamento filosófico e crítico acerca da pluralidade do mundo que habitamos, definindo em suas análises o espaço e o lugar, não como termos opostos, mas sim como dois aspectos de um único tema extremamente complexo: a organização dinâmica de uma sociedade (JOSGRILBERG, 2005).

Certeau sugere a noção de lugar, indicando um “lugar próprio”, organizado por diversos procedimentos estratégicos, ou seja, realizado pelo forte e representando uma vitória sobre o tempo. Dessa forma, dois elementos nunca podem estar na mesma localização, pois se organizam um em referência ao outro, estrategicamente “administrados em relação a uma exterioridade composta de alvos e ameaças” (JOSGRILBERG, 2005, p.50).

Tratando-se dos procedimentos estratégicos, Certeau atribui à *escrita* um papel fundamental de organização da sociedade Ocidental. Para ele, no mundo ocidental, o que

antes era regulado por um discurso mítico passou a ser regulado pela prática da mítica da escrita, tornando-se uma prática organizadora, uma máquina de autorregulação, como um poder que não pode ser possuído, mas que se exercita (Josgrilberg, 2005). A escrita torna estável — em termos de tempo, posição etc. — a organização dinâmica de uma sociedade; torna passível de leitura o objeto da história que desapareceu e deixou apenas traços do que já foi.

O progresso da máquina escriturística é articulado sobre o que Certeau chama de “perda da Palavra”, “la perte de la Parole” (Certeau, 2012: 203); o discurso (cosmológico) mítico que organizou a sociedade não pode ser mais ouvido. A perda da Palavra revela, então, uma incerteza que problematiza as autoridades que organizam a sociedade: quem está falando, em nome de quem? Quem pode falar? Nessa situação de indeterminação, uma constante partida, um estar em movimento contínuo se faz necessário nesse processo em que a sociedade moderna tenta se redefinir sem “a Palavra”. Desse ponto em diante, o “ser se mede pelo fazer”, escreve Certeau (*ibidem*). (JOSGRILBERG, 2005, p.51)

Quando se trata da cultura popular, Certeau identifica que a ideia de popular está relacionada repetidamente ao “ingênuo, ao natural, à verdade ou ao infantil” (Certeau, 2012, p.83) e aponta a incapacidade do discurso teórico moderno para o tratamento da questão cultural, silenciando a cultura, sobre a qual os analistas querem falar. O discurso teórico acaba obedecendo às suas próprias regras e estratégias, organizando o espaço onde o tempo e as posições dos elementos constituintes são controlados, fabricando, assim, uma chamada “cultura popular”. Portanto, Certeau não apresenta uma solução, mas traz a necessidade de uma ação política e faz uma observação acerca de se “questionar o lugar de onde os pesquisadores falam e o que pode ser dito” (JOSGRILBERG, 2005, p.70).

As táticas (arte do fraco) operam a partir das estratégias (arte do forte) e abrem os chamados “espaços”, ou seja, quando um lugar é submetido à organização complexa e dinâmica quer dizer que esse ele foi praticado e não se dará mais a partir de um lugar próprio, o lugar transforma-se em espaço. É dessa forma que:

As táticas não podem ser pensadas sem um lugar, da mesma forma que *fala* não pode ser pensada sem *língua*, ou *enunciado* sem *enunciação*. O objetivo da crítica

de Certeau é um tipo de lugar onde há dissociações, realizadas por operações técnicas, que não leva em consideração as outras práticas que organizam a sociedade ou, em outras palavras, que desconsidera a morte que assombra qualquer organização “estável” e não reconhece a dependência do Outro. A reflexão se aplica a toda organização espacial: disciplinas acadêmicas, nações, grupos marginais, a sociedade etc. Ninguém é autônomo. Todos dependem do Outro. (JOSGRILBERG, 2012, p.71)

Procurando dar ênfase à ausência de um lugar próprio para as táticas e os movimentos cotidianos operarem, complementaremos a reflexão com uma discussão acerca do “lugar praticado”, também chamado de *espaço*.

A dinâmica de um lugar praticado pode se dar, por exemplo, como faz Certeau, através do ato da leitura. O texto, nesse caso, se constitui num espaço limitado em tamanho e estrutura de forma, que permite uma leitura – ele constitui um lugar. Porém, à medida que o leitor faz o ato da leitura das páginas escritas (lugar), ele produz um movimento somente seu, o tempo não é controlado, e cada leitor tem a liberdade de criar seu espaço de leitura. “Um mundo diferente (o do leitor) se introduz no lugar do autor” (CERTEAU, 2012, p.48).

Utilizando a metáfora do “apartamento alugado”, Certeau apresenta as mutações que tornam o texto habitável pelo leitor. Essa metáfora mostra como cada inquilino pode transformar a propriedade do outro, tomando de empréstimo, ou melhor, alugando, um lugar que não é seu — praticando o lugar à sua maneira, transformando o lugar em seu espaço particular de convívio social, inventando e criando uma nova vida ali dentro, totalmente diferente daquela que outro inquilino, que ali habitasse, criaria.

Um último exemplo, também ilustrativo, que Certeau apresenta é a *rua*. A rua é um lugar fixo e cheio de pontos de referência e limites para os pedestres; porém, cada pedestre traça seu itinerário próprio e transforma as ruas em um lugar praticado, em espaços.

É importante ressaltar que Certeau nunca quis livrar-se dos lugares — e nem poderia. Ele reconhece que alguma forma de organização espacial sempre será necessária, admitindo-as como referências. É por esse motivo que, nessa bricolagem de ideias, ele encontra na criatividade cotidiana um grande desafio: analisar as práticas culturais e cotidianas dos sujeitos comuns, buscando nessas práticas ordinárias novas possibilidades de articulações sociais que possam contribuir, de alguma forma, com a ideia de dar lugar ao outro.

2.4. Um lugar praticado: Acampamento Elizabeth Teixeira

Procuraremos, a partir das teorias de Michel de Certeau, um diálogo com nossa pesquisa de campo no que diz respeito ao cotidiano do acampamento *Elizabeth Teixeira*. Para tanto, traremos à cena a comunidade do acampamento nas figuras dos homens ordinários de Certeau, lançando mão de suas artes de fazer de maneira tática, providos de astúcias para lidar com as estratégias dos “inimigos”. Procuraremos apresentar esse movimento através de narrativas de histórias de vida, transformadas em mônadas e acompanhadas de uma pesquisa etnográfica que demonstrarão as maneiras de *saberfazer* nas relações com os conhecimentos mobilizados dentro do contexto do acampamento e com aqueles que — vindos de fora — adentram-no.

Acreditamos que, através das narrativas, possamos conhecer o perfil da comunidade do acampamento, por meio das vozes dos tantos homens ordinários que lá habitam. A pesquisa etnográfica realizada procura descrever o cotidiano do acampamento e as relações táticas desses sujeitos na busca pela sobrevivência lá dentro — seja nas relações pessoais, seja nas relações movimento social/poderes públicos —, assim como fazer a descrição dos “*outros*”, ou seja, os dominadores que buscam formas de adentrar o contexto e sobrepor seus conhecimentos aos conhecimentos cotidianos e coletivos que mobilizam o acampamento.

O acampamento *Elizabeth Teixeira* resiste há cerca de sete anos no mesmo local, e os acampados habitam o lugar e o transformam, aos seus próprios modos, em espaços de práticas cotidianas e culturais (CERTEAU, 2012), individuais e coletivas. São nessas práticas cotidianas do acampamento que buscamos compreender, discutir e pensar um currículo narrativo como um artefato cultural para a Educação do Campo, no que tange a uma possibilidade de uma escola do campo para a comunidade do acampamento.

2.5 Um currículo ordinário

Quando tratamos de currículo escolar — seja de escolas campo, seja de escolas urbanas — como representação oficial e materialização cotidiana, (FERRAÇO, 2001), pensamos naquilo que, efetivamente, pode ser realizado no cotidiano escolar por meio das

redes de representações e ações. Isso está diretamente associado ao espaço escolar e, por conseguinte, ao currículo como campo de embates e negociações dentro de uma organização oficial do sistema escolar e da trama de inter-relações dos sujeitos que a compõem.

Nessas tensas relações estabelecidas entre poder central e educadores e educadoras que se encontram nas escolas, são forjados astuciosos movimentos por parte destes últimos, gerando um consumo passivo e um conformismo às proposições. A respeito dessas relações, Certeau (2012) nos esclarece:

A uma produção racionalizada, expansionista além de centralizada, barulhenta e espetacular, corresponde outra produção, qualificada de ‘consumo’: esta é astuciosa, é dispersa, mas ao mesmo tempo ela se insinua ubiquamente, silenciosa e quase invisível, pois não se faz notar com produtos próprios, mas nas maneiras de empregar os produtos impostos por uma ordem econômica dominante (CERTEAU, 2012, p. 39).

Nessa mesma perspectiva de entendimento, na qual as invenções do cotidiano vão produzindo — por seus praticantes — saberes e fazeres pedagógicos, Ferraço (2008) afirma que só é possível pensar a questão curricular referenciada na dimensão das redes coletivas de *fazeressaberes* dos sujeitos que praticam o cotidiano. O conhecimento, nessa dimensão das redes, é condição de vida, de existência das relações entre esses sujeitos. Dessa forma, ele propõe que “[...] no lugar da ideia de *dificuldade* ou *problema* de aprendizagem, que, como já dito, só se sustenta numa perspectiva da individualidade singular, propomos e defendemos a ideia de *possibilidades de conhecimento*” (FERRAÇO, 2008, p.19), relacionadas aos diversos contextos em que os sujeitos encontram-se inseridos.

Para Ferraço, a função social e política da escola consiste em ampliar as possibilidades de conhecimento, o que implica em ampliar também as redes de *saberesfazeres* existentes. E afirma que: os conhecimentos sempre se processam através das diversas redes nas quais os sujeitos participam. Portanto, as propostas curriculares prescritivas não representam nada além de formalidades, e os conteúdos e métodos propostos passam a ter algum significado “[...] somente a partir do momento em que são lidos, discutidos, ensinados e enredados pelos sujeitos” (FERRAÇO, 2008, p.32).

Ferraço considera que as redes cotidianas de *saberesfazeres* se prolongam para além dos limites das salas de aula e da escola, e, assim, os sujeitos que tecem essas redes não se limitam àqueles que se encontram na escola. Ele considera “[...] como sujeitos potenciais dos processos de formação continuada e do currículo praticado, todos aqueles, que direta ou indiretamente, estão envolvidos na tessitura e partilha dessas redes” (FERRAÇO, 2008, p.40).

O currículo não deve ser visto como algo que se traduz num movimento estático, mas sim, num movimento dinâmico: entre estratégias e táticas; entre espaço e lugar. A vida é dinâmica, a vida da escola também é dinâmica. Há uma relação do coletivo da escola com o currículo — um movimento —, e as percepções a respeito do currículo são diversas. Então, pensar o currículo da escola significa pensar um currículo que se construa cotidianamente, que se faça e refaça entre estratégias e táticas cotidianas, e que se reconstrua a cada dia, a cada momento, considerando todos aqueles que se apropriam dele. O currículo da/na escola tem uma representação oficial, mas também se apresenta em sua materialização cotidiana de cada escola, num movimento das táticas, “golpe por golpe, lance por lance” (CERTEAU, 2012, p.94-95).

Dessa forma, olhando o currículo como um campo de cultura recheado de táticas e artes de fazer cotidianas, procuramos entender, juntamente com Ferraço (2008, p.22), que “não temos controle sobre a rede de conhecimentos que o aluno possui, esse espaço é necessário, é campo de luta e negociações entre professor – aluno. Ao professor cabe não ignorar o conhecimento do aluno”.

Para tanto, acreditamos que o cotidiano na escola não deve ser um local de disputa e imitação para conquista de espaços, mas sim um local de invenção e luta cotidiana para a conquista de bens comuns a todo o coletivo que ali habita, participa e transforma aquele ambiente de tantas riquezas. É nesses espaços que a Educação do Campo e a Educação Popular são capazes de trabalhar com companheirismo e trazendo à tona os conhecimentos e discursos coletivos de uma comunidade. E é ainda nesse jogo de estratégias e táticas astuciosas que um currículo narrativo pode emergir como expressão máxima das redes de *saberfazer* coletivas e populares.

Capítulo 3: Espalhando as sementes: metodologias de trabalho

Quem encontra ainda pessoas que saibam contar histórias como elas devem ser contadas? Que moribundos dizem hoje palavras tão duráveis que possam ser transmitidas como um anel, de geração em geração? Quem é ajudado, hoje, por um provérbio oportuno? Quem tentará, sequer, lidar com a juventude invocando sua experiência? (BENJAMIM, 1987: 114)

3.1 A etnografia

No diálogo com a antropologia, apropriamo-nos da etnografia como metodologia para nossa pesquisa de campo e procuramos, a partir de uma bricolagem, realizar as tessituras entre a pesquisa etnográfica e a narrativa dos moradores do acampamento *Elizabeth Teixeira*, de modo a compor, na forma de texto, a pesquisa realizada. Para isso, fez-se necessário entendermos, do ponto de vista antropológico, a etnografia.

A pesquisa etnográfica busca reconstruir o universo do campo pesquisado a partir do trabalho de olhar, ouvir e escrever. O pesquisador deve descrever com rigor: detalhes, descobertas, caminhos possíveis, decisões, intuições etc. Esses detalhes devem ser expressos em um texto, com dimensões reduzidas de todo aquele universo experimentado pelo pesquisador — sendo isso uma tarefa árdua, pois o pesquisador necessita levar para a complexidade da academia, na forma de um texto acadêmico (OLIVEIRA, 2006), todo o processo por ele experimentado e vivido.

O texto etnográfico, como representação do campo e das relações que nele se dão, pode ser, portanto, menos o resultado “final” de uma pesquisa, e mais um meio para a melhor compreensão dos valores do outro, considerando o fato de que estes valores são interpretados por alguém que também não se despe de seus próprios valores e subjetividades, e fala para terceiros, desconhecidos, de modo generalizante, ainda que “cuidadosamente”. Quem escreve, sobre o quê, e para quem, são os principais elementos de uma etnografia que considera os aspectos visíveis e invisíveis do trabalho antropológico e seu papel de crítica cultural. (SILVA, 2006, p.183-184)

No Brasil, as pesquisas educacionais mostraram bastante interesse pela etnografia a partir do final dos anos 1970 — motivadas pelos estudos da sala de aula e da avaliação curricular (ANDRÉ, 1997). Através de suas pesquisas, Marli André nos mostra o universo das pesquisas educacionais anteriores ao final dos anos 70, com base nos instrumentos de observação que objetivavam o registro e análise do comportamento de professores e alunos em situações de interação. A partir da análise das obras de diversos autores, André (1997) afirma que a alternativa para diversos problemas apontados nas pesquisas educacionais com base na observação seria a abordagem antropológica.

Apontando para as pesquisas educacionais hoje, com enfoque na etnografia, André (1997) ressalta a importância dos pesquisadores se aterem às questões culturais, éticas e de valores dos sujeitos ou das comunidades pesquisadas, buscando romper estruturas e relações de poder que possam ainda estar impostas entre pesquisador(a) e pesquisados(as).

Neste trabalho, utilizamos da pesquisa etnográfica participante, registrando o cotidiano dos moradores do acampamento *Elizabeth Teixeira* em cadernos de campo e fotografias que serão apresentados no Capítulo 4 desta dissertação.

3.2 As narrativas

Procurando realizar as tessituras metodológicas de nossa pesquisa, somos inspiradas pelas leituras das obras de Walter Benjamin no que concerne às narrativas de histórias de vida dos sujeitos praticantes do cotidiano do acampamento *Elizabeth Teixeira*. Essas narrativas nos permitem conhecer nas lutas cotidianas as artes de fazer desses sujeitos. Porém, quando trabalhamos narrativas na perspectiva de Benjamin, alguns questionamentos são levantados: O que são narrativas benjaminianas? O que são narrativas para Benjamin?

No texto *Experiências e Pobreza*, Benjamin (1994), relata a experiência de um pai que, em seu leito de morte, compartilha com os filhos a experiência de obter riqueza a partir do trabalho nos vinhedos da família e não das barras de ouro que, na lógica dos filhos, poderiam estar enterradas naqueles vinhedos. Para Benjamin, a narrativa experienciável, assim como a arte de ouvir e, principalmente, aqueles que possuem experiências para contar podem estar rareando na vida moderna e capitalista que vivemos.

Em sua obra *O Narrador*, Benjamin (1983 [1936]) apropria-se de aspectos das tradições narrativas gregas e judaicas (LAGE, 2007), delineando o perfil de uma figura que

é protagonista de uma arte considerada por ele em via de extinção: a arte de contar histórias.

[...] a arte de narrar caminha para o fim. Torna-se cada vez mais raro o encontro com pessoas que sabem narrar alguma coisa direito. É cada vez mais frequente espalhar-se em volta o embaraço quando se anuncia o desejo de ouvir uma história. É como se uma faculdade, que nos parecia inalienável, a mais garantida entre as coisas seguras, nos fosse retirada. Ou seja: a de trocar experiências. (BENJAMIN, 1983, p. 59)

Entretanto, é um engano pensarmos que Benjamin está lamentando e criticando o fim da narrativa como um todo, pois o que ele lamenta é o fim das narrativas coletivas, aquelas que em suas “brechas” permitem que outros sujeitos entrem e compartilhem suas experiências. Para ele, o narrador é aquele que possui a capacidade de intercambiar as experiências, carregando coisas não conscientes.

O típico narrador para Benjamin tem duas características básicas: sábio e justo, assim como o narrador da tradição judaica (LAGE, 2007). Esse narrador de quem ele lamenta o desaparecimento é um “misto de sábio e santo e de homem comum que sabe contar uma história que serve para ajudar alguém, como um conselho” (*idem*: 127). Esse narrador tradicional, para Benjamin, precisa nutrir suas narrativas de “influxos psíquicos afins à melancolia” (*ibidem*), pois ele precisa contar e recontar suas histórias.

Se o sono é o ponto mais alto da distensão física, o tédio é o ponto mais alto da distensão psíquica. O tédio é o pássaro de sonho que choca os ovos da experiência. O menor sussurro nas folhagens o assusta. Seus ninhos – as atividades intimamente associadas ao tédio – já se extinguíram na cidade e estão em via de extinção no campo. Com isso, desaparece a comunidade dos ouvintes. Contar histórias sempre foi a arte de contá-las de novo, e ela se perde quando as histórias não são mais conservadas. Ela se perde porque ninguém mais fia ou tece enquanto ouve a história. (BENJAMIN, 1983, p.62)

O ato de narrar é também o ato de rememorar, de buscar na memória imagens do passado. Para Benjamin, esse é um trabalho árduo, como o de um arqueólogo que — no

esforço da escavação — encontra, no presente, “o lugar exato em que guardar as coisas do passado” (BENJAMIM, 2013, p.101).

Assim, o trabalho da verdadeira recordação deve ser menos o de um relatório, e mais o da indicação exata do lugar onde o investigador se apoderou dessas recordações. Por isso, a verdadeira recordação é rigorosamente épica e rapsódica, deve dar ao mesmo tempo uma imagem daquele que se recorda, do mesmo modo que um bom relatório arqueológico não tem apenas de mencionar os estratos em que foram encontrados os achados, mas, sobretudo os outros, aqueles pelos quais o trabalho teve de passar antes. (BENJAMIN, 2013, p.101)

Buscando uma discussão sobre currículo baseado na ressignificação da própria experiência do cotidiano, na cultura e suas práticas, nas experiências vividas e nas memórias conscientes e inconscientes dos sujeitos, procuramos trabalhar as narrativas benjaminianas utilizando a metodologia das mônadas (PETRUCCI-ROSA *et. alli.*, 2011).

As mônadas podem ser entendidas como pequenos fragmentos de histórias que juntas exibem a capacidade de contar sobre um todo, muito embora esse todo possa também ser contado por um dos seus fragmentos [...] a mônada pode revelar o caráter singular da experiência educativa realizada, sem perder de vista suas articulações com o universo amplo da cultura em que ela está imersa e com o olhar subjetivo do pesquisador. (PETRUCCI-ROSA *et. alli.*, 2011, p. 204-205)

Inspirados na obra *Infância em Berlim por Volta de 1900* (1975), em que Benjamin escreve suas memórias de experiências da infância na forma de pequenas historietas chamadas de *mônadas*, Petrucci-Rosa *et al.* (2011) as trazem como uma metodologia de pesquisa, em que representam fragmentos de história preñes de significação e brechas através das quais é possível visualizar aspectos de um tempo e um lugar social aparecendo nas tensões espaço-tempo particular e universal, como explica Galzerani (2002):

No que diz respeito à produção de memórias ou produção de conhecimento histórico em Walter Benjamin, passamos a mergulhar em algumas “mônadas” ou miniaturas de significados – conceito que o pensador, ora focalizado, coloca em ação no diálogo como o físico Leibniz. Tais centelhas de sentido (...) podem ter a

força de um relâmpago. (GALZERANI *apud* PETRUCCI-ROSA *et al.* 2011, p. 204)

Complementada pela citação de Benjamin (1994):

[...] a ideia é mônada – isto significa, em suma, que cada ideia contém a imagem do mundo. A representação da ideia compõe como tarefa, portanto, nada menos que a descrição dessa imagem abreviada do mundo. (BENJAMIN, 1994 *apud*: PETRUCCI-ROSA *et.al.* 2011, p.205)

Neste trabalho, trouxemos narrativas de histórias de vida dos moradores do acampamento *Elizabeth Teixeira* e reconhecemos essas narrativas como mônadas para compor essa colcha de retalhos que buscamos tecer. Acreditamos que as mônadas apresentam a potencialidade das narrativas experienciáveis e se articulam com o universo cultural, histórico e simbólico do narrador, estando sempre sujeitas ao olhar subjetivo do pesquisador (PETRUCCI-ROSA *et.al.* 2011).

Dessa forma, permeando espaços de discussões junto aos Estudos Culturais e acreditando que a legitimação de conhecimentos também representa uma condição de justiça política e social, pensamos a cultura como um espaço de contestação onde podem estar imbricadas relações de poder. Nesse sentido, pensamos que as narrativas poderão nos ajudar a compreender os hibridismos que surgem dessas inter-relações entre culturas e conhecimentos.

3.3 Entrando em campo

Ao longo dos capítulos anteriores, foram apresentados aspectos mais gerais do campo de pesquisa, a partir de agora, as lentes próprias da abordagem etnográfica e também dos estudos de narrativa, proporcionarão a possibilidade de se apresentar o conjunto de dados da pesquisa junto ao cotidiano do acampamento *Elizabeth Teixeira*.

De modo a privilegiar a observação participante e o trabalho de campo prolongado, os planos iniciais que conduziram a pesquisa centraram-se em aproximadamente um ano de incursão em campo para coleta dos dados.

A imersão em campo não é uma tarefa simples e banal, pois atravessa as relações humanas de confiança e companheirismo junto à comunidade e, dessa forma, desde o início do mestrado, há aproximadamente dois anos e meio, venho participando das atividades do Coletivo Universidade Popular (U.P), visando a conhecer o cotidiano do acampamento por meio dos momentos de trabalho coletivo.

A partir dos mutirões para confecção dos tijolos da escola, em 2012, fui apresentada como apoiadora e pesquisadora. É importante ressaltar que a participação nesses espaços coletivos é importante, pois a comunidade adquire confiança no pesquisador, já que ele se coloca também como colaborador da comunidade. Como sou natural da cidade de Limeira, conheço as peculiaridades do município e, assim, tivemos muitos assuntos para conversar, logo no primeiro encontro. Alguns moradores eu já conhecia por já termos participado de atos políticos realizados na cidade, mas muitos deles não se lembravam mais desses episódios.

No primeiro dia em que participei do mutirão, pairavam algumas dúvidas entre todos ali: Quantos tijolos já haviam confeccionado? Quantos mutirões ainda seriam necessários para chegar a três mil tijolos para erguer a escola? Quase todos que ali estavam tentaram contar os tijolos, porém sem sucesso. Resolvi tentar também e contei as duas pilhas que estavam lá; contei também quantos tijolos caberiam em cada pilha e quantos teríamos no final do dia com o tanto de massa que ainda havia para moldar. A partir desse momento, fiquei conhecida como a “menina que contou os tijolos”.

Na semana seguinte, passei a acompanhar as aulas de Educação de Jovens e Adultos (EJA) que aconteciam na comunidade, também com apoio do coletivo U.P. No mês seguinte, tornei-me educadora da EJA e, em pouco tempo, dei início às aulas de Matemática e Ciências, que estavam paradas por falta de um educador ou de uma educadora dessas áreas. Foi dessa forma que obtive contato mais estreito com os educandos e educandas da EJA, que são, em maior parte, os entrevistados e entrevistadas desta pesquisa.

Esse período inicial, ou seja, até que se realizasse a primeira entrevista, levou cerca de seis meses, pois esperei que os moradores se sentissem a vontade e quisessem falar. Considero-o como um *pré-campo*, muito importante para quebrar relações de poder que

podem aparecer nessa relação pesquisador - pesquisado, para tornar-se uma relação amigável e de confiança.

A EJA foi um espaço muito importante, pois foi onde expus a minha pesquisa e intenções, deixando os educandos e as educandas livres para quererem fazer parte desse estudo. Durante momentos de convivência, fui surpreendida por pedidos de visitas às suas casas, por convites para almoços, para festejos familiares e da comunidade — fui convidada muitas vezes para conhecer familiares distantes. Dessa forma, foram surgindo moradores que gostariam de contar suas histórias, externando sua felicidade em revivê-las; quiseram mostrar seus lotes, os conhecimentos que colocam cotidianamente ali para a terra prosperar; pediram para que eu fotografasse esses lotes e que os mostrasse na cidade. Percebi que essa era uma forma de eles também mostrarem suas capacidades e seu trabalho árduo para a cidade de Limeira.

Considero que os dados relativos ao cotidiano dos moradores, seus valores, modos de agir e viver devam ser alvo de grande respeito e que a etnografia que estamos nos propondo a fazer seja capaz de captá-los. Os laços de confiança e amizade com muitos moradores da comunidade não aconteceu de forma imediata, e tive que lidar com essa questão.

A desconfiança que a comunidade deposita sobre um pesquisador que acaba de chegar deve ser entendida como um processo natural, pois os movimentos sociais são muitas vezes alvos de “fetiche” para a pesquisa. Em muitos momentos, ela atrapalha as dinâmicas sociais e expõe os sujeitos da forma como convém às lentes do pesquisador e aos seus objetivos. O mais comum é que os movimentos sociais sejam vistos como algo exótico e não como uma forma de questionamento dos padrões sociais e políticos impostos e aceitos pela sociedade. Por esses motivos, respeito as desconfianças e os questionamentos sentidos e sofridos em diversos momentos.

Procuramos ao longo desse período, observar as artes de fazer cotidianas e as maneiras táticas de como os moradores do acampamento lidam, na astúcia do dia a dia, pela legalização da terra, pela sobrevivência de suas famílias e com questões de legitimação de seus conhecimentos. Essas observações são importantes, uma vez que, a partir delas, várias problemáticas políticas e sociais vêm à tona.

Algumas questões legais da terra serão apresentadas também neste trabalho, a-com base nas mônadas e nas informações obtidas nos dados do trabalho de mestrado (em andamento) de Taufic (2013). O autor permitiu que utilizássemos dados de seu texto de qualificação e que os incorporássemos a este trabalho. Nele, Taufic (2013) faz um estudo de caso sobre o acampamento *Elizabeth Teixeira* e discute a questão legal da terra e todos os entraves dessa disputa judicial.

Agradeço a confiança estabelecida e cativada — hoje, na forma de amizade — com muitos dos moradores do acampamento *Elizabeth Teixeira*, que abriram suas casas, ofereceram-me uma cama para dormir, uma galinha cozida para comer, tardes agradáveis de conversas e trabalho coletivo, cafés quentinhos para acompanhar um bom papo e, mais que isso, que confiaram em mim como pesquisadora, com um gravador e um bloco de anotações nas mãos ouvindo e anotando suas histórias de vida, seus costumes e relações internas e externas ao acampamento.

Sendo assim, consideramos toda a comunidade parte deste trabalho e, por isso, deixamos claro nosso respeito às suas memórias, às suas artes de fazer, suas culturas e costumes. Temos convicção de que as narrativas aqui apresentadas fazem parte de um discurso construído coletivamente a partir da *invenção do cotidiano* (CERTEAU, 2012) e dos *saberes e fazeres* (FERRAÇO, 2008) da comunidade. Como forma de resguardar a comunidade, os entrevistados e entrevistadas serão identificados e identificadas por nomes fictícios, neste trabalho.

3.3.1 Prosas, histórias e cafés

As entrevistas foram colhidas do ponto de vista das narrativas benjaminianas, enfocando as histórias de vida de moradores do acampamento *Elizabeth Teixeira*. No convívio com os moradores, estive sempre apresentando minha pesquisa e mencionando a minha intenção de entrevistá-los a fim de conhecer suas histórias de vida, deixando o gravador aberto a quem se sentisse à vontade para um dia conversar. Por esse motivo, as entrevistas ganharam mais um sentido de conversas — ou de acordo com a própria linguagem da comunidade: de *prosas*. Não existia uma pergunta balizadora, mas sim um interesse em ouvir histórias de vida preñes de experiências.

Para minha surpresa, algumas pessoas, rapidamente, me convidaram para um almoço, um café e uma prosa em suas casas. Assim, em janeiro de 2013, cheguei a conviver por cerca de um mês no acampamento, ficando hospedada na casa de uma moradora que me acolheu como mais um membro de sua família. Durante esse tempo, fiz algumas entrevistas, participei do dia a dia da comunidade, ajudei nos trabalhos diários da roça, participei de assembleias internas do acampamento, acompanhei os moradores em contextos externos ao acampamento — como sessões especiais na Câmara dos Vereadores de Limeira — e fui me inserindo nesse cotidiano tão peculiar.

Ao longo desse período, entendi que a relação pesquisador-pesquisado pode ultrapassar os limites de uma pesquisa e engendrar-se em uma relação de amizade e confiança mútua. Portanto, as entrevistas não tiveram um caráter estruturado, pois se deram como “prosas” numa mesa de almoço, tomando um café, caminhando pelas plantações, pegando na enxada etc. Assim, as histórias de vidas surgiam de forma natural, muitas vezes, atemporal e, principalmente, ricas em detalhes, pois tornavam-se rememoráveis (BENJAMIN, 2013).

Com as narrativas gravadas, o próximo passo foi a transcrição, realizada de forma a respeitar a atemporalidade com que os sujeitos foram contando suas histórias. Como parte da metodologia, não estamos interessados na história oral dos narradores; por esse motivo, os traços da oralidade foram retirados das transcrições.

Após o processo de transcrição, as narrativas foram devolvidas aos sujeitos para que eles pudessem se reconhecer nelas e tivessem a liberdade de optar por retirar algum trecho e também autorizar a narração na íntegra ou não. Após entregar em mãos, um pacote fechado com uma etiqueta escrita: “História da vida de (nome do entrevistado)” retornei depois de um mês para conversarmos a respeito do registro das narrativas, se estavam de acordo com suas expectativas. Com uma moradora, em particular, essa prosa já havia sido feita há mais tempo, e um pôster que exibia sua narrativa — confeccionado para apresentação em um congresso — foi dado a ela como presente.

Tendo em vista que a devolutiva das narrativas permitiu que os entrevistados rememorassem suas experiências e adensassem as próprias narrativas, adiantaremos algumas mônadas sobre esses momentos.

Mônada 1: *Esse pôster deu o que falar!*

Que bom que você veio à minha casa hoje. Eu estava mesmo querendo encontrar com você. Queria lhe contar sobre o pôster que você me deu de presente! Esse pôster deu o que falar!

Desde o dia em que você me presenteou com ele, eu o pendurei na sala para que todos que vêm à minha casa possam vê-lo. Esses dias atrás, minha irmã e meu irmão vieram à minha casa e eu peguei o pôster, pendurei aqui na varanda e ficamos sentados lendo as histórias, relembando nossa infância e conversando muito. Foi uma delícia! Deu o que falar! A minha irmã não se lembrava das flores feias que ela fazia, nem das festas na roça. Então começamos a ler e lembrar os detalhes; meu irmão relembrou coisas muito esquecidas para nós duas. Nos lembramos muito dos nossos pais, das festas, das brincadeiras! Foi tão gostoso!

Daquele dia em diante, sempre que vem alguém da minha família em casa eu pego o pôster, coloco aqui fora, a gente lê e começa a relembrar as histórias. Aparecem tantos novos detalhes! É sempre muito bom! (Dandara)

Mônada 2: *Me conhecesse de verdade!*

Certo dia, andando pelo acampamento, Margarida, esposa de João Pedro, me viu ao longe e veio correndo ao meu encontro. Sempre muito carinhosa comigo, ela me abraçou bem forte, conversamos um pouco e, perto do momento de nos despedirmos, ela me perguntou: “Gabi, você faria uma entrevista comigo, igual a que você fez com o Marcos?” Respondi que sim, mas perguntei-lhe por que ela gostaria da entrevista. Sorrindo, ela me respondeu: “O Marcos guarda a entrevista no mesmo envelope que você a entregou. Ela fica muito bem guardada, e ele mostra para todas as pessoas que vão à nossa casa! Ele tem muito orgulho de ter a história da vida dele inteira escrita! Eu também queria ter a minha! E tem outra coisa, durante a entrevista, ele te contou detalhes da vida dele, detalhes que eu não conhecia. Nesse dia, eu conheci o João Pedro, eu o conheci de verdade! Eu gostaria que ele conhecesse a minha história também! Eu gostaria que ele me conhecesse de verdade!” (Gabriela).

3.3.2 Narrativas como mônadas

A construção das mônadas a partir das narrativas de vida e memórias dos sujeitos é parte da metodologia que utilizamos neste trabalho. Sobre as mônadas, podemos entender um pouco mais,

Ela é um fragmento que salta do desenrolar contínuo do tempo; no entanto, carrega em si a estrutura de um todo universal, concretamente ligada ao que a circunda. Na imobilização da mônada, pode-se flagrar a imagem dialética – uma configuração saturada de tensões, nas quais ela se cristaliza. (PETRUCCI-ROSA *et. al*, 2011, p. 204)

Para chegarmos ao trabalho finalizado que é a mônada, nos conduzimos por alguns caminhos metodológicos, dentre eles: a entrevista, transcrição, retorno ao entrevistado, identificação de prováveis mônadas e construção delas.

As entrevistas se dão de forma semi estruturadas, ou seja, uma pergunta é lançada ao entrevistado ou entrevistada, iniciando – se uma conversa, que será gravada com o auxílio de um gravador, que pode ser entregue muitas vezes ao próprio entrevistado para que ele decida o que quer ou não que seja gravado, essa é uma decisão que cabe conjuntamente ao entrevistado e entrevistador. Nessa conversa, o entrevistado ou entrevistada, fica livre para resgatar suas memórias e narrá-las.

Após a entrevista, o pesquisador ou pesquisadora realiza a transcrição, sendo fiel à narrativa e a oralidade do entrevistado ou da entrevistada. Feito isso, a entrevista deve ser retornada aos entrevistados para que eles ou elas a analisem e concedam a autorização para publicação de suas narrativas parcialmente, ou na íntegra.

Com esse material em mãos, o pesquisador ou pesquisadora debruça-se sobre essas narrativas, buscando retirar a oralidade das falas (pois nesse caso não nos interessa a história oral) e textualizar a transcrição. Após esse árduo processo, excertos da narrativa, que dialoguem com o problema de pesquisa são identificados e retirados do texto, temos nesse caso, uma possível mônada.

. A mônada não significa um recorte de trechos de uma narrativa, mas sim uma produção de outros sentidos que o pesquisador traz à narrativa lida. Por isso, as mônadas só

são construídas após várias leituras minuciosas do pesquisador ou pesquisadora. Elas são como pequenas historietas e “encontram-se, numa constante abertura de significados e de conexões com outras partículas elementares presentes no desenrolar do tempo. Em cada mônada, estão presentes todas as outras” (PETRUCCI-ROSA, *et. al*, 2011, p. 205). Depois de construída a mônada, deve-se intitulá-la, utilizando preferencialmente, um trecho, uma frase ou até mesmo uma palavra que o pesquisador ou pesquisadora considere que o leitor deva atentar-se.

Porém, a interpretação de uma mônada é subjetiva, e cada pesquisador ou pesquisadora ou cada leitor ou leitora pode dar diversos significados a ela, pois a experiência de cada um é singular e particular, podendo até mesmo um conjunto de mônadas ser interpretado de diferentes maneiras, por diferentes leitores. O pesquisador ou pesquisadora ao construir uma mônada, procura direcionar o olhar do leitor ou leitora no momento em que ele intitula suas mônadas. Dessa forma, o pesquisador constrói seu conjunto de mônadas e faz as tessituras de significados que ele próprio quer produzir e apresentar a seus leitores.

Neste trabalho, procuraremos apresentar o conjunto de mônadas articulado com a etnografia, de forma a construirmos um cenário onde as artes de fazer dos sujeitos se evidenciem na tensão espaço-tempo das lutas coletivas, trazendo os desdobramentos de um currículo narrativo.

3.3.3 Os homens ordinários das narrativas: sujeitos históricos, sujeitos comuns

As narrativas apresentadas neste trabalho trazem histórias e memórias de moradores do acampamento *Elizabeth Teixeira*, ou seja, um contexto local. Porém, em um contexto universal, a dimensão social em que esses sujeitos estão imersos é comum, é o lugar típico do homem ordinário de Certeau (2012) – homens e mulheres invisíveis - sendo apenas mais um que se mistura às multidões de homens e mulheres quaisquer.

Para tanto, entendemos que os discursos desses homens ordinários devam ser compreendidos dentro de uma dimensão histórica e social, local e universal, pessoal e coletiva e que suas identidades pessoais devam ser preservadas utilizando nomes fictícios para identificá-los.

De forma a preservar a identidade dos narradores de forma a não personificá-los, trazemos à cena personagens históricos que marcaram a luta pela reforma agrária e pela justiça social no Brasil e no mundo, sendo referências para os movimentos sociais de lutas camponesas. A luta pela reforma agrária é comum, assim como os sujeitos que participam delas são homens e mulheres comuns – homens ordinários.

Os narradores, sujeitos da pesquisa, são homens e mulheres comuns, moradores e moradoras do acampamento *Elizabeth Teixeira*. A idade deles varia entre 40 a 71 anos e nenhum deles terminou o segundo ciclo do Ensino Fundamental. Assim, nossos personagens são:

➤ **As mulheres:**

• **Dandara:**

Conhecida como a princesa de Palmares, era esposa de Zumbi dos Palmares, com quem teve três filhos. Foi uma das lideranças feministas negras que lutou contra o sistema escravocrata no século XVII. Com a queda do Quilombo dos Palmares, Dandara se suicidou, jogando-se da pedra mais alta de Palmares para não voltar à condição de escrava⁴⁸.

• **Roseli Nunes:**

Trabalhadora sem-terra morta em uma manifestação na BR 386 em Sarandi, no Rio Grande do Sul, em 1987. Mãe de três filhos, participou da ocupação da Fazenda Anonni, em 1985, junto a 8 mil sem-terra. Na data de sua morte, ela participava de um protesto que reivindicava melhores condições de vida para os agricultores e uma política agrária voltada para os camponeses. Porém, um caminhão passou por cima da barreira humana que fechava a estrada, ferindo catorze pessoas e matando três, entre elas Roseli Nunes⁴⁹.

• **Margarida Alves:**

Margarida Maria Alves, trabalhadora rural, presidente do Sindicato de Trabalhadores rurais de Alagoa Grande, município do Estado da Paraíba, foi assassinada com um tiro no rosto por pistoleiros a mando dos usineiros da região do brejo paraibano. Margarida foi uma das mulheres pioneiras das lutas pelos direitos dos trabalhadores e

⁴⁸ Fonte: <http://www.uneafrobrasil.org/site/mulheres_fazendohistoria_dandara.php> último acesso em 12/05/2014.

⁴⁹ Fonte: <<http://www.mst.org.br/node/5534>> último acesso em 12/05/2014.

trabalhadoras rurais no Brasil. Após a sua morte, tornou-se um símbolo político, representativo das mulheres trabalhadoras rurais, que deram seu nome ao evento mais emblemático que realizam — a Marcha das Margaridas, uma mobilização nacional que reúne, em Brasília, milhares de mulheres trabalhadoras rurais no dia 12 de agosto de 1983⁵⁰.

- **Loiva Lourdes:**

Iniciou bastante jovem sua militância junto ao movimento de mulheres, inicialmente chamado de MMTR - Movimento de Mulheres Trabalhadoras Rurais, atuando na construção e articulação nacional da organização das mulheres da CLOC, da Via Campesina Nacional e Internacional, das mulheres do Cone Sul e da Marcha Mundial de Mulheres. Participou, igualmente, na construção do MMC - Movimento de Mulheres Camponesas, atuando ativamente na luta das mulheres. Faleceu em 2006, devido a problemas de saúde⁵¹.

- **Os homens:**

- **Oziel Alves Pereira**

Em 17 de abril de 1996, na rodovia PA – 150, próximo a Eldorado dos Carajás, sul do Pará, um grupo de agricultores sem-terra marchavam até Belém para pressionar o governo a desapropriar a Fazenda Macaxeira, que eles haviam ocupado. Oziel tinha apenas 17 anos e era um dos líderes da ocupação. A marcha foi interrompida por uma emboscada, armada pelas tropas da Polícia Militar que procuravam as lideranças: principalmente, os mais jovens e homens. No total, 19 homens foram assassinados, entre eles Oziel⁵².

- **João Pedro Teixeira**

Marido de Elizabeth Teixeira, ele lutou em defesa dos trabalhadores rurais, fundando a primeira Liga Camponesa da Paraíba, com destaque para o município de Sapé. Foi assassinado por latifundiários da região em 02 de abril de 1962⁵³.

⁵⁰ Fonte: < <http://www.mst.org.br/node/10399> > último acesso em 12/05/2014.

⁵¹ Fonte: < <http://www.mmcbrazil.com.br/site/node/18> > último acesso em 12/05/2014.

⁵² Fonte: < http://www.cecac.org.br/MATERIAS/Eldorado_Carajas06.htm > último acesso em 12/05/2014.

⁵³ Fonte: < <http://www.cptnacional.org.br/index.php/publicacoes-2/noticias-2/13-geral/1037-joao-pedro-teixeira-a-luta-continua> > último acesso em 12/05/2014.

Capítulo 4: Germinando os brotos: cenas de um lugar comum

Levantados do chão

(Chico Buarque de Holanda e Milton Nascimento, 1997)

*Como então? Desgarrados da terra?
Como assim? Levantados do chão?
Como embaixo dos pés uma terra
Como água escorrendo da mão?*

*Como em sonho correr numa estrada?
Deslizando no mesmo lugar?
Como em sonho perder a passada
E no oco da Terra tombar?*

*Como então? Desgarrados da terra?
Como assim? Levantados do chão?
Ou na planta dos pés uma terra
Como água na palma da mão?*

*Habitar uma lama sem fundo?
Como em cama de pó se deitar?
Num balanço de rede sem rede
Ver o mundo de pernas pro ar?*

*Como assim? Levitante colono?
Pasto aéreo? Celeste curral?
Um rebanho nas nuvens? Mas como?
Boi alado? Alazão sideral?*

*Que esquisita lavoura! Mas como?
Um arado no espaço? Será?
Choverá que laranja? Que pomo?
Gomo? Sumo? Granizo? Maná?*

Neste capítulo, procuramos montar cenas do cotidiano comum de acampamentos e assentamentos da reforma agrária, trazendo a peculiaridade do contexto local – o acampamento *Elizabeth Teixeira*. Para isso, faremos uma bricolagem com a etnografia dos períodos: pré-campo e campo, propriamente dito; das narrativas das memórias de vida transformadas em mônadas, tanto dos acampados quanto da pesquisadora – seja em momentos de pesquisa de campo interna ou externamente ao espaço físico do acampamento ou mesmo, momentos particulares de rememorar fatos ocorridos na cidade de Limeira.

Nessa bricolagem, foram necessários alguns ajustes para que a etnografia e as narrativas dialogassem. Dessa forma, as cenas foram montadas, não se comprometendo, integralmente, com a cronologia dos fatos.

4.1 CENA 1: O lugar ocupado

Em 30 de abril⁵⁴ de 2007, um grupo de cerca de Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra – MST de 195 famílias, contabilizadas pelo INCRA⁵⁵ ocuparam um

⁵⁴ O calendário do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra - O MST – tem como mês de “comemoração” a sua jornada de lutas do Abril Vermelho com ocupações e mobilizações por todo o país. As

pedaço da área conhecida como Horto Florestal Tatu, na cidade de Limeira, instalando lá o acampamento *Elizabeth Teixeira*. Desde então, travou-se um intenso conflito político-judicial.

Nesse mesmo ano da ocupação, a Presidência da República declara a “Lei 11.483/07 de Janeiro de 2007, que extingue a Rede Ferroviária Federal Sociedade Anônima (RFFSA), representando uma importante brecha para a atuação das organizações populares ligadas às questões urbanas e agrárias” (TAUFIC, 2013, p.102), destinando todas as áreas da massa falida à União, para projetos de habitação social. Entre os imóveis listados pela União, encontra-se o Horto Florestal Tatu em Limeira.

Porém, o que não era esperado pelos militantes do MST era que, no ano de 2005, antes da extinção da RFFSA, a prefeitura de Limeira firmasse um contrato de compra e venda com a inventariança da RFFSA, declarando o interesse de compra da área total do Horto. Nenhuma quantia em dinheiro foi paga pela prefeitura à RFFSA — apenas papéis foram assinados, e o negócio nunca foi concluído. Enquanto o negócio não era concretizado, a documentação firmada garantia a posse do imóvel à prefeitura de Limeira.

O interesse pela área total do Horto por parte da prefeitura de Limeira se dava em função do novo plano diretor da cidade, que estava em processo de elaboração em 2007, sendo concluído em 2009. No projeto original do plano diretor da cidade, a área do Horto está destinada, principalmente, para a expansão industrial do município. Essa expansão é estratégica do ponto de vista político e econômico da cidade, uma vez que a linha de trem passa aos fundos e a rodovia Anhanguera à frente — o que facilitaria o escoamento de produtos advindos das indústrias que viessem a se instalar na área do Horto.

Dentro do projeto do plano diretor (Imagem 3) também consta a ampliação do aterro sanitário de Limeira. Vale ressaltar que o termo “aterro sanitário” não deveria ser

manifestações marcam a data do Massacre de Eldorado dos Carajás, que aconteceu em 17 de abril de 1996, na cidade de mesmo nome, no Pará, quando 21 trabalhadores rurais foram assassinados. Até hoje não houve punição aos responsáveis e o MST espera a ação da Justiça. O Abril Vermelho do MST cobra também a Reforma Agrária, que atualmente está paralisada, e a elaboração, por parte do governo federal, de um plano de emergência que dê conta de assentar até o fim do ano as 150 mil famílias que hoje estão acampadas. (*as aspas são minhas e representam uma ironia à palavra comemoração, uma vez que não há como considerar uma comemoração algo marcado por massacres*) – Matéria eletrônica da revista Caros Amigos de 17 de abril de 2013 – <http://carosamigos.terra.com.br/index/index.php/politica/3193-mst-da-inicio-ao-abril-vermelho-e-comeca-sua-jornada-de-mobilizacoes-com-ocupacoes-e-atos-2> - último acesso em 19/09/2013.

⁵⁵ Esse número de 195 famílias foi contabilizado pelo INCRA e retirado dos dados do texto de Taufic, (2013). O número que me foi passado pela comunidade foi de 304 famílias que realizaram a 1ª ocupação na área.

empregado para o “lixão” que existe hoje na área, onde podem ser encontradas diversas espécies de animais atraídas pelo forte odor, pelo escoamento de chorume nas áreas vizinhas e pelo uso de técnicas ilegais para diminuição do volume de lixo no local. Nessa imagem pode-se conhecer a ocupação atual da área do Horto — descrita na imagem como “área usada” — e o planejamento — descrito na imagem como “área destinada” — do novo plano diretor de Limeira. A região da imagem considerada como área 7 corresponde a praticamente todo o acampamento Elizabeth Teixeira — com 602 hectares — que, no plano diretor, corresponderia ao Distrito Industrial de Limeira.

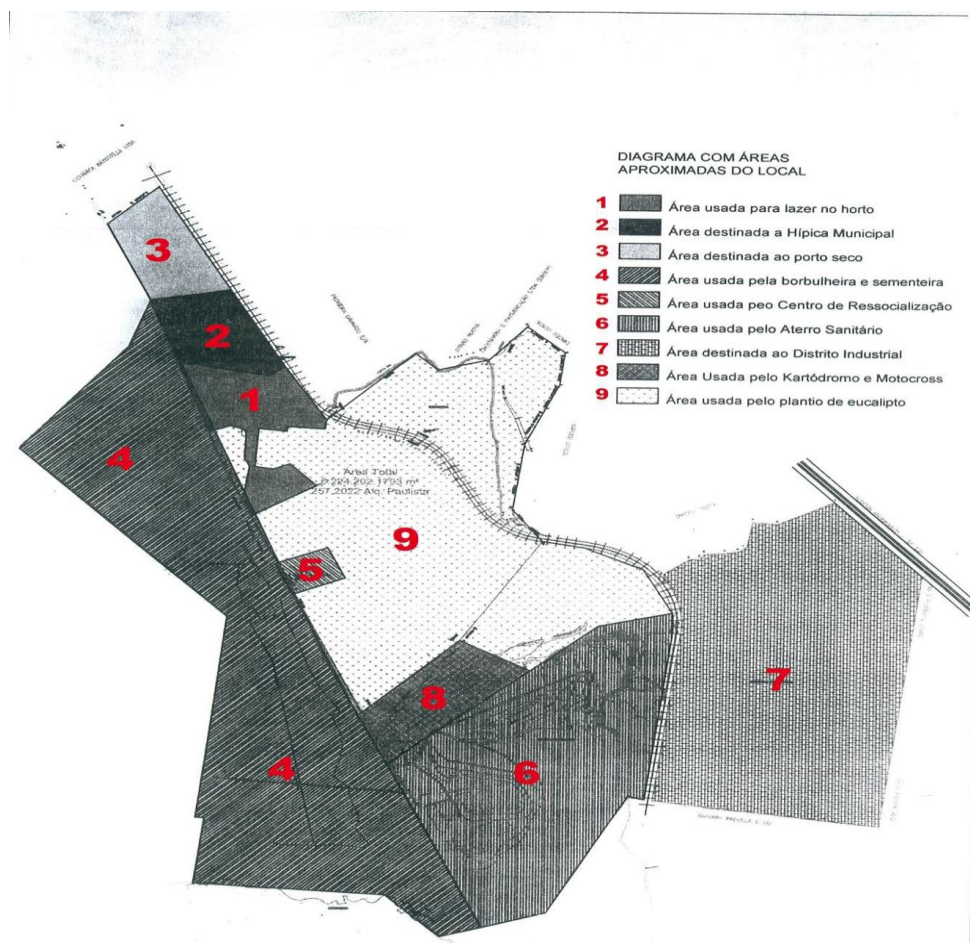


Imagem 3: Horto Florestal Tatu: Fonte: Prefeitura Municipal de Limeira, Secretaria de Planejamento e Urbanismo *apud* Taufic, 2013.

A União ajuíza ação contra a prefeitura de Limeira por instalação irregular de equipamentos públicos no imóvel, e o Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão cede ao INCRA a área do Horto, já ocupada pelas famílias, para realização de assentamento da reforma agrária. Com essa decisão judicial, o INCRA divide a área em lotes de 1 hectare por família. Porém, a prefeitura de Limeira recorre da decisão, e “ações judiciais seguem sem solução aparente” (TAUFIC, 2013, p.104).

Ainda hoje, a ocupação não está regularizada como um *assentamento*, pois a questão legal da terra não foi definida; também não pode ser considerada um *pré-assentamento*, pois, para ser reconhecida como um *pré-assentamento*, essa ocupação deveria estar em processo de assentamento, ou seja, deveria estar sendo assistida pelo INCRA e recebendo os mínimos benefícios dos programas da reforma agrária, que são um direito desse povo. Logo, resta à ocupação, após sete anos de resistência, ainda o título de **acampamento**.

Hoje, 2014, a situação já se encontra um pouco diferente. Após novas eleições, a nova gestão da prefeitura, que, em campanha política, prometeu a regularização do acampamento, já emitiu um parecer favorável à implantação do *Assentamento Elizabeth Teixeira* e retirou o processo de interesse industrial pela área. O INCRA voltou a frequentar o acampamento, cadastrando novamente as famílias e redistribuindo os lotes com uma nova metragem — 2 hectares por família. Em meio a tensões de todos os lados, o processo, lentamente, está caminhando. As cenas dos próximos capítulos não caberão mais nessa nossa colcha de retalhos. A imagem 4, traz a dimensão da área do acampamento Elizabeth Teixeira e seus limites.



Figura 4: Imagem aérea do acampamento *Elizabeth Teixeira* em 2008 – arquivo pessoal da personagem Dandara, que lhe foi cedida pelo Sindicato dos Metalúrgicos (grifos meus na imagem).

Legenda 1: Grifos

- Grifo roxo: linha ferroviária
- Grifo vermelho: limites do acampamento com a monocultura de cana de açúcar
- Grifo azul: rodovia Anhanguera
- Grifo amarelo: duas unidades da Fundação Casa construídas no ano de 2013.

Pode-se observar os limites do acampamento, a linha ferroviária à esquerda e a rodovia Anhanguera à direita. Isso explica parte das questões estratégicas devido às quais a prefeitura de Limeira não abria mão dessa área como distrito industrial. Com um círculo amarelo, identificamos também as duas unidades da Fundação Casa, construídas no ano de 2013. Aqui, não conseguimos mostrar, mas o lixão também faz fronteira com o acampamento — estão separados apenas pela linha do trem. Dos dois lados do acampamento, os canaviais também são vizinhos próximos dos acampados. A distância do

acampamento *Elizabeth Teixeira* até o centro urbano de Limeira é de, mais ou menos, 13 km, pela rodovia Anhanguera. O bairro do Tatu se encontra mais perto — cerca de 9 km —, porém, a rota não é nada fácil de ser percorrida: seguindo de carro pelos canaviais, o motorista provavelmente será surpreendido por grandes buracos na pista e terá muita dificuldade para seguir o caminho; a pé, a rota é comum para os moradores do acampamento que se arriscam caminhando pela linha do trem; o detalhe neste caso é que há trechos de ponte sobre o rio Tatu, não havendo espaço por onde o pedestre seguir. Por isso, toda a rota deve ser bem calculada para que não haja a surpresa de cruzar com o trem.

4.2 CENA 2: Ser e se tornar Sem Terra: a ocupação do acampamento Elizabeth Teixeira

Para montar a primeira ocupação que deu origem ao acampamento *Elizabeth Teixeira*, veio gente de todos os lados do Brasil, sendo a maior parte de cidades da região e das periferias de Limeira. Muitos ocupavam terras pela primeira vez, outros já carregavam mais experiência.

Quando se monta uma ocupação vem muita gente, e todos chegam com um motivo especial e, em muitos casos, individual. Porém, ao se encontrarem com os movimentos sociais com os quais se identificam, os motivos se tornam coletivos, e a luta ganha força. Resistentes, esses homens ordinários, sozinhos, sussurram, mas, juntos, suas vozes ecoam em gritos e palavras de ordem. Nesse momento, as lutas são travadas junto à organização dos movimentos sociais.

Mônada 3: *Eu não sabia o que era um Sem Terra!*

Eu morava em Minas Gerais com meu marido e não estava feliz lá! Minha cunhada, sabendo da minha tristeza em estar longe dos meus filhos, ligou para convidar-nos a entrar para um grupo de Sem Terra. Eu, particularmente, não sabia direito do que se tratava. Eu não sabia o que era um Sem Terra! Ela nos explicou, bem por cima, como funcionava um movimento social e relatou já ter se juntado a eles para ocuparem terras. Explicou-nos que terras são essas que eles ocupam: terras onde não mora ninguém, terras de usina que foram perdidas para o governo por dívidas, onde não plantam mais nada etc. Mostrando-

se preocupada com a minha infelicidade em Minas, ela nos convenceu de que essa era uma oportunidade para eu voltar para São Paulo e ficar perto dos meus filhos. Sobre essa ocupação, ela nos adiantou que muitas famílias já estavam morando na área e que ela também já estava garantindo um pedaço de chão para viver. Deveríamos vir rápido para conseguir também. Senti que aquela era a minha chance de voltar para São Paulo. Porém, o Ernesto gostava muito das criações e não queria perdê-las. Conversamos muito, e ele aceitou vir embora. Para ter certeza que valeria a pena, o Ernesto veio primeiro, e eu fiquei sozinha lá em Minas, cuidando das roças. Ele veio conhecer quem eram esses sujeitos: os Sem Terra! Ele me prometeu que voltaria para me buscar ou me ligaria para eu vir para cá. Quando ele chegou, a ocupação estava reunida mais perto do Tatu — lá em baixo, na baixada onde fica o bambu. Esta área aqui era só colonhão! O Ernesto ficou por dois meses aqui, enquanto eu cuidava das coisas, em Minas, sozinha! Ele não podia sair para me buscar, pois em uma ocupação existem regras: se sair da luta, ou largar, nem que seja por uma semana, os coordenadores não deixam mais entrar. É uma questão de organização! Caso precise fazer algo muito urgente, tem que declarar por que saiu e por que demorou em voltar! Eles controlam para saber se a luta não será abandonada. Há quem queira sair e voltar quando tudo estiver em ordem, quando a terra estiver garantida! Com muito sofrimento, o pessoal limpou os colonhões e fizeram os barracos nesta área em que estamos até hoje. (Roseli)

Mônada 4: Hoje, visto a camisa do movimento!

Eu acabei vindo aqui para o acampamento por que estava acompanhando um antigo companheiro. Nós estávamos juntos, e ele sabia que o meu sonho era ter um orquidário! Porém, eu não entendia nada de movimento social; só vim mesmo pelo sonho de voltar para a roça e ter um espaço só meu para construção do orquidário! Só que hoje, quase seis anos depois, tudo mudou. Nós não estamos mais juntos; ele acabou indo embora daqui, não aguentou o sofrimento! Meu orquidário ainda não existe, e eu, hoje, visto a camisa do movimento! Aqui dentro, aprendi como funciona um movimento social e, além disso, estou relembando tudo o que vivi na infância, como o cultivo da terra! (Dandara)

Mônada 5: *Entrei para o MST para lutar e, dessa luta, eu não desisto!*

Eu entrei para o movimento há uns 15 anos — morava em um assentamento na grande São Paulo. Lá, eu já desenvolvia um trabalho no viveiro de mudas. Como tinha algumas famílias mais carentes de São Paulo chegando e precisando ficar, eu resolvi sair! Avisaram-me que aqui, no interior, estavam previstas algumas ocupações; então, eu vim! Juntei-me ao núcleo Che, que estava se formando e precisando de uma ajuda para ir em frente. Entrei para o MST para lutar e, dessa luta, eu não desisto! Onde estiverem precisando de ajuda, eu vou! (Oziel)

Mônada 6: *Estudei para ser um revolucionário!*

Eu fazia parte de uma ocupação que não deu certo na grande São Paulo. Saímos de lá para um assentamento aqui perto — era como uma área de recuo. Nessa época, chegou o Oziel também; ele mexia tudo, colocava ordem nas coisas! Nessa época, juntou o pessoal da regional Campinas com a regional São Paulo. Pessoal da militância pesada, da coordenação! O MST pediu que viéssemos para o acampamento Elizabeth Teixeira para dar uma força! Eles tinham sofrido um primeiro despejo e precisavam de gente para entrar com força de novo. Trouxeram-nos para dar reforço! Éramos o núcleo Che! Esse nome era muito forte, e a gente lutava mesmo! Éramos revolucionários! Caíamos para cima, sem medo! Fomos treinados para isso! Eu estudei para ser um revolucionário! (João Pedro)

4.3 CENA 3: O despejo e a reocupação: o que sobra são apenas memórias

Em 2007, a prefeitura de Limeira conseguiu uma liminar na Justiça Estadual, concedendo ao município a posse da área do acampamento *Elizabeth Teixeira*.

Utilizando a força armada da Polícia Militar do Estado de São Paulo, a prefeitura comandou o despejo⁵⁶ das famílias ocupantes na área do Horto Florestal Tatu. À comunidade, restaram apenas traumas e memórias⁵⁷ de um dia de horror.

56 A ação violenta sofrida pelo acampamento Elizabeth Teixeira, em 2007, é comparada, a todo o momento pela comunidade, com a ação de despejo realizada também com força policial na cidade de São José dos Campos — acampamento *Pinheirinho*, ligado ao Movimento Sem Teto. A história do acampamento Pinheirinho pode ser conhecida através da dissertação de mestrado de Inácio de Carvalho Dias de Andrade (citado na bibliografia desta dissertação) e em artigos divulgados em mídias nacionais e internacionais: <<http://desinformemonos.org/2012/02/22479/>>;

<<http://carosamigos.terra.com.br/index/index.php/cotidiano/1092-a-tendencia-e-o-crescimento-de-movimentos-como-o-do-pinheirinho-diz-antropologo>>,< <http://www.brasildefato.com.br/node/8718>>

⁵⁷ Além das memórias trazidas nas mônadas desta dissertação, outras histórias são contadas no Curta: *Elizabete Teixeira – Limeira – SP*, <http://www.youtube.com/watch?v=_bkf0d7GpO0> (último acesso em 15/05/2014), produção: Carlos, Yan Carioca e Guilherme Piá. As fotos apresentadas nesta seção pertencem ao arquivo do Sindicato dos Metalúrgicos de Limeira, que nos cedeu cópias desse material.



Imagem 6: Cenas reais de policiais organizando o despejo do acampamento Elizabeth Teixeira.

Mônada 7: Os três minutos mais eternos

O despejo foi horrível! Mesmo após todo aquele horror, nós resistimos e permanecemos aqui! Eram muitas pessoas, muitas crianças passando mal! Aquele menininho pequenininho, que estava hoje lá em casa, havia acabado de nascer. Tinha apenas uma semana! A polícia não queria liberar que a ambulância entrasse para resgatá-lo, mas forçamos a barreira, e ele foi para o hospital. Precisou ficar no oxigênio e quase morreu! A polícia entrava com as máquinas e derrubava tudo! Eu mesma só consegui tirar os documentos de dentro do barraco. As outras coisas como: roupa, calçados, móveis... O trator passou em cima! O trator passava, e eu gritava: “Moço, pelo amor de Deus, deixa eu tirar minhas coisas?!” Dava para ver as lágrimas saindo da face dele. Mas ele falava: “Dona, eu não posso fazer nada! Eu trabalho para a prefeitura e foram eles quem me mandaram fazer isso!”. Atrás, vinham os policiais gritando: “Vai, vai... eu estou mandando... vai, vai... vou dar três minutos para vocês derrubarem isso!”. Foram os três minutos mais eternos para mim! Eles chegavam assim: metiam a máquina e tudo ia embora. Este lugar em que estamos era cheio de barracos. O barracão estava cheio de compras e de cestas básicas que o INCRA e os apoiadores tinham enviado. Porém, a máquina vinha assim: embolando tudo! Abriram um buracão neste lugar de terra vermelha. Um buracão enorme onde a máquina jogava tudo dentro. Era fogão, botijão, panela, colchão, caderno... tinha de tudo! A máquina empurrava e jogava lá dentro! Depois, vinha o Corpo de Bombeiros: jogava gasolina, riscava o fósforo e metia fogo. Isso

foi o fim do mundo para mim; eu queria ir embora de todo jeito. Meu corpo ficou cheio de feridas de bomba, do gás de pimenta. Eles jogavam o gás na gente, e não dava pra respirar! Eu corria sem saber para onde. Fui parar lá embaixo, lá na mina! O Ernesto foi correndo atrás de mim. Eu só via crianças passando mal! (Roseli)

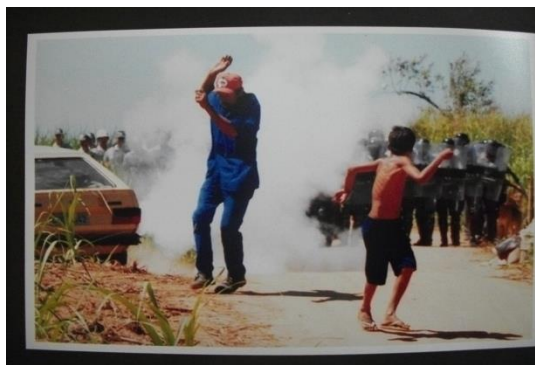


Imagem 7: Imagens reais do despejo ocorrido em novembro de 2007 no acampamento Elizabeth Teixeira (fotografias cedidas pelo Sindicato dos Metalúrgicos de Limeira)

Com o despejo, as famílias não tinham mais abrigo e nem alimentos. Contando com o apoio de algumas igrejas locais, elas foram encaminhadas para um salão paroquial em um

bairro próximo. Desde o início da ocupação, alguns líderes comunitários e religiosos acompanhavam a comunidade prestando assistência.

Durante 13 dias, as famílias ficaram abrigadas no salão paroquial e com ajuda de apoiadores e do MST, esse número aumentou, e a área do acampamento Elizabeth Teixeira foi reocupada, em 11 de dezembro de 2007. Pelo menos, 150 famílias resistiram e reocuparam a área.

A reocupação contou com o apoio das igrejas que prestaram assistência à comunidade, dos integrantes do Coletivo Universidade Popular (U.P) — que conheceram o acampamento nessa época — e das famílias do núcleo Che Guevara - Grande São Paulo — que foram agregadas à regional do MST - Campinas.

Mônada 8: *Eu ficava desesperada, mas voltei!*

O despejo foi o fim do mundo para mim! Eu não queria mais ficar aqui dentro! Fui passar um tempo na casa da minha cunhada, em Campinas. Fiquei em um cômodo que ela tem. Eu não queria voltar de jeito nenhum! Passado uns dias, a Lúcia, que mora aqui, foi até lá conversar comigo. Ela me explicou que as coisas seriam diferentes e que cada um teria seu barracinho, seu lote e que agora tudo ficaria mais calmo. Fui pensando e me acostumando com a ideia de novo. Os meus filhos, a minha mãe, todos os meus parentes me ligavam desesperados. Eles viram o despejo na televisão e minha mãe falava: “Roseli, pelo amor de Deus, vai embora desse lugar, você vai morrer sem ver seus filhos!” Eu ficava desesperada, mas voltei! Foi então que nós ocupamos de novo. A polícia veio, começou a rodear, mas não tinham aval da justiça para nos tirar. Desde então, quando eu percebo que alguma coisa está dando errado e que pode ter despejo de novo, me dá um desespero tão grande que eu já choro. Fico pensando se vai acontecer com a gente tudo de novo. É muito sofrimento! (Roseli)

4.4CENA 4: O lugar praticado: táticas de resistência

Vivendo embaixo de lonas pretas e sem recursos básicos para viver, como água e luz, as famílias do acampamento *Elizabeth Teixeira* se estabeleceram na área, acampados ainda de forma precária. Inventando coletivamente o cotidiano, novas artes de fazer, de

forma tática, são mobilizadas, garantindo sobrevivência e resistência à comunidade. Por virem de lugares diferentes, poucos moradores se conheciam. Porém, na afinidade de uma luta coletiva, os laços se estreitaram, e os moradores — juntos — começaram a praticar o lugar comum e a transformá-lo em espaço de convivência e luta. O espaço torna-se, então, a comunidade do *Acampamento Elizabeth Teixeira*, como vamos conhecendo a partir das narrativas.

Mônada 9: O tamanho do sofrimento

Fui conhecendo as pessoas e vendo a dinâmica do lugar. Meu primeiro barraquinho era perto daquela caixa-d'água. À noite, quando eu entrava nele, tinha que me abaixar, pois só cabia eu! O barraquinho era da minha altura e tinha só um colchãozinho onde dormia eu e o Ernesto. De dia, eu comia no barraco da Maria, onde ficava a cozinha coletiva. Passado um mês, eu fiz meu barraco aqui embaixo, a Lia me ajudou a fazê-lo. Nesse tempo, fui conhecendo as pessoas e me inseri na cozinha. Conheci as mulheres, fui vendo como eram as coisas. Fui entendendo o tamanho do sofrimento. Eu sempre pensava: “Meu Deus, que sofrimento é esse, que vida é essa?” O frio cortava e nós ficávamos embaixo daquela lona preta. Vinha um vento mais forte, levava a lona embora e a gente ficava no tempo. Se tivesse coberta tinha que se enrolar ou achar outro barraco para se enfiar! Senão, amanhecia no tempo! (Roseli)

O ano de 2008 passava, e as famílias, mesmo em meio a tanto sofrimento, resistiam. O lugar continuava a ser praticado, provocando incômodo para alguns grupos na cidade de Limeira. Percebendo que as famílias entraram para ficar na área e que não desistiriam dela, entidades civis do município, coordenadas pela agência de propagandas CONTIN, claramente apoiadas pela prefeitura de Limeira⁵⁸, também lançaram mão de suas artes de fazer de maneira estratégica. Lançaram, no final do ano de 2008, a campanha publicitária “Salve o Horto”⁵⁹.

58Fica bastante claro em quaisquer registros — sejam eles memórias ou documentos oficiais — que, no caso do acampamento *Elizabeth Teixeira*, a maior inimiga do MST e da comunidade do acampamento era a Prefeitura Municipal de Limeira, com o prefeito Silvio Félix.

59A campanha *Salve o Horto* foi divulgada em diversos meios de comunicação, como jornais, revistas e sites. O blog da campanha pode ser conhecido pelo endereço: < <http://blogdu.com.br/tag/salve-o-horto> > (Último acesso em 15/05/2014)

Mônada 10: Adesivo verde chamativo

Em uma noite de sábado, minha irmã saiu com o namorado. Quando retornaram, ela trazia às mãos um adesivo verde chamativo, com os seguintes dizeres: “HORTO – Patrimônio Verde de Limeira, proteja-o!”. Pela estética do adesivo, ela colou-o no vidro do seu quarto. Perguntei a ela onde tinha conseguido aquilo? Ela me falou que estava em um barzinho, e, no caixa, havia uma lista com um abaixo-assinado para ser assinado e a distribuição do adesivo era “gratuita”. Contou-me também que, nos dizeres do abaixo-assinado, havia um apelo para que a população salvasse o Horto de Limeira, pois ele estava sendo invadido e, se isso acontecesse, o parque deixaria de ser um local para recreação dos moradores da cidade. Nem eu e nem ela, na época, tínhamos ideia da dimensão social e política daquele adesivo. Até pouco tempo atrás ele estava, reluzindo, no vitral do quarto. (Gabriela)



Imagem 9: Adesivo da Campanha “Salve o Horto” distribuído na cidade de Limeira (arquivo pessoal)

O abaixo-assinado conduzia a população a apoiar um documento em favor da preservação das áreas de lazer do Horto Florestal de Limeira. Porém, o acampamento *Elizabeth Teixeira*, assim como diversas outras instalações, estão todos inseridos na área denominada Horto Florestal Tatu, em sua dimensão macro, assim como a área recreativa. Em outras palavras, o acampamento Elizabeth Teixeira não ocupa e nunca ocupou a área destinada ao lazer no Horto Florestal Tatu.

Mônada 11: Nós cuidamos do Horto!

Muitas pessoas vêm aqui e nos perguntam: “Onde está o lago do horto? Por que se criou em Limeira aquela campanha SALVE O HORTO?” Nós nunca frequentamos e nem entramos no Horto! Nós cuidamos do Horto! Não precisamos de nada que é da prefeitura, só queremos nossa terra para plantar! O que o Silvio Félix queria era roubar: roubou a merenda das crianças, ofereceu esta área para empresários. Ele queria mesmo era fazer um condomínio de indústrias, menos deixar a terra para nós! Ele falava que estávamos destruindo mata nativa! Eu mesma fiquei atrás do trator o tempo todo para não deixar que derrubassem uma árvore que fosse! A gente gosta daqui e cuida! Quando cheguei, estas árvores do meu lote eram todas pequenas e veja só o tamanho que já estão. São lindas! Quando se olha da Anhanguera aqui para dentro do acampamento, dá para ver a quantidade de árvores que tem. De árvores nativas, aqui, está cheio! Ninguém cortou nada, nós queremos e gostamos delas aqui! Não tenho coragem nem de matar cobras, pois sei que cada ser vivo tem uma função na natureza, não podemos matá-los! Aqui em volta de casa, tem muitos calanguinhos, eles comem de tudo! Deixam tudo limpinho, são uma maravilha! Eles só se defenderão contra nós se fizermos mal para eles! (Loiva)

A campanha teve uma modesta repercussão na cidade, com pontos de coleta de assinaturas e distribuição dos adesivos para a população. A meta foi alcançada, e a campanha arrecadou 40 mil assinaturas, finalizando-se em maio de 2009.

Ainda que, legalmente, nenhuma ação a mais tenha sido movida contra o acampamento a partir dessa campanha, ficaram claras as estratégias da arte de fazer do forte, ou seja, a fim de engendrar o preconceito no discurso da população limeirense, essas entidades lançam mão de informações enganosas e mistificadas. Porém, a regional do MST em Campinas lançou um material de luta em resposta à campanha. Esse material⁶⁰ tinha como chamada: *Você come lixo??? Nós queremos produzir alimentos!!! SALVE O HORTO DO LIXÃO DO PREFEITO SILVIO FÉLIX* (Imagem 9).

60O panfleto está disponível em < <http://www.mst.org.br/sites/default/files/panfleto%20SP.pdf> > (Último acesso em 15/05/2014)



Imagem 9: Você como lixo? Produção artística de João da Silva. Disponível em: <http://miseriahq.blogspot.com.br/2011/02/voce-come-lixo.html> último acesso em 22/05/2014.

Mônada 12: Eram muitos comentários

Nossa fama na cidade é de vagabundos, “nóia”, ladrão... Eles não deixam de nos criticar! Mas nós estamos na luta até hoje! Na cidade, as pessoas falam da gente. Já escutei assim: “Nossa, esses Sem Terra, saem lá dos quintos, saem lá de Minas Gerais afora e estão aqui, encostados nas terras de Limeira.” Ouço comentários dentro do ônibus, mas fico quieta! Há comentários de todo tipo nas rádios, na TV, no jornal e até na praça! Eu passava por lá e fazia de conta que nem escutava. No começo, quando eu ia ao médico na Santa Casa e me perguntavam onde eu morava, eu tinha vergonha e dizia que morava no bairro do Tatu! Não tinha coragem de falar que era sem-terra! Como eram muitos comentários, tinha receio de que falassem alguma coisa. Quando eu tinha o convênio da Santa Casa, eu passei mal, e o Ernesto ligou para o SAMU. Nas primeiras vezes, eles vinham com muito receio, me faziam sair de casa e me atendiam dentro da ambulância. Não queriam entrar no barraco! Hoje em dia não, quando me perguntam onde eu moro, eu falo na hora: “No Assentamento Elizabeth Teixeira”! (Roseli)

Mônada 13: Moro no assentamento Elizabeth Teixeira!

Esse prefeito era uma pessoa cruel, do mal! Ele nos chamava de vagabundos! Falou nas nossas caras que éramos vagabundos, que não prestávamos, que éramos ladrões! Porém, ele teve o que mereceu. Teve o mandato cassado de tanto que ele instigava as pessoas de Limeira a falarem mal de nós; quando escutávamos o rádio só ouvíamos nossos nomes relacionados a ladrões e vagabundos. Eu ia para Limeira e tinha medo de falar que morava aqui, eu falava que morava no bairro dos Lopes. Hoje em dia não, eu falo que moro no assentamento Elizabeth Teixeira! Falo que sou Sem Terra, com muito orgulho! Eu sinto que depois que ele foi cassado, o preconceito do povo diminuiu! Hoje, quando ligo o rádio ou a TV, não falam mais como falavam antes. Hoje em dia, muitas pessoas vem nos falar que deve ser uma delícia morar aqui, pois temos tudo plantado! Não nos tratam mal como antes! Quando chegávamos num posto de saúde, era um horror: destrataavam-nos! Mas tudo está mudando! (Loiva)

4.5 CENA 5: A divisão em lotes

Ainda no ano de 2008, o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária – INCRA passou a circular pelo acampamento, cadastrou as famílias acampadas e dividiu as terras em lotes de 1 hectare por família

Ainda hoje, o acampamento é dividido da mesma forma como foi realizado em 2008. Como a situação do acampamento ainda é tensa, pois a terra não está conquistada e nem todas as famílias estão em lotes de 1 hectare, como determinado pelo INCRA, não são aceitas novas famílias na comunidade nativa.

Além das divisões dos lotes, o INCRA também emitiu, para cada família cadastrada, comprovantes de endereços com a seguinte descrição: “Assentamento Elizabeth Teixeira”. Para essas famílias, também foi liberada a 1º parcela do crédito rural e nada mais. O valor foi em torno de R\$1500,00.

As demais parcelas do crédito não foram liberadas, dificultando o plantio de diferentes culturas. Devido ao solo ainda ruim, precisando de tratamento, e ao custo da plantação, a grande parte das famílias produz mandioca. Para muitas famílias, a mandioca representa a única garantia de alimento e fonte de renda.

Em áreas de reforma agrária — principalmente, acampamentos —, o INCRA deve ceder, no mínimo, uma cesta básica mensalmente. Porém, no *Elizabeth Teixeira*, as famílias passaram cinco anos sem receber nenhuma cesta e nenhum outro tipo de ajuda com alimentação, nem do Estado nem do Governo Federal. Mesmo os agricultores não recebendo os benefícios que lhes é de direito, eles praticam suas artes de fazer e utilizam suas táticas para sobreviverem, mesmo nessas condições precárias.

Mônada 14: Como vamos produzir se não temos recurso?

A reforma agrária é feita de luta e de recursos do governo, não tem jeito. No começo, tem que ser assim! O governo não mandou nenhum recurso para eu trabalhar no meu lote! Então, tem-se que exigir! Nós recebemos o fomento, era pouco, mas deu pra começar a comprar algumas mudas. Foi a época em que mais produzimos aqui! Entregamos até uma papelada provando a produção! Dentro do MST, a gente aprende que tem que fazer o barraco para morar com a família, plantar mandioca, inhame, batata-doce

e o que mais for possível em volta da casa para alimentar a família. Mas, como vamos produzir se não temos recurso? O que nos sobra é ir para a cidade, trabalhar um pouco, conseguir um dinheirinho, vir para cá e plantar. Não tem outro jeito! (João Pedro)



Imagem 10: Feijão guandú, barraco do acampamento, plantações de milho e mandioca -2013.

4.6 CENA 6: A escola das crianças e jovens

Todos os dias, crianças e jovens, moradores do acampamento *Elizabeth Teixeira*, se deslocam para escolas urbanas na cidade de Limeira. Por mais que a escola itinerante seja um direito dos acampamentos da reforma agrária, como conquista das lutas dos movimentos sociais do campo, o INCRA e a prefeitura do município deveriam garantir esse direito. Porém, no acampamento *Elizabeth Teixeira*, esse e outros direitos não foram assegurados pelo governo.

Crianças e jovens são divididos em duas escolas diferentes, de acordo com a faixa etária e série. A escola municipal e urbana, localizada no bairro próximo ao acampamento, recebe as crianças do Ensino Fundamental 1. Para os que estudam no Ensino Fundamental 2 e Ensino Médio, o deslocamento é maior.

Mônada 15: Sonho com o dia em que terão uma boa escola e um bom transporte!

Por ser um acampamento, as coisas ainda são muito precárias. Era muito difícil para os meus filhos estudarem, para comprármos alimentos na cidade. Não tínhamos recurso para ir buscar! Sobrevivíamos com o que tínhamos aqui mesmo! A dificuldade para irem à escola era em relação ao transporte. Eles estudavam no primeiro bairro de Limeira, o Ferraz. O ônibus ia até a portaria de cima, e nós estávamos acampados longe. Depois de um tempo, ficou ainda pior, pois tivemos que nos mudar para uma área mais distante ainda. Nós sonhamos com o melhor para os nossos filhos! O melhor pra eles será quando o assentamento estiver em ordem e tivermos uma casa pronta e não um barraco! Aí sim, será muita felicidade trazê-los para dentro de uma casa boa e ter a garantia de que eles terão onde estudar! Sonho com o dia em que terão uma boa escola e um bom transporte! Melhor seria se a escola fosse aqui dentro! (Loiva)

Carregar o sentimento de não pertencimento à cidade e ouvir acusações não se limitam apenas aos adultos e nem somente a eles perturbam. As crianças e jovens, muitas vezes, sofrem calados e exprimem seus sentimentos de formas diferentes — utilizam a tática de se esconderem e passarem invisíveis às lentes da população urbana.

Mônada 16: Professor de Matemática

Em uma festa do acampamento, estava conversando com um grupo de pessoas. Um moço que estava nesse grupo se apresentou como professor de Matemática na escola mais próxima do acampamento. Mencionou que muitas crianças do acampamento já tinham sido ou ainda eram suas alunas. Foi me contando sobre a rotina da escola. Me chamou atenção um fato bastante peculiar que ele trouxe: a maioria dos professores, tanto da escola próxima quanto da escola central, desconheciam a origem dos alunos, não sabiam que eles pertenciam ao acampamento sem-terra. Segundo ele, esse assunto não é comentado dentro da escola. E, as próprias crianças e jovens sentiam vergonha do lugar de onde vinham. Fiquei um pouco assustada com essas informações, pois em entrevista com os adultos, eles sempre dizem que essas relações estão superadas. Dei-me conta de que a maneira da criança e do jovem lidar é outra; não podemos compará-las aos adultos e nem querer que tenham a mesma visão e sentimento de pertencimento que eles têm. As relações são outras,

o sofrimento é diferente! Naquele mesmo momento, uma adolescente, de mais ou menos 14 anos, passou por nós, nos olhou e disse: “Professor? Nossa, que vergonha! O que o senhor está fazendo aqui?”, e ele respondeu: “Vim participar da festa com vocês!”, e ela: “Nossa, que vergonha, eu não vou pra aula amanhã, vai estar todo mundo sabendo!” Ele só olhou pra mim e disse: “Está vendo?” (Gabriela)

4.7 CENA 7: A Educação de Jovens e Adultos (EJA) e o grupo de Mulheres

A aproximação do Coletivo Universidade Popular com a comunidade foi muito importante, pois além do acampamento poder contar com apoiadores, iniciaram-se atividades educativas junto à comunidade. Com uma metodologia participativa de trabalho a partir da educação popular, os Círculos de Cultura com atividades, principalmente de alfabetização de jovens e adultos iniciaram em 2008. A partir dessa iniciativa, mais moradores foram se interessando pela EJA, e a turma a cada dia aumenta. Alguns jovens também se interessam em contribuir como educadores, como está começando a acontecer hoje dentro do acampamento. Com a chegada do PRONERA para a EJA lá dentro, em junho de 2014, uma moradora está se formando e iniciando o trabalho de educadora junto com a comunidade. O coletivo UP continua colaborando para com a formação dela e com os planejamentos pedagógicos das aulas. Para muitos moradores ali dentro, a alfabetização significa concretizar mais um passo rumo à sua autonomia.

Mônada 17: Meu sonho é aprender a ler e escrever!

Os meninos da Unicamp começaram a vir aqui. Eles conversavam com a gente e perguntavam se sabíamos ler e escrever e se tínhamos vontade. Eu sempre era a primeira a falar e dizia para todos ouvir: Meu sonho é aprender a ler e escrever! Eles falaram de abrir uma turma de EJA aqui. Eu achei ótimo! Eu realizaria meu sonho! Quando vou a um banco, é sempre muita humilhação! Eu tenho que ficar na fila das pessoas que necessitam de ajuda. Já passei muitas humilhações por não saber ler! Muitas vezes acabei xingando o guarda do Bradesco, pois eu entrava no banco e ficava lá esperando chegar alguém para me ajudar. Então, passava um tempão e nada. Eu tinha que ir até o guarda e falar: “Moço, eu preciso de ajuda! Eu não consigo mexer na máquina sozinha!” Ele falava de forma bem grosseira para mim: “Bate em tal botão, no segundo, agora no terceiro...!”. Até que um

dia falei para ele: “Moço, se eu estou aqui pedindo ajuda é porque eu preciso! Eu não sei ler! Se eu soubesse, não estaria aqui me humilhando para lhe pedir ajuda.” Eu senti tanta vergonha... Fui obrigada a falar isso a ele. Fazia mais de duas horas que eu estava na fila! Então, ele respondeu: “Aqui não tem ajuda... Eu estou tentando explicar para a senhora como eu posso. Isso não é serviço meu!” (Roseli)

Mônada 18: Só aprendi o A-E-I-O-U!

Quando eu estava com 12 anos, minha família se mudou para Palmares Paulista, perto de Rio Preto. Nós morávamos na cidade, mas trabalhávamos nas fazendas com a colheita da laranja! Meu pai conseguiu colocar eu e meus irmãos na escola da cidade. Porém, eu já estava com 12 anos e entrei na primeira série. Tinha vergonha, pois era mais velha que as outras crianças e não sabia ler. Só aprendi o A-E-I-O-U! Então, acabava entrando na brincadeira dos meninos mais velhos, com meus irmãos. Pulávamos o muro da escola para brincar e matar passarinho! Saíamos da escola e íamos trabalhar com nossos pais, colhendo laranja! Colhíamos três caminhões de laranja por dia! Eu tinha apenas 12 anos! (Roseli)

Mônada 19: Não sabíamos a importância do estudo!

Quando eu era criança, morava no Paraná e ia para a escola de manhã. Porém, minha família mudava muito de cidade, e eu nunca parava mais que um ano na mesma escola. Era só eu me acostumar com a rotina, que mudávamos! Eu vejo que essa foi a maior dificuldade que tive para conseguir completar os estudos. Com tantas mudanças, era comum perdermos o ano letivo e termos que esperar para voltar à escola só no outro ano. Como minha mãe não estudou, ela acabava não dando valor ao estudo e não nos incentivava a estudar e nem a fazer o dever de casa. Eu e meus irmãos acabávamos ficando mais tempo trabalhando na roça do que estudando! Naquela época, as coisas eram muito diferentes de hoje em dia. Hoje, uma criança pequena já sabe da importância de estudar! Todos os lugares por onde se passa, até os canais de TV falam da importância do estudo! Mas naquele tempo, estudar queria dizer apenas aprender a escrever o nome e só. Não sabíamos a importância do estudo! (Loiva)

Mônada 20: Cresci assim, sem ligação com os estudos!

Quando éramos crianças, meu pai falava que tínhamos de trabalhar! Éramos pequeninhos e passávamos muitas dificuldades em casa. Meu pai nos fazia dedicar nosso tempo só ao serviço. Cresci assim, sem ligação com os estudos, achando que não gostava de estudar! Nessa época, não entendia o porquê de aprender a ler e escrever! Não via a necessidade que vejo hoje! Hoje, eu sei que eu necessito da leitura. (Roseli)

Mônada 21: Tenho que aprender a ler!

Fico brava na aula quando o pessoal faz bagunça ou quando vejo que algo não está dando certo... Fico assim, porque quero aprender a ler! Sempre reclamo, pois não admito que fiquem conversando nas aulas da EJA! Me confundo e fico muito nervosa! Sou assim: se estiver apenas nós duas, me abro e presto atenção. Porém, quando muitas pessoas começam a falar, ou mesmo, quando chega um educador novo que não está acostumado comigo, já começo a tremer, ficar nervosa e não encaixa mais nada na minha mente, sabe? Passo até mal! Na escola era assim, quando trocava de professora era o fim do mundo! Eu já começava a chorar e não conseguia fazer nada! Acho que foi por isso que não aprendi! Estudei só até o primeiro ano! Hoje em dia, aqui na EJA, quando falam que virá um educador novo, já fico nervosa, me fecho e tremo inteira. Não consigo juntar as letras! Não sei o que acontece: se é nervoso ou vergonha! Com bagunça então, não entra nada na minha cabeça! Não consigo colocar as letras, não me abro! Fico nervosa assim porque esse é meu sonho! Já falei para o Ernesto também: eu quero e vou até o fim! Tenho que aprender a ler! Já passei muita humilhação e muita vergonha. Tenho certeza que quero aprender a ler e escrever! É tudo o que quero! (Roseli)

Mônada 22: O meu sonho sempre foi ser professora!

Hoje em dia, voltei a fazer as coisas que mais gosto: ir à igreja, estudar e trabalhar! Quando era criança, as coisas que eu mais fazia eram: estudar, ir à igreja e ficar com a minha avó! Eu adorava isso! Gosto de ir à EJA! Acho importante, porque lá aprendo mais, aprendo muito! O meu sonho sempre foi ser professora! Quando vou à EJA, percebo que esse sonho pode se realizar, começo a acreditar que pode ser possível! Penso que posso fazer faculdade um dia, ser professora e ter um bom trabalho. Na escola, quando

eu estudava, gostava de ir à biblioteca e ler poesias. O que mais gosto nas poesias é de ler as rimas. Olhe, tenho até um livro do Vinícius de Moraes aqui! Quando leio, vou colocando as rimas na cabeça. Distraindo-me e fico pensando sobre elas. Percebo que abrem minha cabeça! Tenho vários livros aqui em casa. Na escola, era a primeira aluna em leitura! Ganhei o concurso de soletrar e de simpatia, eu estava na quarta série. Sempre prestava muita atenção, gostava muito das aulas e tinha notas boas. Nunca repeti o ano! Estudei até a 6ª série! Quando eu for professora, quero dar aula aqui dentro ou na cidade; se fosse aqui dentro, seria melhor! Antes de vir para cá, pensava em me matar, em acabar com tudo! Não aguentava mais sofrer, usar drogas e me prostituir! Eu precisava do dinheiro e só! Aquela vida não valia a pena! Pensei várias vezes em me matar, mas não fiz! Hoje eu sou feliz! O que eu mais gosto no acampamento são minha casa, minhas plantações e a EJA. Se o João Pedro deixar, eu vou participar do coletivo de mulheres!
(Margarida)

As atividades da EJA iniciaram-se em 2009, mas, devido à falta de estrutura física e de recurso para acontecerem, as aulas pararam. Porém, em 2011, as atividades voltaram a acontecer e, desde então, ocorrem ininterruptamente. Os recursos são advindos de projetos de extensão popular, via PREAC⁶¹ - Unicamp. A partir dessa data, as aulas passaram a acontecer na casa da educanda Dandara, que construiu uma área externa em seu barraco para receber as aulas da EJA e também a reunião semanal da Cooperativa Luísa Mahin – conhecida como Grupo de Mulheres⁶² do acampamento.

Mônada 23: O coletivo de mulheres

Eu quero muito que esse coletivo de mulheres vá para frente e que nós façamos uma cozinha coletiva! Na semana passada, o trator passou e, nesta, vai passar de novo. A ideia é sempre plantarmos juntas! O dinheiro arrecadado com a venda dos produtos é dividido entre as mulheres que estiverem no coletivo. Hoje, estamos em quatro; então, dá cerca de

⁶¹PREAC: Pró Reitoria de Extensão e Assuntos Comunitários. Para conhecer mais: <<http://www.preac.unicamp.br/>> (Último acesso em: 17/05/2014)

⁶²Luísa Mahin era o nome de uma ex-escrava africana e líder de muitas revoltas negras em Salvador – BA no século XIX. O grupo de Mulheres, como é conhecido dentro do acampamento, iniciou-se em 2008 e se estende até hoje. O grupo recebe o apoio da Incubadora de Tecnologias de Cooperativas Populares (ITCP) da UNICAMP de Campinas. Para conhecer mais o trabalho da incubadora: <<http://www.itcp.unicamp.br/drupal/>> (último acesso em 17/05/2014).

R\$50,00 para cada uma, pois temos que pagar o trator e as sementes. A maior dificuldade que o grupo tem é em relação à paciência. Muitas mulheres não conseguem participar porque precisam lavar roupa, carpir, cuidar da casa, dos filhos etc. É difícil, para nós, deixar as obrigações para participar das reuniões. Muitas pararam de participar por esse motivo: não querem ou não podem participar das reuniões. Então, tivemos que tirar, coletivamente, que só participa da entrega de produtos quem participa das reuniões. Muitas acharam ruim! Mas precisamos nos esforçar e criar a identidade de coletivo! Eu estou no grupo há 6 anos, desde que começou! Sempre digo para as mulheres do grupo: “Eu não desisto, não desisto!” Quero muito ver o coletivo de mulheres acontecendo, e, juntas, termos nossa cozinha, nosso carro e fazer nossa feira! Em muitos assentamentos que conheço, o grupo de mulheres tem força, faz muitos produtos processados e vende. O grupo da AMA já veio aqui conversar com a gente. Elas disseram que demorou quase 10 anos para o grupo se firmar. Disseram que foi muita luta, muitas mulheres saíam; entravam duas e saíam três. Mas elas não desistiram! Elas nos deram força dizendo que o começo é assim, como estamos passando, mas que tem que ter paciência e garra para seguir em frente. O que não pode é desistir! Eu não desisto, mesmo com poucas mulheres! Temos que mostrar que temos força e que o coletivo de mulheres vai dar certo. Isso é importante! (Roseli)

presente em todas as etapas de construção. Assim, em abril de 2012, foram iniciados os primeiros mutirões.

Lidando com dificuldades financeiras para compras de materiais, os acampados e apoiadores iniciaram os mutirões para confecção dos tijolos da escola. Utilizando técnicas agroecológicas, os tijolos foram confeccionados apenas com água, cimento e terra.



Imagem 12: A confecção de tijolos para construção da escola – 2012.

O Coletivo U.P trabalhando, sempre em apoio à construção, buscou unir suas três frentes de trabalho para cooperação: EJA, Ciranda Infantil e Agroecologia. A Ciranda Infantil também participou, com as crianças, dos mutirões para confecção dos tijolos — elas ficaram responsáveis pelo “desenho” do piso da escola.

Em 2011, o grupo da EJA – educandos e educadores – construiu um calendário: O Calendário do Elizabeth Teixeira – 2012. O material ficou muito bonito, rico em imagens e narrativas dos acampados. A venda desses calendários arrecadou uma quantidade em dinheiro que, por decisão coletiva, foi direcionada para o benefício de toda a comunidade. Assim, esse recurso foi utilizado para a compra e instalação de uma placa solar, uma vez que as aulas da EJA são realizadas no período noturno e não há luz elétrica no acampamento. A prioridade de uso do dinheiro também foi dada para a compra de óculos de grau para os educandos da EJA.

Todo o madeiramento da escola, inclusive portas e janelas, foi confeccionado por um morador que possui o ofício de carpinteiro. Dessa forma, cada morador foi levando suas contribuições em material ou trabalho físico. Hoje, a “Escolinha”, como é chamada pela comunidade, é uma realidade e motivo de muito orgulho para todos. É impossível realizar uma visita ao acampamento e não ser levado à Escolinha para conhecê-la, ouvir histórias de sua construção e sobre os novos planos que existem para a área em volta dela. Hoje, dois banheiros e uma cozinha, agregados à escola, já estão em construção. Nessa construção, os mutirões foram espaços pedagógicos muito importantes, pois novos aprendizados e trocas de conhecimentos aconteciam a todo momento, pois sempre novas pessoas apareciam e falavam sobre o que sabiam fazer e como poderiam e gostariam de contribuir na construção da escola. As imagens relatam os momentos dos mutirões.



Imagem 14: Mutirões para construção da Escolinha, banheiros e cozinha – 2013 e 2014.

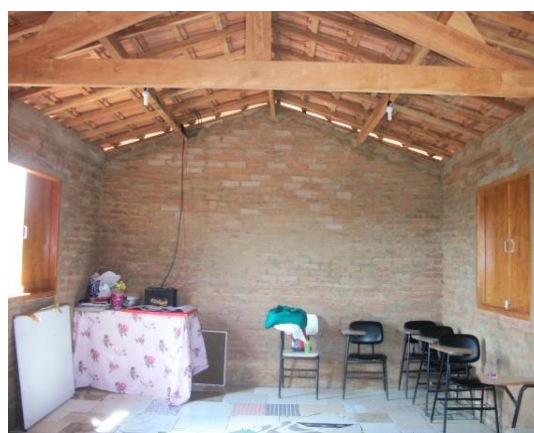


Imagem 15: A “Escolinha” pronta – 2013

4.9 CENA9: Quando novos personagens entram em cena⁶³

Nesta cena 9, narrativas de alguns sujeitos entrevistados irão compor a cena de forma a contar suas histórias de vida e demonstrar como mobilizam e legitimam seus conhecimentos dentro e fora do acampamento.

1) Em cena: Dandara

Mônada 24: Estou relembrando muita coisa

Fui criada na roça até os 10-11 anos de idade. Morei em vários lugares do Paraná e do Estado de São Paulo. Engravidei cedo, aos 14 anos de idade. Eu era uma pessoa muito fechada, muito sozinha e não sabia nada da vida. Foi assim que, aos 14 anos, tive um filho e criei-o sozinha. O pai dele nunca apareceu. Morei um tempo pequeno com a minha mãe, mas depois achei que seria mais certo eu criar meu filho, com dificuldades, mas sozinha. Era uma responsabilidade minha! Hoje ele tem 38 anos e tem a família dele! Desde criança, aprendi a mexer na terra, pois minha família era da roça. Eu achava que não lembrava muito disso! Como acabei sendo mãe muito nova, fui sozinha para a cidade cuidar do meu filho e me virar. Trabalhei em casa de família, empresa de ônibus e diversos outros lugares. Não estudei, e o que aprendi sobre roça foi com meus pais. Eu achava que esses conhecimentos tinham se perdido pela vida. Mas, agora vejo que não! Estou relembando muita coisa, estou retomando tudo! (Dandara)

Mônada 25: Hoje, eu planto e colho!

Tenho 54 anos, e é muito gostoso lembrar tudo o que eu vivi na roça! Hoje, eu planto e colho! É gratificante ir à roça, colher o milho e fazer um curau! É uma delícia! Colho manga, acerola, abacaxi... Tudo isso tem outro sabor! O sabor da conquista por ter plantado! Planto tudo sem veneno, sem agrotóxico, sem nada; só um pouco de esterco. É

⁶³ Utilizo aqui o mesmo título do livro de Eder Sader, pois o considero apropriado e em diálogo com a sessão. SADER, Eder. **Quando novos personagens entram em cena: experiências e lutas dos trabalhadores da grande São Paulo 1970 -1980**. 4.ed. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

natural, gostoso e gratificante! Acabei me apaixonando por isto daqui, pela terra e por o que faço! (Dandara)

Mônada 26: Sementes crioulas

A minha infância na roça foi só de criancice. Eu aprontava muito! Meu pai dizia costumava dizer que eu não prestava atenção no que ele ensinava. Mas é interessante, porque hoje vejo tudo e começo a lembrar! Naquela época, não existiam sementes tratadas com venenos. Não existiam transgênicos! Em dias de chuva, minha mãe colocava as espigas de milho em cima da mesa para escolhermos. O melhor milho era para plantar, e os piores eram para dar aos animais. O amendoim era selecionado desse mesmo jeito. Para guardar a semente para plantar no outro ano, nós pegávamos as melhores espigas, retirávamos as sementes das extremidades e as do meio — que são as mais fortes — guardávamos. Essas do meio são as chamadas sementes crioulas! Hoje em dia, para plantarmos temos que comprar tudo! Se quero um pé de milho, tenho que comprar semente! Se quero amendoim tenho que comprar semente! Nesses dias, ganhei umas sementinhas de milho crioulo. Se eu conseguir cultivar, será uma maravilha! Acredito que assim que eu cultivar esse milho crioulo, vou voltar ao meu passado! Lá vou eu escolher tudo de novo! Voltarei à minha infância e poder ensinar a todos aqui dentro como cultivar uma semente crioula! (Dandara)

Mônada 27: Vale a pena

Era tudo muito interessante! Na época, minha irmã tinha uns 17-18 anos e tinha seus namoradinhos. Com a história de ficar escolhendo o milho em casa, eu via um passando o pezinho no outro por baixo da mesa! Eu entrava embaixo da mesa e ficava dando beliscões neles! Era muito engraçado! Eu ajudava com o milho, mas aprontava! Tudo isso se perdeu muito! Os espaços de convívio e conversas se perderam! Tirar água de poço é outra coisa legal, como tenho feito aqui! Esse é um resgate muito legal, porque precisamos dele para o viver no nosso dia a dia! Meu filho não viveu isso. Ele já nasceu na cidade, não tem essa origem! Mas eu sou apaixonada por isso aqui! Por tudo isso, vale a pena ficar e aguentar o sofrimento! Estou resgatando muitas coisas lá do passado. Coisas que eu pensava que não lembraria mais! (Dandara)



Imagem 16: Milho e algumas frutas e vegetais produzidos no acampamento.

Vivendo sozinha no acampamento, Dandara trabalha em seu lote e se destaca pela diversidade de agriculturas que planta e colhe. Além de uma ótima agricultora, ela carrega um sonho que a mobilizou para entrar na luta pela reforma agrária e participar da primeira ocupação do acampamento: a construção de um orquidário. Sua história com as orquídeas vem desde a infância, e seu percurso de vida, na região de Campinas-SP, sempre foi envolto por orquídeas que, de diferentes formas, cruzaram seus caminhos.

Mônada 28: A cola de orquídea

Minha história com as orquídeas começou na infância, embora não soubesse o que eram orquídeas, pois nem minha mãe e nem ninguém da família as cultivou. A gente morava na roça, perto de uma mata, em Marília. Eu tinha entre 6 - 7 anos. Minha irmã mais velha fazia flores de papel crepom. As flores eram horrorosas! Ela as fazia porque na roça, anualmente, tinha uma festa, e meu pai era o responsável pelo buquê de flores do leilão. Quando um homem queria pedir uma mulher em casamento, ele dava um jeito de arrematar no leilão o buquê e dava à futura noiva. Muitos casamentos saíram dessa festa! Era muito engraçado, pois as flores eram horríveis! Naquela época, tinha na mata uma orquídea conhecida como orquídea Sumaré. Naquela época tinham muitas; hoje em dia, elas são bem raras. Ela só dá no mato! O nome é Sumaré, porque na língua indígena quer dizer SUMA-RÉ, separado, quer dizer, algo que cola. Para nós, hoje, seria como “Super

Bonder". Quando se corta a haste dela, sai uma colinha! Então, minha irmã me fazia ir ao mato com meu irmão para pegar para ela essa planta, que eu não sabia que era orquídea! Ela colava as flores com essa colinha, pois não tínhamos cola! A cola que fazíamos ou era de orquídea, ou era de farinha de trigo! Então, eu ia no mato colher as orquídeas — elas davam umas hastes longas que a gente cortava como uma cana —, e levávamos para casa. Se minha irmã fizesse as flores com cola de farinha de trigo, vinham muitas baratas e as comiam! Com a cola de orquídea, não tinha esse problema! Eu descobri há pouco tempo que aquela planta era uma orquídea! (Dandara)



Imagem 17: Orquídeas do lote de Dandara e materiais de estudo da acampada. Também há a imagem da orquídea Sumaré. Fonte: < <http://botanicus.org/page/46628> > (último acesso 22/05/2014).

Mônada 29: Era um híbrido!

Há cerca de 20-25 anos, fui trabalhar como porteira em um prédio e conheci um casal de moradores. Comecei a fazer faxina para eles, pois precisa inteirar o meu salário. Eles tinham uma orquídea na sala – ela é um híbrido de mais de 80 anos atrás, chamada Sonia Altemburg, é uma Cattleya! Descobri mais para frente o que era um híbrido! Quando vi aquela orquídea com cerca de dez flores, me apaixonei! Fiquei louca, queria saber que planta era aquela! O dono da casa me disse que era uma orquídea e acabou me dando uma muda. Eu tinha ela até pouco tempo atrás, mas ela teve uma doença e morreu! Ainda pretendo arrumar outra Sonia Altemburg para mim! Depois disso, comecei a me envolver. Via uma orquídea, via outra e me apaixonava cada vez mais! Então, fui adquirindo um olho de Raio-X para andar nas matas e procurar orquídeas! Também aprendi que as que eu colhesse na mata, dificilmente sobreviveriam em casa, principalmente no ambiente que eu tinha, um ambiente todo acimentado e sem ventilação adequada. Meu quintal era de 6x2, e lá havia mais de 400 orquídeas! (Dandara)

Mônada 30: Associação de Orquidófilos de Campinas

Um dia, no mercadão em Campinas, vi um cartazinho bem pequenininho; estava pregado em uma balança. Não sei como vi aquilo! No cartaz dizia que teria um encontro, uma exposição de orquídeas em Campinas. Eu queria ir lá de qualquer jeito! Peguei um monte de ônibus e fui! Foi no Largo do Café, e quem organizou foi o Dr. Darly Machado de Campos. Quando cheguei lá, me apaixonei de vez pelas orquídeas! Era uma exposiçõzinha, bem pequenininha. Conversei muito com o Dr. Darly. Ele tem muitos livros escritos sobre orquídeas. Ele não é orquidófilo, é orquidólogo! Ele é dentista e se dedicou muito às orquídeas, ganhando esse título! Passado um tempo, descobri que estavam formando uma Associação de Orquidófilos de Campinas, através do Dr. Darly. Procurei-o e consegui o número do telefone do Seu Pedro Moraes — que trabalhou no Globo Rural por muitos anos —, que era quem estava organizando. Fui procurá-lo e começamos a fundar a associação. Eram seis homens e duas mulheres, uma delas era eu, e a outra a sobrinha do Seu Pedro Moraes. A associação tem 15 anos e existe até hoje. Eu não faço mais parte; vim para cá e quis ficar tranquila! Durante 10 anos, era eu quem fazia as excursões da associação. Fizemos várias excursões! Eram no mínimo 12 excursões

por ano. Só não tinha nos meses de janeiro e fevereiro. O número de passeios variava da disponibilidade do pessoal querer nos receber. Visitávamos orquidários profissionais e exposições. Acabei conhecendo o orquidário aqui de Limeira, no Bairro dos Pires — o Juliato. Fazíamos várias palestras e cursos juntos! (Dandara)

Mônada 31: O cultivo de orquídeas profissionais é perigoso!

O cultivo de orquídeas profissionais é perigoso! Os produtores usam muito veneno forte! Como orquídea é uma planta sensível e de fácil contaminação, o pessoal usa mesmo! Eu já usei muito veneno, mas hoje em dia não uso mais nada, apenas cinzas vegetais! Costumo dizer para as pessoas que quando virem uma flor muito bonita, deve-se evitar cheirá-la! Se você não sabe de onde vem, como é cultivada, não deve cheirar! Chegam a usar até chumbinho! O cultivo de flores usa produtos químicos violentos! Fiz um curso, aqui em Limeira, com uma pessoa de Jundiaí sobre o cultivo de flores sem agrotóxicos! Aprendi que tem muita coisa natural que dá pra ser usada! (Dandara)

Mônada 32: Ensinar o cultivo de orquídeas

Até hoje, meu próprio orquidário não existe! Mas tudo bem, estou em contato com a terra, em contato com os bichos e amando tudo! Nunca tinha me imaginado criando ovelhas, como faço hoje! Tenho mais ou menos umas 120 orquídeas. Chegaram a morrer mais de 500! Eu tinha muitas orquídeas, tinha orquídeas caras — não que eu pudesse comprar —, ganhava a maior parte! Às vezes eu fazia um esforço bem grande para comprá-las! Porém, o transporte de Sumaré para cá estragou muitas. Quando me mudei para o acampamento, elas ficaram um tempo sozinhas e acabaram morrendo. Hoje, estou recomeçando minha coleção novamente e sonho em poder construir, um dia, meu orquidário! Quero poder trabalhar com isso, dar cursos aqui dentro e ensinar ao pessoal daqui o cultivo de orquídeas! Será muito bom quando isso acontecer! (Dandara)



Imagem 18: Imagens do lote de Dandara

Além de cultivar orquídeas, Dandara também cria suas ovelhas e está implantando, aos poucos, um Sistema Agroflorestal (SAF) em seu lote. Contando com o apoio da frente de trabalho de Agroecologia do Coletivo U.P, muitos moradores do acampamento estão participando de cursos de formação para implantação de Safs em seus lotes. Dandara foi a pioneira no acampamento a aderir ao SAF. O trabalho nos lotes é feito por mutirões de acampados e educadores do coletivo U.P.

Mônada 33: Me convenci!

Na primeira vez que os meninos da Unicamp chegaram aqui falando de SAF, eu nem dei a mínima! Não queria ter mais trabalho do que o diário! Um dia, as meninas chegaram e falaram que teria um curso de SAF e que, nesse curso, ensinariam técnicas de poda! Eu fui, mas foi por causa da poda! O curso era de cinco módulos; levaria quase um ano para concluir, mas eu fui! O primeiro módulo foi no Vale do Ribeira, no assentamento agroflorestal que tem lá. Quando cheguei, fiquei deslumbrada! O assentamento produz muito, e toda a agricultura é feita dentro da floresta! Os assentados foram contando que eles recuperaram a área e foram plantando florestas aos poucos. Foi interessante, pois eles mesmos deram o curso para nós, ficou fácil entender, não tinha aquelas palavras difíceis e um monte de computador, era pegar a enxada mesmo! Leva-se uns vinte anos para recuperar a área, mas vale a pena! Depois que fui para lá, tudo mudou! Cheguei aqui e disse para as meninas: “Eu também quero ter meu SAF!”. Na outra semana, já

estávamos fazendo! Faz seis meses que eu tenho, e ele já está produzindo. É a coisa mais linda! Me convenci! (Dandara)



Imagem 19: imagens das criações de carneiros e do SAF de Dandara.

Mônada 34: Um projeto para plantar mandioca

Por aqui aparecem muitas pessoas da universidade querendo fazer projetos! Outro dia, uma professora me ligou; ela despendeu a falar de projetos e mais projetos! Eram sete projetos diferentes, sete!!! Um dos projetos era para uma menina vir aqui e ensinar a gente o manejo do solo para plantar mandioca. Um projeto para plantar mandioca? Eu não acreditei que estava ouvindo aquilo: mandioca? Então, eu disse a ela: “Olha aqui, nesse assentamento inteiro, você acha que estamos precisando aprender a plantar mandioca?”. Nossa, fiquei muito brava com aquilo e dei a maior bronca nela. Agora começamos a proibir um monte de projetos aqui dentro. É muito bonito escrever projeto sobre sem-terra, mas aqui já fizeram um monte, e a maioria não foi para frente ou nunca terminaram. Com a quantidade de projetos que já fizeram aqui, era para esse assentamento estar uma maravilha!



Imagem 20: Agriculturas de mandioca no acampamento Elizabeth Teixeira

2) Em cena: Roseli Nunes

Mônada 35: Levava tudo sozinha!

Minha família é do Paraná. Quando eu tinha oito anos, nos mudamos para o Mato Grosso. Nessa época, eu era responsável pela comida da minha família. Minha mãe, meus irmãos e meu pai trabalhavam na roça, e eu cuidava da casa e da comida deles. A minha responsabilidade era levar a marmita todos os dias na roça. Eu enchia os caldeirões grandes com comida, colocava na cabeça e levava por uns 8 quilômetros! Pegava a estrada e sumia! Era um caldeirão bem grande na cabeça, outro embolado em pano de prato com os pratos e garfos. A garrafa de café na outra mão, o fumo e a palha para o meu pai e mais a garrafa de água! Levava tudo sozinha! Eu tinha que ter essa responsabilidade todos os dias. A semana inteira, eu tinha que estar lá ao meio-dia, que era a hora do almoço. Eu chegava, eles comiam, e já era o tempo de eu voltar para acender o fogão e cuidar da janta! Com 13 anos, eu conheci um moço e fugi com ele. Tive meus três filhos com ele. Só que ele morreu, era o pai das minhas crianças! Fiquei sozinha, padecendo, sofrendo... Sofrendo! Ele foi apartar uma briga e levou uma facada! Fiquei 2 anos sozinha, minha filha menor tinha 4 meses! Eu morava perto de Rio Preto, na cidade, catando laranja dia e noite. Só nos dedicávamos ao serviço da roça! Foi então que eu conheci o Ernesto, eu estava sofrendo muito! (Roseli)

Mônada 36: Um projeto para construir casas

Esta pesquisa que você está fazendo comigo é igual a que um moço veio aqui fazer um tempo atrás! Já vieram muitas pessoas fazer pesquisas e projetos com a gente. Eles sempre falam que tem projetos. Mas, agora, a Dandara ficou brava e não está deixando que venham muitas propostas. Vou até lhe contar o que aconteceu uma vez comigo. Um moço veio aqui em casa e me fez um monte de perguntas. Ele queria saber como era a minha vida, como foi minha vida na roça, se eu fui para a escola e quais eram meus sonhos. Eu falei que meu sonho era aprender a ler e escrever e poder construir minha casa! Eu tenho este barrquinho aqui, mas queria ter um barraco bonito, ou até uma casa de tijolos, bem bonita! Então, o moço me disse que tinha um projeto para construir casas. Ele queria fazer casas com caixa de leite. Eu não sei muito bem como iria ficar, mas ele

disse que ficava bem bonita e dava até para ter energia elétrica, captada pelas caixas. Ele me perguntou se eu queria uma casa assim. Respondi que sim! Nossa, seria o meu sonho ter uma casa! Pois é, mas o moço nunca mais apareceu. (Roseli)

Roseli mora com o marido Ernesto no acampamento desde o início da ocupação. Juntos, eles trabalham pesado nas roças, seguindo um ritmo de trabalho que aprenderam desde a infância. Roseli, além do trabalho da roça, faz parte do grupo de mulheres, da EJA e cuida da casa. Como ela cozinha muito bem, organiza, junto com as outras mulheres, as refeições coletivas. Em momentos “vagos”, ela também faz pães e demais processados para vender, mesmo contando com a dificuldade de comercialização e transporte.

Mônada 37: Não deixamos perder a terra!

Se você olhar ali dentro, está cheio de morangas, e as pimentas ficam no meio. Colho e faço conserva! O pessoal, na cidade, gosta de fazer vasinho de enfeite com elas! Chegamos a vender por R\$20,00 a conserva de pimenta. Olha aqui, está carregado de pimenta! Quando amadurecerem, farei bastante conserva! Isto aqui é o prazer que a gente tem! Olhe minha mandioca! Ela vai até lá embaixo, é a coisa mais linda! Goiaba ali — em todo lugar a gente planta alguma coisa. Não deixamos perder a terra! Tem abobrinha aqui! Olhe lá que coisa linda, as abobrinhas crescendo! Olhe a goiabeira! Deu tanta goiaba neste ano! É uma delícia, venho todo dia comer! Agora, fale se a terra não dá, que não plantamos e que somos vagabundos? Se fôssemos vagabundos, você acha que teríamos tanta coisa para colher? (Roseli)

Mônada 38: Nossa dificuldade é o transporte!

O preço das coisas está bom para vender. Nossa dificuldade é o transporte! Não temos transporte, então, fica difícil! Temos que depender de outras pessoas que tenham carro para nos levar para feiras! Se não vamos à feira, dá uma tristeza... as coisas estragam! Se tivesse um lugar que consumisse bem nossas coisas, eu te falaria que não existiria lugar melhor para morar! Agora, este ano parece que é ano de chuva! Vai dar para colher bastante coisa e tirar um dinheirinho! Dá para investir mais na roça! Veja o tanto de coisas que o pessoal está colhendo aqui: quem planta e trabalha na roça, está

colhendo! Se em Limeira tivéssemos um bom lugar para vender, daria até para fazer um bom dinheiro com a roça! (Roseli)

Mônada 39: O preparo do Colorau

O colorau usa-se para fazer tempero! Só neste ano, eu já colhi quatro vezes, é o urucum! Eu faço, não compro tempero pronto! Tem que pegar ele seco, tirá-lo da casquinha e peneirar. Depois se pega um pouco de óleo — umas três xícaras de óleo bem quente —, coloca-se o urucum dentro do pilão e joga-se o óleo! Então se pega um pacote de farinha de trigo, joga-se dentro e vai socando! Não se pode quebrar a sementinha dele, tem que ser com cuidado, tem que bater de leve; se quebrar, amarga! Os cachinhos devem ser colhidos bem vermelhos. Quando ele está marrom é porque já está velho e não presta mais! Com esse processo, ele vai soltando a tinta conforme você vai socando! Depois, é só passar na peneirinha umas 2 ou 3 vezes. Como eu não tenho o pilão, faço num balde! As pessoas não dão conta de fazer no balde ou numa lata, mas eu faço e dá um monte! Quando o cachinho está velho, perde a cor! Quando está maduro, só de pegar na mão já colore sua mão! Se colher um copo cheio de urucum, dá uns 5 kg de colorau! De uma só vez! A tinta da semente demora a sair, dá para fazer bastante preparo! (Roseli)

Mônada 39: Tem que colocar o potinho!

O doce de leite demora umas 4 horas para ficar pronto! Eu coloco um potinho de porcelana ou um pires no fundo da panela para não esparramar o leite! Nós saímos por mais de uma hora, e o leite não esparramou! Tem que colocar o potinho! Quando eu puder fazer meu cômodo, quero fazer um fogão a lenha. Eu não me arrependo de ter vindo para cá! Hoje eu tenho orgulho de mostrar o que faço, tudo o que eu aprendi na vida! (Roseli)

Mônada 40: O pessoal some!

Por esses dias, veio uma mulher de um sindicato de Limeira aqui em casa. Ela conversou comigo, perguntou muitas coisas, e falei do coletivo de mulheres. Ela disse que iria dar um jeito de participar com a gente, pois ela queria levar os produtos para vender em Limeira. Mas a mulher sumiu também! Depois, veio outro moço, falou de vendermos em uma feira em Limeira; ficamos empolgadas e tentando nos organizar, mas ele também sumiu! O pessoal não conhece o que a gente faz! Não entendem que as coisas aqui são sérias!

Quando falam que é para fazer, nós fazemos. Mas o pessoal some! É diferente dos meninos do coletivo Universidade Popular e da ITCP. Eles nos dão aula, nos levam para fazer cursos. Trabalham junto com a gente, mesmo! Desde o começo! (Roseli)



Imagem 21: Lote de Roseli. Colorau, barraco dela (acima), plantações e preparo do doce de leite (abaixo).

3) Em cena: Loiva Lourdes

Mônada 41: Fui aprendendo assim!

Tudo o que me perguntarem de roça eu sei! Como conviver com a natureza, como cuidar de bicho, tratar bicheira... É só me perguntar que eu sei! Apareceu, eu curo tudo! A vida inteira foi assim: ajudando minha mãe, curando bicho doente, ajudando porco e vaca a criar... Éramos nós que dávamos assistência! Cresci no meio disso, ajudando minha mãe e meus irmãos! Como eu era a mais nova, eles sempre gritavam para eu buscar as coisas! Eu ficava de um lado para o outro, pegando uma coisa e levando outra! Fui aprendendo assim! Vejo aqui em casa, quando o Milton vai mexer em alguma coisa e chamando a Laura para pegar o alicate, levar uma ferramenta e outra coisa... Sei que assim ela vai aprendendo! E aprende! Na roça, como eu era a menor e não podia ficar sozinha, eles me

levavam para ajudar e aprender! Eu sentava embaixo de uma árvore e ficava vendo todo mundo fazer as coisas! Minha infância foi gostosa, mesmo com os sofrimentos! (Loiva)

Quando o assentamento for regularizado, provavelmente, as famílias receberão um crédito destinado à construção de moradias. Os barracos são confeccionados pelos próprios moradores com lonas e madeirites. Em muitos momentos, chegamos a esquecer de que as paredes são de madeira e lona e o teto de lona ou telhas de zinco. É claro que essa situação está longe de ser ideal, por isso não deve ser naturalizada. Levantar casas de alvenaria representará a edificação de um sonho e a certeza de que o sofrimento de sete anos valeu a pena.

O espaço fundamental para a memória é a casa — uma das maiores forças de integração dos pensamentos, lembranças e sonhos da humanidade. Porque é dentro desse espaço que aprendemos a sonhar e a imaginar. (HARVEY, 1993: 200)

Mônada 42: Precisa ter terra!

Se me perguntarem com o que eu sonho hoje, eu digo: ganhar esta terra, construir minha casa e ter minha família aqui dentro comigo! Quero que o meu marido venha para cá trabalhar na nossa terra! Mas, para isso, precisa ter terra! Esta terra precisa de muito investimento ainda. Precisa melhorar de qualidade, pois ela é muito sofrida de tanto mato que sempre teve! Agora, estamos cuidando bem dela. Dá para notar que o mato está acabando. E olha, este mato aqui é o pior que existe: braquiária! Com o tempo conseguiremos acabar com tudo! É só tratar bem a terra. (Loiva)

Mônada 43: Cuidando bem dá muita coisa na terra!

Aqui a terra não é muito boa, não é de boa qualidade. O que dá bem aqui é amendoim! Amendoim de boa qualidade, maravilhoso! Mandioca também dá muito! É o tipo da terra, mas mesmo assim precisa de investimento, um tratamento melhor! Para tratar, precisa colocar calcário, que corrige a acidez da terra e mata as bactérias ruins, ficando só as boas! Se deixar as bactérias ruins, elas passam para as plantações e acabam dando doenças! Por exemplo: quando tiramos a mandioca da terra e está cheia de umas

coisinhas brancas grudadas, quer dizer que está podre, cheia de bactérias! É um termômetro para nós, pois quer dizer que é falta de proteínas na terra ou algo importante que devemos ficar atentos! Com o tempo, assim que regularizar a situação, teremos mais condições de cuidar, tratar e ter mais qualidade para plantarmos outros tipos de agriculturas. Queremos plantar: arroz, feijão e outras coisas boas! Por enquanto, só arriscamos plantar aquilo que sabemos que terá qualidade, como: mandioca — é uma maravilha —, amendoim, feijão de corda — dá muito bem. Já o outro feijão não dá muito não, pois a terra precisa de outro tratamento! Eu mesma já plantei e não foi para frente! Fazemos o tratamento da terra com as próprias plantações, pois quando colhemos, pegamos as folhas, os caules que não usamos e jogamos tudo na terra para nitrogená-la. O feijão guandú é muito bom para isso! Sempre vou carpindo e amontoando tudo para fazer uma terra nova e boa! Aqui ao lado, eu usei mais a terra, e ela já está boa! Você vê, eu não achei mais nenhuma braquiária lá! Onde está o amendoim, a terra está limpinha! Carpi uma vez só a terra e vou colher o amendoim! O mato já está sumindo! As folhas, as cascas... Tudo eu joga na terra de volta! Cuidando bem, dá muita coisa na terra! (Loiva)

Mônada 44: Nada de agrotóxicos!

Não uso nada de agrotóxicos! A única coisa que tenho aqui é esterco de gado e calcário, pois são importantes! Faço minha horta sem nada de agrotóxicos! Nunca coloquei nada, nem adubo! Muita gente quer plantar milho, mas o milho precisa de uma terra mais adubada! Então, tem que colocar adubo! Eu nem planto essas coisas, pois a terra precisa ser melhor! No lote da Dandara, dá muita coisa, milhos lindos! Mas lá, ela tem o esterco das ovelhas, que ela joga na terra! Aí fica uma maravilha! Ela deixa um caminho pronto, que permite que quando chova, o esterco desça do pasto para a roça! Aí fica lindo o lote mesmo! (Loiva)



Imagem 22: Bananas, barraco e plantação de abóbora e amendoim. Lote de Loiva.

4) Em cena: Oziel

Mônada 45: Tive dois mestres na vida

Meu avô foi quem me ensinou tudo sobre roça, ele era muito inteligente e só trabalhava com agricultura orgânica. Costumo dizer que estou na agricultura orgânica há sessenta anos, por causa dele! Foi ele quem me ensinou tudo! Para você ver como a vida é ingrata: trabalhando na roça é difícil tirar 1 salário mínimo! Então, para melhorar de vida, tive que sair da agricultura e ir para a construção civil. Trabalhei na construção civil uns 25 anos, mas sempre tive horta em casa. Tive 10 filhos! Então, vim para São Paulo trabalhar como carpinteiro! Trabalhava todos os dias, sem folga! Um dia, trabalhando, o mestre de obras me chamou para conversar. Ele queria que eu ficasse de responsável pelo setor da construção. Me mandou largar as ferramentas de carpinteiro! Ele era uma pessoa muito sábia, muito humana, foi a primeira pessoa que confiou em mim! Era um sujeito muito bom! De vez em quando, ainda penso nele! Quando foi em 2003, um rapaz me

convidou para eu dar uma força para eles no MST! Foi aí que entrei e estou no movimento há dez anos. Eu conhecia o MST por causa do pessoal da agricultura. Cheguei ao acampamento em Franco da Rocha e fiz um barraquinho! Depois do meu barraquinho, já comecei a fazer uma horta e quis fazer um viveiro. A primeira composteira que aprendi a fazer foi com o meu avô, trabalhei muitos anos com ele! Tive dois mestres na vida: meu avô e o mestre de obras! (Oziel)

Mônada 46: Vim por ideologia!

Agora, moro no MST! Vim para cá por ideologia e não por não ter onde morar, como a maioria que está aqui! A casa que eu tinha dei para os meus filhos morarem. Moram três filhos meus com as famílias. Vim por ideologia! Não vim por brincadeira e nem para ficar trocando figurinhas. Tenho um projeto e vou realizá-lo! Na verdade, ele já está sendo feito, está encaminhado! Meu lote é muito cobiçado porque, nesses anos todos, eu tratei bem a terra, e, agora, ela já está uma maravilha! Vou brigar até o fim por esse pedaço de chão! Não me apego a nada material. Por que se apegar? Não serve para nada! Estou com 71 anos e tenho um projeto! Meu projeto é o viveiro! Um viveiro pedagógico! Não é para ganhar dinheiro, mas sim para dar uma reviravolta aqui dentro e fora também! (Oziel)

Em 2011, o viveiro de mudas⁶⁴ —“Viveiro Chico Mendes”— foi construído no lote de Oziel, com apoio do Coletivo U.P. A proposta de Oziel é que o viveiro seja pedagógico. Nesse contexto, o viveiro pedagógico não foi idealizado somente para produção de mudas para a comunidade, mas sim, produção e mobilização conhecimentos cotidianos, como podemos conhecer nas palavras de Oziel.

Mônada 47: Bandeira do movimento sempre hasteada!

O viveiro é um espaço de convívio social e de resgate das culturas e técnicas tradicionais. Por isso, dei ao viveiro o nome de “Viveiro Pedagógico Chico Mendes”! Ele é um lugar de ensinar e de aprender! Acredito que os conhecimentos tradicionais da

⁶⁴Os detalhes sobre a construção do viveiro, discussão política e pedagógica sobre ele, assim como, a atuação do coletivo U.P frente a esse projeto no lote do Sr. Oziel, estão relatados com o máximo de detalhes no livro Coletivo Universidade Popular: “Na autonomia do povo, o poder popular: experiências com educação popular no acampamento Elizabeth Teixeira”, Campinas, 2013.

comunidade devem ser ensinados às crianças, pois é com elas que devemos trabalhar duro! Com crianças e jovens! São eles que transformarão tudo isso daqui para frente! Quero ensinar tudo que eu aprendi na vida para eles! Outra coisa por que gosto de o viveiro ser aqui onde ele está é porque escolhi um lugar estratégico, ou seja, quem passa na Anhanguera consegue ver o viveiro Chico Mendes bem bonito com a bandeira do movimento sempre hasteada! Assim, as pessoas observam e podem já perceber que trabalhamos e plantamos no viveiro! Não somos vagabundos como muitos pensam! É importante pensar em tudo! Essa questão do lugar onde montá-lo é essencial, pois tem que ser perto de onde tenha água! (Oziel)

Mônada 48: Gosto pela terra!

Antes de vir para cá, eu morava no assentamento Dom Tomaz, na grande São Paulo. Lá, eu trabalhava no viveiro. O pessoal não parecia se interessar muito! Então criei uma tática: chamava as pessoas para ajudarem, eles chegavam e davam meia dúzia de enxadadas, mas, no final, eu dava uma bandeja de mudas para eles! Então, a pessoa saía e plantava as mudas no lote dela. As mudas cresciam, e eles comiam ou vendiam o produto. O que acontecia? No outro mês, apareciam de novo para trabalhar mais, porque queriam mais mudas! É assim, o processo é lento! Tem que conquistar as pessoas, trazê-las para o trabalho e dar força para que continuem! De vez em quando, precisamos dar o pontapé inicial! Temos que ensinar e ter paciência para que aprendam! E aprendem, viu? Tomam gosto pela terra e pelo trabalho! (Oziel)



Imagens 23: Viveiro de mudas – lote Oziel

O viveiro foi matéria principal do jornal “Terra, Esperança e Vida” produzido pelos educandos da EJA. O texto, redigido por Oziel, deixa claro a importância de um viveiro ter função pedagógica, explicitando a questão do trabalho árduo que deve ser realizado com crianças e jovens, pois nesse espaço a transmissão de conhecimentos se dá de forma natural e simples, com a “mão na massa”. O viveiro é um espaço onde o convívio, o trabalho coletivo e a produção de conhecimentos podem ser trabalhados. Oziel sabe disso e por isso insiste em sempre trabalhar no viveiro e divulgá-lo por onde passa. Ele se esforça bastante em levar os moradores e suas famílias para trabalharem lá dentro e aprenderem esses saberes cotidianos todos juntos.

O jornal *Terra, Esperança e Vida* foi distribuído em um ato público em defesa da Reforma Agrária no dia 17 de abril de 2013 na praça central de Limeira. Nesse número também estão presentes textos dos demais educandos da EJA. Todos os educandos tiveram espaços para seus textos. Os textos variam desde convite para participação do grupo da EJA a memórias do acampamento e discurso político contra o despejo de 2007. Além disso, é possível identificar nos textos os sonhos individuais e coletivos da comunidade. Em uma

sessão denominada “Farmácia da Terra”, Oziel dá dicas de uso e preparo de plantas medicinais cultivadas no viveiro. Também faz um convite para que a população de Limeira vá até o acampamento *Elizabeth Teixeira* para conhecer a comunidade e também passar pelo viveiro.

Como podemos ver nas mônadas, o viveiro aglutina uma série de relações sociais e através dele Oziel tenta influir dentro do acampamento e fora dele, seja na sua dinâmica interna de mobilização, na imagem que se tem dos sem-terra na cidade ou na tentativa de democratização dos conhecimentos. Assim, ao construir o viveiro nas margens da Anhanguera, onde todos podem passar e ver a bandeira do MST sempre hasteada, Oziel está tentando dialogar com aqueles que consideram o acampamento como lugar de “bandido e vagabundo”. Quando Oziel chama os “desinteressados” do antigo assentamento Dom Thomaz para trabalharem em conjunto, tenta, através de uma vinculação com a terra e o trabalho, criar um vínculo comunitário entre os assentados, fortalecendo o movimento e estreitando relações entre aqueles que se deveriam considerar iguais. Do mesmo modo, quando o viveiro assume sua função pedagógica, ele não pode ser desvinculado dessa série de relações que ativa e traz os jovens e adultos para aprender no viveiro está, em última instância, referindo-se a um corte de classe na sociedade com qual Oziel se identifica e chama de ideológico. O processo de transmissão de conhecimento de Oziel passa por seu passado pobre, em que sempre praticava a agricultura orgânica, e ao qual faz referência quando precisa vincular-se aos educandos e confrontar aqueles que passam de carro na Anhanguera.

Fazer referência aos mais pobres da sociedade funciona como uma forma de resistência política, pois mostrar a cidade que no acampamento existe um viveiro, inverte uma lógica que insiste em considerá-los como vagabundos. Apropriar-se de um conhecimento que se imagina vedado para essas populações funciona como uma estratégia para entrar no campo do debate político. Ao mesmo tempo, o viveiro, por aglutinar uma série de relações que fazem referência ao trabalho na terra e ao comunitarismo do acampamento, constitui-se como um espaço que pode ser apropriado pelos sem-terra, reforçando seus laços na “luta” e estabelecendo um espaço de iguais.

Ao assumir sua função pedagógica, o viveiro dialoga com todas essas relações e traz o conhecimento para dentro do cotidiano do educando, transformando o espaço do

acampamento – local de trabalho sofrido, “luta” e da pobreza –, em espaço de produção do conhecimento. Às margens da Anhanguera, para todos verem, Oziel tenta trazer o estudo de ciências para dentro da vida sofrida dos sem-terra e, ao fazer isso, tenta afirmar o Elizabeth Texeira como ator político válido – “aqui não tem vagabundo” --, legitima seu passado – Oziel sempre praticou a agricultura orgânica – e estabelece um novo espaço comunitário de transmissão do conhecimento, que, por estar enraizado no cotidiano do local e emergir como bandeira política, não pode ser desvinculado do processo de “luta” pela terra do acampamento.



Terra, Esperança e Vida



O Assentamento "Elizabeth Teixeira"

1) A Ocupação

No ano dois mil e sete a vinte e um de abril em município de Limeira gente honesta brasileira acendeu mais um pavio

Um quarto de mil famílias uma organização gente pobre, gente ordeira corajosa e prazenteira fez mais uma ocupação

A igreja progressista apóia o MST em favor dessa medida da terra distribuída essa luta é pra valer

Sindicatos combativos se fazem também presentes gente séria e solidária pra fazer reforma agrária são eles dessa corrente

2) O despejo

Não foi mole meu cumpadre esse dia de tensão começou na madrugada a beira daquela estrada bem em frente ao lixão

A injusta liminar não nos deu outra saída o povo cedeu despeto

seu destino era incerto sem rumo as suas vidas

Um pelotão de soldados armados todos iguais pra cumprir o mandamento um grande destacamento das forças policiais

polis lá no núcleo seguinte à beira da Anhanguera a polícia foi chegando com tratores demutando os barracos sem terra

Assim que aconteceu a violência brutal sibilava, bala no ouvido gritaria e alando um barulho infernal

Bombas de lacrimogênio um irmão tendo ao chão o barulho ensurdecia a fumaça entorpecida não havia compaixão

Bombas eram arremessadas

entremelo à multidão nós não movemos um dedo

a mercedo o degredo do maldoso batatão

Havia uma irmã da igreja de Limeira uma senhora de idade pedindo ter piedade atrairam nessa breia

Permeio aquele choque tentamos conversação para fazer a retirada ao menos da orlaçada o comando disse não

O pino de meio-dia naquela grande tensão marcada fica a cabeça pra que nunca esqueça a marca do coração

Trouxeram maquinaria feita por trabalhador para demubar os barracos colocá-los em buracos cavados pelo trator

O barracão social construído com amor em segundos demutado em instantes enterrado o peito roeu de dor

É no preso na garganta para quem quer trabalhar perguntas que se levantam e não querem se calar

3) A reocupação

Raiz tem o que é bom o que é mal não tem raiz foi assim no Elisabeth é assim pelo país

Em que pese ansiedade no caminho da verdade a injustiça rural

Enquanto houver Sem-Terra nossa luta não encerra haverá de continuar.

Pois então o seu doutor é aqui que torce o rabo da porca de seu Nôô a chuva chegou mais cedo na pra do arvoredo e o povo ainda não plantou

Estando no apertamento deste nosso acampamento o povo se rebelou se o governo é devagar quem quer trabalhar a terra reocupou.

Neste poema é contada a história do assentamento, ligado ao MST, Elizabeth Teixeira. Foi escrito em 2009 pelo assentado Sebastião Albuquerque

04

Terra, Esperança e Vida

Abril 2013 / n°1



O que é um viveiro de mudas?

A ideia do viveiro é criar um ambiente isolado menos agressivo. Assim, as sementes de mudas de frutas, hortaliças e espécies nativas podem se desenvolver e crescer de forma mais rápida do que nas condições normais de solo, tempo e umidade. Dessa forma, conseguimos mudas para a comunidade. ■

Para que serve o Viveiro Pedagógico Chico Mendes?

Os objetivos do Viveiro Chico Mendes são o resgate da agricultura e de técnicas tradicionais para ensinar as crianças. A produção de ervas medicinais e especiarias (temperos), de arvóres frutíferas e o resgate de arvóres nativas da Região Sudeste. Além de ensinar técnicas como a enxertia, mergulha, alporquia e estaquia. É principalmente o Viveiro é um espaço de educação para crianças, agricultores e visitantes interessados. ■



Onde fica?

O Viveiro está localizado no Assentamento Elizabeth Teixeira, que fica no Km 136 da Rodovia Anhanguera a 12 km da cidade de Limeira, no Interior do Estado de São Paulo. ■

Atividades

As atividades pedagógicas no Viveiro Chico Mendes são mediadas pelo Sr. Elzio, morador do assentamento que participou da construção do viveiro neste e em outro assentamento ligado ao MST. ■



Foto: atividade da criança infantil com produção de mudas para o viveiro

01



Terra, Esperança e Vida

Abril 2013 / nº1

Lista de equipamento e materiais para a produção de mudas.

- facão
- enxadado
- enxada
- cavadeira
- 10 sacos de substrato
- 50m de sombrite
- Latas de sementes orgânicas de hortaliças.
- 3 regadores
- 3 bombonas de 220 L e 2 de 50 L (para mistura do biofertilizante)
- 10kg de farinha de osso
- 1 peneira grande (para seleção de sementes)
- carrinhas
- 25 sementeiras
- 2 rolos de nylon grosso
- paxinhas
- tesoura de poda



Passo-a-passo da construção do Viveiro.

- Escolha o local: em declive para não empoeirar água e perto da fonte de água;
- Limpeza do terreno: descompactar, não deixar raiz e nivelar;
- Marcar o Viveiro: tirar o esquadro do Viveiro e alinhar as paredes com linha e trena;
- Abrir os buracos dos direitos;
- Nivelar os pés direitos, marcando 1 metro no pé direito de baixo para cima e dois metros de cima para baixo e enterrar o pé direito;
- Barrotear: barroteamento é a sustentação das lonas do teto. Colocar as madeiras que vão sustentar o teto de 50 em 50 centímetros;
- Impermeabilizar os pés direitos com netol ou pixe;
- Colocar as lonas plásticas: esticar bem a lona com um sarrafo, pedaço comprido de madeira com 5 cms de largura por 2,5 cm de espessura;
- Marcar os estaleiros das bandejas, colocar os portaletos impermeabilizados com 80 cms de altura acima da terra e 60cm para baixo da terra;
- Colocar os arames bem estocados para o suporte das bandejas.



Terra, Esperança e Vida

Abril 2013 / nº1

Povo em Ação

por: Cláudio EJA

No Elizabeth Teixeira estamos construindo uma pequena escola, com muito sacrifício pois falta tudo, desde a água até mão de obra. Os tijolos foram feitos por nós, com solo e cimento, em pequenos muros e muito esforço. Até as crianças da cidade deram sua contribuição. Hoje já estamos subindo as paredes embaixo de sol forte e chuva, mas com muita boa vontade. Na esperança de um dia ver nossas crianças estudando nesta escola. Hoje o EJA já acontece em um lugar improvisado, mas logo estará acontecendo no nosso espaço. ■



Vontade de ser Feliz

Ei, Lenira, moro no Elizabeth Teixeira há 5 anos. Nosso sonho é ter esse espaço bem bonito, com muitas plantas e uma área social legal para agente ter muitos fôros e convidarmos os nossos vizinhos Limeirenses. Porque muitos deles nos chamam de vândalos, mas nós só queremos um lugar para sermos felizes com nossas famílias. ■



Meu nome é Alberes Delfino de Lima, tenho 44 anos e faço parte do movimento sem terra há 8 anos junto com a minha companheira Karina Martins de Almeida. Gostamos que o povo limeirense trasse a má impressão do MST, principalmente do Elizabeth Teixeira pois nós acampados queremos terra para produzir alimento saudável e sem agrotóxicos para serem distribuídos nas nossas escolas, creches e casas de abrigos das crianças.

Já estamos produzindo 50% da nossa terra. Boa parte desta produção já está sendo entregue toda quarta-feira no Ernesto Kuhl. Para que nós consigamos produzir 100% da nossa terra queremos o apoio do povo limeirense, unir campo e cidade, pois a gestão do prefeito Olívio Félix discriminava o povo sem terra; éramos chamados de vagabundos quando, na verdade, vagabundos eram eles que vivia colocando vocês limeirenses contra nós, assim ele desviava a atenção do povo limeirense das injustiças que ele fazia dentro de Limeira, como alimentação pobre para nossas crianças. Assim como na época que falava "Viva o Horto" ele colocava milhões no bolso. Jamais nós do MST iríamos ocupar uma área de lazer tão bonita como é a área de lazer do Horto. Nosso objetivo é ter terra para produzir.

Venha conhecer o Elizabeth Teixeira, traga sua família, suas crianças, pois nós somos uma comunidade unida e o único bandido que tinha mesmo em Limeira era o Félix que não nos atormentava mais, espero que todo povo Limeirense compreenda nossa luta de acampados do Elizabeth Teixeira. ■

Convite para o Saber

Quero convidar os moradores do Elizabeth Teixeira para participar do EJA. Porque eu, Mineira estou aprendendo a ler e escrever. Venha realizar seu sonho!

Imagem 24: Jornal Terra, Esperança e Vida — jornal produzido pelos educandos da EJA do acampamento Elizabeth Teixeira, páginas 1 a 4. (anexo 1)

Preocupado com a transmissão de conhecimentos dentro da comunidade, Oziel decidiu iniciar a escrita de um livro de plantas medicinais e manipulação de medicamentos naturais. O livro está em fase de construção, e Oziel já tem todo planejamento pensado sobre o livro. Ele pretende iniciá-lo falando da importância da água e da agroecologia.

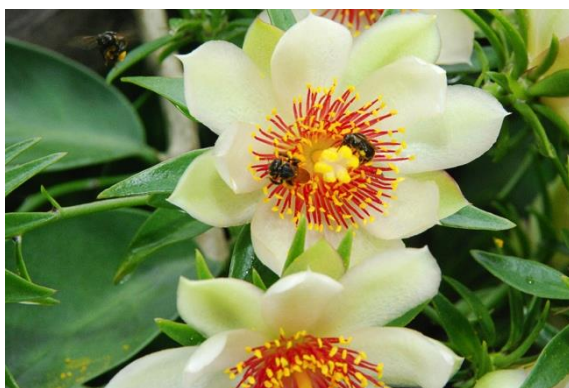
Depois, pretende fazer a lista de plantas medicinais que conhece e seguir escrevendo sobre elas, uma a uma.

Mônada 49: Orai-por-nós

Veja esta planta aqui, chama-se Ora-pro-nobis! Deve-se comer a folha! Mas abrisileirei e a chamo de Orai-por-nós! Outro dia veio um agrônomo aqui em casa e expliquei-lhe sobre a planta. Ele comeu uma folha e foi embora. Mas, no outro dia, voltou para levar mais. Ele disse que fez uma pesquisa na internet para saber se era boa mesmo! Então, veio aqui e levou um saco cheio de folhas, colocou na geladeira e disse que vai comendo aos poucos, todos os dias! A proteína dela é igual à proteína da carne! Como você pode ver, tenho muita força e não fico doente! Afinal, me alimento muito dela! Essa planta era usada pelos escravos, que comiam e davam às crianças como forma de proteínas! (Oziel)

Mônada 50: Como viveremos sem água?

Sabe, se tem uma coisa que eu me preocupo e fico sempre pensando é sobre a água. Outro dia, peguei um ônibus para ir até o assentamento em Promissão! É longe, são umas 5 horas de ônibus até lá. Fica bem no interior de São Paulo! Fui na janela do ônibus e não dormi na viagem. Durante todo o caminho, fiquei atento, olhando pela janela e pensando. Pensei bastante sobre a riqueza que é a água! Pensava muito, olhava aquele chão de estrada e via um monte de fazendas no caminho. Todas elas tinham água! Fosse rio, lago ou represa, tinham água! Como viveremos sem água? Como plantaremos sem água? Como criaremos animais sem água? É, minha filha... Vi tudo isso e pensei no quanto as pessoas não se interessam em cuidar desse bem precioso! Então, vi muito lixo, muita cana de açúcar e muita coisa que não contribui para esse cuidado! Só estragam mesmo! Eu me preocupo em como será o nosso futuro. Como crescerão as crianças? Precisamos começar a pensar em soluções! Estou bastante preocupado!(Oziel)



Imagens 25: Ora- pro- nobis e compostagem, ambas no lote de Oziel.

Feiras, congressos e encontros de agroecologia são espaços que Oziel gosta muito de participar. Lá, Oziel não se intimida em falar e expor seus conhecimentos e críticas sobre a academia e a forma como, em muitos casos, o agricultor é tratado.

Mônada 51: Ter acesso a vocês

Às vezes, ficamos sem graça de perguntar, porque não fomos à escola! Sabe, você fala de clicar? Mas eu não sei clicar num computador, não sei mandar um e-mail, não tenho nem energia elétrica na minha casa! Não sei nada! Falta essa conversa franca diretamente com o agricultor! Às vezes, a gente passa a vida inteira, muitos anos, sem ter um diálogo com um técnico! Um técnico de agricultura, principalmente! De vez em quando, vão para o campo, mas nem sabem o que estão fazendo lá! Hoje, esse espaço foi muito rico para mim. Mas o pessoal lá do campo não sabe nada! Não estão informados dessas coisas! Os espaços são difíceis de nós frequentarmos. Lá onde moro, tenho um viveirinho, bem pequenininho para ensinar as crianças! Mas, falta muita coisa para o agricultor. Falta um incentivo, do governo mesmo, para formar os técnicos em

agroecologia para o nosso mundo! Eu queria saber como faço pra ter acesso a vocês.
(Oziel)

Mônada 52: Explicação meia-régua

Fiz aquela pergunta ali, para ver se o senhor incorporava, foi para te dar um toque! Eu já sabia a resposta! Perguntei por que tem muita gente aqui que não sabia! Então, acho que quando vocês falam, deveriam dar uma explicação, mesmo que “meia-régua”! Desculpe-me em falar, mas acho que vocês precisam começar a pensar nisso!
(Oziel)



Imagem 26: Fórum de Agroecologia em 2012.

A prefeitura abastece o acampamento com dois caminhões pipas por semana. Eles enchem três caixas d'água localizadas em pontos extremos e os tambores de água das famílias. As três caixas são para uso coletivo e racionado da água, atendendo principalmente as famílias que estão em pontos mais distantes do acampamento, onde o caminhão não alcança para encher seus tambores.



Imagem 27: Abastecimento, captação e racionamento de água.

Com dificuldades para viver com essa pequena quantidade de água, os moradores da comunidade lançam mão de táticas para sobreviverem e garantirem a produção da lavoura: abrem poços em seus lotes e compartilham a água com seus vizinhos — além de recolherem água de chuva no máximo de tambores que conseguirem. Essa água, geralmente, é usada em descargas e na lavoura.

Mônada 53: Meu poço é meu orgulho!

Beba um pouco dessa água para você sentir! É uma delícia, não é? Meu poço é meu orgulho! De vez em quando, chegam alguns técnicos querendo falar que a gente contamina o solo e que a água que temos aqui dentro não dá para usar. Mas é mentira! Já tentaram fazer um monte de análises dessa água e nunca acharam nada! É uma beleza! Esse poço aqui é tão bom que dá para usar a água na minha casa, na casa da Dona Terezinha, ali da frente. Por sinal, a coitadinha é tão velhinha, mas vem aqui todo dia, enche o balde e leva na cabeça. Daqui a pouco, ela aparece. Vamos esperar! O poço abastece também a casa da Nadir e do João Pedro. Veja você: um único poço e consegue água para quatro famílias! É uma maravilha mesmo! Mas só é produtivo assim, por que eu cuido muito dessa terra. Isso aqui é minha riqueza! (Oziel)

Mônada 54: Duas meninas do curso de Química

Outro dia, vieram aqui no meu lote duas meninas do curso de Química, da escola técnica de Limeira! Elas disseram que a professora pediu para que fizessem um trabalho sobre as

águas das áreas rurais de Limeira para saberem se estão contaminadas ou não! Eu as levei para conhecerem o meu lote, mostrei o viveiro, o poço e as plantações. Elas levaram algumas amostras de água do meu poço para analisarem no laboratório da escola. Fiquei muito contente, pois com essas análises eu poderia comprovar para todo mundo, cientificamente, que a água do meu poço é mesmo uma maravilha! Porém, já faz quase um ano que elas vieram. Nunca me trouxeram os resultados das análises! Fiquei esperando! Mas, esses dias eu pensei muito nisso! Fiquei bravo, peguei um ônibus e fui para Limeira atrás dessas análises! Como tirei uma foto delas, consegui saber qual era a escola, porque está escrito no uniforme. Fui até a escola, cheguei à secretaria e expliquei por que estava lá! Mostrei a foto das meninas e disse que queria os resultados da análise. A secretária disse não saber do que se tratava! Ela falou que a escola é muito grande e não conhecia todos os alunos! Nessa hora, fiquei muito bravo! Falei que só sairia de lá quando soubesse o resultado da análise da água do meu poço! Essa história deu o que falar lá dentro! Corria um para um lado, outro para outro lado, até que apareceu a professora para conversar comigo. Ela veio até mim, me explicou que pediu o trabalho na aula e que as meninas fizeram a análise da água do meu poço, mesmo! Ela ainda falou que aquilo era só um trabalho e elas não tinham pensado em voltar para entregar. Não tinham pensado nisso! Então, falei da importância dos resultados para mim. A professora então foi até a sala dela, voltou e disse que viu os resultados e que estava tudo bem! Disse que a água do meu poço estava ótima, sem contaminação alguma e que era para eu ficar tranquilo! Fiquei muito feliz com essa notícia e sempre digo: quando eu quero uma coisa, eu vou atrás, em qualquer lugar! (Oziel)



Imagem 28: Poços em lotes individuais no acampamento Elizabeth Teixeira.

Oziel luta dia a dia dentro em busca de seus sonhos, procurando tornar seu viveiro um espaço pedagógico tanto para as crianças e jovens do acampamento quanto para as crianças e jovens da cidade. Para isso, ele busca espaços como feiras livres dentro da cidade de Limeira onde possa demonstrar seus conhecimentos e levar seus sonhos para o conhecimento da cidade. Oziel busca sempre oportunidades para que seus conhecimentos sejam legitimados e levados em consideração na cidade. Por enquanto, ele e os demais dentro do acampamento, são mais um homem ordinário, mais um sujeito comum.

Mônada 55: Todos os dias eu sonho!

Estou com 71 anos de idade e estou sonhando todos os dias! Todos os dias eu sonho! Todos os dias eu acordo e procuro realizá-los! Assim vou seguindo, sonhando e procurando realizar! É assim que eu sigo em frente! (Oziel)



Imagem 29: Caminhos do acampamento Elizabeth Teixeira

Capítulo 5: As primeiras colheitas: dialogando com as cenas comuns

“A observação do artista pode atingir uma profundidade quase mística. Os objetos iluminados perdem os seus nomes: sombras e claridades formam cx, e problemas particulares não dependem de nenhuma ciência, que não aludem a nenhuma prática, mas que recebem toda sua existência e todo seu valor de certas afinidades singulares entre a alma, o olho e a mão de uma pessoa nascida para surpreender tais afinidades em si mesmo e para as produzir.” (VALÉRY, Paul in: BENJAMIN, 1983)

As primeiras colheitas acontecem após todo preparo do solo, plantio das questões e germinação dos brotos. Nessas colheitas, as críticas que apresentaremos busca lançar olhares para a bricolagem entre: Educação do Campo, currículo e cultura. O capítulo 4 — *Germinando os brotos: cenas de um lugar comum* — nos apresenta peculiaridades de um contexto local que se torna universal e comum a partir das artes de fazer dos homens ordinários.

5.1 Diferentes concepções para um lugar praticado

No capítulo 3, apresentamos as concepções de Certeau para lugar e espaço, e táticas e estratégias. Para Certeau (2012), um lugar é organizado por procedimentos estratégicos, sustentado pelo desejo e poder de um objeto. Portanto, não há tática sem espaço e estratégia sem lugar. Certeau apresenta uma correspondência de vocabulário: espaço (lugar praticado) e lugar (espaço próprio). “A diferença entre um e outro não está nos objetivos, mas na relação com o tempo de cada um” (JOSGRILBERG, 2005:136); ambos visam à organização espacial.

Pensando nessas concepções, quando adentrarmos a etnografia e as narrativas do último capítulo, podemos levantar questionamentos sobre a luta pela garantia do direito à reforma agrária no Brasil — pela terra em que estão acampados. Para isso, devemos, primeiramente, procurar compreender as diferentes concepções de *terra* para os interessados.

No início do texto, as imagens do Horto Florestal Tatu — seus limites com a cidade de Limeira, sua localização geográfica — e do plano diretor da cidade já nos permitem visualizar o porquê de a prefeitura de Limeira sempre ter demonstrado tanto interesse nas terras ocupadas pelos sem-terra. Com uma posição estratégica do ponto de vista econômico, com a rodovia Anhanguera à frente e a linha do trem atrás, a área seria destinada, de acordo com o plano diretor, à construção de um condomínio industrial com grande facilidade de escoamento de produção.

Lançando mão de procedimentos estratégicos para possuir a terra e garantir o poder sobre ela, a prefeitura de Limeira comandou o despejo das famílias acampadas na área, não levando em conta nenhuma questão social e humana. Afinal, eles entendiam a terra como um lugar, ou seja, um espaço próprio — a terra significando apenas moeda. Nos planos da prefeitura, esse lugar ficaria ali à disposição de futuras indústrias que viessem a se instalar e praticar esse lugar a seus modos. Mas isso não aconteceu, pois os sem-terra ocuparam a terra, exigindo a reforma agrária.

Para as famílias sem terra, ocupar terras não significa entrar em qualquer terra, significa exigir que a lei de reforma agrária seja cumprida — é uma questão política. Na Mônada 3, Roseli relembra que as terras antes de serem ocupadas eram terras de usina, ou seja, local onde não morava ninguém e no qual não se plantava nada.

Por outro lado, ter a terra não significa possuí-la; não há o imaginário de valor monetário e nem de espaço próprio. Ter a terra sugere praticar o lugar a seus modos coletivos de viver. Praticando o lugar com suas táticas, as famílias acampadas transformam a terra (lugar) em espaços coletivos de convivência, resistência e luta. Mesmo após o despejo, as famílias encorajam-se e, juntas, reocupam a área. A partir dessa reocupação, o lugar precisa ser praticado novamente por meio das artes de saber e de fazer dos militantes do MST, principalmente daqueles mais experientes. Como podemos observar nas Mônadas 3, 4, 5, 6.

Nessa terra, transformada em espaço pela comunidade, as artes de fazer são praticadas e o cotidiano é inventado. Ela é o local onde a cultura transborda, e os encontros, tensões e táticas acontecem. Como bem colocado por Certeau, “O enfoque da cultura começa quando o homem ordinário *se torna* o narrador, quando define o lugar (comum) do discurso e o espaço (anônimo) de seu desenvolvimento”. (CERTEAU, 2012, p.61).

5.2 O tamanho do sofrimento: categoria cultural

Em diversas cenas do documentário, o discurso do sofrimento pareceu permear muitas narrativas. Os discursos do sofrimento nas cenas das narrativas locais apresentam o mesmo caráter, de categoria, que os apresentados por Comerford (1999) e Loera (2006) em suas pesquisas com trabalhadores rurais brasileiros.

A palavra *luta* tem um peso muito forte para esses homens ordinários que inventam o cotidiano no *sofrimento* do acampamento. Para Comerford, a “luta é nitidamente associada à noção de *sofrimento*” (1999, p.19), e ele está intimamente ligado às questões de união e comunidade. Sendo assim, o *sofrimento* assume um “caráter coletivo (o sofrimento dos membros de uma determinada comunidade, ao invés do de todos os pobres)” (*idem*, p.20). Esse sofrimento em alguns momentos parece um tanto quanto individual, mas ele está engendrado em um sofrimento maior — coletivo — que gera o sofrimento individual do discurso. Se a comunidade sofre por determinadas questões, os indivíduos sofrem cada um a seu modo com elas. Tanto sofrem que deixam marcas que são lembradas em suas memórias, fazem parte de suas histórias de vida.

Os diferentes sofrimentos fazem parte de um sentimento comum ao homem ordinário, trabalhador rural e sem-terra e, em grande parte, às mães — mulheres fortes que suportam o sofrimento, mas não admitem ver seus filhos sofrendo.

Os personagens falam sobre seus sofrimentos individuais, mas não deixam de localizá-los num tempo-espaco coletivo, pois estar na luta é sofrer, conquistar o direito a terra é sofrer. Sofre-se quando se chega a terra e é preciso limpar os colonhões do terreno para fazer os barracos, quando se é despejado, quando o transporte escolar e a assistência aos filhos são precários e quando se tenta viver num lugar e praticá-lo.

É muito interessante observamos que nem todos aguentam o sofrimento; alguns abandonam a luta. Quem aguenta diz até que vale a pena o sofrimento, pois consegue praticar o lugar: tem seu milho plantado, suas frutas nascendo, suas memórias de infância sendo trazidas para o presente e assim por diante. O sofrimento coletivo une o grupo e traz a identidade de comunidade. Ele é uma “medida de legitimação da luta” (LOERA, 2006, p. 95) e se torna condição de merecimento da terra, pois esses camponeses e camponesas passam anos longe da família, suportam um despejo, dormem embaixo de uma lona preta e

ainda está na precariedade — sofrendo e suportando até chegar o dia em que conseguirão a terra, terão uma escola do campo para os filhos, e esse tipo de sofrimento ficará apenas para o passado.

5.3 A compressão espaço-tempo: memória, cultura e modernidade

Refletindo acerca do espaço-tempo, o último capítulo permite que façamos algumas associações de forma a adentrarmos as questões de memória para Certeau e a compressão espaço-tempo (HARVEY, 1993), relacionando-as às questões culturais que estão em jogo.

Para Certeau (2012), a memória produz uma ruptura instauradora, tornando possível uma transgressão da lei do lugar. É ela quem articula os golpes e mediatiza transformações espaciais. Buscando uma reflexão sobre o espaço e o tempo articulados com o mundo da memória, Certeau (*idem*) apresenta-nos um quadro com uma série operacional⁶⁵ que transforma a organização visível das relações. Ele trabalha essas operações como possíveis em muitas histórias de vida. Para ele: “[...] os caracteres da memória [...] nos relatos religiosos, representam com tanta fidelidade a memória “popular” daqueles que não têm lugar, mas têm o tempo” (CERTAU, 2012, p.149-150). Para ele, esse é o recurso que os homens ordinários devem usar para dar o lance ou o “golpe” que mudará a ordem estabelecida. Mas, essa possibilidade pode ser ampliada em “projeções simbólicas e narrativas, as sombras da prática cotidiana que consiste em aproveitar a ocasião e fazer da memória o meio de transformar os lugares” (*ibidem*). Sendo assim, a memória está “longe de ser o relicário ou a lata do lixo do passado”; ela vive de “crer nos possíveis, e de esperá-los, vigilantes, à espreita” (*idem*, p. 151).

Sendo assim, o capítulo anterior apresenta através de memórias, as experiências vividas, comuns e típicas do homem ordinário — na figura dos agricultores sem-terra —, aquele que se apresenta como o murmúrio das sociedades e sofre, nas sociedades contemporâneas, uma pressão pela compressão espaço-tempo (HARVEY, 1993).

A valorização dos recursos humanos e a elevação do seu nível geral de qualificação requerem o prolongamento da Educação e a formação ao longo da vida (FERNANDES, 2000). Isso faz com que o homem ordinário sofra com um sentimento de alienação e perda,

⁶⁵ O quadro de séries operacionais de Certeau encontra-se em: *A invenção do cotidiano I –artes de fazer*, 2012, p. 148-149.

configurando um estado de desencanto, que se tem revelado incapaz de gerar emoções e motivações, e que podem levar os atores sociais a desejar a mudança e a empenhar-se nela. (*ibidem*, 2000)

O capítulo 4 também nos remete às ideias de Stuart Hall (1997), que aborda a “revolução cultural” como uma realidade, que teria sido apenas imaginada por Marx, constituindo um mercado globalizante. Nesse mercado, circulam capital, investimentos, produção de bens, conhecimentos, marketing de produtos e ideias. Desse modo, a mídia ganha um papel central, já que sustenta todos esses circuitos globais e encurta todos os caminhos em uma compressão tempo-espço.

Para Harvey (1993) e Hall (1997), a compressão espaço-tempo introduz mudanças na consciência popular. As revoluções da cultura em nível global causam impacto sobre os modos de viver, sobre os sentidos que as pessoas dão à vida, sobre suas aspirações para o futuro — sobre a cultura num sentido mais local. Essas mudanças estão criando sérios deslocamentos culturais. O perigo dessa compressão tempo-espço é que ela pode levar a uma tentativa de homogeneização cultural, nunca realizada, mas que se constitui numa fonte de intensos conflitos⁶⁶. Em *Pedagogia da autonomia* (2011), lançada em 1996, sendo sua última obra publicada em vida, Paulo Freire já trazia essa preocupação em relação às mudanças culturais adentrando a sociedade.

Como enfrentar o extraordinário poder da mídia, da linguagem da televisão, de sua “sintaxe” que reduz ao mesmo plano o passado e o presente e sugere que o que ainda não há já está feito. [...] O mundo encurta, o tempo se dilui: o ontem vira agora; o amanhã já está feito. Tudo muito rápido. [...] Como educadores e educadoras progressistas não apenas não podemos desconhecer a televisão, mas devemos usá-la, sobretudo discuti-la. [...] É que pensar em televisão ou na mídia em geral nos põe o problema da comunicação, processo impossível de ser neutro. (FREIRE, 2011, p.136)

Vivendo em mundos crescentemente múltiplos, as mudanças nos padrões sociais aparecem, principalmente, naqueles ligados à tecnologia e, principalmente, à crescente e massiva participação na chamada “comunidade da Internet” (HALL, 1997, p.5). Stuart Hall

⁶⁶ Sobre processos de ressignificação cultural ver Sahlins (1997).

(1997) e outros autores também já vinham chamando atenção para essas mudanças e percebendo que a “comunidade da Internet” também é responsável por encurtar o espaço-tempo e substituir a necessidade de as pessoas lidarem e encararem as outras em situações reais. Mais que isso, exclui dos círculos sociais e de culturas aqueles que não possuem acesso a essa nova forma de habitar, se relacionar e fazer o mundo. Hall indica que,

A vida cotidiana das pessoas comuns foi revolucionada — novamente, não de forma regular ou homogênea. [...] Percebe-se claramente que as transformações no modo de vida das pessoas comuns — transformações ocorridas nas culturas da vida cotidiana. [...] Mas há também mudanças e transformações na vida local e no cotidiano que foram precipitadas *pela* cultura. O ritmo da mudança é bastante diferente nas diferentes localidades geográficas. Mas são raros os lugares que estão fora do alcance destas forças culturais que desorganizam e causam deslocamentos. (HALL, 1997, p.4 -5)

Criticando a modernidade e o capitalismo da época, Benjamin, em seus textos *Experiência e Pobreza* (1994, [1933]) e *O Narrador* (1983, [1936]), mostra sua preocupação com o fim da narrativa, ou seja: com o advento das novas tecnologias, mais e mais a narrativa está perto do fim, pois a humanidade está caminhando para uma “barbárie” (BENJAMIM, 1994, p.115), visto que “ninguém mais fia ou tece enquanto ouve a história” (BENJAMIM, 1983, p. 62). A engrenagem da modernidade comprime a sociedade de forma que os narradores e narradoras perdem seus espaços, os moribundos não dizem mais suas palavras, e as experiências — com todos os seus valores culturais — não são mais passadas adiante. Não há mais tempo, não há mais espaço para trocas de experiências. Esses momentos são raros, pois a locomotiva da modernidade não pode parar.

Pois qual o valor do nosso patrimônio cultural, se a experiência não mais o vincula a nós? A horrível mixórdia de estilos e concepções do mundo do século passado mostrou-nos com tanta clareza aonde esses valores culturais podem nos conduzir, quando a experiência nos é subtraída, hipócrita ou sorrateiramente, que é hoje em dia uma prova de honradez confessar nossa pobreza. Sim, é preferível confessar que essa pobreza de experiência não é mais privada, mas de toda a humanidade. Surge assim uma nova barbárie. (BENJAMIN, 1987, p. 115)

As mônadas trabalhadas mostram claramente o lugar dos homens ordinários na sociedade contemporânea, a falta que faz a narrativa nos dias de hoje e como ela determina esses lugares de exclusão causados pelo solapamento da cultura e dos conhecimentos cotidianos. (Mônadas 17 e 27). A exclusão dos sujeitos nesses novos e estreitos mundos pelo analfabetismo, pela falta de energia elétrica, entre outras circunstâncias, não foi nem ao menos levada em conta, pois a tecnologia precisava desenvolver-se, e esses homens ordinários não a acompanharam no mesmo ritmo (Mônadas 49 e 51). Pelo que podemos ver, eles já foram abandonados e não se encaixam dentro dessa nova estrutura. Por esse motivo, parece mais fácil chamá-los de “ladrões e vagabundos” (Mônada 13) do que inseri-los no mundo contemporâneo. Mesmo assim, esses sujeitos possuem a criticidade de questionar o sistema e a modernidade, exigindo seus direitos e procurando mobilizar e legitimar seus conhecimentos.

A construção da “Escolinha” é outro exemplo, pois ela representa um avanço na busca pela legitimação de seus conhecimentos e autonomia, seja pelo fato de possuírem uma primeira construção em alvenaria, como representação simbólica de organização interna, seja pelo fato de essa escola do campo ser um projeto que pode sair do papel e legitimar alguns dos direitos dos camponeses e das lutas pela reforma agrária. No contexto do acampamento *Elizabeth Teixeira*, parece ter sido uma questão de tempo, de regularização da área, de organização interna, do apoio do MST e dos órgãos governamentais que fez o sonho de uma escola do campo, baseada nos preceitos da Educação do Campo, deixar de ser apenas um projeto.

Entendemos, então, que encurtar espaços deva significar — dentro da perspectiva educacional e social — a sagacidade (CERTEAU, 2012) da superação das estruturas injustas, visando à mobilização e à autonomia do homem ordinário por meio da legitimação de seus saberes e da sua possibilidade de aproximação de novos tipos de conhecimentos inseridos em sua realidade concreta, como saberes técnicos de diferentes áreas — isso fica muito claro nas Mônadas 34 e 51.

Valorizando a capacidade reflexiva do sujeito e o contexto em que o conhecimento é construído, contrapondo essas dimensões aos efeitos desestruturantes que apresentam a transição para a nova era, Lyotard adentra a discussão, questionando: “quem decide o que é o saber e quem sabe o que convém decidir?” (LYOTARD, 2011, p. 14). Pensando nas

investigações nas instituições universitárias podemos salientar que a relação da ciência com a técnica se inverteu, isto é, a ciência passou a ser controlada por questões de eficiência e de desempenho engendradas em relações de poder.

A partir da etnografia do acampamento, podemos observar que a valorização dos conhecimentos cotidianos pode devolver ao homem ordinário seu papel insubstituível na construção do conhecimento e, a partir de então, um novo tipo de conhecimento pode ser legitimado: aquele baseado no uso prático da razão, alargando o estatuto do conhecimento científico para as novas formas de saber produzidas (FERNANDES, 2000). Dentro das estruturas educacionais, entendemos que esse caminho pode se dar através do currículo ressignificado pelas narrativas dos sujeitos envolvidos nesse processo. O currículo narrativo pode abrir a possibilidade de o homem ordinário adentrar as estruturas de poder e, com suas táticas e astúcias, enfraquecer as amarras da ciência e tornar-se sujeito desses processos.

5.4 Um currículo narrativo: recontextualização e hibridismo

O campo empírico — apresentado pela etnografia de um lugar comum e pelas mônadas dos personagens — nos remete à ideia da interpenetração de culturas e conhecimentos, trazendo à tona o conceito de hibridismo (BHABHA, 2007; CANCLINI, 2003; LOPES, 2005). Nesta discussão, a ideia do híbrido pode ajudar na discussão sobre redes de conhecimentos. Inspiramo-nos em Lopes (2005) para afirmar que o híbrido pode surgir como expressão máxima da interpenetração entre culturas distintas e plurais, que se dá nas astúcias dos homens ordinários. Os pluralismos culturais (LOPES, 2000) nos remetem à ideia de culturas híbridas, culturas múltiplas (CANCLINI, 2003) e conhecimentos múltiplos.

A partir do uso cunhado por Bhabha, os conceitos “hibridismo” (e hibridação) se generalizam nos estudos pós-coloniais, ainda que ganhem em cada autor matizes distintos. Apesar dos diferentes usos, o conceito permite operar dois movimentos fundamentais. O primeiro é desconstrutivista: ao revelar o traço híbrido de toda construção cultural, busca-se desmontar a possibilidade de um lugar de enunciação homogêneo. Qualquer lugar de enunciação é, de saída, um lugar heterogêneo, de modo que a pretensão de homogeneidade é sempre arbitrariamente hierarquizadora. O segundo movimento é, se assim se pode dizer,

normativo: o hibridismo define uma condição global cosmopolita. Trata-se da referência a uma cultura e a um mundo híbridos como alusão a uma *ecumene* mundial acima das barreiras raciais, nacionais, étnicas, etc.: “Uma cultura internacional, baseada não no exotismo do multiculturalismo ou na *diversidade* de culturas, mas na inscrição e articulação de culturas da *hibridez*.” (BHABHA, 1998, p. 38). Esse ideal cosmopolita confere uma conotação positiva ao fato de que se multiplicam, com a globalização, as possibilidades de perceber o mundo a partir de um lugar fora do contexto espacial e simbólico das comunidades imaginadas. (COSTA, 2006, p. 95)

Refletindo acerca dos conhecimentos mobilizados pelos homens ordinários da comunidade do acampamento *Elizabeth Teixeira*, tanto no contexto local quanto universal por onde circulam, entendemos que eles se dão como produtos das relações culturais travadas, pelos hibridismos culturais - responsáveis por interpenetrações de culturas e saberes - aos conhecimentos híbridos.

A hibridação pode mobilizar alguns sentidos e reprimir ou apagar outros. Ela é a marcação de territórios de lutas e disputas de poder (MATOS e PAIVA, 2007). Afinal, nem todo texto, objeto cultural ou estrutura quer ou pode ser hibridizado (LOPES, 2005), sendo essa arte de fazer, ou seja, essa hibridação, um campo de recontextualização, ressignificação e luta.

Para se aprender a ambivalência do hibridismo, ele deve ser distinguido de uma inversão que sugeriria que o originário é, de fato, apenas um “efeito”. O hibridismo não tem uma tal perspectiva de profundidade ou verdade para oferecer: não é terceiro termo que resolve a tensão entre duas culturas, ou as duas cenas do livro, em um jogo dialético de “reconhecimento”. O deslocamento de símbolo a signo cria uma crise para qualquer conceito de autoridade baseado em um sistema de reconhecimento: a especularidade colonial, duplamente inscrita, não produz um espelho onde o eu apreende a si próprio; ela é sempre a tela dividida do eu e de sua duplicação, o híbrido. (BHABHA, 2007, p.165)

Pensando no currículo, em uma proposta narrativa na Educação do Campo baseada nos preceitos da educação popular e no conceito de hibridismo (LOPES, 2005), um espectro de possibilidades de recontextualizações pode surgir, pois os homens ordinários

que habitam o campo, com suas artes de fazer transmitidas através de narrativas, podem protagonizar as cenas da Educação do Campo e, coletivamente, decidirem o currículo para a escola de suas comunidades.

Dentro do acampamento *Elizabeth Teixeira*, a EJA é um espaço onde isso já ocorre, onde o currículo narrativo é colocado em prática através de metodologias de educação popular, ou seja, participando do cotidiano da comunidade e compreendendo suas artes de fazer. Claro que esse é um contexto onde um vasto trabalho pode ainda ser desenvolvido e discussões sobre interdisciplinaridade dentro do currículo narrativo pode vir a tona. Como exposto na Mônada 22 de Margarida, para ela, o EJA era parte de um projeto pessoal para melhorar de vida, aprender e tornar-se professora. Para Roseli (Mônada 40), o processo de aprendizagem com o coletivo Universidade Popular e o ITCP constituía-se num momento de trabalho conjunto e horizontal.

No capítulo 4, deparamo-nos com diversas mônadas que trazem nas narrativas a potencialidade dos conhecimentos cotidianos e revelam a maneira como, em alguns momentos, ocorrem tensões e também hibridismos entre os conhecimentos cotidianos e científicos.

Na mônadas 34, Dandara mostrou sua perplexidade ao saber que um grupo havia proposto um projeto para ensinar os sem terra a plantar mandioca, uma das culturas mais disseminada pelo acampamento e com a qual todos já estão familiarizados. Na mônada 36, Roseli fala com pesar sobre os incontáveis projetos que já chegaram no Elizabeth Teixeira e na mônada 40, ela finalmente conclui que, afinal de contas, tais pessoas nem sabem o que se faz no acampamento e logo depois de apresentar o projeto somem sem dar qualquer notícia. Na mônada 49, Oziel reclama da falta de informação que recebe. Sem acesso a internet, não tem possibilidade de cobrar informações ou resultados.

Por essas mônadas e tantas outras, podemos perceber que tais artes de fazer parecem se desenvolver e se legitimar dentro de quadros culturais específicos (HALL, 2003) em que cada conhecimento apresenta características particulares, fazendo parte de uma estrutura social que endossa sua legitimidade.

Dessa forma, o conceito de hibridismo opera num espectro de possibilidades de sentidos e legitimações — e não em um discurso metanarrativo (BHABHA, 2007) — à medida que se abram possibilidades de emergir escapes, ambivalências e desarticulação de

autoridade instituída, em processos de negociações, podendo gerar espaços para novas produções e deslizamentos teóricos (MATOS e PAIVA, 2007).

Nesse movimento, a hibridação implica num movimento de tradução (LOPES, 2005), enfocando a cultura como um território de diferenças que precisa permanentemente de traduções (BHABHA, 2007 e HALL, 2003). São as diferentes formas de se fazer essa tradução e de quem as faz, que delimitam os espaços e procuram diluir os conflitos (MATOS e PAIVA, 2007). E assim, o currículo narrativo entra como a expressão dessas traduções e hibridações de conhecimentos e culturas.

As hibridizações não são entendidas como superação das hierarquias e dos mecanismos de opressão, e tampouco como produtoras de consensos entre as diferenças. Há relações de poder oblíquas que favorecem determinados sentidos e significados em detrimento de outros nos processos de negociação, nos quais os deslizamentos de sentidos são formas de escape da opressão. Cabe à investigação das políticas de currículo entender o que é privilegiado. (LOPES, 2005, p.60-61)

Para tanto, acreditamos que a consideração do conhecimento híbrido implica uma virada cultural no sentido de romper hierarquias entre conhecimentos, cabendo às políticas de currículo entender o que é privilegiado (LOPES, 2005). A proposta de um currículo narrativo está em diálogo com as lutas por políticas públicas que estão sendo travadas pelos sujeitos do campo em defesa de uma Educação do Campo que dialogue com suas demandas coletivas e suas artes de fazer cotidianas e práticas culturais específicas.

5.5 Mobilização de conhecimentos e formação de educadores e educadoras do campo

O capítulo 4 introduz narradores e narradoras, homens ordinários — sujeitos do campo — que vão apresentando, a partir de mônadas, seus conhecimentos cotidianos. Esses conhecimentos fazem parte de uma rede de saberes coletivos que vão sendo passados pelas memórias narradas de geração a geração. Esses saberes trazem à tona a narrativa cujo fim Benjamin (1983) tanto temia. Dentro do acampamento *Elizabeth Teixeira*, parece que ainda é possível encontrar pessoas que querem fiar ou tecer o fio enquanto contam e ouvem

histórias; pelo menos, os narradores e narradoras mostraram uma preocupação com essa questão. Diante disso, atentamo-nos às mônadas de Oziel e Dandara; principalmente, quando entram em cena e demonstram como aprenderam e como sonham em mobilizar seus conhecimentos dentro e fora do acampamento. Para Oziel, especificamente, esse é seu projeto de vida, aquilo que o impulsionou a estar no acampamento e pertencer ao MST. Como exemplo, as mônadas 28,29, 30, 31, 32, 47, 48, 50, 51, 52, 55 dentre outras chamam muita atenção para a preocupação em mobilizar conhecimentos e formar a comunidade para trabalhar coletivamente pelo futuro assentamento.

Ao observar as artes de fazer sendo exercidas de forma tática com o intuito de contribuir para as práticas pedagógicas da comunidade, fica evidente a preocupação em formar crianças e jovens como futuros educadores e educadoras dessa mesma comunidade.

Na Educação do Campo, os objetivos pedagógicos estão arraigados na *produção de sujeitos sociais* (ARROYO, 1995, p.3), na proposta de uma escola onde os elementos centrais são o trabalho e as práticas do campo. Dessa forma, se trabalho e práticas estão nas bases pedagógicas, então, devemos refletir sobre os sujeitos educativos, ou seja, a figura do educador e da educadora como não necessariamente uma única pessoa e, muito menos, que essa pessoa deva, necessariamente, estar na escola (CALDART, 2012).

É por isso que entendemos que todos os espaços cotidianos em que os educandos e educandas estão inseridos são lugares educativos e que muitas pessoas que estão circulando por esses lugares são capazes de transformá-los em espaços pedagógicos que promovem aprendizados — como Oziel e Dandara se propõem.

Dialogando com as mônadas de Oziel e Dandara, com a Educação do Campo pela qual lutam os movimentos sociais engendrados na proposta narrativa de um currículo e de educação popular, o *Viveiro Chico Mendes* e o orquidário se constituem num ambiente educativo, onde atividades humanas são desenvolvidas com uma preocupação científica, política e social,

Quer dizer, não existe o educador ou a educadora como personagem central ou o *senhor da pedagogia*, existe um ambiente (com as tensões e contradições próprias da vida) que educa a todos. Ambiente educativo, nesse sentido, são as condições criadas para que determinada ação ou atividade seja feita na perspectiva de educar seus sujeitos, dando ênfase às *relações* e aos *processos* que se estabelecem

entre as pessoas, os objetos, os tempos e os espaços, mais do que às estruturas materiais ou de organização em si mesmas. É também a própria postura de aprendiz do processo que deve ser assumida por todas as pessoas envolvidas na ação, nas palavras de Paulo Freire (1978, p.16): *quem é chamado a ensinar algo deve aprender primeiro, para em seguida, começando a ensinar, continuar a aprender...* (CALDART, 2012, p.403-404, *grifos do original*).

Em 2008, o Ministério do Meio Ambiente publicou o documento *Viveiros Educadores – plantando vida*, com a intenção de “contribuir para a viabilização das transformações socioambientais necessárias ao resgate da qualidade de vida e do bem estar humano” (LEMOS e MARANHÃO, 2012), que visava as escolas urbanas ou rurais (denominação dada pelo próprio projeto às escolas do campo) e os amplos contextos onde um viveiro poderia cumprir uma função pedagógica. Não há registros de continuidade do projeto *Viveiros Educadores – plantando vida*. Apesar de ser possível perceber no documento a explicitação de fundamentos muito mais acadêmicos do que a proposta de Oziel, ambos carregam sonhos e perspectivas de transformação social por meio de ações educativas que podem promover *caminhos para a transformação da escola* (CALDART, 2010).

Observando as práticas cotidianas — por exemplo, as de Oziel, na sua relação pedagógica com o viveiro *Chico Mendes* —, deparamo-nos com as artes de fazer cotidianas desse sujeito que habita um contexto de luta e privações políticas e sociais. Em contrapartida, podemos reconhecer os esforços de Oziel em mobilizar conhecimentos dentro de sua comunidade e transbordar esses conhecimentos locais para um contexto universal como uma ferramenta de autonomia, de luta política pela terra, pela bandeira do movimento que ele representa e, ainda, pelo compromisso pedagógico que ele assume, uma vez que seu maior interesse está na mobilização de seus conhecimentos para a formação dos indivíduos que o rodeiam.

Para Oziel e Dandara, a dicotomia que possa ser pensada em relação à hierarquização de conhecimentos científicos em detrimento dos populares está superada, pois ele e ela lidam com isso na perspectiva dos hibridismos e também buscam estar inseridos em espaços em que os hibridismos sejam possíveis. Tanto isso ocorre que eles não medem esforços e não se intimidam em colocar seus conhecimentos para circular

dentro do acampamento e em diversos contextos que frequentam (feiras, cursos, congressos, formações etc.).

O posicionamento político de Oziel traz uma possibilidade discursiva potente que faz o conhecimento híbrido em Ciências ser, inclusive, incorporado à cultura escolar, atingindo um status de legitimação que empodera a cultura local na tensão com o universal.

5.6 Considerações finais

Compreender os *caminhos para transformação das escolas* (CALDART, 2010) e ainda situá-los nas políticas pedagógicas da Educação do Campo e do currículo não é uma tarefa simples, pois requer muita atenção, paciência e humildade de todos os sujeitos envolvidos no processo para lidar com as adversidades que tendem a surgir no cotidiano comum de uma comunidade e de uma escola.

Ademais, é importante ressaltar a necessidade de reconhecer, em todos esses sujeitos, um híbrido cultural e identitário, evidenciado pelo caráter de companheirismo na vivência dos projetos coletivos, no respeito aos saberes, na identificação de seus sofrimentos e memórias e na busca de algo mais plural, mais coletivo (BHABHA 2007 e HALL 2003).

Na comunidade do acampamento Elizabeth Teixeira, não há ainda uma escola do campo nem uma escola rural. Por isso, crianças e jovens se deslocam, diariamente, para escolas urbanas. No contexto dos projetos de lei da Reforma Agrária, a comunidade teria direito a uma escola itinerante, cedida pela prefeitura, com o currículo de uma escola do campo. No entanto, há sete anos a comunidade espera pela legalização da terra. Enquanto isso, homens ordinários que habitam e praticam o lugar, lidam com os tantos híbridos que os constituem, quando se identificam como educador ou educadora, educando ou educanda, Sem Terra, camponês ou camponesa, etc. As crianças e jovens do acampamento, camponeses e camponesas, educandos e educandas e Sem Terra, ainda em processos formativos, também lidam com híbridos culturais e identitários que se formam nessa bricolagem de caminhos que vão permeando suas formações humanas, científicas e sociais.

Por esse motivo, o campo da formação de educadores e educadoras do campo parece ainda ser bastante nebuloso, visto que as políticas públicas que abrangem a

Educação do Campo ainda estão em processos formativos, pois fazem parte de práticas ainda não instituídas.

Aqui, buscamos uma tentativa de finalizar este texto, não obstante as nossas angústias em não conseguir, nunca, encerrar esta discussão. Observando sempre os dados de pesquisa, podemos reiterar nossas infinitas inquietações acerca do conhecimento como produto do mercado e da imensa importância política e pedagógica de uma educação popular (Freire, Brandão, entre outros) como um meio para o desenvolvimento de uma pedagogia de libertação, autonomia e emancipação dos homens ordinários — até então, oprimidos e excluídos dentro de nossa sociedade. Nossa tentativa, neste texto, se deu de forma a fomentar discussões pertinentes à realidade do campo, dos educandos e educandas camponeses e de educadores e educadoras para as escolas do campo — discussões que procurassem meios de emancipar esses sujeitos da educação bancária (FREIRE, 2011) presente na modernidade.

Concordamos com as ideias de Paulo Freire e acreditamos também que na alfabetização como um direito — portanto, essencialmente política —, acrescentando na prática pedagógica a intencionalidade das ações e remetendo o educador e a educadora a uma reflexão sobre o porquê de se ensinar. Nessa lógica, entendemos que nosso modelo de pensar currículo, como já explicitado, se assemelha com esse intenso campo de lutas e disputas políticas.

Retomando a citação de Buseti,

O conhecimento se constrói a partir da relação com o outro e com o objeto a ser conhecido, onde o aluno se reconhece no outro num movimento de ida e volta, onde os conhecimentos das diferentes áreas formam uma totalidade articulada entre si, que transformam a forma de pensar o mundo, para nele agir. (BUSETTI, 1990, p. 12).

No intuito de encerrar este texto, deixamos claras nossas posições políticas, que nos faz militantes da bandeira da Educação como direito de todos e obrigação do Estado, com demasiado respeito às culturas e aos sujeitos que as representam. Procuramos, neste trabalho, trazer as narrativas dos sujeitos de forma a dar legitimidade aos seus

conhecimentos, buscando refletir sobre as práticas e experiências individuais, privilegiando o discurso e o conhecimento coletivo como ferramenta da autonomia.

Dessa forma, discutindo as compressões tempo-espço, os conceitos de culturas plurais e hibridismos culturais, nossa intenção foi trazer as memórias dos sujeitos comuns do campo, procurando uma forma de que suas vozes sejam ouvidas e sentidas; na tentativa de superação de hierarquias sociais e culturais com as quais já nos acostumamos. Assim, nossa tentativa é de não mais falar do *outro* como alguém distante, o inalcançável, mas sim como o *igual*, o sujeito próximo, acreditando que todos nós sejamos, muito provavelmente, os homens ordinários de Certeau.

Também, as relações entre conhecimentos populares e conhecimentos científicos poderão ter sua legitimação a partir do momento em que os saberes sejam pensados como um pluralismo cultural (LOPES, 2000), e encarados como parte da justiça social garantida pelo Estado e devolvidos aos sujeitos sua capacidade de reflexão e de decisão sobre questões essenciais, contribuindo para a emancipação e para a democratização das decisões na vida em coletivo (FERNANDES, 2000).

Pensando no contexto do acampamento e de demais comunidades do campo que vivem nessas mesmas condições, ou seja, que vivem a compressão das áreas rurais pelo crescimento urbano e industrial das cidades, fica patente que, no caso do acampamento *Elizabeth Teixeira*, a comunidade carrega as marcas da violência sofrida, ao longo de uma vida, com a exclusão social e por se consagrarem como homens ordinários; e, no presente momento, as marcas da violência moral e física pela qual continuam ainda passando, quando da entrada da polícia militar e da violação dos seus direitos humanos e sociais de moradia, trabalho, educação, saúde e respeito à sua integridade física e psicológica. Os moradores que ali ocupam e transformam o lugar no espaço coletivo — comum às práticas culturais e pedagógicas — são, neste presente trabalho, contemplados com um lugar próprio, um lugar seu, onde suas vozes, historicamente silenciadas, são ouvidas.

A tentativa de universalizar as considerações teóricas de compressão tempo-espço, recontextualização e hibridismo no que concerne às reflexões acerca de produção curricular é, para nós, de fundamental importância, objeto de respeito e militância política, na busca de superação das hierarquias criadas ao longo de processos históricos que

deslegitimaram as sabedorias populares, as artes de fazer cotidianas e as trataram como inferiores e sujeitas a dominações e institucionalizações.

Por esse motivo, até mesmo as narrativas trabalhadas como mônadas representam para nós, um formato de texto que dá autonomia aos sujeitos entrevistados contarem a seus modos, suas histórias de vida e seus conhecimentos próprios; como também uma prática de educação popular e das pedagogias da Educação do Campo. Assim, educandos e educandas, educadores e educadoras e toda a comunidade envolvida nos processos pedagógicos de lutas por uma escola do campo podem se ver, sentir e narrar suas memórias, paixões e sonhos, vislumbrando-os e transformando-os na forma de um artefato cultural que representa e legitima suas lutas cotidianas e promove *os caminhos para transformação da escola* (CALDART, 2010).

6. Ferramentas de trabalho: referências bibliográficas

6.1 Referências de livros, artigos, teses e dissertações:

- ANDRÉ, Marli E. D. A de. **Tendências atuais da pesquisa na escola**. Cad. CEDES, Campinas, v.18, n.43, Dez.1997.
- ARROYO, Miguel. **O direito do trabalhador à educação**. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (org). **Trabalho e conhecimento: dilemas na educação do trabalhador**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1995. 75 – 92 p.
- ARROYO, Miguel. **Os coletivos diversos repolitizam a formação**. In: DINIZ-PEREIRA, J. E.; LEÃO, G. (org). **Quando a diversidade interroga a formação docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008, 11 – 36 p.
- _____. **Formação de Educadores do Campo**. Verbete do *Dicionário da Educação do Campo*. EPSJV/Expressão Popular, 2012, 359 – 365 p.
- ALMEIDA, Alfredo B. Wagner de. **Quebradeiras de coco babaçu: identidade e mobilização**. São Luis: MIQCB, 1995.
- ALMEIDA, Mauro W. B. de. **Narrativas agrárias e a morte do campesinato**. RURIS, v.1, n° 2, Setembro 2007.
- AZEVEDO, Ederlina P de.; GOMES, Nilcéia M. **A Instituição escolar na área rural em Minas Gerais: elementos para se pensar uma proposta de escola**. Cadernos CEDES, n° 11, Campinas: Editora Cortez, 1984.
- BAHNIUK, Caroline; CAMINI, Isabela. Escola Itinerante. In: CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio (orgs.). *Dicionário da Educação do Campo*. Rio de Janeiro, São Paulo: EPSJV, Expressão Popular, 2012. (p. 331-337)
- BHABHA, Homi K. **O local da cultura**. 4 ed. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2007.
- BATESON, G. **Mind and nature: a necessary unity**. New York: Batam Books, 1979.
- BATISTA, Maria do Socorro X. **Movimentos Sociais, estado e políticas públicas de Educação do Campo: pesquisas e práticas educativas**. Editora Universitária da UFPB: João Pessoa – PB, 2011. 45-66, 282 p.

- BAUMAN, Z. **The individualized society**. Cambridge: Polity Cambridge Press, 2001.
- BENJAMIN, W. "A Obra de Arte na Época das suas Técnicas de Reprodução". In: Textos Escolhidos. São Paulo: Abril Cultural, 1975. Col. Os Pensadores. Vol. XLVIII.
- _____. **O Narrador**. In: Os Pensadores. 2ºed. São Paulo: Abril Cultural, 1983 [1936]. 57-74 p.
- _____. **Experiência e Pobreza**. In: Obras Escolhidas I. Magia e Técnica, Arte e Política. Ensaio sobre Literatura e História da Cultura. São Paulo: Brasiliense, 3 ed. 1987.
- _____. **Infância em Berlim**. In: Obras escolhidas II. Rua de Mão Única. Infância em Berlim por volta de 1900. Imagens do Pensamento. 5 ed. São Paulo: Brasiliense, 1995.
- _____. **Imagens do pensamento/Sobre o haxixe e outras drogas: Escavar e recordar**. 1ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2013 [1926].
- BLASS, Leila M. da S.; MANFREDI, S.M.; BARROS, S. **Educação Popular: desafios metodológicos**, Cadernos do CEDES, n 1, Campinas: Editora Cortez, 1980.
- BRANDÃO, Carlo R. **Da Educação Fundamental ao Fundamental da Educação**, Cadernos do CEDES, Editora Cortez: Campinas, ano 1, n 1, 1980.
- _____. **Pesquisa Participante**. 4ª Edição. São Paulo: Brasiliense, 1984.
- BRASIL. Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, República Federativa do Brasil, Brasília, 23 dez. 1996.
- BUSETTI, Dione et al. **A Educação Popular no SEJA**, texto mimeografado.
- CALAZANS, Julieta. **Para compreender a educação do Estado no meio rural – traços de uma trajetória**. In: THERRIEN, Jacques; DAMASCENO, Maria. **Educação e escola no campo**. Campinas: Papirus, 1993. 15-42 p.
- CALDART, Roseli S., **Caminhos para transformação da escola**. São Paulo: Expressão Popular, 2010.
- _____. **Educação do Campo**. Verbete do *Dicionário da Educação do Campo*. EPSJV/Expressão Popular, 2012. 257-265 a p.
- _____. **Pedagogia do Movimento Sem Terra**. 4 ed, São Paulo: Paz e Terra, 2012 (b).

- CANCLINI, Nestor G. **Culturas Híbridas: Estratégias para entrar e sair da modernidade**. 4 ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2003.
- CARVALHO, Marta. **A República, a escola e os perigos do alfabeto**. In: _____. *A Escola e a República e outros ensaios*. Bragança Paulista: EDUFS, 2003. 143-164 p.
- CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano: 1**, Artes de fazer. Petrópolis: Vozes, 2012.
- _____. GIARD, Luce; MAYOL, Pierre. **A invenção do cotidiano: 2, morar, cozinhar**. Petrópolis: Vozes, 1996.
- CHAYANOV, Vladimir V. **La organizacion de la unidad económica campesina**. Buenos Aires: Nueva Vision, 1985.
- COLETIVO UNIVERSIDADE POPULAR. “**Na autonomia do povo o poder popular: experiências com educação popular no acampamento Elizabeth Teixeira**”. <livro no prelo>
- COMERFORD, John C. **Fazendo a luta: sociabilidade, falas e rituais construção de organizações camponesas**. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 1999.
- COSTA, Beatriz B. **Para analisar uma prática de Educação Popular**, Revista CEI, Suplemento 17, Rio de Janeiro: Tempo e Presença Editora, abril 1977.
- COSTA, Sérgio. **Dois Atlânticos: teoria social, anti-racismo, cosmopolitismo**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2006.
- DIAS DE ANDRADE, Inácio de C. **Movimento social, cotidiano e política: uma etnografia da questão identitária dos sem-teto**. Dissertação de Mestrado defendida no Departamento de Antropologia da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, 2010.
- DURAN, Marília C.G. **Maneiras de pensar o cotidiano com Michel de Certeau** Diálogo Educ., Curitiba, v 7, n 22, set./dez. 2007, 115-128 p.
- ESCOSTEGUY, Ana Carolina D. **Uma introdução aos Estudos Culturais**, Revista FAMECOS, n 9, Porto Alegre, dez/1998, 87-97 p.
- FÁVERO, Osmar (org.). **Cultura popular, educação popular, memória dos anos 60**. Rio de Janeiro: Graal, 1983.

- FERNANDES, Bernardo M.; MOLINA, Mônica C. **O campo da Educação do Campo**. In: MOLINA, Mônica C. & AZEVEDO de JESUS, S. M.S. (Orgs). **Por uma Educação do Campo** – contribuições para a construção de um projeto de Educação do Campo. Caderno nº5. Brasília: DF: Articulação Nacional por uma “Educação do Campo”, 2004.
- FERNANDES, Margarida R. **Mudança e Inovação na Pós – Modernidade – Perspectivas curriculares**, Lisboa: Porto Editora, 2000.
- FERRAÇO, Carlos Eduardo, **Ensaio de uma metodologia efêmera: ou sobre as várias maneiras de se sentir e inventar o cotidiano escolar**. In: Oliveira, I. B. e Alves, N. (orgs). **Pesquisa no/do cotidiano das escolas sobre redes de saberes**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.
- _____. **Cotidiano Escolar, Formação de Professores e Currículo**, São Paulo: Editora Cortez, 2008.
- FETZNER, Andréa. R.; **Ciclos e democratização do conhecimento escolar**. Porto Alegre, 2007. In: CALDART, R.S., **Caminhos para transformação da escola**. São Paulo: Expressão Popular, 2010, 87 – 100 p.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia – saberes necessários à prática educativa**, São Paulo: Paz e Terra, 2011a.
- _____. **Pedagogia do Oprimido**, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011(b).
- _____. **Pedagogia da Tolerância**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.
- _____. **Professora, Sim; Tia, Não: cartas a quem ousa ensinar**. 23ª Edição. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2012 [1993].
- FUENZALIDA, Valério. **O docudrama televisivo**. Matrizes, ano 2, nº 1, 2008.
- GALZERANI, Maria Carolina B. **Imagens Entrecruzadas de infância e de produção de conhecimento histórico em Walter Benjamin**. In: PETRUCCI-ROSA, M.I.P., *et.alii.*, **Narrativas e Mônadas: potencialidades para uma outra compreensão de currículo**. Currículo sem Fronteiras, v 11, n 1, Jan/Jun 2011, 198-217 p.
- GARCIA, Pedro B. **Educação Popular: algumas reflexões em torno da questão do saber**, Cadernos do CEDI/2, Rio de Janeiro: Editora Tempo e Presença, 1979.
- GEERTZ, Clifford. **A interpretação das Culturas**, Rio de Janeiro: LTC, 1989.
- GHIRALDELLI, Paulo Jr. **Educação e Movimento Operário**, São Paulo: Cortez, 1995.

- GIROUX, Henry A. **Atos impuros: a prática política dos estudos culturais**, Porto Alegre: Artmed, 2003.
- GOODSON, Ivor F. **Currículo, Narrativa e Futuro Social**. Revista Brasileira de Educação, v.12, n.35, p.241-252, mai/ago.2007.
- GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e a Organização da Cultura**. 4 ed. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 1982. 8 p.
- _____. **Currículo: teoria e história**. 10 ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2008.
- HABERMAS, Jurgen - **Discurso Filosófico da Modernidade**. Lisboa: Publicações D. Quixote, 1990.
- HAGE, Salomão M. **Protagonismo dos movimentos sociais por educação do campo** In: **Movimentos Sociais, estado e políticas públicas de Educação do Campo: pesquisas e práticas educativas**. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB. 2011, 317-340 p.
- HALL, Stuart. **Da Diáspora: Identidades e mediações culturais**. Belo Horizonte, UFMG, 2003.
- HARVEY, David. **Condição Pós-Moderna – Uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural**, 2 ed, São Paulo: Edições Loyola, 1993.
- HOLANDA, Sérgio Buarque de. **Raízes do Brasil**. Companhia das Letras: São Paulo, 1997.
- JOSGRILBERG, Fabio. B. **Cotidiano e invenção: os espaços de Michel de Certeau**, Coleção Ensaios Transversais, São Paulo: Editora Escrituras, 2005.
- KOLLING, Edgar J.; NERY, Israel; MOLINA, Mônica C. **Por uma educação básica do campo (memória)**. Brasília: Articulação Nacional por uma Educação do Campo, 1999.
- LEITE, Sérgio P.; HEREDIA, Beatriz; MEDEIROS, Leonilde S.; PALMEIRA, Moacir; CINTRÃO, Rosângela P. **Impactos de assentamentos: um estudo sobre o meio rural brasileiro**. São Paulo: Ed. Unesp, 2004. 391 p.
- LEMONS, Gustavo N.; MARANHÃO, Renata R. (org). **Viveiros Educadores: plantando vida**. Brasília: Ministério do Meio Ambiente, 2008.
- LOERA, Nashiele R. **A espiral das ocupações de terra**. São Paulo: Polis; Campinas, SP: CERES – Centro de Estudos Rurais do IFCH – UNICAMP, 2006.
- LOPES, Alice R. C. **Conhecimento escolar: Ciência e cotidiano**. Rio de Janeiro: Ed UERJ, 1999.

- _____. **Políticas de Currículo:** Recontextualização e Hibridismo. Currículo sem Fronteiras, v 5, n 2, Jul/Dez 2005, 50-64 p.
- _____. **Conhecimento Escolar e Conhecimento Científico:** Diferentes Finalidades, Diferentes Configurações, In: Currículo e Epistemologia, Ijuí: Editora UNIJUÍ, 2007.
- _____ ; MACEDO, Elizabeth. **Teorias de Currículo**, São Paulo, Cortez Editora, 2011.
- LYOTARD, Jean F. **A condição Pós-Moderna.** 14 ed., Rio de Janeiro: José Olympio Editora, 2011 (1979).
- MALINOWSKI, Bronislaw. **Argonautas do pacífico ocidental:** Um relato do empreendimento e da aventura dos nativos nos arquipélagos da Nova Guiné melanesia. São Paulo: Abril Cultural, 1976.
- _____. **Vida e Obra**, In: Coleção Os Pensadores, 2 ed., São Paulo: Abril Cultural, 1978.
- MARINHO, Andrea R. B. **Círculo de Cultura:** origem histórica e perspectivas epistemológica. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Educação USP, 2009.
- MATOS, M.do C.; PAIVA, E.V. **Hibridismo e Currículo:** ambivalências e possibilidades, Currículo sem Fronteiras, v 7, n 2, Jul/Dez 2007, 185-201p.
- MAUSS, Marcel. **Ensaio sobre a dádiva:** forma e razão da troca nas sociedades arcaicas. In: _____. **Sociologia e Antropologia.** v.II. São Paulo: Edusp. 1974.
- MEAD, Margareth. **Continuity in cultural evolution.** New Haven: York University Press, 1964.
- MOLINA, Mônica C. (org). **Educação do campo e pesquisa:** questões para reflexão. Brasília: MDA, 2006.
- MUNARIM, Antonio. et. al (org) **Educação do Campo:** reflexões e perspectivas. Florianópolis: Insular, 2010.
- OLIVEIRA, Francisco José. **A economia brasileira:** crítica da razão dualista. Petrópolis: Vozes; São Paulo: Cebrap, 1981.
- OLIVEIRA, Roberto. C de. **O trabalho do antropólogo.** 2 ed. Brasília: Paralelo 15; São Paulo: Editora UNESP, 2006.

- PALMEIRA, M.P. **Latifundium et capitalisme**: lecture critique d'un débat. Thèse de 3ème Cycle – Faculté de Lettres et Sciences Humaines de L'Université de Paris, Paris. 1969.
- PALUDO, Conceição. **Educação Popular**, Verbete do **Dicionário da Educação do Campo**. EPSJV/Expressão Popular, 2012, p. 280-285.
- PEREIRA, Antonio A. **Por uma escola camponesa** In: **Movimentos Sociais, estado e políticas públicas de Educação do Campo**: pesquisas e práticas educativas. João Pessoa – PB: Editora Universitária da UFPB, 2011, 351-354 p.
- PESSOA, Fernando. **Poemas Completos de Alberto Caeiro**, Jaraguá do Sul: Ed. Avenida, p. 90, 2012.
- PETRUCCI-ROSA, Maria Inês, **Cotidiano da escola: as lentes do cinema propiciando outros olhares e outras histórias**, In: **Cotidiano escolar: emergência e invenção** (FACCIOLI, A.M. e MARIGUELA, M.) Campinas: Jacintho Editores, 2007, 41-52 p.
- _____; *et. alii*. **Narrativas e Mônadas**: potencialidades para uma outra compreensão de currículo. Currículo sem Fronteiras, v 11, n 1, Jan/Jun 2011, 198-217 p.
- POLANYI, Karl. [1944] **The great transformation**. Rio de Janeiro: Campus, 1990.
- PRADO JR, Caio. **A Revolução Brasileira**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1966.
- RAMOS, Tacita A. **Culturas escolares**: o lugar da Química e os consumos de propostas curriculares para o ensino médio. Dissertação de Mestrado – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, 2008.
- RANGEL, Maria do Socorro. **Medo da Morte; Esperança de Vida** – a história das Ligas Camponesas na Paraíba, dissertação de mestrado IFCH/UNICAMP, Campinas, 2000.
- REIS, Edmerson dos S. **Educação do Campo, currículo e contexto na construção do desenvolvimento rural sustentável**, In: **Movimentos Sociais, estado e políticas públicas de Educação do Campo**: pesquisas e práticas educativas. João Pessoa – PB: Editora Universitária da UFPB, 2011, 275-300 p.
- RIBEIRO, Marlene. **Pedagogia da alternância na educação rural/do campo: projetos em disputa**. Educação e Pesquisa. v 34. n 1. São Paulo: FAE/USP, jan/abr., 2008, 27-46 p.

- _____. **Educação rural.** In: CALDART, R.S.; PEREIRA, I.P.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. (org.) **Dicionário da Educação do Campo.** Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. 293 – 299 p.
- _____. **Política educacional para populações camponesas: da aparência à essência.** In: Revista Brasileira de Educação. v.18, n. 54. jul – set 2013 a.
- _____. **Movimento camponês, trabalho e educação: liberdade, autonomia, emancipação: princípios/fins da formação humana.** 2 ed. São Paulo: Expressão Popular, 2013 (b)
- SADER, Eder. **Quando novos personagens entram em cena: experiências e lutas dos trabalhadores da grande São Paulo 1970 -1980.** 4.ed. São Paulo: Paz e Terra, 2001.
- SAHLINS, Marshall. **Stone Age Economics,** Hawthorne: New York, 1972.
- _____. **O "pessimismo sentimental" e a experiência etnográfica: por que a cultura não é um "objeto" em via de extinção (parte I).** Mana, Rio de Janeiro, 2007.
- SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil.** São Paulo: Autores Associados, 2007.
- SILVA, Tomaz T. **Texto de Apresentação** In: Goodson, Ivor F. **Currículo: teoria e história.** 10ª Edição. Petrópolis: Editora Vozes, 2008.
- _____. **Identidade e diferença.** Belo Horizonte: Autêntica, 2000.
- SILVA, Wagner G. da. **O antropólogo e sua magia,** Editora da Universidade de São Paulo (Edusp): São Paulo, 2006.
- STEDILE, João Pedro (org.). **A Questão Agrária no Brasil: o debate tradicional 1500-1960.** São Paulo: Expressão Popular, 2005. 15-31 p.
- TAUFIC, Rodrigo de O. **Expansão urbana e relação campo-cidade no município de Limeira – SP (1970-2010):** Um estudo sobre os limites ao planejamento urbano, texto de qualificação de mestrado no Instituto de Economia da UNICAMP, agosto de 2013. Trabalho não publicado.
- VELHO, Octavio. **Frente de expansão e estrutura agrária.** Rio de Janeiro: Zahar, 1972.
- WERTHEIN, Jorge; BORDENAVE, Juan D. (orgs.). **Educação Rural no terceiro mundo: experiências e novas alternativas.** São Paulo: Paz e Terra, 1981.

YOUNG, Michael F.D. **O futuro da educação em uma sociedade do conhecimento:** o argumento radical em defesa de um currículo centrado em disciplinas. Revista Brasileira de Educação, v 16, n 48, set. –dez. 2011.

6.2 Referências de sites consultados:

- **Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra - MST:**

Site oficial: <<http://www.mst.org.br>> (último acesso em 04/06/2014)

Sobre escola itinerante:

<<http://www.mst.org.br/Escola-Itinerante-completa-10-anos-de-luta-pela-educacao-no-Parana>> (último acesso em 21/04/2014)

Dados da produção de alimentos: <<http://www.mst.org.br/node/8335>> (último acesso em 22/04/2014).

Sobre Roseli Nunes: <<http://www.mst.org.br/node/5534>> último acesso em 12/05/2014.

Sobre Margarida Alves: <<http://www.mst.org.br/node/10399>> último acesso em 12/05/2014.

Sobre lutas e mobilizações: < <http://novo.mst.org.br/lutas-e-mobilizacoes> > (Último acesso em 15/05/2014)

Sobre o Abril Vermelho: < <http://www.mst.org.br/node/15990>> Último acesso em 14/05/2014.

Campanha Você Come Lixo?:

<<http://www.mst.org.br/sites/default/files/panfleto%20SP.pdf>> Último acesso em 15/05/2014.

- **Instituto Brasileiro de geografia e estatística - IBGE:**

Site oficial: <<http://www.ibge.gov.br/home/>> (último acesso em 22/04/2014)

Censo Demográfico:

<ftp://ftp.ibge.gov.br/Censos/Censo_Demografico_2010/Resultados_do_Universo/tabelas_pdf/tab5.pdf>http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2010/caracteristicas_da_populacao/caracteristicas_da_populacao_tab_pdf.shtm> (último acesso em 22/04/2014).

- **Movimento dos Pequenos Agricultores:**

Dados produção de alimentos: <<http://mpabrasiles.wordpress.com/2010/02/18/censo-agropecuário-confirma-agricultura-camponesa-e-a-principal-produtora-de-alimentos-do-país/>> (último acesso em 22/04/2014).

- **Site Ministério do Desenvolvimento Agrário:**

Sobre Agricultura Familiar:

<<http://portal.mda.gov.br/portal/saf/programas/>> (último acesso em 22/04/2014).

- **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP**

Sobre o INEP: <<http://portal.inep.gov.br/home>> (último acesso em 22/04/2014)

- **Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária - INCRA**

Sobre Educação do Campo:

<<http://www.incra.gov.br/index.php/reforma-agraria-2/projetos-e-programas-do-incra/educacao-no-campo/pronera>> (último acesso em 03/09/2013)

- **Ministério da Educação - MEC**

Portal MEC:

<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=18720:pronacampo&catid=194:secad-educacao-continuada> (último acesso em 22/04/2014)

PRONERA:

<http://pfdc.pgr.mpf.mp.br/atuacao-e-conteudos-de-apoio/publicacoes/educacao/educacao-rural/PRONERA_Manual_de_operacoes> (último acesso em 22/04/2014).

PRONACAMPO:

<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=18720:pronacampo&catid=194:secad-educacao-continuada> – último acesso em 22/04/2014)

PRONACAMPO e Educação Continuada:

<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=18720:pronacampo&catid=194:secad-educacao-continuada> (último acesso em 22/04/2014).

Programa Nacional do Livro Didático – PNLD Campo:

<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=18721> (último acesso em 22/04/2014)

Programa Nacional Biblioteca na Escola:

<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=18722> (último acesso em 22/04/2014)

Mais Educação Campo:

<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=18724>

(último acesso em 22/04/2014)

Escola da Terra:

<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=18725&Itemid=817> (último acesso em 22/04/2014)

Lei nº 12.695/2012:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-014/2012/Lei/L12695.htm> (último acesso em 22/04/2014)

Procampo:

<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=18784>

(último acesso em 22/04/2014)

PDE Interativo:

<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=18775>

(último acesso em 22/04/2014)

PROEXT:

<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12241&Itemid=487> (último acesso em 22/04/2014)

PRONATEC:

<<http://pronatec.mec.gov.br/>> (último acesso em 22/04/2014)

EJA Saberes da Terra:

<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=18727>

(último acesso em 22/04/2014)

Construção de Escolas:

<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=18776>

(último acesso em 22/04/2014)

Inclusão Digital:

<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=18730>

(último acesso em 22/04/2014)

PDDE – Campo:

<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=18777>

(último acesso em 22/04/2014)

PDDE - Água:

<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=18777>

(último acesso em 22/04/2014)

Luz para Todos:

<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=18778>

(último acesso em 22/04/2014)

Transporte Escolar:

<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=18779>

(último acesso em 22/04/2014)

- **Portal de Inteligência Competitiva do Agro Brasileiro - ICNA**

Site Oficial: <<http://www.icna.org.br/>> (último acesso em 22/04/2014).

- **Fórum Nacional de Educação do Campo – FONEC**

<<http://educampoparaense.org/site/media/Notas%20para%20an%C3%A1lise%20do%20momento%20atual%20da%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20do%20Campo.pdf>> (último acesso em 22/04/2014).

- **Câmara dos Deputados**

<<http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=538679>> (último acesso em 22/04/2014).

- **UNEAfro Brasil:**

Sobre Dandara:

<http://www.uneafrobrasil.org/site/mulheres_fazendohistoria_dandara.php> último acesso em 12/05/2014.

- **Movimento de Mulheres Camponesas:**

Sobre Loiva Lourdes: <<http://www.mmcbrasil.com.br/site/node/18>> último acesso em 12/05/2014.

- **Centro Cultural Antonio Carlos Carvalho - CECAC**

Sobre Oziel Alves Pereira:

< http://www.cecac.org.br/MATERIAS/Eldorado_Carajas06.htm > último acesso em 12/05/2014.

- **Comissão Pastoral da Terra - CPT**

Sobre João Pedro Teixeira: <<http://www.cptnacional.org.br/index.php/publicacoes-2/noticias-2/13-geral/1037-joao-pedro-teixeira-a-luta-continua>> último acesso em 12/05/2014.

- **Jornais eletrônicos:**

G1: <<http://g1.globo.com/sp/piracicaba-regiao/noticia/2012/02/prefeito-de-limeira-tem-mandato-cassado-pela-camara-dos-vereadores.html>> (Último acesso em 15/05/2014)

Desinformemonos: <<http://desinformemonos.org/2012/02/22479/>>; Último acesso em 15/05/2014

Caros Amigos: <<http://carosamigos.terra.com.br/index/index.php/cotidiano/1092-a-tendencia-e-o-crescimento-de-movimentos-como-o-do-pinheirinho-diz-antropologo>>, Último acesso em 15/05/2014

Brasil de Fato: < <http://www.brasildefato.com.br/node/8718> > Último acesso em 15/05/2014

- **Youtube**

Curta Elizabeth Teixeira: <<http://www.youtube.com/watch?v=bkf0d7GpO0>> Último acesso em 15/05/2014.

Vídeo Assinaturas da Campanha Salve o Horto:

<<https://www.youtube.com/watch?v=DFed1FxdOtQ> > Último acesso em 15/05/2014.

- **Blogs**

Campanha Salve o Horto: <<http://blogdu.com.br/tag/salve-o-horto>> Último acesso em 22/05/2014.

Blog Revista Miséria: <<http://miseriahq.blogspot.com.br/2011/02/voce-come-lixo.html>> último acesso em 22/05/2014

- **Unicamp**

PREAC (Pró-Reitoria de Extensão e Assuntos Comunitários):

<<http://www.preac.unicamp.br/> > (Último acesso em: 17/05/2014)

Incubadora de Tecnologias e Cooperativas Populares:

<<http://www.itcp.unicamp.br/drupal/>> (último acesso em 17/05/2014).

- **Instituto Botanicus:**

Orquídea Sumaré: < <http://botanicus.org/page/46628>> (último acesso 22/05/2014).